



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Inkluzivní vzdělávání z pohledu středoškolských
učitelů

Inclusive education from the point of view
of secondary school teachers

Vypracovala: Ing. Petra Fau

Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponenta práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích, dne 20. dubna 2019

Ing. Petra Fau

.....

podpis

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání z pohledu aktivně působících středoškolských učitelů. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy pojící se s inkluzivním vzděláváním a popisuje fungování inkluzivního vzdělávání v České republice. Dále se teoretická část práce věnuje systému poradenských služeb ve školách, práci učitelů a asistentů pedagogů a v neposlední řadě charakteristice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část je založena na rozhovorech se středoškolskými učiteli. U každé výzkumné otázky jsou uvedeny jednotlivé odpovědi respondentů, zakončené celkovým shrnutím. Závěr práce sumarizuje teoretická východiska a empirické poznatky.

Klíčová slova

inkluze, inkluzivní vzdělávání, učitel, profesní kompetence, vzdělávací plán

Abstract

This bachelor thesis is looking at topic of inclusive education from view of highschool teachers. Theoretical part identifies the basic terminology connected to inclusive education in the Czech Republic, system of school psychology and work of teachers with teacher's asistents. Last but not least characteristics of pupils with special needs is being included. Empirical part is based on interviews of high school teachers. Each of the questions is followed by the answer of the respondent. The thesis is finalized by resume of theoretical and empirical conclusions.

Keywords

inclusion, inklusive education, teacher, professional competence, educational plan

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoretická východiska	7
1.1 Základní pojmy	9
1.2 Inkluze versus integrace	9
1.3 Integrace	11
1.4 Inkluze.....	13
2 Vývoj inkluze v českém školství	17
2.1 Systém poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních	23
2.2 Učitel	26
2.3 Asistent pedagoga	29
2.4 Příprava učitelů na inkluzivní vzdělávání	33
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	36
3.1 Defekt, handicap, disabilita.....	40
3.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán	41
3.3 Úprava výukových materiálů	45
4 Shrnutí teoretických východisek.....	47
5 Výzkumné šetření	50
5.1 Výzkumná metoda	50
5.2 Výzkumné otázky.....	51
5.3 Charakteristiky respondentů.....	52
5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek	56
6 Diskuze	67
Závěr.....	69
7 Seznam použité literatury a informačních zdrojů	70
8 Seznam obrázků	74
9 Seznam tabulek	75
10 Seznam příloh	76

Úvod

Téma inkluze a inkluzivního vzdělávání je v současnosti velmi diskutované. V posledních letech je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol na vzestupu. Myšlenka integrace se postupně rozvinula v inkluzi, která si klade za cíl, nabídnout inkludovaným dětem mnohem větší možnosti v oblasti vzdělávání a následně i při uplatnění v běžném životě. Progresivní vývoj vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami značí celospolečenskou tendenci upustit od segregování intaktních dětí od jejich běžných vrstevníků.

Inkluzivní vzdělávání bylo v České republice legislativně ukotveno od 1. září 2016, a to na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nastavení pevného legislativního rámce v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozpoutalo celospolečenskou debatu na toto téma, které na krátkou dobu rozdělilo českou společnost na zastánce a odpůrce inkluzivního vzdělávání. Jelikož jsou to právě učitelé, které lze pokládat za ústřední aktéry inkluze, považuji za důležité zjistit jejich názory na tuto problematiku.

Bakalářská práce je obsahově rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické. Cílem teoretické části bylo vymezení pojmů inkluze a integrace a definice legislativního rámce pro inkluzivní vzdělávání v České republice. Cílem praktické části bylo zjistit názory oslovených středoškolských pedagogů na problematiku inkluzivního vzdělávání a zároveň vyhodnotit, zda existuje rozdílnost v postojích učitelů v závislosti na typu střední školy, na které působí. Závěr bakalářské práce vychází ze shrnutí teoretických poznatků a výsledků praktického šetření.

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Konkrétně se bude jednat o metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory s vybranými pedagogy byly anonymizovány. Předem připravený seznam otázek byl během osobního rozhovoru doplňován o další otázky vyplývající z dané situace. Počet oslovených pedagogů nebyl předem určen. Výzkumný soubor měl pouze jedno omezení a to, že se muselo jednat o učitele aktivně působící na středních školách.

Hlavní otázkou celé problematiky konceptu inkluzivního vzdělávání není, jakým způsobem znevýhodněný žák může být vzděláván v běžné škole, ale jak takovému žákovi toto vzdělání umožnit. Aktivně působící pedagogové předpokládají, že inkluze sebou přináší zvýšené nároky na výkon jejich profese, a to především v podobě důkladnější přípravy na vyučování. (Hájková, Strnadová, 2010)

Pro funkčnost inkluzivního vzdělávání je nutné v první řadě vytvořit ve školách přátelské a otevřené prostředí ke všem dětem bez rozdílu. Různorodost je třeba vnímat jako obohacení, přičemž hlavním principem inkluze je přijímání žáků bez ohledu na jejich postižení či sociální situaci. (Uzlová, 2010)

Dle Katalogu podpůrných opatření ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu u každého žáka právě učitel. Pedagog je povinen přizpůsobit podmínky vyučování tak, aby žák mohl pracovat dle svých možností a potenciálu. Úkolem učitelů je efektivně plánovat, realizovat a vychodnocovat vzdělávací proces. Uvedené úkoly jsou pro učitele o to náročnější, jestliže jsou ve třídě žáci vyžadující upravené podmínky vyučování. Třídní kolektiv není homogenní a je třeba této skutečnosti přizpůsobit vyučovací metody, podmínky, pomůcky i hodnocení. (Michalík a kol., 2015)

Katalog podpůrných opatření uvádí, že učitelství v České republice se opakovaně potýká s řadou různých problémů, které zůstávají často nedořešeny. Takto dochází k narůstání problémů a v důsledku toho je poškozován celý výchovně vzdělávací proces. (Somr, 2013)

Slepičková (2013) uvádí, že dle výzkumných šetření vidí učitelé potencionální problémy především v nedostatku finančních prostředků, nedostatku personálních kapacit a neúměrné pracovní zátěži. V neposlední řadě panují obavy, že všem žákům ve třídě nebude možné věnovat patřičnou pozornost.

Oproti tomu existují výzkumy (Kaleja, 2015), ze kterých je zřejmé, že polovina dotázaných pedagogů považuje přítomnost mentálně postiženého dítěte v třídním kolektivu jako obohacení pro ostatní děti.

1 Teoretická východiska

První kapitola se věnuje základním teoretickým pojmům, které jsou nezbytné pro správné pochopení dalšího textu a celkového pojetí inkluzivního vzdělávání. Velmi okrajově je nastíněn historický vývoj v přístupu ke vzdělávání osob s postižením. Nastíněna je také zajímavá teorie Howarda Gardnera, tzv. Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, která pracuje s osmi typy inteligence. Převážná část první kapitoly je věnovaná pojmům integrace a inkluze, jelikož hlavním cílem této kapitoly je objasnění zmíněných pojmů. Integrace i inkluze je popsána z pohledů několika vybraných autorů, zároveň je pro lepší orientaci zpracováno i přímé srovnání.

Celospolečenský přístup k jedincům s postižením se vyvíjel postupně. Stejně tak existoval i historický vývoj v přístupu ke vzdělávání těchto osob. Od prvopočátků až po současnost můžeme tedy zaznamenat několik typů principů v oblasti edukace handicapovaných dětí. Za první princip lze považovat i období represivního přístupu, které vzdělávání znevýhodněných osob odmítalo. Lechta (2010) uvádí tyto základní principy vzdělávání:

- **exkluze,**

Děti s postižením nesplňující institucionální měřítko pro vzdělávání v běžných školách jsou zcela vyloučeny z edukačního procesu.

- **segregace/separace,**

Děti jsou rozdělovány na základě předem vytvořených kritérií do určitých podskupin. Základní myšlenkou je, že v rámci vysoce homogenizované skupiny lze vytvořit ty nejlepší podmínky pro vzdělávání osob s postižením. Segregační princip vytváří dvoustupňovou vzdělávací soustavu složenou z běžných a speciálních škol.

- **integrace,**

V tomto přístupu stále existují vedle sebe rozdílné podskupiny. Avšak handicapované děti mohou (se speciální podporou) navštěvovat běžné školy. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami tak může navštěvovat běžnou školu a v případě, že je integrace neúspěšná, má možnost se vrátit do speciálního vzdělávacího zařízení.

- **inkluze.**

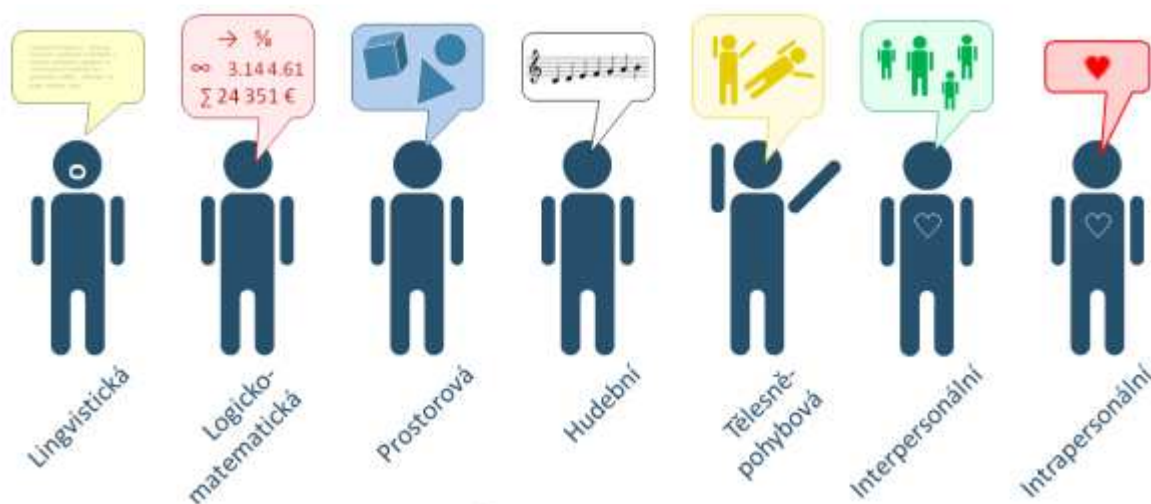
Inkluzivní vzdělávací přístup již nahlíží na heterogenitu jako na normální stav. Akceptace různorodosti zahrnuje humánní aspekt i činitel ulehčující práci učitele v běžné škole.

Učiteli totiž odpadá požadavek dosažení se všemi žáky stejného edukačního cíle ve stejném čase.

V souvislosti s přizpůsobením edukačního systému žákům na základě jejich specifických potřeb nabízí velmi zajímavý pohled na problematiku vzdělávání americký vývojový psycholog Howard Gardner.

Howard Gardner přišel s tzv. Gardnerovou teorií mnohočetných inteligencí. Na začátku této teorie stojí uvědomění si, že není možné postřehnout všechny schopnosti a dovednosti, kterými člověk disponuje a v nichž může vynikat. Z toho plyne těchto osm inteligencí: jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová, hudební, tělesně-pohybová, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Teorie tedy rozšiřuje tradiční chápání a definici inteligence, zároveň nabízí řešení, jak přizpůsobit vzdělávání specifickým potřebám dítěte. V souladu s touto teorií připravuje učitel týdenní tematický plán, který zohledňuje všechny uvedené druhy inteligence. Učitel pracuje s faktem, že každý člověk má rozvinuté typy inteligence v jiném rozsahu. (Gardner, 2016)

Obrázek 1 - Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí



Zdroj: managementmania.com

Na základě výše uvedené Gardnerovy teorie je při vzdělávání všech žáků, nejen těch se speciálními vzdělávacími potřebami, důležité pracovat s faktem, že každé dítě má různě vyvinuté jednotlivé druhy inteligence. Snaha vzdělávat a přistupovat ke každému žákovi naprosto stejným způsobem se jeví jako neúčelná a neefektivní.

1.1 Základní pojmy

Primárně je třeba objasnit rozdíl mezi pojmy inkluze a integrace. Následující kapitoly, mimo jiné objasní tuto rozdílnost a dále pomohou pochopit další související pojmy. V České republice se myšlenka integrovaného vzdělávání rozvíjí od začátku 90. let.

Pro inkluzivní vzdělávání je klíčová Deklarace konference v Salamance, která uvádí, že v běžných školách by se měly vzdělávat všechny děti a to bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, jazykové, sociální nebo jiné rozdíly. Inkluzivně zaměřené školy lze považovat za vysoce efektivní prostředek proti diskriminačním postojům, který podporuje vznik tolerantní a vstřícné společnosti. (UNESCO, 1994, s. 11)

1.2 Inkluze versus integrace

Německý prezident Richard von Weizsäcker v roce 1993 řekl „*Je normální se lišit*“. Cílem tohoto prohlášení byla integrace rozdílných lidí do společnosti takovým způsobem, aby jim umožnil zapojení do sociálního života. (Anderliková, 2014)

Na inkluzivní vzdělávání lze nahlížet jako na jeden z důležitých cílů současného školství. Ve školním prostředí se integrací rozumí začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy. Inkluze ale oproti integraci nepopírá dané postižení žáka a pracuje s ním.

Pojmy inkluze a integrace jsou často spojovány a nezdědka považovány za slova stejného významu. Avšak význam obou pojmů je odlišný.

Hájková (2010, s. 13) považuje integraci v současné době za široké mezinárodní hnutí prosazující práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné a nevylučující kultuře. Oproti tomu inkluze charakterizuje kulturní společnost, na které se podílejí všichni bez rozdílu.

S oběma pojmy se lze setkat v pedagogickém slovníku. Pedagogický slovník popisuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávací proces, který začleňuje všechny děti od běžných

škol. Hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je změnit pohled na neúspěch vzdělávacího systému v případě určitého žáka. Při selhání žáka je nutné zohlednit nedostatečnost systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Selhání jako takové nelze tedy hledat v samotném žákovi. Oproti tomu integrované vzdělávání se snaží zapojit do běžných škol žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace se primárně snaží žáky s postižením začlenit mezi zdravé vrstevníky. V rámci tohoto procesu dokáže dítě se speciálními vzdělávacími potřebami fungovat v běžném kolektivu a zároveň jsou respektovány jeho odlišnosti a specifické potřeby. (Průcha a kol., 2013)

V procesu inkluze se osoby se znevýhodněním běžně podílejí a zapojují do všech činností stejně jako lidé bez daného znevýhodnění. Jestliže to lze, není při těchto činnostech potřeba využívat žádné speciální pomůcky a postupy. Adekvátní pomoc přichází až v okamžiku, kdy je to nezbytně nutné. Oproti tomu integrační proces spočívá v zajištění speciálních prostředků, pomoci a podpory pro osoby se znevýhodněním. Právě na základě této specializované péče jsou tyto osoby začleňovány do běžné společnosti. V tomto lze spatřovat zásadní rozdíl mezi inkluzí a integrací. Rozdíl je dobře patrný v celkovém postoji těchto procesů ke vzdělávání. Zatímco integrace funguje zejména za pomoci speciálních škol, které pro vzdělávání používají specifické pomůcky a metody, což přispívá až k segregaci. Avšak inkluze zařazuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu společně s nepostiženými spolužáky, a to zejména za pomoci běžných pomůcek a metod. Speciální pomůcky a postupy nastupují až ve chvíli, kdy je to pro vzdělávání žáka nezbytné a zároveň nejefektivnější. (Slowík, 2016)

Základní rozdíly mezi pojmy integrace a inkluze jsou vymezeny takto:

Tabulka 1 - Rozdíl mez integrací a inkluzí

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílní 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

Zdroj: Kocurová a kol., 2002, s. 17

Na základě výše uvedeného shrnutí lze považovat pojem inkluze za nadřazený vůči pojmu integrace. Velmi obecně je možné říci, že integrace požaduje vyšší míru adaptace dítěte vůči škole. Oproti tomu cílem inkluze je přizpůsobení vzdělávacího systému žákovi.

Zajímavý pohled na inkluzi nabízí Lechta (2010, s. 30) „Vzhledem k náročnému a jen obtížně prosazovanému konceptu inkluzivní pedagogiky existuje jistá analogie s koedukací: zhruba před 100 lety existovaly ve školství dvě skupiny žáků, chlapci a děvčata, jejich výchova a vzdělávání probíhala odděleně... „

1.3 Integrace

„Pojem integrace vnímáme ve významu sjednocení, souladné spojení, zapojení, začlenění, zařazení. Integrační přístup spočívá v zajištění speciálních podmínek, prostředků a podpory u osob s postižením při zapojování do běžného života ve společnosti.“ (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 169)

Pojem integrace vychází z latinského slova *Integer*, což znamená *ucelení, sjednocení, spojení v jeden celek*. V pedagogické rovině na integraci lze nahlížet jako na duální systém. Jedná se o dvě rozdílné skupiny, které vedle sebe dokáží fungovat. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou s určitou podporou navštěvovat běžnou

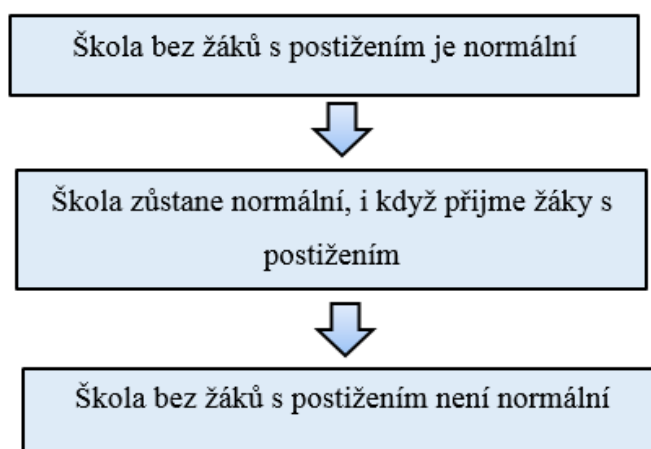
školu a vzdělávat se spolu se svými vrstevníky bez handicapu. Pokud je integrace žáka neúspěšná, je možný návrat do speciálního školského zařízení. (Lechta, 2010)

Také Zelinková (2011) uvádí, že nejde o splynutí dvou rozdílných skupin či přizpůsobení se handicapovaným jedincům většinové společnosti. Hlavní podstatou je vzájemný respekt a společné soužití.

Do systému integrovaného vzdělávání patří pedagogičtí pracovníci, odborní pracovníci, zákonní zástupci dětí a samotní žáci. Cílem integrace je začlenit handicapované žáky do přirozeného sociálního prostředí, které v tomto případě představují spolužáci bez handicapu. Takovýmto způsobem získává postižený jedinec kladný vztah ke zdravým lidem, pozitivní životní postoj a dokáže si uvědomit vlastní hodnotu. Tím vším se již v útlém věku stává plnohodnotným členem společnosti navzdory svému znevýhodnění. (Podešva, 2003)

Na integraci žáka do školního prostředí je třeba nahlížet jako na proces, nikoliv stálý stav. Umístěním dítěte do běžné školy není integrace dokončena. Samotné fyzické zařazení žáka do třídy je prvním krokem, který dále vede k funkční, sociální a společenské integraci. Integrační proces se neustále vyvíjí, dochází v něm ke změnám, a to v důsledku stále nově přichozících problémů. (Bendová, Zikl, 2011)

Obrázek 2 - Vývoj přístupu ke školní integraci



Zdroj: Hájková, 2005, s. 10

Slowík (2016) vytyčil níže uvedené faktory, které se velkou měrou podílejí na úspěchu či neúspěchu školní integrace:

- prostředí školy,
- postoje a kompetence učitelů,
- kooperace se školskými zařízeními,
- akceptace ze strany učitelů, spolužáků, ostatních žáků a rodičů,
- rozsah a kvalita specializované podpory,
- vztah společnosti ke školní integraci.

Úspěšný proces integrace je prospěšný pro všechny zúčastněné strany. Integrovaný žák získává mimo jiné komunikační a sociální dovednosti. Běžní žáci získávají schopnost tolerovat a respektovat ostatní bez ohledu na to, zda jsou „normální“ nebo se od většinové společnosti odlišují. I učitel z integračního procesu těží, a to především zkušenostmi, které v budoucnu dokáže uplatnit v rámci vzdělávání dalších žáků.

1.4 Inkluze

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech.“ (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 169)

Pojem inkluze pochází z anglického *inclusion*, jehož českým ekvivalentem je *zahrnutí* v širším slova smyslu *příslušnost k celku*. Celý koncept inkluze vychází z myšlenky, dle které by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na stupeň postižení. (Hájková, Strnadová, 2010)

Houška (2012, s. 8) uvádí, že inkluze znamená „... vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny – ač se svými schopnostmi mohou značně lišit – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.“

Na schématu níže jsou názorně zobrazeny oblasti inkluze společně se speciálními školami, které se specializují na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je ze schématu patrné, že tyto děti je možné zařadit nejen do speciálních škol, ale i do procesu vzdělávání na běžných školách.

Obrázek 3 - Schéma inkluzivní školy



Zdroj: Houška, 2012, s. 8

Zikl (2011) uvádí, že pojem inkluze je v současné době velmi frekventovaným výrazem, který se ve společnosti čím dál častěji užívá, a to v mnoha slovních spojeních, např. inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, sociální inkluze apod. Zároveň autor pojem inkluze vnímá jako velice nejednoznačný s velmi tenkou hranicí, která jej odděluje od pojmu integrace.

Dle Zikla (s. 43-44, 2011) lze na inkluzi nahlížet takto:

- inkluze je vrcholem integrace,
- včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění,

Nikdy nedošlo k vyloučení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ze společnosti, jelikož dítě je po celý život její přirozenou součástí.

- inkluze jako širší pojem,

V tomto pohledu na celou problematiku je inkluze vnímána velice obecně, a to jako včlenění jedince do společnosti.

- splynutí.

Celková akceptace a přizpůsobení se společnosti v takovém rozsahu, kdy se osoba se speciálními potřebami zúčastňuje veškerých běžných společenských aktivit (př. vzdělávacích, pracovních, sociálních).

Inkluzivní vzdělávání má přizpůsobit výuku individualitě každého žáka. Nicméně není žádoucí, aby inkluze vedla ke snižování nároků na žáky. Důležité je, aby se žákům dostávalo veškeré možné podpory ve vzdělávání, což má vést k pocitu, že dosáhnout úspěchu není nemožné. Pro neselektivní systém vedoucí děti k úspěchu je zapotřebí změna tradičního obsahu výuky a aplikace efektivních forem výuky, např. zapojení žáků do výuky, skupinové práce. Jednou z možností je také přenesení větší zodpovědnosti na žáky, to vede k sebeúctě a větší motivaci žáků. (Polechová, 2005)

Stěžejní myšlenkou inkluze je rozdílnost mezi lidmi, přičemž každý jedinec bez ohledu na své odlišnosti se může podílet na spolurozhodování ve společnosti. Inkluzi můžeme popsat jako rovnocennost, která se nezabývá všeobecnou normalitou. Za normální je považována právě rozmanitost. Společnost vytváří rozmanité struktury, do kterých se zařadí každý jednotlivec na základě svých specifických možností a schopností. Takto se všichni podílí na spoluvytvoření celku. (Anderliková, 2014)

Zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol mezi nepostižené vrstevníky je mimořádně výhodné nejen pro daného žáka s handicapem, ale také pro nepostižené děti. Běžné děti si takto zcela přirozeně utváří relevantní a nezaujaté postoje k handicapovaným osobám, což je vede ke stěžejní myšlence inkluze, že být odlišný je normální. (Slowík, 2016)

Zavedení inkluze závisí na mnoha faktorech. Je třeba brát v potaz spolupráci učitelů, poradenských pracovníků, rodičů, zástupců veřejnosprávních orgánů a autorů legislativního pořádku.

První kapitola se zabývala zejména pojmy integrace a inkluze. Tyto pojmy byly nejen samostatně definovány, ale došlo i ke vzájemnému srovnání. Díky podrobnějšímu popisu bylo zjištěno, že i přes jemné niance, se v případě integrace a inkluze nejedná o synonyma, ale o slova odlišných významů. Z pedagogického hlediska je integrace systém, ve kterém vedle sebe dokáží existovat a fungovat dvě rozdílné skupiny (integrováný žák a kolektiv běžných dětí). O integraci lze říci, že vyžaduje dílčí změny prostředí a vyšší míru adaptace dítěte. Oproti tomu inkluze přizpůsobuje výuku žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v takovém rozsahu, aby nedocházelo ke snižování nároků na vzdělávání. Jedním z cílů inkluze je tedy přizpůsobení vzdělávacího systému žákovi, ne obráceně jak je tomu právě u integrace. Z uvedených poznatků vyplývá, že inkluze je ve své podstatě vůči integraci slovo nadřazené.

2 Vývoj inkluze v českém školství

Druhá kapitola se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání v prostředí českého školského systému. V časové posloupnosti je popsán legislativní rámec a stěžejní dokumenty, které hrají v inkluzivním vzdělávání v České republice důležitou roli. Tato kapitola ve svém úvodu popisuje, v jakých zákonných dokumentech je ukotven rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez rozdílu. V oblasti odborných dokumentů se druhá kapitola podrobněji věnuje Bílé knize 2001, Strategii vzdělávací politiky 2020 a Akčnímu plánu inkluzivního vzdělávání 2016-2018. Dále je popsán systém poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, zejména pak legislativní rámec, ve kterém se poradenské služby pohybují. Hlavními činiteli, kteří se podílejí na inkluzivním vzdělávání jsou učitelé a asistenti pedagogů. Těmto aktérům jsou věnovány dílčí podkapitoly. Závěr kapitoly je pak věnován přípravě učitelů na práci s různorodou skupinou žáků.

V České republice funguje vzdělávací systém na principu rovného přístupu ke vzdělání. Specifické požadavky na vzdělávání dětí jsou v demokratickém systému respektovány. Přístup ke vzdělání pro všechny je zároveň zaručen bezplatností veřejného školství. Výše uvedené právo na vzdělání pro všechny bez rozdílu je zaručeno Listinou základních práv a svobod (Usnesení č. 2/1993 Sb.), konkrétně se jedná o článek 33.

O rovném přístupu ke vzdělání hovoří také § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona. Dle školského zákona má každý občan České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie právo na vzdělání, a to bez ohledu na jeho pohlaví, rasu, barvu pleti, náboženské vyznání, zdravotní stav nebo sociální situaci.

Za důležitý mezník pro inkluzivní vzdělávání v České republice lze považovat září 2009. Tehdejší prezident, Václav Klaus, v tuto dobu ratifikoval Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Tato úmluva se v únoru 2010 stala součástí našeho právního řádu. Článek č. 24 úmluvy v bodě 1 výslovně stanovuje povinnost vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. Všechny ratifikující země se tímto krokem zavázaly k zajištění rozvoje inkluzivního vzdělávání napříč celou vzdělávací soustavou, tj. mateřskými školami počínaje a vysokými školami konče. (Fischer a kol., 2014)

Cílem našeho vzdělávacího systému je zajištění stejných podmínek pro všechny žáky. Rovné podmínky mají žákům zvýšit šanci na dosažení potřebného vzdělání.

Národní program rozvoje vzdělávání 2001 (tzv. Bílá kniha)

Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě analýzy, hodnocení a srovnání vzdělávacího systému v České republice a v zahraničí. Nejednalo se však o první souhrnný koncept doporučení na reformu českého vzdělávacího systému, což tvůrcům Bílé knihy umožnilo vycházet z četného množství návrhů, doporučení a analýz. Bílá kniha byla schválena Usnesením vlády České republiky ze dne 7. února 2001 a stala se tak klíčovým dokumentem českého vzdělávacího systému. Dokument se tedy věnuje zejména principům demokratické vzdělávací politiky a uvádí, že proměna vzdělávacího systému je závislá na těchto principech:

- **zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělání,**

Každý by měl mít možnost vybrat si vlastní vzdělávací cestu a současně ji v průběhu života měnit. Jedná se o svobodnou volbu vzdělávací cesty a vytvoření vzdělávacích příležitostí odpovídajících schopnostem, požadavkům a potřebám jednotlivců.

- **maximální rozvíjení potenciálu jedince,**

Odstranění selektivity ve smyslu výběru studijně nadaných a schopných a zároveň vylučování těch, kteří nesplňují stanové požadavky. Na základě této zásady má být vzdělávací systém individualizován a co nejvíce orientován na specifické potřeby jedince. Uplatňování různých učebních stylů dle typu nadání.

- **proměna tradiční školy,**

Vzdělání má dávat žákům smysl a mít pro ně osobní význam. Motivace žáků k celoživotnímu učení. Proměna tradiční školy vyžaduje změnu obsahu, metod a forem výuky. Dalším důležitým faktorem vedoucím ke změně je celkové klima a prostředí školy, a to na úrovni vztahu mezi učitelem a žákem. Zároveň by měla být zachována výchovná funkce školy. Nezbytný je také rozvoj interpersonálních a sociálních vztahů, vedoucí k vytvoření demokratické společnosti ve školním prostředí.

- **nové utváření vzdělávacího systému.**

Dosažení co nejvyšší kvality a efektivity vzdělávacího procesu. Tomu napomáhá decentralizace, přesouvání pravomocí na nižší rozhodovací úroveň a získání značné autonomie škol. Na rozhodovacím procesu se podílí státní správa, samospráva, představitelé obcí a regionů, sociální partneři a rodiče žáků. Důležitá je tedy vzájemná

participace na rozhodování, zejména ze strany sociálních partnerů. (Bílá kniha, 2001, s. 17-18)

Bílá kniha klade velký důraz na střední vzdělávání, které ovlivňuje motivaci mladých lidí k celoživotnímu vzdělávání. Systém středního vzdělávání má dát žákům nejen danou kvalifikaci, ale také všeobecné a odborné kompetence nezbytné k získání zaměstnání. V žácích je tak po dobu středoškolského vzdělávání rozvíjena a podporována schopnost dokázat si během průběhu života najít odpovídající pracovní uplatnění. V tomto ohledu je také nutné se soustředit na zdokonalení práce s informacemi a na rozvoj výchovy k demokracii. (Bílá kniha, 2001)

I přes to, že Bílá kniha hovoří o odstranění selektivity v našem školství, bylo v roce 2001 provedeno šetření Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), které prokazuje vysokou míru selektivity. Dle této studie vzdělávací systém v ČR neposkytuje rovné příležitosti ve vzdělávání, znevýhodňuje skupiny žáků vyloučených mimo hlavní vzdělávací proud. K zařazení žáka mimo hlavní vzdělávací proud dochází z důvodu specifických vzdělávacích potřeb, které dítě díky danému handicapu má. (Polechová, 2005)

Vzdělávání postupem času prochází četnými změnami. Ačkoliv jsou tyto změny mnohdy razantní, podstata zůstává zachována. Proto se můžeme nezdědky setkat s kritikou, která našemu školskému systému vytýká konzervatismus. (Průcha, 2010)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

V minulosti v České republice plnil klíčovou úlohu ve vzdělávací politice Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha. Během platnosti Bílé knihy však vyvstalo mnoho podnětů, které vedli její tvůrce k pečlivému prověření východisek vzdělávacího systému a jeho dalšího rozvoje. Ačkoliv časová platnost Bílé knihy nebyla v minulosti oficiálně stanovena, dle jejích tvůrců období pro naplnění stanovených cílů skončilo. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě důkladné revize začalo pracovat na přípravě nové strategie vzdělávací politiky. Strategie 2020 byla schválena Usnesením vlády České republiky č. 538 ze dne 9. července 2014. (MŠMT, 2014)

Strategie 2020 v mnohém navazuje na Bílou knihu z roku 2001. Jedním ze společných cílů je modernizace počátečního vzdělávání učitelů. Řada nezávislých doporučení pro vzdělávací politiku klade důraz především na praktickou přípravu budoucích učitelů. Praktická příprava aktuálně zaujímá jen 4 % z celkového rozsahu kurikula. Navýšení objemu praktické přípravy by do budoucna mělo vést ke komplexnímu rozvoji pedagogických schopností a ke způsobilosti v praxi realizovat inkluzivní vzdělávání. (MŠMT, 2014)

Strategie 2020 stanovuje omezené množství priorit, jejichž dosažení by mělo být systematicky a cíleně podporováno. Zevrubnou analýzou stavu vzdělávací soustavy v ČR byly Strategií vymezeny tři klíčové priority:

- snižování nerovnosti ve vzdělávání,
- podpora kvalitní výuky učitele,
- odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. (MŠMT, 2014)

Z hlediska inkluzivního vzdělávání je Strategie 2020 důležitá zejména v pohledu na školský systém, který by měl do budoucna dát každému žákovi možnost v plné míře rozvíjet svůj potenciál. *„Typicky je třeba zaměřit se na osvětu rodičů a společnosti, vzdělávání učitelů, ředitelů a úředníků, přehodnocení role víceletých gymnázií v systému, sjednocení vnímání kvality ve výkonech žáků i učitelů a podporu pro průběžné hodnocení výsledků vzdělávání, které ale nepovede k předčasné selekci, a tvorbu systému specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb, které pomohou pedagogům vyrovnat se s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky mimořádně nadanými.“* (MŠMT, 2014, s. 17). Těmito kroky by mělo být dosaženo kvalitního a inkluzivně zaměřeného vzdělávacího systému.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030

Stávající ministr školství mládeže a tělovýchovy, Robert Plaga, stanovil osmičlennou expertní skupinu pro přípravu nové Strategie vzdělávací politiky do roku 2030. Tento tým se poprvé sešel na začátku ledna 2019 a jeho primárním úkolem je vymezení strategie vzdělávací politiky pro české školství na období dalších deseti let. Dle stanoveného plánu by měla podstatná část přípravy dokumentu probíhat v průběhu roku 2019. V druhé

polovině roku 2020 by měla vláda České republiky schválit konečnou verzi strategie. (MŠMT, 2019)

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018

Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV) byl vytvořen především v souvislosti se schválením novely zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), která od 1. září 2016 plošně zavedla inkluzivní vzdělávání v České republice. Akční plán má přispět k realizaci Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která se tak stala zastřešujícím vzdělávacím dokumentem. Akční plán si vytyčil za cíl připravit a zároveň podpořit celý školský systém tak, aby byl schopen uskutečnit požadované legislativní změny novely školského zákona. V souladu se zmíněnými legislativními změnami APIV podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání a rovnocenné šance pro všechny. Ve vymezeném časovém horizontu let 2016 – 2018 má akční plán implementovat do vzdělávacího systému příslušná podpůrná opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně má dokument unifikovat a upřesnit diagnostiku žáků se znevýhodněním nebo postižením tak, aby byla těmto dětem poskytnuta odpovídající podpora při vzdělávání. Dokument se dále také věnuje preventivním opatřením v oblasti předčasných odchodů ze vzdělávacího systému (MŠMT, 2015).

Na podzim roku 2018 schválilo MŠMT návrh Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020. Jelikož je APIV 2019 – 2020 (stejně jako pro období předcházející) podmínkou pro čerpání dotací z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, je nyní dokument pro nadcházející programové období postoupen k posouzení členům Evropské komise.

Hájková (2010, s. 91) uvádí, že rozvoj inkluzivního vzdělávání v českém školství vyžaduje optimální koordinaci v rámci MŠMT, plánování a strategického zavádění změn, proinkluzivních opatření, a to ve vzájemné spolupráci s řídicími orgány státní správy v oblastech:

- samostatných strategických dokumentů pro vzdělávání,
- obecně závazných právních norem školské legislativy,
- praxe institucionalizovaného preprimárního vzdělávání,
- praxe základního, sekundárního a terciálního vzdělávání,

- pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- diagnostiky a poradenství,
- inkluzivně orientovaného výzkumu,
- metodické koncepce a evaluace,
- medializace a propagace inkluzivního vzdělávání směrem k veřejnosti.

Akční plán inkluzivního vzdělávání pro léta 2016 až 2018 se také zabývá vytvořením podpory pro inkluzivní vzdělávání na středních školách. V procesu zlepšení inkluzivního vzdělávání na středních školách se mají dle APIV zapojit jednotlivé kraje. Ty by měly mapovat podmínky inkluzivního vzdělávání na středních školách a spolupracovat s dalšími krajskými subjekty podporujícími inkluzi. Na základě APIV by měla být středním školám poskytována adekvátní podpora v oblasti inkluzivního vzdělávání. Tato podpora by měla být preventivním prostředkem k celkovému snižování rizika předčasných odchodů ze vzdělávacího procesu. Zároveň má být zvýšena úspěšnost při vstupu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na pracovní trh. Jedním z východisek může být vyjednávání se zaměstnavateli o adaptačním období pro absolventy nastupující do prvního zaměstnání. (MŠMT, 2015)

Tabulka 2 - Systém vzdělávání osob s handicapem

Raná péče	Střediska rané péče a další zařízení poskytující služby rané péče
Předškolní vzdělávání	Mateřská škola (běžná nebo pro děti s konkrétním druhem postižení – např. pro zrakově postižené)
Základní a střední vzdělávání	Základní škola (běžná nebo pro žáky s konkrétním druhem postižení – např. pro sluchově či zrakově postižené), střední školy (běžné nebo pro studenty s konkrétním druhem postižení – gymnázia, SOŠ, SOU, OU, praktické jednoleté a dvouleté školy), jiný způsob vzdělávání (např. individuální vzdělávání nebo vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením)
Terciární vzdělávání	Vyšší odborné školy, vysoké školy (neexistují speciální varianty, dostupná je ale podpora pro handicapované studenty)
Celoživotní vzdělávání	Programy dalšího vzdělávání, vzdělávací a rekvalifikační kurzy a školení (o speciálně zaměřené programy se jedná pouze zřídka)

Zdroj: Slowík, 2016, s. 39

Vysokoškolské vzdělání v současné době není pro handicapované jedince nedosažitelným cílem. Většina vysokých škol je připravena na vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytuje jim speciální služby a podporu spočívající např. v poradenství, půjčování speciálních pomůcek nebo vytvoření bezbariérových přístupů. (Slowík, 2016)

2.1 Systém poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

K řešení závažnějších problémů, kterými trpí žáci se speciálně vzdělávacími potřebami a na které nestačí pouze učitelé, jsou určeni kvalifikovaní odborníci pracující v různých poradenských zařízeních. Systém poradenských služeb lze považovat za nedílnou a důležitou součást úspěšného inkluzivního procesu.

Dle Vágnerové (2005) tvoří základní úroveň poradenského systému výchovní poradci na školách. Zpravidla se jedná o učitele se speciálním postgraduálním vzděláním. Výchovný poradce je jakýmsi spojníkem mezi danou školou a dalšími poradenskými zařízeními. Znalost konkrétního školního prostředí představuje pro poradce výhodnou pozici při práci se žáky.

V současné době je součástí každé školy školní poradenské pracoviště (ŠPP). Dle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., jejíž poslední novelizace proběhla v roce 2016 (ve znění č. 197/2016 Sb.), zabezpečuje poskytování poradenských služeb ředitel školy. V rámci školního poradenského pracoviště musí mít škola povinně obsazeny dvě pozice, a to výchovný poradce a metodik prevence. Toto personální složení školního poradenského pracoviště je stanoveno na základě výše uvedeného § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. Obecně o této formě ŠPP lze hovořit jako o **povinné neúplné**. S ohledem na vzrůstající nároky spojené s inkluzivním vzděláváním se zvyšují i požadavky na školní poradenská pracoviště. V tomto směru je doporučováno rozšíření ŠPP o další pozice, např. školní psycholog a školní speciální pedagog. Takováto forma ŠPP je oproti výše uvedené tzv. **úplné**. (Zapletalová, Mrázková, 2016)

Kompletní rámec poradenského systému ve školství legislativně vymezuje již zmíněná vyhláška č. 72/2005 Sb. Dle § 1 této vyhlášky jsou zmíněné poradenské služby poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízeními. Poradenské služby jsou příslušnými zařízeními poskytovány bezplatně, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol, školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Výsledkem poradenských služeb, které zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáka, jsou zpráva a doporučení.

Dle § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. vymezuje účel poradenských služeb, kterým je přispívat např. k:

- vytvoření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků,
- naplnění vzdělávacích potřeb a rozvoj schopností,
- zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučení vhodných podpůrných opatření,
- vytvoření vhodných podmínek pro žáky z jiných kultur,
- podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zmírňování důsledků znevýhodnění a prevence jeho prohlubování.

Příslušný právní předpis dále taxativně vymezuje dva typy školských poradenských zařízení. Těmito typy zařízení jsou:

Pedagogicko-psychologická poradna (dle vyhlášky dále jen „poradna“)

Hlavními činnostmi jsou dle § 5 poskytování pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogická pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

Poradna vykonává např. tyto činnosti:

- zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku,
- na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,
- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- poskytuje poradenství žákům z odlišného kulturního prostředí.

Pracovníky v poradnách jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Každý z těchto odborníků se věnuje jinému segmentu služeb, které poradna zajišťuje. Diagnostikou, krátkodobou intervencí a dlouhodobým vedením se zabývají psychologové. Speciální pedagog se věnuje diagnostice poruch učení a chování, popř. specifických typů postižení (Vágnerová, 2005).

Speciálně pedagogické centrum (dle vyhlášky dále jen „centrum“)

Poradenské služby jsou centrem poskytovány především při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále s vadami řeči, více vadami souběžně nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenství v rozsahu odpovídajícímu jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Jestliže škola nebo školské zařízení nejsou schopny zajistit speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, zajistí tyto služby žákovi právě speciálně pedagogické centrum.

Dle § 6 centrum se zabývá např. těmito činnostmi:

- zjišťuje připravenost žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením či autismem na povinnou školní docházku,
- s ohledem na lékařské posouzení zdravotního stavu žáka nebo posouzení jiným odborníkem vypracovává odborné podklady pro stanovení podpůrných opatření,
- poskytuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro výše jmenované žáky,
- zajišťuje pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji výše uvedených žáků,
- poskytuje metodickou podporu škole,
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou pomoc zákonným zástupcům žáků.

Vágnerová (2005) uvádí, že speciálně pedagogická centra pomáhají postiženým dětem, jejich zákonným zástupcům a učitelům, především pokud jde o žáky integrované v běžných školách. V centru je personální složení obdobné jako v pedagogicko-psychologické poradně, působí zde psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník.

Poslední úroveň poradenského systému představují střediska výchovné péče. V případě, že pomoc výchovného poradce nebo pedagogicko-psychologické poradny není

dostačující, přebírá si péči o žáka středisko výchovné péče. Středisko se zabývá prevencí a terapií v oblasti sociálně patologických jevů u dětí. Dále jsou pracovníci střediska nápomocni dětem ohroženým rodinným prostředím. Ve středisku stejně jako v poradnách či centrech působí psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Psycholog ve středisku výchovné péče poskytuje zejména psychoterapeutickou intervenci a individuální, skupinovou či rodinnou psychoterapii. (Vágnerová, 2005)

Účastníci, kteří se na některou instituci z komplexu poradenských služeb obracejí, mohou očekávat různé výsledky, a to až od přílišného očekávání, jenž není možné splnit, až po hluboký skepticismus k poskytovaným službám. Poradenský systém může učitelům a zákonným zástupcům žáků pomoci za předpokladu oboustranné spolupráce. Není tedy možné veškerou odpovědnost přesunout na poradnu a očekávat výsledky bez vynaloženého úsilí také ze strany zákonných zástupců či učitelů. Efektivně pomoci znevýhodněnému žákovi je možné na základě partnerské spolupráce mezi poradenským zařízením, zákonným zástupce a učitelem.

2.2 Učitel

Pedagogický slovník definuje učitele jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který tvoří základní prvek edukačního procesu, je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky celého procesu. Učitel organizuje a řídí činnosti žáků, spoluutváří třídní klima a klasifikuje proces učení. Učitelská profese je činnost působící na chování žáků, předává jim znalosti, dovednosti, zvyky a kulturní návyky předchozích generací. (Průcha, 2013)

Učitel je dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem. Zákon dále určuje, že pedagogickým pracovníkem je osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost bezprostředním působením na vzdělávaného. Pedagogickou činnost dle zákona č. 563/2004 Sb. vykonává:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,

- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník.

Na inkluzivním vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se může podílet každý z výše uvedených pedagogických pracovníků.

Základem úspěšné inkluze je správně a dostatečně informovaný učitel. Není možné požadovat po učiteli speciální péči pro děti, jestliže nemá dostatek informací o poruchách a diagnózách svých žáků. V praxi může neinformovanost učitele vést k postoji, kdy učitel po dítěti raději nechce žádné výkony, jednoduše ho nechá projít, aby měl klid. Stejně tak nežádoucí je sice informovaný učitel, který i přesto individualitu dítěte nerespektuje. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Aby tedy celý proces inkluze fungoval, je důležitá jak informovanost učitele, tak jeho vnitřní postoj k celé problematice. Výkon učitelské profese má poměrně dynamický vývoj, a to zejména díky řadě častých změn. Ačkoliv jsou tyto změny podmíněny politickými požadavky shora, není možné předpokládat jejich realizaci, bez součinnosti hlavních aktérů, v tomto případě učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Pro zavedení požadovaných změn je tedy nezbytné vnitřní ztotožnění a samotné uvědomění si nutnosti změny, které vede ke komplexnímu pochopení smyslu celého procesu. (Straková a kol., 2013)

Další překážkou pro inkluzivní vzdělávání může být také řada obav, které učitelé mohou mít. Tyto obavy jsou převážně způsobeny nedostatečnou orientací v celé problematice. Z toho důvodu je třeba věnovat dostatečnou pozornost zvyšování pedagogických kompetencí. (Polechová, 2005)

Pedagogický slovník vykládá pojem „pedagogické kompetence“ jako soubor profesních a osobnostních dovedností a předpokladů, které učitel efektivně uplatňuje v edukačním procesu, aby naplnil cíl svého povolání. (Průcha, 2013)

Pedagogické dovednosti lze dle Chrise Kyriacou (2004) rozdělit do tří skupin:

- vědomosti,

Obecně se jedná o celkové znalosti a poznatky v oboru. Konkrétně pak poznatky o žácích, získané a ověřené vyučovací metody, ostatní činitele ovlivňující výuku. V neposlední řadě uvědomění si vlastních pedagogických schopností a dovedností.

- rozhodování,

Rozhodování vedoucí k naplnění vzdělávacích cílů. Do této kategorie patří např. příprava na výuku.

- činnosti.

Samotné působení učitele na žáky. Tímto cíleným jednáním může učitel mimo jiné ovlivňovat také klima ve třídě a tím mít podstatný vliv na postoj žáků k učení.

Michalík (2015, s. 92-93) uvádí následující klíčové dovednosti a znalosti, které jsou důležité k efektivnímu edukačnímu procesu:

- znalost zdravotního stavu žáka,
- znalost možných dopadů zdravotního znevýhodnění na vzdělávání,
- znalost sociálního zázemí žáka,
- znalost limitů, kterými je vzdělání žáka ovlivněno,
- znalost případných psychických zvláštností souvisejících s daným znevýhodněním žáka,
- znalost metod a postupů vzdělávání,
- dovednost plánovat vzdělávací jednotku, aby byla zajištěna rozdílnost přístupu ke znevýhodněným žákům,
- dovednost využít vyhodnocení realizovaných aktivit k budoucím činnostem,
- dovednost spolupracovat s ostatními učiteli, se zákonnými zástupci a s odborníky, kteří se podílejí na rozvoji znevýhodněného žáka.

Spilková (1997) upozorňuje na fakt, že odborně předmětové kompetence ustupují do pozadí a mnohem větší váha je připisována samotné osobnosti žáka a komunikaci s ním. V souvislosti s tímto tvrzením autorka vymezila následující klíčové kompetence učitele:

- psycho-didaktická,
- pedagogická,

- komunikativní,
- diagnostická a intervenční,
- poradenská a konzultativní,
- reflexe vlastní činnosti.

Výše uvedené kompetence, znalosti a dovednosti jsou velice významným aspektem v edukačním procesu. Avšak je nutné si uvědomit, že je poměrně složité přesně a jednoznačně vymezit všechny schopnosti a dovednosti učitele, které jsou pro výkon této profese nezbytné. Zásadní je dle Polechové (2005, s. 17) uvědomění si, že „... *výchovou k respektu a zájmu o ostatní mohou přispět k vybudování dobře fungující a šťastné společnosti mnohdy více než výukou konkrétních školních předmětů.*“

2.3 Asistent pedagoga

Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Zákon o pedagogických pracovních, konkrétně § 3, ukládá asistentovi pedagoga jakožto pedagogickému pracovníkovi níže uvedené předpoklady, které musí splňovat:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka (není-li stanoveno jinak).

Asistent pedagoga funguje v inkluzivní škole jako nepostradatelný člen pedagogického týmu. Funkci asistenta může zřizovat ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě nebo studijní skupině, ve které je umístěn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním je potřeba pro zřízení funkce asistenta pedagoga vyjádření školského poradenského zařízení (Hájková, Strnadová, 2010). Na základě vyšetření žáků poradenským zařízením, žádá ředitel školy opakovaně každý rok o zřízení funkce asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga působí ve třídě, do které je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Na rozdíl od osobního asistenta nepomáhá pouze přidělenému žákovi, ale jako další pedagogický pracovník se podílí na chodu výuky. Na základě domluvy

s pedagogem se asistent může věnovat i ostatním žákům. Kooperace učitele s asistentem je poměrně často opomíjeným faktorem výuky. Dochází tak k jakési separaci asistenta a žáka od třídy jako celku, tzn. asistent sedí s žákem odděleně a pracují společně. V důsledku této separace se učitel na žáka obrací jen sporadicky. V takových případech nelze hovořit o úspěšném inkluzivním vzdělávání. (Uzlová, 2010)

Náplní práce asistenta pedagoga je příprava pomůcek, tvorba učebních materiálů, a hlavně individuální práce s žákem během vyučovací hodiny. Asistent pedagoga by měl být ve spojení s rodiči žáka, ostatními učiteli a příslušným poradenským zařízením. Ačkoliv je asistent pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami důležitým faktorem v inkluzivním vzdělávání, primární zodpovědnost za vzdělání onoho žáka má učitel. (Uzlová, 2010)

Hájková (2010) uvádí tyto hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- pomoc přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc ostatním pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Důležitou schopností asistenta pedagoga je schopnost spolupracovat s ostatními učiteli, dalšími nepedagogickými pracovníky ve škole a zákonnými zástupci dítěte. Zároveň by měl všechny tyto strany vést ke vzájemné kooperaci.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který pracuje se žákem, jehož postižení a individuální vzdělávací plán asistenci další osoby vyžaduje. Dle Bartoňové (2010, s. 19) by asistenti pedagoga „*měli být vybaveni takovými kompetencemi, aby byli schopni poskytnout žákovi potřebnou míru podpory a zároveň dokázali vytvořit i dostatečný prostor pro rozvoj žákovy samostatnosti a pozice v kolektivu.*“

Důležitý je také samotný výběr asistenta. Klíčovou roli hrají osobnostní a kvalifikační předpoklady. Škola by měla v rámci vypsání výběrového řízení místo asistenta pedagoga systémově obsadit, a to na základě vhodných osobnostních a kvalifikačních předpokladů kandidáta.

Předpoklady k činnosti asistenta pedagoga stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovních). Dle tohoto zákona může asistent pedagoga získat odbornou kvalifikaci těmito způsoby:

- *vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*

- *vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*

- *středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*

Pokud má uchazeč o zaměstnání asistenta pedagoga vzdělání (VŠ, VOŠ, SŠ) v jiné než pedagogické oblasti (viz níže), je třeba, aby si dodělal příslušnou kvalifikaci prostřednictvím tří variant (viz body 1 – 3).

- *vysokoškolským vzděláním jiného akreditovaného studijního programu,*

- *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného vzdělávacího programu,*

- *středním vzděláním s maturitní zkouškou v jiném než pedagogickém oboru,*

a plus k tomu

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

Asistent se sice řídí instrukcemi třídního učitele, nicméně může sám projevit iniciativu a nabídnout učiteli svou pomoc nejen s konkrétním žákem, ale také s celkovým chodem hodiny. Kompetence asistenta by měly být dostatečně vymezené. S tím souvisí dostatečná metodická podpora ze strany vedení školy.

Pravomoci asistenta pedagoga vymezuje vyhláška č. 27/2016. Vyhláška uvádí, že asistent pedagoga poskytuje jinému pedagogovi plnou podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent by měl pomoci při organizaci a samotné realizaci vzdělávání, zároveň podporovat samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností. Dle výše uvedené vyhlášky zajišťuje asistent pedagoga především:

- *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově,*

- *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce, žáka přitom vede k samostatnosti,*

- *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků, souvisejících s nácvikem sociálních kompetencí,*

- pomocné výchovné práce,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání,
- pomoc při adaptaci žáků na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci.

V procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné se mimo asistenta pedagoga setkat také s tzv. osobním asistentem. Je důležité upozornit, že tyto dva pojmy si nejsou rovny a nelze je tedy zaměňovat. Osobní asistent je zpravidla zaměstnancem neziskové organizace nebo přímo rodičů žáka. Jeho úlohou je výhradní práce s konkrétním žákem, kterého má na starosti (Asistent pedagoga, 2013).

Tabulka 3 - Asistent pedagoga vs. osobní asistent

	Asistent pedagoga	Osobní asistent
Zaměstnavatel	Škola nebo školské zařízení	Nestátní nezisková organizace nebo zákonní zástupci žáka
Pracovní náplň	Asistence učiteli v širokém spektru jeho činností. Pracovní náplň je vymezena ředitelem školy v rámci pracovní smlouvy.	Přímá práce s konkrétním žákem, ke kterému je přidělen. Pracovní náplň vymezuje nezisková organizace/zákonní zástupci dítěte v pracovní smlouvě.
Pracovní zaměření	Pedagogická asistentce učiteli, práce s jedním žákem nebo s celou skupinou	Pouze s přiděleným žákem

Zdroj: vlastní tabulka

Bartoňová (2010, s. 19) uvádí, že pedagogičtí asistenti mají „... být vybaveni takovými kompetencemi, aby byli schopni poskytnout žákovi potřebnou míru podpory a zároveň dokázali vytvořit i dostatečný prostor pro rozvoj žákovy samostatnosti a pozice v kolektivu.“

2.4 Příprava učitelů na inkluzivní vzdělávání

Budoucí učitelé by měli být na inkluzivní vzdělávání připravováni již v rámci samotného studia. Současným trendem jsou odborné semináře a nejrůznější vzdělávací kurzy zaměřené na inkluzivní vzdělávání nebo práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé mohou dále rozšiřovat svou kvalifikaci prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání, které jsou zaměřené na studium speciální pedagogiky.

Na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, je v rámci programů celoživotního vzdělávání zřizováno rozšiřující studium speciální pedagogiky. Dále se pedagogičtí pracovníci mohou v tomto směru rozvíjet na specializovaných seminářích zřizovaných nejrůznějšími organizacemi pro podporu handicapovaných osob.

Odborná pedagogická příprava je založena zejména na propojení poznatkových systémů řady humanitních věd. Tato příprava by dále v pedagogické praxi měla zajistit budoucím učitelům schopnost efektivně pracovat s heterogenní skupinou žáků. Důležitou schopností učitele by měla být také schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky ve škole a současně je všechny přivést k týmové práci. Zásadní je především vzájemná spolupráce, než vytváření konkurenčního prostředí mezi kolegy, což bohužel není tak ojedinělým jevem. (Hájková, Strnadová, 2010)

Učitel by měl během své pregraduální přípravy a následně v průběhu samotné praxe získávat a zdokonalovat schopnost převádění jednotlivých poznatků o pedagogickém jednání a intervenci do jednomyslné inkluzivní strategie (Spilková, 1997). Vzdělávání učitelů pro inkluzivní pedagogickou praxi musí probíhat interdisciplinárně, kooperativně a inkluzivně, tímto získají nastávající učitelé bezprostřední zkušenost. Budoucí i stávající učitel by měl pochopit, že inkluze se neodehrává pouze na školní půdě, ale na každém místě, kde se lidé společně setkávají, žijí, pracují a věnují se svým volnočasovým aktivitám. (Hájková, Strnadová, 2010)

Tzv. inkluzivní pedagogické kompetence se utváří až během pedagogické praxe při výkonu samotné učitelské profese. Formování kompetencí pro práci s různorodou skupinou žáků je ovlivněno:

- 1) charakterem a kvalitou teoretické a praktické přípravy,

- 2) inkluzivní i segregovanou pedagogickou praxí,
- 3) působením dalších učitelů ve škole (vliv profesionálního prostředí),
- 4) reflexí vzdělávací reality,
- 5) sebereflexí, sebehodnocením, přijetím hodnocení kolegů i žáků. (Hájková, Strnadová, 2010)

Přípravě učitelů na inkluzivní vzdělávání se také věnuje dokument Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. Tento dokument stanovil pět strategických cest implementace, z nichž jednou je „Strategická cesta 3 Vysoce kvalifikovaní odborníci“. Kvalitní výuka je považována za hlavní podmínku pro maximální rozvoj žáků. Stěžejní roli v inkluzivním vzdělávání hrají primárně sami učitelé. Ti ovlivňují výsledky vzdělávání žáků a celkovou kvalitu vzdělávacího systému. Je tedy nutné podporovat kvalitu počáteční přípravy budoucích učitelů. Proto je v rámci APIV požadováno zvýšení podílu praxe na vysokých školách, které připravují budoucí pedagogické pracovníky. Praxe má probíhat nejen ve školách, ale také v dalších specializovaných organizacích, které se věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2015)

Pedagogičtí pracovníci, ať už začínající nebo dlouhodobě působící ve školství, by v souladu s APIV měli být také vzděláváni k překonávání předsudků a projevů diskriminace. Vzdělávací kurzy pro učitele mají ve svých osnovách zahrnovat principy pro předcházení rasovým předsudkům a zásady rovného zacházení. Za proškolení pracovníků školy zodpovídá ředitel. Je tedy podstatné zmínit, že pro kvalitní přípravu učitelů, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytná podpora ředitele školy. (MŠMT, 2015)

Druhá kapitola se zabývala legislativnímu rámci České republiky, v němž inkluzivní vzdělávání funguje. Podrobněji byly popsány klíčové dokumenty českého vzdělávacího systému, tj. Bílá kniha, Strategie vzdělávací politiky 2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání pro léta 2016 až 2018. Okrajově byly nastíněny vzdělávací strategie a plány chystané v nadcházejících letech. Tato kapitola byla dále věnována systému poradenských služeb ve školách, který je podstatnou součástí zdárné inkluze. Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra pomáhají při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a snaží se zmírňovat důsledky jejich

znevýhodnění. Důležitá je také snaha těchto institucí o vytvoření vhodných podmínek pro žáky z jiných kultur. Dalším důležitým článkem ve vzdělávacím procesu je učitel, který se spolupodílí na třídním klimatu, dovednostech žáků, organizaci a výsledcích vzdělávání. V inkluzivním vzdělávání hraje neméně důležitou roli asistent pedagoga, který pomáhá učiteli nejen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také se podílí na chodu celé výuky. Z výše uvedeného je patrné, že celoplošný rozmach inkluzivního vzdělávání v České republice je reálný za předpokladu důkladné přípravy celého edukačního systému a zároveň také odhodlanosti a ztotožnění se všech aktérů se souvisejícími změnami.

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Třetí kapitola objasňuje postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému inkluzivního vzdělávání. V úvodu je legislativně definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami a dle školského zákona je uvedeno, kdo přesně se touto osobou rozumí. Dále jsou vyjmenována podpůrná opatření, které je možné v inkluzivním vzdělávání aplikovat. S ohledem na to, že celá kapitola je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytné se orientovat v pojmosloví defekt, handicap, disaptibilita, které jsou se znevýhodněným žákem často spojovány. Proto je uvedeným pojmům věnována první dílčí podkapitola, která objasňuje jednotlivé významy a jejich vzájemné odlišnosti. Druhá dílčí část se věnuje dvěma vybraným podpůrným opatřením a těmi jsou plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Závěr celé kapitoly zevrubně popisuje, jakým způsobem lze připravovat výukové materiály pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V souladu se školským zákonem je za „žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ považována osoba, která k naplnění vlastních vzdělávacích možností potřebuje tzv. podpůrná opatření. Tato opatření jsou potřebné úpravy ve vzdělávání korespondující se zdravotním stavem, kulturním prostředím či sociálním postavením žáka. Školský zákon zaručuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bezplatné poskytování podpůrných opatření.

Dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba se:

- **zdravotním postižením,**

Do této kategorie patří postižení mentální, tělesné, sluchové, s vadou řeči. Dále pak autismus a vývojové poruchy učení či chování.

- **zdravotním znevýhodněním,**

Jedná se o zdravotně oslabené děti, s dlouhodobou nemocí, s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k vývojovým poruchám učení a chování.

- **sociálním znevýhodněním.**

Sociální znevýhodněné jsou děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, v postavení azylantů a v neposlední řadě děti s nařízenou ústavní výchovou.

Na základě školského zákona určují speciální vzdělávací potřeby žáků školská poradenská zařízení, tj. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. Dětem, kterým jsou speciálně vzdělávací potřeby diagnostikovány, mají zákonné právo na patřičnou podporu při vzdělávání. Těmto jedincům musí být přizpůsoben obsah, forma a edukační metody takovým způsobem, aby vše odpovídalo jejich specifickým potřebám a možnostem. (Fischer a kol., 2014)

Výše vyjmenované skupiny žáků mají nárok na tzv. podpůrná opatření, která vymezuje školský zákon. Na základě tohoto zákona jsou podpůrná opatření členěna do pěti stupňů (podle finanční, organizační a pedagogické náročnosti). Přičemž je připuštěna kombinace různých stupňů.

- I. stupeň vždy navrhuje a poskytuje škola,
- II. – V. stupeň navrhuje a metodicky řídí jeho naplnění školské poradenské zařízení.

Za podpůrná opatření se považují nezbytné úpravy edukačního procesu v souladu s žákovým zdravotním stavem, kulturním prostředím, intelektovými schopnostmi, charakterovými vlastnostmi nebo jinými životními podmínkami. Při navrhování podpůrných opatření je vhodné postupovat v následujících krocích:

- registrovat obtíže žáka na základě jeho školní práce,
- vyhodnotit, zda obtíže souvisí s obsahem učiva nebo s pedagogickým stylem učitele,
- vyhodnotit, zda má žák obtíže pouze v jednom nebo ve více předmětech,
- hledat obecné principy obtíží (četba, psaní, aj.),
- zaměřit se na specifika žáka,
- detailně popsat projev, který je dle učitele problémový a vyžaduje podpůrná opatření,
- hledat didaktické metody na zmírnění žákových obtíží.

Dále je důležité stanovit cíle podpory a následně cíle konkrétního opatření. Na základě vytyčení cíle, kterého by mělo být dosaženo prostřednictvím zvoleného opatření, je

možné efektivněji vyhodnotit, v jaké míře je zvolený postup nápravy účinný. (Zapletalová, Mrázková, 2016)

Nedílnou součástí podpůrných opatření jsou také kompenzační pomůcky a speciální učebnice. Cílem podpůrných opatření je primárně vyrovnat podmínky ve vzdělávání žáka tak, aby bylo naplněno jeho právo na vzdělávání, bez ohledu na zdravotní stav a kulturní/sociální prostředí. Podpůrná opatření dle § 16 školského zákona spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání. Včetně zajištění předmětů speciálně pedagogické péče a možnosti prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o 2 roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání podle IVP,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou aplikována především ve vzdělávacím procesu žáků se zdravotním postižením. Dále je možné se setkat s tzv. vyrovnávacími opatřeními. Tato opatření se používají při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Konkrétní opatření a předpoklady jejich použití jsou definovány v individuálním vzdělávacím plánu daného žáka. (Fischer a kol., 2014)

Za podpůrné opatření lze považovat i organizační úpravu vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, a to na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. Dle § 17 zmíněné vyhlášky může být ve třídě, oddělení nebo studijní skupině vzděláváno nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Zároveň vyhláška ukládá podmínku, kdy počet žáků, kterým jsou

přiznána podpůrná opatření druhého až pátého stupně, nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině.

Žákovy schopnosti, které v důsledku úrazu či nemoci zcela nefungují, jsou kompenzovány speciálními pomůckami. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tedy důležitým podpůrným opatřením tzv. **kompenzační pomůcky**, i tyto pomůcky jsou vymezeny vyhláškou č. 27/2016 Sb. Díky specializovaným pomůckám je znevýhodněný žák schopen se podílet na stejných činnostech jako běžní žáci. Za kompenzační pomůcky jsou dle vyhlášky např.

- pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování,
- názorné manipulační pomůcky (čísla, písmena, tabulky),
- manipulační pomůcky pro podporu pozornosti (př. mačkácí míčky),
- sklopná deska s protiskluzovou fólií,
- držák berlí na lavici,
- vodící lišty,
- mechanický vozík,
- stůl vhodný k vozíku.

V systému středního a vyššího odborného vzdělávání je možné, aby ředitel příslušné školy ve výjimečných případech umožnil žákům se zdravotním postižením prodloužit délku studia. Maximálně je možné délku studia prodloužit o 2 školní roky. (Fischer a kol., 2014)

Zapletalová a Mrázková (2016, s. 7) se domnívají, že „... žáci s mírnějšími a přechodnými obtížemi, kterým jsou poskytována podpůrná opatření I. stupně, jsou žáci, u nichž je spíše riziko rozvoje SVP (speciálních vzdělávacích potřeb). Toto riziko lze snížit právě včasnou prvotní intervencí organizovanou na půdě školy.“ Za důležité v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze tedy považovat včasné rozpoznání a vyhodnocení žakových obtíží. Poskytovaná podpora by měla být určena především žákům, kteří by bez podpory měli zásadní problémy ve vzdělávání a současně nejsou sami schopni dosáhnout změny.

3.1 Defekt, handicap, disaptibilita

V souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se můžeme setkat s různými pojmy, které označují druh daného postižení, jímž dítě trpí. Jedná se o pojmy defekt, handicap a disaptibilita.

Defekt

Defekt je z latinského *defektus*, v překladu úbytek, chybění či nedostatek. Defekty můžeme rozlišovat do několika skupin, a to:

Dle **doby vzniku** dělíme defekty na vrozené a získané. Vrozený defekt může vzniknout v období prenatálního vývoje, během porodu (perinatálně) či do dvou let života (postnatálně). Defekty, které vzniknou po této době, označujeme jako získané v průběhu života.

Dle **charakteru** se defekty dělí na orgánové a funkční. Orgánový defekt je poškození orgánu nebo jeho části. Funkční defekt narušuje funkce orgánu nebo celého organismu bez poškození tkáně. Funkčním defektem jsou nejčastěji orgánové neurózy, psychoneurózy či poruchy chování.

Podle **druhu** lze dělit defekty na pohybové, zrakové, sluchové, řečové, mentální postižení, poruchy chování, parciální postižení a vícenásobná postižení.

Posledním dělením je dle **intenzity (hloubky)** defektu na lehké, středně těžké a těžké.

Dále je možné se setkat s jemnou niancí mezi pojmy defekt a vada. Vada je v tomto případě mírnější odchylka od normy než defekt. Vada má vždy zvrtný charakter, je tedy reparabilní. (Renotierová, 2006)

Handicap

Handicap je taková míra postižení/znevýhodnění, která již vede k výchovným, osobním, vzdělávacím, pracovním nebo sociálním obtížím. Lze říci, že se v podstatě jedná o znevýhodnění handicapované osoby v interakci se společenským prostředím. Handicapovaný člověk je tedy osoba s nevýhodou či s nerovností podmínek. (Renotierová, 2006)

Handicapovaný (znevýhodněný) člověk trpí určitým omezením, které vyplývá z jeho vady nebo postižení. Toto omezení handicapovanému jedinci stěžuje či zcela znemožňuje, aby dokázal plnit svou normální roli s ohledem na věk, pohlaví, sociální a kulturní faktory. Rozsah handicapu je u každého jedince individuální a závisí na typu a stupni postižení, době vzniku, kvalitě a včasné péči, osobnostních předpokladech postiženého a klimatu ve společnosti. (Slowík, 2016)

Disaptibilita

Pod pojmem disaptibilita chápeme omezení funkce či naprostou ztrátu některých částí těla nebo tělesného orgánu. Disaptibilita postihuje psychické, smyslové či motorické schopnosti nebo funkce. (Renotierová, 2006)

Slowík (2016, s. 27) uvádí, že *„Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální“*

Z výše uvedených pojmů je zřejmé, že tyto pojmy spolu sice souvisejí, ale nelze o nich hovořit jako o naprosto totožných. Z pedagogického úhlu pohledu je pro tento koncept stěžejní společný jmenovatel a to je znevýhodněný žák, kterého lze obecně nazývat jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

V září 2017 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tento legislativní dokument lze bez nadsázky označit za přelomový v oblasti inkluzivního vzdělávání. Od doby, co uvedená vyhláška vešla v platnost, prošla již několika novelizacemi. V současné době se jedná o novelu č. 244/2018 Sb., která je platná od 1. 11. 2018. Zásadní změnou, kterou vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přinesla, bylo rozdělení podpůrných opatření do pěti stupňů. Dále pak se jednalo o diferenciaci Plánu pedagogické podpory (PLPP) a Individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Oba tyto plány lze označit za funkční edukační nástroje, které umožňují naplánovat vzdělávání daného žáka

v souladu s jeho specifickými potřebami, schopnostmi, dovednostmi a charakterovými vlastnostmi.

Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) je od roku 2016 nově zavedeným podpůrným opatřením ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Plánu pedagogické podpory se konkrétně věnuje § 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., který vymezuje PLPP v rámci postupu školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně.

Podmínky zpracování a aplikace Plánu pedagogické podpory stanovuje výše uvedená vyhláška č. 27/2016 Sb. V souladu se zmíněným legislativním rámcem zpracuje PLPP škola. Plán pedagogické podpory obsahuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření 1. stupně, vymezené cíle podpory a způsob vyhodnocení realizace plánu. S PLPP je seznámen žák, jeho zákonní zástupci, všichni vyučující žáka a další pedagogičtí pracovníci, kteří se na realizaci plánu podílejí. Popis osob, které byly s plánem seznámeny, je taktéž součástí samotného plánu. Škola plán průběžně obnovuje s ohledem na vývoj speciálních potřeb žáka.

Plán pedagogické podpory by měl obsahovat informace o žákovi, důvod vypracování plánu, datum zpracování plánu, vyhodnocení přijatých opatření a dále:

- charakteristiku žáka a jeho obtíží,
- stanovení cílů rozvoje žáka,
- podpůrná opatření ve škole (metody a organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky),
- podpůrná opatření pro domácí přípravu,
- podpůrná opatření jiného druhu (např. postavení žáka ve třídě),
- vyhodnocení PLP (hodnocení naplnění cílů podpory). (Zapletalová, Mrázková, 2016)

Škola průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Na základě plánu pedagogické podpory škola nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření zhodnotí, zda nastavená opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Je-li na základě vyhodnocení zjištěno, že stanovené cíle nejsou

naplněny, je žákovi doporučeno využití služeb školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování opatření druhého až pátého stupně (na základě doporučení školského poradenského pracoviště), postupuje škola dle stanoveného plánu pedagogické podpory a žákovi poskytuje podpůrná opatření třetího stupně.

Individuální vzdělávací plán

Principem inkluzivního vzdělávání je vytvoření takových podmínek vzdělávání, aby všichni žáci byly schopni plnit očekávané požadavky. Česká republika legislativně zaručuje právo na vzdělání všem bez rozdílu. Aby bylo možné toto právo naplnit, je třeba vytvořit k tomu žákům vhodné podmínky, a to především různými úpravami v samotném procesu vzdělávání. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se jedná zejména o úpravu učebního plánu.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají na základě individuálního vzdělávacího plánu. Podmínky pro vzdělávání žáků jsou stanoveny § 18 zákona č. 561/2004 Sb. Individuální vzdělávací plán je dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. důležitým pomocným prostředkem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to od druhého stupně podpůrných opatření dále. Tento vzdělávací plán by měl v maximální míře vyhovovat vzdělávacím potřebám žáka, jeho fyzickým a psychickým možnostem a v neposlední řadě i sociální situaci.

Individuální vzdělávací plán je sestaven týmem odborníků speciálně pro žáka, který vyžaduje pedagogickou podporu při vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010). Valenta (2003) uvádí, že vzdělávací program vypracuje škola spolupracující s odborníky, kteří působí v příslušném speciálně pedagogickém centru, a s rodiči žáka.

Zelinková (2011) označuje individuální vzdělávací plán za závazný pracovní materiál, který by měl sloužit jako podklad pro výchovu a vzdělání integrovaného žáka. Dokument vzniká ve spolupráci s učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, žákem a jeho zákonnými zástupci.

Dle platné vyhlášky č. 27/2016 Sb. obsahuje individuální vzdělávací plán údaje o poskytovaných druzích a stupních podpůrných opatření v kombinaci s tímto plánem,

identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. Mimo jiné je v IVP uvedeno také jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, který se podílí na zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Dále IVP zahrnuje především informace o:

- úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.

Vzor individuálního vzdělávacího plánu dle znění platné vyhlášky č. 27/2016 Sb. je v příloze č. 1.

Tvorba IVP by neměla být nahodilou činností, ale měla by dodržovat určitá pravidla. IVP musí dle Zelinkové (2010) obsahovat dvě roviny. V první řadě se jedná o obsah vzdělávání, určení postupů a souvisejících metod. Druhá rovina sleduje specifické obtíže a snaží se omezit příznaky a problémy a zároveň vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. I přesto, že IVP se celorepublikově liší, pořád je spojuje společný cíl, a to praktická použitelnost ve výuce.

IVP je platný dokument pro zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáka a zároveň je součástí žákovi dokumentace. Ředitel příslušné školy odpovídá za zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň má právě ředitel povinnost s hotovým individuálním vzdělávacím plánem seznámit zákonné zástupce žáka, v případě zletilosti musí být s plánem seznámen přímo žák. Během školního roku je možné IVP dle potřeby upravit. Minimálně dvakrát ročně je nutné vyhodnotit dodržování stanovených postupů a opatření v rámci školského poradenského pracoviště. (Fischer a kol., 2014)

Dle Uzlové (2010) je IVP strukturován do tří částí. První část vyplní škola, druhou školské poradenské zařízení a třetí učitel. Autorka dále uvádí, že aplikace individuálního vzdělávacího plánu neznamena pro žáka změnu v celkovém obsahu učební látky, ta zůstává pro všechny žáky stejná. IVP pouze učební látku zjednoduší nebo upraví tak, aby odpovídala žakově úrovni chápání. Žák s individuálními vzdělávacími potřebami stejně jako ostatní ve třídě vypracovává úkoly, odevzdává je, je za svůj výkon hodnocen, je vyvoláván a zkoušen. Upravení probíraného učiva má tedy primárně za cíl zjednodušit

danou učební látku takovým způsobem, aby bylo pro žáka co nejvíce srozumitelné a zároveň byla aktivita celé třídy skloubena s aktivitou znevýhodněného žáka.

3.3 Úprava výukových materiálů

Úpravu výukových materiálů lze zařadit mezi určitou formu individualizace výuky znevýhodněného žáka. Samotná individualizace vychází z toho, že ke každému žákovi je třeba přistupovat osobitě především na základě jeho intelektu, zkušeností, rodinného zázemí a dosažené vývojové úrovně. Pro učitele je tak nezbytná schopnost identifikovat dosažené úrovně žáka a v souladu s jeho specifickými vzdělávacími potřebami k žákovi přistupovat. Přizpůsobení výuky žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami zohledňuje zejména specifické potřeby žáka a jeho styl učení. (Zapletalová, Mrázková, 2016)

Výukové a studijní materiály slouží pro žáky zejména jako zdroj informací. Znevýhodněnému žákovi můžou běžné studijní dokumenty činit v edukačním procesu spíše obtíže. S ohledem na princip inkluzivního vzdělávání je vhodné výukové dokumenty inkludovanému žákovi přizpůsobit jeho specifickým potřebám. Edukační materiály pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze připravovat třemi způsoby:

- **adaptací existujících materiálů,**

Adaptace existujících materiálů může mít různou formu. Jednou podobou adaptace je např. přesání učebního textu tak, aby mu rozuměli všichni žáci, a to za pomoci krátkých vět a nahrazení neznámých slov slovy stejného významu, která jsou pro žáky známá. Součástí této techniky musí být zralá úvaha pedagoga a rozdělení učebního materiálu na oblasti, které žák musí znát a které by měl nebo mohl znát. Za pomoci tohoto rozdělení je učitel schopen rozdělit učivo na zcela základní a nezbytné informace a pouze doplňující informace, které by žáky mohly nezřídka zmást.

- **převzetím alternativních materiálů,**

U převzetí alternativních materiálů je vhodná konzultace s učitelem specializovaným na speciální pedagogiku. V alternativní úpravě výukových materiálů se často jedná o:

- a) rozdělení učiva do tematických celků,
- b) mírné rozšíření nebo obohacení,
- c) uspořádání do logických bloků dle zapamatovatelných/odvoditelných znaků, konotací nebo dle vizualizace.

Často tento typ úprav materiálů může spočívat pouze v netradičním knižním zpracování (např. volné listy) nebo laminací výukových materiálů, tak aby do nich dítě mohlo psát. Přičemž tyto úpravy vedou žáka aktivní formou k naplnění cílů výuky.

- **tvorbou nových materiálů.**

Poslední formou úprav výukových materiálů může být tvorba vlastních. Pedagog tedy vyhodnotí individuální potřeby žáků, kterým přizpůsobí učební materiály. (Hájková, Strnadová, 2010)

Třetí kapitola teoretické části bakalářské práce byla primárně zaměřena na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapitola byla pro lepší orientaci rozčleněna do třech dílčích podkapitol. V úvodu bylo účelně definováno, kdo se dle platné legislativy rozumí žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň byla vymezena podpůrná opatření, které je dle zákona možné v rámci vyučování znevýhodněných žáků aplikovat. Jmenovitě pak byly uvedeny vybrané kompenzační pomůcky, díky kterým se žák se speciálními vzdělávacími potřebami může vzdělávat v běžné škole. První podkapitola definovala pojmy defekt, handicap a disaptibilita. Z uvedených definic vyplývá, že se jedná o slova rozdílného významu, která jsou si však velmi blízká a jsou vzájemně provázaná. Druhá podkapitola byla zaměřena na plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán. Oba plány byly primárně vymezeny z hlediska platného legislativního rámce. Individuální vzdělávací plán byl dále popsán z pohledu vybraných autorů. Tito autoři se shodují na tom, že individuální vzdělávací plán je sestavován skupinou odborníků, je v maximální možné míře přizpůsoben individuálním potřebám žáka a při jeho sestavování je třeba dodržovat stanovená pravidla a nastavenou strukturu. Závěrečná část kapitoly zevrubně popsala tři způsoby úpravy výukových materiálů tak, aby vyhovovaly specifickým potřebám znevýhodněného žáka. Pro úpravu výukových materiálů je nezbytným faktorem především vysoká míra angažovanosti, iniciativy a odbornosti daného učitele. Z této kapitoly je tedy patrné, že pro práci učitele je třeba mít povědomí o potřebách znevýhodněných žáků a znát možnosti, jak těmto dětem vzdělávací proces na běžné škole usnadnit.

4 Shrnutí teoretických východisek

Z historického hlediska se postoj společnosti k handicapovaným osobám postupně vyvíjel, stejně jako přístup ke vzdělávání těchto osob. Na začátku byli znevýhodnění jedinci z edukačního procesu zcela vyloučeni. Postupem času se celospolečenské postoje na vzdělávání handicapovaných osob uvolňovaly. To vedlo k vytvoření dvoustupňové vzdělávací soustavy, jejíž součástí se staly speciální školy. I přes to, že speciální školy pro znevýhodněné žáky fungují v našem školském systému dodnes, byla tato separace žáků omezena a v rámci integrace bylo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožněno se vzdělávat na běžných školách. Na pomyslném nejvyšším stupni edukačního procesu znevýhodněných dětí stojí inkluze. Inkluzivní vzdělávání pracuje s myšlenkou, že rozdílnost je normální a výuku je třeba přizpůsobit individualitě každého žáka.

V České republice je vzdělávací systém založen na rovném přístupu ke vzdělávání. Toto základní lidské právo zaručuje v našem právním systému Listina základních práv a svobod. Dále o rovnosti přístupu ke vzdělání hovoří také školský zákon. Právo na vzdělání je garantováno všem bez ohledu na pohlaví, rasu, barvu pleti, náboženské vyznání, zdravotní stav nebo sociální situaci. Aktuálním cílem českého vzdělávacího systému je zajistit stejné podmínky pro všechny žáky a tím zvýšit jejich šanci na dosažení potřebného vzdělání. V České republice vzniklo několik dokumentů, které jsou pro vzdělávací systém velmi důležité. Z hlediska inkluzivního vzdělávání lze považovat za zásadní především Národní program rozvoje vzdělávání (neboli Bílá kniha), Strategii vzdělávací politiky do 2020 a Akční plán inkluzivního vzdělávání (pro léta 2016-2018).

Bílá kniha vymezila strategii pro rozvoj vzdělávání napříč vzdělávacím systémem, tj. od předškolního vzdělávání až po vzdělávání dospělých. Primárním cílem dokumentu bylo udržení rovného přístupu ke vzdělání, který je dán ústavním pořádkem ČR. V souladu s rovným přístupem ke vzdělávání pro všechny bez rozdílu je jedním z bodů odstranění sociálních bariér. Bílá kniha se snaží o proměnu vzdělávacího systému a apeluje zejména na tyto dílčí body: zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělání, maximální rozvoj potenciálu jedince, proměna tradiční školy a nové utváření vzdělávacího systému.

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 navázala na Bílou knihu, kterou současně nahradila. Dokument klade důraz na prvotní vzdělávání budoucích učitelů, konkrétně na zvýšení podílu praktické přípravy v celkovém rozsahu kurikula. Toto opatření má do budoucna vést k vyšší způsobilosti realizovat inkluzi přímo v praxi. Klíčovými prioritami Strategie 2020 je snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitelů, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018 byl vytvořen v souvislosti s novelizací školského zákona a zároveň má přispět k realizaci Strategie 2020. Cílem akčního plánu je připravit a podpořit edukační systém, aby bylo možné realizovat legislativní změny, které přinesla novela školského zákona. Dokument má primárně implementovat do školského systému podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a současně má sjednotit diagnostiku těchto žáků tak, aby jim bylo možné poskytnout odpovídající podporu při vzdělávání.

Pro nadcházející období jsou již v posuzovacím a schvalovacím procesu další dokumenty významné pro vývoj školského systému v České republice. Konkrétně se jedná o Strategii 2030 a Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2019-2020.

Inkluzi v České republice také napomáhá systém poradenských služeb, který je nepostradatelnou součástí úspěšného inkluzivního procesu. Zákon taxativně vymezuje dva typy školských poradenských zařízení, tj. pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Jakýmsi spojníkem mezi školou a poradenským zařízením je výchovný poradce působící na dané škole. Zpravidla se jedná o učitele se speciálním postgraduálním vzděláním, jehož velkou devízou (oproti poradenskému zařízení) je dobrá znalost konkrétního školního prostředí. Poradenská zařízení se zaměřují na závažnější problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na které nejsou běžní učitelé dostatečně kompetentní. Pracovníky v systému poradenských služeb jsou především odborníci v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a sociální práce.

Hlavní hnací silou celého procesu inkluzivního vzdělávání jsou učitelé. Základem úspěšné inkluze je tedy dostatečně informovaný učitel. Dostatek informací o poruchách a diagnózách vyučovaných žáků může učiteli pomoci v poskytování individualizované péče těmto dětem. Stejně jako informovanost je také důležitý vnitřní postoj a ztotožnění

učitelů s myšlenkou inkluzivního vzdělávání. I přes to, že všechny změny ve školství jsou podmíněny politickými a legislativními požadavky, pro realizaci je zcela nezbytná součinnost a pochopení nutnosti těchto změn ze strany učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Jako nepostradatelný člen pedagogického týmu figuruje v inkluzivní škole asistent pedagoga. Asistent pedagoga se na rozdíl od osobního asistenta nevěnuje výhradně přidělenému žákovi, ale podílí se na chodu celé výuky. Aby byla inkluze žáka úspěšná, je třeba zabránit separaci znevýhodněného žáka, kterému se asistent věnuje. Učitel by měl s asistentem aktivně spolupracovat a věnovat se znevýhodněnému žákovi ve stejné míře jako jeho spolužákům. Tím lze zamezit hrozící separaci žáka a asistenta, kteří sedí odděleně a pracují společně.

Pro dobrou a komplexní práci celého pedagogického týmu je podstatné vědět, kým se rozumí žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jakým způsobem je možné mu usnadnit edukační proces na škole hlavního vzdělávacího proudu. Školský zákon, jako jeden ze stěžejních legislativních předpisů v oblasti vzdělávání, označuje za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a v neposlední řadě i osoby sociálně znevýhodněné. Tyto skupiny dětí, žáků a studentů mají zákonný nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Cílem podpůrných opatření je vyrovnat vzdělávací podmínky znevýhodněného žáka tak, aby bylo naplněno jeho právo na rovný přístup ke vzdělání bez ohledu na zdravotní stav, sociální či kulturní prostředí.

Inkluzivní vzdělávání pracuje s myšlenkou rovnocenné společnosti, která je postavena na rozmanitosti jejích členů. Hlavní ideou je tedy rozdílnost mezi lidmi, přičemž je každému jedinci umožněno spolupodílet se na rozhodování ve společnosti, a to bez ohledu na svou odlišnost. Zavedení inkluze a její úspěšné fungování se odvíjí od mnoha faktorů, které je z větší míry možné ovlivnit. Prvořadě je nutné se soustředit na spolupráci mezi učiteli, poradenskými pracovníky, zákonnými zástupci žáků, zástupci veřejnoprávních orgánů a zákonodárci. Společným zájmem všech výše jmenovaných by mělo být úspěšné absolvování běžného vzdělávacího procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

5 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory oslovených středoškolských učitelů na problematiku inkluzivního vzdělávání a zároveň vyhodnotit, zda existuje rozdílnost v postojích učitelů v závislosti na typu střední školy, na které působí. Obsahem praktické části bakalářské práce je charakteristika aplikované výzkumné metody, profily oslovených středoškolských učitelů, seznam výzkumných otázek, jednotlivé odpovědi učitelů a jejich následná analýza a vyhodnocení.

5.1 Výzkumná metoda

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Konkrétně se jednalo o metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor s vybranými učiteli byly anonymizovány. Předem připravený seznam otázek byl během osobního rozhovoru doplňován o další otázky vyplývající z dané situace. Počet oslovených učitelů nebyl předem určen. Výzkumný soubor měl pouze jedno omezení a to, že se muselo jednat o učitele aktivně působící na středních školách. Metoda kvalitativního výzkumu byla pro tuto bakalářskou práci zvolena, jelikož problematika inkluzivního vzdělávání je zejména otázkou subjektivního postoje a přístupu učitelů.

Za pomoci kvalitativního výzkumu je možné interpretovat pohledy určených na zkoumanou problematiku, a to díky porozumění dané problematice z jejich perspektivy. Kvantitativní výzkum používá pro šetření popisu běžných situací. Důležité je pochopení akcí a významů v jejich sociálních souvislostech. Metoda kvalitativního výzkumu preferuje „... otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy.“ (Čapek, 2010, s. 99)

Čapek (2010) vymezuje následující podmínky, za kterých je aplikován kvalitativní výzkum:

- za předpokladu, že je podstatné porozumět lidem v sociálních situacích a je-li třeba definovat, jakým způsobem populace výzkumný problém prožívá,
- jestliže generalizace zjištěných nálezů na celou populaci není primárním cílem,

- nemáme-li o studovaném problému takové vědomosti, které by byly hodnověrným základem pro definici pracovních hypotéz,
- může se jednat o předvýzkum pro kvalitativní výzkum. V tomto případě poskytně kvalitativní výzkum dostatečnou znalostní bázi dané problematiky k formulaci pracovních hypotéz.

Konkrétně byla pro tento kvalitativní výzkum použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Prostřednictvím intenzivního dialogu s dotazovaným lze zjišťovat, rozvádět a rozšiřovat jeho postoje k vyšetřované problematice. Na základě předem stanovených a dále doplňujících otázek byly shromážděny stanoviska, názory a osobní přístup oslovených respondentů na školní inkluzi.

Všechny rozhovory s oslovenými učiteli byly vždy stejně strukturovány. Na začátku rozhovoru šlo primárně o vytvoření pozitivního klimatu a navázání potřebného kontaktu. Respondenti byli seznámeni s tématem práce a informováni, že na jim nepříjemné otázky nemusí odpovídat. V hlavní části respondenti zodpovídali předem stanovené a doplňkové otázky směřované na zvolenou problematiku školní inkluze. Na závěr došlo ke komplexní analýze získaných informací.

Počet učitelů nebyl na začátku výzkumu předem určen. S výzkumným šetřením nakonec souhlasilo 7 učitelů. Vybraní učitelé udělili souhlas se zveřejněním jejich postojů a názorů k inkluzivnímu vzdělávání, nikoliv však s jejich nahráváním. Podmínkou zveřejnění bylo anonymizování jak jejich osob, tak konkrétního názvu školy, kde aktivně působí. Rozhovory byly s učiteli vedeny v rámci jejich pracoviště. V průběhu všech rozhovorů byly pořizovány poznámky. Bezprostředně po ukončení rozhovoru byly zaznamenané poznámky doplněny o písemný záznam. Jedná se tedy o selektivní protokol, jehož záznam je rozsegmentován k jednotlivým výzkumným otázkám.

5.2 Výzkumné otázky

1. Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Tato otázka není součástí výzkumného šetření. Byla položena z důvodu dokreslení charakteristiky daného respondenta. Otázka byla tedy zařazena jako součást jednotlivých profilů dotazovaných učitelů.

2. Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?
3. Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?
4. Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?
5. Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?
6. Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?
7. Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?
8. Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?

5.3 Charakteristiky respondentů

Učitelka A vyučuje 41 let. Pedagogickou praxi začínala na druhém stupni základní školy. Aktuálně působí na střední škole služeb a řemesel, kde vyučuje český jazyk, literaturu a tělesnou výchovu. Škola, ve které pracuje, je velkým komplexem středních škol, kde se nabízí vzdělávání od řemeslných učňovských oborů až po maturitní obory s vysokou specializací. Učitelka A vyučuje studenty maturitního oboru se zaměřením na cestovní ruch. Není jednoznačným příznivcem inkluzivního vzdělávání. K inkluzi by se přikláněla, avšak za předpokladu podpory odborných pracovníků na školách, kteří budou pracovat nejen se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s učiteli. Bez řádné průpravy a odborné pomoci není pro zavádění inkluze do škol.

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Pod pojmem inkluzivní vzdělávání si představí zařazení žáka s postižením do třídy běžných studentů. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami probírá stejný objem učební látky s ostatními studenty. Může mít upraveny učební pomůcky a podpůrné materiály.

Učitel B působí ve školství 29 let. První pedagogická zkušenost byla na základní škole. 25 let vyučuje na gymnáziu matematiku a fyziku. Šestým rokem je ředitelem tohoto

gymnázia. Školní inkluzi jednoznačně schvaluje. Budova gymnázia, kde působí, prošla před patnácti lety rekonstrukcí, aby bylo umožněno studium fyzicky handicapované studentce. Škola je zcela bezbariérová, disponuje plošinou a v neposlední řadě i toaletou pro vozíčkáře. S prací se znevýhodněnými dětmi má bohaté zkušenosti. Učitelům, kteří mají negativní názor na inkluzi, vzkazuje, že „... Strach z neznáma je naprosto přirozený. Je třeba se k věci postavit čelem. Pocit z pomoci takovému studentovi je k nezaplacení.“

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Za inkluzi považuje vytvoření takových podmínek pro studium, které de facto odbourávají daný handicap a žák se může bez obtíží věnovat studiu a navazování vazeb s ostatními spolužáky.

Učitelka C má 27 let praxe. Její primární činností je výuka práva a matematiky na střední škole veřejnoprávní. Současně spolupracuje s filozofickou fakultou vysoké školy, kde působí jako vědecko-pedagogický pracovník. Školní inkluzi podporuje. Zároveň však zdůrazňuje, že je s tím spojená jistá zátěž v podobě přípravy na výuku a samotného hodnocení žáka. Vyslovila především obavu v souvislosti s hodnocením takového žáka. Není si jistá, zda by studenta kvůli jeho handicapu nezvýhodňovala oproti ostatním a dokázala by být dostatečně objektivní. Ocenila by podporu ze strany školy v podobě specializovaného kurzu nebo semináře, aby si byla jistá, jak s takovým studentem pracovat.

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluzivní vzdělávání vidí předávání informací a poznatků handicapovanému žákovi, který je součástí třídy, kde jsou běžné děti.

Učitelka D pracuje ve školství 34 let. Vyučuje písemnou a elektronickou komunikaci a ekonomiku na obchodní akademii. Školní inkluzi považuje za „překrásný a ušlechtilý cíl“, jak sama řekla v rozhovoru. Domnívá se ale, že pro naplnění tohoto cíle by musel existovat celospolečenský konsenzus, administrativní připravenost, speciální pedagogická průprava a v případě tělesně handicapovaných žáků i potřebná rekonstrukce školních budov. Až budou tyto předpoklady naplněny je možné se „do toho vrhnout.“ Prozatím považuje školní inkluzi za záležitost především základních škol, které dle jejích slov mají větší podporu než školy střední. Má osobní zkušenost s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v rámci své rodiny. Její neteři, která navštěvuje základní školu, byl diagnostikován selektivní mutismus, nyní probíhají další vyšetření s podezřením na autismus.

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluzi považuje za „velký projekt“, který si dal za cíl zařadit mezi zdravé děti ty handicapované a zároveň jim i přes jejich postižení dát dostatečnou podporu ke studiu.

Učitelka E vyučuje 6 let. První tři roky pracovala na druhém stupni základní školy. Poté přestoupila na gymnázium, kde stále působí. Jejím vyučovaným předmětem je chemie a biologie. S myšlenkou školní inkluze naprosto souhlasí. Je přesvědčena, že přítomnost znevýhodněného žáka v běžném kolektivu dětí je pozitivní zkušeností nejen pro samotného studenta, ale také pro jeho spolužáky, potažmo pro další studenty, kteří se v rámci školy s handicapovaným jedincem setkávají. V práci se znevýhodněným žákem spatřuje správný impuls k prohlubování jejího pedagogického vzdělání. Je toho názoru, že v běžném životě, který žáky po škole čeká, se normálně setkávají s různorodými lidmi. Studenty je tedy třeba vést k toleranci a vzájemnému respektu.

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Školní inkluze je proces, který nabízí znevýhodněnému žákovi největší možnou podporu ve vzdělávání, tak aby se mohl na střední škole věnovat oboru, který jej zajímá, bez ohledu na jeho znevýhodnění.

Učitel F má 38 let pedagogické praxe. S dětmi začal pracovat jako trenér sportovního volnočasového kroužku na střední škole. V současné době vyučuje na sportovním gymnáziu zeměpis, tělesnou výchovu a pravidelně vede školní lyžařský výcvik jako instruktor. Jeho manželka je učitelkou na základní škole. Respondent se svěřil, že na toto téma doma vedli nejednou dlouhé diskuze. Jeho manželka s inkluzí souhlasí, on nikoliv. Sám ale uznává, že tento postoj pramení z jeho specializace a ze sportovního prostředí, ve kterém se pohybuje. Nedovede si představit, jakým způsobem by se tělesně znevýhodněný žák účastnil sportovních aktiv a „pokud by měl individuální plán vyjímající sport, tak ho přece pořád vyčleňujeme z kolektivu...“

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Jedná se o pomoc handicapovanému žákovi ze strany školy do té míry, že bez ní by dítě nebylo schopno zvládat objem práce stejně jako jeho zdraví spolužáci.

Učitelka G vyučuje 31 let. Nyní pracuje na jazykovém gymnáziu. Vyučovanými předměty jsou německý a český jazyk. Její sekundární činností je spolupráce s partnerskými zahraničními středními školami v Rakousku, Holandsku a Švýcarsku. Zajišťuje výměnné pobyty studentů. Její názor na inkluzivní vzdělávání je kladný. Jak v rozhovoru uvedla „kolem celé té inkluze se dělá hrozný humbuk. Studenti přece

vědí, že existují postižení lidé, proč by nemohli společně chodit do stejné školy?“. Domnívá se, že nejvíce představa heterogenních tříd vadí především kantorům, v některých případech i rodičům žáků. Rozumí tomu, že školní inkluze představuje pro učitele více práce, než byl zvyklý, nicméně v tomto ohledu by kantor neměl sobecky hledět na sebe, ale na přínos studentům.

Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluzi ve škole považuje společné vzdělávání normálních a znevýhodněných dětí. Znevýhodněným dětem je zajištěna taková míra podpory, která jim pomáhá se zařadit do běžného vzdělávacího procesu.

Shrnutí: Rozhovorů se zúčastnilo sedm respondentů, z toho pět žen a dva muži. Jeden z učitelů je současně ředitelem školy. Pouze jedna učitelka je poměrně čerstvým absolventem, v oborů působí oproti ostatním pouhých šest let. Jedna dotazovaná má osobní zkušenost s handicapovaným dítětem, které je v její rodině. Každý z dotazovaných má ve své kompetenci jinou kombinaci vyučovaných předmětů. Učitelé se vzájemně neznají a každý z nich působí na jiném pracovišti. Co se týče první otázky, tak odpovědi všech dotazovaných byly ve své podstatě totožné. Všichni učitelé se shodli, že v inkluzivním vzdělávání hraje zásadní roli začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu běžných dětí. Dále ve většině případů zaznělo, že vzdělávání znevýhodněného dítěte je provázeno podpurnými opatřeními.

5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Učitelka A – Spatřuje pozitiva inkluzivního vzdělávání ve vytvoření tolerantní společnosti a odbourání diskriminačních postojů. Inkluzivní vzdělávání by mělo změnit postavení znevýhodněných jedinců.

Učitel B – Pozitivně vnímá změny, které přinesl rok 2016. Od této legislativní změny, kdy byla inkluze zanesena do legislativního rámce je dle jeho názoru snazší získat finance (z hlediska dostupnosti, nikoliv administrativy) na asistenta pedagoga a další pomůcky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelka C – Pozitivní na inkluzi shledává záměr maximálně využít potenciál všech žáků, bez ohledu na jejich znevýhodnění.

Učitelka D – Inkluze má pozitivní přínos hlavně pro znevýhodněné děti. Tyto děti nejsou díky inkluzi izolovány ve speciálních školách, ale připravují se na život mezi zdravými lidmi už od útlého věku.

Učitelka E – Inkluze (za předpokladu, že je učitel otevřený) pomáhá ve vytváření pozitivního klimatu ve třídě, kde se můžou všichni (včetně vyučujícího) něčemu naučit.

Učitel F – Mnoho výhod v inkluzi handicapovaných dětí nevidí. Na inkluzi (jak je nastavena v ČR) shledává ale pozitivní fakt, že se zaměřuje i na nadměru talentované a nadané děti. V tomto směru shledává vynaložené finanční prostředky na inkluzi za účelné.

Učitelka G – Pozitivní na inkluzivním vzdělávání je poskytování rovných příležitostí pro všechny žáky.

Shrnutí: Oslovení učitelé se shodují, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní přínos pro socializaci handicapovaných žáků v rámci skupiny běžných dětí. Což následně vede ke snazšímu životu ve většinové společnosti po ukončení vzdělávání. Dále je pozitivním faktorem maximální využití potenciálu každého žáka.

2. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Učitelka A – Negativa systému inkluzivního vzdělávání vidí v nedostatku kvalifikovaných speciálních pedagogů.

Učitel B – Za negativní považuje administrativní zátěž spojená s financováním, kdy je nutné vykazovat a prokazovat každou položku. Mnohem schůdnější by bylo přidělení větší autonomie pro školu.

Učitelka C – Domnívá se, že umístování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do normálních tříd zajistí pouze to, že se budou děti v lavicích nějakým přijatelným způsobem snašet. Z dlouhodobého hlediska to ale nepovede k větší toleranci ve společnosti.

Učitelka D – Domnívá se, že největší chybou v inkluzivním vzdělávání v České republice je nepřipravenost, a to učitelů, škol, žáků a jejich rodičů.

Učitelka E – Spatřuje největší riziko ve vzdělávání budoucích pedagogů. Přípravu pedagogů pro práci se znevýhodněnými dětmi považuje za nedostatečnou. V přípravě budoucích pedagogů vidí velký prostor pro zlepšení. Lepší příprava by mohla pomoci nejen absolventům v jejich práci, ale také inkludovaným dětem ve vzdělávacím procesu.

Učitel F – Má velmi negativní názor na inkluzivní vzdělávání. Poskytování nadměry pozornosti a pomoci handicapovaným považuje samo o sobě za určité vyčleňování z třídního kolektivu.

Učitelka G – Za negativní považuje především fakt, že k zavedení inkluzivního vzdělávání (podpořeného zákonem) došlo velice rychle. To zapříčinilo nepřipravenost učitelů a nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů.

Shrnutí: Respondenti se shodují na jednom hlavním negativu inkluzivního vzdělávání, a to je nepřipravenost školského systému v ČR. Prvořadě vidí problém v nedostatku kvalifikovaných pedagogických pracovníků.

3. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Učitelka A – Sama žádnou speciální přípravou na inkluzi neprošla. Domnívá se, že škola, ve které pracuje, se inkluzivním vzděláváním (potažmo přípravou pedagogů na tento typ vyučování) příliš nezabývá.

Učitel B – Škola využívá programů pro Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé se mohou zúčastnit nejrůznějších seminářů, které považují za prospěšné.

Učitelka C – Příprava učitelů na inkluzi není z jejího pohledu nejideálnější. Nedostatečnou podporu vidí i ve vedení školy, které patrně inkluzivní vzdělávání nepovažuje za prioritní.

Učitelka D – Prošla školením pro práci s dětmi s poruchami učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod. Na těžší formy postižení připravená není. Za důležité považuje spolupráci s asistentem, který by na práci s handicapovanými dětmi měl být připraven.

Učitelka E – Nepovažuje se za stoprocentně připravenou. Ale cestu k připravenosti vidí ve vůli a odhodlanosti pedagogů.

Učitel F – Osobně se za připraveného vůbec nepovažuje. Je toho názoru, že školení jsou pro práci s handicapovanými dětmi nedostačující. Pedagog by mohl být připraven za předpokladu, že by vystudoval speciální pedagogiku.

Učitelka G – Absolvovala diskuze a semináře na toto téma. Speciální přípravu, ale nemá. Shledává problém ne ve specializované přípravě samotných učitelů, ale v přesvědčení učitelů, zda jsou nebo nejsou inkluzi nakloněni.

Shrnutí: Učitelé uváděli, že se necítí být dostatečně odborně proškoleni. Hlavním důvodem nedostačující odborné kvalifikace shledávají v neochotě ze strany vedení školy. Nicméně některé respondentky hovořili o svých kvalifikačních předpokladech pro práci s žáky méně závažnými poruchami učení, např. dyslexie nebo dysgrafie. Většina respondentů se obává práce s těžce postiženým žákem.

4. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Učitelka A – Středoškolský systém na inkluzivní vzdělávání připraven není. Všechny ty změny a požadavky, které z ministerstva přicházejí, jsou dost zmatečné.

Učitel B – Škola, ve které pracuje, je na inkluzi připravena. Školní budova je uzpůsobena na vzdělávání tělesně handicapovaných dětí. Zároveň těmto dětem zajišťují podporu i při školních výletech a nejrůznějších exkurzích.

Učitelka C – Celkově systém na inkluzivní vzdělávání připraven není. Přípravenost základních škol, v porovnání se středními školami, považuje za lepší.

Učitelka D – Domnívá se, když se na střední školu přihlásí student se znevýhodněním, měla by se škola snažit mu maximálně pomoci. Před standardním nástupem žáka (po přijímací zkoušce) má škola dostatek času se na příchod takového studenta připravit (ve smyslu přípravy učitelů a učebních pomůcek).

Učitelka E – Škola, ve které působí, na inkluzivní vzdělávání připravena je. Ve škole je výchovný poradce, dále se spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Sociálně znevýhodněným žákům nabízí alternativy k běžným kurzům a exkurzím, které jsou finančně méně náročné.

Učitel F – Školu, kde pracuje, shledává jako nepřipravenou. a to s ohledem na to, že zaměření školy je sportovní, což vyžaduje fyzicky zdatné, a především zdravé žáky.

Učitelka G – V dané škole působí speciální pedagog, který se prvořadě věnuje handicapovaným dětem a také pracuje s asistenty pedagoga. Školu považuje za připravenou.

Shrnutí: U této otázky se respondenti rozcházejí. Tři respondenti označují školu, ve které působí, za připravenou. Je zmiňováno zázemí v podobě odborné pomoci speciálního pedagoga a pedagogicko-psychologické poradny. Tři respondenti vidí svou školu jako nepřipravenou. a jedna respondentka se nevyjadřuje přímo ke svojí škole, ale obecně uvádí, že přípravu školy (respektive pedagogického sboru) na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nepovažuje za zvlášť obtížnou.

5. Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Učitelka A – Za předpokladu, vyšších počtů těžce handicapovaných žáků ve škole, považuje inkluzi za velice zatěžující pro celý pedagogický tým, který se má těmto dětem věnovat.

Učitel B – Zátěž spatřuje v průměru administrativy. Což je ale na druhou stranou opodstatněno tím, že je vzdělávání handicapovaných dětí díky legislativě ucelenější.

Učitelka C – Neví přesně, jakou zátěž inkluze přináší. Uvádí, inkluze probíhá příliš krátce, aby bylo možné mluvit o relevantních argumentech týkajících se zátěže.

Učitelka D – Za zatěžující považuje nedostatek kvalifikovaných asistentů a nedostatečnou metodickou podporu.

Učitelka E – Největší zátěž teď (i do budoucna) vidí pro učitele v náporu na absolvování nejrůznějších kurzů a v důkladné přípravě na výuku.

Učitel F – Inkluzi vnímá jako zátěž pro celý vzdělávací systém a pro zdravé žáky. Dle jeho názoru se inkluzi věnuje přemíra pozornosti, která vede k úbytku pozornosti ve prospěch běžných dětí.

Učitelka G – Aktuálně vnímá jako zátěž administrativu, která provázela žádost o dotaci na rekonstrukci školy (kvůli bezbariérovým přístupům a učebnám).

Shrnutí: Všichni oslovení učitelé kromě jednoho se shodují, že inkluzivní vzdělávání přináší jistou zátěž. Pouze jedna učitelka uvedla, že v tuto chvíli je příliš brzo na objektivní zhodnocení zátěžových faktorů. Za zatěžující označují administrativu a další vzdělávání a přípravu učitelů v tomto směru.

6. Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Učitelka A– Osobní zkušenost má se žákem, který prodělal obrnu. Učila ho před deseti lety, současně byla i jeho třídní učitelkou.

Učitel B – Má mnohočetné zkušenosti s prací s handicapovanými dětmi, a to od méně závažných poruch učení, až po žáky na invalidním vozíčku. S handicapovanými žáky má dobré zkušenosti.

Učitelka C – Prozatím nemá zkušenost s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dosud slyšela jen zkušenosti ostatních kolegů, které nebyly kladné.

Učitelka D – Osobní zkušenost má s prací s dětmi, které trpěly specifickými poruchami učení. Nepovažuje tuto zkušenost za nic výjimečného. Handicapované dítě má ale ve svém velmi blízkém okruhu lidí.

Učitelka E – Osobní zkušenost má ze základní školy, kde pracovala s dysgrafií a dyslektikou. Na střední škole jsem se dosud se znevýhodněným žákem nesetkala.

Učitel F – Má osobní zkušenost s romským žákem. V počátku se jednalo o bezproblémového žáka, který ale bohužel střední školu nedokončil a rok před maturitou školu opustil.

Učitelka G – Před cca pěti lety získala zkušenost s nadprůměrně nadanou studentkou. Pro žákyni musela dělat zvláštní přípravu a dávat jí úkoly v hodině navíc, aby z důvodu nevytíženosti nenarušovala hodiny.

Shrnutí: Všichni učitelé, kromě jedné, si vzpomněli na nějakou svou minulou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve dvou případech se jednalo o práci s dětmi se specifickou poruchou učení (dyslexie, dysgrafie, apod.). Pouze jeden učitel uvedl, že jeho škola se cíleně věnuje i těžce zdravotně postiženým žákům. Ostatní zkušenosti jsou spíše náhodného charakteru.

7. Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

Učitelka A – S myšlenkou inkluze není plně ztotožněna. Považuje za nemožné mít individuální přístup k dětem, s ohledem na počet žáků ve třídě.

Učitel B - S myšlenkou inkluze se ztotožňuje. Nastavení považuje správné zejména v tom, že stále fungují speciální školy pro těžce postižené děti. Systém tak dává rodičům a žákům na výběr.

Učitelka C – Myšlenka inkluze je nakloněna. Neztotožňuje se ale se současným nastavením v České republice. Nelíbí se jí, že v důsledku nedostatku specializovaných pedagogických pracovníků dochází ke vzdělávání handicapovaných dětí nekvalifikovanými učiteli.

Učitelka D – S myšlenkou inkluze se neztotožňuje. K tomu, aby mohla u nás inkluze fungovat, je nutné navýšení stavu speciálních pedagogů. Asistenty pedagoga, kteří prodělali kurz, nepovažuje za dostatečně kvalifikované.

Učitelka E – S myšlenkou inkluze se ztotožňuje. Je jí blízká dvoukolejnost systému, která nabízí znevýhodněným dětem možnost volby, zda se chtějí vzdělávat na běžné nebo praktické škole.

Učitel F – S inkluzivním vzděláváním není ztotožněn a považuje ho za „pokus“. Není přesvědčen o tom, že handicapované děti dokážou splnit zvyšující se nároky středoškolského vzdělávání.

Učitelka G – S myšlenkou inkluze a nového zákona se ztotožňuje. Připouští, že legislativa má nějaké mezery. Jako pozitivní shledává, že je na odborných pracovnících stanovit, jaká pomoc je pro daného žáka vhodná. S tím spojuje sjednocení diagnostiky žáků.

Shrnutí: S myšlenkou inkluze se výslovně neztotožňují tři ze sedmi dotázaných učitelů. Tento postoj souvisí s nedostatkem specializovaných pedagogů a s obavami z vysokých nároků, které jsou na handicapované děti v rámci běžného vzdělávání kladeny. Ti, kteří se s myšlenkou inkluze ztotožňují, uvedli, že je jim blízká zejména možnost volby mezi běžnou a speciální školou, která je žákům a jejich zákonným zástupcům umožněna.

Existuje rozdílnost v postojích učitelů v závislosti na typu střední školy, na které působí?

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo také zjistit, zda existuje rozdíl v postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, a to v závislosti na typu střední školy, kde daný učitel pracuje. Pro snazší orientaci je přiložena tabulka níže, která kromě typu střední školy a jejího zaměření zohledňuje také délku praxe, vyučované předměty a souhlas či nesouhlas respondenta s inkluzivním vzděláváním.

Tabulka 4 - Rozdíl v postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Učitel	Délka praxe	Vyučované předměty	Škola	Zaměření školy	Souhlas/nesouhlas s inkluzí
<i>Učitelka A</i>	41 let	ČJ, TV	SŠ služeb a řemesel	Služby a řemesla	-
<i>Učitel B</i>	29 let	MAT, FYZ	Gymnázium	Všeobecné	+
<i>Učitelka C</i>	27 let	MAT, Právo	SŠ veřejnoprávní	Veřejná správa a právo	+
<i>Učitelka D</i>	34 let	EKO, Elekt. komunikace	Obchodní akademie	Obchod a ekonomie	-
<i>Učitelka E</i>	6 let	CH, BIO	Gymnázium	Všeobecné	+
<i>Učitel F</i>	38 let	ZEM, TV	Sportovní gymnázium	Sportovní	-
<i>Učitelka G</i>	31 let	NJ, ČJ	Jazykové gymnázium	Jazykové	+

Zdroj: vlastní tabulka

Dotazovaní učitelé mají délku praxe od 6 let do 41 let. Všichni učitelé pracují s žáky z maturitních oborů. Rozhovorů se zúčastnili dva muži a pět žen. S ohledem na pohlaví respondentů není znatelný jednoznačný souhlas či nesouhlas s inkluzivním vzděláváním. Nelze tedy říci, že pohlaví učitele ovlivňuje postoj vůči inkluzi. Z výše znázorněné tabulky je ale patrné, že jedním z ovlivňujících faktorů může být délka pedagogické praxe. Dotazovaní učitelé nad 34 let praxe se s inkluzivním vzděláváním neztotožňují.

Lze tedy usuzovat, že čím kratší je délka pedagogické praxe, tím větší je nakloněnost vůči inkluzi. Co se týče typu a zaměření střední školy, na které učitel působí, je možné říci, že tento faktor ovlivňuje názor respondenta na inkluzivní vzdělávání. Učitelé, jejichž střední škola je zaměřená všeobecně, humanitně či jazykově jsou inkluzi nakloněni. Naopak učitelé s konkrétní specializací jako je sport, ekonomie či odborné služby a řemesla, s myšlenkou inkluze nesouhlasí.

6 Diskuze

Z realizovaných výzkumných rozhovorů vyplývá, že postoje respondentů jsou rozdílné v závislosti na délce praxe, na typu střední školy (kde pracují) i na osobních či profesních zkušenostech se znevýhodněnými dětmi. Velmi důležitým poznatkem na začátku sběru dat je, že drtivá většina oslovených pedagogů se nechtěla rozhovoru na téma inkluzivní vzdělávání účastnit a jejich postoj byl vůči dané problematice velice negativní. I přes to, že výzkumný vzorek pro bakalářskou práci byl malý, byl záměrně vybrán z různých středních škol, aby bylo možné zachytit názorové schéma napříč obory a výsledky tak měly větší vypovídající hodnotu.

Martin Kaleja (2015) se věnoval výzkumu na téma připravenosti pedagogů na výuku znevýhodněných dětí a žáků. Jednou ze součástí výzkumu bylo zjištění pohledu učitelů na inkluzivní vzdělávání a jejich reálné zkušenosti s prací se znevýhodněnými dětmi. Výzkum byl pořádán v rámci celé České republiky a zúčastnilo se ho 2005 respondentů.

Nedostatečně připraveno pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se cítí 84 % dotazovaných učitelů (Kaleja, 2015). Připraveností učitelů na práci s touto specifickou skupinou žáků se zabývala otázka č. 4. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že 5 ze 7 učitelů se cítí být nepřipraveni na práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kaleja (2015) uvádí, že 95 % respondentů vnímá školu, na které působí, jako nedostatečně připravenou pro úspěšné vzdělávání znevýhodněných žáků. U této výzkumné otázky není názor dotazovaných učitelů tak jednoznačný, jako ve zmíněném výzkumu z roku 2015. V současné době považuje střední školu za nedostatečně připravenou na inkluzivní vzdělávání 3 ze 7 dotazovaných.

Další vzdělávání, zaměřené na získání teoretických a metodicko-didaktických poznatků vhodných pro práci se znevýhodněnými žáky, absolvovalo 28 % dotázaných (Kaleja, 2015). Ve výzkumném vzorku byli pouze 2 učitelé, kteří zcela jednoznačně uvedli, že prošli dalším vzděláváním na téma inkluze. Jedna dotázaná se o téma

intenzivněji zajímá a účastnila se několika diskuzí, nikoliv však v rámci dalšího vzdělávání.

Učitelé, kteří sdělili, že se dalšího vzdělávání neúčastnili, uváděli, že škola, na které pracují nepřikládá, dle jejich názoru, inkluzi dostatečnou váhu. Dalším faktorem, který ovlivňuje vzdělávání učitelů, je jejich vlastní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. V případě negativního názoru na inkluzi, neprojevují tito dotázaní (zcela zjevně) zájem o získávání poznatků v této oblasti. Totožné tvrzení konstatuje také Straková (2013), která uvádí, že pro zavedení požadovaných změn spojených s inkluzí je nezbytné vnitřní ztotožnění a kladný postoj učitelů.

Přítomnost znevýhodněného žáka v běžném školním kolektivu považovalo za jeho obohacení 43 % respondentů (Kaleja, 2015). Z rozhovorů vyplývá, že z dotazovaných 7 učitelů považují pouze 3 učitelé přítomnost znevýhodněného žáka jako obohacení třídního kolektivu. Učitelé dále uváděli, že vzdělávání znevýhodněných žáků v běžném vzdělávacím proudu je zejména obohacení pro inkludovaného žáka. Dva dotazovaní dokonce vyslovily obavy, že inkludované děti nebudou svými zdravými vrstevníky přijímány jako rovnocenní partneři, ale budou v kolektivu pouze tolerovány.

Za příznivce společného vzdělávání mentálně postižených žáků v běžném vzdělávacím proudu se pokládalo 77 % respondentů (Kaleja, 2015). Z dotázaných jsou zastáncem inkluzivního vzdělávání 4 ze 7 učitelů. I přes to, že z dotázaného souboru se více jak polovina vyslovila pro inkluzivní vzdělávání, i tito zastánci mají k problematice své výhrady. Zmiňují se na příklad, že pro kvalitní fungování inkluze v České republice je zapotřební lepší nastavení hlavního vzdělávacího proudu a legislativního rámce.

Slepičková (2013) uvádí, že učitelé spatřují potencionální problém inkluzivního vzdělávání ve zvýšené pracovní zátěži, nemožnosti věnovat všem žákům adekvátní pozornost a také v nedostatku finančních prostředků a personálních kapacit. Toto potvrzují i výzkumné rozhovory, ze kterých je zřejmé, že kromě jednoho dotazovaného, se všichni respondenti shodují, že systém inkluzivního vzdělávání trpí nedostatkem personálních zdrojů, konkrétně zejména asistentů pedagoga a speciálních pedagogů.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala inkluzivnímu vzdělávání v rámci České republiky, konkrétně z pohledu aktivně působících středoškolských učitelů. Primárním cílem této bakalářské práce bylo zjistit názory vybraných středoškolských učitelů na problematiku inkluzivního vzdělávání. Práce byla rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a empirickou.

Teoretická část práce vytyčila základní pojmy pojící se s inkluzivním vzděláváním a objasnila principy inkluzivního vzdělávání v České republice. Dále se teoretická část zaměřila na systém poradenských služeb ve školách, práci učitelů a asistentů pedagogů.

Empirická část byla založena na kvalitativním výzkumu. Konkrétně se jednalo o vzorek sedmi vybraných středoškolských učitelů. Učitelé byli vybíráni tak, aby každý pracoval na jiné střední škole a aby se lišila i jejich kvalifikace. S vybranými učiteli byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor se skládal ze základních osmi otázek, které byly v rámci rozhovoru doplňovány dílčími otázkami. Zpětné vazby respondentů odrážejí postoje a názory středoškolských učitelů na inkluzivní vzdělávání v České republice.

Ačkoliv jsem na začátku vytváření empirické části této bakalářské práce očekávala jednomyslný skepticismus a negativní postoje vůči inkluzivnímu vzdělávání, nelze jednoznačně říci, že středoškolští učitelé jsou výhradně proti zavedení inkluze. Postoje jsou diferencované v závislosti na osobní zkušenosti s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, na podpoře dané střední školy, na vlastní specializaci a na typu školy, kde vybraný učitel pracuje. Všichni respondenti spatřují v inkluzivním vzdělávání jistý smysl a pozitivní dopady na vybranou kategorii žáků. Učitelé ale také vyslovili jisté obavy vůči systému inkluzivního vzdělávání tak, jak byl zaveden v České republice. Největší riziko shledávají dotazovaní v nedostatečně připraveném systému a v absenci odborných pedagogických pracovníků.

Z práce je patrné, že názory učitelů závisí na mnoha faktorech. I přesto, že empirická část stojí na stanoviscích pouze sedmi vybraných učitelů, bylo díky kvalitativnímu výzkumu možné hlouběji porozumět postojům učitelů, které vůči inkluzi zaujímají.

7 Seznam použité literatury a informačních zdrojů

Knihy a monografické publikace

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [3] BENDO VÁ, Petra. ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [4] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [5] FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. SVOBODA, Zdeněk, ZILCHER, Ladislav. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-738-7792-7.
- [6] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- [7] HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- [8] HÁJKOVÁ, Vanda. STRNADO VÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Praha: Abraka-Dabra, 2012. ISBN 978-80-903-9841-2.
- [10] KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
- [11] KOCURO VÁ, Marie a kolektiv. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
- [12] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

- [13] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [14] LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [15] MICHALÍK, Jan a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [16] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [17] POLECHOVÁ, Pavla. *Jak se dělá „Škola pro všechny“ tříleté zkušenosti z programu rozvoje školy*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
- [18] PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [19] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [20] RENOTIÉROVÁ, Marie. LUDVÍKOVÁ, Libuše a kolektiv. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- [21] SLEPIČKOVÁ, Lenka, PANČOCHA Karel a kolektiv. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- [22] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- [23] SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.
- [24] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- [25] UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

- [27] VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- [28] VOSMIK, Miroslav. BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [29] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Legislativní dokumenty

- [30] Usnesení č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky
- [31] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, (v platném znění novely č. 244/2018 Sb.)
- [32] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, (v platném znění novely č. 197/2016 Sb.)
- [33] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, (v platném znění novely č. 379/2015 Sb.)
- [34] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), (v platném znění novely č. 46/2019 Sb.)

Dokumenty online

- [35] Asistent pedagoga, 2013 [online]. [cit. 2018-08-24] Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>
- [36] MŠMT, *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2015-2018*, 2015 [online]. [cit. 2019-02-09] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- [37] MŠMT, *Experti zahájili práci na přípravě strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*. 2019 [online]. [cit. 2019-02-09] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/experti-zahajili-praci-na-priprave-strategie-vzdelavaci?highlightWords=strategie+2030>

- [38] MŠMT, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. 2014 [online]. [cit. 2019-02-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaaci-politiky-2020>
- [39] UNESCO, 1994. Prohlášení ze Salamanky [online]. [cit. 2018-08-13] Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>
- [40] Zapletalová, Jana. Mrázková, Jana. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. 2016 [online]. [cit. 2019-04-08] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_u_nor_2016.pdf

Odborná periodika

- [41] PODEŠVA, Libor a kol. *Integrace je když... zkušenosti jedné školy: sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99*. Vsetín: Základní škola Integra, 2003. ISBN 80-239-0339-X.
- [42] STRAKOVÁ, Jana. SPILKOVÁ, Vladimíra. SIMONOVÁ, Jaroslava. 2013. *Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání*. Orbis scholae 7 (1). 79–100. ISSN 1802-4637.

8 Seznam obrázků

Obrázek 1 - Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí	8
Obrázek 2 - Vývoj přístupu ke školní integraci	12
Obrázek 3 - Schéma inkluzivní školy	14

9 Seznam tabulek

Tabulka 1 - Rozdíl mez integrací a inkluzí.....	11
Tabulka 2 - Systém vzdělávání osob s handicapem	22
Tabulka 3 - Asistent pedagoga vs. osobní asistent	32
Tabulka 4 - Rozdíl v postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání	65

10 Seznam příloh

Příloha 1 - vzor individuálního vzdělávacího plánu	77
Příloha 2 - rozhovory s respondenty	80

Příloha 1 - vzor individuálního vzdělávacího plánu

Vzor individuálního vzdělávacího plánu dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu) , údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od škoiského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.

Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	

	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Pracovník školského poradenského zařízení		Jméno a příjmení kontaktního pracovníka ŠPZ	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Učitelka A

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Pod pojmem inkluzivní vzdělávání si představím zařazení žáka s postižením do třídy běžných studentů. Postižený žák probírá stejný objem učební látky s ostatními studenty. Může mít upraveny učební pomůcky a podpůrné materiály. Samozřejmě si uvědomuji, že inkluze zahrnuje i děti z národnostních menšin nebo děti se zrakovým či sluchovým postižením.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Jakousi přidanou hodnotou, které chce inkluze dosáhnout je vytvoření tolerantní společnosti a odbourání diskriminačních postojů. Díky inkluzi by se mělo změnit postavení znevýhodněných jedinců. Dle odborné veřejnosti se inkluze ve třídě projevuje přívětivějšími vztahy mezi dětmi (v porovnání s třídou plnou zdravých dětí). To mi přijde jako pozitivní postřeh.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Negativa systému inkluzivního vzdělávání spatřuji v nedostatku kvalifikovaných speciálních pedagogů. Je to vlastně jedno s druhým. Obecně je ve školství nedostatek personálních kapacit. Když si k tomu přičteme, že nezaměstnanost je v současné době na historicky velice nízké hranici, s čímž souvisí navyšování platů v soukromém

sektoru... Dostává se školství do pozice, kdy sice ze škol vychází kvalifikovaní učitelé, kteří mají speciální pedagogickou přípravu, ale raději si zvolí jinou profesní dráhu, kde je zaměstnavatel více finančně odmění. Stručně řečeno je problém v zajištění dostatku speciálních pedagogů.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu?

Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Já žádnou přípravou na inkluzi neprošla. Nemyslím si, že na naší střední škole by se tím někdo nadměru zabýval. Budeme to nejspíš řešit, až to přijde. Ale než jsme se spolu sešly, mluvila jsem s kolegyní, která pracuje na jedné místní základní škole. a když mi řekla, že mají možnost absolvovat školení na speciálně pedagogické kompetence, aby věděli, jak s těmito žáky pracovat, od srdce jsem se zasmála. Upřímně nepovažuji nějaké školení za dostačující přípravu.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Středoškolský systém na inkluzivní vzdělávání dle mého připraven není. Všechny ty změny a požadavky, které z ministerstva přicházejí, působí dost zmatečně. Na jednu stranu se snažíme o inkluzi, která sebou přináší speciální vzdělávací přístup i pomůcky. Na druhou stranu propagujeme státní maturitu, což se s inkluzí neslučuje. Takhle se všichni dostáváme do situace, kdy levá ruka neví, co dělá pravá.

6. *Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Za předpokladu, že ve škole bude pět nebo deset, jakkoliv znevýhodněných dětí, dá se to zvládnout. Samozřejmě je třeba počítat s tím, že ne všechny děti budou trpět „pouze“ specifickými poruchami učení, najdou se mezi nimi i závažné tělesné handicapy (např. sluchová, zraková nebo pohybová postižení). Jestliže ale ve škole, kde je celkem třeba 600 dětí, z toho bude 100 handicapovaných, představuje to zátěž a hlavně nepředstavitelně těžkou dřinu pro celý školní kolektiv. Samotná strategie inkluzivního vzdělávání je dobře vymyšlená, ale na jiné počty žáků ve třídách, než jaký je reálný stav.

7. *Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Mám zkušenost se žákem, který prodělal obrnu. V tu dobu, kdy jsem ho učila a mimo jiné jsem byla i jeho třídní učitelkou, se nedalo hovořit o nějakém inkluzivním vzdělávání. Ostatně je to asi deset let zpátky. Tento student měl zhoršenou pohyblivost dolních končetin, obtížněji se pohyboval, ale co se týče rozumových dovedností, byl velice nadaný. Takže nebylo nutné mu nějak upravovat studijní plán ve smyslu zlehčování studijních materiálů. Vždy zvládal to, co ostatní. Jedinou úlevu, kterou ve studijním plánu měl, byl samozřejmě tělocvik. Nicméně si pamatuji, že na lyžařský výcvik jel, jenom nelyžoval. Ale byl součástí kolektivu.

8. *Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

S myšlenkou inkluze nejsem plně ztotožněna. Když se na to podíváme matematicky, tak to jsou poměrně snadné počty. Ve třídě je cca 30 žáků, jestliže za den budu vyučovat

v pěti třídách, projde mi v ten den rukama 150 dětí. Je nadmíru obtížné, ne-li nemožné, mít nějaký individuální přístup ke všem dětem.

Učitel B

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluzivní vzdělávání? To je systém, který funguje na naší škole. Dělán si legraci... Jsem sice spokojený, jak se dokážeme postarat o handicapované žáky, ale vždycky je, co zlepšovat. Za inkluzi považuji vytvoření takových podmínek pro studium, díky kterým je de facto odbourán daný handicap a žák se může bez obtíží věnovat studiu a navazování vazeb s ostatními spolužáky.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Pokud pomínu náročnost na budovu školy a finance, tak já osobně vnímám inkluzi kladně. V současné chvíli vnímám pozitivně hlavně změny, které přinesl rok 2016. Od tohoto roku jsou asistenti placeni z nárokových finančních zdrojů. Do té doby se peníze plácaly dohromady, jak jen bylo možné. Částečně se financovalo prostředky z kraje. Aktuálně díky rozvojovým programům pořizujeme různé pomůcky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Já se na inkluzi dívám nejen z pohledu učitele, ale zejména z pohledu ředitele. To se zase vrátíme k penězům. Protože ty jsou v dnešní době alfou a omegou všeho. Pro mě osobně je velice náročná administrativní zátěž spojená s financováním, kdy je nutné vykazovat a prokazovat každou položku. Mnohem schůdnější by bylo přidělení

větší autonomie pro školu (náklady na inkluzi zařadit do ostatních neinvestičních nákladů).

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Mám to štěstí, že pracuji s lidmi, kteří jsou na svém místě. Mé kolegy práce baví a naplňuje, což je základním stavebním kamenem pro dobrou přípravu na práci se znevýhodněnými žáky. Všichni kantoři jsou (teď už) myšlenky inkluze nakloněni. Ačkoliv Vám nebudu nalhávat, že to u některých kolegů dalo dost velkou práci, aby se s tím dokázali ztotožnit. Naše škola využívá programů pro Další vzdělávání pedagogických pracovníků, díky tomu se učitelé mohou zúčastnit nejrůznějších seminářů, které považují za prospěšné. Teď samozřejmě hovořím pouze o připravenosti jedné školy a jednoho týmu učitelů. Nedokážu objektivně odhadnout, jak jsou na tom ostatní. Samozřejmě ale nežiju ve vlastní bublině a vím, že hodně mých známých, kteří se věnují kantořině, považují inkluzi za nesmysl a to především proto, že nemají dostatečnou a mnohdy žádnou přípravu pro práci s handicapovanými žáky.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Troufám si říct, že naše střední škola je připravena v mnoha ohledech. Školní budova je uzpůsobena na vzdělávání tělesně handicapovaných dětí. Zároveň těmto dětem vycházíme vstříc i v rámci školních výletů a nejrůznějších exkurzí (doprava, typ exkurze/výletu). Pokud se nebudeme bavit pouze o tělesně postižených, ale třeba o dětech ze sociálně slabých rodin, tak těm poskytujeme bezplatně učebnice a další výukové materiály. Pominu-li ale materiální stránku věci, tak jsme jako střední škola připraveni i po stránce profesní. Úzce spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou a samozřejmě máme výchovného poradce.

6. ***Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Z administrativního hlediska pro mě inkluze přinesla jakousi jednotnost, která ale byla vykoupena větší administrativní zátěží. Úřední šiml toho sežere. V minulosti školy bojovaly s přístupem zřizovatelů (krajů). Jedno a to samé dítě získalo v jednom kraji podporu ve vzdělávání, v jiném o ni ale přišlo. Tímto pak mohlo docházet k naprosto absurdním situacím, třeba při stěhování rodiny. Vnímám jsem to jako nejistotu pro děti, jejich rodiče a de facto i pro školy.

7. ***Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Z toho, o čem jsme se už spolu bavili, je zřejmé, že nějaké zkušenosti s handicapovanými studenty mám. Jelikož jsem učil a stále učím, nejsem jen v ředitelně, s těmi dětmi jsem se setkával a setkávám se, a moje zkušenost je jenom pozitivní. Prozatím jsem ani z řad svých kolegů nebyl informován, že by byly s handicapovanými žáky nějaké problémy. Upřímně tito studenti jsou rádi, že se s nimi jedná jako s rovnocennými partnery. Nestojí o soucit ani o nadměrnou pomoc.

8. ***Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

S myšlenkou inkluze jako takovou se ztotožňují. Při zavedení inkluze panovali mezi učiteli obavy z toho, že se do běžných škol hromadně přesunou všechny děti z praktických škol. Praxe ale ukázala, že podporu získávají zejména děti s poruchami učení i vážně nemocné. Pro těžce postižené zůstávají zachovány školy speciální. Systém speciálního vzdělávání tak pořád funguje a ty obávané přesuny mezi speciálními a běžnými školami jsou minimální. Velkou roli v tom hraje i filozofie vzdělávání rodičů dítěte. Jestli jsou zastánci vzdělávání v běžné škole nebo s dětmi, které jsou handicapované podobným způsobem.

Učitelka C

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Pro mě, jako pro učitele, je inkluzivní vzdělávání předávání informací a poznatků handicapovanému žákovi, který je součástí třídy, kde jsou běžné děti. Když se na to zkusím podívat z pohledu studentů, tak je asi inkluze obyčejné soužití skupiny zdravých dětí s jedincem, který je znevýhodněný. S kolegy na toto téma často diskutujeme a uvědomuji si, že inkluze platí i pro děti z národnostních menšin. Ale já osobně si myslím, že pokud nemá ten žák nějaký zdravotní problém a dokáže se domluvit česky, nevidím důvod inkluzi v tomto případě aplikovat.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Pozitivní na inkluzi shledávám záměr maximálně využít potenciál všech žáků, bez ohledu na jejich znevýhodnění. Tohle pozitivum, předpokládám, se neprojeví hned, ale v budoucnu, a to v podobě lepší uplatnitelnosti a vyšší zaměstnanosti handicapovaných lidí. A když se na to podívám hodně globálně, vyšší zaměstnanost se určitě odrazí na lepší ekonomice.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Obávám se, že úředníci se snaží skamarádit děti, které by za běžných okolností nepřišly moc do kontaktu, a tím nemyslím výhradně tělesně handicapované, ale třeba děti ze sociálně slabých rodin nebo děti cizinců. Poslední dobou nabývám dojmu, že naše

společnost se čím dál víc kastuje. Domnívám se, že takovéto umístování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do normálních tříd zajistí pouze to, že se budou děti v lavicích nějakým přijatelným způsobem snášet. Z dlouhodobého hlediska to ale nepovede k větší toleranci ve společnosti.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu?

Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z mého pohledu se v obecné rovině vzdělávání učitelů, ať už na pedagogických fakultách nebo průběžně během praxe, zlepšuje. Vzdělávání znevýhodněných žáků na škole probíhalo ještě před tím, než došlo k oficiálnímu nařízení shora před asi dvěma lety. A šlo to i bez rozkazů a příkazů. Nejdůležitější roli tak v inkluzi hraje lidský faktor a vůle chtít pomoci. Domnívám se, že příprava učitelů na inkluzi není momentálně nejideálnější, alespoň co se mě týče. Nevnímám vedení naší školy jako lidi, kteří by nás (učitele) v dalším vzdělávání v oblasti inkluze podporovali.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Myslím, že celý náš systém není připraven na inkluzi. Pokud bych měla ale srovnat třeba připravenost základních a středních škol, tak jsou z mého pohledu základní školy na tom v mnoha ohledech lépe než školy střední. Přece jenom na střední škole už se u výstupu studenta předpokládá nějaká odbornost, ke které bude veden v průběhu studia, což základní škola po dětech nevyžaduje a tím základní školství získává v tomto směru jistou výhodu. Stručně řečeno, střední školy nejsou dostatečně připraveny.

6. *Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Osobně nedokážu říct, jakou zátěž inkluze přináší. Sama jsem tím procesem neprošla a vařila bych z vody. Zavedení inkluze v ČR bylo nárazové. Celý proces měl být pozvolný. Na lusknutí prstu se z ničeho nic všechny školy nestanou inkluzivní. V roce 2016 došlo k legislativnímu zavedení inkluze. To ale neznamená, že zákonem nebo jiným nařízením budou školy inkluzivní. Inkluzivními se stanou až postupem času, a relevantní data k míře zátěže, kterou to všechno přináší, můžeme získat až po nějaké revizi.

7. *Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Osobní zkušenost prozatím nemám. Ale můžu uvést zkušenost své známé, která učí na gymnáziu a setkala se s autistickým žákem. Tento student měl sice asistentku, ale i přes to vyučovací hodiny často narušoval. Během vyučování vydával různé zvuky, svévolně se procházel po třídě a pokřikoval na ostatní žáky. Ostatní děti to dle jejich slov vnímají dost negativně a nezděravě se k nastalé situaci vyjadřují nejrůznějšími komentáři.

8. *Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

V obecném slova smyslu nemám s inkluzivním vzděláváním problém a ta myšlenka se mi zamlouvá. Ne ale v konceptu, jak se ho chopilo české školství v čele s ministerstvem. Ve Finsku nebo ve Švédsku jsou při výuce přítomni dva pedagogové. Vedle běžného učitele tam funguje také ten speciální. Každý se věnuje té skupině, pro kterou má odbornou kvalifikaci. U nás to ale všechno spadlo jen na běžného učitele.

Tím se dostáváme do situace, kdy dochází ke vzdělávání handicapovaných dětí nekvalifikovanými učiteli.

Učitelka D

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluze je překrásný a ušlechtilý cíl. Dle informací, které mám k dispozici, vím, že existuje nepatrný rozdíl mezi inkluzí a integrací. Inkluze je taková lepší varianta integrace. Inkluzi vidím jako „velký projekt“, který si dal za cíl zařadit mezi zdravé děti ty handicapované a zároveň jim i přes jejich postižení dát dostatečnou podporu ke studiu.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Inkluze má pozitivní přínos hlavně pro znevýhodněné děti. Ve specializovaných školách jsou handicapované děti izolovány od běžného světa. Díky inkluzi se vlastně „naučí“ žít společně se zdravými lidmi a tím se připraví na život. Postižené dítě se tak v poměrně brzkém věku naučí vnímat vlastní hodnotu (i přes svůj handicap) a tím se v budoucnu dokáže lépe „poprat“ s negativním postojem okolí, se kterým se může setkat.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Největší negativum spatřuji v celém nastavení inkluze po česku. Tady se pár odborníků shodlo, že by bylo fajn „být světový“ a tak zavedli inkluzi, protože třeba v severských zemích to pěkně funguje, tak proč by nemohlo u nás. Akorát se těch pár chytrých hlav zapomnělo zamyslet nad tím, jestli jsou na to připraveni všichni aktéři, tj. učitelé, školy, žáci a jejich rodiče. Myslím si, že aktuálně na inkluzi není připravena ani jedna skupina, kterou jsem uvedla.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou průpravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

V minulosti jsem prošla školením pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod. Což mi pomohlo pro práci s touto specifickou skupinou žáků. Víím, že jsou i závažnější znevýhodnění, ale nějak člověk tu přípravu začít musí. Takže s těmito dětmi pracovat dokážu. Ale narovinu přiznávám, že kdybych měla vyučovat žáka třeba se sluchovým postižením, nejsem na to vůbec připravena. Nicméně s tím se váže úzká spolupráce s přiděleným asistentem a dalšími odborníky. Zase na druhou stranu není možné být připraven na všechno a je třeba se pořád vzdělávat. Co se ale obecné připravenosti středních škol týče, domnívám se, že základní školy mají mnohem lepší průpravu v oblasti inkluzivního vzdělávání.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Nelze házet střední školy do jednoho pytle. Některá škola je připravena lépe, jiná hůře. I přesto, že nedošlo k zavedení inkluze včera, všichni (pedagogové, žáci, rodiče, psychologové apod.) se s tím stále snažíme nějak srovnat a dělat to nejlepší především pro studenty. Když už se na střední školu přihlásí student se znevýhodněním, patrně o daný obor hodně stojí a škola by se mu měla snažit maximálně pomoci. Ostatně před standardním nástupem žáka (po přijímací zkoušce) má škola dostatek času se na příchod takového studenta připravit. Samozřejmě teď nehovořím o rychlém (ze dne na den) vybudování bezbariérové budovy, kvůli čemuž dojde k rozkopání poloviny budovy. Tyto přípravy samo sebou vyžadují více času, než speciálně pedagogický seminář nebo úprava výukových materiálů.

6. ***Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Obecně se mezi učiteli traduje, že inkluze je spojovaná s velkou administrativní zátěží. Já inkluzi vnímám jako zatěžující z pohledu nedostatku kvalifikovaných asistentů. Tímto deficitem je pak pro vyučující vytvářeno velmi zatěžující pracovní prostředí. Dále jako zatěžující vidím nedostačující metodiku a s tím spojuji i lepší „návody“ od poraden, jak s inkludovanými dětmi pracovat.

7. ***Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Osobní zkušenost mám s prací s dětmi, které měli nějakou DIS-poruchu, nepovažuji to ale za nic výjimečného, jelikož tímto typem poruch trpí velké procento dětí. Obrovskou zkušeností pro mě ale je, že handicapované dítě mám ve svém velmi blízkém rodinném kruhu. A musím konstatovat, že pokud má žák nějaké znevýhodnění, se kterým se dá pracovat, dokáže se díky úsilí pedagogického týmu a svojí rodiny krásně rozvíjet. Pokud mu ale nedáme možnost se rozvinout a ukázat, co v něm je, bude zbytečně odsouzeno k výuce na praktické škole.

8. ***Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

Dovolím si parafrázovat pana Klause mladšího, který v jednom rozhovoru uvedl, samotný fakt smíšené školy (tj. zdravé děti a postižené) je pouze elementární slušnost

společnosti, na to přece není třeba inkluze. Avšak hromadné vhánění žáků s mentálním postižením do běžných škol, kdy je k nim namísto specialisty přidělen neznalý asistent s půl ročním kurzem, to nemá s inkluzí ani se slušností nic společného. Na to, aby inkluze mohla fungovat, je třeba navýšit stavy skutečných odborníků, potom s tou myšlenkou budu 100 % ztotožněná.

Učitelka E

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluze je přeci normální život. Když jdu do krámu, tak tam můžu nakupovat já, která jsem zdravá, ale i člověk s handicapem. Já bydlím v paneláku a vedle mě žije nevidomý pán a taky nemá s ostatními nevidomými speciální dům. Školní inkluze je dle mého mínění proces, který nabízí znevýhodněnému žákovi největší možnou podporu ve vzdělávání, tak aby se mohl na střední škole věnovat oboru, který jej zajímá, bez ohledu na jeho znevýhodnění.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Můj pozitivní názor je vlastně čistě sobeckého charakteru. Tradičně vedená hodina je pro učitele v jistém slova smyslu přece docela fuška. Kdežto, když je třída různorodá, je třeba žáky zaúkolovat tak, aby se spolupodílely na daných hodinách a nebyly jen pasivními posluchači. Už tímto krokem vzniká individuální přístup k dětem. Učitel tak může práci dětí „jen“ sledovat a upravovat směr, kterým se ubírá. Když je učitel otevřený, vzniká symbióza mezi třídou a učitelem, ve které se všichni můžou něco naučit.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Jelikož to není tak dávno, co jsem vyšla ze školy, tak z pohledu de facto čerstvého absolventa vidím největší úskalí ve vzdělávání budoucích pedagogů. Ve škole jsme na téma společného vzdělávání zdravých a handicapovaných dětí „naráželi“, ale šlo

pouze o okrajové a velmi obecné informace. K tomu, aby byl čerstvý učitel schopen odborně vést dítě s handicapem, by musel studovat přímo speciální pedagogiku nebo alespoň mít více odborné přípravy. V oblasti vzdělávání samotných učitelů vidím hodně prostoru pro zlepšení. Určitě by to pomohlo absolventům v jejich nelehké a současně zodpovědné práci a v neposlední řadě i samotným inkludovaným žákům.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nevím, jestli lze být stoprocentně připraven. Z logiky věci... speciální pedagogika je studijní obor na pět let. Je tedy utopismus si myslet, že se všichni učitelé (když to blbě řeknu) dokážou během pár seminářů naučit to, co se speciální pedagog učí pět let (a to nepočítám praxi), a právě praxe a život jsou nejlepší učitelé. Ale abych si jen nestěžovala, že to nejde, když to ani nezkusím... a to co jsem právě řekla, je pro připravenost důležité. Mít vůli, chuť a jít do toho.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Pokud bych měla hovořit za naši školu, tak se domnívám, že připravena je. U nás ve škole působí výchovný poradce, který řeší s vyučujícími individuální přístup k znevýhodněným žákům. Běžnou praxí jsou pro tyto žáky individuální vzdělávací plány. V neposlední řadě spolupracujeme i s pedagogicko-psychologickou poradnou. Velký problém v dnešní době je třeba sociální izolace, se kterou se děti z finančně slabších rodin, musí potýkat. Těmto dětem nabízíme alternativy k běžným kurzům a exkurzím, které jsou pořádány ve škole, a tím je snížena finanční náročnost

6. *Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Největší zátěž teď (i do budoucna) bude pro učitele představovat nápor školení a důkladná příprava na výuku. Přípravenost učitelů na práci s handicapovanými dětmi je nyní pro práci ve školství nepostradatelná. Protože v praxi pak docházelo (a dochází) k tomu, že je dítě zbytečně postihováno. Vyučující chápe, že žák bez nohy, není schopný běhat štafetu. Už ale hůře chápe, že žák nedokáže počítat jako ostatní. A takový diskalkulik je zbytečně postihován za jeho handicap, a to jen proto, že učitel nemá dostatečnou průpravu. Ačkoliv se prakticky jedná o totožnou situaci, jako u té chybějící nohy.

7. ***Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Osobní zkušenost mám z práce na základní škole, kde jsem v minulosti pracovala. Na střední škole jsem se prozatím se znevýhodněným žákem nesetkala. Jinak na té základní škole se jednalo o dysgrafiky a dyslektiky. S prací s těmito dětmi mi pomohla pedagogicko-psychologická poradna a ve velké míře moje starší a o dost zkušenější kolegyně, které mi daly spoustu dobrých rad.

8. ***Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správné?

Myšlenka inkluze je mi blízká, protože nabízí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami možnost volby. Díky inkluzi si mohou vybrat mezi běžnou a praktickou školou. Myslím, že toto právo by jim neměl nikdo upírat. Jestliže se po zařazení

handicapovaného dítěte do běžného kolektivu ukáže, že to nikomu nepřináší prospěch, pořád existuje možnost přesunu dítěte do speciální školy. Ale stěžejní je tam právě ta možnost volby.

Učitel F

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Vnímám inkluzivní vzdělávání jako poskytování pomoci postiženým žákům ze strany školy. Jedná se o pomoc do té míry, že bez ní by dítě nebylo schopno zvládat objem práce stejně jako jeho zdraví spolužáci.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Ze svého pohledu mnoho výhod inkluze handicapovaných dětí nevidím. Nicméně my se tady bavíme pouze o inkluzi znevýhodněných dětí. Málokdo si ale uvědomuje, že inkluze má pomoci i nadměru talentovaným a nadaným dětem. Pro tuto skupinu žáků považuji inkluzivní opatření za účelně vynaložené úsilí i finanční prostředky. Právě zvýšenou pozornost a individuální přístup pro nadané děti považuji na inkluzivním vzdělávání (tak jak je nastaveno v České republice) za pozitivní.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Můj názor na inkluzi je veskrze negativní. Nařízení shora se snaží zařadit handicapované do kolektivu zdravých/normálních dětí a to tak, aby rozdíl mezi zdravým a postiženým žákem nebyl znát. Už jen to, že je na tohle zařazování potřeba nařízení, ty děti vyčleňuje... To, že jim jsou poskytnuty speciální pomůcky a speciální plány, je přece taky vyčleňuje. Můj názor je, že tyto děti v kolektivu zdravých dětí trpí. Ve školním

kolektivu budou ostatními pouze snášeny, jenže ve výsledku stejně dojde k jejich izolaci a hlubší vztahy, než ty „kolegiální“, nenavážou.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nedokážu mluvit za ostatní učitele. Takže sám za sebe otevřeně říkám, že já se připravený na inkluzi necítím. Vím, že v nabídce je velká škála různých speciálních kurzů a školení pro práci s těmito dětmi a hodně mých kolegů se touto problematikou zabývá. Já se ale domnívám, že učitelé by museli mít vystudovanou speciální pedagogiku, aby dokázali znevýhodněným žákům efektivně pomoci.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Školu, na které momentálně působím, nevidím, jako dobře připravenou na inkluzi. Hlavní kámen úrazu (přípravenosti či nepřipravenosti) je zaměření naší školy, a tím je sport, což primárně vyžaduje zdravé děti. Nicméně, abych nebyl úplný skeptik, co se inkluze, a právě připravenosti týče, tak můj kolega, který působí na jedné pražské hotelové střední škole mi vyprávěl, jak to funguje u nich a rád bych to vyzdvihl, protože mě to hodně zaujalo. Zmíněná škola pravidelně poskytuje vyučujícím nejrůznější vzdělávací semináře a kurzy v této oblasti. A co je zajímavější, pro nemocné žáky, kteří se ze zdravotních důvodů nemohou účastnit klasické výuky, je k dispozici videokonference. Zároveň škola půjčí žákovi notebook s kamerou, speciálním programem, a to včetně datové karty.

6. *Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Z inkluze mám pocit, že se jí věnuje tolik pozornosti, že ve výsledku zatíží a poškodí celý náš vzdělávací systém. Nyní se většina energie a financí soustředí na pomoc handicapovaným dětem, tato nadměra pozornosti zákonitě směřuje k úbytku pozornosti ve prospěch běžných dětí. V tomto ohledu vidím inkluzi jako zátěž pro systém i pro zdravé žáky.

7. ***Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Pokud se nepletu, tak do inkluze jsou zahrnuty také romské děti... V tom případě mám zkušenost se vzděláváním romského žáka. Ten chlapec se k nám naprosto bez problémů dostal přes přijímací zkoušky. Sice nebyl nadprůměrný, ale naprosto standardně učivo zvládal. Ve třetím ročníku začal mít velké absence. Celá situace se řešila samozřejmě i s rodinou za spolupráce výchovné poradkyně. Škola se všemožně snažila tomuto studentovi pomoci, nicméně vše skončilo odchodem ze školy rok před maturitou. Primárně se jednalo o to, že ten chlapec si našel kamarády, kteří do školy nechodili, a tak se jim přizpůsobil. Nevím, jestli je to úplně správný příklad inkluze, ale vlastně jsme se všichni snažili mu pomoci, aby školu dokončil. Co se týče třídního kolektivu, tak ten ho hned na začátku přijal a já osobně nevnímал nějakou potřebu jeho spolužákům vysvětlovat, jak se k němu mají chovat, a to jen proto, že je rom.

8. ***Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

Inkluzivní vzdělávání vidím jako takový pokus a čas vlastně ukáže, jestli hypotéza o přínosu společného vzdělávání byla správná či nikoliv. Důležité je, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami zvládaly nároky rámcového vzdělávacího programu daného zařízení. Vůbec teď neřeším fyzické aktivity, na které je kladen třeba u nás velký důraz. Ale nároky na středoškoláky se rok od roku zvyšují, např. jazyky, matematika (o státních maturitách nemluvě...). Nejsem přesvědčen o tom, že tyto děti jsou nastavené nároky schopny splnit.

Učitelka G

1. *Co si učitel představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

Doplňující úvodní otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Co Vás napadne jako první, když se řekne inkluze?

Co je dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání?

Inkluzi ve škole vnímám jako společné vzdělávání normálních a znevýhodněných dětí. Přičemž znevýhodněným dětem je zajištěna taková míra podpory, která jim pomáhá se zařadit do běžného vzdělávacího procesu. Avšak podpora, kterou tyto děti dostávají, by v nich neměla vyvolat pocit, že jsou jakýmkoliv způsobem protěžovány. Inkluze je něco, co muselo nevyhnutelně přijít a nevidím v tom nic neobvyklého.

2. *Jaká jsou podle učitelů pozitiva inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

V čem shledáváte klady inkluzivního vzdělávání?

Jaké pozitivní změny přineslo/má přinést zákonné zavedení inkluzivního vzdělávání?

Pozitivní na inkluzivním vzdělávání je poskytování rovných příležitostí pro všechny žáky. Aktuálně považuji za velice palčivé téma vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Myslím si, že tyto děti (i přes to, že jsou zdravotně naprosto v pořádku) mají ve vzdělávacím systému mnohem horší postavení než handicapovaní žáci. Čím výše se stoupá na pomyslném vzdělávacím žebříčku, tím je to pro ně obtížnější. Výsledkem sociálního znevýhodnění je buďto zakončení vzdělávání na základní škole nebo volba učňovského oboru. V případě, že se žák rozhodne pro střední školu, nezřídka školu předčasně opustí. Díky inkluzi mohou i děti ze sociálně slabého prostředí dosáhnout kvalitního vzdělání.

3. *Jaká jsou podle učitelů negativa inkluzivního vzdělávání?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Spatřujete v inkluzivním vzdělávání nějaká rizika?

Co v rámci inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako negativní?

Největším negativem je, že se stát snaží inkluzi zavádět horkou jehlou, jako ostatně všechny legislativní změny, které jsou u nás prováděny. To samozřejmě nemluvím jen o školství... Není tak dostatek specializovaných učitelů. „Normální“ učitelé jsou tak postaveni do situace, kdy si musí rozšířit obzory, ještě o speciální pedagogiku. Což by nebyl takový problém, protože člověk, a obzvláště učitel, se učí celý život. Ale přijde mi absolutně nesmyslné si myslet, že učitel po týdenním školení nebo pár seminářích, získá kvalifikaci k tomu, aby samostatně mohl pracovat s handicapovaným dítětem.

4. *Jsou učitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Mají učitelé dle Vašeho názoru na inkluzivní vzdělávání dostatečnou odbornou přípravu? Cítíte se být dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Mám už pár let praxe a zúčastnila jsem se několika diskuzí a seminářů, mimo jiné i na toto téma. Sama ale žádnou konkrétní přípravu pro práci s handicapovanými dětmi nemám. Osobně shledávám velký problém ne ve speciální přípravě samotných učitelů, ale v jejich nastavení, které mají v hlavě. Pokud budou učitelé 30 let vyučovat stylem monotónní přednášky, kdy se zdá, že jakýkoliv projev žáka je nežádoucí, pak se není čemu divit, že tito kantoři se necítí dostatečně připraveni. Ti totiž nebudou připraveni nikdy, i kdyby měli školení od rána do večera celý rok.

5. *Jsou střední školy na inkluzivní vzdělávání připraveny?*

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Je systém středních škol dle Vašeho názoru na inkluzi připravený?

Shledáváte školu, na které pracujete, jako připravenou na inkluzivní vzdělávání?

Myslím si, že naše škola je na inkluzi připravená, přesto má systém nedostatky. U nás působí školní speciální pedagog. Ten se v první řadě věnuje handicapovaným dětem. Dále ale také pracuje s asistenty. Protože je třeba si uvědomit, že asistent nerovná se odborník na péči o inkludované děti. Asistentovi k výkonu práce stačí střední vzdělání s maturitou + roční kurz. Po ročním kurzu se ale nedá hovořit o specialistovi.

6. ***Posuzují učitelé inkluzivní vzdělávání jako zátěž?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Přináší dle Vašeho názoru inkluzivní vzdělávání pro učitele nějakou zátěž?

Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ztěžuje práci učitele?

Na naší škole aktuálně vnímám jednu velikou zátěž, kterou už máme takřka za sebou. Žádali jsme o dotaci na rekonstrukci školy ve smyslu výstavby nových učeben a vybudování bezbariérových přístupů. Dotace je momentálně přislíbená a k realizaci má dojít v nadcházejícím roce 2019.

7. ***Mají učitelé osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Pracoval/a jste nebo v současné době pracujete s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete Vaši případnou zkušenost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami popsat?

Nemám zkušenost s tělesně nebo mentálně handicapovaným žákem. Moje zkušenost je z trochu odlišného soudku. Ve své praxi jsem se setkala s naopak nadprůměrně inteligentní studentkou. Bude to asi pět let zpátky. Ta dívka byla velice nadaná, především na jazyky, před ostatními byla neustále napřed. V tu dobu jsem neměla moc představu, jak s takovým žákem pracovat. Musela jsem do svých hodin vymýšlet práci pro tuto studentku zvlášť, protože měla vždy zadaný úkol dříve než ostatní. Takže aby se nenudila a nenarušovala hodinu, dostávala materiály určené speciálně pro ni (nad rámec běžných úkolů). Občas to bylo obtížné, ale kde je vůle, je i cesta.

8. ***Jsou učitelé s myšlenkou inkluze ztotožnění?***

Výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím těchto otázek:

Ztotožňujete se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání?

Myslíte si, že nastavení inkluze, tak jak bylo zavedeno v ČR, je správně?

S myšlenkou inkluze a nového zákona, který s tím přišel, se ztotožňuji. Vím, že má ten zákon poměrně dost vad a mezer, ale co se mu musí nechat je alespoň sjednocení přístupu k rozdělování peněz pro výuku handicapovaných na běžných školách. Dříve existovala celá řada možností podpůrných opatření, např. příplatky k normativům na žáka, příspěvky na asistenty pedagoga, kompenzační pomůcky, budování bezbariérových přístupů. Dnes je ale prací odborníků stanovit, jaká pomoc je pro daného žáka vhodná, a podle toho škola dostane finanční příspěvky. Současně s tím dochází ke sjednocení diagnostiky. Což vnímám taky jako příjemnou zprávu.