

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Dana Málková

Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodičů a učitelů

Inclusive education from the perspective of parents and teachers

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D

Tento prostor bych ráda věnovala všem, bez kterých by tato práce nevznikla. V první řadě velice děkuji paní doktorce Tereze Komárkové za nesmírnou ochotu, vstřícnost, cenné rady a postřehy při vedení práce. Děkuji i ostatním pedagogům z katedry pedagogiky, díky jejichž přístupu se pro mě studium stalo koníčkem. Děkuji těm, kteří byli ochotni mi věnovat část svého vzácného volného času a podělit se se mnou o své zkušenosti, názory i pocity. Děkuji svým kamarádům a mé skvělé rodině, za to, že při mně stojí v dobrém i zlém.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. května 2022

.....
Dana Málková

Klíčová slova:

exkluze, inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, předsudky, rodiče, třídní kolektiv, učitelé, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Keywords:

exclusion, inclusion, inclusive education, integration, prejudices, parents, class team, teachers, pupils with special educational needs

Abstrakt

Bakalářská práce obsahuje souhrnný přehled dostupných informací o inkluzi ve vzdělávání, s cílem získat detailnější náhled na inkluzi od doby jejích počátků až po současnost, pokusit se porovnat výsledky několika výzkumů z posledních let s aktuálními názory jednotlivců v dnešní době. Proto je součástí této práce i drobná výzkumná sonda, zveřejňující názory, postoje, zkušenosti a poznatky dotazovaných v oblasti inkluzivního vzdělávání, zda je v jejich očích inkluze přirozenou součástí současného vzdělávání, považují ji za obecně přínosnou a smysluplnou, anebo ji vnímají pouze jako nutné zlo, s nímž se absolutně neztotožňují, či k němuž mají zásadní výhrady.

Práce je zpracována na úrovni teoretické a je rozdělena na dvě části. V první části jsou stručně představeny základní pojmy, týkající se inkluzivního vzdělávání a vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně uvedení několika publikovaných názorů a provedených výzkumů autorů, zabývajících se touto problematikou. Druhá část práce představuje drobnou výzkumnou sondu, realizovanou formou polostrukturovaných rozhovorů, s cílem získat co nejkonkrétnější informace o skutečných názorech učitelů a rodičů na inkluzivní vzdělávání v současné době, porovnat je s již uskutečněnými výzkumy a pokusit se vyvodit závěr, zda lze v této oblasti pozorovat výraznější posun.

Abstract

The bachelor thesis contains a summary of available information on inclusion in education, in order to gain a more detailed insight into inclusion from its beginnings to the present, to try to compare the results of several researches in recent years with current views of individuals today. Therefore, part of this work is a small research probe, publishing the opinions, attitudes, experiences and knowledge of respondents in the field of inclusive education, whether in their eyes inclusion is a natural part of current education, considered generally beneficial and meaningful, or perceived only as a necessary evil with whom they absolutely do not agree or to which they have fundamental reservations.

The work is processed at the theoretical level and is divided into two parts. The first part briefly introduces the basic concepts related to inclusive education and the definition of pupils with special educational needs, including a number of published opinions and research conducted by authors dealing with this issue. The second part of the work is a small research probe, carried out in the form of semi-structured interviews, in order to obtain the most specific information about the real views of teachers and parents on inclusive education, compare them with existing research and try to conclude whether it is possible to observe more significant changes.

OBSAH

ÚVOD	7
1 EXKLUZE, INTEGRACE, INKLUZE	10
1.1 EXKLUZE, INTEGRACE, INKLUZE	10
1.2 INKLUZE Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ	14
1.3 VÝZKUMY SLEDUJÍCÍ POSTOJE K INKLUZI	18
1.4 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	21
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	22
2.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	22
2.2 SYSTEM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	22
3 ROLE RODIČŮ A UČITELŮ V PROCESU INKL. VZDĚLÁVÁNÍ	23
3.1 ROLE RODIČŮ	23
3.2 ROLE UČITELŮ	26
3.3 PŘEDSUDEKY A POSTOJE	28
4 SONDA DO SOUČASNÝCH POSTOJŮ UČITELŮ A RODIČŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	30
5 SOUHRNNÉ VÝSTUPY Z USKUTEČNĚNÝCH ROZHOVORŮ	33
5.1 NÁZORY RODIČŮ	33
5.2 NÁZORY UČITELŮ	40
5.3 NÁZORY DĚTÍ	46
5.4 SHRNUTÍ, DISKUSE	47
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	53
SEZNAM ZKRATEK:	55
PŘÍLOHA 1.	I

ÚVOD

Přestože inkluze ve vzdělávání v dnešní době již není „horkou novinkou“, jedná se stále o téma velmi kontroverzní, ohledně kterého se neustále točí spousta diskusí v životě soukromém i veřejném a které s různou mírou intenzity rezonuje v našem školství.

Inkluze je vděčným tématem pro politiku, která ruku v ruce s médii pravidelně zdůrazňuje, že jde o celonárodní prioritu, jíž je ze strany státu věnována maximální možná pozornost. Neustále z různých zdrojů čteme a slyšíme, jak moc je důležité, aby naše děti vyrůstaly v samostatné a sebejisté, ale zároveň tolerantní a vstřícné jedince.

Na první pohled se zdá, jako by bylo vše v naprostém pořádku – všichni víme, jak bychom se měli chovat, jak ve kterých situacích ideálně postupovat, máme to dokonce i v mnoha verzích a provedeníh písemně zdokumentováno, nicméně – při detailnějším pozorování zjišťujeme, že opravdová realita je jaksi jiná.

Z mnohých výzkumů je patrné, že naše moderní a pokroková společnost bohužel stále ještě není dostatečně připravena bezvýhradně přijmout principy, na kterých je inkluzivní myšlenka postavena, a sice vytvořit v běžných školách optimální studijní podmínky pro všechny děti, ideálně v lokalitě jejich bydliště.

Výuka v inkluzivních školách by měla plně respektovat individualitu žáka, jeho schopnosti, talent i handicap. Měla by se zaměřit na maximální využití celkového potenciálu každého jedince a souběžně na jeho bezproblémové začlenění do kolektivu třídy a následně do společenského života dospělých. V inkluzivní třídě se žáci nerozlišují na postižené a intaktní, naopak, všichni jsou nedílnou součástí téže sociální skupiny v tolerantním prostředí, jejímž hlavním cílem je připravit se na nesnadný, přesto kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti.

A protože se domnívám, že jsou to právě učitelé a rodiče, na kterých velmi záleží, jak se k inkluzi postaví, tím pádem, jaké prostředí a podmínky jsou ochotni a schopni pro žáky se SVP vytvořit, rozhodla jsem se podstatnou část této práce zaměřit právě na ně.

Jsem přesvědčena o tom, že pouze v případě, že nebudeme problémy přehlížet, a naopak o nich budeme z různých úhlů pohledu otevřeně diskutovat, můžeme se společně dobrat řešení, které bude optimální a nejlepší možné pro ty, jichž se tato otázka nejvíce týká – naše děti.

Hlavním cílem této teoretické práce je získat co nejkonkrétnější informace o názorech, postojích a přístupech rodičů a učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a následně je porovnat se závěry, získanými z několika výzkumů, zveřejněných v předchozích pěti letech.

Práce je rozdělena na dvě teoretické části. První část byla zpracována na základě rešerše odborné literatury a dalších dostupných písemných zdrojů a je dále rozdělena do tří kapitol.

První kapitola ve své první části definuje tři důležité pojmy, se kterými se můžeme v souvislosti s inkluzivním vzděláváním setkat, a to exkluze, integrace a inkluze. Druhá část první kapitoly pak představuje pojetí inkluzivního vzdělávání očima různých autorů, třetí část obsahuje výzkumy, s jejichž výsledky budou v závěru této práce porovnávány informace získané prostřednictvím uskutečněných rozhovorů. Poslední, čtvrtá část první kapitoly zmiňuje legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v právním řádu České republiky a výzkumy sledující postoje veřejnosti k inkluzi.

Druhá kapitola se zaměřuje na kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ve stručném přehledu informuje o podpurných opatřeních, která jsou v rámci vzdělávání žáků se SVP poskytována či umožňována.

Třetí kapitola pojednává o rolích, předsudcích a postojích učitelů a rodičů ve vzdělávacím procesu, jakým způsobem a v jaké míře mohou ovlivňovat nejen jednotlivé žáky, ale i klima třídy, potažmo celé školy, ve které je inkluzivní vzdělávání prosazováno.

Druhá část bakalářské práce začíná kapitolou číslo čtyři. Její součástí je drobná výzkumná sonda, jejímž smyslem bylo pokusit se detailněji proniknout do hloubky zkoumaného jevu. Proto byla při její realizaci zvolena forma, charakteristická pro běžné kvalitativní výzkumné

šetření, v jehož rámci byly stanoveny cíle, okruh výzkumných otázek a výzkumné metody. Tyto byly následně využity při realizaci polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, kteří měli možnost vyjádřit svůj osobní názor na inkluzivní vzdělávání, v ideálním případě navrhnout svůj způsob pro zlepšení či změnu aktuální situace v této oblasti.

Samotné dotazování bylo provedeno na relativně malém vzorku účastníků, jedná se tedy skutečně o velice nepatrnou sondu do problematiky inkluze, nicméně věřím, že i v této podobě by moje práce mohla v budoucnu posloužit jako pomocný podklad pro rozsáhlejší výzkum v oblasti, která si svou pozornost dozajista zaslouží.

Výsledky výzkumné sondy jsou následně podrobně popsány v páté kapitole bakalářské práce. Tato část současně obsahuje porovnání výsledků výzkumné sondy s výzkumy popsanými v kapitole č. 1.

1 EXKLUZE, INTEGRACE, INKLUZE

Tři pojmy, které mají navzájem tolik společného – a sice vztah k člověku, lišícímu se od většiny, ať už svým vzhledem, chováním, mentální úrovní, jazykem, místem původu, či jinak. Přestože by se mohlo na první pohled zdát, že význam těchto pojmů je naprosto jasný, často se stává, že obzvláště termíny integrace a inkluze jsou považovány za jeden a tentýž, bez rozdílu. Proto považuji za vhodné alespoň v minimálním rozsahu tyto pojmy definovat a upřesnit.

1.1 EXKLUZE

V dobách antiky, pro kterou byl charakteristický odmítavý až represivní přístup k postiženým, neměli jedinci, odlišující se od běžného standardu, šanci na plnohodnotný a důstojný život. Například ve Spartě rozhodovala o životě či smrti novorozeného dítěte rada starších a „nevyhovující“ děti byly často nemilosrdně usmrceny vhozením do propasti či pohozením v pustině. Stejně tak v Athénách a Římě byli lidé s postižením vnímáni jako negativní elementy tehdejší společnosti (Lechta, 2010). Exkluze, neboli vyloučení postižených lidí ze společnosti, byla vnějším projevem mínění vládnoucích autorit a stejně tak byla i propagována a veřejně šířena i prostřednictvím výkladů známých filozofů, jako např. Platón či Aristoteles.

Drobnou změnu výše uvedeného odmítavého a represivního přístupu přineslo křesťanství, které již jedince s postižením neodsuzovalo přímo k trestu smrti, nicméně jejich postižení bylo vnímáno jako trest boží a podle toho také s nimi bylo nakládáno – většinou byli „odsouzeni“ k izolaci od okolního světa, k přežívání v nějakém ústavu, k tomuto účelu zřízenému.

Velké změny v této problematice přinesl novověk, který začíná mluvit o „*emancipaci vědy a její orientaci na člověka a také o začátcích speciální péče o lidi s postižením. Právě v době osvícenství začaly vznikat první ústavy a zařízení, kde byla lidem s postižením věnována speciální péče*“ (Lechta, 2010, s. 62). Ani v tomto období ale zatím nešlo o aktivní zapojení postižených jedinců do běžného každodenního života tehdejší společnosti, spíše pouze o jejich fyzické zaopatření v rámci institucionalizované péče.

INTEGRACE

O skutečnou integraci lidí s postižením se ve druhé polovině 20. století začala snažit až speciální pedagogika, jejímž cílem bylo umožnit kvalitní život všem lidem bez rozdílu. Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2013, s. 107).

Handicapovaný člověk se do lidské společnosti potřebuje integrovat v celé řadě oblastí, v nichž se v průběhu svého života pohybuje. V oblasti školní je třeba zařadit děti s handicapem do běžných či speciálních tříd v běžných školách, v oblasti pracovní je třeba řešit zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, či osob znevýhodněných, v oblasti společenské (komunitní) integrace neustále vyvstávají otázky bezbariérového bydlení, sociální podpory a pomoci umožňující samostatný a nezávislý život osobám s handicapem, atd. (Slowik, 2007).

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako „*sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích*“, dále ji označuje jako „*stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty*“ (Tannenbergerová, 2016, s. 39).

Žáci se SVP mohou být v běžné škole integrováni dvěma způsoby: buďto se vzdělávají ve třídě nebo skupině určené pro žáky se zdravotním postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami, anebo se prostřednictvím individuální integrace vzdělávají ve třídě spolu s intaktními žáky (Tannenbergerová, 2016).

Při sebelepší vůli a snaze o úspěšný koadaptační proces však nelze předpokládat, že tento způsob začleňování handicapovaných osob do společnosti je dostačující. Přestože integrace umožňuje žákům se SVP vzdělávat se v běžné škole, předpokládá jejich přizpůsobení se podmínkám školy, v důsledku čehož jsou tyto žáci často nedobrovolně nuceni školu opustit.

INKLUZE

Ideální situací, tedy vytvoření edukačního prostředí, které se snaží maximálně přizpůsobit individuálním potřebám žáka, umožňuje až inkluze, v níž je heterogenita brána jako samozřejmost, bez jakéhokoliv „nálepkování“ žáků.

Inkluzivní vzdělávání vnímá jakoukoliv individuální odlišnost pozitivně a klade si za cíl maximální rozvíjení potenciálu každého žáka.

Podstatou inkluzivního vzdělávání je skutečné zapojení všech žáků do výuky, nikoliv pouze jejich zařazení do kolektivu třídy, kde by byli pouhými pasivními pozorovateli.

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se poprvé dostaly do širšího povědomí zejména díky konferenci UNESCO v Salamance v roce 1994, na které téměř sto zemí deklarovalo právo žáků se SVP na vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, které by měly své prostředí a přístupy přizpůsobit potřebám těchto žáků (Bartoňová, Vítková 2016).

Při reorganizaci školství by mělo jít především o vytvoření struktur, ve kterých školy umožní učitelům pracovat v týmech na společném řešení problémů, které v souvislosti s různorodostí žáků v průběhu výuky vznikají. Inkluzivní školy se tedy od neinkluzivních neliší pouze v postojích učitelů, ale především svou strukturou a metodami (Straková, 2019).

Inkluzivní vzdělávání mění pohled na žáka, který ve vzdělávacím systému selhává. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřen potřebám jednotlivce, a ne je nacházet u jednotlivce samotného a stigmatizovat jej. Každé dítě má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby (Straková, 2019).

Inkluzivní přístup je přirozenou součástí strategie školy, nikoliv alternativou. Učitelé jsou ztotožnění s myšlenkou, že vzdělávání v heterogenních kolektivech je přínosem nejen pro žáky s postižením, nýbrž také pro žáky intaktní. (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání je založeno na mnoha principech, z nichž jako nejpodstatnější můžeme zmínit:

- princip humanismu a demokracie, považující inkluzi z různých sfér za přirozenou součást svobodné demokratické společnosti;
- princip heterogenity, zdůrazňující potřebu různorodosti, jež je brána jako přínos a impuls pro rozvoj;
- princip spolupráce, předpokládající rozvoj přirozeného soužití jedinců s různými talenty i nedostatky;
- princip regionalizace, umožňující všem dětem z okolí navštěvovat místní školu;
- princip otevřenosti a efektivity vůči všem dětem z okolí;
- princip individualizace, který akceptuje potřeby každého jedince a umožňuje jeho rozvoj;
- princip celistvosti, požadující rozvoj intelektových, sociálních, etických a tělesných stránek žáka (Tannenbergerová, 2016).

Pro opravdovou inkluzivní školu v pravém slova smyslu mají výše uvedené principy zásadní význam, v jejím společenství je vítán každý, kdo projeví zájem v něm být (týká se žáků ze spádové oblasti školy).

Každý žák je důležitý a je mu věnována mimořádná podpůrná péče v případě, že ji potřebuje, proto z těchto škol žáci neodcházejí do speciálních, ani žádných jiných praktických škol (Tannenbergerová, 2016).

1.2 INKLUZE Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ

Respekt k osobnosti dítěte, na němž především je založeno inkluzivní smýšlení v oblasti vzdělávání, vyjádřil již v první polovině 20. století jeden z největších pedagogů tohoto období, John Dewey, který ve svých dílech zdůrazňoval myšlenku, že ve vlastním procesu výchovy je třeba se zaměřit nejen na aktivity intelektuální, ale taktéž na osvojení praktických znalostí a dovedností a současně na otázku utváření sociálních vztahů k ostatním lidem. „Škola se má co nejvíce přizpůsobovat životu, je třeba prolomit její intelektualismus a naplnit ji živou aktivitou samotných žáků“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 18).

Další ústřední osobností, zdůrazňující potřebu individuálního přístupu ve výchově i vzdělávání, byla Švédka Ellen Keyová, která své myšlenky představila světu v roce 1900 ve svém díle, příznačně nazvaném „*Století dítěte*“. A od této chvíle se začíná pomalu, ale jistě obracet pozornost pedagogického myšlení k dítěti, jakožto centrálnímu bodu výchovné a vzdělávací práce a k faktu, že každé dítě je jiné a nelze jinak, než tuto realitu přijmout a naučit se s růzností pracovat (Vališová, Kasíková, 2007).

Průcha vnímá inkluzivní školu jako školu „*umožňující začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech. Podstatou inkluzivního vzdělávání je změněný pohled na selhání dítěte v systému.*“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2013, s. 105).

Vorlíček spojuje myšlenku o inkluzi s demokracií, zmiňuje slova T.G. Masaryka, že: „*Měřítkem naší demokracie je náš vztah k menšinám,*“ přičemž menšiny nemusejí být definovány pouze jazykově nebo etnicky. Jsou to všichni „*ti, kdo jsou společensky trvale slabší při prosazování svého hlediska či svých zájmů ve veřejném prostoru*“ (Vorlíček, 2019, s. 19).

Ochrana menšin by měla patřit mezi hlavní principy právního státu, jejich realizace je jedním z ukazatelů našeho přístupu k liberální demokracii. V tomto smyslu je náš aktuální postoj k inkluzi indikátorem směru, kterým se naše společnost ubírá. S přibývajícím netolerancí a

kritikou lze předpokládat, že namísto inkluze převládne v našem veřejném životě exkluze, která by dříve nebo později vedla k totální krizi demokracie, směřující k autoritářství. Slovy autora: „*Náš vztah k inkluzi ukazuje naši budoucnost.*“ (Vorlíček, 2019, s. 19).

Vorlíček ve své publikaci zabývající se inkluzí romských žáků ve slovenském vzdělávacím systému dále zmiňuje, že „*selekcce žáků přetrvává a fyzická segregace se neustále prohlubuje*“ (Vorlíček, 2019, s. 246), přičemž v průběhu svého výzkumu zaznamenal silný prosegregační tlak rodičovské veřejnosti, která tak stále více působí na základní školy, které vzdělávají romské žáky.

Taktéž ve školském managementu byly zaznamenány diametrální rozdíly, kdy některé školy mají jasně formulovány vize, cíle a ideály (včetně prostředků k jejich dosažení), které vedení škol prosazuje a praktikuje, navzdory případné kritice přicházející zvenčí. Vedle těchto škol ale působí ty, které výše uvedené aktivity takřka ignorují, jedinou zmínkou je pár řádků ve školských dokumentech (Vorlíček, 2019).

Tannenbergerová zdůrazňuje, že inkluze není stav, ale proces. Nutno podotknout, nikdy nekončící proces, v němž nejdůležitější roli hraje naše snaha o nalezení nejoptimálnějšího řešení při uplatňování stěžejní myšlenky inkluzivního vzdělávání, a sice – vzdělávání dětí v hlavním – společném vzdělávacím proudu. Prozatím je ale situace v České republice taková, že děti s postižením, obzvláště děti s mentálním postižením, jsou umísťovány do speciálních nebo praktických základních škol a zpravidla se ani nezkouší je zařadit do škol běžných. Mezi tyto děti patří i ty, které vykazují lehké a hraniční pásmo tohoto postižení. Zdaleka tedy nelze hovořit o rovném přístupu ke vzdělávání, ani o maximalizaci potenciálu jedince.

Souhrnně řečeno, vzdělávací systém České republiky má výrazně segregační charakter, který nepřístupuje ke všem jedincům spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnění jejich základního lidského práva na vzdělání beze zbytku.

Výše uvedená autorka uvádí ve své publikaci též principy a příklady aktivit konkrétních škol, z nichž mnohé mohou být pro ostatní zajímavou inspirací. Jde například o následující výroky:

- „*Snažíme se, aby byl zápis pro děti i jejich doprovod milá, slavnostní chvíle. Cílem zápisu pro nás není testování, ale získání základních poznatků o dítěti, abychom pro něj od září mohli vymyslet efektivní edukativní dráhu,*“
- nebo: „*Nejlepší reklama je naše práce a náš přístup. Naší největší devizou není přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale to, že umíme individualizovat svůj přístup ke každému dítěti, což mu pomůže se rozvíjet dle svých talentů i handicapů, které jsou samozřejmou součástí každého z nás,*“
- či: „*Každý žák je důležitý. Škola dbá na sebe prezentaci všech žáků a podporuje je v tom,*“
- popř: „*Rozmanitost je přirozená a pozitivně vnímaná vlastnost každého kolektivu, je brána jako obohacení, nikoliv jako překážka. Chystání různých příprav pro různé skupiny žáků ve třídě je pro učitele přirozená součást jeho práce, nikoliv práce navíc*“ (Tannenbergerová, 2016, s. 60-62).

Podobně na inkluzivní vzdělávací systém, jakožto nikdy nekončící proces, nahlíží autorky Bartoňová a Vítková, které rovněž zdůrazňují, že se jedná o trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu, v němž je třeba se zaměřit především na změny ve vyučovacím procesu a organizaci školy. Existuje velké množství faktorů, které mohou podporovat či naopak bránit vývoji úspěšné inkluzivní školy. Za nejdůležitější faktor je považováno vzdělání a zkušenost učitele, jeho připravenost k podpoře inkluze (Bartoňová, Vítková 2016).

Slowik ve své práci zdůrazňuje další významnou myšlenku inkluze – být odlišný je normální a všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech (Slowik, 2007).

Pančocha se k inkluzi vyjádřil slovy, která v podstatě shrnují to, co již bylo zmíněno autory uvedenými výše: „*Je potřeba si uvědomit, že inkluze není nějaký konečný stav, je to určitý ideál, ke kterému se můžeme přibližovat. Čím víc času spolu budou děti trávit ve společných*

školách, tím líp spolu budou vycházet po zbytek života. To platí pro elity, sociálně vyloučené i handicapované“ (em.muni, 2016 [online]).

Český historik speciální pedagogiky B. Titzl (2018) konstatuje, že inkluze je politickým zadáním. Z toho však nevyplývá, že musí být nutně v rozporu se zdravým rozumem, vědeckými poznatky, či Komenského představou o škole jako „dílně lidskosti“. Společnost je přirozeně heterogenní a ve škole je třeba pracovat s takovými dětmi, jaké ji navštěvují. Jejich různorodost je považována za obohacení (Dočkal, 2020).

Heterogenita ve škole je naprosto přirozená a normální, stejně jako je přirozeně heterogenní lidská společnost. Zásadní změna školského systému vyžaduje, aby ji nadkritické množství jejích aktérů přijalo za svou. V mezinárodním měřítku se zdůrazňuje význam pozitivního postoje učitelů, kteří inkluzivní edukaci realizují. Stejně důležitý je pozitivní postoj všech lidí, kterých se to týká (Dočkal, 2020).

Přestože existuje řada dokladů o tom, že k úspěšné realizaci výuky v heterogenních skupinách je nezbytná změna výuky, aplikace tohoto poznatku do praxe není jednoduchá. V případě zavádějících proinkluzivních opatření není možno předpokládat, že učitelé v průběhu krátké doby změní své postoje i dosavadní způsob výuky. Též zahraniční zkušenosti ukazují, že pro úspěšný posun k inkluzivnímu vzdělávání jsou zásadní přesvědčení a postoje učitelů (Straková, 2019).

V České republice nemáme k dispozici mnoho výzkumů přímo zkoumajících dopady diferenciací na studijní výsledky žáků. Máme však k dispozici řadu dokladů o tom, že rodinné zázemí žáků má zásadní vliv na jejich vzdělávací dráhu, a to od vstupu do povinného vzdělávání až po vysokoškolské studium (Straková, 2019).

1.3 VÝZKUMY SLEDUJÍCÍ POSTOJ K INKLUZI

Tématu inkluze byla věnována pozornost v řadě výzkumů, z nichž některé bych na tomto místě též ráda zmínila, jelikož jejich výsledky se na konci této práce budu snažit porovnat s informacemi, jež jsem získala prostřednictvím rozhovorů ve své nepatrné praktické sondě.

J. Straková, J. Simonová a H. Friedlaenderová referují o výzkumu, který provedla agentura Median v roce 2016, tedy v období, kdy se v ČR začaly realizovat zásadní změny směřující ke společnému vzdělávání. Výzkum zjistil rozdílné postoje respondentů:

- Nejmenší podporu mělo začlenění mentálně postižených žáků;
- Největší podporu získalo začlenění žáků sociálně znevýhodněných;
- Většina dotazovaných společné vzdělávání připouštěla, avšak za splnění určitých podmínek;
- Hlavními argumenty těch, kteří odmítali začlenění dětí se SVP do základního školství, byly:
 - inkluze není dobře personálně zajištěna;
 - projekt inkluze není dostatečně naplánován, považovali ho spíše za experiment;
 - obavy, že učitelé nezvládnou třídy, ve kterých budou začlenění žáci se SVP, což může v budoucnu vést k odlivu učitelů ze školství;
 - nikdo neví, zda se investice do začleňování dětí vyplatí, celá třída se při vyučování bude muset přizpůsobit nejslabšímu jedinci;
- Mezi nejsilnější podmínky přijatelnosti inkluze se zařadily tyto:
 - třídy s maximálním počtem žáků 20;
 - souhlas rodiče a experta (posudek psychologa);
 - každé dítě se SVP by mělo svého asistenta;
 - vyšší plat učitelů;

Ve svém dalším výzkumu, uskutečněném zhruba rok po zavedení opatření směřujících k inkluzivnímu vzdělávání do praxe, J. Straková s kolegyněmi zpracovaly výsledky dvou výzkumů společnosti Nielsen Admosphere z let 2009 a 2017 a dospěly k následujícím závěrům:

- V posledních letech se mezi učiteli ZŠ zvýšila podpora diferenciací a míra nejistoty, co se týče žádoucí struktury vzdělávacího systému. Učitelé věří, že se žákům v diferencovaných třídách dostává kvalitnějšího vzdělávání než v hlavním vzdělávacím proudu. To platí jak pro žáky s potřebou podpůrných opatření, tak pro žáky nadané;
- U široké veřejnosti je podpora diferenciací méně zřetelná než u pedagogů. Téměř polovina respondentů podporuje myšlenku vzdělávání dětí s handicapem v běžných školách;
- Zároveň se však ukazuje, že řadě občanů chybí informace o tom, co se rozumí pod společným vzděláváním;
- Nejčastějším argumentem proti začleňování žáků se SVP je obava, že budou zdržovat zdravé žáky v učení, část respondentů má též obavy o to, že škola nebude schopná zabránit strádání žáků se SVP;
- Veřejnost zároveň požaduje, aby byla ve vzdělávacím systému poskytována podpora žákům nadaným (Straková, 2019).

S výše uvedenými výzkumy pak provedl porovnání se svým výběrem dat V. Dočkal v roce 2019. Výsledky byly překvapivě podobné, někdy téměř identické, a sice:

- Vztah k proinkluzivnosti nesouvisí s pohlavím, věkem, ani úrovní vzdělání respondentů. Významnou roli nehraje ani oblast, kde respondenti žijí, či pracují;
- Co se týkalo povědomí o inkluzivní problematice, až 11 % učitelů se s tímto termínem vůbec nesetkalo, mezi rodiči to bylo téměř 30 % (zde došlo ve srovnání s výzkumem Strakové k významné shodě);
- V porovnání informovanosti rodičů běžných dětí a dětí se SVP na téma inkluze, na tom byli výrazně lépe rodiče dětí se SVP;
- Totéž se týkalo učitelů běžných a speciálních ZŠ. Učitelé běžných ZŠ byli hůře informováni, zato však byli více inkluzi nakloněni, oproti učitelům speciálních ZŠ, kteří měli informací poměrně více a možná právě proto se vůči ní i výrazněji stavěli. Obě skupiny učitelů upozornily na to, že pedagogové v běžných školách nejsou pro práci s dětmi se SVP dostatečně zkušení;
- Nejpozitivnější postoj k inkluzi byl zaznamenán ve skupině rodičů žáků se SVP, integrovaných v ZŠ. Výrazně nižší proinkluzivní přístup měli rodiče dětí s mentálním postižením, které byly vzdělávány ve speciálních školách;
- Nejdůležitějším výsledkem bylo zjištění, že ve všech sledovaných skupinách převažuje (i když nevýrazně) pozitivní postoj k inkluzi, při splnění jistých podmínek;
- Většina respondentů pak hodnotila inkluzi různě, pokud začali uvažovat o různých skupinách integrovaných dětí. (Dočkal, 2020).

1.4 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Právo na vzdělání je v českém právním řádu zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, v článku 33.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném či jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), pak poukazuje na rovný přístup každého občana ČR nebo EU ke vzdělání, bez jakékoliv diskriminace. §§ 16 a 17 školského zákona definují žáky se SVP a podpůrná opatření, detailněji tyto záležitosti rozpracovává Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a dále Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky je pověřeno vydáváním Rámcových vzdělávacích programů, jejichž úkolem je vymezit minimální rozsah, obsah a základní podmínky vzdělávání. Na podkladě těchto RVP pak jednotlivé školy vypracovávají své vlastní školní vzdělávací programy, jimiž se řídí.

Právo na vzdělání, jakožto jedno z nejvýznamnějších sociálních práv každého jedince, je zakotveno též v řadě mezinárodních úmluv. Podle čl. 26 odst. 1 Všeobecné deklarace lidských práv jde o právo náležející každému dítěti. Totéž zmiňuje i Listina základních práv Evropské unie, Evropská úmluva o lidských právech a základních svobodách a mnoho dalších (Tannenbergerová, 2016).

Stěžejní je pak pojetí práva na vzdělání v Úmluvě o právech dítěte (dále jen Úmluva), která se právu na vzdělání věnuje zejména v člancích č. 23 a 28, které uznávají právo duševně nebo tělesně postiženého dítěte na plný a řádný život v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti. Dále pak stanoví rámec pro bezplatné a povinné základní vzdělávání, a to z hlediska nejlepšího zájmu dítěte, to znamená tak, aby maximálně rozvíjelo jeho individuální schopnosti a potenciál.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

2.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SVP

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme jedince, kteří k uskutečňování svých vzdělávacích potřeb vyžadují určitou podporu poskytovanou ze strany okolí.

§16 odst. 1 školského zákona definuje takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (MŠMT, 2021[online]).

2.2 SYSTÉM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ ŽÁKŮ SE SVP

Druhý odstavec výše zmíněného paragrafu pak uvádí výčet podpůrných opatření, která mohou být žákům se SVP poskytnuta.

Patří k nim například:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Výše zmíněná podpůrná opatření jsou pak dále rozdělena do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Detailní rozdělení systému podpůrných opatření v této práci již neuvádím, přestože by si svou pozornost jistě zasloužilo, nicméně domnívám se, že pro účely dosažení cíle mé práce není tento popis bezpodmínečně nutný a vzhledem k doporučenému rozsahu bakalářské práce ani vhodný.

3 ROLE RODIČŮ A UČITELŮ V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Mnozí autoři ve svých výzkumech zdůrazňují, že jednou z determinant, ovlivňujících úspěšnost inkluzivního vzdělávání a začlenění osob s postižením do života společnosti, jsou pozitivní postoje veřejnosti, které mohou mít významný vliv na celkovou podobu vzdělávání.

Zatímco postoje učitelů k této problematice jsou sledovány a analyzovány poměrně často, se studii zachycujícími názory „druhé strany“, se setkáváme jen zřídka. Přitom je zřejmé, že právě porozumění postojům veřejnosti *„nejenže přináší informaci o smýšlení lidí, ale především umožňuje formulovat případné efektivní strategie, jak s těmito „názory“ pracovat“* (Greger et al. 2009) in (Bartoňová, Vítková 2016).

3.1 ROLE RODIČŮ

Rodiče jsou ve většině případů a z naprosto pochopitelných důvodů považováni za ty, kteří mají na výchovu a celkový mentální i fyzický rozvoj svých dětí největší vliv v období od narození do doby prvního odloučení v důsledku nástupu do předškolního a posléze školního zařízení. Tento vliv se pomalu ale jistě snižuje a rozměňuje, v závislosti na prostředí, do kterého se dítě postupně začleňuje a jehož nové podmínky a zásady vstřebává, a s nimiž se ať už vědomě či nevědomě ztotožňuje. Rodičům tak nezbyvá než tuto realitu přijmout, sdílet s dítětem jeho nové životní zkušenosti, radovat se z jeho úspěchů a podporovat ho při řešení vzniklých problémů.

Prostředím, které se na dlouhá léta stává pro dítě takřka druhým domovem a důležitým průvodcem, a které mu umožňuje navázat spontánní kontakt s vnějším světem, je škola.

Z dostupných zdrojů můžeme vymezit čtyři základní role, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat. Jedná se o roli rodiče jako klienta, partnera, občana a roli rodiče představujícího problém. (Rabušicová, 2004).

Vztah školy a rodiče – klienta by se dal připodobnit k metafoře „kup nebo nech být“. Rodiče v roli zákazníků se obvykle aktivně nepodílejí na podobě školního vzdělávání. Konkrétní školu pro své dítě volí záměrně, přejí si, aby vedení přijímalo co nejkvalitnější učitele, trvají na tom, aby jim škola pravidelně podávala informace. Jsou-li spokojeni s nabízenou službou, jejich dítě ve škole zůstává, pokud spokojeni nejsou, umístí dítě do školy jiné (Rabušicová, 2004).

V rámci vztahu škola – rodič jako partner se škola snaží o komunikaci s rodiči, přijímat jejich názory a zkušenosti jako obohacení pro svou práci. V tomto vztahu partnerství jde o vzájemné uznání přínosu každého partnera pro rozvoj dítěte. Rodiče si rádi s učiteli vyměňují informace o tom, jaké dítě je, jak k němu přistupovat, pomáhají dítěti vytvořit dobré podmínky pro učení, jsou ochotni poskytnout pomoc celé třídě svého dítěte, snaží se ovlivnit rozhodování o důležitých věcech ve škole, zapojují se do školních akcí i formálních struktur ve škole (např. rodičovské sdružení). „*Dobrá komunikace a spolupráce s rodiči je rovněž jedním z indikátorů tzv. efektivních škol. Snaha škol vybudovat vlastní strategie spolupráce a partnerství s rodiči bývá obvykle s odstupem času hodnocena jako katalyzátor vedoucí ke kvalitnímu rozvoji školy*“ (Rabušicová, 2004, s. 36).

Vztah rodičů v roli občanů ve vztahu ke škole je obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státními institucemi, přičemž rodiče uplatňují vůči škole svá práva a odpovědnosti. Rodič jako občan může vystupovat buď jako ekonomicky nezávislý subjekt, který může uzavřít kontrakt na poskytování konkrétní vzdělávací služby, nebo jako subjekt, který tuto nezávislost a možnost sice nemá, ale má přístup ke státem poskytovaným vzdělávacím službám. V tom případě se stává závislým. A právě tato vzájemná závislost může být východiskem pro budování vztahů školy a rodiny (Rabušicová, 2004).

Pohled na rodiče jako na problém bohužel taktéž vychází ze skutečné reality školního života. Do první skupiny těchto rodičů patří ti, kteří udržují pouze minimální, bezpodmínečně nutný kontakt se školou, necítí potřebu s ní jakkoliv spolupracovat, nicméně jsou ochotni ji tolerovat. Pro své děti si přejí jen to nejlepší a mají snahu rozvíjet jejich individualitu, proto jim zajišťují různé alternativní zdroje vzdělávání nebo různá doučování. Své rodičovské

povinnosti tak sice plní, ale v rámci, který si určí oni sami. Jediným problémem mezi nimi a školou tak zůstává „pouze“ neochota ke vzájemné komunikaci (Rabušicová, 2004).

Do druhé skupiny problémových rodičů patří špatní rodiče, kteří neprojevují zájem ani o výchovu, ani o vzdělávání svých dětí. Školou a její názory neakceptují, ani nepodporují. Většinou se jedná o rodiny žijící na pokraji společnosti, rodiče, kteří mají problém sami se sebou, v důsledku čehož pak opodstatněně nemohou plnit své základní rodičovské povinnosti, natož pak věnovat zvýšenou pozornost dětem, které ji potřebují (Rabušicová, 2004). V této souvislosti mi automaticky přichází na mysl otázka, zda, v jaké míře a s jakým úsilím se děti, kterým se nedostává potřebné pozornosti, péče a lásky, mohou v dospělosti sami stát pozornými, pečujícími a milujícími rodiči.

Třetím typem problémového rodiče je rodič „snaživý“, který naopak svůj zájem a aktivity vůči škole nadstandardně přehání a učitelé se tak mohou cítit omezováni, či dokonce ohrožováni jakožto profesionálové. Tito „*rodiče po nich požadují jasné zprávy o pokroku dětí, formulace vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve výchově a vzdělávání apod.*“ (Rabušicová, 2004, s.39). Zde si dovoluji podotknout, že dle mého názoru se tento typ rodičů „rozmohl“ zejména v posledních letech, kdy spolu s nabytou svobodou po roce 1989 řada jedinců získala pocit, že veškeré dříve respektované autority jsou minulostí, ba co více, tyto autority by měly být každému kdykoliv k dispozici podle jeho vlastních potřeb.

Nežřídko se setkáváme s názorem, že učitelská profese přestává být z pohledu veřejnosti považována za prestižní a vážené povolání, jako tomu bylo např. před třiceti lety. Rodiče často mívají tendence si učitele „přivlastňovat“, neváhají je konfrontovat v situacích, ve kterých by se měli v první řadě zamyslet sami nad sebou, nad vlastním selháním ve výchově jejich dítěte. Dítě, kterému je doma vše dovoleno, se jen těžko přizpůsobuje jakýmkoliv pravidlům a řádu a víceméně mu nelze mít za zlé, že ve škole „zlobí“. Na druhé straně nelze čekat ani od učitele, že jednoduše během krátkého období napraví to, co se v rodině zanedbalo. Nezbyvá tedy než doufat, že se naše společnost zavčas vzpamatuje a každý z nás si uvědomí rozsah svých vlastních kompetencí a odpovědnosti.

3.2 ROLE UČITELŮ

O profesi učitele již bylo mnoho napsáno, přesto se stále jedná o téma, o kterém lze celé hodiny přemýšlet a diskutovat, ať už v souvislosti s profesí jako takovou, či osobností jedince, který ji vykonává.

Momentálně naše společnost stojí před důležitým úkolem znovu promyslet, co od učitelství očekáváme a jako funkci má učitel plnit. Jedním z nejdůležitějších důsledků tzv. postmoderního myšlení je zpochybnění tradičních forem autority. Mluví se též o krizi autority, či o ztrátě úcty k autoritám u mladé generace (Strouhal, 2013).

Nezřídka lze zaslechnout názor, že učitelská kariéra je řešením z nouze nebo z nutnosti, vhodná pro studenty, kteří mají na SŠ průměrné výsledky a od své profese neočekávají nadprůměrné ekonomické ohodnocení. Stejně tak je společnosti podsouvána myšlenka, že učitelkami se často stávají ženy, které upřednostňují pohodlí spokojeného rodinného života před budováním vlastní kariéry, čehož důkazem je jasně prokazatelná silná feminizace ve školství.

V podstatě o tomtéž vypovídá Tonnucioho výraz: „Výchova těch nejmenších je svěřena nejméně schopným“ (Tonucci, 1994, s. 30). Těžko říci, zda je tento názor skutečným odrazem myšlení naší moderní doby, či se jedná pouze o zkosnatělou teorii, která se jen nešťastně přenáší z generace na generaci a málokomu stojí zato ji vyvrátit.

Učitel patří do kategorie pracujících, kteří přechází přímo ze školy rovnou k výkonu profese, spočívající v přípravě druhých. Čerstvý absolvent, který pochopitelně nemá (a z logiky věci ani nemůže mít) dostatek praktických zkušeností z oblasti pedagogiky, se při výkonu svého povolání snaží využívat všechny dosud získané informace a prostředky a přirozeně proto „sáhne“ i do období svého vlastního dětství a dospívání, ze kterého si vybaví jistou formu či metodu vyučování, kterou si na svou záležitost aplikuje, a tak často nevědomky napodobuje své vlastní učitele. V důsledku toho škola stagnuje nebo dokonce zaostává (Tonucci, 1994).

„Učitelství je třeba chápat jako širokopásmové socializační působení. Učitel by měl umožnit každému jedinci aktivně se účastnit života společnosti a orientovat se v něm; výchova je

pojímána jako proces kulturní transmise a učitel je mediátorem, jehož úkolem je přivést dítě k zvnitřnění vzorců kulturního chování a zkušeností, adaptovat je na podmínky společenského života;“ (Strouhal, 2013, s.90)

S profesí učitele jsou obvykle spojena odlišná očekávání ze strany vnějšího okolí. Učitel není pouze zaměstnanec určité instituce. Jakožto občan moderní společnosti vystupuje v celé řadě rolí, které mu život postupně nabízí. Je synem, bratrem, manželem, otcem, členem sportovního klubu či zájmového spolku, zástupcem politické strany či dobrovolníkem (pro učitelku ženu pochopitelně platí, že je dcerou, sestrou, manželkou, matkou, členkou, zástupkyní a dobrovolnicí) (Havlík, Kořa, 2002).

Dnešní společnost vidí pedagogy v poněkud jiném světle, než tomu bylo např. v době před třiceti lety. Učitel je dnes chápán jako konzultant, pomocník, průvodce, partner, od něhož se ve výuce očekává pochopení, vstřícnost, podpora a v mnoha ohledech i improvizace.

Učitelská profese současnosti v sobě nese i výrazný psychologický akcent, což jí opět přidává na váženosti a důležitosti, nicméně otázkou zůstává, nakolik si tuto váženost a důležitost uvědomují učitelé samotní a potažmo ti, jejichž život je učiteli výrazně ovlivněn, čili my všichni.

V inkluzivním prostředí školy se učitel navíc dostává do role průvodce vyučovacím procesem a poradce, koordinátora a realizátora inkluzivního procesu. Jeho úkolem je shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP, tvořit IVP pro všechny žáky se SVP, vést pedagogickou dokumentaci a zaznamenávat úspěšnost inkluzivního vzdělávání, koordinovat spolupráci všech aktérů a plánovat společná setkání (Lechta, 2010; Pipeková & Vítková, 2014).

3.3 PŘEDSUDKY A POSTOJE

Předsudky bychom mohli definovat jako názory, které si člověk vytvoří na základě neúplných či mylných informací a na základě nichž poté zaujme negativní postoj vůči určitým skutečnostem. Lidé s předsudky mají často tendence k diskriminujícímu jednání vůči svému okolí, „často pomáhají obhájit zjevnou či skrytou diskriminaci“ (Vorlíček, 2019, s. 263), a posilují skupinovou soudržnost.

Z výše uvedeného lze snadno odvodit, jak nebezpečným nástrojem se mohou předsudky stát v rukou toho, kdo má navíc určité mocenské postavení – tj. v rukou rodičů či učitelů. Každý z nás, nehledě na věk, by si jistě vybavil nespočet situací z vlastního života, v nichž předsudky ovlivnily nás osobně, či někoho z našeho okolí.

Stejně tak postoj, jeden z nejsledovanějších a současně nejdiskutovanějších pojmů sociální psychologie, hraje v našich životech velice důležitou roli. Postoje mají významný vliv na to, jak k určitým záležitostem přistupujeme a jak se v souladu s našimi postoji chováme.

Je to již pěkná řádka let, přesto si velice jasně vybavuji, když k nám do 4. třídy ZŠ měl nastoupit nový žák. První, na co nás tehdejší soudružka učitelka upozornila, bylo, že: „Není úplně náš – je to Rom, ale i přesto se budeme snažit s ním dobře vycházet. Možná, že to bude jen na krátkou dobu, protože se dá předpokládat, že bude přeřazen do speciální školy.“ Nebyl, onen žák patřil mezi nejlepší a dnes je úspěšným podnikatelem v oblasti automobilového průmyslu.

Další případ se týkal žačky, jejíž matka byla odsouzena za krádež na několik let ve vězení. Učitelka, kdykoliv ji potřebovala blíže identifikovat, o ní mluvila jako o „té, co má zavřenou mámu“, takže pokud to do té doby ještě někdo nevěděl, paní učitelka se o to spolehlivě postarala. Možná i to bylo důvodem, proč se dívka přihlásila na střední školu velice daleko od svého původního bydliště a po jejím absolvování se dokonce na delší čas odstěhovala do zahraničí i se svou starší sestrou, kde společně provozovaly malou restauraci.

A zatímco k této žákyni, jež byla výrazně poznamenána proviněním své matky, většina učitelů té doby přistupovala s viditelným despektem, k jiné žákyni, s rodiči tehdy velmi aktivně politicky angažovanými, byli naopak viditelně vstřícní a neobjektivní, jak ve vztahu k jejímu chování, tak k jejímu celkovému studijnímu prospěchu. Dnes je tato žena manželkou taktéž politicky angažovaného politika a matkou jejich tří dětí, z doslechu prý nikdy neměla potřebu, ani chuť pracovat.

Co se týče fyzicky handicapovaných žáků, nevybavuji si ani jednoho, který by byl na vozíčku, přestože takoví v mém okolí byli. Respektive tehdy jsem se vlastně vůbec nezamýšlela nad tím, kam tyto děti chodí do školy nebo proč nechodí do té naší. Dnes už to vím naprosto přesně – před třiceti lety škola nebyla uzpůsobena pro to, aby se do ní kdokoliv dostal jiným způsobem, než tzv. „po svých“, a evidentně nikdo se nezabýval tím, že by tomu mohlo být jinak. V této souvislosti již mohu porovnat obrovský posun, který se v této oblasti ve školství udál a se kterým mám taktéž osobní zkušenost. V období před cca třemi lety, kdy byl náš syn po nějakou dobu sám odkázán na berle a invalidní vozík, nebyl vůbec žádný problém se do školy nejen dostat, ale bez potíží se v ní jakkoliv pohybovat. A co jsme nejen my, ale převážně náš tehdy sedmiletý syn oceňovali nejvíce, byl naprosto přirozený přístup ostatních – učitelů, spolužáků i ostatních zaměstnanců školy – nikdo se neposmíval, naopak, všichni projevovali velkou empatii a zájem kdykoliv pomoci. Problém nebyl ani v absolvování společných akcí a výletů.

Ve výčtu příkladů bych mohla pokračovat dál a dál, někdy by se jednalo o příběhy smutné, někdy úsměvné, nicméně ze všech je patrné, jak moc záleží na osobním přístupu člověka k člověku, jak moc lze špatně váženým slovem ublížit, ale i pomoci, jakou roli v našem životě hrají rodiče a jejich úspěchy i pochybení a jak velmi záleží na tom, v jakém okolí vyrůstáme a s jakými lidmi přijdeme do kontaktu. To vše ovlivní nejen naši přítomnost, ale i budoucnost, a to naši a všech těch, kteří ji s námi sdílejí.

4 SONDA DO SOUČASNÝCH POSTOJŮ UČITELŮ A RODIČŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda podotkla, že se nejedná o reprezentativní vědecký výzkum, založený na větším množství získaných dat, což by si toto téma dozajista zasloužilo, nicméně se domnívám, že i tato malá sonda do současných postojů učitelů a rodičů k inkluzivnímu vzdělávání může mít svou určitou vypovídající hodnotu.

Tato část práce obsahuje souhrnný výtah z rozhovorů, které jsem prováděla ve školním i mimoškolním prostředí v regionu svého bydliště a pracoviště. Na počátku jsem si stanovila cíle a témata, kterými jsem se chtěla zabývat, a taktéž okruh otázek, na které jsem chtěla najít odpověď. Realizace rozhovorů probíhala s delšími přestávkami zhruba rok, konkrétně od února 2021 do února 2022. Za pozornost stojí i fakt, že dotazování probíhalo částečně v období tzv. „koronavirové krize“, tudíž za podmínek, kdy školní výuka probíhala velice často v online formě, a proto se některé rozhovory uskutečnily taktéž prostřednictvím videohovorů, nicméně nemyslím si, že by to jakkoliv ovlivnilo atmosféru či důvěryhodnost celkového „setkání“ s dotazovanými.

Domnívám se, že nehledě na rozsah práce, i v sebemenší výzkumné sondě je třeba respektovat pravidla stanovená pro vědecký výzkum, proto považuji za vhodné zmínit jeho důležité prvky.

Během dotazování jsem se maximálně snažila respektovat hlavní etické principy, k nimž patří zejména:

- Soukromí a důvěrnost, které zajišťují, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by čtenáři umožnila identifikovat účastníky;
- Poučený souhlas, získaný od účastníků na počátku rozhovoru;
- Emoční bezpečí, umožňující účastníkům vyjádřit se k emočně citlivé záležitosti;
- Zpřístupnění práce účastníkům dotazování, projeví-li o to zájem;
- Zodpovědnost výzkumného pracovníka za preciznost a objektivitu prováděného dotazování.

S ohledem na výše uvedené etické aspekty jsem v části, popisující jednotlivé konkrétní příběhy respondentů, neuváděla pohlaví rodičů, ani dětí – v textu se objevuje pouze termín rodič, dítě.

Cílem jednotlivých rozhovorů bylo zjistit:

- 1) Nakolik jsou dotazovaní respondenti obeznámeni s pojmem inkluze a s ním souvisejícími skutečnostmi;
- 2) Jaké jsou jejich vlastní osobní zkušenosti s inkluzí a postoje k ní;
- 3) Co je rozhodujícím kritériem pro přijetí či odmítnutí inkluze;
- 4) Zda, případně za jakých podmínek by bylo možné tento přístup změnit či lépe podpořit tak, aby mohl být princip inkluze přirozeně a efektivně zapracován do školního života.

Středem zájmu dotazování bylo též zjištění, v jaké míře jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rodiči i učiteli akceptováni v prostředí běžné školní třídy, a čím mohou být jejich postoje ovlivněny.

Samotným výsledkem této práce bude získání vzorku informací o tom, jak se v současné době staví učitelé a rodiče k otázce inkluzivního vzdělávání a jaká je míra jejich akceptace žáků s různými typy postižení v prostředí běžných vzdělávacích zařízení, to vše ve srovnání s několika výzkumy uskutečněnými na podobné téma v minulých pěti letech, jejichž výsledky jsou obsaženy ve třetí části první kapitoly.

Jako hlavní metodu sběru dat jsem ve své sondě využila kladení především otevřených otázek a naslouchání vyprávění. Přestože jsem se pohybovala ve školním prostředí, nevyužila jsem metodu zúčastněného pozorování, protože osobně se domnívám, že na této půdě je poměrně obtížné metodu pozorování realizovat, aniž by byl narušen přirozený ráz výuky, a tudíž objektivní posouzení jejího průběhu.

Částečně s ohledem na požadovaný maximální rozsah práce a též s ohledem na období pandemie, ve kterém byly rozhovory realizovány, tudíž nebylo buď vůbec možné nebo často

jen velmi omezené cestování a osobní setkávání, zvolila jsem relativně úzký okruh respondentů, a sice v okolí mého bydliště a pracoviště.

Menší vzorek dotazovaných jsem se snažila vyvážit získáním co nejkonkrétnějších informací, názorů a polemik na dané téma. Oslovila jsem celkem 8 učitelů základních škol, obojího pohlaví, různého věku i s různou dobou praxe ve školství a 8 rodičů, taktéž obojího pohlaví, různého věku, z odlišných sociálních poměrů.

Samotný proces realizace rozhovorů probíhal tak, že jsem vybrané účastníky kontaktovala nejprve prostřednictvím telefonu či emailu, se žádostí o osobní/online schůzku. Většina oslovených mé žádosti obratem vyhověla, 1 učitel a 2 rodiče se ze zdravotních důvodů omluvili. Seznámila jsem respondenty se svým záměrem shromáždit co nejdetailnější aktuálních názory a myšlenky týkající se inkluze ve školství a dohodli jsme se na konkrétním termínu a místě konání osobní/online schůzky.

V úvodu setkání jsem dotazovaným zdůraznila fakt, že náš rozhovor je striktně důvěrný, že informace, které se dozvím, neposkytnu žádné další třetí straně a že ani v této práci nebudou zveřejněna žádná osobní data, která by mohla vést k identifikaci kteréhokoliv z účastníků.

Celková délka jednotlivých rozhovorů byla okolo 30-40 minut, odvíjela se od zkušeností respondentů s tématem a taktéž od jejich zájmu či osobní zainteresovanosti na něm.

5 SOUHRNNÉ VÝSTUPY Z USKUTEČNĚNÝCH ROZHOVORŮ

Co člověk, to zkušenost, z ní vyplývající názor, a na jeho základě uskutečňované vlastní chování a výchova těch nejmladších. Podle situací, jež jsme sami zažili, či jichž jsme byli svědky, si třídíme své vlastní názory na ně a podle našeho nejlepšího vědomí a svědomí se je buď snažíme dále reprodukovat nebo se jim velkým obloukem vyhnout.

I níže uvedené názory rodičů a učitelů, se kterými jsem měla možnost si na dané téma pohovořit, vychází převážně z jejich vlastních životních zkušeností, či zkušeností jejich nejbližších. Každý z nich je ovlivněn vlastní povahou, společenským postavením, osobním handicapem. Většina odpovědí „ano“ i „ne“ je podmíněna slovem „ale“. Z tohoto důvodu je velmi těžké a vlastně nemožné, odvodit konkrétní, jednotný názor na věc.

Nicméně věřím tomu, že i tato malá ochutnávka názorů může být zajímavou inspirací pro otevření další zajímavé diskuze na velké téma.

5.1 NÁZORY RODIČŮ

Výstup z rozhovoru č. 1

První rozhovor na téma inkluze mi poskytl rodič, jehož dítě má vrozenou genetickou vadu zraku. Rodina dítě od malička vede k tomu, aby se „popralo se životem“, učí ho, že nemá smysl se litovat, ani se stranit okolí, dle vlastních slov rodiče: *„Pořád je lepší desetkrát do něčeho narazit než se stokrát někoho o něco doprošovat.“*

Rodina se o možnosti inkluzivního vzdělávání žáků se SVP zajímá v podstatě od nejranějšího věku, má přesnou představu o tom, co škola musí a může jejich dítěti nabídnout.

V předškolním věku se prý pokusili dítě umístit do speciální mateřské školky pro děti zrakově postižené, nicméně po pár týdnech se rozhodli ho přeradit MŠ s Montessori prvky, s cílem zapojení do běžného školního režimu. K jejich velkému překvapení se jim bohužel

dostalo odpovědi, že jejich dítě bohužel nemůže být do školky přijato. Jako hlavní důvod byly okolnosti neslučitelné s běžným provozem školy.

Toto zjištění je velmi překvapující, vzhledem k tomu, že ústředním motivem teorie a praxe Montessori výuky je princip připraveného prostředí, s cílem přirozeného rozvíjení osobnosti dítěte. Vzdělávání je chápáno jako proces sebeutváření. Proto, aby se dítě mohlo učit vlastním tempem, je musí podporovat prostředí, kde se učí, učební pomůcky a atmosféra třídy. Učitel poskytuje potřebné zdroje a umožňuje dítěti pracovat v bezpečném a pozitivním prostředí. Důraz je kladen na individualitu dítěte, její respektování a nápomoc při jejím rozvíjení (Helmingová, 1996).

Po této nepříjemné zkušenosti se rodiče rozhodli umístit dítě do běžné MŠ, protože si prý uvědomili, že nechtějí, aby dítě již od dětství pociťovalo, že je jiné, resp. se snaží o to, aby tuto skutečnost vnímalo pouze v nezbytné míře. Věří, že tímto přístupem dítěti prospějí více, než když ho budou v důsledku jeho handicapu omlouvat, litovat a poskytovat mu úlevy.

Stejný názor má dotazovaný rodič na inkluzi ostatních žáků – je-li to jen trochu možné, rozhodně doporučuje alespoň zkusit umístění žáka se SVP do běžné třídy, teprve po případných neúspěších „to vzdát“ a umístit ho do třídy speciální.

Škola, kterou navštěvuje dítě nyní, mu vychází maximálně vstříc, pořizuje vhodné pomůcky a zařízení, učitelé připravují testy v potřebné velikosti i formátu. Drobným nedostatkem bylo jedno nedopatření, kdy pravděpodobně v důsledku nedostatečného sdílení informací, učitel, který nastoupil do třídy jako nováček, dítěti hrubě vytknul, že používání jakýchkoliv elektronických zařízení v průběhu vyučování je zakázáno (jednalo se přitom o lupu, nezbytnou pro čtení).

Přesto i tento relativně spokojený a vyrovnaný rodič zmínil fakt, že není zcela přesvědčen o tom, že dnešní inkluze je již naprosto běžné téma a společnost ji bezvýhradně akceptuje. I on se prý nesčetněkrát setkal s lidmi, kteří se ho snažili přesvědčit, aby své dítě „dal mezi své a zbytečně mu nevytvářel další komplexy“. Jen díky tomu, že rodina vytrvala a nedala

se zlomit těmito prázdnými argumenty, roste z jejího dítěte sebevědomý a naprosto soběstačný jedinec, který bude svou sílu a vyrovnanost předávat dál.

Výstup z rozhovoru č. 2

Druhým respondentem je rodič dvojčat, které má ve střídavé péči se svým bývalým partnerem. První dítě nemá žádné výrazné potíže, ve škole prospívá bez problémů, zatímco druhé dítě má v důsledků komplikací vzniklých při porodu výrazné potíže se soustředěním i s chováním. První dítě navštěvovalo od malička mateřskou i základní školu v místě bydliště rodičů, druhé dítě umísťují do speciálních škol.

Často opakovanou frází dotazovaného rodiče bylo: „*Chci, aby to měl v životě jednodušší, proto se mu všechno snažím co nejvíce ulehčit.*“ Tato věta by si dle mého názoru sama o sobě zasloužila zvýšenou pozornost, minimálně v rozsahu další samostatné práce, se zaměřením na to, kdy, v jakém rozsahu a za jakých okolností je vhodné našim dětem ulehčovat jejich vlastní cestu životem.

Přestože se tento respondent o problematiku inkluze a její možnosti nikdy aktivně nezajímal a její přesnou „funkci“ nebyl schopen ani uvést, je naprosto pevně přesvědčen, že pro jeho postižené dítě je speciální škola jedinou vhodnou a nejlepší variantou, aby ho ochránil před posměchem a ponižováním, aby mu zajistil klid a největší možnou míru vzdělání. Speciální škola má dle jeho názoru pro „zvláštní děti“ lepší podmínky a kvalifikovanější učitele.

Dnešní společnost, a tím pádem ani vzdělávací systém, dle jeho názoru rozhodně není připravena na vzdělávání dětí se SVP. Učitelé mají co dělat, aby zvládli třídu „normálních dětí“, natož aby se mohli věnovat někomu, kdo potřebuje více pochopení a podpory.

O to více překvapivý a nepochopitelný byl pro mě fakt, že bývalý partner tohoto respondenta je aktivním pořadatelem různých kulturních a společenských akcí pro děti, jimž věnuje spoustu svého volného času, zatímco své vlastní dítě podporuje v jeho izolaci od běžného života a nesnaží se ho začlenit mezi ostatní.

Výstup z rozhovoru č. 3

Třetí rozhovor mi poskytl rodič dětí ve věku jedenáct a devět let. Rodina sdílí společnou domácnost, nicméně názory rodičů na výchovu i vzdělávání obou dětí se v mnohém rozcházejí, resp. dle tvrzení dotazovaného respondenta, ze strany druhého rodiče jsou téměř nulové.

Děti navštěvují ZŠ v místě bydliště rodiny, což byl dle tvrzení respondenta rozhodující faktor při rozhodování o umístění dětí do předškolního i školního zařízení. O jiných možnostech prý nebyl důvod ani přemýšlet.

Obě děti se straní kontaktu s ostatními, při pokusu o navázání hovoru s dospělým uhýbají pohledem, ve škole jsou často terčem posměchu ostatních, protože neustále něco zapomínají. Mladší dítě má navíc problém s rychlostí a soustředěním – zadání úkolu si musí nejprve několikrát promyslet, pak teprve si ho může zapsat, poté si ho musí znovu přečíst a po relativně dlouhé době teprve začít zpracovávat, což v mnoha předmětech naráží na značnou nevoli u učitelů.

Rodič je s problémy svého dítěte obeznámen, je si vědom toho, že dítě při učení potřebuje stále více pozornosti a podpory dospělého, přesto stále váhá s návštěvou odborníka, protože „nechce mít na papíře, že jejich dítě není normální“. Je přesvědčen o tom, že by dítě dostalo nálepku, že je jiné, že by se mu ostatní spolužáci smáli a učitelé by k němu také přistupovali tak, že „má vadu, a proto se mu nemusí tolik věnovat“.

Nad samotným tématem inkluze se rodič nikdy nezamýšlel, protože se ho to údajně netýká. Slyšel, že ve škole, kterou navštěvuje jeho dítě, působí „nějací asistenti“, ale domnívá se, že jsou to pomocní pracovníci, pomáhající učitelům s přípravou materiálů., popř. s hromadnými přesuny dětí v rámci školy či mimo ni. Na to, zda inkluze je či není přínosná, „nemá názor“.

Rodiče dosud nenavštívili žádné specializované pracoviště, ani se nesnaží potíže jejich dítěte nějak řešit. Přestože ví, že něco není v pořádku, nezajímají se o problém hlouběji, nikdy se ani nesnažili sami vyhledat dostupné informace v literatuře. Myslí si, že to, že „nechají věcem volný průběh, je to nejlepší, co pro své dítě mohou udělat.

Výstup z rozhovoru č. 4

Čtvrtý rodič se podělil o zprostředkované zkušenosti s inkluzí ve třídě jeho desetiletého dítěte. V kolektivu dvaceti dětí mají spolužáka, který si zničehonic začne uprostřed vyučování zpívat, vydávat nepřírozené zvuky či se dokonce svlékat. Učitel musí v takovém okamžiku všeho nechat a odpoutat jeho pozornost, zatímco ostatní žáci nechápavě přihlíží. Jejich rodiče jsou touto situací velice znepokojeni, několikrát se prý pokoušeli „domluvit řediteli i rodičům konfliktního žáka“, bohužel bez úspěchu.

Dle vyjádření obou stran, chování tohoto žáka prý není důvodem pro jeho vyloučení z kolektivu třídy, naopak, jako vhodnější by očekávali vstřícnější přístup ze strany okolí. Výsledkem je tedy patová situace, kdy obě strany jsou přesvědčeny o své vlastní pravdě a ani jedna není ochotna ze svých požadavků slevit. Sám učitel je bezbranný, několikrát prý žádal o pomoc ředitele školy, prozatím bez výsledku.

Dle vyjádření pedagogicko-psychologické poradny se nejedná o žáka, který by splňoval podmínky pro přidělení asistenta pedagoga, ačkoliv v tomto případě by další „pomocná ruka“ byla velice přínosná.

Názor dotazovaného rodiče byl takový, že zapojení žáků se SVP do běžné třídy je v pořádku, pokud zásadně neomezuje ostatní žáky, což se bohužel v tomto případě opakovaně děje.

Z tohoto důvodu si rodič zjišťoval o inkluzi spoustu informací v domnění, že by mu pomohly najít „cestu ven“. To se nestalo, proto doufá, že v příštím školním roce se mu podaří přeřadit své dítě do jiné třídy.

Výstup z rozhovoru č. 5 + 6

Pátým a šestým diskutujícím byli rodiče dvanáctiletého dítěte s lehkým mentálním postižením, způsobujícím občasné výpadky paměti, neschopnost soustředění se či problémy s komunikací s okolím, lékaři již delší dobu zvažují i podezření na autismus.

Ani tato rodina již není kompletní, rodiče se rozvedli poměrně krátce po narození dítěte. Přesto se mu oba snaží maximálně věnovat, neustále spolupracují s odborníky na

problematiku autismu, kromě toho se snaží sami zjišťovat aktuální informace z této oblasti, aby mohli svému dítěti poskytovat co největší a nejefektivnější podporu.

Oba rodiče vedou své dítě k tomu, aby se v životě naučilo spoléhat především samo na sebe a okolí vnímalo jako součást, nikoliv jako nezbytnou pomocnou ruku jeho existence. Jejich dítě sice občas žije ve svém uzavřeném světě, dle slov rodičů „je ale schopno téměř bez problémů fungovat v normálním kolektivu dětí na běžné základní škole“.

S pomocí asistenta pedagoga dítě výuku svým tempem zvládá a v třídním kolektivu je prý oblíbené. Učitelé i spolužáci ho přijali mezi sebe a nikdy se nesečkali s negativními reakcemi od nich, ani od ostatních rodičů. Škola rodině vychází maximálně vstříc, v případě nutných vyšetření i dlouhodobějších rekonvalescenčních pobytů v léčebných zařízeních poskytuje rodině až nadstandardní podporu prostřednictvím videozáznamů z výuky, individuálních konzultací ohledně výukového plánu, ale i „jen tak“ (podotýkám, že se jedná o soukromou, prestižní ZŠ, protože i zde bych viděla veliký potenciál pro zpracování dalšího zajímavého tématu, zaměřeného na případné rozdíly v přístupu k žákům ze strany škol soukromých a státních).

Méně pozitivní informace jsem od těchto rodičů dostala z oblasti týkající se „ostatního veřejného okolí“. Často prý musí čelit výrazům nepochopení až výsměchu, obzvláště v situacích, kdy se dostanou do společnosti anonymních lidí. Z jejich reakcí je bohužel často patrné, jak moc je naše tzv. moderní a otevřená společnost „pozadu“ a netolerantní. I tyto situace ovšem patří k životu, a proto i na ně své dítě předem upozorňují, o vzniklých konfliktech spolu pravidelně diskutují a učí ho, jak je přijmout, popř. na ně vhodně reagovat. To vše samozřejmě v rámci rozumových a mentálních možností dítěte.

Výstup z rozhovoru č. 7 + 8

Sedmý a osmý rozhovor mi poskytli rodiče dětí ve věku deset, osm a pět let. Jedná se o velmi aktivní a prosociálně založenou rodinu, organizující nespočet akcí pro děti všech věkových kategorií – od workshopů, přes školní i mimoškolní zájmové kroužky až po organizování různě dlouhých pobytových akcí a táborů.

Nejstarší dítě navštěvuje běžnou ZŠ, druhé dítě vzdělává jeden z rodičů doma. Důvodem pro toto rozhodnutí prý byla „specifická povaha dítěte“, vyžadující v určitých situacích velkou trpělivost a individuální přístup.

Na základě zkušeností se školní výukou u staršího dítěte nabyli rodiče dojmu, že by tento způsob výuky nebyl pro jejich mladší dítě ten nejlepší, a proto se rozhodli pro variantu domácího vyučování.

Dle jejich dalšího vyjádření se domnívají, že současné školství nemá dostatečné prostředky na to, aby bylo schopno „vyprodukovat kvalitní učitele“. Jako konkrétní příklad uvedli, že jejich starší dítě, které momentálně navštěvuje čtvrtou třídu, má v pořadí celkem čtvrtého učitele, tzn. od první třídy každý rok jiného, a to nehledě na fakt, že dva z nich zatím úplné pedagogické vzdělání ani nemají.

Ve světle těchto skutečností si tedy nedokáží představit, jak by tento způsob zajišťování vzdělávání nejmladších žáků mohl být zárukou individuálního přístupu k dítěti, které ho vyžaduje. O skutečnosti, že by se jednalo o žáka se SVP již prý vůbec nemůže být ani řeči. Celková nedůvěra v současný vzdělávací systém byla hlavním důvodem pro jejich rozhodnutí zajistit jejich druhému dítěti poklidný start do školního života ve vlastní rodině.

Rodiče jsou si vědomi toho, že ani tato volba není ideální, přináší i jistá omezení pro dítě i pro celou rodinu, jako např. vyčlenění z třídního kolektivu, nemožnost porovnávání a učení se od ostatních, nezbytné precizní plánování rodinného harmonogramu, v rámci kterého je třeba odvést jedno dítě do MŠ, druhé dítě do běžné ZŠ a poté začít v rozumném čase domácí výuku s třetím dítětem. Další důležitou součástí domácí výuky je nutnost pravidelného kontaktu s běžnou školou a absolvování pravidelných „přezkoušení“ dítěte pro sledování jeho pokroku dosaženého ve vzdělávání za určité období.

Z důvodů dvou naprosto odlišných zkušeností v oblasti základního vzdělávání rodina zatím nemá zcela jasno, jakou cestu zvolí při vzdělávání svého třetího dítěte, jelikož obě varianty mají své kladné, ale i záporné stránky.

5.2 NÁZORY UČITELŮ

Výstup z rozhovoru č. 1

Jako první bych ráda uvedla názor paní učitelky, dnes již v důchodu, která celý život, tj. téměř čtyřicet let pracovala se smíšenými kolektivy žáků druhého stupně ZŠ, kde nemalá část z nich pocházela z vyloučených oblastí města Brna.

Během svého dlouhého a intenzivního působení v oblasti vzdělávání měla příležitost porovnat možnosti i způsoby začleňování žáků se SVP do výuky. Zatímco v období socialismu bylo toto téma velmi opomíjeno a v případě potřeby byli tito žáci v podstatě bez jakýchkoliv snah o detailnější diagnostiku rovnou umístováni do speciálních škol, v období po roce 2016 došlo v této oblasti k radikálním změnám.

V doposud relativně sourodých třídních kolektivech se začali objevovat jedinci, jejichž mentální úroveň byla často výrazně nižší než u ostatních žáků. Z tohoto důvodu bylo třeba začít měnit celkovou strategii výuky, z nichž jako nejvýraznější se jevila především změna přístupu učitele k žákům, potřeba zaměřit se na jejich individuální potřeby, ale zároveň brát v potaz požadovaný progres celé školní třídy.

Za největší problém v tomto přechodovém období byl považován nedostatek informací a prostředků, jak se žáky se SVP pracovat. Najednou se ve třídách objevili žáci, kteří vyžadovali naprosto odlišný přístup, než na jaký byli učitelé doposud zvyklí. Bylo třeba se začít v této oblasti sebevzdělávat, což bylo obzvláště pro starší učitele obtížné, a někdy prý dokonce až nepříjemné.

Pocit, že se z autoritativního učitele má stát partner rodičů i žáků, byl pro mnohé nepřekonatelnou překážkou, nezřídka vedoucí k předčasnému odchodu učitele z rezortu školství.

V současné době se prý situace relativně zklidnila, velkou oporou jsou učitelům asistenti pedagoga, nicméně dle slov dotazované respondentky stále ještě není inkluzivní prostředí připraveno natolik, aby umožňovalo komfortní koexistenci všech zúčastněných.

Výstup z rozhovoru č. 2

Druhý rozhovor probíhal oproti ostatním v poněkud rozpačitém duchu. Na zkušené učitelce, která učí již téměř třicet let a jinou práci za celý svůj život neměla možnost vyzkoušet, je znát únava a rezignace.

Dle slov jejích bývalých kolegů i žáků to kdysi bývala velice oblíbená a schopná pedagožka, dnes je tomu již bohužel jinak. Sama přiznala, že „učí ze setrvačnosti a obavy, že si nedokáže představit, co jiného by mohla dělat.“ Děti jsou prý stále horší a nevychovanější, nerespektují nikoho a nic. V hodinách vyrušují, není možné je „zkrotit“. Jednou se jí prý dokonce stalo, že z hodiny odešla a již neměla sílu se vrátit.

Z předchozího stručného popisu lze snadno usoudit, jaký názor tato učitelka bude zastávat ve věci inkluze. Dle jejích slov je to „katastrofa pro jakéhokoliv učitele“. Její hodiny tito žáci narušují, příprava na výuku je mnohem náročnější. Než přišla inkluze, nebyla pro tuto učitelku žádná extra příprava nutná, protože „jela podle svých zažitých postupů a pomůcek“. Nemyslí si, že by inkluze byla výhodná jak pro žáka, tak pro učitele. Myslí si, že dětem se SVP by bylo lépe „mezi svými“.

Asistenti pedagoga jsou pro tuto učitelku spíš „přítěž“, vzhledem k nedostatečným zkušenostem s výukou, a tudíž potřeby její podpory, by raději vyučovala sama. Věta, kterou jsme náš rozhovor ukončily, zajisté nepotřebuje další komentář: „*Už to holt nějak doklepu*“.

Výstup z rozhovoru č. 3

Třetí respondentkou byla zkušená a stále nadšená a pozitivně naladěná učitelka na malém městě. V jejích třídách se prý i v dobách „před inkluzí“ scházelo několik žáků se SVP.

Přestože je to dle jejích slov někdy obtížné, je pro ni vždy výzvou vytvořit pro všechny žáky takové podmínky, aby se spolu navzájem cítili dobře, a přitom se přibližovali žádoucímu pokroku ve vzdělání i ve výchově. O to větší je potom společná radost z úspěchu, kterou sdílí nejen se svými žáky, ale i s jejich rodiči.

Co se týče postoje rodičů ostatních dětí vůči jejich spolužákům se SVP, negativní přístup zaznamenává jen ojediněle, a to v případech, kdy dojde k vyhrocené situaci, při které se děti např. fyzicky napadnou nebo se začnou vulgárně vyjadřovat – to potom rodiče mají hned jasno, kdo konflikt vyvolal, aniž by zkoumali skutečnou pravdu – zde si učitelka uvědomuje jistý stupeň diskriminace, ale jak opětovně zmínila, děje se to velmi zřídka.

Učitelka považuje svou práci za poslání a tomu odpovídá i její přístup a postoj k inkluzi. Je si vědoma mezer v systému, ale považuje za svou profesní povinnost pomoci tyto mezery vyplňovat a podílet se tak na postupném zdokonalování podmínek pro vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Snaží se v tomto směru neustále vzdělávat, absolvuje různé přednášky na téma speciální pedagogiky, zjišťuje novinky v oblasti vyučovacích metod a nejnovějších učebních pomůcek. Je přesvědčena o tom, že inkluze je správná cesta, kterou by se měla každá zdravá lidská společnost vydat.

Výstup z rozhovoru č. 4

Čtvrtá učitelka se „vypracovala“ z pozice vychovatelky ve školní družině na učitelku prvního stupně ZŠ a následně vystudovala obor speciální pedagogika, právě z důvodu zavedení inkluze do vyučování a taktéž na žádost vedení školy, které pro tento účel zřídilo přípravnou třídu pro předškoláky, kteří ještě nejsou dostatečně zralí na první třídu, ale zároveň by již nedávalo smysl, aby ještě další rok navštěvovali MŠ.

V inkluzi vidí tato respondentka neopakovatelnou šanci společnosti napravit chyby, kterých se dopustila v minulosti vůči dětem, které byly často bez vážného důvodu postaveny mimo běžný vzdělávací proud, a tudíž mimo společnost.

Upozorňuje na to, že je naprosto nezbytné, aby se třídy navzájem „míchaly“, tzn. byly v nich jak premianti, tak prospěchově horší žáci, právě proto, aby se mohli navzájem poznávat a obohacovat. To, že někomu nejde počítání, neznamená, že nemůže být výborný „tmelič kolektivu“, děti si musí uvědomit, že život není jen o tom, se porovnávat, kdo má, umí nebo zná víc, ale o vzájemné toleranci, pochopení a umění si pomáhat. A k tomu by měla vést naše inkluze – neseparovat, nýbrž stmelovat.

Téma inkluze má tato učitelka tzv. „v malíčku“, ví naprosto přesně, jak k určitému typu omezení přistupovat a čím pomoci. Je velkou oporou svým začínajícím kolegům, ale především svým žákům a jejich rodičům.

Výstup z rozhovoru č. 5

Učitel číslo pět je prototypem moderního pedagoga v tom nejlepší slova smyslu. Je čerstvým absolventem, tudíž má ke svým žákům blízko nejen vzhledem k relativně malému věkovému rozdílu, ale celkovým proaktivním a přátelským přístupem, s nímž ke svým svěřencům přistupuje. Svou roli sehrála i VŠ, na které se prý v průběhu studia i v rámci absolvování povinné praxe o inkluzivní výuce hodně dozvěděl a z těchto poznatků často čerpá i v dosavadní praxi.

Inkluzi považuje tento učitel za naprosto přirozenou, za podmínku, že se nejedná o „extrémní případy“ ve smyslu závažných mentálních poruch či poruch chování – v těchto případech vidí smysl zařazení těchto žáků do speciálních škol, právě z důvodu jejich speciálnosti, tedy vyšší připravenosti na práci se žáky, vyžadujícími extra péči a podporu při jejich vzdělávání.

Ve třídě má momentálně celkem tři žáky se SVP, dva cizince s odlišným mateřským jazykem a jednoho žáka s poruchou pozornosti. Přestože uznává, že výuka v této třídě není vždy snadná, je pro něj výzvou a zároveň obrovským zdrojem zkušeností. Pochvaluje si vzájemnou spolupráci učitelského sboru i vedení školy.

Nemá pocit, že by se ve své praxi setkal s pedagogickou situací, s níž by si nevěděl rady. Velmi si cení podpory asistentů pedagoga.

Značným překvapením byl pro tohoto mladého učitele přístup některých rodičů k inkludovaným žákům. Vyjádřili prý obavy, aby inkluze ve třídě neměla negativní vliv na jejich děti, resp. aby „zvýhodňování horších nebylo prováděno na úkor těch lepších“. I tato věta by dle mého názoru stála za detailnější rozbor, poněvadž si z ní lze na první pohled vydedukovat spoustu závěrů, na něž bohužel v této práci rovněž není prostor.

Výstup z rozhovoru č. 6

V pořadí šestá respondentka pracovala ve školství jedenáct let jako učitelka druhého stupně ZŠ. Z oboru odešla ze dvou důvodů: „neuspokojivého pocitu z dobře odvedené práce, spojeného se syndromem vyhoření a zároveň též z důvodů ekonomických“. Jako největší problém viděla nemožnost ovlivnit některé skutečnosti, které považovala při své vykonávané profesi za naprosto zásadní. Byly to například: nedostatečná možnost vyjádřit a obhajovat si svůj vlastní názor vůči kolegům, žákům i jejich rodičům, nedostatečná podpora ze strany nadřízených, neprojevená vstřícnost k aplikaci rozmanitých metodických přístupů a materiálů ve výuce, špatná či přímo nulová vzájemná komunikace mezi kolegy, projevující se následně ve výuce a komunikaci se žáky.

Inkluzi vnímá tato bývalá učitelka jako velmi záslužný prvek vzdělanostního systému, není však zcela přesvědčena o tom, že náš školský systém je schopen ji provozovat tak, jak by měl. Důvodem je podle ní nedostatek kvalifikovaných učitelů a pomocného personálu, potřebného k zajišťování podpůrných opatření. Jako další důvod opět uvedla nízké finanční ohodnocení učitelů, v porovnání s mírou odpovědnosti, která je od nich očekávána a časem, který musí učitel věnovat nejen samotnému procesu výuky, ale především další přípravě, neustálému sebevzdělávání a sebezdokonalování.

Ve vztahu k žákům vidí v inkluzi důležitý článek v procesu socializace jedince, je třeba, abychom si uvědomili, že nejsme všichni stejní a že je třeba se vzájemně respektovat a pomáhat si.

Výstup z rozhovoru č. 7

Jako předposlední mi poskytl rozhovor vystudovaný učitel, který ovšem po absolvování povinné praxe nikdy do školství nenastoupil. Důvodem byly neočekávané zdravotní potíže a následně nabídka práce v jiném (klidnějším a finančně lukrativnějším) oboru.

I přesto, že s výukou, a tudíž ani s inkluzí, nemá jakožto pedagog moc osobních zkušeností, vyjádřil svůj názor, že inkluzi vidí spíše jako experiment než jako připravený projekt, který by mohl být okamžitě zakomponován do školského systému.

Hlavní problém vidí v nepřipravenosti a neinformovanosti jak učitelů, tak i celé společnosti, která zatím stále bohužel neumí zacházet s jinakostí.

Inkluze by byla fajn, kdyby bylo více učitelů se zkušenostmi ve speciální pedagogice, kdyby bylo celkově ve třídách méně žáků, kdyby měly školy více finančních prostředků na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se SVP, atd. Zatím bohužel vše zůstává ve stavu kdyby.

Několikrát prý přemýšlel, zda se do školství nevrátit, ale po zvážení pro a proti se nakonec rozhodl, že zůstane v privátním sektoru, kde „má své jisté“ a navíc má pocit, že „dnešní mládež je úplně někde jinde“ a nebylo by mu úplně příjemné nést odpovědnost za její výchovu a vzdělávání.

Výstup z rozhovoru č. 8

Jako poslední jsem zařadila rozhovor se studentkou 1. ročníku Pedagogické fakulty. Přes poněkud rozpačitý úvod, kdy uvedla, že nemá ponětí, co znamenají výrazy exkluze a inkluze a co je to systém podpůrných opatření pro žáky se SVP, nakonec se konverzace přeci jen stočila správným směrem a požadované informace i podněty jsem nakonec získala.

Po vyjasnění potřebných termínů se budoucí učitelka zpočátku na celou záležitost dívala trochu „povrchně“, z pozice učitele, který „má na starosti spoustu žáků a nemá čas se věnovat těm, kteří nestíhají“. Po rozvinutí debaty o smyslu učitelské profese a kvality lidského (a převážně dětského) života, získal náš rozhovor zcela jiný rozměr – začal se ubírat směrem k diskusi o možnostech a hranicích inkluzivního vzdělávání.

Najednou už jsme nehovořili pouze o učiteli, na něhož by byly kladeny přehnané nároky při výkonu jeho povolání, ale o učiteli, pro kterého by se jeho povolání mělo stát posláním, o výuce, kde by kvalita měla převládat nad kvantitou a jejímž ústředním cílem by měla být spokojená skupina žáků, nikoliv splněná norma.

Najednou přirozeně vyšlo na povrch, jak moc důležité je psychologické hledisko ve vzdělávání, jak moc může učitel svým individuálním postojem žákovi pomoci, ale i ublížit,

že v oblasti pedagogiky neexistuje šablona, podle níž by se dalo postupovat, stejně jako neexistuje jasná a nevyvratitelná odpověď na to, zda inkluze ve školství je či není vhodná.

A právě tato skutečnost mě utvrdila v závěru, že pouze tehdy, budeme-li mezi sebou vzájemně komunikovat, sdílet své potíže i radosti, předávat své zkušenosti a pokoušet se dál posouvat hranice našich možností, učiníme spokojenými nejen lidi kolem nás, ale především sami sebe.

5.3 NÁZORY DĚTÍ

Zcela neplánovaně jsem se rozhodla zařadit ještě tento krátký odstavec v důsledku několika rozhovorů, které měla možnost vyslechnout jako náhodný pozorovatel dětí a mládeže ve veřejných prostorách: před školami, na ulicích, v dopravních prostředcích, v restauracích.

Je až zarážející, jak často, a dalo by se říci přirozeně, se ve slovníku mladých vyskytují termíny jako „retard, autista, dement, ...“ Asi nemusím zdůrazňovat, že vždy jsou zasazeny do kontextu urážení, ponižování a výsměchu. Nezřídka se mladí takto navzájem oslovují, takže si trůfám tvrdit, že cizinec, který neumí ani slovo česky, by nepoznal, že „dement“ není vlastní jméno účastníka, jemuž bylo adresováno.

Touto krátkou, poslední vsuvkou jsem chtěla pouze zdůraznit stav, ve kterém se momentálně nacházíme. Co ovšem pro mnohé zůstává nepochopitelné, že my, jako lidé (záměrně používám tohoto univerzálního termínu, protože v této souvislosti nelze svalovat vinu pouze na rodiče, učitele, či jiné) v 21. století, vůbec dopouštíme, aby se slovo autista stalo výrazem hanlivým a urážejícím.

5.4 SHRNUÍ A DISKUSE

Na základě původně stanoveného cíle této teoretické bakalářské práce se nyní pokusím shrnout závěry, ke kterým jsem došla během rozhovorů uskutečněných s několika rodiči a učiteli a dále je pro zajímavost porovnam s výše uvedenými výsledky výzkumů J. Strakové, J. Simonové, H. Friedlaenderové a V. Dočkala, abychom si mohli udělat alespoň nepatrný obrázek o tom, zda, popř. jak moc se změnil náš náhled a celkový postoj k inkluzi.

Mezi názory dotazovaných rodičů se objevily tyto:

- Zapojení žáků se SVP do běžné třídy je v pořádku, pokud zásadně neomezuje ostatní;
- Společnost, a tím pádem ani vzdělávací systém, rozhodně není připravena na vzdělávání dětí se SVP. Učitelé mají co dělat, aby zvládli třídu „normálních dětí“;
- Inkluze zatím není naprosto běžné téma a společnost má proti ní řadu výhrad;
- Současné školství nemá dostatečné prostředky na to, aby bylo schopné „vyprodukovat“ kvalitní učitele;
- Pro dítě se SVP je speciální škola nejlepší variantou, chrání ho před posměchem a ponižováním, zajišťující mu klid a největší možnou míru vzdělání. Speciální škola má pro „zvláštní děti“ lepší podmínky a kvalifikovanější učitele;
- Celková nedůvěra v současný vzdělávací systém byla hlavním důvodem pro rozhodnutí vzdělávat dítě se SVP v domácím prostředí;
- Děti se SVP musí často čelit výrazům nepochopení až výsměchu;
- Je-li to jen trochu možné, rozhodně se doporučuje alespoň zkusit umístění žáka se SVP do běžné třídy, teprve po případných opakovaných neúspěších „to vzdát“ a umístit ho do třídy speciální;
- Rozhodujícím faktorem při rozhodování o umístění dítěte do předškolního i školního zařízení je místo bydliště rodiny, nikoliv speciální potřeby dítěte;
- Inkluze dítěti se SVP umožní se více osamostatnit a začlenit do běžného vzdělávacího proudu;
- Rodiče dítěte se SVP se snaží sami zjišťovat aktuální informace z této oblasti, aby mohli svému dítěti poskytovat co největší a nejefektivnější podporu;
- S pomocí asistenta pedagoga dítě výuku zvládá;
- Škola rodině vychází maximálně vstříc.

Dotazovaní učitelé sdíleli tyto názory:

- Za největší problém v období zavádění inkluze do školství byl považován nedostatek informací a prostředků, jak se žáky se SVP pracovat;
- Změnilo se postavení učitele ve společnosti – z autoritativního učitele na partnera rodičů i žáků;
- Zavádění inkluze do školství vylo často důvodem k předčasnému odchodu učitele z rezortu školství;
- Inkluze je velmi záslužný prvek vzdělanostního systému, náš současný školský systém ji bohužel zatím není schopen provozovat tak, jak by měl, z důvodu nedostatku kvalifikovaných učitelů a pomocného personálu, potřebného k zajišťování podpůrných opatření;
- Inkluze je neopakovatelnou šancí společnosti napravit chyby, kterých se dopustila v minulosti vůči dětem, které byly často bez vážného důvodu postaveny mimo běžný vzdělávací proud, a tudíž mimo společnost;
- Inkluze je naprosto přirozená, za podmínek, že se nejedná o „extrémní případy“ ve smyslu závažných mentálních poruch či poruch chování – v těchto případech dává smysl zařazení těchto žáků do speciálních škol;
- Inkluze je důležitý článek v procesu socializace jedince;
- Učitelská profese je poslání, které by mělo pomáhat vyplňovat mezery v systému inkluzivního vzdělávání;
- Inkluze je v současné době spíše experiment, nikoliv připravený projekt, který by mohl být okamžitě zakomponován do školského systému. Hlavní problém je v nepřipravenosti a neinformovanosti jak učitelů, tak i celé společnosti, která zatím stále bohužel neumí zacházet s jinakostí;
- Inkluze by byla fajn, kdyby bylo více učitelů se zkušenostmi ve speciální pedagogice, kdyby bylo celkově ve třídách méně žáků, kdyby měly školy více finančních prostředků na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se SVP;
- Inkluzivní prostředí není dostatečně připraveno natolik, aby umožňovalo komfortní koexistenci všech zúčastněných;
- Inkluze je „katastrofa pro jakéhokoliv učitele“, dětem se SVP by bylo lépe „mezi svými“;
- Asistenti pedagoga jsou pro učitele velkou oporou;

- Asistenti pedagoga jsou spíš „přítěž“;
- Negativní přístup rodičů ostatních dětí vůči jejich spolužákům se SVP se vyskytuje jen ojediněle.

Co se týče srovnání výsledků výzkumů výše uvedených autorů se zveřejněnými názory dotazovaných v této práci, k výrazné shodě došlo v těchto tvrzeních:

- ✓ **Většina dotazovaných inkluzi připouštěla, avšak za splnění určitých podmínek.**
Jako hlavní byly uváděny např. tyto: dostatek informací a prostředků k výuce žáků se SVP, aktivní podpora vedení školy, spolupráce s asistentem pedagoga, probíhající výuka žáka se SVP nesmí negativně ovlivňovat ostatní účastníky výukového procesu.
- ✓ **Nejpozitivnější postoj k inkluzi byl zaznamenán ve skupině rodičů žáků se SVP, již integrovaných v ZŠ.**
Z tohoto závěru lze soudit, co jsem již v této práci zmínila, že teprve tehdy, máme-li dostatek informací a zkušeností, potažmo jsme-li v určité záležitosti sami osobně angažováni, můžeme se k ní otevřeně vyjádřit a zaujmout odpovídající postoj. V tomto případě by rodiče žáků se SVP jistě nerozhodli o jejich umístění či přesunu do běžné školy, pokud by nebyli sami přesvědčeni, že je to pro jejich dítě ta nejlepší možná varianta.
- ✓ **Řadě občanů chybí informace o tom, co se rozumí pod inkluzivním vzděláváním.**
Toto zjištění pro mě osobně bylo relativně nepříjemným překvapením, vzhledem k tomu, že jsem ho shledala u lidí, jichž se inkluze osobně dotýkala, ať už to byli pracovníci v pedagogickém oboru či rodiče dětí vyžadujících individuální přístup v oblasti vzdělávání. Taktéž samotný fakt, že inkluze je již několik let součástí našeho školského systému, by měl svědčit ve prospěch celkové informovanosti naší společnosti o tomto tématu.

- ✓ **Všeobecně převládá názor, že pedagogové v běžných školách nejsou pro práci s dětmi se SVP dostatečně zkušení.**

Tuto odpověď bych zhodnotila ve vztahu k předchozím dvěma odpovědím, tudíž z hlediska toho, zda svůj názor ohledně učitelských kompetencí vyjadřují respondenti, kteří o inkluzi mají dostatek dostupných informací, či s ní mají dokonce osobní zkušenost – v těchto případech můžeme očekávat spíše pozitivní náhled, v případech ostatních – kterých byla v této malé sondě většina, se jedná o odpovědi v negativním slova smyslu.

- ✓ **Mezi nejsilnější podmínky přijatelnosti inkluze se zařadily tyto:**

- **třídy s omezeným počtem žáků**

(preference malotřídních kolektivů se vyskytuje mezi běžnými požadavky na školní výuku, bez ohledu na inkluzi)

- **přítomnost asistenta pedagoga u žáků se SVP**

(vzhledem k tomu, že je této pozici přikládán čím dál silnější význam, určitě by si zasloužila pozornost i z hlediska zvýšení celkové informovanosti o ní, a tím i jisté formy prestiže, jelikož prozatím je asistent pedagoga přijímán spíše jako pedagogův pomocník, nikoliv jako samostatný pedagogický pracovník)

- **vyšší plat učitelů**

(tato ekonomická otázka rezonuje ve školství od dob dávno minulých, nejčastěji je diskutována v souvislosti s postavením učitele ve společnosti, povahou učitelského povolání jakožto prestižního, s velkou odpovědností, kterou na sebe učitel bere spolu se závazkem vychovávat a vzdělávat budoucí generace naší společnosti v souladu se svým nejlepším vědomím a svědomím. O tom, jak by tyto hodnoty, které učitel tvoří, měly být spravedlivě ohodnoceny, bude nutné ještě hodně popřemýšlet).

- ✓ **Hlavními argumenty těch, kteří viděli problém v začlenění dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu byly:**

- **snaha „ochránit“ své dítě před posměchem**
- **inkluze není dobře personálně zajištěna**

- **projekt inkluze není dostatečně naplánován, jedná se spíše o experiment**
- **učitelé nezvládnou třídy, ve kterých budou začlenění žáci se SVP**
- **výuka negativně ovlivní všechny žáky, kteří se při vyučování budou muset přizpůsobit nejslabšímu**

Ke všem předchozím pěti argumentům, odmítajícím začlenění dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu bych ráda dodala, že dle mého názoru se jedná o unáhlené soudy něčeho, o čem dotazovaní nemají žádné, anebo jen kusé a neúplné povědomí, popř. jsou ovlivněni zprostředkovanými, náhodně získanými informacemi, bez možnosti jejich ověření.

- **žákům se v diferencovaných třídách dostává kvalitnějšího vzdělávání než v hlavním vzdělávacím proudu. To platí jak pro žáky s potřebou podpůrných opatření, tak pro žáky nadané**

(zde by zajisté bylo vhodné zamyslet se nad termínem „kvalitnější vzdělání“, zda je tím míněno množství probraného učiva, či individuální přístup k němu).

- ✓ **vztah k proinkluzivnosti nesouvisí s pohlavím, věkem, ani úrovní vzdělání respondentů. Významnou roli nehraje ani oblast, kde respondenti žijí, či pracují** (výzkumné sondy se zúčastnili respondenti obou pohlaví, věku, různě vysoké úrovně dosaženého vzdělání, žijící a působící ve městě i na venkově. Z jejich názorů lze převážně vydedukovat podobný závěr, jako byl uveřejněn ve výzkumech, s nimiž je tato sonda srovnávána, i když připouštím, že právě tento závěr byl v rozporu s mým původním předpokladem, kdy jsem se domnívala, že přinejmenším úroveň vzdělání může být významným faktorem ovlivňujícím celkový náhled člověka na aktuální problémy současnosti).

Narozdíl od zveřejněných publikovaných výzkumů jsme se s dotazovanými nezabývali konkrétními stupni podpůrných opatření, a vzhledem k omezenému počtu respondentů zde nejsou uvedeny ani názory pedagogů na speciálních školách, tudíž nebylo možné porovnat jejich názory s názory učitelů na školách v běžném vzdělávacím proudu. Vzhledem k závažnosti tématu jsem přesvědčena o tom, že by bylo dobré se mu věnovat i nadále a v budoucnu provést podrobnější kvalitativní výzkum.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo podání přehledného souboru informací o inkluzi ve vzdělávání, doplněného o výsledky několika zveřejněných výzkumů z minulých let a obohaceného o pár aktuálních názorů jednotlivců v dnešní době, ve snaze zjistit, zda můžeme v této oblasti od doby jejího vzniku pozorovat výraznější posun, či nikoliv.

Můj celkový dojem, získaný při zpracovávání této práce je takový, že ač je otázka inkluzivního vzdělávání v našem právním systému zakotvena již relativně dlouho, nedošlo zatím bohužel k její implementaci do povědomí širší společnosti.

Za první otázkou, týkající se inkluze, velice často následuje striktně negativní odpověď. Teprve po rozvinutí tématu a objasnění konkrétních termínů a možností, přejde původně nezajímavý rozhovor ve velice dynamickou konverzaci, nabitou nápady a porozuměním. Původně zarytý odpůrce inkluze se začíná zamýšlet nad tím, že se nejedná o monstrum, jež ohrožuje naši společnost, a proto je naším cílem ho odsunout co nejdále od nás, ale že jde o živé bytosti, které od nás nepotřebují nic víc než podporu a pochopení, tím spíš, pokud se jedná o děti.

Největší problém naší společnosti je dle mého názoru v tom, že se nezajímáme o to, co se nás bytostně netýká, nechceme cizí problémy vidět, natož je pomáhat řešit. Často si vytváříme názory na věc pouze na základě toho, co kdo řekl či napsal, namísto toho, abychom se zajímali o skutečnou realitu.

Navenek se tváříme jako společnost ve všech směrech vyspělá technicky, přičemž nám jednoznačně chybí základní, ale naprosto zásadní schopnost chovat se jednoduše lidsky, přijmout fakt, že ne vždy to, co je dokonalé navenek, je zároveň dokonalé uvnitř a že právě nedokonalost nás může přimět být lepší, lidštější.

Seznam použité literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.

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.

DOČKAL, Vladimír, Alžběta DVORANOVÁ a Patrícia ŠUTOVÁ. *Sonda do postojov rodičov a učiteľov ku školskej inklúzii: Probe into attitudes of parents and teachers towards school inclusion*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1966-, 2020, 54(1), 36-60. ISSN 0555-5574.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-367-6.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál (vydavatelství), 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELMINGOVÁ, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál (vydavatelství), 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

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

STRAKOVÁ, J. – SIMONOVÁ, j. – FRIENDLAENDEROVÁ, H. 2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. *Studia paedagogica*, vol. 24, no. 1, p. 79-106.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.

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

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-901065-1-X.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN (brož.).

VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku? Pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)

Seznam elektronických zdrojů:

Povolný, D. Pančocha: *Inkluze je idea, která brání štěpení společnosti*. 4. 10. 2016 [online]. [cit. 5.2. 2021]. Dostupné na: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/8254-inkluzje-idea-ktera-brani-stepeni-spolecnosti>

Tisková zpráva: *Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* 2017 [online]. [cit. 15.4. 2022]. Dostupné na: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi.a-2487.html>

Seznam zkratk:

RVP	Rámcový vzdělávací program
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZP	Zdravotní postižení
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
VŠ	Vysoká škola
IVP	Individuální vzdělávací plán

Příloha

Rámcový okruh otázek, vkládaných do osobních rozhovorů s dotazovanými

1. Jak jste obeznámen s termíny inkluze, exkluze, integrace?
2. Znáte podpůrná opatření, jaká mohou být poskytována žákům se SVP?
3. Jaký je Váš názor na zařazování žáků se SVP do běžných tříd? Mělo by to být nějak limitováno? Jak?
4. V čem vidíte přínos inkluze?
5. V čem vidíte negativa inkluze?
6. Máte osobní či zprostředkovanou zkušenost (jako rodič či učitel) se žákem se SVP?
7. Jaké jsou ve třídě vztahy žáků ke spolužákovi se SVP?
8. Jaký je přístup rodičů žáků k jejich spolužákovi se SVP?
9. Souhlasíte s výrokem: „Děti, které ve třídě nestačí ostatním, by měly být automaticky z třídního kolektivu vyloučeny“?
10. Myslíte, že škola, ve které učíte/kterou navštěvuje Vaše dítě, poskytuje dostatečnou podporu učitelům pro zajištění výuky žáků se SVP?
11. Jak důležitou roli hraje při výuce asistent pedagoga?