

UNIVERZITA KARLOVA
Fakulta: FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra: SOCIOLOGIE
Obor: SOCIOLOGIE



Bakalářská práce

JANA ZRŮSTKOVÁ

Změny v rámci přechodu na inkluzivní vzdělávání
z pohledu učitelů na ZŠ

Praha 2021

Vedoucí práce: Mgr. Jaromír Mazák, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu Mgr. Jaromíru Mazákovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, díky nimž se mohl uskutečnit výzkum pro tuto práci. V neposlední řadě děkuji také celé své rodině za podporu během celého studia. Poděkování chci věnovat i svému druhovi za nastolení ideálních podmínek pro psaní této práce a udržování otevřené mysli.

.....

Jana Zrůstková

Prohlášení

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

V Praze dne

.....
Jana Zrůstková

Abstrakt

Předkládaná bakalářská diplomová práce „*Změny v rámci přechodu na inkluzivní vzdělávání z pohledu učitelů na ZŠ*“ má za cíl zmapovat zavádění a fungování inkluzivního vzdělávání pohledem učitelů, zaměřit se na osobní zkušenosti učitelů a přinést nové poznatky ohledně problémů a výzev, které učitelům komplikují aplikování inkluzivního vzdělávacího systému na základních školách. Práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou část a empirickou část. Teoretická část popisuje klíčové pojmy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání, nastiňuje některé důležité aspekty v rámci přechodu běžných základních škol na společné vzdělávání. Jsou zde popsány role jednotlivých aktérů inkluzivní školy a jejich vzájemné vazby. Empirická část se zabývá metodologií výzkumu, analýzou a interpretací získaných dat. V této části jsou mapovány názory jednotlivých kantorů a má za cíl přinést poznatky v oblasti praxe společného vzdělávání žáků na základních školách. Výzkumné šetření bylo inspirováno fenomenologickým výzkumem a využívá proto polostrukturovaný rozhovor, který slouží k porozumění fenoménu inkluze z pohledu učitele na základní škole.

Klíčová slova

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní základní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel

Abstract

The bachelor thesis "Changes in the transition to inclusive education from the perspective of primary school teachers" aims to map the functioning of inclusive education from the perspective of teachers, focus on personal experiences of teachers and bring new knowledge in imperfections that complicate the application of inclusive education system in primary schools. The work is divided into two parts, the theoretical part and the empirical part. The theoretical part contains key concepts related to inclusive education, outlines some important aspects in the transition of mainstream primary schools. This part also describes the roles of individual actors of the inclusive school and their mutual connections. The empirical part deals with research methodology, analysis and interpretation of obtained data. In this part, the opinions of individual cantors are mapped and it aims to bring knowledge in the field of joint education of children in primary schools. The research was inspired by phenomenological research and therefore uses a semi-structured interview that seeks to understand the phenomenon of inclusion from the perspective of a primary school teacher.

Keywords

Inclusion, inclusive education, elementary school, pupil with special educational needs, teacher

Obsah

Úvod.....	11
1. Inkluzivní vzdělávání.....	13
1.1. Fenomén inkluze.....	13
1.2. Legislativa školní inkluze v ČR.....	14
1.3. Principy inkluzivního vzdělávání	16
1.3.1. Tradiční vs. Inkluzivní pedagogika	17
2. Jednotky inkluzivního systému.....	18
2.1. Inkluzivní škola.....	19
2.2. Zřizovatelé školy a ředitelé.....	20
2.3. Podpůrná opatření a jejich financování	21
2.3.1. Asistent pedagoga jakožto klíčové podpůrné opatření	24
2.4. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	26
2.5. Rodina žáka.....	27
2.6. Učitel.....	29
3. Inkluze v zahraničí.....	31
Shrnutí teoretické části.....	33
4. Metodologie empirické části.....	34
4.1. Cíl výzkumného šetření	34
4.2. Výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky	34
4.3. Výzkumná metoda	35
4.4. Metoda sběru dat.....	35
4.5. Výzkumný vzorek a sběr dat v terénu	36
4.6. Limity, platnost a spolehlivost výzkumu	37
4.7. Etické aspekty výzkumu	38
4.8. Analýza dat	38
5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	40
5.1. Přejít k inkluzi a příprava učitelů na tuto změnu.....	40
5.2. Spolupráce učitele s asistentem pedagoga a fungování žáků s SVP ve třídě.	41
5.3. Spolupráce učitele s vedením školy a rodinou žáka s SVP	43
5.4. Prostor pro změny	44
6. Shrnutí a diskuse.....	46
6.1. Jaký byl pro učitele přechod k inkluzivnímu vzdělávání a jaké se jim dostalo pomoci připravit se na tento přechod?	46
6.2. Jaká je pro učitele spolupráce s asistentem pedagoga a jak fungují žáci s SVP v běžné třídě?	47
6.3. Jakým způsobem funguje kooperace s vedením školy a s rodinou žáka s SVP?	48

6.4. Jaký aspekt inkluze v praxi by dle učitele stál za doladění?.....	49
7. Závěr	51
Seznam použitých zkratk	53
Seznam tabulek a grafů.....	54
Použitá literatura a zdroje	55
Seznam příloh	61
Přílohy.....	62

Úvod

České školství prochází neustálým procesem plným změn a aktuálním rozebíraným tématem je již pár let fenomén inkluze a společné vzdělávání v českých školách. Myšlenkou inkluze je dát každému žákovi možnost se plnohodnotně vzdělávat na stejné úrovni jako jeho vrstevníci. Ke každému je přístupováno individuálně a současně je jedním z cílů začlenit všechny do inkluzivní třídy. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jsou součástí každé inkluzivní základní školy a mohou se zde plně začleňovat mezi ostatní děti, a to díky podpurným opatřením, která jsou jim poskytována. S příchodem inkluzivního vzdělávání začaly velké změny pro všechny aktéry vzdělávacího systému, a to převážně pro učitele, kteří se museli naučit pracovat v inkluzivní třídě a porozumět vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tento proces změn jako jeden z prvních reagoval zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Od té doby dochází k výrazným změnám ve fungování nejen základních škol, na které se v práci zaměřím, ale také na středních a vysokých školách. Práce je vedena z pohledu učitelů na základě jejich zkušeností se změnami v rámci společného vzdělávání v praxi. Zaměřuje se na oblasti financování a podpory od zřizovatele školy, který přímo ovlivňuje do jaké míry bude škola inkluzivní, dále pak na spolupráci s asistenty pedagoga, fungování žáků v inkluzivní třídě a na zvládnutí přechodu učitele na společné vzdělávání. Pohled učitelů na celý tento vzdělávací systém je vcelku klíčovým, jelikož učitel spoluutváří edukační prostředí a má stěžejní vliv na fungování žáku ve školním prostředí. Je důležité, aby právě učitelé plně chápali principy společné edukace a dokázali je realizovat, ale také aby ti, kteří změny zavádějí brali v potaz jejich realizovatelnost skrz učitele do praxe.

Cílem této práce je zmapovat fungování inkluzivního vzdělávání pohledem učitelů, zaměřit se na osobní zkušenosti učitelů a zachytit překážky, které jim komplikují aplikování inkluzivního vzdělávacího systému na základních školách. Měla by tak přinést nové poznatky v problematice zlepšování společného vzdělávání. V práci jsou navíc pro srovnání představeny formy inkluzivního vzdělávání v jiných evropských zemích. Teoretická část popisuje klíčové pojmy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání, nastiňuje některé důležité aspekty v rámci přechodu běžných základních škol na společné vzdělávání, popisuje role jednotlivých aktérů inkluzivní školy a jejich vzájemné vazby. Empirická část se věnuje popisu metodologického rámce, analýze a interpretaci dat sebraných při výzkumném šetření. To je inspirováno

fenomenologickým výzkumem a využívá proto polostrukturovaný rozhovor, který se snaží porozumět fenoménu inkluze z pohledu učitele na základní škole. Ke konci práce je vedena diskuse, ve které jsou závěry výzkumného šetření proloženy poznatky z odborné literatury a dříve realizovaných výzkumů na téma fungování inkluzivní školy.

1. Inkluzivní vzdělávání

1.1. Fenomén inkluze

Značná část české společnosti vnímá pojem inkluze jako vcelku nové paradigma. Avšak zrod inkluzivních myšlenek sahá dávno do minulosti. Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou využívány v pedagogické terminologii již od doby konání reference v Salamce roku 1994, kde se některé země a mezinárodní organizace domluvily na využívání těchto výrazů a jejich významu. Tehdy se na využívání těchto výrazů dohodlo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací, které deklarovaly akční rámcové podmínky pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2009).

Pojem inkluze je odvozen z latinského slova *inclusio*, které znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení. Jeho opakem je výraz exkluze, definovaný jako vyloučení, vyřazení nebo vyčlenění. V pedagogickém slovníku rozlišujeme pojmy inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání, současně autoři upozorňují na to, že dříve šlo o školu umožňující začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nynější inkluzivní škola je popisována jako „...*škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 104).

Inkluzivní vzdělávání vnímají již zmínění autoři jako „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol*“. Klíčovým je zde upravený pohled na neúspěch dítěte v povinném vzdělávání. Po příčině je třeba pátrat v nedokonalosti výchovně-vzdělávací soustavy, která by měla být více vstřícná k individuálním potřebám jedince. (Vomáčková, 2015) Deklarace konference v Salamance tak staví na myšlence, že by „*běžné školy měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 105). Mezi laickou ale bohužel i odbornou společností se často setkáváme s mylnou představou, že inkluze prioritně slouží minoritním skupinám a ty jsou tímto způsobem pozitivně diskriminovány. Může za to nedostatečná vzdělanost a informovanost o významu pojmu inkluze. Dochází pak k uplatnění tzv. afirmativních opatření,

jejichž cílem je vyrovnat nerovnosti na základě pohlaví, rasy nebo například různých druhů postižení. Podle Havla (2013) je inkluzivní vzdělávání vnímáno jako takové vzdělávání, které zahrnuje veškeré děti do klasických škol, kde jim zaměstnanci škol za kooperace s konkrétní komunitou vytváří podmínky, které maximálně podporují rozvoj kvalit žáka, tedy zdraví psychického, sociálního, tělesného a dále také duchovního rozvoje.

Je podstatné upozornit na skutečnost, že inkluze je proces. Není možné stanovit okamžik od kterého by byla škola vnímána jako zcela inkluzivní. Míra inkluze na škole závisí na vícero faktorech jimž se bude později práce také věnovat. Inkluze je nekonečný proces, během kterého se pokoušíme nalézat ideální řešení tak, aby docházelo ke kvalitnímu vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím proudu, tj. prioritně se uplatňovala klíčová myšlenka inkluze. (Tannenbergerová, 2016) V Situační zprávě o inkluzivním vzdělávání je uvedeno: „Cílem procesu je nastolení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka bylo možné vzdělávání uskutečňovat primárně v hlavním vzdělávacím proudu“ (MŠMT, 2016, s. 5). Zároveň je to také proces snažící se o rovnoprávnou možnost vzdělání pro všechny jednotlivce a poskytnutí dostatečné péče jedincům se znevýhodněním v běžných školách. Žádný žák by neměl být vyloučen ze vzdělávacího procesu kvůli svým znevýhodněním. Slovy Slowíka (2016) je to „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“

Inkluze se zakládá na uznání celostního obrazu člověka a světa, stejně jako na formách školní výuky, učení a organizace, které vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech dětí. Pedagogickému konceptu inkluze jsou vlastní rysy seburčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarity, celosti, které jsou v současné době považovány za charakteristiky efektivně orientované „školy budoucnosti“ (Bintinger, 2002, s. 18).

1.2. Legislativa školní inkluze v ČR

V této kapitole se budu věnovat právním předpisům, které souvisí s inkluzivním vzděláváním a jeho aplikování v praxi v České republice. Budu se věnovat dokumentům s mezinárodní platností zakotvených v českém právním řádě a dále pak zákonům se zásadním vlivem na inkluzivní systém.

Součástí ústavy České republiky je *Listina základních práv a svobod z roku 1993*. Základní práva a svobody se vztahují na každého občana bez rozdílu a vyjadřují převážně jeho vztah ke státu. V článku 33 je stanoveno právo na vzdělání s rovným přístupem pro každého bez rozdílu. Je zde vymezena délka školní docházky, právo na bezplatné vzdělávání na základních, středních a vysokých školách a samozřejmě upravuje jiné, než státní školy, na nichž může probíhat vzdělávání za úplatu.

Vzdělávací systém České republiky byl značně ovlivněn vstupem do Evropské unie, kdy se začalo uvažovat o změnách v kvalitě vzdělávání včetně zahrnutí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tento proces reagoval zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Od té doby dochází k výrazným změnám ve fungování všech úrovní škol na našem území. Klíčovým navazujícím dokumentem byla roku 2009 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Český stát se zavazuje k zajištění inkluzivního vzdělávání v míře celé vzdělávací soustavy. V návaznosti na tuto Úmluvu navazovaly Národní akční plány inkluzivního vzdělávání (NAPIV) s vymezením vždy určitého období na jejich splnění. Důležitým z nich byl jistě ten z roku 2010, kde se vymezily úkoly pro MŠMT a jedním z primárních bylo zavedení nového způsobu poskytování podpory žákům se zdravotním postižením s ohledem na míru postižení a vlivu na schopnost vzdělávat se. (MŠMT, 2010) Výsledkem je Katalog podpůrných opatření, jenž žáky se SVP uskupuje do kategorií na základě kterých, jim je přiřazována dostatečná podpora například asistentů pedagoga (AP), nebo speciální pomůcky (Michalík, J. a kol. 2015). Charakterizování speciálních potřeb u dítěte úzce souvisí i s financemi, a to konkrétně kolik financí je škole na žáka poskytnuto. V průběhu roku 2015 došlo k novelizaci §16 školského zákona, který obsahuje novou kategorizaci žáků a dělí je nikoliv podle druhu diagnózy, ale podle míry podpory, kterou při výuce potřebují. (Tannenbergerová,2016)

V posledních dvou desetiletích začaly vznikat jednotlivé strategie vzdělávací politiky na určitá období. Vždy dojde k vytyčení cílů, kterých je potřeba dosáhnout v určitém časovém intervalu. Vzdělávací politika do roku 2020 měla za hlavní cíl snížit nerovnosti ve vzdělávání, a to hlavně zdokonalením vzdělávacího systému. Důležitou roli zde hraje tvorba vhodných podmínek a aplikování precizních postupů, které by vyrovnávaly všechny možné druhy nerovností mezi žáky. Na základě dokumentu Hodnocení naplňování strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (MŠMT, 2020) lze říct, že stanovené priority pro toto období zůstávají i nadále vysoce relevantní a je důležité hledat k nim správnou cestu i v dalším období.

Podarilo se naplnit určité systémové změny, avšak od doby přijetí této strategie došlo k nárůstu například soukromých a alternativních škol, které upozorňují na nespokojenost rodičů s veřejnými školami. Důležitou změnou je i nárůst využívání technologií i vzhledem k pandemické situaci. Na všechny tyto novodobé problémy navazuje aktuální Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 (2020), která se vyvinula ve dvou hlavních liniích. První z hlavních cílů se zaměřuje na získávání kompetencí pro kvalitní občanský život včetně profese i soukromé stránky života. V praxi to znamená méně memorování ale spíše pochopení znalostí, vytváření konexí mezi nimi a celkové zvyšování gramotnosti. Učitelé by se měli věnovat praktickým aplikacím a rozvíjet porozumění mezi žáky, aby ti pak byli schopni využít znalosti i mimo školu. Současně se zaměřuje i na již zmíněnou digitalizaci a internacionalizaci v rámci výuky přímo ve školách. Druhá linie, již tento dokument popisuje, je klíčová pro mou práci a pro budoucí vývoj inkluze v ČR, protože si dává za cíl snížit nerovnosti ve vzdělávání a pokusit se dosáhnout maximálního potenciálu žáka. Apeluje se na zajištění edukačních potřeb pro všechny bez rozdílu podmínek, ze kterých vycházejí. Též dochází k vytváření didaktických postupů, které umožní výuku v různorodých kolektivech a metody specifikující důraz na genderovou rovnost. Dále by mělo dojít k představení hlavních směrů Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní vzdělávání, ve kterém se očekávají další kroky ke zlepšení inkluzivního vzdělávání. (Fryč a spol., 2020)

1.3. Principy inkluzivního vzdělávání

Principy inkluzivního vzdělávání je zajisté možné vyčíst z již zmiňovaných právních dokumentů nebo z tematické literatury, avšak nejdůležitější z nich jsem našla ve stručnějším výčtu Tannenbergové (2016). Ve své knize staví první *princip* na *humanizaci a demokracii*, kdy inkluze vyplývá přirozeně ve všech sférách života, pokud jsou aplikovány hodnoty svobodné země tj. všichni lidé jsou si od přírody stejně rovni a každý má stejné právo na svobodu. *Princip heterogenity* stojí na společnosti, která různorodost využívá ve prospěch a inspiruje se k rozvoji. Dalším důležitým je pak *princip spolupráce*, který se stává v inkluzivním kolektivu klíčovým pro přirozené soužití jedinců s různorodými schopnostmi i vadami. Inkluzivní vzdělávání může být praktikováno pouze v případě promítnutí komunitního prvku, kdy školu mohou navštěvovat všichni studenti z blízkého sousedství. Tuto skutečnost označuje *princip regionalizace*. Edukace žáků by samozřejmě nemohla fungovat bez bezpečného prostředí a kvalitních metod, to vše vystihuje *princip otevřenosti a efektivity*. Jedním ze stěžejních principů, dle mého nejdůležitějším, je *princip individualizace*, který se věnuje celkové pointě celého inkluzivního vzdělávání, a to faktu, že každý žák má své potřeby

v edukačním prostředí a je důležité je nejen akceptovat, ale přizpůsobit jim i celý proces osobního rozvoje. Posledním je *princip celistvosti*, který stanovuje, že rozvoj jedince stojí na vícero složkách než jen inteligenčních, ale také mravních a například etických. Všechny tyto základní principy výrazně oddělují tradiční pedagogiku od té inkluzivní.

1.3.1. Tradiční vs. Inkluzivní pedagogika

Vnímám za podstatné poukázat na zásadní rozdíly mezi těmito dvěma přístupy už jen proto, že se v této práci věnuji názorům učitelů, kteří byli vzděláni k praktikování tradiční metody a postupným společenským vývojem museli v rámci své školy přejít k inkluzivním metodám vzdělávání. Jejich přístup se musel téměř od základů změnit a je důležité této problematice porozumět od základu. Wilhelm in Tannenbergová (2016) srovnal nejvýraznější rozdíly mezi tradiční a inkluzivní pedagogikou. V tradičním školství je z pohledu vyznačení člověka jedinec chápán jako zdravý nebo poškozený. Pozornost není soustředěna na jeho osobu nýbrž na jeho vady na základě kterých je pak přiřazen do příslušné vzdělávací instituce, tudíž nikterak nenarušují běžné školy se zdravými dětmi. Po správném umístění žáka vychází tradiční školní systém z myšlenky, že žáci vytváří ve třídě homogenní skupinu na základě totožného věku, biologického vývoje a získanými znalostmi. To souvisí i s dalším faktem tradiční pedagogiky, homogenita je převáděna i na vyučovaný obsah což má za vinu, že ani nadprůměrně talentované děti nemohou rozvíjet své znalosti nad stanovený rámec. Dalším pojmem spojovaným s tímto přístupem je segregace. V případě, že žák nedokáže splnit určitá výkonnostní měřítka je zpravidla vyloučen a přeřazen do jiného zařízení s více vyhovujícími kritérii.

Tradiční škola žáky seskupuje do jednotek, ve kterých budou všichni na totožné úrovni svých schopností. Je však velmi náročné posunout se v žebříčku nahoru, a proto nedochází k naplňování individuálních maxim jedince, ten zůstává v homogenním prostředí a očekává se od něj dosažení adekvátních cílů stanovených dle pedagogického zařízení, do kterého spadá. Tento systém se potýká i s kritikou na nedostupnost některých speciálních pedagogických zařízení v okolí bydliště.

V České republice existují příznivci i kritici jak tradiční pedagogiky, tak i pedagogiky inkluzivní. Někteří odborníci v oblasti speciální pedagogiky se domnívají, že pedagogičtí pracovníci nemají dostačující průpravu na přijetí celé formy inkluze, stejně tak jako zbytek společnosti. Svůj názor na inkluzi vyjádřil v rozhovoru Václav Klaus mladší (2016), kde uvedl,

že děti se SVP, které jsou umísťovány do běžných škol v rámci inkluze, nemají šanci se zaměřit na prospektivní činnosti, ale musí se vzdělávat ve všech rozmanitých oborech, a to jim podle něj ubírá na možnosti se jednou v životě opravdu kvalitně uplatnit. Bývalá ministryně školství Kateřina Valachová, jenž sehrála důležitou roli v zavádění inkluze do škol, zase pojala inkluzi jako příležitost umožnit všem dětem rozvinout se do jejich nejlepších verzí. Proti inkluzi se vyjádřil prezident Miloš Zeman „*Mohl bych mluvit o tom, že rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla, takže učitelé se nemohou věnovat těm, řekněme, talentovanějším dětem... Jsem proti inkluzi*“ (Šíp & Gulová, 2019). Inkluzivní vzdělávání zajisté vytváří mnoho dilemat nejen pro rodiče, ale také pro samostatné učitele a lídry škol. Ředitelé často upozorňují na nepřipravenost žáků, ale i jejich rodičů, jelikož souhrnně se často setkávají s problémem akceptovat děti s postižením (Bartoňová et al., 2016)) Ředitelka školy Ivana Melichárková, jejíž škola již 17 let pracuje na zavádění inkluze vypověděla pro vědecký časopis „*Sama jsem přesvědčená a souhlasím s výrokem, který jsem někde četla: vzděláváme společně děti, u kterých je to možné, a ve speciálním školství děti, u kterých je to nutné. A mějme stále na mysli to, co každé jednotlivé dítě potřebuje a kde se cítí bezpečně*“ (Šíp & Gulová, 2019). Důležitým faktorem je také nízká osobní zkušenost rodičů s lidmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto se pak může docházet ke strachu z neznámého, který vede k odmítání těchto jedinců. Mohlo by se zdát, že i to je nosným sloupem pro neúspěch inkluze a důvodem rozpačitých postojů učitelů, kteří nejsou vždy kvalitně informováni (Lechta, 2010).). Z tiskové zprávy výzkumu na téma postojů veřejnosti k tématu inkluze ve vzdělávání, který proběhl ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Median, za podpory Nadace Albatros v roce 2017, vyplývají tři hlavní obavy „*inkluze není dobře připravená a zajištěná, obava z újmy žáků ve třídách (i těch začleněných) a obava z celkového poškození českého školství*“ (EDUin, 2017). Ať už je problematika těchto dvou pedagogických směrů sebevíc kontroverzní, je důležité, aby se příznivci a odpůrci inkluze zvládali navzájem respektovat, a hlavně jednali v zájmu žáků, což by měl být i zájem společný (Kratochvílová, 2013).

2. Jednotky inkluzivního systému

Celý tento systém obsahuje určité klíčové aktéry, kteří umožňují inkluzi proniknout od základních myšlenek tohoto přístupu až do praxe mezi žáky. Každá škola má možnost přijmou inkluzi v určité míře, a proto si v této kapitole přiblížíme, jaké jsou klíčové dimenze, abychom mohli určit jaká škola je a která není inkluzivní.

2.1. Inkluzivní škola

Pod pojmem inkluzivní se skrývá škola, která v určité míře přijímá inkluzi a organizuje společné vzdělávání. Avšak takto zaměřená škola uznává rozdílnosti mezi studenty ať už fyzické, kulturní nebo jakékoliv jiné. Rozdílnost se vnímá jako možnost posunu k lepšímu a vzájemného obohacení (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Aby bylo možné identifikovat míru inkluze v určitém zařízení měli bychom podle projektu Férová škola posuzovat čtyři dimenze a těmi je kultura školy, podmínky, praxe a relace. (Kratochvílová a spol. 2015)

Kultura školy

Booth a Ainscow (2002) vymezují, že kultura inkluzivní školy vytváří důvěryhodné, otevřené a kooperativní místo, kde je vážený každý jedinec. Zahrnuje společné postoje, které sdílí žáci, rodiče, pedagogičtí pracovníci stejně tak jako zřizovatel školy. V praxi to znamená, že škola přijímá všechny žáky bez výjimek, tudíž žáci nejsou nuceni se separovat v praktických nebo speciálních školách. V případě, že žák není úspěšný, hledají se vhodná podpůrná opatření, jež by mu práci ve třídě usnadnili (Kratochvílová a spol., 2015) V rámci kultury existují tedy určité zvnitřněné hodnoty, které by měli pracovníci škol mít přijaté za své, aby pak bylo inkluzivní smýšlení prezentováno i veřejnosti.

Podmínky

Na úrovni této dimenze dochází k řešení hlavně organizační stránky školy, protože pro kvalitní inkluzivní edukaci je zapotřebí zajisti prostředí školy zcela heterogenní, tak aby zde vznikalo zázemí pro každého žáka podle jeho schopností a možností. V praxi by měla být škola bezbariérová, neexistuje zde žádná speciálně vyhraněná třída, stejně tak se mohou žáci bez rozdílu účastnit volnočasových aktivit. Dochází i k edukaci zaměstnanců a v rozpočtu školy jsou zahrnuty artikly povzbuzující inkluzi v potřebné praxi. (Kratochvílová a spol. 2015)

Praxe školy

Podle Bintingera in Wilhelm (2002) by v těchto školách měla být pedagogika nastavena na společném hraní, učení a práci v rámci určitého vývojového stupně a schopností každého žáka. Jednotlivé využívané vyučovací metody staví na již zmiňované vnitřní diferenciaci, která se promítá i v jednotlivých třídách a umožňuje tak vyučování každého bez omezení. Učitelé by měli být schopni zvládnout rozmanitost jednotlivých žáků a uzpůsobit tomu i průběh

vyučování. Žáci jsou považováni za součást vzdělávacího procesu a mohou ho sami dle uvážení obohacovat. Nejsou zde stanovovány striktní cíle, kterých je potřeba dosáhnout, nýbrž očekává se změna od původního stavu žáka a na základě toho je pak také adekvátně hodnocen podle míry osobního pokroku. Za zmínku zde stojí i možnost individuálních vzdělávacích plánů, které jsou v rámci školy vytvářeny žákům, kteří nestíhají tempo třídy, nebo jsou naopak nadprůměrně nadaní. Inkluzivní škola jako taková stojí na vzájemné spolupráci a respektu.

Relace

Relace je vnímána v obou směrech jak dovnitř, tak i ven. Upravuje tedy jednotlivé vztahy mezi aktéry ve školách. Učitelé si navzájem naslouchají při výuce a snaží se vzájemně nalézt nejvhodnější praktiky a metody pro jednotlivé žáky. Stejně tak učitelé a rodiče fungují díky vzájemné komunikaci, buduje se lepší vazba k jednotlivým žákům, a hlavně dostatečné pochopení individuálních potřeb. Inkluzivní škola je vnímána jako jakýsi středobod komunit v konkrétních oblastech a je otevřená všem kolemjdoucím (Kratochvílová a spol. 2015). Existuje zde vzájemná důvěra mezi jednotlivými aktéry a společně se všichni podílí na zásadních změnách a tvorbě pravidel ve škole.

2.2. Zřizovatelé školy a ředitelé

Zavádění inkluze do praxe je náročnou změnou pro celou školu v jejímž čele stojí ředitel. Vzhledem k celonárodnímu přechodu na společné vzdělávání, by měla každá škola postupně započít své kroky k zavedení inkluze, avšak míra, v jaké bude škola inkluzivní, závisí na řediteli školy. Proces přetváření celého smýšlení instituce se obvykle projevuje v těchto fázích: porozumění změny, přijetí změny, ovládnutí hlavních nových myšlenek, a nakonec aplikování do praxe. Konečný dojem můžeme pak zkoumat na základě schopností a zápalu jednotlivých zainteresovaných aktérů. (Vašutová, 2006) Zásadní pro kvalitní proměnu je tedy nejen změna určitých struktur ve škole, ale transformace kultury, informovanost o nových metodách a přístupech, společné porozumění a přijetí metodik. Všechny tyto kroky by měl implementovat ředitel, který také určuje, v jaké míře bude škola otevřená přijímat různé děti a jak se učitelé postaví k inkluzivnímu smýšlení, popřípadě zda se jim podaří efektivně pracovat se žáky se SVP a postižením. (Hloušková et al., 2015) Vždy jsou očekávány pochyby a obavy ze strany učitelů na něž reagují ředitelé různě, avšak ne každý pedagog se musí s tímto směrem výuky ztotožňovat a mít zájem o práci s dětmi se speciálními potřebami, proto škola, jakožto učící se organizace zastává princip, že nic není dopředu rozhodnuto, ale je zde vždy možnost

zapojit se do hledání řešení. (Slavíková, 2008) Pokud dojde k připravení školy na inkluzivní vzdělávání zapojuje se do hry i zřizovatel školy.

Zřizovatelem školy bývá nejčastěji obec a jakožto vyšší stupeň územní samosprávy to může být i kraj. Obec je považována za elementární jednotku územní samosprávy, současně disponuje vlastními finančními prostředky a nakládá se svým majetkem dle uvážení. (Provazníková, 2015) Zřizovatel disponuje celou řadou funkcí a ve většině z nich úzce spolupracuje s vedením školy. Mezi jeho kompetence patří například korigování počtu dětí ve třídách nebo schvalování „ředitelského“ volna pro žáky z určitých závažných důvodů. Přímým vlivem na kapacitu školy získává zřizovatel moc nad tím, zda bude dítě, ať už se SVP nebo bez nich, přijato. Škola nesmí žáka odmítnout, avšak pokud prokáže plnou kapacitu musí právě sám zřizovatel najít pro dítě jiné umístění. Z metodiky pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními vydané NÚV (2016) vyplývá, že od chvíle přijetí žáka do školy má instituce nanejvýš čtyři měsíce na zajištění všech potřebných podpůrných opatření. Výčet těchto potřebných opatření zajišťuje školská poradenská činnost, která pak předává tyto informace řediteli školy a ten následně prezentuje požadavky zřizovateli, jehož úkolem je poskytnout finanční prostředky na zrealizování těchto požadavků. (Kratochvílová, Tannenbergová, Kusá & Havel, 2015).

2.3. Podpůrná opatření a jejich financování

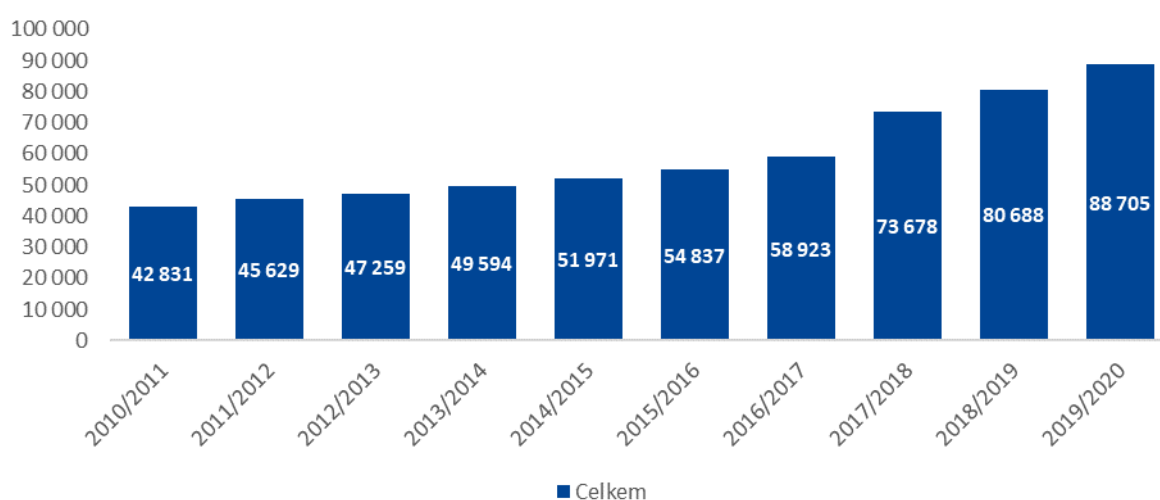
Hlavním zdrojem finančních prostředků je pro školy rozpočet zřizovatelské obce, jehož účelem je pokrýt náklady na základní provoz školy včetně energií. (Černá, Marinčák & Svoboda, 2015) Avšak hrazení potřebných speciálních opatření pro žáky se SVP vychází z normativu a příplatku k normativu pro žáky se zdravotním postižením, které jsou klíčové pro financování vzdělávání žáků. Základní normativ lze považovat za určité množství peněžních prostředků jejichž hodnota se odvíjí například od druhu školy, hodnoty žáků spadajících na jednoho učitele, dosaženého stupně edukace. Krajské úřady stanovují krajské normativy pro různé druhy škol na základě regionálních charakteristik (Černá, Marinčák & Svoboda, 2015). V podstatě dochází k tvorbě rozpisu rozpočtu přímých výdajů pro jednotlivé školy. K normativu dostávají žáci se zdravotním postižením příplatek, jehož výše závisí na typu postižení, jeho rozsahu a závažnosti. Zpravidla se jedná o hrubý násobek základního normativu daného žáka, avšak hodnota tohoto příplatku se může v průběhu času měnit je-li obměněna míra potřebných podpůrných opatření nebo je změněn počet žáků ve třídě.

Školský zákon neobsahuje právní úpravu pro pravidla přidělování finančních prostředků jednotlivým školám a proto jsou zřizovatelé vázáni například ustanovením zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. V praxi to funguje tak, že každá škola zaznamenává svou finanční vytiženost ve školní matrice, kde jsou údaje v průběhu školního roku aktualizovány a posílány krajskému úřadu. Ten na základě těchto dat provádí úpravu rozpočtu školy v závislosti na krajském normativu žáka a vydává finanční prostředky jednotlivým školám (popřípadě zřizovatelským obcím) tak, aby bylo možné zajistit realizaci potřebných podpůrných opatření, která byla určitým žákům ve školním roce přiřazena. Pokud se jedná o financování určitých kompenzačních pomůcek (například sluchadlo), tak i ty by měly být hrazeny právě ze základního normativu žáka, avšak realita je taková, že *„výše příplatku na žáky se zdravotním postižením je odvozována nikoliv od míry skutečné podpory, kterou daný žák při vzdělávání potřebuje, ale od výše regionálně diferencovaného základního normativu. Školy tak mohou v různých krajích dostávat na stejného žáka rozdílnou výši příplatku, přestože reálné potřeby žáka jsou stále stejné“* (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015). Proto pouze ve výjimečných případech mohou být žákovi poskytnuty adekvátní kompenzační pomůcky, vrámci finančních prostředků poskytnutých od zřizovatele, což může být jedním z důvodů, proč se v některých školách nerozvíjí inkluze takovým tempem jako v jiných. Zvláštní školy jsou většinou plně přizpůsobené pro plnohodnotné fungování žáků s určitým postižením, proto pokud tito jedinci nedostanou dostatečné prostředky na klíčové pomůcky, jejichž přítomnost by jim umožnila se začlenit mezi děti do normálních škol, nedochází zde k plné podpoře inkluze ze strany kraje. Škola se na kraj obrací i v případě žádosti zřízení funkce asistenta pedagoga. Podaná žádost obsahuje vyjádření školského poradenského zařízení a specifikace ohledně úvazku asistenta. V případě, že žádost obsahuje všechny nezbytné formality, neměla by být zamítnuta.

Nejvyšší kontrolní úřad (2020) se věnoval peněžním prostředkům z Evropské unie a státního rozpočtu určené na inkluzi. Je faktem, že inkluze v ČR je z velké části financována dotacemi z Evropské unie a investičních fondů. Tyto prostředky jsou určeny právě na různá podpůrná opatření, které žáci se SVP vyžadují. Problémem je bohužel fakt, že tato podpora trvá pouze po dobu průběhu dotovaných projektů. MŠMT se proto snaží nalézt další zdroje možných příjmů na rozvoj inkluze. Na základě tiskové zprávy ke Kontrolní akci č. 19/19 vydané právě NKÚ (2020), která má za účel informovat o průzkumu mezi lety 2015 - 2019, který prověřoval účelné a hospodárné využívání peněžních prostředků z EU a státního rozpočtu, vyplývá, že *„Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ narostl od roku 2010 o více než polovinu. A téměř 80 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává v běžných*

základních škol.“ Do tohoto průzkumu se zapojilo 47 % z oslovených 3 842 běžných základních škol a žádné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedla pouze 3 % z dotazovaných škol. V grafu číslo 1 můžeme pozorovat již zmiňovaný nárůst žáků se SVP na klasických základních školách od roku 2011 až do roku 2020. Je evidentní, že počet těchto žáků v průběhu těchto let vzrostl o více než dvojnásobek, a proto je důležité dále hledat nové možnosti zdrojů, které by poskytovaly finanční prostředky na tyto žáky a na jejich potřeby, aby mohli přirozeně fungovat na běžných školách.

Graf č. 1 Počet žáků se SVP v běžných ZŠ



Zdroj: NÚZ (2020) *Kontrolní závěr z kontrolní akce 19/19*

Inkluze se v České republice začala vyvíjet vcelku mílovými kroky a je důležité zapracovat na dostatečných finančních prostředcích, protože počet žáků se SVP stále zvyšuje a pokud to takto půjde i na dále bude zapotřebí vyšší zabezpečení těchto zdrojů, aby mohlo docházet ke kvalitnímu vzdělávání všech jedinců rovnoměrně. Z šetření NÚZ (2020) také došlo k vyhodnocení, že cesta k dobré a funkční inkluzi má stále pár překážek, jako například zatěžování škol nadměrnou administrativou nebo velké množství dětí ve třídách, se kterým podle průzkumu nemůže více než polovina škol nic dělat ať už kvůli kapacitě, nebo nedostatečným prostředkům pro žáky se SVP. Školy také zápasí s problémem nekompletního zařízení tříd a nízkým počtem pedagogických pracovníků.

2.3.1. Asistent pedagoga jakožto klíčové podpůrné opatření

Pozice asistenta pedagoga (AP) je v národním vzdělávání již dlouhé desítky let zakořeněný pojem, průběhem let se měnilo jejich zaměření, ale současně i jejich pojmenování. Konečná aktuální forma asistenta pedagoga byla specifikována v roce 2004 až 2005 vznikem nového školní legislativy a do posud je s drobnými upřesněními stále v platnosti (Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková, 2014). Přestože jeho pozice je popsána zákonem, nemají AP přesně vymezenou náplň práce, což jim sice dává jakousi svobodnou ruku nad svým posláním, ale může to vézt i ke zmatkům přímo na pracovišti. Podle Tannenbergové (2016) asistent pedagoga nesmí být zneužíván na zbytkové práce, je zahrnut do chodu školy a nalezne své zázemí ve sborovně, stejně tak jako učitel. V praxi je zapotřebí, aby kooperace mezi učitelem a asistentem byla přirozená a kvalitní, jedině tak mohou dosáhnout nadstandardních výsledků při vzdělávání žáků se SVP. Podle Vejrochové et al. (2015) je asistent pedagoga běžným zaměstnancem ve školní instituci, tím pádem se přirozeně podílí na tvorbě prostředí v daném zřízení a je neopominutelným článkem při transformování klimatu ve třídě. Stejně tak poznamenává, že vztah asistenta pedagoga s učitelem, který má ve třídě dítě se SVP by měl být dostatečně vyvinutý, jelikož má přímý dopad na úroveň a kvalitu vzdělávání v dané třídě. Učitel by měl AP poskytovat základní metodickou podporu a kooperovat v naplnění potřeb všech žáků ve třídě.

Nepřesné vymezením činnosti AP s sebou nese i vcelku nepříjemná rizika, některé z nich zmiňuje Pekárková & Vožechová (2013). Poukazuje na nedostatečně vysoký plat těchto asistentů, což může úzce souviset i s nízkou motivací lidí věnovat dostatek času na studium tohoto oboru. Ostatně to ani není potřeba, protože za dostatečné vzdělání pro výkon této praxe je běžně považován tříměsíční kurz pro AP. Od takového jedince není vyžadována maturita, dostačující je výuční list, či jen základní vzdělání, avšak očekává se alespoň minimální pedagogická kvalifikace, kterou by měl zajistit právě již zmiňovaný kurz. Ve funkční třídě pak vzniká kontrast mezi vzdělaností učitele, jenž musel na svou pozici třídního učitele na prvním stupni studovat 5 let a získat titul Mgr. a asistenta pedagoga, který nemusí mít vůbec žádné pozadí v oblasti vzdělávání. Dochází pak k přirozenému podřazování role asistenta v prostředí školy, kdy je využíván například na suplování nebo asistenci učitelům při přípravě výuky pro žáky (Tannenbergerová, 2016). Na problematiku nedostatku kvalifikovaných asistentů pedagoga reaguje i již předchozí šetření NKÚ (2020), které zjišťuje, že téměř třetina dotazovaných očekává od AP vysokoškolské vzdělání a nejlépe přímo ve speciální pedagogice, avšak tento požadavek splňují bez mála pouhá 3 %. Samozřejmě se projevují i odlišnosti

v rámci jednotlivých krajů. Téměř 85 % tvoří asistenti se středoškolským vzděláním a zároveň absolvovaným certifikovaným kurzem absolvovaná délka praxe pak u většiny tvoří od jednoho do pěti let.

Výraznou problematikou je již zmiňované financování z Evropských fondů jakožto jediný zdroj peněžních prostředků na podpůrná opatření včetně asistentů pedagoga. Podpůrná opatření jsou dělena do 5 stupňů podle určité náročnosti, ať už organizační nebo pedagogických zkušeností, stejně tak záleží na míře znevýhodnění žáka. Pokud jsou podpůrná opatření určitého stupně nedostatečná teprve pak se lze využít stupně vyššího (Bočková & Vítková, 2016). Asistenta pedagoga může získat každý žák od 3. stupně podpůrných opatření a je pak rozlišováno, zda bude jeho činnost přímo koncentrována ve třídě, nebo půjde jen o pomocné výchovné práce. Finanční ohodnocení asistentů spadá do 4. až 9. platové třídy což se v praxi pohybuje od 15 540 korun do 36 130 tisíc korun s tím, že výši úvazku asistenta stanovuje školské poradenské zařízení na základě potřeb žáka (Nařízení vlády č. 531/2021 Sb.) V průběhu let s navyšujícím se počtem žáků se SVP je zapotřebí čím dál více asistentů a pokud by jediný zdroj dotací EU, jakožto aktuálně nenahraditelný zdroj finančních prostředků z nějakého důvodu selhal, nastal by v celém školství inkluze kolaps. Problémy však již postupně narůstají i vzhledem k nedostatku kvalifikovaných lidí na tyto pozice, většinou u této profese lidé nezůstávají dlouhodobě, což se odvíjí i od platového ohodnocení této funkce. Posledním významným poznatkem, které ze šetření NKÚ (2020) vyplývá je nedostatečné množství asistentů na školách. Průměrně na jednu školu připadá zhruba 5 pozic asistentů pedagoga, avšak průměrný počet žáků se SVP je na jedné škole kole 35 z čehož vyplývá, že na jednoho AP připadá cca 7 dětí se SVP. Samozřejmě nehledě na to, že to může být žák s poruchami chování, poruchami učení, sociálním znevýhodněním, anebo náročným zdravotním postižením. Současně je nutné zmínit, že AP se nevěnuje spolupráci jen s jedním žákem, ale měl by se aktivně starat o harmonii v třídním kolektivu, aktivně kooperovat s učitelem a být přítomen pro jakéhokoliv žáka, co vyžaduje jeho pomoc (Habr, Hájková & Vaníčková, 2015).

Je zjevné, že bude zapotřebí na této oblasti do budoucna zapracovat, jak na kvalitnějším vzdělávání asistentů pedagoga, tak dále i na jejich adekvátnějším finančním ohodnocení. Stejně tak bude potřeba zajistit i jiné zdroje podpory financování této oblasti školství, aby mohlo množství těchto pedagogických pracovníků růst rovnoměrně se zvyšujícím se číslem dětí vyžadující toto podpůrné opatření. V této práci budu následně mapovat pohled učitelů i na tuto problematiku vznikající kolem asistentů pedagoga.

2.4. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V přesném znění Školského zákona č 561/2004 Sb. § 16 ve účinnosti od 1.1.2017 do roku 2025 nalezneme toto vymezení: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

Pojmem speciální vzdělávací potřeby bychom měli rozumět jakékoliv specifické potřeby které vyžadují jedinci ať už s nějakým druhem omezení, postižení nebo znevýhodnění, ale také vysoce nadprůměrné nadání a intelektuálně rozvinutější jedinci (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Řada autorů a odborníků vnímá dnes tento termín jako překonaný a navrhují termín jako třeba *žák s rozmanitými schopnostmi* (Kasíková, H., Straková, 2011). Česká legislativa si původní termín, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ponechala a podle Kratochvílové (2013) je to převážně proto, že důležitý není druh a rozsah postižení, ale potřebné množství opory pro heterogenní společnost, které může školství žákům poskytnout. Množství podpory se pak těmto žákům přiřazuje, podle již zmiňovaných stupňů podpůrných opatření. To, jaký stupeň bude žákovi přiřazen určují pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Jejich úkolem je na základě žádosti ať už žáka samotného nebo jeho zákonného zástupce vyhodnotit vzdělávací potřeby jedince a vystavit o prošetření zprávu. V případě doporučení je s ním obeznámen žák i zákonný zástupce, následně pak i škola, která doporučení projedná s vedením školy, dopracuje a podepíše informovaný souhlas. Školské poradenské zařízení provede kontrolu pomůcek v dané škole, popřípadě zmapuje možnosti přijetí speciálního pedagogického pracovníka jako podpůrné opatření (Bartoňová et al., 2016)

Specifickým druhem opatření je individuální vzdělávací plán (IVP), který je možné vytvořit, pokud to vzdělávací potřeby jedince vyžadují. Lechta (2016) uvádí, že IVP má za účel likvidovat důsledky postižení, narušení a ohrožení (PNO) vyskytujících se ve vzdělávacím systému. Dále také specifikuje, že na tvorbě tohoto plánu se podílí třídní učitel jedince společně s kvalifikovanými potřebnými pracovníky. Je zde konkrétně specifikováno, v jakých předmětech bude plán využíván a jsou zde uvedeny informace o jednotlivých vyučujících žáka.

Ředitel školy reaguje na IVP opatřením všech potřebných prostředků na zajištění vyžadovaných podpůrných opatření.

V inkluzivních třídách je edukační proces přizpůsobivější než na běžných školách a dětem se SVP se pak dostává dostatek prostředků na standardní fungování v přirozeném kolektivu. Nejdůležitější je včasná specifikace dítěte ne až tak kvůli označení, ale z důvodu zajištění dostatečné podpory a maximálního možného omezení narušování výuky ostatním dětem. Bohužel však přes všechno úsilí vytvořit vzdělávací prostředí pro všechny žáky bez rozdílu se stále dostáváme do cesty škatulkování. V aktuálním vzdělávacím systému stále dochází k třídění žáků, kteří se vymykají určitými odlišnostmi, do všemožných edukačních směrů. Stále fungují speciální školy a nadané děti jsou nelogicky posouvány skrz třídy nahoru. Zdá se tak, že kvůli těmto rozdílům a potřebě dát jedinci značku nemohou být aktuální změny v přístupu k dětem se SVP plně dokončeny.

2.5. Rodina žáka

V kapitole představení fenoménu inkluze jsme se již obeznámili s faktem, že v procesu inkluzivního vzdělávání je důležitá role každého aktéra, tudíž nemůžeme opomenout ani spolupráci školy s rodinou žáka s SVP. Mezi všemi zúčastněnými by měla panovat určitá tolerance, vzájemná důvěra a otevřená komunikace, aby mohla Inkluzivní škola prosperovat ve všech odvětvích. Bartoňová et al. (2016, str 61) přesně říká „*I rodiče žáků školy mají právo vědět, co se děje ve třídě/škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Vhodné je informovat rodiče na třídních schůzkách, kde se mohou na cokoliv zeptat, a můžeme vyvrátit jejich případné obavy. Pokud mají rodiče o problematiku zájem, je vhodné doplnit informace přednáškou odborníka.*“ Rodič jakožto zákonný zástupce hraje důležitou roli ve vytváření IVP stejně tak jako udržuje pravidelný kontakt s poradenskými zařízeními. Rodina jako taková by měla být bezpečným místem, kde žák nachází porozumění a zažívá první kvalitní socializaci. Je nevyvratitelné, že rodina má výrazný vliv na vývoj jedince a jeho osobnostních rysů. Rodina umožňuje nahlédnout na problematiku dětí s SVP více empiricky. Forlín (2010) popisuje, jak rodiče dětí se zdravotním postižením kritizují odborníky za nedostatek pochopení situace v praxi. Vzniká tak skvělá spojka mezi institucí, tj. školou, a přímo žákem samotným, prostřednictvím znalého rodiče. Inkluzivní škola si uvědomuje, že klíčová spolupráce by měla fungovat s rodičem, a proto se snaží v rámci své instituce budovat jakési komunitní centrum, kde je možné navazovat bližší partnerství mezi všemi jednotkami inkluzivního systému. Pedagogičtí pracovníci vedou určitý typ partnerského vztahu s rodiči, kooperují s nimi na profesionální úrovni a uvědomují

si, že rodič zná žáka lépe než učitel, proto ve vzájemné konverzaci a výměně názorů mohou nalézt neadekvátnější strategii, kam dané dítě směřovat. Výuka je také stále otevřena návštěvám, které jsou předem nahlášeny a jedinci jsou plně vtahováni do vzdělávacích aktivit (Tannenbergerová, 2016). Rodič dále vystupuje jako zákonný zástupce, což mu dává pravomoci dosáhnout pro dítě takové formy vzdělání, jaká je jen zapotřebí.

Současně je nutné upozornit, že v dnešní době je rodič často v pozici hodnotitele práce učitele, a to značně znesnadňuje pedagogům nakládat dle svého vzdělání a osvojených metod. Pro učitele může být špatná komunikace s rodiči i zdrojem stresu, na jednu stranu je složité, pokud rodina žáka s SVP nekomunikuje, ale na druhou stranu je značně stresující, pokud rodiče nerespektují profesionální úroveň a navazují spojení velice často nebo neadekvátním způsobem. (Martanová & Konůpková, 2019) Existuje velmi tenká hranice mezi dobrou a náročnou konverzací a záleží hlavně na osobních hranicích každého jedince. Učitel je pověřen vzděláváním dítěte, avšak mnoho z nich zapomíná na podstatu důležitosti spolupráce s rodiči, protože jim nevyhovuje, jak snadno se hovor může zdát iniciovaný emocemi, nebo osobními starostmi. Učitelé jsou pak ovlivňováni ve svých rozhodnutích nad žákem a dostává je to do značného tlaku. V posledních letech také poklesla míra autority rodičů nad dětmi stejně tak úměrně klesá i autorita učitelů. *„Učitelům obecně velmi vadí, že nejsou pro rodiče již tak velkou autoritou jako v dřívějších dobách. Pociťují oslabení své pozice ve škole a krizi své autority vůči dětem i rodičům* (Martanová & Konůpková, 2019). Velmi problematickou také bývá situace, kdy se pohled učitele a rodiče na dítě výrazně mívá. Rodina žáka pak svými poznámkami ať už nepřímou, nebo přímo kritizuje přístup a metody profesionálních učitelů. Celkově tento rozpor může mít na vinně jen jedinou věc a tou je nespokojenost hlavně žáka samotného a stejně tak již zmiňovaných dvou stran. Všechny tyto tři jednotky by se proto měli snažit nastolit kooperativní harmonický stav, kdy bude každý určitým způsobem obohacen.

Kooperace inkluzivní školy a rodičů žáka může mít příznivý dopad na celkové fungování jedince ve třídě, ale také na jeho studijní výsledky. V případě závěru výzkumu Pianta a Walsche zjišťujeme, že spolupráce mezi rodiči a školou má přímý dopad na úspěšnost žáka ve škole. Pokud se rodič aktivně zajímá o školu, navozuje pak dítěti společně s učitelem pocit jistoty a dítě se může uvolněně realizovat (Christenson & Anderson, 2002). Nutno také zmínit kvalitnější připravenost na výuku mezi žáky, se kterými rodiče aktivně pracují. Longitudinální studie Epsteinové a Sheldona (2002) řešila, jaký vliv mají společné aktivity s rodiči na docházku žáka. Tím, že došlo k zavedení společných aktivit, kleslo množství dětí chodící za školu z 8 % na 6,1 % což naznačuje, že kooperace rodiny a žáka má pozitivní dopad na dítě.

Pro rodiče dítěte se SVP jsou všechny možné způsoby kooperace ať už s učitelem nebo speciálními pedagogy o to důležitější, v takovém případě je spolupráce brána jako jediná možná cesta k úspěchu. J. Slowík (2007) doplňuje: „*Situace rodiny s postiženým členem je velmi nestandardní prakticky ve všech ohledech a pro všechny členy.*“ Jedná se pak o dlouhodobý proces založený na určité vytrvalosti. Klíčovou roli zde pak hraje shoda pedagogických pracovníků s rodiči na konkrétních představách o budoucnosti a směřování dítěte. „*Princip celistvosti je pak rozvoj žáka týkající se jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek.*“ (Tannenbergerová, 2016)

2.6. Učitel

Pro tuto bakalářskou práci je role učitele velmi významná, a proto je nutné zmínit, proč je učitele možné považovat za klíčového aktéra celé inkluze. Učitel je v centru pozornosti při zajišťování kvalitního vzdělávání pro všechny žáky a taktéž i při realizaci inkluze ve školách. Plně se podílí na formování klimatu ve třídě, koordinuje činnosti žáků, organizuje a hodnotí jejich průběh vzdělávání. (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) V rámci tradičního pojetí pedagogiky byl učitel stěžejním prvkem vzdělávání, kdy šířil své znalosti mezi žáky. V inkluzivní škole se klade důraz na interakce mezi jedinci, kteří jsou součástí této instituce. Nejen z toho důvodu je učitel vnímán jako spojka mezi žákem, rodičem, vedením školy a asistentem pedagoga, kteří jsou dnes prakticky součástí každé inkluzivní školy. Výstup je pak takový, že kvalita školy se plně odvíjí od schopností, míře ochoty a vzdělanosti učitele. (Harrington, Kastrike & Holtbrik, 2016). Základem pro práci učitele jsou pedagogické dovednosti, které se formují dlouhodobým procesem a odvíjí se od vztahu k dětem a celkově vztahu k pedagogické profesi. Tyto dovednosti jsou nabývány až v průběhu praxe a jsou formovány například zpětnou vazbou a prostředím školy. Vomáčková et al. (2015, s. 58) ve své knize uvádí „*Kompetentní učitel z hlediska potřeb inkluzivního vzdělávání je nutně učitelem, který bude vybaven minimálním penzem pedagogicko-psychologického základu a oborových didaktik, které mu umožní pracovat efektivně s jinakostí žáků a maximálně podporovat jejich rozvoj*“. Stejně tak dále Vomáčková et al. (2015) poznamenává, že pro dnešní učitele by vzhledem k rozvoji inkluzivních škol ideální, kdyby měli vzdělání nejen z obecné pedagogiky ale také psychologie, a hlavně speciální pedagogiky.

S přechodem na inkluzivní vzdělávání se musel každý učitel vypořádat svým způsobem na úrovni svého vzdělání, bylo nutné akceptovat veškeré odlišnosti jedinců a porozumět nejideálnějšími možnými metodám výuky. Nejen z toho důvodu se vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj staly předmětem vzdělávací politiky. Na roli učitele se kladou vysoké

požadavky nejen kvůli obecné práci s dětmi a jejich přímému vlivu na ně, ale také u dětí se SVP by měl učitel mít dostatečnou kvalifikaci, vědomosti a stejně tak i náuru.(Michalík, Baslerová & Růžička et al., 2018) Nejen z těchto důvodů určuje zákon 563/2004 Sb. povinnost magisterského vzdělání pro profesi učitele, což by mělo zajistit všestrannou připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání, avšak ne všechny fakulty v ČR dostatečně transformovaly svou výuku v rámci požadavků na učitele v dnešních školách. Opomíná se na znalosti ve speciální pedagogice a psychologii, které, jak jsem již zmiňovala, jsou velmi užitečné v dnešním společném vzdělávacím systému. Vomáčková et al. (2015) „*Bohužel, praxe regionálních škol sice zcela opodstatněně, ale zatím neúčinně upozorňuje na nedostatečnou připravenost absolventů učitelských studií: zejména nepedagogické fakulty produkující absolventy učitele projevují nezáměr o přijetí obsahového standardu učitele*“.

Aby byl učitel schopen kvalitně šířit inkluzi mezi žáky, je nutné, aby nejprve sám dobře jejím myšlenkám rozuměl a také, aby dokázal pochopit individualitu všech žáků na základě čehož by měl být schopný zvolit vhodný přístup k jejich vzdělání. Učitelé, kteří již byli v praxi při přechodu na inkluzivní vzdělávání, museli na základě svého uvážení rozšířit své obzory v oblasti inkluze. Byla organizována různá školení, workshopy a učitelé dostali příležitost naučit se pracovat se žáky s SVP v jejich běžných třídách. Podle datové zprávy NÚZ (2020) se téměř 64 % škol nezúčastnilo, nebo nebylo informováno o těchto odborných diskusích a nemělo tak šanci přispět k úpravám legislativních návrhů ohledně společného vzdělávání. Dalších téměř 20 % škol bylo přizváno, ale nezúčastnilo se, tudíž okolo pouhých 17 % škol se aktivně podílelo na připomínkových řízeních k návrhům legislativních úprav. Dále také z této zprávy vyplývá, že 70 % škol nikdy nedostalo zpětnou vazbu na jejich návrhy a připomínky v rámci zavádění inkluze do škol. Tyto hodnoty jsou značně alarmující a jednoznačně z nich vyplývá, že učitelé museli zvládnout přechod k inkluzi po svém. Přechod k inkluzi byl pro některé velmi náročný a množství pedagogů mělo obavy z akceptování žáka s SVP, obávali se nedostatku času pro všechny žáky a stejně tak je zneklidňovala nejistá podpora od vedení školy (Havel, 2013). Jednou z dalších hlavních změn byla adaptace učitele na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a vzájemné kooperace, stejně tak jako velké množství papírování v rámci rozsáhlé administrativy inkluzivní školy.

3. Inkluze v zahraničí

V Evropě je úroveň inkluzivního vzdělávání velmi rozmanitá a v různých zemích se nachází na odlišném vývojovém stupni. Každý národní vzdělávací systém má své vlastnosti, které ho na jednu stranu odlišují od jiných, ale zároveň nastolují jakousi shodu a otevírají možnosti vzájemné korelace mezi jednotlivými národy. Z větší části se jedná o rozdíly pouze v určitých aspektech edukačního systému, které jsou zcela komplementární. Z výzkumu Manzano-García & Fernández (2016) vyplývá, že všechny evropské země podporují inkluzivní vzdělávání, a to i v jejich legislativě. Pro svou práci jsem se rozhodla přiblížit dva rapidně rozdílné modely, které nejlépe reprezentuje Velká Británie a Finsko. Obě tyto země sledují cíl vyučovat všechny žáky v jedné škole a umožnit jim se tak plně rozvíjet, avšak obě volí diametrální rozdíl v přístupu, jak toho docílit.

Ve Velké Británii započala léta budování inkluzivního vzdělávacího systému vyvinutím *Indexu inkluze* (Index of Inclusion), který je využíván jako určitá příručka k rozkvětu inkluzivní praxe v pedagogických zařízeních. Zároveň je tím všem žákům zpřístupněno, aby se vzdělávali v jednotném prostředí, a to i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová et al., 2016). Heterogenita je mezi žáky vnímána naprosto přirozeně, i proto jsou ve Velké Británii různé specifické podpůrné možnosti. Jednotlivé přístupy v inkluzi jsou zde velmi rozvinuté, jsou to takzvané vícestopé přístupy (multi-track-approach) a současně je k dispozici i speciálně-pedagogická pomoc. Britský vzdělávací systém si klade za prioritní naplňovat vzdělávací potřeby všech žáků bez výjimky, proto jsou podpůrné nabídky tak propracované, stejně jako systém škol. V této zemi je možné si vybrat mezi běžnou a speciální školou, avšak rapidní rozdíl oproti našemu systému je skutečnost, že i na speciálních školách probíhá výuka společně se žáky z běžných škol a na běžných školách se vzdělávají i jedinci se SVP. I z toho důvodu je možné považovat Velkou Británii za představitele kombinovaného systému. (Booth, Ainscow, 2002) Škola zde působí jako vlivný element, který je plně respektován, také je zde značně striktní morálka, a to už vůči všem návštěvníkům školy, stejně tak rodiče nemají tak rovnocenný hlas vůči školám, jako je to u nás. Samozřejmě i zde panovaly jisté předsudky vůči inkluzi, které stejně jako u nás doposud zaznívají, avšak jak tvrdí další znalci oboru, inkluze nemůže nikdy být tak efektivní, pokud ji budeme považovat za cíl, nýbrž musí být brána jako pouze jedna z několika možných směrů, jak dosáhnout kvalitní edukace všech jedinců (Vomáčková, 2015).

Finsko je naopak vzorem národa, který ovládá téměř neomezená volnost pro všechny aktéry inkluzivního vzdělávání, tj. od žáků až po pedagogické pracovníky. Jak Vomáčková (2015) dále zmiňuje, praktikuje se zde otevřený přístup k novým možnostem, nenalezneme zde žádnou školní inspekci, není zavedena povinná školní docházka, ale je zákonem daná povinnost vychovat své dítě na národní úrovni, což činí ze školy pouze prostředek k nabití vzdělání. V základních informacích je finský vzdělávací systém na dost stejné vzdělávací vlně a přístupu jako ten náš. Jejich školní docházka začíná v 7 letech, kdy rok předtím je možné navštěvovat přípravný ročník, stejně tak jako u nás mají první a druhý stupeň základní školní docházky a následně je otevřená volba střední školy. Nutno podotknout, že ve Finsku nejsou jedinci s podpůrnými opatřeními vnímáni jako znevýhodnění, ale je u nich nepravidelná asistence v procesu učení respektována (Itkonen & Jahnukainen, 2007). V českém modelu vzdělávání máme již zmiňovaný pětistupňový model podpory a celý je postaven na hloubkové diagnóze dítěte, která ho následně zařadí do vhodného stupně podpory a přidělí mu prostředky, které jsou nezbytné k jeho neomezenému vzdělávání. Finové mají pouze třístupňový model podpory a jsou k dispozici všem dětem, kteří je potřebují. Tím, že žák není brán jako handicapovaný, není potřeba žádná diagnóza, speciální pedagog tu pro něj bude kdykoliv bude potřeba. To pouze ukazuje na skutečnost, jak je asistent pedagoga brán v našich školách jako privilegium, ať už je vyžadován ze strany učitele nebo dítěte, předchází tomu kupříkladu papírování a rozborů problému.

Za vcelku nový model přístupu můžeme považovat tzv. pull-out model, což lze doslova chápat jako vytáhnutí v konkrétním případě z vyučování. V praxi to funguje tak, že student s momentální potřebou tráví čas v jiné místnosti se speciálním pedagogickým pracovníkem, a to v době, kdy jeho třída je běžně vyučována (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). V případě dlouhodobě setrvávajících problémů žák také podstoupí diagnostiku a je pak přesunut do speciální třídy stále setrvávajíc v rámci stejné školy. Finský vzdělávací systém také disponuje vysoce kvalifikovanými učiteli. Všichni z nich musejí mít ukončené magisterské studium ještě před zahájením praxe v zaměstnání.

Vzdělávací systémy Finska a Velké Británie fungují v rámci dané kultury velmi dobře a lze je považovat za unikátní. Celkově je to otázka několika let, než se zformovaly do této podoby a cílem zde není je nikterak porovnávat, ale pouze poukázat na možnost inspirace ve světě kolem nás. Je jednoznačné, že všechny zmiňované modely, včetně toho v ČR, jsou inkluzivní, a snaží se umožnit všem žákům bez rozdílu vzdělávat se co nejefektivněji, avšak nikdy by nemělo ustát hledání nejlepších možných podmínek pro rovnocenné vzdělávání všech jedinců.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem vymezila klíčové pojmy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání a nastínila jsem některé důležité aspekty v rámci přechodu běžných základních škol na školy inkluzivní. Současně jsem popsala role jednotlivých aktérů inkluzivní školy a jejich vzájemné vazby. Toto seznámení se systémem fungování společného vzdělávání na základních školách vytváří teoretický rámec pro empirickou část práce, kde mapuji pohledy učitelů na tento systém v praxi.

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní části. V první kapitole této práce se věnuji inkluzivnímu vzdělávání jako takovému. Hluběji nastiňuji fenomén inkluze, kde vyzdvihuji, že se jedná o dlouhodobý proces začleňování dětí s SVP mezi děti do základních škol, během kterého je klíčová spolupráce všech zúčastněných. Následuje vymezení legislativního rámce školní inkluze u nás a také jeho vývoj v průběhu několika posledních desítek let až do současnosti. V poslední části této kapitoly rozebírám základní principy inkluzivního vzdělávání, na kterých by teoreticky měla stát každá inkluzivní škola a současně zde popisují významné rozdíly mezi tradiční a inkluzivní pedagogikou.

Druhá kapitola popisuje jednotlivé aktéry inkluzivního systému. Rozebírám zde, jak by měla vypadat plně inkluzivní škola, dále pak jakou roli hrají zřizovatelé, vedení školy a popisují jejich vazbu na financování inkluze ve škole. Současně věnuji prostor i přiblížení podpůrných opatření včetně role asistenta pedagoga, specifikuji v jakém případě se jedná o žáka s SVP. Jako důležitého aktéra v kapitole uvádím i rodinu žáka a závěrem charakterizuji význam učitele a jeho vývoj v posledních letech s příchodem inkluzivního vzdělávání.

Třetí kapitola poukazuje na fungování školní inkluze v jiných Evropských zemích. Přibližuje dva rapidně odlišné přístupy, současně nejrozvinutější inkluzivní školství ve Finsku a striktní pravidla inkluzivního systému ve Velké Británii. Nastiňuji jejich vývoj, unikátnost a otevírám možnost pro inspiraci do našeho inkluzivního školství.

Závěrem teoretická část práce nastiňuje, jakým způsobem by měla inkluze ve školství teoreticky vypadat a současně poukazuje na praktické aspekty zavádění inkluze do škol. Přibližuje role jednotlivých aktérů v tomto systému, včetně stěžejní jednotky – učitele.

4. Metodologie empirické části

4.1. Cíl výzkumného šetření

Bakalářská práce je zaměřená na vnímání učitelů inkluze v praxi, konkrétně jakým způsobem vnímají učitelé na základních školách změny, které nastaly v rámci přechodu na inkluzivní vzdělávání. Empirická část se věnuje mapování názorů jednotlivých kantorů a má za cíl přinést poznatky v oblasti praxe společného vzdělávání žáků na základních školách. Odhalením stránek, které fungují dobře a naopak těch, které by potřebovaly vylepšit, může tato práce sloužit jako inspirace pro lepší budoucnost českého školství a zkvalitnění inkluze ve školách. Práce by mohla být předlohou pro celorepublikový výzkum o fungování inkluzivního vzdělávání z perspektivy učitelů.

4.2. Výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky

Pro naplnění cíle práce a zmapování, jak funguje inkluzivní škola v praxi z pohledu učitele jsem zvolila hlavní výzkumnou otázku takto:

HVO: Jak učitelé na ZŠ vnímají změny v rámci přechodu na inkluzivní vzdělávání žáků?

V souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou jsem specifikovala ještě specifické otázky:

SVO1: Jaký byl pro učitele přechod k inkluzivnímu vzdělávání a jaké se jim dostalo pomoci připravit se na tento přechod?

SVO2: Jaká je pro učitele spolupráce s asistentem pedagoga a jak fungují žáci s SVP v běžné třídě?

SVO3: Jakým způsobem funguje kooperace s vedením školy a s rodinou žáka s SVP?

SVO4: Jaký aspekt inkluze v praxi by dle učitele stál za doladěním?

První specifická otázka zkoumá přechod k inkluzivnímu vzdělávání ve školách a současně se zaměřuje na míru poskytnuté pomoci učitelům při tomto přechodu. Druhá specifická otázka se týká spolupráce s asistentem pedagoga jakožto novým elementem ve třídě a zjišťuje pohled učitele na fungování žáka s SVP v běžné třídě. Třetí specifická otázka má za účel vyhodnotit míru kooperace učitele s vedením školy a rodinou žáka s SVP jakožto klíčovými aktéry inkluze. Poslední specifická otázka dává prostor učiteli vložit do této práce inspiraci; jaké konkrétní kroky by podnikli pro to, aby inkluzivní vzdělávání na jejich škole probíhalo co nejlépe.

4.3. Výzkumná metoda

V návaznosti na stanovené cíle této práce je empirická část postavena na kvalitativním přístupu. Vážený metodolog Creswell (1998, s. 12) specifikuje kvalitativní výzkum takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ Aby se mi podařilo zjistit dojmy učitelů z inkluze ve školách, potřebovala jsem proniknout do celého systému školství a co nejlépe zachytit prožité zkušenosti jednotlivých kantorů. Rozhodla jsem se proto inspirovat svůj výzkum fenomenologickým zkoumáním. Na začátku fenomenologického zkoumání je uvědomění si, že existuje nějaký nedostatek v našem porozumění běžného světa, avšak záměrem není tyto jevy kompletně vysvětlit, ale alespoň navýšit míru našeho porozumění a vzhledu do problému.

Kvalitativní přístup inspirovaný fenomenologickým zkoumáním jsem si zvolila právě proto, že inkluzivní vzdělávání je stále diskutovaným tématem a rozděluje společnost v názorech na tento druh zdělávání. Učitelé, jakožto klíčové figury vzdělávání obecně, mohou svými zkušenostmi z praxe velmi obohatit celý školský systém a šíření inkluze do škol, a proto je dobré získávat od nich data velmi podrobně.

4.4. Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsem použila hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Kvalitativní dotazování je postavené na naslouchání jednotlivých příběhů respondentů, kdy dochází k pokládání otázek a zaznamenávání podrobných odpovědí jedince (Hendl, 2016). Dochází k detailnějšímu porozumění jednání jedince či určité skupiny, protože výzkumník neohraničuje dané výpovědi pouze na základě určitých odpovědí, jako třeba v dotazníku.

V této práci by bylo žádoucí využít formy fenomenologického rozhovoru, avšak nebylo by vhodné ho takto označovat. Podařilo se sice, aby dotazování popsali význam jejich chování v určitých situacích ve zkoumaném prostředí, avšak nebylo z důvodu omezeného času možné hovory následně zopakovat a získat tak podrobnosti jejich zážitků a následných reflexí získaných zkušeností z nich. Tyto na sebe navazující rozhovory mají funkci kontroly vnitřního obsahu a měli by mezi nimi být určité časové rozptyly (Hendl, 2016). Z tohoto důvodu bych zvolený polostrukturovaný rozhovor označila za pouze inspirovaný

fenomenologií, jelikož jsem se výrazně zaměřila na porozumění fenoménu inkluze v pozici učitele na základní škole.

Polostrukturovaný rozhovor má strukturu předem nachystaných okruhů a jednotlivých otázek. Jeho výhodou je otevřenost ke změnám v pořadí otázek a tvorbě doplňujících otázek, které vyplynou přímo při vedení rozhovoru.

Data k této práci byla sbírána přímo v prostředí školy, převážně v kabinetech učitelů, kde byly vhodné podmínky na navození ideální atmosféry k vedení rozhovoru. Všechny rozhovory byly dotazovanými předem odsouhlaseny a byly prováděny jednotlivě s každým učitelem zvlášť. Dotazovaní byli obeznámeni s anonymitou rozhovoru stejně tak jako se zaznamenáváním dialogu na diktafon. Kvůli lepší interpretaci dat bylo každé kantorce přiřazeno náhodné jméno, o čemž byly také informovány. Průměrná délka rozhovorů vycházela na 55 minut. Rozhovor byl s předstihem zkonstruován na základě získaných poznatků o zkoumaném fenoménu a vzniklo tak určité schéma vybraných otázek, které jsou pro porozumění učitelů v inkluzivní škole klíčové. Specifické výzkumné otázky byly rozvíjeny doplňujícími otázkami, které vznikaly přímo v průběhu sbírání dat. Kompletní rozhovory byly následně podrobeny analýze.

4.5. Výzkumný vzorek a sběr dat v terénu

Výzkumný vzorek je vybírán na základě zvolené problematiky a výzkumné otázky. Současně je důležité, aby byl vytvářen až na základě porozumění teoretické stránky zkoumané tematiky a je pak vybírán úmyslně s ohledem na získání co možně nejrelevantnějších informací. Tato práce je zaměřena na získání nových poznatků v zavádění inkluze do škol z pohledu učitelů na ZŠ a z toho důvodu bylo nezbytné získat vzorek skládající se z letitých kantorů.

Oslovila jsem tři základní školy v Ústeckém kraji a podařilo se mi získat povolení na provedení výzkumu na těchto školách. Hlavní podmínka při výběru škol byla skutečnost, že každá z nich bude mít jiného zřizovatele a budou spadat do stejného okresu, což se úspěšně podařilo splnit. Důvodem tohoto požadavku byla skutečnost, že zřizovatel školy je jedním z aktérů inkluzivního vzdělávání a má přímý vliv na to, do jaké míry bude konkrétní škola inkluzivní, a to nejen vzhledem k jejímu financování. Kvyhranění na jeden okres došlo z důvodu podobného kulturního a společenského pozadí při vývoji škol ke společnému vzdělávání. Ve výzkumu tím měla být zajištěna různorodost zkušeností s inkluzivní školou dotazovaných kantorů. V každé škole jsem si nechala na doporučení

vedení školy vybrat dva ochotné učitele, s požadavkem na specifickou délku jejich praxe. Bylo stěžejní, aby měli zkušenosti se vzděláváním dětí ve škole ještě před zahájením vlny šíření inkluze, což bylo konkrétně stanoveno na rok 2005 a současně měli osobní zkušenost s dětmi s SVP a asistenty pedagoga. Podařilo se získat 6 učitelů, kdy všichni měli praxi v rozmezí 20 až 42 let a každý měl dosavadní zkušenost minimálně se dvěma asistenty pedagoga a téměř nespočtem dětí s SVP. Ve výzkumu dále nehrálo roli pohlaví ani ročník, ve kterém kantor učí, pokud působil na základní škole.

Sběr dat v terénu probíhal od 1. do 4. dubna 2022 a nevyskytly se žádné komplikace z žádné zúčastněné strany.

	Jméno respondenta	Pohlaví	Délka praxe	Působíště
škola č. 1	Blanka	žena	35 let	první stupeň ZŠ
	Vendula	žena	20 let	první stupeň ZŠ
škola č. 2	Helena	žena	37 let	druhý stupeň ZŠ
	Lenka	žena	39 let	první stupeň ZŠ
škola č. 3	Radka	žena	42 let	první stupeň ZŠ
	Petra	žena	40 let	první stupeň ZŠ

Tabulka č. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

4.6. Limity, platnost a spolehlivost výzkumu

Švaříček & Šed'ová et al. (2007) uvádí, že osobní vztahy s účastníky výzkumu vytvářejí nejlépejší podmínky pro proniknutí do cílového prostředí výzkumu. V případě této práce vstupovala výzkumnice do prostředí první školy jako bývalá studentka, a i z toho důvodu byly podmínky velmi přívětivé stejně tak, jako dotazování učitelé značně otevření všem položeným otázkám. V rámci druhé školy existovala v minulosti vazba výzkumnice na stávajícího zástupce ředitele, a to v poměru učitel – žák, obdobně tomu tak bylo i na třetí škole se stávajícím ředitelem školy. Tato skutečnost pozitivně ovlivnila celý průběh výzkumu i vzhledem k nekomplikovanému získání výzkumného vzorku.

„Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy“ (Švaříček & Šed'ová et al. 2007, s. 31). V tomto výzkumu šlo o zachycení názorů učitelů na změnu školského systému na inkluzivní a byla vyvinuta snaha zachytit tyto poznatky co nejpřesněji.

Jedním z limitů práce je redukovaný výzkumný vzorek právě vyše zmíněnými představiteli škol a vzhledem k tomu není možné získané poznatky zobecnňovat. Jak zmiňuje Disman „V kvalitativním výzkumu o redukcii dat de facto rozhodují zkoumané osoby“ (Disman, 1993: 290) Je samozřejmě nutné upozornit, že se jedná o výpovědi kantorů pouze z jednoho okresu, což představuje druhý limit tohoto výzkumu. Ten také znemožňuje zobecnění získaných poznatků ale je možné na tento výzkum dále navázat dalším celorepublikovým zkoumáním a získat tak povědomí o zkoumaném tématu i v dalších okresech a krajích. V teoretické části bylo zachyceno fungování inkluzivního školství se všemi klíčovými aktéry a na základě těchto podkladů byly vytvářeny okruhy jednotlivých otázek, aby byl celý výzkum řádně pokryt. Přesto byla vyvinuta snaha vyvarovat se zkreslení dat jako následku manipulativních otázek nebo ovlivňování dotazovaných. Je nutné podotknout, že i samotná volba otázek může reflektovat jisté subjektivní vymezení zkoumané reality. Stejně tak rozhovory umožňují porozumět zkoumanému tématu pouze pohledem dotazovaných kantorek.

4.7. Etické aspekty výzkumu

Při realizování výzkumu šlo o zachování všech etických zásad všech zúčastněných. Podařilo se získat souhlas vedení škol pro realizaci výzkumu. Se souhlasem konkrétních učitelů byly všechny rozhovory nahrávány na diktafon stejně tak došlo k obeznámení o jejich anonymitě v této práci a přiřazení falešných jmen. Všem dotazovaným byla poskytnuta informace o tématu výzkumu a cílem této práce. Všichni zúčastnění poskytli rozhovory dobrovolně, a to i s očividným zájmem o tematiku fenoménu inkluzivního školství.

4.8. Analýza dat

Tato fáze výzkumu byla výrazně ovlivněna fenomenologickým způsobem zkoumání. V průběhu rozhovorů byla vynaložena snaha vcítit se do dotazovaného kantora, porozumět jeho názorům vzhledem k zažitým zkušenostem v praxi a získat co možná nejautentičtější odpovědi. Vzhledem k fenomenologickému nádechu výzkumu, byl učitelům vyhraněn prostor vyprávět své zkušenosti a názory velmi podrobně, aby se podařilo opravdu proniknout do zkoumané problematiky.

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a s odstupem času opětovně přehrány pro zaznamenání klíčových myšlenek do písemné formy. Jednotlivé výpovědi byly kategorizovány v okruzích dotazovaných otázek a sepsány pospolu, aby šlo zachytit souhrnný dojem ke každé oblasti výzkumu. Stejně tak, jak by tomu mělo u fenomenologického šetření být, soupisem všech výpovědí vzniká shrnutí, které by mělo „znít pravdivě“ ať už pro jednice, kteří mají

nějakou zkušenost s daným fenoménem, tak zároveň umožňovat vhled pro ty, kteří zkušenost s tímto fenoménem nemají (Hendl, 2016). Na základě těchto kritérií byly rozhovory analyzovány, podle odpovědí zařazeny do kategorií jednotlivých tematických okruhů a ve stejném systému následně i interpretovány.

Zvolená metoda sběru dat dosáhla zvolených cílů a podařilo se získat plnohodnotné odpovědi na všechny připravené otázky, současně byly všechny rozhovory obohaceny v průběhu o některé doplňkové otázky, které sloužily hlavně ke specifikaci některých odpovědí. Žádný z dotazovaných neměl problém se rozhovoru zúčastnit, ba naopak byla tematika výzkumu shledána za zajímavou i pro samotné kantory. Většina z nich se často nezávisle shodovala v pohledech na danou problematiku i díky podobným zážitkům a zkušenostem z praxe.

5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Tato kapitola prezentuje a interpretuje výsledky provedeného výzkumu, který se věnuje pohledům učitelů ze základních škol na fenomén společného vzdělávání a jeho fungování v praxi. Výsledky jsou interpretovány v jednotlivých kategoriích podle kladených otázek v rozhoru a jejich jednotlivých tématik.

5.1. Přejít k inkluzi a příprava učitelů na tuto změnu

Rokem 2005 začala být Evropou šířena myšlenky změny v oblasti vzdělávání dětí. Postupně byly rušeny speciální třídy a zvláštní školy, stejně tak jako žáci z těchto míst se začali umisťovat na běžné základní školy, mezi běžné žáky. Toto dění s sebou přineslo mnoho změn pro všechny zúčastněné, a to hlavně pro zkušené učitele, kteří museli změnit nejen svůj přístup ke vzdělávání ale jejich využívané metody a zkušenosti byly náhle součástí historie. Učitelka Blanka popisuje, jak dříve fungovaly speciální třídy. *„Měly svůj specifický systém a převážně se v nich vyskytovaly děti s výchovnými problémy“*. Dotazovaná učitelka Vendula má dokonce osobní zkušenost s výukou v takovéto speciální třídě, která jí byla přiřazena hned po skončení studií, což pro ni byla velká výzva, jak sama říká. Měla zde 16 dětí se silnými poruchami nejen chování ale i učení a pozornosti. Dle její výpovědi bylo téměř nemožné odvést poctivou práci se všemi jednotlivci v dané třídě. Po této zkušenosti přišla změna ke společnému vzdělávání a pro všechny dotazované učitelky to byl z počátku šok, nedokázaly si představit, že budou mít ve třídě svých 25 žáků, a ještě poruchové děti. Učitelka Radka se účastnila protestů a její podpis lze najít na několika peticích proti zavádění inkluze do škol. Žádná z nich nepopsala tento přechod ke společnému vzdělávání dětí jako vítaný.

Důležitou roli při této změně hrála i příprava kantorů na práci s dětmi s SVP a celkově vzdělání v oblasti fungování inkluzivní školy. Všechny dotazované uvedly, že byla ministerstvem školství organizována různá školení na inovativní metody učení, na práci s asistenty pedagoga, stejně tak jako školení na fungování inkluzivní školy jako celku, avšak ne všechny již s nimi měly stejnou zkušenost. Učitelka Hanka a Lenka, působící na stejné škole, se nezávisle shodují, že nepocítovali žádnou podporu ve své situaci. *„Z poradny pouze přicházely pokyny, co jak a kde vypsat, ale nikdo nám neřekl, že tento žák potřebuje tyhle pomůcky, měli byste s ním pracovat tímhle způsobem, na to jsme vždy musely přijít samy“*. Necítily se být podpořeny ani vedením školy, pokud vznesly nějakou námitku, vypadalo to, jakože jsou proti zájmu samotných dětí, a to tak samozřejmě vůbec nebylo, jak tvrdí samotná Hanka. Přesto všechno jejich škola uváděla školení jako dobrovolná a ony jezdily na tato

setkání pravidelně a čistě ve svém zájmu. Snažily se se o nových metodách a přístupech něco dozvědět, a právě tak se naučit pracovat se žáky s SVP. Učitelka Blanka a Vendula působí společně na jiné základní škole, kde byla školení prezentována jako povinná a stejně tomu tak bylo na škole u dotazované Radky a Petry. Přes všechny okolnosti, tyto školení navštěvovaly všechny z nich a ani jedna je neshledala jako přínosné. „*Tyto kurzy vedou teoretici, kteří o praxi zavádili pouze špičkou boty, některé věci v praxi nefungují stejně jako na papíře*“ tvrdí učitelka Blanka. Školení se odehrávala v přílehlých velkých městech po celém Ústeckém kraji. Souhrnně se všechny snažily připravit na inkluzi ve škole hlavně samostudiem a svépomocí. Sbíraly inspiraci, kde se jen dalo a prakticky se učili za pochodu s jednotlivými případy. Učitelka Vendula poznamenává „*Stála bych o místo, kam se obrátit, na „odborné vedení“ co a jak dělat v praxi*“. Nakonec takové místo našla u svých kolegyní, se kterými si vyměňovala poznatky a snažily se společně najít nejvhodnější řešení. Na tomto principu při přechodu na inkluzivní školu fungovaly v podstatě všechny dotazované. Co ale zůstalo v podstatě neměnné byla skutečnost, že „*speciální děti potřebují speciální přístup a my jsme ho jen musely vymyslet tak, abychom měli dostatek prostoru i pro zbytek třídy*“ podotýká dotazovaná Vendula.

5.2. Spolupráce učitele s asistentem pedagoga a fungování žáků s SVP ve třídě.

Každodenní součástí práce se stala přítomnost asistentů pedagoga ve třídě každé z dotazovaných, a i to s sebou přinášelo změny. Učitelka Blanka má zkušenost rovnou s několika asistenty za její dlouholetou praxi a toto podpůrné opatření vyhodnocuje jako „*nejlepší věc na inkluzi*“. Klíčová je pro tuto spolupráci komunikace a také osobní sympatie s daným člověkem. Vendula popsala rapidní rozdíl, který vzniká na základě osobních sympatií s asistentem. V případě, že si s tímto člověkem nerozuměla, jejich kooperace byla velmi nekvalitní a byla pro ni celá záležitost velmi náročná. Naopak pokud si s asistentkou rozuměla a sdílely společný zápal pro práci, fungovala asistentka jako její pravá ruka v podstatě za všech okolností, což ji velmi pomáhalo při vyučování ve třídě. „*Ty děti to hlavně vycítí, pokud ten člověk k dětem nepatří, nemůže to být příjemné ani pro jednu stranu a asistent nemá ve třídě žádný respekt*“. Učitelka Petra pracovala od počátku s informací, že asistent není k dítěti, ale k učiteli. Pravidelně se svými asistentkami řešila jejich pracovní náplň a pevně jim vymezovala, co od nich ve své třídě očekává. Zajímavou zkušenost prezentovala i učitelka Lenka, která působí na základní škole na druhém stupni, její vztah k asistentům pedagoga je tudíž vcelku rozdílný. „*Denně vidám několik asistentů ve svých hodinách u žáků z různých tříd, s některými vycházím dobře s jinými je to náročnější, obzvláště v případě, když vůbec nerozumí angličtině,*

kteřou vyučuji“, podle ní jsou pak tito lidé k žákům naprosto zbyteční na druhém stupni, musí totiž obsáhnout většinu vyučovaných předmětů včetně jazyků a na to jejich vzdělání nestačí. Tématika nedostatečného vzdělání asistentů pedagoga byla rozvinuta u několika z dotazovaných. Učitelka Blanka věří, že na vzdělání nezáleží, pokud má člověk o práci s dětmi opravdu zájem, ale myslí si, že *„Lidé dělají asistenta kvůli penězům, které dostanou za pár hodin práce“*. Její kolegyně Vendula označuje asistenty pedagoga za *„rychlakvašky“*, není podle ní možné za tříměsíční kurz obsáhnout základy psychologie, pedagogiky a celkově alespoň okrajově porozumět vnímání a fungování dítěte s SVP. *„Musí se učit v procesu stejně jako učitelé, a to chce elán, za tři měsíce nezjistíte, jestli na tuhle práci máte, proto potřebujete praxi a proniknout nejprve do světa školství a něco se o něm naučit“*. Vzdělání se ale podle všech dotazovaných dá plně kompenzovat právě nadšením do práce a zájmem o specifické požadavky jednotlivých dětí, ke kterým jsou asistenti přiřazováni, v takovém případě jsou velkou pomocí nejen pro žáky, učitele ale také rodinu žáka s SVP. *„Je to takový čtyřúhelník, ve kterém je učitel, žák, rodič a asistent, když funguje komunikace mezi těmito jednotkami, může fungovat celá inkluze“* domnívá se kantorka Blanka. Ve škole Petry a Radky se snaží do školy hledat kvalitní asistenty s víceletým vzděláním, avšak většinou se shledávají s neúspěchem kvůli nízkému finančnímu ohodnocení na této pozici.

Co se týče fungování žáka s SVP ve třídě s běžnými žáky, měly kantorky vcelku jednotnou zkušenost. *„Děti jsou již seznámené za těch několik let ve škole, že mnoho dětí má různá podpůrná opatření a nevnímají je tudíž jako něco nenormálního, spíše je to pro ně již běžná věc“* říká učitelka Lenka. Děti jsou většinou velmi přizpůsobivé a na základě některých výpovědí, záleží hlavně na přístupu učitele, jak je na tuto situaci připraví. *„Ve třídě dochází ke vzájemné spolupráci a děti se snaží si pomáhat navzájem. Je ale pravdou, že pokud se tam vyskytne dominantní jedinec, mohlo by se tohle znevýhodněné dítě stát obětí šikany, ale to je na nás abychom se pokusily tomu předejít“* poznamenává učitelka Blanka. Žáci ve třídě nemají tendenci pociťovat výrazné odlišnosti i z toho důvodu, že dotazované učitelky vyžadují, aby se asistent plně věnoval přiřazenému dítěti, ale současně byl oporou pro celou třídu a každého, kdo by jeho pomoc potřeboval. Pokud tohle asistent dělá přirozeně je to pro učitele značně nápomocné a mohou tak zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny jedince rovnoměrně.

5.3. Spolupráce učitele s vedením školy a rodinou žáka s SVP

V rozhovoru s učitelkou Blankou zazněla představa o již zmiňovaném čtyřúhelníku, na čemž v podstatě staví celá myšlenka inkluze ve škole, na vzájemné kooperaci všech zúčastněných, aby došlo k porozumění každému jedinci individuálně a dařilo se ho co nejefektivněji vzdělat. Funkční spolupráce učitele s vedením školy a rodinou žáka, může napomocť učiteli porozumět potřebám daného jedince zajistit mu dostatečnou podporu v systému.

Jako zajímavý článek se během sběru rozhovoru ukázala být pozice určitého „koordinátora“, kterého využívají na dvou školách, kde sběr dat probíhal. Učitelka Petra popisuje, že za koordinátorem chodí osobně učitelé, když potřebují něco vykomunikovat s poradnou, nebo vznést nějaký požadavek na vedení, tento prostředník pak již zajišťuje požadovanou administrativu, aby se dostaly požadavky, kam mají a v požadované formě. Jeho funkce je ve škole velmi užitečná a usnadňuje učitelům práci. Učitelka Vendula popsala konkrétní případ „*Chodíme k němu třeba když potřebujeme objednat encyklopedie pro nadané děti, které se bohužel stejně k ničemu nevyužívají*“. Kolegyně Blanka naopak naznačila, že se dají nakoupit i jiné pomůcky místo předepsaných encyklopedií, a to právě díky koordinátorovi, který dokáže s poradnou vykomunikovat jiné přijatelné varianty, i když tyto poradny mají své tabulky a musí se řídit plánem, který stanovuje MŠMT. „*Na nadané děti se dávají tisíce ale na děti s poruchami se zapomíná*“ podotýká učitelka Radka. Její dojem je takový, že by se nemělo vycházet z tabulkového systému, ale mělo by se naslouchat kantorům v tom, co by jim opravdu při výuce pomohlo při práci s jednotlivými žáky s SVP. Na tom se shoduje i kantorka Blanka „*Poradna by mohla lépe komunikovat s učiteli o praxi, aby pomůcky byly na místě, tabulkový systém je k ničemu, chce to praxi*“. Všechny dotazované aktivně spolupracují se školními psychology a speciálními pedagogy na škole, obzvláště na školách, kde není pozice koordinátora nikým zprostředkována. Obecně mají ale všechny dobrou zkušenost ze spolupráce s vedením na tom a daří se jim, aby vše fungovalo v nejlepších podmínkách pro všechny zúčastněné.

Teze inkluzivní školy plně zahrnuje účast rodiny na vzdělávání jejich dítěte, přesto učitelka Lenka vnímá situaci jinak „*Spolupráce s rodiči může být velmi přínosná, ale co se osobního pocitu týče, nevnímám podporu ze strany rodin žáků téměř vůbec*“. Současně se domnívá, že rodiče často podceňují práci s dítětem i doma po vyučování, obzvláště pokud jejich dítě má přiřazeného asistenta pedagoga, ze zkušenosti říká „*Rodina vnímá asistentku, jako někoho, kdo s dítětem zvládne všechnu práci*“. Její kolegyně Lenka nemá dojem, že by rodiny byly aktivní

součástí inkluzivní školy. Současně se obě shodují na tezi, že sociální status rodiny má významný vliv na obecný zájem rodiny spolupracovat s učitelem na budoucnosti jejich dítě. Dotazovaná Radka také potvrzuje, že spolupráce s rodinou velmi usnadňuje jednání jak učitelům, tak i samotným dětem, avšak má velmi málo pozitivních zkušeností s rodinami vyučovaných žáků s SVP. *„V mnoha případech jsem se setkala s velkým nezájmem, nejsložitější bývá rodině naznačit, že jejich dítě není vůbec vhodné pro docházení na základní školu, ale je opravdu velmi poruchové nebo mentálně zaostalé.“* I v takových případech má ale vždy poslední slovo rodina a často vznikají situace, kdy učitelé nemají šanci věnovat dostatek pozornosti všem žákům ve vyučování, jak vyplynulo z několika rozhovorů. *„Když nám rodina odmítne pomáhat, nemůžeme s tím dělat prakticky nic a musíme se snažit dítěti porozumět co nejlépe sami, nebo přes pedagogicko-psychologickou poradnu.“* shrnula ve své odpovědi učitelka Radka.

5.4. Prostor pro změny

V této části rozhovoru byl učitelům věnován prostor pro vyjádření se ke konkrétním krokům, které by podnikli pro to, aby inkluzivní vzdělávání na jejich škole probíhalo co nejlépe. Odpovědi dotazovaných kantorek byly ve většině případů závislé na jejich osobní zkušenosti s fungováním inkluzivní školy a individuálnímu pohledu na celý koncept společného vzdělávání na základních školách.

Učitelka Blanka poukázala na problematiku nedostatečné komunikace v celém systému. Vrátila se ve své odpovědi ke vzpomínce na navštěvování školení, které ji mělo naučit vhodné metody výuky v inkluzivní třídě. *„Strávili jsme tam celé dopoledne vymýšlením her a různých činností na základě jejich teoretických požadavků, když jsme s nimi nakráčeli později před třídu, ne všechny se ukázaly jako efektivní. Tito školitelé, kteří o praxi sotva zaváděli pak už ale nikdy neslyšeli naši zpětnou vazbu, nikdy se nezajímaly, jak ty vymyšlené činnosti fungují doopravdy“.* Dále se domnívá, že by bylo dobré, kdyby učitelé mohli mít nějaký prostředek, jak vyjádřit své názory a podělit se navzájem o zkušenosti, stejně tak kooperovat na zlepšování fungování inkluzivních škol. *„Věci by se měly vyladovat i dle našich požadavků, nemáme téměř žádný hlas, ale je to náš denní chleba, jak se říká“.* Domnívá se také, že ani lidé kteří chodí do škol na inspekce, nejsou dostatečně zkušení v praxi, a tak nemohou kvalitně pomoci rozvinout kvalitní chod školy. *„My jsme v jádru téhle problematiky, vy mladá generace toho můžete hodně změnit, ale musíte být víc slyšet, než jsme byli my“.*

Její kolegyně Vendula podobně zmínila, že by bylo dobré zapracovat na obeznámenosti o fungování inkluze v praxi. *„Vždy se něco vymyslí, zjistí se, že to nefunguje až když se v tom*

začnou ztrácet peníze, tak se to pak mění a my se točíme se v kružích“. Stejně tak dále upozornila na problematiku slabého vzdělání asistentek pedagoga. Dle jejího pohledu asistentky do škol příliš nezapadají, protože dostatečně nerozumí tomu, o co při práci s různorodými dětmi jde. „Když už ne vzdělání tak píli a ta se získá ale jen tou znalostí v oboru.“

Učitelka Helena odpovídá „*Existují děti, které vnímám tak, jakože na základní školu vůbec nepatří a oni tu přesto jsou, protože to tak chtějí rodiče a většinou všichni kolem kladou důraz na to, aby dítě zůstalo začleněno v normální třídě, jenže tyto děti jsou tam nešťastné a posouvají se zcela minimálně“.* Stejně jako dotazovaná Blanka by si Helena přála, aby měla nějaký hlas při schvalování dětí, kteří chtějí navštěvovat jejich školu, nebo alespoň aby vedení mohlo zasáhnout ve vážných případech, kdy dítě je v podstatě nevzdělatelné normálním školním prostředím.

Učitelka Lenka má dojem, že nemá dostatek času na všechny děti. „*Třída se mi dělí na určité skupiny jako jsou děti imigrantů, které neumí česky, skupinku dětí s SVP, děti s asistentem, nadprůměrně inteligentní děti a zbytek třídy. Je téměř nemožné zvládnou se věnovat všem v jedné hodině v dostatečné kvalitě. Je to velký nápor nejen na nás, ale i na děti“.* Kdyby mohla, změnila by proto počet dětí ve třídách, měla by pak dostatek času na všechny a rozdílnost přístupu k jednotlivým dětem by pro ni nebyla tak zatěžkávací.

Učitelka Radka by úplně inkluzivní vzdělávání zrušila. Od začátku celé změny protestovala proti společnému vzdělávání. Jako řešení vnímá, aby se speciální školy přejmenovaly. „*Rodiče často řeší, že nechtějí speciální dítě, a tak se ho snaží dostat na běžnou základku, možná kdyby to neznělo tak hodně jako název ústavu, nemuselo by to ve společnosti působit tak nenormálně“.* Přestože je dle ní usilováno o jednotné vzdělávání pro všechny bez rozdílu, není nikdy možné, aby to fungovalo, protože „*první se musí společnost naučit přijímat děti takové, jaké jsou a snažit se najít nejlepší řešení pro ně, a ne pro jejich reputaci“.*

„*Kdybych mohla něco změnit, tak rozhodně to, z čeho jsem nejvíc otrávená, což je velké množství papírování, to je opravdu problém, ubírá to učitelům čas, aby se mohli věnovat třeba přípravě na výuku a zaměřovali se na děti“* uvádí v rozhovoru učitelka Petra. S inkluzí se podle ní přivalilo nadměrné množství potřebné administrativy jako jsou třeba pravidelná hlášení o jednotlivých dětech, které ale dle svých slov vyplňuje „*stále stejně, protože se dost často se u dětí vůbec nic nemění a pokroky jsou v některých případech opravdu minimální“.*

6. Shrnutí a diskuse

Na začátku této práce byla stanovena výzkumná otázka v tomto znění: Jak učitelé na ZŠ vnímají změny v rámci přechodu na inkluzivní vzdělávání žáků? Stejně tak byly zmíněny čtyři specifické otázky týkající se jednotlivých okruhů rozebíraných v rozhovorech. Tyto otázky jsou v této kapitole zodpovězeny na základě provedeného výzkumného šetření a prokládány názory autorů odborné literatury.

6.1. Jaký byl pro učitele přechod k inkluzivnímu vzdělávání a jaké se jim dostalo pomoci připravit se na tento přechod?

Prvním dotazovaným okruhem byl dojem učitelů z přechodu na společné vzdělávání. Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že pro dotazované učitelky bylo toto období vcelku stresující a byly postaveny před velkou výzvou, se kterou se každá z nich musela vypořádat po svém, a to za krátký čas. Ani v průběhu jejich studií se jim nedostalo dostatečného vzdělání v oblasti fungování inkluzivní školy, což se bohužel ukazuje jako stále aktuální problém. Vomáčková (2015) poznamenává, že pro dostatečnou kvalifikovanost dnešního učitele jsou nezbytné znalosti nejen z obecné pedagogiky, ale také speciální, sociální pedagogiky a psychologie. Dále objasňuje že regionální školy často upozorňují na nepřipravenost čerstvě absolvovaných učitelů přijmout obsahové kvality profese učitele. Zejména se tomu tak děje absolventům nepedagogických fakult, ale je to problémem i na devíti pedagogických fakultách v ČR, které neřeší tuto problematiku zcela jednotně. *„Nejméně připravení na učitelské povolání jsou absolventi na řešení kázeňských problémů, chybí jim dovednosti spolupracovat s rodiči a zvládat šikanu“* (Neumajer, 2017, s 15). Učitelům nezbývalo a ani dnes nezbývá nic jiného, než se věnovat samostudium a své zkušenosti jít sbírat rovnou do praxe.

Dále bylo zjišťováno, jak probíhala příprava na nový způsob vzdělávání. Všechny dotazované navštěvovaly různá školení po celém kraji, ale shodly se na nezkušenosti přednášejících s reálnou praxí ve škole. V tiskové zprávě vydané NKÚ (2020) je možné nalézt vyjádření k dostatečné připravenosti pedagogů na spuštění legislativních změn v roce 2016, které se týkali společného vzdělávání je konstatováno *„Učitelé v běžných základních školách se nestihli s dostatečným předstihem vzdělat v problematice práce s žáky se SVP a odborní pracovníci, kteří by jim mohli pomoci (školní psycholog, speciální pedagog), jsou ve školách podporováni jen po dobu realizace projektů OP VVV.“* Dotazované kantorky musely vynaložit

své vlastní úsilí, aby se v problematice zorientovaly a pokusily se připravit na práci s žáky s SVP. Šojdřová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014) navrhuji určitá opatření vzdělávacích institucí realizujících pregraduální vzdělání učitelů, aby vyučovaný obsah a využívané metody zvýšily připravenost budoucích učitelů na práci v inkluzivní škole. Zmiňují následující: do přípravy budoucích učitelů zakomponovat činnosti cílené na osobnostně sociální rozvoj stejně tak jako zapotřebí vzdělávání se z praxe a znalostí expertů z praktických a speciálních škol, které se setkávají se žáky s SVP na denní bázi.

V rozhovorech byla také vyjádřena společná obava o velký počet žáků ve třídě a nedostatek prostoru pro všechny včetně těch, kteří potřebují speciální asistenci. Jeden ze závěrů tiskové zprávy ke Kontrolní akci č. 19/19 vydané NKÚ (2020) uvádí, že až 42 % základních škol má ve třídě, kde jsou vzděláváni i žáci s SVP, maximální počet žáků 25. Stejně tak ze zprávy vyplývá, že většina škol nemůže kapacitu třídy zmenšit. Zdá se tak, že se obavy kantorek z dob zavádění inkluze staly dnešní realitou. Třídy jsou ve velkém množství škol hojně naplněny, a to může být přetěžující nejen pro kantory, ale i vyučované děti.

6.2. Jaká je pro učitele spolupráce s asistentem pedagoga a jak fungují žáci s SVP v běžné třídě?

Další rozebíranou oblastí bylo vnímání učitelů vzájemné spolupráce s asistenty pedagoga. Pro učitele hraje neodmyslitelnou roli přístup samotných asistentů a jejich chuť se učit a pracovat kolem dětí. Velmi klíčový je vztah, který si společně budují a ten má pak velký dopad na průběh celého vyučování a chodu třídy. Pokud se jim podaří nalézt adekvátního asistenta, vnímají ho jako velký přínos. Jsou k ruce jak jim, tak žákovi, ke kterému jsou přiřazeni, ale i ostatním žákům. Pomáhají žákům udržovat tempo, kontrolují, zda se orientují v probírané látce a dohlíží na zapisování úkolů. V případě osobních nesympatií s přiřazeným asistentem může vzniknout nepříjemné napětí v celé třídě a děti to pak, dle slov jedné dotazované, vycítí. Stejně tak když dobře nefunguje vzájemná komunikace může být asistent pro učitele pouze zátěží a komplikuje mu práci nejen s žákem s SVP. Podle Uzlové (2010) je důležitá kooperace nejen pedagogů a asistentů pedagoga, ale i schopnost asistenta navazovat pozitivní vazby s dalšími důležitými aktéry v inkluzivní škole.

Dotazované se také věnovaly tématice vzdělání asistentů pedagoga, které shledávají jako vcelku problematický aspekt při fungování asistentů na školách. V rozhovorech vyzněl názor, že rychlokurzy, které lidé absolvují, aby se stali asistentem pedagoga bez jakékoliv předchozí praxe, nestačí na obsáhnutí základů psychologie, pedagogiky a nastínění práce s dítětem s SVP. Z kontrolního závěru NKÚ (2020) lze zjistit, že 84 % asistentů pedagoga z dotazovaných 1 778

škol má dosažené středoškolské vzdělání s certifikovaným kurzem. Je proto běžné, že asistenti začínají na školách působit bez dostatečného vzdělání ve všech potřebných předmětech. Na tento problém odkazovala dotazovaná učitelka z druhého stupně, která se potýká pravidelně s asistenty, kteří neumí cizí jazyk, který vyučuje a je zapotřebí pak věnovat dětem více času a pozornosti. K podobným výsledkům došla i Česká školní inspekce (2018) dle které „*Učitelé, kteří své spolupracovníky na pozici asistenta pedagoga považovali za nepřipravené, nejčastěji jmenovali nedostatečné vzdělání (kurz pro asistenta pedagoga nepovažují za dostačující), praxi, zkušenosti a odborné znalosti asistentů (z oblasti metod a forem výuky, speciální pedagogiky, psychologie, ale také konkrétních předmětů, zejména na 2. stupni a odborných předmětů ve středních školách*“. Avšak v rozhovorech bylo také zmíněno, že vzdělání nehraje tak velkou roli, pokud je přítomna samotná chuť do práce a snaha na věcech pracovat společně. Motivace je základním stavebním prvkem pro vykonávání práce asistenta pedagoga, jde o vnitřní přesvědčení jedince, které je postavené na potřebě napomáhat ostatním. (Kendíková, 2016)

Rozebíranou oblastí bylo také fungování žáka s SVP v běžné třídě. Učitelky sdílely velmi podobnou zkušenost s faktem, že děti si na podpůrná opatření svých spolužáků zvykly velmi rychle a dnes to není již nic speciálního, naopak je to vnímáno jako běžné. Wagner (1999) zmiňuje také, že vzájemná spolupráce dětí ve třídě může být oboustranně prospěšná. Děti s SVP napomáhají ostatním dětem uvědomit si jejich základní potřeby a podnítit v nich pochopení vůči rozdílům mezi všemi lidmi. Dotazované také potvrdily, že se snaží ve třídě nastolit vzájemnou toleranci a respekt vůči jedinečnosti každého dítěte.

6.3. Jakým způsobem funguje kooperace s vedením školy a s rodinou žáka s SVP?

Na základě provedeného výzkumu lze potvrdit, že kvalitní komunikace mezi všemi účastníky inkluzivní školy je nedílnou součástí každodenního života učitelů a je pro jejich práci stěžejní. Spolupráci s vedením školy hodnotily všechny pozitivně. Na některých školách dokonce vznikla pozice jakéhosi koordinátora, jehož úkolem je zprostředkovávat spojkou mezi učitelem a vyšším subjektem, což může být vedení školy, ale i pedagogicko – psychologická poradna. Pedagogům to velmi usnadňuje práci i co se týče administrativy a správné formy vznesených požadavků. Daří se tímto způsobem vykomunikovat většinu potřebných podpůrných prostředků pro žáky ale i studijní materiály pro nadané děti. Koordinuje všechny kroky směřující k bezproblémovému začlenění dítěte do vzdělávacího procesu a podporuje odstraňování výukových bariér. „*Činnost koordinátora by měla být „šita na míru“ každé škole*

a reflektovat konkrétní možnosti i zapojení ostatních aktérů“. (Foist, 2018) Všechny dotazované pravidelně spolupracují se školním psychologem a speciálním pedagogem za účelem nalezení nejvhodnějšího přístupu k jednotlivým žákům.

Spolupráce s rodinou žáka je vnímaná jako nezbytná, pokud jde o vzdělávání dětí s SVP. Učitelé jsou si vědomi, že nikdo nezná děti lépe než jejich rodina, proto pokud se s ní nedaří komunikovat nemůže nikdy probíhat vzdělávání žáka kompletně. Z provedených rozhovorů vyplývá, že učitelé se necítí být nikterak podporováni rodinami žáků a často se setkávají s velkým nezájmem při hledání nejvhodnějších metod k edukaci jejich dítěte. Michalík (2012) je toho dojmu, že rodiče dětí v inkluzivní škole vyžadují převážně individuální přístup k nejen k dítěti, ale i jim samotným. Bohužel však tato skutečnost není podle autora v praxi vždy realizována. Učitelé jsou plně závislí na rozhodnutí rodičů žáka, protože ti mají vždy poslední slovo a neexistuje možnost využít jakýkoliv nástroj, aby učitelé, nebo škola mohla, jakkoliv zasáhnout do výběru vhodné vzdělávací instituce pro dané dítě. Staví se na zprávě z pedagogicko-psychologické poradny, která sepíše možná doporučení a pak záleží jen na rodině žáka, jak na jejich základě s budoucností dítěte naloží. Velký vliv na edukaci žáků má také jejich sociální původ, lepší sociální zázemí je dobrým předpokladem pro dosažení lepších výsledků. V sociálně slabších rodinách není tak velký předpoklad pro podporu ve vzdělávání žáka, což potvrzují i zkušenosti dotazovaných kantorek. Kalhous & Obst dodávají, že *„základ motivačních postojů dítěte ke školnímu učení se klade rodině. Rodiče, kteří ochotně odpovídají na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem úcty k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení.“* (2009, s. 367)

6.4. Jaký aspekt inkluze v praxi by dle učitele stál za doladěním?

Již v několika předchozích kapitolách bylo zmíněno, že nástup inkluze do českého školství byl vcelku rychlý a školy, ani společnost na něj nebyly zcela připraveny. Přesto dle kontrolního závěru NKÚ (2020) došlo ke zlepšení výsledků inkludovaných žáků, jejich socializace a adaptace v kolektivu a to na 42 % z dotazovaných 1 778 škol v České republice. Stejně tak je z výsledků evidentní, že došlo ke zlepšení spolupráce mezi všemi zainteresovanými.

Tak jako ve všem, lze i ve fungování inkluzivní školy najít prostor pro zdokonalení, a proto byly v rozhovorech kantorky vyzvány, aby na základě svých zkušeností navrhly konkrétní kroky, které by zajistili co nejlepší průběh společného vzdělávání na jejich škole. Jedním z důležitých nedostatků je vnímána nezkušenost teoretiků v školní praxi. Tito lidé většinou

zaujímají vyšší pozice v celém systému a mají za úkol pomáhat učitelům, školit je v nových metodách stejně tak fungují jako například inspekce ve školách. Z rozhovorů vyplynulo, že školitelé byli převážně zastoupeni právě těmito lidmi bez praxe a po společném nastudování nových metod se některé časem ukázaly být neefektivní, ale přesto nedochází k zájmu o zpětnou vazbu. Učitelé nemají prostor na to obohatit teorii inkluzivní školy o to, jak to v praxi opravdu funguje a stejně tak nemohou být ani vyslyšeny jejich požadavky, aby se inkluze ve školách rozvíjela lépe. Snaží se šířit své znalosti a zkušenosti mezi sebou vzájemně a převážně mezi nově nastupujícími kantory, aby jejich práce v inkluzivní třídě byla co nejkvalitnější. Současně poukazují na potřebu podrobnější přípravy asistentů pedagoga na práci v inkluzivní škole. Učitelům by práci usnadnil i menší počet žáků ve třídách, měli by tak více prostoru na každé dítě během výuky. Často se také setkávají s dětmi, které jsou na základní škole téměř needukovatelné a bylo by vhodnější pro ně najít vhodnější vzdělávací instituci, ale to může rozhodnout jedinec rodina na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. S příchodem žáků s SVP do normálních škol se také značně rozrostla potřebná administrativa, se kterou mají učitelé výrazněji méně času na přípravu samotného vyučování a prostoru věnovat se hlavně žákům. Na podobné nedostatky v inkluzi poukázalo i šetření NKÚ (2020), ze kterého vyplynulo „*že překážkami pro úspěšnou inkluzi jsou podle dotazovaných škol nadbytečná administrativa, vysoké počty žáků v třídách a nedostatečné vybavení tříd a škol*“.

Většina dotazovaných učitelek vnímá inkluzi jako přínosnou, pouze by to chtělo rozvinout kvalitní komunikaci s aktéry i mimo inkluzivní školu, kteří se přímo podílí na legislativních úpravách inkluzivního školství a podnikají potřebné kroky k jeho rozvoji. Současně by se část dotazovaných nejraději vrátila do období před inkluzí, protože vnímají přítomnost dětí s SVP jako příliš zatěžující a znemožňující kvalitní výuku pro všechny žáky ve třídě. Dle jejich názoru by i speciálním dětem mělo být poskytnuto speciální prostředí ve kterém se mohou plně rozvíjet svým tempem, měli by hledat a rozvíjet schopnosti jenž jim umožní se v životě opravdu uplatnit.

7. Závěr

Cílem této práce bylo zmapovat fungování inkluzivního vzdělávání pohledem učitelů, zaměřit se na osobní zkušenosti učitelů a přinést nové poznatky v nedokonalostech, které jim komplikují aplikování inkluzivního vzdělávacího systému na základních školách. Na základě provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelé zvládli přechod k inkluzivnímu vzdělávání díky navštíveným školením a převážně samostudiem problematiky vzdělávání žáků s SVP. Naučili se mezi sebou šířit své zkušenosti a rozvíjet tak nové metody, které v praxi zajišťují efektivní vzdělávání. Na přechod ke společnému vzdělávání se necítili být vhodně připraveni ani dostatečně podporováni ze strany vedení školy. Naučili se tak vzdělávat se v rámci konkrétních případů se kterými se setkali.

Dále bylo zjištěno, že asistent pedagoga je ve škole vnímán jako velká pomoc nejen pro kantory ale celou vyučovanou třídu. Velmi záleží na osobních sympatiích učitele a přiděleného asistenta na základě kterých je pak ovlivňována celá jejich spolupráce, ale i atmosféra celé třídy. Na pozice asistentů jsou vybíráni jedinci s motivací a chutí pracovat s dětmi s SVP, stejně tak zájmem učit se novým věcem a aktivně se podílet na kvalitním vzdělávání žáků v inkluzivní třídě. Žáci s SVP jsou ostatními žáky přijímáni naprosto přirozeně. Děti se od sebe navzájem učí respektovat své odlišnosti a jedinečnost. Velkou roli zde hraje i přístup učitele, který by měl děti vést k solidaritě a vzájemné kooperaci v dané třídě.

Spolupráce s vedením školy je učiteli vnímána kladně. Důležitou roli může ve školách sehrát role koordinátora, která značně usnadňuje práci učitelům, ať už potřebují cokoli vyjednat jak s vedením školy, tak i s příslušným orgánem, jako je například pedagogicko - psychologická poradna. Koordinátor zařídí potřebnou administrativu a je schopen vznést požadavek na potřebnou úpravu podpůrných opatření. Kvalitní spolupráce s rodinou žáka s SVP se ukázala být nezbytnou pro kompletní vzdělávání těchto žáků. Rodina hraje neopomenutelnou roli v celém procesu vzdělávání a je zapotřebí, aby aktivně komunikovala s učitelem a asistentem pedagoga. Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že pokud funguje komunikace mezi učitelem, asistentem, rodičem a žákem usnadňuje to edukaci samotného žáka, ale i kvalitní přípravu vhodné formy výuky. Dětem se pak také dostává kvalitní přípravy i v domácím prostředí, a nejen ve škole.

Dotazované učitelky poukázaly na některé mezery ve společném vzdělávání, na kterých by bylo potřeba zapracovat, a to hlavně proto, aby byla jejich práce v inkluzivní škole co nejefektivnější. Práci by jim usnadnilo zjednodušení potřebné administrativy, která se k jejich práci s žáky s SVP vztahuje. Stejně tak by ocenily, kdyby byl projeven zájem o zpětnou vazbu z praxe ve školách, které jsou ony běžnou součástí. Dalo by se zapracovat na kvalitnější

přípravě asistentů pedagoga, kteří mohou být pak pravou rukou nejen pro potřebné žáky, ale i kantory a zbytek třídy. Příjemnější by pro učitele byla i práce v méně početných třídách, nebyly by pak na ně kladeny tak vysoké nároky a oni by se mohli plně věnovat všem jedincům ve třídě a zajistit jim tak plnohodnotné vzdělání pomocí nejvhodnější metod. Pravdou zůstává, že ne všechny kantorky jsou o správnosti inkluze přesvědčeny a společné vzdělávání čeká ještě dlouhý vývoj ku obrazu všech zúčastněných.

Seznam použitých zkratk

AP	Asistent pedagoga
EU	Evropská unie
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
NKÚ	Národní kontrolní úřad

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného vzorku.

Graf č. 1 Počet žáků se SVP v běžných ZŠ

Použitá literatura a zdroje

- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue* (2., upravené vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Bintinger, G. (2002). *Einführung in eine inklusive didaktik*. In M. Wilhelm, G. Bintinger & H. Eichelberger u. a. *Eine Schule für dich und mich!* (s. 77-91). Innsbruck: Studien Verlag.
- Bočková, B., & Vítková, M. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. Brno: Masarykova univerzita.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Černá, M., Marinčák, M., & Svoboda, I. (2015). *Správní řízení a finance v praxi škol a školských zařízení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Česká školní inspekce. (2018) *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1.pololetí školního roku 2017/2018*. Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololetí-2017-2018.pdf
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- EDUin. (2017) *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* [Online]. In: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). *Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement* [Online]. In *The Journal of Educational Research* (Vol. 95, pp. 308-318). <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>

- Foist, V. (2018) *Koordinátor inkluze: klíčový člověk* [Online]. In: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluzeklicovy-clovek>
- Forlin, Ch. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Graf č 1: Nejvyšší kontrolní úřad České republiky (2020) *Kontrolní závěr z kontrolní akce 19/19. Peněžní prostředky Evropské unie a státního rozpočtu vynakládané na podporu společného vzdělávání žáků*. Dostupné z: <https://www.nku.cz/assets/kon-zavery/k19019.docx>
- Habr, J., Hájková, H., & Vaničková, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Harrington, I., Kastirke, N., & Holtbrink, L. (2016). *Inklusion in Deutschland und Australien*. Berlin: Springer.
- Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). *Diverzita žáků: Téma pro vedení školy*. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). *Commentary: The Centrality of the Learning Context for Students' Academic Enabler Skills* [Online]. In *School Psychology Review* (Vol. 31, pp. 378-393). <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086162>
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). *An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States* [Online]. In *International Journal of Disability, Development and Education* (Vol. 54, pp. 5-23). <https://doi.org/10.1080/10349120601149664>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Kasíková, H., Straková, J. *Diverzita diferenciacie v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Karolinum. 2011, 350 s. ISBN 978-80-246-1911-8

Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Tannenbergová, M., Kusá, O., & Havel, J. (2015) *Inkluze v teorii i v praxi* [Online]. In (pp. 30- 33). Retrieved from: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/ZS1MP_IVPV/um/INKLUZIVNI_TEORIE_A_PRAXE_FRMU_2015_final.pdf

Lechta, V. a kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Manzano-García, B., & Fernández, M. T. (2016). *The Inclusive Education in Europe* [Online]. In *Universal Journal of Educational Research* (Vol. 4, pp. 383-391). <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>

Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). *Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele* [Online]. In *Pedagogická orientace* (Vol. 29, pp. 223-242). <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Morávková Vejrochová, M. et al. (2015). *Standart práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními* [Online] (2nd ed.). Praha: NÚV. Retrieved from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjX49Phn7b3AhW7gf0HHVEPAUUQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38983_1_1%2F&usq=AOvVaw2J5UdKPYoPryY2EcsMUTjX

MŠMT (2010) *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/1554/>

MŠMT (2017) *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>

MŠMT (2020) *Hodnocení naplňování strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/experti-hodnotili-naplnovani-strategie-vzdelavani-2020>

MŠMT (2020) *Stručné shrnutí Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/46635_1_1/

Nařízení vlády č. 531/2021 Sb. (2021) *Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*.

Nejvyšší kontrolní úřad České republiky (2020). *Tisková zpráva ke KA č. 19/19*. Dostupné z: <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/skoly-ani-ucitele-ministerstvo-na-inkluzi-dostatecne-nepripravilo--spolecne-vzdelavani-je-navic-financne-zavisle-na-penezich-z-eu-id11486/>

Nejvyšší kontrolní úřad. (2020) *Datová příloha ke kontrolnímu závěru 19/19*. Dostupné z: <https://www.nku.cz/scripts/detail.php?id=11151>

Nejvyšší kontrolní úřad. (2020) *Tisková zpráva ke KA (č. 19/19)*. Dostupné z: <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/skoly-ani-ucitele-ministerstvo-na-inkluzi-dostatecne-nepripravilo--spolecne-vzdelavani-je-navic-financne-zavisle-na-penezich-z-eu-id11486/>

- Němec, Z., Laurenčíková-Šimáčková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- Neumajer, O. (2017). *Absolventům učitelství chybí pedagogická praxe. Nyní by se to mohlo změnit*, 14(12), 15-16. ISSN 1214-8679
- Provazníková, R. (2015). *Financování měst, obcí a regionů: teorie a praxe* (3. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J., ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Slavíková, L. (2008). *Řízení školy a vytváření učící se organizace*. *Orbis scholae*, 2(3), 37–52.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Šíp, R., & Gulová, L. (2019). *Představujeme listopadové číslo 2019 – inkluze jako výzva doby*. *Socialni Pedagogika*, 7(2), 9-16. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/představujeme-listopadové-číslo-2019-inkluze-jako/docview/2393620719/se-2>
- Šojdrová, M., Bařinková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. [Online]. In . Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). *RESEARCH SECTION: Inclusive special education*. [Online]. In *British Journal of Special Education* (Vol. 36, pp. 162-173). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.

- Česká Škola (2016) *Václav Klaus ml.: Inkluze je zločin na postižených dětech*. [Online]. Retrieved from: <http://www.ceskaskola.cz/2016/11/vaclav-klaus-ml-inkluzje-zlocin-na.html>
- Vašutová, J. (2006). *Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu*. In J. Maňák & T. Janík, *Problémy kurikula základní školy* (s. 79–90). Pedagogická fakulta MU.
- Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*. Arlington: Future Horizons.
- Wilhelm, M. (2002) *Schulqualität*. In: Wilhelm, M, G. Binting a H. Eichelberg, u. a. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag,(s. 47-48.)
- Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů* (2022). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250#f2063845>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (2016). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p7-1-a>

Seznam příloh

Příloha č.1: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Přílohy

Příloha č.1

1. *Přechod k inkluzi a příprava na změnu.*

- a. Jak vzpomínáte na přechod k inkluzivnímu vzdělávání?
 - i. Jaké emoce máte s tehdejší přechodem spojeny?
 - ii. Co bylo na přechodu nejtěžší?
 - iii. Co Vám při přechodu přišlo nejlepší?
 - iv. Co konkrétně by bylo lepší udělat tenkrát jinak?
- b. Jaké se Vám dostalo pomoci se připravit na přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - i. Kdo, nebo bylo pro Vás největší oporou? Kolegové, vedení školy..?

2. *Spolupráce s asistentem pedagoga a fungování žáků s SVP ve třídě.*

- a. Jak byste popsali Vaši spolupráci s asistentem pedagoga, jaká je vaše zkušenost?
 - i. Jak konkrétně může tato spolupráce v praxi vypadat?
 - ii. Co byste na základě vašich zkušeností byste vyzdvihla jako stěžejní pro kvalitní spolupráci s asistentem pedagoga?
- b. Jaký je Váš pohled na fungování žáků se SVP ve třídě vůči Vám i ostatním dětem?
 - i. Je žák s SVP specifickým elementem ve Vaší třídě?
 - ii. Jak se projevuje jeho přítomnost ve třídě v každodenní realitě?

3. *Kooperace s vedením školy a rodinou žáka s SVP.*

- a. Co byste byl/a schopný/á říct o současné spolupráci s vedením školy na tom, aby vše v inkluzivní třídě probíhalo dobře?
 - i. Oblast financování a mentoringu ze strany vedení...
 - ii. Oblast vycházení vstříc vůči potřebám kantorů, žáků, celé třídy etc.
- b. Jakým způsobem funguje kooperace s rodinou žáka s SVP ve vaší třídě?
 - i. Shledáváte tuto spolupráci užitečnou?
 - ii. Co může na základě Vaší zkušenosti učitel udělat, aby spolupráce s rodiči probíhala co nejlépe?

4. *Závěrečná otázka, prostor pro inspiraci do budoucna.*

- a. Jsou nějaké oblasti, které by z Vašeho pohledu stály za doladění, co se týče zavádění inkluze do škol?