



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

Diplomová práce

Vnímání inkluzivního vzdělávání učiteli základní školy

Vypracovala: Bc. Tereza Malá
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.
České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou 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 oponentů 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 plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Bc. Tereza Malá

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost, pomoc a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji také všem učitelům a ředitelům ZŠ za pomoc při realizaci rozhovorů. Nakonec děkuji také svým rodičům, za finanční podporu a trpělivost během celého studia.

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje tématu inkluze a vnímání inkluzivního vzdělávání učitelů na základních školách. Za cíl si klade prozkoumat názory, postoje učitelů, jejich zkušenosti a prožívání ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, které je v České republice realizováno od 1. září 2016. V teoretické části je popsána historie a současné pojetí inkluzivního vzdělávání na základě školských dokumentů, doposud zpracovaných odborných studií a další odborné literatury. Teoretická část také představí žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Kapitola je věnována i asistentům na školách. Praktická část představí popis a vyhodnocení výzkumného šetření. Výzkum je realizován pomocí kvalitativního přístupu za využití metody rozhovoru s učiteli z 1. a 2. stupně základních škol. Následně je využito obsahové analýzy dat a rozhovory jsou transkribovány a analyzovány, aby mohlo dojít k jejich vyhodnocení a celkovému zpracování. Výsledky budou mezi stupni porovnány. V diskuzi se objeví porovnání mnou získaných poznatků a poznatků českých odborníků a také vliv studia speciální pedagogiky na práci učitelů s žáky s SVP. Na závěr je připojen rozhovor s vyučující na speciální škole, jakožto zástupcem odlišného pohledu na inkluzi.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, asistent, žák, učitel

Abstract

This thesis deals with the topic of inclusion and perception of inclusive education by teachers at primary schools. The aim is to explore opinions, attitudes of teachers, their experience and experience in relation to inclusive education, which has been implemented in the Czech Republic since 1st September 2016. The theoretical part describes the history and current concept of inclusive education on the basis of school documents, so far elaborated expert studies and other specialised literature. The theoretical part also introduces pupils with special educational needs. There is also a chapter devoted to school assistants. The practical part introduces the description and evaluation of the research. The research is carried out by means of a qualitative survey approach, namely using the method of semi-structured interviews with teachers from the 1st and 2nd grade of primary schools. Subsequently, the content analysis of the data is used and the interviews are transcribed and analysed so that they can be evaluated and the results processed. Results are compared in steps. In the discussion there will be a comparison of my acquired knowledge and knowledge of Czech experts and also the influence of teachers having a special pedagogy degree working with pupils who have special educational needs. Finally, there is an interview with a teacher who works in a special school as a representative of a different view of inclusive education.

Keywords

Inclusion, integration, special educational needs, support measures, assistant, pupil, teacher

Obsah

Úvod	8
1 Vzdělávací systém v ČR	9
1.1 Vývoj školství	9
1.1.1 Reformy Marie Terezie.....	9
1.1.2 České školství ve 2. polovině 19. století.....	10
1.1.3 Školství v ČSR.....	12
1.1.4 Školství v ČSR po 2. světové válce	12
1.2 Současný systém vzdělávání	14
1.3 Základní vzdělávání	14
2 Historie inkluzivního vzdělávání	15
2.1 Historie inkluzivního vzdělávání v mezinárodních dokumentech.....	15
2.2 Historie inkluzivního vzdělávání v české legislativě.....	17
3 Pohled českých odborníků na inkluzi	18
4 Inkluze v ČR	20
4.1 Žáci s poruchami učení	20
4.1.1 Dyslexie	21
4.1.2 Dysgrafie.....	22
4.1.3 Dysortografie	22
4.1.4 Dyskalkulie	22
4.1.5 Dyspraxie	22
4.1.6 Dyspinxie	23
4.1.7 Dymúzie	23
4.2 Žáci s poruchami chování	23
4.2.1 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)	24
4.2.2 ADD (Attention Deficit Disorder)	24
4.3 Žáci s poruchami autistického spektra	24
4.4 Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu.....	25
4.5 Žáci s narušením komunikačních schopností.....	27
4.6 Žáci se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání.....	30
4.7 Žáci se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání.....	32
4.8 Žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním	35
4.9 Žáci sociálně znevýhodnění	37
4.10 Žáci mimořádně nadaní.....	38

5	Vyhláška č. 27	39
5.1	Podpůrná opatření pro žáky s SVP.....	39
5.2	Podpůrná opatření pro mimořádně nadané žáky	40
6	Role asistentů na škole	40
6.1	Asistent pedagoga	40
6.2	Školní asistent	41
6.3	Osobní asistent	42
7	Metodologie	43
7.1	Výzkumný vzorek škol	43
7.2	Výzkumný vzorek učitelů	44
7.3	Cíle výzkumu	45
7.4	Výzkumné otázky.....	46
7.5	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	47
7.5.1	Výsledky rozhovorů s učiteli na 1. stupni ZŠ.....	47
7.5.2	Výsledky rozhovorů s učiteli na 2. stupni ZŠ.....	54
7.5.3	Srovnání názorů mezi učiteli 1. a 2. stupně	62
7.5.4	Pohled učitelky vyučující na speciální škole.....	664
7.6	Diskuze.....	646
	Závěr	70
	Seznam použité literatury.....	71
	Seznam tabulek	79
	Přílohy	80

Úvod

O inkluzivním vzdělávání se v dnešní době poměrně hodně hovoří, ať už kladně či záporně. V České republice je zavedeno od 1. září 2016. Právě tomuto vzdělávání se věnuji ve své diplomové práci. Jedná se o společné vzdělávání, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Toto téma jsem si vybrala hlavně proto, že je v současné době velice aktuální a pro mou budoucí profesi učitelky zcela zásadní. Žáků, kteří mají nějaký handicap, je hodně a myslím si, že jich bude stále přibývat. Je pro mě důležité o takových žácích vědět. Být připravena na to, jak k nim přistupovat, jak s nimi pracovat a jak jejich odlišné chování či intelekt vysvětlit intaktní většině žáků ve třídě. Myslím si, že v dnešní společnosti jsou stále ještě tendence dávat lidem nálepky, přidělené role a poukazovat si na ně.

Cílem této práce je zjistit, jak učitelé běžných základních škol inkluzivní vzdělávání vnímají a jak ho realizují. Dalším cílem je zjistit vztah učitelů k inkluzi a jejich ochotu k úpravám výuky vzhledem k speciálně vzdělávacím potřebám žáků.

V teoretické části práce se zabývám vzdělávacím systémem v ČR, dále historií inkluzivního vzdělávání, ale především inkluzí zavedenou v ČR a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Jako důležitou kapitolu zmíním také roli asistentů na základních školách.

Praktická část pojednává o jednotlivých krocích výzkumu a zahrnuje metodologii, interpretaci získaných dat a jejich výsledků. Prostřednictvím rozhovoru zjišťuje postavení učitelů k inkluzi na 1. a 2. stupni ZŠ. Výzkumné šetření přináší poznatky o tom, jak se učitelé staví k inkluzi, jak jsou ochotni se přizpůsobovat žákům s SVP, a co konkrétně pro ně jsou ochotni udělat, aby lépe zvládali učivo na běžné základní škole. Pro srovnání a zajímavost přidám rozhovor s učitelkou, která pracuje ve speciální škole.

Teoretická část

1 Vzdělávací systém v ČR

1.1 Vývoj školství

Školský systém v českých zemích má dlouholetou tradici. V 10. století začaly vznikat první školy. Byly to školy církevní, které se zakládaly buď při klášterech (klášterní školy), nebo v sídlech biskupů (katedrální školy). Ve 13. století se k nim přidaly školy městské. V roce 1348, kdy vznikla Karlova univerzita, sloužily právě městské školy jako přípravy pro univerzitní studium. V 16. století přibýly školy bratrské a jezuitské. Všechny tyto typy škol existovaly až do 17. století (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 69).

1.1.1 Reformy Marie Terezie

Z ekonomických důvodů došlo v poslední třetině 18. století k podstatným změnám v českém školství. Všeho, co se týkalo školy, se ujal stát. Marie Terezie zavedla všeobecnou vzdělávací povinnost pro děti poddaných. Školy, které již existovaly, byly reformovány, a pro děti poddaných byly zřizovány zvláštní školy. Z těchto škol bylo možné přestoupit na gymnázium nebo na jiné vyšší školy. Organizace rakouského elementárního školství se ujal opat Ignaz von Felbiger. Vypracoval návrh, který byl 6. prosince 1774 uznán zákonem pod názvem *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt-, und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern* (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích). Právě tímto zákonem byly zavedeny tři druhy školy: triviální, hlavní a normální (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 70). Všechny druhy škol byly školami elementárními, tedy školami, které měly dětem zajistit základy vzdělání. Netvořily systém na sebe navazujících škol.

Tab.1 Elementární školy v Rakousku po roce 1774

Název	Místo	Obsah vzdělávání
triviální	fara	čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
hlavní	krajské město	jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
normální + preparanda	zemské město	jako na škole hlavní v širším rozsahu

Zdroj: Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 70

Kromě toho, že byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost, vznikly i první instituce pro vzdělávání učitelů tzv. preparandy, přípravy pro budoucí učitele škol triviálních a hlavních. V roce 1780 bylo v Čechách 12 hlavních škol, 17 škol dívčích a 1891 škol triviálních (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 71).

Budoucí společenskou elitu připravovala na univerzitní studium gymnázia. Gymnázia se během tereziánských reforem měnila v osvícenském duchu a došlo také k zavedení jednotných učebních plánů a osnov. Jako nový prvek začaly vznikat školy odborné. „Vyučovalo se účetnictví, obchod, zbožiznalství, právo atd.“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 71). Ke změnám došlo i ve vysokém školství. Byl zřízen institut direktora, byla zrušena platnost získaných univerzitních diplomů a univerzity byly chápány jako instituce připravující na praxi.

Díky reformám Marie Terezie a Josefa II. byly položeny základy všeobecného lidového vzdělání a zkvalitněno již existující školství (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 72).

1.1.2 České školství ve 2. polovině 19. století

Ve 2. polovině 19. století se školská politika vyvíjela pod dohledem ministerstva kultu a vyučování, které bylo zřízeno v březnu roku 1848. Ministerstvo se zaměřilo na střední a vysoké školy. K největším změnám došlo na filozofických fakultách, na kterých se řešily vědecké úkoly. Gymnázia byla reformována a jako jejich protipól byla zavedena další střední škola – reálka (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 72). Na reálce se vyučovaly přírodovědně-technické obory.

Technika a průmysl se neustále rozvíjely, a proto byly zavedeny první české průmyslové školy (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 73).

Za neoabsolutismu Františka Josefa I. bylo školství řízeno církví, a to v důsledku dohody, kterou podepsala rakouská vláda s Vatikánem v roce 1855. Církev schvalovala učebnice vhodné pro výuku nebo přijímala nové učitele (Vališová, Kasíková, 2007, s. 73). „Nové podmínky pro rozvoj českého školství nastaly především po vydání prosincové ústavy v roce 1867, kterou bylo upraveno lidové školství. Ústavou byly zavedeny hospodářské, kulturní a občanské svobody“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 73).

Církevní pravomoci upravil až říšský zákon vydaný v lednu 1868. Od této doby mohla církev řídit a organizovat pouze výuku náboženství. Dne 14.5.1869 byl vydán základní školský zákon, tzv. Hasnerův zákon nebo také velký říšský zákon. Zákonem byla zavedena škola obecná a měšťanská, učitelské ústavy, ale také osmiletá školní povinnost (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 73). Na výše zmíněný zákon navázal v roce 1870 Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné, kterým byla stanovena základní pravidla chování ve škole, povinnosti dětí a učitelů, zákaz tělesných trestů. Za nejvýznamnější klady zákona lze považovat zestátnění a zesvětštění (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 74). Školský systém byl v období první republiky upravován, ale v zásadě nezměněný setrval až do roku 1948 (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 75).

Co se týče vývoje druhů škol, rozvíjela se vedle gymnázií i reálka. V českých zemích byly zavedeny první dívčí střední školy jako výsledek boje žen o emancipaci a rovnoprávnost v oblasti vzdělávání. Od roku 1900 došlo ke zřízení šestiletých lyceí pro dívky. Průmysl a zemědělství se neustále rozvíjely, a proto se začaly více vyvíjet i odborné školy. Rozmach ale také zaznamenala německá Karlo-Ferdinandova univerzita, která se v roce 1882 rozdělila na českou a německou. Ke změnám došlo také v oblasti předškolní výchovy. V Praze byla zavedena první česká mateřská škola. Od druhé poloviny 19. století lze pozorovat na všech školách a školských zařízeních sílící národnostní hnutí (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 78).

1.1.3 Školství v ČSR

„Po vzniku samostatné československé republiky zůstaly v platnosti školské zákony z období Rakouska-Uherska“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 79). Od roku 1919 se učitelky mohly vdávat, neboť byl zrušen celibát. Tentýž rok byl vydán zákon o menšinových školách, ve kterém šlo hlavně o prosazení požadavků české národnosti v oblastech, kde žilo německé obyvatelstvo. Malým školským zákonem byla zavedena osmiletá školní docházka na celém území ČSR. Dále také zavedl rovnost žen a mužů v učitelských sborech (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 79).

Z hlediska vzdělávání bylo období první republiky charakteristické úsilím o vykonání školské reformy. Hlavní myšlenkou reformy bylo držet krok s rozvojem světové kultury a ekonomiky. Ve všech typech škol se řešilo spoustu problémů, ať už se jednalo o organizaci a metody vzdělávání, postavení škol ve školském systému nebo mnohost typů škol. Reformátory byli učitelé, ale i stát (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 81). Významnou úlohu v základním školství sehrály pokusné školy 20. let a příhodovská reforma. Pokusné školy chtěly v praxi ověřit zásady světové reformní pedagogiky. Tyto školy nedosáhly potřebné podpory a zanikly (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 81). Podstatou příhodovských reformy byla náhrada stávajícího systému modelem jednotné vnitřně diferencované školy. Václav Příhoda doporučoval v rámci jednotné školy diferencované vzdělávací programy nejrůznějšího druhu. Reforma vnitřní zaváděla různá organizační opatření ve vyučování (daltonský plán, samoučení, skupinové vyučování atd.) Součástí reformy byly také nové vyučovací zásady, metody a způsoby hodnocení (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 82). Opatření navržená Příhodou nebyla prosazena.

1.1.4 Školství v ČSR po 2. světové válce

Vývoj školství po 2. světové válce lze vymezit podle školských zákonů. V prvním období se jednalo o charakteru školství. Období bylo kvůli sporům mezi politiky, pedagogickými pracovníky a levicí velice dramatické (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Za cíl si ale všichni kladli vytvoření jednotné školy. V květnu roku 1945 se ujal funkce ministra školství Zdeněk Nejedlý, který

stál v čele reformátorů. Václav Příhoda, poválečný poradce ministra školství, byl nucen z ministerstva odejít. „Zákon o jednotné škole byl vydán po únorovém převratu v dubnu 1948“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Tímto zákonem bylo zavedeno obecné vzdělání pro mládež od 6 do 15 let. „Školská soustava se dělila na školy mateřské, národní, střední a na školy 3. stupně“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Školy 3. stupně byly buď povinné, které zastupovaly základní odborné školy, nebo výběrové, které se dělily na gymnázia a vyšší odborné školy. Byly také zavedeny školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.

„Škola jako politická instituce měla vychovávat politicky uvědomělé občany lidově-demokratického státu, ochránce vlasti, zastánce pracujícího lidu a socialismu“ (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 85). Školský zákon zavedený roku 1948 platil pouhé 4 roky. Nahradil ho nový zákon vydaný dne 24. 4. 1953, který zavedl osmiletou a jedenáctiletou střední školu. Tento zákon přinesl spoustu problémů. Z veškerých neúspěchů a nepříznivého stavu ve škole byli obviňováni učitelé. Neuspokojivým stavem školství se zabýval 11. sjezd KSČ v roce 1958 (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 85).

V roce 1960 byl vydán třetí školský zákon, zákon o soustavě výchovy a vzdělávání, který měl zajistit úzké propojení školy s praktickým životem, aby byl absolvent střední všeobecně vzdělávací školy kvalifikován k výkonu nějakého dělnického povolání. Docházka byla znovu prodloužena na 9 let. Byly zavedeny nové typy středních škol a celkově tvořily střední školství odborná učiliště, učňovské školy a střední odborné školy, střední všeobecně vzdělávací školy a střední škola pro pracující (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 86).

Co se týče struktury a obsahu, prodělávalo školství zásadní změny. Změny přinesl školský zákon z roku 1978. Byla zavedena desetiletá povinná školní docházka a nejrazantnější změny prodělalo gymnázium.

Poslední školský předpřevratový zákon byl vydán v roce 1984. Zrušil devítiletou školní docházku. Bohužel všechny tyto změny, které přinesly školské zákony, byly řízeny politikou a ideologií. Málokdy se bral ohled na pedagogická a psychologická hlediska (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 87).

1.2 Současný systém vzdělávání

Systém vzdělávání v České republice je ucelený a tvoří jej stupně škol, které na sebe navazují. Tento vzdělávací systém umožňuje jedinci se po celý život vzdělávat a rozšiřovat své vědomosti a dovednosti. Systém základního vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění.

Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách. Mateřské školy navštěvují děti nejčastěji od 3 do 6 let. Dříve bylo doporučováno, aby děti navštěvovaly MŠ alespoň poslední rok před nástupem na ZŠ. (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 88). V současné době je poslední rok v MŠ povinný. Na tento stupeň navazuje stupeň základního vzdělávání. Splní-li jedinci povinnou školní docházku, mohou se hlásit na střední školy a po úspěšně vykonaných přijímacích zkouškách je navštěvovat. Mezi střední školy jsou zařazovány gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře (Tvrzová, 2007, s. 91). Absolventi těchto škol získají výuční list či maturitu. Školský zákon uvádí, že střední vzdělávání navazuje na základní a rozvíjí ho, poskytuje obsahově širší učivo se všeobecným či odborným zaměřením (Zákon č. 561/2004 Sb.). Ze středních škol je možné hlásit se na vyšší odborné či vysoké školy.

1.3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je jako jediný stupeň vzdělávání v České republice povinný. a to po dobu 9 let. Základní vzdělávání má žákům poskytnout základ všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké praktickému životu. Jde o významnou etapu v životě jedince, která by měla vytvořit základy pro celoživotní učení člověka a měla by také rozvíjet jeho individualitu. Základní vzdělávání by tedy mělo probíhat v podnětném a tvůrčím prostředí.

Na základní škole existují dva stupně. První stupeň zahrnuje 1. až 5. ročník, druhý stupeň 6. až 9. ročník. Druhý stupeň je možné realizovat na víceletém gymnázium nebo konzervatoři. Základní vzdělávání je realizováno dle závazných dokumentů. Dokumenty jsou vytvářeny na státní úrovni či školní úrovni.

Nejvýznamnějším dokumentem na státní úrovni je tzv. Bílá kniha (Národní program vzdělávání), která stanovuje vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky.

V Bílé knize je rovněž zakotvena potřeba integrativního a inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde upozorněno na nutnou přípravu běžných škol v oblasti profesní, personální i technické. Taktéž je zdůrazněno, že pro úspěšnost inkluze je nutné přijmout jedince, který se vymyká představě obecně zažité normy, jako rovnoprávného partnera (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001). Na Bílou knihu navazují další dokumenty tvořené na státní úrovni, a těmi jsou rámcové vzdělávací programy (RVP). Tyto dokumenty vymezují cíle, obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou v nich také zdůrazňovány klíčové kompetence žáků, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných (Váňová, in Vališová a Kasíková, 2007, s. 89). Dokumenty tvořené na školní úrovni nazýváme školní vzdělávací programy (ŠVP). Ty si každá škola tvoří sama, ale musí být podloženy RVP. ŠVP stanovuje konkrétní vzdělávací záměry školy, měl by zohledňovat potřeby a možnosti žáků. ŠVP také zajišťuje rovnoprávný přístup k vzdělání pro všechny žáky. Na úrovni školního vzdělávacího programu lze totiž pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami upravit a přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělávání, aby odpovídal jejich skutečným možnostem (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017). Všechny zmíněné dokumenty jsou pro každou základní školu závazné.

2 Historie inkluzivního vzdělávání

2.1 Historie inkluzivního vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Počátky inkluzivního vzdělávání sahají až do roku 1948, kdy byla přijata valným shromážděním OSN Všeobecná deklarace lidských práv.

V článku 26 se píše, že každý má právo na vzdělání. Vzdělání, necht' je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností (OSN, 1948).

„Práva na vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu jsou podrobněji rozvedena v Úmluvě OSN o právech dítěte přijaté v New Yorku roku 1989 a také ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny“ (Vaňurová, s. 2):

Uspokojení základních vzdělávacích potřeb přijaté v Jomtienu v roce 1990. Úmluva OSN o právech dítěte se v článku 2 zavazuje k zabezpečení stanovených práv všem dětem a jako první dokument konkrétně zmiňuje také děti s postižením („bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost“) a děti různého sociálního původu. V článku 6 potom předepisuje povinnost „zabezpečit v největší možné míře zachování života a rozvoj dítěte“ (OSN, 1989). Článek 12 zabezpečuje „dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni“ (OSN, 1989). V roce 1990 v Thajsku v Jomtienu byla přijata Světová deklarace vzdělání pro všechny. V článku 3 se uvádí, že „zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby postižených osob. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému“ (Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990).

Samotné právo na vzdělání však neznamená inkluzi. Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé jasně formulováno v Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání. V roce 1994 probíhala ve španělské Salamance konference, na které se sešli zástupci devadesáti dvou vlád a dvaceti pěti mezinárodních organizací. Tato konference se konala za účelem změny různých politik, aby se mohlo šířit inkluzivní vzdělávání. Na konferenci bylo přijato Prohlášení ze Salamanky, které se týká principů, politik a praxe ve vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, a Akční rámec pro jejich dosažení. Dokumenty se opírají o princip inkluze. Uznávají potřebu společného úsilí, aby se běžné školy staly školami pro všechny, aby byly pro každého a reagovaly tak na konkrétní potřeby jedince. Prohlášení se obrací především na vlády a na mezinárodní společenství. Akční rámec je zaměřen na dosažení vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou v něm zakotvena pravidla pro konkrétní kroky na úrovni států a pravidla pro kroky na úrovni regionální a mezinárodní. Co se týče kroků na úrovni států, jedná se o celkové uspořádání a konkrétní politiky, školní ukazatele, nábor a přípravu pedagogických pracovníků, externí podpůrné služby, prioritní oblasti, komunitní souvislosti a nároky na zdroje (UNESCO, r. 1994, s. 12).

Nejnovějším dokumentem je Prohlášení OSN o právech osob s postižením, které ratifikuje inkluzivní vzdělávání jako právo každého jedince. V článku 24 se píše, že „osoby s postižením mají právo na inkluzivní, kvalitní a bezplatné primární a sekundární vzdělání ve stejné míře, jako ostatní členové jejich komunity“. Státy se dále zavazují, že žáci s postižením nebudou vyloučeni z žádného stupně vzdělávání na základě postižení a budou mít přístup ke vzdělání v místě svého bydliště. Prohlášení poukazuje na potřebu osvojení sociálních dovedností potřebných pro plné zapojení žáků s postižením do vzdělávání a také společenského života (OSN, 2006).

2.2 Historie inkluzivního vzdělávání v české legislativě

Počátky inkluze v české legislativě spadají až do konce 19. století, do doby vzniku prvních ústavů a institucí pro vzdělávání osob s postižením (Ernestinum, Jedličkův ústav). Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) stanovil, že děti, které mají těžkou nemoc či duševní nebo tělesnou vadu nelze vzdělávat, nejsou povinné chodit do školy (MŠMT, 1948). Pozici speciálního školství potvrdil i následující Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol (MŠMT, 1984). Až do 90. let 20. století probíhalo vzdělávání dětí s postižením odděleně.

S přijetím zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství dochází k odchýlení od segregovaného vzdělávání. Zákon hovoří o možnosti integrace žáků s postižením (MŠMT, 1990). Vyhláška 291/1991Sb. o základní škole dále zmiňuje možnost ředitele zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením (MŠMT, 1991). Dalším podstatným dokumentem, který se přiklání k myšlence integrace, byla Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z 6. 6. 2002.

V článku 1 se uvádí, že speciální vzdělávací potřeby žáků jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu (MŠMT, 2002).

Aktuální Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jako první legislativní dokument již nezmiňuje možnost osvobození od povinné školní docházky a za primární formu vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje individuální integraci (MŠMT, 2004). 1. 9. 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27, která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3 Pohled českých odborníků na inkluzi

Inkluzivní vzdělávání znamená, že všichni žáci s SVP mohou být za určitých podmínek vzděláváni po boku intaktních žáků. Každý žák je osobnost s nějakým nadáním, darem nebo schopností, což může být pro ostatní přínosem. Někteří odborníci (Hodovská, 2015) se ale obávají, aby žáci s SVP nebyli pro intaktní žáky omezením při jejich vzdělávání, neboť budou učitele více zaměstnávat a učitelova pozornost se bude obracet na ně.

V dnešní době se klade důraz na potřeby společnosti, jako jsou například principy spravedlivosti vzdělávání či individualizace. Česká školní inspekce vyzývá učitele k diferenciaci výuky. Tyto principy tvoří pro učitele velkou výzvu (Straková a Spilková, 2013, s. 80).

Tento názor sdílí i Urbánek (2010), který se navíc obává, zda učitelé budou umět pracovat s těmito žáky, vzdělávat je, protože jejich vzdělání je zaměřené na žáky bez SVP. Tito učitelé studovali a vybrali si, že budou vzdělávat žáky v běžných základních školách. Pokládá si otázku, jak budou umět pracovat s novými žáky.

Podle Feřteka (2015) bojují učitelé s neustálými změnami a novými požadavky. Stejně tak se mění žáci, kteří se stávají čím dál tím více nezvladatelní. Vašutová a Urbánek (2010, s. 82) také zmiňují problém týkající se morálních hodnot.

Z perspektivy práce učitelů se uvedené změny promítají do stále obtížnější práce se školními dětmi a do komplikovanějších vztahů s rodičovskou veřejností. Uváděny jsou narůstající kázeňské problémy, stále se snižující zájem žáků o školní vzdělávání a nízká snaha, úsilí a pracovitost žáků. Škola tyto jevy povětšinou spojuje s problematickým sociálním zázemím dětí.

Straková se Spilkovou (2013, s. 80) upozorňují na neustálé změny společnosti, týkajících se nových požadavků na kvalitu a samotné pojetí vzdělávání. Ke škole jsou formulována nová očekávání ohledně její role a funkce, především ohledně práce učitelů. Autorky hovoří o učitelské krizi a neschopnosti učitelů vyrovnat se s vyššími nároky. Ve fungování škol jsou prováděny změny neustále. Zde se nabízí otázka, zda tyto změny školám prospívají či nikoliv. Změny mají vliv hlavně na učitele. (Vašutová a Urbánek, 2010, s. 79). Škola díky učitelům plní jeden z nejdůležitějších článků: spojuje společnost bez ohledu na sociální rozdíly, což je pro budoucnost klíčové (Feřtek, 2015).

Podíváme-li se na názory některých bývalých či současných politiků a odborníků ohledně inkluze, existuje kromě učitelů spousta odpůrců. Tato vyřčená tvrzení, která uvádím, nejsou vědecky podložená, jedná se pouze o jejich názory. Jedním z odpůrců inkluze je předseda Asociace speciálních pedagogů ČR Martin Odehnal. Ten v rozhovoru pro Parlamentní listy řekl, že na školách je vše, co se týče inkluze, špatně. „Inkluze znamená začlenění dětí. Společné vzdělávání po česku je ale jejich pouhé sesypání na pomyslnou jednu hromadu“ (Kříž, 2019). Nelíbí se mu, že se nezohledňuje individualita žáků. Vyjádřil se také, že učitelé o SVP žáků nic neví, ale musí je něco naučit. Podle něj jsou na tom základní školy velice špatně, protože se objevuje více poruch chování, těžkých psychiatrických diagnóz, které si učitelé neumí ani představit (Kříž, 2019). Uznávaný dětský psycholog Václav Mertin inkluzi odmítá kvůli tomu, že nelze zajistit, aby jedinci s SVP byli přijímáni mezi vrstevníky.

Inkluze nepřinesla zlepšení začlenění jedinců do života oproti segregovanému vzdělávání. Jak budou žáci se SVP přijímány na druhém stupni či střední škole, když je známo, že menší děti nemají problém s postižením, naproti tomu ve středním a starším věku hrozí mnohem větší nebezpečí ostrakizace. V tomto období jsou velmi důležité vztahy s vrstevníky, kamarádství a sdílení společných zájmů (Učitelské noviny).

Bývalá ministryně Kateřina Valachová se řídila nařízením, ke kterému se Česká republika spolu s dalšími státy zavázala, a inkluzi rozběhla. Zabývala se i nadanými žáky.

„Inkluze se samozřejmě týká nejenom dětí zdravotně postižených nebo sociálně znevýhodněných, ale i těch mimořádně nadaných. Ty v tuto chvíli v rámci běžných škol nemají vůbec žádnou podporu, my jim nabízíme stáže z hlediska jejich talentu“ (Ban, 2016).

Bývalý ministr školství Stanislav Štech navázal v pokračování inkluze na Kateřinu Valachovou. Je přesvědčen, že v nastavení inkluze problémy nejsou. V rozhovoru pro Rádio žurnál se vyjádřil k informaci, že se učitelé cítí být málo informováni.

No, tak jenom bych řekl, že je třeba taky číst, je třeba se těmi věcmi seznamovat. Jako my to nemůžeme nalít do hlav jakoby přímo, to je první věc. A druhá věc je, od 1. 9. nenastane hned okamžitě jako něco, se tady budou valit nějaká podpůrná opatření. Je třeba si je prostudovat samozřejmě (Koubková, 2016).

Současný ministr školství Robert Plaga se inkluze zastává a prosazuje ji. Snaží se zlepšit podmínky pro inkluzi, což se ale neobejde bez dostatečné finanční podpory.

Inkluze se týká více než 70 tisíc dětí a studentů. Nejsou to děti, které byly doteď ve speciálních školách a které někdo přesunul do běžných škol. Prostředky určené na inkluzi jdou do dětí, které už ve školách byly a jenom se jim teď dostává větší podpory. Pojďme se bavit o tom, jestli podpora nemůže být lépe zacílená, jestli nemůžeme učitelům víc pomoci v tom, aby to zvládali, ale debata o škrtnutí peněz na inkluzi je lichá, protože to nejde.

Podle něj je potřeba jak běžných škol, tak speciálních. Rodiče si můžou vybrat. „Já jsem toho názoru, že jak školy speciální, tak školy běžné v systému mají své místo, a i toto je určité gesto, které tím chci deklarovat“ (ČTK). V rozhovoru pro Aktuálně.cz řekl ministr, že to, co nyní nefunguje, hodlá napravit. „To, co nejde a nepůjde řešit vyhláškou, je to, že musíme najít nějaký způsob lepší práce s dětmi, které mají poruchy chování a mohou mít negativní dopad na ostatní děti v kolektivu, a tam, kde to nefunguje tak, jak by mělo“ (Endrštová, 2019).

4 Inkluze v ČR

4.1 Žáci s poruchami učení

Poruchy učení jsou nejčastější druh znevýhodnění, které zařadí žáka do kategorie se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2007, s.123). Nejčastěji se pro vysvětlení pojmu uvádí tato definice, kterou propagoval i prof. Zdeněk Matějček (1995, s. 24):

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci CNS. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (MR, smyslové vady, sociální, emocionální poruchy), nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (kultura, nevhodná výuka), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.

Příčinou poruch učení bývá asi v polovině případů lehká mozková dysfunkce (LMD), což je následek drobného organického poškození mozku vznikající nejčastěji v prenatálním nebo perinatálním období. Důležitou roli hrají určitě i dědičné vlivy. Poruchy učení mohou souviset také s neurotickými nebo psychickými obtížemi (Slowík, 2007, s. 124). Příčiny se mohou kombinovat. Janderková (2009, s. 9) ve své publikaci uvádí, že u poruch učení „nejde přímo o organické poškození mozku, ale o deficity funkční“

Poruchy učení lze klasifikovat podle několika kritérií. Nejčastěji se využívá dělení podle postižení školních dovedností – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie.

Předpona dys – pocházející z řečtiny vyjadřuje určitou obtíž, poruchu nebo odchylku od normálu. Poruchami učení se zabývá i 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 1992):

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 0 Specifická porucha čtení
- F 81. 1 Specifická porucha psaní
- F 81. 2 Specifická porucha počítání
- F 81. 3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

V této práci budu pracovat s dělením dle postižení školních dovedností.

4.1.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení. Jedinec má problém rozpoznat a zapamatovat si jednotlivá písmena, rozlišit tvarově podobná písmena. Obtíže činí jedinci také rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu.

Někdy dochází ke dvojímu čtení (Slowík, 2007, s. 127). To znamená, že si jedinec tiše věty předříká a až pak je vysloví nahlas. Dyslexii lze dělit na fonemickou, optickou, agramatickou a sémantickou (Slowík, 2007, s. 126). Dyslexie se prolíná do všech vyučovacích předmětů. „Oproti jiným typům poruch se tato porucha vyskytuje u jedinců nejvíce“ (Slowík, 2007, s. 127).

4.1.2 *Dysgrafie*

U dysgrafie se jedná o specifickou poruchu psaní, která postihuje písemný projev. Písmo bývá nečitelné a neuspořádané. Žák si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena a problém mu také dělá rychlost psaní. Proces psaní je u dysgrafika pomalý, namáhavý a neobratný. Dysgrafie se může prolínat i do matematiky či výtvarné výchovy (Janderková, 2016, s. 39).

4.1.3 *Dysortografie*

Dysortografie je porucha pravopisu. Projevuje se tzv. specifickými chybami v pravopisu jako je například narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek. Často se vyskytuje v kombinaci s dyslexií a dysgrafií (Slowík, 2007, s. 127). „Písemný projev ztrácí sdělovací funkci. Dalšími následky dysortografie bývají potíže při osvojování gramatiky a aplikaci pravopisných pravidel. U těchto žáků bývá snížen jazykový cit“ (Janderková, 2007, s. 34).

4.1.4 *Dyskalkulie*

U této dysfunkce se jedná o „poruchu matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické a prostorové představy“ (Slowík, 2007, s. 127). Podle oblasti, kterou postihuje, lze podle Košče (1987) dyskalkulii rozdělit na praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační, ideognostickou.

4.1.5 *Dyspraxie*

Dyspraxie je specifická vývojová porucha obratnosti. Nejvíce se projevu při činnostech, které jsou náročné na pohybovou rychlost a koordinaci (Slowík, 2007,

s. 127). U dyspraktiků se potíže objevují od raného věku a nejsou důsledkem poškození smyslových orgánů. Motorická koordinace postiženého žáka je výrazně pod průměrnou úrovní jedince stejného věku a inteligence. Může se objevit v kombinaci s dysgrafií, kterou v některých případech zapříčiňuje (Zelinková, 2003, s. 207). Postižený je často označován jako nemotora či nešika.

4.1.6 *Dyspinxie*

Dyspinxie je porucha kreslení. Pro dyspinxii je charakteristická nízká úroveň kresby a potíže s kombinováním barev (Slowík, 2007, s. 127). Žák zachází s tužkou tvrdě a neobratně. Kresby jsou primitivnější a čáry bývají vyryté (Dvořáková, 1994, s. 93).

4.1.7 *Dysmúzie*

Dysmúzie postihuje schopnost vnímání a reprodukci hudby. Jedinec nerozlišuje tóny, nepamatuje si melodii a není schopen reprodukovat rytmus (Slowík, 2007, s. 127). Tato specifická vývojová porucha celkově zabraňuje vývoji hudebních schopností a může být různého stupně a druhu. „Při receptivní dysmúzii si žák není schopen zapamatovat a opakovat slyšené tóny či melodii. Při expresivní dysmúzii žák melodii pozná, zapamatuje si ji, ale nedokáže ji zazpívat. Žák dokáže melodii zahrát i na klavíru. Porucha se týká i tónu hlasu a melodie řeči“ (Dvořáková, 1994, s. 93).

4.2 *Žáci s poruchami chování*

Poruchy chování lze rozdělit na specifické a nespecifické. Nespecifické poruchy vznikají v souvislosti s nedostatečnou či nevhodnou výchovou. Mohou ale souviset i s neurózami, poruchami osobnosti apod. Mezi specifické poruchy se řadí ty, které jsou neurobiologického původu. Při těchto poruchách dochází ke kognitivním a percepčním deficitům, problémům v koncentraci pozornosti a v aktivační úrovni (Janderková, 2016, s. 11). S těmito poruchami se nejčastěji pojí poruchy učení, neboť právě pozornost a soustředěnost jsou při osvojování vzdělání

velice důležité. Dříve se využívalo termínu lehká mozková dysfunkce či encefalopatie.

4.2.1 ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*)

ADHD neboli syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou či hyperkinetická porucha, je porucha chování, která vzniká drobným poškozením centrální nervové soustavy prenatálně, perinatálně či postnatálně. Na vzniku se podílí i genetické odchylky. Porucha způsobuje odlišnosti v chování a jednání dítěte (Jucovičová a Žáčková, 2013, s. 9).

Základními projevy jsou impulzivita, hyperaktivita a porucha pozornosti. Dítě není schopné udržet koncentraci po delší dobu, je nepozorné. Jeví se také jako netrpělivé, zbrklé. Dítě nedokáže dokončit započaté činnosti. Pro tuto poruchu je typický psychomotorický neklid, kdy dítě nezvládá dlouho sedět na místě, kope nohama, vybíhá z lavice či se plazí po zemi (Jucovičová a Žáčková, 2013, s. 10).

4.2.2 ADD (*Attention Deficit Disorder*)

ADD je označení pro specifickou poruchu chování, kde postižení pozornosti není provázeno hyperaktivitou dítěte. Jedinci s ADD působí, jako by žili v jiném světě. Často bývají zasnění a nereagují, když na ně někdo mluví.

Ve škole se objevují potíže se samostatnou prací, nepořádkem ve věcech, v zápisech, zapomínáním a ztrácením pomůcek a podobně. Problematické je zejména plnění uložených pokynů, kdy se dotčený musí soustředit na několik postupných kroků při plnění úkolů nebo musí dělat několik věcí (Čermáková, Papežová, Uhlíková, s. 5)

4.3 Žáci s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra se řadí k tzv. pervazivním vývojovým poruchám (PVP). Pervazivní znamená všeprostupující. Pervazivní vývojové poruchy zahrnují celou skupinu poruch, které se odlišují od jiných kategorií. Řadí se sem dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrativní porucha v dětství, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy,

nespecifikovaná pervazivní vývojová porucha. Zastřešující označení je žáci s autismem (Lechta, 2016, s. 318).

Pro autismus je typická tzv. triáda postižení. To znamená, že se projevují poruchy ve třech oblastech, a to v oblasti sociální interakce, komunikace a chování. Narušení sociální interakce se projevuje nezájmem dítěte navazovat kontakty. Žák například nezareaguje na vstup osoby do místnosti a nenaváže zrakový kontakt. Také se nezapojuje do skupinových her. Narušení komunikační schopnosti (NKS) se projevuje ve verbální i neverbální oblasti. Vývoj řeči bývá opožděný a narušený. V neverbální komunikaci je možné pozorovat deficit v gestikulaci, ať už v používání gest (vrtění hlavou na znamení nesouhlasu) nebo nepochopení gesta druhé osoby (Lechta, 2016, s. 319). Třetí okruh, kde se autismus projevuje, je omezené a stereotypní chování. Objevují se i projevy, které mají charakter nutkavého chování nebo rituálu. Žák kýve hlavou, točí se na místě. Některé činnosti vykonává trpělivě, dlouho a stereotypně (Lechta, 2016, s. 321).

Žáci s autismem se vzdělávají podle IVP, neboť jejich edukace musí být individuální. Vhodný způsob zprostředkování nových poznatků je využití vizuální cesty a členění úkolů na jednotlivé kroky. Mluvené instrukce je nutné doprovázet písemnou a vizuální demonstrací. Žák musí mít jasně definováno, co je správné chování. Měl by mít dostatečně přehledný rozvrh hodin a dne a jasně dané úkoly.

Pokud přichází do třídy nový žák s autismem, je třeba ostatním vysvětlit jeho zvláštnosti a že se tak chová nechtěně. „K úspěšné edukaci přispívá i přizpůsobené fyzické a sociální prostředí. Edukace žáků s autismem nebo jinými PVP klade vysoké nároky na organizaci celého vzdělávacího procesu“ (Lechta, 2016, s. 327).

Žák s potřebou podpůrných opatření může být během vzdělávání zařazen do různých stupňů podpory. Zařazení by vždy mělo vycházet z jeho potřeb v kontextu posouzení aktuálního fyzického, psychického i sociálního stavu (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 28).

4.4 Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Veškeré spektrum psychických procesů se odehrává v kognici neboli poznávání. Prostřednictvím kognice můžeme poznávat svět a díky tomu mu

porozumět. Žák s oslabením kognitivního výkonu má úroveň poznávání na poněkud nižší úrovni než žáci intaktní. V důsledku toho je jeho kognitivní výkon pomalejší (Valenta, 2015).

V současné době se používá termín oslabení či omezení kognitivního výkonu, dále se ale můžeme setkat s hraničním pásmem mentálního postižení nebo pásmem mentální subnormy. Názvů je mnohem více, například přechodné pásmo, nízký podprůměr, pásmo výkonnostního podprůměru či žák s podprůměrným nadáním (Brožová, D. 2010).

Za žáka s mentálním postižením lze považovat žáka, který má inteligenční kvocient menší než 70. Mentální postižení je stav opožděného duševního vývoje a nízké úrovně rozumových schopností. Projevuje se nedostatečně rozvinutým myšlením a omezenou schopností učit se. V důsledku toho se žák špatně adaptuje na běžné životní podmínky, i ty edukační. Při vzdělávání je nutné využívat speciálně pedagogické podpory (Lechta, 2016, s. 301).

Stupeň postižení je určen na základě inteligence a schopnosti adaptability, orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnutí obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince. „Pro stanovení diagnózy je podstatná snížená úroveň intelektových funkcí vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžné (a dané) společnosti“ (Valenta, 2015, s. 9).

Podle stupně postižení ve vztahu k edukaci lze žáky rozdělit do několika kategorií. První kategorie jsou žáci s lehkým mentálním postižením (LMP). To jsou vzdělávání na základní škole podle RVP ZV – LMP, pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i tam je možné je vzdělávat podle RVP ZV – LMP. Druhá skupina jsou žáci se středně těžkým mentálním postižením. Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzdělávání na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzdělávání podle RVP ZŠS. Třetí skupinu tvoří žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením s více vadami. Jsou většinou vzdělávání na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II. Čtvrtou kategorií jsou žáci s hlubokým mentálním postižením. Ti jsou většinou vzdělávání individuálně

s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy (Valenta, 2015, s. 9).

Dle potřebné pomoci dělíme podpůrná opatření do pěti stupňů. Do prvního stupně se řadí žáci, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon, a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště). Žáci, kteří potřebují PO druhého stupně, jsou žáci s oslabením kognitivního výkonu, u kterých výkon odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností, což má za následek dlouhodobé selhávání. Do třetího stupně zařazujeme žáky, jejichž výkon odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení, popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení. Do čtvrtého stupně PO zařazujeme žáky, jejichž výkon odpovídá rozložení středně těžkého mentálního postižení. Pátý stupeň PO potřebují žáci, jejichž výkon odpovídá dolní hranici středně těžkého mentálního postižení a těžkého, případně i hlubokého mentálního postižení (Valenta, 2015).

4.5 Žáci s narušením komunikačních schopností

„O narušené komunikační schopnosti žáka mluvíme tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (nebo několik rovin současně) působí rušivě vzhledem k realizaci komunikačního záměru“ (Lechta, 2016, s. 335). Za žáka s NKS je považován žák, u něhož se vyskytují poruchy hlasu, koktavost, patlavost a další. Více se budu zabývat koktavostí, protože se pokládá za jedno z nejtěžších narušení a patlavostí, což je zase nejčastější narušení komunikačních schopností.

Koktavost je známá již od starověku, ale stále nejsou známy její příčiny. Považuje se za multifaktoriální, to znamená, že je způsobena více faktory. Příčinami mohou být dědičnost, poruchy metabolismu, dyskoordinace mozkových hemisfér, negativní vliv sociálního prostředí či různá psychotraumata. Projevy mohou být po stránce psychické, nadměrné námahy při mluvě či plynulosti při řečovém projevu. Psychické napětí se projevuje nepříjemným pocitem vnitřní nejistoty. Žák s koktavostí musí vynaložit nadměrnou námahu i na běžnou omluvu. Většinou je to i viditelné navenek, například nápadnou gestikulací, svalovým

napětím atd. Plynulost je narušená tím, že žák opakuje části slov nebo slova celá. Někdy se setkáváme i s nepravidelným či povrchním dýcháním (Lechta, 2016, s. 339–340). Při komunikaci se žákem, který koktá, je potřeba dodržovat jisté zásady. Učitel by měl udržovat se žákem zrakový kontakt i v případě, když se zakoktá. Žák potřebuje více času na vyjádření, proto by mu učitel neměl skákat do řeči, odpovědi za něj dořikávat ani jeho chyby opravovat.

Patlavost neboli dyslalie, je nejčastější druh NKS a jedná se o „neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem“ (Lechta, 1990). Příčiny dyslalie je možné rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřními příčinami jsou například poškození artikulačních orgánů, dědičnost či neuromotorické poruchy. Mezi vnější příčiny lze zařadit negativní vlivy prostředí. Jak zmiňuji výše, dyslalie se projevuje neschopností používat hlásky. Mezi nejvýraznější projevy patří vynechávání hlásek, zaměňování hlásek či opakování hlásek (Lechta, 2016, s.344).

Narušená komunikační schopnost je velmi variabilní, co se týče stupně obtíží i příznaků. Ne každé narušení komunikační schopnosti se musí negativně projevit ve škole. Naopak někdy i zdánlivě malý problém ve výslovnosti může způsobit závažné obtíže v psaní a čtení.

V tabulce č. 2 je přehledně vyjádřeno, jakým typem NKS žák trpí, jak se manifestují obtíže ve škole a jakou podporu bude žák potřebovat.

Vysvětlivky k tabulce:

1. Poruchy foneticko-fonologické roviny (dyslalie, verbální dyspraxie, vývojové dysartriemyofunkční poruchy, rinolálie).
2. Obsahové poruchy (OVŘ, dysfázie, dětská afázie – expresivní forma), u sensorické formy vše o stupeň níže.
3. Poruchy plynulosti, tempa a sociální interakce (brebtavost, koktavost, mutismus), pravidlo: každá komorbidita implikuje možnost posunu do vyšší kategorie podpory.

Tabulka 2: NKS

Stupeň podpory	Dle diagnóz (pro SPC)	Dle obtíží (pro učitele)	Dle podpory (učitel a asistent)
První stupeň		Dočasné či ojedinělé obtíže v řeči 1.1.1 Nepravidelné potíže s porozuměním (spíše z nepozornosti) Obtíže v komunikačním procesu (dočasné, minimální)	Tolerance, zpětná korekční vazba, běžné komunikační chování
Druhý stupeň	Střední lehká	Snížení srozumitelnosti s dopadem na výuku Menší obtíže v porozumění 1.1.1.1 Lehké obtíže v obsahové stránce – narušena exprese 1.1.1.2 Obtíže v komunikačním procesu (lehké až střední) 1.1.1.3 Porucha plynulosti	Dopad na proces čtení, psaní, gramotnost, únosný pro čtenáře/posluchače, komunikační chování s oporou
Třetí stupeň	Těžká střední	Středně těžká (až těžká) nesrozumitelnost řečové produkce s dobrou obsahovou stránkou) Porucha porozumění středně těžká Středně těžké obtíže v expresi (výbavnost slov, mluvní pohotovost, dodržování gramatiky, formulace vět) Obtíže v komunikačním procesu střední až těžké Středně těžká porucha plynulosti	Kombinace deficitů v obsahové, formální, ústní i psané formě, komunikační chování silně strukturované
Čtvrtý stupeň	Těžká	Těžký stupeň nesrozumitelnosti v řečovém projevu Porucha porozumění – těžká Porucha exprese – velmi těžká Těžká porucha plynulosti	Výrazná podpora v porozumění, systematické vytváření slovníku, vše prakticky, často prvky AAK komunikační mediátor
Pátý stupeň	Kombinované vady	Těžké poruchy komunikace spojené s jiným postižením, často mentálním nebo tělesným, sluchové vady, PAS	Prakticky vždy AAK

Vrbová, 2015, s.19

4.6 Žáci se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání

Lechta (2016, str. 241) ve své publikaci uvádí, že žák se zrakovým postižením má velký handicap, protože až 80 % vjemů je vizuálních. Žák má velmi omezené možnosti zrakového vnímání. Ke všem žákům s ZP je potřeba přistupovat individuálně. Při výuce je potřeba upravit žákovi prostředí. Měl by sedět v předních lavicích a co nejbliže k učiteli.

Z pozice učitele můžeme vnímat velké množství signálů, které znamenají, že žák špatně vidí. Je to například zvláštní držení hlavy, přibližování hlavy k obrázku nebo textu, mnutí a mhouření očí, slzení očí.

Velmi důležitou roli hraje stupeň postižení. Janková a kol. (2015) rozděluje žáky v rámci katalogu podpůrných opatření podle stupňů od lehkých postižení (1) po nejtěžší (5).

Má-li žák první stupeň PO, je vzděláván podle plánu pedagogické podpory, který vypracovává učitel pro konkrétní předmět. Poradenskou pomoc poskytuje pracovník školského poradenského pracoviště (ŠPP) nebo je možné požádat o pomoc i speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené (SPC pro ZP). Patří sem:

Žáci s oslabením v oblasti zrakového vnímání nejčastěji v důsledku poruchy binokulárního vidění, žáci s refrakčními vadami (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus) takového stupně, že je možné je korigovat brýlemi. Dále žáci s nezávažnými poruchami barvocitu, které významným způsobem neovlivňují vzdělávací proces (Janková a kol., 2015, s. 19–20).

S druhým stupněm PO už mohou být žáci vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Poradenskou, metodickou a intervenční činnost poskytuje speciálně-pedagogické centrum (SPC) pro zrakově postižené, které na základě vyšetření doporučí podpůrná opatření. Patří sem:

Žáci, jejichž onemocnění vede ke zhoršení zrakových funkcí a trvá déle než šest měsíců, děti předškolního věku intenzivně rozvíjející tupozrakost. Dále i na přechodnou dobu žáci, kteří úrazem nebo akutním onemocněním přišli o jedno oko, žáci vybavení vhodnými rehabilitačními a kompenzačními pomůckami, které používají (Janková a kol., 2015, s. 20).

Třetí stupeň PO umožňuje žáka vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu s přihlédnutím k danému typu postižení, možná je podpora dalším pedagogem v předmětech podle potřeby. Je také nezbytné zajistit podporu ze strany SPC. Patří sem:

Žáci s přetrvávající poruchou binokulárního vidění s přidruženou vývojovou poruchou, s výrazně zhoršeným zrakovým vnímáním, žáci se zrakovými funkcemi v pásmu slabozrakosti dobře kompenzovaní, jejichž zraková vada má progredující charakter, žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká, nebo jedno je lehké a druhé středně těžké, žáci s aktuálními zrakovými funkcemi v pásmu těžké slabozrakosti dobře kompenzovaní (Janková a kol. 20–21).

Čtvrtý stupeň PO je pro žáky, kteří využívají zrakové funkce jen minimálně. Hlavními smysly, kterými přijímají informace, jsou hmat a sluch. Vzdělávají se pomocí Braillova bodového písma, učí se využívat množství kompenzačních pomůcek. Žák je vzděláván podle IVP s možnou podporou dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga nebo druhého učitele, a to po celou dobu vyučování. Patří sem:

Žáci se zrakovými funkcemi v pásmu zbytků zraku, až nevidomosti, žáci těžce slabozrací s přidruženou vývojovou poruchou, žáci se souběžným dalším postižením, z nichž jsou obě středně těžká, nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké (Janková a kol., 2015, s. 21).

Žáci v pátém stupni komunikují převážně prostřednictvím Braillova písma nebo pomocí náhradního komunikačního systému. Žák je vzděláván podle IVP. Podpora dalšího pedagogického pracovníka je nezbytná po celou dobu pobytu žáka ve škole podle individuální potřeby. Patří sem: „žáci s potřebou nejvyšší míry podpůrných opatření, žáci s těžkou vadou zraku na úrovni praktické nevidomosti a nevidomosti, případně se souběžným dalším těžkým postižením“ (Janková a kol., 2015, s. 21).

Lechta (2016, str. 241–242) rozřazuje děti se zrakovým postižením do čtyř kategorií:

1. slabozraké děti

Tyto děti mají sníženou schopnost zrakového vnímání. „V důsledku slabozrakosti dochází k vytváření nepřesných a zkreslených představ, snížení rychlosti a přesnosti zrakového vnímání či rychlé zrakové únavě“ (Lechta,

2016, str. 242). Podle možností zrakového vnímání se v edukaci používají speciálně pedagogické metody v kombinaci s výchovnými, kompenzačními a rehabilitačními metodami.

2. děti se zbytky zraku

Děti se zbytky zraku v omezené míře vidí, ale většina z nich není schopna se pomocí zraku orientovat. Může se jednat o postižení vrozené nebo jako následek úrazu. V důsledku tohoto postižení dochází ke snížení, zkreslení nebo omezení zrakové práce. Je potřeba přiměřeně zrak zatěžovat a stimulovat, aby docházelo k rozvoji jejich zrakových možností (Lechta, 2016, str. 243).

3. nevidomé děti

Nejtěžším zrakovým postižením je slepota. Jedná se o neschopnost vnímat okolní svět, rozlišovat světlo a tmu. Vrozená slepota je důsledkem poškození nebo onemocnění plodu ještě v prenatálním období. Získaná slepota je následek onemocnění očí, centrální nervové soustavy či komplikací při úrazech. U nevidomých dětí je potřeba rozvíjet ostatní smysly, zejména sluch, hmat, chuť a čich (Lechta, 2016, str. 243).

4. děti s poruchami binokulárního vidění

Tato skupina dětí je nejpočetnější. Poruchy binokulárního vidění jsou funkční a napravitelné poruchy. Řadí se sem tupozrakost, šilhavost a monokulus. Tupozrakost se projevuje snížením ostroty obvykle u jednoho oka. Šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí. Monokulus znamená, že dítěti jedno oko chybí nebo je na jedno oko úplně slepé (Lechta, 2016, str. 243).

4.7 Žáci se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání

Na základě pedagogického přístupu rozděluje Leonhardtová (2002) žáky se sluchovým postižením na čtyři skupiny. První skupinou jsou žáci nedoslýchaví. Do této skupiny spadají žáci, kteří mají narušené sluchové vnímání, ale s kompenzačními pomůckami dokážou vnímat mluvenou řeč sluchovou cestou. Druhá skupina jsou neslyšící žáci. Jde o žáky, u kterých došlo k těžkému narušení sluchové funkce. Úroveň osvojení mluvené řeči závisí na včasném odhalení

poruchy, na vhodné kompenzační pomůcky a na intenzitě, s jakou dochází k rozvoji slyšení a s jakou je řeč osvojována. Do třetí skupiny patří žáci ohluchlí. U těchto žáků došlo po ukončení osvojování řeči k úplné nebo praktické hluchotě (postlingválně). Čtvrtou skupinou jsou žáci s kochleárním implantátem. Do této skupiny je možné zařadit žáky ohluchlé s kochleárním implantátem a neslyšící žáky s kochleárním implantátem. U ohluchlých žáků s KI je většinou získána zpět plná řečová komunikační kompetence.

Žáci mají problémy v oblasti čtení, psaní, matematiky i se zvládnutím cizího jazyka. Žák nedokáže identifikovat nahrávky a je potřeba pro něj připravit jiná cvičení. V jiných předmětech je potřeba s žákem probrat text dopředu, seznámit ho s ním. Vhodné je také využívat poznámek. Když někdo mluví, je dobré na něj ukázat nebo podobným gestem vyjádřit, že někdo začal mluvit (Lechta, 2016, s. 268–269).

Velmi důležitou roli hraje stupeň postižení. Janková a kol. (2015) rozdělují žáky v rámci katalogu podpůrných opatření podle stupňů od lehčích postižení (1) po nejtěžší (5). Podle míry potřeby PO ve vzdělávání jsou žáci rozděleni do pěti stupňů podpory.

První stupeň PO zahrnuje opatření v rámci organizace výuky, například úprava zasedacího pořádku, úprava časová a podobně (Potměšil a kol., 2012, 2015). Do prvního stupně patří:

Žáci s oslabením v oblasti sluchového vnímání v důsledku opakovaných zánětů středouší a horních cest dýchacích, se zvětšenou nosní mandlí a jinými onemocněními, která se dají léčit. Žáci s jednostrannou hluchotou, kteří mají obtíže v určování směru přicházejícího zvuku. Jejich vada je sice trvalá, ale neovlivňuje významným způsobem osvojování komunikativních kompetencí ani výsledky vzdělávání (Barvíková a kol., 2015, s. 11).

U druhého stupně PO je potřeba respektovat individuální tempo postiženého žáka. Je vhodné posadit ho ke spolužákovi, který je ochoten mu pomoci. Ve druhém stupni jsou:

Žáci s chronickými onemocněními, žáci s lehkou nedoslýchavostí, u nichž nejsou indikována sluchadla a žáci se středně těžkou, výjimečně i těžkou nedoslýchavostí, jejichž vada bývá dobře kompenzována sluchadly, nebo i žáci s kochleárním implantátem (Barvíková a kol., 2015, s. 12).

Žáci ve třetím stupni podpory mívají závažnější obtíže v oblasti sluchového vnímání. Dochází k častým přeslechům a záměnám zvukově podobných slov, žáci mají většinou omezenou slovní zásobu v českém jazyce. Jako podpora třetího stupně se doporučuje rozdělit hodiny a kratší časové úseky, aby se žák lépe soustředil na výuku. Do třetího stupně se řadí:

Žáci se středně těžkou nedoslýchavostí a výrazným zhoršením sluchového vnímání, žáci s těžší vadou sluchu a žáci s kochleárním implantátem, jejichž vada je částečně kompenzována, žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká nebo jedno je lehké a druhé středně těžké (Barvíková a kol., 2015, s. 12).

Čtvrtý stupeň podpory již znamená potřebu výrazné podpory. Žáci, kteří potřebují čtvrtý stupeň PO, mívají výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání, v lepším případě řeč slyší, ale nerozumí jí, jsou závislí na odezírání, častěji komunikují českým znakovým jazykem. Problémy se vyskytují při čtení s porozuměním, u výuky jazyků, ve kterých je nutno vyloučit poslechová cvičení i mluvenou produkci. Český jazyk je nutno vyučovat jako jazyk cizí. Žáci mívají potíže v sociálních interakcích. Podporu poradenskou, metodickou a intervenční zajišťuje ŠPZ. Žák vzdělávaný v inkluzivním vzdělávání pracuje podle IVP s možnou podporou dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka, druhého učitele nebo přepisovatele mluvené řeči – po celou dobu vyučování. Sem patří: „žáci s těžkou vadou sluchu, žáci se souběžným dalším postižením, z nichž jsou obě středně těžká nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké“ (Barvíková a kol., 2015, s. 13).

V pátém stupni podpory budou všichni žáci, u kterých selhala podpůrná opatření předchozích stupňů. Jsou to „žáci s potřebou nejvyšší míry podpůrných opatření, žáci s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou a žáci se souběžným dalším těžkým postižením“ (Janková a kol., 2015, s. 13). Žáci komunikují převážně pomocí českého znakového jazyka nebo pomocí náhradního komunikačního systému. ŠPZ poskytuje potřebnou podporu jako v předchozích stupních. Žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Po celou dobu pobytu žáka ve škole je nutná podpora dalšího pedagogického pracovníka nebo tlumočnicka znakového jazyka (Janková a kol., 2015, s. 13).

4.8 Žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním

Tělesná postižení mohou být vrozená nebo získaná. Vzhledem k edukačním potřebám žáka je nutné vědět, zda postižení vzniklo v důsledku poškození mozku nebo z jiných příčin. V případě poškození mozku lze předpokládat další přidružená postižení či narušení. „Podle stupně lze tělesné postižení hodnotit jako lehké, střední a těžké“ (Lechta, 2016, s. 273).

Charakteristickým znakem pro žáka s tělesným postižením jsou poruchy ve statické a motorické. Proces edukace je tak závislý na bezbariérovém prostředí, upraveném školním nábytku, didaktických a kompenzačních pomůckách (Lechta, 2016, s. 277). Pro žáka je také nutné přizpůsobit metody výuky a organizaci forem výuky. Jako pomoc žákovi slouží podpůrná opatření.

Podpůrná opatření prvního stupně uskutečňuje škola a pedagogové. PO navrhuje škola z podnětů pedagogických pracovníků (či zákonných zástupců).

Podpora spočívá v úpravě zasedacího pořádku, úpravě délky vyučovací hodiny, přestávek, plánování a organizace využití času stráveného ve škole mimo vyučování a ve stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka. Vhodné je využívat metody a formy výuky, které respektují obecné didaktické zásady s důrazem na individuální práci se žákem a upřednostnění metod reflektujících učební styly žáka (Čadová a kol., 2015, s. 22).

PO druhého stupně využívá žák, u kterého opatření prvního stupně nestačila. Pedagog by měl být schopen pružně reagovat na žákovy individuální vzdělávací potřeby a dle aktuální potřeby využívat jednotlivé aktivizující metody, kooperativní učení a hledat nové formy za podpory vlastních vzdělávacích aktivit. „V tomto stupni podpory lze využít vzdělávání s podporou tzv. plánu pedagogické podpory, v případě potřeby je možné využití IVP (Čadová a kol., 2015, s. 23). Využíváme rozšířené formy hodnocení, které nám umožňují reflektovat požadavky individuálního přístupu k žákovi (Čadová a kol., 2015, s. 23).

Do třetího stupně PO spadají úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. „Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy“ (Čadová a kol., 2015, s. 24). Podporu poskytuje škola v užší spolupráci s ŠPZ. Při vzdělávání je nutno využívat speciálních forem, metod a postupů. Je také nutné respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Žáci jsou vzděláváni s využitím individuálního

vzdělávacího plánu. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. „Obvyklá je i úprava pracovního prostředí (držáky na berle, rozšířené pracovní místo, prostor pro pomůcky)“ (Čadová a kol, 2015, s. 25). V odůvodněných případech je možné využít asistenta pedagoga, dle konkrétních projevů daného zdravotního postižení obecně, nebo pouze na některé předměty (Čadová, 2015, s. 24).

Ve čtvrtém stupni PO je nezbytná podrobná a komplexní diagnostika ŠPZ. Vzdělávání žáka vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. „Obsah učiva může být modifikován a v odůvodněných případech vzhledem k potřebám žáků i redukován (např. vzdělávání v souladu s RVPZV–LMP, RVPZŠS)“ (Čadová a kol., 2015, s. 26). Při vzdělávání je nutné využívat speciálních učebnic, speciálních didaktických, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo). Výuka předmětů speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací (v odůvodněných případech se využívají i terapeutické metody). Někteří žáci musí ve výuce při komunikaci využívat náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice...). Obvyklá je potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem – např. asistent pedagoga s odbornou kvalifikací odpovídající náplni jeho práce, může být využíváno snížení počtu žáků ve třídě. Podle míry postižení, může být činnost asistenta pedagoga rozšířena o pomoc při pohybu a sebeobsluze. „Pro hodnocení přínosů IVP je možno zřídit pedagogická konzilia složená z pedagogů a dalších odborníků poskytujících služby žákovi“ (Čadová, 2015, s. 25–26).

Nejvyšší stupeň podpory je přiznán žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, často kombinovaných, vyžadujících mimořádný stupeň podpory, u kterých opatření nižšího stupně nebyla dostačující. Nejvyšší stupeň podpory řeší kompenzaci dílčích stránek jejich deficitu. Kvůli charakteru potíží žáka ve vzdělávání je nutné přizpůsobit organizaci, obsah, formy a metody vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektovat jeho možnosti a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. „Obsah učiva může být upravován a také výrazně redukován

vzhledem k možnostem žáka (např. vzdělávání v souladu s RVPZV–LMP, RVPZŠS díl I a II)“ (Čadová a kol., 2015, s. 27). Může být nutné poskytovat individuální pedagogickou nebo speciálně pedagogickou péči i mimo vyučování v rámci školy. Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka podílejícího se na práci se žákem po celou dobu výuky, např. asistent pedagoga s odpovídající kvalifikací a v odůvodněných případech i druhého pedagoga ve třídě, často ve spojení se snížením počtu žáků ve třídě. V případě potřeby je možné využít individuální výuku v domácím prostředí zajišťovanou pedagogy školy (Čadová, 2015, s. 27).

4.9 Žáci sociálně znevýhodnění

Žák se sociálním znevýhodněním je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. Sociální znevýhodnění označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků, které pramení mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo z jiných životních okolností v životě dětí mimo školu (Habrová, in Felemanová, Habrová a kol., 2015, s. 8).

Do této kategorie spadá i žák s odlišným mateřským jazykem. V České republice se za žáka se SZP považuje žák, který žije v prostředí bez dostatečné podpory na vzdělávání, včetně neochotných zákonných zástupců spolupracovat se školou.

Žáci z takového prostředí jsou citově a sociálně labilní, nevyrovnaní, mají odmítavý postoj vůči autoritám, škole i školním povinnostem. Používají vulgarismy a jsou zanedbaní. Jak dodává Klein a kol. (2012, s. 100): „Dítě nemá na přiměřené úrovni uspokojovány základní potřeby a důsledky této psychické či kulturní deprivace se projevují zaostáváním ve vývoji po stránce mentální, sociální, emocionální i profesionální.“

Hájková a Strnadová (2010) hovoří o potřebě podpůrných opatření, a to s různou mírou podpory, kterou konkrétní žák vyžaduje. Rozdělují PO na mírné, zvýšené, intenzivní a mimořádné. Toto rozdělení je aplikovatelné na stupně závažnosti, které navrhuje ve své publikaci V. Lechta (2016, s. 448).

Tabulka 3: Identifikace PO v závislosti na stupni SZP

stupně SZP	míra PO	obsahové zaměření PO
nultý stupeň	mírná PO	minimální zátěž pro školy, IVP, úprava vzdělávacího materiálu, změny v hodnocení, kompenzační pomůcky
nejslabší stupeň	zvýšená PO	PO z nultého stupně + zvýšená personální podpora a úprava kurikula ve větším rozsahu
střední stupeň	intenzivní PO	výrazné úpravy v průběhu vzdělávacího procesu, intenzivní materiální i personální podpora, výrazná úprava kurikula
nejvyšší stupeň	mimořádná PO	PO, které jedinec vyžaduje ve všech typech prostředí, s největší pravděpodobností celoživotního charakteru

Lechta (2016, s. 448)

4.10 Žáci mimořádně nadaní

Vzdělávání nadaných žáků se začali věnovat pedagogové v 60. letech 20. století. Otázka vzdělávání nebyla ale vyřešena legislativně, to přišlo až s 21. stoletím (Lechta, 2016, s. 387). „Kromě možnosti zřizovat školy se zaměřením na rozvoj intelektového, uměleckého i sportovního nadání existuje i možnost realizace IVP pro tyto děti v rámci inkluzivní edukace“ (Lechta, 2016, s. 387).

Mimořádné nadání je vnímáno jako geneticky podmíněné, ale k jeho realizaci je potřeba vhodné prostředí. „Nadání, zvláště obecné intelektové nadání, je spíše vnitřní dispozice, potenciál, kapacita pro podávání nadprůměrných výkonů“ (Lechta, 2016, s. 390). Nadaní žáci jsou fyzicky či psychicky předčasně zralí. Pro zvládnutí činností, ve kterých se nadání projevuje, většinou nepotřebují pomoc dospělého. Sami chtějí vyniknout v oblasti, ve které jsou nadaní, a ve svém volném čase se jí bez nátlaku věnují. Žáci nadaní jsou silně motivovaní, cílevědomí a hodně se angažují. Tito žáci v hodinách kladou hodně otázek, mají originální nápady, řeší náročné úlohy a mají výbornou paměť (Lechta, 2016, s. 396). Nadání může být ale také spojené s problémovými projevy jako například neochota přijmout prohru, zvýšená hyperaktivita, snížená sociální adaptace a podobně.

Učitel nadaných dětí by měl přizpůsobovat obsah učiva intelektové úrovni nadaných žáků a efektivně s nimi pracovat. Vhodné edukační metody jsou například experimentování, objevování či problémové a kreativní úkoly (Lechta, 2016, s. 402). Učitel také může žákovi připravit cvičení navíc, zadat úlohu ve větším rozsahu nebo ho zapojit do mimoškolních aktivit týkajících se oboru, ve kterém vyniká.

5 Vyhláška č. 27

Jedná se o vyhlášku o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných vydanou MŠMT, konkrétně bývalou ministryní školství Kateřinou Valachovou. Tato vyhláška nabyla účinnosti dne 1. 9. 2016, ale neustále se v ní provádí změny.

Vyhláška je rozdělena do pěti hlavních částí, v šesté části je popsána účinnost vyhlášky. První část obsahuje úvodní ustanovení a představuje, čeho se vyhláška týká. Druhá část je rozdělena na čtyři hlavy. V druhé části jsou popisována podpůrná opatření prvního až pátého stupně. Druhá část také popisuje IVP žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, asistenta pedagoga a další osoby, které mohou sloužit při vzdělávání jako podpora. Třetí část obsahuje zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků, pravidla vzdělávání, zařazování žáků či převedení do speciální ZŠ. Čtvrtá část se věnuje vzdělávání nadaných žáků. Vymezuje, kdo je to nadaný a mimořádně nadaný žák a také způsob, jak se jeho nadání zjišťuje. Dále tato část popisuje IVP mimořádně nadaného žáka a možnost přeřazení do vyššího ročníku na základě zkoušky před komisí. Pátá část obsahuje přechodná a zrušovací ustanovení.

5.1 Podpůrná opatření pro žáky s SVP

Jak zmiňuji výše, podpůrnými opatřeními se zabývá část druhá. Podpůrná opatření se rozdělují na PO prvního a pátého stupně. PO prvního stupně představují jen minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání, PO druhého až pátého stupně se poskytují na doporučení ŠPZ. Pokud si učitel všimne, že žák má v nějakém předmětu problém, vypracuje si plán pedagogické podpory. Pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka, vypracuje škola na základě doporučení ŠPZ individuální vzdělávací plán, se kterým žáka, všechny jeho vyučující, i ostatní

žáky a zákonného zástupce seznámí. Jako další PO může být asistent pedagoga. Celkově považují roli asistentů za významnou, a proto ji v této práci věnují samostatnou kapitolu.

5.2 Podpůrná opatření pro mimořádně nadané žáky

Nadaným a mimořádně nadaným žákům se věnuje část čtvrtá. Pro nadané žáky je možné rozšířit obsah vzdělávání nebo umožnit účast na výuce vyššího ročníku. Ředitel školy má také možnost vytvářet pro nadané žáky skupinky, ve kterých se mohou vzdělávat, ať už jsou ze stejného či jiného ročníku. Nadaní žáci se mohou vzdělávat i formou stáží v jiné škole. Vzdělávání nadaného žáka lze realizovat podle IVP. Ředitel školy může přeradit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku na základě zkoušky, kterou žák vykoná před nejméně tříčlennou komisí.

6 Role asistentů na škole

Profese asistentů se rozšířila v ČR po roce 1997, kdy byla přijata Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách. Zpočátku byla podpora asistentů zaměřena na romské žáky – „romský asistent“. V letech 2000–2001 byl název změněn na „vychovatel – asistent učitele“. Sjednocené pojetí asistenta pedagoga bylo zavedeno novou školskou legislativou v letech 2004–2005 a platí dodnes (Němec, Šimáčková–Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 10).

Práce asistentů je jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšnou inkluzi. V současné době převažuje názor, že jsou téměř nepostradatelní, ale potýkají se s mnoha problémy jako například organizace práce či legislativa.

Všichni žáci s určitým postižením či znevýhodněním jsou označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je poskytována asistence třemi způsoby.

6.1 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy se souhlasem krajského úřadu i vyjádření školského poradenského zařízení. Je to zaměstnanec

školy, pedagogický pracovník a jeho mzda je hrazena ze státního rozpočtu. Jedná se vlastně o druhého „pedagoga“ ve třídě. Asistent by měl pracovat pod vedením učitele především s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale po dohodě s učitelem může pracovat s ostatními žáky, zatímco učitel se věnuje žákům s SVP. Asistent by měl fungovat jako organizační podpora učitele. Aby spolupráce asistenta a učitele byla úspěšná, je nutné, aby se spolu podíleli na přípravě hodiny, a aby asistent přicházel do hodiny informovaný o tom, s kým, na čem a jak bude pracovat.

K činnostem asistenta pedagoga patří hlavně práce se žákem podle pokynů učitele, pomáhá při adaptaci žáka, pomáhá při upevňování pracovních návyků nebo také při přípravě pomůcek. „Velmi důležitou roli hrají nejen kvalifikační předpoklady, ale i asistentovy schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy“ (Němec, 2014, s. 27).

6.2 Školní asistent

Školní asistent působí v celé škole. Na rozdíl od osobního asistenta není spojen s konkrétním žákem. Je to nepedagogický pracovník. Jedná se o osobu v sociálních službách zřizovanou ministerstvem práce a sociálních věcí. Školní asistent není doporučován jako podpůrné opatření ze strany školského poradenského zařízení a je realizován díky šablonám z Evropské unie.

Školní asistent poskytuje podporu přímo v rodině při přípravě na vyučování, ale pouze se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců. Zprostředkovává komunikaci s rodinou a školou, informuje rodiče o úspěšném či neúspěšném studiu. Dále také pomáhá při výjezdech školy, např. do školy v přírodě apod. a s organizační podporou pedagogických pracovníků při práci s žáky s SVP. Podle potřeb učitele školní asistent zajišťuje i podpůrné administrativní a organizační činnosti. Tyto podpůrné činnosti nejsou hlavní pracovní náplní asistenta. Účelem asistentovy podpory v oblasti administrativních a organizačních úkonů je, aby učitel získal více času na vlastní individuální práci s žáky (MŠMT, 2015).

6.3 Osobní asistent

Osobní asistent je většinou zaměstnancem neziskové organizace a má službu vymezenou zákonem o sociálních službách. Mzdové náklady hradí zaměstnávající organizace za příspěví rodičů. Osobní asistent se stará pouze o jednoho konkrétního žáka. Například to může být žák s tělesným postižením.

Praktická část

7 Metodologie

Ve své práci jsem se zabývala zavedeným inkluzivním vzděláním a především vztahem, jaký k němu učitelé základních škol mají, proto jsem zvolila pro svůj výzkum kvalitativní formu výzkumu. Chtěla jsem zjistit, co nejvíce informací a podrobností o tom, jak učitelé vnímají inkluzi, jaký na ní mají názor a postoje, a zda v ní vidí nějaká pozitiva či negativa. Tento výzkum mi pomohl lépe a hlouběji porozumět zkoumanému problému, který je v dnešní době velmi diskutovaný.

Pro výzkum jsem využila polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připravených deseti otázek. Snažila jsem se otázky formulovat tak, aby byly co nejpřesnější, a aby neovlivňovaly výpovědi respondentů, ani je nijak nenaváděly. Rozhovory jsem nahrávala pomocí diktafonu v mém mobilním telefonu. Vždy jsem nahrála jeden rozhovor, který jsem následně přepsala. Rozhovory proběhly v měsících duben až květen. Délka rozhovoru byla průměrně 45 minut. Všechny transkribované rozhovory jsem podrobila obsahové analýze.

Obsahová analýza je metoda, která se prolíná jak v kvantitativním, tak kvalitativním výzkumu. V případě kvalitativního výzkumu dochází ke zkoumání textů (Dvořáková, 2010, s. 97). Výsledky nelze vyjádřit numericky, jedná se o interpretaci reality.

Při uvádění úryvků z rozhovorů používám doslovnou transkripci, ve které se vyskytují hovorové výrazy. Pro zpracování dat jsem nevyužila žádný profesionální software, a to z toho důvodu, že se mého výzkumu zúčastnilo pouze 10 respondentů. Pokud bych měla větší vzorek respondentů, bylo by žádoucí nějaký software použít, neboť by to bylo časově náročné.

7.1 Výzkumný vzorek škol

Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školy v malém středočeském městě, kde bydlím a vyučuji na jedné základní škole. První volba byla tedy jasná. Další školou byla základní škola, kde jsem vykonala souvislou praxi.

7.2 Výzkumný vzorek učitelů

Při výběru respondentů jsem využila svých kontaktů, které na škole mám. Ptala jsem se svých kolegů na 2. stupni, zda by byli ochotni se zúčastnit rozhovoru a odpovědět mi na pár otázek do mé diplomové práce. Všichni byli velice ochotní a já jsem si mohla vybrat. Protože kolegy na 1. stupni příliš neznám a nevidáme se, požádala jsem je o rozhovor formou emailu, kde jsme se domluvili na podrobnostech. Na druhou základní školu jsem zašla osobně učitele 1. stupně požádat a domluvit se na rozhovoru. O další respondenty jsem žádala své kolegy, kteří oslovili své známé na základních školách. Celkem se tedy mého výzkumu zúčastnilo 5 respondentů z 1. stupně a 5 respondentů z 2. stupně různých škol. Z hlediska etiky a ochrany respondentů neuvádím jména ani názvy škol.

Respondenty budu označovat velkým písmenem U jako učitel a číslem, pohlaví dolním indexem příslušného písmene (U_{1z} , U_{2m}). Pohlaví bude tedy rozpoznatelné podle indexu. Protože v pedagogickém sboru na obou školách převažují vyučující ženského pohlaví, zúčastnilo se rozhovorů také více žen. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila zvlášť tabulku pro učitele 1. stupně a zvlášť pro učitele 2. stupně.

Výzkumu se celkem zúčastnilo 9 žen a 1 muž s délkou pedagogické praxe od 3 let do 26 let. Při uvádění doslovné transkripce daných respondentů budu používat tři tečky (...) pro označení časové prodlevy v odpovědi. Je nutné podotknout, že vzhledem k malému vzorku respondentů nelze výsledky mého výzkumu zobecňovat.

V tabulkách je uveden respondent/respondentka, dále počet let praxe a aprobace. V posledním sloupci je uveden přístup k inkluzi. Celkově jsem respondenty rozdělila do tří kategorií. Do první kategorie „pozitivní přístup“ spadají respondenti, kteří jsou z inkluze nadšeni, berou jí velice kladně a považují za důležitou jak pro žáky s SVP, tak pro žáky intaktní. Druhou kategorií „neutrální přístup“ tvoří respondenti, kteří chápou inkluzi a ví, proč byla zavedena, ale myslí si, že je inkluze na běžných ZŠ nerealizovatelná kvůli vysokým počtům žáků ve třídě, chybějícím pomůckám nebo kvůli časové náročnosti. Do třetí kategorie „negativní přístup“ jsem zařadila respondenty, kteří inkluzi nechápou, brání se jí a nejsou absolutně ochotni cokoliv změnit.

Tabulka 4: Charakteristika respondentů – 1. stupeň

	počet let praxe	přístup k inkluzi
U1 _ž	7	negativní
U2 _ž	8	pozitivní
U3 _ž	16	negativní
U4 _ž	26	negativní
U5 _m	3	neutrální

Zdroj: vlastní

Tabulka 5: Charakteristika respondentů – 2. stupeň

	počet let praxe	aprobace	přístup k inkluzi
U1 _ž	5	Čj – Hv	neutrální
U2 _ž	11	Dě	neutrální
U3 _ž	15	Př – Ch	negativní
U4 _ž	21	M – Ch	neutrální
U5 _ž	21	Čj – Vv	neutrální

Zdroj: vlastní

7.3 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaké postoje mají učitelé na základních školách k zavedení inkluzivnímu vzdělávání a jak inkluzivní vzdělávání realizují na běžných základních školách. Cíl výzkumu nemá přinést kvantitativní výsledky ve formě číselných a procentuálních přehledů a tabulek, ale má proniknout do hloubky zkoumaného problému.

Intelektuální cíl

Cílem je poukázat na to, jak učitelé zvládají inkluzivní vzdělávání a zda jsou ochotni pro to něco udělat. Dále také přinést hlubší poznatky o této problematice a tématu. Bude mě hlavně zajímat, zda jsou mezi učiteli rozdíly v postojích a k přístupu k inkluzi.

Praktický cíl

Poznatky, které přinese můj výzkum, mají přispět k hlubšímu pochopení postojů a názorů učitelů. Získané informace lze využít jako podnět k provedení kvantitativního výzkumu, který by mohl ověřit, zda se obdobné názory a postoje objevují i u ostatních učitelů.

Personální cíl

Toto téma jsem si zvolila z několika důvodů. Inkluzivní vzdělávání bylo zavedeno v podstatě před nedávnem. V praxi se můžeme setkat s názorem, že inkluze je v běžných podmínkách naprosto nerealizovatelná. Někteří naopak tvrdí, že inkluze je vhodná jak pro žáky s SVP, tak pro žáky intaktní. Je těžké vybalancovat výuku vhodnou pro všechny. Vzhledem k tomu, že pracuji ve škole a zažívám to na vlastní kůži v roli učitele, byl výběr tématu zřejmý. Je nutné, abych měla přehled, orientovala se v této problematice a dokázala žákům určitým způsobem pomoci.

7.4 Výzkumné otázky

- 1) Jaký pohled mají učitelé na zavedené inkluzivní vzdělávání?
- 2) Jaký přístup mají učitelé k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 3) Jak by učitelé postupovali při příchodu nového žáka s SVP do třídy?
- 4) Jak jsou školy podle učitelů připravené a personálně zajištěné na inkluzi?

7.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

7.5.1 Výsledky rozhovorů s učiteli na 1. stupni ZŠ

Jak vnímáte inkluzivní vzdělávání? / Co si myslíte o zavedeném inkluzivním vzdělávání? Začal/a jste si dodělávat vzdělání?

Pouze jeden respondent z pěti dotazovaných respondentů 1. stupně vnímá zavedené inkluzivní vzdělávání pozitivně. Tato výpověď je určitě ovlivněna tím, že je to vystudovaná speciální pedagožka a nyní si dodělává učitelství 1. stupně. Inkluze se podle respondentky dá zvládnout velice dobře, pokud je ve třídě dobrá atmosféra a žáci mají mezi sebou dobré vztahy. Je ale také toho názoru, že je s rodiči potřeba komunikovat, spolupracovat a dát jim odbornou radu, zda je pro dítě vhodné, aby bylo vzděláváno v běžné základní škole.

U2_ž: „*Inkluzivní vzdělání nevnímám vůbec negativně. Jsem vystudovaný speciální pedagog. Jsem přesvědčená o tom, že pokud je ve třídě navozené dobré klima, které je posilněno důvěrou, jde vše velmi dobře zvládnout. Trvám však na tom, že důležité je s rodiči mluvit a odborně jim poradit, zda je vhodné, aby dítě bylo vzděláváno v klasické základní škole.*“

Zbylí respondenti vytýkají MŠMT, že se jedná o nepromyšlený, nepřipravený a nesmyslný krok ze strany lidí, kteří nikdy nepracovali ve školství a neučili. Učitelé za to nemohou. K pozitivnějšímu vnímání inkluze by přispěla celková „osvěta“ a více informací.

U3_ž: „*Inkluzivní vzdělávání vnímám jako nesmysl pro všechny dotčené strany.*“

U1_ž: „*Jako naprosto nepromyšlený krok člověka, který snad nikdy nemohl učit. Vzdělání jsem si nezačala dodělávat, chtěla jsem učit 1. stupeň základní školy, pokud bych chtěla učit na speciální škole, šla jsem studovat jiný obor...*“

U4_ž: „*Inkluzi vnímám jako nepřipravenou ze strany škol, učitelů a nedomyšlenou ze strany ministerstva školství.*“

U5_m: „*Nemyslím si, že inkluze je špatná věc, ale v systému vzdělávání v České republice se nedá realizovat.*“

Jak vnímáte téma kázně v souvislosti se žáky s SVP? Narušují žáci s SVP výuku a jakým způsobem?

Na tuto otázku odpověděli respondenti velice obdobně a to tak, že se v jejich hodinách vyskytuje u žáků s SVP problém s kázní. Žáci s SVP tak narušují chod hodiny, a to i v případě, že k sobě mají asistentku. Shodly se také, že problémy s kázní je potřeba posuzovat individuálně, neboť každý žák je individuum a má vlastní projevy chování a narušuje hodinu jiným způsobem. Je zapotřebí, přemýšlet i nad tím, zda učitelé zvolili vhodnou metodu či aktivity pro výuku. Může se totiž stát, že práce žáka nebaví, nudí se, a proto vyrušuje, nebo je za tím skutečný problém. Občas je těžké rozpoznat, zda se jedná o špatnou výchovu z rodiny nebo vážnější poruchu.

U3_ž: *„Povaha narušování se odvíjí od povahy jejich diagnózy.“*

U1_ž: *„Žáci kompletně narušují výuku, každý má jiné potřeby a učitel musí svůj čas rozložit i pro tyto žáky.“*

U4_ž: *„To se nedá paušalizovat, protože každý žák má jiné potřeby... Jeden je tichý a vděčný, druhý pomoc učitele nebo asistenta hlučně odmítá a narušuje tak výuku. Škála projevů: od trhání sešitů, bouchání do stolu, přes sebepoškozování, klení a nadávání, po špatné chování k dětem během přestávek nebo mimo školu.“*

Je Vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání? Jak je škola připravena? Co pro to škola udělala?

V případě připravenosti a vybavenosti školy, vypověděly dvě respondentky, že se na jejich škole pracuje na bezbariérovém přístupu pro žáky s tělesným postižením.

U2_ž: *„Momentálně dojde o prázdninách k rekonstrukci, kde se počítá s dětmi s tělesným handicapem.“*

U4_ž: *„Ve škole chybí např. bezbariérový přístup, ale již se na něm pracuje. Dosud tedy nemáme žádného vozíčkáře...“*

Jeden ze čtyř respondentů nedokáže zcela posoudit, co škola v rámci příprav na inkluzi změnila.

U1_ž: *„Na škole učím poměrně krátce, co škola pro inkluzi udělala netuším. Je přijato několik asistentů pedagoga pro žáky.“*

Další respondent tvrdí, že škola je nepřipravená a připravená být nemůže.

U3_z: „Dovolím si říci, že škola připravena není a ani být nemůže. Toto není jen na možnostech školy. Nejvyšší podporu, kterou včleněné děti dostali, jsou pedagogičtí asistenti. Myslím, že v podstatě nikdo ani neví, jak by vlastně inkluze měla vypadat...“

Pátý respondent vyzdvihuje školu, ve které pracuje a myslí si, že by mohla být ve zvládnání inkluze vzorem pro ostatní školy.

U5_m: „Myslím si, že naše škola inkluzi zvládá velice dobře. Možná bychom mohli jít příkladem ostatním školám“

Celkově by učitelé uvítali větší připravenost a podporu. Hodily by se jim různé pomocné strategie, jak s žáky pracovat, větší nabídka přípravných kurzů a také by uvítali větší spolupráci ze strany rodičů.

Nikdo z dotazovaných nezminil, že školy mají nárok na speciální pomůcky. Je to možná proto, že o tom ani neví a jsou špatně informovaní.

Jak přistupujete k žákovi s SVP? Co konkrétně děláte, připravujete mu pracovní listy, upravujete testy, přizpůsobujete mu tempo a formy výuky?

Co se týče otázky přístupu k žákům s SVP, dva respondenti se shodli, že respektují podpůrná opatření stanovená na základě vyšetření PPP.

U4_z: „... respektuji pokyny v doporučení z pedagogicko-psychologické porady...“

U3_z: „Žáci s SVP jsou integrováni na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a psychologického vyšetření. Zde jsou stanovena podpůrná opatření, která by měl každý pedagog respektovat. Tato respektuji.“

Z odpovědí respondentů je dále patrné, že v rámci zasedacího pořádku sedí tito žáci v předních lavicích, aby jim mohli učitelé pomoci dle potřeby. Tím, že žáci sedí vpředu, lépe vidí na tabuli, na učitele, učitel je má po ruce a také se tím omezí rušivé elementy.

U1_z: „... všichni sedí v předních lavicích...“

U4_z: „Já posazuji tyto žáky do prvních lavic a pomáhám jim podle potřeby. Společně s ním kontroluji napsané cvičení.“

Respondenti také považují za důležité, aby měl žák více času na práci. Někdo také mívá práci v hodině upravenou tak, aby ji stihl, ať už se jedná o zkrácené verze nebo pouze doplňování slov místo psaní celého textu. U4_z také nabízí žákům s SVP doučování po vyučování.

U1_z: „*Žáci mají více času na úkoly, popř. úkol zkrácen, někteří na žádost rodičů označují zbytek cvičení na procvičení doma...V diktátech pouze doplňují slova, známkuji pouze gramatické jevy, na které je cvičení zaměřeno.*“

Všichni učitelé se snaží hledat vhodné přístupy k žákům a výuku měnit podle jejich potřeb.

Jaké kladné stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Myslíte si, že je to pro žáky přínos nebo to považujete za problematické? Jaké negativní stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Proč a co je podle Vás problematické?

Většina respondentů odpověděla shodně a to tak, že nevidí žádné výhody v inkluzivním vzdělávání. Podle nich je spíše žák s SVP pro všechny ve třídě přítěží a ani jemu nemůže být ve třídě mezi intaktní většinou dobře. Atmosféra se tak stává pro všechny nepříjemnou.

U3_z: „*Osobně moc kladných stránek nevidím. Žák se stává spíše handicapem třídy.*“

U1_z: „*Kladné stránky nevidím, i žáci s SVP se necítí mezi ostatními hezky. Stává se, že se jim vysmívají, když jim něco dlouho trvá nebo na ně křiknou, že jsou na řadě, když nedávají pozor. Celý tento systém začleňování žáků s SVP vůbec nemyslel na psychiku žáků, jak jim asi v té třídě bude.*“

U4_z: „*... může to dojít tak daleko, že žák s SVP se naopak z kolektivu vyčleňuje...*“

Jako problém se také jeví to, že pokud má žák k sobě asistenta, nemusí nic dělat. Jen sedí, asistent pracuje za něj a žák z nudy vyrušuje. Takové tvrzení je ovlivněno tím, že si učitel s asistentem nastavil špatná pravidla spolupráce či si je nenastavil vůbec.

U3_z: „*Žák nezažívá úspěch, není motivován snahou o lepší výsledky. Přítomný asistent výuku spíše narušuje. V mnoha případech si žák zvykne na to, že nic dělat nemusí, asistent často pracuje za něj. Učitel tráví s takovýmto žákem hodně času, což je na úkor chytrých dětí.*“

Kladné stránky inkluze spatřují respondenti pouze v tom, že je postižený žák v kontaktu s „normálními dětmi“ a vzájemně si pomáhají.

U2_z: *„Jako plus беру kontakt handicapovaného dítěte s ostatními dětmi. Děti se naučí být oporou, a hlavně nebrat handicap jako překážku.“*

Jak spolupracujete/Jak byste spolupracoval/a a komunikoval/a s asistentem ve třídě? Jak probíhá Vaše domluva? Vždy jste domluveni nebo improvizujete?

Všichni respondenti kromě jednoho se shodli, že je asistent ve výuce k prospěchu. Pomáhá učitelům s žáky ve výuce, ale také mimo ni.

U2_z: *„Měla jsem asistenta, k chlapci s aspergrem, velké štěstí... Vždycky věděl, co se bude ve třídě dít, s čím je potřeba pomoci. Že není jeho úkolem za dítě všechno dělat a jen sedět, ale být mu hlavně oporou. Dokonce stíhal obcházet i ostatní děti, které měly nějaké SPU...“*

U3_z: *„S asistentem se domlouvám před hodinou...“*

U4_z: *„...v hodinách jsme spíše improvizovaly, přímo jsem asistentku vyzvala, hlavně při samostatné práci dětí, kdy jsme se rozdělily k dětem. Asistentka byla velmi citlivá, takže vytušila, co má dělat. Pomáhala také s opravováním sešitů nebo s přípravou pomůcek. Moc mi chybí. Pomáhala při přesunu mimo školu, přispívala k dobré atmosféře mezi dětmi...“*

U5_m: *„Asistenta ve třídě nemám, ale myslím, že může být pro práci s dětmi s SVP velice užitečný.“*

Dotazovaní učitelé jsou také toho názoru, že asistent nesmí nahrazovat dítěti rodiče a nesmí dělat veškerou práci za něj.

Považujete inkluzivní vzdělávání za zátěž pro svou práci? Co konkrétně považujete za problematické?

Pouze jeden učitel si myslí, že inkluze je pro učitele přínosem.

U2_z: *„Neberu to jako zátěž, možná trochu na psychiku a více práce s přípravami, jinak jsem to vždy brala spíše jako obohacení.“*

Ostatní respondenti považují inkluzi jako zátěž pro učitele, protože klade větší nároky na přípravy, ať už z hlediska času nebo přípravy materiálu. Učitelé by uvítali, kdyby se s žáky rodiče doma více učili a připravovali, aby se látka už nemusela v podstatě znovu probírat. U žáků s SVP je průběžné učení se doma a připravování na hodiny ve škole důležité.

U3_ž: „Zátěž to je především z hlediska času a někdy i chování žáka.“

U1_ž: „Nemohu se věnovat tolik dětem, kteří potřebují více procvičovat, ani těm kteří mají hotovo mezi prvními.“

U4_ž: „Určitě to pro učitele zátěž je, protože má víc práce. Problematické je najít způsob, aby byli zaměstnaní všichni žáci, aby se nikdo nenudil, což se mi vždy nedaří zvláště, když nemám asistenta. Inspekce nás vyzývá k diferenciaci výuky, což je problém.“

U5_m: „Určitě ano. Na učitele jsou kladeny vyšší nároky na přípravy hodin. Téměř v každé třídě je žák, který má IVP a už jen příprava několika variant testů pro tyto žáky zabírá více času.“

Aby si učitelé pomohli, snaží se si vzájemně předávat informace, typy do výuky pro práci s žáky a třídní učitelé informují netřídní o potížích, které žák má.

Jak byste postupoval/a při příchodu nového žáka s SVP do třídy? Seznámil/a byste ostatní žáky s postižením integrovaného žáka? Považujete za důležité s tím žáky seznámit a proč?

V případě specifických poruch učení se dva dotazovaní shodli, že by intaktní žáky o speciálních vzdělávacích potřebách nového žáka neinformovali. Informace ostatním by podal jeden respondent pouze pokud by se jednalo o tělesné postižení.

U4_ž: „Já bych žáky určitě s postižením žáka ostatní neinformovala. Jen v případě, že by šlo o viditelné fyzické poškození, nebo kdyby bylo dítě chronicky nemocné. Ale pokud má poruchu učení, tak to dětem neříkám. Nechci na jeho problémy poukazovat, aby se mu třeba děti nesmály a taky, aby na to, že má „papír“, nehřešil.“

U1_ž: „Neseznámila, vysvětluji pouze žákům, že ne každý má takové možnosti, aby měl samé jedničky a pracovat hned samostatně. Někomu musíme dopřát trochu více času.“

Zbylí vyučující by žáky informovali, aby věděli, jak mají na žáka s SVP reagovat a proč má mírnější známkování, více času na test nebo kratší cvičení.

U2_ž: „Seznámila bych ostatní s diagnózou, proto aby byla ve třídě důvěra a pozitivní klima.“

U5_m: „Osobně bych ostatní žáky seznámil s postižením nového žáka. Pro všechny jsou nastavena určitá pravidla a pro žáky s SVP je někdy složitější tyto pravidla dodržovat, ostatní musí vědět, že žáci s SVP mají určité úlevy a mají nárok na větší toleranci chyb a vyrušování.“

U3_ž: „Žáci musejí vědět jaké projevy chování mohou u integrovaného spolužáka nastat, jak se v takové situaci mají chovat atd.“

Ať už seznámit či neseznámit s potížemi, které žáka vzděláváním provází, učitelé mají strach, že se jim intaktní žáci budou posmívat a může tak dojít k vyčlenění žáka ze třídy, což je vlastně opak inkluze.

S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte nejmenší obtíže?

Na tuto otázku odpověděli jen tři z pěti respondentů. Jeden respondent je toho názoru, že jako netřídnímu učiteli mu nepřísluší hodnotit projevy a chování žáka, se kterým je jen pár hodin. Druhý respondent naopak nevěděl, se kterým žákem s SVP je nejméně problémů. Dva vyučující se shodují, že nejmenší problémy dělají ve výuce žáci, kteří mají specifické poruchy učení. Třetí respondent uvedl jako nejméně problematického žáka s tělesným postižením. Takové výpovědi učitelé uvedli proto, že žák sedí v klidu, dokáže se soustředit na práci, i když má nějaký problém, například v počítání nebo pomaleji píše, pracuje a dá se zvládnout. Vždy ale záleží na míře poruchy a snaze dítěte.

U2_ž: „Děti s SPU.“

U4_ž: „Nejméně obtíží jsem měla s žáky s dys poruchami.“

S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte největší obtíže?

Stejně jako u předchozí otázky mi neodpověděli všichni dotazovaní vyučující. V případě této otázky vypověděli dva respondenti, že největší obtíže mají s žáky,

u kterých je diagnostikována porucha chování. U této poruchy opět závisí na míře, ale také snaze samotného žáka. Převážně většina žáků s touto poruchou vyrušuje v hodinách tím, že se otáčí na spolužáky, pokřikují, nevydrží v klidu. Neustále mají potřebu se hýbat a nedokáží v klidu pracovat a koncentrovat se. Učitel je neustále napomíná. U takových žáků je potřeba měnit aktivity, aby se zpestřila hodina.

U2_z: „ADHD a agresivita. Řekla bych, že je to nejhorší kombinace postižení.“

U4_z: „Obtíže jsem měla s žáky s poruchou pozornosti, s žáky s poruchou chování...“

Zbylé dvě respondentky uvedly jako nejproblematictější žáka s autismem anebo vývojovou dysfázií. Jako u předchozích poruch či postižení závisí na míře, jak moc je dítě postižené.

7.5.2 Výsledky rozhovorů s učiteli na 2. stupni ZŠ

Jak vnímáte inkluzivní vzdělávání? / Co si myslíte o zavedeném inkluzivním vzdělávání? Začal/a jste si dodělávat vzdělání?

Pouze jeden respondent se staví k inkluzi naprosto záporně, nechápe ji, nechce se žákům s nějakým problémem přizpůsobovat.

U3_z: *Inkluzi vnímám jako diskriminaci běžných žáků, protože na tyto nyní v hodině zbývá méně času. Když se musím individuálně věnovat těm, kterým by bylo lépe ve speciální škole, nemohu se zároveň dostatečně věnovat většině třídy.*“

Většina dotazovaných učitelů vnímá zavedenou inkluzi ze dvou úhlů pohledu. Pokud je žák schopný a v běžné základní škole funguje, nevadí jim, že běžnou ZŠ navštěvuje a vzdělává se s ostatními žáky. Druhý pohled je negativní, a to z toho důvodu, že běžné základní školy nejsou na žáky s SVP připravené. Nemají potřebné pomůcky, učitelé nemají potřebné vzdělání. Inkluze je zátěží pro všechny, jak pro učitele, tak pro intaktní žáky, tak pro samotného žáka s SVP, kterému by ve speciální škole mohlo být mnohem lépe. Je tam méně dětí a učitelé se jim maximálně věnují. Někteří jsou také toho názoru, že inkluzí jde zakrýt špatná výchova či selhání rodičů. Rodiče si vyběhají „papír“ v PPP, kde dítěti diagnostikují poruchu chování.

Co se týče vzdělávání, nikdo z učitelů si ho nedodělává, účastní se pouze různých školení.

U1_z: „...ačkoliv jsem promovala v roce 2014, nikdo nás na inkluzi moc nepřipravoval, takže jsem byla hozená do vody. Můj názor je však ten, že je inkluze a inkluze...“

U2_z: „První můj pohled je kladný, kdy si myslím, že pokud má žák diagnostikovanou poruchu, jakoukoliv, a je schopno fungovat v klasické škole, nemám s tím jediný problém. Můj druhý pohled je negativní, z důvodu toho, že dost často je inkluze spojována s pohodlností rodičů, kteří se spoléhají na poradnu. Ta dítěti napíše potvrzení s diagnostikou ADHD. Ale bohužel se často jedná o špatnou výchovu v rodině a pro rodiče je jednodušší se spolehnout na školu, kde bude k dítěti přidělen asistent...“

U4_z: „Myslím si, že myšlenka inkluzivního vzdělávání není úplně špatná, ale bohužel při jejím zavedení nebyla spousta věcí promyšlena a připravena k realizaci v praxi. Zařazení žáků s SVP do běžných škol je určitě přínosné pro spoustu žáků, ale pro některé postižení to určitě přínosné není. Například na žáky s lehkým mentálním postižením nejsou učitelé na běžné škole připraveni.“

U5_z: „Myslím, že se stalo více záležitostí politickou než odbornou. Rovný přístup ke vzdělání pro mne znamená, že by mělo být přizpůsobeno různým možnostem dětí, tak aby dosahovaly maximálních výsledků těmito možnostem přiměřených. Představa, že je toto možné ve třídě o 30 žácích, z nichž několika bude stanoven IVP, je podle mě zcestná.“

Jak vnímáte téma kázně v souvislosti se žáky s SVP? Narušují žáci s SVP výuku a jakým způsobem?

Učitelé se shodli, že je v tomto případě nelze udělat jednotný závěr. Nelze říct, že každý žák s SVP hodiny narušuje. U každého je to velmi individuální a porucha se projevuje jinak, závisí to na míře postižení. Záleží také na samotném žákovi, zda se snaží, chce se vzdělávat a dává pozor, nebo ho to nebaví, nudí se a nechce pracovat.

U1_z: „Tohle je velmi individuální. Mám děti, které nijak hodiny nenarušují a pracují. Pak jsou ale tací, kteří pozornost neudrží a hrají si, otáčí se, pokřikují na ostatní, leží na lavici...“

U2_z: „...musím říct, že nelze udělat jednotný závěr. Každý žák s nějakou poruchou či postižením je individuální osobnost a práce pedagoga je hledat ten správný přístup ke každému jedinci. Pak se odvíjí kázeň v celé třídě...“

U4z: „Problém s kázní bývá většinou u žáků s poruchou chování nebo pozornosti, kteří nevydrží celou hodinu pracovat a je nutné umožnit jim nějaký relax, aby nerušili ostatní.“

U5z: „Nelze zobecnit tak, že je pravidlem, že žáci s SVP narušují výuku kázeňsky. Vždy záleží na míře a druhu poruchy, samozřejmě i na osobnostním nastavení žáka a přístupu jeho rodiny.“

Jeden vyučující také uvedl, že ho při výuce ruší asistentky.

U3z: „Záleží na typu žáka. S kázní mají problémy i žáci bez SVP. V hodině mě nejčastěji ruší asistentky tím, že si povídají s ostatními.“

Je Vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání? Jak je škola připravena? Co pro to škola udělala?

Učitelé si myslí, že inkluze u nich funguje hlavně díky tomu, že je na škole dobré personální zajištění. Na spoustě škol funguje speciální pedagog, který eviduje individuální plány a má přehled o žácích s SVP. Radí učitelům i rodičům. Dále také pro to, že jsou učitelé docela ochotni a snaží se žákům s SVP věnovat. Učitelé se snaží najít si vhodný přístup k žákovi. Učitelé si pomáhají a vzájemně diskutují o možnostech způsobu výuky žáků s SVP.

U1ž: „Troufám si říci, že naše škola je opravdu na profesionální úrovni. Máme speciálního pedagoga, který se opravdu věnuje dětem s SVP a má konzultační hodiny pro rodiče, děti i nás učitele.“

U2z: „Škola, kde pracuji, je v podstatě na toto vzdělávání připravena, máme asistenty pedagoga, pedagogové se vzdělávají v této problematice a je snaha celého okolí přizpůsobit těmto dětem prostředí.“

U4z: „Na naší škole funguje speciální pedagog, který pomáhá jak učitelům, tak žákům a rodičům při vzdělávání žáků se SVP. Učitelé absolvovali seminář v rámci DVPP zaměřený na inkluzi.“

U3z: „Těžko říct. Sehnala asistenty.“

Z výpovědi jednoho respondenta je patrné, že vysoké počty žáků ve třídách jsou problém. Dále tento respondent vidí jako problematické to, že na školách chybí školní psycholog.

U5z: „Dle mého názoru podpora školám i pedagogům chybí, jako největší překážku vidím vysoký počet dětí ve třídách, absenci školního psychologa, administrativu a těžce splnitelná očekávání, jimiž jsou zatíženi hlavně učitelé. Učitelé naší školy absolvovali v souvislosti s inkluzí několik školení, pokud na škole funguje, je to hlavně díky zodpovědnosti a obětavosti učitelů, přítomnosti speciálního pedagoga.“

Jak přistupujete k žákovi s SVP? Co konkrétně děláte, připravujete mu pracovní listy, upravujete testy, přizpůsobujete mu tempo a formy výuky?

Na tuto otázku odpověděl záporně pouze jeden respondent, který absolutně inkluzi odmítá a v jeho přístupu je to vidět. Podle toho také vypadala odpověď. Vyučující je zvyklý na svůj vyučovací styl a nechce na něm nic měnit kvůli tomu, že má ve třídě pár žáků s obtížemi.

U3z: „Nepřizpůsobuji se žákům s SVP. Přizpůsobuji se tempu většiny třídy.“

Zbylí čtyři respondenti odpověděli, že se snaží najít vhodnou cestu k žákovi s SVP a upravovat učivo tak, aby mohl dosáhnout co nejlepších výsledků. Úpravy spočívají v tempu, v čase a ve zkrácení úkolů či speciálních cvičení pro žáka.

U1z: „Testy upravuji, leckdy vytvářím i 3 varianty jednoho testu. Dětem s SVP dávám během roku materiál navíc. Většinou jsou to tabulky či shrnutí toho, co jsme udělali.“

U2z: „K dítěti se snažím najít vždy ten vhodný přístup. Někdy je vhodné dítě příliš nezahlcovat mnoho informací. Pro mě je důležité, zda mám od něj zpětnou vazbu tím, že na mě reaguje, komunikuje se mnou a v rámci jeho možností je schopno látku pochopit.“

U4z: „Žákům se SVP připravuji speciální pracovní listy, upravené testy a je nutné tempo výuky upravit dle jejich možností.“

U5z: „Upravuji testy, zkracuji úkoly, zadávám dobrovolné úkoly, umožňuji práci s přehledy, zápisky, snažím se problémy řešit v klidu.“

Jaké kladné stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Myslíte si, že je to pro žáky přínos nebo to považujete za problematické? Jaké negativní stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Proč a co je podle Vás problematické?

Jako výhody v inkluzivním vzdělávání vidí učitelé to, že se žáci učí si navzájem pomáhat a tolerovat se. Jak se někteří učitelé domnívají, je toto možné pouze u některých žáků.

U1_ž: „*Za největší klad považuji to, že se postupně ztrácí posmívání ostatních dětí. Berou to jako běžnou součást, že někdo prostě má potíže, a naopak je to učí si navzájem pomáhat.*“

U4_ž: „*Jako přínosné to vidím jenom pro některé žáky se SVP.*“

U5_ž: „*Přínos bych viděla, pokud by na to školy měly opravdu podmínky, v tom, kdyby žáci s SVP pracovali s ostatními dětmi v předmětech, ve kterých budou učivo individuálně zvládat, nebo dokonce vynikat. V ostatních předmětech nebo v případě závažnější diagnózy by měli mít speciální péči v malém kolektivu nebo navštěvovat speciální školu. Přínos opět nelze paušalizovat, je třeba jej hodnotit případ od případu.*“

U2_ž: „*Věřím, že v mnoha případech je inkluze vhodná, ale dost často se stává, že dítě prostě není schopno se začlenit mezi skupinu na základní škole. Je dobré si uvědomit, kdy je dobré to ještě zkusit anebo si říct, že některému z dětí by opravdu bylo lépe ve speciální škole, kde jsou si děti se svými problémy podobné, výuka je tak přizpůsobena většině a v menší skupině.*“

Jeden respondent se vyjádřil také k neprožití úspěchu, což je velký problém. Dítě si pak nevěří a ve všem, co dělá, může selhávat a je z toho nešťastné. Některé děti nejsou schopné informace zpracovávat a neví, jaká látka se v hodinách probírá. Jen si hodinu „odsedí“, nudí se a z toho pak může pramenit i vyrušování. Učitelům se nechce dělat nic navíc, když to nikdo finančně neocení.

U1_ž: „*Jako negativum vidím to, že spoustu dětí nezažije na běžné ZŠ úspěch a věřím, že jsou tu nešťastné. Jsou hodiny, kdy vidím, že ty děti vůbec netuší, o čem mluvím. Ano, mohla bych jim v tu chvíli dát jinou práci, ale to není v mých silách. Upřímně říkám, že ani z časových důvodů a ani finance mě nemotivují tak, abych si každou hodinu připravovala tak, abych pro tyto děti měla jinou práci, pokud potřebuji probrat něco těžšího.*“

Jak spolupracujete/Jak byste spolupracoval/a a komunikoval/a s asistentem ve třídě? Jak probíhá Vaše domluva? Vždy jste domluveni nebo improvizujete?

Čtyři z pěti dotazovaných respondentů uvedli, že se s asistentem určitým způsobem domlouvají, ať už na začátku školního roku, kdy se seznámí a nastaví si určitá pravidla, nebo před každou hodinou. Asistent ale nesmí pracovat za žáka a měl by mu pomoci v adaptaci na kolektiv a na výuku. Učitelé považují asistenta za přínos v hodinách. Je ale nutné, aby asistent věděl, co se bude v hodině dělat a co od něj učitel očekává. Důležité je také odpovídající vzdělání asistentů a jejich zkušenosti se žáky s SVP. Jeden respondent odpověděl, že momentálně s žádným asistentem nepracuje.

U1z: *„Na této škole fungovala asistentka spíše jako pomocník dětem s SVP během hodiny. Bohužel jsem ale často měla pocit, že spíše diktuje, co si má žák psát včetně napovídání. Momentálně však byly asistentky u nás proškoleny a situace je jiná, více komunikují s učitelem, co je třeba, ale to vím jen z doslechu. Momentálně žádnou asistentku ve třídě nemám.“*

Ostatní vyučující pracují ve svých hodinách s asistentem.

U2z: *„Já s asistentkou pracuji dvě hodiny v týdne při hodinách dějepisu v šesté třídě. Můj postoj k asistentce je takový, že ve třídě ji představuji dětem, jako moji podporu. Pokud má být inkluze taková, aby se dítě začlenilo a přizpůsobilo se kolektivu, tak asistent by měl dítě postrčit, pomoci mu získat sebedůvěru. Samozřejmě pokud je problém dítěte, že je pomalejší a nestíhá výpisky nebo něčemu nerozumí, tak jsem ráda, že tam asistenta mám a je k ruce. Předem se mnohdy nedomlouváme, ono záleží, kterého předmětu se to týká. Já sama jsem dělala asistentku na prvním stupni ZŠ a mohu říct, že je to náročná práce. Často asistent nemůže tušit, co má učitel v plánu a musí dost často předvídat.“*

U4z: *„S asistentem pedagoga spolupracuji ve výuce letos první rok. Na začátku školního roku jsme si nastavili pravidla naší spolupráce, která jsme dle potřeby během školního roku pozměňovali. Před hodinou se domlouváme, co konkrétního budeme v hodině dělat a co konkrétního očekávám od asistentky. Myslím, že naše spolupráce funguje dobře.“*

U5z: *„Asistentka moje hodiny navštěvuje zřídka, naše domluva vzhledem k povaze předmětu neprobíhá složitě, přizpůsobuje se aktuální situaci ve třídě.“*

Jeden respondent na otázku komunikace a spolupráce mezi ním a asistentem odvětil, že spolu nekomunikují. Tato odpověď je patrná u respondenta, který se staví proti inkluzi a jeho odpovědi jsou strohé a mnohdy negativní.

Považujete inkluzivní vzdělávání za zátěž pro svou práci? Co konkrétně považujete za problematické?

Na tyto otázky odpovídali respondenti opět dvojím způsobem. Jeden jejich pohled je ten, že chápou, proč je inkluze potřeba, proč připravují materiál navíc a podobně. Druhý pohled je negativnější, kdy si spojují inkluzi s přehnaným papírováním, s náročnějšími přípravami, s časovým vypětím. Problematický je také počet integrovaných žáků ve třídě. Jako problém se vyznačujícím jeví také přístup některých rodičů a žáků. Pokud rodiče ani žáci nespolupracují se školou ani s poradnou, inkluze nemůže fungovat.

U1_ž: *„Asi se to za zátěž považovat dá, ale na druhou stranu tu myšlenku, proč to “musím” dělat, chápu. Mám děti s SVP, které jsou snaživé, ochotné a já věřím, že jim tou prací, která pro mě je navíc, pomáhám to lépe pochopit. Problém je časová náročnost, nikdo ten počet dětí, které mám, nezohledňuje ve finančním ohodnocení.“*

U2_ž: *„Inkluzi pro svoji práci nepovažuji za zátěž, v dnešní společnosti má každý z nás nějaký problém. Samozřejmě je náročné pro pedagoga danou situaci zvládnout, tak jako dítě i pedagog se musí přizpůsobit této situaci. Pokud budete mít více než jedno takové dítě ve třídě, je situace složitější.“*

U4_ž: *„... považuji to za zátěž na psychiku učitelů. Bohužel mám pocit, že jsou děti, kteří své „postižení“ zneužívají. Někteří rodiče a žáci mají pocit že „papír“ z poradny vyřeší vše a oni již nemusí nic dělat navíc. Inkluze může fungovat, pokud bude snaha ze všech stran (škola/rodina/žák), což je někdy velký problém.“*

U5_ž: *„Inkluze samozřejmě pro práci učitele představuje zátěž, jak administrativní, tak časovou, a hlavně psychickou. Za problematické považuji vysoké počty žáků ve třídě, začleňování dětí s vážnými i psychiatr. diagnózami, konfrontační či pasivní přístup rodičů – má papír, tak si musíte poradit...“*

Jak byste postupoval/a při příchodu nového žáka s SVP do třídy? Seznámil/a byste ostatní žáky s postižením integrovaného žáka? Považujete za důležité s tím žáky seznámit a proč?

Při příchodu nového žáka s SVP do třídy by dvě respondentky informovaly o jeho problémech v případě tělesného postižení, ale pokud by se jednalo o poruchy učení, žáky by neinformovaly.

U1_z: „Nevím..., záleželo by na druhu postižení. Pokud by to bylo SVP v rámci dyslexie, dysortografie, neříkala bych nic. Kdyby to bylo postižení vážnější, fyzické či nějak neobvyklé, tak bych si s dětmi udělala hodinu ještě před nástupem žáka do třídy a promluvili bychom si o tom.“

U2_z: „Já se vždy snažím dítě nevyčleňovat, takže, pokud mám integrované třídy ve třídě a nemá tělesné postižení, tak nijak nevysvětluji ostatním dětem, proč k dítěti přistupuji jinak například v hodnocení nebo přístupu.“

Další vyučující je toho názoru, že je potřeba žákům vysvětlit, proč k žákovi přistupuje jinak než k ostatním, aby se necítili ukřivděně a nedocházelo k hádkám.

U4_z: „Určitě považuji za důležité, aby ostatní žáci ve třídě věděli, že daný žák má nějaké postižení. Musí vědět, proč daný žák má jiné zadání úloh, má „jednodušší“ test atd. V opačném případě budou mít pocit nespravedlnosti a vedlo by to k zbytečným problémům ve třídě, jak mezi žáky samotnými, tak mezi žáky a učitelem.“

S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte nejmenší obtíže?

Učitelé vidí jako nejmenší problém u žáků poruchy učení, o to víc, pokud žák spolupracuje, snaží se a má dobré rodinné zázemí. Snaha dítěte chtít, je podle učitelů velkou výhodou.

U1_z: „S žákem 7. třídy, který je snaživý, nespolehá na úlevy, ale doptává se, vezme si každý dobrovolný úkol. Je to slušný kluk, který ví, že má obtíže a o to více maká. U něj fungují i rodiče a domácí příprava.“

U4_z: „Nejmenší obtíže mám s žákyní s vadou řeči a žáky s poruchami učení.“

Jedna z vyučujících uvedla, že nejmenší obtíže nemá ani s žáky nadanými. U nich bývá ten problém, že nejsou diagnostikováni.

U5_z: „Dyslexie, dysgrafie, pokud žák i rodina spolupracuje. Obtíže nemám ani s žáky mimořádně nadanými, kteří se vyskytují bohužel ojediněle, protože nebývají často diagnostikováni právě proto, že s nimi nebývají obtíže, a proto není naléhavá potřeba takového kroku.“

S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte největší obtíže?

Za nejproblematičtější považují učitelé žáky s poruchami chování a pozornosti. Z odpovědí je také patrné, že obtíže jsou s žáky, kteří se ani nesnaží, ztrácí pomůcky a rodina je nepodporuje a veškerou zodpovědnost přenáší na učitele. Převážně většina žáků s poruchou chování narušuje hodinu tím, že se otáčí na spolužáky, pokřikuje, nevydrží v klidu. Neustále mají potřebu se hýbat a nedokáží v klidu pracovat a koncentrovat se. U takových žáků je potřeba měnit aktivity, aby se zpestřila hodina a žák byl nucen dávat pozor.

U1_ž: „*Starší kluk, nakonec mu individuální vzdělávací plán poradna již neprodloužila, ale byl to kluk, který kašlal na vše, co mohl. Nepracoval v hodině, materiály, které ode mě dostával, ztrácel, neplnil úkoly, domácí příprava nulová, byl drzý, sprostý, ale ne z důvodu svých obtíží, ale protože je nevychovaný.*“

U4_ž: „*S největšími obtížemi se většinou setkávám u žáků s poruchou chování a pozornosti, hlavně pokud se přidá ještě agresivní chování.*“

U5_ž: „*S žáky se sníženým intelektem, jsou zkrátka limitováni úrovní svého postižení. S žáky s poruchami chování či charakteru, ne vždy se jedná o diagnostikované, často jsou jen bez zájmu o vzdělání, nebo vyučování dokonce aktivně narušují, důležitou roli hraje přístup rodičů, v němž se vždy negativně projevuje hlavně snaha přenést maximální míru zodpovědnosti jen na učitele.*“

7.5.3 Srovnání názorů mezi učiteli 1. a 2. stupně

Co se týče vnímání inkluzivního vzdělávání, jedna vyučující z 1. stupně vnímá inkluzi pozitivně a bere ji jako přínos pro žáky i učitele. Myslí si, že na inkluzi připravená je, protože má vystudovanou speciální pedagogiku. Ostatní učitelé na 1. stupni vnímají inkluzi negativně. Jsou toho názoru, že je inkluzivní vzdělávání v České republice nerealizovatelné a vytýkají MŠMT nepřipravenost. Učitelé z 2. stupně k tomu ještě dodávají, že pokud by žák s SVP zvládal fungovat v běžné ZŠ, tolik by jim inkluze nevadila. Problém je ale s žáky, co mají vážnější poruchy či postižení a je nutné jim vše přizpůsobit.

Problém s kázní se nevyskytuje jen u žáků s SVP, jak se učitelé na 2. stupni shodli, ale i u intaktních žáků. U nich se jedná o výchovný problém pramenící z rodinného

zázemí a špatné výchovy. Kromě toho se vyučující na obou stupních shodli, že je potřeba brát žáky individuálně. Každý žák má jiný problém, a tudíž se projevuje a chová v hodinách jiným způsobem. Od toho se poté odvíjí kázeň v celé třídě.

Na otázku připravenosti škol na inkluzi odpověděly dvě respondentky z 1. stupně, že se u nich ve škole pracuje na bezbariérovém přístupu, aby mohli být do budoucna vzděláváni i žáci upoutaní na vozíčku. Učitelé z 2. stupně vyzdvihli personální zajištění. Z jejich výpovědí je patrné, že jsou rádi za asistenty, kteří na školách fungují, a hlavně za speciálního pedagoga, který pomáhá žákům s SVP, jejich rodičům, ale také učitelům, kteří s žáky pracují.

Individuální přístup je jedním z hlavních pilířů úspěšného fungování inkluzivního vzdělávání. Na otázku, jak přistupují učitelé k žákovi s SVP, prvostupňoví učitelé odpověděli, že respektují podpůrná opatření stanovená pedagogicko-psychologickou poradnou a v rámci zasedacího pořádku posazují žáky s SVP do předních lavic, aby k nim měli blízko v případě, že budou potřebovat pomoc. Vyučující také považují za důležité, aby měli žáci více času na práci či upravená cvičení a testy. Někdo dokonce nad rámec svých povinností nabízí žákům doučování. Druhostupňoví učitelé jsou na tom obdobně. Snaží se k žákům s SVP najít vhodný přístup a metody, které jim budou vyhovovat. Upravují učivo stejně tak jako učitelé na 1. stupni.

Co se týče otázky výhod a nevýhod inkluze, shodli se učitelé na 1. stupni, že nevidí žádné výhody. Považují žáka s SVP za zátěž, jak pro ně, tak pro ostatní žáky ve třídě. Domnívají se také, že ani samotnému žákovi s SVP by nebylo mezi intaktní většinou dobře a atmosféra by se tak stala pro všechny nepříjemnou. Někteří učitelé z 2. stupně spatřují v inkluzi jistou výhodu. Myslí si, že se žáci učí navzájem si pomáhat, tolerovat se a vytrácí se posměch. Učitelé se ale také shodli na tom, že toto je možné pouze u některých žáků. Někteří jedinci nejsou schopni se přizpůsobit anebo na vhodnou adaptaci nejsou ve škole podmínky. Za největší nevýhodu inkluze považují učitelé to, že žák s SVP nemůže zažít v běžné ZŠ úspěch, je z toho nešťastný a ztrácí motivaci k učení.

Jako další mě zajímala spolupráce a komunikace učitele s asistentem. Devět z deseti respondentů pracuje ve svých hodinách s asistentem. Učitelé z 1. a 2. stupně se shodují a považují asistenta ve výuce za velký přínos. Podle nich je ale nutné, aby byl asistent informovaný a věděl, co se od něj ve výuce čeká, co se bude na hodině probírat

a komu má s čím pomáhat. Jediný problém, který učitelé vidí je ten, aby si dítě nezvyklo na to, že asistent udělá vše za něj. Je opět nutné nastavit jistá pravidla.

Otázka, u které jsem se velmi bála, aby se nespustila lavina stížností, byla otázka týkající se inkluze jako zátěže pro práci učitele. Pouze jeden učitel na 1. stupni si myslí, že je inkluze přínosem. Ostatní dotazovaní učitelé považují inkluzi za značnou zátěž, ať už z hlediska času, či přípravy materiálu navíc. Učitelé si spojují inkluzi s hromadou papírování, náročnějšími přípravami na hodinu, časovým a psychickým vypětím a také s nedostatečným finančním ohodnocením. Jako problém se jim také jeví spolupráce a komunikace ze strany rodičů.

Rozpor mezi výpověďmi učitelů nastal při odpovídání na otázku postupu při příchodu nového žáka s SVP do třídy. Pouze čtyři učitelé z deseti by informovali ostatní žáky o tělesném postižení nového žáka. V případě jiných postižení či poruch by neříkali žákům nic. Tři respondenti z 1. stupně by žáky informovali o všem, aby věděli, jak mají na žáka s SVP reagovat, jak se k němu chovat a proč pro něj budou nastavena trochu jiná pravidla při hodnocení, testech a podobně. Zbytek respondentů by z etických důvodů diagnózu neříkal. Domnívám se, že je to také z toho důvodu, aby žák s SVP hned na začátku nedostal nálepku, a aby ho intaktní žáci nevyčleňovali. Nicméně si myslím, že je dobré žáky seznámit alespoň s tím, že dotyčný má problém, a proto má jisté úlevy. Jinak by mohlo ve třídě docházet k problémům a špatné interpretaci.

Když jsem se ptala na otázku, se kterým žákem s SVP mají učitelé největší problémy, samotnou mě napadl žák s poruchou chování. Dotazovaní respondenti z obou stupňů se na tom také shodli. Nejobtížněji se jim pracuje s žákem s poruchou chování, především ADHD. Shoda panovala také při odpovědích na otázku, s jakým žákem mají učitelé nejmenší problémy. Všichni respondenti uvedli žáka s poruchami učení.

7.5.4 Pohled učitelky vyučující na speciální škole

Vyučující, se kterou jsem měla možnost uskutečnit rozhovor, pracuje jako učitelka na škole zřízené pro žáky s SVP. Délka její praxe je 11 let a z toho pracuje 3 roky jako třídní učitelka. Výpovědi vyučující se významně lišily od odpovědí učitelů na běžné ZŠ. Bylo vidět, že učitelka této problematice rozumí, odpovídala odborněji. Pro rozhovor jsem měla připravené stejné otázky, ale odbornost vyučující a její přehled způsobily, že na některé otázky odpověděla sama, aniž bych se ptala. Pro mě tento rozhovor měl velký

význam a pomohl mi proniknout do hloubky problematiky zavedeného inkluzivního vzdělávání.

„Hovořit o inkluzivním vzdělávání je velmi složité, obsáhlé a těžko uchopitelné. Je toho tolik, co by se dalo říci...“

Jako první, co mi učitelka prozradila, byla informace, že jejich škola inkluzi pocítila zpočátku náhlým poklesem počtu žáků. V současnosti mají už zpět naplněnou kapacitu, a dokonce musí žádosti o přijetí žáků odmítat. O inkluzi si myslí, že je to „...nedomyšlené, finančně náročné a dětem moc nepřínášející rozhodnutí“.

Podle vyučující je potřeba brát ohled na žáky individuálně. *„Integrace není možná paušálně. Je velký rozdíl integrovat dítě s tělesným postižením a s mentálním. A mnohdy se jedná o kombinaci více problémů a poruch“*.

Hodiny s žáky s SVP jsou podle vyučující mnohem náročnější, ale díky sníženému počtu žáků se jim dostává potřebné péče a vzdělání.

„Mám celou třídu žáků s SVP, hodina je s nimi pracnější, ale proto jich mám omezený počet abych se jim mohla věnovat všem. navíc mají ještě další přidružené postižení (zrakové, sluchové, mentální, poruchy chování, ...) takže je veselo i tak...“

Ve společnosti se lze setkat s názorem, že žáci ve speciálních školách jsou diskriminováni a že přichází o to, co mají žáci v běžné škole. Z jejího pohledu je to ale jinak. Myslí si, že je spíše diskriminován žák s SVP, který je zařazen do běžné třídy. *„Odlišuje se na první pohled. Pracuje s ním asistentka, pracuje podle svých pracovních listů, svého tempa a možností, se speciálními pomůckami. Je jinak hodnoceno. Problém pak může nastat v oblasti motivace a zdravé soutěživosti mezi dětmi. Do kolektivu vrstevníků se začleňuje velmi těžko a nemusí se to podařit vůbec“*. Ostatní žáci poznají, že je dítě jiné, i když učitel o jeho zdravotním stavu nic neřekne.

Ve třídách pracuje třídní učitelka s asistentem pedagoga, který pomáhá všem dětem. Počet žáků ve třídách je omezený (max. 13), a díky tomu mohou s dětmi pracovat individuálně. Jejich škola disponuje nepřeborným množstvím speciálních pomůcek a zařízení pomocí nichž mohou žáci dosahovat maximálních výsledků. Co se týče spolupráce a komunikace, učitelka si stanovuje jasná pravidla.

„Mám asistenta pedagoga. V případě že dostanu nového, sedneme si a povíme si, jaká je má obecná představa, poinformuji asistenta o postiženích a potřebách daných dětí, ráda

si poslechnu i jeho a nebráním se jeho nápadům a připomínkám, ale pořád za děti zodpovídám já. Pak průběžně říkám, co bych chtěla a potřebovala, co a jak budeme dělat a učit se. Společně se bavíme o dětech, jak se nám zrovna jeví, jaké mají problémy, asistenta obeznamuji o důležitých věcech (např. problémy v rodině, stěhování atd., neboť z toho zase pramení projevy dětí). Asistent se stává mojí pravou rukou, je vnímavý, pozorný a po pár společných hodinách jsme na sebe instinktivně napojeni a víme co jeden od druhého můžeme čekat. Tudiž nenarušujeme hodinu domlouváním se...“

Požádala jsem učitelku, aby mi řekla o přechodu žáků z běžné ZŠ v průběhu roku do speciální ZŠ. Vyučující mi potvrdila mou domněnku. Žáci byli znalostmi pod průměrem. Samotní žáci uváděli, že pracovali s asistentkou v zadní lavici.

„Například v pracovním sešitě českého jazyka byly za pololetí vypracovány jen čtyři stránky, chyby nebyly ani opraveny a s dívkou rozebrány. S další dívkou jsme měli problém v samostatnosti, nebyla schopná pracovat bez člověka, který by ji neustále korigoval a byl jen pro ni“.

V otázce vzdělávání pedagogů jsou podle učitelky velké mezery. Respondentka má vystudovanou speciální pedagogiku a učitelství 1. stupně.

„Bez speciální pedagogiky bych na této škole učit nemohla a možná ani nechtěla. Je potřeba znát specifika těchto dětí. Učitelé na základních školách speciální pedagogiku nemají a učit tyto děti najednou mohou anebo si mají speciální pedagogiku dodělávat? Setkala jsem se s kolegou, který uváděl, že nechce mít ve třídě integrované děti, nechce studovat speciální pedagogiku, chce pracovat s normálními zdravými dětmi“.

7.6 Diskuze

Z výzkumného šetření vyplývá, že dotazovaní učitelé se zavedeným inkluzivním vzděláním v České republice spíše nesouhlasí. Na inkluzi mají poměrně podobné názory a téměř ve všem vidí nějaká rizika a obavy. V rozhovorech, které jsem s učiteli uskutečnila, jsem našla odpovědi na všech 10 otázkách, které zodpovídají čtyři výzkumné otázky (příloha 1). Na první otázku, jaký pohled mají učitelé na zavedené inkluzivní vzdělávání, odpověděli dotazovaní učitelé obdobně. Inkluzi vnímají jako nepromyšlený, nedotažený a nesmyslný krok ze strany MŠMT, který byl realizován rychle a nepřípravě. Pokud se nezmění podmínky vzdělávání, inkluze fungovat nebude. V rámci přístupu k žákům s SVP se učitelé většinou vyjádřili, že se snaží těmto žákům

pomáhat. Například úpravou cvičení, lehčím testem, jiným hodnocením a podobně. Na třetí otázku, jak by učitelé postupovali při příchodu nového žáka s SVP do třídy, někteří odpověděli, že by žáky informovali pouze pokud by měl přicházející žák viditelné tělesné postižení nebo by informovali o projevech poruchy či postižení. Někteří dotazovaní by seznámili žáky s diagnózou žáka s SVP. V rámci čtvrté a poslední výzkumné otázky se učitelé shodli, že pokud na školách funguje inkluze, je to právě díky tomu, že jsou na nich speciální pedagogové a asistenti, kteří spolupracují s učiteli a pomáhají jim.

Ve vzorku dotazovaných učitelů byla zahrnuta jedna učitelka z prvního stupně, která má vystudovanou speciální pedagogiku. Její odpovědi na připravenost se lišily od ostatních aprobovaných vyučujících. Myslí si také, že jako učitelka s vystudovanou speciální pedagogikou pro práci s žáky s SVP připravená je. Na toto tvrzení má jednoznačně vliv vystudovaného vzdělávacího programu – speciální pedagogika. Díky tomu, je dnes podle mě vyučující mnohem lépe připravena, neboť má dostatečné znalosti o problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ví, jak s nimi spolupracovat, komunikovat a co se týče nějakých příprav na hodinu a materiálu, nedělá jí nic z toho problém. Obdobně vnímá inkluzi i učitelka ze speciální školy. Má vystudovanou speciální pedagogiku, a proto je učitelka pro práci ve speciální škole velmi dobře připravena. Sama uznává, že bez tohoto vzdělání by na běžné základní škole učit nemohla a ani nechtěla. Vyučující si myslí, že se v případě inkluze jedná o diskriminaci žáků s SVP, protože asistent pracuje s žákem stranou, nedostává se mu zvýšené pozornosti od učitele, nemá na výběr moc speciálních pomůcek a je také jinak hodnocen. Ve všem se žák s SVP odlišuje.

Učitelé, kteří vystudovali program učitelství 1. nebo 2. stupně na vysokých školách, mají speciální pedagogiku za celých pět let studia pouze jeden semestr. Ani v rámci praxe na vysoké škole, které není také mnoho, je nemožné se žákům s SVP více věnovat, informovat se o jejich potřebách. „Dlouhodobě se ukazuje, že vysoké školy, které pedagogy pro praxi připravují, do svých vzdělávacích programů speciální pedagogiku nezařazují v potřebné míře. Studenti tak přicházejí do praxe v podstatě nepřipraveni“ (Kendíková, 2016, s. 21). Tito učitelé si musí vzdělání buď dodělat v rámci DVPP nebo se vzdělávat v rámci vlastní snahy zjistit si o žácích s SVP více.

Martin Kaleja (2015, s. 38) se věnoval výzkumu na téma připravenosti pedagogů na výuku znevýhodněných dětí a žáků v krajích ČR mimo Prahu. Výzkumu se zúčastnilo 2005 respondentů. Jednou ze součástí výzkumu bylo zjištění pohledu učitelů na

inkluzivní vzdělávání a jejich zkušenosti s prací se znevýhodněnými dětmi. Až 84 % učitelů se necítí být dostatečně připraveno pro práci s žáky s SVP (Kaleja, 2015, s. 56). Dotazovaní respondenti by uvítali mnohem více informačních zdrojů, pomocných strategií a kurzů, jak ze strany ředitelů škol, tak ze strany MŠMT. Toto tvrzení je v rozporu s tvrzením Stanislava Štecha, bývalého ministra MŠMT.

Jeden z postojů odborníků (Straková, Spilková, 2013, s. 81–82) se týkal neustálých změn, se kterými se učitelé setkávají. Dotazovaní učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání jako obrovskou změnu zasahující do jejich práce a vytýkají Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy, že je tato změna nepřipravená a nepromyšlená. Inkluzi chápou jako zátěž pro práci a pro svůj volný čas. Musí se na výuku více připravovat. Vytváří více variant testů či speciální pracovní listy pro žáky s SVP. Chybí jim pomůcky a vybavení. Učitelé tak musí dělat spoustu věcí navíc, ale nikdo to finančně neocení.

Vašutová a Urbánek (2010) se zabývali také otázkou změn a zda tyto změny školám prospívají. Učitelé jako jednu ze změn, se kterou se potýkají jejich školy, uvedli nárůsty počtu žáků. Ve městě, kde byly rozhovory s učiteli realizovány, dochází neustále k navyšování počtu žáků. Na jedné škole budou od září rozšiřovat šestý ročník na čtyři třídy místo tří. Na další škole je v jedné třídě 28 žáků a má být více. Na jednu stranu jsou vysoké počty žáků pro školu výhodné, ale na druhou stranu, právě vůči inkluzi, ne. Když je ve třídě 30 žáků, je téměř nemožné věnovat se žákům s SVP individuálně. S tím, že se nepřihlíží na individualitu žáků, souhlasí i předseda Asociace speciálních pedagogů ČR Martin Odehnal.

V teoretické části práce uvádím i názor Václava Mertina, jednoho z předních dětských psychologů, který má obavy o vztahy žáků s SVP s vrstevníky. K tomu se učitelé také vyjádřili a to tak, že mají strach, aby se intaktní žáci žákům s poruchou či postižením neposmívali, nebo je dokonce nešikanovali a nevznikaly tak problémy ve třídě.

Z výzkumu vyplynulo, že s nadanými žáky nejsou problémy, neboť je učitelé, až na jednoho, vůbec nezminili. Zapomíná se na ně, protože ve většině případů nejsou diagnostikováni. Právě nadaným žákům se věnovala Kateřina Valachová.

Jak zmiňuji v teoretické části práce, Feřtek (2015) se obává toho, jak učitelé zvládnou žáky, které se stávají nezvladatelnými. Mění se jejich chování, postoje k autoritám, nemají zájem ani snahu se učit, nic je nezajímá. Tato obava se z části potvrdila. Dotazovaní se shodli, že ne vždy závisí problém s kázní na diagnóze, a že mají

problémy i s intaktními žáky. Může se jednat o špatnou výchovu v rodině. Učitelé odpověděli, že v hodinách mají problém také s kázní u žáků s SVP a neví, co s nimi mají dělat.

Já osobně, jako zástupce druhostupňových začínajících učitelů, se také příkláním k variantě, že v takových podmínkách, jaké jsou na školách nastaveny teď, není možné inkluzivní vzdělávání úspěšně realizovat. Na žáky s SVP není v hodinách tolik času, kolik by potřebovali. Hned jak se učitel začne věnovat jednomu, ostatní žáci v tu chvíli zjistí, že nejsou v zájmu učitelovy pozornosti a začnou si dělat, co chtějí. Hodina se rázem naruší. Několik dalších minut se učitel snaží žáky zklidnit, aby se mohlo pokračovat ve výuce. Škola není vybavena speciálními pomůckami, kterých by bylo zapotřebí pro lepší představitivost při vysvětlování látky. Je náročné dohledávat pracovní listy na internetu nebo je dokonce tvořit, či si vyrábět vlastní pomůcky pro tyto žáky. Spoustu lidí je toho názoru, že učitel si odučí pět nebo šest hodin, a pak jde domů a má hotovo. Ale opak je pravdou. Tam učitel začíná další práce. Mám pocit, že moje pracovní doba je nepřetržitá. Neustále se něco snažím vymýšlet a vytvářet na výuku, psát přípravy. Ve škole o volnou hodinu toho člověk moc nestihne a o přestávky je rád, že má čas se najíst a napít.

Myslím si, že učitelé, mezi nimi i já, mají snahu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci, ale občas to není v lidských silách. Určitě by bylo ale dobré, zkusit se zamyslet nad tím, zda by nebylo prospěšné změnit styl výuky, aktivity či více nabízet doučování těmto žákům. Možná by to vedlo k lepším výsledkům a práci v hodinách.

Závěr

Diplomová práce se zabývala učiteli běžných základních škol, jejich názory, postoji a přístupy k inkluzivnímu vzdělání. Cílem práce bylo také prozkoumat, jak je inkluze na školách realizována, zda jsou školy na inkluzi připravené anebo zda jsou učitelé ochotni žákům s SVP přizpůsobovat vyučování. Práce se opírala o poznatky z odborné literatury a o poznatky získané od učitelů na 1. a 2. stupni základní školy.

Práce byla členěna na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce byla zaměřena na vývoj vzdělávání, historii a současnost inkluzivního vzdělávání. Dále byli v teorii popsáni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), podpůrná opatření (PO) či asistenti na školách.

V praktické části bylo uskutečněno výzkumné šetření pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétně metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum byl proveden na výběrovém vzorku deseti učitelů z 1. a 2. stupně základních škol, se kterými jsem uskutečnila rozhovor za pomoci 10 otázek. Výpovědi dotazovaných reflektují postoje a názory vyučujících k zavedenému inkluzivnímu vzdělávání. Rozhovory zodpovídají čtyři výzkumné otázky.

Inkluze je v České republice realizována od 1. září 2016. Od té doby je úkolem škol sžít se se začleněním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd v základních školách. Bohužel je to nelehký úkol, který je doprovázen řadou komplikací. Z výpovědí učitelů vyplývá, že nejsou zastánci inkluzivního vzdělávání. Do budoucna se musí zlepšit vzdělávání pedagogů v této problematice, podmínky na školách (vybavení, bezbariérový přístup, více asistentů, školní psycholog), finanční prostředky a také snaha rodičů vycházet škole a učitelům vstříc. Koncepce vzdělávacího systému žáků s SVP se přizpůsobila požadavkům evropské společnosti. Cíle jsou odvozeny jednak z individuálních, tak i společenských potřeb. Toto téma je společenským problémem – názory se různí a téma inkluze není chápáno vždy kladně.

„Problematika vzdělávání žáků s SVP představuje zajímavé téma českého školství. Stát s vyspělou demokracií by se měl umět o takové jedince kvalitně postarat“ (Kendíková, 2016, s. 25).

Na samotný závěr bych chtěla zdůraznit, že výzkumný vzorek mé práce není velký, a proto nelze výsledná zjištění zobecňovat na celou populaci. Výsledky lze použít jako podnět pro hlubší zkoumání, kterého by se muselo zúčastnit mnohem více respondentů.

Seznam použité literatury

Literatura

BARVÍKOVÁ Jana a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4690-5.

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČERMÁKOVÁ M., PAPEŽOVÁ H. a UHLÍKOVÁ P. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD) - příručka pro dospělé* [online]. [cit. 2018-9-30] Dostupné z: www.prevence-praha.cz/attachments/article/17/ADHD-ADD-Web-1.pdf

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1994. ISBN 80-7040-102-8.

FEŘTEK, T., 2015. *Co je nového ve vzdělávání?* Praha: Nová beseda. 100 s. ISBN 978-80-906089-2-4.

HABROVÁ, Martina: *Definice sociálního znevýhodnění*. In: FELCMANOVÁ, L. – HABROVÁ, M. a kol: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého 2015, s. 8-10.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: zaměření na speciální vzdělávací potřeby – kulturní, etnické, jazykové aj. aspekty ve výchově – kompetence inkluzivního pedagoga – poznatky z výzkumných šetření – případová studie školy – diagnostika a poradenství – spolupráce s rodinou*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. ISBN 978-80-7496-215-8

JANKOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4685-1

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 3. vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra – nakladatelství D + H, 2013. ISBN 978-80-87295-11-3.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KLEIN, Vladimír a kol.: *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund 2012.

KLEIN, Vladimír a Rastislav ROSINSKÝ. *Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie. Slovenský učiteľ*. Nitra: SLOVDIDAC, 2007, č. 02, s. 5-8.

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

LECHTA, Viktor: *Dyslalie*. In: Lechta V. a kol.: *Logopedické repertorium*. Bratislava: SPN 1990, s. 112-128, ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

LEONHARTD, Annette.: *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Mnichov: Ernst Reinhardt Verlag 2002.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vydání 3., upravené a rozšířené. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MERTIN, Václav. *Ideál inkluze nefunguje*. Učitelské noviny. Praha: GNOSIS spol. s r. o., 2017, č. 29. ISSN 0139-5718

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

POTMĚŠIL, Miloň a kol.: *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc 2012.

POTMĚŠIL, Miloň a kol.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého 2015.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., SIMONOVÁ, J., 2013. *Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání*. Orbis scholae 7 (1). 79–100. ISSN 1802-4637.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁNEK, P., KIRYKOVÁ, S., 2010. *Multikulturelle Aktivitäten von Lehramtsstudenten*. In: HOLZ, O., SHELTON, F. (Hrsg.) Transformationsprozesse im europäischen Bildungsraum. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 165–169.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika.

VÁŇOVÁ, Růžena, 2007. Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav, In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 69–90. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J., URBÁNEK, P., 2010. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91 ISSN 1802-4637.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

BAN (2019). Ministryně Valachová k inkluzi: Rodiče si i nadále budou volit mezi běžnou a speciální školou [online]. [cit. 2019-7-2] z ČT 24. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1711402-ministryne-valachova-k-inkluzi-rodice-si-i-nadale-budou-volit-mez-beznou-a-specialni>

ČTK (2018). Ministr Plaga předal vysvědčení dětem ve speciální a běžné škole [online]. [cit. 201-5-7] z Škola profi. Dostupné z: <https://www.skolaprofi.cz/33/ministr-plaga-predal-vysvedceni-detem-ve-specialni-a-bezne-skole-uniqueidgOkE4NvrWuPcrNPYrV2y-QsRlr5PnOrMayX0xicUK50/?device=mobile>

ENDRŠTOVÁ, Michaela (2019). Plaga chce vrátit učitelům prestiž. Dlouho jsme hřešili na to, že skousnou vše, říká [online]. [cit. 2019-7-2] z Aktuálně.cz. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/technika-na-skolach-neznamena-ze-se-vcracime-kdilnam-a-pozemk/r~159f6bc444b411e9819e0cc47ab5f122/>

Endrštová, Michaela (2018). Prezidentovi radí s inkluzí zemědělci a bankéř, zlobí se učitelé). [online]. [cit. 2019-7-2] z IDNES.cz. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/expertni-tym-prazsky-hrad-skolstvi-vzdelavani-inkluzi.A180918_195022_domaci_nub

KOUBOVÁ, Karolína (2016). Stanislav Štech ve Dvaceti minutách Radiožurnálu [online]. [cit. 201-7-3] z Radiožurnálu. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/stanislav-stech-ve-dvaceti-minutach-radiozurnalu-6236163>

KŘÍŽ, Jonáš (2019). Inkluze? Žádné „začleňování“, jen sesypali děti na jednu hromadu. Objevují se věci, které jsme si dříve neuměli ani představit, varuje znalec [online]. [cit. 2019-07-01] z Parlamentní listy. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Inkluze-Zadne-zaclenovani-jen-sesypali-deti-na-jednu-hromadu-Objevuji-se-veci-ktere-jsme-si-drive-neumeli-ani-predstavit-varuje-znalec-576530>

MŠMT (2002). Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání [online]. [cit. 2018-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT (2017). Rámcový vzdělávací program ZV [online]. [cit. 2018-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

MŠMT (2002). Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení [online]. [cit. 2018-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

MŠMT (2015). Specifika školního asistenta [online]. [cit. 2018-10-10] z MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/op_vvv/vyzva_inkluzivni_vzdelavani/specifika_skolni_asistent.pdf

MŠMT (1990). Světová deklaráce vzdělání pro všechny [online]. [cit. 2018-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

MŠMT (1991). Vyhláška 48/2005 Sb. o základní škole [online]. [cit. 2019-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT (1984). Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol [online]. [cit. 2019-5-8] ze Společnost pro církevní právo. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm>

MŠMT (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání online [online]. [cit. 2019-5-8] z MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

MŠMT (1990). Zákon č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství [online]. [cit. 2019-5-8] ze Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564>

MŠMT (1948). Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství [online]. [cit. 201-5-8], ze Společnost pro církevní právo. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm>

OSN (1948). Všeobecná deklarace lidských práv [online]. [cit. 2019-5-7] z OSN. Dostupné z: https://www.osn.cz/wpcontent/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

OSN (1989). Úmluva OSN o právech dítěte [online]. [cit. 2019-5-7] z OSN. Dostupné z: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf

OSN (2006). Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. [cit. 2019-5-7] z MPSV. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action [online]. [cit. 2019-5-7] z UNESCO. Dostupné z: UNESCO: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VAĐUROVÁ, Helena. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání [online]. [cit. 2019-5-7] z MUNI. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2010/.../Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

Seznam tabulek

Tabulka 1: Elementární školy v Rakousku po roce 1774	9
Tabulka 2: Narušená komunikační schopnost	26
Tabulka 3: Identifikace PO v závislosti na stupni SZP	35
Tabulka 4: Charakteristika respondentů – 1. stupeň	41
Tabulka 5: Charakteristika respondentů – 2. stupeň	41

Přílohy

Příloha č.1: Seznam otázek do výzkumu

1) Jaký pohled mají učitelé na zavedené inkluzivní vzdělávání?

Jak vnímáte inkluzivní vzdělávání? Co si myslíte o zavedeném inkluzivním vzdělávání? Začal/a jste si dodělávat vzdělání? Jaké kladné stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Myslíte si, že je to pro žáky přínos nebo to považujete za problematické? Jaké negativní stránky vidíte v inkluzivním vzdělávání? Proč a co je podle Vás problematické? Považujete inkluzivní vzdělávání za zátěž pro svou práci? Co konkrétně považujete za problematické?

2) Jaký přístup mají učitelé k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jak vnímáte téma kázně v souvislosti se žáky s SVP? Narušují žáci s SVP výuku a jakým způsobem? Jak přistupujete k žákovi s SVP? Co konkrétně děláte, připravujete mu pracovní listy, upravujete testy, přizpůsobujete mu tempo a formy výuky? S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte nejmenší obtíže? S jakým žákem s SVP jste měl/anebo máte největší obtíže?

3) Vědí učitelé, jak postupovat při příchodu nového žáka s SVP do třídy?

Jak byste postupoval/a při příchodu nového žáka s SVP do třídy? Seznámil/a byste ostatní žáky s postižením integrovaného žáka? Považujete za důležité s tím žáky seznámit a proč?

4) Myslí si učitelé, že jsou školy dostatečně připravené a personálně zajištěné na inkluzi?

Je Vaše škola připravená na inkluzivní vzdělávání? Jak je škola připravená? Co pro to škola udělala? Jak spolupracujete/Jak byste spolupracoval/a a komunikoval/a s asistentem ve třídě? Jak probíhá Vaše domluva? Vždy jste domluveni nebo improvizujete?