

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Perspektiva učitelů a jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání

Teachers' perspective and their approach to inclusive education

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Autor:

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Tereza Hrabánková, DiS.

Praha 2025

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. et Mgr. Radku Vorlíčkovi, Ph.D. za pomoc a odborné vedení při zpracování této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Perspektiva učitelů a jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Při přípravě bakalářské práce byla využita podpora nástroje umělé inteligence ChatGPT (OpenAI). Tento nástroj sloužil pouze jako konzultační podpora při strukturování odborného textu, návrzích formulací, jazykových korekturách a stylistickém ladění. Významným způsobem napomohl také při formulaci výzkumných otázek, návrhu struktury empirické části a při zpracování rozhovorů. Veškeré analýzy, interpretace dat a odborné argumentace však vycházejí z mého vlastního porozumění, odborné literatury a empirických zjištění. Využití nástroje AI je v souladu s etickými zásadami akademické práce

V Praze dne

Tereza Hrabánková, DiS.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tématem *Perspektiva učitelů a jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání*. Teoretická část se věnuje vymezení inkluzivního vzdělávání, jeho principům, historickému vývoji a legislativnímu rámci v České republice. Dále popisuje roli učitele, asistenta pedagoga, školního klimatu a význam dalšího profesního vzdělávání v kontextu inkluze.

Výzkumná část je realizována formou kvalitativního šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, asistenty pedagoga, ředitelkou školy a výchovnou poradkyní na jedné základní škole ve Středočeském kraji. Cílem práce je analyzovat jejich postoje k inkluzi, zkušenosti s dalším vzděláváním, motivaci k účasti a souvislosti s délkou pedagogické praxe.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, učitel, asistent pedagoga, další vzdělávání, školní klima, základní škola, první stupeň, speciální vzdělávací potřeby, kvalitativní výzkum

Annotation

This bachelor thesis focuses on the topic of *Teachers' perspectives and their approach to inclusive education*. The theoretical part deals with the definition of inclusive education, its principles, historical development, and the legal framework in the Czech Republic. It also describes the role of teachers, teaching assistants, classroom climate, and the importance of continuing professional development in the context of inclusion.

The empirical part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with teachers, teaching assistants, the school principal and a guidance counsellor at a primary school in the Central Bohemian Region. The aim of the thesis is to analyse their attitudes toward inclusion, their experience with further education, motivation to participate in it, and the relation to the length of teaching experience.

Keywords

Inclusive education, teacher, teaching assistant, further education, classroom climate, primary school, lower primary level, special educational needs, qualitative research

Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Formy soužití ve školství.....	11
1.2 Inkluze × integrace	13
1.3 Segregace × exkluze	14
1.4 Vývoj zavádění inkluze	16
2 LEGISLATIVA A DOKUMENTY PODPORUJÍCÍ INKLUZI	17
2.1 Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).....	17
2.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.....	18
3 CÍLOVÉ SKUPINY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).....	20
3.1.1 Žáci se zdravotním postižením	21
3.1.2 Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) a chování (SPCH)	25
3.1.3 Žáci s omezenou sociální přizpůsobivostí nebo se sociálním znevýhodněním.....	27
3.2 Žáci nadaní či mimořádně nadaní.....	27
4 SUBJEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A KLIMA TŘÍDY.....	29
4.1 Klima třídy.....	29
4.2 Třídní učitel	30
4.3 Asistent pedagoga.....	32
Praktická část.....	34
5 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ.....	34
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	34
5.2 Výzkumné techniky	35
5.3 Etické aspekty výzkumu	35
5.4 Analýza dat	36
5.4.1 Úvodní informace	37
5.5 Výzkumný vzorek.....	39

5.6 Metoda sběru dat	40
5.7 Výsledky výzkumu	40
5.8 Interpretace výsledků.....	42
5.8.1 Přínosy a výzvy × Zkušenost s inkluzí	44
5.8.2 Témata zájmu × Motivace	45
5.8.3 Motivace × Absolvované vzdělávání	46
5.8.4 Zkušenost s různými žáky × Témata zájmu	47
5.8.5 Definice inkluze × Spolupráce s AP/učitelem.....	48
5.8.6 Strategie × Souvislost vzdělání a postoje	49
5.8.7 Další pozorované výsledky.....	50
5.9 Diskuze výsledků.....	50
5.10 Shrnutí empirické části	55
Závěr.....	57
Zdroje	58
Seznam grafů.....	61
Seznam matic	61
Seznam obrázků	61
Seznam tabulek	61
Seznam příloh.....	62
Příloha A: Dotazník.....	62
Příloha B: Přepisy rozhovorů	66
Příloha C: Analyzovaná data	81

Úvod

Tématem bakalářské práce je *Perspektiva učitelů a jejich přístup k inkluzivnímu vzdělávání*. Inkluzivní vzdělávání, které v posledních letech představuje výrazné téma v oblasti školství, se týká nejen samotných žáků, ale také pedagogů, rodičů a celého školského systému. Jeho cílem je zajistit rovné podmínky ve vzdělávání pro všechny děti, s ohledem na jejich individuální potřeby či znevýhodnění.

Zavádění inkluzivního vzdělávání do běžných škol přináší řadu výzev, které se v praxi často ukazují jako náročné a mnohdy sporné. V odborných i laických diskusích stále zaznívají otázky, zda je inkluze skutečně funkční a spravedlivá pro všechny děti, jak ovlivňuje kvalitu výuky, a zda se daří dostatečně naplňovat potřeby jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jejich spolužáků. Klíčovou roli v celém procesu hrají učitelé, kteří inkluzi realizují přímo ve třídách – a právě jejich postoje, zkušenosti a míra podpory zásadně ovlivňují její úspěšnost. Přestože je inkluze součástí českého školství již několik let, mnohé otázky zůstávají otevřené a stále chybí jednoznačné odpovědi podložené praxí. Existuje tedy určitá mezera v poznání (knowledge gap), která se týká zejména pohledu učitelů na inkluzivní vzdělávání a vlivu dalšího vzdělávání na jejich profesní jistotu, připravenost a motivaci. Tato bakalářská práce reaguje právě na tuto mezeru a snaží se prostřednictvím kvalitativního výzkumu přispět k hlubšímu porozumění současné praxe inkluzivního vzdělávání očima pedagogických pracovníků.

Cílem bakalářské práce je zmapovat a analyzovat perspektivu učitelů a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání se zaměřením na jejich zkušenosti s dalším vzděláváním, motivaci k účasti a souvislosti s délkou praxe.

Teoretickou část jsem rozdělila do několika kapitol. V úvodu přibližuji, co znamená inkluzivní vzdělávání, jaké jsou jeho principy, komu je určeno a jaký je jeho vývoj zavádění. Věnuji se také rozdílu mezi inkluzí a integrací, legislativním rámcům, které inkluzi podporují, a roli učitele v tomto procesu.

Praktická část práce zahrnuje kvalitativní výzkum. Zkoumám zde přístup učitelů k inkluzi, jejich zkušenosti s dalšími formami vzdělávání a názory, zda je současné pojetí inkluzivního vzdělávání skutečně efektivní. Data, získaná prostřednictvím strukturovaných rozhovorů, analyzuji s cílem popsat reálný pohled učitelů na inkluzi v každodenní praxi.

Motivací pro výběr tématu je můj dlouhodobý zájem o pedagogickou praxi, práce s různorodými skupinami dětí a snaha porozumět tomu, co vše ovlivňuje postoj učitele k jedné z nejdiskutovanějších oblastí současného školství. Zároveň čerpám z vlastních zkušeností v jedné základní škole, kde se problematika inkluze a spolupráce s asistenty pedagoga ukazuje jako každodenní realita.

Teoretická část

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení základních pojmů a souvislostí týkajících se inkluzivního vzdělávání v českém školství. Nejprve jsou představeny principy inkluze, rozdíl mezi integrací a inkluzí a vývoj zavádění přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následuje přehled legislativního rámce, který inkluzi podporuje, včetně národních i mezinárodních dokumentů. Pozornost je věnována také roli učitele v inkluzivní třídě a významu dalšího vzdělávání pro jeho profesní rozvoj.

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem inkluzivní vzdělávání je často zkráceně označován jako inkluze. Nejde pouze o termín používaný v sociologii, ale je znám i v širším kontextu a vztahuje se ke společnosti jako celku.¹ Inkluze se stala celospolečenským i politickým požadavkem, který patří k nejvíce diskutovaným a zároveň kontroverzním tématům, zejména v oblasti školství. Z tohoto důvodu existuje celá řada názorů jak ze strany odborníků v akademické sféře, tak ředitelů škol, speciálních pedagogů, ale i politiků.

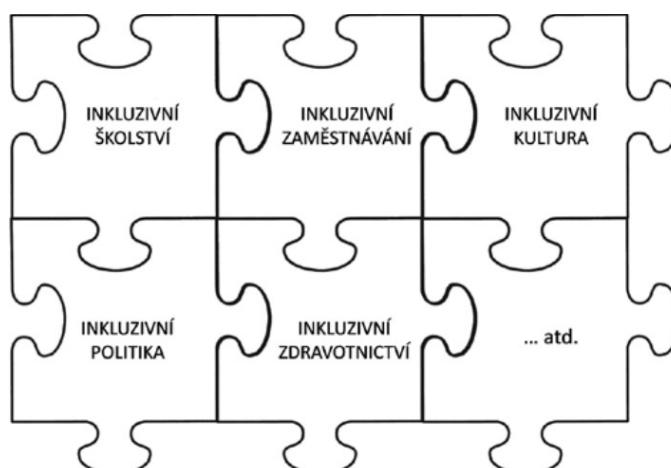
Pokud je ve školách kladen důraz na rozvoj respektu k diverzitě a odlišnostem žáků, bez ohledu na jejich pohlaví, zdravotní stav, etnickou příslušnost či sociální zázemí, je zásadní, aby obdobný přístup platil i v rámci celé společnosti.²

„Inkluze ve skutečnosti představuje model sociálního soužití (koexistence) vycházející z velmi zřetelných filozofických základů, který vyžaduje zásadní přehodnocení aktuálně dominantních postojů a přístupu většinové společnosti k odlišnostem mezi lidmi – a to v každé oblasti života (obr. 1).“³

¹ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2022

² MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020

³ MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020

Obrázek č. 1 *Koncept sociální inkluze*⁴

1.1 Formy soužití ve školství

Přístupy k řešení rozdílů mezi žáky ve vzdělávacím systému se v průběhu historie vyvíjely a dodnes existuje několik základních forem přístupů, jako jsou exkluze, separace (segregace), kooperace, integrace a inkluze. V současné době se nejčastěji využívají integrace a inkluze, které se však výrazně liší. Integrace představuje zařazení dítěte do běžné školy pouze s minimálními úpravami. Inkluze naproti tomu usiluje o vytvoření prostředí, ve kterém jsou respektovány individuální potřeby každého žáka a ve kterém má každý žák stejnou příležitost k plnohodnotnému vzdělávání. V inkluzivním prostředí nejsou žáci rozděleni do různých homogenních skupin (například podle vzdělávacích schopností), ale tvoří jednu heterogenní skupinu.⁵

Jednotlivé formy:

- **Exkluze** – dítě je vyloučeno ze skupiny nebo ze vzdělávacího systému a neúčastní se běžného vzdělávání
- **Separace/Segregace** – dítě je odděleno od běžné populace a vzděláváno v samostatné speciální škole nebo speciální třídě v rámci běžné školy (důvody mohou být také politické)
- **Kooperace** – děti mezi sebou spolupracují a učí se různým schopnostem jeden od druhého

⁴ MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020

⁵ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014

- **Integrace** – dítě je začleněno do běžné školy, ovšem pouze s minimálními úpravami
- **Inkluze** – dítě je plně začleněno do běžné třídy s aktivní podporou a úpravami prostředí tak, aby mohlo rovnocenně fungovat s ostatními žáky⁶

Obrázek č. 2 Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí⁷



⁶ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014

⁷ APIV | NPI ČR - Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí. In: *APIV B* [online]. 12. 11. 2017

[cit. 15.04.2025]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>

1.2 Inkluze × integrace

Samotný pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání se v pedagogické terminologii ustálil již v roce 1994 během konference v Salamance. Neznamena to však, že inkluze neexistovala už dříve. Již v minulosti můžeme nalézt základy inkluzivních přístupů, například v koncepcích Jana Amose Komenského nebo Václava Příhody, kteří podporovali ideu jednotné, avšak diferencovaně pojaté školy. Termín inkluze pochází z latinského slova *inclusio*, které znamená zahrnutí, začlenění či zapojení. Z toho vyplývá, že inkluzivní vzdělávání je přístup, který začleňuje všechny děti bez rozdílu do běžných škol.⁸

Integrace oproti tomu žáky rozděluje na „normální“ a „ostatní“. V praxi se to může projevit například tak, že většina („normální“ žáci) má dominantní postavení, zatímco menšina je sice zahrnuta, avšak ne vždy plně začleněna. Ačkoliv může být přístup integrace přátelský, neznamena to nutně, že je také rovnocenný. Integrace spíše zdůrazňuje odlišnosti, než aby podporovala skutečné začlenění.⁹

Integraci tedy nelze považovat za úplné začlenění, neboť stále zůstává hranice mezi většinou („normálními“) a menšinou („těmi druhými“). Podpora je poskytována pouze jedné skupině, což může ještě více zvýraznit odlišnost. Oproti tomu skutečná inkluze zajišťuje, že všechny děti jsou vnímány jako rovnocenné a potřebnou podporu dostává každý, kdo ji aktuálně potřebuje. Susanne Abramová objasňuje rozdíl mezi integrací a inkluzí právě tím, že integrace stále zdůrazňuje rozdíly mezi žáky, zatímco inkluze vychází z konceptu, že všichni žáci se aktivně účastní výuky podle svých individuálních schopností a možností.¹⁰

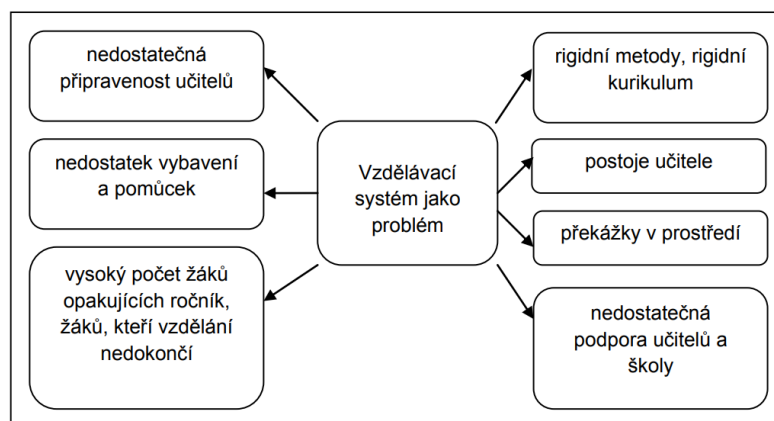
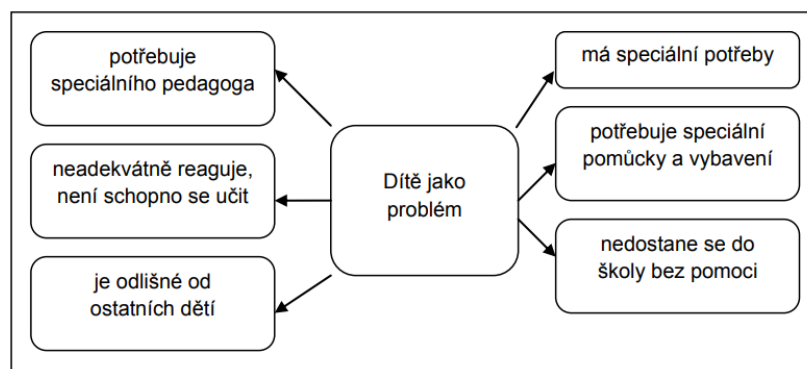
Autor Walter Krög poukazuje na velkou rozdílnost pojmů a uvádí *„Jestliže integraci chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělení do skupin (např. nadání, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.) Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky. Inkluze zahrnuje vizi společnosti, jejíž všichni členové se přirozeně mohou účastnit všech oblastí a v níž jsou samozřejmě zohledněny potřeby všech jejich členů.“*¹¹

⁸ VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015

⁹ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014

¹⁰ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014

¹¹ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014

Obrázek č. 3 Žák s postižením v inkluzivním vzdělávání¹²**Obrázek č. 4** Žák s postižením v integrovaném vzdělávání¹³

1.3 Segregace × exkluze

Pojem sociální vyloučení (exkluze) je v oblasti sociálních věd relativně nový, ačkoli samotné jevy spojené se segregací a vylučováním určitých skupin ze společnosti jsou staré jako společnost sama. Termín sociální exkluze začal výrazněji vstupovat do veřejného diskurzu až v posledních několika desetiletích, nicméně jeho podstata má hluboké historické kořeny.¹⁴

První zmínky o pojmu sociální exkluze pocházejí z Francie 60. a 70. let 20. století, kdy byli lidé žijící v chudobě označováni jako *les exclus* – vyloučení. Významným momentem se

¹² VÍTKOVÁ, Marie, Helena VAĎUTOVÁ a Věra VOJTOVÁ. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: . Dostupné

z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

¹³ VÍTKOVÁ, Marie, Helena VAĎUTOVÁ a Věra VOJTOVÁ. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: . Dostupné

z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

¹⁴ TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné

z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

stalo použití termínu Reném Lenoirem v roce 1974, který takto označil osoby vyloučené ze systému sociálního zabezpečení. Zpočátku byla exkluze vnímána především v ekonomickém a politickém kontextu jako reakce na rostoucí nezaměstnanost, která vedla k vytěsňování určitých skupin obyvatelstva na okraj společnosti a k omezení jejich přístupu ke zdrojům dostupným většinové populaci.¹⁵

V průběhu historie existovalo více forem sociálního vyloučení, přičemž jednou z nejviditelnějších byla prostorová segregace. Jedním z nejstarších historických příkladů jsou ghetta. První ghetto vzniklo roku 1516 v Benátkách, kam byli nuceně sestěhováni židovští obyvatelé. Až do 19. století byla ghetta běžným nástrojem segregace židovské populace v celé Evropě. Ve 20. století se pojem ghetta rozšířil především ve Spojených státech amerických, kde označoval oblasti obývané imigranty a později Afroameričany. Zatímco původně nemusela ghetta nutně souviset s chudobou, postupem času byla výrazně zatížena ekonomickou a sociální deprivací.¹⁶

Dalším příkladem prostorového vyloučení jsou slumy, jejichž první výskyt je spojen s 19. stoletím a průmyslovou revolucí v Londýně. Šlo o chudinské čtvrti charakterizované nízkou kvalitou bydlení a nedostatečnou sanitární infrastrukturou. Na rozdíl od ghetta zde nebyla hlavní příčinou segregace etnická či náboženská příslušnost, ale čistě ekonomická chudoba.¹⁷

Ve Francii se specifickou formou prostorového vyloučení staly banlieues – původně předměstské čtvrti určené pro střední třídu, kam byli od poloviny 20. století postupně sestěhováni přistěhovalci, zejména ze severní Afriky. V důsledku ekonomické stagnace a narůstající nezaměstnanosti docházelo od 70. let 20. století k výrazné sociální izolaci těchto oblastí. Ty se následně staly ohnisky napětí a sociálních konfliktů.¹⁸

Z uvedených historických příkladů je patrné, že projevy segregace a exkluze se v různých obdobích vyvíjely odlišnými způsoby, přičemž vždy odrážely specifické ekonomické, kulturní a sociální podmínky. Ačkoli se měnila terminologie i způsoby, jakými byly tyto jevy popisovány, jejich podstata – tedy vytlačování určitých skupin na okraj společnosti – zůstává

¹⁵ TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace>

¹⁶ TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace>

¹⁷ TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace>

¹⁸ TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace>

stále aktuální. Porozumění historickému vývoji těchto procesů nám v současnosti umožňuje lépe uchopit jejich komplexní povahu a důsledky, které jsou důležité i v kontextu vzdělávací politiky a praxe.¹⁹

1.4 Vývoj zavádění inkluze

Při sledování vývoje inkluzivního vzdělávání v evropských zemích lze rozlišit dvě vývojové fáze, které se často objevují souběžně. První fáze se zaměřuje na znovuzačleňování dětí a žáků, kteří byli v minulosti vyloučeni ze vzdělávání kvůli určitému zdravotnímu znevýhodnění – v některých případech dokonce osvobození od povinné školní docházky. Tato etapa vychází z principu práva každého dítěte na vzdělání, ať už probíhá v běžné škole, ve speciálním zařízení, doma, nebo v jiném institucionálním prostředí.²⁰

Ve druhé fázi se inkluzivní praxe opírá o myšlenku, že všechny děti z určité spádové oblasti navštěvují jednu společnou školu, přičemž výuka je přizpůsobena jejich individuálním potřebám, schopnostem i zájmům. Tento přístup klade důraz na otevřenost škol vůči rozmanitosti a na to, že právě tato různorodost může být přínosem pro další rozvoj celé školy i všech jejích žáků.²¹

Inkluzivní vzdělávání může být vnímáno v návaznosti na historické pedagogické myšlenky kladoucí důraz na respekt k jednotlivci. Pojetí inkluze souzní s Komenského vizí školy jako dílny lidskosti. Zároveň lze nalézt paralelu s přístupem Lva Nikolajeviče Tolstého ke vzdělávání, v němž je žák východiskem i cílem výchovně-vzdělávacího procesu. Na tyto souvislosti navazuje i pojetí inkluze jako pokračování Příhodovy koncepce jednotné, a přesto diferencovaně pojaté školy. Ve své podstatě tedy nejde o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které v současných společenských podmínkách v České republice i v Evropě nabývá nových rozměrů a významových kontextů.²²

¹⁹TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

²⁰HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010

²¹HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010

²²VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*

2 LEGISLATIVA A DOKUMENTY PODPORUJÍCÍ INKLUZI

Jednou z významných oblastí v rámci inkluzivního vzdělávání je legislativa – tedy zákony, vyhlášky a další právní normy, kterými se musí řídit pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci školských zařízení. Tato pravidla jsou jednotně platná na území celé České republiky, některá opatření jsou pak stanovena také v rámci Evropské unie. V této kapitole jsou představeny ty právní předpisy, které mají pro oblast inkluzivního vzdělávání zásadní význam. Jedná se především o školský zákon a s ním související vyhlášky.

V České republice je inkluzivní vzdělávání nejvýrazněji upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., na který navazují například vyhláška č. 72/2005 Sb. a vyhláška č. 73/2005 Sb. Tyto dokumenty stanovují, že integrace žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním probíhá se souhlasem zákonného zástupce a ředitele školy na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo příslušného speciálně pedagogického centra.²³

2.1 Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Tento právní předpis je známý především pod označením „školský zákon“ a upravuje fungování školských zařízení (předškolní, základní, střední, vyšší odborné i další vzdělávací instituce) a stanovuje podmínky realizace vzdělávání a výchovy.

Zásady vzdělávání:

První zásadou, kterou školský zákon stanovuje, je rovný přístup ke vzdělávání pro občany České republiky i občany jiných členských států Evropské unie. Vzdělávání musí být poskytováno bez diskriminace na základě rasy, pohlaví, jazyka, víry, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku či zdravotního stavu. Musí být také zohledněny individuální vzdělávací potřeby jednotlivců.

Mezi další významné zásady vzdělávání patří vzájemná úcta, respekt, solidarita a názorová snášenlivost všech účastníků vzdělávání. Součástí těchto zásad je také právo občanů

²³ VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*

České republiky i jiných států Evropské unie na bezplatné základní a střední vzdělávání ve školách zřízených státem, krajem či obcí.

Vzdělávací proces je neustále rozvíjen na základě nových vědeckých poznatků, výzkumu a s využitím moderních pedagogických metod. Výsledky vzdělávání jsou hodnoceny v souladu s cíli a vzdělávacími programy. Důležitou zásadou je rovněž možnost celoživotního vzdělávání, které může každý využít podle vlastního uvážení.²⁴

Obecné cíle vzdělávání:

Obecné cíle vzdělávání představují směr, jímž se má člověk během svého vzdělávacího procesu ubírat. Hlavním cílem je celkový rozvoj osobnosti jedince, který má být vybaven poznávacími i sociálními schopnostmi využitelnými v životě. Patří sem například mravní a duchovní hodnoty, pracovní dovednosti a schopnost celoživotního učení.

Vzdělání má poskytovat všeobecný přehled, který jedinec může dále rozvíjet podle svých zájmů a předpokladů. Důležitým aspektem je také pochopení a respektování demokracie právního státu a lidských práv a svobod, včetně odpovědnosti za jejich dodržování. Mezi další cíle patří i uplatňování principu rovnosti mezi všemi.²⁵

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

Inkluzivní vzdělávání je legislativně dále upraveno vyhláškou č. 27/2016 Sb. Ta stanovuje pravidla pro poskytování podpůrných opatření, organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných, a jejich začleňování do školního prostředí. Cílem je zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání jak pro žáky se SVP podle § 16 odst. 9 školského zákona, tak pro žáky nadané.²⁶

²⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Praha: Česká republika, 2004

²⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Praha: Česká republika, 2004

²⁶ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

➤ **Vzdělávání žáků podle § 16 odst. 9 zákona (se závažnými hendikepy)**

Do této skupiny spadají žáci s těžšími formami postižení – mentálním, tělesným, smyslovým nebo kombinovaným. Vzdelávání těchto žáků bývá často náročné, zejména pokud se jedná o kombinaci více vad či o závažnější zdravotní omezení. Pokud to situace umožňuje, jsou tito žáci zařazováni do běžných škol s využitím podpůrných opatření.

Další možností jsou speciální třídy zřízené v rámci běžných škol. Tyto třídy však nemusí vždy poskytovat dostatečné podmínky pro rozvoj žáka, a proto v některých případech přichází v úvahu zařazení do speciálních škol, které jsou lépe přizpůsobeny potřebám žáků se závažným hendikepem.²⁷

O zařazení žáka do speciální třídy nebo školy rozhoduje školské poradenské zařízení (např. pedagogicko-psychologická poradna), a to vždy se souhlasem žáka a jeho zákonného zástupce. Vzhledem k nutnosti intenzivnější podpory je počet žáků ve speciálních třídách omezen – obvykle se pohybuje mezi 4 až 14 žáky v závislosti na míře jejich potřeb. V případě zlepšení stavu může být žák zařazen zpět do běžné školy.²⁸

²⁷ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

²⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

3 CÍLOVÉ SKUPINY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání je založeno na principu rovného přístupu ke vzdělání pro všechny žáky, nikoliv pouze pro ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Z tohoto pohledu je cílovou skupinou inkluzivního vzdělávání každé dítě, bez ohledu na jeho schopnosti, zázemí či znevýhodnění. Přesto však inkluzivní opatření nejčastěji směřují k žákům, u kterých je potřeba zvýšené podpory nebo úprav výuky.

Do těchto skupin patří zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), mezi které řadíme žáky s tělesným, mentálním či smyslovým postižením, žáky se specifickými poruchami učení a chování, sociálně znevýhodněné žáky, a také žáky nadané a mimořádně nadané, jejichž potřeby bývají často opomíjeny.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila především na to, jak učitelé a další pedagogičtí pracovníci vnímají a reflektují práci s těmito skupinami žáků – tedy především s těmi, jejichž vzdělávání vyžaduje úpravu podmínek či podpůrná opatření. Výzkum tak reaguje na praktické otázky, které s sebou inkluzivní praxe přináší, a zároveň odráží realitu školního prostředí, kde se učitelé setkávají s různorodostí nejen v oblasti speciálních potřeb, ale i v širším smyslu odlišností mezi dětmi.

3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle potřeby úprav ve vzdělávání. První stupeň představuje minimální úpravy; opatření vyšších stupňů (2.–5.) již vyžadují doporučení školského poradenského zařízení (dále jako ŠPZ).²⁹

Jedním z nejčastěji využívaných opatření je individuální vzdělávací plán (dále jako IVP), který zahrnuje úpravy obsahu vzdělávání, metod výuky, hodnocení a rozložení učiva. IVP se zpracovává za spolupráce školy, ŠPZ, žáka a jeho zákonného zástupce a průběžně se vyhodnocuje.³⁰ Další možností podpory je pedagogická intervence, která slouží k doplnění

²⁹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

³⁰ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016.

výuky a kompenzaci nedostatečné domácí přípravy. Tuto intervenci může poskytovat škola, školní družina či školní kluby, a to i skupinově.³¹

Významnou formou podpory je také asistent pedagoga, který napomáhá k samostatnosti žáka, jeho adaptaci ve školním prostředí, zvládnání výuky i sociálních interakcí. Každému žákovi lze přidělit maximálně jednoho asistenta.³²

Žáci využívající alternativní komunikační systémy (např. znakový jazyk) mohou využít služby tlumočníka nebo přepisovatele pro neslyšící. Pravidlem organizace je omezení počtu žáků se SVP na maximálně 5 žáků se stupněm podpory 2–5 v jedné třídě, přičemž celkově tito žáci nesmějí tvořit více než třetinu třídy.³³

3.1.1 Žáci se zdravotním postižením

➤ Žáci s tělesným postižením

Tělesné neboli fyzické postižení patří k nejčastějším typům zdravotního postižení. Může být vrozené nebo získané v průběhu života, a to například následkem úrazu nebo onemocnění.

„V kategorii vrozených tělesných postižení dominuje dětská mozková obrna (DMO) způsobená závažným poškozením mozku (CNS) před narozením dítěte, během porodu (přidušení, mechanickým postižením nebo jinými komplikacemi) anebo krátce po narození.“³⁴

Důsledky DMO jsou velmi individuální, proto se toto postižení dělí na několik forem:

- **Spastická forma** postihuje přibližně 80 % osob s DMO. Je charakteristická zvýšeným napětím svalů (spasticitou), která se projevuje ztuhlostí nebo trvalým stažením svalstva v postižených oblastech. Projevy mohou být buď ve formě

³¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

³² Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

³³ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

³⁴ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

parézy (oslabení) nebo plegie (ochrnutí), k nimž dochází při poškození motorické oblasti mozkové kůry či mozkového kmene.³⁵

- **Atetoidní (dyskinetická) forma** se vyskytuje u 10–20 % případů a projevuje se pomalými, mimovolnými a kroutivými pohyby.
- **Ataktická forma** je vzácnější, avšak typická narušeným vnímáním rovnováhy a koordinace pohybů.³⁶

➤ **Žáci s mentálním nebo jiným psychickým postižením**

Počet osob s mentálním či jiným psychickým omezením v populaci stále narůstá. Podle statistik Světové zdravotnické organizace (WHO) představují tato omezení u dospělých jednu z nejčastějších příčin pracovní neschopnosti. Přesto se jedná o jeden z nejhůře přijímaných typů postižení ve společnosti. Tuto skutečnost lze částečně vysvětlit přetrvávajícími historickými predsudky a stereotypy, které ovlivňují společenské vnímání těchto osob.³⁷

„Mentální postižení je navíc charakteristické snášeným intelektem, který je společenskou majoritou nahlížen jako jeden z nejdůležitějších parametrů lidské osobnosti. Kategorie mentálního postižení a psychických poruch nebo onemocnění bývají mnohdy nesprávně spojovány a zaměňovány, takže na lidi s psychickým onemocněním jejich okolí často neoprávněně pohlíží jako na osoby s nižší úrovní inteligence a naopak lidé s mentálním postižením jsou často nesprávně považováni za psychicky nemocné.“³⁸

Světová zdravotnická organizace dělí v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) mentální postižení do šesti kategorií podle inteligenčního kvocientu (IQ):

- Lehká mentální postižení (IQ 50–69)
- Střední mentální postižení (IQ 35–49)
- Těžká mentální postižení (IQ 20–34)
- Hluboká mentální postižení (IQ pod 20)

³⁵ PILCHOVÁ, Petra. *Dětská mozková obrna a možnosti její léčby*. 2010, Bakalářská práce, Masarykova Univerzita

³⁶ Obrna – druhy, příčiny, příznaky a léčba | EUC.cz | EUC. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné

z: <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/obrna-druhy-priciny-priznaky-a-lecba/#obrna-a-jeji-zakladni-rozdeleni>

³⁷ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

³⁸ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

- Jiná mentální postižení
- Neurčená mentální postižení³⁹

Dalším z častých limitů osob s mentálním postižením bývají řečové vady a omezená slovní zásoba, jejichž závažnost zpravidla souvisí s mírou samotného postižení. U osob s hlubokým mentálním postižením se běžná řeč obvykle vůbec nerozvine, což významně omezuje jejich komunikační možnosti a zvyšuje nároky na alternativní formy dorozumívání.

➤ **Žáci se smyslovým postižením**

Mezi hlavní smyslová postižení patří **zraková** a **sluchová** postižení. Zrak je jedním z nejdůležitějších lidských smyslů, který nám umožňuje orientaci v prostoru a zajišťuje přístup k přibližně 90 % všech vnějších informací. Rozsah zrakového postižení může být velmi různorodý a klíčovým faktorem je míra omezení zrakových funkcí. Mnohé zrakové obtíže je možné kompenzovat dostupnými prostředky, například pomocí dioptrických brýlí nebo chirurgických zákroků. Existují však i závažnější zraková postižení, jako je těžká zraková vada nebo úplná nevidomost. Tyto stavy mohou být vrozené nebo získané v průběhu života, například v důsledku úrazu či závažného onemocnění.⁴⁰

Světová zdravotnická organizace dělí v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) zrakové postižení do kategorií:

Tabulka č. 1 Kategorie zrakového postižení

Stupeň postižení	Zraková ostrost	Označení	Poznámka
Normální zrak	6/6 až 6/18 (1,0–0,3)	Žádné postižení	Normální nebo téměř normální zrak
Mírné vady	< 6/18 až 6/60 (0,3–0,1)	Slabozrakost	Osoba má problémy s běžným viděním
Středně těžké vady	< 6/60 až 3/60 (0,1–0,05)	Těžká slabozrakost	Potřebuje speciální pomůcky
Těžké rakové vady	< 3/60 až 1/60 (0,05–0,02)	Prakticky nevidomý	Schopnost orientace jen s velkými obtížemi
Slepota	< 1/60 až světlocit	Nevidomý	Vnímá pouze světlo
Úplná slepota	Bez světlocitu	Totální slepota	Neschopnost vnímat jakýkoliv zrakový podnět

³⁹ Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F71>

⁴⁰ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

Poznámka: Zraková ostrost 6/60 znamená, že osoba vidí na 6 metrů to, co zdravý člověk vidí na 60 metrů.⁴¹

S tímto typem postižení úzce souvisí využívání kompenzačních pomůcek, které mohou výrazně ulehčit každodenní fungování osob se zrakovým omezením. Kromě různých optických pomůcek (například lupy, brýle či speciální osvětlení) hraje v současnosti zásadní roli také technologický pokrok. Díky moderním technologiím, jako jsou mobilní telefony nebo počítače, mají i osoby se zrakovým postižením možnost využívat tato zařízení. Speciální funkce a asistované technologie (např. hlasové odečítače nebo navigace) jim umožňují jejich efektivní používání, a to často ve srovnatelné míře jako osobám bez zrakového omezení.⁴²

Na rozdíl od zrakového postižení bývá sluchové postižení často vnímáno jako méně závažné. Přesto však přináší řadu překážek, které významně ovlivňují kvalitu života. Mezi nejvýraznější patří jazyková bariéra, omezené orientační schopnosti, ale také psychická zátěž, která může vést k pocitu izolace a vyloučení ze společnosti – mnozí popisují tento stav jako „uvěznění v tichém těle“. Osoby se sluchovým postižením mají k dispozici několik způsobů dorozumívání. Mezi nejrozšířenější patří znakový jazyk, který je pro neslyšící osoby přirozeným mateřským jazykem. Další možností je odezírání mluvené řeči. Sice zůstává omezené, ale umožňuje částečně snižovat komunikační bariéry, zejména v kontaktu s většinou společnosti, jež znakový jazyk obvykle neovládá. Ve školním prostředí se pak jako velmi efektivní nástroj podpory ukazuje tlumočení znakového jazyka. V tomto případě je žákovi se sluchovým postižením k dispozici tlumočnick, který mu zprostředkovává výklad učitele a pomáhá mu tak aktivně se zapojit do výuky.⁴³

Světová zdravotnická organizace dělí v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) sluchové vady do několika stupňů podle naměřené kvantity slyšeného:

- žádná porucha či vada (0–25 dB);
- lehká porucha či vada (26–40 dB);
- střední porucha či vada (41–60 dB);
- těžká porucha či vada (61–80 dB);

⁴¹ ČR, ÚZIS. MKN-10 klasifikace. In: *mkn10.cz* [online] [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

⁴² SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*.

⁴³ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*.

- velmi těžká porucha či vada zahrnující hluchotu (81 dB a více).⁴⁴

3.1.2 Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) a chování (SPCH)

Specifické poruchy učení tvoří rozsáhlou kategorii, která se týká významného podílu populace – jak dětské, tak dospělé. Jedná se o žáky, kteří mají běžnou úroveň intelektových schopností, avšak ve srovnání se svými vrstevníky dosahují horších výsledků v oblasti čtení, psaní nebo jiných specifických dovedností. SPU se dále člení do několika podkategorií podle oblastí, v níž se oslabení projevují. Může se jednat například o dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dysortografii (porucha pravopisu) nebo dyskalkulii (porucha matematických schopností). Často dochází ke kombinaci více poruch najednou, takže jedinec může vykazovat známky více typů specifických poruch současně.⁴⁵

- Dyslexie: projevuje se v oblasti čtení (snížená schopnost naučit se číst)
- Dysgrafie: projevuje se v oblasti psaní (špatná celková úprava psaného projevu)
- Dysortografie: projevuje se v oblasti psaní správného pravopisu
- Dyskalkulie: porucha matematických schopností

Dále jsou také:

- Dyspraxie (specifická porucha obratnosti)
- Dysmúzie (specifická porucha vnímat a reprodukovat hudbu)
- Dyspinxie (specifická porucha kreslení)

Všechny tyto vady jsou často doprovázeny dalšími příznaky, jako může být porucha řeči, špatné soustředění, impulzivita, poruchy motoriky.

⁴⁴ 1 STRUČNÉ VYMEZENÍ SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ A OSLABENÍ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ [online] [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/sluchove-postizeni-nebo-oslabeni-sluchoveho-vnimani/1-strucne-vymezeni-sluchoveho-postizeni-a-oslabeni-sluchoveho-vnimani/>

⁴⁵ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013

Mezi SPCH patří porucha pozornosti s hyperaktivitou a hypoaktivitou, známé pod zkratkami ADHD a ADD.⁴⁶

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou)

Jedná se o neurovývojové onemocnění, které způsobuje potíže se soustředěním, zvýšenou impulzivitou a nadměrnou pohybovou aktivitou. Mezi typické projevy patří neschopnost dlouhodobě udržet pozornost, snadné vyrušení při práci či jiných činnostech, časté zapomínání a ztrácení věcí. Děti s ADHD mají tendenci být neklidné, často se vrtí, potřebují se pohybovat, vydávají různé zvuky, a to někdy i během spánku. Hyperaktivita se projevuje jako neklidné pohybové chování – například pobíhání po třídě, neustálé pohyby na židli nebo manipulace s předměty. K tomu se často přidává impulzivita, která se projevuje neschopností čekat, skákáním do řeči, nevhodným přerušováním či vykřikováním. Tyto projevy mohou negativně ovlivňovat fungování dítěte v kolektivu a často vedou ke zvýšenému riziku úrazů. ADHD bývá navíc spojeno s dalšími přidruženými obtížemi, jako jsou úzkostné poruchy, specifické poruchy učení (tzv. dys... poruchy) nebo tikové projevy.⁴⁷

ADD (Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti s hypoaktivitou)

ADD má velmi podobné příznaky jako ADHD, avšak bez přítomnosti výrazné hyperaktivity a impulzivity. U těchto jedinců převládají potíže se soustředěním, zapomínáním a sníženou výkonností, avšak jejich chování nemusí být navenek tak výrazně nápadné jako u dětí s ADHD.⁴⁸

⁴⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013

⁴⁷ ADHD - Duševní poruchy - Asociace dětské a dorostové psychiatrie. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/adhd/>

⁴⁸ ADD porucha pozornosti: Projevy a možnosti terapie. In: *Mojpsychologie.cz* [online]. 9. 8. 2024 [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://www.mojpsychologie.cz/add-porucha-pozornosti-co-to-je-a-jak-se-leci>

3.1.3 Žáci s omezenou sociální přizpůsobivostí nebo se sociálním znevýhodněním

„Omezená schopnost sociální přizpůsobivosti v prostředí běžné společnosti bývá často spojena s obtížemi v respektování autorit a obecně přijímaných pravidlech společného soužití. Patří sem zejména různé poruchy chování, které etopedická teorie tradičně vztahuje k pojmům jako mravní narušenost, delikvence nebo dokonce kriminalita.“⁴⁹

- Sociální a sociokulturní znevýhodnění se týká osob, které jsou ohrožené sociálním vyloučením. V českém kontextu se tato problematika výrazně dotýká zejména některých etnických menšin, především Romů, kteří často žijí v sociálně vyloučených lokalitách napříč Českou republikou. Mezi další skupiny osob ohrožených sociálním vyloučením patří lidé bez domova, imigranti, osoby výrazně nábožensky orientované, jedinci po výkonu trestu a rovněž jejich rodinní příslušníci. Společnými znaky těchto skupin bývají zejména:
 - jazyková bariéra
 - rasová, kulturní nebo náboženská odlišnost
 - výrazný zdravotní hendikep
 - špatná ekonomická situace (např. dlouhodobá nezaměstnanost rodičů)

Tyto faktory mohou výrazně ztěžovat přístup ke vzdělání, k zaměstnání i k běžnému životu ve společnosti a představují významnou výzvu pro inkluzivní přístupy ve vzdělávání i v širším sociálním systému.⁵⁰

3.2 Žáci nadaní či mimořádně nadaní

Za nadaného žáka je považován ten, kdo v porovnání se svými vrstevníky vykazuje vysokou úroveň dovedností v jedné nebo více oblastech – například v oblasti rozumové, pohybové, manuální, umělecké či sociální. Mimořádně nadaný žák pak dosahuje výjimečných výsledků ve více oblastech současně. Identifikace nadání probíhá prostřednictvím školského

⁴⁹ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

⁵⁰ SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*

poradenského zařízení ve spolupráci se školou. V případě specifického nadání (např. uměleckého nebo pohybového) může být do procesu zapojen také odborník z dané oblasti, který posuzuje úroveň.⁵¹

Existuje více způsobů, jak těmto žákům zajistit vhodnou podporu a rozvíjet jejich potenciál. Jednou z možností je účast žáka na výuce vybraných předmětů ve vyšším ročníku, zatímco ostatní předměty absolvuje se svou běžnou třídou. Další formou podpory je rozšíření učiva nad rámec běžného vzdělávacího programu.

Pro mimořádně nadané žáky je možné zpracovat individuální vzdělávací plán (IVP), který přizpůsobuje obsah výuky, způsoby hodnocení, formu zkoušení či personální zajištění vzdělávání. Méně častou, ale stále možnou variantou, je přeřazení žáka do vyššího ročníku. V takovém případě žák skládá komisionální zkoušku z obsahu celého ročníku. Zkoušku hodnotí komise složená z ředitele školy, vyučujících daného předmětu a přísedícího učitele. O přeskočení ročníku rozhoduje komise na základě výsledků zkoušky.⁵²

⁵¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

⁵² Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

4 SUBJEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A KLIMA TŘÍDY

V této kapitole se zaměřím na klíčové faktory, které ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání v každodenní školní praxi. Patří mezi ně klima třídy, role a kompetence třídních učitelů a asistentů pedagoga, což může významně přispět k vytvoření podpůrného prostředí pro všechny děti.

„Ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách však nestačí jen pozitivní postoje vůči inkluzi či žákům s postižením. Neméně důležité jsou schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Tyto kompetence můžeme nazvat inkluzivně-didaktické kompetence učitele.“⁵³

4.1 Klima třídy

To, jak se žáci ve třídě cítí, je neodmyslitelně důležitou součástí kvalitních vzdělávacích a rozvojových podmínek. Prostor třídy lze rozdělit na fyzikální faktory, jako je například správné osvětlení, barvy stěn, kvalita nábytku nebo prostorové uspořádání, a na psychosociální faktory, mezi které patří klima třídy jako dlouhodobý jev a atmosféra třídy jako jev krátkodobý a poměrně rychle proměnlivý. Za vytváření klimatu třídy neodpovídá pouze učitel svou výukou – ovlivňuje jej celkový soubor situací a aktivit, jako jsou školní výlety, přestávky či společenské akce třídy.⁵⁴

Diagnostika klimatu školní třídy se zaměřuje na vztahy mezi žáky, učiteli, atmosféru při výuce i organizaci dění ve třídě. Pro zjištění těchto aspektů se využívají různé metody, například pozorování, rozhovory, dotazníky, sociometrie nebo postojové škály. Důležité je, aby bylo šetření cíleně naplánováno a respektovalo citlivost získaných informací. Výsledky slouží jako podklad pro zlepšení klimatu ve třídě i prevenci problémů.⁵⁵

⁵³ ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019

⁵⁴ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010

⁵⁵ 3.6 *DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY* [online] [cit. 16.04.2025]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/>

Klima třídy lze měřit pomocí kvalitativních i kvantitativních metod. Kvalitativní přístupy zahrnují například pozorování nebo rozhovory, které mohou výzkumníka přivést k poznatkům, jež by jinak nezachytil. Kvantitativní metody typicky využívají dotazníky s předem stanovenými otázkami, které neumožňují výraznější odchylku ve způsobu odpovědi.⁵⁶

4.2 Třídní učitel

Kompetence pedagogů můžeme chápat jako soubor předpokladů nezbytných pro kvalitní výkon učitelské profese. Zahrnují nejen odborné znalosti, praktické dovednosti a profesní zkušenosti, ale také postoje a hodnotové nastavení učitele. Z tohoto důvodu je mimořádně důležité, aby učitelé byli adekvátně vzděláni a dále se vzdělávali, zejména pokud jde o podporu inkluzivního vzdělávání.

Podle dokumentu *Profil inkluzivních učitelů (Profile of Inclusive Teachers)* vydaného Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (European Agency for Development in Special Needs Education) se rozlišují čtyři základní dimenze profesních kompetencí, přičemž ke každé z nich náleží dvě konkrétní oblasti kompetencí. Tento rámec slouží jako vodítko pro rozvoj inkluzivních přístupů ve vzdělávacím prostředí a pomáhá definovat, co by měl učitel zvládat v rámci práce s různorodým kolektivem žáků.⁵⁷

Tabulka č. 2 *Popis dimenzí a kompetencí*⁵⁸

Dimenze	Kompetence
1. Oceňování jinakosti žáků	<ul style="list-style-type: none"> • Mají aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání. • Učitelé přijímají odlišnosti žáků.
2. Podpora všech žáků	<ul style="list-style-type: none"> • Podněcují akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků. • Vyučují efektivně i v heterogenních kolektivech.

⁵⁶ GRYGORSKY, Nikola. Měření klimatu školy na střední škole. 2022, Bakalářská práce, Univerzita Karlova

⁵⁷ ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*

⁵⁸ ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*

3. Spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> • Pracují s rodiči a rodinami. • Pracují s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.
4. Osobní profesní rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání. • Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí získaných v pregraduální přípravě.

Další členění inkluzivních kompetencí nabídla Zufiová, která rozdělila tyto kompetence do tří hlavních kategorií: provozní, motivačně-orientační a vědomostní.

1. Provozní kompetence – zahrnuje praktické dovednosti, které jsou nezbytné pro každodenní práci učitele v inkluzivním prostředí. Patří sem zejména:

- Projektové schopnosti – schopnost vytvářet a realizovat kooperativní výuku, ze které budou mít prospěch všichni žáci bez rozdílu
- Komunikační dovednosti – efektivní a přiměřená komunikace se žáky, rodiči i kolegy
- Tvořivost – flexibilita a schopnost hledat inovativní řešení při práci se smíšeným kolektivem žáků

2. Motivačně-orientační kompetence – souvisejí s vnitřním nastavením pedagoga a jeho postojem k inkluzivnímu vzdělávání. Zahrnují:

- Pozitivní postoj k inkluzi – vnitřní přesvědčení o smyslu a důležitosti inkluzivního vzdělávání
- Souhrn inkluzivních hodnot - např. rovnost, spravedlnost, respekt k odlišnostem
- Osobnostní rysy podporující inkluzi – tolerance, absence předsudků, schopnost empatické a respektující komunikace

3. Vědomostní kompetence – zaměřují se na odborné znalosti a schopnosti učitele, které jsou základem pro efektivní inkluzivní praxi. Obsahují:

- Teoretické znalosti – pochopení principů inkluzivního vzdělávání, právních rámců a psychologických souvislostí

- Metodické znalosti – znalost pedagogických a didaktických přístupů vhodných pro inkluzivní výuku
- Aplikační dovednosti – schopnost prakticky nastavit a realizovat inkluzivní prostředí ve třídě a škole⁵⁹

4.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga tvoří nedílnou součást školního kolektivu, zejména v souvislosti s inkluzivním nebo integrovaným vzděláváním. Nejčastěji působí ve třídách, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž svou činností podporuje nejen tyto žáky, ale také vyučujícího a další děti ve třídě.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který byl novelizován zákonem č. 379/2015 Sb., patří asistent pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Jeho náplní je přímé působení na vzdělávané osoby prostřednictvím výchovné, vzdělávací, speciálně pedagogické nebo pedagogicko-psychologické činnosti.^{60, 61}

Úkolem asistenta je především spolupráce s učitelem při organizaci a realizaci výuky. Zároveň poskytuje přímou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby byli co nejvíce samostatní a aktivně zapojeni nejen do vyučování, ale také do dalších činností během přestávek či mimoškolních aktivit.⁶²

Je důležité rozlišit, že se nejedná o osobního asistenta, jehož role by byla vázaná výhradně na jedno dítě. Asistent pedagoga pracuje ve prospěch celé třídy a podle pokynů vyučujícího se věnuje jak individuálnímu, tak skupinovému rozvoji všech žáků.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., která se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále konkretizuje činnosti asistenta pedagoga. Patří mezi ně například podpora při přípravě na výuku, pomoc při sebeobsluze a pohybu po škole, zajištění doprovodu při školních akcích, zprostředkování kontaktu s rodiči nebo podpora při

⁵⁹ ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*

⁶⁰ Zákon č. 379/2015 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek. Praha: Česká republika, 2015

⁶¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Praha: Česká republika, 2004

⁶² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Praha: Česká republika, 2004

adaptaci dítěte na školní prostředí.⁶³ Ve všech těchto oblastech je cílem vést žáka k co největší míře samostatnosti a zapojení do života třídy.

⁶³ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

Praktická část

5 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

K získání dat pro stanovené cíle byla v této bakalářské práci využita kvalitativní výzkumná strategie, která umožňuje hlubší porozumění vnímání, postojům a zkušenostem jednotlivých aktérů ve zkoumané oblasti. Kvalitativní výzkum neklade důraz na kvantifikaci dat, ale na pochopení významu a interpretaci reality očima respondentů.

Jak uvádí Jan Hendl, kvalitativní výzkum vychází z induktivního přístupu, který se nezaměřuje na testování hypotéz, ale na objevování témat, kategorií a vztahů, které se vynořují z dat. Typické je zkoumání menšího vzorku respondentů a využívání metod, jako jsou polostrukturované rozhovory, pozorování nebo analýza dokumentů.⁶⁴

Kvalitativní výzkum je charakteristický těmito rysy:

- Zkoumá realitu v jejím přirozeném prostředí.
- Sleduje procesy, nikoliv jen výsledky.
- Pracuje s otevřenými otázkami a pružným výzkumným designem.
- Vychází z postupného sběru dat a jejich průběžné analýzy.⁶⁵

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je zmapovat a analyzovat perspektivu učitelů a asistentů pedagoga na inkluzivní vzdělávání se zaměřením na jejich zkušenosti s dalším vzděláváním, motivaci k účasti na těchto formách profesního rozvoje a souvislosti s délkou jejich pedagogické praxe. Výzkum sleduje, jak pedagogové vnímají inkluzi v kontextu každodenní školní reality, jakou roli v tom hraje jejich dosavadní praxe a zda další vzdělávání ovlivňuje jejich postoj, připravenost a ochotu pracovat v inkluzivním prostředí.

Důraz je kladen na osobní zkušenosti účastníků výzkumu s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na jejich reflexi konkrétních přínosů a překážek, které

⁶⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005

⁶⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005

v souvislosti s inkluzí vnímají. Součástí výzkumu je rovněž snaha porozumět tomu, jaké faktory ovlivňují jejich zájem o další vzdělávání a jak se v této oblasti promítá délka praxe či podpora ze strany vedení školy.

Na základě výzkumného cíle byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaké typy dalšího vzdělávání učitelé absolvovali v souvislosti s inkluzí?
2. Jak vnímají učitelé přínos dalšího vzdělávání pro jejich práci v inkluzivním prostředí?
3. Do jaké míry existuje souvislost mezi absolvovaným vzděláváním a jejich postojem k inkluzi?
4. Jaké faktory ovlivňují ochotu učitelů účastnit se vzdělávacích aktivit?
5. Jakou mají učitelé praxi, jak dlouhou, jaké absolvovali vzdělávání a jak jejich délka praxe souvisí s dalším vzděláváním?

5.2 Výzkumné techniky

Pro účely této bakalářské práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, konkrétně metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, asistenty, metodikem prevence a paní ředitelkou, kteří mají zkušenost s výukou v inkluzivním prostředí, která je doporučována pro výzkumy zaměřené na hlubší porozumění postojům, zkušenostem a motivacím jednotlivců. Tato technika umožňuje zachytit nejen konkrétní informace, ale i subjektivní významy, které respondenti připisují určitému jevu – v tomto případě inkluzivnímu vzdělávání. Při výběru a realizaci výzkumné metody jsem se opírala o odbornou literaturu Hendla, který tuto formu rozhovoru označuje jako vhodnou pro sběr dat v přirozeném prostředí a pro analýzu postojů a významových struktur.

5.3 Etické aspekty výzkumu

Etická stránka výzkumu byla klíčovou součástí celé realizace šetření. Rozhovory byly vedeny podle předem připravené osnovy s otevřenými otázkami, která umožňovala pružně reagovat na vyjádření respondentů a v případě potřeby otázky dále rozvinout či doplnit.

Pro účely zpětné analýzy byly všechny rozhovory nahrávány pomocí diktafonu v mobilním telefonu. Každý respondent byl předem informován o účelu nahrávky, o způsobu zpracování dat, o zachování anonymity a měl možnost se svobodně rozhodnout, zda se výzkumu zúčastní. Všichni respondenti poskytli s nahráváním i se zpracováním svých odpovědí výslovný souhlas.

5.4 Analýza dat

Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování, které je běžnou analytickou technikou v rámci kvalitativního výzkumu. Kódování umožňuje systematicky roztrždit a interpretovat výpovědi respondentů na základě významových jednotek, které se v jejich výpovědích opakují nebo jinak souvisejí s výzkumnými otázkami.

Při analýze jsem nejprve převedla zvukové nahrávky rozhovorů do textové podoby, následně jsem identifikovala opakující se témata, myšlenky a vzorce chování. Tato témata jsem postupně označila jako kódy, které jsem dále seskupovala do širších kategorií odpovídajících jednotlivým výzkumným otázkám. Tento postup vychází z přístupů popsanych v odborné literatuře, zejména u Jana Hendla, a je vhodný pro zachycení významových struktur v přirozených výpovědích účastníků.

Cílem této analýzy bylo nejen zachytit hlavní obsah výpovědí, ale i pochopit souvislosti mezi zkušenostmi a postoji učitelů, a jak se tyto postoje formují na základě absolvovaného vzdělávání a jejich pedagogické praxe. Pro možnost nezaujatě a správně pochopit a zanalyzovat data jsou otázky a odpovědi v dotaznících ohodnoceny číselnými body, odpovídající myšlence respondenta. Následující podkapitoly se budou věnovat právě rozčlenění těchto odpovědí na číselná data.

Limity výzkumu

Vzhledem k dané metodologii i způsobu sběru a zpracování dat má tato práce, stejně jako jakýkoliv jiný akademický text, své limity, které je potřeba brát na vědomí. Základním limitem této práce je omezení v rámci zaměření sběru dat na jedinou základní školu – ačkoliv jsou odpovědi sesbírané od většího množství respondentů, všichni pochází z jediné instituce, navíc většina z nich nemá větší zkušenosti s jinými institucemi. Dá se očekávat, že odpovědi

respondentů by byly jiné u školy, kde jsou systémy práce s inkluzí nastaveny jinak. Zmíněná základní škola je navíc v těsné blízkosti Prahy, v oblasti bez jasných sociálních problémů – jiné informace dostaneme v rámci odpovědí z této instituce a například z instituce v Ústeckém kraji vzhledem k výrazným meziregionálním rozdílům.

Dalším limitem práce je široké rozpětí respondentů. Dotazníky byly vypracovány s třemi pedagogy, třemi asistenty, výchovnou poradkyní a ředitelkou. Každá funkce s sebou nese jiné překážky a příležitosti v rámci práce s inkluzí. Ačkoli jsou dotazníky připraveny tak, aby tuto skutečnost odrážely, a samotné vyhodnocování probíhá s tímto vědomím, přesto mohou být výsledky tímto rozdělením zkresleny.

Dotazník pro učitelky a asistenty pedagoga

Následující podkapitoly se budou věnovat dvěma rozhovorům: pro pedagogy a jejich asistenty. Kvalifikace jednotlivých odpovědí nebudou řešeny odděleně, jelikož jednotlivé otázky do značné míry odpovídají oběma variantám dotazníků a v obou případech se jedná o osoby, které se přímo podílejí na inkluzi v jednotlivých třídách. Pouze dotazník pro pedagogy obsahuje navíc téma věnující se podpoře od vedení školy a dostupnosti materiálů podporujících práci spojenou s inkluzí.

5.4.1 Úvodní informace

Část odpovědí v rámci tohoto tématu jsou uváděny v lehce zpracovatelných údajích, stačí pouze převést na čísla odpovědi na následující otázky: *Jak dlouho už pracujete jako učitelka na prvním stupni? Kolik máte let praxe? Na kolika školách jste učila?* Do stejné kategorie lze zařadit i otázku *Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?* Je možné ji posuzovat v rámci běžného hodnocení vzdělávacího procesu – základní = 1 bod, středoškolské (i bez zakončení maturitní zkouškou) = 2 body, vyšší odborné = 3 body, bakalářské = 4 body a magisterské = 5 bodů.

Cílem této kvantifikace je vytvořit soubor základních proměnných, které lze následně porovnávat a korelovat s jinými oblastmi výzkumu (např. s postojem k inkluzi nebo motivací k dalšímu vzdělávání). Tímto způsobem lze lépe zachytit možné souvislosti mezi délkou praxe, vzděláním a názory či postoji respondentů.

Druhou část otázek v rámci tohoto tématu představují otázky s relativně složitější bodovou škálou. V práci budou kvalifikovány pomocí číselného rozpětí -10 až 1, kdy hodnocení -1 znamená negativní postoj či zkušenosti, 0 neutrální postoj či neznalost a 10 pozitivní postoj či angažovanost. Otázkou Jaké byly vaše začátky a první zkušenosti s inkluzí? je hlavním cílem zjistit, jestli byly respondentky inkluzí zasaženy významně/pozitivně, nebo nevýznamně/negativně. V otázce Máte zkušenosti s různými žáky? lze získat body podle kvantity zkušeností s různými typy žáků.

Uvědomuji si, že tento postup je do jisté míry inspirován kvantitativním přístupem a není zcela běžný v kvalitativním výzkumu. Tento způsob zpracování byl však zvolen jako podpůrný analytický nástroj s cílem vytvořit srozumitelný a přehledný rámec pro porovnání odpovědí a zachycení jejich intenzity.

Cílem nebylo omezit hloubku kvalitativních výpovědí, ale naopak umožnit jejich systematické porovnání a identifikaci možných vzorců či vztahů mezi jednotlivými oblastmi. Tento postup zároveň umožnil využít korelační matice jako doplňkového nástroje k hledání souvislostí, které byly dále interpretovány v kontextu kvalitativního materiálu.

Zkušenosti s inkluzí

Pravděpodobně nejsložitější část dotazníku podle možnosti klasifikace rámci bodové škály. Přesto lze jednotlivé odpovědi v rámci tématu rozdělit následujícím způsobem na základě obsahu odpovědí:

-10 – jedná se negativní postoj, nedostatečné pochopení nebo zjevně nevhodná strategie. Například u otázky Jaké jsou hlavní přínosy a výzvy? bude odpověď kvalifikována -1, pokud respondent vnímá pouze problémy a uvádí negativní zkušenosti bez snahy hlubšího porozumění problému.

0 – jedná se o nezájem, neznalost nebo nejasnost v rámci odpovědi. Například, pokud z odpovědi není patrné, jestli respondentka vidí nějaké jasné přínosy nebo výzvy, nebo pouze nedokáže najít odpověď na danou otázku.

10 – jedná se o pozitivní a proaktivní odpovědi. U stejné otázky by převládaly pozitivní přínosy a výzvy by byly zmíněny jako příležitosti k zlepšení momentální situace.

Další vzdělávání

V rámci tohoto tématu budou body rozděleny do číselného rozpětí -10 až 10, stejně jako v hodnocení zkušeností s inkluzí. Výjimkou jsou poslední dvě otázky, které nejdou číselně kvantifikovat klasicky, ani na škále, protože budou posuzovány podle toho, jestli se jednotlivé odpovědi u respondentek shodují, případně co může být společným jmenovatelem stejných odpovědí v závislosti na ostatní stejné odpovědi v dotazníku.

Podpora školy

V rámci tohoto tématu bude postup totožný s tématem Zkušenosti s inkluzí, obecně tedy:

-10 – škola nepodporuje učitele a asistenty nebo od ní nemám k dispozici potřebné materiály.

0 – nejasná odpověď, neznalost zda mám k dispozici podporu a materiály od školy.

10 – škola podporuje učitele a asistenty, mám k dispozici materiály od školy.

Výchovná poradkyně a ředitelka

Vzhledem k tomu, že výchovná poradkyně (stejně jako ředitelka), je pouze jedna, v rámci vyhodnocování dotazníku bude brán zřetel zejména na související zkušenosti v rámci inkluze, které mohou dokreslit odpovědi pedagogů a asistentů. Odpovědi, které lze snadno kvantifikovat (délka praxe, dosažené vzdělání a podobně) nebo zanést na škálu (pozitivní a negativní postoje) budou takto posuzovány. U komplexnějších otázek (například vize ředitelky pro školu v oblasti inkluze) budou odpovědi hrát roli v rámci interpretace získaných dat a možného budoucího vývoje.

5.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvořili pracovníci základní školy v okrese Praha-západ, která má přibližně 800 žáků a věnuje se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžných tříd. Rozhovory byly vedeny celkem s osmi respondenty, konkrétně se třemi asistenty pedagoga, třemi třídními učitelkami, ředitelkou školy a výchovnou poradkyní pro 1. stupeň.

Výběr respondentů byl záměrný, s cílem získat různé pohledy na inkluzivní vzdělávání v rámci jedné instituce – jak pohled učitelů a asistentů, kteří s žáky pracují denně v přímé výuce, tak vedení školy a poradenského pracovníka, kteří se podílejí na organizaci, koordinaci a nastavení podpůrných opatření. Tento různorodý soubor umožňuje komplexnější porozumění zkoumané problematice a poskytuje ucelený obraz fungování inkluze v konkrétním školním prostředí.

5.6 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byly použity polostrukturované rozhovory, které probíhaly osobně v prostředí základní školy, kde respondenti pracují, a každý z nich byl předem informován o účelu výzkumu, zajištění anonymity a způsobu záznamu rozhovoru. S jejich souhlasem byly rozhovory nahrávány na diktafon v mobilním telefonu, což umožnilo přesné zaznamenání výpovědí a jejich následné zpracování.

Rozhovory se řídily připravenou osnovou s otevřenými otázkami, která byla vytvořena na základě výzkumných otázek. Otázky se týkaly zejména zkušeností respondentů s inkluzí, absolvovaného dalšího vzdělávání, vnímání jeho přínosu pro pedagogickou praxi a faktorů, které ovlivňují ochotu se do vzdělávání zapojit. Rozhovory byly vedeny v přátelské atmosféře s důrazem na respekt k respondentům a otevřenost jejich výpovědí.

5.7 Výsledky výzkumu

V této části práce se budu věnovat vysvětlení a zhodnocení výsledků výzkumu po kvantifikaci dat. Veškeré hodnoty jsou přiloženy k této práci, na prvním listu jsou udány číselné hodnoty, na druhém listu jsou k dispozici kódy, které se obecně v rámci dotazníku opakují.

Úvodní informace

Tato část se zaměřila zejména na seznámení s názory respondentek a jejich základní zkušenosti s inkluzí. Na základě dat je patrné, že pedagožky, asistentky, výchovná poradkyně i ředitelka jsou velmi profesně zkušené, pedagožky samotné mají zároveň zkušenosti i z jiné základní školy. Celková praxe jednotlivých pedagožek je 10, 12 a 23 let. Všechny pedagožky zároveň mají zkušenosti s rozličným typem žáků. Na druhou stranu vzhledem k tomu, že každá

pedagožka pochází z jiné základní školy, jejich prvotní zkušenosti s inkluzí byly odlišné – všechny ovšem uvedly, že začátky byly náročné a zjevně na ně nebyly připraveny.

Na druhou stranu asistentky pedagoga jsou profesně na začátku kariéry (1, 3 a 4 roky praxe).

Výchovná poradkyně si po 20 letech pedagogické praxe doplnila potřebné vzdělání a začala se věnovat výchovnému poradenství. Z odpovědí zároveň plyne, že výchovná poradkyně má největší zkušenosti jak s inkluzí, tak s různorodostí žáků – zde je ovšem nutné poznamenat, že má zkušenosti pouze z jediné základní školy, která je navíc zdrojem všech informací pro tento dotazník.

Ředitelka má lehce kratší učitelskou praxi (15 let) než výchovná poradkyně nebo nejzkušenější pedagožka, na druhou stranu je v nejvyšší řídicí funkci nejdéle.

Zkušenosti s inkluzí

Všechny dotazované pedagožky mají vysoké povědomí o inkluzi a o žácích, kterých se týká. Rozdíly se projevují v následném přístupu k inkluzi. Žádná pedagožka k inkluzi nemá vyloženě negativní postoj, je ale patrné, že každá je pro inkluzi jinak „zapálená“ a připravená.

U asistentek je patrné, že mají nižší povědomí a samotném pojmu, který může souviset s absencí vyššího pedagogického vzdělání, všechny jsou si však vědomy důležitosti a přínosu inkluze.

Další vzdělávání

V rámci dalšího vzdělávání vyplývá, že zejména pedagožky musely absolvovat relativně hodně školení a dalšího vzdělávání, aby mohly efektivně pracovat v rámci inkluze, jejich postoj může být překvapivý vzhledem k době praxe, která se u všech liší. Dalo by se očekávat, že se vysoké školy na inkluzi žáků zaměřily a studenty na ni připravují, proto by pro mladší pedagožky již neměl být problém s těmito žáky pracovat. Z odpovědí je ale patrné, že i nejmladší respondentka se musela na inkluzi připravit sama. Zásadní problém pro další vzdělávání zjevně představuje jeho formát – všechny pedagožky zmiňují časovou náročnost a teorii, naopak postrádají praktičnost.

Asistentky pedagogů v rámci dalšího vzdělávání působí méně angažovaně než pedagožky. Ačkoli nemají pedagogické vzdělání a mají znatelně kratší praxi, data ukazují sníženou

motivaci a angažovanost ve srovnání s pedagožkami (i zde je ale potřeba uvést, že se jedná pouze o nižší bodové ohodnocení, nikoli o záporný přístup jednotlivých asistentek).

Výchovná poradkyně má za sebou zjevně nejvíce druhů absolvovaných školení a zároveň má znatelně vysokou motivaci i vnímání přínosu inkluze. Sama aktivně podporuje další vzdělávání svých kolegyň. Ředitelka v této instituci sama aktivně organizuje různá školení ve prospěch inkluzivního vzdělávání a spolupracuje s různými institucemi.

Podpora školy

Pedagožky a asistentky mají v této kategorii očekávaně (obě pracují ve stejné třídě se stejným vedením) relativně podobné vnímání podpory vedení školy. Pedagožky ovšem zjevně mají nižší spokojenost s dostupností a existencí pomůcek v rámci své práce. Asistentky na druhou stranu hodnotí dostupnost pomůcek relativně lépe.

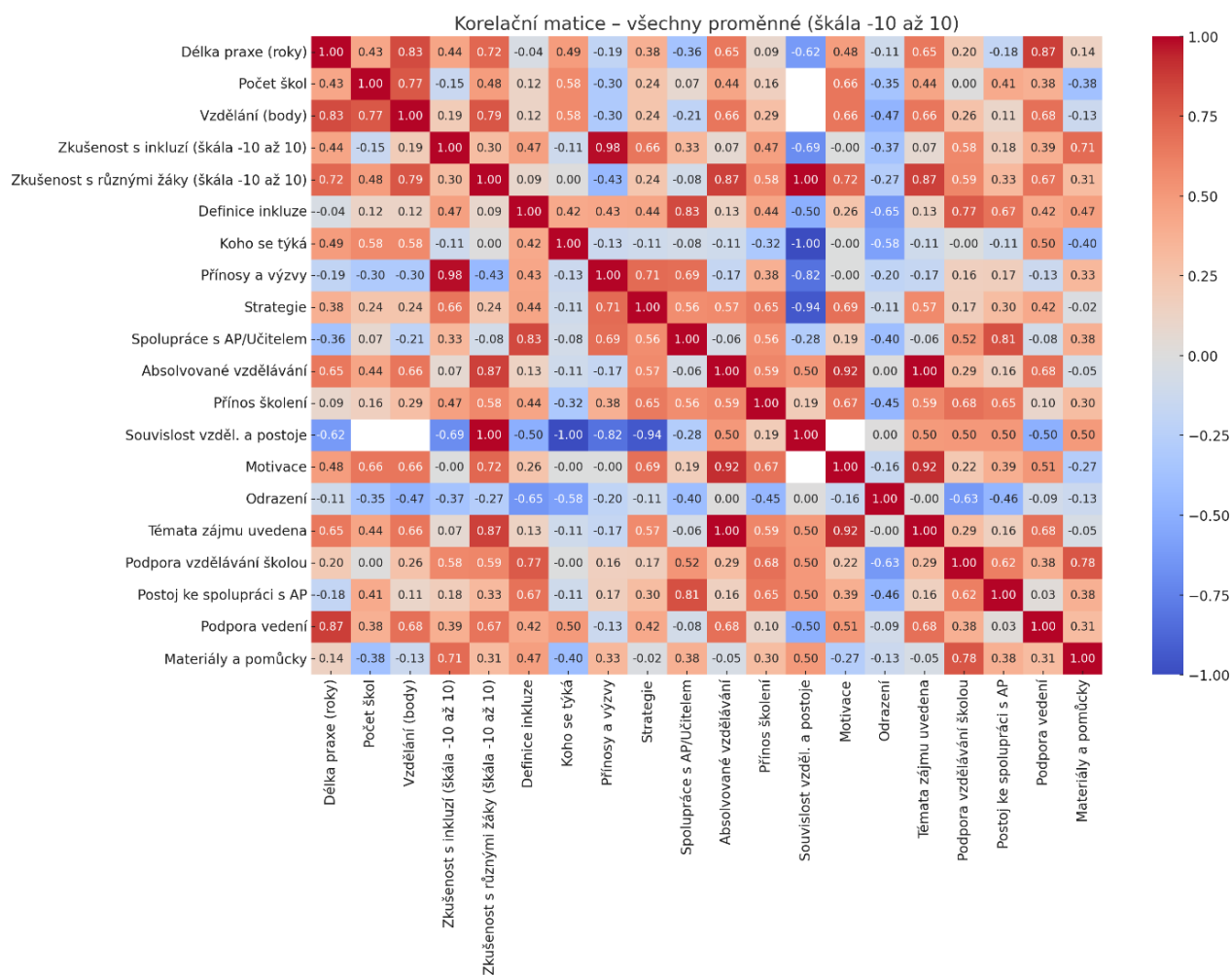
Ředitelka hodnotí všechny aspekty tohoto tématu nejvíce pozitivně. Výchovná poradkyně je obecně spokojená s podporou školy, zjevně ale vidí rezervy ve spolupráci s asistentkami pedagogů, se kterými komunikuje spíše zprostředkovaně.

5.8 Interpretace výsledků

Následující kapitola je věnována interpretaci samotných výsledků výzkumu se zaměřením na zjevné korelace. Pro základní orientaci v možných souvislostech byla aplikována technika korelační matice, a to i s vědomím, že tato metoda je primárně využívána v rámci kvantitativního výzkumu.

Vzhledem k charakteru získaných dat a snaze odhalit vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými byla tato technika zvolena jako podpůrný nástroj. V korelační matici hodnota 1 značí jasnou pozitivní korelaci (když jedna hodnota stoupá, existuje předpoklad, že druhá bude stoupat také), hodnota -1 značí negativní korelaci (jedna hodnota stoupá, druhá klesá) a hodnota 0 vyjadřuje absenci zjevné souvislosti.

Matice č. 1 Korelační matice

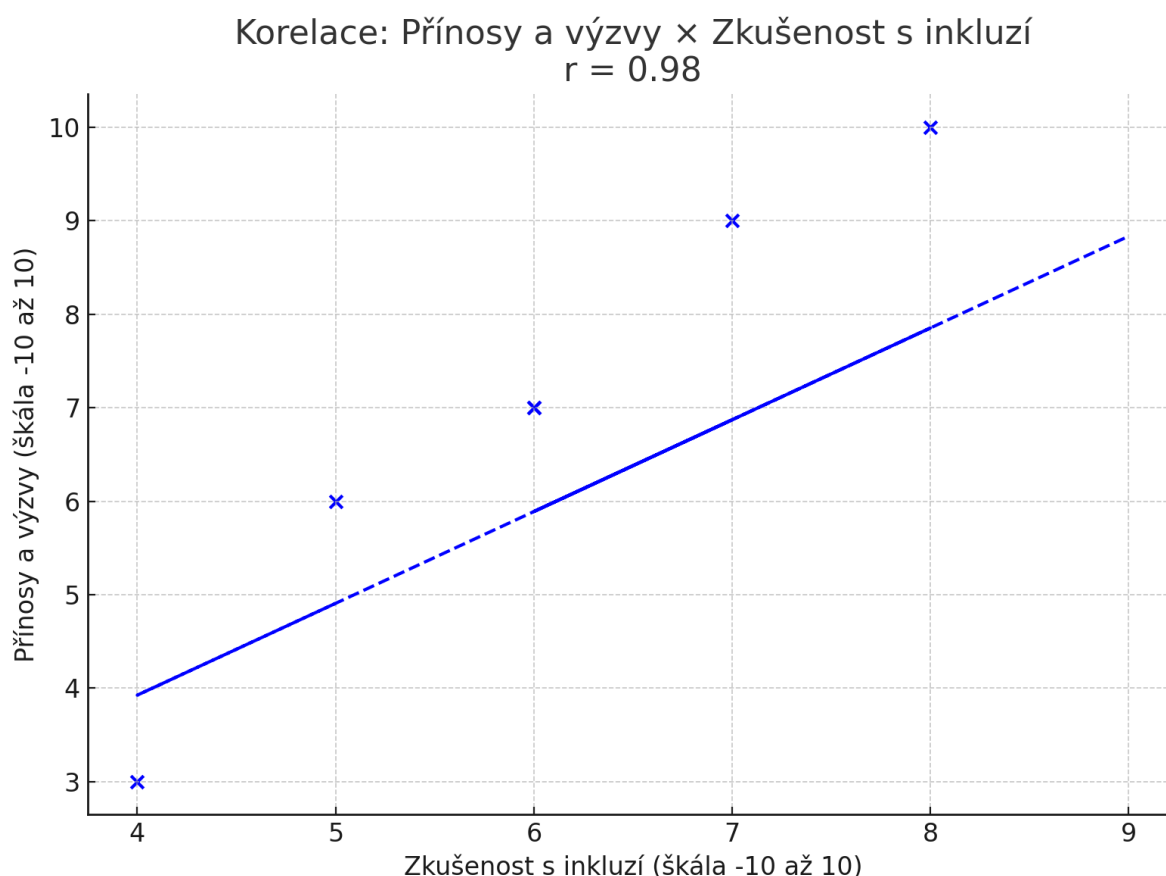


Na matici je patrná přímka s plnou pozitivní korelací, v tomto bodě se shodují identická data. V následujících kapitolách se bude práce věnovat nejzajímavějším a nejzřetelnějším korelacím na základě Pearsonova korelačního koeficientu.

5.8.1 Přínosy a výzvy × Zkušenost s inkluzí

Z dat jasně vyplývá, že větší zkušenosti s inkluzí (závislé na vlastní praxi) znamenají i více pozitivní pohled na přínosy a výzvy inkluze. Větší zkušenosti zjevně dodávají jistotu, dovednosti a schopnosti vidět výhody inkluze. Naopak nižší zkušenosti mohou být důvodem vyšší nejistoty u přínosů inkluze. Ačkoli byly výzvy zmiňované u většiny respondentů, nezastiňují pozitivní vnímání. V rámci této korelace lze zmínit i vliv do dalšího vzdělávání – je zřejmé, že samotná praxe plyne ve vyšší pozitivní vnímání procesu, školení a kurzy by tak měly být zaměřeny zejména na praktickou stránku a méně na teorii, což bylo i zmíněno několika respondenty.

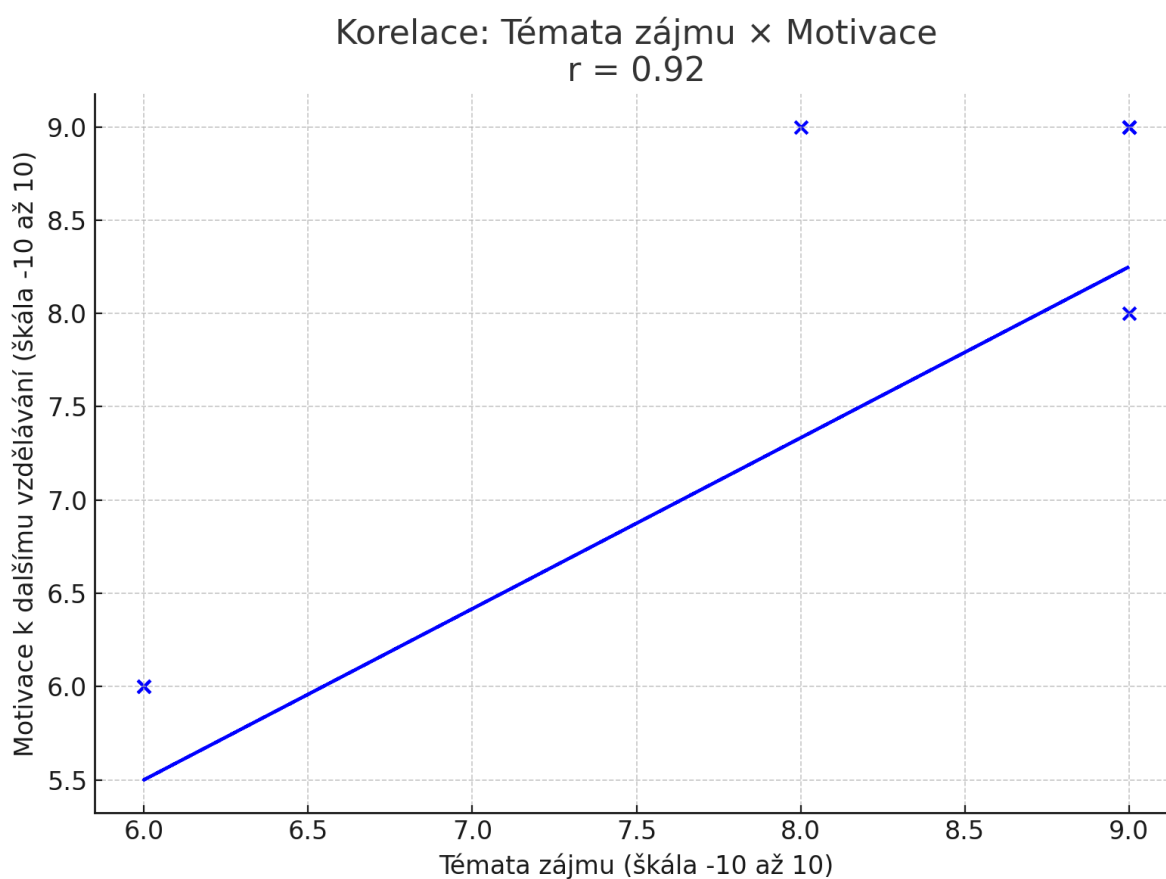
Graf č.1 Korelace: Přínosy a výzvy x Zkušenost s inkluzí



5.8.2 Témata zájmu × Motivace

V rámci vztahu témata zájmu (jak široké a konkrétní oblasti respondenty zajímají ve vztahu k inkluzi) & motivace (jak silně jsou respondenti motivováni se účastnit dalšího vzdělávání) je patrné, že čím má respondent větší obsah zájmů a zajímají ho konkrétní témata, tím jasněji je motivován k dalšímu vzdělávání. Znovu tato data můžeme vztáhnout k případným školení, která by mohla být více konkrétní, což by mohlo zaujmout konkrétní skupiny učitelů a asistentek více, než jen obecný kurz.

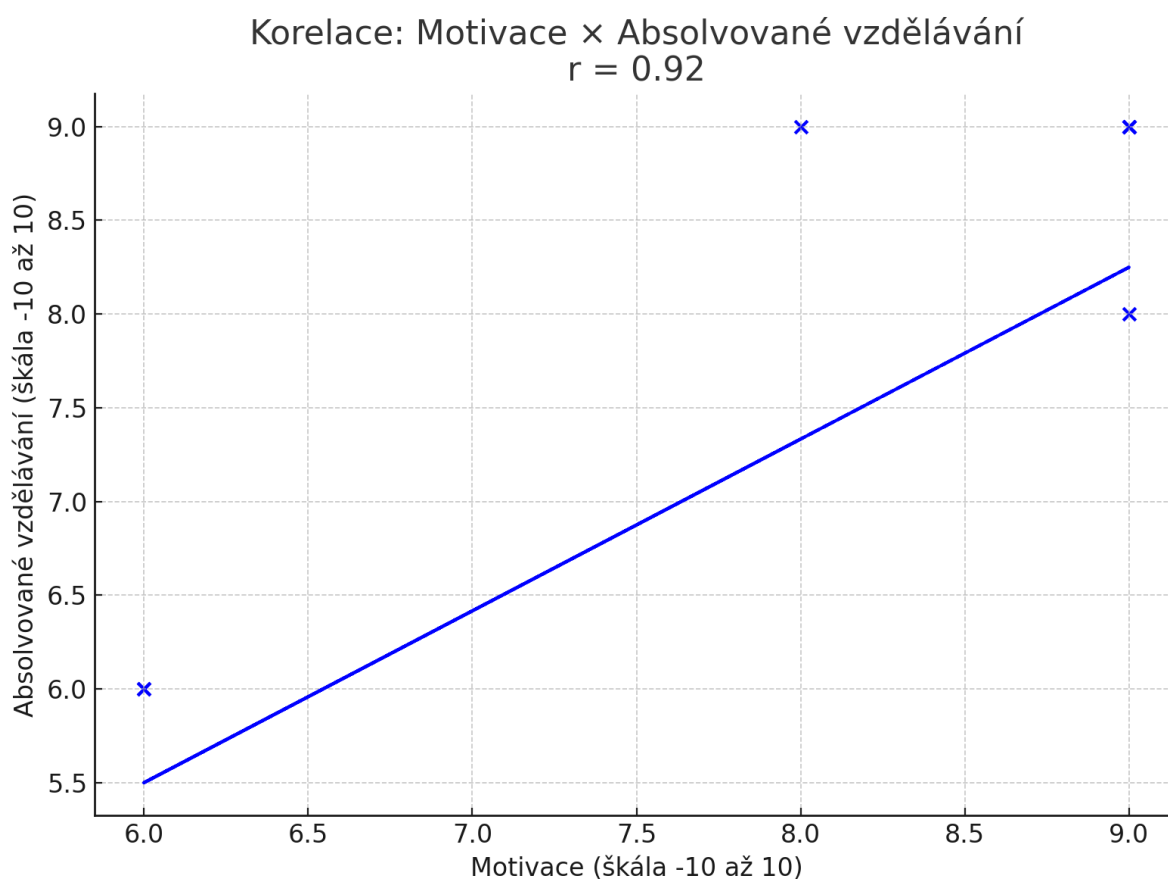
Graf č. 2 Korelace: Témata zájmu x Motivace



5.8.3 Motivace × Absolvované vzdělávání

Lehce očekávanou hodnotou, kterou je zde ale potřeba zmínit, je vztah motivace a absolvovaných vzdělání. Z dat je jasně patrné, že čím více je respondent motivovaný v rámci inkluzivního vzdělávání, tím má za sebou větší počet kurzů a přednášek.

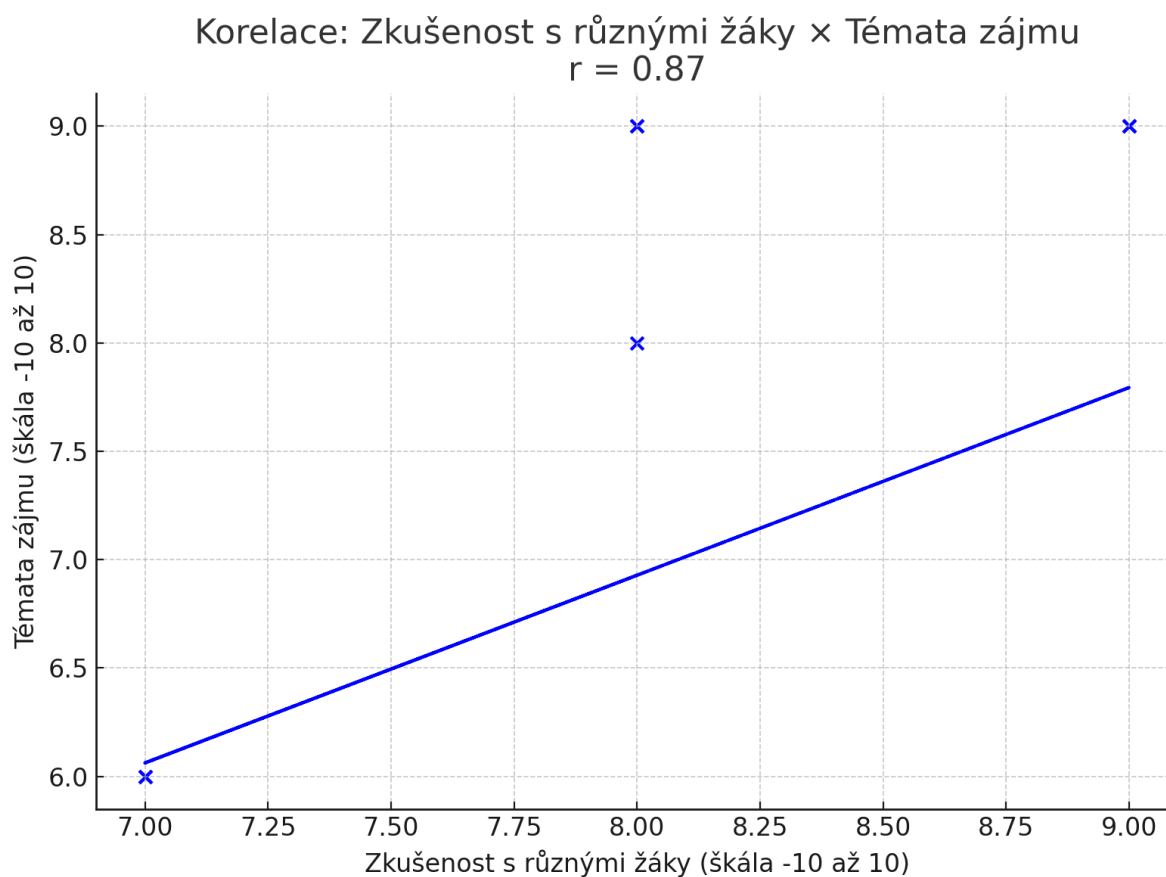
Graf č. 3 Korelace: Motivace x Absolvované vzdělávání



5.8.4 Zkušenost s různými žáky × Témata zájmu

Na základě zkušeností s větším množstvím žáků s nutností individuálního přístupu je jasně zřetelná korelace s širším objemem zájmů respondentek. Výsledky mohou být zapříčiněny stejnými důvody jako u korelace zájmu a motivací. Potvrzuje se, že praktické zkušenosti rozšiřují zájmy a rozhled respondentů. Méně zkušení respondenti naopak zjevně teprve objevují své zájmy ve vztahu k inkluzi a dá se předpokládat, že s větším množstvím zkušeností bude stoupat i zájem jednotlivých respondentů.

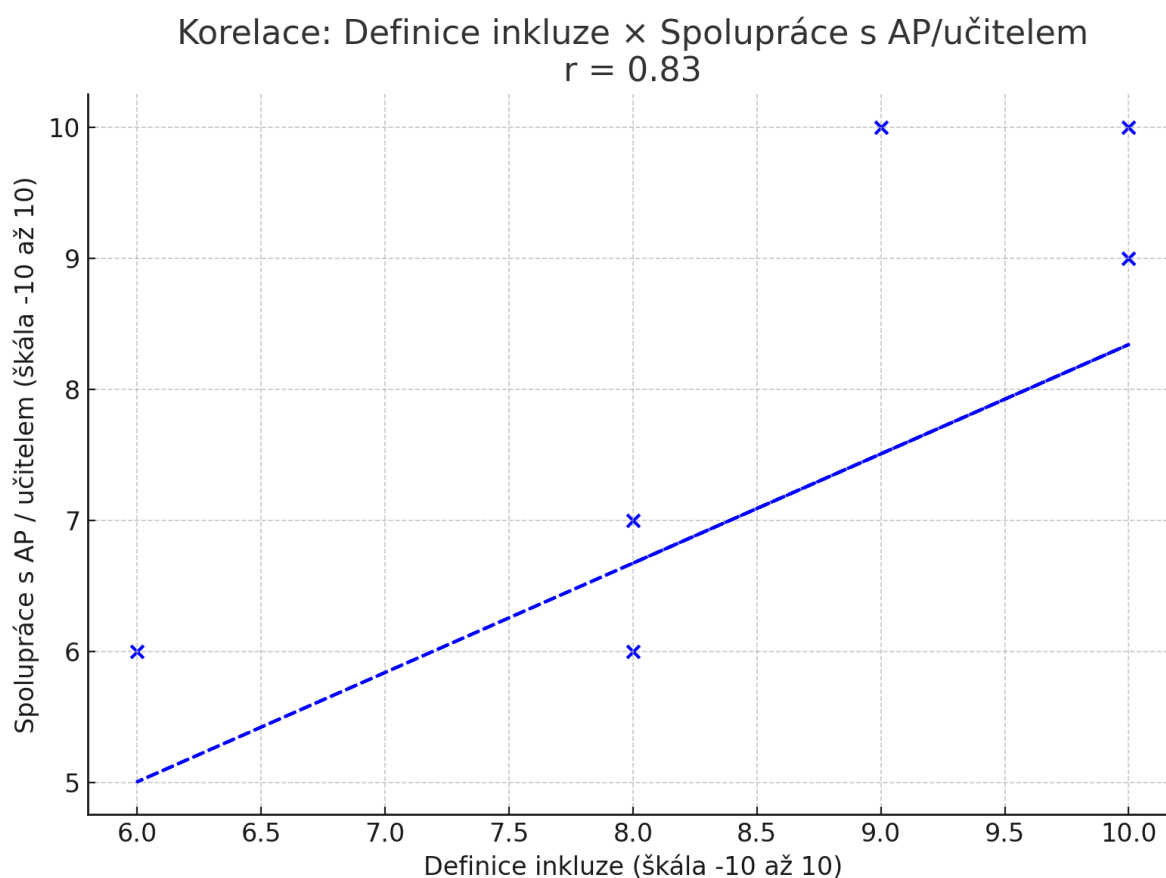
Graf č. 4 Korelace: Zkušenost s různými žáky x Témata zájmu



5.8.5 Definice inkluze × Spolupráce s AP/učitelem

Zajímavou korelací je i definice inkluze a spokojenost v rámci spolupráce pedagogů s jejich asistenty. Pokud je respondent spokojenější se spoluprací, dokáže lépe definovat inkluzi samotnou. To může znamenat, že fungující tým přináší větší povědomí a angažovanost v rámci inkluzivního vzdělávání.

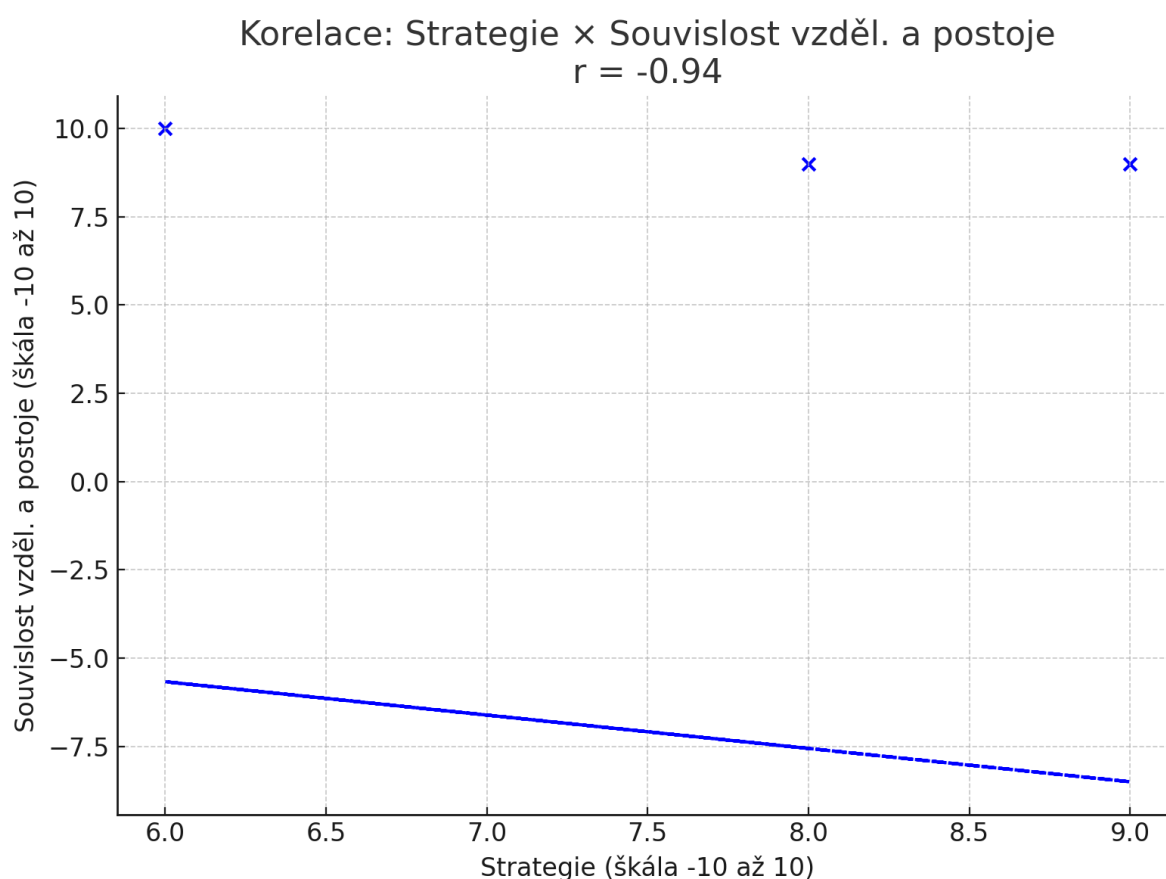
Graf č. 5 Korelace: Definice inkluze x Spolupráce s AP/učitelem



5.8.6 Strategie × Souvislost vzdělání a postoje

Dalším důkazem důležitosti praxe v přístupu k inkluzi představuje vztah strategie a souvislost vzdělávání a postojů. Postoje k inkluzi jsou zjevně více ovlivněné praxí než absolvovanými vzděláními. Je možné, že formální vzdělávání nedokáže efektivně ovlivnit praxi, znovu se nabízí otázka, jestli jsou přednášky správně nastavené s ohledem na praktické vzdělávání a zda nechybí propojení mezi reálnými potřebami učitelů a asistentů a formálním vzděláváním.

Graf č. 6 Korelace: Strategie x Souvislost vzdělání a postoje



5.8.7 Další pozorované výsledky

V rámci rozdělení rolí ve třídě mezi pedagogy a asistentkami (učitelka 1 – asistentka 3, učitelka 2 – asistentka 2, učitelka 3 – asistentka 1) jsou zřejmě patrné i rozdíly mezi nimi samotnými. V rámci strategie se například jeví velký rozptyl – čím více strategií uvádí pedagožka, tím méně jich popisuje asistentka a naopak. Může to znamenat, že pokud má pedagožka jasně rozmyšlenou strategii, není místo pro vlastní iniciativu asistentky a zároveň pokud nemá pedagožka jasně stanovenou strategii, asistentka musí vymýšlet strategii sama.

Zajímavě se jeví i hodnocení samotné spolupráce, kdy asistentky a pedagožky hodnotí své protějšky rozdílně. Pokud pedagožka hodnotí svou asistentku perfektně, asistentka má drobné výhrady a naopak. Jedná se i o rozdílný pohled na inkluzi samotnou. Pedagožky pravděpodobně vnímají inkluzi jako celek, asistentky jsou z povahy své pozice schopné se více zaměřit na jednotlivce a tomu odpovídají i jejich odpovědi.

5.9 Diskuze výsledků

Výzkumná otázka 1: *Jaké typy dalšího vzdělávání učitelé absolvovali v souvislosti s inkluzí?*

Z rozhovorů s učitelkami i asistenty pedagoga vyplynulo, že se všichni respondenti v určitém rozsahu účastnili dalšího vzdělávání zaměřeného na inkluzi. Nejčastěji šlo o kurzy, webináře a školení, která se zaměřovala na konkrétní témata – nejčastěji poruchy autistického spektra (PAS), ADHD, specifické poruchy učení (SPU) nebo práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ). U některých respondentů se objevily také supervize nebo sdílení zkušeností v rámci školy, případně zájem o samostudium prostřednictvím odborné literatury či online platforem.

Data získaná prostřednictvím škálování odpovědí ukazují, že většina respondentů dosáhla vysokých hodnot v oblasti „typů absolvovaného vzdělávání“. To potvrzuje nejen existenci zkušenosti s tímto typem vzdělávání, ale zároveň i jeho určitou pestrost. V odpovědích se často objevovala reflexe, že respondenti aktivně vyhledávali ta témata, která odpovídala konkrétním výzvám, s nimiž se ve třídě potýkali. Oproti tomu respondenti, kteří absolvovali převážně obecné nebo teoretické kurzy, jejich přínos hodnotili spíše rezervovaně.

Mezi opakující se kódy patřila zejména důležitost praktického zaměření školení, konkrétních ukázek a příkladů z praxe. Zatímco teoretická školení byla často hodnocena jako málo přínosná, školení, která nabízela konkrétní nástroje a návody využitelné ve výuce, byla hodnocena velmi pozitivně. Dále se ukazuje, že respondenti s delší praxí častěji zmiňovali vlastní iniciativu ve vyhledávání vzdělávání, a to i mimo rámec oficiálních nabídek školy.

Zjištění odpovídají teoretickým východiskům – například podle Vágnerové i Giddense je další vzdělávání pedagogů jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují kvalitu inkluzivního vzdělávání. Odborná literatura upozorňuje na to, že formální vzdělávání může být skutečně přínosné tehdy, pokud je srozumitelné, konkrétní a přímo využitelné v každodenní praxi, což potvrdily i rozhovory s učitelkami^{66, 67}

Na základě dat tedy lze shrnout, že typy dalšího vzdělávání, kterých se učitelé a asistenti pedagoga účastnili, byly často tematicky relevantní a prakticky orientované. Respondenti vybírali především školení související s konkrétními výzvami, které ve třídách aktuálně řeší, a oceňovali především praktický přínos absolvovaných kurzů.

Výzkumní otázka 2: *Jak vnímají učitelé přínos dalšího vzdělávání pro jejich práci v inkluzivním prostředí?*

V odpovědích respondentů se velmi výrazně odráželo, že přínos dalšího vzdělávání v oblasti inkluze není vnímán univerzálně, ale závisí především na obsahu a formě vzdělávacích aktivit. Téměř všichni učitelé a asistenti pedagoga se shodli na tom, že vzdělávání může být pro inkluzivní praxi užitečné, avšak pouze v případě, že je prakticky zaměřené, konkrétní a reaguje na reálné potřeby z výuky.

Data ze škál ukazují, že nejvyšší hodnocení přínosu měly kurzy zaměřené na specifické situace ve třídě – například jak pracovat s dítětem s PAS, jak adaptovat dítě s odlišným mateřským jazykem nebo jak efektivně komunikovat s rodiči. Naopak teoretická nebo obecně koncipovaná školení byla hodnocena výrazně hůře, přičemž někteří respondenti vyjadřovali skepsi, zda jsou takové formy vzdělávání vůbec přínosné. Odpovědi ukazují, že důležitým

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, Marie, Lenka VÁCLAVÍKOVÁ a Jakub HAVEL. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Pavlína JANOŠOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ a Lenka SERBANIČOVÁ, eds. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2012

⁶⁷ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013

faktorem ovlivňujícím přínos vzdělávání je také osobní zkušenost lektora, praktické příklady z reálných škol a možnost sdílet zkušenosti s ostatními účastníky.

Korelační analýza zároveň ukázala, že neexistuje jednoznačná pozitivní vazba mezi tím, kolik vzdělávání respondent absolvoval, a tím, jaký přínos v něm vidí. Například u některých respondentů s vysokým počtem absolvovaných kurzů bylo hodnocení jejich přínosu nižší než u těch, kteří absolvovali méně, ale zato velmi relevantní školení. Z dat vyplývá, že kvantita absolvovaných kurzů není automaticky spojena s kvalitou vnímaného přínosu.

V rozhovorech se často opakovaly výroky typu „když to dává smysl, využiju to hned druhý den ve třídě“ nebo „kurz vedl někdo, kdo sám neučí, to pro mě nemá význam“. Veškeré odpovědi naznačují, že praktický dopad je zásadní pro to, aby pedagogové považovali školení za přínosné.

Tato zjištění potvrzují teoretické poznatky autorů jako je Vágnerová, kteří upozorňují na význam propojení teorie s praxí. Teoretické poznatky o inkluzi samy o sobě nestačí – pedagogové potřebují konkrétní metody, nástroje a příklady, které mohou okamžitě aplikovat ve své výuce.⁶⁸

Lze tedy shrnout, že přínos dalšího vzdělávání pro inkluzivní praxi je vnímán pozitivně pouze tehdy, pokud je jeho obsah přizpůsoben potřebám pedagogů a reflektuje jejich každodenní realitu. Kvalita a praktičnost vzdělávací aktivity je tak pro respondenty důležitější než její délka nebo instituce, která ji pořádá.

Výzkumní otázka 3: *Do jaké míry existuje souvislost mezi absolvovaným vzděláváním a jejich postojem k inkluzi?*

Jedním z klíčových cílů této práce bylo zjistit, zda absolvované další vzdělávání pedagogů ovlivňuje jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání. V odpovědích respondentů se tento vztah objevil, ale nebyl zdaleka jednoznačný. Někteří respondenti uvedli, že právě díky školení začali inkluzi lépe chápat a změnili na ni svůj pohled. Jiní však zdůraznili, že jejich postoj k inkluzi formovala spíše osobní zkušenost ve třídě než absolvované kurzy.

Tato ambivalence se výrazně potvrdila také v datech – jak při škálování, tak v rámci korelačních analýz. Například korelace mezi odpověďmi na otázku *Souvisí vaše vzdělání*

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, Marie, Lenka VÁCLAVÍKOVÁ a Jakub HAVEL. *Vývojová psychologie*

s vaším postojem k inkluzi? a proměnnými jako *přínosy a výzvy inkluze* nebo *strategické přístupy* vyšla opakovaně negativně, a to poměrně silně (např. korelace se strategií: $r = -0.94$; korelace s přínosy a výzvami: $r = -0.82$). To znamená, že čím pozitivněji respondenti inkluzi hodnotili a čím více strategií uváděli, tím méně často přisuzovali svůj postoj právě formálnímu vzdělávání.

Tento výsledek je překvapivý, protože se na první pohled může zdát, že vyšší množství absolvovaných kurzů by mělo vést k pozitivnějšímu postoji k inkluzi. V praxi se však ukazuje, že pro mnoho respondentů byl postoj utvářen především zkušeností s konkrétními žáky, vlastní reflexí, nebo i vlivem kolegů a atmosféry na škole – tedy faktory, které jsou často mimo rámec oficiálního vzdělávání. Jak uvedla jedna z respondentek: „Člověk tomu začne rozumět, až když to opravdu zažije.“

V literatuře je tento jev částečně reflektován – například podle Vágnerové je postoj pedagoga k inkluzi formován nejen znalostmi, ale také emočním prožitkem, důvěrou ve vlastní kompetence a podporou okolí. Teorie tedy připouští, že formální vzdělávání nemusí být jediným ani rozhodujícím faktorem, který postoj k inkluzi ovlivňuje.⁶⁹

Lze tedy shrnout, že v analyzovaných výpovědích existuje určitá souvislost mezi vzděláváním a postojem k inkluzi, ale není přímá ani jednoznačná. U některých respondentů vzdělávání postoj skutečně pozitivně ovlivnilo, u jiných však hrála větší roli každodenní zkušenost a konkrétní situace ve třídě.

Výzkumná otázka 4: *Jaké faktory ovlivňují ochotu učitelů účastnit se vzdělávacích aktivit?*

Z rozhovorů vyplynulo, že ochota účastnit se dalšího vzdělávání je silně závislá na relevantnosti a praktičnosti nabízeného obsahu. Motivující faktory, které respondenti opakovaně zmiňovali, byly zejména:

- možnost okamžitého využití poznatků ve třídě,
- zaměření na konkrétní cílovou skupinu žáků (např. děti s PAS, OMJ, ADHD),
- sdílení zkušeností s ostatními pedagogy,

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, Marie, Lenka VÁCLAVÍKOVÁ a Jakub HAVEL. *Vývojová psychologie*

- srozumitelnost výkladu a propojení s praxí.

Naopak mezi hlavní demotivující faktory patřila zejména přílišná teoretičnost obsahu, nízká srozumitelnost, nekvalitní lektorský přístup (zejména od lektorů bez praxe ve škole) a také časová náročnost školení, která často koliduje s pracovními povinnostmi pedagogů.

Tato data byla kvantifikována na základě škály od –10 do 10 a byla doplněna otevřenými kódy. Mezi nejčastěji se opakující kódy patřilo „praktické využití“, „zkušenost lektora“, „sdílení s kolegy“, ale také „teorie bez praxe“, „nedostatek času“ nebo „povrchnost“.

V korelacích se ukázalo, že motivace k dalšímu vzdělávání velmi úzce souvisí s pozitivním postojem k inkluzi i se strategií práce ve třídě. Respondenti, kteří uváděli vyšší motivaci, byli zároveň ti, kteří zmiňovali promyšlenější přístupy k práci s dětmi se SVP. To podporuje předpoklad, že ochota k dalšímu vzdělávání není izolovanou charakteristikou, ale součástí širší profesní identity pedagoga.

V literatuře tento aspekt reflektuje Vágnerová, když uvádí, že profesionální rozvoj pedagoga není podmíněn pouze vnějšími faktory (nabídka kurzů), ale i jeho vnitřní motivací, zkušenostmi a podporou okolí. Zjištění z rozhovorů tuto hypotézu potvrzují.⁷⁰

Lze tedy shrnout, že největším motivačním faktorem je smysluplnost a použitelnost vzdělávací aktivity, zatímco největší překážkou je přílišná teoretičnost, nedostatek času a nevhodná forma vedení školení.

Výzkumná otázka 5: *Jakou mají učitelé praxi, jak dlouhou, jaké absolvovali vzdělávání a jak jejich délka praxe souvisí s dalším vzděláváním?*

Poslední výzkumná otázka se zabývá souvislostí mezi délkou praxe učitelů, typem absolvovaného vzdělávání a celkovým zapojením do dalšího vzdělávání.

Data ukázala, že respondenti s delší praxí se účastní dalšího vzdělávání často z vlastní iniciativy, mají tendenci vybírat si cílené a konkrétní kurzy a vnímají větší potřebu adaptace výuky podle aktuálního složení třídy. Tito pedagogové častěji zmiňovali zkušenosti s dětmi s různorodými potřebami a častěji reflektovali potřebu individuálního přístupu.

⁷⁰ VÁGNEROVÁ, Marie, Lenka VÁCLAVÍKOVÁ a Jakub HAVEL. *Vývojová psychologie*

Naopak respondenti s kratší praxí byli často více závislí na nabídce ze strany školy a jejich zkušenost s různými typy žáků ještě nebyla tak široká. V některých případech uváděli vyšší míru nejistoty nebo potřebu podpory v praxi, což se mohlo promítnout do nižšího skóre například u strategie či sebedůvěry v práci s dětmi se SVP.

V korelační analýze se však neprokázala jednoznačně silná vazba mezi délkou praxe a počtem absolvovaných kurzů. To ukazuje, že délka praxe sama o sobě není určující, ale spíše to, jak pedagog vnímá potřebu dalšího vzdělávání a zda se jedná o aktivního hledajícího učitele.

Teoreticky je tento výsledek konzistentní se závěry z odborné literatury – například podle Giddense a Krause se profesionalita pedagoga projevuje nejen ve vzdělání, ale především v reflexi vlastní praxe, což je v rozhovorech dobře patrné.^{71, 72}

Lze tedy shrnout, že delší praxe nemusí automaticky znamenat vyšší odbornost nebo motivaci k dalšímu vzdělávání, ale často ji doprovází větší vnitřní uvědomění, potřeba hledání efektivních řešení a také větší potřeba podpory ve složitějších inkluzivních situacích.

5.10 Shrnutí empirické části

Výzkum realizovaný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami, asistenty pedagoga, výchovnou poradkyní a ředitelkou školy umožnil nahlédnout do konkrétních zkušeností a postojů pedagogických pracovníků působících v inkluzivním prostředí na prvním stupni základní školy. Cílem bylo zmapovat a analyzovat perspektivu učitelů v souvislosti s dalším vzděláváním a jejich postojem k inkluzi a zároveň zjistit, jaké faktory tuto perspektivu ovlivňují.

Výsledky ukázaly, že se většina respondentů pravidelně účastní dalšího vzdělávání v oblasti inkluze, přičemž zásadní roli pro vnímaný přínos sehrává kvalita, konkrétnost a praktické zaměření těchto vzdělávacích aktivit. Teoreticky orientované kurzy bez jasného propojení s praxí byly naopak hodnoceny jako méně přínosné. Respondenti zároveň uváděli, že motivací k účasti je především možnost okamžité aplikace ve třídě, sdílení zkušeností a praktická využitelnost informací.

⁷¹ GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*

⁷² KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014

Jedním z důležitých zjištění je také to, že samotné další vzdělávání není vždy hlavním faktorem, který utváří postoj učitelů k inkluzi. V mnoha případech hrála zásadní roli přímá zkušenost s konkrétními žáky, atmosféra na škole a podpora ze strany vedení a kolegů. Délka praxe a množství absolvovaných kurzů neprokázaly přímou souvislost s pozitivnějším postojem nebo s využitím efektivnějších strategií, naopak důležitější byla osobní reflexe, otevřenost a aktivní přístup k práci.

Korelační analýzy přinesly překvapivé výsledky, zejména ve vztahu mezi učitelkami a jejich asistenty. Zaznamenaná negativní korelace mezi jejich hodnocením strategií, přínosů a spolupráce naznačuje, že mezi těmito rolemi nemusí vždy docházet ke sladění vnímání situace a společnému plánování. To poukazuje na možný prostor pro zlepšení komunikace, sdílení očekávání a systematictější koordinaci práce ve třídě.

Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných dat lze navrhnout následující doporučení pro praxi:

- Zajistit více prakticky zaměřených školení vedených pedagogy z praxe.
- Posílit sdílení zkušeností mezi učiteli, například formou workshopů nebo metodických skupin.
- Věnovat větší prostor společnému plánování mezi učiteli a asistenty pedagoga.
- Podporovat možnost supervize a mezioborové spolupráce, která by pomohla reflektovat výzvy spojené s inkluzí.

Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala tématu inkluzivního vzdělávání a pohledu učitelů a asistentů pedagoga na jeho zavádění a fungování v praxi. Inkluzivní vzdělávání je v současné době jedním z nejdiskutovanějších témat českého školství. V teoretické části byly představeny základní pojmy a principy inkluze, legislativní rámec, cílové skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i role jednotlivých aktérů školního prostředí.

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, jak pedagogové vnímají inkluzi, jaké mají zkušenosti s dalším vzděláváním a jak se jejich postoje proměňují v souvislosti s délkou praxe, podporou školy či spoluprací s asistenty. Kvalitativní výzkum proběhl formou strukturovaných rozhovorů s učiteli, asistenty pedagoga, výchovnou poradkyní a ředitelkou školy.

Z rozhovorů vyplynulo, že inkluze je považována za důležitou součást současného vzdělávání, zároveň však vyžaduje značnou míru trpělivosti, odbornosti a spolupráce všech zúčastněných. Všichni respondenti sdíleli pozitivní zkušenosti s individuálním pokrokem žáků se speciálními potřebami, ale zároveň pojmenovali i výzvy, jako jsou nedostatek času, materiálních podmínek nebo specifických znalostí.

Z výzkumu lze usuzovat, že podpora ze strany školy, dostatek informací, pravidelná reflexe a týmová spolupráce jsou klíčovými faktory pro úspěšné začleňování dětí do vzdělávacího procesu. Je proto vhodné i nadále posilovat systém dalšího vzdělávání, podporovat sdílení zkušeností mezi pedagogy a dbát na kvalitní přípravu učitelů i asistentů již v rámci jejich počátečního vzdělávání.

Za limit výzkumu lze považovat omezený počet respondentů z jediné základní školy, což neumožňuje zobecnění výsledků na celou populaci. Přesto výsledky mohou sloužit jako podnět k dalšímu zkoumání a přispívají k hlubšímu porozumění realitě inkluze v konkrétním školním prostředí.

Do budoucna by bylo vhodné rozšířit výzkum o větší počet škol různého typu, porovnat perspektivy mezi městskými a venkovskými školami či zahrnout i pohled samotných žáků a jejich rodičů. Téma inkluze si totiž zaslouhuje komplexní přístup, který bude reflektovat všechny aktéry a proměnlivé podmínky každodenní praxe.

Zdroje

Odborná literatura

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. vyd. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Vyd. 1. vyd. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

GRYGORSKY, Nikola. *Měření klimatu školy na střední škole. 2022*, Bakalářská práce, Univerzita Karlova

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-040-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

MRÁZKOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-238-5.

PILCHOVÁ, Petra. *Dětská mozková obrna a způsoby její léčby*. 2010, Bakalářská práce, Masarykova Univerzita.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, Lenka VÁCLAVÍKOVÁ a Jakub HAVEL. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Pavlína JANOŠOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ a Lenka SERBANIČOVÁ, eds. První dotisk druhého, rozšířeného a přepracovaného vydání. vyd. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Vydání 1. vyd. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

ČR, ÚZIS. MKN-10 klasifikace. In: *mkn10.cz* [online] [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

<https://chatgpt.com/>

TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWeb* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

VÍTKOVÁ, Marie, Helena VAĐUTOVÁ a Věra VOJTOVÁ. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: . Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf

1 STRUČNÉ VYMEZENÍ SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ A OSLABENÍ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ [online] [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/sluchove-postizeni-nebo-oslabeni-sluchoveho-vnimani/1-strucne-vymezeni-sluchoveho-postizeni-a-oslabeni-sluchoveho-vnimani/>

3.6 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY [online] [cit. 16.04.2025]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/>

ADD porucha pozornosti: Projevy a možnosti terapie. In: *Mojepsychologie.cz* [online]. 9. 8. 2024 [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://www.mojepsychologie.cz/add-porucha-pozornosti-co-to-je-a-jak-se-leci>

ADHD – Duševní poruchy – Asociace dětské a dorostové psychiatrie. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/adhd/>

APIV | NPI ČR – Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí. In: *APIV B* [online]. 12. 11. 2017 [cit. 15.04.2025]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>

Obrna – druhy, příčiny, příznaky a léčba | EUC.cz | EUC. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/obrna-druhy-priciny-priznaky-a-lecba/#obrna-a-jeji-zakladni-rozdeleni>

Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. In: [cit. 10.04.2025]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F71>

Zákony

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Praha: Česká republika, 2004.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Praha: Česká republika, 2004.

Zákon č. 379/2015 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek. Praha: Česká republika, 2015.

Seznam grafů

Graf č.1 Korelace: Přínosy a výzvy x Zkušenost s inkluzí

Graf č. 2 Korelace: Témata zájmu x Motivace

Graf č. 3 Korelace: Motivace x Absolvované vzdělávání

Graf č. 4 Korelace: Zkušenost s různými žáky x Témata zájmu

Graf č. 5 Korelace: Definice inkluze x Spolupráce s AP/učitelem

Graf č. 6 Korelace: Strategie x Souvislost vzdělání a postoje

Seznam matic

Matice č. 1 Korelační matice

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Koncept sociální inkluze

Obrázek č. 2 Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí

Obrázek č. 3 Žák s postižením v inkluzivním vzdělávání

Obrázek č. 4 Žák s postižením v integrovaném vzdělávání

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Kategorie zrakového

Tabulka č. 2 Popis dimenzí a kompetencí

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Přepisy rozhovorů

Příloha C: Analyzovaná data

Příloha A: Dotazník

Dotazník pro třídní učitele prvního stupně

1. Úvodní informace

- Jak dlouho pracujete jako učitel/ka na prvním stupni ZŠ?
- Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Jaký obor jste studovali?
- Kolik let praxe máte jako učitel/ka?
- Na kolika školách jste již působili?
- Jaké byly vaše začátky ve školství? Jak jste vnímali první setkání s inkluzí?
- Jaké máte zkušenosti s různými typy žáků (např. děti s SPU, děti z různých kulturních prostředí)?

2. Zkušenosti s inkluzí

- Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání? Jak byste ho definovali?
- Kterých dětí se podle vás inkluze týká?
- Jaké jsou podle vás hlavní přínosy a výzvy inkluzivního vzdělávání?
- Jaké strategie používáte při práci s různorodými žáky ve třídě?
- Jak často spolupracujete s asistenty pedagoga? Jak tuto spolupráci hodnotíte?

3. Další vzdělávání a inkluze

- Jaké typy dalšího vzdělávání jste absolvovali v souvislosti s inkluzí? (kurzy, školení, webináře, workshopy)
- Jaký přínos pro vaši práci v inkluzivním prostředí tato školení měla?
- Do jaké míry podle vás existuje souvislost mezi vaším absolvovaným vzděláním a vaším postojem k inkluzi?
- Co vás motivuje k účasti na vzdělávacích aktivitách? Co vás případně odrazuje?
- Jaká témata by vás v rámci dalšího vzdělávání zajímala?

4. Podpora ze strany školy

- Jak škola podporuje další vzdělávání učitelů v oblasti inkluze?
- Jakým způsobem se škola staví k zapojení asistentů pedagoga do výuky?
- Jak vnímáte podporu ze strany vedení školy při práci v inkluzivním prostředí?
- Máte k dispozici dostatečné materiály a pomůcky pro inkluzivní výuku?

Dotazník pro asistenty pedagoga na prvním stupni

1. Úvodní informace

- Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na prvním stupni ZŠ?
- Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Jaký obor jste studovali?
- Kolik let praxe máte jako asistent/ka pedagoga?
- Na kolika školách jste již působili?
- Co vás motivovalo k práci asistenta pedagoga?

2. Zkušenosti s inkluzí

- Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání? Jak byste ho definovali?
- Kterých dětí se podle vás inkluze týká?
- Jaký je podle vás přínos vaší práce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jakým způsobem spolupracujete s učiteli na podpoře inkluze?
- Jaké metody a techniky používáte při práci s dětmi se speciálními potřebami?
- Jak vnímáte podporu od vedení školy?

3. Další vzdělávání

- Jaké typy dalšího vzdělávání jste absolvovali v souvislosti s inkluzí?
- Jaký přínos měly tyto vzdělávací aktivity pro vaši práci v inkluzivním prostředí?
- Co vás motivuje k účasti na vzdělávacích aktivitách? Co vás případně odrazuje?
- Jakým způsobem se vzděláváte sami (např. literatura, online kurzy, praxe)?

Dotazník pro ředitelku školy

1. Úvodní informace

- Jak dlouho působíte jako ředitel/ka této školy?
- Jaká byla vaše předchozí pedagogická praxe?
- Jak byste popsala charakter vaší školy? (velikost školy, složení žáků, specifika inkluze na škole)
- Jakou máte vizi pro vaši školu v oblasti inkluze?
- S jakými problémy se ve škole nejčastěji setkáváte? Jaké jsou podle vás největší výzvy?

2. Vize školy v oblasti inkluze

- Jaká je vize vaší školy v oblasti inkluzivního vzdělávání?
- Podporujete další vzdělávání učitelů v oblasti inkluze? Pokud ano, jakým způsobem? (finanční podpora kurzů, sdílení zkušeností, spolupráce s odborníky)
- Jaká konkrétní školení nebo vzdělávací programy škola nabízí učitelům a asistentům pedagoga?
- Jak podporujete nově nastupující učitele v oblasti inkluze?

3. Role asistentů pedagoga

- Podporujete přítomnost asistentů pedagoga v třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak se na vaší škole organizuje spolupráce mezi učiteli, asistenty pedagoga a dalšími odborníky?
- Jak probíhá výběr a zapojení asistentů pedagoga do třídních kolektivů?

4. Podpora a překážky v inkluzi

- Jaké hlavní překážky vidíte při zavádění inkluze na vaší škole?
- Jak by se podle vás mělo inkluzivní vzdělávání na vaší škole do budoucna zlepšit?
- Co byste uvítala jako další podporu pro inkluzivní vzdělávání (např. více asistentů, další školení, materiální podpora)?

Dotazník pro výchovnou poradkyni na prvním stupni

1. Úvodní informace

- Jak dlouho působíte jako výchovná poradkyně?
- Jaká byla vaše předchozí pedagogická praxe?
- Jaké vzdělání máte v oblasti inkluzivního vzdělávání?

2. Role výchovného poradce v inkluzi

- Jaká je vaše role v podpoře inkluzivního vzdělávání na prvním stupni?
- Jak spolupracujete s učiteli a asistenty pedagoga při řešení inkluze?
- Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

3. Další vzdělávání a podpora učitelů

- Jaké typy dalšího vzdělávání jste absolvovala v oblasti inkluze?
- Jaké vzdělávací aktivity doporučujete učitelům, aby se lépe připravili na inkluzi?
- Jak hodnotíte podporu inkluze ze strany vedení školy?

4. Překážky a zlepšení v inkluzi

- Jaké největší překážky v oblasti inkluze na prvním stupni vnímáte?
- Co by podle vás pomohlo zlepšit inkluzi na vaší škole?

Příloha B: Přepisy rozhovorů

■ 1. TRÍDNÍ UČITELKA 1

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho už pracujete jako učitelka na prvním stupni?

R1: Tak učím dvacet... dvacet tři let.

I: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

R1: Magisterské, učitelství pro 1. stupeň, v Praze.

I: Kolik máte let praxe?

R1: Od začátku, dvacet tři let.

I: Na kolika školách jste učila?

R1: Na dvou – malá škola u Kutné Hory a pak tady osmnáct let.

I: Jaké byly vaše začátky a první zkušenost s inkluzí?

R1: Tehdy se o inkluzi moc nevědělo. První dítě s poruchou učení jsem měla brzy, nebyla žádná podpora.

I: Máte zkušenosti s různými žáky?

R1: Ano, děti s dyslexií, ADHD, PAS, děti z Ukrajiny i vietnamské rodiny.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co je pro vás inkluze?

R1: Společné vzdělávání všech dětí, respekt k jejich potřebám.

I: Koho se týká?

R1: Všech s jinakostí – diagnózy, jazyk, sociální zázemí.

I: Přínosy a výzvy?

R1: Děti se učí toleranci, ale je to náročné – příprava, papírování, reakce rodičů.

I: Strategie?

R1: Diferenciace, skupinky, pomůcky, rutina, spolupráce s asistentem.

I: Jaká je spolupráce s asistenty?

R1: Velmi dobrá, pokud si sedneme. Ale ne vždy to fungovalo.

3. Další vzdělávání

I: Jaké typy školení jste absolvovala?

R1: Kurzy o PAS, ADHD, OMJ, organizované školou i sama.

I: Přínos?

R1: Praktické školení pomáhá. Některé teoretické moc ne.

I: Souvislost vzdělání a postoje?

R1: Silná – když člověk chápe, nemá strach.

I: Co vás motivuje/odrazuje?

R1: Motivuje smysluplnost, odrazuje teorie a časová náročnost.

I: Co by vás zajímalo?

R1: Práce s cizinci, dětmi s traumatem, technologie.

4. Podpora školy

I: Podpora dalšího vzdělávání?

R1: Škola nabízí webináře, informace, nic povinného.

I: Postoj ke spolupráci s asistenty?

R1: Většinou pozitivní, ale zajištění je někdy komplikované.

I: Podpora od vedení?

R1: Cítím se podporovaná.

I: Materiály a pomůcky?

R1: Něco máme, ale hodně si tvořím sama. Sdílený archiv by pomohl.

■ 2. TRÍDNÍ UČITELKA 2

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho pracujete jako učitelka na prvním stupni?

R1: No, teď je to desátý rok.

I: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jaký obor jste studovala?

R1: Mám magisterský titul z pedagogické fakulty, obor učitelství pro 1. stupeň, vystudovala jsem ho v Hradci Králové.

I: Kolik let praxe tedy máte jako učitelka?

R1: Oficiálně těch deset let. Hned po škole jsem nastoupila do praxe, ale během studia jsem učila i na brigádách v družině, takže nějakou zkušenost jsem měla už dřív.

I: A na kolika školách jste zatím působila?

R1: Učila jsem na dvou základních školách – nejdřív pět let na malé škole u Jičína a teď pět let tady v Praze.

I: Jaké byly vaše začátky ve školství? A jak jste vnímala první setkání s inkluzí?

R1: Na té první škole to byla trochu idylka, malý kolektiv, málo dětí... Ale inkluze nás tam zasáhla taky, i když pozvolna. První zkušenost byla s dítětem s ADHD a vlastně nikdo moc nevěděl, jak na to. Měla jsem pocit, že si to musím vyřešit sama. Pak přišly děti s SPU a později i s poruchami chování. Teď už je to běžné, ale tenkrát to byl šok.

I: Jaké máte zkušenosti s různými typy žáků – děti s SPU, děti z jiných kulturních prostředí?

R1: Měla jsem děti s dyslexií, dysgrafií, taky jedno dítě s lehkou mentální retardací, teď mám

dvě děti s OMJ – jedno z Ukrajiny, jedno z Mongolska. A pak taky dítě s PAS. Takže mám zkušenosti se širokým spektrem potřeb.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání? Jak byste ho definovala?

R1: Inkluze je pro mě o tom, že všechny děti mají mít stejné šance a možnost vzdělávat se společně. Že každý dítě má svoje potřeby a my bychom je měli respektovat a přizpůsobit výuku tak, aby se mohlo zapojit. Není to jen o dětech s diagnózou, ale obecně o různorodosti ve třídě.

I: Kterých dětí se podle vás inkluze týká?

R1: Myslím, že všech, které nějakým způsobem vybočují – ať už mají specifické poruchy učení, odlišné jazykové nebo kulturní zázemí, nebo třeba nějaké psychické problémy. Vlastně každé dítě, které potřebuje jiný přístup.

I: Jaké jsou podle vás hlavní přínosy a výzvy inkluzivního vzdělávání?

R1: Přínos určitě vidím v tom, že se děti učí vzájemnému respektu, učí se pomáhat si navzájem. Ale výzvy jsou taky obrovské – čas, příprava, práce s asistenty, spolupráce s rodiči... A někdy i vnitřní odpor učitele, když se na to necítí.

I: Jaké strategie používáte při práci s různorodými žáky ve třídě?

R1: Různorodost úkolů, využití obrázků, přehledných materiálů, víc času na práci... Snažím se hodně diferencovat. A taky zapojuji spolužáky – peer podporu. Někdy děti samy dobře vědí, jak kamarádovi pomoci.

I: Jak často spolupracujete s asistenty pedagoga? Jak tu spolupráci hodnotíte?

R1: Denně, momentálně mám ve třídě jednu asistentku, která je u žáka s PAS. Pomáhá i ostatním dětem, když třeba něco nestíhají. Je to pro mě velká opora. Ale záleží na osobnosti – pokud asistentka není naladěná na spolupráci, může to být i náročné.

3. Další vzdělávání

I: Jaké typy dalšího vzdělávání jste absolvovala v souvislosti s inkluzí?

R1: Byla jsem na několika seminářích, hlavně online – třeba na ADHD, autismus, děti s OMJ. Pak taky webináře od NPI a jedno delší školení od SPC na podporu dětí s PAS.

I: Jaký přínos pro vaši práci to mělo?

R1: Ujasnila jsem si terminologii, získala jsem tipy na materiály a hlavně pochopila, že v tom nejsem sama. Často tam zaznívají zkušenosti jiných učitelů, a to mi hodně pomáhá.

I: Do jaké míry podle vás existuje souvislost mezi vzděláním a postojem k inkluzi?

R1: Obrovská. Když učitel rozumí tomu, proč se inkluze dělá, a jak může pomoci, je větší

šance, že to bude brát pozitivně. Když ale nemá informace nebo zkušenost, často inkluzi odmítá.

I: Co vás motivuje a co odrazuje k účasti na vzdělávání?

R1: Motivuje mě, když vidím smysl, praktičnost, když vím, že to použiju zítra ve třídě. Odrazuje mě, když je to moc teoretické, nebo vedené někým, kdo reálně neučil.

I: Jaká témata by vás zajímala do budoucna?

R1: Práce s dvojjazyčnými dětmi, komunikace s rodinami, podpora dětí s úzkostmi. A taky zvládání náročného chování ve třídě.

4. Podpora školy

I: Jak škola podporuje vzdělávání učitelů v oblasti inkluze?

R1: Posílá nám nabídky kurzů, někdy i platí vybrané školení. Je možnost domluvit si supervizi nebo konzultaci s psychologem.

I: Jak se škola staví k asistentům pedagoga?

R1: Myslím, že pozitivně. Snaží se asistenty zajistit, i když víme, že někdy to trvá kvůli financím. Ale vedení chápe, že jsou potřeba.

I: Jak vnímáte podporu od vedení školy?

R1: Velmi dobře. Když něco potřebuju, mohu se obrátit na zástupkyni nebo výchovnou poradkyni. Někdy i vedení samo přichází s nápady.

I: Máte dostatek pomůcek pro inkluzivní výuku?

R1: Něco ano, ale často si vyrábím vlastní nebo hledám online. Pomohla by třeba sdílená databáze materiálů mezi učiteli.

■ 3. TRÍDNÍ UČITELKA 3

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho pracujete jako učitelka na prvním stupni?

R1: Letos to bude dvanáctý rok.

I: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jaký obor jste studovala?

R1: Magisterské vzdělání, učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Studovala jsem v Brně na pedagogické fakultě.

I: Kolik máte let praxe jako učitelka?

R1: V podstatě těch dvanáct let, hned po škole jsem nastoupila.

I: Na kolika školách jste zatím působila?

R1: Na dvou. Nejprve jsem učila pět let na malé venkovské škole, pak jsem přestoupila sem.

I: Co vás přivedlo ke kariéře učitelky?

R1: Už od malička jsem věděla, že chci učit. Hrála jsem si na školu. A měla jsem ve škole inspirativní učitelku, která mě ovlivnila.

I: Jaké byly vaše začátky a první kontakt s inkluzí?

R1: Ze začátku jsem o inkluzi moc nevěděla, ale brzy jsem dostala do třídy žáka s LMP a musela jsem se rychle přizpůsobit. Byla to velká škola života.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání?

R1: Znamená to přijmout každé dítě takové, jaké je. Vytvořit prostředí, kde se každý může cítit bezpečně a učit se svým tempem.

I: Kterých dětí se to podle vás nejvíce týká?

R1: Těch, které potřebují nějakou formu podpory – SPU, PAS, jazyková bariéra... Ale i těch, které jsou extrémně nadané.

I: Co je podle vás přínos vaší práce?

R1: Pomáhat dětem zažít úspěch, i když mají potíže. Když se zlepší, když se jim zvedne sebevědomí, to je největší odměna.

I: Jak spolupracujete s asistenty pedagoga?

R1: Intenzivně. Konzultujeme, plánujeme společně výuku, pomáhá mi i s přípravou. Je důležité, aby spolupráce byla partnerská.

I: Jaké metody a techniky používáte?

R1: Vizuální opory, kartičky, rozfázování úkolů, krátké pracovní bloky, pozitivní motivace. Také přestávky navíc nebo úprava hodnocení.

I: A podpora vedení školy?

R1: Cítím ji. Vedení je vstřícné, když potřebuji pomůcky nebo kontakt na poradnu, pomůžou.

3. Další vzdělávání

I: Jaké kurzy nebo školení jste absolvovala?

R1: Kurz o práci s dětmi s ADHD, školení k inkluzi v rámci projektu, webináře o žácích s OMJ. Také jsem měla supervizi.

I: Jaký měly přínos pro vaši praxi?

R1: Hodně. Pomohly mi lépe porozumět dětem, zlepšit komunikaci i spolupráci s rodiči.

I: Co vás motivuje a co vás odrazuje?

R1: Motivuje mě, když školení dává smysl a má praktický dopad. Odrazuje mě, když je to teorie bez příkladů z praxe.

I: Jak se vzděláváte sama?

R1: Čtu odbornou literaturu, sleduji webináře, účastním se sdílení v rámci metodických skupin.

■ 4. ASISTENTKA PEDAGOGA 1

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho pracujete jako asistentka pedagoga na prvním stupni?

A1: Momentálně třetím rokem.

I: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

A1: Mám střední pedagogickou školu – obor předškolní a mimoškolní pedagogika.

I: Kolik máte celkově let praxe jako asistentka?

A1: Ty tři roky tady ve škole. Předtím jsem dělala chůvu, ale ne přímo asistenta.

I: Na kolika školách jste pracovala?

A1: Jen na této.

I: Co vás motivovalo k této práci?

A1: Chtěla jsem být součástí školního prostředí, pomáhat dětem, které to potřebují, a mít smysluplnou práci.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání?

A1: Je to přijetí všech dětí bez rozdílu. Každý má být ve třídě, i když má nějaký problém. A my mu máme pomoci, aby se mohl učit.

I: Kterých dětí se to týká podle vás?

A1: Děti s poruchami učení, ADHD, autismem, ale i těch, které mají třeba špatné domácí zázemí nebo neumí česky.

I: Jaký je přínos vaší práce?

A1: Děti si víc věří, když ví, že tam pro ně někdo je. Můžu jim pomoci s pochopením látky i s tím, jak se ve třídě chovat.

I: Jak spolupracujete s učitelkou?

A1: Hodně spolu mluvíme – co budeme dělat, jaký má dítě den, co potřebuje. Někdy pomáhám s přípravou nebo s jinými dětmi, když je potřeba.

I: Jaké metody používáte při práci s dítětem?

A1: Hodně názorně – obrázky, kostky, kartičky. A krátké jasné pokyny. Když je dítě unavené, dávám mu pauzu.

I: Jak hodnotíte podporu vedení školy?

A1: Je dobrá. Když něco potřebuju, můžu se zeptat, poradit se. Vědí, že tahle práce není lehká.

3. Další vzdělávání

I: Absolvovala jste nějaká školení?

A1: Ano, kurz pro asistenty pedagoga, pak webináře o autismu, ADHD, i OMJ. Něco přes školu, něco jsem si hledala sama.

I: Měly tyto kurzy přínos?

A1: Ano, hlavně když byly praktické. Když ukázali, jak s dětmi mluvit nebo co jim dát do ruky.

I: Co vás motivuje a co vás odrazuje?

A1: Motivuje mě, když vidím, že se to dá použít ve třídě. Odrazuje mě, když je to dlouhé a moc teoretické.

I: Vzděláváte se nějak sama?

A1: Sleduju videa na internetu, čtu si v diskusích, co dělají jiní asistenti. Hodně se taky učím tím, že s dětmi pracuju každý den.

■ 5. ASISTENTKA PEDAGOGA 2

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho pracujete jako asistentka pedagoga na prvním stupni?

A1: Teď jsem začala čtvrtý školní rok.

I: Jaké máte vzdělání?

A1: Mám kurz asistenta pedagoga a předtím jsem vystudovala střední školu – sociální činnost.

I: Kolik máte celkově praxe?

A1: V této škole čtyři roky. Jinde jsem předtím jako asistentka nepracovala.

I: Co vás motivovalo stát se AP?

A1: Vždycky mě bavilo pracovat s dětmi. A když jsem viděla, že některé potřebují individuální přístup, chtěla jsem u toho být a pomoci jim.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co pro vás znamená inkluze?

A1: Že každé dítě má mít možnost chodit do běžné školy, i když potřebuje pomoc. A že my jako škola se mu přizpůsobíme, ne naopak.

I: Kterých dětí se inkluze nejčastěji týká?

A1: Děti s poruchami chování, autismem, s jazykovou bariérou. Ale taky těch, co mají třeba těžké podmínky doma a potřebují podporu i emočně.

I: Jak pomáháte konkrétně těmto dětem?

A1: Snažím se být pro ně klidný bod. Pomáhám jim pochopit zadání, zklidnit se, říct si o pomoc. Učím je i základní návyky – třeba jak se soustředit.

I: Jak spolupracujete s učiteli?

A1: Každý den – domlouváme se, co budeme dělat, jaký plán má učitel. Někdy pomůžu i jiným dětem nebo zaskočím ve třídě, když je třeba.

I: Jaké metody nejčastěji využíváte?

A1: Krokování úkolů, vizualizace, pochvala, hodně jednoduchý jazyk. A taky přestávky, když je dítě přetížené.

I: Máte podporu od vedení školy?

A1: Ano, cítím ji. Když něco řešíme, vedení komunikuje, zajímá se, řeší věci rychle.

3. Další vzdělávání

I: Jaké kurzy nebo školení jste absolvovala?

A1: Kurz asistenta pedagoga, potom několik webinářů – PAS, ADHD, práce s dětmi z Ukrajiny.

I: Jaký měly přínos?

A1: Určitě mi daly jistotu – hlavně praktické tipy, co s dětmi dělat. Třeba jak předejít afektu nebo jak dítě motivovat.

I: Co vás motivuje nebo odrazuje?

A1: Motivuje mě, když je to jasné, praktické a když to rovnou použiju. Odrazuje mě, když je to dlouhé a složité na pochopení.

I: Jak se vzděláváte sama?

A1: Sleduju sociální sítě, kde asistenti sdílejí zkušenosti. Čtu si články, občas koukám na videa o inkluzi a speciálních potřebách.

■ 6. ASISTENTKA PEDAGOGA 3

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho působíte jako asistentka pedagoga na prvním stupni?

A1: To je můj druhý rok.

I: Jaké je vaše vzdělání?

A1: Mám střední školu – obor sociální činnost, a kurz asistenta pedagoga.

I: Kolik let praxe máte jako asistentka?

A1: Prakticky jen ten jeden celý rok a teď začínám druhý. Ale mám zkušenost z praxí při studiu a z práce s dětmi v kroužcích.

I: Na kolika školách jste pracovala?

A1: Jen tady, zatím jsem nikde jinde jako asistentka nebyla.

I: Co vás k této práci přivedlo?

A1: Baví mě práce s dětmi, chtěla jsem být ve škole, ale ne přímo učit. Asistentura mi přišla jako skvělý kompromis – být dětem blízko, ale ne nutně v roli authority.

2. Zkušenosti s inkluzí

I: Co pro vás znamená inkluzivní vzdělávání?

A1: Znamená to, že i děti, které mají nějaké znevýhodnění nebo potřebu podpory, můžou být ve třídě jako ostatní a mít stejnou šanci učit se.

I: Kterých dětí se inkluze nejčastěji týká podle vás?

A1: Hlavně těch s poruchami – dyslexie, ADHD, autismem, jazykovou bariérou. Ale i dětí, které se třeba jen hůř soustředí nebo mají problémy doma.

I: Jaký je přínos vaší práce pro tyto děti?

A1: Mám pocit, že jsem pro ně jistota. Když si neví rady, ví, že se na mě můžou obrátit. Pomáhám jim najít klid, organizaci, porozumění.

I: Jak probíhá vaše spolupráce s učiteli?

A1: Velmi dobře. Vždycky si ráno řekneme, co bude za den, co budeme potřebovat. Pomáhám s přípravou, někdy i s celou třídou.

I: Jaké techniky používáte?

A1: Zjednodušování úkolů, rozdělení na menší části, hodně podpory a klid. Pomůcky – třeba barevné kartičky, obrázky. A taky individuální přístup.

I: Cítíte podporu ze strany vedení školy?

A1: Ano, vedení se zajímá, mluví s námi, snaží se podpořit i lidsky, nejen pracovně.

3. Další vzdělávání

I: Jaké typy školení jste absolvovala?

A1: Zatím mám jen základní kurz asistenta, pak pár webinářů – PAS, ADHD, jak podpořit děti s OMJ.

I: Co vám to dalo?

A1: Některé webináře byly hodně užitečné – hlavně ty, kde byly praktické ukázky nebo sdílení zkušeností jiných asistentů.

I: Co vás motivuje k účasti na školeních?

A1: Když je to srozumitelné a použitelné v praxi. Když si říkám: „Jo, to bych mohla zkusit už zítra.“

I: A co vás odrazuje?

A1: Když je to moc teoretické nebo když tam někdo mluví „od stolu“ a není to z praxe.

I: Vzděláváte se i sama?

A1: Občas sleduju vzdělávací profily na Instagramu, čtu si články a sdílím zkušenosti s ostatními asistentkami ve škole.

■ 7. VÝCHOVNÁ PORADKYNĚ

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho působíte jako výchovná poradkyně na prvním stupni?

VP: Sedmým rokem. Dřív jsem učila, pak jsem si dodělala potřebné vzdělání a přešla na tuto pozici.

I: Jaká byla vaše předchozí pedagogická praxe?

VP: Učila jsem dvacet let jako třídní učitelka na prvním stupni. Mám zkušenost i s dětmi s SPU, dětmi s PAS, takže mě inkluze provázela už tehdy.

I: Jaké máte vzdělání v oblasti inkluze?

VP: Kromě pedagogické fakulty jsem si udělala funkční studium pro výchovné poradce a absolvovala několik školení zaměřených na inkluzi – hlavně na práci se školskými poradenskými zařízeními, individuální plány, SPU, OMJ a PAS.

2. Role výchovného poradce v inkluzi

I: Jak byste popsala svou roli v podpoře inkluzivního vzdělávání?

VP: Mojí úlohou je koordinace – komunikuji s učiteli, asistenty, rodiči, ale i s poradnami. Pomáhám nastavovat podpůrná opatření, plány, dělám pozorování ve třídách.

I: Jak spolupracujete s učiteli a asistenty?

VP: S učiteli jsme v kontaktu často – konzultujeme konkrétní žáky, strategie, pomůcky. S asistenty spolupracuji spíš zprostředkovaně přes třídní učitele, ale snažím se je podporovat i přímo.

I: Jak často komunikujete s rodiči dětí s SVP?

VP: Pravidelně – především při nastavování plánů, doporučení z poradny, ale i když má učitel podezření na potíže. Vedu schůzky, vysvětluji jim možnosti podpory.

3. Další vzdělávání a podpora učitelů

I: Jaké typy dalšího vzdělávání jste absolvovala v oblasti inkluze?

VP: Webináře o SPU, PAS, děti s OMJ, krizová intervence ve školách, práce s traumatem u dětí. Také jsem byla na dvoudenním kurzu o vedení poradenského týmu.

I: Doporučujete učitelům nějaké vzdělávací aktivity?

VP: Ano, často sdílím pozvánky na školení, když jsou tématicky relevantní. Doporučuji školení zaměřená na konkrétní poruchy, strategie ve výuce, komunikaci s rodiči.

I: Jak hodnotíte podporu inkluze ze strany vedení školy?

VP: Velmi dobře. Vedení chápe, že je potřeba, aby škola byla vstřícná a připravená. Máme dobrou komunikaci a podporu třeba i v materiálním zajištění.

4. Překážky a zlepšení v inkluzi

I: Jaké překážky v oblasti inkluze vnímáte?

VP: Nedostatek času na koordinaci, přípravu a komunikaci. Také nejednotnost doporučení z poradenských zařízení a obtížná dostupnost odborníků. Někdy i obava učitelů nebo rodičů.

I: Co by mohlo pomoci zlepšit inkluzi na vaší škole?

VP: Snížení administrativní zátěže, větší podpora při zavádění doporučení, sdílení příkladů dobré praxe. A taky více času na mezioborovou spolupráci.

I: Co byste uvítala jako další podporu?

VP: Více asistentů, možnost školního speciálního pedagoga, častější supervize, pravidelná metodická setkání.

■ 8. ŘEDITELKA ŠKOLY

1. Úvodní informace

I: Jak dlouho působíte jako ředitelka této školy?

Ř: Osmým rokem. Předtím jsem tady učila skoro patnáct let na prvním stupni, takže školu dobře znám.

I: Jaká byla vaše pedagogická praxe předtím?

Ř: Začínala jsem jako učitelka na vesnické škole, pak jsem učila tady, kde jsem se dostala i k inkluzi a podpoře dětí s různými potřebami.

I: Jak byste popsala charakter vaší školy?

Ř: Jsme středně velká škola v městské části, máme kolem 400 žáků. Máme různorodé děti – jak s OMJ, tak s různými poruchami učení, autismem, ADHD. Inkluze je pro nás běžnou součástí fungování.

I: Jakou máte vizi pro školu v oblasti inkluze?

Ř: Abychom vytvářeli bezpečné prostředí pro všechny děti a zároveň byli schopni pružně reagovat na jejich potřeby. Abychom měli silný tým a dostatek podpory.

I: S jakými problémy se nejčastěji setkáváte?

Ř: Nedostatek odborníků, personální kapacity – hlavně asistenti pedagoga. A také náročná komunikace s některými rodiči nebo zdouhavá administrativa při zajišťování podpory.

2. Vize školy v oblasti inkluze

I: Jaká je tedy konkrétní vize školy v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Ř: Chceme být otevřená škola, kde se děti nebojí být samy sebou. Součástí toho je vzdělávání učitelů, podpora spolupráce a důraz na komunikaci.

I: Podporujete další vzdělávání učitelů?

Ř: Ano, motivujeme je k účasti na kurzech, webinářích. Pokud je něco důležitého, proplácíme to z rozpočtu. Dáváme prostor i na sdílení zkušeností mezi sebou.

I: Jaké konkrétní školení nabízíte?

Ř: Spolupracujeme s NPI, SPC, využíváme nabídky webinářů, organizujeme i interní workshopy – např. o práci s PAS, ADHD, OMJ.

I: Jak podporujete nově nastupující učitele?

Ř: Mají mentora, mohou se účastnit uvítacích školení, mají možnost konzultací s poradenským týmem. Dáváme jim prostor se zorientovat a podporu při práci s dětmi s SVP.

3. Role asistentů pedagoga

I: Podporujete přítomnost asistentů pedagoga ve třídách?

Ř: Jednoznačně. Bez nich by byla kvalitní inkluze nemožná. Usilujeme o jejich zajištění i v případě, že není doporučení z poradny.

I: Jak probíhá organizace spolupráce s učiteli a asistenty?

Ř: Je to hodně o domluvě – vedoucí učitelé, poradkyně a já jsme v kontaktu, mapujeme potřeby, zajišťujeme školení. Dáváme si pozor i na osobnostní vhodnost, aby spolupráce fungovala.

I: Jak probíhá výběr a zapojení asistentů?

Ř: Výběr probíhá ve spolupráci s výchovnou poradkyní. Sledujeme nejen odbornost, ale i lidský přístup. Poté probíhá zaškolení, seznámení se třídou a průběžná podpora.

4. Podpora a překážky v inkluzi

I: Jaké vidíte hlavní překážky v inkluzi?

Ř: Administrativa, zpožděná doporučení z poradny, nedostatek financí, někdy i nepochopení ze strany rodičů.

I: Co by mohlo pomoci zlepšit inkluzi?

Ř: Rychlejší procesy ze strany systému, méně papírování, více praktické podpory pro školy – např. supervize, sdílení dobré praxe.

I: Jakou další podporu byste uvítala?

Ř: Víc odborníků přímo ve škole – školní psycholog, speciální pedagog. Také možnost většího zapojení komunitních organizací, které pracují s dětmi a rodinami.

Příloha C: Analyzovaná data

Respondent	Skupina	Délka praxe (roky)	Počet škol	Vzdělání (body)	Zkušenost s inkluzí (škála -10 až 10)	Zkušenost s různými žáky (škála -10 až 10)	Definice inkluze	Koho se týká	Přínosy a výzvy	Strategie	Spolupráce s AP/Učitelem	Absolvované vzdělávání	Přínos školení	Souvislost vzdělání a postoje	Motivace	Odrázení	Témata zájmu uvedena	Podpora vzdělávání školou	Postoj ke spolupráci s AP	Podpora vedení	Materiály a pomůcky
Učitelka 1	Učitelka	23	2	5	5	8	8.0	9.0	6.0	8.0	6	9.0	6.0	9.0	9.0	5.0	9.0	6	6	10	3
Učitelka 2	Učitelka	10	2	5	4	9	8.0	8.0	3.0	6.0	7	9.0	8.0	10.0	9.0	4.0	9.0	9	9	9	5
Učitelka 3	Učitelka	12	2	5	8	8	10.0	9.0	10.0	9.0	10	8.0	9.0	9.0	9.0	3.0	8.0	9	9	9	5
Asistentka 1	Asistentka	3	1	2	6	7	6.0	7.0	7.0	6.0	6	6.0	6.0		6.0	5.0	6.0	6	6	8	5
Asistentka 2	Asistentka	4	1	2	7	8	9.0	6.0	9.0	9.0	10	9.0	9.0		9.0	5.0	9.0	9	9	9	8
Asistentka 3	Asistentka	1	1	2	6	7	10.0	9.0	7.0	6.0	9	6.0	6.0		6.0	4.0	6.0	9	8	9	8
Výchovná poradkyně	Poradkyně	27	1	5	9	9					6	9.0	8.0		8.0	4.0	9.0	10	6	10	9
Ředitelka školy	Ředitelka	23	2	5	9	9					9							10	10	10	10