

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Bc. Michaela Hahnová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Sociální inkluze jako fenomén v současném školství

Diplomová práce

Autor: Bc. Michaela Hahnová

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Michaela Hahnová

Studium: P18P0620

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Sociální inkluze jako fenomén v současném školství**
Název diplomové práce AJ: Social inclusion as a phenomenon in contemporary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou sociální inkluze jako fenoménu v současném školství. Cílem diplomové práce je upozornění veřejnosti na danou problematiku a zjištění aktuálního stavu. Teoretická část se věnuje úvodu do problematiky sociální inkluze, seznámení se s klíčovými pojmy a aktuálními trendy. Praktická část obsahuje průběh a výsledky výzkumného šetření.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti. Praha: FHS UK, 2010. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-08-1. JONES, Caroline A. Supporting inclusion in the early years. Maidenhead: Open University Press, 2004. Supporting early learning. LANG, Greg a Chris BERBERICH. Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4. Strategie sociálního začleňování 2014-2020. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014. ISBN 978-80-7421-080-8. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. et Mgr. Radka Vorlíčka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Michaela Hahnová

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat vedoucímu diplomové práce Mgr. et Mgr. Radkovi Vorlíčkovi Ph.D. za odborné vedené a cenné rady během přípravy diplomové práce.

V Hradci Králové

Bc. Michaela Hahnová

Anotace

HAHNOVÁ, Michaela. *Sociální inkluze jako fenomén v současném školství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 77 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou sociální inkluze jako fenoménu v současném školství, především na základních školách.

Teoretická část popisuje vývoj společnosti, jak se změnila ze segregované společnosti na inkluzivní společnost. Dále se práce zaměřuje na vymezení pojmu sociální inkluze a integrace a rozdílu těchto pojmů. Jádro práce se zabývá také faktory ovlivňující aplikaci inkluze a jejími příčinami. Druhá kapitola obsahuje v závěru informace o inkluzivním vzdělávání, inkluzivní škole a inkluzivní třídě. Kapitola třetí seznamuje čtenáře s jednotlivými rolemi účastníků sociální inkluze, které se účastní pedagog, speciální pedagog, asistent pedagoga, ředitel školy, žák a jeho rodina. Jelikož se jedná o inkluzi ve školním prostředí, musí být jev zákonný, a proto čtvrtá kapitola uvádí legislativní vymezení a ukotvení. Součástí kapitoly je dále mezinárodní kontext České republiky s ostatními zeměmi v oblasti sociální inkluze a vzdělávání.

Empirická část pojednává o orientačním výzkumném šetření na základní škole. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření drobného rozsahu. Za výzkumné metody bylo zvoleno nezúčastněné pozorování ve dvou třídách, které bylo následně komparováno s rozhovory třídních pedagogů a asistentky pedagoga.

Klíčová slova: společnost, sociální inkluze, sociální exkluze, inkluzivní vzdělávání, školství

Annotation

HAHNOVÁ, Michaela. *Social inclusion as a phenomenon in contemporary education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 77. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The thesis deals with the issue of social inclusion as a phenomenon in contemporary education, especially in primary schools.

The theoretical part describes the evolution of society as it changed from a segregated society to an inclusive society. Furthermore, the thesis focuses on the definition of the concept of social inclusion and integration and the differences of these terms. The core of the thesis also deals with factors influencing the application of inclusion and its causes. The second chapter contains information about inclusive education, inclusive school and inclusive class. The third chapter introduces the reader to the individual roles of the participants of social inclusion, which are attended by a teacher, special educator, teacher assistant, headmaster, pupil and his family. Since it is an inclusion in the school environment, the phenomenon must be legal, and therefore the fourth chapter provides legislative definition and anchoring. The chapter also includes the international context of the Czech Republic with other countries in the field of social inclusion and education.

The empirical part deals with the orientation research investigation at the elementary school. It is a small-scale qualitative research. Non-participating observation in two classes was chosen as the research method, which was then compared with interviews of class teachers and teacher assistant.

Key words: society, social inclusion, social exclusion, inclusive education, education

OBSAH

Úvod.....	10
1 AKTUÁLNÍ ŠKOLSTVÍ	12
1.1 Od segregace k inkluzi	12
1.2 Sociální exkluze	14
2 SOCIÁLNÍ INKLUZE JAKO FENOMÉN V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ.....	17
2.1 Sociální integrace	17
2.2 Sociální inkluze	18
2.3 Integrace vs. inkluze.....	19
2.4 Příčiny inkluze.....	21
2.5 Faktory ovlivňující aplikaci inkluze.....	22
2.6 Inkluzivní vzdělávání	24
2.7 Inkluzivní škola	25
2.8 Inkluzivní třída	27
3 ÚČASTNÍCI SOCIÁLNÍ INKLUZE	29
3.1 Role pedagoga	29
3.2 Role speciálního pedagoga	31
3.3 Role asistenta pedagoga	32
3.4 Role ředitele	34
3.5 Role žáka	35
3.6 Role rodiny a rodičů.....	35
4 ČESKÁ REPUBLIKA A INKLUZE	37
4.1 Mezinárodní kontext.....	37
4.2 Legislativa	39
5 VÝZKUMNÉ ORIENTAČNÍ ŠETŘENÍ.....	42
5.1 Vymezení cíle výzkumu.....	42
5.2 Použité metody	42
5.3 Etická stránka výzkumu	43
5.4 Analýza dat.....	44

5.5 Pozorování v 8. A.....	44
5.6 Pozorování v 6. B.....	46
5.7 Rozhovory.....	49
5.8 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	63
5.9 Diskuze.....	66
5.10 Závěrečné shrnutí empirické části.....	69
Závěr.....	71
Seznam zkratk a tabulek.....	72
Seznam literatury.....	73

Úvod

O tématu integrace se obecně hovoří od 80. let 20. století, období inkluze je vnímáno od 90. let 20. století, ale intenzivnější zájem se objevuje až na počátku 21. století. Různá zřízení pro jedince s postižením začala vznikat již v 18. století a postupně byla systematicky a institucionálně organizována do další odborné péče o tyto jedince. Lze zpětně ocenit snahu o péči o postižené děti, avšak způsobovala (ne)chtěnou segregovanou edukaci (Lechta, 2010, s. 38). Když selektivní systém fungoval po dvě století, proč se najednou lidé rozhodli systém měnit? A proč tak závratným tempem, na které není připravena ani politika, legislativa natož pedagogičtí pracovníci?

Z dostupných údajů a zrealizovaných výzkumů vyplývá, že na inkluzivní vzdělávání není současné školství připravené. Vysoké školy nenabízejí v dostatečné míře a rozsahu obory inkluzivní pedagogiky, pedagogové ve školách hlavního vzdělávacího proudu nemají dostatek zkušeností se vzděláváním žáků s mentálním, zdravotním či jiným znevýhodněním. Školy nejsou připravené přijmout nové žáky s novými požadavky, ať již na prostředí či jiné, pro ně vhodnější edukační materiály. Inkluzivní vzdělávání by mělo být přirozené a pozvolné, ne násilné a pod tlakem. Inkluzivní vzdělávání se přece týká především dětí. Nezáleží na rychlosti nebo způsobu, ale na dlouhodobém, pozitivním a trvalém výsledku.

Ačkoli je oblast segregace, integrace a inkluze diskutovaným a popisovaným tématem mezi odborníky, nelze říci, že se jedná o ustálené téma a aplikované principy. Nejen pedagogové, ale také odborníci by měli běžné žáky seznámit s fenoménem inkluze, aby žáci pochopili, že se nejedná o nic výjimečného, ale jde o zcela běžný jev. Vlastně ani ne v takové míře seznamovat žáky s inkluzí, ale především rodiče, kteří mají předsudky. Rodiče a pedagogové. Jakým způsobem však změnit uvažování lidstva? Na druhou stranu, o kolik by bylo horší, zachovat praktické školy? O kolik by to bylo přínosnější? V inkluzivním vzdělávání je ještě spousta neznámých a děti by nejistotou trpět neměly.

V teoretické části diplomové práce je první kapitola věnována vývoji pojetí od segregace k inkluzi. Kapitola se detailněji zaměřuje na vymezení pojmů segregace a vyčleňování. Jedná se vlastně o pohled do ne tak vzdálené historie. Kapitola seznamuje čtenáře o dřívějším pohledu lidí na poněkud odlišné jedince ve společnosti. Podkapitola sociální exkluze je součástí obsahu diplomové práce z důvodu nejen aktuálnosti inkluze, ale právě také

exkluze. Některé skupiny osob jsou společensky vyčleňované dodnes, je vhodné uvést inkluzi do kontrastu s pravým opakem. Navíc, čtenář nesmí žít v iluzi, že všichni lidé ve společnosti jsou její skutečnou součástí.

Druhá kapitola neboli jádro diplomové práce, které se zabývá hlavním tématem, tj. sociální inkluzí jako fenoménu v současném školství, představuje všechny informace týkající se pojmu inkluze. Druhá kapitola přináší nejen srovnání pojmů inkluze a integrace, ale také příčiny zavádění těchto trendů a faktorů, které ovlivňují jejich aplikaci. Čtenář má možnost se dále obohatit o kompletní informace o inkluzivním vzdělávání, které zahrnuje samozřejmě popis inkluzivní školy a třídy.

Po seznámení s pojmem inkluze a jejím procesem, je nutno představit účastníky sociální inkluze, což má za úkol kapitola třetí. Další část diplomové práce se věnuje roli pedagoga, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, ředitele a v neposlední řadě i roli žáka a jeho rodině.

Samozřejmě tolik důležité téma jako je inkluzivní vzdělávání, musí být právně chráněno. Čtvrtá kapitola uvádí tedy čtenáře diplomové práce do legislativního zakotvení informací, týkající se inkluze. A aby bylo vše kompletní, nachází se zde i podkapitola o mezinárodním kontextu inkluze v České republice s ostatními zeměmi.

Po teoretickém seznámení čtenáře s obsáhlými informacemi následuje část empirická. Navazující část představuje seznámení s výzkumným problémem a souvisejícími výzkumnými otázkami. Samozřejmě nejsou opomenuty použité výzkumné metody, ani natolik důležitá etická stránka výzkumu. Kapitola čtenáře provádí výzkumným orientačním šetřením od začátku až do konce. Vše je shrnuto v závěrečné kapitole.

Přínosem diplomové práce je seznámit čtenáře nejen s pojmy inkluze, integrace nebo segregace, ale představit také vývoj zmíněných pojmů. Za cíl je považováno vůbec samotné rozšíření povědomosti o inkluzivním vzdělávání, jelikož převážná část populace zdaleka netuší, co pojem inkluze znamená. Hlavním cílem nejen výzkumného šetření bylo zmapovat postoje pedagogických pracovníků na inkluzi. Přínosem výzkumného šetření drobného rozsahu bylo ověřit již zrealizované výzkumy a porovnat údaje. Důležitým cílem práce byla také prezentace postojů pedagogických pracovníků na základní škole.

1 AKTUÁLNÍ ŠKOLSTVÍ

Současné školství se neustále vyvíjí a teprve si postupnými kroky zvyká a reaguje na procesy, jako je exkluze, segregace, integrace nebo inkluze. Právě změnami přístupu společnosti k dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývají následující dvě kapitoly. Je nutností již na začátku práce zmínit, že mnoho lidí se pravděpodobně domnívá, že inkluze zahrnuje pouze děti se SVP, avšak opak je pravdou. Inkluze cílí na všechny děti, takže někdy v diskuzích dochází k rozporu, na koho se inkluzivní procesy vztahují. Součástí první kapitoly je také kapitola o sociální exkluzi z důvodu srovnání postojů z dob minulých a dnešní, stále více chápající a tolerantnější společnosti.

1.1 Od segregace k inkluzi

Počátky výzkumného zájmu o danou oblast jsou spojeny se sledováním negativního vlivu segregace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zájmem badatelů v 70. letech 20. století byla především efektivnost vzdělávacích přístupů zaměřených na žáky s postižením. Později se výzkumné projekty zaměřily na oblast postojů proti inkluzivnímu vzdělávání a na zjišťování účinnosti inkluzivní formy vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010 In Šelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 127).

Také Michalová upozorňuje na absenci postižených dětí v běžných školách v 70. až 90. letech, jelikož děti s jakýmkoliv postižením byly umístovány v některém ústavu sociální péče. Úplné segregaci podléhaly děti s postižením mentálním, jejichž rodiče byli nuceni je odložit z ekonomických, sociálních a psychologických důvodů. Děti umístěné v jakémkoli ústavu sociální péče v něm v mnoha případech bydleli po celý život a to v nelidských podmínkách. Zpětně by se některé druhy chování daly hodnotit jako trestné činy, protože obyvatelům byla upírána základní lidská práva a přirozené potřeby. Řízení nepřirozené nucené segregace způsobovalo mezi lidmi velkou společenskou prohlubeň, která nebyla dosud zcela překonána (Michalová, 2012, s. 23).

„V minulosti se věřilo, že děti se zdravotním postižením jsou horší než lidé bez zdravotního postižení, protože se považovalo za nezbytné, učit je separovaně ve speciální škole, kde by nejen přijímaly odborné služby, ale také se vyhýbaly narušení učení druhých“ (Musengi, Chireshe, 2012). V aktuální společnosti již nejsou názory v takové míře radikální, že děti se zdravotním postižením jsou horší než zdraví lidé. Právě v oblasti pochopení a porozumění došlo a stále dochází k obrovskému posunu.

Přístupů ke vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním existuje několik, avšak Scholz (2007, in Lechta, 2010) jich vymezuje pět. V souvislosti s přístupy se vlastně přesně takto vymezovalo i celkové pojetí od segregace k inkluzi:

- Exkluze – jedná se o stav, kdy jsou děti s postižením vyloučeny z edukace vlivem stanovení normy vyšší instancí.
- Segregace – rozdělení na „běžné“ a speciální školy, které se dále člení dle postižení žáků. Vychází z názoru, že optimální podmínky edukace je možno zajistit pouze v co nejhomogenizovanějších skupinách.
- Integrace – stále funguje rozdělení na „běžné“ a speciální školy, ale i žáci s postižením za určitých podmínek a podpory mohou navštěvovat běžné školy. Paralelně funguje segregovaná (separovaná) a integrační edukace.
- Inkluze – integrace se rozvinula v novou odlišnou kvalitu, heterogenita je chápána jako normalita, segregující edukace zanikla.
- Různorodost je normální – dovršení procesu inkluze.

První základy pozvolného začleňování dětí s postižením do běžných škol registrujeme začátkem 90. let minulého století a to procesem postupné transformace ve školství. Všichni členové společnosti by měli mít stejné vzdělávací šance, tj. stejnou šanci na získání vzdělání bez ohledu na druh postižení a takového cíle lze dosáhnout pouze vytvořením demokratické a humánní školy. Michalová poukazuje na významný mezník, kterým bylo přijetí Vyhlášky o základních školách v roce 1991, kde je první zmínka o možnosti začleňování dětí s postižením do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu (2012, s. 24). Vezme-li se v potaz, že nyní je rok 2020, a že před pouhými 20 lety byla prioritou segregovaná výuka, tak lze spatřit neměnnost lidské povahy, ustálené předsudky a nezáměr o inovace.

S vývojem integrace a inkluze se vyvíjela i podpora poskytovaná znevýhodněním žákům. Nakonec se ustanovil pojem „podpůrná opatření“, jenž byl upřesněn ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti,

žáci a studenti se speciálními potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Uplatňovaná podpůrná opatření musí být v souladu se zájmy žáka či studenta a teprve poté lze brát v potaz zájmy školy.

Pojetí postižení, znevýhodnění či ohrožení dítěte a žáka pojímá každý autor jinak, např. Lechta rozlišuje tradiční a interakční model postižení. Pro tradiční pojetí jsou charakteristickými znaky kvalitativní a kvantitativní odchylky od normálního vývoje, což se následně projeví primárními a sekundárními příznaky. Postižení v tradičním přístupu je vysvětlováno jako dlouhodobý a nezvratný stav způsobený onemocněním, v důsledku kterého není možné zdraví obnovit. Významem speciálního pedagoga v tradičním modelu představuje jeho podpora pro vývoj dítěte s postižením tak, aby se pokud možno co nejvíc přiblížilo k optimálnímu vývoji a minimalizovaly se sekundární deficity. Naopak pro interakční model, který nechápe člověka jen jako biologicky determinovanou bytost, je typické zkoumání postižení v interpersonálních vztazích. Pointa druhého přístupu vyplývá ze skutečnosti, že člověk je vždy v interakci s dalšími lidmi, kteří hodnotí a určují někoho jako postiženého. Odchylná vlastnost nebo kvalita neexistuje, vzniká až v hodnotícím procesu a společenském posuzování (Lechta, 2010, s. 42 – 45).

1.2 Sociální exkluze

Koncept sociální exkluze nahradil koncept chudoby. Pojem sociální exkluze velmi úzce souvisí se sociální inkluzí, jelikož mnoho dětí pochází či žije v sociálně vyloučeném prostředí. Za autora termínu sociální exkluze (sociálního vyloučení) se považuje Lenoir, jelikož termín exkluze použil poprvé v 70. letech ve Francii. Sociální exkluze je výrazem sociální nerovnosti, chudoby či vyloučení. Zejména dvě skupiny mohou pociťovat největší ohrožení sociálním vyloučením, a to Romové a nezaměstnaní, ale ohrožení se netýká pouze těchto dvou skupin, jelikož „přítomnost národnostních menšin, cizineckých komunit s dlouhodobou kontinuitou života v české společnosti a komunit nově příchozích jedinců je realitou současnosti ČR“ (Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 11).

„Proces sociálního vyloučení může být chápán téměř jako univerzální kulturní mechanismus, s nímž se v různých formách setkáváme snad ve všech společnostech, ať již prostorově, či časově určených. Stejně tak se ve všech těchto společnostech setkáváme s vylučovanými jedinci, sociálními kategoriemi i kolektivitami, i když formy a míra jejich vyloučení mohou být a jsou rozdílné“ (Mareš, 2002, s. 9). Vylučování jsou zejména jedinci, kteří zpochybňují

a narušují normy či hodnoty společnosti, a dále cizí lidé představující pro společnost určitou potenciaální hrozbu. Sociální exkluze se vyskytuje v každé zemi, ať se již jedná o cílené či přirozené vyloučení. Koncept sociální exkluze obsahuje mnoho odlišných oblastí, a to vyloučení ekonomické, sociální, politické, kulturní a symbolické (Mareš, 2004).

Mareš zmiňuje posun významu nerovnosti, která vygradovala až do dnešní společnosti v sociální exkluzi a radikálně odděluje nejchudší vrstvy od zbytku společnosti. Současně Mareš poukazuje na fakt osobní nedostatečnosti spíše než na důsledek působení strukturálních faktorů. Existují také určité obavy, že nerovnosti a nové zdroje nerovnosti mohou rozdělit společnost. Neméně důležité jsou obavy z imigrantů a vzájemné neochoty integrace. Imigrace je důsledkem snahy uniknutí před chudobou a potřeby stárnoucí populace. Z toho vyplývá nutnost udržet co největší množství ekonomicky aktivních osob a udržet sociální soudržnost navzdory rostoucí kulturní rozmanitosti. Sociální koheze je trvale ohrožována vzájemným odcizováním jednotlivých odlišných kultur, zejména majoritní populace a Romů (Mareš, 2004, s. 15 – 17).

„Reálná podoba sociální exkluze je asymetrická, kontinuální, kolektivní, v ojedinělých případech individuální. Tento stav je dlouhodobý a vyznačuje se absencí k občanským, politickým, sociálním právům a ochraně bezpečí. Doprovodnými jevy jsou pocity beznaděje, ostudy, nejistoty, pocity vlastního i kolektivního selhání“ (Kaleja, 2015, s. 9). Sociální vyloučení se váže zejména na problémy s bydlením, vzděláváním, sociálními službami a zaměstnaností.

Samotná sociální exkluze se dle Kaleji (2015, s. 10) projevuje zejména následujícími příklady:

- prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací,
- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat,
- ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti,
- rizikovým životním stylem a životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku, půjčováním peněz na vysoký úrok,
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů,
- sníženou sociokulturní kompetencí.

Nejlepším prostředkem proti sociální exkluzi je možnost vzdělání a s tím související konkurenceschopnost. Vzdělání je zásadní pro sociální inkluzi, sociální soudržnost a pro ekonomický růst. „Sociální prostředí determinuje vstupní vzdělávací předpoklady, společenské kompetence a definuje počáteční kvalitu života dotčených lidí“ (Kaleja, 2015, s. 10). Dítě, které vstupuje do mateřské či základní školy, by mělo mít osvojené určité dovednosti a schopnosti, avšak pochází-li dítě ze sociálně vyloučeného prostředí, zřídka kdy je právě těmito dovednostmi vybaveno. Sociální inkluze a exkluze mohou být vnímány jako důsledek ve vzdělávací sféře, a proto by mělo být každé dítě stejné příležitosti ke vzdělání. Žádné dítě by nemělo trpět a být ohroženo určitým znevýhodněním, sociálním vyloučením nebo např. nálepkováním. Legislativa a zodpovědná ministerstva, by se měla zabývat otázkou, jak všem dětem zajistit stejné podmínky a příležitosti pro vzdělání.

Významnou nevýhodou v sociálně vyloučených lokalitách je nezáměr rodičů o vzdělání dětí, jelikož sami absolvovali například pouze povinnou školní docházku. Postoje rodičů velmi ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání. Pokud rodiče nevnímají vzdělání jako základ do života, neprojevují zájem o vzdělávání dítěte a neocenují jeho školní úspěchy (či neúspěchy), vnímá dítě školu stejným způsobem jako rodiče.

Pierson dokonce definoval pět základních stavebních kamenů, které by vedly ke zmírňování či odstranění sociální exkluze. Základní kameny představuje maximalizace zdrojů, posilování sociálních podpor a sítí, partnerská spolupráce místních organizací. Dále vytvoření platform, na nichž mohou obyvatelé znevýhodněných čtvrtí (i lidé z jiných lokalit) spolupracovat na aktuálních problémech i cílů do budoucna. Posledním stavebním kamenem je zaměření na lokalitu jako celek a komunitní práce (Pierson, 2010). Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležitý multidisciplinární přístup, tedy spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními či dalšími institucemi (Kaleja, 2015, s. 17).

2 SOCIÁLNÍ INKLUZE JAKO FENOMÉN V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ

Následující kapitoly představují pojmy sociální integrace, sociální inkluze a rozdíl mezi nimi. Jelikož je inkluze novým trendem, přizpůsobují se jí nejen školy, prostředí a podpůrné prostředky, ale také děti, pedagogové a rodiče.

2.1 Sociální integrace

Pojem integrace bývá úzce spojován s inkluzí. Pojmy jsou často omylně ztotožňovány či zaměňovány. Pedagogický slovník definuje integraci jako „přístupy a zapojení žáků se zvláštními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107). Pojem integrace pochází z latinského Integer a znamená sjednocení, ucelení, splnutí v celek či začlenění.

Integrace nebo-li začleňování člověka do společnosti. Minorita znevýhodněných se začleňuje do většinové společnosti a jejího každodenního života. Jesenský vymezuje integraci jako „spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy, jeden pro druhého“ (Jesenský, 1998, str. 111). V jiném příspěvku sborníku Jesenský charakterizuje integraci jako „dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. Může přitom jít o skupiny zdravotně, sociálně, kulturně nebo jinak znevýhodněné, o skupiny se speciálními potřebami v různých společensko-kulturních a civilizačních oblastech a jejich intaktní partnery. Tento proces probíhá pod přímým, nebo nepřímým vedením pedagoga a jeho kvalifikovaných pomocníků“ (Jesenský, 1998, s. 25). Jedná se o způsob společného života zdravých jedinců s jedinci ohroženými exkluzí či zdravotně znevýhodněnými.

Sociální integrace předchází procesu inkluze. Školní integraci lze chápat „jako úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání“ (Burli in Hájková, 2005, s. 27). Pedagogickou integraci lze chápat také jako „dynamický, postupně

se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací“ (Jesenský, 1998, str. 25).

Tannenbergerová upozorňuje na dva typy integrace, a to individuální integraci a skupinovou integraci. Individuální integrace znamená vzdělávání žáka – jednotlivce s postižením nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v klasické základní škole mezi ostatními žáky v běžné třídě. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo skupině speciálně zřízené pro žáky se zdravotním či jiným druhem postižení v běžné škole (Tannenbergerová, 2016, s. 39). Podstatným a důležitým faktorem sociální integrace je právě kvalita předškolního a především primárního vzdělávání, protože napomáhá ke snižování sociálních rozdílů (Strategie sociálního začleňování, 2014, s. 38).

Jakkoli se může zdát, že proces integrace a inkluze je stejný, opak je pravdou. Integraci lze označit za předstupeň inkluze. Integrace klade důraz na žáka, po němž se vyžaduje větší přizpůsobení škole. Škola není připravena na různorodost žáků. Naopak inkluze pracuje s edukačním prostředím, nástroji a metodami. Integrace souvisí především s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze vnímá heterogenitu jako obohacení vzdělávacího procesu. Každopádně cílem je vnímat osoby s jakýmkoliv znevýhodněním jako přirozenou součást populace (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017, s. 12).

2.2 Sociální inkluze

Vomáčková uvádí, že „pojmem inkluze je odvozen z latinského slova *inclusion*, které znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení.“ Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání byly ukotveny v pedagogické oblasti v roce 1994 na konferenci v Salamance (Vomáčková, 2015, str. 13). Sociální inkluze je podporována, ale zároveň existují také odpůrci. Diskuze mezi těmito skupinami je mnohdy vyhrocená. Allan (2008) rozděluje dvě skupiny a to: 1. inkluzionisty, kteří prosazují rovnost, spravedlnost a respekt, a 2. speciální pedagogy, kteří hodnoty inkluzionistů nepopírají, ale chtějí nadále zajistit chod speciálního vzdělávání a speciálních institucí (Allan, 2008. In Lazarová a kol., 2015, str. 11). Během sociální inkluze se začleňuje určitá entita do jiné entity, může se jednat o jednotlivce či skupinu, ale výsledek by měl být stejný, tj. zvyšování příležitostí a zpřístupňování zdrojů.

Se sociální inkluzí velmi úzce souvisí pojmy inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání. Pedagogický slovník definuje inkluzivní školu jako „školu vytvářející prostor pro realizaci

principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické, aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 105). Z výše uvedené definice vyplývá, že inkluzivní vzdělávání začleňuje do výuky, studia a systému běžné školy všechny děti bez rozdílu. Inkluzivní vzdělávání je tedy „vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 13).

Nejvhodnějším obdobím pro aplikaci inkluze je základní vzdělávání. Inkluzivní pojetí se tedy projevuje již v celkové filozofii školy. „Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35). Předpokladem pro přijetí odlišnosti se stává otevřenost, avšak nejen školy, ale také pedagogů, žáků i rodičů. Otevřenost může započít nekončící proces efektivního vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, ovšem za podmínky realizace několika principů, kterými jsou: princip humanizmu a demokracie, princip heterogenity, princip spolupráce, princip regionalizace, princip otevřenosti a efektivity, princip individualizace a princip celistvosti (Tannenbergerová, 2016, s. 36).

2.3 Integrace vs. inkluze

Inkluze je vnímána jako proces a v tomto ohledu se liší od integrace, která je chápána jak stav či mechanismus začlenění jedince do společnosti. Dále se pojmy rozcházejí v zaměření, jelikož integrace zahrnuje jednotlivce či skupinu, ale inkluze se snaží pojímat společnost, komunitu či školu jako celek a v závěru individualizovat samotný přístup k jednotlivci. Největší rozdíl spatřujeme v pohledu na dítě se specifickou potřebou. U integrace dítě musí dokázat, že si zaslouží přeřazení ze specifické do běžné třídy, že zvládne nové prostředí i požadavky. Naopak v inkluzi je dítě automaticky přijímáno a nekladou se mu podmínky pro přijetí, právě škola se snaží nastavit podmínky přijetí specifického dítěte. V případě selhání dítěte lze nalézt další rozdílnost. U selhání v integraci předpokládáme chybu v dítěti, kdežto u selhání v inkluzi předpokládáme chybu v systému. Poslední odlišnost obou procesů nalezneme ve vazbě na blízké obory – pojem integrace má blízký vztah je speciální pedagogice a naopak inkluze má prostě blízká vztah k inkluzivní škole (Tannenbergerová, 2016, s. 40).

Na zaměňování a rozdílnost upozorňuje také Horňáková, která uvádí tři pojetí pojmů. První pojetí integrace a inkluze chápe oba pojmy jako synonym, druhé pojetí vysvětluje inkluzi

pouze jako vylepšenou integraci a třetí pojetí představuje inkluzi jako naprosto nový proces odlišný od integrace (Hornáková, 2006 in Potměšil, 2018, s. 7).

Přehledně a stručně rozlišuje mezi integrací a inkluzí i Kocurová (2002, in Potměšil, 2006, s. 13). Pojmy vymezuje následovně:

- integrace – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem,
- inkluze – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.

Autorku diplomové práce napadla úvaha, zda se integrované dítě cítí komfortně – expertizy specialistů, hodnocení expertů, zaměření pouze na něj a vytváření speciálních programů účelně jen pro konkrétní dítě. Necítí znevýhodněné děti určitou frustraci, výčitky či nátlak? Proces inkluze by snad takové problémy neměl mít, jde o lidštější a přirozenější způsob, avšak současně na něj stále nejsou připraveni pedagogové ani školní vzdělávací prostředí.

Přehledné srovnání uvádí i Kocurová (2001):

Integrace	Inkluze
Zaměření na jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tab. č. 1: Porovnání integrace a inkluze

2.4 Příčiny inkluze

V kontextu diplomové práce nás zajímá inkluze školní. Proč požadujeme inkluzi? Na otázku lze nahlížet z více pohledů, a to: z filozoficko-etického, z historicko-pedagogického, z lidskoprávního a z pohledu ekonomického. Nejdůležitější je postoj spočívající v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech. Inkluze je nikdy nekončící proces, ale aby proces inkluze vůbec začal, musí být inkluzivní vzdělávání zakotveno legislativně. I Tannenbergová píše, že „demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze“ (Tannenbergová, 2016, s. 13). Pojem spravedlnosti je často chápán ve smyslu sociálním, založeném na principu zásluhy, rovnosti v odměně, rovnosti příležitostí, na principu potřebnosti a solidarity, na principu zachování pomoci nejpotřebnějším, a v neposlední řadě i na principu zodpovědnosti (Tannenbergová, 2016, s. 15). Spravedlnost ve školním prostředí bývá obvykle spojována v souvislosti s etnickými menšinami či národnostně odlišnými skupinami.

Z historicko-pedagogického pohledu již Jan Amos Komenský poukazoval na vzdělávání pro všechny bez rozdílu a teprve nyní společnost vyspěla do fáze inkluzivního principu. Důležitý je pohled lidskoprávní, neboť „inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží“ (Tannenbergová, 2016, s. 26). Každé dítě má svá práva bez ohledu na specifické individuální charakteristiky jednotlivce a s dítětem je zacházeno v jeho nejlepším zájmu. Legislativa zohledňuje nejen participaci dítěte při realizaci jeho práv, ale také princip nediskriminace v oblasti vzdělávání. Získáním vzdělání společnost předchází sociálně patologickým jevům či sociální segregaci a exkluzi (Tannenbergová, 2016, s. 27). Jelikož na kvalitním vzdělání stojí životní úroveň jedince, měl by být vzdělávací systém přístupný a otevřený všem stejným způsobem, neboť každé dítě má právo na vzdělání.

Ekonomický pohled poukazuje na vysokou míru selekce, která způsobuje horší hospodářské výsledky a nižší konkurenceschopnost. Výsledky výzkumů prokázaly, že díky segregaci Romů, následné nevzdělanosti a vyloučení z pracovního trhu, přicházejí země o mnoho milionů ročně. Selekcí vede k nezaměstnanosti spojené s absolutní závislostí na sociálních dávkách. Finanční absence většinou vyústí v zadluženost, kriminalitu, neplacení poplatků za bydlení a umístování dětí do ústavní péče (Tannenbergová, 2016, s. 33).

2.5 Faktory ovlivňující aplikaci inkluze

Faktorů, podmínek a komponentů pro úspěšnou realizaci inkluzivní edukace je hned několik a za samozřejmost se považuje jejich vzájemná součinnost a kvalita. Lechta vymezuje deset nejdůležitějších komponentů pro vhodnou aplikaci inkluzivní vzdělávání, a to komponenty: filozofické, etické, sociální, profesní, politické, aplikační, speciálněpedagogické, psychologické, medicínské a komponent transdisciplinarity. Mezi ty důležitější řadíme především:

- sociální komponenty – nutnost prosazovat rovnou také sociálního znevýhodnění a nejen rovnou patobiologického poškození organismu. Lechta v sociální rovině vyzdvihuje rozdíl mezi pouhým tolerováním člověka a naopak plnou akceptací (přijetím). Cílem je, aby nedocházelo ke skryté sociální diskriminaci, a aby fungoval koadaptační přístup, který představuje partnerství mezi intaktní společností a minoritou osob s určitým znevýhodněním, jelikož sociální postavení žáků se znevýhodněním není na dostatečné úrovni.
- profesní komponenty – zde lze spatřit velký problém, jelikož doposud prakticky neexistuje v České republice obor či předmět inkluzivní pedagogiky. V profesní oblasti je určitě nutná spolupráce mezi pedagogem, sociálním pedagogem, speciálním pedagogem a rodiči. Školské složky se musí identifikovat s konceptem inkluze a podporovat všechny žáky bez rozdílu, tj. podporovat výuku v heterogenních skupinách.
- aplikační komponenty – jelikož koncept sociální inkluze lze označit za zcela nový trend a fenomén, naráží na spoustu překážek, např. legislativních, kompetenčních či předsudkových. Cílem integrace a inkluze je zařazení dětí se zdravotním a mentálním postižením nebo sociálním znevýhodněním, avšak pouze ve všech vhodných případech. Sám žák nebo rodiče by se měli rozhodnout, zda umístí dítě do běžné školy či speciální. Všechny děti nelze umístit do škol hlavního vzdělávacího proudu, takže speciální školy by měly být k dispozici.
- speciálněpedagogické komponenty – tato oblast představuje především velmi úzkou spolupráci mezi inkluzivní a speciální pedagogikou, tj. bez znalostí ze speciální pedagogiky se inkluze sotva dá realizovat (Lechta, 2016, s. 41 – 46).

Nejen výše uvedené komponenty spolu musí spolupracovat. Je nutná součinnost legislativy, školských institucí a především pedagogických pracovníků. S pedagogickými pracovníky souvisí i jejich připravenost na povolání a edukaci. Inkluze v nedávných letech vzrostla na významu, ale neděje se příliš rychle a ukvapeně? Jsou vysoké školy a nabídka vzdělávání připravená na takový převrat? A jsou dostatečně připraveni pedagogové? Nejsou. O tom svědčí i výzkum Miloně Potměšila (viz kapitola 5.8 Diskuze), jehož výsledkem bylo alarmující zjištění, že 75 % ze 780 dotazovaných pedagogů není dostatečně připraveno pro práci se žáky se zdravotním postižením (Potměšil a kol., 2018, s. 58 – 63).

Problém nedostatečné profesionální připravenosti a zkušeností

Potměšil a kolektiv zrealizovali výzkum, který zjišťoval, zda vysoké školy vybavují studenty pedagogických fakult oboru učitelství odbornými kompetencemi pro práci s osobami s postižením či zda vyučují inkluzivní pedagogiku. Výzkumu se zúčastnilo deset vysokých škol, mezi nimi i Univerzita Hradec Králové. Analyzovány byly obory učitelství pro mateřské školy, učitelství pro 1. stupeň základní školy, učitelství pro 2. stupeň základní školy a středních škol. Ve výzkumu byly zahrnuty bakalářské, navazující magisterské a magisterské pětileté obory.

Výsledky dle autorky nejsou překvapující. Inkluzivní pedagogika se téměř v žádném studijním plánu nevyskytovala. Velmi hojně jsou zastoupeny předměty Speciální pedagogika a Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týká bakalářského oboru Učitelství pro MŠ, tak pouze Univerzita Karlova v Praze nabízí předmět Integrace a inkluze dětí v MŠ.

Navazující magisterský obor Učitelství pro MŠ zahrnující integraci je pouze jeden, a to na Univerzitě Hradec Králové, tj. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (jedná se pouze o předmět, nikoliv obor). Masarykova univerzita v Brně v rámci učitelství pro 1. stupeň ZŠ uplatňuje předmět Inkluzivní speciální pedagogika. Předmět Inkluzivní pedagogika v bakalářském studiu se zaměřením na vzdělávání nabízí pouze Univerzita Karlova v Praze a Masarykova univerzita v Brně, která navíc obohacuje také navazující Mgr. obor pro střední školy předmětem Inkluzivní vzdělávání (Potměšil a kol., 2018, s. 23 – 30).

Existuje dokonce možnost, kdy si student pro bakalářské a magisterské studium zvolí jinou školu, tak se s problematikou speciálního vzdělávání či s pojmem integrace a inkluze vůbec neseškává.

2.6 Inkluzivní vzdělávání

„Po celém světě došlo k významnému posunu od speciálního vzdělávání k inkluzivnímu vzdělávání. Po dlouhé segregaci žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách se začátkem 80. let stala integrace do běžných škol alternativou, zejména v západních zemích“ (Polat, 2011). Jedná se tedy o nedávno zavedený fenomén, na který si lidstvo teprve zvyká.

Inkluzivní vzdělávání pro Českou republiku a pro český vzdělávací systém představuje stále velikou novinku. Inkluzivní trend se v školském zákoně uplatňuje od 1. 9. 2016. Potměšil upozorňuje na názor některých pedagogů a veřejnosti, že se jedná o násilnou inkluzi a absolutní nepřipravenost (2018, s. 8). S nepřipraveností se tedy potýkaly jak vzdělávací instituce, tak vychovatelé, pedagogové a ředitelé.

Inkluzivní vzdělávání definuje pedagogický slovník následovně: „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Díky proměně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního vzdělávacího proudu včetně dětí s těžkými postiženími. V ČR jsou podporovány projekty inkluzivních škol programy Evropských strukturálních fondů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 105).

Slepičková pohlíží na inkluzivní vzdělávání jako na prostředek vedoucí k sociální inkluzi. Dosažení vzdělání je jedním z nejvýznamnějších způsobů k sociálnímu začlenění, jelikož od vzdělání se odvíjí vstup na trh práce. Cílem inkluzivního vzdělávání je zahrnutí všech skupin osob do škol hlavního vzdělávacího proudu. Nejde jen o pouhý proces zahrnutí, nýbrž o proces uznání a plnohodnotného přijetí. Inkluzivní vzdělávání lze chápat jako nástroj v boji proti vyloučení právě těch, kteří jsou jím nejvíce ohroženi (Slepičková in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 39).

„Vzdělání má svou inkluzivní úlohu také ve vztahu k uznání znevýhodněných skupin a individuů. Společně inkluzivní vzdělávání tak vzdělává nejenom postižené, ale také intaktní populaci ve vztahu k nim, ať už v praktické nebo ryze symbolické rovině (Slepičková in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 40).

V inkluzivním vzdělávání jsou, dle Kaleji, zohledňovány tři oblasti (2015. s. 29):

- osoby se zdravotním postižením (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování),
- se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování),
- se sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statutem, nařízená ústavní nebo ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka, se školou nespolupracující rodiče, odlišný mateřský jazyk od vyučovacího jazyka).

Inkluzivní vzdělávání sdílí heslo rovnosti vzdělávacích příležitostí neboli „princip přiznávající každému člověku právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví, sociální původ, etnický původ aj. Rovnost vzdělávacích příležitostí je zakotvena v Listině základních práv a svobod, jež je součástí Ústavy ČR, a proklamována v mnoha dokumentech vzdělávací politiky. V praxi je narušována politickými, ekonomickými aj. omezeními, ale hlavně přetrvávajícím vlivem rozdílného sociokulturního prostředí rodin na volbu vzdělávací dráhy dětí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 251).

S inkluzivním vzděláváním souvisí samozřejmě inkluzivní pedagogika, která „je oborem pedagogiky a zabývá se možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízeních“ (Lechta, 2010, s. 29). Jedná se však o obor zcela nový, náročný a postupně prosazovaný. Úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání závisí nejen na politice, legislativě, školských zařízeních, ale i na podpůrných opatřeních a především změně myšlení majoritní společnosti.

2.7 Inkluzivní škola

O atmosféře školy a o možnostech vzdělání napoví rodičům již první kontakty se školou. Otevřenost škol vůči integračnímu trendu se nazývá integrabilita. Jde o připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat žáky s postižením i bez postižení ve společném žákovském kolektivu. Hájková (2005) vymezuje znaky vedoucí ke zvýšení integrability školy:

- škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti;
- škola spolupracuje se SPC, PPP;
- žák se SVP se vzdělává podle IVP a jeho rozvrh není redukován;

- učební plán je přizpůsobován potřebám žáka;
- žák postupuje se svým ročníkem;
- speciální služby pro integrované děti probíhají během běžného provozu školy, což zahrnuje i mimovyučovací aktivity;
- pedagogové mají možnost konzultace s externími odborníky;
- na škole jsou pedagogičtí asistenti;
- učitelé věnují stejnou pozornost všem žákům bez rozdílu;
- škola se orientuje na aktuální principy vzdělávání a je otevřena okolí.

Strategie jednotlivých škol v práci s dětmi z jiných sociálních, kulturních či náboženských prostředí jsou velmi významným faktorem. Často právě škola rozhoduje o tom, do jaké míry proběhne integrace jedince do společnosti (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 31). Nejen pouze škola, ale všichni její aktéři – učitelé, žáci, rodiče. Všichni ovšem musí být otevření inkluzivní formě vzdělávání.

Pitnerová s Maxovou věnují také pozornost inkluzivnímu vzdělávání. Podle nich by inkluzivní škola měla být uspořádána a fungovat tak, aby nabízela odpovídající vzdělávání všem žákům bez ohledu na jejich individuální potřeby. Jde tedy o reakci na rozmanitost a rozdílnost a o snahu poskytnout všem dětem co nejvyšší úroveň vzdělání nezávisle na specifických potřebách. Autorky realizovaly výzkum, během něhož mapovali proces změny běžné do školy inkluzivní. Výsledkem výzkumu byly děti s upevněným sebevědomím a důvěra dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Pitnerová, Maxová, 2014, s. 149-162).

Řada rodičů a učitelů se obává, že inkluzivní vzdělávání bude mít negativní vliv na výsledky dosahované žáky.

Giangreca definoval faktory úspěšné pro inkluzivní vzdělávání:

- týmová spolupráce;
- společně sdílená filozofie a koncepce;
- zapojení rodin žáků;
- jasné vymezení rolí pedagogických pracovníků;
- efektivní využití asistentů pedagoga a dalších služeb;
- adekvátní a efektivní IVP;
- metody hodnocení efektivity. (Giangreca in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 18)

Uvedené faktory souvisí se školní úrovní inkluze, s úrovní, od které se inkluzivní vzdělávání odvíjí, jelikož ředitelé škol rozhodují o začlenění žáka se SVP či sociálně znevýhodněného.

„V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Pro inkluzivně směřující školu je jedním z hlavních cílů připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která samozřejmě schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak žáky nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale naopak přirozeně svou atmosférou, formou výuky a prostředím.“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

Škola, těsně po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli, jelikož vzdělává v souladu s platnými normami společnosti a řídí se výše zmíněnými principy. Škola přispívá k celkovému rozvoji žáka, seznamuje jej s podstatami procesů, vede žáka k obecně platným hodnotám, normám a ideálům. Důležitá je také příprava na profesní život a především škola tvoří velkou část životního prostředí dětí (Kaleja, 2015, s. 34).

2.8 Inkluzivní třída

O inkluzivní třídě lze hovořit i v případě, kdy ve třídě není integrované dítě. Třída by měla být připravena přijmout jakékoli dítě bez předsudků a obav, navíc obohacena o flexibilitu a otevřenost. Kdo však zaručí takové kvality třídy? Jedině pedagog otevřený inkluzivnímu vzdělávání s pochopením pro různé druhy postižení (zdravotní i mentální), specifické poruchy učení či vývojové poruchy. Pedagog nesmí ulpívat na zaběhnutém systému, musí být ochoten změnit vyučovací metody, prostředky i přístup k žákům tak, aby vyhověl potřebám dnešních žáků (Lang, Berberichová, 1998, s. 12 – 15). V obvyklém případě se však za inkluzivní třídu považuje taková třída, kde je integrován jeden nebo více žáků se SVP. Příznačným znakem pro každou třídu by měla být vzájemná spolupráce a pochopení.

Lang s Berberichovou mluví o inkluzivní třídě v případě, kdy „berou v úvahu všechny zkušenosti, které žáci ve škole získávají, plánované (předepsané vzdělávacím programem) i neplánované (vznikající spontánně v průběhu interakce mezi dětmi o přestávce). Patří sem tedy jak předávané vědomosti a dovednosti, tak všechny procesy během vyučování i mimo něj“ (1998, s. 28). Vše výše zmíněné je také ovlivňováno pedagogickým míněním a názory konkrétního učitele.

Autoři dále pokračují tím, že v inkluzivní třídě „by mělo být takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Staví všechny zainteresované strany před nutnost jít dál, než je zvykem, a ptát se, proč vůbec existují jevy jako vylučování některých lidí ze společnosti, předsudky a diskriminace. To neznamená, že se děti se speciálními potřebami nemohou učit odděleně od svých vrstevníků tehdy, když je to vhodné nebo když je nutná intervence specialistů“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 29). Nejdůležitějším principem je učení se společně s vrstevníky v heterogenní skupině tak, aby výuka vyhovovala dovednostem a potřebám všech žáků.

Do inkluzivní třídy žáci i pedagogičtí pracovníci přinášejí konkrétní znalosti, přesvědčení, předsudky a především vlastní zkušenosti. Velký význam pro inkluzivní prostředí má i organizace práce žáků ve třídě a uspořádání třídy. Není lehké připravit se na inkluzivní vzdělávání a vytvořit pro začleňované děti vhodné prostředí, není to lehký proces, avšak tak přirozený.

3 ÚČASTNÍCI SOCIÁLNÍ INKLUZE

Michalík uvádí důvody, které ovlivňují úspěšnost školské integrace/inkluze: rodina a rodiče, škola a učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálněpedagogické podpory, další faktory (Michalík in Valenta, 2003). Rolemi právě těchto vyjmenovaných účastníků inkluze se zabývá třetí kapitola.

3.1 Role pedagoga

Pedagog musí být na inkluzi připraven nejen profesionálně, ale také osobnostně. Pedagogova vybavenost by měla obsahovat odpovídající znalosti, dispozice, dovednosti a kvalifikaci pro práci s dětmi se SVP. V žádném případě nesmí být pedagog nucen do práce se znevýhodněným žákem a v žádném případě by neměl učitel projevovat ambivalentní tendence, předsudky či nesouhlas s integračním/inkluzivním vzděláváním. Pedagog by měl věřit v pokrok u všech svých žáků.

„Inkluzivně orientovaná legislativa se v oblasti sociální péče a vzdělávání v našich podmínkách utváří a prosazuje jen postupně a s velkými překážkami. Dovednost reagovat na ni, reflektovat a obratně implementovat obsahy prováděcích předpisů do vlastní pedagogické činnosti je zásadním kvalifikačním požadavkem na současného pedagoga“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 104). Proto musí nastat nutná změna ve znalostech a zkušenostech učitelů již v průběhu studia na vysoké škole. Hájková se Strnadovou doporučují reflektující strategie, tj. pedagog nejdříve projde vnitřní sebereflexí a následuje vnější reflexe do světa vzdělávaných osob.

Dokument Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky vydaný MŠMT představuje téma Role učitele jako předpoklad kvalitní výuky. Dokument vymezuje plánovaná opatření ke zlepšení edukace dětí:

- **V souladu s definovanými funkcemi školy zdůraznit roli učitele** jako pomáhající profese zaměřené na podporu žáka v průběhu jeho vzdělávací cesty.
- **Proměnit roli učitelů** jednak revizí systému jejich počáteční přípravy s důrazem na kompetenční výuku, na získávání i uplatňování odborných poznatků souběžně s výukovou praxí, s důrazem na rozvoj žákovy osobnosti v demokratickém duchu, jednak zavedením systému profesního růstu.

- **Zlepšit profesní přípravu učitelů** posílením objemu praktické složky v počátečním vzdělávání učitelů, úpravou kurikula pedagogických oborů, s důrazem na kompetenční výuku a společně vypracované standardy, a vymezením jasného standardu učitelské profese.
- **Podpořit profesní rozvoj učitelů** zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon učitelského povolání, jako jsou mentoring, další vzdělávání, sdílení dobré praxe a rovněž oddělení mechanických a administrativních úkonů od učitelovy pedagogické práce.
- **Podporovat pedagogickou přípravu a profesní rozvoj vyučujících vysokých škol.**
- **Podporovat učitelství jako elitní a atraktivní povolání** stanovením jasné kariérní perspektivy učitelské profese a otevřením vzdělávacího systému pro další odborníky. (MŠMT, 2013)

Řada pedagogů má z inkluzivního vzdělávání obavy. Mezi nejčastější důvody těchto obav patří obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení, a také přesvědčení, že výuka žáků se SVP vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti a od školy přiměřené materiální zabezpečení (pomůcky a podmínky). (Hájková, Strnadová, 2010, s. 128)

Problém v současném školství představuje fakt rostoucího počtu dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Z údajů Ministerstva práce a sociálních věcí vyplývá, že v České republice přibýlo sociálně vyloučených lokalit a především se zvýšil počet lidí, kteří v nich žijí. Odhadem se jedná až o 115 000 obyvatel, kteří žijí v celkem 606 vyloučených lokalitách (MPSV, online). Dalším problémem ve školství shledává autorka práce současně absenci strategického dokumentu řešící celoplošné systémové vzdělávání pedagogických pracovníků věnujících se této konkrétní skupině žáků. Opravdu je nutná existence takového dokumentu? Neznamenal by nový systém pouze úlevu ve vzdělávání pro romské etnikum? Dosáhly by žáci stejných výsledků, kterých mají dosahovat i nyní? Beáta Akimjaková (in Kaleja, 2015, s. 37) uvádí, že hlediska motivace sociálně vyloučených žáků a obzvláště romských žáků, je rozhodujícím faktorem především osobnost učitele. Autorka diplomové práce nesouhlasí, jelikož ať je pedagog sebelepší osobností, bez podporujícího a stejně motivovaného rodiče, nemůže být proces inkluze či vzdělání nebo lepší výhled do budoucnosti realizovatelný.

Dobrého učitele nepředstavuje pouze kvalifikace, nýbrž dle Vašutové stejnou měrou i osobnostní složka. „Pedagog musí ovládat strategie vyučování, být odolný vůči stresu, umět jednat s lidmi, řešit pedagogické problémy i náročné výchovné situace, být tvořivý, flexibilní, náročný, zodpovědný, důsledný a současně empatický, tolerantní a kolegiální. Především musí o své profesi přemýšlet, neustále se v ní zdokonalovat a nové trendy vzdělávání reflektovat ve své praxi“ (Vašutová, 2007, in Potměšil a kol., 2018, s. 32). Učitel by měl mimo výše uvedených vlastností vzbouzet v žácích zájem, pozornost a aktivitu. Pedagog by neměl mít problémy na komunikační úrovni, ba právě naopak.

Spilková (2004, in Potměšil a kol., 2018, s. 33) dělí profesní kompetence pedagoga do šesti kategorií:

- Kompetence psychodidaktická
- Kompetence komunikativní
- Kompetence organizační a řídicí
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenská a konzultativní
- Kompetence sebereflexivní

Suchánková navíc dodává, že „z konceptu profesní kompetence pedagogů vychází koncept pedagogické připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání. Profesní kompetence musí být na takové úrovni, aby umožnila plnohodnotné začlenění žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu“ (Suchánková, 2007, in Potměšil, 2018, s. 33).

Je potřeba, aby pedagogové byli otevřeni inkluzi a změnám. Nejen otevřenost je nutností, nýbrž i informovanost, jelikož neinformovaný pedagog bývá častým problémem. Pedagog musí respektovat individualitu dítěte. Hlavním a základním cílem učitele v inkluzivní třídě je pak zejména vzdělávat žáky se speciálními potřebami spolu se zbytkem třídy. Vystává však otázka, zda je v kompetenci pedagoga, aby vykonával činnost speciálního pedagoga? Proto by nejen pedagogové měli být otevřeni inkluzi či integraci, ale i školský systém, zákony a instituce.

3.2 Role speciálního pedagoga

Významnou roli v inkluzivním vzdělávání nepopíratelně představuje speciální pedagog. Právě on absolvoval nejkompetentnější vzdělání, orientuje se v platné legislativě, měl by být velmi

empatický vůči žákům a studentům se SVP, u kterých navíc může usnadnit a urychlit proces diagnostiky. Proč tedy právě speciální pedagog na mnoha školách s inkluzivním vzděláváním chybí?

Standardní činnosti speciálního pedagoga se týkají mnoha oblastí. Speciální pedagog realizuje obecně činnosti terapeutické, metodické a korekční, poradenství pro učitele, rodiče a žáky. Dále se podílí na podpoře žáků v oblasti školní úspěšnosti a prevenci výukových obtíží, v depistážní a diagnostické činnosti a také v činnosti intervenční (Kucharská, Mrázková a kol., 2014, s. 4).

Speciální pedagog komunikuje nejen s učiteli, žáky a rodiči, ale samozřejmě také v rámci školy s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem a jsou-li k dispozici, tak se sociálním pedagogem a asistentem pedagoga. Mimo školu je očekávána spolupráce např. se sociálním pracovníkem, lékařem nebo s pracovníky ze SPC či PPP. Souhrnně se jedná o interdisciplinární tým a jeho komplexní činnost.

Speciální pedagog obvykle působí na základních, středních a speciálních školách. Činnost speciálních je jedno z mnoha podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP, tj. pro žáky se zdravotním postižením nebo se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Náplň práce speciálního pedagoga obsahuje dále zaměření na školní úspěšnost a prevenci školního selhávání a s tím mnohdy spojené problémové chování žáků. Svou roli představuje i v inkluzivním vzdělávání žáků se SVP. Jelikož mají žáci a studenti se SVP ve většině případů individuální vzdělávací plán, podpora speciálního pedagoga je přínosná právě při jeho naplňování. Při inkluzi speciální pedagog nepomáhá jen dětem, ale také učitelům vést správně metodickou podporu (Kucharská, Mrázková a kol., 2014, s. 14).

V závěru je nutné podotknout, že speciální pedagog by měl umět velmi dobře vycházet s lidmi, jelikož osobní kontakt představuje většinou náplň jeho práce. Měl by udržovat kladné vztahy se všemi účastníky pedagogického a vzdělávacího procesu. Nejen speciální pedagog, ale i asistent pedagoga, kterým se zabývá následující kapitola.

3.3 Role asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z dalších podpůrných opatření pro děti a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro děti, žáky a studenty mimořádně nadané. Nejedná se pouze o jedno z podpůrných opatření, ale o jeden z hlavních nástrojů podpory společného

vzdělávání žáků se SVP a jejich spolužáků v mateřských, základních a středních školách hlavního vzdělávacího proudu (Hájková, 2018, s. 5). Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. definuje činnosti asistenta pedagoga takto: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“ (§5, vyhláška č. 27/2016 Sb., online).

Asistent pedagoga pomáhá dětem při přizpůsobování se školnímu prostředí, dále pomáhá pedagogickým pracovníkům, komunikuje se žáky a také spolupracuje se zákonnými zástupci žáků, popřípadě komunitou, ze které žák pochází. Role asistenta pedagoga je uplatňována při výchovné práci s dětmi se SVP, při pomocných organizačních činnostech nebo při pomoci sebeobsluhy a pohybu během vyučování. Je samozřejmostí jeho přítomnost na akcích pořádaných mimo školní prostředí. Mezi neméně důležité povinnosti asistenta pedagoga patří nácvik sociálních kompetencí u žáků se SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb., online).

Morávková Vejrochová rozděluje činnosti asistenta pedagoga do kategorií:

- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě;
- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu;
- práce asistenta pedagoga se žáky bez SVP;
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování;
- společná příprava s učitelem;
- doučování žáků;
- komunikace s rodiči žáků;
- konzultace s poradenskými pracovníky. (Morávková Vejrochová, 2015 in Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 40).

Zda žák skutečně potřebuje podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga, záleží na vyjádření školského poradenského zařízení. Během výkonu své profese pomáhá asistent překlenout případné bariéry mezi žákem a školou či žákem a běžným pedagogem. Asistent

pedagoga může být nejdůležitějším článkem speciálně pedagogické podpory. Je vlastně jakýmsi prostředníkem mezi žákem, pedagogem, školou a na druhé straně mezi zákonnými zástupci či komunitou.

Asistent pedagoga nalezne často uplatnění v průběhu IVP, během něhož umožňuje žákovi pracovat vlastním tempem a v klidnějším prostředí. V případech individuálního vzdělávání je nutno brát v potaz i negativní dopady, a to konkrétně omezení interakce s vrstevníky nebo zdůrazňování určité odlišnosti žáka (Vaňurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 19).

O rostoucím významu asistenta pedagoga vypovídá velký nárůst jejich počtu ve školách běžného vzdělávacího proudu. Ve školním roce 2005/2006 podle přepočtených úvazků pracovalo 1588 fyzických osob na pozici asistenta pedagoga. Ve školním roce 2014/2015 vzrostl počet úvazků na 8873 fyzických osob (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017, s. 34). Neustále rostoucí počet asistentů pedagoga souvisí se zvyšujícím počtem dětí se SVP. Navzdory zvyšující se potřebě asistentů pedagogů stále chybí metodické vedení, sjednocení profese či finanční prostředky, a především profesní příprava. Navíc asistenti pedagogů nepracují často na plné úvazky, ale na zkrácené úvazky, což se může projevit na kvalitě výkonu pracovní činnosti.

3.4 Role ředitele

V rámci inkluzivního vzdělávání je ředitel tou osobou, která rozhoduje o přijetí dítěte do školy. Ředitel je zodpovědný za školu jako celek a zásadně ovlivňuje nastavení všech procesů, které ve školním prostředí probíhají. Právě u ředitele začíná integrační proces a svým jednáním, přístupem a postoji ovlivňuje celý pedagogický sbor, kulturu a klima školy. Je to právě ředitel školy, kdo jako první jedná s rodiči žáka, pedagogy a odborníky. Je to právě ředitel, kdo upravuje podmínky vzdělávání ve škole.

Dále jako vedoucí pracovník školské instituce „vytváří „optimální“ složení pedagogického sboru, které výrazně ovlivňuje míru proinkluzivní atmosféry ve škole“ (Michalík, 2002, s. 22). Také Vítková poukazuje na inkluzivně orientované školy, které chtějí úspěšně podporovat všechny žáky. Tímto přístupem vytvářejí zcela jinou výchozí situaci, ve které vlastně nabízí vyučování zaměřené tak, aby vyhovovalo různým možnostem žáků, např. sociálním, emocionálním, kognitivním (2015, s. 176).

Stejným či podobným způsobem je role ředitele školy popsána v Katalogu podpůrných opatření: „Ředitel školy je zodpovědný za podporu pedagogických principů na úrovni školy, které k inkluzivnímu zaměření školy výrazně přispívají. Jejich základem je zaměření na potřeby všech zainteresovaných jedinců (žáka, učitele, rodičů, vedení školy). Jakákoli intervence vychází ze systémového pohledu na realitu – změnou jednoho principu se mohou měnit i další věci. Při vzdělávání se pomáhá každému dítěti dosáhnout na jeho individuální maximum, rozvíjet zvědavost a umožnit mu přebírat zodpovědnost za jeho učení“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 91). Pro rozvoj inkluzivního procesu a edukace musí ředitel školy zodpovědně dohlížet na profesní rozvoj všech pedagogů.

3.5 Role žáka

Žák (dítě) se speciálními vzdělávacími potřebami je hlavním objektem inkluze a procesu začleňování, proto se musí zohledňovat druh a stupeň zdravotního postižení či znevýhodnění. Dále konkrétní vlastnosti, které určují žáka, tj. osobnost, charakter, volní vlastnosti, intelektové schopnosti, schopnost sociální adaptability nebo emoční stabilita (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 14). Dle školského zákona jsou za žáky se SVP považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a se specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Do této kategorie řadíme také žáky mimořádně nadané (školský zákon, online).

Existuje definice žáka či studenta začleněného do inkluzivního vzdělávání, zahrnující také definici sociálního znevýhodnění a speciálních vzdělávacích prostředků. Ovšem k žákovi je nutno přistupovat jako k centrálnímu bodu inkluze a pedagogického systému vůbec. Edukační inkluzivní proces je příznačný rozmanitostí, odlišností a jedinečností. Všechny zmíněné znaky by lidé, žáci a pedagogové měli považovat za přirozené. Žák ví a uvědomuje si, že vyniká odlišností, ale on nemůže za svou vadu. Navíc „míra znevýhodnění člověka s postižením je závislá i na materiálních podmínkách života, společenském postavení, na jeho možnosti přijímat a dostávat pomoc a podporu od jiných lidí“ (Lechta, 2010, s. 52).

3.6 Role rodiny a rodičů

Rodiče jsou klíčovými činiteli v životě dítěte, nejen v životě, ale především ve výchově. Velmi podstatnou složku života (dítěte i rodičů) tvoří přijetí postižení dítěte. Reakce rodičů

mohou být různé, jelikož prochází několika fázemi: šokem, zavržením, bolestí, pochopením a přijetím. Neméně důležitou skutečností je druh postižení, tj. zda se jedná o vrozené postižení či zda dítě získalo postižení v průběhu života (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 15). „Během života se rodiče stávají jakýmsi „poloprofesionály“, tím, kdo praktickými zkušenostmi v každodenní činnosti nebo v častém kontaktu s postiženým dítětem dochází k určitému poznání“ (Jesenský, 1998, s. 45). Kvalitní rodičovská péče o dítě představuje důležitou roli.

Valenta uvádí charakteristiky typické pro rodiče postižených dětí: zvýšené obavy o osud a zdraví svého dítěte, nedůvěra vůči institucím, pocitování ekonomické a sociální nejistoty, závislost na poradenských a posudkových institucích, zvýšená psychická a fyzická náročnost (Valenta in Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 15). Rodiče se musí rozhodnout, zda dítě integrují do klasické nebo speciální školy, pokud se rozhodnou pro běžnou školu, nebude jejich dítě šikanované? Bude žák v bezpečí? Disponují pedagogové připraveností a kompetencemi v případě znevýhodněného studenta? A nemůže selhat inkluzivní vzdělávání nebo škola jako instituce? Aby se předešlo negativním důsledkům, je nutná spolupráce rodičů a pedagogů, externistů, školy a dalších institucí.

Rodiče mají velký význam nejen z hlediska spolupráce, ale především z pohledu jistoty, zázemí a vytvoření domova, který představuje pro dítě bezpečí a oporu. Řada autorů spatřuje důležitost vzájemných vztahů nejen mezi dětmi, ale především ve vytvoření partnerských vztahů mezi pedagogy a rodiči. Rodič dítěte v inkluzi musí aktivně sledovat činnosti žáka ve škole a musí být ochotný individuálně spolupracovat s učitelem. V návaznosti na individuální spolupráci by měl rodič doma navazovat na práci ve škole. Role rodiče představuje posilovat sebeúctu a sebevědomí dítěte, poskytovat dítěti prostor pro samostatné rozhodování a umožnit mu volbu z různých možností (Michalová, 2012, s. 13).

Rodiče ale musí zabezpečit i jiné požadavky, tj. zabezpečit pravidelnou docházku dítěte do školy, spolupracovat v oblasti vzdělávání dítěte, zajistit vhodnou náplň volného času dítěte či spolupracovat nejen se školou, ale i s dalšími organizacemi (Michalová, 2012, s. 20).

4 ČESKÁ REPUBLIKA A INKLUZE

Vzdělávací systém České republiky si teprve zvyká na zavedení nového fenoménu inkluze. Musí se změnit filozofie školství a poté česká vzdělávací soustava. Je zarážející, že konference v Salamance proběhla již v roce 1994 a český stát stále není připravený na inkluzivní vzdělávání. O tom, jak jsou realizovány snahy o inkluzi v jiných zemích, pojednává následující kapitola o mezinárodním kontextu inkluze. Tato kapitola je součástí diplomové práce z důvodu komparace České republiky s jinými zeměmi, které mají vyspělejší a pokročilejší systém či přístup k inkluzivnímu vzdělávání.

4.1 Mezinárodní kontext

Ve Švédsku, konkrétně v Uppsale, existuje mnohonárodnostní škola. Přibližně každý desátý žák povinné školní docházky se narodil přistěhovaleckým rodičům ve Švédsku. Důležitou roli zde mají učitelé, jelikož podněcují mezinárodní toleranci a porozumění. Dále ve škole pracují asistenti, kurátorka a např. také sociální pracovník. Respekt a tolerance jsou velmi důležité hodnoty, protože kromě školního prostředí se děti setkávají i mimo školu. Snahou školy je vyzdvihnout individualitu každého jednotlivce a přijmout multikulturní společnost za přirozenou (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017, s. 27). V porovnání s Českou republikou je Švédsko napřed s přítomností dalších odborníků na školách. V ČR se sice zvýšil počet asistentů pedagoga na školách, avšak kurátor či sociální pracovník na školách nikde nepracuje. V ČR mnoho škol postrádá např. i speciálního či sociálního pedagoga (nebo jak vyplynulo z autorčina výzkumu, ani neví, co by mělo být náplní práce soc. pedagoga), takže případná přítomnost sociálního pracovníka ve školách je vzdálená budoucnost.

Mezi přední země na cestě k inkluzi můžeme zařadit Švédsko, Itálii, Finsko, USA a Velkou Británii (Vítek, Vítková, 2010 in Šmelová, Souralová, Petrová, 2017, s. 63). V těchto zemích mají s inkluzivním vzděláváním dlouhodobé a pozitivní zkušenosti. V České republice se však koncepce inkluze prosazuje velmi pozvolna. Pozvolný přístup ke změnám může být výhodnější, jelikož v oblasti inkluze existuje mnoho nedostatků. Absence legislativy, nepřipravenost škol a školního prostředí, a zejména nepřipravenost pedagogů – ať se jedná o pregraduální vzdělávání či již učící pedagogy.

V komparaci České republiky s Finskem lze vyhodnotit, že Finsko má před námi velký náskok. Finsko s nejinspirativnějším vzdělávacím systémem a země, jež bývá označována za průkopníka inkluze. Česká republika, země, která se s inkluzivním vzděláváním teprve

seznamuje a uvádí ho do praxe. Hlavní rozdíl mezi zeměmi je dle stránky Informačního centra o vzdělávání spatřován v základních cílech formálního vzdělávání, jelikož „Seveřané vědí, že systém musí sloužit všem bez ohledu na to, jaké mají rodinné zázemí. Vzdělávání vnímají jako klíčové pro konkurenceschopnost a rozvoj blahobytu ve společnosti. Vědí, že učitelé musejí být na špičce společnosti a dostatečně je v tom podporují a oceňují. A nad tím vším neopovrhují žádným dítětem a brání se dělení „má na to, nemá na to.“ A co my? Víme, kam jdeme?“ (eduin.cz, online). V příkladu Finska je patrný důraz na inkluzivní vzdělávání a spravedlnost. V České republice by se nad změnou přístupu a prioritami mělo zamyslet Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Integrace a inkluze jsou současnými fenomény ve školství a každá země se snaží najít způsoby, jak procesy usnadnit. „V Řecku existuje silný předpoklad, že podpůrné místnosti a částečný úvazek jsou neúčinnějšími způsoby podpory vzdělávání a sociálního začlenění dětí definovaných jako osoby se zvláštními potřebami“ (Vlachou, © 2006, online). V jižní Africe, konkrétně v Botswaně, považují za klíčovou složku pedagogu. „Důraz inkluzivního vzdělávání v Botswaně je založen na principu, že všechny děti bez ohledu na schopnosti mají stejné právo na vzdělání, což je v souladu s pěti zásadami těchto zemí: jednota, demokracie, soběstačnost a rozvoj a „botho“ (obyčejné lidstvo). Závazek národa o posílení přístupu a rovných práv na vzdělání pro všechny byl znovu zdůrazněn současnou politikou inkluzivního vzdělávání. Výzkum, který proběhl, ukazuje, že přístup učitelů k začleňování žáků se SVP hraje při úspěšném provádění politiky klíčovou roli“ (Mukhopadhyay, 2012). V české republice by v tomto směru mohl pomoci očekávaný dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, který si stejně vymezil za cíl posílit nerovnost přístupu ke vzdělávání studentů a žáků (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2019).

V Německu doposud existuje souběžně vedle sebe speciální i integrované školství, avšak v současné době je podporováno inkluzivní vzdělávání. Na podporu mají nárok žáci s postižením zraku, pozornosti, emocionálními a sociálními poruchami, řeči, mentálním, sluchu, fyzickým či pohybovým, jinou nemocí. Kde je však alespoň okrajově zmíněno sociální znevýhodnění? Žákům s výše zmíněným postižením jsou poskytovány různé formy asistence, řádně kvalifikovaní pedagogové, individuální plánování a především vzájemná kooperace podporována také rodiči (Potměšil a kol., 2018, s. 53).

V Evropě přibližně 120 milionů lidí postihuje sociální vyloučení a z toho 30 % tvoří děti. Lze napsat, že jedno ze dvou romských dětí se v evropském měřítku neúčastní předškolního vzdělávání vůbec a pouze kolem 15 % romských žáků úspěšně dokončí střední školu. Od roku 2011 Evropská komise přijala dokument Rámec EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020. Účelem bylo, aby si každá členská země sestavila svou vlastní strategii na podporu vzdělávání ohrožených skupin. Frekventovaněji se etnické problémy ve vzdělávání začaly řešit od roku 2002, kdy problematika vzdělávání dětí a žáků zaujala několik světových organizací, např. UNESCO, Open Society Institute, Romský vzdělávací fond, atd. (Kaleja, 2015, s. 15).

4.2 Legislativa

Prvotní iniciativu o vyzdvihnutí postižených projevila mezinárodní organizace UNESCO již začátkem 90. let 20. století a to tím, že vyhlásila Mezinárodní den postižených. O několik let později (r. 1994) následovala již zmíněná konference v Salamance, na které byl představen pilotní projekt *Special needs in the classroom*, který byl následně aplikován a přijat ve čtyřiceti zemích včetně České republiky (Michalová, 2012, s. 5).

V České republice se otázkou vzdělávání žáků se SVP zabývá několik dokumentů. „Z hlediska právních dopadů je patrně nejvýznamnějším z těchto dokumentů Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006), s jejímž přijetím se v roce 2009 Česká republika právně zavázala k tomu, že zajistí všem žákům se zdravotním postižením přístup k inkluzivnímu vzdělávání v „běžných“ školách“ (Hájková, 2018, s. 5). Úmluva navazuje na předchozí úmluvy o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením a vyžaduje jejich důsledná plnění.

„V souladu se Všeobecnou deklarací a mezinárodními pakty o lidských právech, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu“ (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017, s. 51). V České republice je sice vzdělání umožněno všem lidským bytostem, ne však v inkluzivním pojetí.

Od Všeobecné deklarace lidských práv se odvíjí dvě sdělení:

- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte
- Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s., o Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představuje námět následujících zákonů:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představuje námět následujících vyhlášek:

- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. – specifikovány vyrovnávací a podpurná opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

V České republice platí i několik národních plánů:

- Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením
- Národní akční plán vzdělávání
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Do konce roku 2014 byl v platnosti Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Od začátku roku 2015 rámec vzdělávací politiky se strategickými prioritami tvoří Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Její priority jsou: snížit nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Kaleja, 2015, s. 29). Jelikož je nyní rok 2020 a výše zmíněné Strategii vzdělávací politiky končí platnost, je nutné zde zmínit hlavní směry budoucí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Nastávající strategie

si klade za hlavní cíle: zaměřit vzdělávací cíle na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a dále snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2019).

České školství vychází z dvouúrovňových kurikulárních dokumentů, tj. z dokumentů na státní a školní úrovni. V českém vzdělávacím systému fungují tři etapy státní úrovně vzdělávání: předškolní, základní a střední. Každá úroveň se řídí rámcovými vzdělávacími programy. Na úrovni jednotlivých škol jsou pak vytvářeny školní vzdělávací programy, které jsou tvořeny na základě průřezových témat uvedených v rámcově vzdělávacích programech.

Rámcový vzdělávací program po základní vzdělávání

RVP ZV mají několik cílů, z nichž nejzákladnější a nejdůležitější, současně se vztahující k diplomové práci a inkluzivnímu vzdělávání, jsou: „utváření a postupné vytváření rozvíjení klíčových kompetencí a poskytování spolehlivého základu všeobecného vzdělání. A dále vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“ (RVP ZŠ, 2017, s. 9). RVP ZV je rozdělen do devíti částí, které pokrývají všechny vzdělávací oblasti a obory. Všechny se nějakým určitým způsobem vztahují k inkluzi, avšak v některých částech nalezneme více inkluzivních prvků, např. Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, člověk a kultura a Člověk a zdraví. Individualitu a osobnostní rozvoj podporují také průřezová témata, jenž napomáhají zejména k rozvoji v oblasti hodnot a postojů (RVP, 2017).

5 VÝZKUMNÉ ORIENTAČNÍ ŠETŘENÍ

Výzkumný problém

Jakým způsobem nahlíží pedagogičtí pracovníci na inkluzivní vzdělávání?

Výzkumné otázky

- Jaká je informovanost pedagogů o inkluzivním vzdělávání?
- Jaký názor pedagogové zastávají v oblasti inkluzivního vzdělávání?
- Jaké je zhodnocení, postoj a realizace inkluzivního vzdělávání pedagogem?
- Jaké je pohled pedagogů na roli asistenta pedagoga?
- Mají pedagogičtí pracovníci dostatečné množství materiálu a kontaktů k inkluzivnímu vzdělávání?
- Jaký je postoj asistentky pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání a zhodnocení její práce?

5.1 Vymezení cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování a zhodnocení postojů pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání a jeho realizace na základní škole. Autorka diplomové práce zvolila toto téma na základě aktuálnosti a potřebnosti rozvoje dané problematiky. Dalším důvodem vedoucím k tomuto výběru, není pouze vazba na autorčin studovaný obor Sociální pedagogiky, ale především tak rozporuplné názory na inkluzi ve společnosti a zejména mezi pedagogy, že to prostě jednoduše svádí k výzkumu.

Empirické šetření bylo proto zaměřeno na postoje pedagogických pracovníků k inkluzi a realizaci inkluzivního vzdělávání. Výzkumným šetřením autorka diplomové práce zjišťovala, jaký mají názor pedagogové na inkluzivní vzdělávání, jak vnímají pozici asistenta pedagoga. Dále autorka zjišťovala, jaké postavení mají ve třídě žáci, kterým je poskytována nějaká podpůrná pomoc a opatření.

5.2 Použité metody

Pro zjišťování potřebných údajů zvolila autorka této diplomové práce jako výzkumnou metodu kvalitativní. Informace byly získány prostřednictvím strukturovaných rozhovorů a nezúčastněného pozorování. Pozorování žáci a pedagogové jsou vybraným výzkumným

vzorkem. Autorka diplomové práce nejdříve odeslala žádost o svém pobytu ve škole panu řediteli nejmenované základní školy prostřednictvím elektronické pošty.

Strukturovaného rozhovoru se zúčastnily dvě třídní učitelky, a to třídní šestého ročníku a třídní osmého ročníku. Rozhovor obsahoval 15 otázek a autorka práce všechny rozhovory nahrávala. Původně se strukturovaného rozhovoru měla zúčastnit také asistentka pedagoga, ale z důvodu vyhlášení nouzového stavu rozhovor neproběhl, avšak asistentka pedagoga odpovídala na otázky prostřednictvím elektronické pošty. Třídním učitelkám pokládala autorka téměř totožné otázky, pro asistentku pedagoga byly vytvořeny otázky odlišné.

Nezúčastněné pozorování probíhalo ve třídách pedagožek, se kterými autorka uskutečnila rozhovory, čili v šesté a osmé třídě. V každé třídě autorka strávila týden a na začátku každého týdne byla představena „jako bývalá studentka, která s nimi stráví následující týden a bude koukat, jak žáci pěkně pracují“ a následně usazena do zadní lavice.

5.3 Etická stránka výzkumu

Díky mnoha výzkumům se dnes předpokládá, že každá práce, jejíž součástí je empirická část, bude obsahovat také vyjádření k etickým otázkám výzkumu. Existuje několik základních principů etiky, jenž by měly být během výzkumného šetření dodrženy:

- Důvěrnost – nebo-li anonymnost. Čtenář by neměl za žádných okolností identifikovat účastníky výzkumu nebo školskou instituci. Je nutné, aby autor výzkumu pozměnil veškerá reálná jména a místa za fiktivní.
- Poučený souhlas – k realizaci výzkumu ještě před jeho zahájením je nezbytné získání dobrovolného souhlasu od účastníků. Švaříček zmiňuje chybu, která je v pedagogické oblasti běžná, tj. pedagog vpouští výzkumníka do prostředí k žákům bez jejich souhlasu (tak tomu bylo také u výzkumu autorky diplomové práce).
- Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu – pokud výzkumník respondentům slíbí zpřístupnění výsledků, měl by to dodržet. Výzkumník však musí počítat i s variantou, že účastníci výzkumu výslednou zprávu nepochopí správně.

(Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 45 – 49).

Právě z důvodu současného zvýšeného důrazu na etickou stránku výzkumného šetření uvedla autorka diplomové práce výše zmíněné principy, poněvadž z nich vycházejí další kapitoly.

5.4 Analýza dat

Nutností práce je alespoň zmínka o práci s daty. Jako první probíhalo nezúčastněné pozorování, ze kterého vyplynulo mnoho informací. Poté si autorka připravila otázky k rozhovorům s pedagogickými pracovníky. Právě výsledky získané z obou metod vedly k následnému porovnávání pozorované skutečnosti a tvrzení pedagogických pracovníků. Již během zpracovávání literárních zdrojů zaujalo autorku této práce několik zajímavých výzkumů, které jsou zmíněny a především porovnávány s výsledky rozhovorů v kapitole Diskuze. Nejvíce frekventovanými pojmy během rozhovorů jsou např. inkluze, nesouhlas, praktická škola nebo asistent pedagoga.

5.5 Pozorování v 8. A

Autorka diplomové práce byla na začátku týdne představena jako bývalá studentka, která bude pozorovat, jak spolu děti pracují a vycházejí.

Charakteristika kolektivu

V osmé třídě je ve třídě 20 dětí, z toho pět dětí je romského etnika. Romské děti nevypadají zanedbaně. Navzdory přítomnosti pěti dětí jiného etnika nelze brát tuto třídu jako inkluzivní a představuje srovnání s třídou inkluzivní (6. B). Dle pedagožky jsou v osmé třídě čtyři žáci v inkluzi díky potvrzení z PPP a každé pondělí po vyučování musí povinně navštěvovat doučování z matematiky.

Charakteristika prostředí

Týden v osmé třídě zahájila autorka na hodině hudební výchovy v multimediální učebně, která byla nejpodnětnější k výuce za celý týden. Žáci mají během dne několik předmětů, každý jiný, ale mnoho v jedné a té samé třídě (ve své kmenové). Právě v této třídě probíhá výuka angličtiny, matematiky, dějepisu, zeměpisu, ruštiny i češtiny. Třída je vymalována žlutou barvou, na zdech visí matematické vzorce, nástěnka s obrázky zvířat a mandaly, které děti kreslily na výtvarné výchově. Žáci a pedagogové mají ve třídě k dispozici projektor a tabuli na fixy. V zadní části třídy visí plakát s šířkovými pásy a ve vitríně jsou vystaveny zmenšeniny sluchových orgánů a mozku. Ve výsledku tedy těžko říci na jaký předmět je třída cíleně určena a zda je úplně podmětná, ale pravděpodobně výuka ve specializovaných třídách na každý předmět není v možnostech základní školy.

Popis pozorování

Jak již bylo zmíněno, ve třídě je pět romských dětí, které sedí v lavici spolu. Jak již bývá zvykem, holky sedí s holkami, kluci s kluky. Na všech hodinách sedí žáci klasicky v lavici po dvou, vyjma hudební výchovy, kde sedí v kruhu a na přírodopisu sedí v lavici po čtyřech – zde žáci sedí tak, jak autorka předpokládala: opět holky s holkami a kluci s kluky a romští žáci u sebe.

Obecně během vyučování není znát ani ze strany pedagogů, ani žáků, nějaká nerovnost. V žádném předmětu, vyjma matematiky, autorka práce nezaznamenala žádné speciální přístupy k žákům. Na určitých vyučovacích hodinách sedí žáci v jiném uspořádání, tj. romští žáci jsou přemístěni do zadních lavic a navíc sedí samostatně. Jedná se o opatření plynoucí z jejich neustálého vyrušování, nezájmu o výuku a velmi špatný prospěch. Akorát jeden chlapec sedí vždy v první lavici, jelikož se nesmí stresovat, jeho celkové tempo je pomalejší, ustavičně se rozhlíží po třídě a povídá si pro sebe. Chlapec ví o problémech s pomalým tempem a o to více je ve stresu a vadí mu to. Během žádného předmětu nejsou romské děti aktivní, na všech vyučovacích hodinách převládá naprostá pasivita, ačkoli během rozhovoru s třídní učitelkou jsou děti velmi snaživé a dobrovolně navštěvují doučování. Autorku práce zaujal jev na hodinách českého jazyka, kdy chlapec s ADHD je sice často vyvoláván, avšak pouze z důvodu, aby nevyrušoval, ale ve skutečnosti od něj není očekávána žádná odpověď. Autorka práce se domnívá, že přístup pedagožky pramení z jejího očekávání, že chlapec stejně nezná odpověď, a dále z důvodu opětovného propadnutí žáka, který bude po dokončení osmého ročníku opouštět základní školu.

Rozdíl mezi žáky je znát pouze během hodin matematiky. Děti sedí podle prospěchu. Děti nadané, které plánují po základní škole pokračovat ve studiu na gymnázium, sedí vepředu. Průměrné děti jsou usazeny v prostředních lavicích a žáci, kteří mají prospěch na dostatečnou či nedostatečnou sedí v zadních řadách. Vezme-li se v potaz rozhovor s pedagožkou matematiky, dochází autorka k tomu, že děti jsou takto rozesazeni s důvodu nesouhlasu pedagožky s inkluzí. Dalším důvodem je nechtěnost „šizení“ nadaných žák a naprostý nezájem o výuku a vzdělání romských žáků v posledních lavicích. Na hodinách matematiky je znát velmi velký respekt z pedagožky, zároveň však porozumění a cit. U žáků, kteří jsou matematicky prospěchově slabší, ale vyvíjejí snahu, aplikuje pedagožka jemnější přístup, pomalejší tempo u tabule a mnoho pochval. Na druhou stránku někteří žáci si nepíší žádný

zápis, neopisují si příklady z tabule, nemají úkoly a pedagožka to přechází, takže autorka práce se docela pozastavuje nad přístupem učitelky a netuší, z jakého důvodu dochází k tomuto přecházení neplnění povinností.

Během přestávky se bavili romští žáci spolu a navíc za nimi přicházeli žáci stejného etnika s různých dalších tříd. Poslouchali písničky a společně tancovali v zadní části třídy. Navzdory autorčinu očekávání nejvíc aktivní a problémový je chlapec s ADHD.

5.6 Pozorování v 6. B

Autorka diplomové práce byla na začátku týdne představena jako bývalá studentka, která bude pozorovat, jak spolu děti pracují a vycházejí.

Charakteristika kolektivu

Ve třídě je celkem 27 dětí, z toho je pět dětí romského etnika a jeden chlapec Portugalec. Kolektiv v šesté třídě je pro tuto práci zajímavější, pestřejší a přínosnější, jelikož ve třídě dvě děti potřebují pomoc asistentky pedagoga (říkejme jí např. Vlasta). Jedná se o chlapce (říkejme mu např. Fanda) s lehkou mozkovou dysfunkcí a dívku, která v raném věku prodělala zánět mozkových blan a je jí přidělena sdílená asistence (říkejme jí např. Veronika). Plná asistence představuje 20 hodin týdně a sdílená 10 hodin týdně, ale asistentka tráví s Veronikou pouze 5 hodin během matematiky.

Charakteristika prostředí

Také v šesté třídě sedí žáci klasicky po dvou a na hodinách přírodopisu po čtyřech. Třída je vymalována oranžovou barvou a na parapetech mají mnoho květin, o které se žáci starají a dokonce se snaží nějaké další vypěstovat. Na zdi mají žáci připevněnou síť s připnutými výtvary z hodin výtvarné výchovy a dvě nástěnky s obrázky a školním řádem. Třída je vybavena projektorem a tabulí na fixy.

Popis pozorování

Okamžitě při vstupu do třídy autorku zaujal počet dětí ve třídě a usazení tří romských děvčat v posledních lavicích – navíc každá dívka sedí sama, ale odůvodněně, jelikož dívky spolu často komunikují a vyrušují při hodině. Jedna dívka ročník podruhé opakuje, nejeví snahu a pedagogové ji prostě ignorují. Přístup ignorace se v diplomové práci, ale především na základní škole opakuje a uplatňuje častěji, než by mělo. Nezúčastněného pozorovatele

to zarazí, ale jaký přístup zvolit k dívce, která podruhé opakuje ten samý ročník, avšak pořád s těmi stejně tragickými výsledky? Druhá dívka je pasivní a taktéž nejeví zájem. Třetí dívka obohatila kolektiv až v pololetí, ve třídě je nová, ale z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že nemá dostatečné hygienické návyky, a proto se jí ostatní děti straní.

Nejvíce času strávila autorka pozorováním Fandy, žáka, s LMD. Jedná se o romského chlapce, který vypadá celkem zanedbaně. Každý den měl stejné oblečení, batoh špinavý, pomůcky buď neměl, nebo byly v dezolátním stavu (prasklé pravítko, neoškrabané tužky, roztrhaná žakovská knížka).

Velmi poutavě probíhala hodina informační a výpočetní techniky. Autorka seděla u počítače vedle Fandy a asistentka seděla z druhé strany. Tématem hodiny byly excelové tabulky, orámování a hodnoty. Fanda pouze koukal, asistentka musela dávat povely jako: Fando, otevři si soubor, Fando, neklikej pořád myši, Fando, piš si. Celkově Fanda absolutně nevěděl, co má dělat a ještě lepší bylo, že asistentka také ne. Nevěděla, co po nich pedagog žádá, neměla poznámky, i když pedagog k poznámkám nabádal. Úkol Fanda dokončil pouze z důvodu, že autorka práce radila asistentce. Vrcholem byl okamžik, ve kterém asistentka pronesla: „uf, konečně je konec hodiny. Fando, to na***e, že jsme museli zase do školy, vid’?“ Autorka práce nechápe nepřipravenost asistentky, význam takového podpůrného opatření na hodině a vulgárnosti během konverzace se žákem.

Během hodin matematiky sedí asistentka mezi Fandou a Veronikou, vedle níž sedí ještě Pablo (mají spojené lavice). Pablo asistentčinu pomoc nepotřebuje. Veronika se snaží a asistentka pouze kontroluje správnost zapsání, nákresů a výsledků. Fandu vůbec nezajímá téma a vykládaná látka. Jsou nutné pokyny typu: vezmi si tužku, piš, koukni na tabuli, počítej, kresli. Závěrem hodiny bylo zjištění, že Fanda chodí na základní školu „jen tak“, aby si prošel povinným studiem, ale slovy asistentky i pedagogů: „je to s ním marné.“

Na hodinách anglického jazyka sedí Verunka v první lavici, kde si ji pedagožka kontroluje sama, ale ona je tichá, při hodině se nijak nevyjadřuje. Fanda sedí s asistentkou. Fandovi materiály jsou na úrovni 4. – 5. třídy. Bohužel asistentka tápe i v této oblasti, kde se jedná o překlad a doplnění sloves do textu. Opět autorka poskytuje rady asistence. Zde musí autorka podotknout, že Fandův hlas je velmi hluboký a hodně narušuje výuku. Chvílema je z pozorování patrné, že Fanda neposlouchá, nereaguje, nemluví. Tzv. hřebem hodiny opět poznámka asistentky: „Fando, nevím, jestli to přežil, já skoro ne.“

Jelikož Fandova výuka podléhá individuálnímu vzdělávacímu plánu, tak hodiny mluvnice z českého jazyka tráví individuálně ve studovně s asistentkou. Navzdory skutečnosti, že Fanda studuje v šestém ročníku, čtenářský projev je opravdu velmi špatný. Hodiny literatury a slohu tráví Fanda ve třídě s ostatními dětmi a Veronika sedí opět v první lavici, kde ji pedagožka kontroluje sama.

Při výuce přírodopisu sedí všechny děti po čtyřech u stolů, pouze Fanda sedí vzadu sám s asistentkou, ale naprosto zbytečně. Během těchto hodin Fanda velmi aktivní, neustále se hlásí, dokonce dosáhl v klasifikaci na výbornou. Je nepřehlédnutelné, které hodiny Fandu baví, a naopak, které ne. Fanda si zvládá výklad opisovat, asistentka jen sedí vedle něj, kouká a občas se Fandy na něco zeptá, ale on nereaguje. Také v šesté třídě sedí romští studenti spolu. Veronika s Pablem jsou usazeni v přední části třídy. Pablo je v České republice již rok a půl, ale občas nastane situace, kdy nerozumí určitému výrazu a pedagogové mu daný výraz vysvětlují jiným způsobem. Zajímavé bylo, že pedagog sdělil asistenci, že si nepřeje její přítomnost na hodině, jelikož je na hodinách přírodopisu naprosto zbytečná – Fanda si vše zapisuje sám, je velmi aktivní a konkrétně na těchto hodinách Fandu sezení vzadu s asistentkou pouze vyčleňuje z kolektivu, a proto je přítomnost asistentky nežádoucí. Pedagog Fandu velmi chválí za aktivitu a pozornost.

O přestávkách se žáci baví ve skupinkách. Romské dívky každou přestávku vytvoří hlouček spolu. Veronika komunikuje v rámci možností s kamarádkami a Fanda sedí sám v lavici. Spolužáci nejeví snahu se s ním bavit a on taktéž nestranný.

Závěr pozorování

Kdyby v šestém ročníku nebylo přiděleno podpůrné opatření v podobě asistentky pedagoga, nebyl by rozdíl, mezi inkluzivní a neinkluzivní třídou. Žáky učí stejní učitelé, takže autorka měla možnost nestranně pozorovat jejich výuku a přístupy k jednotlivým žákům. Výsledkem je, že pedagogové žáky nerozlišují. I když mají typické chování, jelikož v každé třídě se vyskytuje několik studentů, kteří jsou absolutně vynecháváni z výuky a to ve všech předmětech. Autorka z pozorování vyvozuje také absenci pochval či určité motivace žáků. V obou třídách jsou žáci usazeni (nejen) na matematiku podle známek, chování a počtu propadnutí. Z vybavení a vzhledu obou tříd není zcela patrné, na jaký konkrétní předmět jsou určeny. Dojmy z pozorování si autorka následně ověřila rozhovory s třídními pedagogy a asistentkou pedagoga. Právě rozhovory se zabývá další kapitola.

5.7 Rozhovory

Rozhovory byly strukturovaně vedeny autorkou diplomové práce. Pedagožky byly seznámeny předem s otázkami. Z vedených rozhovorů byl s dobrovolným souhlasem pořízen zvukový záznam. Jak již bylo zmíněno, s asistentkou pedagoga z důvodu vyhlášení nouzového stavu nebylo možné zrealizovat rozhovor osobně, tudíž na otázky odpověděla asistentka elektronicky.

Třídní učitelka 8. A

1. Jak dlouho působíte jako pedagog?

Devatenáct let.

2. Jaké máte vzdělání? Setkala jste se v rámci studia alespoň s předmětem Speciální pedagogiky?

Učitelství biologie, matematika a speciální pedagogika není můj obor. Ani v rámci semestru nebyla speciální pedagogika jako předmět.

3. Pociťovala jste s vývojem fenoménu integrace a inkluze absenci ve znalostech a informacích o těchto pojmech?

Ano. A pociťovala jsem i nesouhlas s inkluzí, ale informace jsem si vyhledávala na stránkách MŠMT a přínosné to nebylo.

4. Jaký máte názor na inkluzi? Je možné vzdělávat žáky se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním ve školách hlavního vzdělávacího proudu? Proč zastáváte tento názor?

Takže...s inkluzí nesouhlasím. Za současného stavu školství a počtem dětí ve třídě není možný, aby jeden učitel rozdělil práci tak, aby se věnoval nadaným, průměrným, podprůměrným a integrovaným žákům. Za mě není možný vzdělávat žáky s postižením v běžné třídě. Jsem proti inkluzi, protože vždycky někoho ošidím.

5. Zdá se Vám Vaše profese těžší a náročnější po aplikování inkluzivního vzdělávání?

Rozhodně ano.

6. Kdy jste se poprvé setkala s pojmem inkluze?

V podstatě, když se to začalo zavádět do škol...nebo než se to začalo zavádět do škol.

7. Podnikala se ve škole, kde učíte, nějaká opatření na podporu inkluze?

Teď nerozumím tomu, co tím je myšleno, ale pokud žák dostal přidělenýho asistenta, tak ten se sehnal. Žáci dostali zvláštní hodiny, ty probíhají (autorka: např. prostředí se neupravovalo?).Ne.

8. Upravovala jste učební plán, materiály nebo způsob výuky kvůli inkluzi?

Učební plán ne, to ani upravit nemůžu ze zákona, protože jsem povinna to odučit a metody ve výuce upravovat musím, protože musím rozdělit tu práci a připravit pro tyhle děti jinou.

9. Učila jste již někdy žáka s postižením?

Tělesným ne a mentálním ano. Otázkou je, co se myslí mentálním postižením, jestli to jsou tyhle formy ADHD a takový. Teď zrovna odešel kluk s Aspergerovým syndromem pro velkej úspěch na gympl do Dvora. Tak oni jsou, oni bejvaj geniálně jako chytrý, ale mají problémy se začlenit a komunikovat, jsou dost svérázný. Do třídy zapadnou, ale třeba měl problém podat ruku, nějaký kontakt, humor má odlišnej, člověk si na něj musel zvyknout a on si zase musel zvyknout na okolí.

10. Využíváte během vyučování pomoc asistenta pedagoga? Spolupracujete spolu? A jak hodnotíte tuto spolupráci?

Takže využívám, ale jen proto, že je přidělen tomu žákovi, jinak bych se na něj neobracela. A spolupráce funguje. Je to rušivej element ve třídě, protože neustále tam probíhá konverzace mezi asistentem a žákem, ale dá se na to zvyknout po čase. (smích)

(autorka: zdá se vám dostačující vzdělání Vaší asistentky?) Jo, to já netuším, protože pedagogický vzdělání asistent mít nemusí a potom je vlastně jenom takovej ten asistent tohle udělej, tohle se teď dělá, seš pozadu, pospěš si...když má vysvětlovat látku, kterou vysvětluju já, tak se jí musí taky znova naučit. Říká, že to neumí, že se to musí naučit, aby mu s tím mohla pomoci, čili když by ten asistent měl pedagogický vzdělání, tak by to byla úplně jiná práce...takže tohle je jenom taková sekretárka, když to tak řeknu. Zapiš si do notýsku, teď se dělá něco jinýho, koukni, co je na tabuli, tohle tam ještě nemáš, ale že by dokázala vysvětlovat, to si nemyslím.

11. Co je podle Vašeho názoru úlohou asistenta pedagoga?

Tahle sekretářská práce. (smích)

Podle mýho názoru, by měl asistent pedagoga tomu žákovi umět vysvětlit jednodušším způsobem ty věci, který se probíraj...a pro mě bylo výhodnější, kdyby to neprobírali

v hodině, kdyby ten asistent pracoval s tím žákem v nějaké malé skupině mimo tu třídu, protože, jak už jsem říkala, je to rušivej element, ale zase to předpokládá, že by bylo lepší, kdyby ta asistentka měla pedagogický vzdělání, že jo.

12. Jakou formou se dále vzděláváte v oblasti týkající se problematiky edukace žáka se zdravotním postižením či se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nijak. Vzhledem k tomu, že nesouhlasím s inkluzí a nesouhlasím, aby běžný pedagog vyučoval děti se speciálníma potřebama, tak nijak a do budoucna se ani nehodlám zúčastnit žádných takových aktivit. Na to je studium speciálního pedagoga, proto to studujou jiní, protože to je určeno těm jiným, těm speciálním, co mají speciální potřebu, takže to má opravdu dělat speciálně vyučenej pedagog...to nemá dělat běžnej učitel.

(autorka: když by Vám nastoupil do školy žák se zdravotním postižením, tak byste také nevyhledala informace v nějaké metodice?) No ne, tak bych se musela jako přizpůsobit, nějakým způsobem se snažit jako intuitivně. V zájmu toho dítěte bych si vyhledala nějaký informace, ale že s tím nesouhlasím nebo že bych byla ochotná to studovat, tak to bych nebyla.

13. Chybí Vám v rámci poradenských služeb ve škole nějaký odborník, s kterým by bylo možné spolupracovat při inkluzi žáka? Spolupracujete se SPC či s PPP? A s rodiči? Funguje vzájemná spolupráce?

Takže rodič na tý probíhající výuce spolupracuje jenom tak, že by měl doma denně trénovat s dítětem...to se děje v ojedinělých případech, ostatní rodiče nefungují, čili berou doporučení z poradny jako že je to doporučení a úleva pro dítě a tím to pro ně končí. A čekaj od školy a učitele úlevu...a poradna to je druhej problém. Práci poradny tady ve městě podle mě funguje špatně. Každý dítě, který jim projde vyšetřením dostává nějaký dysfunkce nebo pokud nedostane dysfunkci, tak i přesto dostává doučovací hodiny, což vede k tomu, že na doučování mám potom děti čtyři nebo pět. To už ale potom není individuální věnování se žákovi a k tomu ještě přibírám ty, který přes poradnu nejdou, ale potřebujou to a sami projeví zájem, takže mě třeba na doučování chodí osm nebo devět lidí. A když se ptám poradny, ať poradí, tak neporadí, a když tady měla naposledy rozhovor s paní z poradny, tak mě řekla: to není naše věc, to je rozhodnutí státu, my za inkluzi nemůžeme, my rozhodneme, kolik mají hodin a vy si s tím porad'te. Asi tak.

Ve škole mi odborník nechybí, protože když nesouhlasím s tím, že bych to měla vyučovat já, tak se přece nebudu chodit ptát odborníka, když to dítě může rovnou chodit k odborníkovi.

Ti říkám, se mnou to bude těžký oříšek.

14. Máte dostatek didaktických materiálů, které potřebujete při výuce žáka se zdravotním či mentálním postižením? Připravujete se na tyto hodiny jiným způsobem?

K pomůckám...než byla inkluze, tak jsem si kromě učebnic, který používáme na škole, kupovala a vždycky si kupuju různé nové knížky nebo pracovní sešity, abych mohla okoukat nový styl nebo zavést...ehmm...ehmm...nový příklady...a zjistila jsem, že učebnice, které vydávají za speciální inkluzivní pomůcky, jsou ty, který já mám třeba už deset let koupený. Takže si myslím, že nejsou vydaný žádný speciální učebnice ...a...tím pádem celý ten systém není systém a nefunguje.

15. Máte ještě nějakou důležitou informaci týkající se řešení problematiky?

Moje myšlenka je, že původní systém byl ten, který fungoval a dokázal vynést dopředu i ty slabší děti, na jiných speciálních, pro ně určených školách a vždycky se začlenili do práce, do kolektivu, v pozdějším věku nebyl s tím nikdy problém. Nebyl s tím nikdy problém...ale myslím si, že inkluze ve skutečnosti ve třídách vyčleňuje.

Třídní učitelka 6. B

1. Jak dlouho působíš jako pedagog? Jaké je složení třídního kolektivu, ve kterém navíc působíš jako třídní učitelka?

Od září, takže to bude půl roku, šest měsíců. No, dost různorodé. Máme tam teďka šestadvacet dětí, od druhého pololetí je jedna holčička nová. Ta Danča, co seděla úplně vpravo vzadu, ta je tam úplně jako nováček. Máme tam vlastně pět Romů a Portugalce Pabla.

2. Jak se ti se žáky pracuje? Pokládáš práci s tímto konkrétním kolektivem za náročnou?

No, já vzhledem k tomu, že nemám moc dlouhou pedagogickou praxi, tak já toho nemůžu moc jako hodnotit, ale když to třeba porovná s tou druhou šestkou, co mám, takat a je mnohem chytřejší a rychlejší...tam třeba jako něco řekneme a tam hned jako oni už to chytají ty nápady a brainstorming a už zvěda ruce a pracují a u nás je to právě takový dost chciplý, tam spí a proto musí být rozcvička, je musím trochu

vzpružit, jinak je to s nima marný....ale je to tam zas takový pohodový a je tam fajn atmosféra v té třídě. Ráda tam chodím.

Ty romské holky škola stejně nezajímá, není potřeba se o ně moc starat, protože oni o to nestojí a pokud...pokud...s nima chceš nějak víc pracovat, tak oni to stejně bojkotují a pořád se jenom něčemu hihňaj, smějou a v podstatě jako nedělaj nic, takže jako to je úplná ztráta času. Pořád kecaj, a proto seděj odděleně, i když ty lavice jsou pořád dost blízko, takže je to kousek a pokračují v tom. Navzájem se vzadu pořád vyrušujou, tam víš, že můžou sedět vzadu, protože tam z toho stejně nic extra nebude. Jestli půjdou tady někde na učňák, tak to bude štěstí. Tam mi i holky z kabinetu říkaly, ať si tam ani moc té energie nepouštím, že ti tam stejně nebude vidět. A navíc, jak jsi viděla, je to jedna z nejpočetnějších tříd, ta moje. A vůbec to jako nejde, prostě jako, nějak rozdělit a individualizovat výuku a každému se chvílku věnovala, to se na to vůbec nedá hrát. V takhle velké třídě vůbec, jako, jakž takž, když mám patnáct dětí na ruštinu, ale i tak je toho hodně. Umím si to představit s deseti.

3. Jaký je tvůj názor na inkluzi? Má smysl? Spatřuješ v ní výhody či nevýhody? A jaké?

Já nevím. Mě to přijde na jednu stranu asi jako pro ty děti, že to je dobře, že třeba nejsou úplně v té zvláštní škole, ale vlastně třeba práce těch pomocných učitelů nebo těch asistentů...úplně v tom jako plusy nevidím. Třeba u nás, u toho Fandy, by to bez asistenta vůbec nešlo, u té Verči asi taky ne, takže tyhle děti by byly určitě šťastnější a bylo by to lepší, kdyby byly v nějaký praktický nebo zvláštní škole...ale zas takhle vidí, jak klasický kolektiv funguje a jak to tam vlastně žije, jak to tam proudí ve třídě, než když by byly...prostě jako třeba ten Fanda, ten má asi vyloženě nějakou mentální retardaci nebo co. Je takovej zpomalenější, takže samozřejmě kdyby byl v tomhle kolektivu, kde si jsou všichni tak nějak rovni, tak se tam třeba bude cítit líp, ale třeba u nás ve třídě mi nepříjde, že by se styděl, nebo že by něco nechtěl říct před ostatními. Kolikrát jako zvedne ruku, když třeba koukáme na film, koukali jsme na Farmu zvířat, tak měl k tomu nejvíce co říct, furt jako ruku nahoře a mluvil o tom úplně nejvíce z celé třídy. Jako je u něj vidět, že když ho to téma zajímá, tak úplně v pohodě funguje a já to nijak neindividualizuju. Nemyslím si ale, že by ta inkluze těm dětem pomáhala, že je to stejně posune úplně někam dál.

Vlasta (asistentka pedagoga) vlastně říkala, že to, co opakovali za ten první půlrok, tak to bylo dobrý, protože to tak nějak zvládl a znal to, ale když našli něco úplně

novýho, tak říkala, že tam jsou úplně jako bariéry a tam už se on stejně dál nikdy nedostane. Stejně, jestli je mentálně na úrovni pátý třídy, tak nevidím, jak by se potom mohl v té společnosti uplatnit, kromě toho, že by třeba někde skládal balíky nebo doplňoval zboží v Tesco. Že to nikdy nebude na střední školu a už vůbec ne na vysokou školu. A asi nikdy vyloženě nebude úplně samostatnej. Rodiče o něj taky nemají zájem s ním něco dělat, Vlasta vlastně říkala, že všechny učebnice a sešity nosí pořád každé den v jedné a té samé tašce, vůbec to nevyndává, takže si myslím, že to z té tašky vůbec nevyndává. On s tou taškou přijde domů, hodí jí do kouta a ráno zase jí zase vezme na záda a nedělá celý odpoledne nic.

Takže na jednu stranu dobře pro ty děti, že vidí to klasický začleňování do toho kolektivu, že třeba někoho to může posunout dál, ale celkově si myslím, že možná, když by se víc naklonili k praktickým stránce, jak to bylo dřív na těch školách, aby se o sebe uměli postarat, aby si uměli uvařit, aby uměli pečovat o tu rodinu a takový ty praktičtější, základní věci, než že asi teda bude umět fyziku a chemii, tak myslím, že by to bylo lepší.

4. Setkala ses v průběhu tvého studia alespoň s předmětem Speciální pedagogika?

Ano, jeden semestr za celých pět let. Víím, že jsme se bavili o dysfunkcích, jak pracovat s těma dětma, ale to bylo tak strašně okrajově, že to bylo vlastně úplně k ničemu. Vůbec tě ten ped'ák nepřipraví na tu práci s dětma, po obecnější lidský stránce, tak vůbec.

5. Proběhly nějaké úpravy v tvém učebním plánu s ohledem na žáky ve třídě?

Jo, určitě jo. U plno předmětů tam vlastně mají toho asistenta k sobě, tak to učivo je okleštěný a je spíš na něm, jak jsme se domluvili. Třeba s Fandou v dějepise nebo přírodopise, kdy je u něj asistent, tak jestli chce jít s náma klasickou cestou, jako mají ostatní děti v tom učivu za celý rok, nebo to jenom osekát na nějaký základy. On by to měl mít všude okleštěný, ale já jsem se ho ptala, jestli chce dělat s námi a on chtěl, takže klasicky s náma dělá třeba i v občance. Někdy se stane, že má jako písenu z dějepisu lepší než mnohdy jako jiný děti. Je znát, když ho to baví, třeba v dějepise, kde prostě dělám prezentace a vidí před sebou ty obrázky, tak třeba si taky líp pamatuje. Myslím si, že je lepší, aby jel klasickou formu s dětma, protože i když teďka na základce budeme brát ohledy na něj, tak kdyby šel potom někam dál, tak už na něj nikdo brát ohled nebude. To samý jako ty dysfunkce, porucha psaní,

čtení, tak rodiče chtějí, aby se ulevovalo z výkladu, aby se ulevovalo ze zápisu, ale na střední škole se jich nikdo na nic ptát nebude. Musí dělat prostě všechno.

6. Využíváš během výuky pomoc asistenta pedagoga? Spolupracujete spolu? A jak hodnotíš tuto spolupráci?

Hmm...já jsem totiž asi od začátku roku nepochopila její náplň práce a myslela jsem si, že ona asistent k tomu žákovi a tak jsem to celou dobu brala. Teď vlastně, když jsme se o tom bavili asi čtrnáct dnů nazpátek, tak vlastně i od ní, i od ředitele nebo od někoho, vypadlo, že to je vlastně podpora k tomu učiteli, takže já jsem to nepoužívala vlastně skoro vůbec. Jako, když něco potřebuju, tak jí řeknu, ale spíš si to chystám všechno sama, ale třeba na ty individuální plány všechny věci dělala ona, kolem těch dětí. Když potřebovaly mít něco zapsaný, zpracovaný, tak to dělala.

Já mám děti na třeba na dějepis a ona mu dělá zápis, nebo mu zapíše úkol, nebo že budeme psát písemku. Ne pokaždý si zvládne udělat zápis, že třeba někdy lelkuje nebo píše tak pomalu, že Vlasta říkala, že třeba mu řekne, ať dává pozor a napíše mu to. On zas právě neumí dělat dvě věci najednou, jo, s tím jak je prostě už jako pomalejší.

A s Vlastou spolupracujeme, cokoliv jako, ona se mě vždycky ptá, nabízí se, když budu něco potřebovat...když jsem potřebovala něco nakopírovat, rozstříhat, donést třídnici...Teď jsme počítali omluvený a neomluvený hodiny na pololetí, tak mi taky pomohla. Bez problému.

7. Co je podle tvého názoru úlohou asistenta pedagoga?

Já jsem si myslela, že pracuje s tím dítětem a pomáhá mu právě během toho školního rozvrhu, od první až do pátý nebo osmý hodiny, aby zvládlo tu hodinu, takže pokud něčemu nerozumí, tak mu to třeba dovysvětlí nebo mu řekne: teďka děláme tady to, nebo ho na to upozorní, teď už se dělá tohle cvičení ne tamto, nebo mu třeba řekne, že se nemá bavit...a jako víc ho jako zapojuje do té hodiny, aby prostě jako neseděl a jen nekoukal z okna, ale aby jako by byl součástí hodiny. Jsem si myslela, že se věnuje jenom tomu dítěti, ale teď z toho vyšlo, že by to teda mělo být naopak, nebo já nevím...že by měla chystat mě hodiny nebo materiály, fakt nevím.

8. Jakou formou se dále vzděláváš v oblasti týkající se problematiky edukace žáka se zdravotním postižením či se SVP?

Nijak. Nijak, protože se musím vzdělávat teďka hlavně v tom, abych zvládla vůbec odučit ten rok a mám plno věcí. Všechno je pro mě nový, takže na tohle už mi jako

nezbývá čas, ale...spíš si tak jako hledám různé edukativní věci do výuky, aby je to bavilo, aby to nebylo teoretický, aby to bylo hodně formou hry a různé aktivity, aby tam jenom neseděli a neposlouchali a nenapsali jen zápis...chtěla bych, aby oni mluvili, mám to připravené pro celou třídu a nerozlišuju mezi nima...a až třeba za pět let, až budu mít tohle osaháný, tak se můžu pustit do tohohle a řešit nějakou inkluzi, teď jsem ráda, že ro funguje aspoň takhle. A oni jsou prostě v té třídě, jsem ráda, že tam je ten asistent, že mu to kdyžtak dovysvětlí, řekne, že děláme tohle a případně mu to zapíše, protože pak je třeba vidět na tý občance, když jsem se na něco ptala a on byl úplně mimo (Fanda), tak říkám, ať si vezmou učebnici nebo ať si zapíšou tohle a on jen kouká, nemá ani otevřený sešit, nic...a když mu řeknu: Fando, proč nemáš otevřený sešit? Tak on se jen směje...co to je jako, tohleto?

9. Chybí ti v rámci poradenských služeb ve škole nějaký odborník, s kterým by bylo možné spolupracovat při inkluzi žáka? Spolupracuješ se SPC či s PPP?

Psala jsem jin několikrát a spolupráce je úplně k ničemu. U většiny případů k tomu napíšou, že k tomu nejsou kompetentní, jako když jsme třeba řešili záškoláctví s Dianou nebo Vandou, nebo velký počet neomluvených hodin, tak vlastně v podstatě mi nikdy s ničím nepomohli. Od začátku roku jsem možná řešila tři nebo čtyři nějaký situace.

(autorka: a to jsi psala do SPC nebo PPP?): To nebylo do poradny, psala jsem to na OSPOD. Na většinu věcí mi řekli, že na to nejsou kompetentní, že tamto atámhleto...a že si to má řešit škola sama, takže spolupráce naprosto o ničem. Takže stejně si to ta škola musí udělat sama a ještě nejlíp, aby si to vyřešil ten učitel sám, nějak to udělat a vůbec o ničem nemluvit dál. Myslím si, že by ty děti měly chodit třeba k psychologovi automaticky. Ve škole sice je školní psycholog, ale to není vůbec potřeba. Není totiž přikázaný, aby tam děti chodily, je to prostě na volbě dětí nebo rodičů, ale myslím si, že zrovna tyhle rodiče se o školu nijak moc nezajímají a je jim to jedno nějaký vzdělání dítěte, že tam jsou jako prioritní nějaký jiný potřeby a zájmy, ale třeba u toho Fandy by nějaký psycholog, kde třeba by ještě něco šlo, kudy nějakou skulinkou by ještě šlo něco naučit a tady to už nemá smysl, že tam jdeš hlavou proti zdi, tak tam nedávat tu energii.

(autorka: v souvislosti se záškoláctvím, nepůsobí zde metodik prevence?): S tou jsem nedělal nikdy nic, neslyšela jsem od ní nějaký názor, nebo že by třeba byla nějaká nástěnka, že by se vyvěšovaly nějaké informace. Hodně mi to tady chybí. Ona vlastně

jako metodik prevence nic nedělá. Třeba já si myslím, že by každý půlrok jako tříde taky měla třeba proběhnout nějaká preventivní hodina, kterou by měl ten metodik prevence vést. Nic takovýho se tady jako neděje.

*(autorka: již z minula vím, že zde nefunguje metodik prevence, ani výchovný poradce, chybí ti tedy sociální nebo speciální pedagog?): Chybí mi tam i ten psycholog, protože za tou aktuální se prej taky nedá moc jít. Třeba z pohledu učitele jí to nezajímá. A sociální a speciální pedagog mi nechybí, protože nevím, co bych si pod tím měla jako úplně představit, co všechno by měl dělat jinýho než ten pedagog, protože ten pedagog má vlastně dělat úplně všechno jako na tý škole a už vůbec ten třídní učitel. Vůbec nevím, co by mělo být z toho celýho balíčku pedagog jenom speciální pedagog nebo sociální pedagog. Přijde mi, že všechno ve škole děláme jakoby my. Ani nevím, co znamená sociální pedagog, stejně je všechno házený na jednoho člověka. Teď se akorát vyčleňuje inkluze a tyhlenty *****, nebo třeba asistent pedagoga, ale podívej se, má tam být výchovný poradce, to podle mě nefunguje, prevence nefunguje žádná, nic se tam neděje, jako jestli tam je jednou za půl roku nebo za rok, že přijede nějaká paní a dětem řekne, jak fungují pohlavní orgány, tak to je celý, jinak jako nic. Vůbec se tam nedělej žádný projektový dny nebo tématicky nějaký věci, to si myslím, že je třeba hodně důležitý, ale já třeba chci jít touhle cestou v tý obćance, ale prostě si to tam budu muset vydupat a oni na to nejsou zvyklí. Oni mě hází všechny děti jako klacky pod nohy, že je to nezajímá, protože k tomu nejsou vůbec vedeni. Já tam pak najednou přijdu v osmičce nebo v devítce a chci po nich povídání a malování a nějaký výstup, tak to nikoho nezajímá. Já když tam přijdu třeba v osmičce, tak tam nic nezměním, potřebovala bych všechny děti třeba už od šestky a postupně si je třeba učit.*

10. Máš dostatek didaktických materiálů, které potřebuješ při výuce žáka se zdravotním či mentálním postižením? Připravuješ se na tyto hodiny jiným způsobem?

Ne. Nemám speciální pomůcky, didaktický pomůcky hledám hodně na internetu nebo co mám třeba ještě materiály ze školy, nebo hledám hodně v diplomkách, protože to je na základě různých knížek, takže třeba přes diplomku se dostanu k nějaký zajímavý knížce, ze který si pak můžu třeba něco vyčíst. Snažím se to neindividualizovat. Mám prostě jednu přípravu pro celou třídu, ale samozřejmě vím, že všechno kolikrát ani z přípravy neprojdeme. Mám prostě nachystáno více

materiálu na jednu hodinu, že si to třeba všechno nabouchám do prezentace, ale pak vidím, že je něco baví nebo baví a podle toho se pak ta hodina odvíjí dál. Jako že bych měla zvlášť materiál na Fandu, to fakt nemám.

11. Co považuješ za důležité pro úspěšnou inkluzi?

Ježíši, tak to vůbec nevím. Asi bych možná udělala ne inkluzi ve všech školách, ale udělala bych jakoby nějaký speciální školy, kde by ta inkluze byla, ale ne úplně ve všech školách a tam by na to byly opravdu víc proškolený třeba ty zaměstnanci a ti pedagogové. Byly by tam normální děti, i ty z inkluze, ale ne ve všech školách. Kdyby v každé třídě byly čtyři Fandové, tak nevím, co tam budu dělat. Jako to si vůbec nedokážu představit. Jako ono mě stačí, když tam mám tři kluky s ADHD, furt vyrušují a furt se otáčej, tak mám co dělat s tím, že ti furt ten zrak jde na ně a oni se furt vytrhávají z toho kontextu, furt tam musíš na někoho koukat a vůbec se nedržíš jako ty lajny a ještě prostě potom další čtyři koukají jenom z okna a nevěnou tužku do ruky, tak vůbec nevím...to se ti rozsype hodina během pěti minut a vůbec nevíš, co uděláš, bych si tam nejradši sedla a rozbřečela se. Se tam furt baví, otáčej, támhleten kouká furt z okna, támhleten taky, támhlety se baví a do toho Fanda, když má dobrou náladu, tak jako pracuje, ale ve většině případů, co Vlasta vypráví, tak moc ne.

Nevím, jak si to celý představit, aby to celý fungovalo. Za mě prostě by se to mělo víc vyučovat už na školách, a už by k tomu od začátku měly být materiály, a víc abychom byli s tím seznámeni a už vlastně s tím seznámenej jít do práce. Jako když v podstatě k tomu mám jeden semestr, kde jsem se nic nedozvěděla, tak jako jak s nima mám pracovat, když o tom nic nevím? Prostě tam je tisíc věcí, o kterých musíš během tý hodiny přemýšlet, hlídat a dělat. Jako vůbec nevím, jak bych tam jako v mojí třídě ještě něco dala.

12. Jak hodnotíš spolupráci s rodiči svých žáků, jenž jsou součástí inkluzivního vzdělávání?

Paní Fialovou a pana Fialu jsem nikdy neviděla, akorát jednou paní Fialovou, když měla přijít podepsat nějaký papíry, ale na žádný třídní schůzce nebyli. Pan Žlutý byl dvakrát. Jednou si byl ve škole stěžovat a v podstatě si pořád snaží jako něco prosazovat, ale je to úplně mimo, vlastně se vůbec nezajímá o to, jak se to dítě tam prezentuje, co dělá, nedělá. O spolupráci se nedá mluvit. Tady se nedá mluvit ani o spolupráci s dětma, protože oni o to nestojej.

13. Mají žáci v inkluzi nějaké specifické potřeby v rámci edukace? Pokud ano, jaké?

Pomalejší tempo, víc opakování, pomaleji mluvit...asi míň textu třeba psát, aby nebyli nějaký dlouhý zápisy, ale třeba prokládat to nějakým videem, nějakýma obrázkama nebo třeba ten zápis udělat jako obrázkovou formou nebo tak.

14. Jak vnímáš sociální postavení žáků v inkluzi v kolektivu spolužáků ve své třídě?

Musíte řešit nějaké výrazné problémy?

Myslela jsem si, že je třeba budou vyčleňovat, ale myslím si, že se to moc neděje. Že si tam docela jako všichni rozuměj...že třeba děti ze Zeleného městečka, těch bylo pět nebo šest, mezi nima byl i Pablo, který přišly až teďka v šestce k nám, tak že se s tou třídou neznali. Vlastně děti v té třídě spolu jsou pět let, někteří spolu byli i ve školce...tak ty se tam začlenily úplně krásně. Pablo ten taky, ten se nestydí, je hodně expresivní. Fanda, ten si myslím, že ten se nezapojuje vůbec do toho kolektivu. Myslím si, že málo. Myslím si, že kluci by se s ním i bavili, ale on nechce, on je tam takovej zamrzlej furt na tom svém místě. A ty romský holky ty se tam baví spolu, ale někdy jdu okolo a vidím, že debatují všichni spolu. Z mého pohledu, si myslím, že docela dobrý, že to tam funguje docela v pohodě.

A problémy...no, to záškoláctví...a že nenosí pomůcky, že nedělají na hodinách, co mají. Úkoly třeba taky nemají. Nejsou připravený na hodinu. Znamky mají podepsaný jak kdy.

15. Máš ještě nějakou důležitou informaci týkající se řešení problematiky?

To ne jen bych vrátila zpátky ty speciální školy.

Asistentka pedagoga

1. Jaké máš vzdělání na pozici asistenta pedagoga?

Maturitu na gymnáziu a akreditovaný kurz na AP.

2. Považuješ své vzdělání pro výkon profese asistenta pedagoga za dostačující?

Ano.

3. Co tě vedlo k výkonu profese?

Práce v kanceláři mě přestala naplňovat, chtěla jsem začít dělat něco, co dává smysl. Navíc lze kombinovat s péčí o malé děti.

4. Jak dlouho působíš jako asistent pedagoga?

Druhým rokem.

5. Naplňuje tě tvá práce?

Ano. Mám ráda děti.

6. Jak velký je tvůj úvazek? Kolik hodin týdně pracuješ? Působíš ve škole na hlavní pracovní poměr?

Poloviční úvazek, pracuji 20 hodin na hlavní pracovní poměr.

7. Kolik dětí aktuálně potřebuje tvou asistenci a jaká je jejich diagnostika? Jaké mají žáci problémy? (Jaké jsou důvody podpůrného opatření?) Mají žáci nějaká další podpůrná opatření? (Individuální výuku, přístup, snížený počet žáků ve třídě?)

2 děti, chlapce a dívku, oba dva v šesté třídě.

Chlapec – LMD, plná asistence (20 hodin týdně).

Dívka – přesná diagnóza v jejich materiálech není jasná. V raném věku prodělala zánět mozkových blan a potřebuje sdílenou asistenci, což znamená 10 hodin týdně.

Oba jsou pomalí, nestíhají víc činností najednou. Potřebují vedení a podporu ve formě pochvaly. Málo si věří. Činnost je nutné jim dávkovat postupně, Zorganizovat postup práce.

Dívka nemá logické myšlení, nechytá se v matematice ani v základních věcech. Je uzavřená ve svém světě a často nevnímá své okolí. Tím se dostane do skluzu proti ostatním, pak začne panikařit a neví, co má dělat. Je bojácná a stydlivá, Často ji musím přesvědčovat o tom, že tam nejsem od toho, abych ji nějak kárala atd.,

ale že ji mám jen pomáhat a ne ji hodnotit a stresovat. Je přitom na asistenci zvyklá z prvního stupně.

Chlapec je dost laxní, až apatický. Ke každé činnosti se musí nutit, sám od sebe by nedělal nic. Někdy ho podezřívám z lenosti. Je často nevyspalý. Těžko rozeznat, co je ještě diagnóza a co vnější vlivy.

Mají žáci nějaká další podpůrná opatření? (Individuální výuku, přístup, snížený počet žáků ve třídě?)

Ano, oba mají delší čas na písemné práce, mají kratší diktáty. Chodí na doučování z matematiky a ČJ.

S chlapcem se některé hodiny učíme odděleně od zbytku třídy. Má IVP na cca polovinu předmětů. Někdy používám relaxační techniky, aby si odpočinul. Jdeme se projít, skládá hlavolam, maluje apod. Domů mu jezdí 1x týdně asistentka z organizace Salinger.

8. Jak vypadá tvůj typický pracovní den?

Většinu hodin sedím ve třídě v lavici s chlapcem. Kontroluji mu zápis, případně dopisuji, fotím učivo z tabule. Když je potřeba se hlásit, tak ho k tomu motivuji. Sám někdy neví, že konkrétní látku umí. Zapisuji mu do zápisničku úkoly a termíny písemek pro rodiče.

To někdy i dívce. Té též dopisuji zápisy neb to pak píše o přestávce a nemá možnost si odpočinout.

Pár hodin v týdnu věnuji tisku a vyhledávání vhodných materiálů a webových stránek pro individuální výuku a opravuji, co jsme dělali v předchozích hodinách.

Vyrábím si i pomůcky a přehledy k výuce a pro své svěřence.

Někdy pomáhám třídní učitelce s vyhledáváním na netu nebo s organizačními věcmi.

Při matematice sedím s oběma žáky. Věnuji se více dívce. Matematika jí jde hůř.

9. Jaký máš názor na proces inkluze? Má smysl?

U určitých diagnóz smysl má. Do hlavy těm dětem nevidím, ale třeba můj svěřenec je spokojenější, když může pracovat se spolužáky. U poruch autistického spektra je dle mého pro ně stresující být ve třídě s větším množstvím lidí. Potřebují víc klidu a svých rituálů atd. Takže u nich to smysl nemá a bylo by jim lépe v malém kolektivu jim podobných dětí

10. Spatřuješ v inkluzi a integraci spíše výhody nebo nevýhody? A jaké?

Výhoda: děti se necítí vyčleněné a jako exoti.

Nevýhoda: Na praxi při kurzu na AP jsem zažila, že celá třída musela opustit učebnu kvůli autistovi. Ten dříve opouštěl třídu, ale s věkem a rostoucí silou se ho už nedařilo vyvést z učebny. Tak to už mi přijde trochu přes čáru. Aby se většina přizpůsobovala jedinci.

11. Co považuješ za důležité pro úspěšnou inkluzi?

Změnu v uvažování pedagogů. Snad se to změní s nástupem nové generace.

Možná by bylo také řešením rozdělit žáky podle prospěchu a v té slabší třídě s integrovanými dětmi uzpůsobit výuku. Takhle patří dítě z inkluze i s pomocí asistenta stále mezi nejslabší ve třídě a to i když se snaží. Nezažije tak vůbec pocit úspěchu. Já i někteří učitelé ho sice schválíme, ale to nestačí. Některé děti mu asistenta trochu závidí a berou to jako jeho zvýhodnění. Takže možná měly zůstat speciální školy? Těžko říct...

12. Spolupracuješ s pedagogy, rodiči a dalšími institucemi, např. s PPP či SPC?

S pedagogy hodně, s rodiči minimálně, s institucemi vůbec.

13. Jakou formou se dále vzděláváš v oblasti týkající se problematiky žáka s lehkým mentálním postižením či jiným druhem znevýhodnění?

Čtu odborné knihy a chystám se na seminář s psychologkou.

14. Chybí ti v rámci poradenských služeb ve škole nějaký odborník, s kterým by bylo možné spolupracovat při inkluzi žáků?

V naší škole se tím nikdo moc nezabývá. Většinou si poradím sama. Je pravda, že žádné zvláštní problémy nemám. Mám žáky bez poruch chování. Pedagogové se mi spíše diví, že se svěřenými žáky tolik zabývám. Odůvodňují to tím, že podporu potřebují ti nadaní. Já tu práci ale nechci ošidit.

15. Jak vnímáš sociální postavení žáků, kterým poskytuješ asistenci? Musíš řešit nějaké výrazné problémy?

U mě svěřeného chlapce není dobrá sociální situace a ani přístup rodičů. Často je žák nevyspalý, což prý bylo běžné i v minulosti. Nechodí na obědy a jí a pije nekvalitně, třeba chipsy místo oběda. Notýsek a ŽK mu doma moc nekontrolují, občas podepíšou. Učení nosí stále všechno a doma ani nevyndává. Takže domácí příprava je na nule. Stav jeho sešitů, pomůcek apod. nikoho nezajímá a to i přes opětovné sdělení rodičům.

Naštěstí je hodný a poslušný, vše ve škole plní. Občas ho i něco baví, třeba četba a sloh. Práce s ním je v pohodě.

Dívka má spolupracující rodiče a i sama se snaží. Je trochu chaotik, ale hodně jí pomáhá kamarádka v lavici. Doma se učí a trénuje rýsování a další učivo. Snaží se, ale je nutné ji vést. Sama často neumí začít, je potřeba ji popostrčit správným směrem a pak se chytne. Dělá mi radost. Rodinu neznám, ale sdělení doma čtou a o výuku a věci spojené se školou se zajímají. Sociální situace ok nejspíš.

5.8 Vyhodnocení výzkumných otázek

Na základě poskytnutých rozhovorů s pedagogy a odpověďmi asistentky pedagoga autorka dospěla k vyhodnocení výzkumných otázek, kterým se věnuje tato kapitola.

1. Informovanost pedagogů o inkluzivním vzdělávání

Informovanost pedagogů prakticky neexistuje. Navzdory věkovému rozdílu pedagožek se ani jedna nesetkala ani s uceleným předmětem speciální pedagogiky. Vysokoškolské studium pedagožky nepřipravilo na práci s dětmi po „lidštější“ stránce, natož s dětmi v inkluzi. Jelikož ani jedna učitelka nesouhlasí s inkluzí, tak si samy aktivně informace nevyhledávají, max. na stránkách MŠMT a i tato snaha byla zhodnocena jako nepřínosná. Autorka práce došla k závěru, že pedagogy inkluzivní vzdělávání nezajímá, takže nemají ani důvod si vyhledávat informace.

2. Názor pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Obě pedagožky i asistentka pedagoga s inkluzí nesouhlasí. Hlavními důvody jsou shodně: vysoký počet dětí ve třídě, znevýhodňování buď právě dětí integrovaných, nebo běžných žáků a v neposlední řadě nemožnost se během 45 minut věnovat všem dětem stejně dlouhou dobu a k tomu navíc vykládat novou látku. Jedna pedagožka zastává názor, že žáky inkluze nikam neposouvá, druhá že inkluze spíše vyčleňuje a obě by znovu zavedly praktické či zvláštní školy. Pedagožka uvádí na příkladu Fandy, který se již nikam dál neposune a není absolutně samostatný a pro život použitelný. Pedagožka by doporučila praktickou školu, která by takové žáky připravila v oblasti vaření či péči o rodinu a sebe.

3. Zhodnocení a realizace inkluzivního vzdělávání na základní škole

Základní škola prostředí kvůli inkluzivnímu vzdělávání nijak neupravovala, Ani na prvním, ani druhém stupni. Učební plán měnit nelze, ale učební metody ve výuce ano. Pedagožky musí práci rozdělit a pro žáky v inkluzi připravit jinou práci. V osmém ročníku probíhají nařízené doučovací hodiny z matematiky a v šestém ročníku je tedy přítomen asistent pedagoga, bez kterého by Fanda pravděpodobně nemohl studovat na běžné základní škole. Je prakticky nemožné věnovat se celé třídě jako celku a k tomu neustále dávat pozor, zda si Fanda píše zápis a zda vůbec vzal tužku do ruky.

Jakmile ve škole studuje žák s mentálním postižením, tak jeho výuka samozřejmě podléhá individuálnímu vzdělávacímu plánu a učivo je menšího rozsahu. Na této konkrétní základní škole však není běžné, aby ji navštěvoval žák se zdravotním nebo mentálním postižením. Navíc škola má tři vchody, jeden z toho bez schodů, avšak výtah ve škole není, odborné učebny jsou v prvním a druhém poschodí, takže např. žák odkázaný na invalidní vozík by ve škole studovat nemohl.

4. Zhodnocení role asistenta pedagoga

Z podpůrného opatření, které představuje přidělení asistenta pedagoga, není nadšena ani jedna pedagožka. Spolupráce s ní sice funguje, ale její přítomnost ve třídě je vnímána jako rušivý element, jelikož paralelně s výukou probíhá konverzace mezi asistentkou a žákem. Z odpovědí vyplývá také doporučení k práci se žákem v inkluzi mimo hlavní vyučování, aby nebyla právě výuka ustavičně rušena.

Vzdělání asistentky pedagoga obsahuje maturitu na gymnáziu a nedávno absolvovaný akreditovaný kurz na asistentku pedagoga, takže se musí látku sama naučit nebo doučit (od maturity uběhlo 20 let).

Zajímavá je otázka, co je podle pedagožek úlohou asistentky pedagoga a následné odpovědi. Jedna pedagožka míní, že náplní práce asistentky je sekretářská práce a druhá pedagožka ani nevěděla, že asistent pedagoga je asistent pedagoga a ne žáka. Právě z důvodu nevědomosti, co je tedy vůbec náplní práce asistentky pedagoga, nebyla pedagogickým sborem asistentka využívána ke svému účelu. Asistentka často např. stříhá a kopíruje materiály k výuce, nosí třídnici nebo pomáhá počítat v pololetí neomluvené hodiny.

5. Dostatek edukačního materiálu a kontaktů k inkluzivnímu vzdělávání

Na inkluzivním vzdělávání by se měl podílet celý soubor lidí, tj. žák, rodiče, pedagogičtí pracovníci a odborníci z PPP či SPC. Na oficiálních internetových stránkách MŠMT by měla být k dispozici celá řada edukačních materiálů. Odborníci z různých center by měli mít ochotni poskytnout konzultace, radu či doporučení. Rodiče by se měli zajímat o své děti a spolupracovat se školou. Bohužel, nic z toho se neděje. Rodiče touží pouze po potvrzení z PPP a žádají po učitelích úlevu pro děti a převzetí odpovědnosti. Navíc pedagožka v rozhovoru zmiňuje, že každé dítě, které navštíví PPP v Hradci Králové, odchází automaticky s diagnostikovanou dysfunkcí nebo aspoň s nařízenými hodinami doučování.

Při pokusu pedagožky o kontaktování a radu z PPP byla odmítnuta. Se stejným výsledkem skončila i konzultace s OSPOD. Ani pedagogům, ani asistentce ve škole nechybí odborník, který by se uplatňoval nejen při inkluzivním vzdělávání. Jedna z pedagožek ani neví, co by si měla představit pod pojmem sociální nebo speciální pedagog a co je náplní jejich práce.

Co se týká edukačního materiálu, tak pedagogové využívají diplomové práce kvůli zdrojům a literatuře, ale to je vše, nijak zvlášť o další vzdělávání v oblasti inkluze zájem nejeví, protože s ní nesouhlasí. Jak již bylo zmíněno, všechny tři dotázané ženy by uvítaly praktické či zvláštní školy.

6. Zhodnocení asistenta pedagoga

Motivací pro výkon zrovna této konkrétní profese byla pravděpodobně možnost zkombinovat práci a péči o děti.

Asistentka pedagoga na základní škole pečuje o dvě děti. U jednoho je nutná plná asistence, u druhého pouze sdílená. Chlapec Fanda trpí LMD, třídní pedagog má podezření dokonce na retardaci. Dívka v raném věku prodělala zánět mozkových blan. Oba žáci jsou pomalí, mají „svůj“ svět a neumějí se přirozeně začlenit do kolektivu.

Jak bylo zjištěno, většinu času sedí asistentka ve třídě s chlapcem. Přestávky s ním netráví. Asistentka mu uděluje pokyny, popř. mu píše zápis či zapisuje úkoly. Asistentka tvrdí, že chlapce motivuje, aby se hlásil. Během pozorování si autorka opravdu žádného takového jevu nevšimla.

U určitých diagnóz spatřuje asistentka pedagoga v inkluzi určitý potenciál, nesmí se však jednat o extrémní případy, kdy se celá třída podržuje jednomu žákovi. Autorka zcela souhlasí s názorem asistentky, tj. že pro úspěšnou inkluzi je nezbytná změna v uvažování pedagogů. Jakmile pedagog inkluzi odmítá a nesouhlasí s ní, je vůbec možné ji realizovat a žáka posunout na další úroveň?

Stejně jako pedagožky, ani asistentka nekomunikuje s lidmi z jiných organizací.

Na závěr asistentka pedagoga hodnotí sociální postavení Fandy, jenž pochází ze sociálně vyloučené lokality, rodiče péči o něj zanedbávají. Chlapec má špatné stravovací návyky (někdy nemá ani pití do školy). Chlapce a jeho rodinu navštěvuje jednou týdně sociální pracovnice z organizace Salinger. Autorka si myslí, že Fandovi školní pomůcky pravděpodobně kontroluje pouze zmíněná sociální pracovnice. U Veroniky situace není natolik dramatická. Rodiče spolupracují, dívce se věnují a ona sama se také snaží.

5.9 Diskuze

Výběr problematiky inkluzivního vzdělávání, jeho vývoje a realizace, nebyla autorkou práce vybrána náhodně. Inkluze se stala významným tématem a trendem nejen uplynulých let, ale také současnosti. Zda je inkluze vhodná, účelná a žádaná, stále není známo, nutno však nezapomínat na skutečnost, že je přirozená navzdory dřívější segregaci. V žádné společnosti ve světě nejsou všichni jedinci stejní, zdraví a přizpůsobiví. Autorka práce v této kapitole zmiňuje dva příklady výzkumu, které považuje za zajímavé a přínosné.

Prvním výzkumem je výzkum Miloně Potměšila, který společně s kolektivem od května do listopadu 2018 realizoval výzkum zaměřený na pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Jednalo se o anonymní dotazníkové šetření cílené na pedagogické pracovníky v předškolním, základním a středním vzdělávání. Celkem bylo 780 respondentů, z nichž ani jeden neabsolvoval studium zaměřené na speciální pedagogiku, dokonce 60 % respondentů uvedlo, že nikdy neměli kontakt s osobou s postižením, což potvrzuje ještě alarmující zjištění, že 75 % dotazovaných pedagogů není dostatečně připraveno pro práci se žáky se zdravotním postižením (Potměšil a kol., 2018, s. 58 – 63). Existuje tedy vůbec způsob, jak úspěšně zrealizovat inkluzivní vzdělávání tak, aby inkluzi pedagog zvládl a nedošlo například k syndromu vyhoření? Za situace, kdy téměř většina pedagogů nepovažuje svou připravenost na inkluzi dostatečnou, jak mohou být tedy žákovi prospěšní? Bude rodič ochoten riskovat a umístí žáka se SVP do běžné školy hlavního

vzdělávacího proudu v podmínkách, kdy pedagogové neznají legislativní dokumenty o inkluzivním vzdělávání či pocítují nejistotu a nepřipravenost?

Právě na základě zmíněného výzkumu tvořila autorka práce otázky k rozhovorům s pedagogickými pracovníci na základní škole. Pouze jedna dotazovaná se setkala během vysokoškolského studia s předmětem speciální pedagogiky, i když pouze na jeden semestr a dle jejich slov byl předmět vlastně zbytečný. Druhá pedagožka se s žádnou výukou speciální pedagogiky nesetkala a zájem o takový druh vzdělávání nejeví. Stávající pedagogové neabsolvovali ani např. akreditovaný kurz zaměřený na inkluzi a opatření k ní potřebná. Jak se tedy základní školy mají připravit právě na začleňování mentálně či zdravotně postižených žáků? Jak se mají postavit k žákovi, který pochází se sociálně vyloučené lokality, chodí do školy zanedbaný, bez úkolů a pomůcek? Ze stávající situace autorka práce vyvozuje, že běžnému pedagogovi musí stačit jeho praxe. Vezme-li tedy autorka v potaz, že pedagog bude vycházet ze své (předpokládejme) dlouholeté praxe, z čeho bude vycházet pedagog, který dokončil vysokoškolské studium v minulém nebo letošním roce, ocitá se na začátku pedagogické dráhy a teprve ho čeká cesta, během které bude sbírat zkušenosti? Opravdu tedy pedagog s diplomem a vzděláním má směřovat své dotazy a problémy na asistenta pedagoga, kterému stačí absolvovat kurz?

Proces inkluze nezahrnuje jen žáky se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním, ale také žáky s postižením mentálním. I dítě s mentálním postižením je nutno brát jako jedinečnou osobnost se svými schopnostmi, zájmy a především se vzdělávacími potřebami. Inkluzivním vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole věnuje pozornost Bartoňová a Vítková, jenž upozorňují na práva na vzdělávání, která musí splňovat obsah, formy a metody odpovídající potřebám žáka s lehkým mentálním postižením. Potřebám žáka musí vyhovovat podpůrná opatření, např. „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující SVP žáka“ (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 142).

Bartoňová s Vítkovou sice zmiňují využívání speciálních metod, učebnic a prostředků, ale jak taková opatření zajistí v praxi? Jakmile je žák s LMD umístěn do školní třídy s dalšími

pětadvaceti žáky, jak žákovi neznalý pedagog zajistí speciální péči a přístup? A co v případě, kdy pedagog s inkluzí nesouhlasí? A co v případě, kdy je žák odkázaný na invalidní křeslo, ale škola nemá bezbariérový přístup nebo výtah? A co v případě, kdy je takový žák prostě jen akceptován, nikam se dál neposouvá a vlastně na základní školu v hlavním vzdělávacím proudu navštěvuje, protože je to dané zákonem? Nebyla by pro žáka lepší praktická škola, která žáka nejen s LMD připraví na opravdový život?

Bartoňová s Vítkovou zrealizovaly výzkumné šetření zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu učitelů a asistentů pedagoga na běžných základních školách. Výzkumnou metodou byl strukturovaný rozhovor s 56 učiteli a 48 asistenty pedagoga. Výsledky šetření poukázaly na skutečnost, že edukační proces u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami velmi ovlivňuje umístění školy (město, obec) a délka pedagogické praxe učitelů. Výsledky rovněž potvrdily, že inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu je již považováno za běžné (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 144).

Vezme-li autorka v potaz průběh jejího pozorování na základní škole, nejeví se jí vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na základní škole běžné. Žák ve školní třídě nemá kamarády, nereaguje na asistenta pedagoga ani na průběh výuky a pedagogové žáka vlastně ignorují, jelikož prostě základní školu musí absolvovat.

Autorka diplomové práce vyvozuje několik doporučení: pokud rodiče mají možnost, ať dají dítěti vybrat, na jakou školu chce být umístěno. Sami rodiče by měli zvážit, jaká škola je vhodnější pro vzdělávání. Nejdůležitější doporučení je směřováno k oblasti školství: zajistěte studium a plnohodnotné obory inkluzivní pedagogiky, vzdělejte si kvalitní budoucí personál, připravte na inkluzi legislativu, ale především ředitele škol. Není možné, aby se ministerstvo školství rozhodlo a ze dne na den se najednou měnil celý systém vzdělávání a způsob výuky. Neméně podstatným doporučením je, aby byl větší důraz na vzdělání asistentů pedagoga, když už se tedy ministerstva České republiky rozhodla investovat zrovna do tohoto konkrétního opatření. Posledním doporučením je spíše návrh: nebyly pro všechny lepší praktické školy, které předaly žákovi alespoň základní lidské a manuální hodnoty?

5.10 Závěrečné shrnutí empirické části

Při vyhodnocování nezúčastněného pozorování bylo zjištěno, že na základní škole nerozlišují inkluzivní a neinkluzivní prostředí. Autorka vnímala rozdílný přístup pedagogů k jednotlivým žákům. Na žáky nadané je uplatňován přístup přísnější, na žáky méně nadané je volen přístup jemnější a mírnější.

V obou pozorovaných třídách není na první pohled zcela jasné, k jakému předmětu jsou určeny, ale působí příjemným dojmem. V obou třídách se romští žáci shlukují během hodin i přestávek především spolu. Ani v jedné třídě si autorka diplomové práce nevšimla záměrného vyčleňování žáka z kolektivu – tedy kromě Fandy v šestém ročníku. Chlapec tvoří výjimku, nejen tím, že na celé základní škole není žádné další takové dítě, ale i vnějším vzezřením a rodinnou situací.

Žáci jsou cíleně v obou třídách usazeni nejen podle prospěchu, ale také podle potřeb. Autorčíným cílem není kritika nebo zaměřenost na romské žáky, avšak nelze si nevšimnout, že v obou třídách s rozdílnými pedagogy jsou romské děti usazeny v posledních lavicích, často jsou záměrně vynechávány z výuky a nemají domácí úkoly či pomůcky. Na druhou stranu, dívka Veronika sedí na většinu předmětů v první lavici, stejně tak chlapec s ADHD či chlapec s pomalejším tempem myšlení. Při zmínce o chlapci s ADHD považuje autorka práce za nutnost vytknout chování jedné pedagožky, která na chlapcovo chování nereaguje adekvátně. Chlapcovo chování je v důsledku hyperaktivity roztěkané, během hodiny např. mačká pet lahev. Pedagožka ho neustále neurvale okřikuje a je z žáka nesoustředěná. Autorka míní, že zkušený pedagog by již měl vědět, jaký přístup je vhodný k práci s dětmi s poruchami různého spektra.

Z uvedených rozhovorů vyplynulo ne zrovna překvapující vyhodnocení, tj. negativní postoj a nesouhlas pedagogických pracovníků s inkluzivním vzděláváním. Všechny tři pracovnice by doporučily a uvítaly praktické či zvláštní školy, které žáky jako je Fanda, připraví především na praktický život. Ani jedné pracovníci nechybí na základní škole další odborník (sociální či speciální pedagog). Za velkou nepříjemnost je považována PPP v Hradci Králové, jelikož každý žák automaticky získá potvrzená buď na nějaký druh dysfunkce, nebo alespoň doučovací hodiny.

O další vzdělávání a edukační materiály v oblasti inkluze pedagožky zájem nejeví. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, není lehké se na inkluzivní vzdělávání připravit a přizpůsobovat mu své chování, předsudky a způsob výuky, ale je to přirozené.

Podpůrné opatření v podobě asistentky pedagoga přijde autorce práce sporné. Látka je žákům v inkluzi vykládána stejně jako ostatním žákům během hodiny, asistentka látku nezná, autorka zdůrazňuje, že se jedná o základní látku z prvního stupně základní školy. Asistent zde funguje především za účelem dávání povelů, např. vezmi si tužku, podívej se na tabuli, začni psát zápis. Autorka byla velmi překvapena, že ministerstvo školství vkládá finance na taková opatření.

Asistentka pedagoga vyvíjí snahu pomáhat ostatním pedagogům s tiskem či stříháním materiálů k výuce, pedagogové jsou však zvyklí plnit si své povinnosti i přípravy sami. Asistentka by se měla více připravovat na výuku a doplnit si chybějící znalosti. Žáci v inkluzi v její osobě zřejmě spatřují podporu a jistotu při výuce.

Existují určité požadavky na učitele a školu za podmínky, že by tam byla realizovaná integrace/inkluze:

- učitel by měl s integrací souhlasit
- učitel by měl mít k integraci pozitivní postoj
- učitel by měl mít přiměřené znalosti o postižení integrovaného žáka
- učitel by měl mít konkrétní představu, jak bude žáka vzdělávat
- učitel by měl mít možnost konzultace s odborníky
- učitel by měl vhodně připravit žáky na integraci žáka
- učitel by měl vést třídu ke kooperativnímu učení
- učitel by měl upozornit kolegy, kteří participují na výuce na konkrétní potřeby integrovaného žáka.

Když by měla autorka práce zhodnotit podle těchto bodů závěr své hospitace na základní škole, tak škola splňuje snad pouze bod, o přiměřené znalosti postižení žáka.

Závěr

Autorka by ráda napsala, že problematika sociální inkluze nejen v oblasti školství, ale také v oblasti společenské, patří k diskutovaným tématům, ale není tomu tak. Téma, které představuje tato diplomová práce, by mělo být více propagováno, ale především propracováno.

Za nejvhodnější cestu vedoucí ke zlepšení stavu nelze označit nic konkrétního. Žádný způsob, žádnou účinnou a ověřenou metodu. Lze vyslovit pouze doporučení a poukázat na chyby, které je možné opravit. A o to se diplomová práce snažila. Co však zmůže jedna diplomová práce?

Cílem diplomové práce bylo seznámit čtenáře s tematikou, pojmy a vývojem fenoménu sociální inkluze. Hlavní část práce měla uceleně představit jádro problematiky inkluze. Mnoho teoretických východisek vychází z literatury, avšak praxe prozatím stále chybí. Nejen praxe, ale především informovanost. Je smutné, že lidé netuší, co znamená pojem inkluze. Je však smutnější, že stávající pedagog netuší, co znamená pojem sociální pedagog.

Cílem práce bylo i srovnání již dostupných údajů a zrealizovaných výzkumů. Výsledkem je, že pedagogičtí pracovníci s inkluzivním vzděláváním nesouhlasí a více by ocenili znovuzavedení praktických škol. Dalším důležitým výsledkem práce je zhodnocení práce asistentky pedagoga na sledované základní škole, kdy asistentka naprosto selhala, selhává a selhávat bude. Nemusela by, kdyby byl kladen větší důraz na vzdělání a přípravu asistentů pedagoga. Snahou je, aby práce přispěla k důslednosti a odpovědnosti příslušných orgánů a institucí při realizaci inkluzivního vzdělávání.

Již v úvodu této práce autorka odkazovala na nepřipravenost celého systému, nelze však opomenout nejdůležitější část systému. Jsou na inkluzi připraveny děti, kterých se inkluzivní vzdělávání týká? U resortu školství není pochyb o nepřipravenosti, tázal se však někdo dětí? Nebude dítě ostýchavé, přehlížené a vyčleňované? Nebude se dítě cítit znevýhodněné, podceňované nebo jako outsider? Tyto otázky jsou stejně podstatné, jako otázky týkající se postoje ministerstva školství k celé problematice inkluzivního vzdělávání. Lidé by se měli ptát i dětí, ať jsou zdravé nebo mentálně, zdravotně či jinak znevýhodněné. Jsou to také lidé, stejně rovnocenní, jako všichni ostatní. Nezapomínejme na ně.

Seznam zkratk a tabulek

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Tabulka č. 1 – Porovnání integrace a inkluze.....20

Seznam literatury

Monografie

ALLAN, Julie. Rethinking Inclusive Education: the Philosophers of Difference in Practise. In: LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 363 s. ISBN 978-80-210-8093-5.

B ITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: Vydala FHS UK, 2010, 314 s. Agora. ISBN 978-80-87398-08-1.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 117 s. ISBN 978-80-7603-009-1.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 123 s. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998, 216 s. ISBN 80-7184-691-0.

KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015, 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014, 322 s. ISBN 978-80-7481-035-0.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998, 146 s. ISBN 80-7178-144-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

MAREŠ, P. 2002. „Marginalizace, sociální vyloučení.“ Pp. 9-24 in: *Menšiny a marginalizované skupiny v ČR*, Ed. T. Sirovátka. Brno: Masarykova Univerzita.

MAREŠ, P. 2004. „Sociální exkluze a inkluze“ Pp. 15-29 in: *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Ed. Tomáš Sirovátka. Brno: MU (Georgetown)

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002, 56 s. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 221 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, J. in VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. Učebnice. ISBN 80-244-0698-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7372-880-9

PIERSON, J., 2010. Tackling social exclusion. London: Routledge.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení = From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 246 s. ISBN 978-80-210-7689-1.

PITNEROVÁ, Pavla, Eva Valerie MAXOVÁ, *Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků*. In Pipeková, J., Vítková, M., et al. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 456 s. ISBN 978-80-210-7530-6.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLEPIČKOVÁ, Lenka in Bartoňová pp 33-42 in BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

Strategie sociálního začleňování 2014-2020. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014, 86 s. ISBN 978-80-7421-080-8.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEDIVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, 384 s. ISBN 978-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.

Internetové zdroje:

Finská škola je inkluzivní, otevřená a autonomní. Je to cesta i pro tu českou? | EDUin. *EDU / Informační centrum o vzdělávání* [online]. [cit. 2020-04-18]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/finska-skola-je-inkluzivni-otevrena-a-autonomni-je-to-cesta-i-pro-tu-ceskou/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+. *Msm.cz* [online]. 2019 [cit. 2020-04-18]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/file/51582/>

MUKHOPADHYAY, Sourav. Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2014, 14.1: 33-42.

MUSENGI, Martin; CHIRESHE, Regis. Inclusion of deaf students in mainstream rural primary schools in Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Studies of Tribes and Tribals*, 2012, 10.2: 107-116.

Počet sociálně vyloučených lokalit se za deset let zdvojnásobil - MPSV Portál. *Průvodce | MPSV Portál* [online]. 1. 5. 2015 [cit. 2020-04-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/-/pocet-socialne-vyloucenych-lokalit-se-za-deset-let-zdvojnasil>

POLAT, Filiz. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 2011, 31.1: 50-58.

VLACHOU, Anastasia. Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counter productive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, 10.1: 39-58.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>