

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika inkluze na základní škole

Issue of inclusion on elementary school

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství praktického vyučování a odb. výcviku

VEDOUCÍ PRÁCE

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

ŠRŮTOVÁ

MAGDALÉNA

2021

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení:	Šrůtová	Jméno:	Maďaléna	Osobní číslo:	475233
Fakulta/ústav:	Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)				
Zadávající katedra/ústav:	Oddělení pedagoických a psychologických studií				
Studijní program:	Specializace v pedagogice				
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku				

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce
Problematika inkluze na základní škole

Název bakalářské práce anglicky:
Issue of inclusion on elementary school

Pokyny pro vypracování:
Cílem práce bude zjistit, jak se běžná základní škola vyrovnává s inkluzivními opatřeními ve vzdělávání, kde vidí silné a slabé stránky procesu inkluze. Cíl bude splněn prostřednictvím teoretické analýzy problematiky inkluze a kvalitativního výzkumného šetření provedeného s ředitelem školy, pedagogy, asistenty pedagoga, školním psychologem a výchovným poradcem. Data z rozhovoru budou zpracována prostřednictvím obsahové analýzy. Výsledkem bude zpracování případové studie školy a doporučení pro praxi.

Seznam doporučené literatury:
LECHTA, V., ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
KRATOCHVÍLOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
HÁJKOVÁ, V., I. STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-7827-3.

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:
doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: 12.12.2019 Termín odevzdání bakalářské práce: 30.4.2020
Platnost zadání bakalářské práce: 23.9.2021

 Podpis vedoucí(ho) práce
 Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry
 Podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

24.1.2020
Datum převzetí zadání

Šrůtová
Podpis studenta(ky)

ŠRŮTOVÁ, Magdaléna. *Problematika inkluze na základní škole*. Praha: ČVUT 2021.
Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších
studíí.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citovala a uvádím je v přiloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 06. 01. 2021

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za velmi cenné rady, připomínky a metodické vedení práce, které mi zpracování bakalářské práce poskytovala. Mé poděkování patří rovněž rodině a blízkým přátelům za podporu, kterou mi poskytovali.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou zvládnutí inkluze na základní škole. Cílem této práce je zmapování procesu inkluzivního vzdělávání a zhodnocení silných a slabých stránek. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části jsou představeny všeobecné informace o inkluzi včetně ukázek několika projektů na její podporu a ukázek několika výzkumů zabývajících se podobnou problematikou. Výzkumná část práce se zabývá šetřením provedeném na základní škole zaměřené na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština. Smyslem této práce je poukázat na každodenní realitu inkluzivního vzdělávání na základní škole.

Klíčová slova

inkluze, integrace, základní škola, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue of managing inclusion in elementary school. The aim of the thesis is to map the process of inclusive education and evaluate its strengths and weaknesses. The thesis is divided into theoretical part and research part. The theoretical part presents general information about inclusion, including examples of several projects to support it and examples of several researches dealing with similar issue. The research part of the thesis deals with a survey conducted at elementary school focused on the inclusion of pupils with native language other than Czech. The purpose of this thesis is to point out the daily reality of inclusive education in elementary school.

Key words

inclusion, integration, elementary school, inclusive education, special educational needs, supporting measures

Obsah

Úvod	5
1 Co je inkluze?	7
1.1 Integrace versus inkluze.....	7
1.1.1 Integrace (Z latinského integrare – obnovit)	8
1.1.2 Segregace (Z latinského segrego – odloučit)	9
1.1.3 Exkluze (Z latinského excludio – vyloučit).....	9
1.1.4 Kooperace (Z latinského cooperatio – spolupráce)	9
1.2 Historický vývoj inkluze.....	10
1.2.1 Úmluva OSN o právech dítěte.....	11
1.2.2 Světová deklarace vzdělání pro všechny	11
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	12
3 Inkluze v praxi	13
3.1 Podpůrná opatření.....	13
3.2 Principy podpůrných opatření.....	14
3.2.1 Oblasti podpůrných opatření.....	15
3.3 Stupně podpůrných opatření.....	16
3.3.1 Stupeň 1	16
3.3.2 Stupeň 2	17
3.3.3 Stupeň 3	18
3.3.4 Stupeň 4	19
3.3.5 Stupeň 5	19
3.3.6 Individuální vzdělávací plán.....	20
3.3.7 Asistenti pedagoga.....	21
4 Projekty na podporu inkluze	22
4.1 Inkluzivní škola.....	22
4.1.1 META, o.p.s.....	22
4.2 ČOSIV	22
4.2.1 Podpora inkluze.....	23
4.3 Nová škola, o.p.s.	23
5 Výzkumy inkluzivní praxe v základních školách	23

5.1	Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy – Univerzita Palackého v Olomouci.....	23
5.2	Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty – Helena Vomáčková a kol.	24
5.3	Rok poté – dopady reformy inkluzivního vzdělávání - Nielsen Admosphere.....	25
5.3.1	Výsledky provedeného výzkumu.....	25
5.4	Systém v ne-systému – Dana Moree	26
5.4.1	Obecné výsledky	26
5.4.2	Výsledky týkající se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	27
5.5	Závěrečné vyhodnocení výzkumů.....	27
6	Výzkum na téma hodnocení inkluze z pohledu pracovníků školy	29
6.1	Cíl výzkumu.....	29
6.1.1	Charakteristika dotazované školy	29
6.2	Metoda sběru dat	29
6.3	Způsob vyhodnocení dat.....	30
6.4	Výzkumné otázky.....	30
7	Popis výzkumného vzorku	31
8	Prezentace výsledků	32
8.1	Odpovědi participantů na otázky.....	32
8.2	Zodpovězení výzkumných otázek a vyhodnocení cíle výzkumu	42
9	Diskuze	46
	Závěr.....	49
	Seznam použité literatury	51
	Seznam elektronických zdrojů	53
	Seznam obrázků	54
	Příloha	55

Úvod

V dnešní době je bohužel stále poměrně častým jevem zavírání očí před neobvyklostmi a jejich odsunování do pozadí. Tato skutečnost se týká i mnoha dětí, kterým se nedostane plnohodnotného vzdělání z důvodu jejich zvláštností. I Všeobecná deklarace lidských práv (1948) však ve svém článku 26 udává: „Každý má právo na vzdělání.“ (OSN, 1948)

Téma Problematika inkluze na základní škole jsem si vybrala z více důvodů. Jedním z důvodů je aktuálnost, jelikož inkluze je stále často probíraná problematika, ale také důležitost tématu. Dalším důvodem je osobní zkušenost s osobou s lehkým mentálním postižením, které bylo dopřáno studium pouze na škole speciální, a nyní je tak velmi omezená v možnostech zaměstnání. Chtěla jsem tedy zjistit, jaké další možnosti podobné děti mají a v jakém rozsahu. Cílem mé práce je tedy zmapování aktuálního procesu inkluzivního vzdělávání. K tomu mi napomůže prozkoumání inkluze z dostupných prostředků a následně výzkumné šetření provedené na běžné spádové škole zaměřené na inkluzi žáků s mateřským jazykem odlišným, než je čeština.

Práce je rozdělená do dvou částí, a to do teoretické části a výzkumné části. Teoretická část bude věnována zpracování základních informací ohledně inkluze – popisu inkluze jako takové, vyčlenění rozdílů mezi integrací a inkluzí, což bývají mnohdy zaměňované termíny. Dále se budu zabývat vymezením základních pojmů integrace, segregace, exkluze a kooperace a dále i tím, jak se inkluze jako taková vyvíjela napříč historií. Jako další v práci bude popsán termín žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a poté se budu věnovat podpůrným opatřením, které jsou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) stěžejním při každodenním studiu. V teoretické části bude dále představeno několik projektů zabývajících se podporou inkluze na českých školách. V závěru se teoretická část práce zabývá představením několika již provedených výzkumů, jež se také zabývaly problematikou inkluzivního vzdělávání.

Ve výzkumné části práce se zaměřuji na již výše zmíněnou základní školu s cílem popsat názory pedagogů na průběh inkluzivního vzdělávání na této škole. Výzkum na škole je proveden pomocí rozhovorů se zaměstnanci, které jsou zaměřené na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, jiným než je český jazyk. Jsou získány a zkoumány názory, osobní zkušenosti a poznatky několika zaměstnanců. Výsledky výzkumu jsou poté zpracovány zodpovězením základních otázek výzkumu, na které tato bakalářská práce cílila.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Co je inkluze?

Inkluze je téma, se kterým se v dnešní době setkáváme poměrně často. Je to velmi probíraná problematika a jejím hlavním úmyslem je umožnění plnohodnotného a společného vzdělání, kdy společné vzdělávání chápeme jako vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, kdy se socio-edukativní charakteristika dotčené skupiny dětí a žáků vyznačuje heterogenitou (Kaleja, Zezulková, 2016), všem, bez jakékoliv diskriminace z důvodů odlišností mezi jednotlivými jedinci. Podle Slowíka (2016) je inkluze „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“ Věří se, že pokud je vzdělávání společné a žáci nejsou segregováni, je to pro všechny studenty přínosem.

Zilcher a Svoboda (2019) poukazují na fakt, že učitelé se s inkluzivním vzděláváním nemusí snažit potlačit rozdílnost všech žáků a formovat je tak do jednoho modelu. Pracují s každým jednotlivým žákem individuálně.

Anderliková (2014) uvádí, že neodlučitelnou součástí inkluze je zakládání si na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se pokládá rozmanitost a přítomnost rozdílů.

Podle Svobody, Říčana, Moravyové a Zilchera (2015) je v každodenní pedagogické realitě inkluzivní pojetí vzdělávání procesem nikdy nekončící snahy o neustálé zkvalitňování a přiblížení se k ideálnímu stavu. Pod termínem inkluze tedy rozumíme vzdělávání všech žáků společně, nehledě na to, zdali mají mezi sebou nějaké rozdíly a to ideálně s dobrou dostupností z místa bydliště. Toto právo na vzdělání se vztahuje na všechny děti, a to ať jsou pro ně ke studiu důležité speciální vzdělávací potřeby anebo jsou schopny absolvovat výuku bez nich. Podstata inkluze je dle Lechty (2010) v přijmutí rozdílů a odlišností všech dětí a v dostatečné kvalitě přístupu k dětem s postižením.

1.1 Integrace versus inkluze

Inkluzivní vyučování probíhá pro všechny žáky společně a to za pomoci podpůrných opatření, pro žáky, kteří je potřebují. Ty jsou rozdělovány do pěti různých stupňů, dle potřeby, které jsou určovány na základě vyhodnocení školského pedagogického zařízení.

Integrace a inkluze ve vzdělávání bývají často zaměňované pojmy, případně mohou být dokonce i některými lidmi považovány za synonyma. Pravdou ale je, že ačkoliv spolu tyto dva termíny velmi úzce souvisí, není možné říct, že mají stejné významy.

Booth a Ainscow ve své publikaci Ukazatel inkluze (2007) jasně definují předpoklady a procesy, na kterých je třeba stavět k docílení inkluze ve vzdělávání:

- „Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“

Čtyři základní termíny, které v této problematice používáme, jsou integrace, segregace, exkluze a již mnohokrát zmíněná inkluze. Všechny čtyři termíny spolu souvisí, významem se ale diametrálně liší.

1.1.1 Integrace (Z latinského integrare – obnovit)

O integraci jsme mohli slyšet od 80. let minulého století, kdy se aktivně začalo řešit začleňování žáků různými postiženími, handicap, či jiným znevýhodněním do klasických tříd běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Integrace má významů mnoho, ovšem v oblasti vzdělávání můžeme tento termín vysvětlit tak, že se jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami vyučují v běžné škole s ostatními žáky, ale pracují však odděleně, rozdělení do podskupin, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatní žáci zvlášť. Anderliková (2014) uvádí, že menšina žáků s fyzickým či mentálním znevýhodněním, je sice přijímána, žáci však nejsou plně začleněni do společenství a očekává se od nich přizpůsobení.

Lechta (2010) integraci pojímá za přípravu začlenění dětí se SVP do běžných spádových škol, kdy se ovšem tyto děti musí škole přizpůsobit a škola se nepřizpůsobuje jim.

1.1.2 Segregace (Z latinského segrego – odloučit)

Naopak segregace či separace byla dlouhodobě téměř jediným řešením výuky těchto dětí. Žáci nejsou v tomto případě umísťováni do běžných škol, nýbrž jsou odděleni a umístěni pouze do škol speciálních, kde probíhá výuka upravená a přizpůsobená jejich potřebám.

„V případě uplatnění absolutní segregace jsou pak oba subsystemy fakticky nepropustné, vzdělávací cesta jedince je jasně stanovena a mezi subsystemy není možné přecházet.“ (Svoboda, Říčan, Moravyová, Zilcher, 2015)

Mnozí lidé jsou zastánci této formy výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Anderlikové (2015) se umístěním těchto osob do zařízení, kde jsou odděleni, uklidňujeme, jelikož věříme, že jsme udělali vše, aby se jim žilo příjemně, ovšem na očích je mít nechceme.

Lidem, kteří prosazují segregaci je ovšem často oponováno tím, že by tito žáci rozhodně neměli být odlučováni a izolováni od ostatních a to z mnoha důvodů, například pro utváření a rozvíjení vztahů těchto dětí s dětmi ostatními, nebo vzájemná výpomoc při studiu.

1.1.3 Exkluze (Z latinského excludio – vyloučit)

Exkluze je celkové vyloučení ze společnosti. Podle Anderlikové (2014) může exkluze ve formě odmítání základních lidských práv, jako je právo na přiměřenou stravu, právo na základní vzdělání, právo na lékařskou péči a podobná práva vést až k existenčním problémům. V ohledu na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami to tedy můžeme pokládat za nejradikálnější řešení ze všech čtyř zmiňovaných. Exkluzí je jedinec zcela sociálně odříznut. Děti zdravotně či mentálně znevýhodněné jsou v tomto případě zcela nekompromisně vyloučeny z kolektivu a jsou jim tak odepřeny možnosti vzdělávání se.

1.1.4 Kooperace (Z latinského cooperatio – spolupráce)

K dalším termínům používaným v souvislosti s tématem inkluze je kooperace. Tou rozumíme spolupráci, spolupůsobení lidí a skupin se stejným cílem.

„Základními komponenty kooperativního učení jsou: pozitivní vzájemná závislost členů učební skupiny, jejich bezprostřední interakce, osobní zodpovědnost, užití skupinových dovedností a skupinové komunikace, reflexe skupinové práce.“ (Hájková, Strnadová, 2010)

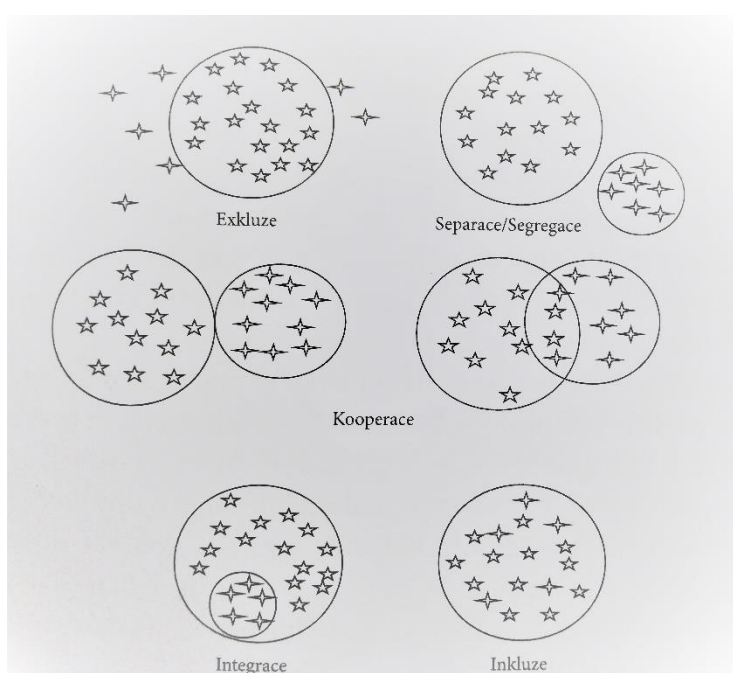
A jaký je tedy rozdíl mezi inkluzí a integrací? Znamená to pro nás tedy to, že při integraci školy sice navštěvují školu všechny děti společně, ale stále jsou rozdělovány do podskupin, kdežto při inkluzi je výuka společná pro všechny a u žáků,

jakkoliv znevýhodněných je vyhovováno jejich speciálním vzdělávacím potřebám tak, aby se mohli aktivně zapojovat do výuky s ostatními studenty ve třídě.

„Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita.“ (Svoboda, Říčan, Moravyová, Zilcher, 2015)

Inkluzi můžeme tedy pokládat za další stupeň vývoje integrace.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) je integrace v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Zato inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.



Obrázek 1 Formy soužití a jejich vliv na systémy školství (Andrišková, 2014, str. 37)

1.2 Historický vývoj inkluze

Inkluzivní vzdělávání není trendem dnešní doby, jak se může zdát. Své postavení si v deklaracích a zákonech týkajících se vzdělávání v Evropské Unii buduje již více než 50 let a dnes je jejich nedílnou součástí. Z důvodu výrazného nesouhlasu rodičů s radikální segregací handicapovaných či postižených dětí začalo být inkluzivní vzdělávání v druhé polovině minulého století často probíranou záležitostí a to i v mezinárodním měřítku. Lechta (2016) ovšem poukazuje na fakt, že inkluze má historické kořeny ještě starší. Idey s podobnými myšlenkami lze zaznamenat v historii židovského a křesťanského náboženství.

Za základní dokument pojednávající o právu na vzdělání je zcela určitě považován nejznámější dokument týkající se lidských práv, a to Všeobecná deklarace lidských práv přijata Organizací Spojených Národů (OSN) v Paříži v prosinci roku 1948. Ta v článku 26 poukazuje na to, že právo na vzdělání je pro každého, bez jakýchkoliv rozdílů.

„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechtě je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“ (OSN, 1948)

K dalším dokumentům hovořícím o vzdělávání dětí, nehledě na jejich sociální prostředí, fyzickou, či psychickou způsobilost je považována Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989, nebo také Světová deklarace vzdělání pro všechny. Ta vznikla v Thajském Jomtienu o rok později, tedy v roce 1990.

1.2.1 Úmluva OSN o právech dítěte

Mezinárodní úmluva uzavřená 20. listopadu 1989 v New Yorku pojednává o sociálních, ekonomických, kulturních právech všech dětí, a to bez ohledu na jejich rasu, barvu pleti, pohlaví, náboženství, sociální původ, tělesnou či fyzickou způsobilost apod. Zkrátka pojednává o právech naprosto všech osob mladších osmnácti let a to ve třech částech obsahujících 54 článků. Dodržování úmluvy není v kompetenci jedinců, nýbrž států a každý stát, který je smluvní stranou úmluvy se zavazuje, že bude její obsah dodržovat. (OSN, 1989)

Pro inkluzi jsou v úmluvě stěžejní články 6 a 12. Článek 6 vypovídá o tom, že každé dítě má právo na život a jeho plnohodnotný rozvoj. Článek 12 zase pojednává o tom, že pokud je dítě schopno samostatně formulovat svůj názor, má právo tento názor vyjadřovat a na ten se musí brát ohled. Z hlediska historického vývoje pohledu na práva dětí je tento článek velmi podstatný, neboť doposud byl brán zřetel pouze na rodiče či pečovatele daného dítěte, ne však na dítě samotné. (OSN, 1989)

1.2.2 Světová deklarace vzdělání pro všechny

Deklarace vznikla v důsledku zcela tragických výsledků analýzy, která měla za úkol zjistit, v jakém stavu je základní vzdělání dětí po celém světě. Zjištěno bylo, že celých 100 milionům dětí není možné zajistit základní vzdělání a to z mnoha různých důvodů. Dále analýza poukázala na to, že pokud už děti mají přístup ke vzdělání, je často zúženo na základní dovednosti (trivia) a není vyvíjena snaha o rozvoj osobnosti žáků či vytváření životních kompetencí. Mezi další zděšující výsledky analýz patří informace, že více než 100 milionů žáků nedokončilo studium či to, že více než 960 milionů dospělých lidí je stále negramotných, což je zcela zásadním nedostatkem. Z těchto důvodů byla tedy v březnu roku 1990 v Jomtienu uzavřena

Světová deklarace vzdělání pro všechny. Ta ve svém článku 3 uvádí: „Základní vzdělání by mělo být poskytnuto všem dětem, mládeži i dospělým.“ (Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990). Detailněji je poté v článku uvedeno, že je nutné, aby bylo vyučování umožněno všem skupinám (např. chudí, děti na ulicích, národnostní či jazykové menšiny) bez jakýchkoliv rozdílů. V neposlední řadě je v článku uvedeno, že je třeba zvláštního ohledu na vyučování postižených osob. (Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990)

Vzdělávání dětí handicapovaných, postižených, či jiným způsobem znevýhodněných bylo v České republice taktéž velmi dlouhou dobu řešeno segregací, tedy nekompromisním oddělením těchto dětí od ostatních a umístění do škol speciálních. Ukázalo se, že tato izolace opravdu nebyla efektivním řešením jejich vzdělání, a tak se i v Česku začala tato problematika aktivně řešit.

Zlomovým bodem týkajícím se inkluze v České republice bylo přijetí zákona 546/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, ve kterém se poprvé začalo hovořit o integraci postižených žáků. Společné vyučování tedy již bylo možné používat v praxi, ale stále nebylo moc škol, které by této možnosti využily a prováděly tak spojenou výuku. Důvody k nevyužití možnosti integrace ve škole byly nejčastěji finančního rázu. Ačkoliv školy mohly provozovat ve třídě vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků bez nich, nebylo možné dostatečně financovat pedagogické asistenty. Ze státního rozpočtu bylo možné jen částečné financování práce asistentů pedagoga a zbytek musel být financován z jiných prostředků, nejčastěji však z grantů či různých projektů. Školy tedy z důvodů nedostatečného finančního zabezpečení raději inkluzi nezačaly. Zásadní změnu tak přinesl rok 2016, kdy bylo financování ze státního rozpočtu změněno a všechny školy tak od té doby mají plný nárok na finanční podporu. Tu mohou v rámci inkluzivního vzdělávání využít na jakékoliv pomůcky potřebné při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Řada škol se zavedenou inkluzí se tak od toho zlomového momentu čím dál více rozrůstá, a z toho důvodu začalo být nutné u každého jednotlivého dítěte rozlišovat, jaké speciální vzdělávací potřeby vlastně má a tím určit jeden z pěti stupňů podpůrného opatření. (Bartoňová, Vítková, 2009)

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Problematikou vzdělání jedinců s určitými postiženími a znevýhodněními se zabývá pedagogické odvětví, a tím je pedagogika speciální. Jde o vědní disciplínu zabývající se vzděláváním, ale i osobním rozvojem osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogický slovník definuje sociální pedagogiku takto: „Speciální pedagogika je vědní obor, který se zabývá teorií a prací rozvoje, výchovy a

vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování." (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). A právě začleňováním těchto osob do běžných škol, kde se vzdělávají společně s ostatními žáky, se snažíme docílit inkluze.

Kategorii osob se speciálními vzdělávacími potřebami bychom mohli rozdělit do tří pomyslných skupin. Těmi jsou zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění a sociálně znevýhodnění. Mezi zdravotně postižené můžeme zahrnout například osoby s autismem, s fyzickým či mentálním postižením, dále například se sluchovým či zrakovým postižením, či osoby s kombinací různých druhů postižení. Do skupiny zdravotně znevýhodněných můžeme zahrnout osoby potýkající se s dlouhodobou nemocí či s poruchou chování a učení.

K sociálně znevýhodněným patří osoby, které vyrůstají nebo se pohybují v sociálně nevyhovujícím či nezvyklém prostředí a v neposlední řadě můžeme do této skupiny zahrnout také abnormálně nadané děti, pro které může být výuka úměrná jejich věkové kategorii nedostačující a při vyučování tak lehce mohou ztratit pozornost.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tedy patří i žáci s nadáním, či dokonce s mimořádným nadáním. Těmi rozumíme žáky s, na rozdíl od vrstevníků, abnormálně vysokou úrovní zvládnutí manuálních, uměleckých, pohybových dovedností, či rozumových schopností. Nadaní a mimořádně nadaní žáci se ale k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami řadí pouze v případě, že mají tzv. dvojí výjimečnost. Tedy že mají nadání, ovšem ale spojené s nutností využití speciálních vzdělávacích potřeb. K takovým případům patří například žáci s nadáním a poruchou pozornosti, Aspergerovým syndromem či dysgrafií, dyslexií a dalšími specifickými vývojovými poruchami učení.

3 Inkluze v praxi

Od roku 2016 musí dle zákona inkluzi zajistit každá škola. Pro některé žáky však přes veškerou snahu není možné, aby se vzdělávali za stejných podmínek tak jako zbytek třídy. Těmto žákům jsou tak na základě předešlého šetření doporučeny a zajištěny podpůrné opatření, aby bylo pro každého možné se plnohodnotně vzdělávat společně se svými spolužáky. Ta žákům pomohou lépe se zapojovat do výuky se spolužáky tak, aby nezůstávali pozadu, nebo naopak, aby mu pomohla udržet pozornost v případě, že je pro žáka výuka nedostatečně zajímavá.

3.1 Podpůrná opatření

Aby bylo žákům se zdravotními, mentálními či sociálními znevýhodněními zjednodušena možnost vzdělávání se, je pro ně využití podpůrných opatření velmi důležitou každodenní součástí studia. Díky podpůrným opatřením mají možnost

zvládat každodenní výuku a úspěšné vzdělání. Podpůrná opatření jsou udělována žákům, kteří je potřebují, na základě doporučení vycházejících z šetření školského poradenského pracoviště. Systém podpůrných opatření se řídí vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3.2 Principy podpůrných opatření

Systém podpůrných opatření se jako celek řídí několika principy a zásadami, kterými se musí striktně řídit a byl podle nich tento systém taky vytvářen. Podle Michalíka, Felcmanové a Baslerové (2015) jsou to:

- Nediskriminace, spravedlnost, rovný přístup – zcela zásadní požadavek vyplývající z příslušných ustanovení právních norem a také ze zásad pedagogiky a speciální pedagogiky
- Odbornost a kvalita – je nutné, aby podpůrná opatření navazovala na mezinárodní klasifikační systémy a národní norky a standardy a to na základě diagnostiky znevýhodnění a potřeb žáka
- Efektivita a dostupnost – efektivní nakládání s veřejnými finančními prostředky, spravedlivé rozdělení finanční podpory tak, aby byly všechny potřeby žáků pokryty
- Jednotný přístup – srovnatelná míra podpory na různých typech škol bez ohledu na umístění školy
- Metodické vedení – systém podpůrných opatření slouží jako konkrétní návod vytvářející podmínky pro individuální a tvůrčí pedagogickou práci
- Kontinuita a spolupráce – je vycházeno ze zkušeností z mnoha zkušených speciálních pedagogů působících ve speciálních školách
- Rozvoj a otevřenost – systém je otevřeně koncipován, připraven a doplňování informací na základě získání nových zkušeností na školách a vývoje vzdělávací soustavy

Podle §16 odstavce 2 ve školském zákoně 561/2004 Sb. jsou určována tyto podpůrná opatření

- Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- Úprava podmínek přijímání ke studiu a ukončování studia
- Úprava organizace obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního či vyššího odborného vzdělání až o dva roky
- Využití kompenzačních podmínek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání komunikačního systému pro neslyšící a hluchoslepé osoby, Braillova písma a dalších podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů

- Úprava očekávaných výstupů ve vzděláváních a to v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- Vytvoření a následné vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- Využití asistenta pedagoga
- Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka české znakové řeči, přepisovatele pro neslyšící osoby
- Působení osob poskytujících žákovi po dobu studia podporu podle zvláštních předpisů
- Poskytování vzdělávání či školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených

3.2.1 Oblasti podpůrných opatření

Podle katalogu podpůrných opatření (Potměšil, Valenta, 2020) jsou tedy podpůrná opatření rozdělena do několika oblastí a to na základě sdružování jednotlivých prvků speciálně pedagogické podpory. Rozdělení vychází z mnohaletých zkušeností speciálních pedagogů a psychologů. Jednotlivé kategorie ovšem nejsou pevně dané, ale navzájem se prostupují.

Organizace výuky

Efektivnější realizace vzdělávání a výchovy pomocí organizačních změn během vyučování

Časové a místní úpravy vyučování

Relaxační přestávky, důraz na individuální práci, další pracovní místo pro žáka, žák může mít své pracovní místo speciálně oddělené, jiné prostorové uspořádání výuky (např. uspořádání lavic do tvaru písmene „U“), úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném, než školním prostředí (výuka z prostředí domova, z prostor jiného, než školského zařízení, mimoškolní pobyty a výcviky, organizace volného času v prostorách školy).

Modifikace vyučovacích metod a forem

Využití didaktických prostředků a jejich modifikování pro edukaci, jako např. volba adekvátních způsobů výuky, individuální práce se žákem, strukturalizace výuky, metody aktivního učení, neustálá motivace žáka, pravidelné kontroly pochopení učiva, podpora udržování pozornosti a prevence proti únavě.

Intervence

Speciálně pedagogické zákroky v žákův prospěch, jako např. spolupráce školy s rodinnými příslušníky žáka, rozvoj jazykových schopností, intervenční techniky nad rámec běžné výuky, využívání alternativní komunikace, rozvoj motorických a poznávacích funkcí, zvládnutí náročného chování a nácvik sociálního chování, metodická intervence od školského poradenského zařízení pedagogům.

Pomůcky

Napomáhání motivaci při výuce a pochopení probírané látky. Využívají se didaktické pomůcky, speciální didaktické pomůcky, kompenzační a reedukační pomůcky.

Úpravy v obsahu vzdělávání

Upravení RVP: obsahové a rozsahové úpravy v učivu, respektování odlišností, rozložení učiva pro jednodušší porozumění, obohacování učiva pro nadané žáky, modifikace způsobů výkladu učiva.

Hodnocení

Hodnocení individualizováno, rozšíření forem hodnocení, posilování motivace, dlouhodobé sledování výkonů.

Práce s třídním kolektivem

Pozorování vztahů mezi žáky, nácvik řešení krizové situace, ovlivňování postojů žáků v akceptování rozdílnosti.

Příprava na výuku

Zvýšená domácí příprava – domácí úkoly.

Podpora zdravotní a sociální

Mimořádné přestávky, podávání medikace, podpora a respektování rozdílného stravování, reedukační a socializační pobyty, spolupráce s externími poskytovateli služeb (např. osobní asistent).

Úprava prostředí

Bezbariérový přístup, úprava fyzikálních (např. světlo, akustika, teplota) nebo sociálních (např. velikost skupiny, přítomnost dospělé osoby) parametrů.

3.3 Stupně podpůrných opatření

Na základě §16 odstavce 3 ve školském zákoně jsou podpůrná opatření rozdělována do pěti různých kategorií, podle závažnosti potřeby žáka využívat tato opatření a závažnosti jeho znevýhodnění v možnosti studování. V katalogu podpůrných opatření (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015) jsou jednotlivé stupně popsány a to podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti:

3.3.1 Stupeň 1

První, nejzákladnější stupeň podpůrného opatření, spočívá výhradně v základních úpravách v okolí žáka. Jedná se především o to, aby měl žák vyhovující podmínky

ke studiu a nehrozilo, že se dostane do smyčky studijních neúspěchů vedoucích k averzi ke studiu a školnímu prostředí.

Podpůrná opatření v této skupině, jsou jako v jediné z pěti zmíněných skupin, zajišťována pouze samotnými pedagogy na škole, na které působí. Maximálně s pomocí školského poradenského pracoviště, kde mohou být škole poskytnuty doporučení k jednotlivým podpůrným opatřením. Podpůrná opatření prvního stupně není nutné z velké většiny financovat, a pokud ano, je to započítáváno do běžných provozních nákladů školy, na které se student nachází.

V praxi se tedy jedná o poměrně základní úkony, se kterými se můžeme na škole setkávat běžně. Může to být úprava zasedacího pořádku, tedy rozsazení žáků v případě, že pedagogovi připadá, že sezení spolu jim brání v udržení pozornosti, či řádnému vykonávání úkolů při vyučování. Dále mezi tato podpůrná opatření počítáme detailnější organizaci studentova času při výuce a v čase mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Úpravu času výuky při jednotlivých úkolech, zvýšený zájem o jeho zdravotní stav, společenské prostředí, ve kterém se žák vyskytuje a to jak ve škole, tak v rodinném zázemí. Velmi důležitou součástí je také dostatečná motivace studenta k výuce a zvýšená míra konzultace nejen žákova prospěchu ve škole, ale také celkového působení ve školním prostředí. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

3.3.2 Stupeň 2

Opatření druhého stupně již nenavrhuje škola, na které se žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává, ale jsou v tomto případě realizována pouze na základě doporučení od školského poradenského zařízení, které je škola ovšem povinna respektovat. Pracovníci školského poradenského zařízení nejdříve zhodnotí míru potřeby speciálních vzdělávacích podmínek a na základě toho určí stupeň podpůrného opatření a dále zpracují doporučení pro jednotlivá opatření.

Podpůrná opatření tohoto stupně jsou vhodná především pro žáky:

- s některými poruchami chování či učení
- vyrovnávající se s určitými zdravotními potížemi
- potýkající se s jazykovou bariérou
- pohybující se v obtížnějších sociálních podmínkách, které mohou ztížit možnosti vzdělávání
- s lehkou vadou řeči, sluchu či zraku
- s poruchami autistického spektra

Opatření v případě tohoto stupně stále nejsou velmi výrazná a neovlivňují ostatní studenty ve třídě při výuce. Vyučování je tedy společné a jen ve vybraných případech problémového učiva jsou studenti v některých hodinách spojováni do skupinek, a když ostatní studenti zrovna neprobírají novou důležitou látku, mohou se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat opakování problematické látky. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

Konkrétně se při podpůrných opatřeních druhého stupně u studentů zavádí často podobné úpravy jako u prvního stupně. Může to být tedy úpravou zasedacího pořádku, větší důraz na rozvržení času žáka v hodině a v časech mezi vyučovacími hodinami. Dále úprava časových limitů pro jednotlivé úkoly zadané při vyučování. Pedagog by se také měl více na daného studenta zaměřovat při výuce, ovšem pouze tak, aby kontroloval jeho práci a nepůsobilo to na žáka nepříjemně. Pro větší usnadnění vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zřídit individuální vzdělávací plán, kdy může být upraven obsah učiva.

Z finančního hlediska není tento stupeň podpůrných opatření taktéž moc náročný. Žákovi mohou být poskytnuty či povoleny, kromě zvýšené péče pedagoga, speciální studijní pomůcky, jako například použití kalkulačky, zapisování poznámek na počítači, či speciálně upravené studijní materiály (zjednodušené postupy, zvětšené písmo, zvětšené obrázky).

V případě druhého stupně může podporu zastupovat pedagogický pracovník, ovšem studentovi není k dispozici po celou dobu vyučování ale pouze na omezenou dobu. Tímto způsobem tedy může na škole pracovat sdílený asistent. Ten má na starost několik studentů s potřebou podpory a mezi nimi se pohybuje. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

3.3.3 Stupeň 3

Stejně jako u druhého stupně jsou podpůrná opatření určována na základě doporučení školského poradenského zařízení a to na základě diagnostikování žáka a jeho potřeb k efektivnímu vzdělávání. I nadále je ale během studia nutný psychologický a sociálně pedagogický dohled na žáka. Nejsou to však už jen drobné úpravy při výuce. V tomto případě již podpůrná opatření zasáhnou celkově do výuky třídy, ve které je student umístěn. Třetí stupeň podpůrných opatření je již plně finančně dotován ze státního rozpočtu a to na základě potřeb studentů.

Podpůrná opatření třetího stupně jsou nejčastěji vhodná pro žáky

- s tělesným, či lehkým mentálním postižením
- s postižením zraku, řeči, sluchu
- se silnějšími poruchami chování a učení
- s odlišným kulturním a sociálním zázemím, často také nerozumějící jazyku, ve kterém je výuka na škole praktikována

Co se týče samotné výuky, je nezbytné, aby měl žák zhotoven individuální vzdělávací plán se zaměřením na oblasti, které jsou pro žáka problémové, a je pro něj taktéž upraven rámcový vzdělávací program, což znamená vymezení určitých úprav v učivu tak, aby pro něj bylo dostupnější a jednodušší k pochopení. Pomůcky k učivu jsou stejné, jako pro ostatní, doplněné speciálními, jako jsou například upravené učebnice. Pedagogický pracovník je v tomto stupni podpůrných opatření využíván rozhodně častěji ale ne všech případech. Asistent pedagoga je zde využíván pouze u některých žáků a to na základě daného znevýhodnění. Dále je

možné využívat sdíleného asistenta jako u opatření druhého stupně, ale s tím rozdílem, že asistent dochází do školy na delší časové úseky. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

3.3.4 Stupeň 4

Úpravy ve vzdělávání jsou zaváděny na základě doporučení od školského poradenského pracoviště, které je určí na základě diagnostikování problémů, které žák má. Žákovi s potřebou podpůrných opatření čtvrtého stupně je vždy, stejně jako u potřebných opatření třetího stupně, sestaven individuální vzdělávací plán, podle kterého je nutno se řídit a také je pro něj upraven školní vzdělávací program na základě jeho potřeb.

Čtvrtý stupeň opatření bývá nejčastěji vhodný pro studenty

- s výrazným mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením
- s pokročilejší poruchou autistického spektra

I v tomto stupni podpůrných opatření jsou všechny pomůcky a i pedagogičtí pracovníci pomáhající žákům s potřebou podpory plně finančně hrazeni ze státního rozpočtu. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

Při výuce je v tomto případě zapotřebí náročnějších pomůcek, než bylo doposud. Ve velké většině případů je třeba úprava prostředí k vyučování, místo žáka ve třídě, kde během vyučování pracuje a to například pomocí speciálně upravené lavice. K dalším pomůckám usnadňujícím žákům se speciálními vzdělávacími potřebami výuku jsou speciální učebnice, didaktické, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Dále je možné využívání počítačů a speciálních komunikátorů pro zjednodušení komunikace mezi žákem a pedagogem, popř. ostatními studenty.

Využití pedagogického pracovníka je v případě čtvrtého stupně podpůrných opatření častým jevem. V hodinách bývá přítomný asistent pedagoga, jež pomáhá žákovi zvládat vyučovací hodiny, ale také zkoušky. A pokud je to z hlediska zdravotního stavu a postižení žáka nutné, je asistent pedagoga pro studenta i oporou v pohybu. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

3.3.5 Stupeň 5

Posledním a zároveň nejvyšším stupněm podpůrných opatření využívaných pro zjednodušení výuky žákům sociálně, mentálně či fyzicky znevýhodněným je stupeň pátý. U tohoto stupně již je nejvyšší potřeba úpravy organizace vyučování. Je zcela bezesporu nutná úprava obsahu učiva, forem a metod vyučování a také je velmi důležité brát v potaz všechna omezení a možnosti daného žáka. Stejně, jako u předchozích dvou stupňů, jsou vypracovávány individuální vzdělávací plány pro žáky, kteří potřebují podporu. Veškerá podpůrná opatření jsou prováděna na základě doporučení školského poradenského zařízení podle diagnostiky studenta, jeho znevýhodnění a jeho potřeb. Výuka může v případě tohoto stupně podpůrných opatření probíhat ze zdravotních důvodů také v domácím prostředí. Stejně

jako u druhého, třetího a čtvrtého stupně, jsou veškerá podpůrná opatření financována ze státního rozpočtu a tak můžou školy mnohem jednodušeji podporovat společné, inkluzivní vyučování. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

V pátém stupni podpůrných opatření jsou k vyučování využívány stejné pomůcky, jako u stupně čtvrtého, jen v širším rozsahu. Žákům jsou tedy na pomoc dostupné speciální učebnice a jiné pomocné výukové materiály. Pracovní místa musí být speciálně upravována, aby měl žák vyhovující prostředí pro zvládnutí vyučování a úkolů během vyučování. Dále je často nutné využívání komunikátorů, počítačů a jiných zařízení nápomocných k usnadnění dorozumění. Pedagogický asistent je zde samozřejmostí, ovšem v tomto případě již ne pouze po dobu výuky, ale i v jiných aktivitách kromě vyučování probíhajících v prostorech školy. (Michalík, Felcmanová, Baslerová, 2015)

3.3.6 Individuální vzdělávací plán

„Individuální vzdělávací plán (IVP) je detailní plán sestavený týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálně pedagogické podpory při vzdělávání.“ (Hájková, Strnadová, 2010)

Individuální vzdělávací plán je sestaven dle náležitostí stanovených v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Povolení vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu uděluje ředitel dané školy a to na základě doporučení školského poradenského zařízení, případně jeho zákonných zástupců, či zletilého žáka samotného. IVP může být žákovi základní školy schválen pouze v případě, že se jedná o podpůrné opatření. Školské poradenské zařízení společně se školou mají povinnost alespoň jednou ročně kontrolovat plnění individuálního vzdělávacího plánu.

Kaprálek a Bělecký (2011) uvádí, že častým problémem zpracovatelů IVP jsou nejasně stanovené cíle, činnosti jednotlivých účastníků plánu nejsou provázány a hodnocení je nadřazeno plnění vzdělávacích cílů. Důležitými pilíři pro IVP jsou přehlednost, strukturovanost a jasně definované a dosažitelné cíle.

Individuální vzdělávací plán je vytvořen školou, na které žák studuje a na vytvoření se podílí

- Všichni pedagogové, kteří se podílí na výuce žáka
- Školský poradenský systém
- Asistent pedagoga
- Zákonní zástupci žáka
- Žák samotný

Po schválení IVP je nutné, aby byl plán vyhotoven bez zbytečného odkladu, maximálně do jednoho měsíce od doporučení ze školského poradenského zařízení, zákonných zástupců či žáka. Tento plán může být i na dále upravován a doplňován na základě nových zjištění o potřebách žáka a během celého školního roku.

3.3.7 Asistenti pedagoga

Ve vzdělávacím systému České republiky můžeme pozorovat fungování profese asistenta pedagoga již více než 20 let. Stěžejní událostí k značnému rozšíření funkce asistenta pedagoga do škol bylo přijetí vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních školkách.

„Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení.“ (Hájková, Strnadová, 2010)

Podle portálu Asistentpedagoga.cz jsou asistenti pedagoga na základě odbornosti rozdělováni do dvou kategorií. Dělí se do kategorie asistentů pedagoga pro nižší anebo vyšší úroveň činnosti.

Asistent pedagoga pro nižší úroveň činnosti

Definice zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících pro tuto skupinu asistentů pedagogů je:

Asistenti pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Asistent pedagoga tedy vykonává pouze pomocné výchovné práce s žákem jemu přiděleným. Je možné mít pro tuto pozici odborné vzdělání, není to však nutností a není nutné ani ukončené vzdělání s maturitou. Je však nezbytné, aby měl úspěšně splněný kvalifikační kurz na práci asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga pro vyšší úroveň

Asistenty pedagogů pro vyšší úroveň definuje zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících je:

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

U těchto asistentů pedagoga nezbytností odborné vzdělání a to vysoké, vyšší odborné či úspěšně složené maturitní zkoušky v oboru.

Primární důvod přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě je spolupráce s vyučujícím učitelem za účelem výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhá při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, pomoc při sebeobsluze a pohybu a podpora žáků na přípravu na výuku.

Osobní asistent a asistent pedagoga často mohou být považovány za identické funkce, ovšem jsou to dvě odlišné pozice. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a je podporou učitelů, kdežto osobní asistent pracuje pouze s konkrétním jedincem. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) dávají důraz na fakt, že je pro asistenta pedagoga nutné, aby spolupracoval nejen s žákem se SVP, ale také se zbytkem třídy tak, aby nedošlo k omezování samostatnosti žáka a nevytvářela se tak překážka k začlenění do kolektivu třídy.

4 Projekty na podporu inkluze

V rámci podpory začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do klasických škol existuje několik projektů. Jejich nejčastějším cílem je zajišťování pomůcek školám pro děti, které je potřebují, nebo také přidělování asistentů pedagogů. Cílem projektů podporujících inkluzi je zrealizování inkluzivní výuky na školách a tím umožnění plnohodnotné začlenění dětí odstrkovaných dříve na zvláštní školy do škol se všemi ostatními dětmi.

4.1 Inkluzivní škola

Inkluzivní škola je projekt od společnosti META, O.P.S., který se zabývá pomáháním žákům, jejichž mateřský jazyk není čeština, aby měli možnost se plnohodnotně vzdělávat na českých školách. Školám a jejich pedagogům nabízí specializované výukové materiály, podporu s volbou metod výuky, a poradenský servis ohledně výuky žáků migrantů. (Inkluzivniskola.cz, online, cit. 2020-10-03)

4.1.1 META, o.p.s.

Jak již bylo zmíněno, projekt Inkluzivní škola je spravován organizací META, o.p.s. Jedná se o neziskovou organizaci podporující začleňování cizinců v České republice do plnohodnotné společnosti. Zajišťují pro jedince s odlišným rodným jazykem kurzy Českého jazyka, a to v různých úrovních a s využitím různých výukových forem. Dále školám a pedagogickým pracovníkům nabízí podporu a poradenské služby v začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, než je český jazyk. Hlavním cílem je překonání jazykových bariér mezi cizinci a místními obyvateli. (Meta-ops.eu, online, cit. 2020-10-03)

4.2 ČOSIV

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání neboli ČOSIV je společnost zaměřená na rozvoj inkluzivního vzdělávání v českých školách. Pomocí sdružování neziskových organizací, zástupců akademické obce, zástupců škol, rodičů a samotných mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami se snaží docílit toho, aby byl maximálně rozvíjen vzdělávací potenciál u každého jedince, bez ohledu

na jejich rozdílnost. Dále je jejich úsilí vkládáno do zajištění ideálních podmínek pro výuku všech dětí, včetně mimořádně nadaných a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a to v každé škole. Aktivně podporují několik škol v zajišťování vhodných podmínek k inkluzivní výuce, pomáhají vyhledat vhodné formy podpory pro děti, které ji potřebují. (Cosiv.cz, online, cit. 2020-10-03)

4.2.1 Podpora inkluze

Společnost ČOSIV také spravuje internetový portál Podpora inkluze. Tam jsou návštěvníkům webové stránky nabízeny mnohé tipy a doporučení na vyučovací pomůcky, postupy a metody výuky při inkluzivním vzdělávání. Dále jsou na portálu přístupná vhodná videa k tématu, doporučení na vyhovující literaturu a další tipy využitelné k inkluzivnímu vzdělávání. (Podporainkluze.cz, online, cit. 2020-10-05)

4.3 Nová škola, o.p.s.

Nezisková organizace Nová škola, o.p.s. se již od roku 1996 zabývá aktivní podporou inkluzivního vzdělávání v České republice. Usiluje o začleňování sociálně či fyzicky znevýhodněných jedinců do společnosti. Jednou z hlavních činností, na které se zaměřují, je podpora zavádění asistentů pedagoga do škol, jako podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž byli součástí při zavedení zaškolování a zavádění romských asistentů pedagogů do základních škol. Dále se snaží docílit plošné matematické a čtenářské gramotnosti a nabízí přímou podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Novaskolaops.cz, online, cit. 2020-10-06)

5 Výzkumy inkluzivní praxe v základních školách

Problematika inkluzivního vzdělávání na základních školách byla již mnohokrát zkoumána a řešena při mnoha provedených výzkumech. Z výsledků se dá předpokládat, že inkluzivní vzdělávání je cesta správným směrem a pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je prospěšná. Výzkumy vedené Dr. Danou Moree a výzkumnou agenturou Nielsen Admosphere jsou ovšem nejaktuálnější, jelikož se zabývají změnami a pokroky po roce od přijetí inkluzivních opatření v roce 2016.

5.1 Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové

školské legislativy – Univerzita Palackého v Olomouci

Pod záštitou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci byl proveden výzkum zabývající se postoji a hodnocením situace ohledně inkluzivního vzdělávání rok před reformou inkluzivního vzdělávání v září roku 2016. Výzkum byl tedy proveden v průběhu jara roku 2015. Výsledky výzkumu jsou vyvozeny z názorů, hodnocení a zkušeností více než čtyř tisíc pedagogických pracovníků. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2015)

Z tohoto výzkumu především vyplývá, že velké množství pedagogů je nedostatečně informovaných, co se inkluzivního vzdělávání týče. Dále výzkum upozorňuje na nedostatek pedagogů dostatečně kompetentních k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze jedna třetina pedagogů je dostatečně kvalifikovaná k výuce žáků se SVP. Dalším velmi důležitým zjištěním, které z výzkumu vyplývá, je to, že je u učitelů mnohdy zastáván názor, že by velká většina žáků se SVP neměla být integrována do běžných škol, nýbrž by tyto děti měly být segregovány a jejich výuka by měla probíhat pouze ve školách speciálních. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2015)

Mezi pedagogy a řediteli škol se také často objevovala zcela nepravdivá informace o tom, že by měly být školy speciální zcela uzavřeny. Žáci z těchto škol by posléze byli hromadně přesunuti do běžných škol a školy speciální by tak zůstaly uzavřeny. Tato situace však nikdy nepřipadala v úvahu. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2015)

5.2 Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty – Helena Vomáčková a kol.

V roce 2015 byl publikován výzkum pod záštitou pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Výzkum, který byl vytvořen v rámci projektu Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství, je zaměřený na proces inkluzivního vzdělávání na českých školách. Práce zjišťuje a poukazuje na názory a pohledy na inkluzivní vzdělávání. Také porovnává situaci inkluze u nás a v jiných zemích. Výsledky výzkumu vychází z dotazníkového šetření. Při výzkumu bylo zjištěno, že jednotlivé názory na inkluzi mají podobnosti u určitých skupin, jako je rozdílnost mezi tím, jestli je ředitel muž nebo žena, také pokud je ředitel či ředitelka mladší či starší a také pokud se jedná o školu z menší obce nebo většího města. (Vomáčková a kol., 2015)

Hlavní zjištění výzkumu poukázalo na to, že ve školství je mnoho problémů, které je třeba vyřešit, neboť zabraňují efektivnímu inkluzivnímu vzdělávání. Z výzkumu

vyplývalo, že jsme systémem vedeni k segregaci a je oceňován u žáků pouze výkon, nikoliv celý postup práce. Dále se ukázalo, že je zcela nedostatečná možnost kvalifikace v pedagogickém, speciálně pedagogickém, sociálně pedagogickém, psychologickém a didaktickém odvětví a učitelé pak nejsou dostatečně kompetentní k výuce žáků se SVP. Jako další zásadní problém se ukazuje nízké platové ohodnocení učitelů. (Vomáčková a kol., 2015)

5.3 Rok poté – dopady reformy inkluzivního vzdělávání - Nielsen Admosphere

Výzkumná agentura Nielsen Admosphere realizovala po roce od přijetí inkluzivních opatření v České republice výzkum. Ten se zabývá tím, jaké dopady mělo přijetí reformy inkluzivního vzdělávání, co se v průběhu prvního roku změnilo. Výzkum byl proveden pomocí elektronických dotazníků a to s učiteli a řediteli škol, kteří hodnotili změny, které nastaly a jak jsou s nimi spokojeni. Cílem provedeného výzkumu bylo nechat zaznít hlas učitelů a ředitelů, kteří se s inkluzivním vzděláním denně potýkají a mohou tak předat informace přímo z první linie. (Nielsen Admosphere, 2018)

5.3.1 Výsledky provedeného výzkumu

Zavedení inkluzivních opatření s sebou přineslo ve školách mnoho změn, které se rychle ukázaly. Výsledky jsou uváděny jako tvrzení podle učitelů a ředitelů několika škol, kteří zodpověděli elektronický dotazník.

Na základě provedeného výzkumu se ukázalo, že většina škol již měla s inkluzivním vzděláváním již zkušenosti, chyběla jim ale finanční podpora pro zajištění potřebných zaměstnanců a pomůcek, které pomohou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se plnohodnotně vzdělávat. S příchodem reformy inkluzivního vzdělávání si tak mnoho škol mohlo dovolit zajistit především asistenty pedagogů a potřebné pomůcky k výuce. (Nielsen Admosphere, 2018)

Zásadním problémem, který se s přijetím inkluzivních opatření objevil, je silný nedostatek uchazečů o pozice speciálního pedagoga či asistenta pedagoga. Tyto pozice jsou ovšem pro inkluzivní vzdělávání zcela zásadní nenahraditelné. Jako další problém spojený s asistenty pedagoga se ukázala nedostatečná kvalifikace asistentů pedagogů. Pouze 42 % ředitelů v dotaznících uvedlo, že neměli, či spíše neměli potíže shánět plnohodnotně kvalifikované asistenty pedagoga. 21 % ředitelů uvedlo, že se jim kvalifikované asistenty pedagoga nedaří sehnat a 5 % ředitelů dokonce uvedlo, že se jim vhodného asistenta pedagoga nepodařilo najít vůbec. Pokud ale školy mají asistenty pedagoga, práci s nimi hodnotili ve většině pozitivně. (Nielsen Admosphere, 2018)

Jako další problémové situace uvádí učitelé příliš přeplněné třídy z důvodu společného vyučování. Ve třídách jsou tak horší podmínky k vyučování pro učitele, ale i žáky. Polovina učitelů při výzkumu uvedla, že je pro ně přijetí inkluzivních opatření neúměrně zatěžující. Co se týče informovanosti, dvě třetiny dotazovaných ředitelů a pouze polovina učitelů odpověděli, že jsou ohledně podpůrných opatření informováni dostatečně. 60 % učitelů i ředitelů se však shodlo, že informovanost je nedostatečná a jsou v ní mezery, které je třeba vyplnit. Se spoluprací s metodickými centry bohužel většina participantů není moc spokojena. (Nielsen Admosphere, 2018)

5.4 Systém v ne-systému – Dana Moree

Během podzimu roku 2017 byl na čtyřech různých základních školách proveden výzkum vedený Dr. Danou Moree. Ten se zabýval progresem inkluzivního vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zachycení změn po zavedení inkluzivních opatření zavedených v září roku 2016. Výsledky výzkumu jsou rozděleny do dvou částí. První část se zaměřuje na obecné výsledky výzkumu a druhá část je zaměřena na výsledky týkající se přímo dětí se SVP. (Moree, 2018)

5.4.1 Obecné výsledky

Hlavním výsledkem provedeného výzkumu bylo zjištění, že jsou rozhodně inkluzivní opatření jasným krokem kupředu. Inkluze se díky zavedení opatření dostala mnohem více do povědomí a není tak vnímána jako něco neobvyklého, nýbrž jako běžný jev. Školy mají k dispozici více finančních prostředků, které jim pomohou pokrýt náklady spojené s inkluzivním vzděláváním. Dále během roku na školy přibylo mnohem více asistentů pedagoga, kteří napomáhají s výukou žákům, kteří to potřebují. Školy také od zavedení inkluzivních opatření mnohem více komunikují a spolupracují s dalšími školami, institucemi a neziskovými organizacemi. (Moree, 2018)

Výsledky ovšem nebyly pouze pozitivní, zjistilo se, že je stále několik záležitostí, na které je třeba se zaměřit. Na školy sice během roku s inkluzivními opatřeními přibylo několik asistentů pedagoga, což je určitě přínosem, ale problémy nastávaly při shánění asistentů, kteří by svou práci odváděli plnohodnotně a kvalitně. Dalším problémem je vzdělávání asistentů pedagogů. Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že se asistenti pedagoga na kurzech neučí nic nového a noví asistenti pedagoga nemají prostor, kde by mohli získat potřebnou praxi. K dalším podnětům na zlepšení patří problematika komunikace s poradenskými zařízeními, kde jsou z důvodu přehlcení dlouhé čekací lhůty. Dále se jevila problematická komunikace se speciálně pedagogickým centrem a nebylo také jednoduché začlenění rodičů žáků do nového systému. (Moree, 2018)

5.4.2 Výsledky týkající se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

S přijmutím inkluzivních opatření nastaly na školách tři hlavní změny pro žáky s mentálním postižením. Žáci začali mít rozvrh stejný v plném rozsahu, jako zbytek třídy. Žáci s mentálním postižením se začali také přezkušovat, zdali dokáží držet krok se zbytkem třídy a také se škola začala zaměřovat na jejich socializaci.

U dětí s tělesným postižením je největším problémem nedostatek místa. Takový žák, pokud mu ještě napomáhá k výuce asistent pedagoga, zabere 2-3 vyučovací místa ve třídě a vzniká tedy nedostatek vyučujících míst.

Co se týče dětí s odlišným mateřským jazykem, než je čeština, je základní otázkou to, do jaké míry žák český jazyk ovládá a je schopný se v něm učit. Další otázkou je, zdali bude žákovi udělena podpora od pedagogicko-psychologické poradny. V některých regionech žáci dostávají podporu od pedagogicko-psychologické poradny, v některých regionech jim však udělena není.

Problém nastává také v tom, že pedagogicko-psychologické poradny nemají zkušenosti s vyšetřením žáka s odlišným mateřským jazykem, a tak to neumějí. Problémovou záležitostí je taky složitá komunikace s rodiči, kteří nehovoří českým jazykem. (Moree, 2018)

V případě dětí se sociálním znevýhodněním nastává problém již v té úplně základní činnosti, a to je pravidelné navštěvování školy. Vhodné by tak tedy v těchto situacích bylo využití sociálního asistenta, který by žáka do školy dovedl a následně jej dovedl zpět domů. Pozitivní zprávou ovšem je, že na základě tvrzení škol dlouhodobě zabývajících se inkluzí, se ukazuje, že se žáky z jiných etnických prostředí je zacházeno stejně, jako s ostatními žáky. Nejkritičtější období u těchto žáků bývá přechod mezi prvním a druhým stupněm. (Moree, 2018)

5.5 Závěrečné vyhodnocení výzkumů

Z provedených výzkumů jasně vyplývá, že inkluzivní opatření byly bezpochyby krokem dobrým směrem. Děti se SVP se dobře ve třídě socializovali a ve výuce prosperovali, když k tomu měli vhodná podpůrná opatření. V zájmu hladkého procesu inkluze je však třeba se zaměřit na několik již výše zmíněných problémových záležitostí.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Výzkum na téma hodnocení inkluze z pohledu pracovníků školy

6.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zmapovat osobní názory, zkušenosti a poznatky týkající se inkluzivního vzdělávání, a to od zaměstnanců základní školy zaměřené na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština. Představeny budou osobní zkušenosti učitelů i asistentů pedagoga s vedením společné výuky. Ve výzkumné části bude dále popsáno, jaké dopady na školu měl nástup inkluzivního vzdělávání v praxi, a to jak z pohledu změn při vyučování, tak z pohledu zaměstnanců školy. Zhodnocení bude vycházet z rozhovorů vedených se zaměstnanci jedné základní školy, ve které je inkluzivní vzdělávání každodenní realitou.

6.1.1 Charakteristika dotazované školy

Data k vyhotovení výzkumné části této práce jsou získána pomocí rozhovorů vykonaných s jednotlivými zaměstnanci jedné konkrétní základní školy. Tato základní škola se zaměřuje především na společnou výuku žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština společně s ostatními česky mluvícími žáky. Zmíněná škola z důvodu ochrany osobních údajů (GDPR) nemůže být v práci jmenována.

Dotazovaná škola se nachází v Praze a má již mnohaletou historii sahající do devatenáctého století. Na této škole působí celkem 35 vyučujících, z nichž 4 jsou rodilí mluvčí anglického a španělského jazyka. Dále škola oplývá desíti asistenty pedagoga. V každém ročníku jsou většinou dvě třídy, pouze v několika případech většího počtu žáků jsou třídy v ročníku tři. Žáků se na škole nachází přibližně 500 a cca jedna pětina žáků z celkového počtu patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.2 Metoda sběru dat

Výzkumná část této bakalářské práce se zaměřuje na reakci na změny po zavedení inkluzivního vzdělávání v praxi, na průběh společné výuky a nástrahy spojené s inkluzivním vzděláváním. Data k výzkumu jsou získána pomocí rozhovorů se zaměstnanci školy. Konkrétně budou závěry výzkumu vycházet z rozhovorů s ředitelkou školy, učiteli, asistenty pedagoga, školním psychologem a výchovným poradcem. Z dat získaných pomocí dotazování zaměstnanců školy na předem připravené otázky je vytvořena případová studie oné základní školy.

Otázky pokládané jednotlivým zaměstnancům školy se zaměřují nejen na konkrétní problematické situace vycházející z inkluze v praxi, ale také mají participanti v otázkách prostor pro prezentování svého názoru na integraci žáků se SVP do tříd běžných škol. Otázky byly jednotlivým participantům z bezpečnostních důvodů v době pandemie pokládány prostřednictvím telefonátu.

Odpovědi na otázky byly po předešlé domluvě obou stran nahrány do zařízení mobilního telefonu pro pozdější jednodušší zpracování zjištěných dat. Počet otázek pro jednotlivé participanty se mírně liší na základě jejich pracovní pozice na základní škole. Všechny zodpovídané otázky vyžadují otevřenou odpověď, kde participanti nastíní svůj osobní názor na danou situaci, či vylíčí svoji osobní zkušenost s tématem dané otázky.

6.3 Způsob vyhodnocení dat

Data získaná z rozhovorů byla vyhodnocena obsahovou analýzou. Rozhovory byly přepsány a analyzovány metodou tužka – papír. Jednotkou analýzy bylo téma nebo tematická linie.

6.4 Výzkumné otázky

Jak je již výše zmíněno, každá skupina participantů měla rozdílný počet dotazovaných otázek a také se u jednotlivých skupin otázky mírně lišily.

Otázky rozhovoru s ředitelkou školy

1. Co pro vás znamená inkluze a jaké konotace ve vás vyvolává?
2. Myslíte, že má vaše škola dostatek potřebných pomůcek a dokumentů potřebným ke společnému vzdělávání? Je něco dalšího, co by učitelům na vaší škole usnadnilo výuku?
3. Jaké jsou podle vás výhody inkluzivního vzdělávání?
4. Jaké jsou podle vás nevýhody inkluzivního vzdělávání?
5. Setkala jste se s negativní reakcí na inkluzivní vzdělávání ze strany rodičů? Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklad toho, co bylo pro rodiče problematické a váš názor na jejich stížnost?
6. Je komunikace s rodiči žáků jiné národnosti zpravidla problematická? Spatřujete nějaké rozdíly v přístupu s rodiči žáků jiné národnosti oproti rodičům českých žáků? Pokud ano, jaké?
7. Jaký předpokládáte vývoj inkluzivního vzdělávání v Česku?
8. Pocítila jste po zavedení společné výuky úbytek nových dětí na vaší škole?

Otázky rozhovoru s učiteli školy

1. Co pro vás znamená inkluze a jaké konotace ve vás vyvolává?

2. Myslíte, že má vaše škola dostatek potřebných pomůcek a dokumentů potřebným ke společnému vzdělávání? Je něco dalšího, co by vám na vaší škole usnadnilo výuku?
3. Jaké jsou podle vás výhody inkluzivního vzdělávání?
4. Jaké jsou podle vás nevýhody inkluzivního vzdělávání?
5. Jaká je vaše příprava na výuku s dětmi se SVP?
6. Jaké jste zaznamenal/a změny u integrovaných dětí po dobu společné výuky?
7. Setkal/a jste se s negativní reakcí na inkluzivní vzdělávání ze strany rodičů? Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklad toho, co bylo pro rodiče problematické a váš názor na jejich stížnost?
8. Je komunikace s rodiči žáků jiné národnosti zpravidla problematická? Spatřujete nějaké rozdíly v přístupu s rodiči žáků jiné národnosti oproti rodičům českých žáků? Pokud ano, jaké?

Otázky pokládané asistentům pedagoga jsou identické, jako otázky pokládané učitelům, pouze s výjimkou otázky č. 6. Tato otázka asistentům pedagoga nebyla pokládána.

Otázky rozhovoru se školním psychologem a výchovným poradcem

1. Co pro vás znamená inkluze a jaké konotace ve vás vyvolává?
2. Myslíte, že má vaše škola dostatek potřebných pomůcek a dokumentů potřebným ke společnému vzdělávání? Je něco dalšího, co by učitelům na vaší škole usnadnilo výuku?
3. Jaké jsou podle vás výhody inkluzivního vzdělávání?
4. Jaké jsou podle vás nevýhody inkluzivního vzdělávání?
5. Setkal/a jste se s negativní reakcí na inkluzivní vzdělávání ze strany rodičů? Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklad toho, co bylo pro rodiče problematické a váš názor na jejich stížnost?
6. Jaký předpokládáte vývoj inkluzivního vzdělávání v Česku?

7 Popis výzkumného vzorku

Pro výzkum bylo vybráno celkem jedenáct zaměstnanců základní školy zaměřené na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, než je čeština. Vybrání byli čtyři učitelé, čtyři asistenti pedagoga, dále školní psycholog, výchovný poradce a také samotná ředitelka oné základní školy.

Participant 1 – Ředitelka, 46 let, 18 let pedagogické praxe, 5 let ředitelské praxe

Participant 2 – Učitelka, 33 let, 6 let pedagogické praxe, vyučuje český jazyk a dějepis

Participant 3 – Učitelka, 42 let, 13 let pedagogické praxe, vyučuje matematiku a informatiku

Participant 4 – Učitelka, 35 let, 7 let pedagogické praxe, vyučuje fyziku a právní výchovu

Participant 5 – Učitelka, 38 let, 12 let pedagogické práce, třídní učitel na prvním stupni

Participant 6 – Asistent pedagoga, 27 let, 3 roky praxe

Participant 7 – Asistent pedagoga, 32 let, 7 let praxe

Participant 8 – Asistent pedagoga, 29 let, 5 let praxe

Participant 9 – Asistent pedagoga, 38 let, 8 let praxe

Participant 10 – Školní psycholog, 51 let, 23 let praxe

Participant 11 – Výchovný poradce, 35 let, 6 let praxe

8 Prezentace výsledků

V práci jsou výsledky prezentovány po jednotlivých otázkách napříč participanty. Participanti jsou označeni na základě jejich vykonávané pozice ve škole. V případě učitelů a asistentů pedagoga jsou participanti označeni tak, aby je bylo možné rozeznat (učitel 1, učitel 2, učitel 3, učitel 4, asistent pedagoga 1,...). U každé jednotlivé otázky je nejdříve představena tematická linie odpovědí získaných pomocí rozhovorů. Dále jsou uvedeny odpovědi od všech tázaných participantů.

8.1 Odpovědi participantů na otázky

- Co pro vás znamená inkluze a jaké konotace ve vás vyvolává?

Hned u prvního položeného dotazu, na který byli dotázáni všichni participanti, se většina odpovědí shodla v tom, že je inkluze systém s dobrou myšlenkou a je to správným krokem v českém školství, ovšem stále to není dokonalý systém a je mnoho míst, kde jsou rezervy a je důležité tomu věnovat zvýšenou pozornost. Tři participanti, konkrétně dva učitelé a výchovný poradce, se s tímto názorem neshodují.

„Inkluze je u nás stále něco, s čím se musíme naučit zacházet. Neznamená to jen umožnění plnohodnotného studia všem dětem, ale také umožnění socializace a začlenění do společnosti.“ – ředitelka školy

„Inkluze podle mě není vůbec dobrý nápad. Vymyslel ji někdo, kdo zřejmě nikdy v životě nestál před plnou třídou žáků.“ – učitel 1

„Je to pro mě určitě krokem dobrým směrem, ale je ještě spousta věcí, které je třeba doladit a také inkluze nemůže být stoprocentní. Děti s některým hendikepem prostě není možné vyučovat společně s ostatními.“ – učitel 2

„Inkluze je pro mě špatně a velmi ze široka uchopený systém, který nemá jasně dané hranice ani pravidla. Vyvolává ve mně pocit nesystematičnosti a chaosu.“ – učitel 3

„Rovné šance na vzdělání bez ohledu na handicap fyzický i duševní, zároveň vyvolává pocit trochu marného boje s poněkud nepružným systémem českého školství, ať už po stránce proškolenosti pedagogických pracovníků nebo financí na specifické pomůcky.“ – učitel 4

„Do jisté míry může inkluze pro některé lidi znamenat komplikace, ale pokud je kolektiv dostatečně ochotný a tolerantní, všechny problémy se dají překonat.“ – asistent pedagoga 1

„Inkluze pro mě znamená nové možnosti pro děti, kterým byly tyto možnosti dlouhou dobu odepřeny. Je ovšem velmi důležité, aby byla inkluze prováděna za určitých hranic.“ – asistent pedagoga 2

„Inkluze je něco, co má podle mého názoru potenciál, ale třeba na tom ještě hodně zapracovat.“ – asistent pedagoga 3

„Snahu nevyčleňovat děti se speciálními potřebami z běžného školního života s mnoha ohledy a mnohými ale.“ – asistent pedagoga 4

„Inkluze je dle mého názoru krokem kupředu v českém školství. Je to krok k odstranění předsudků a diskriminace. Děti, které neměly v životě mnoho štěstí, mohou konečně dostat stejné vzdělání jako děti zdravé. Postižení již nebude překážkou na cestě ke kvalitnímu vzdělání.“ – školní psycholožka

„Je to systém, který má zajímavou myšlenku, ale podle mého názoru v České republice nefunguje zcela správně.“ – výchovný poradce

- Myslíte, že má vaše škola dostatek potřebných pomůcek a dokumentů potřebným ke společnému vzdělávání? Je něco dalšího, co by učitelům na vaší škole usnadnilo výuku?

Participantů se v případě dotazu, na potřebné pomůcky ke společnému vzdělávání, který byl položen všem dotazovaným, jednohlasně shodli na tom, že na jejich škole mají pomůcek a dokumentů dostatek. Pozitivní odpovědi na tuto otázku vyplývají ze schválené novely inkluzivní vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kdy začaly být tyto potřebné pomůcky financovány státem, stejně tak jako financování platů asistentů pedagoga.

„Pomůcky, které máme na škole dostupné, jsou dle mého názoru dostačující, učitelé jsou spokojeni. Máme to štěstí, že máme dostatek kvalitních asistentů pedagogů, kteří jsou pro mnoho žáků stěžejní podporou při výuce.“ – ředitelka školy

„Myslím si, že ano. Ovšem stejně ve výuce nemá učitel prostor, aby tyto pomůcky efektivně využíval.“ – učitel 1

„Řekla bych, že v naší škole je dost potřebných pomůcek.“ – učitel 2

„Myslím si, že naše škola má dostatek pomůcek k inkluzivnímu vzdělávání, a také je vybavena větším počtem asistentů pedagoga.“ – učitel 3

„V zásadě si myslím, že ze strany vedení školy je vůle potřebné pomůcky neustále doplňovat podle potřeby, nicméně například z hlediska fyzických bariér není možné, aby naši školu navštěvoval žák, který potřebuje bezbariérový přístup, protože není možné takto upravit školní budovu.“ – učitel 4

„Pro asistenty pedagogů je především důležitá empatie, pochopení a trpělivost. Jinak si ale myslím, že na škole, kde vykonávám práci, je pomůcek dostatek.“ – asistent pedagoga 1

„Já jsem s pomůckami dostupnými na škole, kde pracuji, spokojená.“ – asistent pedagoga 2

„Myslím, že ano. Je ovšem důležité vědět, jak je efektivně využívat.“ – asistent pedagoga 3

„Myslím, že ano, ale větší podporu a zájem bych čekala i od jiných než třídních učitelů...“ – asistent pedagoga 4

„Vzhledem k tomu, že již jsou pomůcky financovány státem, může si naše škola dovolit vše, co k inkluzivní výuce potřebuje.“ – školní psycholog

„Pomůcek a dokumentů má škola podle mého názoru dost. Je ale důležité učitele stále edukovat o společném vzdělávání. Ne všichni učitelé mají plný přehled o metodách vyučování, pokud mají ve třídě žáky s postižením.“ – výchovný poradce

- Jaké jsou podle vás výhody inkluzivního vzdělávání?

Na výhody inkluzivního vzdělávání byli dotazováni všichni participanté a odpovědi se i v tomto případě často shodovaly. Nejvíce zmiňovanou výhodou inkluze je pozitivní vliv společného vyučování na žáky se SVP, ale i na všechny ostatní žáky.

„Žáci zapadnou do kolektivu běžné třídy, děti se lépe naučí respektu vůči ostatním. Integrovaní žáci tráví čas se svými vrstevníky a také je důležité, že mají větší šanci k uplatnění po studiu. Také je skvělé, že mohou navštěvovat školu v místě svého bydliště a není nutné dojíždění do školy speciální.“ – ředitelka školy

„Já bohužel vidím pouze nevýhody. V počtu 25, někdy 30 žáků nemá učitel prostor na to, aby se mohl individuálně věnovat žákům.“ – učitel 1

„Výhodou je, že žáci se SVP se spřátelí s ostatními a nejsou tak odstrčení.“ – učitel 2

„Významnou výhodou inkluzivního vzdělávání je potírání rozdílů mezi dětmi. Děti to vede k toleranci, k trpělivosti a navzájem si umí pomáhat.“ – učitel 3

„Žádná společnost se neobejde bez dialogu a překonávání bariér. Pokud se už od základní školy budou děti setkávat se všemi možnými případy, budou je, zcela správně, považovat za běžné a normální. Navíc psychický ani fyzický handicap není důvodem, proč by mělo být takovému člověku upřeno vzdělání.“ – učitel 4

„Osobně neshledávám žádné výrazné výhody.“ – asistent pedagoga 1

„Jak jsem již zmiňovala, inkluze dává nové možnosti těm, kteří měli možnosti omezené.“ – asistent pedagoga 2

„Velká část lidí na inkluzi vidí jen to špatné, ale je důležité pozvednout a myslet na pozitiva, která inkluze přináší. Děti jsou začleňovány do společnosti, přátelí se spolu. Pomáhá to zrušit ten pocit, že postižení je něco špatného a takoví lidé by měli být segregováni.“ – asistent pedagoga 3

„Děti se naučí spolu spolupracovat a navzájem si pomáhat. Využívat v kolektivu předností jednotlivců a nezastavovat se nad nedostatky.“ – asistent pedagoga 4

„Za hlavní benefit inkluze pokládám to, že spolu děti tráví hodně času, což napomáhá k socializování se všech.“ – školní psycholog

„Na inkluzi je dobré, že všechny děti mohou navštěvovat školy v místě svého bydliště, také to pomůže dětem s postižením zapadnout lépe do společnosti.“ – výchovný poradce

- Jaké jsou podle vás nevýhody inkluzivního vzdělávání?

Také v případě odpovědí u této otázky položené všem participantům se odpovědi moc nerozcházeły, ba naopak se odpovědi velmi shodovaly. Dle participantů je stěžejním problémem velký počet žáků ve třídách, kdy učitel nemá čas se dostatečně věnovat všem.

„Ve třídách s větším počtem žáků může nastat problém s individuálním přístupem k jednotlivým žákům. Dále se může stát, že ostatní žáci se SVP nepřijmou mezi sebe a budou tak vznikat konflikty ve třídě. Může také nastat nepříjemná situace z pohledu integrovaného žáka, kdy bude mít pocit, že je horší než ostatní spolužáci.“- ředitelka školy

„Za hlavní nevýhodu považuji velké počty žáků ve třídách. Nelze se těmto žákům věnovat tak, aby to nebylo na úkor ostatních. Začlenění žáci se často nic nenaučí, pouze si odsedí svůj čas ve škole. Potřebují speciální přístup, péči. Často se stává, že kázeňsky rozhodí zbytek třídy.“ – učitel 1

„Třídy mohou být přeplněné z důvodu menšího využití speciálních škol.“ – učitel 2

„Bohužel velkou a významnou nevýhodou je brždění zbytku třídy, děti, které by se mohly rozvíjet rychleji, a především hlouběji musí čekat na pomalejší děti a tempo třídy je pomalé.“ – učitel 3

„Nedostatečná proškolenost a připravenost pedagogických pracovníků a zatím poměrně malý poměr žáků se specifickými potřebami, takže jsou spolužáky i učiteli považováni spíše za raritu, kterou netřeba se příliš zabývat, v horším případě snazší cíl pro šikanu. Zároveň je samozřejmě jakákoliv práce s takovými žáky mnohem náročnější na přípravu a také průběh samotné výuky.“ – učitel 4

„Žáci s určitým hendikepem mohou brzdit celkové tempo výuky. Tím mohou být sami žáci často deprimováni, což má vliv na jejich duševní zdraví, ale také na známky.“ – asistent pedagoga 1

„Některé děti dokážou být kruté a nevědomky tak mohou ubližovat žákům s nějakým postižením.“ – asistent pedagoga 2

„Třídy bývají často přeplněné, hůře se organizuje výuka a pořádek při hodinách.“ – asistent pedagoga 3

„Zvládnutí individuálních potřeb každého jednotlivého dítěte není vždy jednoduché, jelikož jsou potřeby každého velmi osobité. Struktura a příprava na vyučování je velmi náročná.“ – asistent pedagoga 4

„Někteří žáci v nízkém věku mohou být velmi netolerantní a je tak možné, že budou znevýhodněným dětem znepríjemňovat jejich čas ve škole.“ – školní psycholog

„Pro učitele je to určitě náročnější na organizaci výuky na samotnou výuku, než když mají ve třídě všechny žáky na stejné úrovni.“ – výchovný poradce

- Setkáváte se s negativní reakcí na inkluzivní vzdělávání ze strany rodičů? Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklad toho, co bylo pro rodiče problematické a váš názor na jejich stížnost?

Několik participantů na tento dotaz odpovědělo svou zkušeností získanou z komunikace s rodiči žáků. Ve většině těchto případů se jednalo o nejisté rodiče, kteří šli do školy s obavou, že se jejich dítěti nedostává dostatečné pozornosti od učitele při hodinách a jejich potomek tak nemá zajištěnou dostatečnou kvalitu výuky, což se odvíjí či bude odvíjet na jeho hodnocení. Obavy rodičů byly následně vždy vyvráceny.

„Za mou dobu působení ve funkci ředitelky školy už párkrát nastala situace, kdy jsem řešila s rodiči nespokojenost inkluzivního vzdělávání na naší škole. Situace ale nikdy nebyly nějak konfliktní, jednalo se spíše o výměnu názorů. Rodičům jsem se snažila vysvětlit, že děláme vše pro to, aby každému žákovi byla věnována největší možná pozornost.“ – ředitelka školy

„Rodiče šikovnějších dětí si stěžují na to, proč vymizely zvláštní školy, které se mohly žákům lépe věnovat.“ – učitel 1

„Bohužel se mi už stalo, že jednou nastal menší konflikt s jedním z rodičů. Nebyl spokojen a tvrdil, že děti se SVP brzdí zbytek třídy včetně jeho syna. Snažila jsem se rodiči vysvětlit, že to tak opravdu není a ve svých hodinách se opravdu snažím věnovat všem žákům.“ – učitel 2

„Někteří rodiče nejsou z inkluze zcela nadšení, bojí se o prospěch svých dětí. Rodiče se obávají, že tempo třídy je závislé na integrovaných dětech.“ – učitel 3

„Neřekla bych, že to byla zcela negativní reakce na inkluzi jako takovou, nicméně práce se třídou, do níž chodí žák se SVP, je vždy náročnější, kolektiv tráví, hlavně zpočátku, více času ve škole nad rámec výuky a občas dojde ke stížnosti jednotlivých spolužáků, kteří mají pocit jisté nespravedlnosti v hodnocení.“ – učitel 4

„Osobně jsem se nesešel se stížnostmi, ale spíše pouze s otázkami na další organizaci výuky a dopady inkluze na kvalitu celé výuky.“ – asistent pedagoga 1

„Do žádného konfliktu s rodičem jsem se zatím nedostala. Komunikuji především s rodiči žáků, kterým pomáhám při výuce, a ti jsou z většiny spokojeni.“ – asistent pedagoga 2

„Vzhledem k tomu, že komunikuji s rodiči žáků se SVP, do takové situace jsem se zatím nedostala.“ – asistent pedagoga 3

„Zatím ne.“ – asistent pedagoga 4

„Žádnou takovou zkušenost nemám. Tvrdím si říct, že na naši školu chodí žáci z moderních rodin, kteří neberou společné vzdělávání jako něco špatného.“ – školní psycholog

„Už jsem slyšel od kolegů, že za nimi přišli nejistí rodiče s domněním, že společná výuka zhoršuje kvalitu vzdělání jejich dětí, ovšem já osobně se s takovými rodiči neseťkal.“ – výchovný poradce

- Je komunikace s rodiči žáků jiné národnosti zpravidla problematická? Spatřujete nějaké rozdíly v přístupu s rodiči žáků jiné národnosti oproti rodičům českých žáků? Pokud ano, jaké?

Z odpovědí na tuto otázku položenou učitelům, asistentům pedagoga a ředitelce školy vyplývá, že komunikace s rodiči žáků, jejichž mateřský jazyk je jiný než čeština, není zdaleka tak problematická, jak by se zdála být. Problém v porozumění mezi zaměstnanci školy a těmito rodiči ovšem zcela jistě může nastat v případě, že zaměstnanec školy není absolutně schopen se domluvit jakýmkoliv jiným jazykem, než češtinou a rodič naopak česky nerozumí.

„S valnou většinou rodičů žáků, kteří mají jiný mateřský jazyk, se dá domluvit anglicky, což je jazyk, který na naší škole ovládá aspoň v minimální míře každý učitel či asistent pedagoga. Při komunikaci s těmito rodiči tedy neshledávám žádný problém.“ – ředitelka školy

„Nikdy jsem neměla problém se s nimi dorozumět. Ale často se objevují překážky z hlediska jejich víry, například tito žáci nesmí kreslit postavy či obličej.“ – učitel 1

„Já s komunikací s rodiči většinou problém nemám, vždycky se nějak domluvíme.“ – učitel 2

„Zatím jsem s žádnými rodiči od žáků jiné národnosti neměla problém komunikovat. Pokud nerozumí česky, anglicky se s nimi domluvíím vždy.“ – učitel 3

„Většina rodičů jiné národnosti se snaží do značné míry komunikovat v češtině, pokud jí nevládnou natolik, aby pochopili obsah třídních schůzek, nikdy nebyl problém v tom, aby byl přítomen někdo, kdo jim bude schopen obsah tlumočit (většinou jejich potomek). Za svou pedagogickou praxi jsem se setkala s tím, že cizojazyční rodiče dávali vždy přednost osobnímu kontaktu a pokud byl nějaký problém, většinou ho projednávali osobně, zatímco čeští rodiče upřednostňovali psanou komunikaci po e-mailu, čímž často nahrazovali i svou přítomnost na třídních schůzkách.“ – učitel 4

„Na problémy s dorozuměním se s těmito rodiči narážím jen minimálně. Pro některé kolegy to může být možná problematické, ale já s tím problémem zatím neměl.“
– asistent pedagoga 1

„Zpravidla komunikace s rodiči těchto žáků určitě není problematická. Problémy s dorozuměním jsem měla vždy pouze minimální.“ – asistent pedagoga 2

„Párkrát se mi již stalo, že byla komunikace s rodiči maličko náročnější, ale při dostatečné snaze jsme si vždy úspěšně sdělili vše, co bylo třeba.“ – asistent pedagoga 3

„Podle toho, jaké národnosti a rozdíly se v krajních případech stírají. Nemá-li rodič zájem o školní život svého dítěte, je jedno, jaké je národnosti.“ – asistent pedagoga 4

- Jaká je vaše příprava na výuku s dětmi se SVP?

Příprava na výuku třídy, ve které je žák, anebo více žáků integrovaných se zpravidla liší tím, že by učitel měl brát ohled na ony žáky se SVP. Výuku je třeba tomu částečně přizpůsobit a to tak, aby každý jednotlivý žák měl možnost probíranou látku plně pochopit a naučit se ji. Dotazovaní učitelé si pro tyto žáky nejčastěji připravují zvlášť pracovní listy (viz. Příloha 1). Odpovědi asistentů pedagoga se shodovaly v tom, že je důležité se seznámit s látkou předem.

„Těmto žákům připravím speciální pracovní list zaměřený na probírané téma.“ – učitel 1

„Připravím si podrobnější a pro žáka lépe pochopitelné zpracování probírané látky a pracovní list.“ – učitel 2

„Připravuji pracovní listy na míru danému dítěti + využívám pomůcky k inkluzi určené.“ – učitel 3

„Příprava je značně individuální případ od případu. Na každého z těchto žáků bylo třeba se připravit jak v rámci samotné výuky, tak například k mírné úpravě testových otázek či průběhu zkoušení. Ani jeden z těchto žáků nechtěl být zkoušen ústně před třídou, proto k takovému procesu nedocházelo.“ – učitel 4

„Příprava samozřejmě nějaký čas zabere a nastudováním látky nekončí. Pro některé žáky s poruchou pozornosti je třeba si promyslet způsob, jak je zaujmout. Často je dobré pouhá fakta doplnit poutavými příběhy, které sice nemusí být zcela důležité, ale napomáhají zapamatování.“ – asistent pedagoga 1

„Předem vím, jaká bude probíraná látka, a jsem na to připravena. Dle potřeby si připravím pomůcky, abych pomohla žákovi látku pochopit.“ – asistent pedagoga 2

„Projednám s učitelem téma, kterého se bude hodina týkat a podle toho se připravím.“ – asistent pedagoga 3

„Tři okruhy náročnosti připravované práce, názorné pomůcky a pohyb.“ – asistent pedagoga 4

- Jaké jste zaznamenal/a změny u integrovaných dětí po dobu společné výuky?

Na žáky, kteří se nevzdělávají ve speciální škole, nýbrž jsou zařazeni do třídy mezi své vrstevníky do běžné školy, má tato skutečnost dozajista nějaký vliv. Celkem tři učitelé se v případě odpovědi na tuto otázku shodli, že inkluze žákům v jejich třídě pomáhá v zapojení se do výuky a do kolektivu. Jeden učitel ovšem ve své třídě na těchto žácích změny neshledává.

„V podstatě skoro žádné změny jsem u těchto dětí bohužel nezaznamenala.“ – učitel 1

„Přijde mi, že po nějaké době společné výuky integrovaní žáci zapadnou do kolektivu třídy a víc se spřátelí.“ – učitel 2

„Integrovaným dětem to v něčem určitě prospívá. Je poznat, že jsou aktivnější a více se snaží zapojit.“ – učitel 3

„Při dobré kooperaci školních psychologů, učitelů i žáků došlo ve všech případech, se kterými mám zkušenosti, k prakticky bezproblémovému přijetí kolektivem. Během doby společné výuky se tito žáci naučili pružněji reagovat na náhlé změny a do jisté míry začali i otevřeněji komunikovat s okolím, alespoň s určitým malým počtem spolužáků. Řekla bych, že všechny tyto žáky připravila škola na lepší sociální interakce v budoucím zaměstnání.“ – učitel 4

- Pocítila jste po zavedení společné výuky úbytek nových dětí na vaší škole? Reakce na otázku, u které je jediný participant, a to paní ředitelka školy, jasně označuje, že není nutné se bát úbytku nových žáků na školu.

„Úbytek dětí na škole jsem určitě nezaznamenala. Rodiče dávají své děti na naši školu pro její kvality, anebo také pro její dostupnost z místa bydliště. Vzhledem k tomu, že na všech školách se dětem se SVP má poskytnout vzdělání, nemá tato skutečnost na zápis nových dětí žádný vliv. Naše škola se pouze může lišit tím, že těmto dětem vychází plně vstříc a jsme tu na ně připraveni. Nově přichozících žáků

na škole nám tedy rozhodně neubývá, ba naopak jich rok od roku přibývá.” – ředitelka školy

- *Jaký předpokládáte vývoj inkluzivního vzdělávání v Česku?*

Poslední otázkou, kterou jsem participantům pokládala, byla otázka na osobní názor na vývoj inkluze u nás. Odpovědi se shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání není špatné, jen je třeba mu nastavit určité hranice, například nepřijímání dětí se závažným mentálním postižením do běžných základních škol.

„Podle mého názoru je inkluze v České republice rozhodně na dobré cestě. Problematické ovšem je, že velká část lidí inkluzivní výuku stále odmítá a považuje ji za přítěž pro školy a její zaměstnance. Je tedy důležité ukázat, že to není špatná cesta, jen je třeba to pojmout za správných podmínek.” – ředitelka školy

„Doufám, že se inkluze do budoucna omezí a do klasických škol nebude možné přijímat všechny žáky.” – učitel 1

„No, předpokládám, že tu inkluze bude i nadále, ale určitě je třeba jí zasadit nějaké pevnější podmínky. Je to sice hodně pozitivní vize, ale myslím, že ty podmínky se do budoucna upraví a pak už to bude lepší a všichni budou spokojenější.” – učitel 2

„Myslím, že na základě postupného zjišťování toho, co v inkluzivním vzdělávání funguje a nefunguje, se budou poupravovat hranice tak, aby to bylo přínosnější pro školy, tak pro žáky se SVP.” – učitel 3

„Podle mého názoru je inkluze nevyhnutelná, není možné zavírat oči před jakýmkoliv dětmi, které mají stejné právo na vzdělání jako všichni ostatní. Neměla by ovšem nastat situace, kdy inkludovaní žáci budou tvořit ve třídě většinu, pokud nepůjde o specifické malé vzdělávací skupiny. Ztratila by se tím základní myšlenka integrace. Zároveň vždy budou školy, které svým zaměřením nebudou pro žáky se SVP nebo fyzickými handicapem atraktivní a nebudou je navštěvovat v takové míře, jako tomu bude u všeobecně vzdělávacích ústavů (gymnázia, lycea...).” – učitel 4

„Očekávám, že se bude více zaměřovat na informování učitelů a také na řádné kvalifikování asistentů pedagoga.” – asistent pedagoga 1

„Inkluze se stala nedílnou součástí školství a to nenávratně. Tyto děti tedy na běžných školách zůstanou i nadále. Zvláštní školy ovšem také nezmizí, nelze totiž praktikovat integrace na úplně všechny děti s nějakým omezením.” – asistent pedagoga 2

Myslím, že má inkluzivní vzdělávání stále nějaké části, které je třeba více promyslet a zlepšit, takže očekávám zapracování na problematických záležitostech. – asistent pedagoga 3

„Nejvíc čekám zřejmě úbytek speciálních škol a větší začlenění dětí se speciálními potřebami do běžných škol.“ – asistent pedagoga 4

„Věřím, že vývoj bude jen tím správným směrem. Za stěžejní považuji stanovení pevnějších podmínek pro inkluzi a také informování o ní.“ – školní psycholog

„Věřím, že se podmínky inkluzivního vzdělávání poupraví, protože nelze vzdělávat např. těžce mentálně postižené děti ve stejné třídě s jejich vrstevníky. Také doufám, že se budou učitelé více edukovat o inkluzi a o tom, jak zvládat společnou výuku tak, aby se všechny děti efektivně učily. Speciální školy určitě nezmizí, ale předpokládám, že jich bude méně.“ – výchovný poradce

8.2 Zodpovězení výzkumných otázek a vyhodnocení cíle výzkumu

Otázky na osobní zkušenosti či názory ohledně tématu inkluzivního vzdělávání byly pokládány celkem čtyřem učitelům, čtyřem asistentům pedagoga, školnímu psychologovi, výchovnému poradci a ředitelce jedné základní školy zaměřené na společnou výuku a integrování především žáků s odlišným mateřským jazykem. Vzhledem k tomu, že bylo výzkumné šetření prováděno pouze na jedné základní škole, není tak možné výsledky výzkumu považovat za všeobecné výsledky týkající se všech škol.

Výzkumných otázek je celkem devět, ovšem ne každý participant odpovídal na každý zodpovídaný dotaz. Otázky byly participantům rozděleny a určeny na základě jeho pracovní pozice a denní náplně práce.

- Jaký mají pracovníci běžné spádové základní školy pohled na inkluzi?

Odpovědi získané na otázku zjišťující osobní názor na inkluzi jsou svými obsahy velmi různorodé, avšak myšlenkou se odpovědi dělí na dvě skupiny. První skupina, do které můžeme zařadit devět participantů z jedenácti, se shoduje na tom, že inkluze je dobrým krokem ve školském systému a zcela určitě napomáhá otevírat dveře dětem, které by jinak měly možnosti mnohem více omezené. Žákům s duševním či tělesným omezením se tak dostává možnost plnohodnotného vzdělání, ale také lepší možnost socializace a také uplatnění svých schopností v oboru. Ve druhé skupině se dva dotazovaní, oba učitelé, ovšem shodují na názoru, že zavedení inkluze nebylo krokem správnou cestou. Z těchto odpovědí vyplývá, že inkluze je nevyhovující jak pro učitele, tak pro žáky. Učitelé ve třídách, kde jsou in-

tegrovaní žáci, čelí komplikovanějšímu kolektivu, kde je náročnější si výuku zorganizovat. Výuka vyžaduje pracnější přípravu tak, aby byla probíraná látka předána všem žákům co nejvíc srozumitelně a byla jednoduše pochopitelná. Integrovaným žákům se nemůže dostávat dostatečné pozornosti, kterou potřebují k vykonávání jednotlivých úloh a ostatní žáci jsou naopak těmito dětmi rozptylováni a nemohou se tak plně soustředit na probíhající výuku.

Na čem se participantů shodují, je fakt, že pokud má být inkluze prováděna, je zde stále mnoho nedokonalostí, které je třeba vyřešit, aby tak bylo možné zajistit efektivní vyučování pro všechny děti.

- Má škola dostatek pomůcek potřebných k výuce?

Výzkum došel k pozitivnímu zjištění v případě dotazu na stav dostupných pomůcek ke společné výuce a také spokojenost s těmito pomůckami. Otázka byla položána všem možným participantům a ti se v odpovědích shodují v zásadní věci. A to v té, že vzhledem k vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jsou veškeré pomůcky potřebné k výuce integrovaných dětí dotovány státem. Tři dotazovaní, ředitelka školy a dva učitelé, ve svých odpovědích také zmínili značnou spokojenost s dostatečným počtem asistentů pedagoga, kteří napomáhají dětem plnohodnotně zvládat výuku. Dostatek asistentů pedagoga si škola může dovolit taktéž z důvodu financování platů asistenta pedagoga státem. Problematictější ovšem může být zajistit pro školu asistenty pedagoga dostatečně proškolené a kvalifikované.

Problematickou částí se tedy ovšem nezdá být dostupnost pomůcek. Problematické situace nastávají tehdy, pokud pedagogičtí pracovníci či asistenti pedagoga nedokáží nebo neví, jaké pomůcky využívat a jak je efektivně použít ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitá je tedy také informovanost a proškolenost v této oblasti. Jeden z dotazovaných učitelů ovšem ve své odpovědi zmiňuje, že ačkoliv má škola dostatek pomůcek, není pokaždé v moci učitele mít prostor tyto pomůcky plnohodnotně či vůbec využívat a to z důvodu velkého množství dětí ve třídě. Další z učitelů v odpovědi zmiňuje, že není problematická dostupnost pomůcek, ale není například možné, aby byla budova školy pro žáky s tělesným omezením bezbariérová a tím pádem dostupná.

- Jaká je příprava na inkluzivní vzdělání?

Participantů zodpovídajících dotaz ohledně přípravy na hodinu v případě, že se ve třídě nachází žák se SVP, bylo osm, a to z důvodu, že je otázka cílená přímo na pracovníky školy, kteří s těmito žáky pracují na pravidelné denní bázi. Všichni učitelé se svými odpověďmi velmi shodují a stejně tak odpovědi všech asistentů pedagoga jsou svými obsahy velmi podobné.

Z odpovědí učitelů tedy můžeme zpozorovat, že jejich příprava na výuku žáků se SVP je velmi podobná. Tři dotazovaní učitelé ze čtyř ve svých odpovědích jako hlavní bod přípravy na společnou výuku uvedli vytvoření speciálního pracovního listu, který žákům pomůže lépe porozumět probíranému tématu. K tomu se váže

tedy také důraz při přípravě na podrobnější a co nejjednodušeji pochopitelné zpracování látky, a to na základě individuálních potřeb každého žáka se SVP. Jeden z dotazovaných učitelů ve své odpovědi jako příklad udává úpravu podmínek při testování či zkoušení, a to z důvodu, že pro tyto žáky není ústní zkoušení před třídou vůbec jednoduché. Namísto nuceného ústního zkoušení, kdy žák může podat horší výsledky, může být žákovi předložen k vypracování test se stejnými otázkami.

Pro asistenty pedagoga je příprava na společné vyučování taktéž velmi důležitou součástí procesu inkluzivní výuky. Vzhledem k tomu, že náplní jejich práce je napomáhat žákům získání vzdělání, je velmi nutné, aby asistenti pedagoga přistupovali ke každému jednotlivému žákovi, se kterým spolupracují, individuálně a byli si plně vědomi toho, jakou pomoc tito žáci při výuce potřebují. Tři ze čtyř zmiňovaných asistentů v odpovědích zmínili důraz na včasné prostudování látky, která se bude v hodině probírat, a tak se podle toho mohli náležitě připravit na hodinu. Poslední z dotazovaných asistentů pedagoga taktéž zmínil přípravu pomůcek potřebných pro žáky se SVP.

- Jaké shledávají na inkluzi pracovníci běžné školy výhody a nevýhody?

Dvě otázky zjišťující výhody a nevýhody inkluze podle zaměstnanců školy byly položeny všem účastníkům šetření. Všichni dotazující, kterým byly položeny tyto dvě otázky, by se svými odpověďmi v případě první otázky, a to otázky na výhody inkluze, dali rozdělit do dvou pomyslných skupin. Dva participanti z jedenácti, jeden asistent pedagoga a jeden učitel, ve svých odpovědích vyjádřili nesouhlas s inkluzí, uvedli tedy, že z jejich pohledu inkluze nemá jakékoliv výhody. Učitel z této pomyslné skupiny participantů ve své odpovědi označil jako základní problém nemožnost věnovat se plnohodnotně všem žákům ve třídách s většími počty, když někteří z nich mají speciální potřeby. Naopak většina participantů, tedy devět z nich, ve svých odpovědích vyzdvihlo některé z výhod inkluzivního vzdělávání. Nejvíce zmiňovanou výhodou inkluze v odpovědích je přemáhání rozdílů mezi dětmi se SVP a ostatními dětmi. Žáci se SVP jsou začleňováni do školního kolektivu, lépe se socializují, a nejsou tedy odříznuti od běžného světa tak, jak to může být u dětí na speciálních školách. Ředitelka školy a výchovný poradce také ve svých odpovědích uvedli značnou výhodu v možnosti navštěvování školy v místě bydliště.

Při otázce na nevýhody inkluze se taktéž několik odpovědí svým obsahem takřka shodovalo. Pět participantů, ředitelka školy, dva učitelé, asistent pedagoga a výchovný, uvádí jako nevýhodu přeplněnost tříd a nerovnoměrnou míru intelektu. To vede k náročnější organizaci pořádku ve třídě a také je mnohem náročnější věnovat pozornost každému studentovi tak, aby pro všechny byla výuka plně přínosná. Problematické se také v některých třídách může stát nepřijetí žáka se SVP některými spolužáky, kteří jej pak mohou napadat slovně či dokonce fyzicky. To pak může mít významný dopad na prospěch onoho žáka. Jeden z učitelů a jeden

z asistentů pedagoga se ve svých odpovědích shodují s tvrzením, že žáci s určitými znevýhodněnými mohou svou přítomností ve třídě zpomalovat celkové tempo třídy a nezvládají tak probírat témata tak rychle, jako kdyby ve třídě nebyl zařazen i žák se SVP. Jeden ze zmiňovaných asistentů pedagoga a také jeden učitel v odpovědích zmiňují náročnost přípravy výuku a potřebu precizního zaměření na potřeby každého jednotlivého žáka, jelikož potřeby každého jednotlivce mohou být velmi odlišné. Problém v nedostatečné proškolenosti učitelů a asistentů pedagoga je zmiňován jedním z dotazovaných učitelů.

- Je komunikace s rodiči žáků jiné národnosti problematická?

Na tuto otázku byli dotazováni učitelé, asistenti pedagoga a ředitelka školy. Ze získaných odpovědí lze vyčíst, že rozdílná národnost rodiče a zaměstnance školy nečiní ve valné většině problematickou situaci při snaze dorozumět se. Ani jeden z dotazovaných tuto situaci neuvedl jako problémovou. Všichni dotazovaní se s rodiči žáků vždy dokázali domluvit buď v češtině, případně v angličtině a jeden z učitelů taktéž uvádí, že v krajním případě není příliš problematické, aby potomek rodičů tlumočil mezi rodiči a zaměstnancem školy. Tentýž učitel ve své odpovědi zmiňuje poznatek ohledně rozdílných preferencí komunikace rodičů ohledně jejich žáka. Čeští rodiče často ke komunikaci se školou využívají písemnou komunikaci skrz e-mail, kdežto rodiče jiné národnosti preferují osobní kontakt. Další z dotazovaných učitelů zmiňuje problematickou situaci v rozdílnosti náboženských vyznání.

- Vznikají konflikty v důsledku společného vzdělávání?

Otázka na osobní zkušenost s negativní reakcí, popř. konfliktem s rodiči z důvodu inkluze ve škole byla položena všem jedenácti participantům. Více než polovina participantů, z nichž jsou všichni asistenti pedagoga, výchovný poradce a školní psycholog, odpověděla, že se do žádné konfliktní situace nedostala. Dva z asistentů pedagoga udávají jako důvod fakt, že komunikují pouze s rodiči žáků se SVP. Pět participantů, kterými jsou čtyři učitelé a ředitelka školy, se do konfliktní situace dostalo. Ředitelka školy a tři učitelé uvádí, že situace byly převážně z důvodu obav rodičů o prospěch svých dětí, kteří sdílí třídu s žáky se SVP. Jeden z učitelů ve své odpovědi uvádí jako příklad negativní reakce nikoliv ze strany rodičů, nýbrž ze strany spolužáků, kteří vyjadřují nespokojenost z důvodu pocitu nespravedlnosti hodnocení.

- Pocítila škola úbytek nových dětí z důvodu inkluze?

Pozitivní zjištění vyplývá z odpovědi ředitelky školy, která je jediným participantem v případě této otázky. Ve své odpovědi uvádí jasný nesouhlas s předpokladem úbytku žáků na škole z důvodu společné výuky. Inkluze nemá vliv na kvality školy, a tak není žádného důvodu, proč není vhodné na tuto školu přihlásit dítě.

- Lze u integrovaných žáků zaznamenat změny? Jaké?

Na dotaz položený pouze učitelům, tři z nich odpověděli kladně a uvedli, že společná výuka měla na integrované žáky pozitivní vliv. Jeden z učitelů ovšem uvedl, že žádné změny nepozoruje a žákům to tedy přínos nepřináší. Všichni tři učitelé odpovídající pozitivně ve svých odpovědích zmiňují pozitivní dopad na žáky z ohledu socializace. Žáci zapadli do kolektivu, našli si přátele a začali se více aktivně zapojovat do hodin. Jeden z učitelů v odpovědi uvádí, že z důvodu socializace znevýhodněných žáků a začlenění do třídy napomůže v budoucnu lepším sociálním interakcím v budoucím zaměstnání.

- Jaký je předpokládaný vývoj inkluze do budoucna?

Očekávaný vývoj inkluze v Česku je ze všech odpovědí velmi podobný. Na otázku položenou všem možným participantům, nebyla získána ani jedna odpověď, která by jako vývoj inkluze předpokládala její zániknutí. Ze všech odpovědí tedy vyplývá, že s inkluzí se i nadále do budoucna počítá, ovšem je nutné se na ni ještě zaměřit a vyřešit problematiku části. Ředitelka školy ve své odpovědi zdůraznila nutné zaměření na vyvrácení předsudků vůči inkluzi mezi lidmi. Jeden z učitelů ve své odpovědi podotkl, že je důležité, aby se v budoucnu v některých třídách nebyla většina žáků se SVP, jelikož v tomto případě by myšlenka inkluze začala postrádat smysl a pro tyto žáky by pak byl minimální rozdíl mezi speciální školou a školou běžnou. Jeden z asistentů pedagoga a také výchovný poradce ve svých odpovědích zmiňují nutnost lepšího edukování učitelů a asistentů pedagoga ohledně inkluzivního vzdělávání. Další z asistentů pedagoga ve své odpovědi podotýká očekávaný úbytek speciálních škol z důvodu větší míry začleňování žáků se SVP do běžných škol.

9 Diskuze

Výzkumné šetření provedené na základní škole zaměřující se na podporu integrovaných dětí s odlišným mateřským jazykem, než je čeština, prokázalo u různých zaměstnanců školy shody, ale i rozdíly v názorech na různé aspekty týkající se inkluzivního vzdělávání na školách. Výsledky výzkumu ovšem není možné prezentovat jako plošné, a to z důvodu, že průzkum byl proveden pouze v rámci jedné základní školy. Odpovědi několika dotazovaných zaměstnanců základní školy se mnohdy svým obsahem shodují, nebo je alespoň spojuje velmi podobná myšlenka.

Výzkum jasně prokázal většinový souhlas s integrováním žáků se SVP do tříd běžných škol. Pouze ve dvou případech odpovědí, a to odpovědí dvou učitelů, výzkum ukázal nesouhlas s plošným zavedením inkluze. V odpovědích je velmi často vydvihován fakt, že inkluze napomáhá boření předsudků a diskriminování určité části lidské populace, která by neměla být přehlížena, jak tomu často bývá. Názorová shoda také vyplývá z několika odpovědí, které ve svém obsahu tvrdí, že ačkoliv je inkluze myšlenkou dobrý systém, nelze ho nikdy aplikovat stoprocentně.

Žáky s pohybovým omezením, či s lehkým mentálním postižením lze ve společných třídách vzdělávat s využitím speciálních podmínek tak, aby výuka byla pro celou třídu prospěšná. U žáků se silnějším mentálním postižením je to však mnohem problematičtější.

Vycházeje ze všech získaných odpovědí se dá konstatovat, že dostupných pomůcek potřebných pro žáky se SVP je v této škole dostatek. To souhlasí s výzkumy Dany Moree (2018) a společnosti Nielsen Admosphere (2018), které ve výsledcích udávají, že po zavedení inkluzivních opatření v září roku 2016 již pro školy není problematické zajistit dostatečné množství vhodných pomůcek. Dle získaných odpovědí nemá škola ovšem nouzi ani o dostatek kvalitních asistentů pedagoga, čímž se tento výsledek od výše zmíněných výzkumů liší. Co se týče přípravy na vyučování, odpovědi učitelů se svým obsahem převážně shodují a stejně tak mají stejnou myšlenku i odpovědi všech asistentů pedagoga. Učitelé si pro žáky se SVP připraví speciální list pro lepší pochopení tématu a asistenti pedagoga se předem informují o probírané látce a podle toho se připraví. Pro obě profese je ovšem velmi důležité se napojit na žáka a pochopit jeho potřeby a možnosti.

Z hlediska výhod, a naopak nevýhod inkluze se opět většina participantů názorově shoduje. V případě dvou odpovědí však nejsou na inkluzi shledávány žádné výhody, ale pouze nevýhody. Za výhody nejčastěji uvádí krátkou dojezdovou dostupnost do školy pro všechny žáky, naučení se přijímání odlišností, lepší komunikace spolupráce mezi žáky ve třídě a také lepší možnosti a vyhlídky do budoucího života pro žáky se znevýhodněním. Označené nevýhody se v odpovědích také mnohdy opakují. Často jsou zmiňovány velké počty žáků ve třídách, kdy se nelze plně věnovat všem, nepřijetí žáků se SVP od ostatních spolužáků, zpomalení tempa třídy z důvodu přítomnosti žáka se SVP, náročnost přípravy a organizace hodiny. Další uváděnou nevýhodou je nedostatečná edukace pedagogů a asistentů pedagoga ohledně práce s žáky se znevýhodněním, na což upozorňuje také Pančocha (2010). V tomto případě se výzkum také shoduje s Moree (2018), Nielsen Admosphere (2018), ale také s dalšími výzkumy provedenými před reformou inkluzivního vzdělávání, jako např. s výzkumem *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školní legislativy* provedeným pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci (2015). Výzkum se tedy shoduje v tomto bodě i se Strnadovou a Hájkovou (2010), kdy se popírá tvrzení, že nedostatečná kvalita proškolenosti pedagogů na společnou výuku je jedinou překážkou k inkluzivnímu vzdělávání.

Dá se předpokládat, že komunikace s rodiči jiné národnosti bude komplikovaná z důvodu jazykových bariér. Výzkumným šetřením bylo ovšem zjištěno, že komunikování s rodiči, jejichž mateřským jazykem není čeština, není problematickou záležitostí. Ze získaných odpovědí vyplývá, že zaměstnanci školy se vždy s těmito rodiči dokázali domluvit češtinou, případně angličtinou a v krajních případech lze

k dorozumění napomoci tlumočením. S občasnou negativní reakcí způsobenou inkluzí se učitelé a ředitelka školy, na rozdíl od asistentů pedagoga, setkávají. Situace nejčastěji vznikají z důvodu obav rodičů o prospěch a udržení tempa třídy. Ubývá tak tedy žáků na škole z důvodu nesouhlasu rodičů s inkluzí? Z tvrzení ředitelky školy neubývá nově příchozích žáků z důvodu inkluze, ale naopak žáků hlásících se na školu rok od roku přibývá. Ředitelka školy uvádí, že o žáky nemají nouzi z důvodu prestiže školy, ale také z důvodu dobré dostupnosti z místa bydliště.

Lze u inkludovaných žáků sledovat změny po dobu jejich začlenění do tříd běžné základní školy? Tři ze čtyř dotazovaných učitelů tvrdí, že ano. Z odpovědí učitelů vyplývá, že na žácích pozorují přijetí do kolektivu, aktivnější zapojení do hodin, ale také spřátelení mezi některými jednotlivci. Jakou budoucnost tedy můžeme od inkluze očekávat? Z obsahů odpovědí všech účastníků výzkumného šetření lze konstatovat, že se nepředpokládá zrušení inkluze zavedení segregace znevýhodněných žáků. Důležité je zaměřit se na nedostatky inkluze a ty postupně řešit, a tak zdokonalovat proces inkluzivního vzdělávání na škole. Jedná se především o informování a edukaci zaměstnanců školy, ale také o upravení hranic přijímání některých žáků s více náročným omezením do běžných škol. Lze tedy předpokládat úbytek speciálních škol, ovšem předpoklad v jejich úplné vymizení není. Stěžejním posláním pro inkluzi do budoucna je informovanost o ní. Inkluze je stále kritizována a odmítána a proti tomu je třeba argumentovat všemi výhodami a pozitivami, kterými inkluze na základě provedených výzkumů oplývá. O tom, jak bude inkluze vypadat do budoucna, ovšem rozhodne více faktorů, včetně nastavení školské politiky. Na základě výzkumu lze říci, že školám nechybí odhodlání této výzvě úspěšně čelit.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zmapování problematiky inkluzivního vzdělávání, a to jak z teoretického hlediska, kdy byly z dostupných knižních a internetových zdrojů popsány klíčové informace o inkluzi, tak z výzkumného hlediska dotazováním zaměstnanců vybrané základní školy zaměřené na inkluzivní vzdělávání. Dotazy se týkaly jejich osobních zkušeností, zjištění a názorů na průběh inkluze na škole, kde působí, ale také na inkluzi všeobecně. Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část práce byla věnována zpracováním hlavních současných poznatků týkajících se inkluze ve vzdělávání. Byly upřesněny základní termíny spojované s inkluzí, a to integrace, segregace, exkluze a kooperace, přičemž byly popsány rozdíly mezi mnohdy zaměňovanou inkluzí a integrací. Dále teoretická část pokračovala přiblížením historického kontextu ideje inkluze, a to již od roku 1948, kdy OSN ve Všeobecné deklaraci lidských práv uvádí, že má každý právo na vzdělání, přes Úmluvu OSN o právech dítěte, Světovou deklaraci vzdělání až po současný stav. Poté se práce zaměřila na podpůrná opatření, jež jsou stěžejní součástí studia mnoha žáků. Byly představeny principy podpůrných opatření, jednotlivé oblasti podpůrných opatření a jejich pět stupňů. Další součástí teoretické části bylo představení několika projektů, jejichž posláním je zjednodušení a pomoc inkluzivnímu vzdělávání na školách v České republice. Byl zmíněn projekt Inkluzivní škola, který je budován organizací META, o.p.s, dále projekt Podpora inkluze spravovaný společností ČOSIV a uvedeny byly také aktivity neziskové organizace Nová škola, o.p.s. V závěru teoretické části je představeno několik výzkumů, které se, stejně jako tato bakalářská práce, věnují inkluzi. Jednalo se o dva výzkumy zabývající se inkluzí před zavedením inkluzivních opatření v září roku 2016: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy vedený Univerzitou Palackého v Olomouci a Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty vedený pod záštitou Heleny Vomáčkové a kol. Zmíněny byly také dva projekty, které zkoumají změny v inkluzi po zavedení inkluzivních opatření. Jsou jimi výzkum Rok poté – dopady reformy inkluzivního vzdělávání, který zpracovala výzkumná agentura Nielsen Admosphere, a dále výzkum Systém v ne-systému vypracovaný Danou Moree.

Ve výzkumné části práce bylo provedeno výzkumné šetření s jedenácti zaměstnanci běžné základní školy. Šetření bylo provedeno pomocí rozhovorů se zaměstnanci školy, kdy každému zaměstnanci bylo položeno několik otázek zjišťujících dopady inkluze na škole, kde působí. Otázky se částečně lišily na základě jejich náplně práce. Z provedeného výzkumu vyplynulo několik zjištění. Výzkum ukázal většinový souhlas, a dokonce nadšení pro inkluzivní vzdělávání. Dále byla ve výzkumu zjištěna pozitiva, ale i negativa, které s sebou inkluze přináší. Bylo potvr-

zeno, že díky financování státem může škola pro své žáky zajistit dostatek potřebných pomůcek, a také bylo popsáno, jak se učitelé a asistenti pedagoga na výuku s žáky se SVP připravují. Ačkoliv se může jako problematická situace nabízet komunikace mezi školou a rodičem jiné národnosti, můžeme na základě výzkumného šetření tuto obavu v rámci této školy vyvrátit. Konfliktní situace mezi zaměstnanci školy a rodiči obávajícími se o prospěch svých dětí mohou občas nastat, ovšem neznamena to pro školu úbytek nových žáků. V otázce na předpokládanou budoucnost inkluze se účastníci výzkumu takřka shodují. Participantů věří v pozitivní přínos inkluze i do budoucna, je ovšem nutné se zaměřit na řešení nedostatků, které inkluzivní vzdělávání stále sužují.

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že i přes některé nedokonalosti, které s sebou inkluzivní vzdělávání přináší, nevytváří škola inkluze nadbytečnou zátěž a inkluzivní výuka je pro žáky této školy prospěšná. Díky inkluzivním opatřením přijatým na podzim roku 2016 si škola může dovolit dostatečný počet asistentů pedagoga a pomůcek potřebných pro žáky se SVP a může jim tak díky tomu nabídnout kvalitní vzdělání, které zvýší jejich šanci na úspěšný pracovní i osobní život. S ohledem na zjištění vyplývající z provedeného výzkumu se dá očekávat pozitivní vývoj inkluzivního vzdělávání i na dalších českých školách, což umožní plnohodnotné vzdělání většímu množství dětí.

Seznam použité literatury

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III.: Education of pupils with special educational needs III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7.
4. BOOTH, Tony, Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 978-80-903598-5-7.
5. HÁJKOVÁ, Vanda, Iva Strnadová. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2070-7.
6. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*, článek, Metodický portál RVP, Dostupné: <http://rvp.cz/>
7. KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016. ISBN 978-80-7464-840-3.
8. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.
9. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
11. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
12. MOORE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Open Society Fund Praha, 2018. ISBN 978-80-87725-43-6.
13. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
14. NIELSEN ADMOSPHERE. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Open Society Fund Praha, 2018. ISBN 978-80-87725-42-9.
15. PANČOCHA, Karel, ed. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5340-3.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

17. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
18. SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
19. VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.
20. ZILCHER, Ladislav, Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam elektronických zdrojů

1. *Asistent pedagoga* [online]. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <http://www.asistent-pedagoga.cz/>
2. Co v praxi mění očekávaná novela inkluzivní vyhlášky? *Inkluze v praxi* [online]. [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2019-co-v-praxi-meni-ocekavana-novela-inkluzivni-vyhlasky>
3. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.* [online]. [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/>
4. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <http://inkluzivniskola.cz/>
5. *META, o.p.s* [online]. [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>
6. *Nová škola, o.p.s* [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <http://novaskolaops.cz/>
7. *OSN. (1948). Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf
8. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
9. Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením. *Šance dětem* [online]. [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením Zdroj: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>
10. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2020-12-04]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf
11. *Úmluva o právech dítěte (1989)* [online]. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/07_CRC-.pdf
12. *Světová deklarace vzdělání pro všechny (1990)* [online]. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: <http://msmt.cz/>
13. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
14. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Formy soužití a jejich vliv na systémy školství (Anderliková, 2014, str. 37).....	10
---	----

Příloha

Příloha 1 – Ukázka pracovního listu pro žáky s odlišným mateřským jazykem



1. Spojte slova a obrázky. Řekněte, kde je Petr.

(Bạn hãy nối từ và hình vẽ. Hãy viết ra Petr đang ở đâu. Lưu ý chuyển từ sang cách 6.)

škola			.....
postel			.....
nemocnice			Petr je ve škole.
pošta			.....
banka			.....
náměstí			.....
restaurace			.....
kino			.....
obchod			.....
autobus			.....
park			.....
doma			.....

2. Napište dny v týdnu. (Bạn hãy ghép các chữ thành tên ngày trong tuần rồi viết thứ tự.)

	jméno dne	pořadí
ENLEÉD		
VTKERTČ		
OSTOAB		
KPETÁ		
NÍLPĚDO	pondělí	1
EDŘATS		
RÚTÝE		

