



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

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Vypracovala: Bc. Lucie Kokešová
Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2020

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 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, 10.7. 2020

Bc. Lucie Kokešová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Olze Vaněčkové za podnětné a cenné rady, které mi poskytla při psaní této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu se zúčastnit mého výzkumu a v neposlední řadě patří díky i mé rodině a přátelům za jejich podporu při mém studiu.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláním. Právě problematika inkluzivního vzdělávání představuje v současnosti stále velmi diskutované téma, a to jak mezi laickou veřejností, tak i mezi pedagogy. Hlavním cílem této práce je tedy zjistit, jaké jsou postoje pedagogů působících na základních školách ke společnému vzdělávání – jak moc se cítí býti připraveni a vzděláni a jaké jsou jejich zkušenosti. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické rovině jsou přiblíženy základní pojmy týkající se inkluze, legislativy či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktickou část pak tvoří výzkum realizovaný prostřednictvím smíšeného výzkumného designu (dotazníkové šetření a hloubkové rozhovory). Na základě získaných dat jsou pak veškeré výsledky analyzovány a okomentovány.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

This diploma thesis deals with inclusive education. It is the issue of inclusive education that is still a much-discussed topic at present, both among the general public and among educators. The main goal of this work is to find out what are the attitudes of teachers working in primary schools to joint education - how much they feel prepared and educated and what their experience is. The work is divided into theoretical and practical part. At the theoretical level, the basic concepts related to inclusion, legislation or a pupil with special educational needs are described. The practical part consists of a research carried out through mixed research design (questionnaire survey and in-depth interviews). Based on the obtained data, all results are then analyzed and commented.

Key words: inclusion, inclusive education, support measures, pupil with special educational needs

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Úvod do problematiky	10
3	Terminologické vymezení.....	12
3.1	Integrace.....	12
3.2	Inkluze.....	14
3.2.1	Inkluzivní vzdělávání.....	15
3.2.2	Inkluzivní škola	17
3.2.3	Inkluzivní třída	19
3.3	Inkluze versus integrace.....	21
4	Legislativní zakotvení.....	23
5	Speciální vzdělávací potřeby.....	26
6	Způsoby podpory inkluzivního vzdělávání.....	30
6.1	Podpůrná opatření.....	30
6.1.1	Členění podpůrných opatření do stanovených stupňů (dle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., část A).....	31
6.2	Plán pedagogické podpory	33
6.3	Individuální vzdělávací plán	33
6.4	Asistent pedagoga.....	34
7	Poradenský systém v České republice	35
7.1	Školská poradenská zařízení (ŠPZ)	35
7.1.1	Pedagogicko-psychologická poradna	35
7.1.2	Speciálně pedagogické centrum	36
7.2	Školní poradenské pracoviště (ŠPP).....	36
8	Postoje veřejnosti a pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	38
8.1	Postoje veřejnosti.....	38
8.2	Postoje pedagogů.....	39

9	Cíl výzkumu	41
9.1	Výzkumné otázky	41
9.2	Metodika výzkumu	42
9.2.1	Kvantitativní výzkum	42
9.2.2	Kvalitativní výzkum	43
9.3	Výsledky, zpracování dat	45
9.3.1	Kvantitativní výzkum	45
9.3.2	Kvalitativní výzkum (hloubkové rozhovory)	74
9.4	Odpovědi na výzkumné otázky	77
10	Diskuze	80
	Závěr	82
	Použitá literatura a internetové zdroje	84
	Seznam grafů	89
	Seznam tabulek	91
	Přílohy	92
	Dotazník	92
	Otázky polostrukturovaného rozhovoru	99
	Přepisy rozhovorů	100

1 Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma inkluzivního vzdělávání, neboť se domnívám, že v současné „české škole“ stále představuje velmi diskutované téma, k němuž se společnost staví různě. Myslím si, že lidé nepůsobící v samotném školství jsou do jisté míry silně ovlivněni médii, a tak jsou spíše odpůrci inkluzivního procesu. Samozřejmě se ale setkávám i s názory odlišnými, které kvitují všechny principy inkluzivního vzdělávání a rozumí tak hlavním cílům inkluze, jež se v konečném důsledku snaží pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit takové prostředí, které bude vyhovující a v rámci možností co nejvíce komfortní právě pro ně, jejich rodiče, ale i pedagogy.

Pro zpracování tématu inkluzivní pedagogiky jsem se rozhodla z toho důvodu, že jsem začínající učitel a tato problematika se mě tak nově týká. Právě proto by mě primárně zajímalo, jak se k inkluzi staví ostatní učitelé. Stěžejním bodem mé diplomové práce bude tedy provést analýzu postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Zajímá mě především o to, jestli vůbec souhlasí s inkluzí jako takovou. Jestli je z jejich pedagogického hlediska a na základě jejich zkušeností dobře, že jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zařazováni do běžných škol mezi intaktní společnost. Dalším cílem bude například zjistit i jejich míru znalostí a zkušeností týkající se této problematiky, v čem spatřují výhody a přínosy inkluzivního vzdělávání a s čím naopak nesouhlasí, nebo z čeho mají v této spojitosti obavy.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Úvod teoretické části má v první řadě za cíl objasnit, co znamená pojem inkluze, inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání atd. Dále jsou zde vysvětleny i pojmy, jako je například integrace a rozdíl mezi integrací a inkluzí. Jako další významné body v teoretické rovině hodnotím například i vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či definici podpůrných opatření.

V praktické části se věnuji výzkumu, jenž má za cíl zjistit postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Pro tuto práci jsem zvolila kvalitativně – kvantitativní výzkumný design, přičemž budu zjišťovat názory učitelů pomocí dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů. Právě rozhovory budou dle mého názoru představovat podklady pro hlubší porozumění a internější pohled na problematiku. Na základě zjištěných dat od různých

respondentů na základních školách pak sestavím analýzu pomocí přehledných grafů a komentářů ke všem zjištěným odpovědím.

2 Úvod do problematiky

V úvodu teoretické části je třeba uvést, že každé dítě má právo na vzdělání a respektováno by mělo být i právo nejlepšího zájmu každého individuálního dítěte. Všechny vzdělávací systémy by se tak měly aktivně snažit o rozvoj individuálních osobností dětí, jejich schopností, talentu a měly by zohledňovat i fakt, že každé dítě je jiné, má svoje vlastní schopnosti, zájmy, charakter a v neposlední řadě i vzdělávací potřeby (Tannenbergerová, 2016).

V současnosti se tak moderní společnosti snaží o to, aby právo na vzdělání bylo respektováno, a vnímají to i jako jakýsi ukazatel jejich vyspělosti (Vítková, 2004). Právě osvojení si základního vzdělání je totiž elementárním sociálním právem, jehož deficit často může vést k sociální izolaci. I proto všechny vyspělé a demokratické země usilují o jeho naplnění (Tannenbergerová, 2016). V této souvislosti je důležité přiblížit termín sociální inkluze, který je v dnešní době hodně diskutován. Cílem sociální inkluze je v současnosti začlenění národnostních menšin a žáků, kteří jsou sociálně handicapováni. Právě u nich mnohdy může docházet k již zmíněné sociální izolaci (RVP, metodický portál, ©2020).

Již zmíněné právo na vzdělání, jako jedno z nejdůležitějších sociálních práv každého člověka, je mimo právní řád každého národa uplatňováno i v několika smlouvách a textech a potvrzeno bylo celou řadou právně závazných i nezávazných nástrojů. Například v dokumentu Všeobecná deklarace lidských práv mimo jiné stojí, že každý člověk má právo na vzdělání, které by mělo přispívat k plnému osobnostnímu rozvoji, úctě k lidským právům obecně a také k základním svobodám. Napomáhat má k vzájemnému porozumění, snášenlivosti, ale i přátelství mezi národy, různými rasovými a náboženskými skupinami. Uvedeno je i v Evropské úmluvě o lidských právech a základních svobodách. V Úmluvě o právech dítěte se potom například uvádí, že právo na vzdělání má náležet i dětem s postižením, které vyžaduje vynaložení veškerého úsilí. Toto právo je součástí i dalších dohod a dokumentů (Lechta, 2016), (podrobně se jimi zabývá kapitola Legislativní zakotvení)

Dítěti má být tedy poskytnuto takové vzdělání a výchova, díky které se ve společnosti stane odpovědným a plnohodnotným (Tannenbergerová, 2016). S již výše zmíněným právem dětí na vzdělání pak souvisí i fakt, že vzdělání by mělo být nediskriminující

a inkluzivní – takové, které začleňuje děti se speciálními potřebami (Berberichová, Lang, 1998).

Cílem naší země a českého školství je tedy vytvořit na školách takové prostředí, které bude poskytovat všem žákům stejné šance, aby dosáhli určitého stupně vzdělání a zároveň se rozvíjely jejich individuální předpoklady (Bartoňová in Havel, Filová 2010).

3 Terminologické vymezení

Proces společného vzdělávání byl v minulosti nazýván různě. Nejdříve se používal termín mainstream, postupem času se přešlo k pojmu integrace, v současnosti je nejpoužívanějším pojmenováním slovo inkluze (Kudláček, 2008).

I v různých publikacích se setkáváme s odlišnou definicí termínů inkluze a integrace. Někteří autoři tyto pojmy vykládají jako zcela totožné, jiní spatřují rozdíl v odlišných přístupech nebo vnímají inkluzi jako pokročilou a vylepšenou formu integrace. Následující kapitoly jsou proto věnovány jak separátnímu vymezení a charakteristice těchto pojmů, tak i jejich komparaci.

3.1 Integrace

Slovo integrace vysvětluje Jesenský (1998) jednoduše – jako spojování částí v určitý celek. Pančocha a kol. (2011) pak ve své publikaci uvádí doslovný překlad z latiny – *znovu vytvoření celku*.

Podobně je tento termín popsán i v publikaci *Integrovaná výuka na základních školách*, kde je definován slovy: *úplnost, scelení, ucelení*. V pedagogice se nejčastěji vyskytuje jako součást určitých spojení, jako jsou například: integrovaná škola, integrovaná výuka či integrované vzdělání. Tyto pojmy mají různé významy a jsou typické pro určitý okruh v pedagogice (Podroužek, 2002).

Zilcher a Svoboda ve své publikaci *Inkluzivní vzdělávání* integraci vysvětlují a popisují jako takový přístup, kde se žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole musí přizpůsobit tak, aby se mohl integrovat a být sjednocen s intaktní majoritou. Musí mu pak být poskytnut individuální vzdělávací plán, který zohledňuje žákovy specifické potřeby a který mu tak pomůže v začlenění se. Integrace je v tomto duchu popsána jako pedagogický postup, kdy se určitý jedinec může začlenit do školy běžné, ale musí to zvládnout (Zilcher, Svoboda, 2019).

V praxi to vypadá tak, že má tento žák možnost se vzdělávat mezi intaktními vrstevníky v běžné škole, kde se mu dostane individuálního přístupu a respektu a díky nim se tak dokáže zcela začlenit a dosáhnout stejných vzdělávacích cílů, jako jeho spolužáci (Zilcher, Svoboda, 2019).

V jedné z kapitol věnované definici integrace Zilcher a Svoboda citují francouzského filosofa Lévinase: *Můžeš tu být s ostatními, dostaneš, co potřebuješ, ale musíš to zvládnout, být jako ostatní, můžeš být jiný, pomůžeme Ti, ale zkus se přizpůsobit, být více jako my* (Zilcher, Svoboda, 2019).

V návaznosti na teoretickou rovinu můžeme v praxi, to znamená ve školách, pozorovat uplatňování dvou forem integrace:

Individuální integrace je postavena na předpokladu začlenění integrovaného dítěte do běžné třídy, a to v blízkosti jeho bydlení. Těmto dětem a potažmo i jejich rodičům je pak poskytnuta pedagogická podpora ze strany školy. Přístupy k této formě integrace se však různí v závislosti na tom, v jakém regionu či v jakém státě dítě žije.

Druhou formu školní integrace pak představuje **integrace skupinová**. Žáci se v rámci tohoto modelu vzdělávají v tzv. speciálních třídách, které jsou zřízeny v běžných základních školách. Učitelé působící v těchto speciálně vytvořených skupinách, jsou samozřejmě dostatečně erudovaní a kompetentní. Na některých školách probíhá i společné vyučování s běžnou třídou, to však závisí na organizaci školy, na počtu integrovaných dětí a samozřejmě i na jejich úrovni a potřebách (Lechta, 2010).

Cílem integrace je tedy vzájemné přijetí a akceptace ze stran postižených a nepostižených jedinců, čili vzájemné porozumění, které je založeno na respektu. Postižení žáci by se totiž dle Vítkové a kol. (1998) měli vzdělávat v běžných školách, ve třídách, kde přijdou do kontaktu se svými vrstevníky, a to vše samozřejmě s přihlédnutím k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Tento přístup jasně upřednostňuje před výchovou a vzděláváním těchto žáků ve speciálních školách (Vítková a kol, 1998).

S Vítkovou se v podstatě ztotožňují i autorky Tomická a Švingarová (2002), které pohlízejí na integraci jako na proces, který probíhá oboustranně mezi minoritním zastoupením žáků (tzn. zdravotně či sociálně znevýhodněnými jedinci) a osobami intaktními. Dodávají navíc, že integraci bychom neměli chápat pouze jako pomoc těmto znevýhodněným žákům, ale po stránce sociální a osobnosti, i jako obohacování společnosti. Je důležité, aby zdravá a nepostižená část populace plně respektovala jedince nějakým způsobem odlišné a považovala za absolutně přirozené těmto lidem pomáhat.

3.2 Inkluze

Inkluze se obecně těžko definuje a řada autorů se ve vysvětlení tohoto pojmu rozchází. Shodují se ale v tom, že tato koncepce je chápána různě a uplatňuje se jinak v různých školách, i státech (Zilcher, Svoboda, 2019).

Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, což můžeme přeložit jako zahrnutí, v širším pojetí potom příslušnost k nějakému celku. Neměli bychom ji tedy chápat jako určité vylepšení integrace. Tento koncept je založen na myšlence, že všechny děti budou navštěvovat školní třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň jejich postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Cílem inkluze je již zmíněné nediskriminující prostředí, kde se klade především důraz na rovnost ve vzdělávání a na eliminaci různých bariér, a to socioekonomických, rasových či národnostních. Inkluzi tak Berberichová a Lang (1998) popisují jako prostředí, které respektuje i oceňuje rozdílnost. Polechová a kol. (2005) dodává, že pokud je člověk posuzován na základě výše zmíněných charakteristik (rasa, národnost, pohlaví aj.), je to důkazem určité nevzdělanosti celé společnosti, potažmo špatně nastaveného systému.

Tannenbergerová (2016) nahlíží na cíl inkluze podobně a zdůrazňuje důležitost začlenění všech žáků do hlavního proudu vzdělávání, přičemž je důležité zajistit jim, co nejlépe vyhovujících podmínky, které přispívají k jejich sociálnímu a kognitivnímu rozvoji. Zároveň tato autorka zmiňuje i potřebu vzdělávací úspěšnosti u každého žáka. Inkluzi dále charakterizuje jako stálý proces, ve kterém se snažíme přijít na optimální řešení, jak co nejlepším způsobem uplatnit hlavní myšlenku inkluze, která spočívá v co nejeфекtivnějším vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím proudu.

S tím souvisí i to, že na inkluzi můžeme pohlížet jako na určitou úpravu běžné školy, která bude schopna nabídnout odpovídající vyučování a učení všem. Důležité je podotknout, že cílem je začlenění všech dětí bez ohledu na druh jejich speciálních potřeb nebo výsledky jejich výkonů (Hájková, Strnadová, 2010).

Obecně můžeme inkluzi chápat také jako systém, díky kterému mohou do běžných základních škol chodit všechny děti, a to v ideálním případě v blízkosti svého bydliště. Tyto školy jsou pak po jisté úpravě schopny nabídnout odpovídající vzdělání všem dětem, žákům a studentům s přihlédnutím k jejich individuálním a specifickým potřebám (Hájková, Strnadová, 2010). Od učitelů se pak očekává, že k těmto žákům budou

přístupovat individuálně a budou tak respektovat jejich originalitu a jedinečnost (Tannenbergerová, 2016)

Inkluze je vznešený cíl. Je to správná věc, protože je výhodná pro žáky se speciálními potřebami a konec konců i pro všechny, kdo jsou do integrativního a edukačního systému zahrnuti. Tím má Pokorná (2006) na mysli například žákovu rodinu, pedagogické pracovníky či jeho spolužáky a další.

Zilcher a Svoboda (2019) ve své publikaci v podstatě shrnují pohledy různých autorů na inkluzi, vycházejí z řady studií a na základě toho uvádějí těchto 6 typů přístupu k inkluzi:

1. Inkluze je koncept, kde jsou postižení jedinci a jiní nazýváni jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Inkluze je reakce na oddělování a vylučování dětí s poruchami chování.
3. Inkluze je koncept týkající se těch, kteří jsou ohroženi exkluzí.
4. Inkluze jako podpora vytváření tzv. školy pro všechny.
5. Inkluze jako příklad vzdělání pro všechny.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.

3.2.1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je založeno na přeměně celkové školní atmosféry, přičemž je kladen velký důraz na respektování individuálních potřeb všech žáků (Mareš, Průcha, Walterová, 2001).

Je postaveno na několika základních principech, které jsou zaznamenány v řadě právních dokumentů, i v odborné literatuře. Níže je jejich stručný výčet:

- *princip humanismu a demokracie*

Inkluze by měla korespondovat s lidskými právy a demokratickými hodnotami.

- *princip heterogenity*

Různorodost je vnímána pozitivně, a jakožto přirozená součást společnosti vede k všeobecnému rozvoji.

- *princip spolupráce*

Přirozené soužití lidí, kteří se liší svými vlastními nedostatky i talentem.

- *princip regionalizace*

Inkluzivní školou je ta škola, kterou mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí.

- *princip otevřenosti a efektivity*

Efektivní a promyšlená edukace je základem pro otevřené vyučování směrem ke všem dětem.

- *princip individualizace*

Důležité je rozvíjet osobnost dítěte s přihlédnutím k jeho individualitě a jedinečnosti.

- *princip celistvosti*

Rozvoj žáka probíhá v několika ohledech, a to například po tělesné, sociální a etické stránce (Tannenbergerová, 2016).

Bartoňová, Vítková (2016) ve své publikaci přibližují několik nesporných výhod, které inkluzivní vyučování přináší a uvádějí pak několik faktů, které se ověřily:

- Výzkumy ukazují, že žák se díky inkluzivnímu vzdělávání rozvíjí po stránce kognitivní i sociální.
- Všechna vyučování a všechny podpory se dají realizovat ve všech školách.
- S inkluzivním vzděláváním se pojí i lepší využití zdrojů.
- Inkluze je sociálně nevyhnutelná.

Pro všechny žáky je důležitá i výchova, díky které se naučí, jak fungují vztahy, jak vztahy navazovat a udržet si je.

S již zmíněnou výchovou úzce souvisí i postava učitele a jeho přístup. Díky vzdělávací inkluzi jsou totiž na učitele kladeny vyšší nároky, co se týká jeho profesní vybavenosti a vyžaduje se od něj tedy i důkladnější příprava. Všichni učitelé si musí být vědomi skutečnosti, že inkluze se netýká výhradně jen školního prostředí, ale obecně můžeme říct, že je všude tam, kde se lidé běžně setkávají, kde žijí, kde pracují, i tam, kde tráví svůj volný čas (Hájková, Strnadová, 2010).

V inkluzivním vzdělávání je důležitá i komunikace mezi všemi aktéry inkluze. Otevřená a aktivní komunikace pak vede k tomu, že se žáci naučí, jak diskutovat, jak prosadit svůj názor, ale i jak přijímat názory druhých, jak druhým naslouchat a jak je tolerovat (Hájková, Strnadová, 2010).

Rozvoj a správný vývoj inkluze samozřejmě ovlivňuje celá řada faktorů. Některé z nich uvádí například Kratochvílová (2013) in Foist (2016). Patří mezi ně například:

1. hodnoty společnosti,
2. politika – koncepce vzdělávání, legislativa,
3. kvalita pedagogických pracovníků a kvalita řízení,
4. ekonomické zabezpečení,
5. spolupráce a participace na rozvoji inkluzivního vzdělávání,
6. demografický vývoj.

Na základě výše zmíněného můžeme tvrdit, že myšlenky inkluze se netýkají především a jen školního prostředí, ale i naší společnosti, která by měla být založena na hodnotách, jež respektují všelijaké odlišnosti (Foist, Svozil, 2016).

Vosmik (2018) pak před termínem inkluzivní vzdělávání upřednostňuje pojem společné vzdělávání a vysvětluje ho jako jakýsi proces, díky kterému mohou všichni žáci, a to bez rozdílu, navštěvovat školu, která je nejbližší jejich bydlišti.

3.2.2 Inkluzivní škola

Inkluzivní škola je školou otevřenou a bezpečnou, která si váží všech svých žáků (Tannenbergerová, 2016) a která je zároveň otevřená novým a inovativním myšlenkám, dále pak i rodičům žáků, všem pedagogům i veřejnosti (Foist, Svozil, 2016). Propojuje oblasti interkulturní a integrativní pedagogiky a klade důraz na demokratické soužití a rovnost šancí pro všechny děti (Bartoňová, Vítková, 2016).

V užším pojetí inkluzivní škola integruje zdravotně postižené žáky, v širším kontextu jde pak o školu, která klade důraz na rovnost vzdělávacích příležitostí (Mareš, Průcha, Walterová, 2001). Všichni pracovníci školy by měli vyznávat, šířit a reprezentovat myšlenky inkluze. Škola a potažmo i vyučující by měli zajistit takový systém vzdělávání, který bude zohledňovat případnou odlišnost, postižení či určité nadání. V případě, že žák v rámci edukace selhává, je nutné, aby v první řadě došlo k sebereflexi a následné úpravě ze strany školy.

V prostředí inkluzivní školy se nesetkáme s diskriminujícími prvky. Na chodbách například nenajdeme nástěnky s informacemi o nejlepších žácích či vítězích různých soutěží. Škola vycházející z principů inkluze naopak bude dbát kupříkladu na to, aby

ve třídách měli žáci vylepené prezentace své osobnosti, obohacené například o své zájmy či přání (Tannenbergerová, 2016).

Velmi podstatnou úlohu v rámci inkluzivní školy představuje i postava učitele. *V inkluzivní škole je učitel partnerem, který pozoruje a pomáhá tam, kde je třeba. Poskytuje osobní příklad zájmu, starostlivosti, empatie, podpory a pomoci v bezpečném a neohrožujícím prostředí* (Polechová, 2002). Z výše uvedeného tudíž vyplývá, že inkluzí rozumíme vytvoření různých variant a přístupů k učení, respektive více individuálních cest. Škola, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pouze přítomni, ale nejsou respektovány jejich individuální potřeby, totiž není školou inkluzivní (Foist, Svozil, 2016). Proto se pedagogové snaží o co nejlepší a nejefektivnější vyučování, které bude dětem vyhovovat a bude v souladu s jejich speciálními potřebami (Berberichová, Lang, 1998).

Se zavedením inkluze dochází ve školách k celé řadě trvalých změn. A aby se škola stala školou inkluzivní, musí dojít například ke změně v celkové organizaci, která tkví v používání různých metod, didaktických postupů, ale i k posílení pedagogické podpory ze strany speciálních pedagogů a asistentů pedagoga (Bartoňová, Vítková, 2016).

Z toho vyplývá, že inkluzivní škola by v rámci vyučování měla i dohlížet na inkluzivní didaktiku, čili nějaké strategie a přístupy, které jsou využívány v rámci výuky. V současnosti se vedle již tradičních výukových metod, jako je třeba stále převládající klasická frontální výuka, setkáváme s dalšími přístupy, které vyžadují větší míru vlastní aktivity a kladou důraz na reflexi a sebereflexi žáků. Právě Hájková a Strnadová (2010) ve své publikaci uvádějí některé metody, které ve vztahu k inkluzi shledávají jako vhodné. Je to například forma kooperativní učení či systém vrstevnické podpory.

3.2.2.1 Kooperativní učení

Jde o komplexní metodu, kdy žáci pracují společně ve skupinách. Důležité je, aby si všichni členové skupiny uvědomili důležitost jejich spolupráce a věděli, že vytyčeného cíle dosáhnou jen díky vzájemné kooperaci (Hájková, Strnadová, 2010). Zodpovědnost, kterou projevují ve vztahu k ostatním členům skupiny, v nich navíc rozvíjí i větší míru empatie (Polechová, 2002). Podstatná je zde i role učitele, který musí vybírat přiměřeně těžké úlohy k řešení a dále rozděluje žáky do skupin. To znamená, že určuje, zdali uskupení bude homogenní či heterogenní skupinou. Právě heterogenní skupina je řadou odborníků vnímána jako více vyhovující. A to například proto, že v tomto složení dochází

mezi žáky k větší toleranci a ochotě pomáhat si navzájem. V heterogenní skupině navíc žáci pracují většinou každý na jiném úkolu, takže pak nedochází k přímému srovnání jejich výkonů, děti spolu tedy nesoutěží a vytrácí se tak myšlenka případné konkurence (Bartoňová, Vítková, 2016).

Dle Langa a Berberichové (1998) je metoda kooperativního učení nejvýznamnějším prostředkem při tvorbě inkluzivní třídy, díky němuž dochází k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Autorky Bartoňová a Vítková (2007) pak dodávají, že způsob kooperativního vyučování do velké míry ovlivňuje i celkové klima školy, a to v pozitivním slova smyslu. V této spojitosti zmiňují další podpůrný systém společného vzdělávání – projektovou výuku. Tento systém výuky totiž vychází z charakteru činnosti kooperativního učení podporující kooperaci žáků. A to v praxi vypadá tak, že žáci spolupracují a vytvářejí určitý projekt.

3.2.2.2 Systém vrstevnické podpory (peer tutoring support)

Tento model je založen na spolupráci ve dvojicích, kdy si žáci rozdělí dvě role- jeden z nich představuje vyučujícího, tzv. tutora, ten druhý je pak v roli doučovaného žáka. Díky této metodě by mělo docházet k vědomostnímu i dovednostnímu rozvoji, ale i zlepšení v oblasti sociální. Součástí této metody by mělo být i následné sebehodnocení, které je velmi důležité pro všechny žáky.

Neopomenutelná je zde opět úloha učitele, který by se měl zamýšlet nad složením těchto dvojic. Kombinovat tak například může žáky staršího a mladšího věku či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Literatura věnující se problematice integrativního/inkluzivního vzdělávání poukazuje samozřejmě i na další vhodné metody a postupy, které lze v rámci vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využít. Bartoňová a Vítková (2007) jako další vhodné způsoby uvádějí například různé didaktické hry či dramatickou výchovu.

3.2.3 Inkluzivní třída

Inkluzivní třída je tvořena jakousi škálou, která zahrnuje různé úkoly, podmínky, ale i vzájemné vztahy mezi lidmi. Všichni členové inkluzivní třídy jsou do jisté míry ovlivněni svými vlastními zkušenostmi, různými přístupy a vzájemně se ovlivňují. Důležitým předpokladem pro tvorbu úspěšné inkluzivní třídy je takový přístup, který oceňuje jedinečnost a osobitost každého dítěte a který je založen na vzájemné spolupráci

a celkovém zájmu o druhé. Můžeme to vnímat jako jakési sociální povědomí a cítění nebo jednoduše – jako lásku k dětem. Z tohoto tvrzení můžeme soudit, že odpovědnost za průběh inkluze stojí především na přístupu a osobnosti učitele (Berberichová, Lang, 1998).

V inkluzivní třídě je jako velká výhoda uváděna výchova k toleranci, kdy se všichni členové učí vzájemnému respektu vůči druhým, určité odpovědnosti a v neposlední řadě se učí být vnímavými ke svému okolí a k potřebám druhých. Taková třída pak dětem nabízí možnosti:

- Získat širší pohled na svět a pochopit i přijmout rozdíly
- Podílet se na vzdělávání druhých a rovněž získat něco díky nadání ostatních
- Přispívat k naplnění fyzických, sociálních a citových potřeb ostatních
- Úplně změnit diskriminující chování a cítění vůči těm, kteří neměli v životě tolik štěstí nebo jsou jakýmkoliv způsobem omezeni a znevýhodněni (Lang, Berberichová, 1998).

V návaznosti na uvedený výčet výše, je důležité zmínit i fakt, že v dnešní době jsou ve třídách žáci různého etnika, národnosti, vyznání, liší se i svým hodnotovým systémem, sociálním zázemím, ale i úrovní znalostí, dovedností a v neposlední řadě se mohou odlišovat například sexuální orientací, fyzickými schopnostmi a mnoha dalšími. Pro správné fungování inkluzivní školy je tedy nezbytný maximální respekt k osobnosti žáka (Polechová, 2002).

Inkluzivní třída však může být vytvořena jen na základě určitých podmínek:

- Kladný přístup ze strany všech zúčastněných
- Využívání inkluzivních postupů
- Přiměřené dovednosti a znalosti (Kocurová, 2002)

Obecně můžeme tvrdit, že třída je pro děti druhou rodinou, protože mimo domov právě zde žáci tráví nejvíce času, a tak i velkou část svého života. Inkluzivní třída je pak takovým místem, kde se děti cítí dobře, sounáležitě a vědí, že jejich osobnost je zde respektována a přijímána (Berberichová, Lang, 1998). Důležité je si i uvědomit, že třída může být třídou inkluzivní i bez přítomnosti nějakého integrovaného dítěte. Jde o třídní atmosféru a hodnotové nastavení, díky kterým by tato třída dokázala bez problémů takové

dítě přijmout, vytvořit mu vyhovující prostředí a poskytnout mu vzdělávání přiměřené jeho úrovni (Berberichová, Lang, 1998).

3.3 Inkluze versus integrace

Pojmy inkluze, integrace jsou v dnešní době velmi frekventované a často se i liší ve svém významu. Oba termíny jsou mnohdy vnímány totožně, přičemž se někdy uvádí, že inkluze je jakousi lepší variantou integrace – jejím zdokonalením (Krahulová, Tannenbergerová, 2010). Jiní autoři tyto pojmy oddělují, avšak nespátřují v nich protiklad. V otázce péče o postižené se totiž prolínají a doplňují. Dále je nutné zmínit i občasnou nejasnost ve výkladu, která nastává v případě překladů těchto dvou slov z cizích jazyků. Inkluze totiž bývá mnohdy překládána jako integrace. Tuto charakteristiku přináší ve svém publikaci například Kocurová (2002).

Dle Lechty (2016) se tyto dva pojmy zásadně liší, ačkoliv jsou mnohdy, jak již bylo uvedeno výše, zaměňovány. V rámci integrace vedle sebe existovaly školy se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a školy hlavního vzdělávacího proudu. Smyslem inkluze ale je, aby byli všichni žáci vzděláváni v onom hlavním vzdělávacím proudu.

Další rozdílnost těchto dvou pojmů vnímají i autoři Foist a Svozil (2016). Inkluze je dle nich tolerantní nejen k lidem s určitým druhem postižení, ale i k jedincům z různých etnických jazykových a kulturních menšin a jiných znevýhodněných skupin. Naopak integrace, jakožto systém, je postavena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím dvou forem – skupinové integrace (žák se vzdělává s ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v určité skupině, která je zřízena při běžné základní škole) a individuální integrace (žák je začleněn do běžné třídy). Jinými slovy můžeme rozdíl popsat takto: Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem (Lechta, 2010).

Integrace, která je v současnosti postupně substituována pojmem inkluze, znamená zařazení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných škol. Pokud se tyto děti stanou součástí běžné třídy, jde o tzv. zařazení úplné, tedy inkluzivní. V dalším případě mohou žáci se specifickými vzdělávacími potřebami navštěvovat speciální třídu, která je zřízena na běžné škole (Vítková a kol., 1998).

Vztah mezi integrací a inkluzí je v teoretické rovině zaznamenán v následující tabulce, kterou ve své publikaci *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, uvádí Kocurová:

Tabulka 1: Vztah inkluze a integrace, zdroj: Kocurová, 2002, s. 265

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

4 Legislativní zakotvení

V rámci vzdělávací politiky v České republice je v současnosti, to znamená v dvacátém prvním století, hlavním cílem zajistit všem absolutně rovný přístup ke vzdělání a oprostit se tak ve školství od jakékoliv segregace (Hájková, Strnadová, 2010).

Nejvyšší zákon v České republice představuje Ústava České republiky. Její důležitou součástí je pak Listina základních práv a svobod. Tyto dokumenty představují jakousi právní svrchovanost, protože *pro všechna základní práva a svobody platí, že jsou nezadatelná, nezczitelná, nepromlčitelná a nezrušitelná, a že jsou pod ochranou moci soudní*. Právě Listina základních práv a svobod vymezuje základní práva týkající se rovnoprávnosti a vzdělání pro všechny. V oblasti inkluze je podstatný například článek č. 3: *Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení* či článek č. 33, ve kterém stojí, že každý má právo na vzdělání (Česko, ©1993).

Dalším významným dokumentem je Úmluva o právech dítěte stanovující základní práva dětí, která byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1989. V této mezinárodní smlouvě, konkrétně v první části, ve druhém článku stojí např.: *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobivosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců* (Úmluva o právech dítěte, ©2016).

V roce 1994 pak byla podepsána Deklarace ze Salamanky. Na této světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou pořádalo OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO), bylo potvrzeno právo jedince na vzdělání. Podpisem této deklarace se jednotlivé státy, včetně České republiky, zavázaly k realizaci inkluzivního vzdělávání v jejich zemích, k vytváření inkluzivního prostředí a budování inkluzivních škol, jež budou otevřené pro všechny žáky, a to bez ohledu na určitou rozdílnost, a které tak budou zároveň respektovat jejich specifické potřeby (Lechta, 2016).

OSN přijala roku 2008 další dohodu upravující práva dítěte. Úmluva o právech lidí se zdravotním postižením se stala součástí právního systému až v roce 2010. Tento mezinárodní dokument podporuje myšlenku, aby lidé se zdravotním postižením mohli ve společnosti dělat ty samé věci jako ostatní a měli na vše stejná práva. Domluva podporuje aktivní zapojení jedinců se zdravotním postižením do společnosti (SPMP, ©2020). Národní akční plán inkluzivního vzdělávání zohledňoval i žáky sociálně znevýhodněné. Jeho cílem bylo odstranění nerovnosti ve vzdělávání – a to žáků se zdravotním postižením a žáků se sociálním znevýhodněním (MSMT, © 2020).

Důležitý mezník v rámci inkluzivního přístupu a inkluzivního vzdělávání pak představuje školský zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Dle znění zákona by se tak mělo dodržovat několik zásad, mezi které patří například: rovný přístup ke každému občanovi České republiky nebo členského státu Evropské unie, eliminace diskriminace a segregace, respektování individuálních potřeb jedinců či zásada vzájemného respektu, úcty, solidarity a důstojnosti.

V roce 2015 došlo ke změně a novelizaci výše zmíněného školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 82/2015 Sb. Úpravy legislativy se týkají podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělání. v ustanovení § 16 stojí: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*

V praxi to znamená, že do českých škol tak inkluze vstoupila v platnost 1. 9. 2016 novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na základě této legislativy byla zavedena již zmíněná podpůrná opatření, která mají napomáhat v rozvíjení a vzdělávání se ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále měli všichni žáci možnost nastoupit do své spádové školy, to znamená do školy, která se nachází v blízkosti jejich bydliště. Toto legislativní zakotvení mimo jiné upravuje a definuje například náplň práce asistenta pedagoga, plán

pedagogické podpory na školách, podporu ve výuce a různé postupy, které jsou poskytovány v rámci realizace podpůrných opatření. Škola by dle zákona měla všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a rovněž žákům nadaným poskytnout taková podpůrná opatření, která korespondují s jejich specifickými potřebami a vycházejí z doporučení školského poradenského zařízení, kde dochází k pedagogické i psychologické diagnostice žáka. Žákův zákonný zástupce nebo sám zletilý žák pak musí svým písemným podpisem vyjádřit souhlas s poskytnutím podpůrných opatření, které následně škola zrealizuje.

Činnost školského poradenského zařízení je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V tomto dokumentu například stojí, že poradenských služeb ve školách či různých poradenských zařízeních mohou bezplatně využít jak žáci, studenti, tak i jejich zákonní zástupci, ale i samotné školy. Poradenská činnost spočívá v řešení psychologických či speciálně pedagogických otázek. V zákoně je zaznamenán i standardní postup, který by měl být dodržován v případě žádosti o poskytnutí poradenské služby.

V této souvislosti je podstatné zmínit i fakt, že realizace inkluzivního vzdělávání je zakotvena i v Rámcovém vzdělávacím programu. Dle RVP si pak školy sestavují své školní vzdělávací programy, které samozřejmě respektují inkluzivní myšlenky a legislativu (Michalík a kol., 2015).

5 Speciální vzdělávací potřeby

V úvodu této kapitoly je podstatné si uvědomit, že každé dítě má nějaké „speciální“ vzdělávací nebo sociální potřeby (Berberichová, 1998). To platí o všech lidech. Každý člověk je totiž unikem pro své odlišné vlastnosti, zájmy a potřeby. V edukační rovině se však potíže v lidské odlišnosti projevují nejčastěji. Můžeme tedy tvrdit, že právě ti lidé, kteří musí v průběhu svého vzdělávání čelit různým obtížím, mohou být nazýváni lidmi s postižením (Vítková a kol., 2004). Termín postižení je definován z pohledu různých autorů trochu odlišně. Například Pipeková, (2010) ve své práci uvádí, že s pojmem postižení má majorita společnosti spojeno především zdravotní omezení. Ať už však jde o jakýkoliv druh omezení, například pohybových či smyslových funkcí, inteligence nebo emocionality apod., musíme konstatovat, že takto postižený a znevýhodněný člověk je tak porovnáván se zdravými lidmi a v důsledku toho je vnímán jako slabší a zranitelnější jedinec, který se odlišuje tím, že je nemocný.

Vedle těch žáků a studentů, kteří se vzdělávají běžným způsobem, to znamená pomocí standardních forem a postupů, existuje i minorita jedinců, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické. Dnešní společnost a potažmo i moderní pedagogika se snaží těmto potřebám vyhovět a vytvořit tak v souladu s těmito potřebami vzdělávací programy (Mareš a kol., 2010).

Pojem speciální vzdělávací potřeby byl přijat již v roce 1994 díky Deklaraci Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance. Tento termín je tedy světu známý více než 20 let. V České republice se s tímto označením setkáváme až od roku 2004, respektive od roku 2005, kdy vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V oblasti speciálních vzdělávacích potřeb je z hlediska legislativy v České republice dále podstatná i vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Hájková, Strnadová, 2010). Tato vyhláška byla následně nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření

vyplývající z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“ (MSMT, ©, 2020).

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze dle vyhlášky MŠMT považovat tyto:

- *Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu*

Do této skupiny řadíme žáky, kteří jsou postiženi tělesně, zrakově, sluchově či mentálně. Dále sem spadají žáci, kteří mají kombinované vady nebo jsou nějakým způsobem zdravotně oslabeni, a to buď nějakou dlouhodobou nemocí, nebo trpí lehčí zdravotní poruchou, která může vést k určitým poruchám učení.

- *Žáci s vadami řeči*

Žákům s vadami řeči činí problém zpracovávat jazykovou informaci při jejím příjmu nebo produkci. Neřadíme sem však žáky, kteří mají problém se slovem mluveným – například s ráčkováním či kóktáním. Zařazeny jsou zde například následující vady řeči:

- Afázie: porucha produkce nebo porozumění řeči.
- Dysfázie: porucha produkce nebo porozumění řeči (lehčí než afázie).
- Dysartrie: porucha artikulace.
- Dyslalie: patlavost dětí u opožděného vývoje řeči.
- Mutismus: němota.
- Ataktická (Skandovaná) řeč u poruch mozečku.

- *Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování*

Poruchy učení

U žáků s poruchami učení se na základě jejich nedostatečně rozvinutých schopností vyskytují určité obtíže ve výuce. Mezi poruchy učení pak patří:

- Dyslexie: porucha schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu.
- Dysortografie: ztížená schopnost osvojit si pravopis.
- Dysgrafie: obtíže s písemnou formou projevu.
- Dyskalkulie: specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly.
- Dysmúzie: porucha související s hudebními schopnostmi.
- Dyspinxie: porucha charakteristická nízkou úrovní kresby.

- Dyspraxie: porucha obratnosti

Poruchy pozornosti

- ADD (porucha pozornosti): jde o vývojovou poruchu, kdy má žák problém s udržení pozornosti při určitých aktivitách, které vyžadují soustředění. Tito žáci mají dále problémy například se zapomnětlivostí, špatnou organizovaností, s vnímáním pokynů či instrukcí nebo jim dělá potíže dokončit úkoly.
- ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou): jde také o vývojovou poruchu, kterou charakterizuje větší míra hyperaktivity a impulzivity, kdy má žák problém s udržení pozornosti. Žákům s diagnózou ADHD dělá například potíže dodržovat určitá pravidla.

Poruchy chování

Poruchami chování jsou rozuměny určité odchylky od normy chování- to znamená, že žáci mají problém s chováním, které by mělo odpovídat jejich věku a rozumovým schopnostem. Tito žáci nedokáží ovládat svoje chování i přes to, že normám chování v zásadě rozumějí. Poruchy chování jsou pak charakterizovány následovně:

- chováním nerespektující sociální normy;
 - neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy;
 - agresivitou jako rysem osobnosti nebo chování.
- *Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek*

Speciální vzdělávací potřeby jsou v tomto případě poskytnuty žákům, kteří pocházejí ze sociálně slabších rodin nebo z prostředí s nízkým kulturním statusem. Dále sem řadíme žáky, kterým byla nařízena ústavní výchova či ochranná výchova.

- *Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština*

Do této skupiny řadíme žáky, kteří pocházejí z cizinecké rodiny žijící na území České republiky, například žáci z rodin azylantů. Společným a rozhodujícím znakem pro zařazení do této skupiny je fakt, že mateřským jazykem těchto žáků není čeština.

- *Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby*

Za nadané jsou považováni ti, kteří svými rozumovými schopnostmi, ale i některými dovednostmi dosahují při určité podpoře vyšší úroveň než jejich vrstevníci. Za mimořádně nadané žáky pak považujeme ty, kteří díky svým schopnostem dosáhnou mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pouze za podmínky, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Jde o jakousi kombinaci, tak zvanou dvojí výjimečnost. Mezi nejčastější kombinace patří:

- Nadaní a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie).
- Nadaní a poruchy pozornosti (ADHD, ADD).
- Nadaní a Aspergerův syndrom (MSMT, ©, 2020).

Jak již bylo výše zmíněno – společné vzdělávání je postaveno na myšlence vytvořit co nejoptimálnější podmínky pro vzdělávání všech žáků, a to i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Speciální vzdělávací potřeby jsou postaveny na skutečnosti, že existuje rozdíl v úrovni chování či výkonu žáků. Otázkou se však stává, co můžeme přesně určit jako onu normu, dle které se odvíjejí různá očekávání. V předškolním věku dítěte se za tento standard považuje vývoj dítěte. To znamená, jestli se dítě vyvíjí běžně po stránce motorické, komunikační, sociální i dovednostní. V následujícím období, resp. ve školním prostředí, se tou určující normou stává kurikulum (Hájková, Strnadová, 2010).

Pro žáka, který má speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní přístup zaručuje, že se bude ve třídě učit společně se svými vrstevníky a bude začleněn do třídního kolektivu. A to vše na základě různých opatření, která jsou vytvářena dle individuální potřeby konkrétního žáka (Klenková, Vítková, 2001).

6 Způsoby podpory inkluzivního vzdělávání

6.1 Podpůrná opatření

Žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, dále vyžadují ze strany pedagogů zvýšenou pozornost a péči. Z důvodu nedostatečného prospívání či mimořádného nadání je třeba uplatnit tzv. podpůrná opatření. Tato opatření můžeme chápat jako jakési úpravy podmínek pro jejich vzdělávání (Vosmik, 2018). Školský zákon v tomto směru zaručuje těmto žákům přizpůsobení obsahu vyučování jejich speciálním potřebám. Jde například i o přiměřené metody a formy vyučování. Opatření jsou poskytována dle míry a hloubky postižení a znevýhodnění u konkrétního žáka a měla by mu napomoci rozvíjet jeho vzdělávací potenciál. Škola by se pak měla snažit veškerá opatření zajistit (Bartoňová, Vítková, 2016).

Podpůrná opatření, která si žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou nárokovat a na která mají dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. právo:

- *pomoc ze strany školy a školského poradenského zařízení,*
- *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy nebo*
- *využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu.*

Podpůrná opatření vycházející ze školského zákona se dělí do pěti stupňů, při čemž je lze poskytovat samostatně i kombinovat. Obsahují navíc i již zmíněné speciální učebnice a případné kompenzační pomůcky.

Podpůrná opatření v rámci 1. stupně představují minimální úpravu celkové organizace, metod i hodnocení. Může dojít k úpravě v některých postupech nebo školských službách.

Opatření tohoto stupně jsou v kompetenci školy, která na základě žákovy potřeby vytváří tzv. plán pedagogické podpory, kde jsou stručně nastíněny například žákovy problémy a případné úpravy metod, postupů a hodnocení. Pokud cíle v již zmíněném plánu pedagogické podpory nejsou naplněné a celkově jsou opatření prvního stupně nedostačující, škola žákovi doporučí návštěvu poradenského zařízení, kde jsou posouzeny jeho speciální vzdělávací potřeby. Následující podpůrná opatření 2. – 5. stupně jsou tedy poskytována už na základě doporučení školského poradenského zařízení, a to se souhlasem žákova zákonného zástupce.

6.1.1 Členění podpůrných opatření do stanovených stupňů (dle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., část A)

6.1.1.1 1. stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření prvního stupně kompenzují jen mírné obtíže, které nastávají v rámci vzdělávání. Může jít například o problémy se čtením, psaním, počítáním, koncentrací, zapomínáním, ale i obtíže vyvolané špatným zdravotním či psychickým stavem atd.

Tyto úpravy jsou v rámci tohoto stupně v kompetenci pedagogů na školách, kteří by ale měli spolupracovat s pedagogickým pracovníkem působícím na téže škole jako poradenská podpora (podle druhu problémů – školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog) a zákonným zástupcem žáka.

V rámci opatření 1. stupně pak dochází k pravidelnému vyhodnocování předem stanovených postupů a následné konzultaci pedagogických pracovníků.

6.1.1.2 2. stupeň podpůrných opatření

Opatření druhého stupně podpory jsou poskytována například žákům s opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím či ztíženými podmínkami pro život. Dále do této skupiny spadají kupříkladu jedinci s mírným sluchovým a zrakovým postižením, řečovými vadami, sníženými dorozumívacími schopnostmi aj.

K naplnění potřeb těchto žáků je třeba individuálního přístupu – tzn. poskytnout pomoc v rámci úpravy různých postupů, forem výuky, ale i vytvořením individuálního vzdělávacího plánu, který přesně specifikuje žákovy potřeby.

Problémy, které lze v případě druhého stupně podpůrných opatření stále považovat spíše za mírnější, lze kompenzovat i pomocí tzv. kompenzačních pomůcek.

6.1.1.3 3. stupeň podpůrných opatření

Do tohoto stupně jsou zařazeni žáci s obdobným charakterem obtíží jako v případě podpory 2. stupně, ale už v těžším rozsahu.

Žáci v tomto případě vyžadují na základě svých vzdělávacích potřeb zásadní změny – a to v případě úpravy školního vzdělávacího programu, v celkové organizaci vzdělávání a samozřejmě i ve využití různých metod. V určitých případech se doporučuje i změna obsahu vzdělání a i následných výstupů.

Speciální vzdělávací potřeby v tomto stadiu vyžadují například pomoc ze strany asistenta pedagoga. Pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením je pak například poskytnuta podpora skrze využívání komunikačních systémů. Těmto žákům je doporučována i spolupráce s jinými odborníky, kterými jsou například lékaři, sociální pracovníci či terapeuti.

6.1.1.4 4. stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou stanovena například pro žáky, u nichž se projevují závažné poruchy chování. Dále jsou pak určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkým postižením zrakovým a sluchovým, se závažným tělesným postižením či s těžšími formami poruch autistického spektra. Na tuto úroveň podpory mají nárok i žáci s mimořádným nadáním.

Vzdělávací potřeby u takových žáků vyžadují významné a značné změny v obsahu vzdělávání, organizaci atd. Do individuálního vzdělávacího plánu, který je vytvořen na základě konkrétních potřeb u jednotlivých žáků, jsou pak navíc zařazeny i předměty pedagogické péče, které jsou v souladu se žákovými specifickými potřebami.

6.1.1.5 5. stupeň podpůrných opatření

Nejvyšší stupeň podpory, čili stupeň pátý, je určen žákům, kteří mají nejtěžší stupeň zdravotního postižení, většinou jde o souběžné postižení více vad, a tak vyžadují tu nejvyšší možnou podporu a největší přizpůsobení v rámci úprav všeho již výše zmíněného – obsah vzdělávání, organizace, formy, metody, hodnocení aj. V tomto stupni mají žáci nárok i na úpravu pracovního prostředí. Obvyklá je při tomto stupni podpora a úloha speciálních pedagogů a asistentů.

6.2 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) je zpracováván školou, a to v prvním stupni podpůrných opatření. Je vypracováván pro žáky, kteří mají ve vzdělávání spíše mírnější problémy, například celkové pomalejší pracovní tempo, problémy s udržením pozornosti či potíže se čtením, psaním nebo počítáním.

Na základě těchto obtíží je pak u žáků potřeba úpravy celkové školní výuky, některých metod a forem využívaných při výuce, ale i hodnocení. Podpůrná opatření vyššího stupně v tomto případě nejsou nutná.

V PLPP jsou popsány všechny žákovy obtíže a problémy znevýhodňující žáka ve výuce. Dále jsou zde navrženy změny v metodách, postupech a organizaci. V plánu jsou uvedeny i cíle výuky. S jeho obsahem pak musí být seznámen žák, jeho zákonný zástupce i všichni učitelé, kteří se zároveň zavazují k jeho plnění (MŠMT, ©, 2020).

6.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je jedním z podpůrných opatření, který je tvořen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáky mimořádně nadané až od druhého stupně podpůrných opatření (MSMT, ©, 2020)

Individuální vzdělávací plán neboli také studijní plán zohledňuje žákovu osobnost celkově – to znamená jeho zájmy a potřeby, druh jeho nadání, popřípadě i určité vzdělávací problémy, které vyžadují speciální přístup (Kolář a kol., 2012).

IVP je vypracován na základě posudku ze školského poradenského zařízení a zároveň vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy. V doporučení, které vydává školské poradenské zařízení, jsou mimo výsledků vyšetření stanovena i podpůrná opatření, která by měla být v rámci žákova vyučování dodržována (Čadilová, Žampachová, 2016).

Na základě doporučení pak IVP zpracovává škola, a to ve spolupráci s již zmíněným školským poradenským zařízením, žákem a v případě žakovy nezletilosti, s jeho zákonnými zástupci (Čadilová, Žampachová, 2016). Vypracován musí být nejpozději měsíc po obdržení zprávy z SPC nebo PPP. Za jeho zpracování a následné plnění nese odpovědnost ředitel dané školy (Brožová, 2010).

Tímto dokumentem škola garantuje zajišťování vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Jestli učitelé a pedagogičtí pracovníci dodržují IVP, kontroluje dvakrát ročně školské poradenské zařízení (Brožová, 2010). Důležité je zmínit i fakt, že IVP je tzv. živým dokumentem – to znamená, že jeho obsah lze v průběhu jeho naplňování upravovat tak, aby vyhovoval konkrétním potřebám žáka (Čadilová, Žampachová, 2016).

Individuální vzdělávací plán výrazně pomáhá v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky tomuto dokumentu se učitelé může podařit dosáhnout stanovených cílů ve vzdělávání, i s přihlédnutím k individuálním potřebám (Brožová, 2010). Je proto také nezbytné, aby s obsahem tohoto plánu byli seznámeni všichni učitelé podílející se na vzdělání žáka s IVP. Tito vyučující tak mohou s plánem průběžně pracovat, dle potřeb žáka navrhnout případné změny v obsahu a následně vyhodnocovat, zdali byly naplněny stanovené cíle výuky (Čadilová, Žampachová, 2016).

V IVP nejsou však stanoveny pouze priority ve vzdělávání, cíle, kterých by žák měl dosáhnout během školního roku, nebo obsah výuky (Čadilová, Žampachová, 2016). Jsou zde uvedeny i postupy, metody a formy vyučování, které jsou pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami doporučené (Kaprálek, Bělecký, 2004).

6.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby došlo k naplňování podpůrných opatření (NUV, ©, 2020).

Dle vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je náplní asistenta pedagoga pomáhat jinému pedagogickému pracovníkovi. To znamená například učitelé, vychovatelé, speciálnímu pedagogovi a jiným v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pak může pracovat se samotným žákem a pomáhat i ostatním dětem ve třídě.

7 Poradenský systém v České republice

Systém poradenských služeb v České republice prvotně vychází z již zmíněného školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 197/2016 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která novelizovala vyhlášku č. 72/2005 Sb. Ta definuje přesná pravidla a úlohu poradenských služeb a popisuje činnosti jednotlivých poradenských zařízení (Vosmik, 2018). Poradenský systém je totiž v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání nezbytně nutný pro žáky, rodiče i pedagogy a plní tak významnou funkci (Kováčová a kol., 2015).

Aktuální legislativa týkající se poradenského systému ve školách v České republice je upravena vyhláškou č. 248/2019 Sb., která vstoupila v platnost k 1. 1. 2020.

Poradenské služby se dle zákona dělí na školská poradenská zařízení (ŠPZ) a školní poradenská pracoviště (ŠPP). Poradenské služby jsou v České republice poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům, ale i školám a školským zařízením. Tyto služby jsou zcela bezplatné (MSMT, vyhláška č. 72/2005 Sb., © 2020).

7.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

7.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny jsou příspěvkové organizace, které fungují pod záštitou kraje. Činnosti těchto poraden jsou v dnešní době již velmi rozšířené – nabízejí pomoc ve 3 oblastech: *psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, psychologická a speciálně pedagogická intervence a informační a metodická činnost*. Obecně lze tedy tvrdit, že PPP poskytují pomoc žákům, kteří mají obtíže s učením, objevují se u nich problémy v chování nebo v sociálních vztazích. Poradenská činnost však není určena primárně jen žákům, ale i rodičům a samozřejmě i pedagogickým pracovníkům (Kovářová a kol., 2015).

S žáky, kteří do poradny docházejí, pracují psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci či logopedové. Návštěva PPP je doporučena ze strany školy, a to nejčastěji výchovným poradcem, třídním učitelem žáka či ředitelem školy. O vyšetření však můžou požádat i rodiče, zákonní zástupci žáka nebo žák sám, jeli ovšem starší 15 let. V některých případech navrhuje návštěvu PPP i ošetřující lékař. Cílem vyšetření v PPP

je zjištění celkového fyzického a mentálního stavu a posouzení úrovně žákových schopností a dovedností (Novosad, 2000).

7.1.2 Speciálně pedagogické centrum

Tato centra jsou specializována na pomoc žákům s určitým typem zdravotního postižení (Novosad, 2000). Služeb center je tedy zapotřebí při výchově a vzdělávání žáků, kteří mají mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení. Dále sem mohou chodit žáci s vadami řeči, se souběžným postižením nebo žáci s autismem. Klienti sem mohou docházet ambulantně nebo je pedagogičtí pracovníci centra navštěvují ve školách, školských zařízeních, popřípadě pak i v rodinách a zařízeních, která se o tyto žáky starají (Vosmik, 2018). Mezi pracovníky, kteří ve speciálně pedagogických centrech působí, patří speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci, případně i další pracovníci, kteří jsou přijímáni na základě typů postižení jednotlivých klientů (Kovářová a kol., 2015).

7.2 Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Školní poradenské pracoviště je dle školského zákona součástí českých škol a na základě této legislativy jsou pak základní, střední či vyšší odborné školy povinovány toto pracoviště zřídit. To znamená, že i samotné školy by tedy měly poskytovat poradenské služby (MSMT, zákon č. 561/2004 Sb., ©2020).

Za poskytování těchto služeb pak ručí a odpovídá ředitel školy. Konkrétní služby s různým zaměřením ve školách vykonávají například výchovní poradci, školní metodici prevence, dále mohou na školách působit i školní psychologové či školní speciální pedagogové (Vosmik, 2018). Ti tvoří na školách jakýsi první poradenský systém. S různými problémy se tak mohou žáci, rodiče i učitelé obrátit nejdříve na ně (Novosad, 2000). Fungování již zmíněných poradenských pozic se však u jednotlivých škol může lišit (Kucharská a kol., 2013).

Vymezení činností jednotlivých aktérů poradenství:

Výchovný poradce například pomáhá žákům při rozhodování o jejich budoucí kariéře, informuje je o možnostech dalšího studia a působí tak zároveň i jako kariérový poradce. Dále se může angažovat při realizaci a stanovování určitých podmínek ulehčujících studium žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, žákům cizincům atd. (Kucharská a kol., 2013).

Školní metodik prevence má za úkol na školách pořádat různé aktivity, přednášky a vytvářet programy v oblasti prevence nežádoucích jevů a následně vyhodnocovat jejich účinnost. V tomto ohledu samozřejmě funguje i jako poradce a konzultant.

Školní psycholog napomáhá při řešení problémů spojených s výchovnými či výukovými obtížemi u určitých žáků a případně se snaží včas tyto problémy řešit a předcházet jim. Dále pomáhá žákům, kteří se musí vypořádat s nějakou krizovou situací – například úmrtí člena rodiny, úraz či jiné zátěžové a stresové události. Může se podílet i na zjišťování určitého sociálního klimatu ve škole.

Školní speciální pedagog má na starosti žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dohlíží například na dodržování jejich individuálních potřeb, vyřizuje administrativu s tím spojenou a v tomto ohledu spolupracuje i s odbornými pracovišti a poradenskými zařízeními. Podílí se i na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a jeho průběžného vyhodnocování (Kucharská a kol., 2013).

8 Postoje veřejnosti a pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

8.1 Postoje veřejnosti

Inkluze v naší společnosti představuje silně diskutované téma a tedy i názorovou pluralitu. Legislativní opatření v České republice, která mají za cíl odstranit jakékoliv rozdělování a vylučování žáků na základě jejich schopností a dovedností, jsou tak často v názorovém nesouladu s veřejností, kterou v tomto případě tvoří i někteří rodiče.

Při posuzování různých faktorů, které ovlivňují konkrétní postoje veřejnosti k inkluzi, se porovnává i například věk či dosažené vzdělání respondentů. Řada výzkumů se shoduje na skutečnosti, že kladnější postoj zastávají respondenti mladšího věku, v dalším případě ti s vyšším vzděláním. Šetření provedená v rámci průzkumu Pančochy a Slepíčkové tento fakt potvrzují (Pančocha, Slepíčková in Bartoňová, Vítková, 2016).

Z výzkumu z roku 2017 připraveného ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Median, za podpory Nadace Albatros ale například vyplývá, že roli ve vztahu k názorům veřejnosti na inkluzivní vzdělávání, nehraje pohlaví ani věk až takovou roli. Překvapující je ovšem zjištění, že proti inkluzi se vyhrazovalo nejvíce respondentů ve věkové skupině 18–29 let. Dle této studie pak významnou roli nehraje ani dosažené vzdělání respondentů.

Závěry tohoto výzkumu dále potvrzují fakt, že odmítavě se veřejnost staví především k inkluzi žáků mentálně postižených a romských žáků. Kladnější přístup byl potvrzen ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem. Analýza pak komentuje i obavy, které respondenti uváděli ve vazbě na inkluzivní vzdělávání. Zmiňovali například nedostatečnou připravenost školství (špatné personální zajištění, nedostatek asistentů atd. (EDUin, ©2020),

Česká veřejnost se obecně k žákům s různým druhem postižení a potažmo i k začleňování těchto žáků do běžných škol, staví spíše rezervovaně. Pokud jde o konkrétní druhy postižení či znevýhodnění, poměrně pozitivně vnímá inkluzivní vzdělávání u žáků, kteří jsou postiženi fyzicky. Nízká míra akceptace je z hlediska pohledu společnosti potom u žáků s poruchami chování a žáků s mentálním postižením (Pančocha, Slepíčková in Bartoňová, Vítková, 2016).

Různé postoje mohou jistě souviset i s neznalostí myšlenky inkluzivního vzdělávání a malou informovaností. Ze studie Strakové, Simonové a Friedlaenderové z roku 2019

vyplývá, že skoro polovina jejich respondentů vyjádřila velmi kladný postoj k inkluzi, ale zároveň se ukázalo, že velké množství občanů nedokáže definovat, co to vlastně znamená společné vzdělávání. Tito respondenti pak zároveň i vyjadřovali obavu nad tím, aby v rámci inkluze žáci s handicapem nezdržovali své zdravé spolužáky v učení (Straková, Simonová, Friedlanderová, 2019).

8.2 Postoje pedagogů

V současnosti se k inkluzivnímu vzdělávání někteří pedagogové staví negativně a zastávají tak různé antiintegrační postoje. Tato skutečnost do jisté míry souvisí i s faktem, že řada těchto učitelů je v otázce inkluze nedostatečně erudována a celkově nepřipravena. a to jak z hlediska vědomostí, tak po stránce osobnostní. Nesouhlas s inkluzí může mít pak mnoho opodstatněných důvodů – např. obavy z práce s postiženými, málo praktických zkušeností, celková nedostatečná informovanost aj. (Michalík a kol., 2018).

Michalík a kol. (2018) ve své publikaci uvádí několik již výše zmíněných faktorů, které mohou ovlivnit postoje jak ze strany veřejnosti, tak ze strany pedagogů:

- *Informovanost*

Informovanosti je potřeba v první řadě – a to proto, abychom dokázali porozumět hlavnímu smyslu a podstatě inkluzivního vzdělávání. Je tedy dobré vědět, co například znamená SVP a co žáky se speciálními vzdělávacími potřebami charakterizuje. Malá informovanost a celkově nedostatek znalostí mají dle studií skutečně velký vliv na celkový postoj společnosti k inkluzivnímu vzdělávání.

- *Druh postižení žáka*

V souvislosti s druhem postižení u žáků, kteří mají být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu, se uvádí mnohé studie, na jejichž základě bylo zjištěno, že velká část pedagogů souhlasí s inkluzí žáků s určitým druhem tělesného postižení. Největší problém pak v tomto směru spatřují v práci s žáky, kteří vykazují určité poruchy chování (Michalík a kol., 2018).

Tento fakt potvrzuje i studie Potměšila (2010), ze které vycházelo, že pedagogové mají pozitivní postoj k žákům s tělesným postižením. Polovina z nich však uvedla obavu nad nedostatečnou podporou ze strany odborných pracovníků (Potměšil, 2010).

- *Věk pedagogických pracovníků*

Staří pedagogů je dalším velmi podstatným faktorem ovlivňující celkový přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Úzce pak souvisí s následujícím bodem – délkou praxe těchto pedagogů.

- *Délka praxe pedagogických pracovníků*

V návaznosti na již výše zmíněný věk pedagogických pracovníků se uvádí, že i délka praxe je významným faktorem. Některé výzkumy ukazují, že pozitivnější přístup k inkluzivnímu vzdělávání mají učitelé mladšího věku a zároveň s kratší délkou praxe ve školství.

- *Vzdělání pedagoga*

Vzdělání pedagoga se ukázalo jako další aspekt, který do určité míry taktéž ovlivňuje postoje. Pedagogové, kteří studovali obor, jenž se zabýval i inkluzí nebo se potom vzdělávali dále v podobě různých školení a přednášek, zastávají pozitivnější přístup. S tímto faktem souvisí i větší míra informativnosti.

- *Předchozí zkušenosti učitelů*

Kladnější přístup k inkluzivnímu vzdělávání byl zjištěn u pedagogů, kteří mají už nějakou zkušenost s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, 2018).

Zajímavý pohled na problematiku inkluze ze strany pedagogů pak předkládá zahraniční výzkumná studie: A Study of Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education z roku 2013, která měla za cíl zjistit názorovou diferenciaci z hlediska pohlaví pedagogů, délky jejich praxe a také bylo zjišťováno, jaký vliv na postoj učitelů má to, jestli pedagog působí na venkovské či městské škole.

Ze závěrů tohoto výzkumu vyplývá, že muži učitelé se k inkluzivnímu vzdělávání staví pozitivněji než ženy učitelky. Dále se ukázalo, že kladnější postoj k inkluzi byl potvrzen u učitelů působících na městské škole. Velké rozdíly se například ale neukázaly z hlediska délky praxe učitele. Pedagogové s více než desetiletou praxí zastávali podobný názor jako pedagogové s praxí kratší než 10 let (A study of primary school teachers inclusive education, ©2013).

9 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit postoj učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. V rámci stanoveného hlavního cíle výzkumu nás bude samozřejmě zajímat i celá řada dalších otázek, například – v čem pedagogové spatřují výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání. Výzkum byl dále zaměřen na zjišťování připravenosti jednotlivých učitelů, jejich míru informovanosti či jejich zkušenosti z praxe.

Empirická část pak vychází z části teoretické a ověřuje některá fakta uvedená v teoretické rovině.

9.1 Výzkumné otázky

Pro dosažení hlavního cíle byly stanoveny výzkumné otázky – hlavní a dílčí. Výzkumné otázky zároveň vycházejí z výzkumného problému, jímž jsou *různé postoje učitelů k problematice inkluzivního vzdělávání*. Právě výzkumný problém má být formulován ještě před zahájením výzkumu a má určovat, čemu přesně se bude empirická část práce věnovat (Švaříček, Šedřová, 2007).

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání? Tato otázka je ale velmi obecná a obsáhlá, proto byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, na které byly pomocí smíšeného výzkumu zjišťovány odpovědi.

Dílčí výzkumné otázky

Stejně jako stanovení hlavní výzkumné otázky byly pro zjištění cíle sepsány i dílčí výzkumné otázky:

1. Účastnili se učitelé nějakého školení, semináře či kurzu v oblasti inkluzivní pedagogiky?
2. Jsou učitelé ochotni se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?
3. Znají učitelé vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?
4. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají učitelé při své práci jako nejobtížnější?

5. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají učitelé při své práci jako méně náročné?
6. Jaké výhody a nevýhody učitelé spatřují na inkluzivním vzdělávání?

9.2 Metodika výzkumu

Pro tuto práci byl zvolen smíšený design výzkumu – k dosažení hlavního cíle byla zvolená kombinace výzkumu kvantitativního v podobě dotazníkového šetření a výzkumu kvalitativního, kdy byly s vybranými učiteli vedeny hloubkové rozhovory.

Prvotně bylo využito výzkumu kvantitativního, kdy byly pomocí dotazníků zjišťovány otázky, které vycházely z výzkumného problému. Technika dotazníků byla aplikována na pedagogy základních škol s již zmíněným cílem – zjistit, jaké názory mají učitelé na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci kvalitativního výzkumu byla použita metoda hloubkových rozhovorů, tzv. interview, to především proto, že prostřednictvím rozhovorů s jednotlivými účastníky jsou získány detailnější a komplexnější informace o studovaném jevu a celkově tak dochází k hlubšímu porozumění (Švaříček, Šedřová, 2007). Struktura otázek pro techniku rozhovorů vycházela ze znění otázek z dotazníků.

9.2.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum byl realizován prostřednictvím již zmíněných dotazníků určených výhradně pro respondenty z řad učitelů působících na běžných základních školách. Prvotně byly dotazníky předloženy čtyřem učitelům dvou základních škol za účelem zjištění, zdali jsou otázky v něm správně formulovány a dostatečně srozumitelné. Dotazníky vytvořené na webovém portálu Google byly zaslány a vyplňovány v elektronické formě, vše samozřejmě dobrovolně a anonymně. s touto skutečností byli respondenti seznámeni. V úvodu dotazníku byli dotazovaní informováni o tématu. Nedílnou součástí pak tvořily i potřebné informace o způsobu vyplnění určitých otázek. Dotazník obsahoval celkem 25 otázek, a to uzavřeného i otevřeného typu. Otevřené otázky byly do dotazníku zahrnuty za účelem větší konkretizace ze strany respondentů, případně zmínění zkušeností pedagogů z jejich praxe. Dotazovaní učitelé tak měli prostor pro vlastní vyjádření se k problematice inkluzivního vzdělávání.

První část dotazníku tvořily otázky zjišťující informace o dotazovaných (pohlaví, věk atd.) Dále byl zjišťován například zájem o vzdělávání se v oblasti inkluzivní pedagogiky, znalost základních pojmů, legislativy a osobní názor respondentů.

Výzkumné otázky byly sestaveny tak, aby jejich následné zpracování a analýza vedly k naplnění hlavního výzkumného cíle, stanoveného na začátku výzkumného šetření. Data získaná prostřednictvím uzavřených otázek byla statisticky vyhodnocena. Otevřené otázky se zpracovávaly kvantitativní metodou kódování. Většina otázek pak byla pro větší přehlednost zaznamenána do grafů či tabulek a slovně okomentována.

9.2.1.1 Výběrový soubor

Dotazníky byly rozeslány napříč Českou republikou na různé základní školy. Výzkumný vzorek tak tvořili pedagogové – muži i ženy působící na základních školách různé velikosti. Školy byly vybírány zcela náhodně, přičemž jsem se s prosbou o vyplnění dotazníku obracela přímo na vedení školy nebo konkrétní učitele. Do výzkumu se tak zapojilo celkem 202 respondentů, ne všechny jejich odpovědi však byly zodpovězeny stoprocentně.

9.2.1.2 Sběr dat

Výzkumné šetření probíhalo v měsíci květnu 2020 na několika základních školách. Zde je nutné zmínit i skutečnost, že vzhledem k nastalé koronavirové krizi jsem se setkala s neochotou ze strany pedagogů, kteří mnohdy odmítali zúčastnit se dotazníkového šetření z důvodu pracovního vytížení v době, kdy se výuka na základních školách opět obnovila a zároveň stále probíhalo vyučování on-line formou.

9.2.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum byl realizován metodou hloubkových rozhovorů. Tato metoda je velmi přínosná z hlediska hlubšího proniknutí do určitého tématu. Na rozdíl od kvantitativního dotazníkového šetření se zde jako nevýhoda jeví časová náročnost (domluva na interview, následná realizace a přepis rozhovoru). Až po těchto třech fázích byla získaná data zpracována a analyzována.

Rozhovory byly polostrukturované – dopředu byly připraveny základní otázky, které zároveň vycházely z již zmíněného dotazníkového šetření. Při kvalitativním výzkumu jsme opět vycházeli z hlavního výzkumného cíle, takže jsme si i v rámci hloubkových rozhovorů stanovali základní výzkumnou otázku (ZVO) – jak se učitelé staví

k inkluzivnímu vzdělávání. Dále byly zvoleny specifické výzkumné otázky (SVO) a tazatelské otázky (TO), které sloužily k případnému doptávání se dotazovaných. Účastníkům výzkumu jsme se ptali na to, jestli mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jak konkrétně s ním pracují. Dále nás zajímala jejich spolupráce s poradenskými pracovníky školy i poradenskými zařízeními a v neposlední řadě pro nás byly podstatné jejich osobní názory, připomínky a postoje k inkluzivnímu vzdělávání, případně i návrh na zlepšení dosavadního systému inkluzivního vzdělávání v českém školství.

Přesné znění otázek je v přílohách na konci práce.

9.2.2.1 Výběrový soubor

Výzkumný soubor v rámci kvalitativního výzkumu tvořili tři pedagogové odlišného pohlaví, věku, s různou délkou praxe i odlišným působením na malé/velké škole. Přehledně jsou účastníci výzkumu se základními informacemi o nich uvedeni v následující tabulce:

Tabulka 2: Přehled účastníků hloubkových rozhovorů, zdroj: vlastní zpracování

	pohlaví	věk	délka praxe	stupeň ZŠ	velikost školy
Účastník A	žena	52 let	27 let	1. stupeň	malá (180 žáků)
Účastník B	žena	27 let	4 roky	2. stupeň	velká (1000 žáků)
Účastník C	muž	38 let	12 let	2. stupeň	střední (500 žáků)

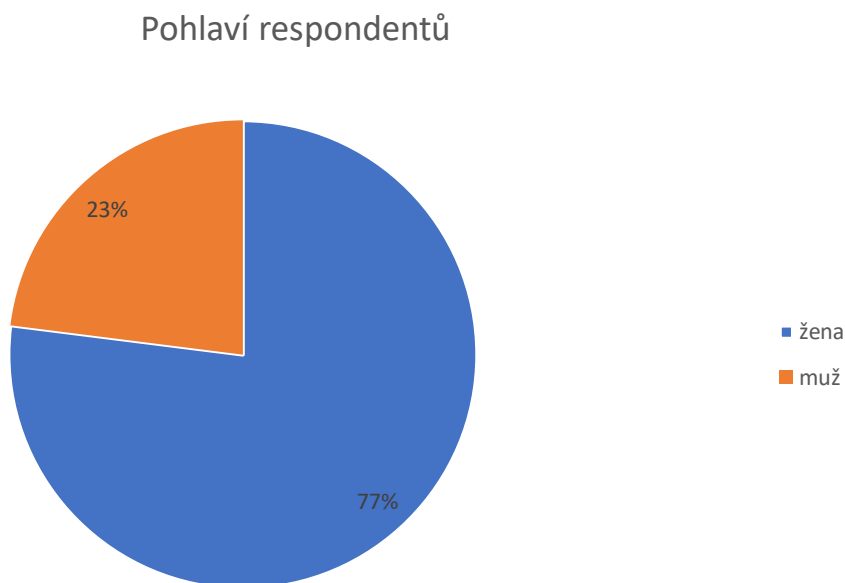
9.2.2.2 Sběr dat

Rozhovory probíhaly na přelomu měsíce května a června 2020. Se všemi pedagogy byly diskuze vedeny mimo školní prostředí, a to vzhledem k vládním opatřením ohledně koronaviru. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s tématem rozhovoru a souhlasili s tím, že celá diskuze bude nahrávána. Délka rozhovorů byla ve všech případech srovnatelná.

9.3 Výsledky, zpracování dat

9.3.1 Kvantitativní výzkum

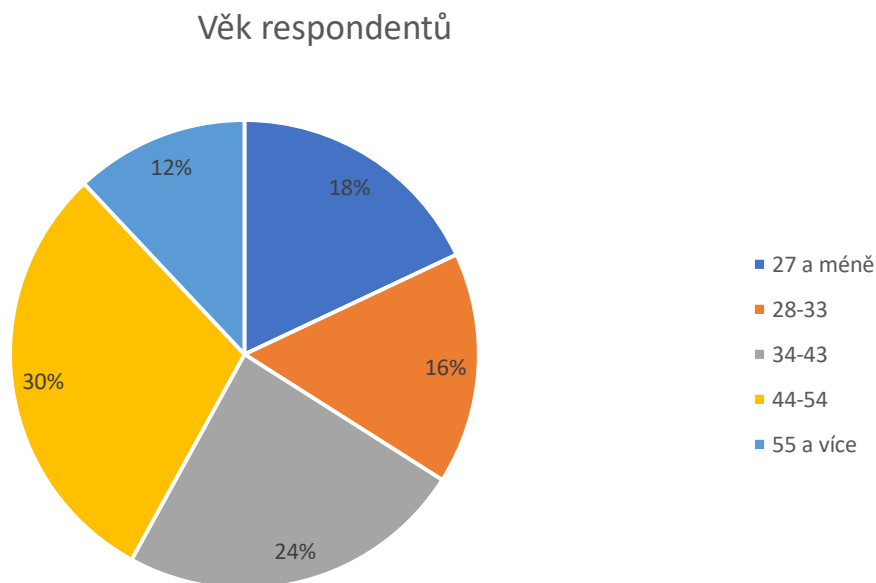
Otázka č.1 - Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1: zdroj: vlastní zpracování

V úvodních otázkách jsme se zaměřovali na zjišťování základních informací ohledně respondentů. V otázce č. 1 nás tak zajímalo pohlaví dotazovaných, neboť jsme se domnívali, že v některých aspektech ohledně postojů k inkluzivnímu vzdělávání bude hrát podstatný vliv i fakt, zdali se jedná o učitele muže či učitelku ženu. Jak nám ukazuje graf, převážnou část respondentů tvořily ženy – 77 %. V tomto případě minoritní skupinu představují muži s 23% zastoupením. Tato skutečnost může zároveň i poukazovat na genderovou strukturu v českém školství, kdy stále jakožto pedagogové převažují ženy.

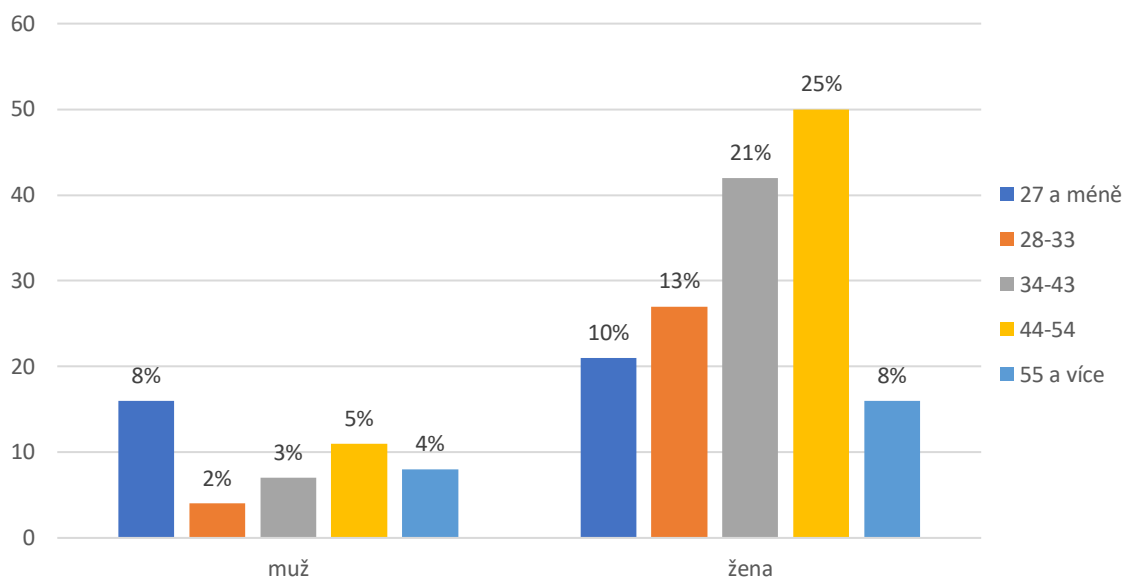
Otázka č. 2 - Jaký je Váš věk?



Graf 2: zdroj: vlastní zpracování

Jako další faktor, který by mohl ovlivnit určité postoje jednotlivých učitelů, byl určen věk dotazovaných. Respondenty jsme nechali odpovídat volně, čili prostřednictvím otevřené odpovědi. Následně jsme získané odpovědi pro větší přehlednost zpracovali a zařadili do jednotlivých kategorií. Na grafu můžeme vidět věkové zastoupení respondentů, přičemž největší část tvoří lidé ve věku 44 – 54 let (30%). Druhou nejpočetnější skupinu představovali respondenti, kterým je 34 – 43 let (24%). Téměř srovnatelné zastoupení pak bylo u dotazovaných věkové kategorie do 27 let (18 %) a kategorie 28 – 33 let (16 %). Nejméně odpovědi jsme získali od respondentů ve věku 55 a více. Ti v našem výzkumu představují 12% minoritu.

Pohlaví vs. věk

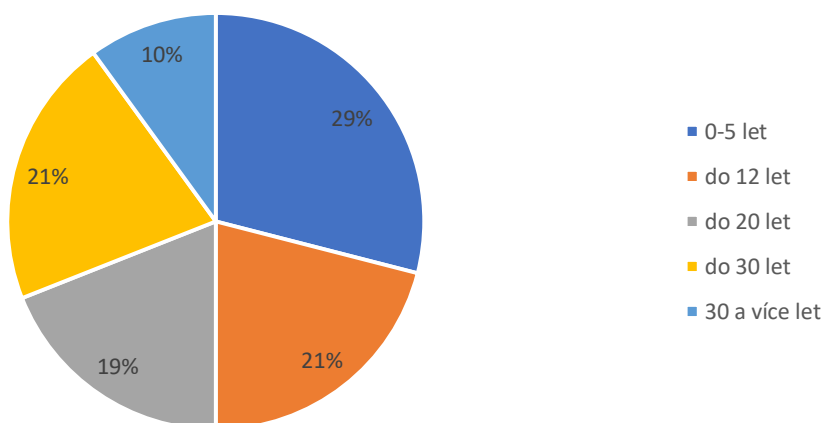


Graf 3: zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3 nám pak ukazuje věkové zastoupení respondentů u obou pohlaví. z celkového počtu 156 žen a 46 mužů tak největší skupinu dotazovaných představují ženy ve věku 44 – 54 a 34 – 43 let. (25% a 21% zastoupení). Menšinou skupinu zastupují muži, kterým je 28-33 let. Výzkumu se jich zúčastnilo pouze 2 %. To v celkovém počtu představují pouze 4 muži.

Otázka č. 3 - Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

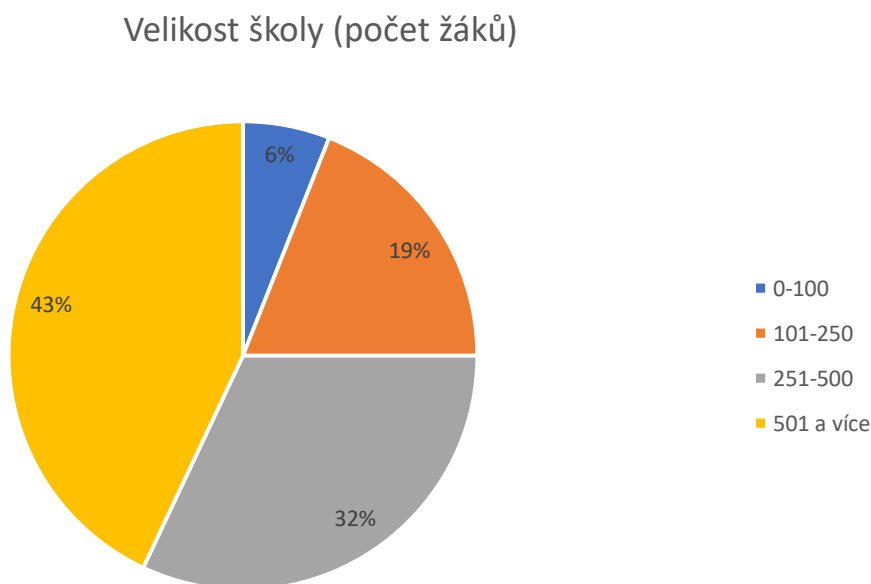
Délka praxe



Graf 4: zdroj: vlastní zpracování

Dalším významným faktorem, který nás zajímal z hlediska přístupu pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, byla i délka jejich praxe ve školství. Jak je patrné z grafického znázornění, nejpočetnější skupinu zastávají pedagogové s relativně krátkou praxí – ti ve školství jako učitelé pracují maximálně 5 let (29 %), čili sem určitě spadají i čerství absolventi a začínající pedagogové. Druhou kategorií se stejnou četností jsou pak skupiny lidí s pedagogickou praxí 6 – 12 let a 21 – 30 let. (21 % v obou případech). V nejmenším zastoupení jsou pedagogové s praxí v rozmezí 13 – 20 let (19 %) a více než 30 let (10 %). V případě tohoto faktoru můžeme tento vzorek považovat za poměrně různorodý.

Otázka č. 4 - Kolik žáků navštěvuje Vaši školu? (přibližný údaj)



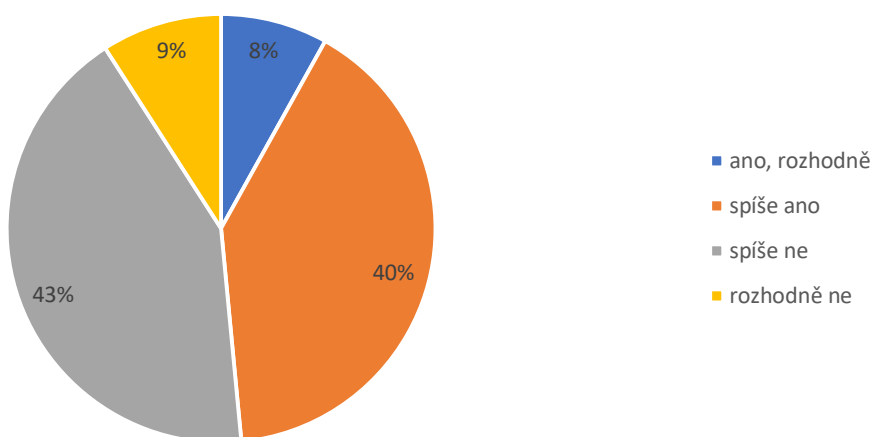
Graf 5: zdroj: vlastní zpracování

Stejně jako u otázky č. 3 jsme respondenty nechali volně odpovídat na dotaz, kolik žáků přibližně navštěvuje školu, na které učitelé působí. Na základě odpovědí, které dotazovaní uváděli, jsme opět sestavili 4 kategorie a otázky zařadili. Z výzkumu je patrné, že nejvíce dotazovaných učí spíše na větších školách, kde mají více než 500 žáků. Tato kategorie čítá 43 %. Druhou největší skupinu tvoří učitelé, na jejichž školách se vzdělává 251 – 500 žáků (32 %). Znatelně menší zastoupení pak představuje 19 % vyučujících z menších škol, kde mají do 250 žáků (19 %). 6 % tvoří učitelé působící na malotřídních školách. Velikost školy jako další faktor při našem výzkumu byla zvolena především kvůli

předpokladu, že názory učitelů na inkluzivní vzdělávání by se mohly lišit právě v závislosti na skutečnosti, na jakém typu školy působí- jestli jde například o školu městskou s větší početností žáků či školu vesnickou.

Otázka č. 5 - Máte pocit, že jste v oblasti inkluzivní pedagogiky dostatečně erudován-(a)?

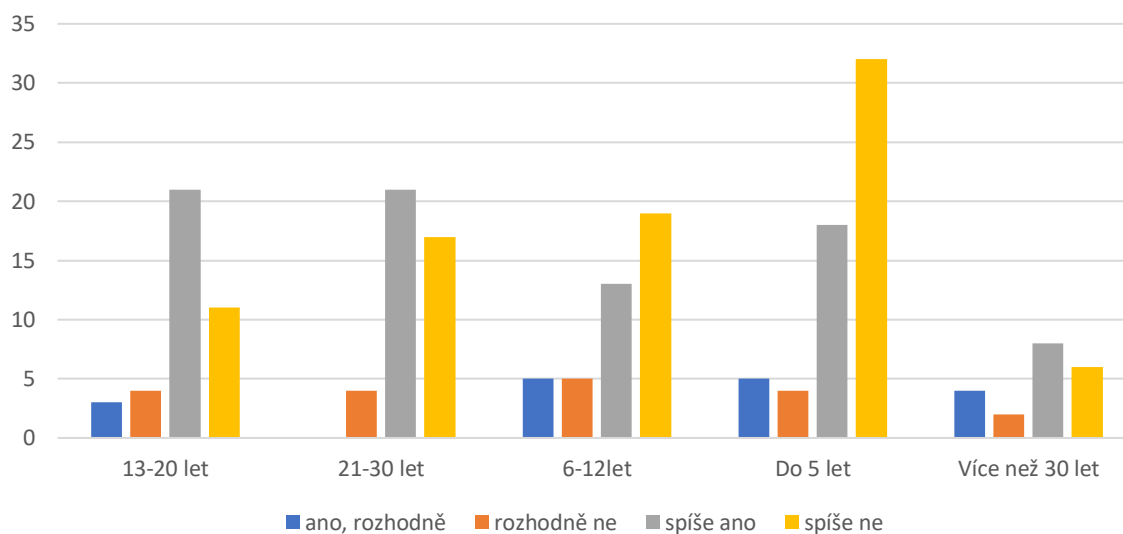
Máte pocit, že jste v oblasti inkluzivní pedagogiky dostatečně erudován-(a)?



Graf 6: zdroj: vlastní zpracování

Graf výše nám ukazuje přesvědčenost pedagogů o jejich erudovanosti v oblasti inkluzivní pedagogiky. Výsledky jsou poněkud překvapující, protože zhruba stejný počet kantorů uvedl opačné názory – 43 % se v této oblasti cítí být spíše nevzdělaní, 40 % respondentů uvedlo, že mají pocit, že jsou spíše erudovaní. 8 % pak bylo přesvědčeno o své vzdělanosti, naopak 9% zastoupení tvoří ti, kteří jsou názoru opačného a mají pocit, že jsou v problematice inkluzivního vzdělávání určitě nevzdělaní. Nutno podotknout, že tato otázka směřovala na subjektivní pocit respondentů a zároveň nijak neověřovala skutečné znalosti dotazovaných. Zde by se tedy nabízela polemika nad tím, zdali jsou ti učitelé, kteří se domnívají, že jsou v oblasti inkluzivní pedagogiky dostatečně vzdělaní, skutečně erudovaní a kompetentní nebo jde jen o jejich pocit.

Pocit erudovanosti v závislosti na délce praxe

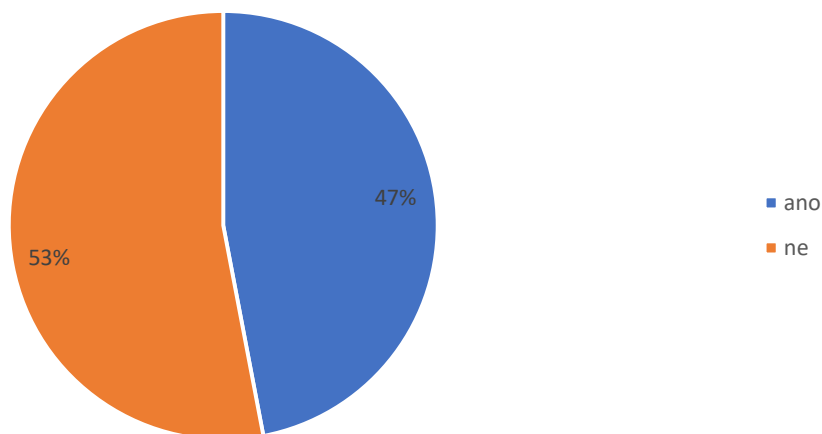


Graf 7: zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7 pak poukazuje na pocit erudovanosti v závislosti na délce praxe respondentů, při čemž můžeme konstatovat skutečnost, že dotazovaní s délkou praxe do 5 let, to znamená čerství absolventi pedagogických fakult a začínající učitelé mají pocit, že jsou v oblasti inkluzivní pedagogiky nedostatečně vzdělání. Spíše vzdělaní se pak cítí učitelé s délkou praxe od 13 – 30 let. V kategorii s délkou praxe v rozmezí 21 – 30 let není nikdo z dotazovaných přesvědčen o tom, že by byl plně erudován v oblasti inkluzivní pedagogiky.

Otázka č. 6 – Absolvoval-(a) jste nějaké školení, kurz nebo seminář v oblasti inkluzivní pedagogiky?

Absolvoval-(a) jste nějaké školení, kurz nebo seminář v oblasti inkluzivní pedagogiky?



Graf 8: zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 6 sledovala, zdali respondenti někdy absolvovali školení, kurz či jiný seminář se zaměřením na inkluzivní pedagogiku. Výsledky, které ukazuje graf č. 8, jsou téměř srovnatelné – méně než polovina dotazovaných, přesně 47 %, uvedla, že absolvovala školení či jiný kurz a v následující otázce č. 7 pak konkretizovala zaměření školení. Dle našeho výzkumu se 53 % pedagogů, což je více než polovina dotazovaných, nikdy žádného školení, kurzu nebo seminářů nezúčastnili. Tento výsledek tedy poukazuje na fakt, že velká část učitelů stále není dostatečně vzdělaná v oblasti inkluzivní pedagogiky.

Otázka č. 7 - Pokud jste v předešlé otázce zvolili možnost ano, uveďte, prosím, kolikrát jste se nějakého školení, kurzu zúčastnili a jaké bylo jeho zaměření.



Graf 9: zdroj: vlastní zpracování

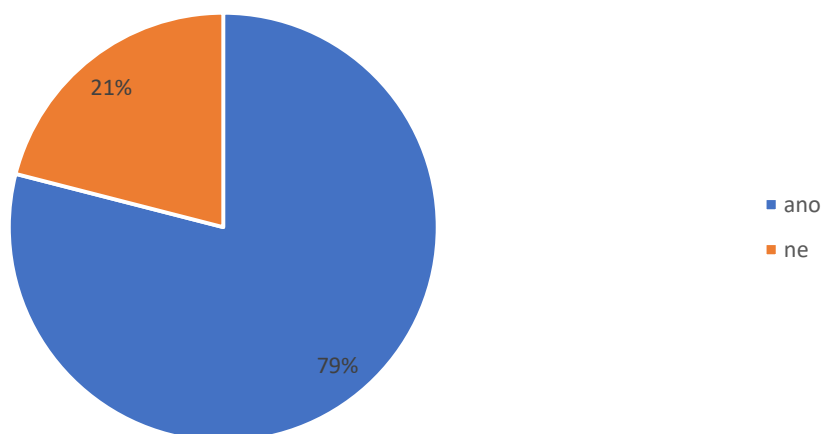
Tato otázka navazuje na předešlou otázku a je jejím doplněním. Odpovídali na ni jen ti respondenti, kteří v otázce č. 6 uvedli, že se někdy školení, kurzu či nějakého semináře v oblasti inkluzivní pedagogiky zúčastnili. To znamená, že ze všech respondentů to bylo 47 %. Dotazovaní v rámci otevřených otázek uváděli, kolikrát se nějakého školení zúčastnili a jaké bylo případně přesné zaměření vzdělávání. Dle získaných dat můžeme konstatovat následující: 25 % absolvovalo nějaké školení pouze jednou. Největší zastoupení tvoří skupina s 34 %, kteří uvedli, že se vzdělávání v oblasti inkluze zúčastnili dvakrát – třikrát. Kategorie s 13,5% zastoupením uvedla, že absolvovala školení s četností čtyřikrát – pětkrát. 16 % učitelů navštívilo nějaké školení či jiný kurz více než šestkrát. Kategorii jiné odpovědi (11,5 %) tvoří odpovědi, které se nedaly zařadit do žádné z jiných skupin nebo sem byly zařazeny kvůli své neúplnosti či nesrozumitelnosti.

Dále bylo sledováno zaměření školení a kurzů, které respondenti absolvovali. Nejvíce učitelů uvádělo, že byli školeni v problematice ADD a ADHD (14 %). Dále byly s velkou četností zmiňována školení: inkluze obecně, inkluze na školách, základní informace o inkluzivním vzdělávání (12 %), SPU (12 %), práce s autistickými žáky (11 %), dále potom práce asistenta pedagoga (7 %), SVP (6 %) či tvorba IVP (5 %). S menším

zastoupením pak byly uváděny školení typu: poruchy učení, hodnocení, práce s postiženými žáky, práce s poradenskými pracovníky atd.

Otázka č. 8 - Umožňuje vedení Vaší školy možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky?

Umožňuje vedení Vaší školy možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky?

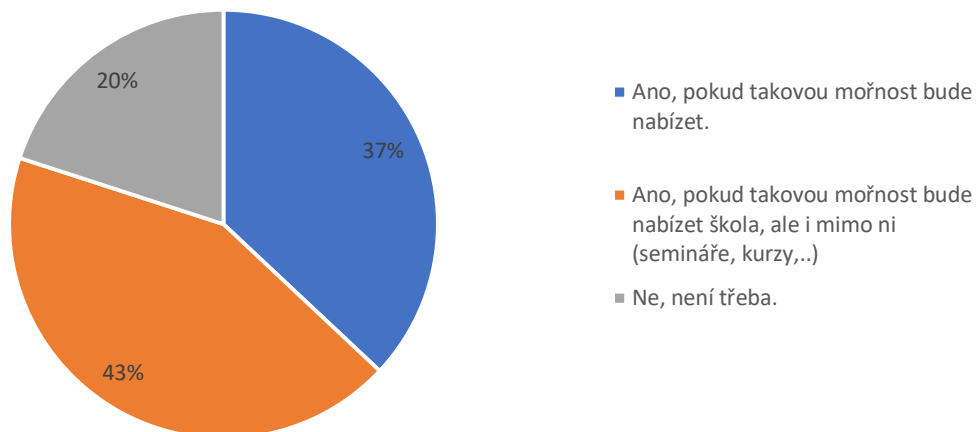


Graf 10: zdroj: vlastní zpracování

V otázce č. 8 bylo v návaznosti na téma dvou předešlých otázek týkajících se vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky zjišťováno, zdali vůbec vedení škol, na kterých respondenti působí, umožňuje, aby se mohli vzdělávat právě v oblasti inkluzivního vzdělávání. Grafické vyjádření nám poukazuje na fakt, že většina dotazovaných, konkrétně 79 %, uvedla, že mají na svých školách možnost dalšího vzdělávání a rozvíjení se v oblasti inkluzivního vzdělávání a že vedení školy jim tuto možnost nabízí. 21 % respondentů dle výsledku výzkumu uvedlo, že takovou možnost jejich zaměstnavatel nenabízí. Ačkoliv nám výsledky této otázky prokázaly, že vedení školy učitelům umožňuje vzdělávání se v oblasti inkluzivní pedagogiky, vezmeme-li v potaz výsledek otázky č. 6 (více než polovina respondentů se nikdy žádného školení v oblasti inkluzivní pedagogiky nezúčastnila), nabízí se zamyšlení nad tím, zdali je ze strany vedení školy dostatečný apel na vzdělávání se učitelů v této oblasti.

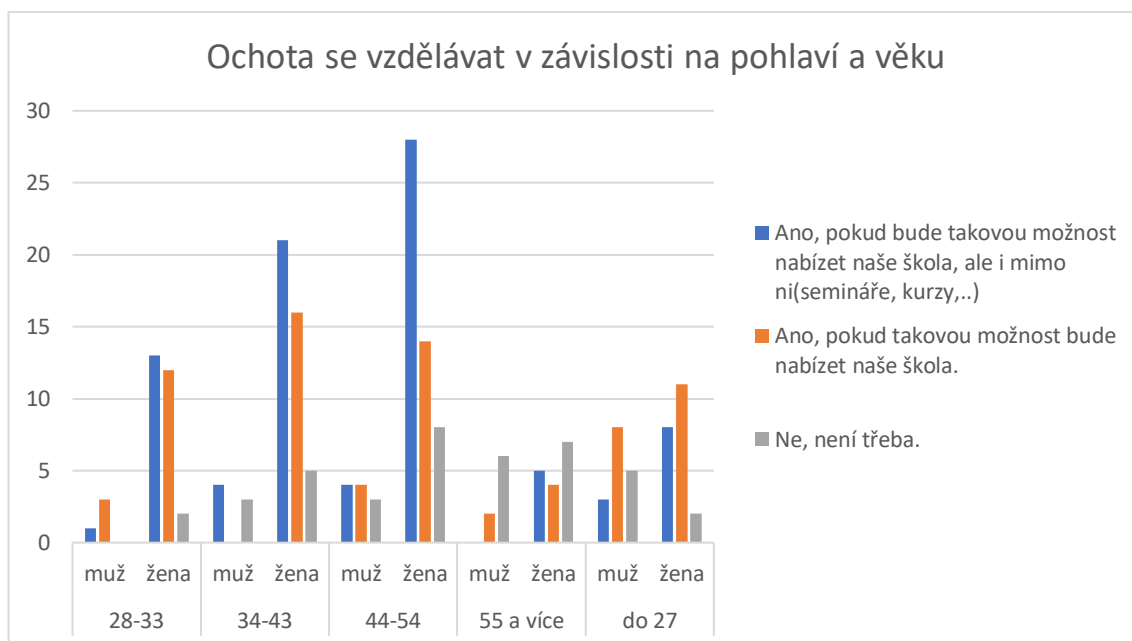
Otázka č. 9 - Jste ochoten-(a) se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?

Jste ochoten-(a) se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?



Graf 11: zdroj: vlastní zpracování

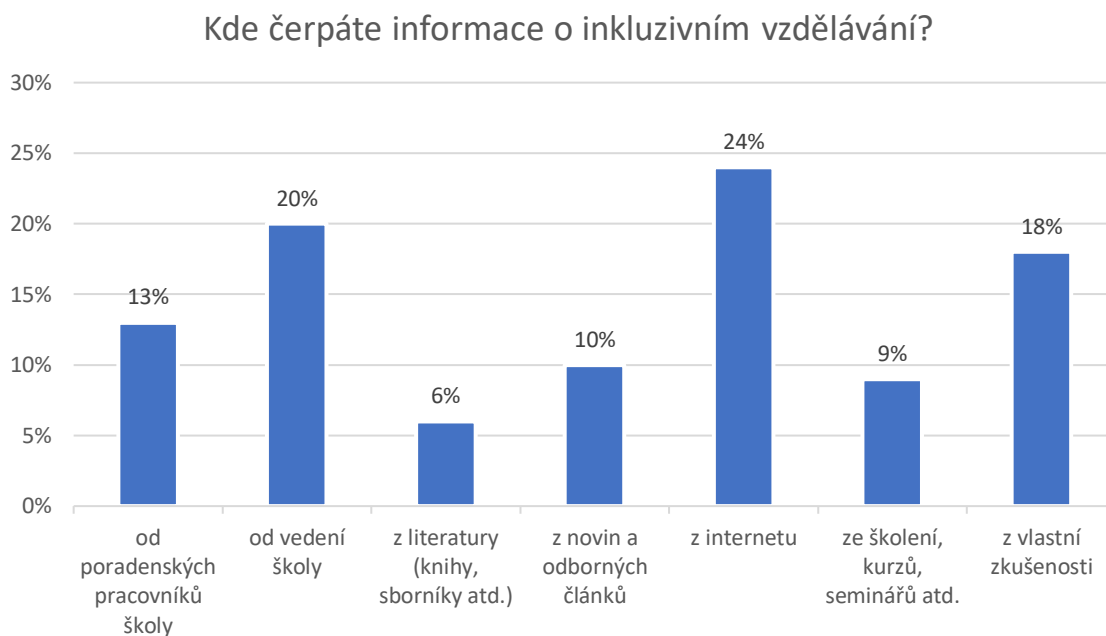
Otázka, jestli jsou respondenti ochotni se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat, nám poukázala na skutečnost, kdy 43 % dotazovaných uvedlo, že jsou této možnosti otevřeni, a to i za předpokladu, že by jim možnost dalšího vzdělávání nenabízela pouze jejich škola, ale jsou nakloněni i jiným příležitostem – semináře a kurzy mimo školu. 37% zastoupení představují učitelé, kteří jsou ochotni se vzdělávat, pokud to bude na popud jejich školy. Můžeme tedy konstatovat, že až 80 % pedagogů je ochotno se v rámci inkluzivní pedagogiky vzdělávat. Tento výsledek je poněkud překvapující vzhledem ke zjištění, že více než polovina dotazovaných učitelů se doposud žádného školení nezúčastnila. 20 % respondentů pak uvedlo, že nejsou ochotni se vzdělávat.



Graf 12: zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu lze soudit, že největší zájem o vzdělávání mají ženy mladší 54 let. Jsou ochotny se vzdělávat a absolvovat školení či kurzy mimo rámec jejich školy. Největší zastoupení tohoto názoru nalzáme ve věkové kategorii 44 – 54 let. Obecně dále můžeme tvrdit, že nejmenší ochotu se vzdělávat vykazují učitelé pokročilejšího věku, dle našich kategorií jsou to respondenti starší 55 let. Tento fakt se týká, jak ženského, tak mužského zastoupení. Muži nad 55 let nemají téměř žádný zájem o vzdělávání se v oblasti inkluzivní pedagogiky.

Otázka č. 10 - Kde čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání? Lze označit více možností.



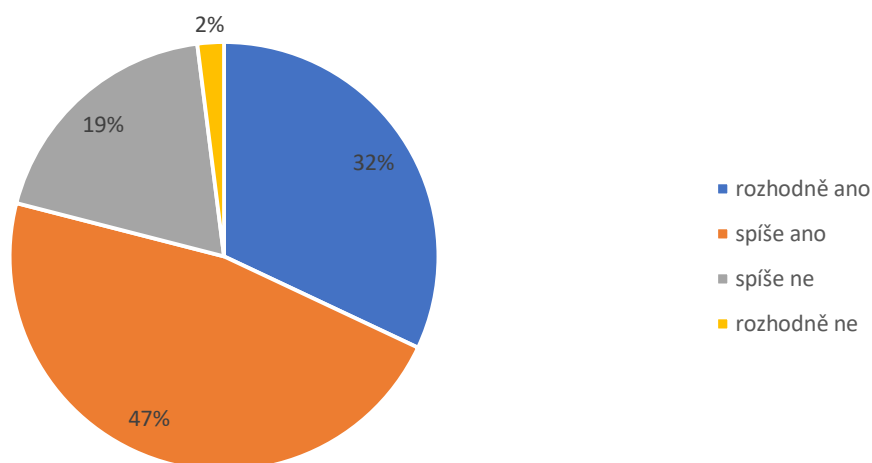
Graf 13: zdroj: vlastní zpracování

V této otázce bylo cílem zjistit, jakým způsobem učitelé získávají informace o inkluzivním vzdělávání. Dotazovaní měli možnost výběru několika variant, proto jsme v tomto případě vycházeli z počtu několika možností odpovědí, nikoliv počtu respondentů.

Největší zastoupení představuje skupina učitelů s četností 24 %, která uvedla, že jejich nejčastějším zdrojem informací je internet. Tuto možnost volili nejčastěji učitelé mladšího věku s kratší délkou praxe. Dále se respondenti spoléhají na informace od vedení školy (20 %) nebo čerpají ze své vlastní zkušenosti a praxe (18 %). K těmto variantám se přiklánějí převážně učitelé pokročilejšího věku. Kategorie poradenství pracovníků školy představuje 13% zastoupení. Naopak z literatury, novin či školení respondenti informace nijak výrazně nepřijímají.

Otázka č. 11 - Myslíte si, že vedení Vaší školy vytváří na Vaší škole dobré podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání?

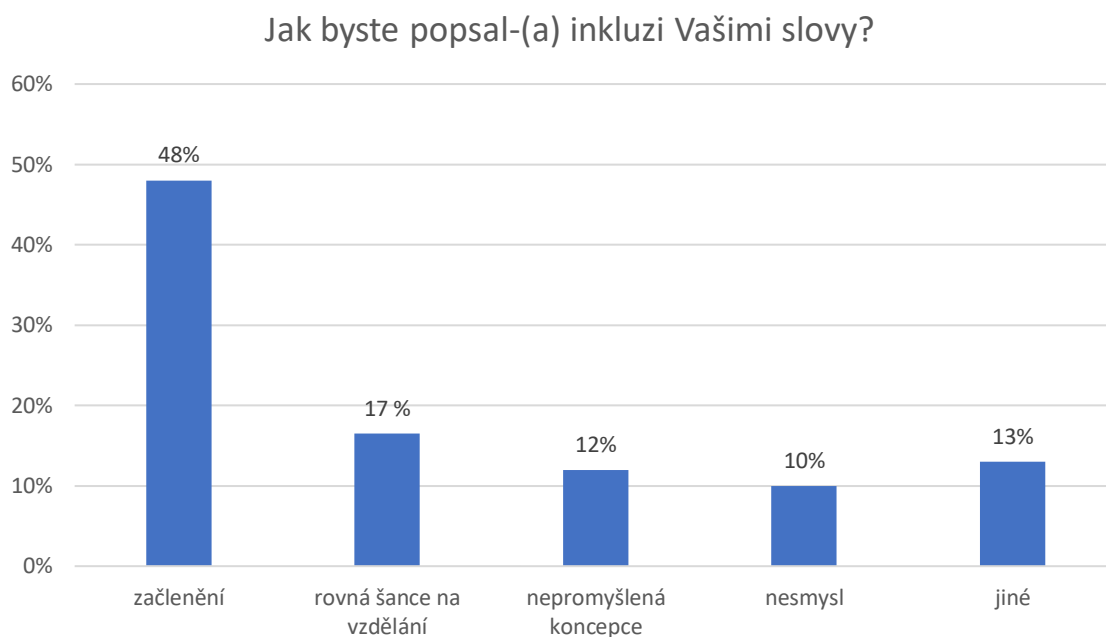
Myslíte si, že vedení Vaší školy vytváří na Vaší škole dobré podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání?



Graf 14: zdroj: vlastní zpracování

Výsledky ukazují, že až 47 %, to znamená téměř polovina dotazovaných učitelů, se domnívá, že na škole, kde působí, se pro inkluzivní vzdělávání vytváří dobré podmínky. 32 % pak uvádí, že jsou rozhodně přesvědčeni o tom, že jejich škola se k inkluzivnímu vzdělávání staví kladně a vytváří tak pro inkluzi dobré prostředí. 19 % respondentů uvedlo, že jejich škola spíše nevytváří podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Zbylá 2 % učitelů uvedla, že jejich škola vůbec nevytváří podmínky pro inkluzivní vzdělávání, respektive pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento minoritní výsledek je ale vzhledem k celkovému počtu dotazovaných spíše zanedbatelný, což hodnotím velmi pozitivně. V tomto ohledu můžeme tedy konstatovat, že většina škol, kde naši respondenti působí, se snaží o vytváření vhodného inkluzivního prostředí.

Otázka č. 12 - Jak byste popsal(-a) inkluzi Vašimi slovy?

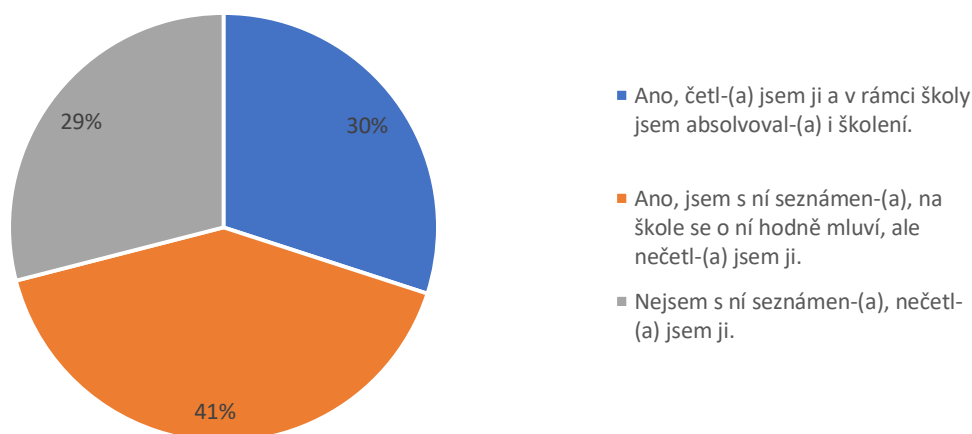


Graf 15: zdroj: vlastní zpracování

V otázce č. 12 odpovídali pedagogové volně – vlastními slovy se snažili popsat pojem inkluze. Z celkového počtu 202 respondentů se v této otázce vyjádření zdrželo 20 účastníků výzkumu. Z odpovědí ostatních respondentů bylo zjištěno následující: téměř polovina dotazovaných uvedla, že inkluze je jakési začlenění, zapojení (48 %). 17 % respondentů vysvětlovalo inkluzi jako rovnou šanci na vzdělání pro všechny. 12% zastoupení představovala skupina, která uvedla, že inkluze je jakousi nepromyšlenou koncepcí. 10 % dotazovaných učitelů ve svém vyjádření používalo jako synonymum k termínu inkluze slovo nesmysl. 13% zastoupení měli jiné odpovědi, kdy respondenti uváděli například toto: snaha spojit nemožné, papírování, práce s postiženými atd. Do této skupiny byly zároveň zařazeny i odpovědi „nevím“. Z výzkumu je patrné, že podstatná část dotazovaných vnímá termín integrace jako synonymum ke slovu inkluze. To, že se tyto dva pojmy často zaměňují, je zmíněné již v teoretické části práce.

Otázka č. 13 - Jste seznámen-(a) s vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

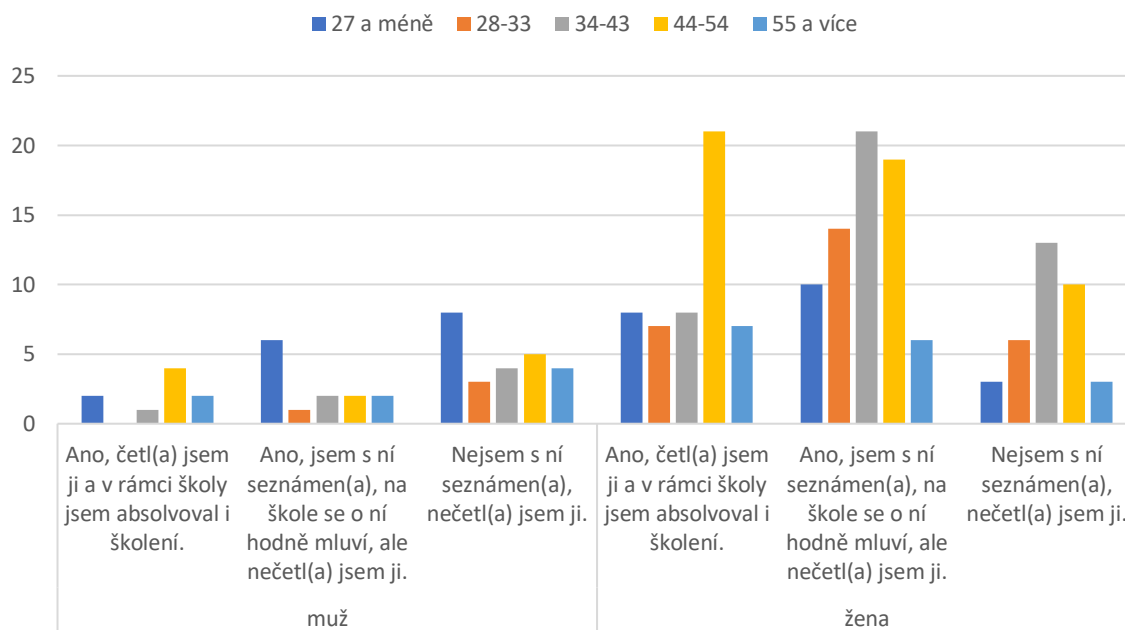
Jste seznámen-(a) s vyláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?



Graf 16: zdroj: vlastní zpracování

V této otázce jsme sledovali, jestli jsou respondenti seznámeni s vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zajímalo nás, zdali jsou o obsahu legislativy pouze informováni nebo jestli vyhlášku i četli. 30 % respondentů uvedlo, že legislativní opatření ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami četli, a dokonce absolvovali školení zaměřené na toto téma a novou legislativu týkající se inkluze. 41% zastoupení představovala skupina těch učitelů, kteří jsou se zněním vyhlášky sice seznámeni, nicméně ho nikdy nečetli. Poměrně velká četnost, konkrétně 29 %, pak byla zjištěna u pedagogů, kteří uvedli, že se zněním vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou seznámeni a ani ji nečetli. To je poměrně vysoké číslo vzhledem ke skutečnosti, že většina těchto pedagogů denně vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A přitom není znala základní legislativy, která upravuje právě vzdělávání a práci s těmito žáky.

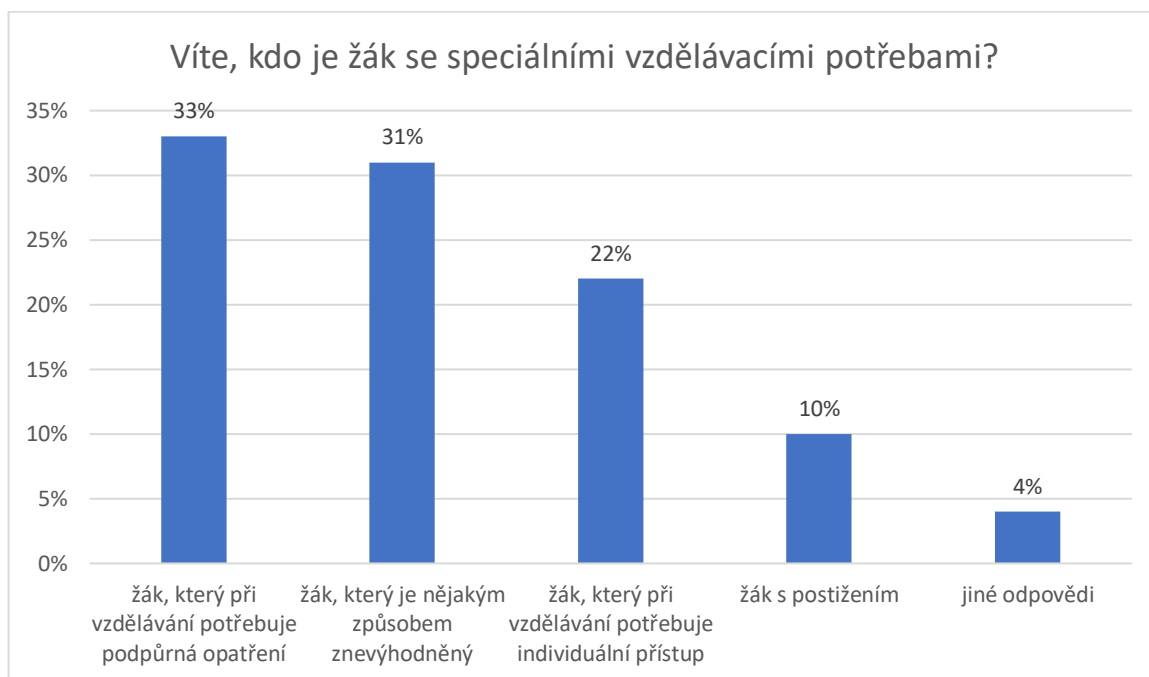
Znalost vyhlášky v závislosti na pohlaví a věku



Graf 17: zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění výše nám ukazuje závislost znalosti vyhlášky č. 27/2016 na pohlaví a věku respondentů. Výsledky ukazují, že této legislativě jsou znalé v porovnání s mužským zastoupením rozhodně ženy. A to nejvíce v kategorii 34 - 43 let a 44 – 54 let.

Otázka č. 14 - Víte, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Zkuste tento termín popsat Vašimi slovy.



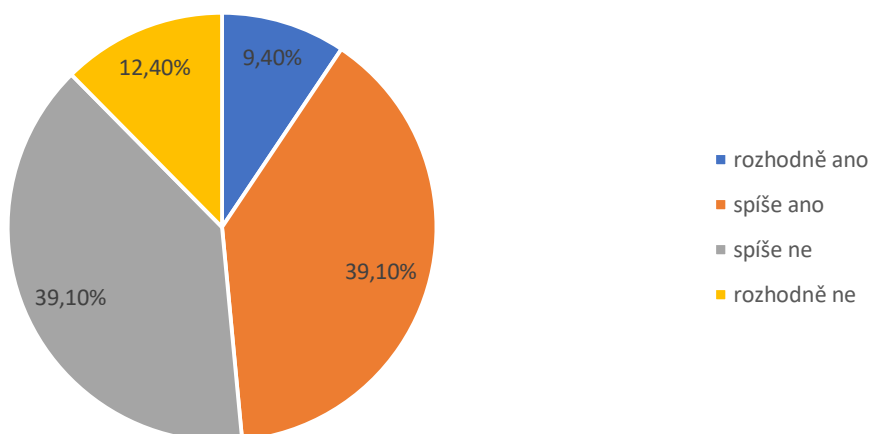
Graf 18: zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 14 se zaměřovala na zjištění, zdali jsou učitelé schopni popsat, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a úzce tak souvisí s otázkou předešlou – jestli jsou respondenti seznámeni se zněním vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dotazovaní pedagogové v této otázce odpovídali opět volně, to znamená prostřednictvím otevřených odpovědí. Z celkového počtu 202 respondentů se v této otázce vyjádření zdrželo 20 účastníků výzkumu. Z výsledků bylo zjevné, že většina pedagogů ví, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami – jaké mají tyto žáky problémy a proč jim je poskytnuta speciální péče. Správně v souladu s informacemi uvedenými v teoretické části práce odpověděla většina dotazovaných. 33% skupinu představují učitelé, kteří popsali tyto žáky jako studenty, kteří potřebují určitá podpůrná opatření. 31% dotazovaných učitelů uvedlo, že jde o žáky nějakým způsobem znevýhodněné. Podle 22 % učitelů jsou to pak žáci, kteří vyžadují individuální přístup. 10 % dotazovaných si myslí, že žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je ten, který je nějakým způsobem postižený. 4 % představuje skupina, kam spadají další odpovědi tohoto typu: zanedbaný žák, dnes každý druhý, ten, co patří do speciální školy, co nemá ve škole co dělat atd. Zároveň sem byly zahrnuty i varianty odpovědí „nevím“. U této otázky mě překvapovaly občasné nevhodné výrazy

respondentů, které byly ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním na českých školách použity.

Otázka č. 15 - Myslíte si, že jste dostatečně připraven-(a) na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Myslíte si, že jste dostatečně připraven-(a) na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf č. 19, zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 15 byla trochu zaměřena na subjektivní pocit respondentů – zjišťovala, zdali si dotazovaní sami o sobě myslí, že jsou dostatečně připraveni na to, aby mohli vzdělávat a pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky grafu o názorech učitelů vypovídají následující: Stejný výsledek byl zaznamenán u skupin učitelů, kteří si o sobě myslí, že jsou spíše připraveni a v opačném případě spíše nepřipraveni. U obou zmíněných kategorií byl zaznamenán 39% podíl. Jde o ty respondenty, kteří o své erudovanosti nejsou až tak přesvědčeni. Variantu rozhodně ano pak zvolilo 9%. 12 % dotazovaných uvedlo, že se cítí být rozhodně nepřipravenými na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky této otázky úzce souvisí s tím, že polovina respondentů neabsolvovala nikdy žádné školení zaměřené na inkluzivní vzdělávání. Tento fakt byl již okomentován v předešlých otázkách.

Otázka č. 16 - Jaké jsou podle Vás největší bariéry při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka 3: Největší bariéry při vzdělávání žáků s SVP, zdroj: vlastní zpracování

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními (PPP, SPC, SVP,...)	12 %	37 %	47 %	4 %
Nedostatečná spolupráce s poradenskými pracovníky školy (výchovní poradce, speciální pedagog atd.)	4 %	20 %	54 %	22 %
Nedostatečná spolupráce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami	6 %	37 %	50 %	7 %
Nedostatečná spolupráce s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	14 %	44 %	38 %	4 %
Nedostatečná spolupráce s ostatními pedagogy na škole	4 %	26 %	50 %	20 %
Nedostatek technického a didaktického vybavení na škole	13 %	38 %	36 %	13 %
Legislativa a administrativa na škole	41 %	36 %	10 %	3 %
Nepřipravenost ze strany učitele	14 %	39 %	36 %	11 %
Osobnost učitele (neochota, strach atd.)	14 %	34 %	38 %	14 %
Nedostatečný prostor pro individuální přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (velký počet žáků ve třídě atd.)	53 %	30 %	13 %	4 %

V otázce č. 16 nás zajímalo, co může učitelům vadit na inkluzivním vzděláváním a co pro ně při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představuje největší bariéry. Získané odpovědi jsme zaznamenali do tabulky, kde je u každého příkladu

uvedeno i procentuální vyjádření dotazovaných učitelů. Nejmarkantnější výsledek byl zachycen u možnosti „nedostatečný prostor pro individuální přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (například velký počet žáků ve třídě atd.)“. Jako největší bariéru to vidí více než polovina respondentů, konkrétně 53 %. Dalších 30 % pak uvádí, že to taktéž vidí jako jakousi překážku. Velké procentuální zastoupení (77 %) pak představuje skupina pedagogů, která vidí největší překážku v legislativě a administrativě týkající se inkluzivního vzdělávání. Z tohoto počtu uvedlo až 41 % možnost „rozhodně ano“. Můžeme tedy konstatovat, že největší bariéru v inkluzivním vzdělávání spatřují učitelé v administrativě, legislativě a nemožnosti individuálního přístupu k žákům, kteří ho potřebují. Téměř žádný problém ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním a prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pak nenastává, pokud se jedná o spolupráci s poradenskými pracovníky školy a ostatními pedagogy na škole. Malé procento učitelů pak uvedlo, že jako bariéru ve vzdělávání rozhodně nespatřují práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak spolupráci s rodinou tohoto žáka.

Otázka č. 17 - s jakými speciálními vzdělávacími potřebami u žáků se ve Vaší praxi setkáváte nejčastěji? Uveďte míru Vašeho přesvědčení.

Tabulka 4: S jakými SVP se respondenti setkávají nejčastěji, zdroj: vlastní zpracování

	velmi často	často	ojediněle	vůbec
Specifické poruchy učení	40%	46%	12%	2%
ADHD, ADD	22%	48%	27%	3%
Porucha komunikačních schopností	6%	31%	53%	10%
Sluchové postižení	2%	7%	59%	32%
Zrakové postižení	2%	15%	47%	36%
Tělesné postižení	1%	11%	59%	29%
Mentální postižení	6%	19%	44%	31%
Mimořádné nadání	1%	17%	59%	23%
Sociální znevýhodnění	5%	23%	47%	25%
Autismus	9%	23%	35%	33%

Cílem otázky č. 17 bylo zjistit, s jakými speciálními vzdělávacími potřebami se respondenti nejčastěji setkávají, potažmo se kterými pracují. Tato otázka je koncipována obdobně jako otázka předešlá – v tabulce je uvedeno procentuální zastoupení názorového přesvědčení pedagogů.

Nejvíce učitelů uvedlo, že nejčastěji se setkávají se specifickými poruchami učení. 40 % velmi často, dalších 46 % pak často. S poruchou pozornosti a hyperaktivitou u žáků se pak velmi často pracuje 22 % dotazovaných, 48 % často. Spíše ojediněle nebo vůbec se pak v rámci své praxe ve školství učitelé setkávají s žáky se sluchovým, tělesným nebo zrakovým postižením nebo s žáky, kteří jsou mimořádně nadaní.

Otázka č. 18 - Jak moc je pro Vás jako pedagoga náročná práce s žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka 5: Náročnost práce s žáky s SVP, zdroj: vlastní zpracování

	velmi náročná	spíše náročná	spíše nenáročná	nenáročná
Specifické poruchy učení	13 %	62 %	22 %	3 %
ADHD, ADD	45 %	41 %	14 %	0 %
Porucha komunikačních schopností	14 %	55 %	26 %	4 %
Sluchové postižení	24 %	42 %	30 %	4 %
Zrakové postižení	29 %	38 %	23 %	10 %
Tělesné postižení	15 %	39 %	33 %	13 %
Mentální postižení	57 %	31 %	6 %	6 %
Mimořádné nadání	14 %	33 %	40 %	13 %
Sociální znevýhodnění	15 %	38 %	35 %	12 %
Autismus	52 %	36 %	9 %	3 %

Tato otázka sledovala, jak moc je pro jednotlivé pedagogy náročná práce s žáky s různými vzdělávacími potřebami. Záznam odpovědí jednotlivých pedagogů je stejný jako u otázek 16 a 17. Z výzkumu vyplynulo, že pro vyučující je nejnáročnější práce s žáky s mentálním postižením. Většina dotazovaných, přesněji 88 %, uvedla, že práce

s těmito žáky je pro ně náročná (kategorie – velmi náročná, spíše náročná). Stejný výsledek byl zaznamenán u žáků s poruchou autistického spektra. Práce s těmito žáky je poměrně náročná pro velké zastoupení našich respondentů (taktéž 88%). Jako velmi náročnou nebo spíše náročnou pak dotazovaní učitelé uvádějí práci s žáky s diagnózou ADHD či ADD. Nenáročné je pro pedagogy pak vzdělávání žáků s tělesným postižením, sociálním znevýhodněním či mimořádným nadáním. Na základě získaných dat z této otázky můžeme konstatovat, že naše výsledky relativně korespondují se závěry různých studií, z nichž některé jsme uváděli v teoretické části této práce – učitelé například vnímají práci s žáky s mentálním postižením jako velmi náročnou, opačně se jim pak jeví práce s tělesně postiženými. V některých studiích (například výzkum Michalíka, 2018) pak dále stojí, že velmi náročné je i vzdělávání autistických dětí či žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Otázka č. 19 - Máte ve Vaší škole možnost spolupracovat s poradenskými pracovníky školy?

Tabulka 6: Spolupráce s poradenskými pracovníky školy, zdroj: vlastní zpracování

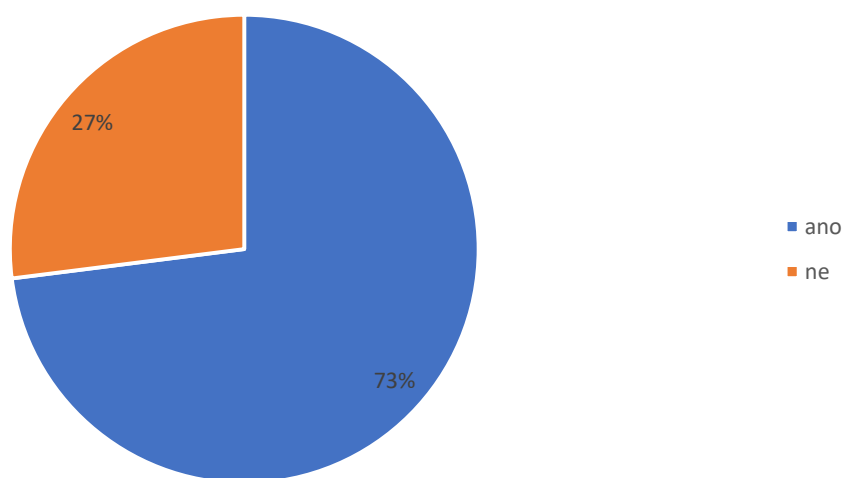
	ano	ne
školní metodik prevence	89 %	11 %
speciální pedagog	52 %	48 %
školní psycholog	52 %	48 %
výchovný poradce	90 %	10 %
kariérový poradce	35 %	65 %
sociální pedagog	13 %	87 %

V otázce č. 19 jsme se zaměřili na přítomnost poradenských pracovníků na školách, to znamená, že naším cílem bylo zjistit, jaké poradenské funkce na školách fungují. Výsledky zaznamenané v tabulce ukazují, že na téměř všech školách působí výchovný poradce, a to v 90% většině. Většina dotazovaných učitelů může na školách spolupracovat i se školním metodikem prevence. Tyto dva výsledky jsou ale poněkud překvapující vzhledem ke skutečnosti, že funkce metodika prevence a výchovného poradce jsou na školách povinné. Nabízí se tedy polemika nad tím, jestli tyto poradenské

služby na školách, kde působí respondenti, kteří uvedli, že na jejich škole metodik a výchovný poradce nepracují, vůbec fungují. Je možné, že tyto funkce jsou na konkrétních školách pouze formálně zastoupeny, ale jejich služeb pedagogové nevyužívají. Výzkum dále ukázal, že polovina dotazovaných pedagogů uvedla, že v rámci poradenského systému působí na jejich škole i speciální pedagog a školní psycholog. Tento výsledek pro mne byl poměrně překvapující, protože jsem se domnívala, že například speciální pedagog bude mít v rámci českého školství větší zastoupení. Poradenská funkce, která na českých školách prozatím nemá své ustálené místo, je pozice sociálního pedagoga. V jeho případě uvedlo 87 % respondentů, že s tímto poradenským pracovníkem nemají možnost spolupracovat. 65% zastoupení pak představovala skupina pedagogů uvádějící, že nespolupracují ani s kariérovým poradcem.

Otázka č. 20 - Máte zkušenost s asistentem pedagoga?

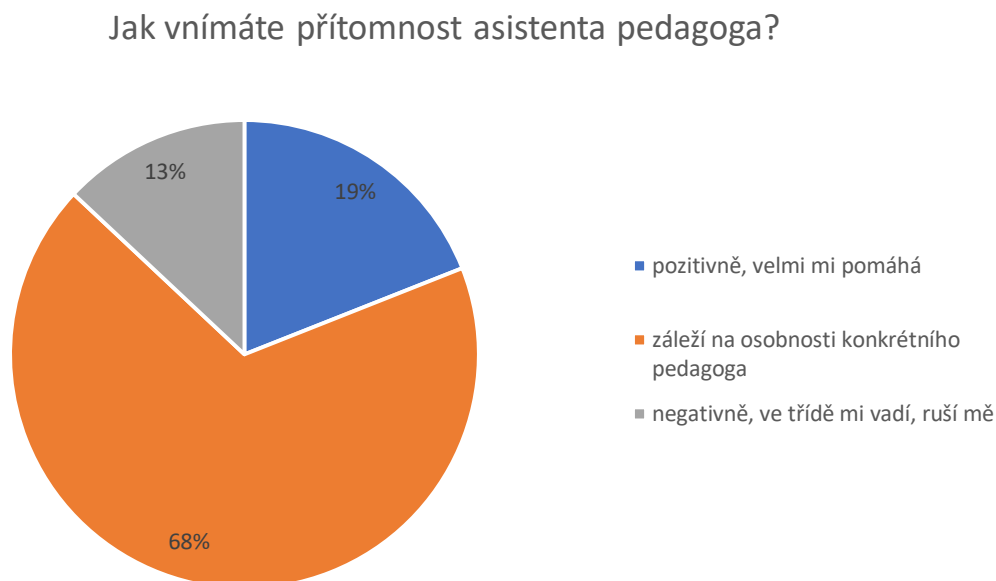
Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?



Graf č. 20, zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 20 sledovala, jestli mají učitelé zkušenosti s asistentem pedagoga. Výsledky nám ukazují, že až 73 % tuto zkušenost mají, pouze 27% zastoupení pak představuje skupina pedagogů, která uvedla, že se v rámci své praxe s asistentem pedagoga při své práci nesetkala a nemá s ním žádné zkušenosti. Tento výsledek by zároveň mohl poukazovat na skutečnost, že počet asistentů ve školství se postupně zvyšuje. 73% zastoupení nám ukazuje, že s asistentem má zkušenost více než polovina respondentů.

Otázka č. 21 - Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga?

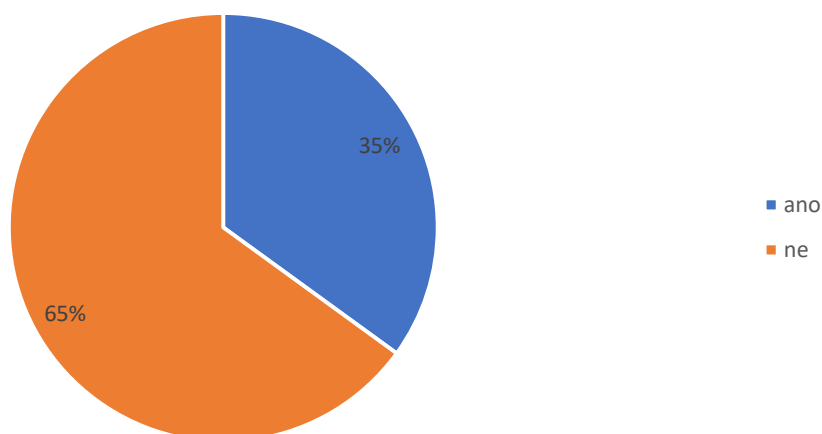


Graf č. 21, zdroj: vlastní zpracování

V návaznosti na předešlou otázku č. 20 nás dále zajímalo, jak dotazovaní učitelé vnímají přítomnost asistenta pedagoga při vyučování. Překvapující by mohl být výsledek, který byl zaznamenán u skupiny učitelů, kterou tvoří pouze 19 % pedagogů a kteří uvedli, že asistenta vnímají pozitivně a v rámci inkluzivního vzdělávání ho shledávají jako velký přínos, protože jim pomáhá. 13 % dotazovaných dle našeho výzkumu vnímá přítomnost asistenta pedagoga negativně – ve třídě jim vadí a ruší je při jejich práci. Největší zastoupení (68 %) tvoří respondenti k práci asistenta pedagoga spíše názorově nevyhranění- domnívají se, že záleží na osobnosti konkrétního pedagoga. Výsledky dále ukázaly, že například faktor pohlaví nebo věku respondentů nijak neovlivnil to, jak je asistent pedagoga ve školství vnímán.

Otázka č. 22 - Využíváte při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nějaké osvědčené metody?

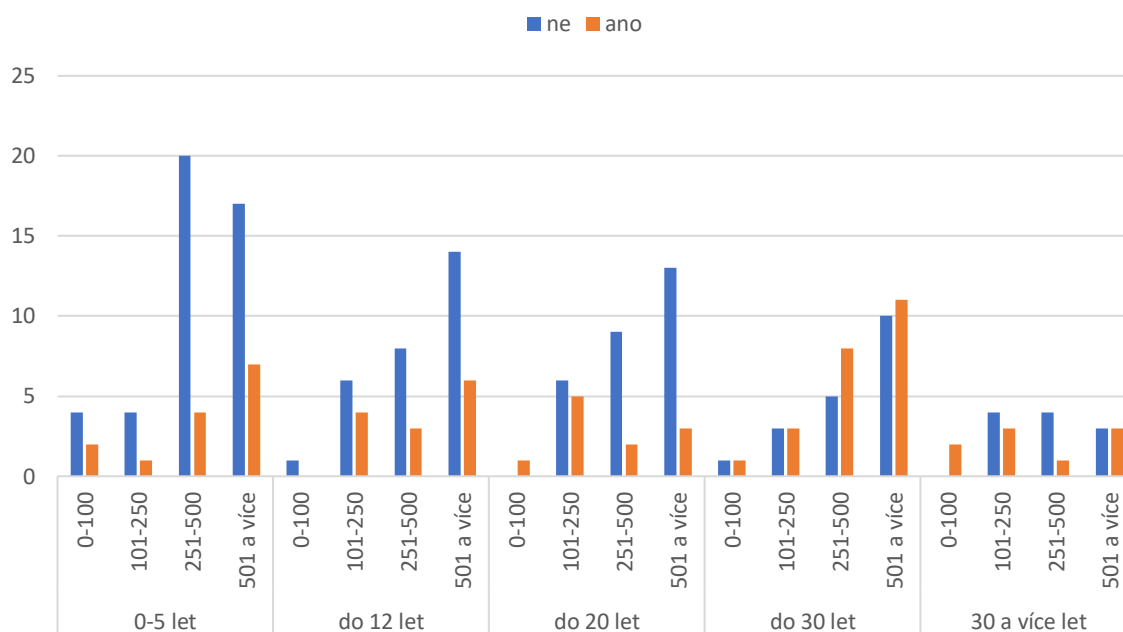
Využíváte při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nějaké osvědčené metody?



Graf č. 22, zdroj: vlastní zpracování

V rámci našeho výzkumu nás i zajímala oblast inkluzivní didaktiky a také konkrétní příklady učitelů z jejich praxe. Proto byly do dotazníku zařazeny otázky č. 22 a 23. Cílem bylo zjistit, zdali dotazovaní pedagogové při své práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami využívají nějakých metod, které se jim osvědčily a které jim i pomáhají při práci s těmito žáky. Výzkum ukázal, že více než polovina respondentů žádnou metodu při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepoužívá. Pouze 35 % pedagogů uvedlo, že některé z metod využívají. a právě tato skupina s 35% zastoupením se dále vyjadřovala v následující otázce, kde nás zajímaly konkrétní příklady metod a práce.

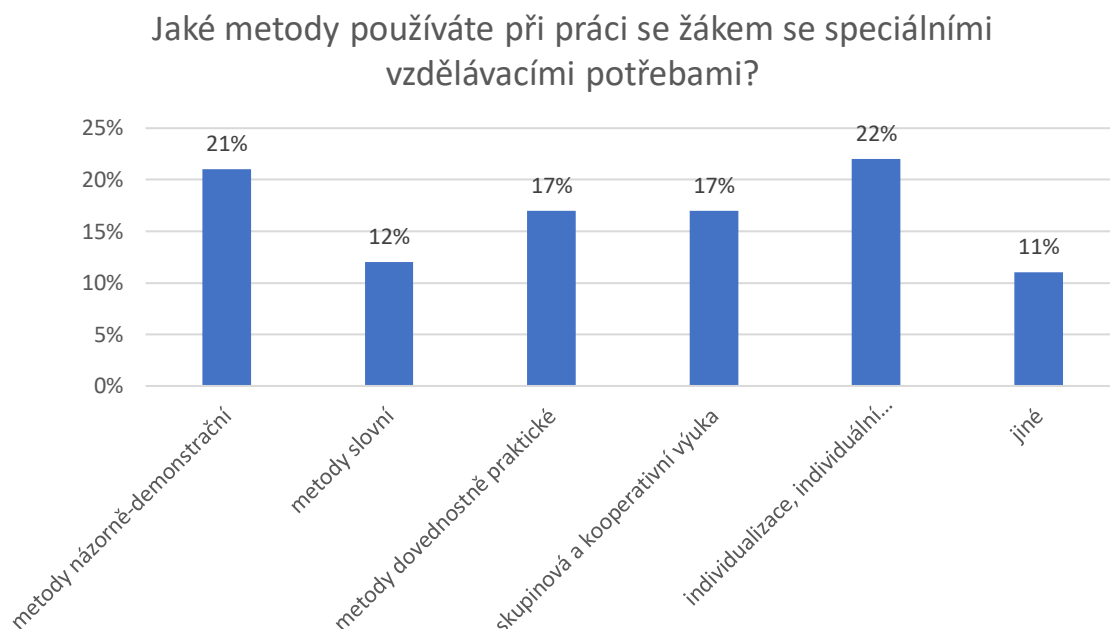
Využívání metod v závislosti na délce praxe a velikosti školy



Graf č. 23, zdroj: vlastní zpracování

Na tomto grafu můžeme pozorovat využívání metod ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na délce učitelské praxe a velikosti školy, na které učitelé působí. Na základě tohoto grafického znázornění můžeme tvrdit, že pedagogové z velkých škol spíše nepoužívají metody, které by jim pomáhaly při vzdělávání žáků s potřebou podpory. Tento fakt může být ovlivněn a způsoben například tím, že na velkých školách je ve třídách větší počet žáků, a tak je možná obtížnější některé metody aplikovat. V závislosti na věku respondentů se ukázalo, že ani učitelé s nejkratší délkou praxe taktéž spíše nevyužívají žádné z metod. I tento graf nám tedy potvrzuje obecné zjištění, že více než polovina pedagogů do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezařazuje metody, které by byly nápomocné jak těmto žákům, tak samotným učitelům.

Otázka č. 23 - Pokud jste v předchozí odpovědi zvolili odpověď ano, uveďte, prosím, jaké konkrétní metody používáte.



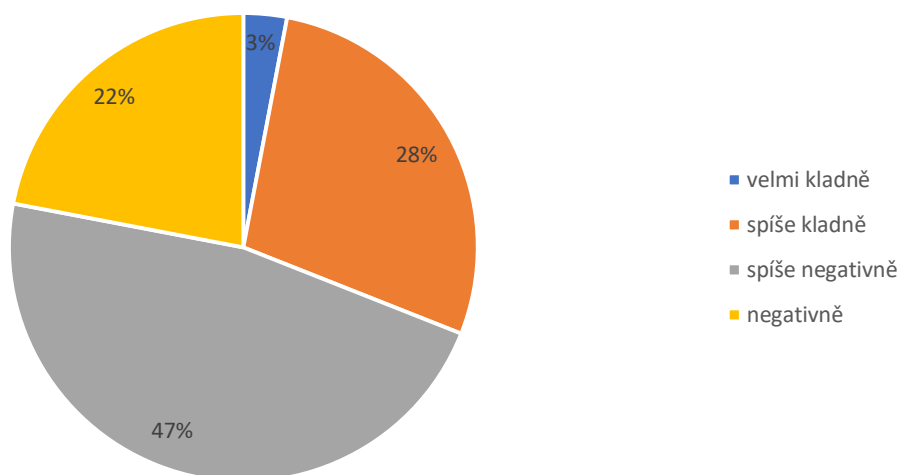
Graf č. 24: zdroj: vlastní zpracování

V předešlé otázce jsme zjišťovali, jestli pedagogové ve svých hodinách a při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami používají nějaké metody. V této otázce nás pak zajímaly konkrétní příklady těchto metod a práce s nimi. Respondenty byli v tomto případě pouze ti dotazovaní, kteří v otázce č. 23 uvedli, že určité metody využívají. Dotazovaní měli možnost volné odpovědi a uváděli například několik typů metod, proto jsme v tomto případě vycházeli z počtu několika možností odpovědí, nikoliv počtu respondentů. Na základě odpovědí bylo zjištěno následující: 22 % respondentů uvádělo, že je nejdůležitější individuální přístup, a proto se v rámci vyučování snaží o individualizaci, která je opakem klasického, v českém školství stále ještě převládajícího frontálního vyučování. 21 % dotazovaných pak zmiňovalo, že ve svých hodinách využívají metody názorově demonstrační, kam můžeme zařadit například práci s různými obrázky, tabulkami atd. 17% zastoupení pak představovali pedagogové, kteří se v rámci vyučování snaží zařazovat skupinovou a kooperativní výuku. Výsledek o stejné procentuální četnosti můžeme konstatovat i u pedagogů, kteří používají metody dovednostně praktické (žáci si vyrábějí vlastní mnemotechnické pomůcky, vytváří si vlastní tabulky s určitými pravidly atd.). Někteří učitelé (12 %) dále zmiňovali i využití metod slovních (vzájemná korekce mezi žáky, společné opakování, kontroly atd.) 11%

zastoupení pak představuje kategorie jiné odpovědi, do které byly zahrnuty například tyto odpovědi: doučování žáků nad rámec vyučování, neustálá motivace a pochvala, využívání internetu, ponechání více času na práci atd.

Otázka č. 24 - Jak se celkově stavíte k inkluzivnímu vzdělávání?

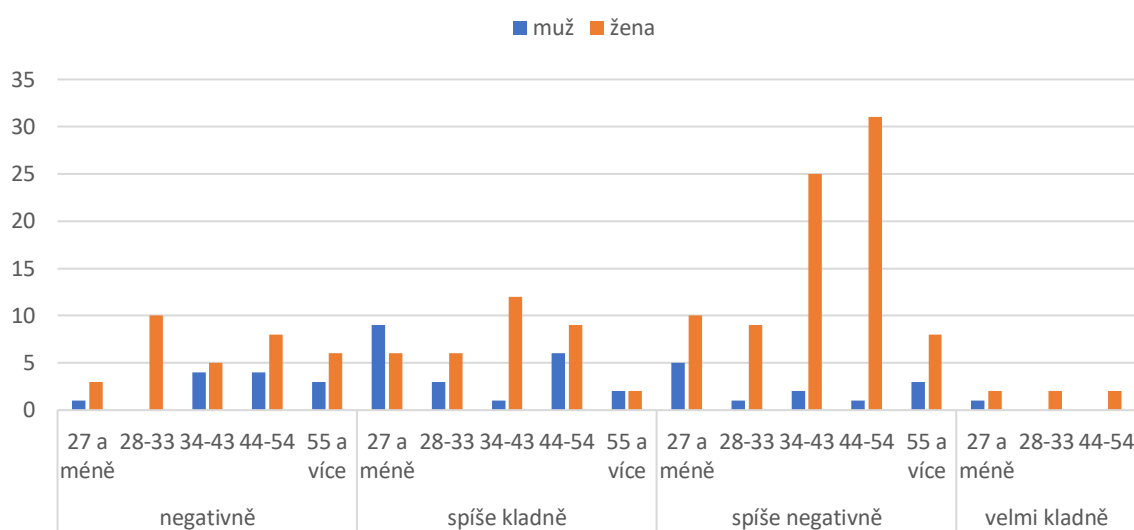
Jak se celkově stavíte k inkluzivnímu vzdělávání?



Graf č. 25, zdroj: vlastní zpracování

V této otázce nás zajímalo, jak se celkově učitelé staví k otázce inkluzivního vzdělávání. Největší zastoupení má postoj spíše negativní, který zastává téměř polovina respondentů – 47 %. 28 % dotazovaných pak projevilo k inkluzi spíše kladný přístup. Jako velmi pozitivní pak inkluzi spatřuje pouhých 3 % respondentů, negativně pak až 22 %, což je v porovnání s velmi kladným postojem opravdu markantní rozdíl. Na základě výsledků v této otázce můžeme tedy konstatovat, že více než polovina dotazovaných učitelů zastává ve vztahu k inkluzivnímu vzdělání spíše negativní postoj. Dle grafu je to přesně 69 % respondentů.

Postoj k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví a věku



Graf č. 26, zdroj: vlastní zpracování

Dle grafu znázorňujícího postoj k inkluzivnímu vzdělávání z hlediska pohlaví a věku respondentů je patrné, že spíše negativní postoj zastávají muži. Například nikdo z mužů učitelů ve věku nad 28 let se nevyjádřil, že by k inkluzi zastával velmi kladný postoj. Největší procentuální zastoupení bylo zachyceno u žen všech věkových kategorií, které uvedly, že se k inkluzivnímu vzdělávání staví spíše negativně. Zajímavým by se pak mohl jevit výsledek představující skupinu mužů pedagogů mladších 27 let, to znamená začínajících učitelů, která vyjádřila spíše kladný postoj. Vzhledem k celkovému počtu respondentů je však jeho vypovídací hodnota minimální. I na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že respondenti v našem výzkumu zastávají k inkluzivnímu vzdělávání spíše negativní postoj.

Otázka č. 25 -Zkuste uvést, jaká pozitiva a negativa spatřujete v inkluzivním vzdělávání.

V poslední 25. otázce jsme se zabývali tím, jaká pozitiva a negativa spatřují jednotliví pedagogové na inkluzivním vzdělávání. Po respondentech byla opět vyžadována forma otevřených odpovědí, protože nás zajímaly jejich konkrétní názory, které se odvíjí od jejich zkušeností a praxe – práci s žáky s potřebou podpory. Dále jsme předpokládali, že v rámci této otázky opět zjistíme, jaký je postoj pedagogů k inkluzi.

Pozitiva na inkluzivním vzdělávání očima respondentů

Téměř všichni respondenti uváděli, že jako největší pozitivum vnímají fakt, že v rámci inkluzivního vzdělávání se všichni žáci učí toleranci, ohleduplnosti a empatii. To napomáhá k celkovému osobnostnímu růstu všech žáků. Jako další pozitivum se dotazovaným jeví jakési sociální učení a sociální kontakt mezi dětmi. Například intaktní skupina žáků se učí, jak komunikovat s dětmi, které jsou nějakým způsobem postižené – jak s nimi mluvit, jednat a v neposlední řadě i jak jim pomáhat. Intaktní skupina žáků pak podle některých dotazovaných učitelů podporuje sebevědomí a snahu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To přímo souvisí s další kladnou stránkou inkluzivního vzdělávání, kterou uvedla více než polovina dotazovaných. Dle pedagogů jde o motivaci, která je při vzdělávání velmi podstatná. Celá řada dotazovaných pedagogů pak dále jako kladnou stránku inkluze vyzdvihla možnost vzdělávat se v blízkosti bydliště, to znamená ve spádové škole a v kolektivu svých vrstevníků.

Negativita na inkluzivním vzdělávání očima respondentů

V rámci našeho výzkumu respondenti uváděli více negativ, mezi která nejčastěji patřilo poukázání na skutečnost, že ve třídách je velký počet žáků a že tedy není dostatek prostoru pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří individualizaci výuky potřebují. Podle některých pedagogů pak žák s potřebou podpory nezažívá pocit úspěchu a kvůli své odlišnosti cítí svou oslabenost a často se tak stává obětí šikany. Většina respondentů v této otázce pak popisovala obtížnou práci s žáky s mentální retardací. Poukazovala na to, že u žáků s tělesným, sluchovým či zrakovým postižením není v rámci vyučování problém, ale velice obtížná je pro ně pak práce s mentálně postiženými, s žáky s těžkou poruchou autistického spektra či těžkou poruchou chování. V této souvislosti se pak objevovalo několik názorů, které obhajovaly existenci praktických a speciálních škol a poukazovaly na fakt, že se vyučující necítí být dostatečně erudováni a připraveni na práci s žáky s potřebou podpory. Bylo také uváděno, že inkluze přetěžuje učitele (speciální přípravy, administrativa atd.) Respondenti dále zmiňovali, že mnohdy na školách chybí i speciální a didaktické pomůcky, které by práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami měly ulehčit a byly by nápomocné jak učitelům, tak samotným žákům.

9.3.2 Kvalitativní výzkum (hloubkové rozhovory)

Našeho výzkumu se zúčastnili tři učitelé různého pohlaví, věku, s různou délkou praxe ve školství (viz tabulka č. 2 v kapitole 9.2.1.4). Všem dotazovaným byly kladeny základní

výzkumné otázky (viz příloha) Na základě těchto třech rozhovorů jsme pak mohli konstatovat následující:

Všichni tři pedagogové, kteří se našeho výzkumu zúčastnili, již mají zkušenost s prací s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni se shodli na tom, že pracují s žáky, kteří mají například specifické poruchy učení. Můžeme říci, že práci s těmito žáky shledávají jako spíše nenáročnou a specifické poruchy učení už trochu jako součást vzdělávacího procesu. Účastník C se v této spojitosti vyjadřuje takto: „*Dneska ty poruchy učení, to je tak častý..s tím si myslím, že už ti učitelé umějí pracovat*“. Souvisí to i se skutečností, že metody, které pro práci s těmito žáky uplatňují, už mají osvědčené a umí je využívat. V rámci hloubkových rozhovorů bylo zjištěno, že těmito žákům učitelé například usnadňují výuku různými pracovními listy, přizpůsobením obsahu diktátů, různými doplňovacími cvičeními, poskytují jim více času na řešení úloh atd.

Shodu jsme dále našli i v případě znalosti vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na otázku, zdali dotazovaní pedagogové četli tuto legislativu, jsme ve všech třech případech dostali stejnou odpověď – vyhlášku četli. V tomto směru byli dále tázáni, zdali se jim podpůrná opatření zdají dobře nastavena. V případě této otázky se na dobře nastavených podpůrných opatřeních shodli 2 pedagogové. Účastník A se snažil v této souvislosti poukázat na jeho vlastní dojem, kdy podle něj není tak obtížné si „vynutit“ nějaké podpůrné opatření: „*Já si myslím, že nastavený nejsou asi úplně dobře, ale zase na druhou stranu, ono těžko to soudit. Někteří rodiče ten papír prostě chtějí za každou cenu a udělají pro to cokoliv. Možná kdyby se ta vyhláška ještě nějak trochu povolila... Každý chce prostě úlevu*“.

Každý z účastníků výzkumu pak vedle již zmíněných specifických poruch učení popisoval práci s dalšími žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – konkrétně žák prvního stupně s diagnózou ADHD, žák druhého stupně s mentální retardací a podobně starý žák s Aspergerovým syndromem. V tomto ohledu bylo poměrně zajímavé zjištění, které je zároveň v rozporu s výsledky dotazníkového šetření, kdy nám vyšlo, že až 88 % dotazovaných shledávají práci s mentálně postiženým žákem jako náročnou. Účastník B nám naopak sdělil, že práci s žákem tohoto druhu postižení nevnímá jako velmi náročnou. Postup vzdělávání, který byl v případě tohoto žáka na škole zvolen, je z pohledu dotazovaného pedagoga vyhovující (spolupráce s asistentkou, speciální materiály a učebnice, individuální přezkoušení). V případě žáka s ADHD se účastník C shodl

s respondenty dotazníkového šetření na tom, že práci s žáky s poruchou chování vnímají jako spíše náročnou. Účastník C, jímž byl muž, se nechal slyšet, že práce s Aspergerovým syndromem pro něj žádnou obtíž nepředstavuje: *„Jako pro mě je práce s ním pohodová, opravdu, když se povznesete nad to, že občas se s vámi baví spíše jako s kamarádem, ale to je prostě jejich specifikum“*. Tento fakt je určitě do velké míry ovlivněn i tím, že tento učitel se snaží využívat mnoho aktivizačních metod, metod kritického myšlení (pětilístek, myšlenková mapa atd.) a k výuce přistupuje velmi individuálně. A i přes to, že připouští, že tento žák je ve třídě trochu rušivým elementem, práce s ním ho baví a shledává ji zajímavou. Účastnice A svou práci s žákem ADHD naopak shledává jako velmi náročnou, přičemž poukazuje i na fakt, že ani přítomnost asistenta u tohoto žáka, není účinná a práce s ním je tedy celkově velmi těžká.

S již zmíněným asistentem pedagoga mají zkušenosti všichni tři učitelé a shodují se na tom, že úloha asistenta je určitě přínosná, důležitá a v některých případech i nutná. Účastnice B ovšem namítá, že podle ní nejsou asistenti dostatečně erudovaní a nejsou mnohdy na tuto práci dostatečně připraveni.

V otázce, která sledovala, s jakými poradenskými pracovníky na školách mají dotazovaní pedagogové možnost pracovat a do jaké míry s nimi spolupracují, se účastníci našeho výzkumu příliš neshodovali a jejich názory se spíše lišily. Všichni tři dotazovaní uvedli, že na jejich školách působí výchovný poradce, který má ovšem podle všech třech dotazovaných učitelů na starosti spíše administrativu, ale nefunguje jako poradní orgán pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento fakt nám potvrzuje i výsledek dotazníkového šetření, který zjistil, že výchovný poradce působí na většině českých škol. Na menší, vesnickou školu, kde učí účastnice A, jednou týdně dojíždí i školní psychologka, která se snaží pracovat s jednotlivými žáky, s kolektivem celé třídy, ale domlouvá si i schůzky s rodiči. Právě funkci školního psychologa postrádá účastnice B, která zmiňuje, že by kromě výchovného poradce ocenila přítomnost například právě školního psychologa a speciálního pedagoga, který by podle ní mohl být nápomocen učitelům při práci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na škole, kde učí účastník C, působí kromě výchovného poradce i školní psycholog, metodik prevence a speciální pedagog. Právě náplň práce speciálního pedagoga hodnotí dotazovaný učitel jako velmi přínosnou – speciální pedagog je dle jeho slov velmi aktivní, chodí často do hodin, aby zhodnotil práci žáka, předává svým kolegům zajímavé náměty a nápady do praxe a případně i poradí.

V otázce fungování poradenských zařízení se odpovědi účastníků spíše shodovaly a dotazování funkci poradenských zařízení vnímají jako přínosnou. Dle slov účastnice A je práce s nimi úžasná. Dokonce zmínila i konkrétní poradny, se kterými se pracuje velmi dobře – Soběslav a České Budějovice. Namítala ovšem, že z jejího pohledu by postup poradenských zařízení mohl být přísnější a striktnější.

Velmi pozitivní shoda byla zaznamenána v otázce přístupu vedení školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dle všech třech pedagogů se jejich vedení školy staví k inkluzi kladně, své učitele tak v tomto ohledu podporují a motivují. Jsou nakloněni dalšímu vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky a svým zaměstnancům nabízejí různé možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti.

V neposlední řadě nás zajímaly názory účastníků výzkumu a jejich osobní přístup k inkluzivnímu vzdělávání – co vnímají jako kladné stránky inkluze, jaká jsou negativa a co by změnili v dosavadním procesu inkluzivního vzdělávání. U účastnice A jasně převažovala spíše negativa, ačkoliv zmínila, že v rámci inkluze se děti učí toleranci. Dotazovaná pedagožka B se také spíše přiklání k názoru, že u ní převládají spíše negativní aspekty, a dodává, že podle ní jsou všichni účastníci inkluze nedostatečně připraveni a erudováni. Nápravu by tedy viděla zejména ve větší přípravě budoucích učitelů už na pedagogických fakultách a delší přípravě asistentů. Dotazovaný pedagog C pak k inkluzi zastává asi nejpozitivnější postoj, ovšem podotýká, že z jeho pohledu dochází k opomíjení sociálně znevýhodněných žáků.

9.4 Odpovědi na výzkumné otázky

V rámci našeho výzkumu, kdy jsme zvolili kvantitativní metodu v rámci dotazníkového šetření a metodu kvalitativní, při níž byly provedeny hloubkové rozhovory, můžeme konstatovat, že respondenti k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají spíše negativní postoj. Nutno ale podotknout, že tento výsledek je ovlivněn různou zkušeností dotazovaných učitelů. Na základě získaných dat můžeme odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky, které vycházejí z hlavního výzkumného cíle této práce – jaké jsou postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.

1. Účastnili se učitelé nějakého školení, semináře či kurzu v oblasti inkluzivní pedagogiky?

Přes 50 % respondentů uvedlo, že doposud žádné školení, seminář či kurz v oblasti inkluzivní pedagogiky neabsolvovali. Zbylých 47 % pak uvedlo, že se školení zúčastnilo. Z tohoto počtu pak až 34 % učitelů navštívilo nějaký kurz či seminář dvakrát – třikrát. Učitelé se pak nejčastěji zúčastnili školení o problematice ADD, ADHD, dále o základních informacích ohledně inkluze, specifických poruchách učení, práci s autistickými žáky či školení ohledně tvorby individuálního vzdělávacího plánu. Tento výsledek tak poukazuje na fakt, že v českém školství působí velká část pedagogů, kteří v oblasti inkluzivního vzdělávání nejsou dostatečně vzdělaní a na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak nejsou připraveni. V budoucnosti by na tuto skutečnost měl brát zřetel, především ze strany vedení jednotlivých škol.

2. Jsou učitelé ochotni se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?

I přes skutečnost, že se více než polovina účastníků našeho výzkumu nikdy nezúčastnila žádného školení v oblasti inkluzivní pedagogiky, je poněkud překvapující, že většina respondentů je ale ochotna se v této oblasti vzdělávat, konkrétně potom 80 %. 37 % dotazovaných učitelů uvedlo, že by využili možnost vzdělávání se v rámci inkluze, kdyby jim to bylo nabídnuto ze strany školy, 43 % pedagogů je pak ochotno se vzdělávat i mimo školu, z vlastní iniciativy. Dále bylo v této souvislosti zjištěno, že nejmenší ochotu se vzdělávat mají učitelé pokročilého věku, naopak nejvíce zájmu se projevilo v kategorii žen ve věku 44 – 54 let. V rámci této analýzy je nutné zmínit, že většina respondentů má v dalším vzdělávání se podporu ve vedení školy – výzkum ukázal, že vedení škol se k inkluzi staví velmi kladně a své učitele se snaží podporovat a motivovat je v další práci.

3. Znají učitelé vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

Z uvedených informací, které jsme v rámci našeho výzkumu získali, vyplývá, že vyhlášku č. 27/ 2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami četlo 30 % dotazovaných. 41% zastoupení pak představuje skupina pedagogů, kteří sice legislativu nečetli, ale jsou s ní seznámeni a zajímají se o ni. 29 % dotazovaných dle výzkumu vyhlášku nečetlo a ani s ní není seznámeno. Tento fakt je poněkud zarážející vzhledem ke skutečnosti, že v současnosti je na českých školách poměrně velké množství

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě výsledků z otázky č. 12, kdy měli respondenti svými slovy popsat, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, můžeme ovšem konstatovat, že učitelé jsou v tomto směru poměrně znalí a vědí, jací žáci jsou posuzováni jako ti s potřebou podpory.

4. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají učitelé při své práci jako nejobtížnější?

Jako nejobtížnější vnímají respondenti práci s žáky s mentálním postižením. Tento názor se projevil až u 88 % dotazovaných. Stejný výsledek byl pak zaznamenán u žáků s poruchou autistického spektra. Jako spíše obtížná se pak projevila i práce s žáky s diagnózou ADD a ADHD.

5. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají učitelé při své práci jako méně náročné?

Jako méně náročná se pedagogům jeví práce se sociálně znevýhodněnými, mimořádně nadanými či tělesně postiženými. Respondenti zúčastnění hloubkových rozhovorů pak jako poměrně nenáročnou označili práci s žáky se specifickými poruchami učení. Z jejich zkušeností bylo patrné, že s žáky s touto poruchou již umějí pracovat a při práci s nimi využívají již osvědčených metod.

6. Jaké výhody a nevýhody učitelé spatřují na inkluzivním vzdělávání?

Na základě odpovědí, které jsme v rámci výzkumu získali, musíme konstatovat, že respondenti uváděli spíše nevýhody, respektive negativa inkluzivního vzdělávání. Velmi často jsme se v tomto směru setkávali s pojmy, jako např.: nepromyšlený koncept, přetíženost, nepřipravenost a nedostatečné vzdělání učitelů. Dále se většina učitelů shodovala na tom, že inkluze je vhodná jen pro některé žáky (např. tělesně, sluchově či zrakově postižení). Dále poukazovali na to, že nemají dostatek prostoru a času pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výhody naopak spatřují například v tom, že se žáci učí vzájemné toleranci, respektu a empatii. Žáci s potřebou podpory se vzdělávají v místě svého bydliště se svými vrstevníky, kteří je motivují a podněcují jejich snahu. Zároveň se pak intaktní část žáků učí, jak s žáky, kteří se nějakým způsobem odlišují, komunikovat a jak jim případně pomáhat.

10 Diskuze

V rámci inkluzivního vzdělávání zdůrazňuje Tannenbergerová (2016) důležitost začlenění všech žáků do hlavního proudu vzdělávání a zmiňuje, že důležité je těmto žákům zajistit co nejlépe vyhovující podmínky, které přispívají k jejich sociálnímu a kognitivnímu vývoji. S odkazem na některé studie a výzkumy, které sledovaly postoje učitelů či veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání se uvádí, že ne všichni respondenti se k problematice inkluzivního vzdělávání staví kladně. Právě se začleňováním žáků do běžných škol hlavního proudu vzdělávání někteří nesouhlasí. Například výzkum, který byl proveden organizací EDUin, koresponduje s výsledky naší studie, ze které vyplývá, že pedagogové se obávají práce například s mentálně postiženými žáky či se žáky s poruchou chování. Práci s tělesným druhem postižení nebo se sociálně znevýhodněnými žáky pak jako obtížnou nevnímají. Michalík a kol. (2018) při své studii zjistil, že postoj pedagogů k inkluzi je ovlivněn již zmíněnou obavou s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatkem zkušeností, špatnou informovaností a nízkou mírou erudovanosti. Tento fakt byl potvrzen i v rámci našeho výzkumu.

Právě v souvislosti s postoji některých pedagogů je třeba konstatovat, že některé názory mohou být ovlivněny i mediálním obrazem inkluzivního vzdělávání. Ještě před tvorbou této práce, ale i v průběhu sběru dat jsme se o téma inkluzivní pedagogiky více zajímali, a tak jsme se snažili o jistou analýzu postojů a názorů k inkluzivnímu vzdělávání v rámci různých internetových diskuzí. Můžeme tedy tvrdit, že lidé jsou ohledně tohoto tématu málo informovaní. Jsou například ovlivněni postoji ředitelů škol, kteří zprvu veřejně vyjadřovali obavu nad přetížeností a nedostatečnou připraveností školního systému a nízkým počtem potřebných asistentů (iDNES, ©2020). Tuto skutečnost pak ale můžeme na základě současné dostupné literatury i dle výsledků našeho výzkumu vyvrátit. V našem průzkumu bylo zjištěno, že vedení školy se k inkluzivnímu vzdělávání staví kladně, snaží se v jejich školách vytvořit vhodné inkluzivní prostředí a své učitele podporovat a motivovat. Z internetových diskuzí je dále patrné, že názorové přesvědčení některých lidí bylo svého času ovlivněno i vyjádřením Miloše Zemana, prezidenta České republiky, v roce 2015, který se vyhradil proti inkluzivnímu vzdělávání a nechal se slyšet, že s inkluzí nesouhlasí (Aktualne.cz, ©, 2020).

Vzhledem ke skutečnosti, že byl pro tuto práci zvolen smíšený výzkum a vzhledem k časové náročnosti, jsme analýzu internetových diskuzí na téma inkluzivního vzdělávání

více nerozpracovávali. V souvislosti s kvantitativním výzkumem je v závěrečné diskuzi nutné zmínit, že jsme se setkali s neochotou respondentů vyplnit dotazník. Dotazníky byly rozeslány v době koronavirové krize, kdy už se znovu začala obnovovat výuka na některých školách a zároveň stále probíhalo i on-line vyučování. Pedagogové tak byli pracovníčně velmi vytíženi. Sběr dat tak probíhal delší dobu, než bylo původně předpokládáno. Výzkum byl zaměřen na pedagogy působící na školách v celé České republice. Kvalitativní výzkum byl pak zvolen z toho důvodu, abychom se od dotazovaných učitelů dozvěděli více zkušeností z jejich praxe. I v rámci hloubkových rozhovorů by náš výzkum mohl mít jisté limity. Výběr vzorku nebyl náhodný, snažili jsme se totiž o oslovení respondentů, kteří by tvořili různorodý vzorek – to znamená, že dotazovaní byli odlišného pohlaví, různého věku, s jinou délkou praxe. Tento fakt by pak do jisté míry mohl ovlivnit výsledek. Dále nelze opomenout ani skutečnost, že celkově náš výzkumný vzorek tvořily převážně ženy. Mužské zastoupení pedagogů tak bylo spíše menšinové. Jisté nedostatky by dále mohly být spatřovány v nedostatečné analýze, kdy jsme mohli v rámci problematiky inkluzivního vzdělávání proniknout více do hloubky a zjistit tak například větší propojenost a porovnání jednotlivých faktorů, které mohou postoje k inkluzi ovlivnit. Tato práce zohledňovala především pohlaví, věk či délku praxe respondentů. Přínosná by ovšem byla i analýza, která by zachycovala, do jaké míry jsou postoje jednotlivých pedagogů ovlivněny jejich zkušenostmi. Z našeho výzkumu je patrné, že nejvíce se staví učitelé rezervovaně ke vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zajímavé by tedy bylo zjistit, kolik z nich se opravdu setkalo s žákem tohoto druhu postižení a soudí tak na základě vlastní zkušenosti nebo je jejich názor ovlivněn například již zmíněnými médii či postoji kolegů. Přínosné by bylo i zjištění, zdali jsou postoje těch pedagogů, kteří jsou detailně seznámeni s obsahem legislativy o inkluzivním vzdělávání a prošli vzděláním v oblasti inkluzivní pedagogiky, pozitivnější a celkově se tak k inkluzi staví kladně. Nabízela by se i otázka, která by sledovala, jestli mají pedagogové působící na českých školách pocit, že je inkluzivní vzdělávání nějakým způsobem obohacuje po osobnostní stránce.

Závěr

Diplomová práce zabývající se postoji pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické rovině jsem se pokoušela o vysvětlení základních pojmů týkající se inkluze – inkluzivní škola, inkluzivní třída atd. Zmínila jsem tu i základy inkluzivní didaktiky. Dále zde byly komparovány často zaměňované pojmy integrace a inkluze. Součástí teoretického zpracování pak bylo vysvětlení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a způsoby podpory těchto žáků. v souvislosti s tím jsem popisovala funkci poradenských pracovníků a poradenských zařízení. Nezbytnou součástí teoretické části pak představovalo i legislativní zakotvení. Poslední kapitolu tvořily postoje pedagogů a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání.

V rámci celé práce jsem se snažila o naplnění hlavního výzkumného cíle – jaké jsou postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě předem stanoveného cíle, potažmo i výzkumných otázek jsem se rozhodla pro výzkum, který byl realizován pomocí smíšeného výzkumného přístupu, tedy pomocí kvalitativní a kvantitativní metody. Kvantitativní výzkum byl uskutečňován pomocí dotazníkového šetření, v případě přístupu kvalitativního byla zvolena metoda hloubkových rozhovorů, díky kterým jsem získala konkrétnější informace z praxe respondentů.

Na základě zpracovaných dat mohu tvrdit, že učitelé, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání spíše negativní postoj, ačkoliv uvádějí bezsporné a faktické klady a výhody inkluzivního vzdělávání. Současní pedagogové se dle našich výsledků cítí být spíše nepřipravení na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nedostatečně erudovaní. Tento fakt je v souladu s dalším výsledkem, který nám poukázal na skutečnost, že více než polovina respondentů se nikdy nezúčastnila žádného školení. Přesto dotazovaní uváděli, že jsou ochotni se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat. Výzkum dále poukázal na, z mého pohledu, velmi pozitivní výsledek týkající se přístupu vedení škol, na kterých dotazovaní vyučující působí. Vedení škol se k inkluzi staví obecně pozitivně – své učitele podporují v dalším vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky a celkově jsou jim při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami oporou. Překvapující výsledek byl zaznamenán v otázce znalosti vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: i přes to, že jen malé procento respondentů uvedlo, že tuto legislativu četlo, na

základě jimi vyplněných otevřených odpovědí může být konstatováno, že jsou o obsahu legislativního zakotvení dobře informováni. Zajímavé pro mne bylo především, jakou práci s žáky s potřebou podpory považují učitelé za nejnáročnější. Z výzkumného šetření je patrné, že spíše náročná je pro ně práce s žáky s ADHD či mentálním postižením. Práci s tělesně postiženými, sociálně znevýhodněnými pak považují za méně náročnou.

Tato práce pro mne byla velmi přínosnou, neboť působím ve školství prvním rokem a doposud jsem problematiku inkluzivního vzdělávání vnímala především zprostředkovaně, proto mě zajímaly zkušenosti jiných učitelů, které se samozřejmě lišily v závislosti na mnoha faktorech. Bylo zajímavé komparovat odlišné názory a zamýšlet se nad tím, co pedagogy skutečně ovlivňuje. Závěrem pak mohu říci, že ačkoliv jsem přesvědčena o tom, že až praxe a setkání se s žákem s nějakou potřebou podpory mě naučí, jak přesně s tímto konkrétním žákem pracovat, tak pro mne tato práce byla určitě přínosnou učebnicí a inspirací. Z mého výzkumu si pak do své praxe odnesu poučení, že každý žák je jiný, každý má jiné potřeby a vše je více než individuální.

Použitá literatura a internetové zdroje

- 1) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
- 2) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 3) BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.
- 4) ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchou autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Posparta Publishing, s.r.o. ISBN 978-80-88163-39-8.
- 5) FOIST, Vladimír, Břetislav SVOZIL. *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3.
- 6) HÁJKOVÁ, Vanda, Iva, STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 7) HAVEL, Jiří, Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
- 8) JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0.
- 9) KAPRÁLEK, Karel, Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- 10) KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- 11) KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- 12) KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, s.r.o, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- 13) KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina, JANKŮ, Igor, HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava- Ostravská univerzita-Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.

- 14) KUDLÁČEK, Martin. *Inclusion of children with physical disabilities in physical education, recreation and sport*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2156-8.
- 15) KUCHARSKÁ, Anna, Jana, MRÁZKOVÁ, Renata, WOLFOVÁ, Václava, TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- 16) LANG, Greg, Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- 17) LECHTA, Viktor (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 18) LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 19) MICHALÍK, Jan a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- 20) MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů. Specifické poruchy učení na základní škole*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-1964-9.
- 21) MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- 22) NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství. Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- 23) PANČOCHA, Karel, Lenka, SLEPIČKOVÁ. *Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření*. In: Bartoňová, M., Vítková, M. a kol. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykovu univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
- 24) PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3.
- 25) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

- 26) PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- 27) POKORNÁ, Věra. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X.
- 28) POLECHOVÁ, Pavla a kol. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
- 29) POLECHOVÁ, Pavla. *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-024-2.
- 30) POTMĚŠIL, Miloň. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. In: *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido: Masarykova univerzita, 2010.
- 31) PRŮCHA, Jan, Jiří, MAREŠ, Eliška, WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- 32) ŠEĐOVÁ, Klára, Roman, ŠVARŤÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- 33) TANNENBERGEROVÁ, Monika, Katarína, KRAHULOVÁ a kol. *Jak se stát fěrovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, 2010. ISBN 978-80-87414-02-6.
- 34) TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- 35) TOMICKÁ, Václava, Dana, ŠVINGAROVÁ. *Výbrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-657-1.
- 36) VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- 37) VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- 38) VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-357-5.
- 39) ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk. 1. vyd. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

- 1) A study of primary school teachers inclusive education, [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2013/v3i4/papers/Paper-10.pdf>
- 2) Aktualne.cz. Přehledně: Co řekl prezident Zeman o inkluzi handicapovaných. [online]. [cit. 2020-05-23]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/prehledne-co-rekl-prezident-zeman-o-inkluzi-handicapovanych/r~c7abbd569d6311e4833a0025900fea04/>
- 3) EDUIN. Informační centrum o vzdělávání. Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi? [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- 4) iDNES.cz Diskuze k článku: Překážkou jsou plné třídy a nedostatek asistentů, míní učitelé. [online]. [cit. 2020-05-23]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/inkluzie-spolecne-vzdelavani-pruzkum-finance-asistent-pedagoga.A180306_102408_domaci_nub/diskuse
- 5) iDNES.cz.Diskuze k článku: Nemluví, ale mezi zdravými je premiant. Inkluze ve vzdělání funguje. [online]. [cit. 2020-05-23]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/inkluzivni-vzdelavani-jak-to-vlastne-funguje-v-praxi.A150119_144142_deti_haa/diskuse
- 6) Inkluze v praxi. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- 7) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf
- 8) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 2020-03-02]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasiky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych>

- 9) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). [online]. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
- 10) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon č. 82/2015 Sb. Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).). [online]. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35210/>
- 11) Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>
- 12) Národní ústav pro vzdělávání. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasika-c-73-2005-sb-1>
- 13) Rvp.cz, Metodický postál, inspirace a zkušenosti učitelů_[online]. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/21027/SOCIALNI-INKLUZE.html/>
- 14) Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, z.s. [online]. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.spmpr.cz/pro-rodinu/legislativa/umluva-o-pravech-lidi-se-zdravotnim-postizenim/>
- 15) Úmluva o právech dítěte [online]. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- 16) Ústava České republiky [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2#hlava2>

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	45
Graf 2: Věk respondentů.....	46
Graf 3: Pohlaví vs. věk respondentů.....	47
Graf 4: Délka praxe respondentů.....	47
Graf 5: Velikost školy (počet žáků).....	48
Graf 5: Velikost školy (počet žáků).....	48
Graf 6: Máte pocit, že jste v oblasti inkluzivní pedagogiky dostatečně erudován-(a)?...49	
Graf 7: Pocit erudovanosti v závislosti na délce praxe.....	50
Graf 8: Absolvoval-(a) jste nějaké školení, kurz nebo seminář v oblasti inkluzivní pedagogiky?.....	51
Graf 9: Kolikrát jste se zúčastnili nějakého školení v oblasti inkluzivní pedagogiky?....	52
Graf 10: Umožňuje vedení Vaší školy možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky?.....	53
Graf 11: Jste ochoten-(a) se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?.....	54
Graf 12: Ochota se vzdělávat v závislosti na pohlaví a věku.....	55
Graf 13: Kde čerpáte informace o inkluzivním vzdělávání?.....	56
Graf 14: Myslíte si, že vedení Vaší školy vytváří na Vaší škole dobré podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání?.....	57
Graf 15: Jak byste popsali inkluzi Vašimi slovy?.....	58
Graf 16: Jste seznámen-(a) s vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?.....	59
Graf 17: Znalost vyhlášky v závislosti na pohlaví a věku.....	60
Graf 18: Víte, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami?.....	61
Graf 19: Myslíte si, že jste dostatečně připraven-(a) na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?.....	62
Graf 20: Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?.....	67
Graf 21: Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga?.....	68

Graf 22: Využíváte při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami osvědčené metody?.....	69
Graf 23: Využívání metod v závislosti na délce praxe a velikosti školy.....	70
Graf 24: Jaké metody využíváte při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?.....	71
Graf 25: Jak se celkově stavíte k inkluzivnímu vzdělávání?.....	72
Graf 26: Postoj k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví a věku.....	73

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vztah inkluze a integrace.....	22
Tabulka 2: Přehled účastníků hloubkových rozhovorů.....	44
Tabulka 3: Největší bariéry při vzdělávání žáků s SVP.....	63
Tabulka 4: S jakými SVP se respondenti setkávají nejčastěji.....	64
Tabulka 5: Náročnost práce s žáky s SVP.....	65
Tabulka 6: Spolupráce s poradenskými pracovníky školy.....	66

Přílohy

Dotazník

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Kokešová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku na téma **POSTOJE UČITELŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ**. Vámi doplněné odpovědi budou využity pouze jako zdroj informací pro výzkum týkající se Vašeho přístupu k inkluzi. Dotazník je anonymní.

Mnohokrát děkuji za Váš čas strávený nad vyplněním tohoto dotazníku.

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2) Jaký je Váš věk?

3) Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

- Do 5 let
- 6 – 12 let
- 13 – 20 let
- 21 – 30 let
- Více než 30 let

4) Kolik žáků navštěvuje Vaši školu? (přibližný údaj)

5) Máte pocit, že jste v oblasti inkluzivní pedagogiky dostatečně erudován-(a)?

- ano rozhodně
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

- 6) **Absolvoval-(a) jste nějaké školení, kurz či seminář v oblasti inkluzivní pedagogiky?**
- ano
 - ne
- 7) **Pokud jste v předešlé otázce zvolili možnost ano, uveďte, prosím, kolikrát jste se nějakého školení, kurzu či semináře zúčastnil-(a) a jaké bylo jeho zaměření.**
- 8) **Umožňuje vedení Vaší školy možnost dalšího vzdělávání se v oblasti inkluzivní pedagogiky?**
- ano
 - ne
- 9) **Jste ochoten-(a) se v oblasti inkluzivní pedagogiky vzdělávat?**
- Ano, pokud takovou možnost bude nabízet naše škola.
 - Ano, pokud bude takovou možnost nabízet naše škola, ale i mimo ni (semináře, kurzy atd.)
 - Ne, není třeba.
- 10) **Kde čerpáte informace o inkluzivním vzděláváním. Lze označit více možností.**
- od poradenských pracovníků školy
 - od vedení školy
 - z literatury – knihy, sborníky atd.
 - z novin a odborných článků
 - z internetu
 - ze školení, kurzů, seminářů atd.
 - z vlastní zkušenosti
- 11) **Myslíte si, že vedení Vaší školy vytváří na Vaší škole podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání?**
- rozhodně ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - rozhodně ne

12) Jak byste popsal-(a) inkluzi Vašimi slovy?

13) Jste seznámen-(a) s vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

- Ano, četl-(a) jsem ji a v rámci školy jsem absolvoval i školení.
- Ano, jsem s ní seznámen-(a), na škole se o ní hodně mluví, ale nečetl-(a) jsem ji.
- Nejsem s ní seznámen-(a), nečetl-(a) jsem ji.

14) Víte, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Zkuste tento termín popsat Vašimi slovy.

15) Myslíte si, že jste dostatečně připraven-(a) na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

16) Jaké jsou podle Vás největší bariéry při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Uved'te míru Vašeho přesvědčení. V každém řádku pak vyberte jen jednu možnost

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními (PPP, SPC atd.)				
Nedostatečná spolupráce s poradenskými pracovníky školy (výchovní poradce atd.)				
Nedostatečná spolupráce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami				
Nedostatečná spolupráce s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami				
Nedostatečná spolupráce s ostatními pedagogy na škole				
Nedostatečné technické a didaktické vybavení školy				
Legislativa a administrativa				
Nepřipravenost ze strany učitele				
Osobnost učitele (neochota, strach atd.)				
Nedostatečný prostor pro individuální přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (velký počet dětí ve třídě atd.)				

17) S jakými speciálními vzdělávacími potřebami u žáků se ve Vaší praxi setkáváte nejčastěji? Uveďte míru Vašeho přesvědčení. V každém řádku pak vyberte jen jednu možnost.

	velmi často	často	ojediněle	vůbec
Specifické poruchy učení				
ADHD, ADD				
Porucha komunikačních schopností				
Sluchové postižení				
Zrakové postižení				
Tělesné postižení				
Mentální postižení				
Mimořádné nadání				
Sociální znevýhodnění				
Autismus				

18) Jak moc je pro Vás jako pedagoga náročná práce s žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami? Uved'te míru Vašeho přesvědčení. V každém řádku pak vyberte jen jednu možnost.

	velmi náročná	spíše náročná	spíše nenáročná	nenáročná
Specifické poruchy učení				
ADHD, ADD				
Porucha komunikačních schopností				
Sluchové postižení				
Zrakové postižení				
Tělesné postižení				
Mentální postižení				
Mimořádné nadání				
Sociální znevýhodnění				
Autismus				

19) Máte ve Vaší škole možnost spolupracovat s poradenskými pracovníky školy?

	ano	ne
školní metodik prevence		
speciální pedagog		
školní psycholog		
výchovný poradce		
kariérový poradce		
sociální pedagog		

20) Máte zkušenost s asistentem pedagoga?

- ano
- ne

21) Jak vnímáte přítomnost asistenta pedagoga?

- Pozitivně, velmi mi pomáhá.
- Záleží na osobnosti konkrétního pedagoga.
- Negativně, ve třídě mi vadí, ruší mě.

22) Využíváte při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nějaké osvědčené metody?

- ano
- ne

23) Pokud jste v předchozí odpovědi zvolili odpověď ano, uveďte, prosím, jaké konkrétní metody používáte.

24) Jak se celkově stavíte k inkluzivnímu vzdělávání?

- velmi kladně
- spíše kladně
- spíše negativně
- negativně

25) Zkuste uvést, jaké pozitiva a negativa spatřujete na inkluzivním vzdělávání.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru

ZVO: Jaké jsou postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání?

SVO: Jaká je délka praxe učitelů?

SVO1: Pracují učitelé s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

SVO2: Dokázali by učitelé zhodnotit a popsat práci s tímto žákem?

TO1: Jak s tímto žákem učitelé pracují?

TO2: Používají při práci s tímto žákem nějaké metody, které se osvědčily?

TO3: Jak je tento žák vnímán v kolektivu třídy?

SVO3: Četli učitelé vyhlášku č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

TO1: Myslí si učitelé, že jsou dobře nastavena podpůrná opatření?

TO2: Jaká opatření mají žáci, se kterými pracují?

SVO4: S jakými poradenskými pracovníky mají možnost učitelé pracovat a jak spolupracují s poradenskými zařízeními?

TO1: Dokážou učitelé zhodnotit míru spolupráce?

TO2: Vnímají poradenské pracovníky a podporu poradenských zařízení skutečně jako pomoc?

SVO5: Jak se staví vedení škol, na kterých učitelé působí, k inkluzivnímu vzdělávání?

TO1: Pociťují učitelé nějakou motivaci ze strany vedení?

T02: Zajímá se vedení školy o to, jestli jsou ve třídách vytvářeny dobré podmínky pro inkluzi?

SVO6: Jaký je osobní postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání?

TO1: V čem učitelé spatřují negativa/pozitiva?

TO2: Měli by učitelé nějaký návrh na zlepšení dosavadního inkluzivního vzdělávání v českém školství?

Přepisy rozhovorů

Rozhovor – účastník A

- žena, 52 let, 27 let praxe, 1. stupeň ZŠ, malá škola (přibližně 180 žáků)

T: Dobrý den, děkuju vám, že jste si na mne nakonec udělala čas.

R: Nic, za málo. Já ráda.

T: a ještě bych se vás znovu zeptala, jestli vám tedy nevádí, že si náš rozhovor budu nahrávat.

R: Ne, nevádí. a to budete nahrávat celou dobu nebo jak? Můžu normálně mluvit dál a dál a celou dobu to pojede, jo?

T: Ano, přesně tak. To je jen kvůli mně, abych si to pak přehrávala a přepisovala.

R: Jo, tak to jo.

T: Takže. Jak dlouho tedy pracujete ve školství?

R: Noo..Nedávno jsem to počítala zrovna. Ono se to blbě počítá, je to těžký, jak je tam ta mateřská, víte. Já jsem učila před mateřskou..jak dlouho..no asi 27 let to bude. Plus minus autobus.

T: Dobře. Máte ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Ehm. Tři. Já mám ve třídě tři, v mé. ADHD, Luky, ten má ADHD, pak mám dys žáky. To mají vždy přidružené, to znamená dyslexie, dysgrafie, jedna holčička má dyskalkulii. Toníček, ten má snížený intelekt. Teď přesně nevím, jak to pojmenovávají. Tam je to jinak definované. Oni to nazývají s výukovými problémy nějak tak.

T: a jaké mají stupně podpůrných opatření?

R: Dvojky.

T: Ehm.. Dokážete porovnat práci té třídy, když tam třeba tito žáci nejsou přítomni? je to znatelné nebo ne?

R: Hodně. Když tam ten Luky chybí, tak to je prostě práce úplně jiná. Ono strašně záleží na tom, ono je to, já bych řekla, individuální, jo. Někde je to markantně znát, úplně strašně moc a záleží, jak je to postižení nebo jak je prostě velký a individuálně na dětech, jo. Protože jako Luky, ten když tam není, tak to je znát.

T: a jak na něj třeba reagují ostatní děti, jaká je práce potažmo s tím kolektivem?

R: No, když jde o žáky, kterým třeba nejde jen to čtení, tak je to dobrý, i když třeba píšou ob větu, ta jejich práce se liší, tak tohle dětem nevadí, to bych řekla, že je fakt v pohodě. Ale nesmí to být tohleto, ten ADHD.

T: Jakou má tedy pozici ve třídě?

R: Luky? No velice špatnou, protože on je škodič. On jako opravdu má těžkou poruchu chování, si myslím, a naprosto s tím neumí v tu chvíli jako nějak pracovat a dělá dětem naschvály a to víte, oni se nedají už.

T: Ehm

R: Ale zase, že by ho úplně vyčleňovali, odstrkovali, to zase úplně tak není. Ale ono tady, si myslím, že hodně záleží na tom, jak dlouho jsou ty děti spolu, jak dlouho se znají a jak k tomu ten učitel přistupuje a jak ty děti vedete. To je ale taky den ode dne jiné. je to prostě individuální.

T: Dokázala byste popsat práci s těmito žáky, třeba s tím Lukym? Máte nějaké osvědčené metody, které využíváte?

R: Oni to většinou mají nastavené tak, že mají omezené množství. Že to vše korigujete takhle. Co se týká všech prepisů, opisů, tabulek, doplňovaček, příkladů, sloupečků. Že

jim to korigujete takhle. To bych řekla, že je taková nejpoužívanější věc. a pak je to takový to, že k němu musíte chodit a trochu jakoby poposunout a poradit nebo..to..jako víc si ho všímat než těch ostatních. Někdy třeba úplně jim dáte jednodušší pracovní list, než mají ti druzí. To jsou asi nejčastější...Nebo je má někdo taky rád blízko. Já kdybych měla Lukyho blízko, tak jsem myslela, že se z toho zblázním.Ale zase si ho hlídáš, máš ho blízko.

T: a myslíte si, že když se takhle občas věnujete jednomu žákovi více, že je to na úkor těch intaktních žáků?

R: Určitě. Stoprocentně. Protože když nebudu muset čtyřicetkrát přijít a říct: tadyhle tohle a tohle, udělej to, udělej to, tak...stoprocentně.

T: a má ten Luky asistenta?

R: Má. Ale to je úplně jedno.

T: Jakto?

R: On když má ty svoje emoce, tak prostě on to neřeší. Vyloženě rušivý element. Ono je prostě problém, že ty děti se to musí naučit, soustředit se na to svoje. Protože ty ostatní děti s tím měly taky problém, takové ty méně pozorné, byly hrozně zmatené.

T: Teď myslíte, pokud třeba aplikujete nějakou metodu třeba zjednodušeného diktátu pro žáky s SVP? Jsem se trochu ztratila.

R: Jo, třeba ty diktáty. je to opravdu tak. Ty děti ostatní na to dojíždí. Ale ono záleží na to, jak jsou ty děti staré. Ty třetíci třeba s tím už pak problém nemají. Oni se to ale postupně naučí, musí si na to zvyknout. Musíte je to naučit, ale nejde to hned. Musíte říct- teď si nepíšete, a i ostatní pak už vědí. je to o zvyku.

T: Ještě k tomu asistentovi. Shledáváte práci asistenta obecně jako přínosnou?

R: Určitě, to jo. Protože já ho můžu chvilčkama třeba trochu vysklít. Že si ho jako třeba chvilku nevšímám, protože ona sedí u něj a vlastně místo mě na něj dohlíží ona. Vůbec na to, aby dělal. Když teda on si umane, to se prostě můžeme na hlavu stavět všichni, to prostě s tou poruchou chování hrozně ruší, všechny děti. To ona nic pořádně neudělá.

T: Rozumím. a dokážete mi říct, jakou máte zkušenost s rodinou těchto žáků? Se spoluprací. Třeba u toho Lukyho.

R: Tohle je opravdu individuální. Některé maminky fakt doma děti dřou, až bych řekla, že je někdy přetěžují, jak se jim věnují. Takže někdy ty maminky jsou v těch případech takové, že to až přehánějí a myslí si, že to do nich prostě musí natlouct. Za každou cenu. a pak jsou maminky, které hledají takové různé východiska, aby se to všechno svedlo, a kdo za to vlastně všechno může a pořád vám budou vysvětlovat, že to jejich dítě má vlastně tu poruchu. Takže to je fakt individuální. Nedá se to vyhodnotit celkově.

T: Myslíte si, že jsou dobře nastavena ta podpůrná opatření? Že jsou úměrná praxi? To vlastně vychází z legislativy. To se ještě v této souvislosti zeptám- jestli jste četla vyhlášku? Nebo jste o ní třeba jen informovaná od vedení nebo tak?

R: Četla, to jsem četla. Já si myslím, že nastavený nejsou asi úplně dobře, ale zase na druhou stranu, ono těžko to soudit. Někteří rodiče ten papír prostě chtějí za každou cenu a udělají pro to cokoliv. Možná kdyby se ta vyhláška ještě nějak trochu povolila. Každý chce prostě úlevu. Ono totiž většinou ta poradna, mi přijde, že vám prostě poradí..jako ještě se mi nestalo, že by mi poradili něco, co bych nevěděla. Většinou, když to přečtete, tak zjistíte, že to vlastně všechno děláte. Nebo tam pak vidíte napsaná slova maminky, joo. To, co tam maminka chce natlačit.

T: Takže když byste měla zhodnotit spolupráci s poradenskými zřízeními? Spolupráce tam tedy je, ne?

R: To jo. Třeba teď s tou Soběslaví. Úžasná. To jsou po telefonu třeba fakt půlhodinové rozhovory o každém dítěti. a i s Budějcem, když zavoláme, to jako spolupráce fakt je. Aleee. Ale já sakra si rozmýšlím, jestli tam to dítě poslat nebo ne. Jestli to vůbec něco přinese. Oni teda potom dostanou nějaké to omezení a víceméně se tím ohání.

T: a ještě v této spojitosti. Jaké pozice tady na škole máte v rámci poradenských pracovníků?

R: Výchovný poradce a máme školní psycholožku, ta dojíždí jednou za týden, v úterý. Buď si vytahuje děti, nebo pracuje s celými třídami nebo má i schůzky s rodiči.

T: Jinak nikdo jiný?

R: Tady na těch malých školách, si myslím, že to tak je. Že výchovný poradce toho má na starosti i více.

T: a spolupracujete s tím výchovným poradcem? v oblasti té inkluzivní pedagogiky?

R: Co se týče papírování, to jo. Konzultace žádné. To spíše s těmi poradnami, že se třeba domluví a na to dítě se přijedou podívat.

T: Ještě jsem se chtěla zeptat na vedení vaší školy. Jestli máte pocit, že jste dostatečně motivováni? Jestli s vámi rozebírají práci se žáky s SVP?

R: To jo. To jo.

T: Nabízí vám i nějaká školení týkající se problematiky inkluzivního vzdělávání?

R: Jo, ale to spíše sama si hledám. Jakože sama chci jít, protože to přece jen pomůže.

T: Rozumím. Mohla byste mi říct, jaký je váš osobní postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

R: Tak já myslím, že už jsme vám ho řekla, že už to z toho vplynulo.

T: Tak když byste nějak zhodnotila pozitiva a negativa.

R: Tak pozitiva, když děti vidí, že někomu jde to a někomu zase tohle, tak možná nějaká tolerance, že se jako naučí brát někoho, kdo není úplně ta top jednička. Ale já tam moc žádných pozitiv nevidím. Ono se uvádí takové to, že jsou začlenění do normálního kolektivu nebo že se ty děti nemusí dovážet, ale to je plus pro rodiče, ne pro děti. Ale to je zase vše na třídě, na učiteli, individuální. je prostě dítě a dítě, asistent a asistent. To je vše tak hrozně individuální.

T: a ještě poslední otázka. Máte třeba nějaký návrh na zlepšení dosavadního inkluzivního vzdělávání?

R: To nevím. Možná že ta poradna by byla přísnější a striktnější. Ale nevím.

T: Tak to je asi vše. Tak děkuju.

R: To ani nebolelo. Nemáte vůbec zač.

Rozhovor – účastník B

- žena, 27 let, 4 roky praxe, 2. stupeň ZŠ, velká škola (přibližně 1000 žáků)

T: Ahoj, prosím tě, budu to tedy nahrávat. Nevadí ti to?

R: Vůbec, ptej se.

T: Dobře, děkuju. Takže první otázka: Jak dlouho pracuješ v oblasti školství?

R: Noo, letos jsou to 4 roky.

T: Máš ve třídě nějakého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Ano. Do 8. třídy chodí kluk s lehkou mentální retardací. a pak třeba ještě i v dalších třídách jsou děti s nějakýma poruchama učení třeba. Víc asi ne. Ti s těmi poruchami učení, to je takový standard, nemají žádné extra problémy. Přemýšlím, jestli ještě v nějaké další třídě, ale asi ne. v osmičce je ten s tou lehkou mentální retardací, tak s tím hodně pracuji.

T: a jaké opatření má?

R: No on se vzdělává podle minimálních výstupů RVP. Má asistentku. a stupeň podpory..trojku má.

T: Dokázala bys popsat, jaká je práce s ním?

R: v té třídě učím češtinu, tak to on na většinu hodin chodí s asistentkou jinam, protože by se jako nechytal. ve třídě je většinou, když asistentka chybí nebo když máme nějaký jiný program- Joo, to jsou třeba soutěže, film a tak. Já mu vlastně jinak připravuju materiály podle jeho speciálních učebnic. No a oni to pak s asistentkou, eeee. Prostě s asistentkou pracují na těch úkolech a já ho pak buď přezkouším ústně, nebo píše krátký test. Jinak ta práce s ním není nijak extra náročná. On je hodnej. je to moc hodný kluk, trochu pomalejší. Snaží se.

T: Říkala jsi, že občas, když třeba chybí ta jeho asistentka, tak je ve třídě. Dokážeš porovnat a zhodnotit, jak pracuje třída bez přítomnosti tohoto žáka a jak s ním?

R: Já myslím, že pracují úplně stejně. Jen když tam je tenhle kluk, tak většinou sedí vzadu s asistentkou a pracují spolu. Když asistentka chybí, tak on si sedá k jednomu žákovi. On patří k těm nejlepším ve třídě. No a on je většinou s úkoly brzo hotový, tak pak pomáhá tomuhle žákovi.

T: Takže s kolektivem problém nemá?

R: z mého pohledu ne. Ani jako nevím, že by se to nějak řešilo. Asi ne.

T: Když jsi zmínila tu asistentku. Jak se stavíš k roli asistenta?

R: Jako obecně asistent jde podle mě taky do praxe s tím, že na to není pořádně připraven. To samé učitelé z pedárny. To je podle mě celkové úskalí toho systému nebo jak to říct.

To je - no jako nepromyšlený. Ale ta pozice asistenta. To samozřejmě záleží, je to hodně individuální. Tenhle kluk měl od čtvrté do sedmé třídy jednu paní asistentku. Paní ve středních letech a ta byla fajn. Měla u něj i u ostatních ve třídě respekt, dokázala s ním pracovat, jooo, spoustu věcí vyřešila. Ale teď přešla na jinou pozici a od začátku roku je tu nová asistentka. Mladá holka, po škole hned. a je taková, já nevím, je s ní horší domluva. Někdy když jsou třeba i v hodinách s náma, tak musím řídit i ji nebo dokonce jednou i jí museli pomáhat ostatní žáci. Já vím, je nová, tak snad to příští rok bude lepší, ale nevím, no. Zatím mi přijde, že se na tu práci moc nehodí. v té třídě nemá respekt a někteří žáci si z ní dělají srandu. Prostě když je s tím klukem sama mimo třídu, tak to funguje, ale v té třídě... Takže záleží...

T: Ty jsi říkala, že asistentka třeba někdy chybí. Takže když máš třeba tohoto chlapce ve třídě, jsou nějaké metody, jaké s ním uplatňuješ? Osvědčila se ti nějaká?

R: No, eee, já myslím, že nepoužívám žádné speciální metody. Většinou tvořím pracovní listy nebo nějaké kartičky, skládačky. a má svoje učebnice od nakladatelství Septima, který jsou pro speciální školy. Tak hodně využíváme ty. Já ho pak vlastně i přezkušuju, tak vycházím z toho, co brali s tou asistentkou a ty učebnice, no.

T: Když jsme u těch metod, zmínila jsi, že v jiných třídách máš žáky s poruchami učení, u nich se ti nějaké metody osvědčily?

R: Tam je to ta klasika. Vynechávání vět v diktátu, doplňovačky, více času..jakože na ně nechvátám, občas dovysvětluju. Nebo vytisknu, že si jako nemusí psát. Celkově individuálnější přístup.

T: Myslíš si, že podpůrná opatření jsou dobře nastavena?

R: (přikyvuje) Ano, jsou.

T: Četla jsi vyhlášku o vzdělávání žáků?

R: Joo, četla.

T: Dobře. Teď zase trochu přejdu dále. s jakými poradenskými pracovníky máš na škole možnost spolupracovat? Opravdu s nimi spolupracuješ?

R: My máme u nás výchovného poradce. Třeba psychologa nebo speciálního pedagoga nemáme. Ta výchovná poradkyně de facto poradí, ale spíš vše řeší s třídním a já když

něco potřebuju, tak jdu za třídním. Ale i ten výchovný poradce spíš předá jen papíry z poradny, a tak a řekne k tomu pár slov. Ale není to, jakože bych prostě přišla, nevím, jak ho učit tohle a tohle, a on mi poradil nebo dal nějaký návod. Což si třeba myslím, že speciální pedagog by třeba mohl dát. Nebo prostě podle mě by věděl víc asi z té praktické stránky.

T: Takže bys třeba uvítala u vás na škole funkci speciálního pedagoga?

R: Jo. Mohli by ještě zkusit sehnat a zařídit toho psychologa nebo speciálního pedagoga. Ideálně oba. Myslím, že by to byla velká pomoc i pro třídní třeba kvůli kázni některých dětí.

T: Jak je to s poradenskými zařízeními? Spolupracujete s nimi jako škola?

R: Na tohohle žáka jezdí jednou za rok se podívat paní z poradny. Vždy projde papíry, podívá se do hodin, popovídá si s ním. Spolupracujeme s nimi. a tam je to asi bez výhrad. No.

T: Jak se vedení vaší školy staví k inkluzi? Máš pocit, že jsi z jejich strany dostatečně motivovaná, i informovaná?

R: Informovaná jsem, myslím, že i se snaží motivovat. Třeba nám nabízí zaplacení školení a kurzů. Vedení školy se podle mě k inkluzi staví kladně a snaží se problémy, které se inkluze týkají, řešit. Ale jak už jsem říkala, mohli by zkusit sehnat toho psychologa nebo speciálního pedagoga.

T: Dokážeš mi říct, jaký je tvůj osobní postoj k inkluzi? Jestli bys uvedla určitá pozitiva/negativa.

R: Noo. To je strašně těžký říct, jako jo, jsem pro, nebo ne, jsem proti. Podle mě se na tom dají najít dobré věci. Třeba, že ten postižený je v kolektivu stejně starých dětí, takže třeba může mít i stejné zájmy nebo se nebude utápět lítostí, že je třeba nějak nemocný. Negativa? No těch mi přijde zatím víc. Třeba on v té třídě stejně většinu času není, aspoň na tu češtinu, ale i na matiku chodí třeba pryč nebo na jazyk. Pro učitele je to spousta práce navíc. Může třeba mít pocit, že oproti ostatním je mimo nebo jak to říct.

T: Napadá tě třeba i v této souvislosti nějaký návrh na zlepšení celkově toho inkluzivního vzdělávání?

R: No, lepší připravenost všech podle mě. Třeba víc praktické výuky na fakultě ve speciální pedagogice. Že člověk, co jde studovat dvojbor pro 2. stupeň má jen minimum znalostí z týhle oblasti. a ty děti s postižením třeba nikdy neviděl a neví, jak se v reálu chovají, tak je to pak pro ně šok a taková tvrdá realita. a to stejné třeba s asistenty, co mají jen nějaký kurz. Ti podle mě jako nejsou vůbec připraveni. a pak ta praxe, že jo. To je úplně něco jiného.

T: Tak to by asi bylo vše. Moc děkuju.

R: To nemáš vůbec zač.

Rozhovor - účastník C

- muž, 38 let, 12 let praxe, 2. stupeň ZŠ, střední škola (přibližně 500 žáků)

T: Dobrý den, děkuji, že jste si na mne udělal čas.

R: Dobrý den, v pohodě. Se ptejte.

T: a ještě teda. Jestli vám to tedy nevadí, tak si náš rozhovor budu nahrávat. O tom jsem vám už říkala.

R: No v pohodě.

T: Dobře, takže v úvodu by mě zajímalo, jak dlouho pracujete v oblasti školství?

R: Ehm...12 let? Jo, asi tak.

T: Máte ve třídě nějakého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Krom lehkých dyslexií, dysgrafií, lehkého ADHD, chlapce s Aspergerovým syndromem.

T: Jaké má potřeby? Jaká opatření, jakého stupně?

R: Má opatření 2. stupně, ale jde o chlapce, který je velice chytrý, s rodiči hodně cestují, takže má takový ten obecný přehled. Má asistentku, ale protože teď už je v 8. třídě, moc její pomoc nevyužívá. No, teda pokud tedy nedojde na situaci, kdy vyletí, tak jak to děti s Aspergerem občas potká. To je pak v podstatě jediná, se kterou řeší, co se stalo, důvody, vona to tlumočí nám, jako vyučujícím, protože v ní má asi největší důvěru. Potřeby, no.. to je těžké říct, my, co nejsme v praxi 30 let, víme, že je potřeba trošku přivířit oči, co se týče jeho formy komunikace, ale někteří starší kolegové..víte co, ho berou spíš jako

nevychovaného.. Bohužel. Ale snažíme se ho nestresovat, brát ohled na to, kdy píše více testů nebo je více zkoušení a snažíme se to rozložit do více dnů, právě aby nedošlo k nějakému výbuchu, kvůli stresu.

T: Takže tento žák má pořád stejnou asistentku?

R: Jo, má, má.

T: Když jsme u těch asistentů, jak vnímáte asistenta ve třídě?

R: Já se zatím setkal s asistenty, co byli rozhodně přínosní. Jejich práce byla přínosná. Jakože mi to v zásadě ulehčovalo práci s těma dětma. Ale občas to ruší. No, on spíše ruší ten žák. To je individuální. Ale asistenty schvaluji, to rozhodně.

T: Dobře, děkuji. Když zůstaneme u toho vašeho žáka s Aspergerovým syndromem, dokázal byste mi popsat práci s ním?

R. Jako pro mě je práce s ním pohodová, opravdu, když se povznesete nad to, že občas se s vámi baví spíše jako s kamarádem, ale to je prostě jejich specifikum. Já s ním problém nemám, ale teda určitě hodně dělá to domácí zázemí, kdy ho rodiče rozvíjí po mnoha stranách a opravdu v něm vidím velký potenciál.

T: Jaké metody využíváte při práci s tímto žákem? Existuje nějaká, která se vám již osvědčila?

R: Jo, určitě snaha vzbudit v něm zájem, takže především aktivizační metody, ale zároveň s nějakým vizuálním podkladem, takže se snažím dělat na konci „zábavy“ písemnou reflexi, v podobě pětílístků, myšlenkových map, kde shrneme...mám pocit, že tady to zanesení všeho, co má v hlavě, pojmů na papír mu pomáhá, protože jinak má plnou hlavu myšlenek a vidíte, jak je na vás pálí, ani nečeká na odpověď.

T: Rozumím. a je pro vás práce na jeho hodiny náročnější než běžná příprava, například na hodiny v jiných třídách?

R: Ne, ani ne, poznámky mu tisknu, právě aby nebyl ve stresu, že nestíhá, protože komentuje, co může.. občas i co nemůže teda.. musíte si spíš zvyknout, že v takové třídě nebude nikdy absolutní klid, i kdyby se k němu nepřidal někdo jiný, což tady nefunguje, tak zvládne kecat za 10 dalších dětí.. Někdy k věci, někdy úplně mimo, ale v tu chvíli máme naučený signál, kdy mu v podstatě naznačím, že je čas brzdit, takže ne, asi ta

příprava náročnější není, pokud i vy jste si ve svém oboru jistí, protože zrovna on se hodně doptává, chce znát detaily..

T: Dokážete porovnat a zhodnotit, jak pracuje třída bez přítomnosti tohoto žáka a jak s ním?

R: Určitě lépe, ale to je to, co jsem zmínil už. On je takový malý rušivý element, co se týče toho mluvení a myslím si, že v jiné třídě by to možná fungovalo a zbytek by si zvykl a nechytal se toho, ale tady je ještě pár takových, kteří musí mít ke všemu komentář, tak je to občas nekonečný příběh, než na sebe přestanou reagovat.. ale, na druhou stranu.. tím jak je zvědavý, dostane nás někdy na poměrně zajímavá místa diskuze, která mě samotného nenapadla a nakonec jsou fakt přínosná.

T: Teď mě napadá..můžete říci, že vás práce s tímto žákem přímo baví?

R: Noo, vlastně jo. Každý máme občas den, kdy mu úplně nesedí, když má odučit pár hodin ve třídě, která pořád hučí a je neklidná, ale na druhou stranu, jak sem říkal – je to zajímavá, jiná práce a občas si tu hodinu i uděláme zajímavější. To je tím, jak je ten žák velmi zvědavý, ostatní už jsou na to nějakým způsobem taky zvyklí.

T: Chápu. Vy jste říkal, že tento žák má 2. stupeň podpůrných opatření. Obecně. Myslíte si, že podpůrná opatření jsou dobře nastavena?

R: v tomto případě určitě, já ho učím už 3. rok, takže se to rok od roku mění, od něčeho už jsme ustoupili, protože on sám se hodně osamostatnil.

T: a když se ještě zeptám na ty žáky s dyslexií, dysgrafií, jaká je práce s nimi?

R: Tam je to úplně v klidu.

T: Používáte taky nějaké metody?

R: s těma dětma je docela snadná práce, hlavně jsou ve třídě, kde je ten kolektiv poměrně utužený, takže kolikrát se i přihlásí ten, kdo neumí číst nebo má problémy se čtením, aby četl. a všichni jsou s tím v pohodě. Dneska ty poruchy učení, to je tak častý...s tím si myslím, že už ti učitelé umějí pracovat.

T: Rozumím. Posuňme se tedy dále. s jakými poradenskými pracovníky máte na škole možnost spolupracovat? a opravdu s nimi komunikujete, spolupracujete v rámci inkluzivního vzdělávání?

R: Školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog. Jo, určitě, ale musím říct, že naše speciální pedagožka je sama hodně aktivní, pokud ji poprosíme, jde do hodiny, sama se na situaci podívá, zhodnotí, posílá nám miliardu zajímavých nápadů do praxe a článků, jak s dětmi se specifickými potřebami pracovat.

T: a jak je to s poradenskými zařízeními?

R: No, zatím jsem se setkal od kolegů spíš s negativním přístupem, hlavně kvůli tomu, že některá doporučení opravdu nejsou realizovatelná a jde vidět, že ten člověk v běžném školním provozu nikdy nebyl. Já osobně v poslední době mám dobré zkušenosti, kdy opravdu pracovnice poradenského zařízení přišla, chtěla slyšet můj názor, prošli jsme jednotlivé práce žáka a dohodli se společně, co si myslíme, že by šlo..

T: a jak se vedení vaší školy staví k inkluzi? Máte pocit, že jste z jejich strany dostatečně motivováni, i informováni?

R: Myslím, že určitě dbá na to, aby vše bylo, jak má a fungovalo, ale sami vidí, že některé případy prostě naruší zbytek třídy.

T: a máte možnost se v rámci vaší školy dále vzdělávat? Nebo nabízí vám vedení nějaké školení zabývající se inkluzivní pedagogikou?

R: Jo, to jo. Myslím si, že celkově se naše škola snaží být proinkluzivní.

T: a dokázal byste mi říct, jaký je váš osobní přístup k inkluzi? Jaké jsou kladné a záporné stránky?

R: Asi jsem se zatím nesetkal s něčím, co by mi tak ztěžovalo práci, že bych byl fakt echt proti, ale musím říct, že mě hrozně mrzí opomíjení sociálně znevýhodněných, protože to jsou děti, které nemají podporu ani doma, a ani my jim ji nedokážeme pořádně poskytnout.

T: Máte s těmito žáky zkušenost?

R: Ano, mám. a je to pro mě, musím říct, i trochu citlivé téma. To se pojdme vrátit k tomu mému názoru na inkluzi.

T: Dobře, samozřejmě. Napadá vás třeba nějaký návrh na zlepšení dosavadního inkluzivního vzdělávání?

R: Myslím, že by se lépe realizovalo v menším počtu osob ve třídě, protože co si budem, když máte 30 žáků ve třídě a v ní 10 s nějakým omezením, doporučením, tak splnit všechna je jako představení v cirkuse.

T: a ještě jsem se chtěla zeptat, zdali jste četl vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

R: Ano, četl.

T: Tak to by bylo z mé strany asi vše. Moc vám děkuju a na shledanou.

R: Za málo. Mějte se.