

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní politika v základní škole
Inclusive politley in elementary school

Bc. Tereza Sajlerová

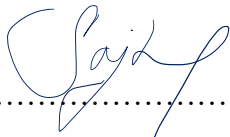
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluzivní politika v základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2022

Podpis:.....

Bc. Tereza Sajlerová

Děkuji PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále mé poděkování patří všem zúčastněným respondentům, bez kterých by výzkumné šetření nemohlo být zrealizováno. Konkrétně pak řediteli Základní školy Janáčkovo náměstí Krnov Mgr. Karlu Handlířovi za možnost realizace výzkumu. Děkuji také všem dalším, kteří mi svými radami a připomínkami napomohli ke zkvalitnění práce. Jmenovitě pak zejména Mgr. Petře Kramné, Ph.D. za projevenou oporu, trpělivost a poskytnutá doporučení při vypracovávání práce. Největší poděkování náleží především mé rodině za podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na stále velmi diskutované téma inkluzivního vzdělávání. Hlavním cílem práce je zjištění přístupu vybrané základní školy k realizaci společného vzdělávání. Dílčími výzkumnými otázkami zjišťuje, jaké okolnosti přispívají k akceptaci a samotné realizaci inkluzivního směřování školy. Teoretická část práce na základě odborné literatury popisuje problematiku inkluzivního vzdělávání spojenou s jeho vývojem, legislativním ukotvením a současným pojetím. Dále se věnuje podobě inkluzivní školy, jejím vznikem, hodnocením, základními principy, aktéry a v neposlední řadě přínosy a úskalími společného vzdělávání. Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkum realizovaný metodou případové studie. Ke sběru výzkumných dat užívá metodu strukturovaných rozhovorů s devíti respondenty. Výzkumné šetření se zabývá kvalitou inkluzivní politiky vybrané základní školy. Zkoumá, zda je škola otevřená začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jak je personálně zabezpečeno jejich vzdělávání. Zjišťuje nastavení vzájemné spolupráce veškerých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu v rámci školy i mimo ni. Zabývá se také hlavními okolnostmi ovlivňující postoje, motivaci a podporu pedagogických pracovníků (včetně vedení) k uplatňování společného vzdělávání. Dále zjišťuje přínosy, problémy a v neposlední řadě vize školy v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání. Na podkladě výsledků výzkumného šetření porovnaných s odbornými poznatky jiných autorů lze vybranou základní školu uvést za vhodný příklad úspěšné realizace společného vzdělávání. Práce tak formuje doporučení využitelná v praxi. Může sloužit jako určitá inspirace jiným školám při snaze o úspěšné budování inkluzivního vzdělávání. Určena je nejen pedagogickým a vedoucím pracovníkům škol, ale i neodborné veřejnosti, která se chce o daném tématu více dozvědět.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzivní vzdělávání, inkluzivní politika, základní škola, implementace inkluzivního vzdělávání, aktéři výchovně-vzdělávacího procesu

ABSTRACT

This master thesis focuses on the still highly debated topic of inclusive education. The main aim of the thesis is to investigate the approach to execution of inclusive education at selected elementary school. Through research questions, the thesis finds out what circumstances contribute to implementation and acceptance of the inclusive education. The theoretical part of the thesis, based on the literature, describes the topic of inclusive education related to its development, legislative anchoring, and current perception. It also discusses the nature of an inclusive school, its establishment, evaluation, basic principles, participants and, last but not least, the benefits and pitfalls of inclusive education. The practical part of the thesis contains qualitative research carried out using the case study method. To gather the research data, structured interviews with nine respondents is used. The research investigates quality of the inclusive policy at the selected elementary school. It examines the school's openness to the inclusion of pupils with special educational needs and whether their education is properly staffed. Mutual cooperation of all the participants in the educational and upbringing process within and outside the school is investigated. Furthermore, the main factors influencing the attitude, motivation and support of the teaching staff (including the management) towards the implementation of inclusive education are explored. Finally, it identifies the benefits, the challenges and ultimately the vision of the school to further develop inclusive education. Based on the research results when compared to expert findings of other authors, the selected elementary school can be identified as a good example of successful implementation. The thesis thus forms recommendations that can be used to implement inclusive education. Other schools may draw inspiration from this thesis in their efforts to successfully implement inclusive education. It is intended not only for teaching staff and school management, but also for the general public that wishes to gain more knowledge on the topic.

KEYWORDS

inclusive education, inclusive policy, elementary school, implementation of inclusive education, participants of the educational and upbringing process

1 Obsah

Úvod	7
1 Úvod do problematiky inkluzivního vzdělávání	9
1.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání	9
1.2 Legislativní ukotvení	12
1.3 Současné pojetí inkluzivního vzdělávání	14
1.4 Rozlišení pojmů inkluze a integrace ve vzdělávání	18
2 Inkluzivní škola	20
2.1 Podoba inkluzivní školy	20
2.2 Vznik inkluzivní školy	21
2.3 Hodnocení „inkluzivity“ školy	22
2.4 Základní principy uplatňované v inkluzivní škole	23
2.5 Aktéři inkluzivní školy	25
2.5.1 Učitelé	26
2.5.2 Vedení školy	28
2.5.3 Rodiče	30
2.5.4 Školní poradenské pracoviště	31
2.5.5 Asistent pedagoga	35
2.6 Přínosy a úskalí inkluzivního vzdělávání	37
3 Metodika práce	44
3.1 Výzkumný problém	44
3.2 Cíle a výzkumné otázky	44
3.3 Metody a nástroje sběru výzkumných dat	45
3.4 Proces sběru výzkumných dat	46
3.5 Etické otázky	47

3.6	Výzkumný soubor.....	47
3.7	Zpracování a analýza výzkumných dat.....	48
4	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření.....	50
4.1	Personální zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	51
4.2	Postoje směrem k uplatňování inkluzivního vzdělávání.....	55
4.3	Faktory přispívají k uplatňování inkluzivního vzdělávání	64
4.4	Faktory znesnadňují uplatňování inkluzivního vzdělávání	69
4.5	Vize školy v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání.....	73
4.6	Podpora k zajištění inkluzivního vzdělávání	76
4.7	Ovlivnění motivace.....	82
4.8	Vzájemná spolupráce.....	86
4.9	Shrnutí zjištění	90
5	Diskuze.....	96
5.1	Doporučení pro praxi.....	106
	Závěr.....	110
	Seznam použitých informačních zdrojů	113
	Seznam příloh.....	125

Úvod

Inkluzivní vzdělávání je v oblasti edukace trvale velkým diskutovaným tématem. Není tajemstvím, že mnohé problémy od jeho zavedení přetrvávají dodnes. Proto je důležité neustále rozkrývání daného tématu. Přínos je tak spatřován v nastavování adekvátních podmínek ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sekundárně v kladném ovlivnění postojů pedagogických pracovníků i samotné širší společnosti. Díky tomu se již od útlého věku předchází eliminaci společenského vyloučení osob s handicapem. Stále se však lze setkávat u společného vzdělávání se skeptickými pohledy, které často vycházejí i od samotných aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

Existují však školy, které i přes zjevná úskalí uplatňují společné vzdělávání ke spokojenosti všech stran výchovně vzdělávacího procesu. Z tohoto důvodu se práce zabývá inkluzivní politikou vybrané základní školy. Hlavním cílem je konkrétně dojít ke zjištění jejího přístupu k implementaci inkluzivního vzdělávání. Zabývat se vhodností jejího užití a vlivu na ovlivnění postojů, motivace, spolupráce a další u aktérů školy.

Teoretická část diplomové práce pojednává v první kapitole o vývoji inkluzivního vzdělávání, jeho legislativním ukotvením, současným pojetím spolu se srovnáním situace v rozvoji inkluzivního vzdělávání v Evropě a rozlišení pojmů inkluze a integrace ve vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřuje na téma inkluzivní školy. Zabývá se její podobou, vznikem, hodnocením, základními principy, aktéry inkluzivní školy a v neposlední řadě přínosy a úskalí inkluzivního vzdělávání.

Praktická část diplomové práce přináší skrz případovou studii vybrané základní školy poznatky ohledně faktorů přispívajících, a naopak znesnadňujících uplatňování inkluzivního vzdělávání. Zaobírá se skutečnostmi v rámci školy i mimo ni, tedy i systémovými překážkami. Dále se práce zabývá hlavními okolnostmi ovlivňující postoje vedení školy a pedagogických pracovníků k uplatňování inkluzivního vzdělávání. Také jejich podporou k zajištění inkluzivního vzdělávání. Věnuje se dále personálnímu zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzájemné spolupráci. Zaměřuje se také na vize školy v rámci vlastního rozvoje společného vzdělávání.

Na podkladě výsledků diplomové práce dochází ke komparaci s poznatky odborníků uvedených v teoretické části práce. Dochází tak ke zjištění možné shody ohledně vhodnosti přístupu školy k uplatňování společného vzdělávání a jeho vlivu na postoje, motivaci a spolupráci aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

V závěru praktická část práce na podkladě komparace získaných výsledků a poznatků odborníků přináší doporučení, které může být přínosné pro všechny, kteří se v inkluzivním vzdělávání pohybují. Také pro ty, kteří se o dané téma pouze zajímají. Práce může rovněž sloužit jako inspirace pro vedoucí pracovníky jiných škol ke zvolení správné varianty uplatňování společného vzdělávání. Tedy jak správně podporovat své pracovníky, čím dosáhnout rozvoje jejich proinkluzivního rozvoje a další. Snahou případové studie je tak poskytnout příklad podoby společného vzdělávání konkrétního školního prostředí, které může sloužit jako možnost k realizaci a uplatňování co nejúspěšnějšího inkluzivního vzdělávání.

1 Úvod do problematiky inkluzivního vzdělávání

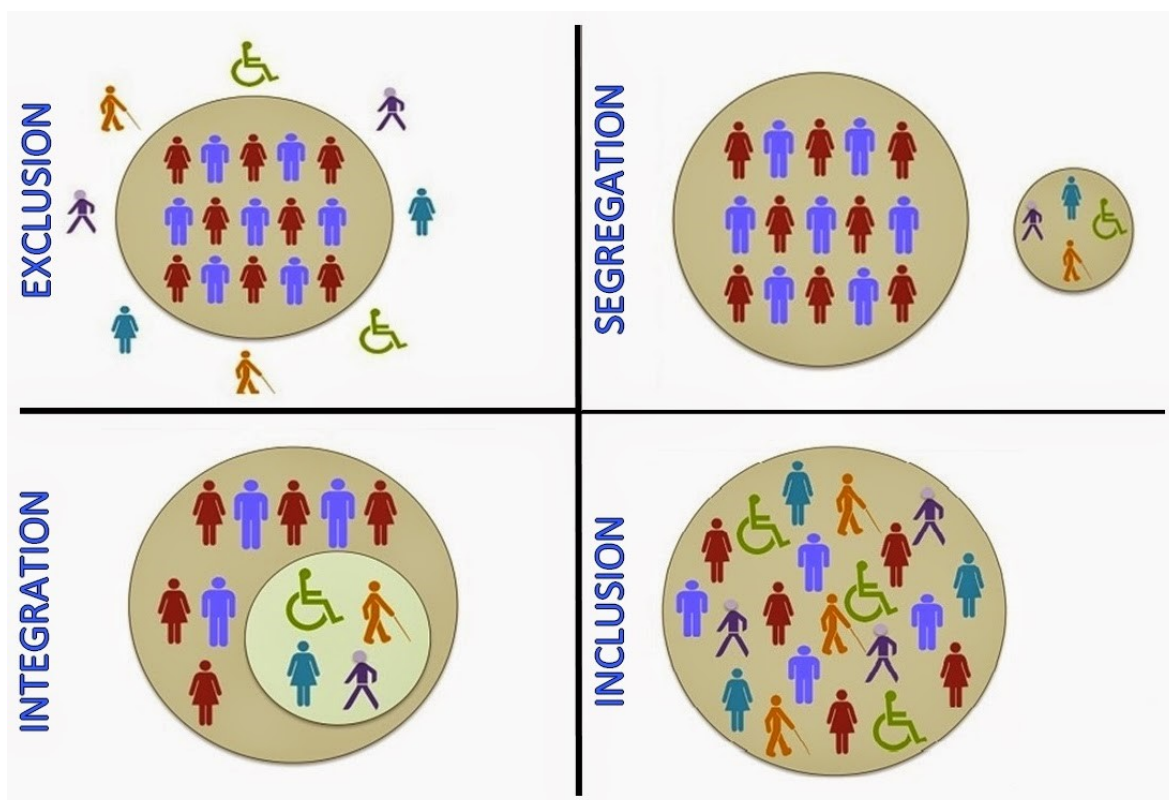
Inkluzivní neboli společné vzdělávání je aktuálně velkým tématem, které mění celkový pohled na edukaci (Mrázková, 2020). S ohledem na zaměření praktické části se diplomová práce zaměřuje na základní stupeň vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.

V běžném kontextu bývá inkluzivní vzdělávání označováno pojmem inkluze. Ta má však širší rámec a týká se nejen vzdělávání, nýbrž všech oblastí života společnosti (Mrázková, 2020). Inkluzi můžeme celkově označit za nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s handicapem mohou účastnit všech společenských aktivit stejně jako ostatní lidé (Průcha, 2009). Pojem inkluze i inkluzivní vzdělávání se řadí mezi globální fenomény a jak uvádí Mrázková (2020), stává se jakýmsi požadavkem celé společnosti a taktéž požadavkem politickým.

Následující kapitola blíže nastíní problematiku inkluzivního vzdělávání v souvislosti s jeho vývojem, současným pojetím u nás i za hranicemi státu a rozdílností s pojmem integrace.

1.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání

Postoje společnosti směrem k osobám s handicapem se v průběhu dějin měnily s ohledem na ekonomické zájmy, filozofické názory, právní a etické normy majoritní společnosti (Titzl In Vojtko, 2005). Lze zaznamenat historický vývoj postoje společnosti k osobám s postižením v několika etapách. Jako první lze zmínit odepření možnosti vzdělávání, tzv. exkluzi. Jednalo se o vyčlenění jedinců z edukačního procesu z různých důvodů. Tím nejčastějším byla kulturní odlišnost či postižení žáka (Tannenbergová, 2013). Dále dominovala segregace, tzn. oddělování jedinců s handicapem od ostatních žáků umístováním do speciálních škol (Pančocha, 2013). Následovalo období integrace v podobě snahy o začlenění žáků s postižením či znevýhodněním do běžného vzdělávacího procesu. Poslední a dosud aktuální etapou se stala inkluze, která vnímá různorodost společnosti jako normu (Špatenková et al., 2019).



Obr. 1: Vývoj přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Zdroj: www.lepole.education.eu)

Kořeny inkluzivních myšlenek však sahají daleko do minulosti. Už v 17. století se objevují inkluzivní prvky v pracích Komenského, který kladl důraz na nemožnost někoho vyčlenit z výchovy. Vyzdvihoval možnost osob s handicapem účastnit se vzdělávacího procesu (Lechta, 2016). Také zástupci reformě pedagogických směrů již před 100 lety žádali o obměnu směřování pedagogiky (Tannenbergová, 2013).

Právo na vzdělání se v dnešní době řadí mezi základní lidská práva a současně se stává ukazatelem vyspělosti společnosti. Jak však z výše uvedeného textu plyne, nebylo tomu tak vždy. Od 2. poloviny 20. století se v rámci vzdělávacího systému odehrálo mnoho změn. Přijala se řada strategických a legislativních dokumentů. Prvním dokumentem, pojednávajícím o právu na vzdělávání, byla Všeobecná deklarace lidských práv, přijata roku 1948 Organizací spojených národů (OSN). Zmiňuje se o právu zákonného zástupce zvolit druh vzdělávání pro své dítě na základě svého uvážení. Za cíl si klade posílení úcty,

napomocť ve vzájemném porozumění, rozvoji lidské osobnosti a přátelství bez ohledu na etnikum, náboženství apod. (OSN, 1948).

Dalším mezníkem bylo přijetí Úmluvy OSN o právech dítěte v roce 1989. Státy, které se k plnění úmluvy zavázaly, uznávají právo dítěte na vzdělání. Zavádí se pro všechny děti povinné a bezplatné základní vzdělávání, které je dostupné a přijatelné pro každého. Tedy i pro žáky s postižením spolu s uznáním jejich speciálních potřeb (OSN, 1989).

První zmínka o inkluzi a inkluzivním vzděláváním je datována k roku 1994, kdy se ve španělském městě Salamanka uskutečnila světová konference, na které byl mimo jiné stanoven cíl ve formě potřeby zajištění vzdělávání pro všechny na rovnoprávném základě s ostatními. Dokument, vydaný na této konferenci lze pokládat za zásadní v zavedení filozofie inkluzivního přístupu (Mrázková, 2020). Požadavkem se stalo zřizování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky bez rozdílu (Lechta, 2016). To znamená nehledě na jejich intelektuální, jazykové, fyzické, emocionální, sociální a jiné podmínky (Votavová, 2013). Vzdělávání by mělo odpovídat jejich potřebám, uznávat jejich rozdílnost a také možnost navštěvovat běžnou školu v blízkosti svého bydliště (Lechta, 2016). Tento dokument taktéž vyvolal velkou vlnu kritiky s ohledem na rizika předčasné inkluze a její nepřipravenosti (Mrázková, 2020). Lechta (2016) dokument hodnotí jako odvážný, konaný zvláště pod politickým nátlakem a neuznávající pohled angažovaných odborníků.

V rámci integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vzdělávacím proudu a zajištěním dostupnosti vzdělávání pro všechny, je významné v roce 2001 přijetí tzv. Bílé knihy neboli Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Zde je deklarována individuální integrace jako preferovaná volba edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Šmelová et al., 2017).

V roce 2010 se součástí právního řádu ČR stal významný mezinárodní dokument, Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Přijetím daného dokumentu se Česká republika zavázala k naplnění systému společného neboli inkluzivního vzdělávání (Šmelová et al., 2017, MPSV, 2020).

Dalším významným počinem České republiky byl vznik metodického materiálu s názvem Katalog podpůrných opatření, který vznikl v rámci projektu Systémová podpora

inkluzivního vzdělávání ve spolupráci Univerzity Palackého v Olomouci a organizace Člověk v tísni. Katalogy vznikly v roce 2015 a jsou určeny pro žáky vyžadující potřebnou podporu ve vzdělávání (Michalík et al., 2015). Každý z katalogů je pak zaměřen na konkrétní oblast dle různých potřeb žáků. Neoznačuje žáky podle jejich druhu postižení, ale podle míry podpory, kterou žáci potřebují ve vzdělávání. Zaměřuje se tedy především na dopady, které žákům jejich znevýhodnění nebo postižení v rámci edukace přináší. Katalogy obsahují konkrétní návody a rady pedagogickým pracovníkům v otázkách vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření.

1.2 Legislativní ukotvení

Do České republiky proniká inkluzivní vzdělávání již v 90. letech 20. století. Už v této době se tedy objevovaly školy hlavního vzdělávacího proudu, které se bez legislativního ukotvení věnovaly žákům se znevýhodněním a postižením (Čech a Hormandlová, 2020). Na druhou stranu zde byly i vzdělávací instituce, u kterých často docházelo k odmítání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Argumentovaly nepřipraveností, nevhodným vybavením a odkazovaly na školy podporující inkluzi a otevřenost ke vzdělávání osob s handicapem.

V roce 2016 vstupuje v platnost zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Novela v § 16 garantuje všem žákům podporu potřebnou k naplnění jejich vzdělávacích možností a práv na rovnoprávném základě s ostatními. Školy tak nově získaly oporu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou dříve neměly. Je důležité podotknout, že přijetí novely zákona automaticky neznamenalo naklonění k inkluzivnímu vzdělávání ze strany ředitelů škol či učitelů (Špatenková et al., 2019). Pro jeho úspěšnou realizaci byl a stále je rozhodující postoj samotné školy.

V novele školského zákona se vymezuje kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o osoby, které dle školského zákona *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2005 Sb.). Upouští se od kategorizování žáků a pozornost je zaměřena především na jejich potřeby. Z toho

důvodu byl zaveden nárokový systém podpůrných opatření, náležející žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na to, kde se vzdělávají. Financování podpůrných opatření v plné výši zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Dříve si školy finance sháněly obtížně. Teď mají více podpory k tomu, aby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvládly. Samotný přehled jednotlivých podpůrných opatření je uveden ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle rozsahu podpory žáka. První stupeň obsahuje pouze minimální úpravy ve vzdělávání a pátý naopak nejvyšší míru podpory směřující k žákovi. Mezi podpůrná opatření se mimo jiné řadí i využití asistenta pedagoga, který zastává významnou roli ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Danou funkci zřizuje ředitel školy. Jako další podpůrné opatření lze zmínit bezplatné užívání speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic při vzdělávání, které jsou poskytnuty školou (zákon č. 561/2005 Sb.). Pro školu je závazné doporučení školského poradenského zařízení obsahující podpůrná opatření, která mají být žákovi poskytnuta.

První stupeň podpůrných opatření je v kompetenci samotných škol. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně pak navrhuje školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna / speciálně pedagogické centrum), jehož fungování a obsah poradenských služeb jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Na základě této vyhlášky mohou žáci taktéž využít bezplatných poradenských služeb školy v rámci školního poradenského pracoviště.

Školské poradenské zařízení mimo jiné doporučuje nejvhodnější edukační směr žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro umístění mimo hlavní vzdělávací proud základních škol je kromě doporučení školského poradenského zařízení zapotřebí žádost zákonného zástupce žáka (zákon č. 561/2005 Sb.). Všechny děti plnící povinnou školní docházku mají právo na docházku do své spádové školy. Tyto školy tedy nemohou samy od sebe odmítnout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s argumenty, že na něj nejsou vybaveny či nemají dostatečné zkušenosti. Ohledně zařazení má tak rozhodující slovo

vždy zákonný zástupce žáka, kterému byla v minulosti odírána práva ke svému dítěti (Národní pedagogický institut, 2017). Stále tak narůstá požadavek směrem k běžným školám pro přijímání všech žáků bez výjimky (Mrázková, 2020).

Foist (2019) uvádí, že již v roce 2004 byly inkluzivní principy ve školském zákoně ukotveny. Nehodnotí inkluzivní vzdělávání proto jako ukvapený program, ale naopak jako procesní změnu, kterou dle něj před rokem 2016 mnoho škol praktikovalo.

1.3 Současné pojetí inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání lze stručně a jasně přiblížit pomocí latinského výrazu „includere“, což znamená začlenění součásti do celku (Mrázková, 2020). Vymezení tohoto pojetí nelze jednoznačně definovat. Je jich zaznamenána celá škála, která se u mnohých autorů liší (Zilcher a Svoboda, 2019). Odlišnosti pojetí jsou spatřovány nejen na úrovni států, ale i samotných škol (Ainscow a César, 2006, Dyson a Millward, 2000, Ainscow et al., 2006).

Jak tedy plyne z předchozí podkapitoly, z historického hlediska je inkluzivní vzdělávání pouze krátkou epizodou edukačního systému. Je jedním z velmi zmiňovaných témat nejen odborné veřejnosti, ale i na politické scéně (Tannenbergerová, 2012). Předcházela jí velká vlna pochybností jak od laické společnosti, tak i od vysoce postavených zástupců České republiky. V rámci prvotní nedůvěry lze zmínit výrok hlavy státu, prezidenta republiky, Miloše Zemana (2016), který označil společné vzdělávání za pouhou módní vlnu a „neštěstím pro obě strany“. Naopak Kartous (2015) uvádí přijetí inkluzivního vzdělávání za jednu z nejpodstatnějších změn ve vzdělávání za posledních dvacet pět let. Pančocha (2016) označil společné vzdělávání za myšlenku, která brání rozdělení společnosti.

Dle Vorlíčka (2019) je česká společnost k současné otázce inkluzivního vzdělávání rozpolcena. Z toho vyplývají časté názorové spory, které s sebou společné vzdělávání přináší. Inkluzivní vzdělávání často společnost vnímá jako zdroj potíží a překážek. A to i přes uznání práva všech jedinců na vzdělání. Bývá k němu často přistupováno více emocionálně než konstruktivně (Tannenbergerová, 2012). Může se tak dít z nedostatku informací nebo klamných představ fungování. Diskutuje se nad jeho přínosem českému školství, o cestách k uskutečnění inkluzivního přístupu a o tom, jaká je míra optimálního

tlaku na prosazení. Polemizuje se také nad hodnotami, které inkluzivní vzdělávání s sebou přináší do života společnosti (Vorlíček, 2019).

Společné vzdělávání mění samotný pohled na žáka, který má v edukačním procesu speciální potřeby (Tannenbergová, 2013). Vychází z postoje, že být jiný je normální (Adamus, 2015). Heterogenita je pokládána za obohacení edukačního procesu (Šmelová et al., 2017). Inkluzivní vzdělávání se prolíná téměř všemi úrovněmi vzdělání a ovlivňuje edukační způsoby práce (Zilcher a Svoboda, 2019). Zahrnuje velké množství strategií, procesů, aktivit směřujících ke kvalitnímu vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2015). Jeho cílem je zajistit rovné podmínky pro všechny a respektování lidských práv, mezi které se neodmyslitelně řadí právo na vzdělávání (Mrázková, 2020). K tomuto tvrzení se přidává Kugelmass (2006), který inkluzivní vzdělávání označuje za prostředek k zajištění základních lidských práv.

Jak již bylo zmíněno, v rámci inkluzivního vzdělávání lze hovořit o spravedlivých a rovných vzdělávacích příležitostech pro všechny žáky bez rozdílu. Mezi ně se řadí i možnost edukace v lokalitě svého bydliště (Tannenbergová, 2016). Výrazně se tím zabraňuje nebo odstraňuje již vzniklé sociální vyloučení či sociální izolace (Tannenbergová, 2013). Inkluzivní vzdělávání může být proto vnímáno taktéž jako boj proti sociální exkluzi (Lister, 2000). Zabraňuje se tak diskriminaci žáků na základě jednak postižení, pohlaví, rasy, tak i regionu apod. (Tannenbergová, 2013). Napomáhá k formování přátelství mezi žáky a budování respektujících vztahů mezi nimi. Dále také k vzájemné spolupráci, k podpoře sounáležitosti, k rozvíjení sociální soudržnosti, porozumění, sociální empatii, respektu a k odstraňování předsudků (Hájková a Strnadová, 2010, Adamus, 2015). Tannenbergová (2012) na základě zahraničních výzkumů však dokládá, že vznik předsudků (i odbourávání těch zakořeněných) automaticky neodstraňuje vzájemný kontakt osob s handicapem s majoritní společností.

Cílem inkluzivního vzdělávání je začlenit žáky do hlavního vzdělávacího proudu při optimálních vzdělávacích podmínkách vhodných pro jejich kognitivní a sociální rozvoj. Podpořit tak u žáků jejich vzdělávací úspěšnost (Mrázková, 2020). Bartoňová (2005) popisuje inkluzivní vzdělávání jako integraci všech žáků do běžné školy, aniž by docházelo k jejich nálepkování, transformaci speciálních zařízení a samotné speciální pedagogiky.

Inkluzivní vzdělávání tedy představuje snahu vzdělávat všechny, nacházející se mimo hlavní vzdělávací proud (Adamus, 2015). Z toho plyne možnost chápání pojetí inkluzivního vzdělávání jako nového přístupu, kdy je inkluze spojována s integrováním všech žáků do běžných škol. Tento postup by znamenal zavedení úplné inkluze, která se však v našem prostředí neujala a česká legislativa s ní ani nepočítá (Mrázková, 2020).

Srovnání situace v rozvoji inkluzivního vzdělávání v Evropě

Rozsáhlé diskuze ohledně inkluzivního vzdělávání se nevedou jen v České republice, ale i v dalších evropských státech. Stalo se ideou vzdělávání po celém světě (Květoňová, et al. 2013). Za vzory jsou vnímány severské země, kde se však jedná o dlouhodobý vývoj inkluzivního vzdělávání.

V rámci skandinávských zemí je společné vzdělávání pevně zakotveno. Ukazují směr ostatním státům, kterým je třeba jít a udávají příklady dobré praxe. V ostatních státech se inkluzivní vzdělávání nachází na různých stupních vývoje. Šmelová et al. (2017) konstatují, že Česká republika dokáže konkurovat evropským zemím v rámci institucionálního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní vzdělávání je v českém vzdělávacím systému poměrně krátkou dobu na rozdíl od ostatních států. Proto názor pedagogů ostatních zemí může být ovlivněn délkou praxe společného vzdělávání. Na rozdíl od České republiky již první překážky spojené se zaváděním inkluzivního vzdělávání překonali. Například ve Finsku a Velké Británii, kde je inkluzivní vzdělávání zavedeno již delší dobu, hodnotí zkušenosti se společným vzděláváním veskrze pozitivně (Šmelová et al., 2017). V České republice se společné vzdělávání prosazovalo a stále prosazuje pozvolna. Šmelová et al. (2017) se však domnívají, že pozvolné přijímání je nejspíše výhodou z ohledu zodpovědné přípravy podmínek a aktérů vzdělávání k realizaci inkluzivního vzdělávání.

Pro porovnání České republiky s jinými státy lze uvést Finsko, kde se nelze setkat se selektivním přístupem ve vzdělávání. Je zde zavedena jednotná škola. Vhodnými podmínkami pro zavedení inkluzivního vzdělávání zde byl menší počet kulturních a etnických minorit. Dále v Norsku již od 90. let oficiálně neexistují speciální školy. Ve Švédsku existuje speciální školství, ovšem většina žáků je vzdělávána v hlavním

vzdělávacím proudu. V Dánsku taktéž existuje síť speciálních škol. O jejich zrušení, jak tomu bylo ve Finsku, neuvažují. Snaží se však předcházet přeřazování žáků mimo hlavní vzdělávací proud (Kartous, 2015).

Finsko považuje vzdělávání za velmi důležité. Už v předškolním věku se lze setkat se záchytem speciálních vzdělávacích potřeb (Zormanová, 2016). Zormanová (2016) dále uvádí, že finské školství, na rozdíl od českého, neklade nejdůležitější důraz na předpisy, kontroly školní inspekce, standardizované testy nebo přípravy. Vytvořilo si vlastní kulturu, kde si každý cení vzdělanosti. Vzdělávání je stejně jak v České republice určeno pro všechny, bez rozdílů a výuku zaměřují na individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Všichni žáci ve Finsku se v rámci vzdělávacích výsledků nacházejí na srovnatelné úrovni. Učební materiály jsou pro všechny žáky stejné, avšak uzpůsobeny jejich možnostem. Každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami je věnována zvýšená pozornost. Žáci s obtížemi docházejí na doučování (Kartous, 2015).

Finské školství klade velký důraz na spolupráci školy s rodinou a kvalifikaci učitelů (Zormanová, 2016). Učitelům naopak záleží na kvalitě školy, výuky, výsledcích, výstupech žáků a jejich rozvoji. Kvalita výuky vyplývá z profesionality učitelů. Povolání učitele je ve Finsku velmi prestižním povoláním, které je dle toho také náležitě ohodnoceno. Učitelé jsou považováni za respektovanou autoritu jak u žáků, tak i rodičů. Panuje mezi nimi vzájemný respekt (Kartous, 2015).

Ve finských třídách se objevuje nižší počet žáků, než je tomu v českých třídách, ač neexistují žádné kvóty na omezenější počty (Zormanová, 2016). V rámci prvního stupně (prvních šest let) nejsou žáci známkování. Takto je tomu i v jiných skandinávských zemích. V rámci prvního stupně je snaha u žáků vzbudit pozitivní vztah k učení. Nastartovat dovednost učit se, vyhledávat informace a následně je zpracovat. Je kladen důraz k vedení žáků k samostatnosti, jak v práci, tak učení a následné zodpovědnosti za svou odvedenou práci (Zawadowska, 2006). Finské školství klade důraz na zlepšování studijních výsledků (Kartous, 2015). Školy zdůrazňují individuální přístup, motivující hodnocení (Zormanová, 2016).

1.4 Rozlišení pojmů inkluze a integrace ve vzdělávání

Pojmy integrace a inkluze se užívají od konference v Salamance. Bývají často zaměňovány či používány pod jedním významem. Proto se lze často zamýšlet nad otázkou odlišností mezi danými pojmy (Adamus, 2015).

Rada Evropy uvádí rozdíl mezi termíny inkluze a integrace, které dle Mrázkové (2020) nejsou jednotné a mohou se překrývat. Integraci definuje jako přizpůsobení žáka edukačnímu systému. K tomu Adamus (2015) doplňuje riziko, které se pojí s možností neúspěšného začlenění žáka do třídního kolektivu a celkového života školy. Objevuje se zde větší zaměření na kategorizaci žákova postižení, odlišností, jeho slabších stránek. Při integraci jsou na žáka kladeny větší nároky. Záleží pouze na něm, zda vzdělávání zvládne. Své místo si musí zasloužit a dokázat, že na něj patří. V rámci případného neúspěchu je možnost přechodu žáka do speciální instituce (Foist, 2019). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemají svou přítomností na základní škole negativní vliv na studijní výsledky žáků ostatních. Naopak dochází ke zlepšení jejich výsledků (Hájková a Strnadová, 2010).

Inkluzi Rada Evropy definuje jako přizpůsobení edukačního systému veškerým žákům (Council of Europe, 2013). Akceptuje individuální zvláštnosti každého žáka, nejenom těch s postižením (Šmelová et al, 2017). Respektuje speciální vzdělávací potřeby žáků jako přirozenou součást edukace. Snaží se o to, aby se co největší množství žáků vzdělávalo v hlavním vzdělávacím proudu (Adamus, 2015). Umožňuje všem žákům se úspěšně vzdělávat (Foist, 2019). Jejich speciální vzdělávací potřeby jsou naplňovány skrze systém podpůrných opatření (Adamus, 2015). Tedy na rozdíl od integrace, kdy byla pozornost směřována spíše k samotnému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci inkluzivního vzdělávání je větší pozornost kladena na systém vzdělávání a kompetence učitele. Celý vzdělávací systém směřuje k maximální podpoře žáků a uspokojení jejich individuálních vzdělávacích potřeb (Pančocha a Vaňurová In Bartoňová a Vítková, 2010).

Mnoho autorů vnímá rozdílnost pojmů jako určitý posun od podpory jednotlivce k podpoře celého kolektivu (Mrázková, 2020). V literatuře se lze setkat i s nediferencováním pojmů. Například UNESCO užívá oba termíny současně. Také se lze setkat s vnímáním inkluze jako vylepšené integrace (Mrázková, 2020). Farrel et al. (2009) označují integraci

jako první stupeň inkluze, při níž je důležité projít několika fázemi, mezi něž se řadí vytvoření podmínek, dosažení výsledků a akceptace, která je autory pokládána za nejtěžší fázi. Akceptace znamená skutečné přijetí idey, kdy být odlišný je normální.

Rada Evropy dále uvádí, že inkluze stále není ve většině zemí zcela dokončena a nachází se na rozhraní mezi inkluzí a integrací (Council of Europe, 2013). Mrázková (2020) dodává, že naše společnost se stále nachází ve fázi dualismu. Foist (2019) se k tvrzení přiklání a hodnotí většinu českých škol v integrační fázi, kdy inkluzivní školy se dle něj zavádějí obtížněji.

2 Inkluzivní škola

V České republice existuje mnoho škol, které společné vzdělávání úspěšně realizují ke spokojenosti všech stran výchovně–vzdělávacího procesu. Na druhou stranu se lze stále v některých školách setkat s obtížemi při jeho prosazování a s přetrvávajícími sociálními bariérami. Dle Qvortrup a Qvortrup (2018) také může vzniknout dilema mezi snahami a limity. Z tohoto důvodu následující kapitola pojednává o podobě inkluzivní školy, jejích aktérech a principech využívaných v inkluzivním prostředí. Dále spolu s přínosy zmiňuje úskalí, které s sebou inkluzivní vzdělávání přináší.

2.1 Podoba inkluzivní školy

Na úvod je třeba konstatovat, že inkluzivní škola může mít z důvodu širokého pojetí inkluze různé podoby. Žádná z nich však není pokládána za špatnou, pokud však není v rozporu se základními principy a hodnotami. Inkluzivní školu tak lze obecně představit jako tzv. školu pro všechny, která zajišťuje odpovídající vzdělání všem při dodržení rovných vzdělávacích příležitostí. Bartoňová (2005) podobu inkluzivní školy ještě doplňuje o bezbariérovost a důležitost spolupráce všech zúčastněných stran.

Inkluzivní škola staví na vzdělávání v heterogenním výukovém prostředí, kterého se účastní i žáci s postižením či znevýhodněním. Do společného vzdělávání tak spadají také žáci s odlišnostmi na základě kultury, etnika, jazyka, kognitivních předpokladů (jak nižších, tak i vyšších) a další (Adamus, 2015). Škola vychází vstříc učebním a vývojovým potřebám, zájmům, schopnostem a nadání všech žáků (Tannenbergová, 2013).

V rámci inkluzivní školy je nutné vytvoření třídního prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti. Jedná se zkrátka o školu, která nedělá rozdíly mezi žáky. Staví se proti členění na my a oni (Adamus, 2015). Na jednom místě dochází ke vzdělávání a výchově všech žáků bez rozdílů. Škola jim poskytuje podnětné prostředí pro vzdělávání, připouští a respektuje jejich odlišnosti. Každý žák má ve školním prostředí rovnoprávné postavení (Tannenbergová, 2013).

Škola zkrátka akceptuje principy inkluze a nabízí je bez ohledu na rozdíly, charakter speciálních potřeb nebo úroveň školního výkonu a poskytuje adekvátní vzdělávání všem zúčastněným s ohledem na jejich stupeň vývoje a psychosociální podmínky. Všechny vnímá

jako individuální osobnosti s potřebou zohlednění svých osobních specifik a dalších potřeb, které zároveň průběžně vyhodnocuje (Tannenbergová, 2013). Snaží se touto cestou předcházet sociálním i vzdělávacím bariérám (Spilková, 2005). Realizací inkluzivní školy je tak zabráněno segregaci všech výše zmíněných žáků mimo hlavní vzdělávací proud. Škola utváří přirozené, spravedlivé a vstřícné prostředí pro každého.

2.2 Vznik inkluzivní školy

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, inkluzivní vzdělávání je velmi problematicky definovatelné. S čímž také souvisí obtížnost zkoumání inkluzivního či neinkluzivního zaměření jednotlivých škol (Adamus, 2015). Důležité je si také uvědomit, že inkluzivní vzdělávání není stavem, ale dlouhodobým procesem. Nelze tedy stanovit moment, kdy se škola definitivně stává zcela inkluzivní. Stále lze nacházet optimálnější a efektivnější řešení vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu (Tannenbergová, 2013).

Předpokladem k inkluzivnímu směřování školy je skutečnost, že škola ustoupí od posuzování rozdílů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez nich. Naopak, vzdělávání v ní se bude odvíjet od jejich individuálních potřeb (Bartoňová, 2005). Vychází se z unikátnosti každého jedince, z jeho jedinečných schopností, vzdělávacích potřeb. Je tedy snaha o větší přizpůsobení vzdělávacího procesu všem žákům (Bartoňová a Vítková, 2013). Lábusová et al. (2020) uvádějí, že pokud jsou ve škole naplněny podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může být škola považována za inkluzivní.

Foist (2019) obecně vnímá školu, která akceptuje inkluzivní směr za kvalitní. Vychází z předpokladu, že pouze kvalitní škola nabízí podporu všem žákům k dosažení plného rozvoje osobního potenciálu. Z tohoto důvodu navrhuje možnost odděleného posuzování „inkluzivity“ a kvality. Lechta (2016) dále upozorňuje na uvědomění si skutečnosti, že inkluzivní vzdělávání nezahrnuje jen edukační proces, ale i neformální aspekty tzv. za dveřmi třídy.

K absolutnímu ideálu inkluzivní školy dojít nelze, avšak dosáhnout nesegregovaného přístupu vzdělávání naopak možné je. Při hledání cest k inkluzivní škole může pomoci

vytyčení si pomyslného cíle. Díky němu škola dokáže identifikovat, co brání uplatňování inkluzivního směru. Zkrátka nalezení překážek a analýza toho, co a kde schází k, pokud možno, nejúspěšnější realizaci inkluzivního prostředí (Lábusová et al., 2020). Ainscow (2005) konstatuje, že změny vedoucí k úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání přicházejí s individuálním nastavením učitelů, nikoliv institucí.

2.3 Hodnocení „inkluzivity“ školy

Adamus (2015) shrnuje základní principy pro hodnocení inkluzivního směru školy následujícími body. Těmi jsou vzájemná úcta a respekt, vzájemná podpora a spolupráce, diferenciací a individualizace, funkční komunikace. Princip vzájemné úcty a respektu hodnotí jako respektování individuálních specifik, rovnosti a kvality edukačního procesu, dále i možnost celoživotního vzdělávání.

Zda je škola vůbec nakloněna začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze rozeznat podle zavedených rovin inkluzivních přístupů. Těmi jsou inkluzivní kultura, politika a samotná praxe školy. Výzkum Pančochy, Vaňurové (In Bartoňová a Vítková 2010) uvádí dané domény za vzájemně provázané a při tvorbě inkluzivního prostředí není možné zaměřit pozornost pouze na jednu z nich.

Michalík et al. (2015) za klíčové měřítko hodnocení úspěšnosti inkluzivního vzdělávání spatřují předně v kvalitě vzájemných vztahů, nikoliv ve výkonech žáků. Konstatují, že tímto přístupem dochází k nastavení pozitivního školního klimatu, které má vliv na rozvoj proinkluzivní kultury školy.

Inkluzivní kulturu lze těžce definovat. Jedná se o komplexní jev, který je do značné míry utvářen vedením školy a využíván ve vztahu k jejím zaměstnancům. Ovlivňuje každodenní činnost školy a následně i její kvalitu, spokojenost učitelů a žáků. Obsahuje v sobě představy, hodnoty, normy, přístupy, které jsou všemi aktéry sdílené a dlouhodobě přetrvávají (Národní pedagogický institut, 2020a). Michalík et al. (2015) ji hodnotí jako vytváření demokratického společenství na území školy, které je otevřené svému okolí. Dále jako tvorbu adekvátního hmotného, sociálního, organizačního prostředí. Také jako impuls ke vzniku smysluplných, aktivních a konstruktivních přístupů ke vzdělávání.

Foist (2019) v rámci hodnocení „inkluzivity“ školy vychází ze vztahu k její kultuře a zaměřuje se na to, zda škola přijímá veškeré žáky ze své spádové oblasti, zda jsou tvořeny heterogenní kolektivy, zda považuje každého žáka za důležitého člena výchovně–vzdělávacího procesu. Pozornost také klade na individualizované vzdělávací strategie, jejich míru a kvalitu, využívání různých didaktických metod a způsoby hodnocení. Dále se zabývá zapojením žáků do zájmových aktivit, dostupností mimoškolních i školních aktivit, prezentací školního života a výsledků žáků. Také na kvalitu diagnostiky vzdělávacích potřeb žáků, sledování uplatňování podpůrných opatření, kvalitu týmové práce (v rámci pedagogického sboru i mimo něj) a komunikaci školy s okolím. Zaměřuje se také na samotné zázemí školy pro posouzení kvality prostředí k rozvoji inkluzivního vzdělávání, rozpočtu a jeho podílu věnovaného inkluzivnímu rozvoji, vzdělávání učitelů.

Samotná kultura školy je tedy důležitá pro rozvoj praxe a politiky školy. Jak je patrné, inkluzivní politika prostupuje všemi stránkami života školy. Je založena na inkluzivních strategiích a aktivitách. Uplatňuje celostní přístup k učebnímu plánu, který zabezpečuje úctu a pochopení všech (Ezzeddine, 2012). Netýká se jen žáků, ale i samotných pracovníků školy (Adamus, 2015). Lze ji zkrátka vnímat jako prostředí, které uznává jakékoliv odlišnosti a podporuje v kterékoliv situaci rovnost všech (Zilcher a Svoboda, 2019). Neakceptuje existenci paralelních proudů vzdělávání vedle sebe nebo jejich střídání (Foist, 2019).

Lábusová, et al. (2020) konstatují, že pokud se škola ztotožní s vizí inkluzivního vzdělávání, dochází k jeho uplatňování v praxi. A pokud jsou inkluzivní principy přirozeně využívány v praxi, vedení školy je zahrnuje i do celkové politiky školy (Adamus, 2015). Lepková (2021) konstatuje, že i po několika letech zavádění inkluzivního vzdělávání je stále ještě brzy na jeho hodnocení v souvislosti s posuzováním jeho celkové efektivity.

2.4 Základní principy uplatňované v inkluzivní škole

Jak již bylo zmíněno, inkluzivní škola je taková, která akceptuje principy inkluze. Ty vycházejí ze základních principů humanismu a demokracie (Tannenbergová, 2016). Na tomto základě se odráží samotný cíl inkluzivní školy, který je spatřován ve vzdělávání všech žáků na jednom místě. A to se zachováním efektivity výuky jak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i u žáků bez nich (Kaufmann, 2020). Dochází k individualizovanému přístupu, podpoře, toleranci k odlišnostem a kooperaci mezi žáky

navzájem. V tomto Tannenbergová (2013) spatřuje přidanou hodnotu. Konkrétně tedy v možnosti komunikace a spolupráce žáků, a to nejen v rámci třídy, ale i napříč třídami.

V rámci inkluzivního vzdělávání je kladen větší důraz na samotný edukační proces než na výkon (Uzlová, 2010). Pozornost by se měla věnovat také emocionálnímu vývoji žáků (Šmelová et al., 2017). Je snaha o překonávání potencionálních bariér ve vzdělávání žáka, k čemuž využívá například pomoc asistenta pedagoga, úpravu či redukci učiva, diferenciované výukové metody a další. Inkluzivní vzdělávání by mělo odpovídat individuálním potřebám žáků. V rámci individualizovaného přístupu se nejedná o výuku žáka jedním učitelem. Tento přístup je zahrnut jako možnost, jedná se však především o respektování potřeb žáka, jeho zájmů a zvláštností v závislosti na celé edukační skupině (Lábusová et al., 2020). Inkluzivní vzdělávání by mělo tyto rozdílnosti jednotlivých žáků respektovat a výuku jim přizpůsobovat (Bartoňová et al., 2019).

Cílem tedy není slabším žákům ulevovat, ale naopak nepolevovat z požadovaných nároků a kvality vzdělávání. K tomu škola přistupuje skrz podněcování žáka odpovídajícími úlohami a výzvami. K čemuž je důležité zapojení žákovy motivace. V průběhu vzdělávání se berou v potaz potřeby žáků a tím se přizpůsobují požadované nároky (Mrázková, 2020). Dbá se vždy na dosažení osobního maxima u každého žáka (Adamus, 2015). Kaufmann (2020) dodává, že k uspokojování individuálních potřeb dochází u všech žáků školy, nikoli jen těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Využívají se takové formy práce, u kterých je brána různorodost kolektivu jako přínos a výhoda (Uzlová, 2010). Nedochozí ke škatulkování žáků podle jejich dosažených schopností (Adamus, 2015). Žáci se tak navzájem doplňují a inspirují k dosažení svého osobního maxima, přičemž se jim dostává patřičného ocenění (Uzlová, 2010). Dosahování maxima svých schopností je vhodné u žáků vyžadovat vždy, jelikož při požadavku vyšších výkonů se pro ně edukační proces stává výzvou. V opačném případě, tedy menších nároků, u nich může dojít k pocitu menších schopností a vyvolat u nich přizpůsobení se této nálepce (Adamus, 2015).

Je snaha o odstoupení od frontální výuky směrem k novým postupům a metodám. Mezi ně se může řadit skupinová výuka, kde má každý žák v rámci skupiny svou roli. Dále kooperativní výuka, která má za cíl vedení žáků ke spolupráci na plnění zadaného úkolu

či učení žáka žákem. Dané postupy jsou prospěšné pro obě strany. Žáci se tak učí vzájemné spolupráci, rozvoji vztahů mezi sebou navzájem, rozvoji svých kompetencí, strategií učení, využití rozličných forem zpětné vazby. Učí se také pojmenovat příčinu neúspěchu a reflektovat své dovednosti.

2.5 Aktéři inkluzivní školy

Společné vzdělávání by mělo být chápáno jako přístup, který vychází z veškerého jednání školy. Z toho vyplývá její klíčová role jako poskytovatele inkluzivního vzdělávání společně se všemi jejími aktéry. Špatenková et al. (2019) spatřují úspěch inkluzivního vzdělávání z velké části právě v lidech. Zejména pak v řediteli, pedagogických pracovnících školy, školním poradenském pracovišti. Úspěch se týká jejich zájmu na participaci, vstřícné a cílené spolupráci, vedení, ochotě pomoci a komunikaci. Kaufmann (2020) taktéž úspěšnost inkluzivního vzdělávání a zároveň největší pomoc osobám se speciálními vzdělávacími potřebami spatřuje v činnosti, nikoliv v místě podpory.

Zdroje lidské jsou vedle těch finančních a materiálních nepostradatelnou součástí vzniku úspěšné inkluzivní školy (Adamus, 2015, Foist, 2019). Mezi aktéry inkluzivní školy se zahrnuje vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga, školní poradenští pracovníci (výchovný poradce, školní metodik prevence, případně i školní speciální pedagog, školní psycholog). Důležitost se neopírá jen o jejich teoretickou a odbornou přípravu, ale především o samotné ztotožnění se s inkluzivními principy. Teprve v momentě, kdy se s nimi vedení školy identifikuje, dochází postupně k jeho akceptaci od dalších aktérů (Adamus, 2015, Foist, 2019).

Dle Spilkové (2005) může inkluzivní vzdělávání ve škole fungovat pouze za předpokladu naplnění potřeb žáků i učitelů. Jako důležitá se jeví důvěra projevená směrem k učitelům, podpora jejich nových nápadů a silné komunikační kanály mezi všemi zúčastněnými stranami (Gale et al., 2022). Práce školy na interpersonálních vztazích všech aktérů vzdělávání je tak hodnocena za významnou. Snaží se o neustálý rozvoj aktérů vzdělávání a v každém žákovi nachází pozitivní přínos (Spilková, 2005). Pro celkový pozitivní posun v oblasti inkluzivního vzdělávání je tak zapotřebí naslouchat všem stranám a nacházet společná řešení, která stojí v zájmu především samotných žáků (Kratochvílová, 2013).

Vzájemnou spoluprací veškerých aktérů školy se utváří podoba inkluzivního vzdělávání. Neméně důležitá je i součinnost s externími odbornými pracovníky a rodiči všech žáků (Adamus, 2015). Společně se tak nastavují podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2015, Foist, 2019). Vytváří se zkrátka prostředí, které je vstřícné k individuálním potřebám každého a kde se zároveň každý, podílející se na výchovně–vzdělávacího procesu, cítí bezpečně.

2.5.1 Učitelé

Inkluzivní vzdělávání vnímá jak žáky, tak i učitele jako stejně důležité aktéry výchovně–vzdělávacího procesu (Záhořáková a Kala, 2016, Hájková a Strnadová, 2010, Adamus, 2015, Lechta, 2016). Inkluzivní přístup definuje pedagoga jako takového, který zvládá nové, někdy náročné situace orientované na prospěšnost dítěte (Mrázková, 2020). Jsou s žáky v dennodenním kontaktu a svou činností ovlivňují dění ve škole. Jejich důležitost spočívá zejména v účinném poskytování podpůrných opatření, například efektivní zapojení asistentů pedagoga. Mají zároveň výrazný vliv na vzájemné vztahy mezi jednotlivými žáky a školou (Foist, 2019).

Každý učitel v inkluzivním prostředí by měl mít potřebné znalosti a dovednosti, odpovídající kvalifikaci. Pouhé nadšení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nestačí. Učitel by měl ovládat základy speciálně pedagogického přístupu ke vzdělávání a měl by být ochoten doplňovat si své znalosti různými kurzy. Nutnost dalšího vzdělávání se stále častěji zdůrazňuje v souvislosti s neustálým vznikem nových specifických metodik v rámci individuálních zvláštností jednotlivých žáků. Gale et al. (2022) spatřují význam školení učitelů také v ovlivňování jejich postojů a myšlení. V rámci inkluzivního vzdělávání a samotné interakce učitele s žáky se jeví jako důležitá kreativita (Adamus, 2015). Ainscow (2005) se k tvrzení přidává a hodnotí způsob práce učitele s heterogenitou jako stimul pro rozvoj kreativity ve vzdělávání.

Role učitele je velmi významná pro případnou diagnostiku schopností žáka. Ta nastavuje jeho dosažitelné edukační cíle. Dle Bartoňové a Vítkové (2013) by učitelé měli být schopni rozeznat potřeby, schopnosti a zájmy žáků. Měli by umět uplatňovat individualizovaný přístup a nahlížet na žáka jako na jedinečnou osobnost. Podle toho s ním také dál pracovat (Adamus, 2015). Jurado-de-los-Santos et al. (2021) ideální přístup

spatřují ve spolupráci bez jakéhokoliv škatulkování a nálepek. Vzájemnou spoluprací učitelé přispívají k rozvoji sociálních vztahů (Adamus, 2015).

Dále by měl všem žákům učitel umět zprostředkovat co nejvhodnější učební a podpůrné možnosti edukace přiměřené jejich schopnostem. Z toho důvodu jsou učitelé vedeni k práci se strategiemi výuky a jejím obsahem. Dále k využívání různých metod a postupů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Také k možnostem a využití forem hodnocení, tvoření a užívání nových výukových materiálů a k dalším požadavkům souvisejícím s edukací. Učitel by měl také dbát na to, aby žáka nedemotivoval (Adamus, 2015).

Vedle odborností, znalostí, dovedností Michalík et al. (2015) spatřují pro práci učitele s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za důležitou jeho motivaci a osobní vyzrálost. Za zásadní při práci učitele v heterogenním prostředí se tak jeví jeho osobnostní dispozice. Tedy zda učitel vnímá potřeby žáků, dává jim najevo svou náklonnost a poskytuje dostatek času. Zda své žáky podporuje a dodává jim potřebnou odvahu (Adamus, 2015).

Uvádí se, že mnoho pedagogů nebylo jak po vědomostní, tak i po osobní stránce připraveno k inkluzivnímu způsobu práce. Mezi prvotní obavy patřil především strach ze ztráty času pro práci s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, představa náročnosti a potřeby specializovaných odborností. Někteří učitelé stále hovoří o náročnosti práce z důvodu rozmanitosti žáků. I přesto inkluzivní vzdělávání většina považuje za přínosné pro všechny strany a vyzdvihuje se jeho sociální aspekt (Šmelová et al., 2017). Také Adamus (2015) přes vyšší nároky na učitele shledává v inkluzivním vzdělávání přínos pro všechny.

Šmelová et al. (2017) konstatují, že by učitelé neměli být nuceni k uplatňování inkluzivního přístupu a pokud učitel nepocítuje nezbytnost změny, velice těžko ji přijme. Felcmanová (2014) vnímá nejdůležitější krok ke změně vzdělávacího přístupu a uplatňování inkluzivních principů právě ve vnitřním rozhodnutí a ochotě každého učitele. Za klíčové v přijetí inkluzivního vzdělávání a ovlivnění negativních postojů učitelů se také může jevit jejich samotná praxe. Tedy osobní kladné zkušenosti se zařazením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu (Šmelová et al., 2017). Tento pozitivní přínos spatřují také Gale et al. (2022), kteří k možnosti kladného ovlivnění postojů

doplňují návštěvy učitelů u žáků doma. Jedná se o další podporu myšlení, která buduje ucelenější znalosti o žakových schopnostech a silných stránkách.

Dle Národního pedagogického institutu (2019a) spatřují učitelé za překážku nespolupracující zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nepostačující metodickou podporu. Naopak za velmi podstatnou součást inkluzivního vzdělávání je spatřována spolupráce mezi učiteli navzájem (Adamus, 2015). K tomu se přidávají Šmelová et al. (2017), kteří ke klíčovým aspektům úspěšné inkluzivní školy řadí pedagogický sbor jako celek a schopnost vzájemné spolupráce a komunikace jeho členů (Šmelová et al., 2017). Učitelé se taktéž mohou opřít o tzv. kouče, kteří nabízejí podporu pedagogovi v nalezení cesty vlastních postupů a řešení vlastních problémů. Kouč může nezaujatě nahlédnout na práci učitele a objektivně ji ohodnotit (Národní pedagogický institut, 2019a). Za přínosnou bývá také vnímána reflexe vlastní práce. Dále by učitelé měli vyvíjet interdisciplinární spolupráci a mít možnost konzultace se školním poradenským pracovištěm (Šmelová et al., 2017).

2.5.2 Vedení školy

Proces inkluzivního vzdělávání by nikdy nemohl fungovat bez kladného přijetí od vedení školy (Michalík et al., 2015). S tím souhlasí Gale et al. (2022), kteří v něm spatřují zásadní roli při zavádění úspěšného inkluzivního vzdělávání. Spatřují ve vedení školy významné činitele, kteří určují veškeré aspekty tvorby inkluzivní školy. Zdůrazňují tak potřebu posilování jejich odhodlání a důvěry.

Zejména ředitel školy má vliv na veškeré procesy, odehrávající se na území školy. Vytváří atmosféru celé školy. Jeho role přináší velkou míru zodpovědnosti za výchovně–vzdělávací proces. Zaměřuje se na potřeby všech aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Má na starosti profesní rozvoj svých zaměstnanců. Nese zodpovědnost za pedagogické principy, které jsou pracovníky využity za účelem přispění k inkluzivnímu zaměření školy. V kompetenci ředitele školy je dále získávání dalších pracovníků školy, kteří mu pomáhají s vytvořením školního podpůrného systému. Konkrétně se jedná se o sestavení školního poradenského pracoviště, u kterého stanovuje jejich odpovědnost a kompetence. Na jeho úspěšném fungování se podílí mírou projevené podpory (Michalík et al., 2015).

Opora od vedení školy je pro všechny aktéry spatřována za velmi důležitou (Čech a Hormandlová, 2020).

Národní pedagogický institut (2021b) uvedl, že 77 % ředitelů škol se dobrovolně účastnilo kurzu k nabytí nových znalostí ohledně společného vzdělávání. To mnohé vypovídá o zájmu vedoucích pracovníků ohledně realizace úspěšného inkluzivního vzdělávání. Při ztotožnění se vedoucích pracovníků školy s myšlenku společného vzdělávání, dochází k jejímu šíření dál mezi zaměstnance školy. Ti poté pozitivně působí na žáky ve výchovně–vzdělávacím procesu (Lazarová et al., 2015). Svozil a Foist (2016) upozorňují na to, že by ředitelé škol neměli využívat své moci k násilnému prosazování své proinkluzivní vize, ale vycházet z vize společné.

Hlavní cíl vedení školy je z pohledu inkluzivního vzdělávání spatřován v zajištění veškerých prostředků pro jeho fungování (Lazarová et al., 2015). Není tajemstvím, že společné vzdělávání je spojováno s novými problémy. Ty taktéž spadají do kompetence vedení školy. Obtíže jsou poté řešeny za užití vhodných opatření (Adamus, 2015). Úlohou vedení školy je taktéž zajištění motivačního tlaku. Toho je dosaženo nastavením realisticky dosažitelných cílů a standardů. Dále pravidelným a nekonkurenčním sdílením úspěšných zkušeností a hodnocení pokroků (Gale et al., 2022).

Z výzkumu Pančochy, Vandurové (In Bartoňová a Vítková, 2010) vyplývá, že ředitelé škol hodnotí inkluzivní vzdělávání kladněji než učitelé. Taktéž Národní pedagogický institut (2019a) došel k poznatku, že hodnocení ředitelů škol se liší od hodnocení učitelů. Pouhá čtvrtina ředitelů, na rozdíl od většiny učitelů, si myslí, že práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zvládají. Může tomu tak být z toho důvodu, že vedení školy není v tak častém každodenním kontaktu s žáky na rozdíl od učitelů. Vedení školy má však větší náhled na práci pedagogického sboru. Navíc mají možnost návštěv jiných škol, setkávání s ostatními řediteli, což učitelé chybí. Proto obtíže se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vnímat daleko komplexněji. Učitel se může opírat pouze o sebereflexi vlastní práce, své dojmy nebo srovnání s kolegy.

2.5.3 Rodiče

Jako základní předpoklad funkčního inkluzivního vzdělávání je dále spatřováno zapojení rodičů. Výchovně–vzdělávací proces klade důraz na jejich spolupráci se školou a zároveň je považuje za své partnery. Dochází tak k posilování ročovských rolí v procesu vzdělávání. Matějček (1992 In Čech a Hormandlová, 2020) uvádí, že rodičovská identita by neměla být ponižována, ale povznášena.

Rodičům je stejně jako žákům nabízena akceptace odlišných očekávání a vytváření bezpečného prostředí (Ainscow a Booth, 2015, Lukas, 2012). Na druhou stranu se zvýšenou podporou žáka musí rodiče počítat i se svou osobní angažovaností. Škola s rodinou by měly být úzce semknuté a schopni vzájemné spolupráce (Šmelová et al., 2017).

Inkluzivní vzdělávání tak vychází z rovnocenného postavení vztahu učitel – rodič, které je hodnoceno velmi pozitivně. Michalík (2013) uvádí, že ve vzájemné spolupráci by neměla převládat nedůvěra a mocenské řešení situací ani z jedné strany. Učitelé ve spolupráci s rodiči mohou vytvořit opatření vedoucí ke zlepšení edukace (Adamus, 2015). Společně tak mohou nacházet ty nejlepší varianty vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vychází se z předpokladu, že právě rodič je největším znalcem svého dítěte. Proto u mnohých učitelů může panovat jakási opatrnost a jisté obavy z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání (Šmelová et al., 2017).

Tak jako všichni aktéři, i rodiče mohou do inkluzivního výchovně–vzdělávacího procesu vstupovat s obavami. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají situaci ztíženou samotným vyrovnáním se s handicapem svého dítěte. Objevuje se u nich strach o jeho bezpečí, obava z postojů žáků k jejich dítěti a s tím spojená možnost šikany a sociální izolace. Uvažují nad pracovníky spolupracující s jejich dítětem, nad kvalitou vzdělávacího programu školy a možnosti selhání inkluzivního vzdělávání (Šmelová et al., 2017). Mohou být také odrazováni z umístění svého dítěte do hlavního vzdělávacího proudu z důvodu přílišné náročnosti na dítě, nepodloženého tvrzení potřeby většího klidu pro jeho práci a další (Národní pedagogický institut, 2019b). Na druhou stranu může mít rodič vůči dítěti nereálné očekávání nebo odmítat odhalené problémy žáka (Čech a Hormandlová, 2020).

Také u rodičů žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb se mohou vyskytovat obavy ohledně společného vzdělávání. Proto i oni jsou důležitým článkem ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Mají právo na informace spojené s umístěním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy, kde se vzdělává společně s jejich dítětem (Šmelová, 2017).

2.5.4 Školní poradenské pracoviště

V základní škole vznikají situace, které nepostačuje řešit běžnou pedagogickou prací. Výukové, výchovné, vývojové obtíže žáka mnohdy vyžadují odbornou speciálně pedagogickou a psychologickou pomoc (Kucharská et al., 2013). V opačném případě se problémy žáků mohou negativně promítnout do celkového výchovně–vzdělávacího procesu. Z toho důvodu je ve školním prostředí žádoucí nastavení včasné intervence při jakýkoliv obtížích žáků. Dochází k ní skrz odborné poradenské služby školního poradenského pracoviště, nacházejícího se na území školy.

Jedná se o podpůrný systém, vytvořený s cílem optimalizace výchovně–vzdělávacího procesu. Ať už předcházením školní neúspěšnosti, tak poskytnutím podpory ve vzdělávání. Především pak zajištěním bezplatným poskytováním podpůrných opatření na území školy. Poradenské pracoviště průběžně sleduje jejich naplňování a následně vyhodnocuje účinnost. Dále se snaží o vytvoření vstřícného sociálního prostředí. K tomu dochází skrz podporu sociálního začleňování všech žáků. Tedy žáků s postižením i s rozdílnými životními podmínkami, pocházejících z odlišného kulturního prostředí a další.

Pracoviště se snaží předcházet rizikovému chování u žáků (např. šikaně, diskriminaci). K tomu se snaží napomoc vytvářením preventivních programů. Dále nabízí kariérové poradenství (Národní pedagogický institut, 2018). Jedná se zkrátka o komplexní služby, vycházející z vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Školní poradenské pracoviště svou pozornost nezaměřuje pouze na žáky, ale také na jejich rodiče. Zajišťuje s nimi komunikaci a samotnou spolupráci se školou. Dále svou pozornost obrací k učitelům, vzdělávajícím danou skupinu žáků. Zajišťuje jim metodickou a další potřebnou oporu. Svou podporu nabízí i dalším žákům na území školy, kteří odbornou pomoc vyžadují.

K podpoře žáků dříve docházelo mimo systém školy skrz poskytování služeb školského poradenského zařízení (tj. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra). V současnosti je snaha o zabudování odborné podpory přímo do školního prostředí, kde rovněž dochází k jejímu přímému poskytování. Společným cílem obou institucí je podpora všech žáků ve vzdělávání.

Školní poradenské pracoviště spolupracuje také s institucemi mimo budovu školy. Může se jednat o střediska výchovné péče, orgán sociálně-právní ochrany dětí a další. Nejčastěji spolupráce probíhá s již výše zmíněným školským poradenským zařízením, jejichž společným cílem je podpora žáka ve vzdělávání. Školní poradenské pracoviště se na něj obrací v případě nutnosti posouzení závažnosti obtíží žáka. Škola však nemůže žáka do zařízení odeslat sama, návštěvu může pouze doporučit zákonným zástupcům. Samotnému vyšetření tak musí předcházet souhlas zákonných zástupců žáka, po němž v zařízení dochází k vyhotovení odborné diagnostiky. Ta je následně podkladem pro sepsání doporučení (obsahujícího mimo jiné podpůrná opatření) ohledně navazující intervence žáka ve školním prostředí. Podrobnější zprávu z vyšetření dostává pouze zákonný zástupce žáka či sám zletilý žák. Vychází se ze skutečnosti, že pro uplatňování funkční podpory není důležitá žákova diagnóza (Národní pedagogický institut, 2019b). A je poté na něm, jak se zprávou naloží a zda ji poskytne škole k nahlédnutí.

Školní poradenské pracoviště má v historii poměrně dlouhou tradici. Již v 60. letech 20. století na školách působil výchovný poradce, jehož primární úlohou bylo kariérové poradenství. Jelikož se rozsah nabízené podpory stále rozšiřoval, byla snaha o posílení poradenství ve škole. K té došlo v 90. letech 20. století se zřízením pozice školního psychologa, který zprvu působil bez legislativní opory. Později jej v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami doplnil školní speciální pedagog, kterým byl před rokem 1989 učitel. Jejich potřeba stále vzrůstala a se zvyšujícím se počtem speciálních pedagogů došlo k jejich oddělení se od učitelské profese. Přínos práce speciálního pedagoga byl spatřován především v odborné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v metodickém vedení učitelů vzdělávajících tuto skupinu, v komunikaci s externími odbornými pracovišti a rodiči. Vedení školy tak dospělo k poznání jejich značné pomoci směřující k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a s tvorbou

vhodných materiálů. V neposlední řadě, v rámci předcházení sociálně-patologickým jevům v souvislosti s primární prevencí, došlo ke vzniku pozice školního metodika prevence (Kucharská et al, 2013).

Až zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, uděluje základní a střední škole povinnost zřízení tzv. základního modelu školního poradenského pracoviště, za jehož vznik a činnost zodpovídá ředitel školy. Skládá se z výchovného poradce a školního metodika prevence. Dané pozice zastávají učitelé, kteří mají pro výkon jmenovaných funkcí rozšířenou odbornost specializačním studiem. Konkrétně se jedná o 250 vyučovacích hodin na vysoké škole, ukončené obhajobou závěrečné práce a zkouškou před komisí (vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků). Školní metodik prevence se zabývá především žáky s rizikovými projevy v chování a samotnou prevencí projevů. Výchovný poradce se pak věnuje zejména kariérovému poradenství a výchovným problémům žáků.

Na ustanovení tzv. rozšířeného modelu poradenského pracoviště, doplněného o školního speciálního pedagoga a školního pedagoga, povinnost nevzniká. Jeho zřízení záleží na možnostech školy. Michalík et al. (2015) na základě zkušenosti škol doporučují právě tzv. rozšířený model školního poradenského pracoviště. Kucharská et al. (2013) uvádějí, že se dané profese ve škole již před rokem 2005 objevovaly. Bez legislativní opory však docházelo ke značným finančním překážkám jejich působení ve školním prostředí. Až vyhláška č. 72/2005 Sb. dala školám možnost zahrnout jak speciálního pedagoga, tak i školního psychologa do školního poradenské pracoviště. Dané pozice lze nyní zřídit i jako podpůrné opatření. Bartoňová (2005) konstatuje, že vybudování inkluzivní školy je závislé především na organizaci speciálních pedagogů jako pevné součásti hlavního vzdělávacího proudu. Němec (2019) ve speciálním pedagogovi spatřuje stále větší význam s rostoucími počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu a samotným rozvojem inkluzivních principů.

V případě, že se ve škole školní speciální pedagog nevyskytuje, jeho činnosti obvykle zastává výchovný poradce. Působení speciálního pedagoga spočívá především v záštitě poskytování odborné podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a všem dalším,

kteří jeho podporu potřebují. Jeho cílovou skupinou jsou nejen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ti s rizikem jeho vzniku (Němec, 2019). Jeho práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vztahuje k obstarávání informací ohledně vyšetření dané skupiny žáků z odborného externího pracoviště, evidenci těchto žáků a participaci na realizaci podpůrných opatření. Jeho úloha dále spočívá v rozvíjení oslabených funkcí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (spadajícího mezi podpůrná opatření) a dosažení jejich maximálního stupně socializace. Pro práci speciálního pedagoga je nutností dosahovat kvalifikace vysokoškolským vzděláním magisterského druhu studia v akreditovaném studijním programu Speciální pedagogika. Může se jím stát také absolvent učitelské dvojkombinace, kdy jedna z nich je právě speciální pedagogika (zákon 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících). Školním psychologem, který pracuje zejména se školním kolektivem a podílí se na podpoře pozitivního klimatu, se může stát absolvent magisterského druhu studia akreditovaného studijního programu Psychologie.

Tým může být doplněn i sociálním pedagogem. Ten poskytuje žákovi podporu v oblasti školy, vnějšího světa, a především v oblasti nefunkčního rodinného zázemí, které zásadním způsobem ovlivňuje žákův výchovně–vzdělávací proces. Může se jednat o žáky z neúplných a sociálně znevýhodněných rodin. Problémy se mohou konkrétně týkat nedostatečné připravenosti do výuky, kázeňských obtíží a záškoláctví (Národní pedagogický institut, 2020b). Petrenko a Hladík (2021) zřízení profese sociálního pedagoga ve škole vítají. Zastávají názor, že ve škole neexistuje profese, která by pokrývala spolupráci mezi rodinou, školou a dalšími externími službami věnujícími se ohroženým žákům. Národní pedagogický institut (2020b) hodnotí danou profesi ve školách jako opomíjenou.

Všichni dohromady mohou být velmi důležitým článkem k úspěšnému fungování inkluzivního vzdělávání ve škole. Ať už se tedy jedná o základní či rozšířený model školního poradenského pracoviště, pro jeho úspěšnou realizaci obecně platí nutnost vzájemné spolupráce, jelikož náplně práce poradenských pracovníků spolu úzce souvisejí. Michalík et al. (2015) důležitost spolupráce potvrzují a dodávají, že je aspoň jednou za čtvrt roku žádoucí společná práce se supervizorem.

2.5.5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, vykonávající přímou pedagogickou činnost (zákon č. 198/2012 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění některých předpisů). Z jeho pozice dochází k zásadní podpoře učitele v rámci společného vzdělávání. Dle Němce (2021c) se jedná o stále se rozvíjející profesi, jejíž význam a potřeba ve vzdělávání stále roste. Ke sjednocení profese asistenta pedagoga došlo v roce 2005 ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V současnosti je vyhláška nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Asistent pedagoga se řadí mezi nástroje inkluzivního vzdělávání, spadající dle legislativy mezi jedno z nejvýznamnějších podpůrných opatření (třetího a vyššího stupně) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Od ostatních se liší svým personálním charakterem. Asistent může ve škole působit i jako standardní pracovník školy. Jeho pozice by tak byla ovšem financovaná ze školního rozpočtu.

S pozvolným rozvojem inkluzivního vzdělávání se za posledních několik let zvýšil počet asistentů pedagoga a poptávka po nich stále stoupá. Mezi lety 2011–2019 v regionálním školství vzrostl jejich počet více než čtyřnásobně. Je tomu tak jednak z důvodu zvyšující se kvality školství, tak především ze zlepšení samotné diagnostiky. Nejvyšší výskyt asistentů je pak spatřován v základních školách. Mnozí učitelé by dokonce dokázali využít asistenty pedagoga ke zkvalitnění výuky i u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb (Němec, 2021c).

Profese asistenta pedagoga však není ve školství nic nového. Němec (2021a) vyvrací dojem, že tato pozice vznikla až v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání. Důkazem je působení asistentů pedagoga (avšak pod jinými názvy) již v první polovině dvacátého století. Jednalo se tehdy o jejich zřízení z dobré vůle osvědčených ředitelů škol. Tedy neoficiálně a nesystémově. Až koncem dvacátého století lze hovořit o oficiální cestě, kdy asistenti pomáhali žákům se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Danou pozici ve většině případů vykonávali muži v rámci své tzv. civilní služby (Němec,

2021c). Momentálně profesi asistenta pedagoga ve větším míře vykonávají ženy (Polanská, 2018).

Asistent pedagoga působí především v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy u těch, kteří potřebují úpravu ve vzdělávání. Může být sdílený pro více žáků s obdobnou vzdělávací podporou (maximálně pro 4 žáky) či působit individuálně u konkrétního žáka. Jako optimální varianta se uvádí působení asistenta pedagoga v rámci jedné, maximálně dvou tříd (Asistentpedagoga.cz, nedatováno, Národní ústav pro vzdělávání, 2016).

Asistent pedagoga pomáhá žákům s jejich adaptací na školní prostředí, podporuje jejich samostatnost, zajišťuje nezbytnou podporu při sebeobsluze, pohybu mimo výuku či mimo prostor budovy u akcí pořádané školou a aktivní zapojení se do všech činností školy. Napomáhá při dosahování vzdělávacích cílů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, při jejich přípravě na výuku, vytváření základních hygienických, pracovních, aj. návyků a rozvoj sociálních kompetencí. Spolupracuje se zákonnými zástupci žáků, snaží se o otevřenou komunikaci. Pomáhá s překonáváním bariér mezi školou a žáky. Poskytuje dále podporu v rámci komunikace se žáky, spoluprací se zákonnými zástupci žáků a další (vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy. Asistent pedagoga spolupracuje s učitelem a ve výuce se řídí jeho pokyny. Pomáhá mu s realizací a organizací vzdělávání. Podporuje jeho práci, především pak v rámci vzdělávání celé skupiny žáků, kde se objevuje jedinec či jednotlivci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho podpora tak napomáhá k dosažení kvalitní a efektivní výuky v rámci heterogenního prostředí (Němec, 2021c). Přítomnost asistenta pedagoga však neznamená, že se učitel méně věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak dává mu větší prostor pro jejich společnou práci. K dosažení adekvátní podpory musí učitel věnovat asistentovi dostatečný čas a pozornost. Mělo by docházet ke společné přípravě na výuku a konzultaci ohledně potřeb žáků (Asistentpedagoga.cz, nedatováno). V opačném případě nedojde k očekávané podpoře (Němec, 2021b). Pro nastavení adekvátní spolupráce a vhodných partnerských vztahů může docházet k výměně rolí. Tedy učitel se na krátkou dobu ocitá v roli pomocníka a asistent pedagoga se stává tím, kdo vede třídu (Asistentpedagoga.cz, nedatováno).

Pro profesi asistenta pedagoga je nutné absolvování specifické přípravy a vzdělávání. Osoba dané profese by měla být schopna reagovat na veškeré situace, ve kterých se může v roli asistenta pedagoga ocitnout (Šmelová et al., 2017). Zákon určuje dvě úrovně asistentů pedagoga, a to na podkladě dosaženého vzdělání. Pro podporu v podobě přímé práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci celé třídy je nutné, aby měl asistent pedagoga minimálně středoškolské vzdělání s maturitou pedagogického směru, případně doplněné kvalifikačním kurzem „studium pedagogiky“ v rozsahu alespoň 80 vyučovacích hodin. U asistenta pedagoga, vykonávající přímou pedagogickou práci v rámci pomocných výchovných prací, postačuje pro výkon profese výuční list či základní vzdělání. Nutností je studium asistenta pedagoga v rozsahu alespoň 120 vyučovacích hodin (zákon č. 198/2012 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění některých předpisů, vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

Šmelová et al. (2017) uvádějí, že na kvalitě výkonu dané profese se vedle jeho systémového zajištění (tj. přidělování, financování a metodické vedení) podílí také jejich připravenost k práci. K tomu se přidává Němec (2021c), který jejich početní nárůst hodnotí jako jeden z více bodů, který sám o sobě ke zkvalitnění českého školství nepostačuje. Zdůrazňuje neustálou potřebu zvyšování kvality práce asistentů pedagoga. Dále zvyšování informovanosti ohledně jejich správné využitelnosti k ředitelům a učitelům škol.

Pro efektivní výkon profese asistenta pedagoga je spatřována podpora od vedení školy a jejich metodické vedení. Dále podpora vycházející od školního poradenského pracoviště, která je podmínkou pro úspěšnou práci asistentů pedagoga. Z jejich strany může docházet k vysvětlení potřeb konkrétních žáků a poskytnutí rad pro společnou práci (Asistentpedagoga.cz, nedatováno). Dle návrhu systémové podpory inkluzivního vzdělávání je taktéž sdílení zkušeností v rámci asistentů pedagoga považováno za velmi prospěšné (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR, 2015).

2.6 Přínosy a úskalí inkluzivního vzdělávání

Jak již bylo uvedeno v první kapitole, počátek legislativního ukotvení inkluzivní vzdělávání s sebou přinesl vlnu kritiky, negativních postojů, obav a pochybností. U mnohých mohlo být v roce 2016 inkluzivní vzdělávání vnímáno jako náhlé nařízení vycházející

od státu. Němec (2021a) tento dojem vyvrací a zdůrazňuje závazání se k bezplatnému a kvalitnímu vzdělávání v místě bydliště všem dětem již v roce 2007 (tj. rok přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením), kdy schvalovací proces byl ukončen v roce 2009.

Šmelová et al. (2017) označují proces zavádění inkluzivního vzdělávání za pravděpodobně dlouhodobějšího charakteru. Čech a Hormanďlová (2020) se k tomuto tvrzení přidávají. V nastavování rovných podmínek ve vzdělávání spatřují ještě dlouhou cestu.

Postupem času se začínají projevat i přínosy společného vzdělávání. Dochází k vědomí, že více dospělých v jedné třídě je normální. Jedná se zejména o učitele spolu s asistentem pedagoga. Z toho důvodu se jako zásadní jeví budování jejich kladných vzájemných vztahů (Národní pedagogický institut, 2021a). Na ně má dle Němce (2021a) vliv společné nastavení práce. Snahou je potlačovat pocit učitele, že další pedagogický pracovník ve výuce zastává funkci kontroly jeho práce. Asistent pedagoga by se měl především stát jeho partnerem a prostředkem opory. S tím souvisí snaha o vyvrácení vnímání asistenta pedagoga jako rušivého elementu výuky (Národní pedagogický institut, 2021a). Asistent pedagoga by neměl pracovat pouze s jedním žákem či jako jeho individuální učitel. Náplň jeho práce spočívá ve vykonávání jednodušších činností v rámci celého kolektivu, díky čemuž má učitel více prostoru a energie věnovat se jak celé třídě, tak i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, 2021a).

Šmelová et al. (2017) v inkluzivním přístupu spatřují vícedimenzionální přínos. A to konkrétně v lepším přístupu společnosti k osobám s handicapem. Lze tak dojít k přirozené participaci osob s handicapem ve společnosti. K tomuto názoru se přidává Bartoňová (2005), která u školy uplatňující principy inkluze taktéž spatřuje celospolečenskou dimenzi. Hovoří o možnosti docílení celkové inkluze, tzn. nejen v oblasti školství. Díky heterogennímu prostředí se společnost již od základního stupně vzdělávání učí společnému soužití s osobami s postižením či znevýhodněním. V prostředí školy tedy dochází k rozvoji sounáležitosti, akceptace a k samotnému zapojení osob s handicapem do většinové společnosti (Mrázková, 2020). Podpora vzájemného kontaktu, vytvářením vazeb mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez nich, tak může vést k dobré symbióze i v dospělosti (Šmelová et al., 2017). U osob vzniká uvědomování

si odlišností u druhých s tím spojená větší míra tolerance, úcty, porozumění k sobě navzájem (Šmelová et al., 2017). Pokorná (2006) tak přínos inkluzivního vzdělávání spatřuje ve vytvoření zdravé společnosti.

Prvotní pochybnosti o inkluzivním vzdělávání se mohly objevovat již v jeho samotné myšlence. Ta pro přijetí vyžadovala změnu postojů společnosti. Konkrétně vnímání odlišnosti jako přirozeného jevu. Dále obavy vyvolával nedostatek informací a klamná představa o realizaci úspěšného inkluzivního vzdělávání v rámci českého školství (Šmelová, et al. 2017). Vorlíček (2019) poukazuje na téma inkluzivního vzdělávání jako na stále málo probádaného. Jsou postrádány informace přímo ze školního prostředí a chybí náhled do konkrétních škol, které by přinášely příklady přijatelné aplikace inkluzivního vzdělávání. Adamus (2015) poukazuje na neexistující shodu v podmínkách považovaných za inkluzivní. Na to Qvortrup a Qvortrup (2018) reagují a úskalí inkluzivního vzdělávání shledávají v politických ideálech, které v praxi mnohdy nejdou realizovat. Hovoří o rozdílných pojetích politiků, výzkumníků a osob v praxi. Koutsouris at al. (2020) konstatuje, že politika a legislativa mohou inkluzivní vzdělávání podporovat a zajišťovat jen do určité míry. V mezilidské sféře je tak jeho podpora prostřednictvím právních předpisů méně účinná.

Úskalí se taktéž může spojovat s velkým počtem definic na téma inkluzivního vzdělávání uváděných v různých literaturách. Jak uvádí Mrázková (2020), definice bývají mnohdy moc obecné, a proto vzbuzují časté nejasnosti v samotné praxi škol. S tímto tvrzením souhlasí Qvortrup a Qvortrup (2018), podle kterých by problémy v praxi ovlivnila přesná a všeobecně přijímaná definice inkluzivního vzdělávání. Předpoklad k úspěchu tak spatřují v jasném konceptu inkluzivního vzdělávání.

Posuny inkluzivního vzdělávání jsou i přes patrné přetrvávající úskalí hodnoceny převážně kladně. Dle výzkumu Národního pedagogického institutu (2021b) se všichni vedoucí pracovníci shodli na jeho výrazném zlepšení a využití v praxi. Drtivá většina učitelů se k tomuto názoru připojuje. Samozřejmě se mezi pedagogickými pracovníky lze stále setkat jak s nadšenci inkluzivního vzdělávání, tak s jeho odmítači. A to ať už na základě praktických zkušeností nebo z jejich osobního přesvědčení (Vorlíček, 2019). Proto by učitelům i vedoucím pracovníkům měly být poskytnuty příležitosti k profesnímu vzdělávání, které podpoří změnu jejich postojů (Gale et al., 2022).

Národní pedagogický institut (2021b) dále přišel se zjištěním, že učitelé jsou si více jisti v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pozitivněji hodnotí spolupráci a komunikaci s rodiči. Napomohla tomu existence většího množství informačních zdrojů. Konkrétně lze hovořit o dvou portálech na podporu inkluze, které vznikly pod záštitou Národního pedagogického institutu. Jedná se o webové stránky Inkluzevpraxi.cz a Zapojmevsechny.cz, přičemž v prvním z nich lze nalézt potřebné metodické materiály a videa. Druhý odkaz se staví do role praktického průvodce inkluzivním vzděláváním a snaží se jeho zájemce propojit s odborníky. Dále učitelé pozitivně hodnotí existenci většího množství kurzů a odborníků. Převážná většina školních pracovníků již dnes ví, kam se obrátit o radu nebo o pomoc (Národní pedagogický institut, 2021b). Pro přínos zavádění inkluzivního vzdělávání se uvádí spolupráce mezi pedagogy i školami. Národní pedagogický institut (2019a) však uvádí, že vzájemné hospitace nebo návštěvy jednotlivých pedagogů ve škole nejsou v českém prostředí vítány. Přetrvávají obavy z možného konfliktu či kritiky práce učitelů.

Němec (2021a) hodnotí úskalí spojená s inkluzivním vzděláváním především jako nepochopení konceptu ze strany škol. Chybu tak přikládá systému. K tomu se přidává Adamus (2015), který problémy inkluzivního vzdělávání přiřazuje k často nízké informovanosti vedoucích pracovníků škol, nedostatečné přípravě učitelů, špatně nastaveným organizačním podmínkám školy apod. Bartoňová a Vítková (2013) při neúspěšném inkluzivním vzdělávání odkazují k hledání překážek taktéž v systému, nikoliv v žákovi. Čech a Hormandlová (2020) problémy se zaváděním přisuzují konzervatismu českého školství. Myšlenka heterogenního vzdělávání je komplikována zaměřením naší společnosti, která je orientována především na výkon (Mrázková, 2020). Negativní postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání je možné přikládat právě ke klamnému předpokladu, že by všichni žáci měli dosahovat totožných cílů.

Výroční zpráva České školní inspekce z roku 2020/2021 poukázala na problematičnost škol při diagnostice a diferenciaci žáků s potřebou podpory. Odhalení žáků nadaných a mimořádně nadaných je nižší než jejich zastoupení v populaci (Česká školní inspekce, 2021). Jsou připouštěny systémové mezery ohledně vzdělávání těchto žáků (Machalík, 2021). Proto snahou Národního pedagogického institutu je propojovat učitele vzdělávající

tyto žáky. Mohou tak vzájemně sdílet své zkušenosti, účinná řešení a vzájemně se inspirovat. Dle analýzy Adamuse (2015) dále převládá patrný nesouhlas pedagogů s účastí žáků s těžším druhem postižením a poruchami chování ve vzdělávání. Nejproblematictější začlenění je dle Němce (2021a) spatřováno u žáků s poruchami chování. Dále jako obtížně včlenitelné vnímá žáky s mentálním postižením, jelikož spolupráce s nimi vyžaduje po učiteli více práce v rámci individuálnějšího přístupu při realizaci minimálních očekávaných výstupů ve vzdělávání. Nejlépe se dle něj začleňují žáci s poruchami zraku a tělesným postižením (bez kombinace s dalším postižením) z důvodu jejich zachovalého intelektu.

Další úskalí uvádí Šmelová et al. (2017) v souvislosti s nedostačujícími počty asistentů pedagoga. Dané tvrzení dokládá také výzkum Maršíkové a Jelena (2019) podle nějž se nedaří zaměstnávat vzdělané asistenty pedagoga. Důsledkem tak je jejich nahrazování nekvalifikovanými pracovníky. To potvrzuje taktéž výzkum Národního pedagogického institutu (2019a), z kterého vyplývá, že většina ředitelů vnímá nedostatek kvalifikovaných osob na funkci asistenta pedagoga. Šmelová et al. (2017) problém spatřují v nepostačující výši jejich úvazků a financování jejich pozice. Laurenčíková (2018) hodnotí asistenta pedagoga jako profesi, která nemá dostatečnou prestiž ani adekvátní finanční ohodnocení. Němec (2021d) nedostatek asistentů pedagoga taktéž odůvodňuje nízkými financemi. Konkrétně tedy jejich nedostatek spatřuje v lokalitách, kde se objevují lépe placené nabídky práce. Také hovoří o pohraničí, kde lidé mohou mít možnost lépe placené práce za hranicemi státu. Finanční stránka tak taktéž může ovlivnit ochotu a motivaci k vykonávání dané profese. To má zásadní vliv na kvalitu a výkon asistenta pedagoga. Dle Mazancové (2021) lidé nechtějí zůstat v pozici asistenta pedagoga při vyšším vzdělání nebo lepších pracovních příležitostech. Snaží se o lépe placené pozice.

Se zavedením systému podpůrných opatření značně přibyla administrativa. Důsledkem jsou zvyšující se nároky na vedení školy, ale i učitele. Z toho důvodu stále více roste potřeba odborníka ve škole (Čech a Hormanová, 2020). Výzkum Maršíkové a Jelena (2019) přináší zjištění, že se stále nedaří zajistit větší počet tzv. rozšířených školních poradenských pracovišť. Zde lze spatřovat další úskalí spojené se systémovým problémem financování školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Na jejich zřízení musí

ředitelé škol hledat prostředky sami. Ty jsou většinou nesystémové z projektů (Čech a Hormanlová, 2020) a systému podpůrných opatření. Růžička et al. (2020) dokládají, že z tohoto důvodu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy není schopno doložit skutečné počty speciálních pedagogů v základních školách. Bořkovcová et al. (2013) se přidávají k úskalí spojenému s již zmiňovaným financováním zaměstnávání speciálních pedagogů a psychologů a problém spatřuje v úvazku na dobu určitou. Čech a Hormanlová (2020) tuto situaci hodnotí taktéž jako komplikaci strategického plánování organizace školy. Mnohdy tak bývají zaměstnání bez statusu pedagogického pracovníka na zkrácený úvazek (Národní pedagogický institut, 2020b). Daní pracovníci tak mají oprávněné obavy ohledně financování a samotné existence jejich pozice (Čech a Hormanlová, 2020). Bořkovcová et al. (2013) uvádí jako ideální zaměstnávat pracovníky na dobu neurčitou, aby byla zajištěna podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Čech a Hormanlová (2020) však spatřují v tzv. rozšířeném modelu školního poradenského pracoviště velký význam, jelikož zastávají práci, na kterou běžný učitel nemá čas. V případě panování neadekvátní atmosféry na území školy, může být školní poradenské pracoviště společně s jejími odborníky pokládáno za pouhou formalitu či pracovníky, kteří se staví proti učitelům.

Stejný problém nastává u případného zaměstnávání sociálního pedagoga. Pokud se ve škole neobjevuje, jeho pozici musí do jisté míry suplovat především třídní učitelé a další poradenská pracovníci (Národní pedagogický institut, 2020b).

Problémy v inkluzivním vzdělávání se objevují i ve směru k učitelům, jelikož s sebou taktéž nese nároky na jejich profesní přípravu. Poukazují na to stížnosti ředitelů škol v rámci jejich motivace pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Maršíková a Jelen, 2019). Nové dovednosti je možné rozvíjet pomocí dalšího vzdělávání. Před zavedením legislativních změn před rokem 2016 byl u pedagogů zjištěn v rámci Analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání nízký zájem o další vzdělávání v oblasti inkluze, i přes kontakt pedagogů s žáky se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním (Hájková et al., 2014), což se v současnosti změnilo (Mrázková, 2020).

Mohou nastat situace, kdy učitel odevzdá žáka do péče speciálního pedagoga a setrvává dále v domnění, že tím jeho práce končí a za jeho následné vzdělávání nenese žádnou odpovědnost (Čech a Hormanlová, 2020). Učitelé si po sdělení diagnózy slibují

rychlou nápravu nebo naopak to vyvolá pasivitu směrem k funkční podpoře (Mrázková, 2020). Ideální by byla kooperace při výuce tří pedagogických pracovníků, tedy učitele, asistenta pedagoga a školního speciálního pedagoga (Bořkovcová et al., 2013). Z důvodu ekonomického a personálního zajištění je v českých podmínkách méně užívaná metoda spolupráce „co-teaching“. Jedná se o metodu spolupráce dvou pedagogů v jedné třídě, většinou třídního učitele a speciálního pedagoga (Adamus, 2015).

3 Metodika práce

3.1 Výzkumný problém

Školský zákon stanovil ředitelům českých škol povinnost k přednostnímu přijímání žáků s trvalým pobytem v příslušném spádovém obvodu školy. Daná skutečnost se vztahuje k období povinné školní docházky a týká se všech žáků, tedy i těch se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č. 561/2005 Sb.). K tomu v roce 2016 školy nově získaly oporu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zákonem č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Novela v § 16 garantuje všem žákům podporu potřebnou k naplnění jejich vzdělávacích možností a práv na rovnoprávném základě s ostatními, což v praxi může stále způsobovat problémy.

Systematický přístup k uplatňování inkluzivní politiky v českém školství je tedy poměrně novým fenoménem, kdy přijetí novely zákona automaticky neznamenalo naklonění inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání. Pro jeho úspěšnou realizaci byl a stále je rozhodující postoj samotné školy a jejích aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Proto řada škol může mít s implementací inkluzivní politiky stále problémy.

V rámci diplomové práce je výzkumný problém vztažen na kvalitu inkluzivní politiky ve vybrané základní škole. Zjišťuje, zda je škola otevřená začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání. Zaměřuje se na vztahy a vzájemnou spolupráci aktérů výchovně-vzdělávacího procesu uvnitř školy a také s jejím okolím. Dále se věnuje postojům, motivaci a strategiím uplatňovanými učiteli ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zhodnocuje inkluzivní politiku školy – inkluzivní vzdělávání, vizi, vnitřní hodnoty školy, pedagogické vedení a organizaci školy.

3.2 Cíle a výzkumné otázky

Cílem praktické části diplomové práce je zjištění, jakým způsobem je ve vybrané základní škole implementována inkluzivní politika. Dále zjistit, co ovlivňuje akceptaci inkluzivního směřování školy ze strany jejich pedagogických pracovníků (včetně vedení).

Hlavní výzkumná otázka

Jaký je přístup školy k implementaci inkluzivního vzdělávání?

Dílní výzkumné otázky

Jaká je vize školy v rámci vlastního rozvoje inkluzivního vzdělávání?

Jaké faktory přispívají, a naopak které znesnadňují realizaci inkluzivního vzdělávání?

Jaké jsou hlavní okolnosti ovlivňující postoje vedení školy a pedagogických pracovníků k uplatňování inkluzivního vzdělávání?

Jaká je podpora pedagogických pracovníků k zajištění inkluzivního vzdělávání?

Co ovlivňuje motivaci pracovníků školy (včetně vedení) k podpoře inkluzivního vzdělávání?

Jak je vedena vzájemná spolupráce mezi pracovníky školy, rodiči a poskytovateli služeb?

Jak je personálně zabezpečeno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

3.3 Metody a nástroje sběru výzkumných dat

Pro účely diplomové práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu zaměřená na zkoumání jednoho určitého případu v konkrétním prostředí. Z tohoto důvodu byla využita případová studie, která dává možnost získání relevantních informací ze zkoumané problematiky spolu se zjištěním souvislostí a vztahů v rámci získaných dat (Hendl, 2012, Švaříček a Šed'ová, 2014).

Cílem kvalitativního výzkumu je zobrazit daný jev jako celek, zachytit jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Jedná se tedy o systematický přístup směřující zejména k porozumění a hlubokému poznání podstaty zkoumané problematiky (Mertová, 2014). Snahou je získat co největší množství dat a následně konkrétní případ detailně popsat, vysvětlit a komplexně analyzovat, v rámci čehož je každá část spojována do významových celků podle účelu výzkumu. Výsledná analýza pak napomáhá k zodpovězení předem položených výzkumných otázek (Hendl, 2012, Švaříček a Šed'ová, 2014).

Nevýhodou kvalitativního výzkumu je možné ovlivnění výsledků osobou zhotovující výzkum a složité zobecnění výsledných poznatků. Naopak výhodou kvalitativního výzkumu spočívá v bližším seznámení se s respondenty (Švaříček a Šed'ová, 2014). Konkrétně lidské

jednání je pokládáno za něco, bez čehož by nebylo možné danou problematiku rozkrýt. Jedná se tak o interpretaci pohledů respondentů a přijímání jejich perspektiv. Proto zvolení této výzkumné metody vyžaduje delší časové rozmezí (Mertová, 2014). U vybraného případu bylo stráveno dostatečné množství času pro pochopení zkoumaného objektu a jeho interpretaci.

Zkoumání výzkumné problematiky je v praktické části diplomové práce zaměřeno na jednotlivý případ, který je detailně popsán, analyzován a vysvětlován komplexně. Každá část je spojována do celku. Ke sběru dat byl využit strukturovaný rozhovor. Výhodou zvolené metody je osobní kontakt mezi respondentem a výzkumníkem, zjištění respondentova postoje. Dále je jeho přínos spatřován v možnosti pozorování reakcí respondenta na jednotlivě pokládané otázky a v závislosti na ně přizpůsobit průběh rozhovoru (Chrásková, 2016). Pro doplnění komplexního vhledu do inkluzivní politiky vybrané základní školy byla využita analýza školních dokumentů. Konkrétně výroční zprávy a informace z webu školy. Také byly využity dokumenty zřizovatele školy pro vytvoření ucelnějšího obrazu možností implementace inkluzivního vzdělávání konkrétní základní školy v určitém území.

3.4 Proces sběru výzkumných dat

V prosinci roku 2021 bylo uskutečněno celkem devět rozhovorů. Respondenti byli vybráni záměrně dle jejich profese a zájmu účastnit se výzkumného šetření. Byli to lidé s delší pedagogickou praxí, což výzkum nepovažoval za prvotní záměr a podmínku. Sběr dat z jednotlivých rozhovorů proběhl formou audio-záznamu na diktafon či audiozáznam.

Otázky položené v rámci rozhovorů byly předem vypracovány vzhledem k oblasti působení respondentů, povaze tématu a cílům výzkumné práce. Respondentům byly pokládány již podle předem stanovených tematických celků zkoumané problematiky (postoje, silné, slabé stránky inkluzivního vzdělávání, vize, motivace, podpora, vzájemná spolupráce). Výzkumník se přesně držel zpracovaných otázek. Pouze párkrát byly použity doplňkové otázky s cílem rozvinutí respondentovi výpovědi, upřesnění informací či při tematickém odbočení od položené otázky.

Jednotlivé rozhovory probíhaly v časovém rozmezí 30 až 45 minut v nikým nerušeném prostředí. Přítomen byl pouze výzkumník a dotazovaná osoba. První rozhovor proběhl osobně s ředitelem školy v prostředí školy. Další rozhovory proběhly z důvodu nepříznivé epidemiologické situace skrz videohovory platformy Google Meet.

3.5 Etické otázky

Respondenti byli předem poučeni o účelu sběru dat, tedy výzkumu diplomové práce. Rozhovory byly poskytnuty zcela dobrovolně s písemným i ústním informovaným souhlasem. Ústní informovaný souhlas byl udělen k možnosti uvedení názvu vybrané základní školy.

Všem respondentům byla poskytnuta možnost anonymizace, odmítnutí zodpovězení otázek a náhledu na přepsaný rozhovor ve výsledné podobě s možností jeho úpravy. Anonymita respondentů, kteří o ni požádali již před začátkem rozhovoru, byla zajištěna vynecháním jejich jména a v případě jeho jmenování jiným respondentem začernění. Veškerí respondenti hovořili otevřeně bez ostychu. Nebáli se vyjádřit svůj názor, který byl často rozvětven.

3.6 Výzkumný soubor

Rozhovory byly pořízeny s ředitelem školy (R1), učitelkou prvního stupně, vedena ve škole také jako speciální pedagožka (R2), učitelkou druhého stupně s třídnictvím (R3), učitelkou druhého stupně bez třídnictví (R4), výchovnou poradkyní (R5), školní metodičkou prevence (R6), asistentkou pedagoga, zastávající také funkci sociální pedagožky (R7), školní speciální pedagožkou (R8) a školním psychologem (R9).

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenti	Zaměření	Délka praxe		Ročník		Předměty
		Celková	Ve vybrané škole	Vyučovaný	Vedený	
R1	učitelství	22 let	14 let			Z, TV
	vedení	14 let	14 let			
R2	učitelství	21 let,	21 let,	3., 4., 5.	4.	
	speciálně pedagogická péče	17 let	17 let			
R3	učitelství	29 let	29 let	6., 8.	8.	M, Př, VkJ
R4	učitelství	17 let	15 let	2. stupeň	druhým rokem bez třídnictví	M, Př
R5	učitelství	28 let	28 let	1., 2. stupeň		OV, VP, TV
	poradenství	asi 20 let	asi 20 let			
R6	učitelství	32 let	32 let	2. stupeň	8.	ČJ, VV
	poradenství	5 let	5 let			
R7	asistence pedagoga	asi 12 let	asi 12 let	1., 2. stupeň		
	poradenství	asi 12 let	asi 12 let			
R8	učitelství	22 let	22 let	1., 2. stupeň		
	poradenství	4 let	4 let			
R9	poradenství	6 let	6 let	1., 2. stupeň		

3.7 Zpracování a analýza výzkumných dat

Po procesu sběru výzkumných dat byl uskutečněn doslovný ruční přepis veškerých rozhovorů z diktafonu či audiozáznamu do písemné podoby. Tento postup byl zvolen z důvodu uchování původních nasbíraných dat k jejich následně snadnější analýze.

Celková analýza byla provedena otevřeným kódováním a následným seskupením získaných dat do jednotlivých kategorií:

- personální zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- postoje směrem k uplatňování inkluzivního vzdělávání,
- faktory přispívající k uplatňování inkluzivního vzdělávání,
- faktory znesnadňující uplatňování inkluzivního vzdělávání,
- vize školy v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání,
- podpora k zajištění inkluzivního vzdělávání,
- ovlivnění motivace,
- vzájemná spolupráce.

Kategorie byly vytvářeny v průběhu analýzy dat z již definovaných kódů. Kódování bylo prováděno barevným odlišením dle položených otázek, opakovaným pročitáním a hledáním souvislostí, čímž bylo dosaženo výsledků šetření.

4 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

Základní škola vybraná pro účely výzkumu diplomové práce je jedna ze čtyř škol běžného typu nacházející se v malém pohraničním městě Moravskoslezského kraje. Její umístění spadá do oblasti vyššího výskytu sociálně vyloučených lokalit, kde převažuje romská komunita (Duffek, 2019).

Kapacita školy je 634 žáků, z toho je 50 žáků s přiznaným prvním stupněm podpory (z toho 12 žáků bez vyšetření školského poradenského zařízení), 28 žáků s druhým stupněm, 15 žáků s třetím stupněm a čtyři žáci s čtvrtým stupněm přiznané podpory. Jedná se konkrétně o žáky nadané, mimořádně nadané, se specifickými poruchami učení, specifickými poruchami chování, autismem, lehkým mentálním postižením, vadami řeči a žáky z kulturně odlišného prostředí (Handlíř, 2021).

Od roku 1971 se základní škola tradičně orientovala na práci s talentovanými žáky. Ve třídách byla rozšířena výuka matematiky a přírodovědných oborů. Žáci měli prohloubené učivo v chemii, fyzice a matematice (Handlíř, 2009). Počátek zavádění inkluzivního vzdělávání započal v roce 2008. Stalo se tak z důvodu zrušení „romské“ školy na území města, které vedlo k rovnoměrnému rozdělení daných žáků do všech škol. Do té doby se ve vybrané základní škole nenacházelo mnoho romských žáků. Tehdejší „výběrová“ škola tak do svých lavic přijala téměř padesát romských žáků. „...a to byl samozřejmě otřes a museli jsme se s tím nějak vypořádat. Byl to vlastně asi začátek inkluze, kterou jsme začali u nás, nějakým způsobem na ní pracovat,“ vzpomíná ředitel školy. Daná skutečnost vyvolala rozruch mezi učiteli, žáky i zákonnými zástupci žáků.

V současné době je škola spojována s vytvářením kvalitních podmínek pro rozvoj svých žáků, s hledáním inovativních cest ve vzdělávání a jejich samotným uplatňováním v praxi. Její snahou je rozvoj spolupráce, samostatnosti, sebedůvěry, schopnosti řešení nových problémů a nalézání jejich řešení. Snaží se své žáky připravit na skutečný svět, tzv. za stěnami školy. Hodnotí se jako otevřená škola, kde žáci, učitelé a rodiče jsou spolupracujícími partnery (Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov, 2019a).

4.1 Personální zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Škola disponuje 12 pedagogy na prvním stupni, 31 pedagogů vyučuje na druhém stupni (Handlír, 2021). Všichni dotázaní respondenti uvedli, že ve škole působí již delší dobu. V rámci výzkumného vzorku se tak prokázala stabilita pedagogického sboru.

Škola k zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami disponuje tzv. rozšířeným školním poradenským pracovištěm. Tedy výchovnou poradkyní, školní metodičkou prevence, školní speciální pedagožkou, školním psychologem a školní sociální pedagožkou. Výzkumné šetření přišlo se zjištěním, že pozice v rámci školního poradenského pracoviště byly převážně vytvořeny ze stávajících kmenových zaměstnanců školy.

Pozice školního speciálního pedagoga není ve škole ustanovena dlouhou dobu. Byla zřízena ve školním roce 2018–2019 (Handlír, 2019). Naopak poslední dohledaná zmínka o existenci školního psychologa ve škole je ze školního roku 2008–2009. Z toho vyplývá relativně dlouhé působení pozice školního psychologa na území školy. Kvalifikace daného pracovníka byla v oblasti speciální pedagogiky (na úrovni bakalářského studia) a psychologie (na úrovni magisterského studia) (Handlír, 2009). Nynější školní psycholog pracuje ve škole pouze na poloviční úvazek. Mimo to dále působí na jiných školách daného města a v neziskové sféře. „*Kdybychom ho měli na celý, bylo by to asi lepší,*“ konstatuje ředitel školy.

Školní speciální pedagožka ve škole působí na celý úvazek. Má na starosti veškeré žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do funkce byla dosazena z pozice učitelky prvního stupně po doplnění studia speciální pedagogiky.

Školní speciální pedagožka a školní psycholog mají ve vybrané základní škole péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělenou. Školní psycholog se zabývá zejména žáky nadanými a mimořádně nadanými, žáky odlišného etnika (zejména romského), žáky s odlišným mateřským jazykem (zejména ukrajinskými žáky) a žáky ze sociálně znevýhodněných rodin. Dle jeho výpovědi se však věnuje všem, kteří jeho psychologické služby vyžadují.

U pozice školního speciálního pedagoga si ředitel školy dokáže představit naplnit i dva úvazky s ohledem na velikost školy. Tuto potřebu spatřuje také samotná speciální pedagožka: „... *ten nedostatek těch kvalifikovaných lidí, které bysme třeba potřebovali, jo. I když my na tom zase jsme ještě relativně dobře, protože máme na naší škole tři speciální pedagogy i pana psychologa, takže si myslím, že to vcelku zvládneme.*“ K tomu dodává, že by dalšího neučitelského speciálního pedagoga ve škole uvítala, jelikož její úvazek nepostačuje k adekvátní depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelka prvního stupně také spatřuje u speciální pedagožky nedostatek času pro svou práci. Za přínos v uplatňování inkluzivního vzdělávání ve své škole by rovněž považovala přijetí dalšího neučitelského speciálního pedagoga: *No já si myslím, že naše školní speciální pedagožka je velmi, velmi paní na správném místě, ale myslím si, že toho má hodně. Takže kdyby měla ještě někoho. ... Naše paní speciální pedagožka vždycky naběhne. Ale říkám, neumí se rozčtvrtit a ono těch dětí je docela dost.*“ Ředitel školy se domnívá, že pro bližší dosah škol ke zřízení tzv. rozšířeného poradenského pracoviště by měli být pracovníci do škol přiřazováni automaticky. Z výzkumného šetření se tak opodstatnil význam působení a samotná potřeba minimálně jednoho speciálního pedagoga v běžném školním prostředí. Vedení školy vznik tzv. rozšířeného školního poradenského pracoviště vnímá za zásadní bod pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání.

Ředitel školy zmiňuje další dvě speciální pedagožky působící ve škole, jejichž pozice jsou financovány z podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o pedagogické pracovnice prvního stupně, které mají rozšířené pedagogické studium. V rámci toho vypomáhají speciální pedagožce s vykonáváním předmětu speciálně pedagogické péče (Handlír, 2021). Jedna z pedagogických pracovnic si po absolvování studia zaměřeného na učitelství prvního stupně rozšířila svou kvalifikaci o bakalářské studium zaměřené na poruchy učení. Ve škole proto předmět speciálně pedagogické péče poskytuje převážně těmto žákům a jednomu žákovi s elektivním mutismem. Celková časová dotace uskutečněné speciálně pedagogické péče činí tři hodiny týdně. Druhá učitelka taktéž působí na prvním stupni. Má vystudované učitelství se speciální pedagogikou a zabývá se u žáků převážně logopedickými obtížemi. Taktéž její časová dotace poskytnutá předmětu speciálně pedagogické péče činí tři hodiny týdně (Handlír, 2021).

Z výzkumného šetření je zřejmé, že učitelky prvního stupně nemají dostatečný prostor pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelka prvního stupně vypověděla, že z důvodu učitelství se jí práce v oblasti speciální pedagogiky nevejde do celkového úvazku. Z tohoto důvodu jsou jí nadúvazkové hodiny vypláceny na základě dohody o provedení práce. Daným žákům se tak může věnovat ráno před vyučováním či odpoledne po vyučování.

Již téměř dvanáct let ve škole působí sociální pedagožka. Jedná se o vysokoškolsky vzdělanou osobu z oblasti sociální pedagogiky. Daná pozice je financována z různých projektů, proto se její název stále mění. Nyní je oficiálně nazývána jako pracovník pro práci s komunitou. Její náplň práce především spočívá v práci s rodinou, například při řešení záškoláctví atd. Ve škole působí jen částečně. Svůj úvazek doplňuje funkcí asistenta pedagoga, ve které v současnosti působí pouze na prvním stupni.

Ve škole v současné době působí 18 asistentů pedagoga, financovaných výhradně z podpůrných opatření žáků. Ředitel školy shledává počet asistentů pedagoga v současnosti ve škole za dostačující, dokonce za nadbytečný. *„Ale hodně se nám teďka rozrůstají asistenti, protože přibývá dětí, které tu asistenci potřebují. Jo, takže vlastně my už budeme mít skoro víc asistentů než pedagogů,“* uvádí speciální pedagožka. Přiklání se spíše k tomu, aby byl ve třídě spolu s učitelem speciální pedagog. *„Protože jeden speckář vám může zasuplovat klidně tři asistenty pedagoga,“* odůvodňuje své tvrzení.

Ve školním prostředí působí asistenti pedagoga již delší dobu. První dohledaná zmínka je z výroční zprávy školního roku 2007–2008, kde je uvedena působnost jednoho asistenta pedagoga na celý úvazek. Další školní rok jejich počet narostl o dva pracovníky, působící taktéž na celé úvazky. Důvodem byla integrace dvou žáků se zdravotním postižením (v tehdejší terminologii). V daném školním roce je taktéž zmínka o vyčlenění pěti pedagogických pracovníků ke skupinové, případně i individuální péči o integrované žáky, konkrétně žáky se specifickými poruchami učení (Handlíř, 2009). Z výzkumného šetření tak s ohledem na personální zabezpečení školy vyplývá její dlouhodobá podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výzkumu v souvislosti s personálním zabezpečením asistentů pedagoga v rámci běžné základní školy vyplynula nespokojenost s regulací jejich počtu. Vzešla domněnka

vhodnější varianty jejich přijímání, kterou by měl v kompetenci sám ředitel školy. Ten by jejich lepší dostupnost uvítal ve smyslu ukotvení asistentů pedagoga jako standartní součást pedagogického sboru pro každou školu dle její velikosti. „*Pro nás by bylo lepší, kdybychom měli tu možnost to uvolnit tak, aby třeba na jednu třídu byl jeden asistent. Už by si to tak, jak si nabírá pracovníky ředitel ve formě jako učitele, tak by si nabíral takhle i asistenty pedagoga a nebylo by to odvislé od doporučení školského poradenského zařízení,*“ konstatuje speciální pedagožka. Ředitel školy se domnívá, že by automatickým přidělováním asistentů pedagoga byl pro mnoho škol usnadněn průběh společného vzdělávání. „*Dám příklad, mám v současné době na škole třeba 17 asistentů, což je hodně. Ale dovedu si představit, že by třeba tři nebo čtyři asistenty, podle velikosti školy, by ta škola na ně měla nárok automaticky. Mohla by je používat tam, kde ona uzná za vhodné a samozřejmě ve chvíli kdy zjistí, že ta potřeba je vyšší, než ti čtyři asistenti, tak by teprve šli do toho systému vykazování, žádostí a všech ostatních věcí,*“ dodává.

Školní metodička prevence pravidelně vykonává pedagogickou intervenci doporučenou ze školského poradenského zařízení. Jedná se konkrétně o tři hodiny pedagogické intervence poskytované dvěma žákům devátého ročníku a jednomu žákovi sedmého ročníku (Handlír, 2021). Školní metodička prevence působí pouze na druhém stupni. Studium školního metodika prevence si doplnila z potřeby působení dané pozice ve škole a po žádosti pana ředitele. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se primárně zabývá prevencí sociálně-patologických jevů. Sama ze své pozice se inkluzivním vzděláváním nezabývá. Při řešení různých problémů v dané oblasti je však přítomná konzultacím školního poradenského pracoviště.

Výchovná poradkyně si doplnila vzdělání z důvodu zájmu o danou oblast a zastoupila tak tehdejšího výchovného poradce odcházejícího do penze. Z rozhovoru vyplynulo, že její obsah práce spočívá převážně v práci s žáky devátých ročníků v souvislosti s kariérovým poradenstvím. Ve škole byl z důvodu nedostačující kapacity Občanské výuky pro deváté ročníky zřízen předmět Volba povolání, který výchovná poradkyně vede. V případě potřeby se dále věnuje výchovným problémům žáků.

4.2 Postoje směrem k uplatňování inkluzivního vzdělávání

Z výzkumného šetření vyplynula přímá podpora vedoucího pracovníka k implementaci inkluzivního vzdělávání. To podporuje výrok ředitele školy ke společnému vzdělávání „*Je to něco normálního, přirozeného*,“ konstatuje. Domnívá se, že segregace do života společnosti nepřináší nic dobrého. Jeho postoje jsou si vědomi všichni dotázaní pedagogičtí pracovníci. „*Tak náš pan ředitel je zastávce toho, že bez selekce*,“ potvrzuje školní speciální pedagožka. „*...je zásadně proti tady té segregaci nebo jako tady tomu třídění těch dětí*,“ přitakává učitelka prvního stupně.

Ředitel školy se domnívá, že bez inkluzivního vzdělávání by byla společnost značně rozdělená. Přínos společného vzdělávání tak spatřuje ve vzájemném poznávání obou pólů společnosti již v útlém věku. Konkrétně hovoří o období povinné školní docházky, tedy do věku patnácti let. Zmiňuje se především o talentovaných dětech, které by dle něj měly vyrůstat s dětmi, které mají nějaký handicap. Dochází tak dle jeho názoru k vzájemnému poznávání, ovlivňování, chápání jeden druhého. Dále nacházení cest k sobě, konkrétně vedoucích k poznání, jak spolu pracovat a vycházet. Zmiňuje se tak o přesahu vzdělávání do celkového společenského života. „*...necháпали bychom pak určité vrstvy lidí. Protože je pravdou, že z talentovaných dětí postupně vznikne určitá skupina zaměstnání, které se dají nazvat jako privilegované. Z těch méně talentovaných, popřípadě handicapovaných dětí vznikne skupina jiných zaměstnání, které třeba nejsou tak privilegované a vzniká tam obrovské napětí, a i sociální napětí, a i v ostatních věcech*,“ dodává. Z těchto důvodů je zastáncem vzdělávání v heterogenním prostředí. Neztotožňuje se s myšlenkou, že by se privilegované vrstvy měly vzdělávat odděleně z toho důvodu, že je to pro stát výnosnější.

Kladný postoj k implementaci společného vzdělávání přičítá ředitel školy svým zkušenostem z cest do zahraničí před rokem 2000. Především do západní a severní oblasti Evropy, kde již bylo inkluzivní vzdělávání vnímáno za něco běžného. Tento přístup se mu líbil a zároveň v naší společnosti chyběl. Jeho snahou bylo, aby lidé více vnímali potřeby a možnosti osob s handicapem. Uvádí, že on sám jako učitel neznal všechny inkluzivní principy, proto se je on i celá škola postupně učili. Z výzkumného šetření tak vyplynula

nejen podpora samotné myšlenky společného vzdělávání, nýbrž i zájem na její úspěšné realizaci.

Jak ovšem vyplynulo z výzkumného šetření, školní poradenské pracoviště a dotázaní pedagogové mají na inkluzivní vzdělávání lehce odlišný pohled od vedení školy. Více se zmiňují o úskalích, která se ve společném vzdělávání vyskytují. Způsobeno to může být přímou prací s kolektivem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotázaní nepopírají přínos inkluzivního vzdělávání, každý z nich v něm spatřuje určitý význam do budoucna společnosti. Na druhou stranu v něm vidí určité limity i problémy, které se občas při vzdělávání dané skupiny žáků ve škole vyskytují.

Výchovná poradkyně přiznává, že ze začátku hodnotila inkluzivní přístup velmi kladně, avšak postupem času svůj pohled přehodnotila. Učitelka druhého stupně bez třídnictví se ke svému postoji moc nevyjádřila. Inkluzivní vzdělávání však vnímá jako něco, co má své klady i zápory.

U každého z respondentů se lze setkat se skeptickým postojem pro začlenění určité kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do společného vzdělávání. Všichni dotázaní respondenti svá tvrzení v rámci výzkumného šetření opírají o vlastní zkušenosti. Proto lze konstatovat, že pro ovlivnění jejich postojů sehrává významnou roli vlastní praxe s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

„... výjimky jsou fakt ty, kde mám pocit ten, že by jim bylo lépe jinde, no,“ konstatuje výchovná poradkyně. U učitelky druhého stupně s třídnictvím se lze setkat se spíše negativním úhlem pohledu na inkluzivní vzdělávání. Jako všichni respondenti chápe jeho význam, ale nepovažuje jej za příliš šťastné řešení. Za vhodnější cestu vzdělávání spatřuje ve vytvoření oddělených tříd v rámci běžné základní školy. *„...jinak v rámci základní školy by mohla být nějaká třída, kde by vlastně tyhle děti se mohly vyučovat s nějakým speciálním pedagogem, tak by to bylo určitě přínosné. Já sice chápu, že se mají zařazovat jako do běžné společnosti, ale nemyslím si, že je to jako úplně šťastné. No... neříkám, že je to úplně špatné, ale je to individuální jako,“* shrnuje.

Nejvíce se nedůvěra vůči společnému vzdělávání objevovala směrem k žákům s vyšším stupněm priznaného podpurného opatření. *„...myslím si, že třeba u takových*

Aspergrů už někdy ta hranice nevím, kdy to je ještě včlenitelné dítě a kdy už ne. ...to dává tomu učiteli docela zabrat,“ uvádí učitelka prvního stupně. Svůj postoj všichni dotázaní odůvodňovali ztrátou identity těchto žáků ve velkém kolektivu a jejich vyčlenění mimo kolektiv třídy. „...protože v tom velkém kolektivu se ta individualita nebo ta individualizace nedá táhnout až tak že nadoraz. Že ty děti by potřebovaly fakt takový klidnější přístup a menší skupinu, než je třída 25 dětí, konstatuje výchovná poradkyně. Dále byl u většiny respondentů postoj obhajován nedostatkem času pedagoga pro práci s danou kategorií žáků a s tím související větší zodpovědnost asistenta pedagoga za jejich výuku. Konkrétně se největší shoda mezi respondenty vyskytla u zařazení žáků s mentálním postižením.

O dané skutečnosti se zmiňuje také speciální pedagožka, která se domnívá, že ve speciálních školách by této kategorii žáků byla výuka zajištěna lépe, a to kvalifikovanými pracovníky – speciálními pedagogy. Tento názor se vyskytoval u více respondentů. Taktéž asistentka pedagoga polemizuje nad otázkou, zda by žákům s mentálním postižením nebylo lépe v rámci speciálního školství. „... protože tyto děti se víc soustředí na ty praktické činnosti. Já nevím, třeba nakupovat, tam oni prostě jedou, vaří si, šijou si, pletou si, zkouší, jo, toto, co prostě budou používat v běžném životě. Což na té základní škole jako zas až tak možné jakoby není, no. Nebo tolik se tam toho nedá jakoby poskytnout,“ dodává.

„Jako pro některé děti z mé zkušenosti by vlastně ta speciální škola byla přínosná,“ přidává se učitelka druhého stupně s třídnictvím k dalším respondentům. Domnívá se, že by žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli v rámci speciálního školství větší možnost zažít úspěch a nebyli by odstrčeni stranou. „Některým dětem, já mám zkušenosti dětí, které šly na ty speciální školy, kde vlastně patřily k výborným žákům s vyznamenáním a ony byly spokojené a vlastně v klasické třídě ony jsou někde bokem s asistentem. Kolikrát jsou takové odtržené, nevím no, jako jestli je to pro jejich psychiku úplně nejlepší,“ doplňuje.

Speciální pedagožka svůj skeptický postoj ke vzdělávání žáků s mentálním postižením odůvodňuje suplováním speciálně pedagogické péče asistenty pedagoga. To potvrzuje výpověď učitelky druhého stupně s třídnictvím: „...tam více méně je to na bedrech paní asistentky, která s ním víc jako jede tou jeho cestou, jo. Někdy třeba je s námi ve třídě, ale prostě když potřebuje se na něco soustředit a potřebuje mít svůj klid, tak si ho prostě

vezme bokem a projde to s ním. V ostatních předmětech třeba s ním sedí a u písemky, ne že by mu radila, ale třeba když nerozumí zadání, jo.“ Dle speciální pedagožky tak na asistenty pedagoga spadá veškerá práce, jelikož běžný učitel, vzdělávající zhruba dvacet pět žáků, nemá dostatek prostoru pro práci s žáky s mentálním postižením. V péči o danou kategorii žáků však pedagogičtí pracovníci neustrnuli. Snaží se o jejich co největší rozvoj. Ve škole jsou zřízeny tzv. praktické středy, kdy jsou žáci s mentálním postižením bráni ze tříd a je snaha přiblížit jim teoretické znalosti k praktickým dovednostem. „...protože oni potřebují co nejvíce názorů, co nejvíce praktických dovedností. Takže jsme je všechny jako by dali do jedné skupinky, kde jednak si vyhovovali tím, že jsou všichni stejně nastavení a dělali jsme učivo, které jsme potom ověřovali prakticky. Takže jsme se třeba učili o zvířatech, pak jsme šli na tu farmu, tam jsme si je všechny ukázali. Potom jsme třeba něco upekli, takže to, co bývá na těch speciálkách na školách, tak jsme měli takové středy,“ zmiňuje se školní speciální pedagožka. Dále dodává, že jednodenní vyčlenění dané kategorie žáků nikdo nehodnotí záporně, naopak tuto skutečnost všechny strany vnímají kladně s velkým přínosem pro tyto žáky.

K zařazení žáků s mentálním postižením do společného vzdělávání se vyjadřuje také asistentka pedagoga. Ta první stupeň vzdělávání hodnotí kladně. Příkládá to větší ohleduplnosti a tolerantnosti dětí mezi sebou navzájem, které mezi sebou ještě tolik nevnímají rozdíly. Dle ní třídní učitel se třídou více pracuje a mluví s žáky ohledně inkluzivního vzdělávání. Vzniká tedy jakési povědomí o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ředitel školy se domnívá, že na obecné úrovni je přístup na prvním i druhém stupni vzdělávání poskytován stejně. Na druhou stranu spatřuje v rámci prvního stupně lepší a rozvinutější inkluzivní přístup. Odůvodňuje to větší spoluprací učitele se školním poradenským pracovištěm a také lepší komunikací učitelů se třídou ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomu se přidává učitelka prvního stupně: „Jako je to lepší na prvním stupni vzhledem k tomu, že tam jsme vlastně ve všech předmětech my.“

Problémy ve společném vzdělávání asistentka pedagoga spatřuje na druhém stupni vzdělávání, a to s ohledem na snížené očekávané výstupy vzdělávání, v souvislosti s nimiž hodnotí vzdělávání v heterogenní třídě jako obtížné. Z důvodu mentální úrovně dané

kategorie žáků se postupně začínají projevovat výrazné rozdíly, které mají vliv na vzájemné soužití ve třídě. Na druhém stupni vidí ředitel školy překážku ve velkém množství učitelů, kteří se ve třídách střídají. K tomu se přiklání také speciální pedagožka a učitelka prvního stupně. Na druhou stranu dokládá, že by již žáci měli mít rozvinuty určité kompenzační mechanismy. Dle ředitele školy ne každý z učitelů na druhém stupni zastává zcela tolerantní postoj. K tomu se přidává také speciální pedagožka, která shledává, že ne každý z nich má pro takové žáky pochopení. Jako limitující u nich také mnohdy spatřuje nedostatečné speciálně pedagogické vzdělání. *„Jsou učitelé, kteří spolupracují, chtějí, zajímá je to a jsou učitelé, kteří prostě pořád mají tendenci to zjednodušit. Neříkám, že by to nedělali, ale třeba to zjednoduší tím, že prostě... nojo, tak to je prostě žák, který má nějaké podpůrné opatření, nebudu to hrotit, dám mu o stupeň lepší známku. Jo, což není řešení. Řešení je to, že fakt budu nějak chtít, aby udělal nějakou práci, aby byl prostě... někde se dostal a abych ho i za to třeba pomocí známek hodnotil, a to prostě někteří nedají, ale zvládnou to prostě tím, že jim sleví známky v těch hodinách,“* konstatuje ředitel školy.

Školní metodička prevence a výchovná poradkyně se k této otázce nevyjádřily z důvodu menšího vhledu do vzdělávání na prvním stupni. I přesto výzkumné šetření přináší zjištění rozdílností ve speciálně pedagogickém přístupu na prvním a druhém stupni, přičemž kladněji je hodnocen stupeň první.

Překážku v realizaci společného vzdělávání vnímá ředitel školy u učitelů ve zjednodušování nároků na vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelka prvního stupně negativně nahlíží na srovnatelné vysvědčení všech žáků. Tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají dle jiných osnov. Hodnotí tuto skutečnost za zkreslený obraz vzdělávací reality podávaný rodičům těchto žáků.

I přestože respondenti poukazovali na mnohá úskalí spojená s inkluzivním vzděláváním, kladný postoj směrem k podpoře začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se projevil u většiny z nich. Také ředitel školy se zmiňuje o tom, že ve škole dosáhli toho, že všichni učitelé považují inkluzivní přístup za důležitý. Což se ve výzkumném šetření projevilo.

R4: „...ty děti si to zaslouží být jakoby začlenění do toho kolektivu.“

R6: „Protože ta škola sama o sobě je pro děti, ne pro učitele. Každé to dítě by mělo mít možnost se vzdělávat, přestože nemá nějakou podporu třeba ze strany z domu a podobně.“

R8: „Tak myslím si, že určitě je to dobré pro děcka, že si třeba... mají s tím zkušenost. Jo, že ne všichni jsou na tom úplně stejně. Uvědomí si, že některé děti můžou mít i jiný handicap a musí s ním třeba celý život žít a učit se vlastně jako spolupráci, pomáhají si navzájem...“.

Z výpovědí dotázaných respondentů vyplynulo také kladné nahlížení rodičů na společné vzdělávání. „Krásný příklad je zase třeba s romskými dětmi. U nás ve chvíli, kdy to začalo a ti Romové tady přicházeli, protože tady byli vlastně přijati z těch škol, tak spoustu lidí s tím mělo problém, spoustu lidí se k tomu vyjadřovalo a hledalo jiné řešení. A dneska to vlastně rodiče ani děti neřeší. Nemají s tím žádný problém,“ uvádí ředitel školy. Ze zjištění tak plyne pozvolné ovlivňování postojů všech rodičů, které opět staví na osobních zkušenostech se vzděláváním jejich dětí inkluzivním přístupem.

Postoje k inkluzivnímu vzdělávání před rokem 2016

„Ta inkluze tady byla před rokem 2016, byla tady před rokem 2008, prostě inkluze byla,“ konstatuje ředitel školy. Hodnotí zavádění společného vzdělávání ve své škole za plynulé. Z tohoto důvodu jeho přijetí nehodnotí jako velký a náhlý zlom. Celkově jej vnímá za přirozeně se vyvíjející a v rámci toho automaticky se aplikující součást školství. Zákonné normy nepokládá za něco, co by do školství vnášelo nová pravidla. Dle něj jen reagovaly na již vzniklé nové podmínky ve školství. „Už jí bylo tak moc, že to zákon musel nějakým způsobem upravovat. Takže nemyslím si, že to byla nějaká změna, ale mohla přirozeně jít, nastavovala to. Ty zákony chodily až potom. Nastavovaly změny až potom,“ dodává. Tedy přirozená změna dle něj nastavila zákonné podmínky. K tomuto názoru se připojují i ostatní dotázaní respondenti. „Vyhláška jen přispěla k tomu to uchopit,“ uvádí školní metodička prevence.

V rámci výzkumného šetření tak lze vyvodit dlouhodobou přízeň ředitele školy ke společnému vzdělávání. Tedy i před rokem 2016. „...v okamžiku, kdy tu nastoupil nový ředitel, vyhrál konkurz, tu školu se jako takovým způsobem snažil formovat,“ dokládá školní metodička prevence. Jeho postoj ke společnému vzdělávání a samotný úspěšný průběh

realizace inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole se promítl i v postojích ostatních účastníků výchovně–vzdělávacího procesu. U mnohých dotázaných se lze setkat s kladnými postoji k implementaci inkluzivního vzdělávání ve své škole.

Školní psycholog celkové zavádění inkluzivního vzdělávání hodnotí jako unáhlené přijetí určitých zahraničních vzorů, kdy český systém a s ním spojená řada škol na to nebyla připravena. Úskalí inkluzivního vzdělávání spatřuje v přetrvávajícím formalismu českého školství a tendence společnosti ke škatulkování. Svou školu však v implementaci společného vzdělávání hodnotí kladně. Učitelka prvního stupně se přiklání k názoru, že inkluzivní vzdělávání je dobrá myšlenka, avšak „*ušíta horkou jehlou*“. Spoustu věcí kolem něj pokládá za nedořešené. K tomu se přidává ředitel školy, který se zmiňuje o přínosech i úskalích v začátcích implementace společného vzdělávání. Přínos spatřoval v existenci dobrých metodických materiálů a dalších informací ohledně podoby inkluzivního vzdělávání. Naopak ztížení své práce přičítá neexistenci aplikačního režimu, tedy koordinovaného přístupu v rámci celého vzdělávacího systému. „*Takže za mě to byla nezvládnutá věc a díky tomu je třeba dneska inkluze pro mnoho lidí prosté slovo,*“ shrnuje. Podotýká, že ve školství stále chybí určité modely škol pro zavádění společného vzdělávání. Zmiňuje se také, že na základě zkušeností se ze začátku implementace pokoušeli sami vytvářet určité modely, které jim v tu chvíli připadaly funkční. „*... prošlapáváme si cestičku sami, protože těch škol zas tak moc není, se kterýma se dá spolupracovat,*“ konstatuje.

Dle jeho názoru stát dále zanedbal náročnost inkluzivního vzdělávání. „*Prostě stát nepracoval s tím, že ti učitelé se na to musí připravit. Zanedbal tu věc, že prostě inkluzivně učit je hodně náročné, protože to znamená přesunout myšlení o sto osmdesát stupňů, začít to vnímat jinak, a to nejde ze dne na den. Učitel není robot, že se zmáčkne knoflík a začne učit jinak. Prostě on to musí pochopit, musí to přijmout, musí se to naučit, a to je prostě mnoho let,*“ hodnotí. Konstatuje, že tato povinnost přípravy byla hozena na školy a na ochotu jednotlivých ředitelů škol, případně učitelů. „*...podle toho ta úroveň v současné době vypadá,*“ konstatuje.

Z výše uvedeného tak lze spatřovat úskalí spojená s problematickými začátky implementace inkluzivního vzdělávání a respondenty bylo poukázáno na jejich možný přesah do aktuální podoby inkluzivního vzdělávání. Výzkumné šetření současně dokládá,

že i při negativním pohledu na zavádění inkluzivního vzdělávání v rámci celé České republiky, se u mnohých lze naopak setkat s pozitivním pohledem na implementaci ve vybrané škole.

Z řad dotázaných pedagogů nevyplývaly nikterak velké změny v jejich práci od roku 2016. „...u mě se to až tak nezměnilo, protože já jsem vždycky s těmi slabšími dětmi pracovala. Zásadní změny já v podstatě nepociťuju,“ uvádí učitelka druhého stupně s třídnictvím. „Za mě jsme v tom už byli celkem zajetí,“ konstatuje školní metodička prevence. Sám ředitel školy uvádí, že ve škole začali s vytvářením modelů společného vzdělávání relativně brzy. „Od toho roku 2016 jsme byli připraveni. My jsme určitě byli připraveni,“ potvrzuje také učitelka prvního stupně. Asistentka pedagoga zaujímá obdobný postoj. Školu hodnotí jako již dlouhodobě nakloněnou inkluzivnímu vzdělávání. „Já si totiž myslím, že my jsme totiž byli první a jediná škola v Krnově, hodně dlouho, která v podstatě takhle jela. Jo, co já jsem nastoupila, před těmi 12 lety, tak jsme to zaváděli a jelo se a takhle my v podstatě jedeme celou dobu. A ostatní školy mám pocit, že se zařadily některé postupně loni, předloni. Jo, takže myslím si, že my tady v tom jsme asi hodně napřed,“ konstatuje. Učitelka prvního stupně zmiňuje, že již před rokem 2016 měla ve své třídě asistentku pedagoga k dívce s tělesným postižením, která ke svému pohybu využívala vozík.

Učitelka druhého stupně s třídnictvím byla k inkluzivnímu vzdělávání zprvu skeptická a nedokázala si představit, jak bude ve skutečnosti vypadat. Pochybovačných postojů v počátku implementace společného vzdělávání je si vědoma i speciální pedagožka: „...nemůžu říct, že bych se setkávala s nevolí, víceméně to tak jako přijali, že to tak je, jo.“ Hodnocení počátků implementace inkluzivního vzdělávání respondenty výzkumu vyznívá, i přes menší pochybnosti, kladně. „Ono to chtělo zvyknout si na to a teď už to funguje, takže je to dobré,“ konstatuje výchovná poradkyně.

Výzkumné šetření dále přineslo zajímavé zjištění v podobě ovlivnění pohledů učitelů vlivem úspěšné implementace. Ta měla zásadní vliv na jejich kladné nahlížení směrem ke společnému vzdělávání. Dotázané učitelky druhého stupně konstatují, že jim inkluzivní vzdělávání dalo zcela jiný náhled na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelka druhého stupně bez třídnictví uvádí, že dříve spatřovala vzdělávání dané kategorie žáků za obtížné. Avšak se vzniklými metodami a postupy je to pro ni zvládnutelné.

Ke stejnému názoru se přiklání také učitelka druhého stupně s třídnictvím. „*No, možná teď prostě člověk nahlíží na ty metody trošku jinak, protože jsme se k nim dostali blíže,*“ dodává.

Postoje k průběhu uplatňování inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole

Z níže uvedených výpovědí respondentů lze spatřovat jednoznačnou shodu na kladném postoji k uplatňování inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole.

R1: „*Myslím si, že už máme určité mechanismy na to, abychom zvládli děti od autistických přes mentálně postižené, nějaké dyslektiky, dysgrafie a víceméně se nám to daří.*“

R2: „*Z téhle stránky jako sto procent. ...u nás ve škole to funguje v rámci možností si myslím, jak nejlépe to jde.*“

R3: „*Tak já si myslím, že u nás je to na velice dobré úrovni.*“

R4: „*Tak určitě v naší škole je inkluzivní vzdělávání velmi dobře jako zaběhnuto, ...*“

R5: „*Jakože tady jsme tomu maximálně otevření. Věnujeme se každému.*“

R6: „*Na naší škole se to podařilo. Za naši školu můžu říct, že ano.*“

R7: „*Já myslím, že u nás super teda. No, já to jako vnímám dobře, protože tak jako celkově si myslím, že my jsme takoví jako moderní, pokrokoví, vnímaví právě k těm potřebám a opravdu i přáním těch rodičů a ta individualita se u nás hodně jako by... dbá se na to.*“

R8: „*No, jako já nevím, jestli je úspěšná, ale já si myslím, že jako takhle, jak je to u nás nastavené, tak to prostě funguje, jo.*“

R9: „*Jako výjimečně dobrý. Ale jenom na této škole, jo.*“

U řady respondentů se objevovala zmínka o vlivu společné práce. Společně přijali myšlenku inkluzivního vzdělávání, z čehož plynula jeho úspěšná realizace. „*...my jsme našli mechanismy, jak to na úrovni jednotlivých pedagogů zvládnout,*“ dokládá školní psycholog.

Z výzkumného šetření však vyplynulo, že implementace inkluzivního vzdělávání a ovlivňování postojů jeho aktérů je relativně dlouhodobý proces. „*...oni sami takhle experimentovali a sami si dokázali, že vlastně má smysl odejít od segregace a jít směrem k heterogenní škole. ...u nás vlastně takový zlom v těchto věcech bylo to, když my jsme tady měli segregované třídy. My jsme měli matematické třídy s výukou matematiky a přírodních*

věd, do kterých se přijímalo na základě přijímacího řízení a tyto třídy tady byly tradiční od nějakých 70. let a já, když jsem je po určité době chtěl zrušit, někdy kolem roku 2010, tak v zásadě učitelé je nechtěli zrušit. Považovali to za důležité. A někdy kolem roku 2016/2017, když jsme se o tom bavili, tak už je nepovažovali za důležité a souhlasili s tím, že je dobré je zrušit. Bylo to i na základě toho, že ti učitelé zkoušeli některé věci,“ uvádí ředitel školy. Transformaci myšlení učitelů potvrzuje také školní metodička prevence: *„...původně jsme tu školu takto měli rozdělenou a bylo to špatně. V podstatě všichni jsme se shodli na tom, že chceme něco změnit a přestali jsme takto děti dělit. Kolektiv by měl být zdravý, aby v podstatě i ostatní... aby tam byly děti ty, ke kterým se prostě snažím dostat, aby ty děcka přirozeně chtěly toho jakože víc dosáhnout. Když ty třídy nebyly promíchané, takhle potom tam byli slabí žáci, a to bylo špatně.“*

4.3 Faktory přispívají k uplatňování inkluzivního vzdělávání

Všichni dotázaní respondenti se shodují, že velkou zásluhu na úspěšném uplatňování inkluzivního vzdělávání zastává vedení školy. Učitelka prvního stupně přikládá současný stav uplatňování inkluzivního vzdělávání zainteresovanosti ředitele školy, který se zajímá o veškeré novinky v oblasti vzdělávání. K tomuto názoru se přidává také školní psycholog, který má srovnání i s jinými školami, ve kterých působí. *„Jako my jsme tím asi i známí. Sice mediální známost neznamená, že to je opravdu kvalitní, ale pan ředitel to vede způsobem, který je natolik odborný a dobrý, že si myslím, že to je jedna z nejlepších škol, co v tomto ohledu v republice znám,“* hodnotí. *„...hodně to záleží na vedení školy, jak se k tomu staví a jaký má k tomu postoj a jakou má snahu vycházet vstříc tady tomu, jo. Že ne na všech školách to takhle funguje,“* uvádí speciální pedagožka. Mnoho dotázaných respondentů uvedlo, že podporu od ředitele školy pokládá za značně důležitý faktor, který k uplatňování inkluzivního vzdělávání velmi přispívá. *„Od ředitele maximální podpora, pak to jde,“* uvádí výchovná poradkyně.

Školní metodička prevence v dobrém vedení školy taktéž spatřuje zásadní faktor přispívající k jejich zdařilé práci v inkluzivním prostředí. *„Přispívá k tomu jako ten management školy a jako to si myslím, že je alfa omega a že tu inkluzi dovede těm lidem jasně nastínit, dát jim k tomu podporu a říct jim, jakým způsobem vlastně... prostě to zviditelnit, tak jak to chtějí... prostě vést tu školu,“* konstatuje. Stejně k tomu přistupuje

učitelka druhého stupně s třídnictvím, která důležitost úspěšného uplatňování inkluzivního vzdělávání spatřuje prvně v osobnostním nastavení vedení školy a poté v rámci všech jeho aktérů. Vyzdvihuje tak lidský faktor. „*Ono to funguje, protože ředitel,*“ hodnotí školní metodička prevence. A dodává: „*Já vám to řeknu tak. Pokud někdo chce školu někam takto dotáhnout, tak chodí od rána do večera do práce jako. A on opravdu tady je od rána do večera a věnuje se projektům, věnuje se tomu, čemu se má věnovat. Prostě to je... já bych tomu nevěřila, že to jde takhle udělat školu. Jako sama za sebe, když zhodnotím ředitele předchozího a vlastně on musel i trochu změnit myšlení lidí, protože byli zvyklí na takový celkem jako poklid, žejo. To chce člověka k tomu takového.*“ K tomu se přidává také učitelka prvního stupně: „*Dobrý kolektiv dělá hodně, a hlavně dobrý ředitel.*“

Dále výzkumné šetření spatřuje vliv lidského faktoru také u asistentů pedagoga, kteří taktéž přispívají k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání. U větší poloviny se projevilo jejich kvalitní působení. „*Máme tady hodně šikovných asistentů, ale řekla bych, že je to větší polovina. To jsme měli velké štěstí. Ale potom jsou tady takoví asistenti, jako nebudem si nic nalhávat... co mají dodělaný jenom kurz a vlastně jenom proto, aby měli kde pracovat, tak prostě dělají asistenta pedagoga, a ne z toho důvodu, že by je to třeba naplňovalo nebo nějak uspokojovalo,*“ uvádí školní speciální pedagožka.

Ředitel školy se taktéž domnívá, že hlavním faktorem k dosažení proinkluzivního postoje školy a následné úspěšné implementace je vedoucí pracovník. „*Jako v první řadě vím, že když jsem tady nastoupil v roce 2008, tak opravdu něco jako inkluzivní vzdělávání si nedovedli představit. Myslím si, že i pro tu integraci tady těchhle věcí nebyli moc nastaveni,*“ dodává ředitel školy. Cestu k inkluzivní formě vzdělávání hodnotí za nenásilnou formu pozvolné a společné implementace. „*Že on to v podstatě tak... jakože po kouskách nenásilnou formou jako tu školu takto formuje,*“ potvrzuje tvrzení svou výpovědí školní metodička prevence. Taktéž se zmiňuje o významném podílu lidskosti a zainteresovanosti do dané problematiky, což vnímá za přínos k úspěšnému uplatňování inkluzivního vzdělávání. „*...myslím si, že právě speciální pedagog je člověk na svém místě. Je to paní učitelka, která se tomu opravdu poslední tři nebo čtyři roky opravdu velmi intenzivně věnuje a udělala obrovský kus práce ve spolupráci se školním psychologem, ...,*“ konstatuje.

Z výzkumného šetření dále vyplynula důležitost zvolení nenásilného uplatňování společného vzdělávání a důležitost vzájemné komunikace, které má v důsledku vliv na celkové klima školy. Ředitel školy také poukazuje na nutnost komunikace v rámci celé společnosti: „...mělo by se o tom bavit a mělo by se to medializovat. Prostě tady po určité nevoli po roce 2016 se o tom radši nikdo moc nebaví.“

Všichni dotázaní respondenti pokládají pomoc asistenta pedagoga za pozitivní příspěvek k jejich práci v inkluzivním prostředí. „*Ted'ka žádné asistenty nemám a docela mi to chybí,*“ s úsměvem konstatuje učitelka prvního stupně. Pozitivní postoj učitelů k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě spatřuje také speciální pedagožka: „...*jsou už i učitelé, kteří jako by se vyloženě pídí po těch asistentech jo, že už by je chtěli, ale zrovna tam žádného nemají... musí si počkat, až bude nějaké dítě s doporučením.*“ Dodává, že také ovlivnění tohoto postoje byl dlouhodobější proces: „...*učitelé většinou zezáčátku prostě ty asistenty nechtěli v té třídě, protože jim to připadalo, jak kdyby jim viděli pod ruce.*“

Učitelka druhého stupně s třídnictvím má ve své třídě dva asistenty pedagoga. Vyšší počet dospělých osob ve třídě sice považuje za rušivý, na druhou stranu konstatuje, že by si inkluzivní vzdělávání bez pomoci další dospělé osoby, tedy asistenta pedagoga, nedokázala představit. V jejich přítomnosti vidí velký přínos a uvádí, že je to právě on, kdo její práci v inkluzivním prostředí ulehčuje. „*Tam jako je i docela dobrá podpora ze strany asistentů, jo, že my máme hodně asistentů a jako to je taky pomoc jako hrom pro toho učitele. Že na to prostě není sám. ... Bez nich bych se nehla.*“ uvádí. Učitelka druhého stupně bez třídnictví se ke kolegyni připojuje: „*Tak ba naopak k tomu přispívá i to, že tam máme ty asistenty, že je to velká pomoc, ale ne vždycky to stačí, no. ...je to velká pomoc. Ty oči navíc i pro mě jako učitele jsou... je to fajn.*“

Veškerí dotázaní respondenti hodnotí spolupráci učitel – asistent pedagoga ve své škole za dobře nastavenou. „*Tam jsme museli na tom hodně pracovat, ...,*“ konstatuje ředitel školy. Dále se zmiňuje o dlouhodobé snaze o nastavení rovnocenných vztahů mezi učiteli a asistenty pedagoga. To se z výzkumného šetření ukázalo v této škole za zvládnuté. „...*tak asi ta spolupráce s tím asistentem, že už se prostě dokážeme zkoordinovat a prostě jedeme v jedné linii,*“ uvádí učitelka druhého stupně s třídnictvím. Také dotázaná asistentka pedagoga je se spoluprací spokojena. Přínos spatřuje ve střídání rolí asistent pedagoga –

učitel v rámci výuky. „...kdybych měla pocit, že jsem z toho nějaká frustrovaná nebo něco, tak ne, protože vím, že prostě teďka je vlastivěda a probíráme prostě život na vesnici v 18. století, takže já si to připravím a jedu třeba s celou třídou a paní učitelka si sedne a tam se věnuje dvěma... jo, takže takhlens. To je to, co v podstatě mně a myslím si, že i jiným asistentům jakoby uleví,“ hodnotí. Ředitel školy po asistentech dokonce vyžaduje aktivní zapojení do výuky. „...když ten asistent je příliš tichý, není příliš aktivní a nevěnuje se tomu žákovi, tak je pro učitele velmi jednoduché toho žáka s tím asistentem tak jako mentálně vysunout z té třídy a věnovat se těm ostatním. Takže proto říkám asistentům, že musí do toho vstupovat, musí vlastně aktivně chtít po učiteli, aby k tomu žákovi přišel, něco s ním dělal a on dělal zas s celou třídou,“ uvádí. Z výzkumného šetření tak vyplývá snaha vedení školy o větší začlenění asistentů pedagoga do celkového chodu třídy a nastavení rovnocenných vztahů v rámci pedagogického sboru.

V rámci výzkumného šetření se potvrdilo nahlížení učitelů na pozici asistenta pedagoga jako na rovnocennou pozici ve výchovně–vzdělávacím procesu. Dotázaní respondenti si cení jejich práce, a dokonce hovoří o celkové potřebě zlepšení nahlížení na jejich profesi. „Takže taková víc podpora tady těchto lidí a dát jim jako... nebrat je jako nějaký pomocný personál jako, jo. ... Jo, tak jako jim dát větší jako... prestiž nebo nevím... Že si to jako zaslouží za svou práci,“ konstatuje učitelka druhého stupně s třídničtím.

Všichni respondenti se shodli na značném přínosu tzv. rozšířeného poradenského pracoviště. Dotázaní v něm spatřují velkou podporu v rámci společného vzdělávání. Cení si možnosti odborné konzultace ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoci při zajišťování administrativních záležitostí souvisejících s inkluzivním vzděláváním. Hodnotí, že jim poradenští pracovníci ušetří spoustu svého času. „No určitě je to super, protože když je nějaký problém, tak vlastně se to řeší hned. Nemusí se čekat, že se dítě někde objedná k psychologovi. Když je prostě potřeba, může ho speciální pedagog vlastně vyšetřit ve škole aspoň takové to základní nějaké... takže určitě je to dobré, že i pro to dítě to není stresující, že je ve svém prostředí. Ty lidi zná, takže, určitě v tomhleto směru je to přínosné,“ konstatuje učitelka druhého stupně s třídničtím.

„Myslím si, že když byla zřízena u nás funkce speciálního pedagoga, že to pro ně byla určitě taková podpora, jo. Že už oni s hodně věcmi když si neví rady, tak za mnou chodí

nebo já to s něma konzultuju... je to určitě lepší, v rámci probíhající inkluze, když ten speciální pedagog nebo psycholog na té škole je. A mělo by to být za mě určitě na každé škole,“ dodává speciální pedagožka. Její mínění potvrzují i další respondenti výzkumného šetření. Největší přínos dotázaní respondenti spatřují právě ve funkci speciální pedagožky. „Tak přínos je hlavně naše speciální pedagožka ...takže jako za mě tohle byla nejideálnější věc, kterou pan ředitel udělal, že zřídil tudleto funkci. ... Ona pořád hlídá, když někdo má jít na IVP, když někdo má jít na další přešetření. Takhle bychom si to vlastně museli hlídat my třídní, a to už by byl velký problém,“ hodnotí učitelka prvního stupně. „Posun vidím v tom, že to má na starosti jeden člověk, který je navíc odborníkem v tomhle, speciální pedagog. A tím pádem se ulevilo i třídním učitelům, protože ne každý téhle problematice rozuměl...,“ konstatuje výchovná poradkyně.

Ředitel školy se zmiňuje o tom, že se od začátku snažili učitelům podat obraz speciálního pedagoga jako odborníka, který dokáže pomoci. Z výpovědí ostatních respondentů vyplývá, že se to skutečně podařilo. „Takže já si za sebe myslím, že kdo má nějaký problém, tak vždycky ví, na koho se obrátit. Takže jako tady bych řekla, že je to jako úplně super,“ uvádí učitelka prvního stupně. Především na prvním stupni se projevila zvýšená poptávka po službách speciální pedagožky.

Ředitel školy taktéž spatřuje velký přínos v tzv. rozšířeném poradenském pracovišti. Za největší hybnou sílu pokládá školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Pozitivně se promítl fakt, že profese speciální pedagožky vzešla z učitelské pozice. Pracovníci na speciální pedagožku nahlízejí jako na odborníka v oblasti inkluzivního vzdělávání, který navíc nepostrádá zkušenosti s vyučováním. „Paní speciální pedagožka nám to jako zastřešuje, a to je ten velmi důležitý človíček a velmi potřebný pro nás,“ uvádí učitelka prvního stupně.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že speciální pedagožka je pracovníky školy vnímána jako osoba na správném místě. „...naše speciální pedagožka je taková šikovná, že ona brouzdá všude možné a vždycky najde nějaké fakt jakože dobré věci, které jsou pro ty děti rozvíjející,“ uvádí učitelka prvního stupně. Všichni z řad dotázaných speciální pedagožku hodnotí jako vstřícnou a pomáhající jak žákům, tak učitelům. Navíc si cení, že hlídá veškeré novinky, které se ve vzdělávání objeví a následně je všem rozesílá. Školní

psycholog byl taktéž hodnocen kladně, avšak z důvodu jeho částečného úvazku respondenti konstatují, že bývá více zaneprázdněn.

Jako další důležité aktéry v podpoře inkluzivního vzdělávání spatřuje ředitel školy sociální pedagožku a asistenty pedagoga. Trochu menší přínos pak spatřuje v pozici výchovného poradce a školního metodika prevence. „*Tam ta aktivita je trošku jako, není tak úplně vysoká. Představoval bych si trošku vyšší, ale oni se věnují volbě povolání a věnují se prevenci rizikových faktorů, které díky jako klimatu na škole zas nejsou tak přehnaně velké,*“ konstatuje ředitel školy. Žádný z dotázaných dále neuvedl zvýšenou potřebu spolupráce s danými pozicemi v rámci společného vzdělávání. „*Výchovného poradce, metodika prevence máme na druhém stupni a zatím jsem nemusela je jako oslovovat...*“ konstatuje učitelka prvního stupně. Z výzkumného šetření tak jednoznačně vyplývá důležitost tzv. rozšířeného poradenského pracoviště ve škole.

Školní speciální pedagožka spatřuje přínos pro uplatňování inkluzivního vzdělávání v dostatečné speciálně pedagogické kvalifikaci pedagogických pracovníků. Ta byla v rámci výzkumného šetření hodnocena velmi kladně. Dotázaní hovořili o většinových znalostech principů inkluzivní výuky a schopnosti detekce potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto učitele hodnotili i poradenští kolegové. „*...jako naše škola jsme už prošli hodně školení v rámci práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, takže si myslím, že každý z učitelů už určitě ty základy té péče tady o tyto děti má. Jo, ať se to týká plánu pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, anebo prostě všeho, co s tím souvisí. Jo, takové té agendy, kterou mají vyplňovat a co má v kompetenci jakoby třídní učitel, ...myslím si, že o hodně věcech už mají povědomí,*“ konstatuje školní speciální pedagožka. „*...řekla bych, že už jako i spousta těch našich kolegů, ačkoliv to nejsou speciální pedagogové, tak velice dobře umí zjistit, které to dítě potřebuje tu péči,*“ hodnotí situaci ve své škole učitelka prvního stupně.

4.4 Faktory znesnadňují uplatňování inkluzivního vzdělávání

V uvedené zkoumané oblasti se většina faktorů, znesnadňujících uplatňování inkluzivního vzdělávání, týkala absence potřebných systémových změn. Menší počet respondentů se zmínil o potřebných změnách v dané škole, které by vedly ke zkvalitnění realizace společného vzdělávání. Pokud tomu tak bylo, téměř každý respondent měl návrhy

pro nápravu. Jednalo se tak často o návrhy organizačních změn, které jsou však opět vázány na finance přicházející od státu.

Z výzkumu ve vybrané základní škole vyplynula řada případů, kdy jsou do školy, přerazováni žáci z jiných škol, kde průběh společného vzdělávání není zcela ideální. „...u nás na škole skončí děti z jiných škol, které se jim jeví z jakéhokoliv důvodu jako problémové,“ uvádí školní psycholog. „Když se stane ta věc, že něco začne fungovat a přináší to tu podporu, tak to samozřejmě přineslo pro naši školu více žádostí o přesuny Romů z jiných škol, žádosti o přesuny dětí s poruchami učení,“ uvádí ředitel školy.

Ředitel školy jako úskalí znesnadňující inkluzivní vzdělávání spatřuje nedostatečnou přípravu absolventů vysokých škol. „Drtivá skupina studentů, kteří přijdou na praxi, nemají o inkluzi ani páru a v zásadě ten problém není v tom, že by se to tam neučili teoreticky,“ konstatuje.

Další úskalí spojené s realizací inkluzivního vzdělávání se projevilo v souvislosti s funkcí asistenta pedagoga. Z výpovědi respondentů vyplynulo, že jeho pozici ve škole vnímají jako relativně nestálou z důvodu nízké motivace k výkonu dané profese. Je tomu zejména kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení, v důsledku čehož při nabídce lepší pracovní příležitosti ze školy odcházejí. „Že prostě třeba někdo si řekne, že mu to prostě nestojí za to a jde někam jinam jako, jo. I když bude jako šikovný,“ hodnotí učitelka druhého stupně s třídnictvím. Asistentka pedagoga k tomu doplňuje: „...někdy se ten asistent jakoby když to řeknu lidově, laicky, nezaplátí.“

Z výpovědí mnohých respondentů vyplynula náročnost realizace inkluzivního vzdělávání v souvislosti s nadbytečnou administrativní prací. Ředitel školy se nedomnívá, že by se do budoucna zátěž snížila. Administrativní zátěž na jednu stranu vnímá za opodstatněnou. Rozumí jí jako kontrolnímu mechanismu. „Je to složité, ale na jednu stranu to chápu, asi to nezměníme prostě. Já to беру tak, že je to určitá nedůvěra vůči školám, ale svým způsobem oprávněná, ...dá se to přežít,“ dodává.

Všichni dotázaní v administrativní zátěži spatřují negativní faktor znesnadňující úspěšné uplatňování společného vzdělávání. Z oslovených respondentů se největší administrativní zátěž projevila u speciální pedagožky. Asistentka pedagoga, školní

psycholog a učitelka druhého stupně bez třídnictví administrativní zátěž ve své práci nikterak výrazně nepocítují. Ostatní respondenti ji sice považují za zatěžující a demotivující faktor v uplatňování inkluzivního vzdělávání, na druhou stranu jako zvládnutelný. V této souvislosti kladně hodnotí možnost pomoci a spolupráce od speciální pedagožky. *„Je to práce, které nás nebaví jako učitele, protože přece jenom tvoření třeba těch individuálních plánů, vyplňování nějakých prostě těch specifikací, je takové občas zatěžující, ale jako patří to k tomu, ale spíš je pro nás obtížné, jak to třeba formulovat, jak to popsat tu situaci. Hodit to na ten papír je někdy hodně těžké jako, no,“* hodnotí učitelka druhého stupně bez třídnictví. Stejný postoj zastává učitelka druhého stupně s třídnictvím: *„Nevím, toto trochu mě ne že obtěžuje, ale jako je mi to ne... nerada to dělám.“* Učitelka prvního stupně pozitivně hodnotí upouštění od vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů. *„Myslím si, že ty IVPčka... no, oni už ty IVPčka většinou od nich upouštějí, protože možná zjistili, že to zakládat a všechno psát, že je opravdu jakože úplně zbytečné nebo zbytečné to není, ale je toho hodně, což si myslím, že nemusí až tak být,“* hodnotí.

„Myslím si, že tady toto je zbytečná byrokracie,“ konstatuje speciální pedagožka, která administrativní zátěž pocítuje ze všech nejvíce. V souvislosti s přijímáním asistentů pedagoga, na základě doporučení školského poradenského zařízení jako podpůrného opatření, roste také administrativní zátěž pocítovaná speciální pedagožkou. Je potřeba neustálé vykazování do systému a přepočítávání jejich úvazků, jelikož škola dbá na plné úvazky asistentů pedagoga. *„...tam je problém taky u toho, že ti asistenti většinou mají půlku úvazku a kdo vám dneska půjde pracovat na půlku úvazku. Takže ty úvazky se musí různě slučovat, anebo asistenti pak chodí do družiny, aby měli prostě hodiny naplněné, ...takže to všechno je zbytečná byrokracie a papírování, když si to tak řekneme,“* dodává.

Uvádí, že polovinu pracovní doby věnuje právě administrativě spojené s inkluzivním vzděláváním. Zmiňuje, že při jejím snížení by mohla věnovat více času žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomu se přiklání také ředitel školy, který také spatřuje větší využitelnost speciální pedagožky při snížení administrativní zátěže. *„...řekl bych, že speciální pedagog je pro mě nejdůležitější osobou v tom, že by měl být v kontaktu s dětmi, měl by pracovat s těmi dětmi, měl by je diagnostikovat, měl by tam dělat nápravy, měl by radit těm učitelům, jak mají pracovat a on přesto polovinu svého úvazku tráví tím, že musí*

vykazovat nějaké výkazy, musí něco zpracovávat do papírů a je to prostě obrovský byrokratický chumel,“ konstatuje.

„No, s inkluzivním vzděláváním je obrovská zátěž,“ potvrzuje výchovná poradkyně. Uvádí, že před zavedením pozice speciální pedagožky danou práci odváděla převážně ona sama. Nyní se zmiňuje o přerozdělení administrativy, které způsobilo úlevu a usnadnění její práce. „*Ted'ka něco dělá hospodářka, školní ekonomka teda, něco dělá speciální pedagožka. Tím, že má všechno pod kontrolou a že se věnuje jenom tomu, tak to klapne. Já jsem jí předala veškeré zprávy, takže si myslím, že inkluzivní vzdělávání je hodně zatěžující. Uhlídat termíny a všechno, to fakt se chce na to hodně soustředit. U toho se snad nedá normálně učit na tak velké škole. To je šílené...*“ hodnotí. Konkrétně u své pozice ji považuje za sice náročnější, ale zvládnutelnou. „*Protože já mám v úvazku o čtyři hodiny méně, do těch si dávám ty konzultace a všechno to papírování, které je s tím spojené a dá se to. Je to ale nárazové... někdy prostě zůstávám ve škole dlouho do pěti, potom zase nějaký dva týdny je klid, takže takhle...*“ dodává.

V otázce znesnadnění uplatňování inkluzivních principů vzdělávání se u dotázaných učitelek prokázal vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jedné třídy. Všichni respondenti se zmiňují o výrazném nárůstu náročnosti výuky. „*Mají můj velký obdiv, protože mám kolegyni, která má ve třídě snad dvě asistentky, protože těch dětí tam má už opravdu víc. Ted' dostala ještě Ukrajince, takže někdy je to jako hodně na psychiku,*“ konstatuje učitelka prvního stupně. Všichni se shodují v tom, že ve velkém kolektivu žáků nemají moc velký prostor věnovat se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Navíc s přihlédnutím k tomu, aniž by jednu ze stran opomíjeli. „*Možná jako že třeba v některých třídách je třeba více těch dětí, které mají nějaké speciální potřeby, a i když tam třeba asistent je, tak někdy se to nedá úplně zvládnout stoprocentně. ...nedokážu se věnovat všem na 100 %, no,*“ konstatuje učitelka druhého stupně bez třídnictví. Následně dodává: „*...ale nesmím opomíjet ty žáky, které naopak bych měla vzdělávat jako normálním způsobem a tohle mi občas ten problém dělá. Jo, že nedokážu najít úplně takovou tu hranici bilance, no.*“ Učitelka prvního stupně taktéž u svých kolegů spatřuje velkou únavu a dodává: „*Za mě jako smekám před některými.*“

Speciální pedagožka se také zmiňuje o nelehké situaci učitelů, kteří mají ve třídě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Je to hodně těžké u učitelů, kde se jim ve škole sešlo hodně děcek integrovaných. To znamená mají tam děti s poruchama chování, mají tam autisty, mají tam žáka s LMP, mají tam žáka s odlišným mateřským jazykem a toto všechno v rámci jedné třídy, jo. Takže někdy to je masakr v té jedné třídě prostě jednoho učitele naklonovat, aby byl ke všem těmto žákům, i když tam mají třeba asistenta, jo. Oni mají jednoho asistenta, ale z toho mají pět žáků s různým postižením. Jo, a to je potom hodně problematické,*“ hodnotí. Přínos by spatřovala ve větším počtu speciálních pedagogů ve školách. „*Nám se vlastně z těch specek děcka rozprchly na základky, ale ti speckaři v těch základkách moc nejsou,*“ dodává.

V této souvislosti se učitelka prvního stupně zmiňuje o nedostatku prostor v rámci školy. Chybí jí více místa, které by mělo zásadní vliv na menší počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách. „*Jakože kdyby byla nějaká místnost, ale ta naše škola fakt nejde nafouknout,*“ uvádí.

4.5 Vize školy v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání

Vizi školy v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání spatřuje školní metodička prevence v nastavení co nejpřívětivějšího prostředí pro žáky a ovlivnění jejich motivace k učení. „*...aby to dítě prostě nechodilo třeba do školy s odporem. Aby se mohlo vzdělávat stejně jako ti ostatní a nemuselo dosahovat třeba stejných výsledků jako ti ostatní a nebylo špatně hodnoceno za to, že toho třeba nedosáhlo, protože to není v jeho moci,*“ uvádí. K tomu se přidává i ředitel školy: „*...žáci potřebují, aby škola byla něco, co pro ně není strašák.*“ Tento postoj zastává i k samotným učitelům. Přál by si, aby se i oni rádi vzdělávali, a to s radostí, nikoliv s nechutí. „*...prostě spousta lidí má pocit, že konečně jsou z toho venku, konečně už ten stres, ta zátěž, to těžké je prostě za nimi. Je potřeba vytvořit systém, ve kterém ti lidi budou do školy chodit rádi, budou se rádi učit, budou se vzdělávat, bude to pro ně smysluplné,*“ konstatuje. Ředitel školy by tak rád vytvořil vzdělávání, které by se stalo pro všechny věkové kategorie smysluplné a radostné. „*Takže ta inkluze musí být o tom, že ten člověk... samozřejmě někdy za to nemůže, někdy má prostě ten vstupní kapitál nižší a on taky potřebuje chodit rád do školy. Taky se potřebuje něco naučit, učit*

se sice míň, než ti ostatní, ale něco se naučí. A čím víc je v klidu, čím víc ho to baví v té škole, tak tím více se toho naučí a zároveň si toho víc odnese,“ dodává.

V rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání se ředitel školy zmiňuje o své vizi vytvoření tzv. formativní skupiny veškerých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Jednalo by se o tým pedagogických pracovníků, kteří by vytvářeli podobu inkluzivního vzdělávání a určovali směřování školy. Školení by v tomto případě vnímal jen jako doplněk k nalézání nových informací. *„Jo, to znamená, že jít trošku jinak. Nenechat jenom vzdělávat, ale spíš vytvářet formativní skupiny učitelů ve školách, které prostě systematicky pracují a hledají způsob, jak zařazovat a jak pracovat s dětmi, které potřebují nějakou specifickou podporu,*“ doplňuje.

U všech respondentů převažovalo vnímání inkluzivního vzdělávání jako dlouhodobého procesu. *„...nicméně ten cíl ve formě jako kdyby určité inkluze je ještě pořád před námi. Protože je to strašně dlouhodobý běh, ...,*“ hodnotí ředitel školy. Všichni dotázaní se shodují v tom, že stále existuje prostor ke zlepšení. *„Tak asi vždycky ten prostor je a bude,*“ uvádí asistentka pedagoga. *„Takže si myslím, že to máme teďka nastavené tak, jaké jsou možnosti... prostě optimálně. Neříkám ideálně, ale optimálně... to, co se dá. Ještě furt je... dá se zlepšovat, pořád přicházíme na nové věci, ale je to teďka fakt dobře udělané,*“ hodnotí výchovná poradkyně. *„...tady v tom se člověk musí furt zdokonalovat a musí nad tím přemýšlet a učíme se furt dál no, jak to zvládat,*“ konstatuje učitelka druhého stupně bez třídnictví. *„Pořád je v čem se zlepšovat, pořád nacházíme nějaké nové věci, jak s nimi pracovat ... Hledáme ty cesty,*“ dodává. Školní metodička prevence tento pohled hodnotí jako pozitivní. Konkrétně v neustrnutí školy v zasetém systému, nýbrž v jejím neustálém rozvoji a nepřetržitém hledání nových cest k pokroku. *„...člověk, kdyby si říkal jo, je to dobrý, tak to je špatně,*“ uvádí. K tomu asistentka pedagoga dodává: *„S každým se asi úplně všechno nedá jakoby zvládnout nějak na jedničku nebo 100 %, ale vždycky se o to snažíme. To si myslím, že je to to nejdůležitější jakoby snažit se, nevzdávat to.“ Fakt se hledají cesty a všechny možné možnosti,*“ přidává se výchovná poradkyně. Z výzkumného šetření vyplynula snaha o neustálé zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání.

Z důvodu neustále přetrvávajícího prostoru k pokroku se ředitel školy zdráhá k označení své školy za inkluzivní. Usuzuje tak také dle svého vědomí přetrvávajícího stereotypu vzdělávání u některých aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. „*No, už můžeme říct, že uvažujeme inkluzivně, ale nedosáhli jsme toho, že bysme byli úplně inkluzivní školou,*“ uvádí a dodává: „*...i když jsme relativně inkluzivní škola, tak nemůžu říct, že by všichni učitelé jakoby byli inkluzivní a aplikovali ty inkluzivní metody.*“ Větší přiblížení se k podobě inkluzivní školy dále spatřuje v její lepší schopnosti naplnění veškerých potřeb svých žáků. Ty v současné době škola naplňuje také skrz externí doučovací kluby. „*Myslím, že tohle bysme měli dostat do té klasické výuky a tam prostě před náma je pořád ještě jako kdyby hodně moc diferenciacce, individuálního přístupu a přemýšlení o vzdělávacích výstupech a cílech, jo. Takže jsme na začátku pořád,*“ dodává. Uvádí, že se neustále snaží dosahovat co největší podpory ve výuce a co nejmenší nutnosti podpory mimo vyučování. V rámci toho spatřuje prostor pro zlepšení v ustálení metod, které jsou založeny na neustálém opakování učiva, fungující tzv. spirálovitě. „*Prostě jako dosáhnout postupně u všech předmětů jakoby toho spirálovitého efektu. Abych se pořád mohl vracet a upevňovat ty základy a rozvíjet je dál, než počítat s tím, že tady už jsme se to naučili... tady už jsme se naučili násobilku, tady už budeme dělat odmocniny a když zjistím v deváté třídě, že ještě pořádně neumím násobilku, tak vlastně neumím ani počítat a vlastně věci neumím vyřešit,*“ uvádí.

V rámci výzkumného šetření byla také zjištěna vize lepší depistáže žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V nízkém záchytu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spatřují respondenti prostor pro zlepšení. „*...pořád je zachyceno malé procento těch dětí. Že by se tady toho třeba mohlo účastnit daleko víc dětí, jo, kteří to třeba potřebují. Takže ve větším záchytu bych viděla prostor pro zlepšení,*“ uvádí školní metodička prevence. Dále převažovalo přesvědčení o potřebě lepšího záchytu a péče o žáky nadané a mimořádně nadané. „*...méně máme podchycené ty nadané děti,*“ konstatuje školní speciální pedagožka. Mnozí z dotázaných uvádějí, že v rámci péče o danou kategorii žáků jsou stále ještě na začátku. „*Už se teďka snažíme dostat i do projektu MiND, což jsou ty děti talentované,*“ konstatuje učitelka prvního stupně. Úskalí s nedostatečnou depistáží prisuzuje špatné rozpoznatelnosti, skrytosti jejich znaků: „*...to můžou být právě takoví ti darebáci, jak se říká, protože oni, jak neumí pracovat s tím svým talentem, tak většinou vlastně spíše*

zlobí a působí, jakože zlobí, ale je to jenom prostě takový únik toho dítěte.“ Uvádí, že v takovém případě se nerozvíjí.

Další podnět směřující ke zkvalitnění poskytování společného vzdělávání uvedla školní speciální pedagožka. Zmiňuje se o nutnosti změny návaznosti předškolního vzdělávání na vzdělávání v základní škole. „...protože tam nejsou podpořené jednotlivé kognitivní funkce, které potom my tady bohužel musíme dohánět v první třídě, jo, tu nápravu,“ uvádí.

4.6 Podpora k zajištění inkluzivního vzdělávání

Z výzkumného šetření vyplynula dostatečná podpora města pro zajištění inkluzivního vzdělávání směrem k vybrané základní škole. Ředitel školy hodnotí vzájemnou spolupráci za dlouhodobě příznivou. Město škole poskytlo finanční prostředky na zřízení celého úvazku školního psychologa. Ty škola však využila pouze na financování jeho polovičního úvazku. Druhou půlku použila na doplnění celého úvazku školního speciálního pedagoga. „Ale myslím si, že tohle by měl dělat stát a ne město,“ uvádí a zmiňuje se o tom, že dřívější financování probíhalo z evropských projektů. Přiklání se k variantě, kdy by byli školní psycholog a školní speciální pedagog, působící v běžné základní škole, placeni standartně v rámci státního systému. Od státu tak ředitel školy spatřuje v souvislosti s realizací společného vzdělávání menší podporu.

Z výzkumného šetření vyplynul zájem vedení školy o kvalitní vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků bez jakýkoliv obtíží. „...naším cílem je, pokud možno, nebrat důraz na diagnostiku dětí, ale brát důraz na jejich potřeby a provázat vlastně ten systém dohromady,“ uvádí ředitel školy. „Škola poskytuje nad rámec všechen čas, který věnuje dětem. To znamená ty děti mohou přijít, přestože nemají napsanou třeba reedukaci na jazyk český. Oni v podstatě mohou přijít se doučovat jakýkoliv předmět,“ uvádí školní metodička prevence. Školní psycholog se zmiňuje o distanční výuce, kdy škola všem žákům ze znevýhodněného sociálního prostředí zapůjčila tablety. „Měli jsme rozdaných 60 tabletů v terénu a dbali, aby byly připojené a vrátily se nám, jo,“ uvádí. Dále se zmiňuje o neobyčejné podpoře ředitele školy směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami: *Takže si myslím, že v tomhle to je jako příklad inkluze, která jde až fakt k extrémům, kdy třeba pan ředitel se ráno zvedne, zajede v 8:05 pro žáka ho probudit,*

pomůže mu vykonat ranní hygienu a přiveze ho do školy, jo. V extrémních případech. Takže tady si myslím, že naši lidi dělají dost, jo. “

Snahou vedení školy je taktéž efektivní vedení asistentů pedagoga, kteří přispívají k adekvátní podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci celé třídy. *„...dobrý asistent je ten, který když já přijdu do třídy na hospitaci, na kontrolu nebo jakkoliv přijdu do třídy nebo kdokoliv jiný a bude v té třídě sedět, tak by neměl poznat během prvních deseti / patnácti minut ke komu ten asistent patří. Jo, aby neseseděl u toho žáka. Asistent musí pomáhat v celé třídě a samozřejmě je v určitých procentech více zaměřen na toho človíčka,“* uvádí ředitel školy. Začali s organizací setkávání asistentů pedagoga v tzv. centru kolegiální podpory. Setkávají se zde asistenti z celého regionu. Dle výpovědi ředitele školy dané centrum vzniklo s hlavním přispěním školní speciální pedagožky, která jej jako první metodicky zpracovala.

Vedení školy také dbá na úroveň vzdělání nejen u učitelů, ale také u asistentů pedagoga. V rámci vybrané základní školy se projevila snaha vedení školy o přijímání pouze kvalifikovaných pracovníků. *„Děláme výběr asistentů, takže si myslím, že i asistenti mají dobrou pozici v rámci té školy a že to tady nejsou jako kdyby druhořadé profese, ale jsou to rovnocenné profese,“* konstatuje ředitel školy. Sama asistentka pedagoga potvrzuje kvalifikovanost většiny asistentů pedagoga. Na druhou stranu rozumí tomu, že ne každý vzdělaný chce setrvat v roli asistenta pedagoga, jelikož ji nelze pokládat za příliš výnosné povolání. *„...já sama mám magisterské vzdělání a další kolegové třeba taky nebo bakalářské, takže u nás jsme poměrně vzdělaní, ale ta hodnota třeba nebo to hodnocení těch asistentů není až tak jakoby, jo... v porovnání. Samozřejmě, že ta naše práce je i malinko jiná,“* dodává.

Z výzkumného šetření vyplynula dostatečná podpora vedení školy v oblasti personální, materiální i finanční. *„V rámci materiální oblasti máme opět všeho dostatek,“* konstatuje obdobně jako další dotázaní respondentka učitelka prvního stupně. V rámci personální podpory byla vyzdvihována pomoc školního poradenského pracoviště, zejména pak asistentů pedagoga a školní speciální pedagožky. U finanční oblasti dotázaní vyzdvihovali podporu týkající se proplácení školení a dalších vzdělávacích aktivit. *„Jakmile je nějaké, jakože školení, kterým jsme ještě jako neprošli, i když jako se přiznám,*

že my už máme za sebou jakože řadu, protože náš pan ředitel opravdu, když je něco dobrého, tak vždycky řekne jo, je to fajn, dobře, chcete na to jít. Naopak nás třeba někdy i odrazuje, jestli už toho nemáme dost, tak když mu řekneme, že ne, že tohle jsme fakt ještě jako neviděli, tak jdeme...,“ uvádí učitelka prvního stupně.

Ředitel školy uvádí, že snahou vedení školy je vytvářet podporující klima školy pro všechny zúčastněné aktéry výchovně–vzdělávacího procesu. Přispívá k tomu nabídkou různorodé možnosti vzdělávání a vzájemného sdílení. *„To znamená, že ti lidé automaticky každý den, měsíčně jsou nějakým způsobem vlastně konfrontováni s téma inovacema, které do vzdělávání přichází,“* dodává. Z výzkumného šetření se ukázala možnost a podpora pedagogických pracovníků k absolvování mentorského kurzu. *„...aby mohli vlastně podporovat ostatní své kolegy. Aby je mohli vést,“* doplňuje ředitel školy. Dále mají pracovníci možnost získat koučovací kurz. *„...aby prostě jako kdyby tu svoji znalost té pedagogiky, toho řemesla, nemuseli přenášet jenom na ni, jo, ale aby se nebáli ji přenášet i na své kolegy,“* dodává ředitel školy. Dále vedení školy své pracovníky podporuje v lektorování svých kolegů, rodičů ve škole i mimo ni. *„...protože jim to zvyšuje sebevědomí a tím, že jim to zvyšuje sebevědomí a že to dělají ještě nad rámec, tak je to nutí daleko víc na tom ještě pracovat a jít do hloubky,“* uvádí ředitel školy. Dané tvrzení potvrzuje výpověď speciální pedagožky, která se zmiňuje o jejím lektorování učitelů v oblasti komunikace s asistenty pedagoga. Z výzkumného šetření tak vyplývá podpora vedení školy v neustálém doplňování znalostí pedagogických pracovníků. Dále podpora ve sdílení jejich zkušeností s ostatními.

Z výpovědí všech respondentů se potvrdila podpora různorodosti žáků. Žáci nejsou rozdělováni do jednotlivých tříd dle handicapu, kázeňských záležitostí nebo dosažených výsledků. Škola také dbá na přijímání všech žáků ze své spádové oblasti bez ohledu na jejich handicap. V rámci výzkumného šetření jsme došli ke zjištění, že škola disponuje bezbariérovým přístupem a je takřka připravena pro přijetí všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„...prostě tak, jak se tam ty děti v té první třídě octnou, tak tam zůstanou až do té devítky. ... My přijímáme úplně všechny. Naše škola je otevřená pro všechny. Náš pan ředitel je takový, že on neumí říkat ne,“* s úsměvem uvádí učitelka

prvního stupně. Výše jmenované body mnoho dotázaných respondentů pokládá za úspěchy inkluzivního vzdělávání ve své škole.

R4: *„Pro naši školu není překážka jakoby začlenit žáka s nějakými speciálními potřebami.“*

R6: *„Vzdělávání je připraveno pro všechny. Je to tady vybaveno tím, že v podstatě je bezbariérový vstup, můžeme přijmout kohokoliv a nevyklučujeme vůbec nikoho ze vzdělávání.“*

R8: *„No, že víceméně je umíme všechny začlenit do vzdělávacího systému, jo, tak aby měli potřebnou podporu.“*

Výchovná poradkyně hodnotí inkluzivní vzdělávání ve škole za dobře zvládnuté s viditelnými výsledky. Školní metodička prevence taktéž shledává dostatečnou podporu školy směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Právě ta podpora těch dětí s tou inkluzí si myslím, že je dobře zmačklá. Jakože tím, že fakt ty děcka tam mají prostor, aby mohly kamkoliv zajít, kohokoliv oslovit, když mají nějaký problém. Jestliže má problém s nějakým chováním, s nějakým... jakýkoliv problém s učením, tak osloví buďto třídního učitele, můžou napsat psychologovi a prostě nikdo ty děcka neodmítne. Jakože myslím si, že fakt ty děcka jako mají tady z té strany velkou podporu,“* hodnotí. *„Myslím si, že u nás je celkem dobře propracovaný ten systém doučování, doučovacích klubů, takže u nás si myslím, že to funguje velice dobře,“* dodává učitelka druhého stupně s třídnictvím. *„Jako toto je opravdu nad rámec. To nikde jinde v Krnově nedělají. Já to vím,“* uvádí školní metodička prevence.

Žáci mají možnost využít ranního či odpoledního doučování organizovaného ve škole. *„Vím, že tady prostě pokud se domluví, tak ti učitelé tu s něma jsou,“* dodává školní metodička prevence. Učitelka prvního stupně uvedla, že se časově snaží vycházet vstříc jak samotným žákům, tak rodičům.

V rámci školy je dále od roku 2012 zřízen Doučovací klub pětka (zkr. K5), jehož koordinátorkou je asistentka pedagoga, vykonávající také funkci sociální pedagožky. Klub vznikl primárně pro všechny žáky s potřebou podpory. V současné době se zaměřuje na poskytování podpůrných opatření v rámci individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovníci klubu jsou v neustálém kontaktu s učiteli i školní

speciální pedagožkou a školním psychologem (Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov, 2019b).

Dále škola již od roku 2009 nabízí v rámci Klubu devítka (zkr. K9) doučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mimo svou budovu, v sociálně vyloučených lokalitách. Konkrétně své služby poskytuje žákům z kulturně odlišného a socioekonomicky znevýhodněného prostředí (Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov, 2019c). „*Nachází se to tam, kde vlastně jsou děti, které tam bydlí a v podstatě tak jsou vzdělávány i v místě bydliště. Což je třeba kousek od školy, ale pořád pro ně vrátit se zpátky, když jdou na oběd domů... ony by to neudělaly,*“ konstatuje školní metodička prevence. Žákům se zde věnuje jeden učitel a pracovník pro práci s komunitou, kteří jsou taktéž v neustálém kontaktu s vyučujícími daných žáků. Jejich cílem je užívání speciálně pedagogických metod za účelem zvládnání povinné školní docházky výše zmíněné kategorie žáků (Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov, 2019c). Všichni z dotázaných respondentů spatřují v systému doučovacích klubů velký přínos. „*Ale je fakt, že ty děcka potom nejsou úplně ohroženy neúspěchem. Pokud jako dojde k tomu, že fakt ten člověk se mu věnuje, a tak jako to dítě, ač chce nebo nechce, musí nějakým způsobem projít, protože nějaké opakování ročníku je za mě kontraproduktivní,*“ uvádí školní metodička prevence.

Z výzkumného šetření také vyplynula maximální podpora vedení školy směrem k pedagogickým pracovníkům, což dokládají níže uvedené výpovědi respondentů. Ve škole jsou zřízeny tzv. pracovní čtvrtky, kde se všichni pedagogičtí pracovníci v odpoledních hodinách setkávají a mohou sdílet své názory, zkušenosti a vzájemně se podporovat. „*...vlastně jsou tady prostory pro to, aby i asistenti mezi sebou sdíleli zkušenosti. Třeba se i bavili o tom, jak to kdo dělá, aby mohli chodit na kolečka a mohli se sami nějakým způsobem rozvíjet,*“ konstatuje ředitel školy. Sám vnímá podporující klima školy za důležitý článek vedoucí k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání. Jedná se tak o další faktor, který sehrál významnou roli v úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole.

R2: „...podporuje nás ve všem, co jako jsme ochotni... do čeho jsme schopni jít.“

R3: „Na žáka je příprava dostatečná, na každého se připravujeme. Prostě vždycky je to nějakým způsobem... pan ředitel to má vždycky ošetřené a jako víme, co je to za žáka, víme, co se děje, máme veškeré potřebné informace.“

R4: „Vedení nám naslouchá. ... Kdybychom nějakou podporu potřebovali, bysme si třeba řekli, že nezvládáme tu třídu s těmi problémovými žáky s těmi speciálními potřebami, tak by se to vedení snažilo nějak vyřešit, třeba by nám dalo asistenta navíc nebo tak. Takže určitě, jo. Prostě vždycky by se to vedení snažilo najít tu cestu, jak by nám mohli pomoci.“

R5: „No řekla bych, že maximální. V podstatě neexistovalo něco, když jsem potřebovala, že by mi bylo zamítnuto. Podporu hodnotím velice kladně.“

R6: „No řekla bych taky nadstandartní. S čímkoliv mám problém, tak se obrátím prostě na vedení a vím, že mě neodmítnou, ale řeší se mnou situaci. Kooperace funguje úplně.“

R7: „Plnou! Plnou podporu. Já si nemůžu stěžovat. Cokoliv, s čímkoliv se můžeme obrátit.“

R8: „Veškerou. Takže ať se to týká nějakého dalšího vzdělávání, ať se to týká pomůcek, ať se to týká prostě nějakých mých vizí, třeba co bych chtěla jinak, tak vždycky pokud jdeme jako poradenské centrum za vedením, tak není problém s tímto to vykomunikovat a nastavit.“

R9: „Maximální a jakoukoliv si řeknu. Opravdu, ve všech ohledech. Kdybych si řekl, že se chci nechat vyškolit, tak mi to zaplatí, koupí a jedu tam, jo. Kdybych řekl, že potřebuju čas nebo nějakou organizaci výuky změnit, tak se to stane. Jo, mám maximální podporu.“

Také se potvrdila projevená podpora pedagogických pracovníků směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. „Ale není nikdo, kdo by nebral v potaz nějakou podporu, kterou to děcko má,“ konstatuje speciální pedagožka. „Snažíme se fakt podchytit úplně každého žáka, který má nějaký problém,“ uvádí učitelka druhého stupně s třídnictvím. Dále dodává: „Když byla distančka, tak prostě se jim chodilo i domů. Fakt jako u nás to byla maximální péče. Takže nevím jako, myslím si, že z naší strany jako opravdu se snažíme těm dětem nabídnout a rodičům velkou pomoc. Aspoň za sebe si myslím, že řekla bych nadstandartní.“ K tomu se vyjadřuje také učitelka prvního stupně, která uvádí, že žákům poskytují vše, co je možné. „Dětem je poskytována nadstandartní podpora,“ uvádí školní metodička prevence. Dále výzkumné šetření ukázalo, že pedagogičtí pracovníci se pro větší

pochopení životní situace svých žáků seznamují s jejich životními podmínkami. „...do těch vyloučených lokalit se třeba dojíždíme podívat, jak to tam funguje. Nikdo z nás nemůže říct, že by tam v životě nebyl a v životě to neviděl,“ dokládá školní metodička prevence.

4.7 Ovlivnění motivace

Motivace pedagogických pracovníků, a především pak vedení školy se ve výzkumném šetření prokázala za jeden z nejvýznamnějších faktorů vedoucích k úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole.

Školní psycholog pokládá technické provedení inkluzivního vzdělávání za dobře zvládnuté. Odůvodňuje to možností opření se o zahraniční vzory. Primární důležitost spatřuje v motivaci, která však naopak mnohdy zvládnutá není. Dle něj jdou tyto dvě roviny proti sobě. Ztrátu motivace k realizaci společného vzdělávání vycházející od pedagogů často spatřuje dodnes. Příkládá to jejich nepochopení hodnotového systému společného vzdělávání. K tomu se přidává ředitel školy: „Pořád si myslím, že ta tradice jako kdyby převažuje, ale nicméně hodně lidí pochopilo, že je to směr, že to má něco do sebe a snaží se.“ Ředitel školy se zmiňuje, že průběh inkluzivního vzdělávání ve vybrané škole stále znesnadňuje určitý stereotyp ve vzdělávání a velké zažití předcházejících forem výuky. „Takže věc těch zajetých kolejí a začít si vyjíždět nové koleje je prostě velmi náročné pro ty lidi. Někteří to zkusili a zvládli to a je to perfektní. Jiní to pořád ještě nedávají. Je to pro ně příliš těžké, příliš nebezpečné, protože oni ne že by nechtěli učit dobře, oni prostě mají strach z těch změn a jsou si jistí v těch zajetých kolejích,“ uvádí.

Ředitel školy v rámci toho konstatuje, že učitel musí inkluzivní principy vzdělávání nejprve sám poznat a až později jej může aplikovat. „...když pracujeme tady ve škole, tak se snažíme ty metody, pomocí těchto metod, u kterých chceme, aby učitelé učili žáky, tak my musíme pracovat s těmi učiteli,“ uvádí. Dále dokládá, že pro jejich motivaci je taktéž důležité uvědomění si, že každý žák má jiné potřeby, a proto také bude dosahovat jiných výkonů. Musí u nich dojít k uvědomění si nemožnosti poměrování výkonů určitých žáků mezi sebou. V tomto ředitel školy ve vybrané základní škole spatřuje velký posun: „...už tak moc nepoměřujeme a snažíme se spíš jako kdyby dívat se jinak, byť v rámci hodnocení na toho žáka individuálně. Máme nějaké mechanismy na to, jak tomu žákovi pomoci.“

Klíčovou roli v celkovém ovlivnění motivace učitelů směrem k inkluzivnímu vzdělávání přikládá vedoucím pracovníkům. „*Musí mu věřit. To je první věc. Musí věřit tomu, že to má smysl a pak musí přesvědčit postupně tou činností, tím vzděláváním, tím sdílením, těmi všemi kroky, které dělá přesvědčit i ostatní kolegy, že to má smysl. Protože učitel nikdy nebude efektivně pracovat, když nebude přesvědčený,*“ dodává. Zásadní bod úspěchu tak spatřuje ve snaze a víře ve vlastní kroky. „*Musí... jak ten ředitel, když bude chtít... tak si myslím, že má velkou moc v té škole ty procesy zavést a stejně tak ten učitel, když bude přesvědčený o tom, že to chce, tak potom se mu to začne dařit. ... Takže ředitel tomu musí prvně věřit a pak vytvořit klima,*“ uvádí. Odraz motivace vedoucího pracovníka na pedagogický personál potvrzuje také učitelka prvního stupně: „*...protože on nás vždycky tak navnadí, že my jdeme.*“

Je si vědom toho, že násilnou formou implementace inkluzivního vzdělávání by dosáhl opačného než požadovaného výsledku v motivaci učitelů. „*Když to nařídím, tak to nikdy nebude fungovat jako kdyby efektivně, správně. Takže proto já to nedělám a jsem si vědom toho, že jsou lidi, kteří třeba to nedělají úplně správně, ale jsou v prostředí, které to začíná dělat čím dál víc a tím pádem dříve nebo později možná dojdou k tomu, že to taky začnou více dělat,*“ dodává. Tento postoj je patrný i z řad ostatních dotázaných respondentů. „*Management se s lidma o tom musí bavit, aby ti lidi to chtěli dělat, aby byli přesvědčeni o tom, že je to dobře. Protože myslím si, že pokud by mně to bylo nařízeno, tak nevím, s jakými pocity bych asi chodila do práce. Já chodím do práce ráda. Komunikace je velmi důležitá,*“ dodává školní metodička prevence.

Z výzkumného šetření se dále pozitivní ovlivnění motivace učitelů k inkluzivnímu vzdělávání prokázalo v kolektivní práci. „*...dokonce někdy ten člověk může mít pocit, že třeba už ti kolegové si ho úplně tak moc neváží za to, že tady tyhle věci nedělá, což je zase motivace k tomu, aby to změnil,*“ uvádí. Ředitel školy pouze nastavuje školní klima a samotné směřování školy. Průběhu uplatňování inkluzivního vzdělávání však nechává volný prostor. „*Prostě vytvářím spíš prostředí, které je inspirující a je na tom učiteli, aby se inspiroval a začal pracovat. Samozřejmě vytvářím takové prostředí, aby bylo vidět, že se ti lidi inspirojí a ve chvíli, kdy někdo se už inspiroval a začíná pracovat, tak ostatní to musí vidět,*“ uvádí.

Jako další faktor, přispívající k úspěšné realizaci společného vzdělávání byl ve výzkumném šetření spatřován v samotné motivaci aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Ve vybrané základní škole se lze setkat s pracovníky, kteří inkluzivnímu vzdělávání věří stejně tak, jako ředitel školy. U těch, kteří jsou naopak k jeho implementaci skeptičtí, lze spatřovat víru v kroky ředitele školy. Opět se tak prokazuje, že postoj ředitele školy k implementaci inkluzivní školy je velmi důležitý.

Výzkumné šetření také přineslo zjištění nedostatečné motivace asistentů pedagoga. U dotázaných respondentů byla spatřována v důsledku nedostatečného finančního ohodnocení a zkráceného úvazku. V rámci výzkumného šetření se však projevila snaha vedení školy o zajištění plného úvazku pro tyto pracovníky. Učitelka prvního stupně pozici asistenta pedagoga hodnotí jako nedostatečně ohodnocenou v součtu odváděné práce: „...jako chápu, že ti asistenti nemají asi úplně tak plnohodnotnou práci jako učitelé, ale když ten asistent dobře spolupracuje s tím učitelem, tak té práce má docela dost.“ Také učitelka druhého stupně s třídnictvím se k názoru připojuje: „Oni vemte si třeba u nás chodí na sedm a jsou tam do půl čtvrté a fakt se těm dětem věnují ...je to psychicky vyčerpávající, když vlastně s ním sedí těch šest hodin a neustále mu pomáhá. Jak přichází puberta, snáší vlastně ty jeho nálady. Je to fakt náročné. Myslím si, že jako asi by potřebovalo trošku líp ohodnotit tyto lidi.“

Na druhou stranu se u dotázané asistentky pedagoga opět projevila důležitost lidského faktoru v úspěšné realizaci společného vzdělávání. Uvedla, že ji její práce baví a naplňuje: „...baví mě na tom právě ta různorodost a ta spolupráce napříč prostě předměty a s pedagogy všechno v pohodě.“ Její výpověď je důkazem toho, že samotný zájem a dostatečná podpora může mnohdy převážit finanční faktor. „Máme jakoby skvělé vedení, které nás právě v tomhle podporuje, napomáhá. Náš pan ředitel je takový hodně jakoby pro. On nás jakoby motivuje, vysvětluje, takže nebrání nám vůbec nic a jakoby pokud se vyskytne něco, cokoliv, s čím třeba si nejsme jistí, nevíme si rady, nerozumíme tomu nebo nás zlobí, tak vždycky najdeme jakoby u vedení podporu,“ dodává.

Asistentka pedagoga se domnívá, že motivaci učitelů ovlivňuje znalost problematiky inkluzivního vzdělávání a porozumění žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Také školní metodička přikládá důležitost přípravě učitelů na společné vzdělávání. K tomu dle

asistentky pedagoga přispívají školení a konzultace se školním poradenským pracovištěm. „...*takové to zázemí a to, aby každý ten pedagog věděl jakoby prostě co... co je to za, když to řeknu v uvozovkách postižení, jak se s tím pracuje. My se i hodně školíme, hodně jezdíváme, máme hodně různé vzdělávací semináře, takže to absolvujeme všichni, nevyjímaje asistentů, aby věděli... takže myslím si, že tohle je důležité. Protože těžko můžu pomáhat někomu, když nevím, o čem to je,*“ dodává.

Ředitel školy spatřuje různá školení pouze za první krok k ovlivnění jejich motivace ke společnému vzdělávání. „*Je to vlastně o té dovednosti těch učitelů, jestli získají nějaké dovednosti v tom přistupovat inkluzivně k výuce a zjistí, že to nějakým způsobem může fungovat, a tak vlastně méně odmítají ten proces,*“ dodává. Dle něj však školení nemají nikdy dlouhodobý efekt. „*Když se proškolíte, tak prostě si řeknete jo, to je zajímavý, ale právě ty zjeté koleje jsou tak hluboké, že vám to nedovolí to zkoušet znovu,*“ uvádí. Větší význam přikládá vzájemné diskuzi, spolupráci a sdílení zkušeností. „*Musí ty problémy řešit, musí se o nich bavit a musí navzájem sdílet ty zkušenosti, aby viděli, že to v té škole jde. Ten učitel daleko rychleji reaguje na to, když vidí, že jeho kolega v té třídě už to nějakým způsobem zvládá a že mu to jde, než když jednou za půl roku má nějakou přednášku, ve které mu řeknou, jak by to měl dělat,*“ uvádí.

Výchovná poradkyně a učitelka prvního stupně ovlivnění motivace sama u sebe spatřuje v pozitivních výsledcích žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Domnívá se, že tato skutečnost ovlivňuje motivaci i jejich kolegů. K tomu se přidává školní metodička prevence: „*Posílení motivace vidím v tom, že ty děcka se zvedají. ...myslím si, že každý učitel pokud učí a vidí, že to dítě... pokud se mu věnuje a to dítě má jako vzestupnou tendenci toho vzdělávání, jakože se zlepšuje, tak to si myslím, že je pro každého učitele motivace.*“ U určitých pedagogů spatřuje motivaci ve finančním ohodnocení. K tomu se vyjadřuje učitelka prvního stupně, která ve finančním ohodnocení nespátřuje tak velký vliv, ale opět v osobnostním nastavení. „*...jako jestli to jsou nějaké ty odměny za to, tak možná, že by člověk jako chtěl víc, ale já se přiznám, že už to léta dělám, protože to dělám pro ty děti a ne pro ty peníze, protože to je k nezaplacení,*“ uvádí.

Ředitel školy dále ovlivnění motivace učitelů spatřuje v jejich vlastní zkušenosti s danou výukou a poznáním hodnot společného vzdělávání. „*Příkladem byla třeba*

angličtina, kdy klasicky se rozdělovala výuka na silnou skupinu, střední skupinu a slabou skupinu s logickým odůvodněním, že tihle potřebují rychle dopředu, tihle potřebují více opakovat a tihle potřebují neustále probírat základy. Výsledek byl ten, že ta úroveň té angličtiny nebyla zas tak vysoká. Ve chvíli, kdy angličtináři přišli s tím, že by rádi vyzkoušeli heterogenní skupiny, tak jsme to zkusili. Tenkrát dokonce i s matematickýma třídama, což vzbudilo jistou nevoli, hlavně u těch matematických tříd. Nakonec jsme zjistili, že vlastně jenom během jednoho roku se výsledky statisticky na celé škole zvedly víc jak o 20 %, protože ve chvíli, kdy ty šikovné děti i ty slabší byly v jedné skupině, tak ty šikovné děti, talentované, výsledky měly srovnatelné s předcházejícími roky, ale ty průměrné a slabší děti výrazně narostly. Protože my odkoukáváme, odpozorováváme a dělá to nadstandard, žejo,“ dodává.

4.8 Vzájemná spolupráce

Spolupráce všech aktérů školy na společném vzdělávání se ve výzkumném šetření prokázala za jeden z významných faktorů vedoucích k úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole. Pozitivní vliv má také stálost pedagogického personálu na vzájemné vztahy pracovníků v souvislosti s jejich následnou spoluprací.

U všech dotázaných z výzkumného šetření vyplynulo kladné hodnocení vzájemné spolupráce školního poradenského pracoviště. Ať už se jednalo o poradenské pracovníky mezi sebou navzájem, tak o spolupráci poradenských pracovníků s učiteli. Pro přispění ke kladným vzájemným vztahům spolu speciální pedagožka a školní psycholog sdílí jeden kabinet, to stejné výchovná poradkyně s metodičkou prevence. Sami dotázaní uvedli, že jim tato organizace velmi vyhovuje a mohou tak spolu efektivněji spolupracovat. Společně se všichni scházejí jedenkrát do měsíce. „... *ta spolupráce funguje i mimo porady. To, co člověk potřebuje, tak potřebuje stejně operativně vyřešit, a ne že se setká na nějakém setkání,*“ uvádí školní metodička prevence. Z výpovědi školní speciální pedagožky vyplynulo, že se také v rámci města snaží nastavit srovnatelné podmínky pro fungování školního poradenského pracoviště. Schůzky asistentů pedagoga ve škole organizuje jedenkrát měsíčně speciální pedagožka.

Speciální pedagožka z pozice školního poradenského pracoviště hodnotí taktéž spolupráci s učiteli kladně. „*Víceméně oni když mají nějaký problém, tak mě osloví.*

Já se jdu podívat, udělám nějaké pozorování v té třídě nebo si konkrétního žáka vezmu na takové kratičké šetření a domlouváme se s učitelem, jestli je zařadíme do prvního stupně podpory nebo jestli už oslovíme poradnu. Prostě na kolik je to závažné. Takže všechno tady tohle spolu konzultujeme. Potom když přijde doporučení z poradny, tak oni akceptují všechna ta doporučení, která tam jsou a vlastně ty podpůrné opatření potom už v té výuce jakoby nechávají, aby... nebo takhle, využívají a pracují s tím,“ hodnotí speciální pedagožka. K tomu se přidává školní psycholog, který svou většinou náplň práce spatřuje právě v zakázkách učitelů, kteří se mu ozvou.

Kladně taktéž byla hodnocena spolupráce vedení školy se svými pedagogickými pracovníky. *„Jako tady opravdu to funguje tak, že někoho něco napadne, přenesse se to na vedení. Nebo když se sejdem na té schůzce a je tam i vedení, tak že hledá cestu jak, nehledá cestu proti,*“ uvádí výchovná poradkyně. *„...všechno to probíráme, všechno to společně řešíme, hledáme prostě to společné řešení. To znamená co, když vyvstane nějaký problém... co my pro to můžeme udělat, co pro to může udělat rodič, co pro to může udělat třeba škola jako taková, jo, takže myslím si, že se nám to daří, takhle jakoby všechno zvládat a naplňovat,*“ doplňuje asistentka pedagoga. *„...my ve škole spolupracujeme úplně v pohodě, jako tam si myslím, že jsme naladěni tak jako krásně,*“ hodnotí učitelka prvního stupně.

Spolupráce učitel – asistent pedagoga – žák z výzkumného šetření taktéž vyplynula kladně. Žádný z dotázaných respondentů se nezmínil o překážkách, které by ve společné spolupráci bránily. Naopak mnozí z dotázaných vyzdvihují jejich samostatnost při práci. *„Pomáhá učiteli a pomáhá žákům. Nejenom tomu, který ten nějaký problém má, ale snaží se pomáhat i ostatním, takže bez problémů. Spolupracujeme dobře,*“ uvádí učitelka druhého stupně bez třídnictví. Výchovná poradkyně v pomoci asistenta pedagoga spatřuje svůj osobní klid pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že asistenti pedagoga jsou umístováni do kabinetu k třídním učitelům vzdělávajícím dítě, ke kterému byli přiřazeni. Vedení školy tak cílí na možnost užší spolupráce. *„...vlastně všechny problémy, co jsou, tak řešíme, jak se říká za pochodu. A když je potřeba, tak prostě to vyřešíme, domluvíme se, takže jako úplně v pohodě,*“ konstatuje učitelka druhého stupně s třídnictvím. Speciální pedagožka uvádí,

že každý asistent pedagoga není vhodný ke každému žákovi a učiteli. Proto se ona společně s vedením školy snaží o správné nastavení vzájemné spolupráce.

Z výpovědí všech respondentů lze spolupráci pedagogického sboru pokládat za týmovou. „...myslím si, že u nás jako takhle nějak všichni táhneme za ten jeden provaz. Není tam že by někdo šel proti sobě nebo tak... to tam prostě ani nejde,“ uvádí asistentka pedagoga. „Myslím si, že ta škola funguje jako jeden tým a pokud tady učím, tak bych měla razit strategii školy,“ přidává se školní metodička prevence. Při různých nesrovnalostech či odlišných názorech na formu výuky bylo uvedeno, že funkci mediátora zastává právě speciální pedagožka.

Mezi faktory znesnadňující naplňování inkluzivního vzdělávání mnozí respondenti z řad učitelů řadí nespolutracující rodiče. „...zase je to individuální a někdy je to prostě ten rodič. Když to vezmu z konkrétní zkušenosti, tak matka tohoto žáka má na něj přehnané nároky, neadekvátní jeho intelektu. Když to tak řeknu a je s ní někdy těžká domluva jako, jo. Spíš my se jí snažíme vyhovět co nejvíc, ale prostě jako někdy je tohleto problém. Že ti rodiče... že ona od něj zrovna očekává výkony, kterých on není schopen a když to úplně není podle jejich představ, tak je trošku problém, jo,“ uvádí učitelka druhého stupně s třídnictvím. „Tady někdy spíš narazíte na to, že my se snažíme a rodič si to pak nepřeje, takže to už potom jde mimo nás,“ dodává. Na druhou stranu nespolutracující zákonné zástupce hodnotí jako menšinu. I to malé procento jim však práci dosti ztěžuje. Větší část zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak hodnotí za bezproblémovou. Nikdo z dotázaných se nezmínil o situaci, kdy by rodič odmítal jakoukoliv spolupráci se školou či zatajoval obtíže svého dítěte.

Ředitel školy považuje spolupráci školy se zákonnými zástupci žáků za důležitý faktor v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „... hovoříme jakou podporu jsme schopni jim nabídnout, jakou nabídneme, jakou můžou očekávat a co pro to můžou udělat i oni. Takže se bavíme tak jako by dvoustraně,“ uvádí ředitel školy. „Jo, rozhoduje rodič žejo... takže my vždycky doporučíme, vysvětlíme, poskytnem maximum informací a je to na rodiči, no,“ přidává se výchovná poradkyně. „Když je nějaký problém, řešíme ho. Sejdeme se s rodičem dvakrát, třikrát a snažíme se nějak najít společnou řeč a ono to většinou jde,“ uvádí výchovná poradkyně.

Také učitelka prvního stupně hovoří o tom, že jakékoliv snaha v péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nedostatečná bez spolupráce zákonného zástupce žáka. K tomu se připojuje asistentka pedagoga: „*Já mám zkušenost třeba s chlapcem, kterého jsem dostala v první třídě. Šel o rok později a je to chlapec, který je dokonce jakoby v pěstounské péči u prarodičů a má diagnózu těžká forma ADHD plus FASka a tam to bylo právě o tom, jak bych to řekla slušně... o tvrdém nastavení hranic a dodržování pravidelného režimu jak ve škole, tak i doma. V podstatě ve třetí / čtvrté třídě už to jako bylo super, že se tak z polo... ne z polo zvířátka, ale byl hodně takový prostě, jo, rozjetý, divoký, nerespektoval, neuměl se chovat, tak se z něj stal naprosto kluk v pohodě.*“ Dané tvrzení z odborného hlediska doplňuje speciální pedagožka: „*...u té speciálně pedagogické péče tam pokud to neprobíhá pravidelně, každý den, jo, a je to jenom nahodile, tak často tam není ten efekt tak viditelný.*“

Z výzkumného šetření vyplynul zájem pedagogických pracovníků a vedení školy na spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Dále jako zásadní pro předcházení negativním reakcím se projevila vzájemná komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáků. „*...jo, ta komunikace je pro nás důležitá,*“ uvádí asistentka pedagoga.

Z výpovědí respondentů však vyplynulo negativní hodnocení spolupráce školy s externími institucemi. „*...myslím si, že by spíš tady tihle lidé občas měli přijít do té školy a vidět to v reálu, protože u toho stolu, jak oni sedí v těch poradnách, tak je to úplně jinak. ... Že vlastně ty poradny by měly trochu víc chodit do těch škol a zkoumat tu situaci na místě a né to dítě mít bokem a plus ho soudit jenom podle papíru, který napíše vystresovaná učitelka. Že má vyplnit nějaký papír jako, jo,*“ hodnotí spolupráci se školským poradenským zařízením učitelka druhého stupně s třídnictvím. „*...v těch poradnách někdy jsou lidé, kteří úplně nevyhovují nebo si někdy navzájem nevyhovujeme, ale ta naše speciální pedagožka to vždycky nějak uhraje,*“ uvádí učitelka prvního stupně. Dotázaní učitelé si velmi cení, že většinová komunikace probíhá skrz speciální pedagožku.

„*Já vidím obtíž jako hlavně nesoučinnost orgánů, které by mi měly pomoci. Počínaje OSPODem, sociálními úřady, protože oni nemají v podstatě žádné pravomoce a škola v podstatě taky ne. ... Práce je na nás na škole. Se součinností systému jsem se už setkala jako s policií a s takovým a vím, že to prostě... no není to takové, jaké by to mělo být,*“

hodnotí školní metodička prevence. Také ředitel školy není se spoluprací plně spokojen. „Většinou je to takové, přiznám se, že je to takový ten zdroj toho papíru a potvrzení, abychom mohli mít nějakou podporu. Nicméně v některých případech je to už lepší a dochází tam i ke komunikaci,“ hodnotí.

Dokládá, že mimo školské poradenské zařízení spolupracují také s Ostravskou univerzitou, kdy jejich studenti jezdí do školy na praxi. Dále s městskou organizací MAP (tj. místní akční plán vzdělávání v obcích na Krnovsku), nadačním fondem Eduzměnou (v rámci kutnohorského projektu orientovaného na vzdělávací výsledky žáků). Jednou ročně probíhá workshop vybraných deseti učitelů ze všech škol města. Dále jedenkrát měsíčně se schází ředitelé všech škol daného města. Z výzkumného šetření tak vyplývá zájem vedení školy o zapojení se do nejrůznějších aktivit, spolupracovat s dalšími aktéry vzdělávání a neustále tak zvedat úroveň své školy.

4.9 Shrnutí zjištění

Následující podkapitola shrnuje veškerá zjištění, ke kterým výzkumné šetření dospělo. Vyplývala z něj celá řada informací o realizaci inkluzivní politiky ve vybrané základní škole. Projevila se provázanost tematického zaměření dílčích výzkumných otázek, které v zásadě ovlivňují uplatňování inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole a v součtu sytí hlavní výzkumnou otázku.

Implementaci inkluzivního vzdělávání lze ve vybrané škole hodnotit za dlouhodobý proces, který započal již v roce 2008. Bylo tomu z důvodu impulsu města ke zrušení „romských“ škol. Za dlouhodobé lze také hodnotit ovlivňování vzájemných vztahů, postojů, motivaci a rozvoj spolupráce aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Ti také vnímají proces implementace inkluzivního vzdělávání za proces dlouhodobějšího charakteru. Z tohoto důvodu žádný z respondentů nedává vybrané škole přívlastek inkluzivní. Vnímají ji jako takovou, která k této formě stále ještě směřuje a neustále se snaží rozvíjet skrz spolupráci s nejrůznějšími vzdělávacími organizacemi a výzkumnými projekty.

Pedagogický sbor vybrané základní školy je stálý, bez větších organizačních změn. Daná skutečnost dle zjištění výzkumného šetření přispívá k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání a následného kladného nastavení vzájemné spolupráce. Z důvodu delšího

působení pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole lze z jejich výpovědí usuzovat na dlouhodobě příznivé klima k uplatňování inkluzivního vzdělávání. Samotné zavádění společného vzdělávání vnímají respondenti za přirozeně plynoucí, nikoliv unáhlené. Nikdo z dotázaných nepocítil větší změny v organizaci vzdělávání po roce 2016.

Výzkumné šetření dále přišlo se zjištěním, že hlavní předpoklad k úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání je postoj a přístup vedení školy. Konkrétně ve vybrané základní škole se jedná o ředitele školy. Ten byl a stále je přesvědčen o přínosnosti inkluzivního vzdělávání společnosti. Jeho proinkluzivní postoj je spatřován za důležitý faktor vedoucí ke kladné podpoře a následnému pozitivnímu ovlivnění motivace pedagogického sboru. To se také ověřilo z výpovědí respondentů. I přes nejrůznější pochyby jsou si oslovení respondenti vědomi jeho důležitosti a přínosnosti. Podpora vedoucího pracovníka je tak z výzkumného šetření patrna v rámci celého klimatu školy.

Ať už to bylo ovlivnění postoje a následné motivace k implementaci inkluzivního vzdělávání u ředitele školy ze zahraničí, tak u učitelů pozitivní praxe na území školy. Hlavní okolnost, ovlivňující zásadním způsobem motivaci učitelů, byla shledána v pozitivních výsledcích vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tak patrný vliv úspěšného inkluzivního vzdělávání na ovlivnění postojů a motivace učitelů. Nejen vlastní zkušenost, ale také poznání inkluzivních principů vzdělávání a samotná znalost dané problematiky k němu pozitivně přispěla. Díky úspěšnému uplatňování inkluzivního vzdělávání učitelé poznávají hodnoty společného vzdělávání, které jejich motivaci taktéž kladně ovlivňují.

U veškerých aktérů výchovně–vzdělávacího procesu jsou však stále patrné značné pochybnosti. Nejvíce u žáků s vyšším stupněm přiznaných podpůrných opatření, konkrétně žáků s mentálním postižením. Dochází k polemizování nad tím, zda by dané kategorii žáků nebylo lépe ve speciálních školách, kde je výuka zabezpečena kvalifikovanými odborníky – speciálními pedagogy. I přes skeptický pohled učitelů i poradenských pracovníků školy na společné vzdělávání jako takové, je patrná důvěra v postup vedení školy při implementaci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole. Většinou se tak postoj vedení školy promítl i v postojích pedagogických pracovníků. Ovlivnění postoje v souvislosti s kladnými zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním se projevilo taktéž u zákonných zástupců žáků.

Další faktor, ovlivňující průběh uplatňování inkluzivního vzdělávání, je spatřován ve formě jeho prosazování. Ta je také neméně důležitá pro samotné ovlivnění motivace aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Jako ideální model implementace se ve vybrané základní škole prokázala nenásilná forma. Dále měla vliv společná práce a vzájemná komunikace. V rámci výzkumného šetření byl kladen celkový důraz na společnou práci. Byla též představena vize o tvorbě tzv. formativní skupiny, složené z aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Ti by následně určovali směřování školy. Vzájemné sdílení zkušeností, spolupráce a diskuze jsou respondenty považovány za nejdůležitější faktory vedoucí k úspěšné realizaci společného vzdělávání. Faktor dalšího vzdělávání prostřednictvím různých školení hrál jen malou roli v rámci ovlivnění průběhu společného vzdělávání. Projevil se sice za podstatný první krok vedoucí k počátečnímu ovlivnění postojů a průběhu společného vzdělávání. Avšak nyní je vnímán pouze jako doprovodné doplňování znalostí. Další přínos v rámci úspěšné implementace společného vzdělávání je vnímán v souvislosti s osobnostním nastavením (tj. vlastní motivovaností aktérů školy) a zainteresovaností jednotlivých pracovníků školy.

Z výzkumného šetření plyne bezproblémová vzájemná spolupráce mezi učiteli, vedením školy, poradenskými pracovníky i asistenty pedagoga. Ta taktéž přispívá k úspěšnému uplatňování inkluzivního vzdělávání. Personálně je výchovně–vzdělávací proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podporován tzv. rozšířeným poradenským pracovištěm. Výzkumné šetření dospělo k zjištění jeho značného přispění k úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání. Největší přispění bylo vnímáno v práci školní speciální pedagožky, jejíž pozice ve škole nepůsobí dlouho.

Snahu o co nejlepší personální zabezpečení výchovně–vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze doložit také působností dalších dvou speciálních pedagožek, které jsou však primárně vedeny jako učitelky prvního stupně. Dále byla v rámci výzkumného šetření kladně hodnocena přítomnost školního psychologa, jehož pozice se ve škole projevila za dlouhodobou. Nejmenší význam byl spatřován v pozici školního metodika prevence a výchovného poradce. Téměř veškerí poradenští pracovníci byli vybráni záměrně ředitelem školy ze stávajících kmenových zaměstnanců. Tato skutečnost se v rámci nastavení kladných vzájemných vztahů a spolupráce taktéž projevila za přínosnou.

U školní speciální pedagožky a školního psychologa vyvstala potřeba navýšení úvazků. Nejvíce pak v přijetí dalšího neučitelského školního speciálního pedagoga. Důvodem je výrazná administrativní zátěž v oblasti inkluzivního vzdělávání. Ta je spatřována za faktor, který zabraňuje efektivnějšímu využití speciálního pedagoga a celkově úspěšnější realizaci společného vzdělávání ve vybrané škole.

V rámci výzkumného šetření byla respondenty kladně hodnocena také pozice sociálního pedagoga. Realizace inkluzivního vzdělávání je také pozitivně ovlivňována dlouhodobým působením asistentů pedagoga, jejichž počet ředitel školy a speciální pedagožka v současné době považují již za nadbytečný. Vedení školy by si jej rádo regulovalo samo dle velikosti školy, bez závislosti na doporučení školského poradenského zařízení. To stejné zjištění vyplynulo u zřizování pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Jedná se tak o další faktor, který dle vedení školy zabraňuje efektivnějšímu uplatňování inkluzivního vzdělávání.

Z výzkumného šetření vyplynul zájem vedení školy o dostatečnou kvalifikaci asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga jsou ve škole stavěni do rovnocenné pozice s učiteli, avšak předcházela tomu usilovná práce. Přispívá k tomu tzv. střídání rolí v rámci výuky. Vedení školy má dále zájem o slučování jejich úvazků, aby měli asistenti pedagoga zajištěný celý úvazek. Dále výzkumné šetření u části asistentů pedagoga upozornilo na malou motivaci v jejich práci z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení. Bylo uvedeno, že dobří asistenti pedagoga v dané profesi nesetrvají.

V některých případech byla spatřována obtížnější spolupráce se zákonnými zástupci žáků. O její funkčnost se však všichni dotázaní respondenti pokouší a spatřují v ní velký význam, odrážející se na žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Méně kladně byla hodnocena spolupráce školy s externími institucemi, zejména školskými poradenskými zařízeními. V rámci ní se však nevyskytly závažnější překážky bránící naplňování společného vzdělávání.

Podpora směřující k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami taktéž ovlivňuje průběh samotné implementace. Ve vybrané škole je patrna ze všech stran. Významným bodem, přispívajícím k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání, se projevila podpora města v roli zřizovatele. To vybrané základní škole nekladlo do cesty žádné překážky,

naopak se jí snaží podporovat, zejména pak po finanční stránce. V případě podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany školy se lze konkrétně zmínit o zavedení doučovacích klubů, které jsou organizovány ve škole i mimo ni. Dále nabízené možnosti doučování jakéhokoliv předmětu. Škola nikoho nevyklučuje ze vzdělávacího procesu, nerozděluje žáky dle druhu speciálních vzdělávacích potřeb. Dané zjištění na druhou stranu přináší úskalí v podobě zařazování žáků, které ostatní školy tzv. nezvládají a jejich zákonné zástupce nepřímě odkazují do vybrané základní školy. Podíl žáků s komplexními potřebami se tak v této škole zvyšuje, což klade vyšší nároky na pedagogické pracovníky.

Podpora vedení školy se projevuje jak po personální, tak materiální a finanční stránce. Konkrétně v možnosti doplňování vzdělávání pedagogických pracovníků, lektorování a sdílení vlastních zkušeností s ostatními kolegy ve škole i mimo ni. Dále je pracovníkům školy zajišťována podpora v rozvíjení dovedností v mentorování či koučinku. Zmíněné body opět vedou k ovlivňování motivace v rámci ztotožnění se s inkluzivními principy výuky. Také k pozitivnímu ovlivňování vzájemné spolupráce. Ta je ve škole podpořena pravidelnými schůzkami veškerých pedagogických pracovníků ve škole a vznikem tzv. centra kolegiální podpory asistentů pedagoga mimo ni.

Adekvátní speciálně pedagogické znalosti byly respondenty hodnoceny jako další přínos úspěšné realizace společného vzdělávání. Na druhou stranu byla negativně hodnocena speciálně pedagogická příprava nově přicházejících učitelů. Vize v souvislosti s inkluzivním směřováním školy přispívala k nastavení co nejpřívětivějšího prostředí, kde budou pociťovat radost z učení všichni zúčastnění (tedy učitelé i žáci).

V samotné praxi školy dotázaní hodnotili kladněji poskytování speciálně pedagogické péče na prvním stupni vzdělávání. Mnozí dotázaní na druhém stupni žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spatřují větší společenské bariéry žáků, zkrácený obraz jejich vzdělávací reality, menší pochopení učitelů, limity spojené s nedostatečným speciálně pedagogickým vzděláním a časté suplování speciálně pedagogické péče asistenty pedagoga.

Dále úskalí společného vzdělávání respondenti spojují s velkým kolektivem, nedostatečným časovým a fyzickým prostorem. Dále se projevilo v nedostatečné návaznosti předškolního vzdělávání na vzdělávání v základní škole a také v nízkém zachytu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně bylo poukázáno na nedostatečnou

depistáž žáků nadaných a mimořádně nadaných. Větší záchyt a samotné zlepšení práce s danou kategorií žáků byla zmíněna jako vize školy pro efektivnější realizaci inkluzivního vzdělávání. Dále je vizí vybrané základní školy zavedení metod, které fungují na principu spirálového opakování klíčového učiva a naplňování potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci samotné výuky, nikoliv prostřednictvím externích zdrojů.

5 Diskuze

Následující kapitola srovnává zjištění získaná v rámci výzkumného šetření s odbornou literaturou uváděnou v teoretické části diplomové práce. Zaměřuje se na poznání toho, zda jsou výsledky práce v souladu se zjištěními jiných autorů. Nejprve se kapitola zabývá samotnou podobou vybrané základní školy. Pokouší se o její zhodnocení v rámci uplatňování inkluzivního přístupu. To i přes to, že Adamus (2015) poukazuje na obtížné zkoumání „inkluzivity“ jednotlivých škol. V rámci toho porovnává s dalšími autory vhodnost zvoleného přístupu vybrané základní školy k zavádění společného vzdělávání. Taktéž se pokouší o nalézání shod v rámci přínosů, úskalí, vizí společného vzdělávání. Dále porovnává hlavní okolnosti ovlivňující postoje aktérů školy k zajištění inkluzivního vzdělávání. Také se pokouší o srovnání vlivu podpory, vzájemné spolupráce a adekvátního personálního zabezpečení na uplatňování inkluzivního vzdělávání.

Vybraná základní škola naplnila kritéria Bartoňové (2005) v oblasti bezbariérovosti, spolupráce všech zúčastněných stran výchovně–vzdělávacího procesu, ustoupení od posuzování rozdílů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez nich. Škola dbá na individuální potřeby všech svých žáků a dle nich přizpůsobuje své vzdělávací směřování. Veškerým žákům je tak nabízena adekvátní podpora ve vzdělávání. Bylo toho dosaženo efektivním zapojením všech aktérů výchovně–vzdělávacího procesu. Ve vybrané základní škole žáci, kteří mají obtíže ve výuce, docházejí na doučování. Jedná se o stejný postup, který Kartous (2015) popisuje ve Finsku. Na druhou stranu by škola chtěla dosáhnout toho, aby veškerá podpora probíhala v rámci výuky.

Dále se praxe školy shoduje se stanoviskem Adamuse (2015) ohledně vzdělávání žáků v heterogenním výukovém prostředí. Dále také naplňuje očekávání spojená s proječováním vzájemné úcty a respektu v souvislosti s uznáváním individuálních specifíků, rovností, podpory, spolupráce, diferenciací, individualizací a funkční komunikací. Naplňuje také kritérium kvality edukačního procesu s možnostmi celoživotního vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci školy mají ve vedení školy značnou podporu v oblasti doplňování svých znalostí a dovedností. Daná skutečnost se taktéž ukázala být významným faktorem kladně se podílejícím na ovlivňování postojů pracovníků školy vůči inkluzivnímu vzdělávání.

Význam školení učitelů se, stejně jak uvádějí Gale et al. (2022), ověřil jako prvotní fáze ovlivňování postojů a myšlení. Dále se výzkumná zjištění shodují s názorem Šmelové et al. (2017) ohledně značného přispění reflexe vlastní práce, pravidelného, nekonkurenčního sdílení úspěšných zkušeností a s názorem Gale et al. (2022) ohledně hodnocení pokroků školy v inkluzivním prostředí.

Vybraná základní škola dále odpovídá pohledu Michalíka et al. (2015), který na inkluzivní školu nahlíží jako na demokratické společenství otevřené svému okolí. Hodnotící stanovisko autorů se opírá o kvalitní vzájemné vztahy, které jsou ve vybrané základní škole hodnoceny pozitivně všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Bylo toho docíleno adekvátní podporou ze strany vedení školy.

Bylo také splněno hodnotící kritérium Foista (2019) ohledně přijímání veškerých žáků ze spádové oblasti školy, tvorby heterogenních kolektivů ve třídách, nahlížení na každého žáka jako na důležitého člena výchovně-vzdělávacího procesu. Dále byla splněna očekávání v oblasti týmové práce a podílu věnovaného na rozpočet inkluzivního rozvoje a vzdělávání učitelů. Autorka se domnívá, že právě finanční prostředky věnované na rozvoj a vzdělávání učitelů jsou jedním z faktorů, které kladně ovlivňují jejich postoje vůči společnému vzdělávání.

Také z důvodu naplnění podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dle hodnotících kritérií Lábusové et al. (2020) možné vybranou základní školu považovat za inkluzivní. A dle hodnocení Foista (2019) ji lze také označit za kvalitní. Škola se pokouší být hodnotnou vzdělávací institucí, podporovat své žáky i učitele. Daná skutečnost se však také projevuje jako její slabé místo, jelikož do základní školy, na níž bylo zaměřeno výzkumné šetření, bývají přerazováni žáci z jiných škol, kde průběh společného vzdělávání není zcela ideální.

V šetření se také potvrdila dlouhodobost procesu zavádění společného vzdělávání, jak uvádí Tannenbergová (2013), Čech a Hormandlová (2020), Šmelová et al. (2017). Stejně, jak konstatují Lábusová et al. (2020), vybraná základní škola se nejprve musela ztotožnit s vizí inkluzivního vzdělávání a až poté docházelo k jejímu uplatňování v praxi. Implementace společného vzdělávání nebyla ve vybrané základní škole uplatňována násilnou formou, což se projevilo jako další významný faktor přispívající k úspěšné

implementaci společného vzdělávání. Projevil se tak soulad s poznatky Šmelové et al. (2017), Svozilem a Foistem (2016) ohledně vhodnosti užití nenásilného přístupu při zavádění a uplatňování inkluzivního vzdělávání.

Ve vybrané základní škole jsou za slabou stránku v uplatňování společného vzdělávání vnímány úlevy učitelů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tom smyslu, že jsou snižována očekávání na tyto žáky kladená. Dochází tedy k tomu, co v rámci základních principů neschvaluje Mrázková (2020). Ve vybrané základní škole stále působí učitelé, kteří se ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nepokoušejí o dosažení jejich osobního maxima. Dané tvrzení může vycházet z nedostatku času učitelů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Obvykle totiž vzdělávají početnou třídu, ve které se často nachází více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto se autorka výzkumu domnívá, že k dané skutečnosti dochází vlivem náročnosti jejich práce a potřebou úlevy. Z výpovědí respondentů je patrná snaha o rozvoj všech žáků, tedy i těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto nepředpokládáme, že by k dané skutečnosti docházelo z důvodu jejich nezájmu.

Ve vybrané základní škole se stejně, jak uvádí Vorlíček (2009) prokázaly ambivalentní postoje pedagogických pracovníků k uplatňování inkluzivního přístupu ve vzdělávání. I přes to, že převládaly kladné postoje, na základě praktických zkušeností učitelů v inkluzivním prostředí se projevíly také jejich pochybnosti. Nebylo tomu však z jejich osobního přesvědčení, jak uvádí Vorlíček (2009). Odmítavé postoje, o kterých se autor zmiňuje se nevyskytovaly, důvodem mohlo být proinkluzivní vedení školy a značná podpora učitelů z jeho strany. Skeptické postoje učitelů také mnohdy pozitivně ovlivňuje poznání přínosů společného vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důležitost kladných osobních zkušeností se zařazením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je tak ve vybrané základní škole dalším faktorem podporujícím uplatňování inkluzivního vzdělávání, o kterém se zmiňují také Šmelová et al. (2017) a Gale et al. (2022). Také se ověřil poznatek Gale et al. (2022) ohledně vhodnosti návštěv učitelů v přirozeném prostředí žáků. Učitelé vybrané základní školy navštěvují doučovací kluby v sociálně vyloučených lokalitách. V rámci toho u učitelů dochází k porozumění životním podmínkám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Objevuje se shoda výsledků výzkumného šetření s analýzou Adamuse (2015) ohledně převládajícího nesouhlasu učitelů se vzděláváním žáků s těžším stupněm postižení v běžných školách. Ve vybrané škole takto situaci vnímají nejen učitelé, nýbrž i školní poradenské pracoviště. Problémovost začlenění žáků s poruchami chování se v rámci výzkumného šetření neprojevila. Není tak nalezena shoda s Němcem (2021c), který danou kategorii žáků hodnotí za nejhůře včlenitelnou do hlavního vzdělávacího proudu. Nejvíce se objevovaly pochyby v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Výzkumné poznatky se tak shodují s Němcem (2021c), který danou kategorii žáků řadí na druhé místo nejproblematictější včlenitelných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vybraná základní škola shodně náročnost vzdělávání žáků s mentálním postižením přičítá zvýšené práci učitele v rámci individuálnějšího přístupu při realizaci minimálních očekávaných výstupů vzdělávání. Za nejlépe včlenitelné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu považuje vybraná základní škola dle výsledků výzkumu stejně jako Němec (2021a) žáky s tělesným postižením (bez kombinace postižení).

Stejně jako Šmelová et al. (2017), Bartoňová (2005) tak také respondenti vybrané základní školy spatřují v inkluzivním přístupu přesah do společnosti, a tedy jeho vícedimenzionální přínos. Výsledky výzkumu se shodují se Šmelovou et al. (2017) v tvrzení, že inkluzivní vzdělávání může vést k dobré symbióze i v dospělosti. Pozitivní postoj školy k heterogennímu prostředí je v souladu s tvrzením Mrázkové (2020), která počátek společného vzdělávání v útlém věku žáků vnímá za velmi prospěšný prvek v rámci rozvoje sounáležitosti a akceptace do budoucna v rámci společného soužití. Jak je patrné, i přes značná úskalí, která učitelé v inkluzivním vzdělávání spatřují, jsou přesvědčeni o jeho významu a pozitivním přínosu. Tato skutečnost taktéž napomáhá k ovlivnění jejich postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání a podporuje jeho úspěšnou realizaci.

Stejně jak uvádí Špatenková et al. (2019), Adamus (2015), Foist (2019), Koutsouris et al. (2020) se také v rámci výzkumného šetření prokázala důležitost lidských zdrojů při uplatňování společného vzdělávání. Jak dále z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, jedná se o faktor sehrávající významnou roli v rámci úspěšné realizace společného vzdělávání. Shoduje se tak s Kaufmannem (2020) ohledně značného významu vstřícné a podporující činnosti vycházející od aktérů školy. Stejně tak, jak uvádí Kartousouris

et al. (2020), podpora ve formě právních předpisů se prokázala za méně účinnou. Ve vybrané základní škole je považována za doprovodný aspekt již probíhajícího inkluzivního vzdělávání.

Ve vybrané základní škole se projevil značný význam ztotožnění se s principy inkluzivního vzdělávání ze strany učitelů, o kterém se zmiňuje také Ainscow (2005), Adamus (2015), Foist (2019), Michalík et al. (2015), Felcmanová (2014). Dále také jejich individuální nastavení, které je ve vybrané základní škole podpořeno příznivým klimatem. Tento jev se ve škole projevil za primární faktor ovlivňující průběh společného vzdělávání. Na druhou stranu se dle výpovědí respondentů lze ve vybrané základní škole stále setkat s učiteli, kteří inkluzivní principy ve vzdělávání nevyužívají. Ovšem proinkluzivní klima školy je pro ně dostatečně motivujícím faktorem ke změně jejich přístupu.

Stejně jako Gale et al. (2022), Národní pedagogický institut (2020a), Michalík et al. (2015), Lazarová et al. (2015), Špatenková et al. (2017), Čech a Hormandlová (2020) přičítáme podíl na úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání pozitivnímu naklonění vedení školy. Ve vybrané základní škole se konkrétně jedná o ředitele školy. Ten je pokládán za nejdůležitějšího činitele v rámci kladného ovlivňování postojů pedagogických pracovníků a přístupu vedoucího k úspěšné implementaci společného vzdělávání.

S tím souvisí shoda se Špatenkovou et al. (2017), Galem et al. (2022), Svozilem a Foistem (2016) ohledně významnosti participace, vstřícné a cílené spolupráce, projevení důvěry, podpory nových nápadů, ochoty pomoci a vzájemné komunikace. Tyto skutečnosti ve vybrané základní škole předcházely pozitivnímu ovlivnění postojů pedagogických pracovníků, které mělo vliv na zavedení inkluzivních principů do praxe školy. Výsledky výzkumného šetření se tak shodují se Svozilem a Foistem (2016) ohledně vhodnosti zvolení společné vize a týmové práce při realizaci společného vzdělávání. Dále také s Adamusem (2015), Bartoňovou (2005) ohledně významnosti vzájemné spolupráce na utváření podoby inkluzivního vzdělávání. Výzkumná zjištění tak odpovídají tezi Spilkové (2005), Šmelové et al. (2017) ohledně nutnosti neustálého rozvoje interpersonálních vztahů všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Škola naslouchá všem stranám výchovně–vzdělávacího procesu a nachází společná řešení dalšího směřování. Zapojuje veškeré aktéry do dění školy, kdy tak každý z nich zastává určitý podíl realizace společného vzdělávání. Daná skutečnost

pracovníky motivuje k jeho úspěšné implementaci. Jedná se tak o body, které Kratochvílová (2013) považuje za významné pro celkový posun v oblasti inkluzivního vzdělávání. To je patrné i z vybrané základní školy, která se dle výpovědí respondentů v dané oblasti stále posouvá.

Došlo ke shodě s výzkumem Pančochy, Vandurové (In Bartoňová a Vítková, 2010) a Národního pedagogického institutu (2019a) ohledně odlišnosti hodnocení společného vzdělávání řediteli škol a učiteli. Odchylna byla ve vybrané základní škole nalezena u ředitele školy, který hodnotil průběh inkluzivního vzdělávání kladněji než samotní učitelé. Danou skutečnost přikládáme tomu, že učitelé jsou v každodenním kontaktu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto při hodnocení inkluzivního vzdělávání vycházejí ze své vlastní praxe. Ředitel školy má naopak větší náhled na průběh uplatňování inkluzivního vzdělávání ve škole jako celku. Dokáže tak komplexně zhodnotit práci učitelů v daném prostředí.

Výsledky výzkumného šetření nejdou jednoznačně porovnat s výzkumem Národního pedagogického institutu (2021b) v souvislosti s posouzením výrazného zlepšení společného vzdělávání a jeho využitelnosti v praxi. Ve vybrané základní škole je tomu již sedmnáct let od počátku implementace společného vzdělávání a stále je spatřován prostor pro zlepšení přístupu a také realizace optimálnějšího a efektivnějšího způsobu výuky. Škola společné vzdělávání vnímá jako stále se rozvíjející proces, v rámci kterého shledává viditelné výsledky.

Názory učitelů zapojených do výzkumného šetření se shodují s výsledky výzkumu Národního pedagogického institutu (2021b) ohledně značného přínosu společnému vzdělávání v souvislosti se vznikem většího množství informačních zdrojů, kurzů, odborníků. Daná skutečnost přispívá k jistější práci učitelů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výsledky výzkumného šetření se také shodují s Adamusem (2015) v důležitosti spolupráce se zákonnými zástupci žáků. Vybraná základní škole ji pokládá za významný faktor vedoucí k úspěšnému poskytování inkluzivního vzdělávání. Shodují se zároveň také s Čechem a Hormandlovou (2020) na mnohdy nereálných očekávání rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho důvodu se přikláníme k Národnímu

pedagogickému institutu (2019a), který pojednává o nespolupracujících rodičích jako faktoru znesnadňující uplatňování inkluzivní vzdělávání. Ve vybrané základní škole danou skutečnost může způsobovat odlišný pohled učitelů a zákonných zástupců na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků výzkumu však ze strany učitelů vyplynul jednoznačný zájem o spolupráci s rodinou.

Dále se výzkumná zjištění shodují se Šmelovou et al. (2017) ohledně práva rodičů žáků bez obtíží na informace spojené s umístěním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy, kde se vzdělává společně s jejich dítětem. Vybraná základní škola všechny rodiče vždy informuje a situaci se pokouší co nejlépe vysvětlovat. Její snahou je vyvarovat se zkresleným či nepravdivým informacím, které by vedly k negativním postojům zákonných zástupců ke společnému vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření se shodují s Michalíkem et al. (2015) ve významném přínosu zřízení tzv. rozšířeného modelu školního poradenského pracoviště. Nejvíce byl vyzdvihován přínos pozice školního speciálního pedagoga, o jehož důležitosti se taktéž zmiňuje Bartoňová (2005) a Němec (2019). Dále se výsledky výzkumného šetření shodují s kladným náhledem Petrenka a Hladíka (2021) a Národního pedagogického institutu (2020b) na vzniku profese sociálního pedagoga ve škole. Přínos je ve vybrané základní škole spatřován především v práci s rodinou, značné pomoci třídním učitelům a dalším poradenským pracovníkům.

Obdobně, jak uvedl výzkum Národního pedagogického institutu (2021b), tak i ve vybrané základní škole se ověřilo, že převážná většina učitelů již dnes ví, kam se obrátit o odbornou radu nebo o pomoc. Projevil se význam konzultace se školským poradenským pracovištěm, o kterém se zmiňuje Šmelová et al. (2017). Respondenti jeho existenci hodnotí kladně v souvislosti s možností okamžitého kontaktu s odborníkem ve školním prostředí.

Výzkumné šetření potvrdilo, že školy pociťují značnou administrativní zátěž spojenou se společným vzděláváním uváděnou Čechem a Hormandlovou (2020). S tím se pojí další přínos tzv. rozšířeného poradenského pracoviště, o kterém se autoři taktéž zmiňují. Ve vybrané základní škole byla shledána shoda v jeho značné pomoci a ulehčení práce

učitelů i v souvislosti s administrativou. Shoduje se tak také s tvrzením, že pracoviště zastává práci, na kterou běžný učitel nemá čas.

Dále byla nalezena shoda s Němcem (2021c) ohledně značného významu a stále rostoucí potřebou asistentů pedagoga. Ve vybrané základní škole je asistent pedagoga pokládán za partnera a oporu nejen žáka, nýbrž i učitele. Je tedy vnímán tím způsobem, jaký doporučuje webový portál *Asistentpedagoga.cz* (nedatováno). Vybraná základní škola již u učitelů dosáhla vědomí toho, co zmiňuje Národní pedagogický institut (2021a). Tedy že přítomnost více dospělých osob ve třídě je normální a vítaná. Stejně, jak uvádí Němec (2021c) i ve vybrané základní škole je patrná využitelnost asistentů pedagoga ke zkvalitnění výuky u učitelů, kteří ve své třídě nemají žáka se speciálními potřebami. Podařilo se zkrátka vyvrátit vnímání asistenta pedagoga jako rušivého elementu ve třídě, což za významnou skutečnost spatřuje Národní pedagogický institut (2021a). Ve vybrané základní škole existuje pozice asistenta pedagoga zhruba čtrnáct let. Jedná se tak o značný časový prostor k pochopení jeho přínosu a pozitivnímu ovlivnění mínění pedagogických pracovníků. Zprvu se také ve škole vyskytovaly skeptické postoje učitelů k přítomnosti asistentů pedagoga, které se již dnes nevyskytují. Opět se tak prokázal význam dlouhodobého ovlivňování procesu inkluzivního vzdělávání.

Efektivnost práce v inkluzivním prostředí je ve vybrané základní škole příkládána adekvátně nastavené spolupráci veškerých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, tedy i učitele s asistenty pedagoga. Ta má dále vliv na rozvoj kladných vzájemných vztahů, v čemž se výsledky šetření shodují s Národním pedagogickým institutem (2021a), portálem *Asistentpedagoga.cz* (nedatováno), Němcem (2021a). Potvrdila se také teze webového portálu *Asistentpedagoga.cz* (nedatováno) ohledně kladného ovlivnění partnerských vztahů a efektivnosti poskytování inkluzivního přístupu skrz výměnu rolí učitele a asistenta pedagoga. Daná skutečnost ve vybrané základní škole přispívá k většímu prostoru učitele pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, a zároveň k eliminaci stereotypní práce asistenta pedagoga.

I přes to, že Němec (2021a) nedoporučuje náplň práce asistenta pedagoga jako individuálního učitele žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ve vybrané škole se tomu tak často děje. Je to příkládáno právě nedostatku času učitele na žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami, který má v rámci jedné třídy na starosti početnou skupinu žáků. Výsledky výzkumného šetření se dále shodují s Národním ústavem pro vzdělávání (2016), webovým portálem Asistentpedagoga.cz (nedatováno) v podobě optimální varianty působnosti asistentů pedagoga. Tou je jeho přítomnost v rámci jedné, maximálně dvou tříd. Ve vybrané základní škole asistenti pedagoga takto působí. Vedení školy je přesvědčeno o přínosu daného schématu z vlastní zkušenosti. Ředitel školy se domnívá, že by v rámci celé třídy nemělo být patrné, ke kterému žákovi je asistent pedagoga přidělen. Dále se shoduje se zjištěními projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (2015) ohledně přínosu sdílení zkušeností asistentů pedagoga. Vybraná základní škola se dokonce podílela na vzniku centra, ve kterém se pravidelně setkávají asistenti pedagoga v rámci celého regionu.

Neprokázala se tvrzení Šmelové et al. (2017) ohledně nedostačujícího počtu asistentů pedagoga. Respondenti výzkumného šetření naopak uváděli jejich nadpočet. Na rozdíl od zjištění v rámci Maršíkové a Jeleny (2019) je základní škola úspěšná v zaměstnávání vzdělaných asistentů pedagoga. Větší procento pracovníků na dané pozici má v této škole vysokoškolské vzdělání nebo alespoň střední vzdělání s maturitou. Daná skutečnost je považována za přínosnou také v rámci nastavování adekvátních vztahů a rovnocenných pozic s učiteli. Vybraná základní škola nepocituje nedostatek uchazečů na pozici asistenta pedagoga, může si proto vybírat, koho přijme. Zjištění se tak neshodují s Maršíkovou a Jelenou (2019), Národním pedagogickým institutem (2019a) ohledně přijímání nekvalifikovaných pracovníků na pozici asistentů pedagoga.

Výsledky výzkumného šetření se dále shodují se Šmelovou et al. (2017) ohledně jejich nedostačujícího finančního ohodnocení asistentů pedagoga a nepostačující výše pracovního úvazku. Na druhou stranu se vybraná základní škola úspěšně pokouší jejich pracovní úvazky doplňovat. Částečně se ověřilo tvrzení Němce (2021d) ohledně nízké motivace asistentů pedagoga z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení. Výzkumné šetření však nemůže tuto shodu jednoznačně konstatovat z důvodu účasti pouze jednoho respondenta v pozici asistent pedagoga. Ten finanční ohodnocení nehodnotil kladně, avšak to u něj nemělo významnější vliv na jeho motivaci k odváděné práci. Tvrzení ohledně motivace asistentů pedagoga se tak opírá převážně o názory učitelů a poradenských pracovníků. Ve vybrané

základní škole byla zmiňována většina asistentů pedagoga jako ochotných a šikovných, u kterých neshledávají vliv finanční stránky na kvalitu a výkon jejich práce. Výsledky výzkumného šetření se neshodují s tvrzením Mazancové (2021) ohledně nesetrvání asistentů pedagoga v dané pozici při vyšším vzdělání. Opíráme se o sdělení deklarující dlouhodobé působení vzdělaných asistentů pedagoga. Zda se jedná o ty stejné pracovníky, již výzkum nedokáže posoudit. Dle výpovědí respondentů dochází k jejich odchodu v případě nabídky lepších pracovních příležitostí. Dále se daná pozice v rámci vybrané základní školy neprokázala za takovou, která by postrádala dostatečnou prestiž, o čemž hovoří Laurenčíková (2018). Vybraná základní škola usiluje o rovnocenné postavení asistentů pedagoga v rámci pedagogického sboru. To opět vyplynulo jako přispění k jejich kladné motivaci k práci.

Němcem (2021a), Adamusem (2015), Bartoňovou a Vítkovou (2013) byla úskalí společného vzdělávání, obdobně jak vybranou základní školou, často spojována s překážkami v systému. Z výsledků výzkumného šetření vyplynula nedostatečná podpora inkluzivního vzdělávání směrem od státu. Výsledky se shodují s Čechem a Hormanďovou (2020) ohledně problému financování školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Vybraná základní škola učitelské speciální pedagogy financuje v rámci podpůrných opatření. Dále na zřízení poradenského školního speciálního pedagoga a školního psychologa dostala peněžní obnos od města, kdy dříve tomu bylo z evropských projektů. Financování tak hodnotí jako nejisté a doufá v rozvoj větší podpory od státu. Za další úskalí považuje stejně jako Čech a Hormanďová (2020) konzervatismus českého školství. Jelikož ve vybrané základní škole působí pracovníci s dlouhou praxí ve svém oboru, objevuje se u nich neochota vybočení ze stereotypu své práce.

Za další překážku byl zmiňován nedostatek vhodných příkladů úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání v českém prostředí, o čemž se zmiňují Šmelová et al. (2017). Z tohoto důvodu se shoduje se Šmelovou et al. (2017), Mrázkovou (2020), Qvortrup a Qvortrup (2018) ohledně vzniku klamných představ o samotné realizaci společného vzdělávání v důsledku obecných definic, které často vzbuzují nejasnosti v samotné praxi škol. Ředitel vybrané základní školy proto považuje za předpoklad úspěchu společného vzdělávání obdobně jako Qvortrup a Qvortrup (2018) vznik jasného konceptu a všeobecně

přijímané definice inkluzivního vzdělávání. Dále stejně jako Vorlíček (2009) postrádá vhodné příklady inkluzivního vzdělávání přímo ze školního prostředí. Daná skutečnost mu značně ztěžuje práci v souvislosti s dalším rozvojem inkluzivního směřování. Chybí mu náhled do konkrétních škol, které by přinášely příklady přijatelné aplikace inkluzivního vzdělávání. Z toho důvodu vedení školy podporuje své zaměstnance k šíření informací z praxe v inkluzivním prostředí skrz lektorování a mentoring.

Výsledky výzkumného šetření se shodují s výroční zprávou České školní inspekce (2021), která poukázala na problematičnost diagnostiky žáků nadaných a mimořádně nadaných. Dále potřebu diferenciací vzdělávání zohledňující jejich potřeby. V rámci vybrané základní školy byly jejich depistáž a poskytovaná péče hodnoceny jako nedostatečné, na jejichž zlepšení škola neustále intenzivně pracuje. Dále se výzkumné šetření shoduje s Bořkovcovou et al. (2013) ohledně vhodnosti kooperace při výuce tří pedagogických pracovníků. Tedy učitele, asistenta pedagoga a školního speciálního pedagoga. Taktéž s Adamusem (2015) ohledně využití metody „co-teaching“, tedy spolupráci dvou pedagogů v jedné třídě, konkrétně na působení učitele spolu se speciálním pedagogem. Ve vybrané základní škole je speciální pedagog pokládán za odborníka ve svém oboru, proto by si jeho působnost respondenti dokázali představit i v rámci třídy spolu s učitelem. Na to poradenskému pracovníkovi však nezbyvá příliš času. Spolupráce s asistenty pedagoga byla respondenty hodnocena kladně, proto se domníváme, že by ani v kooperaci se speciálním pedagogem nedocházelo k problémům.

5.1 Doporučení pro praxi

Následující podkapitola, na podkladě zjištěných výsledků výzkumného šetření a jejich srovnání s odbornými poznatky jiných autorů, uvádí doporučení pro praxi škol v rámci budování úspěšného inkluzivního vzdělávání. Jelikož v rámci komparace výsledků byla většinově shledávána shoda, lze vybranou základní školu uvést za vhodný příklad dobré praxe inkluzivního vzdělávání. Výsledky šetření se tak dají využít jako doporučení dalším školám pro úspěšnou implementaci v jejich prostředí.

Zásadní faktor vedoucí k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání byl spatřován v kladném a vstřícném nastavení školního klimatu. To, jak výsledky výzkumu potvrdily, má zásadní vliv na celkový průběh inkluzivního vzdělávání. Zásadní aspekt nastavování proinkluzivní

kultury školy je spatřován v krocích a naklonění danému přístupu ze strany vedení školy, konkrétně jejího ředitele. Proto vedení škol doporučujeme projevovat adekvátní podporu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami směrem k pedagogickým pracovníkům. Ta sehrává klíčovou roli v nastavování vzájemné spolupráce, vnitřních vztahů a s tím souvisejícím vznikem adekvátních podmínek pro vznik společného vzdělávání. Odpovídající podpora buduje u učitelů důvěru ve vedení školy a přispívá k pozitivní akceptaci vedením přijímaných opatření směrem k implementaci společného vzdělávání.

V souvislosti s ovlivněním postojů vedoucích pracovníků práce nemůže poskytnout jednoznačné doporučení. Přispět k tomu nepochybně může uvádění příkladů úspěšné implementace inkluzivního vzdělávání v jiných školách, které zmiňuje i tato diplomová práce. Vliv na ovlivnění postoje může také mít poznání přínosů inkluzivního vzdělávání pro žáky i společnost. Práce tedy doporučuje nevnímat společné vzdělávání jako povinnost vycházející od státu, nýbrž jako přirozené směřování společnosti vedoucí k akceptaci všech osob s handicapem. Dále vedoucím pracovníkům doporučujeme:

- nebát se zavádění inovativních přístupů ve vzdělávání,
- věřit v úspěch implementace společného vzdělávání,
- při setkání s dílčími neúspěchy v samotném zavádění tuto snahu nevzdávat,
- pokoušet se spatřovat přínosy nad zápory,
- v případě neúspěšné implementace společného vzdělávání a navazujících problémů hledat chyby nejprve u sebe, nikoliv u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- nepřesouvat zodpovědnost za dané žáky jiným institucím, nýbrž se snažit o maximální participaci na jejich úspěšném vzdělávání.

Co se týká doporučení v rámci pozitivního ovlivňování postojů učitelů, lze jej zprvu podpořit školením a jiným vzděláváním. Vedení školy by neustále mělo dbát na rozvoj svých pedagogických pracovníků. Poté je vhodné užití vzájemné diskuze, sdílení zkušeností, hodnocení pokroků školy. Jednotliví pedagogičtí pracovníci se tak vzájemně ovlivňují, sdílí své zkušenosti a při jejich většinovém naklonění společnému vzdělávání dochází i u dalších pracovníků k pozitivní motivaci ke změně postoje. Tímto přístupem vzniká

tzv. motivační tlak, jelikož jakmile se pedagogičtí pracovníci ztotožní s vizí inkluzivního vzdělávání, lze jej dále aplikovat v praxi.

Pro docílení pozitivního efektu společného vzdělávání je doporučeno zvolit nenásilnou formu implementace. Jak z výzkumu vyplývá, největší vliv na pozitivní ovlivnění mínění aktérů výchovně–vzdělávacího procesu má vlastní poznání přínosů společného vzdělávání. Klady společného vzdělávání tak mnohdy převáží značná úskalí, která se v rámci jeho zavádění objevují.

V rámci výzkumného šetření byla zmiňována dlouhodobost procesu zavádění inkluzivního vzdělávání. Jedná se tedy o stále se rozvíjející proces, ve kterém dochází k přibližování se ideálnímu stavu. Proto doporučujeme neustálé vnímání prostoru pro zlepšení jako přínosný faktor vedoucí k neustálému posouvání možností školy, nikoliv jako překážku. Doporučujeme vytvářet realistické vize, ke kterým lze společnou prací dojít.

Školám se dále doporučuje nastavení inkluzivních podmínek jako je bezbariérovost, ustoupení od posuzování rozdílů, otevřenost svému okolí. Zaměřit pozornost nejen na žáky, nýbrž i na učitele a další aktéry výchovně–vzdělávacího procesu. Dbát na individuální potřeby veškerých aktérů školy. Každý z nich by se měl cítit ve školním prostředí příjemně a spatřovat v něm oporu. Škola by se tak měla stát institucí, která veškerým svým aktérům projevuje úctu, respekt, pokoru, důvěru, respektuje rovnost všech, dbá na individualizaci, vzájemnou spolupráci a funkční komunikaci. Z toho vyplývá další doporučení v podobě zavedení týmové spolupráce na utváření podoby inkluzivního vzdělávání. Vedení školy by mělo nekriticky přijímat nové nápady svých zaměstnanců, aktivně jim naslouchat. Zkrátka podporovat vstřícnou a cílenou spolupráci na utváření inkluzivního prostředí, jelikož od vnitřní spolupráce se odvíjí další směřování inkluzivního vzdělávání v rámci dané školy.

Škola by neměla opomíjet spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Ta se jeví jako další faktor přispívající úspěšnému uplatňování společného vzdělávání. Neměla by opomíjet ani zákonné zástupce žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb, které by měla o inkluzivním vzdělávání průběžně informovat, aby předešla neadekvátním postojům z jejich strany.

Na základě výzkumného šetření doporučujeme zřízení tzv. rozšířeného poradenského pracoviště, v němž se za nejpodstatnější jeví působnost speciálního pedagoga. Jeho přínos

se příkládá odborné pomoci a značné úlevě práci učitelů. V rámci spolupráce s rodinou se doporučuje zřízení pozice školního sociálního pedagoga. Vedení školy je doporučeno budovat školní poradenské pracoviště jako subjekt, který dokáže pedagogům adekvátně a okamžitě pomoci.

Doporučujeme rozvíjet kladné vzájemné vztahy mezi pedagogickými pracovníky. Taktéž doporučujeme se zaměřit na rozvoji adekvátních vztahů mezi učiteli a asistenty pedagoga. Doporučuje se budovat pozici asistenta pedagoga jako rovnocenné pozice v rámci pedagogického sboru. To vede k větší motivaci k jeho práci s tím související adekvátní podpoře poskytnuté nejen žákům, nýbrž i učitelům. Dále doporučujeme umístování asistentů pedagoga do kabinetu společně s učitelem vzdělávajícím žáka či skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterému byl asistent pedagoga přiřazen. Tam, kde to není možné doporučujeme dbát na každodenní kontakt učitele s asistentem pedagoga, díky kterému dochází k podpoře vzájemné spolupráce a funkční komunikace. Dále na základě výsledků výzkumu doporučujeme ve výuce zvolení tzv. střídání rolí, díky kterému dochází k většímu časovému prostoru učitele pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezitím se asistent pedagoga věnuje zbytku třídy.

Pokud je škola úspěšná v uplatňování inkluzivních principů, výzkum doporučuje šíření jejích poznatků a zkušeností. Značným přínosem tak může být nejen spolupráce ve školním prostředí, nýbrž v rámci celého města či regionu. Ukazuje se za vhodné rozšíření pohledu do samotné praxe škol z důvodu nápomoci úspěšnému uplatňování inkluzivního vzdělávání. Dále se doporučuje spolupráce s dalšími školami a šíření zkušeností také v rámci širší společnosti. Mohlo by se tak předejít jejím předsudkům vůči jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

V rámci diplomové práce měl čtenář příležitost dozvědět se více o tématu inkluzivního vzdělávání realizovaného v českém prostředí. Teoretická část daný jev definovala na podkladě poznatků z odborné literatury. Díky informacím uvedených v praktické části diplomové práce nabídla možnost nahlédnout do konkrétní inkluzivní praxe skrz případovou studii vybrané základní školy. Toho bylo docíleno zvolením strukturovaných rozhovorů s ředitelem školy, učiteli prvního stupně, druhého stupně s třídnictvím, druhého stupně bez třídnictví, asistentkou pedagoga a pracovníky školního poradenského pracoviště.

Hlavním cílem diplomové práce bylo dojít ke zjištění volby přístupu samotné implementace inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole. Tím se prokázal dlouhodobý, nenásilný a týmový proces zavádění, který byl dále podpořen vzájemným sdílením zkušeností spolu s neustále probíhající diskuzí. Menší význam byl pak přikládán dalšímu vzdělávání prostřednictvím různých školení.

V rámci analýzy dat rozkrývající odpověď na hlavní výzkumnou otázku vyplynula zároveň provázanost jednotlivých výzkumných oblastí. Ty se vzájemně propojovaly a přispívaly tak k vhodné implementaci společného vzdělávání. Proces zavádění a samotná realizace inkluzivního vzdělávání měla příznivý vliv na kladné ovlivnění postojů, motivace a spolupráce veškerých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

Spolupráce pedagogického sboru vzešla kladně také v důsledku neustále probíhající vzájemné komunikace a realizací pravidelných schůzek. Vliv na kladné nastavení vzájemné spolupráce měla také stabilita pedagogických pracovníků. Spolupráce s rodiči byla hodnocena za mnohdy obtížnější. Převažovaly však kladné zkušenosti. Hůře pak byla vnímána spolupráce s poskytovateli externích služeb.

Úspěšná realizace společného vzdělávání ve vybrané základní škole by se neuskutečnila bez značné podpory pedagogických pracovníků. Za maximálně vstřícnou se projevila podpora především od vedení školy směrem k pedagogickým pracovníkům i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Směrem k pedagogickým pracovníkům byla vedena formou doplňování vzdělávání, lektorování a vzájemného sdílení zkušeností ve škole i mimo

ni. Dále v možnosti rozvíjení dovedností v mentorování či koučinku. Významným bodem přispívajícím k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání se projevila také podpora města v roli zřizovatele.

Podpora společného vzdělávání byla rovněž podpořena zvolením adekvátního personálního zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Projevila se vhodnost zřízení tzv. rozšířeného modelu školního poradenského pracoviště. Tedy mimo nepovinné pozice školního psychologa, školního speciálního pedagoga také školního sociálního pedagoga. Největší přínos byl spatřován u pozice školního speciálního pedagoga, naopak nejmenší v pozici školního metodika prevence a výchovného poradce.

Proinkluzivní postoj ředitele školy a úspěšné uplatňování společného vzdělávání ve vybrané základní škole se projevilo za jednu z hlavních okolností ovlivňující postoje pedagogických pracovníků. Naopak jejich postoj negativně ovlivňovaly záporné zkušenosti v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Panovaly pochybnosti ohledně vzdělávání žáků s vyšším stupněm přiznaných podpůrných opatření. I přes to však z výpovědí respondentů vyplynula převaha kladů a vnímání hodnot společného vzdělávání. Především pak důvěra ve směřování a postup vedení školy. U asistentů pedagoga k tomu přispělo nastavení rovnocenného postavení s učiteli. Kladně bylo nahlíženo na tzv. střídání rolí asistenta pedagoga a učitele v rámci výuky. Tím učitel získává větší časový prostor pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Realizace úspěšného inkluzivního vzdělávání byla spatřován především v rámci osobnostního nastavení aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, jejich zainteresovanosti do práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dostatečnými speciálně pedagogickým znalostmi. S tím souvisely výpovědi dotázaných respondentů ohledně značného významu kvalifikovaných asistentů pedagoga, kterých ve vybrané základní škole působí dostatek.

Znesnadňující faktor společného vzdělávání byl přičítán značné administrativní zátěži a mnohdy nespolupracujícím rodičům. Dále se pojil s vysokým počtem žáků ve třídě, nedostatečným prostorem pro práci učitele s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a suplováním speciálně pedagogické péče asistenty pedagoga. Diplomová práce přinesla výčet úskalí společného vzdělávání nejen ze školního prostředí vybrané základní školy,

nýbrž poukázala i na systémové obtíže. Mimo již zmíněnou administrativní zátěž byl především negativně hodnocen způsob přijímání pracovníků tzv. rozšířeného poradenského pracoviště a asistentů pedagoga. Vhodnost byla spatřována v rámci automatického přidělování dle velikosti škol.

V rámci vizí se projevila snaha školy o větší rozvoj týmové spolupráce, budování co nejpříznivějšího vzdělávacího prostředí pro žáky i pedagogické pracovníky, lepší depistáže žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a naplňování jejich vzdělávacích potřeb v rámci výuky.

Výzkumné šetření zodpovězením veškerých výzkumných otázek podalo obraz vybrané základní školy jako takové, která úspěšně naplňuje podmínky společného vzdělávání. Přineslo také zjištění, které skutečnosti k tomu přispěly. Na podkladě komparace získaných výsledků výzkumného šetření s odbornou literaturou uvedenou v teoretické části práce, byla v závěru podána doporučení týkající se významných poznatků k úspěšnému zavádění inkluzivního vzdělávání. Tímto se tedy práce může stát inspirací pro další školy tápající ve správné formě zavádění a nastavování adekvátních podmínek společného vzdělávání. Může být rovněž využita k účelům osvěty inkluzivního vzdělávání směrem k širší veřejnosti. Tedy jako teoretické seznámení se s daným tématem a náhledem do inkluzivní praxe konkrétní školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ADAMUS, Petr, 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy* [online]. Opava: Slezská univerzita [cit. 2022-01-07]. ISBN: 978-80-7510-190-7. Dostupné z: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/11837ea1-5116-4c83-8234-45c7af8dbc60>
2. AINSCOW, Mel, 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change* [online]. **6**(2), 109-124 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1389-2843. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.
3. AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony, 2015. *Index for inclusion developing learning and participation in schools* [online]. Bristol: CSIE [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
4. AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON et al., 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. ISBN: 978-07-619-6442-1. DOI: 10.4324/9780203967157.
5. AINSCOW, Mel; CÉSAR, Margarita, 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* [online]. **21**(3), 231–238 [cit. 2021-10-09]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173412>.
6. Asistentpedagoga.cz, [b.r.]. *Spolupráce s pedagogem* [online]. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-pedagogem>
7. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 808-66-3337-3.
8. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie, 2019. *Inkluzivní pedagogika*. Distanční studijní text. Opava: Slezská Univerzita. ISBN 978-80-7510-334-5.
9. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Education of Pupils with Special Educational Needs VII. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-7315-246-8.

10. BOŘKOVCOVÁ, Marie; BOŘKOVEC, Matouš; GAJDOŠOVÁ a kol., 2013. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. [cit. 2021-10-09]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf
11. ČECH, Tomáš; HORMANDLOVÁ, Tereza, 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-11-07]. ISBN 978-80-244-5862-5. DOI: 10.5507/pdf.20.24458618.
12. Česká školní inspekce, 2021. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020 / 2021*. Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha: ČŠI [cit. 2022-2-05]. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1
13. DUFFEK, Adam, 2019. *Situační analýza Krnov*. Analýza sociálního vyloučení na území města. Krnov [online]. [cit. 2022-3-08]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Krnov_SA_ZOR7.pdf
14. DYSON, Alan; MILLWARD, Alan, 2000. *Schools and special needs: Issues of Innovation and inclusion*. United States: Sage Publications Inc. ISBN: 978-07-619-6442-1.
15. EZZEDDINE, Petra, 2012. Inkluzivní politika. In *Inkluzivníškola.cz* [online]. Praha: META [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/inkluzivni-politika-skoly>
16. FARRELL, Peter; HICK, Peter; KERSHNER, Ruth, 2009. *A Psychology for Inclusive Education: New Directions in theory and practice*. London: Routledge. ISBN: 978-04-153-9050-7.
17. FOIST, Vladimír, 2019. Jak poznáme inkluzivní školu? In: *Inkluzivní vzdělávání v souvislostech: Sborník příspěvků z konference Interim* pořádané v rámci projektu OPVV cesty k inkluzi [online]. Plzeň: Západočeská univerzita, 15-17 [cit. 2022-3-05]. ISBN 978-80-261-0873-3. Dostupné z: https://cki.zcu.cz/export/sites/cki/dokumenty/Sbornik_CKI-konference_interim.pdf

18. FELCMANOVÁ, Lenka, 2014. Proč inkluzivní vzdělávání. In: *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání: Sborník z konference* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 7-14 [cit. 2022-2-05]. ISBN 978-80-244-4237-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-1/sbornik-konference-1.pdf>
19. GALE, Lindsey; BHUSHAN, Pranashree; EIDNANI, Shweta et al., 2022. Overcoming barriers to inclusion in education in India: A scoping review. *Social Sciences and Humanities Open* [online]. 5(1) [cit. 2022-03-12]. ISSN 25902911. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100237
20. HÁJKOVÁ, Vanda; PASTIERIKOVÁ, Lucia; KLUSÁČKOVÁ, Marie a kol., 2014. Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. In *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-3-15]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/analyza-potreb.pdf>
21. HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-3070-7.
22. HANDLÍŘ, Karel, 2021. *Výroční zpráva o činnosti a hospodaření školy za školní rok 2020-2021* [online]. Krnov: Základní škola Janáčkovo náměstí [cit. 2022-3-15]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/wp-content/uploads/2021/12/vz-2021.pdf>
23. HANDLÍŘ, Karel, 2019. *Výroční zpráva o činnosti a hospodaření školy za školní rok 2018-2019* [online]. Krnov: Základní škola Janáčkovo náměstí [cit. 2022-2-05]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/uredni-deska/vyrocní-zpravy/#zprava-2018-2019>
24. HANDLÍŘ, Karel, 2009. *Výroční zpráva o činnosti a hospodaření školy za školní rok 2008-2009* [online]. Krnov: Základní škola Janáčkovo náměstí [cit. 2022-3-15]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/uredni-deska/vyrocní-zpravy/#zprava-2008-2009>
25. HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
26. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.

27. JURADO-DE-LOS-SANTOS, Pedro; COLMENERO-RUIZ, María Jesús; VALLE-FLÓREZ, Rosa Eva et al., 2021. The Teacher's Perspective on Inclusion in Education: An Analysis of Curriculum Design. *Sustainability* [online]. **13**(9) [cit. 2022-03-14]. ISSN 2071-1050. DOI: 10.3390/su13094766.
28. KAUFMANN, James, 2020. *On Educational Inclusion. Meanings, History, Issues and International Perspectives*. United Kingdom: Routledge. ISBN 978-03-6736-123-5.
29. KARTOUS, Bohumil, 2015. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním* [online]. Praha: EDUin [cit. 2022-02-16]. ISBN 978-80-260-9310-7. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>
30. KOUTSOURIS, George; ANGLIN-JAFFE, Hannah; STENTIFORD, Lauren, 2020. How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies* [online]. **68**(2), 179-196 [cit. 2022-02-26]. ISSN 0007-1005. DOI: [10.1080/00071005.2019.1658861](https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861).
31. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Kvalita inkluzivní školy. Její hodnotová dimenze a podmínky*. Brno, 2013. Habilitační práce. Masarykova univerzita.
32. KUGELMASS, Judy, 2006. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European journal of psychology of education* [online]. **21**(3), 279-292 [cit. 2022-03-11]. ISSN 0256-2928. DOI: 10.1007/BF03173416.
33. KUCHARSKÁ, Anna; MRÁZKOVÁ, Jana; WOLFOVÁ a kol., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0497-8.
34. KVĚTOŇOVÁ, Lea; HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva, 2013. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
35. LÁBUSOVÁ, Adéla; ZEMSKÁ TANNENBERGOVÁ, Monika; SVOBODA, Zdeněk, 2020. Pyramida kvalitní – inkluzivní školy. In *Socialni-zaclenovani.cz* [online]. 30. 3. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Pyramida_kvalitni-inkluzivni_skoly-OSZ_MMR-2020.pdf

36. LAURENČÍKOVÁ, Klára, 2018. *Interview ohledně působnosti asistentů pedagoga*. [online]. 8. 1. [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2018/01/08/taky-mate-ve-tride-asistenta-pedagoga-vse-podstatne-profesi-ktera-ma-zachranovat-deti-i-ucitele/>
37. LAZAROVÁ, Bohumíra; HLOUŠKOVÁ, Lenka; TRNKOVÁ, Kateřina a kol., 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.
38. LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
39. LEPKOVÁ, Jana, 2021. *Interview se speciální pedagožkou* [online]. [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://motherclub.cz/inkluze-ve-skolach-autismus-a-adhd-co-mohou-pro-dite-udelat-rodice/>
40. LISTER, Ruth, 2000. Strategies for social inclusion: promoting social cohesion or social justice. *Social inclusion: Possibilities and tensions*. 37-54. ISBN: 978-03-339-1835-7.
41. LUKAS, Josef, 2012. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-8706-382-8.
42. MACHALÍK, Tomáš, 2021. *Interview ohledně inkluzivního vzdělávání* [online]. [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/chytre-cesko-inkluze/r~0ad4534e58c511eca824ac1f6b220ee8/>
43. MAZANCOVÁ, Petra, 2021. *Interview ohledně nedostatků asistenta pedagoga* [online]. 27. 8. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3361022-ve-vetsich-mestech-nebo-v-pohranici-chybi-asistenti-pedagoga-jejich-pocty-pritom>
44. MERTO VÁ, Petra, 2014. *Mezioborová praktická studia* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2022-03-15]. ISBN: 978-80-210-6986-2. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131172/monography.pdf>
45. MICHALÍK, Jan, 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole* [online]. Pardubice: Studio Press [cit. 2022-03-09]. ISBN: 978-80-86532-29-5. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1416932312.pdf>

46. MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-03-11]. ISBN: 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
47. MARŠÍKOVÁ, Michaela, JELEN, Václav, 2019. *Hlavní výstupy z mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: https://www.scribd.com/document/410943780/Zprava-MiS3#fullscreen&from_embed
48. MPSV, 2020. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením* [online]. Praha: MPSV [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>
49. MRÁZKOVÁ, Jana, 2020. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 978-80-7603-238-5.
50. Národní ústav pro vzdělávání, 2016. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga* [online]. Praha: NÚV [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/ap-met-doporuceni>
51. Národní pedagogický institut, 2017. Rodiče a inkluze: co vy na to? In *Inkluzevpraxi.cz* [online]. 12. 11. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-rodic/1121-rodice-a-inkluze-co-vy-na-to>
52. Národní pedagogický institut, 2018. Školní poradenské pracoviště. In *Inkluzevpraxi.cz* [online]. 13. 3. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>
53. Národní pedagogický institut, 2019a. Vzdělávání dětí se SVP – co se daří a jaké jsou hlavní bariéry? In *Inkluzevpraxi.cz* [online]. 18. 22. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2027-vzdelavani-deti-se-svp-co-se-dari-a-jake-jsou-hlavni-bariery>
54. Národní pedagogický institut, 2019b. Časté problémy rodičů dětí se SVP. In *Inkluzevpraxi.cz* [online]. 17. 12. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z:

- <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2030-desatero-problemu-rodicu-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
55. Národní pedagogický institut, 2020a. Kultura školy. In *Zapojmevsechny.cz* [online]. 23. 6. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/kultura-skoly-ovlivnuje-ucitele-zaky-i-kvalitu-vyuky-co-ji-tvori>
56. Národní pedagogický institut, 2020b. K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog? In *Zapojmevsechny.cz* [online]. 1. 7. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog>
57. Národní pedagogický institut, 2021a. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga*. In *Zapojmevsechny.cz* [online]. 5. 4. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/spoluprace-ucitele-a-asistenta-pedagoga>
58. Národní pedagogický institut, 2021b. Ve školách se zlepšuje kvalita společného vzdělávání. i díky podpoře NPI ČR. In *Inkluzevpraxi.cz*. [online]. 20. 9. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2143-ve-skolach-se-zlepsuje-kvalita-spolecneho-vzdelavani-i-diky-podpore-npi-cr>
59. NĚMEC, Zbyněk, 2019. *Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. Speciální pedagogika*. **29**(1), 41-51 [cit. 2022-03-11]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/specpeda/>
60. NĚMEC, Zbyněk, 2021a. *Interview se speciálním pedagogem* [online]. 19. 12. [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/obhajce-skolstvi-zbynek-nemec-pedf-uk-specialni-pedagogika.A211214_182510_domaci_mkop
61. NĚMEC, Zbyněk, 2021b. Metodické vedení asistenta pedagoga. In *Zapojmevsechny.cz* [online]. 8. 10. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/metodicke-vedeni-asistenta-pedagoga>
62. NĚMEC, Zbyněk, 2021c. Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR. In *Asistent-pedagoga.cz* [online]. 1. 5. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/historie-a-soucasnost-asistentu-pedagoga-v-cr-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EpeeroRmckGS5q6WS-uRTNE/>

63. NĚMEC, Zbyněk, 2021d. *Interview ohledně nedostatků asistentů pedagoga*. [online]. 27. 8. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3361022-ve-vetsich-mestech-nebo-v-pohranici-chybi-asistenti-pedagoga-jejich-pocty-pritom>
64. OSN, 1948. Všeobecná deklarace lidských práv a svobod [online]. In *Msmť.cz* [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/file/39238/>
65. OSN, 1989. Všeobecná deklarace lidských práv a svobod [online]. In *Msmť.cz* [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/file/39239/>
66. POKORNÁ, Věra, 2006. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 80-7290-258-X.
67. PANČOCHA, Karel, VAŽUROVÁ, Helena, 2010. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido Brno. 25-40. ISBN 978-80-7315-201-7.
68. PANČOCHA, Karel, 2016. *Interview s vedoucím Institutu inkluzivního vzdělávání* [online]. 4. 10. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/8254-inkluzie-je-idea-ktera-brani-stepeni-spolecnosti>
69. PANČOCHA, Karel. *Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením*. Brno, 2013. Habilitační práce. Masarykova univerzita.
70. POLANSKÁ, Jitka, 2018. Taky máte ve třídě asistenta pedagoga? Vše podstatné o profesi, která má zachraňovat děti i učitele. In *Eduzin.cz* [online]. 8. 1. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2018/01/08/taky-mate-ve-tride-asistenta-pedagoga-vse-podstatne-profesi-ktera-ma-zachranovat-deti-i-ucitele/>
71. PETRENKO, Roman; HLADÍK, Jakub, 2021. Sociální pedagog může být užitečnou součástí školního poradenského pracoviště. In *Rizeniskoly.cz* [online]. 10. 5. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/socialni-pedagog-muze-byt-uzitecnou-soucasti-skolniho-poradenskeho-pracoviste.a-7751.html>
72. PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-736-7546-2.

73. QVORTRUP, Ane; QVORTRUP, Lars, 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 22(7), 803-817 [cit. 2022-02-11]. ISSN 1360-3116. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
74. Council of Europe, 2013. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society* [online]. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec%282013%292&Language=lan English &Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD C864&BackColorLogged=FDC864&direct=true>.
75. RŮŽIČKA, Michal; PASTIERIKOVÁ, Lucia; SMOLÍKOVÁ, Monika a kol., 2020. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5704-8.
76. SVOZIL, Břetislav; FOIST, Vladimír, 2016. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Brno: Liga lidských práv [cit. 2022-03-22]. ISBN: 978-80-874-1429-3. Dostupné z: https://llp.cz/wp-content/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
77. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR, 2015. *Návrh modelu metodického vedení asistentů pedagoga v České republice* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-01.pdf>
78. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-942-9.
79. ŠMELOVÁ, Eva; SOURALOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.
80. ŠPATENKOVÁ, Naděžda; POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana; OLECKÁ, Ivana a kol., 2019. Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. *Sociální pedagogika* [online]. 7(2), 47–56 [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.03>

81. ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7313-0.
82. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2013. Equality in Educational System as a Challenge for Future Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. Elsevier. 93, 549-554 [cit. 2022-02-12]. ISSN: 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.237.
83. TANNENBERGOVÁ Monika. *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověření evaluačního nástroje*. Brno, 2012. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
84. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, a. s. ISBN: 978-80-755-2008-1.
85. TITZL, Boris, 2005. Skutečně platí Sovákova periodizace vztahu společnosti k postiženým? In VOJTKO, Tibor (ed.), 2005. *Postižený člověk v dějinách: vybrané přednášky k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe 1*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-007-8.
86. UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7764-0.
87. VORLÍČEK, Radek, 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku? Pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-746-5387-2.
88. VOTAVOVÁ, Renata, 2013. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze* [online]. Praha: NPI, 20. 2. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDJLNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A->
89. Vyhláška 27 ze dne 28. 1. 2016, Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In *Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR*. [online]. 2016, [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

90. Vyhláška 317 ze dne 8. 8. 2005, Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR*. [online]. 2005, [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
91. ZÁHOŘÁKOVÁ, Renata, KALA, Petr, 2016. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech* [online]. Praha: Kancelář poslanecké sněmovny [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1>
92. Zákon 561 ze dne 10. 11. 2004, Školský zákon. In *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR*. [online]. 2004, [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
93. Zákon 563 ze dne 10. 11. 2004, Zákon o pedagogických pracovnících. In *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR*. [online]. 2004, [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
94. Zákon 198 ze dne 13. 6. 2012, Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR*. [online]. 2012, [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-198>
95. ZAWADOWSKA, Janina, 2006. Szkoła po fińsku. *Meritum* [online]. 2(2), 28-30 [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/tagi/index?id=1&page=2>
96. ZEMAN, Miloš, 2016. *Interview ohledně inkluzivního vzdělávání*. [online]. 14. 2. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1694488-zeman-zkritizoval-inkluzivni-vzdelavani-i-premiera-sobotku>
97. ZILCHER, Ladislav; SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0789-6.
98. ZORMANOVÁ, Lucie, 2016. *Základní školství ve Finsku* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/21011/ZAKLADNI-SKOLSTVI-VE-FINSKU.html>
99. Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov. O škole. *Zsjnkrnov.cz* [online]. © 2019a [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/skola/>

100. Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov. Doučovací klub pětka. *Zsjnkrnov.cz* [online]. © 2019b [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/doucovaci-klub-petka/>
101. Základní škola Janáčkovo náměstí Krnov. Klub devítka. *Zsjnkrnov.cz* [online].
© 2019c [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.zsjnkrnov.cz/klub-devitka/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovorů

Příloha 2 – Informované souhlasy

Příloha 3 – Kategorie a kódy