

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkušení vyučující a inkluze ve vzdělávání
Experienced Teachers and Educational Inclusion
Johana Šafářová

Vedoucí práce: Mgr. Anna Vozková
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zkušeni vyučující a inkluze ve vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2023

.....

Johana Šafářová

Ráda bych poděkovala Mgr. Anně Vozkové za metodické vedení práce, cenné připomínky a čas, který mi v podobě konzultací věnovala. Dále děkuji všem zúčastněným osobám za ochotu vést se mnou rozhovor, upřímnost a otevřenost při sdělování svých zkušeností.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce jsou zkušenosti vyučující, za které jsou zde považováni učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí, a jejich zkušenost s inkluzí ve vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jak zkušenosti vyučující inkluzi chápou, jaké postoje k ní zastávají, a jaké osobní zkušenosti s procesem inkluzivního vzdělávání mají.

K získání dat a jejich analýze byly použity kvalitativní metody. Se zkušenými vyučujícími byly realizovány polostrukturované rozhovory. Data byla následně zpracována metodou tematické analýzy, na základě které bylo pojmenováno pět významných témat. Jsou jimi Chápání inkluze, Nejistota, Nepřipravenost, Obtíže a Podpora.

Prezentované výsledky obsahují několik hlavních zjištění. Ukázalo se, že zkušenosti učitelé a učitelky nejsou o procesu inkluzivního vzdělávání a souvisejících náležitostech dostatečně informováni. To, jak rozumí inkluzivnímu přístupu naznačuje, že jej ztotožňují s integrativním přístupem. Postoje zkušených vyučujících k inkluzi jsou různorodé, ideu tohoto konceptu hodnotí pozitivně, ale k prosazování tzv. totální inkluze mají negativní postoj. Popisují řadu obtíží, se kterými se ve své pedagogické praxi v kontextu inkluze setkávají, a které poukazují na náročnost učitelské profese. Přestože se jim dostává podpory v různých formách, stále si nepřipadají připraveně na práci se třídou, ve které je vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumná zjištění mohou přispět k lepšímu porozumění toho, jak je inkluze v současnosti mezi českými vyučujícími vnímána. Poznatky této práce také mohou být využity v praxi jako podnět pro odstraňování překážek, které brání úspěšné implementaci inkluzivního přístupu ve vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, inkluzivní vzdělávání, vyučující, zkušenosti vyučující, postoje vyučujících k inkluzi

ABSTRACT

The topic of the bachelor's thesis is experienced teachers, or teachers with extensive pedagogical practice, and their experience with inclusion in education. The aim of the thesis is to explore how experienced teachers perceive inclusion, what attitudes they hold towards it, and what personal experiences they have with the process of inclusive education.

Qualitative methods were used to collect and analyse the data. Semi-structured interviews were conducted with experienced teachers. The data was then processed using thematic analysis, which resulted in the identification of five meaningful themes: Understanding of inclusion, Uncertainty, Unpreparedness, Difficulties, and Support.

The presented results include several main findings. It was found that experienced teachers are not sufficiently informed about the process of inclusive education and its related aspects. Their understanding of the inclusive approach suggests that they equate the inclusive approach with the integrative approach. The attitudes of experienced teachers towards inclusion are diverse; they evaluate the concept of inclusion positively, but they hold a negative attitude towards promoting so-called total inclusion. They describe a wide range of difficulties they encounter in their pedagogical practice within the context of inclusion, highlighting the challenging nature of the teaching profession. Despite receiving support in various forms, they still do not feel adequately prepared to work with a class that has a high number of pupils with special educational needs.

The research findings can contribute to a better understanding of how inclusion is currently perceived among Czech teachers. The insights from this study can also be utilized in practice as an initiative for removing barriers that hinder the successful implementation of an inclusive approach in education.

KEYWORDS

inclusion, inclusive education, teachers, experienced teachers, teachers' attitudes towards inclusion

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1. Inkluzivní vzdělávání	8
1.1 Vymezení pojmů	8
1.1.1 Inkluze ve vzdělávání	8
1.1.2 Inkluze vs. integrace	10
1.1.3 Žák se speciální vzdělávací potřebou.....	11
1.2 Historické pozadí inkluze	11
1.2.1 Vývoj po roce 1989	12
1.2.1 Vývoj po roce 2016	14
2. Zkušený vyučující	16
2.1 Výzkum expertnosti v učitelství	16
2.2 Charakteristiky učitele – experta	17
2.3 Profesní vývoj učitele	18
3. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání	20
3.1 Vymezení postoje	20
3.1.1 Měření postojů.....	20
3.2 Výzkum postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	20
3.2.3 Výzkumy zaměřené na zkušené vyučující	23
Empirická část.....	27
4. Cíl a výzkumné otázky	27
5. Výzkumný soubor	28
5.1 Charakteristika participantů.....	28
6. Metoda výzkumu.....	30
6.1 Sběr dat	30
6.2 Etické ošetření	30
6.3 Zpracování dat.....	31
7. Výsledky	33
7.1 Chápání inkluze.....	33
7.2 Nejistota	36
7.3 Nepřípravenost	40
7.4 Obtíže	42
7.5 Podpora	45
7.6 Shrnutí výsledků.....	48
8. Diskuze	51
8.1 Limity výzkumu	53
Závěr	55
Seznam literatury	56
Seznam příloh	61

Úvod

Inkluzivní přístup, jehož podstatou je akceptování individuálních potřeb každého žáka či studenta, je v současnosti nejmodernějším edukačním konceptem. Související praxe zařazování všech dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu bývá mezinárodně považována za jednu z nejvýznamnějších školských reforem. Je tak pochopitelné, že se jedná o velmi diskutované téma, a to v laické i odborné veřejnosti.

Předkládaná práce se v kontextu inkluze ve vzdělávání věnuje postojům a zkušenostem vyučujících, kteří mají dlouholetou pedagogickou praxi, a mohou tak být označováni za zkušené. Ačkoliv je v akademickém prostředí globálně poměrně velký zájem o zjišťování postojů učitelů k inkluzi, převažují kvantitativní výzkumy, které obvykle informují pouze o míře zastoupení naměřených pozitivních či negativních postojů. Z podobných výzkumů se dozvídáme jen málo o osobních zkušenostech učitelů a jejich možném propojení se zastávanými postoji. Také téměř nenacházíme práce, které by se v tomto ohledu zaměřovaly na skupinu zkušených vyučujících nebo učitelů – expertů.

Zájem o hlubší zkoumání této problematiky ve mně vzbudila také skutečnost, že přibližně od roku 2015 zaznamenávám (mnohdy vyostřené) diskuze, které se v české společnosti vedou mezi zastánci a odpůrci tohoto konceptu. Abych lépe porozuměla uváděným argumentům, chtěla jsem se seznámit s pohledy učitelů, jakožto těch, kteří mají s inkluzivním vzděláváním přímou zkušenost, a mohou tak např. posoudit silné a slabé stránky procesu jeho realizace.

Práci tvoří teoretická a empirická část. Teoretická část je členěna do tří kapitol, které přibližují teoretický rámec tématu. V první z nich se zabývám vymezením inkluzivního vzdělávání a souvisejících pojmů a nastiňuji historické pozadí tohoto konceptu. Druhá kapitola pojednává o možných způsobech chápání pojmu zkušený vyučující. Ve třetí kapitole představuji a porovnávám tuzemské a zahraniční práce, které se zaměřují na zjišťování postojů pedagogů k inkluzi.

Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, jak zkušení vyučující vnímají inkluzi ve vzdělávání, jaké zkušenosti s ní mají a jak ji hodnotí. V empirické části vysvětluji proces jeho realizace. Následně jsou zde prezentována a interpretována výsledná zjištění. V závěru porovnávám výsledky s předchozími zjištěními autorů a uvažuji nad možnými limity této práce.

Teoretická část

1. Inkluzivní vzdělávání

1.1 Vymezení pojmů

Nejprve je nutné stanovit, jak inkluzi ve vzdělávání rozumíme. Patrně není možné uvést jednu univerzální definici inkluze, vymezení se totiž různí napříč státy (např. je ovlivněno místní legislativou) a liší se i v pojetí různých odborníků a organizací, a to s ohledem na oblast (speciálně-pedagogickou, právní, ekonomickou aj.), které připisují největší význam. Vymezení je však důležité, pokud bychom si např. explicitně nevymezili, co inkluze přesně znamená, nemohli bychom ji následně podpořit – nemohli bychom posoudit, kdy naše snažení inkluzi podporuje či naopak (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.1.1 Inkluze ve vzdělávání

Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku (Hájková & Strnadová, 2010).

Hájková a Strnadová (2010, s. 12) uvádí, že ve vzdělávání se jedná o „koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“. Někteří autoři (Tannenbergerová, 2016a; Zilcher & Svoboda, 2019) zmiňují, že ve společnosti je rozšířena představa, podle které se inkluze zabývá výhradně dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětmi z menšinových skupin, přestože cílová skupina je širší. I podle Lechty (2016) do konceptu inkluzivního vzdělávání musíme zařadit mnohem rozmanitější populaci, než jsou žáci s postižením a narušením. Inkluze ve vzdělávání se dle něj týká i etnických, jazykových, migrujících a kulturních menšin a jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva (Lechta, 2016).

Podle některých autorů (např. Haug, 2016) se můžeme setkat se dvěma způsoby vymezení edukační inkluze – podle **úzkého** pojetí se inkluze týká zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (především těch se zdravotním postižením), **široké** pojetí pak bere v potaz všechny žáky a příslušníky marginalizovaných skupin. Chápání výše citovaných autorů je tedy v souladu se širokým pojetím inkluze.

Tannenbergerová (2016a, s. 25) vymezuje inkluzi jako systém vzdělávání, který „umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště“. Základním principem inkluze je individuální přístup, na kterém je postavena nejen výuka, ale i celá

organizace a filosofie školy. Tento princip individualizace je uplatňován nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale na všechny žáky. Autorka akcentuje, že v inkluzi se žáci nerozdělují na děti se speciálními potřebami a děti bez nich, nebo na děti s postižením či handicapem a děti intaktní (Tannenbergerová, 2016a), čehož si můžeme všimnout v její výše citované definici.

Podobně inkluzi chápou Zilcher a Svoboda (2019), za podstatu inkluzivního přístupu považují akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta. Aby bylo vzdělávání co nejširšího spektra dětí ve školách hlavního proudu přirozeným jevem, je nezbytné zaměřit se na potřeby všech účastníků. Definice inkluzivního vzdělávání navíc nemůže podle autorů stát samostatně, musí být vždy pojímána v souvislosti se třemi základními složkami inkluze, kterými jsou didaktika, kultura a politika. Jejich definice, která je v porovnání s předcházejícími autory komplexnější, zní následovně:

Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 34).

Všechny výše uvedené definice se tedy shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání je nějaký koncept či systém uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby ji mohly navštěvovat všechny děti bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Z definic je patrné, že v základu inkluze vždy stojí respekt k přirozené rozmanitosti. Mohli bychom tudíž říct, že při inkluzi se k heterogenitě žáků přistupuje jako k normě.

V rámci tohoto tématu se také můžeme setkat s pojmy, které se často používají jako synonymní pro inkluzi ve vzdělávání. Jedním z nich je úsloví „škola pro všechny“, které dle zjištění Zilchera a Svobody (2019) používá řada odborníků takřka po celém světě. Dalším takovým termínem je „společné vzdělávání“, často se objevuje např. v dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Autoři však tento termín chápou jako problematický, neboť není vědecky definován a lze jej tedy různě interpretovat. Domnívají se, že se v českém prostředí jedná o určitý eufemismus pro politicky ožehavý termín „inkluzi“, a používání tohoto termínu se z těchto důvodů vyhýbají (Zilcher & Svoboda, 2019). V jiných textech (Pilař, 2022; Sedláčková et al., 2021; Štech, 2018) se však s pojmem „společné vzdělávání“ můžeme běžně setkat, autoři ho používají ve stejném smyslu jako termín „inkluzivní vzdělávání“.

1.1.2 Inkluze vs. integrace

Důležitou součástí při definování inkluze je nepochybně její odlišení od integrace, což je pojem, který je s inkluzí úzce spojován. Řada autorů (Mertin, 2016; Tannenbergerová, 2016a; Uzlová, 2010) upozorňuje na skutečnost, že tyto pojmy jsou často mylně ztotožňovány nebo zaměňovány. Lechta tvrdí, že se jednoznačná vymezení těchto pojmů během posledních dvou desítek let (od Deklarace ze Salamanky) postupně zamlžila. Dle jeho názoru je rozdíl mezi pojmy odborníky jasně definován, ale přesto se můžeme setkat s polemikou o tom, zda mezi pojmy vůbec nějaký rozdíl existuje (Lechta, 2016). Upozorňuje, že nepochopení rozdílů vede k mnoha nedorozuměním, a způsobuje diskrepantní komunikaci expertů, pracovníků školské politiky i laiků (Lechta, 2010b).

Slovo *integrace* znamená spojení, sjednocení, začlenění. Dle pedagogického slovníku integrací ve vzdělávání rozumíme „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (Průcha et al., 2009, s. 107).

Integraci můžeme chápat jako zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák se jako jednatel přizpůsobí ostatním, aby byl sjednocen s intaktními spolužáky. Speciální potřeby tohoto žáka jsou naplňovány mimo hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu (Zilcher & Svoboda, 2019). To můžeme považovat za první z rozdílů mezi integrací a inkluzí – zatímco při integraci se očekává větší přizpůsobení žáka edukačnímu systému, při inkluzi se má edukační systém přizpůsobit všem žákům (Votavová, 2013).

Další rozdíl pozorujeme v pojmenování cílové skupiny. Integrace cílí na žáky s postižením, kdežto předmětem inkluze je mnohem širší populace, jak zde již bylo avizováno. Principiální rozdíl spočívá také v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (tj. dělení na běžné a speciální školy), v rámci inkluze by však každá škola měla být připravena přijmout všechny děti. Inkluzivní trend se tedy snaží o postupné odstranění tohoto duálního systému (Lechta, 2016).

Tannenbergerová (2016a) spatřuje rozdíl také v tom, že integrace bývá označována jako stav, zatímco inkluzi vnímáme jako proces. Znamená to, že integrace je více záležitostí praxe než filosofickým konceptem (jde o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny). Naproti tomu inkluze je spíše teoretický systém, je to nikdy

nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění hlavní myšlenky inkluze (Tannenbergerová, 2016b).

Jeden z hlavních rozporů můžeme pozorovat i z hlediska pohledu na dítě se specifickou vzdělávací potřebou. V případě integrace si dítě musí zařazení do běžné školy „zasloužit“, musí dokazovat, že požadavky nové školy zvládne. V inkluzi by dítě mělo být automaticky přijato, neboť je to jeho přirozené právo, a škola se pak snaží upravit podmínky pro specifika dítěte (Tannenbergerová, 2016b).

Odlišné způsoby chápání vztahu integrace a inkluze dobře ilustruje základní trichotomie pojetí inkluzivního vzdělávání, která je v odborné literatuře neustále znovu využívána. Inkluze je nejčastěji chápána buď 1) jako synonymum pro integraci, 2) jako vylepšená integrace, 3) jako naprosto odlišný přístup, který je založen na bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech žáků (Zilcher & Svoboda, 2019).

Vzhledem k výše uvedeným rozdílům mezi oběma koncepty, na které autoři poukazují, se v rámci této práce přikláním ke třetímu pojetí. Dle mého názoru nejlépe odpovídá tomu, jak inkluzi zmiňovaní odborníci (Hájková & Strnadová, 2010; Lechta, 2016; Mertin, 2016; Tannenbergerová, 2016a, 2016b; Zilcher & Svoboda, 2019) v současnosti chápou.

1.1.3 Žák se speciální vzdělávací potřebou

V aktuálním znění tzv. školského zákona jsou žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami chápáni jako jedinci, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností a uplatňování svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 Sb., §16). Podpůrnými opatřeními zákon rozumí „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16 odst.1), a dělí se zde do pěti stupňů. Patří mezi ně např. využití asistenta pedagoga, úprava organizace, obsahu a hodnocení či použití kompenzačních pomůcek.

V této práci k pojmenování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „žáci se SVP“) také používám označení žáci s podpůrnými opatřeními (dále jen „žáci s PO“).

1.2 Historické pozadí inkluze

Podle Zilchera a Svobody (2019) prošlo české školství jenom za poslední století třemi etapami. Nejprve bylo segregativní, to znamená, že pro žáky se specifickými potřebami bylo

vytvářeno prostředí, kde se vzdělávali pouze žáci s obdobnými potřebami (obvykle šlo o jedince se stejným typem postižení). Segregace nebyla nutně vnímána negativně jako separace jedinců s postižením od jedinců intaktních, předpokládalo se totiž, že homogenost vzdělávací skupiny přispěje k jejím lepším výsledkům. Následoval integrativní přístup, kdy žák s postižením mohl být zařazen do školy běžného typu, pokud zvládl nároky s tím spojené. Konečně třetí, současná etapa je charakterizována jako inkluzivní (Zilcher & Svoboda, 2019). Tito autoři mezi jednotlivými obdobími nestanovují přesnou hranici, ale např. Lechta (2010a, 2016) uvádí, že segregovanou výchovu a vzdělávání můžeme v Evropě zaznamenat od druhé poloviny 19. století (kdy vznikalo velké množství speciálních škol pro děti s postižením, narušením nebo ohrožením), vrchol integrace spatřuje v 80. letech 20. století, a o inkluzi se dle něj hovoří od 90. let, ale zejména na začátku 21. století. S tím se shoduje mapování britských výzkumníků Farrella a Ainscowa (2002), kteří v roce 2002 napsali, že koncept integrace se vyvíjí asi posledních dvacet let, zatímco inkluze je záležitostí několika posledních let (tedy 90. let).

V této kapitole budou představeny hlavní milníky (v podobě legislativy) od počátku 90. let do současnosti, které se podílely na vývoji chápání inkluzivního vzdělávání v České republice.

1.2.1 Vývoj po roce 1989

Prvním zásadním dokumentem je Úmluva o právech dítěte, která byla přijatá OSN v roce 1989, Česká republika ji ratifikovala v roce 1993. Jedná se patrně o první mezinárodní dokument inklinující k proinkluzivnímu nastavení. Stanovuje právo všech dětí, tedy i dětí s postižením, na vzdělání (Zilcher & Svoboda, 2019).

Ve speciálně-pedagogických textech zabývajících se inkluzí (např. Farrell & Ainscow, 2002; Hájková & Strnadová, 2010; Lechta, 2010a; Zilcher & Svoboda, 2019) bývá často jako významný dokument akcentována Deklarace (někde jako Prohlášení) ze Salamanky. Této mezinárodní konference konané organizací UNESCO v roce 1994 se účastnilo 92 vlád, včetně zastoupení z České republiky. Deklarace vyzývá klasické školy k inkluzivnímu nastavení (Zilcher & Svoboda, 2019). Zástupci vlád svým podpisem stvrdili, že dostojí závazku „Vzdělávání pro všechny“, tedy že co nejrychleji zajistí přístup ke vzdělání jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému (UNESCO, 1994).

Deklaraci ze Salamanky můžeme považovat za průkopnickou také z hlediska nastolení terminologie. Pojmy inkluze či inkluzivní vzdělávání se používají právě od dob konání konference (Tannenbergerová, 2016b). Stala se také klíčovým impulzem pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby – *special educational needs* (Hájková & Strnadová, 2010).

Od roku 2005 je v ČR účinný Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Je zde uvedeno, že vzdělávání je založeno na zásadě rovného přístupu každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Dále se §16 zabývá vzděláváním žáků, dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, za které se v prvním znění tohoto zákona považují osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podle Zilchera a Svobody (2019) se nádech proinkluzivní podpory částečně objevuje ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V dokumentu je formulováno, že žák se zdravotním postižením má být přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá potřebám a možnostem žáka, a zároveň podmínkám a možnostem školy. Autoři upozorňují, že tato opatrná formulace ale způsobuje v praxi problémy, neboť záleží vždy na subjektivním posouzení školy, zda je na přijetí žáka připravená (Zilcher & Svoboda, 2019). Pokud tedy konkrétní škola z jakéhokoliv jiného důvodu nebude k přijetí žáka nakloněna, pod záminkou „nepřipravenosti“ tak nemusí učinit.

Další důležitý milník představuje novela §16 školského zákona z roku 2015, která vzešla v platnost 1. 9. 2016. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v novém znění již nejsou definováni přítomností určitého postižení nebo znevýhodnění (viz výše), ale potřebou poskytování podpůrných opatření (Zilcher & Svoboda, 2019). Podle některých autorů (Tannenbergerová, 2016b) je tento nový přístup zlomový v tom, že upouští od medicínského modelu, a zaměřuje se na potřeby konkrétního dítěte.

Ve stejnou dobu, tedy 1. 9. 2016, nabyla platnosti i Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou se ruší již zmiňovaná Vyhláška č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška přinesla řadu změn a můžeme ji tedy považovat za průlomovou, neboť má znatelné proinkluzivní tendence. Kvůli vyhlášce se například stává

umístování žáků do speciálního školství složitější, neboť je k tomu nutná písemná žádost zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení. Také je zde přesněji specifikována funkce asistenta pedagoga (Zilcher & Svoboda, 2019).

Klíčové je, že dítě má od září roku 2016 díky výše zmíněné legislativě na podpůrná opatření právní nárok (předtím školy nebyly povinny podporu poskytovat) a stát má povinnost tato podpůrná opatření školám financovat. Také došlo ke sjednocení financování, cena jednotlivých podpůrných opatření je nyní shodná pro každé dítě v jakékoliv škole (Doležilová, 2022).

1.2.1 Vývoj po roce 2016

Aktuální právní rámec inkluzivního vzdělávání stále sestává především ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a Vyhlášky č. 27/2016 Sb. Ta byla od roku 2016 již několikrát novelizována (obvykle se upravují pravidla poskytování podpůrných opatření a pravidla jejich financování), naposledy Vyhláškou č. 606/2020 Sb. s účinností od 1. 1. 2021, kdy byla přidána např. část o pedagogické intervenci.

Od zavedení výše zmíněné legislativy se mezi laickou, ale i odbornou veřejností (např. Došek & Mertin, 2017; Pilař, 2022) setkáváme s představou, že inkluze v Česku začala právě rokem 2016 (tento rok se patrně dostal do povědomí lidí z důvodu intenzivní medializace, která zavedení legislativy doprovázela). Podle jiných odborníků je tato představa mylná. Tannenbergerová (2016a) zdůrazňuje, že školní inkluze není novinkou – novelizace školského zákona účinná od roku 2016 ji nestartuje, neboť má dle ní legislativní oporu již od roku 2005. S tímto názorem by souhlasili i jiní autoři, např. Felcmanová (2019) považuje za začátek inkluze právo rodičů vybrat si školu, ve které se jejich dítě bude vzdělávat, což bylo zajištěno školským zákonem přijatým v roce 2004. Také podle Doležilové (2016) to, co je často chybně přičítáno novele z roku 2016, školský zákon zahájil již v roce 2005. V jiném textu dokonce uvádí, že za systémový prvopočátek inkluzivního vzdělávání bychom mohli považovat i rok 1997, kdy zákonný zástupce nově musel souhlasit s přestupem dítěte do speciálního vzdělávacího procesu (Doležilová, 2022).

Před zářím 2016 také mnozí pedagogové vyjadřovali své obavy z chystané úpravy zákona, kterou někteří z nich vnímali jako „start“ inkluze. Dle Hájkové a Strnadové (2010) takové obavy obvykle pramení z nepřesné představy, že se náhle zruší speciální školy a ty běžné budou „zaplaveny“ žáky, s kterými si učitelé nebudou umět poradit. Doležilová (2022)

akcentuje, že vyhláška nezpůsobila žádný unáhlený nástup dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, pouze zaručuje, že pokud takové dítě do běžné školy nastoupí, pak má nárok na podporu. To potvrzuje zjištění Štecha (2019), který analyzoval statistická data vyhodnocující období prvních dvou let po zavedení vyhlášky. Druhý rok náběhu inkluzivního vzdělávání dle něj ukázal, že k plošnému přesunu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ze škol speciálních do škol běžných, nedochází. Zdůrazňuje, že žáci nejsou povinně umístováni do běžných škol, a že školám speciálním v převážné většině zánik nehrozí (Štech, 2019).

Když tedy shrneme výše uvedené poznatky o historii inkluzivního vzdělávání, je zřejmé, že proinkluzivní tendence se v České republice objevují alespoň třicet let. Názory na to, kdy se inkluzivní přístup začal v praxi uplatňovat, se ale mezi odborníky liší. Pravděpodobně je totiž nemožné stanovit jasný mezník, kterým by „skončila“ integrace a „začala“ inkluze. Někteří autoři usuzují, že navzdory všem diskuzím o inkluzi setrváváme u praxe integrace. Např. Mertin (2016) píše, že myšlenka inkluze je v Česku nepochopena, podobně Zilcher a Svoboda (2019) uvádí, že ačkoliv je inkluze další logický stupeň předcházejícího integrativního přístupu, v ČR dosud přetrvává integrace.

2. Zkušený vyučující

Jak napovídá název práce, tento text se zaměřuje na specifickou skupinu, kterou tvoří zkušení učitelé, neboli učitelé – experti. Je tak nutné definovat, jaký vyučující je v této práci považován za zkušeného. V následující kapitole jsou prezentována pojetí vybraných autorů, kteří se touto tematickou oblastí zabývají. Na základě těchto pojetí bylo utvořeno mé chápání pojmu „zkušený vyučující“, které je představeno v závěru kapitoly.

2.1 Výzkum expertnosti v učitelství

Výzkum učitele – experta se opírá o studium fenoménu expertnosti, které má v psychologii dlouhou tradici. Největší vlnu zájmu o výzkum expertnosti patrně vyvolala práce A. de Groota publikovaná v 60. letech minulého století, která zkoumala kognitivní procesy u hráčů šachu. Od té doby psychologové studují experty v různých oblastech lidské činnosti, patří sem např. řešení problémů, matematika, sport nebo hudba (Píšová, 2010; Píšová et al., 2011).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pojetími toho, kdo je expertem. Termín expertnost se však v psychologii zpravidla vztahuje k osobám, které podávají výjimečné výkony v určité doméně – definice pojmu jsou tak přirozeně ovlivněny také tím, v jaké doméně expert působí (Píšová et al., 2013). Jedno z takových pojetí orientovaných na výkon uvádí např. K. A. Ericsson, podle kterého je expert jedinec, který dokáže opakovaně vynikajícím způsobem řešit problémy či úkoly typické pro určitou doménu (Ericsson et al., 2006).

K rozpracování konceptu expertnosti v doméně učitelství, která nás v této práci zajímá, došlo až v 80. letech minulého století. Tehdy se expertnost začala zkoumat ve vztahu k efektivnosti učitele, to znamená, že expertnost byla chápána jako trvale vysoká kvalita výkonu učitele ve smyslu jeho působení na výsledky žáků (Píšová et al., 2013; Švaříček, 2009). Jedním z důvodů, proč se expertnost v oblasti učitelství zkoumá je předpoklad, že učitel – expert významně ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu (kolik látky se žáci naučí apod.). Např. Hattie (2003) publikoval v rámci výzkumu efektivnosti učitele rozsáhlou metaanalýzu proměnných, které ovlivňují školní výsledky žáků, a vliv učitele byl na základě dat stanoven na 30 % (vyšší vliv měl pouze žák sám, a to 50 %).

V literatuře můžeme v současnosti nalézt různé termíny popisující výjimečnou kvalitu výkonů učitele. Kromě výrazu *expert teacher* se v anglicky psané literatuře používají termíny jako *experienced teacher*, *accomplished teacher*, *excellent teacher*, *quality teacher*,

effective teacher a *competent teacher*. Každý z nich může reflektovat určitý kulturní rámec (např. britská vs. americká angličtina) a odlišný akcent – např. na zkušenost, orientaci nebo kvalitu (Píšová et al., 2013; Švaříček, 2009). V českých vědeckých pracích se nejčastěji objevuje termín *učitel – expert* nebo *zkušený učitel*, které zde z toho důvodu užívám.

2.2 Charakteristiky učitele – experta

Hattie (2003) na základě již zmiňované metaanalýzy definoval pět dimenzí expertnosti učitele. Učitel – expert dokáže 1) identifikovat hlavní reprezentace předmětu, který vyučuje (je zde zahrnuta např. schopnost předvídat a plánovat), 2) řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě (dokáže vytvořit optimální třídní klima), 3) sledovat proces učení a poskytovat zpětnou vazbu (umí posoudit, do jaké míry žák porozuměl látce; poskytuje relevantnější feedback), 4) věnovat pozornost afektivním atributům (např. má vysoký respekt k žákům; vyučování ho baví) a 5) ovlivňovat studijní výsledky žáků (dokáže žákům stanovit úkoly a cíle s přiměřenou úrovní náročnosti; má pozitivní vliv na výsledky žáků).

Berliner (2004), další ze známých výzkumníků zabývajících se expertností v učitelské profesi, ve své studii prezentuje nejčastěji uváděné charakteristiky učitelů – expertů. Podle nich učitelé – experti např. mají zautomatizované a rutinizované operace, které často využívají k dosažení cílů; při řešení pedagogických problémů citlivěji přistupují k požadavkům úkolů a povaze situace; ve výuce jsou flexibilní, a přestože mohou problémy řešit pomaleji než ne-experti, do jejich řešení vstupují s bohatšími zdroji informací.

Odlišný pohled na expertnost v učitelství představili Sternberg a Horvath (1995) – nazývají ho *prototypickým pohledem na expertní výuku*. Autoři navrhují, aby na expertnost učitele bylo nahlíženo jako na kategorii, která je strukturována spíše podobností učitelů než souborem znaků, které učitel – expert musí nezbytně mít. Jinými slovy má být akcentováno, že učitelé – experti nejsou ve všech ohledech stejní. Autoři identifikovali tři rysy, které jsou sdílené mezi všemi učiteli – experty, přestože u každého z nich jsou rozvinuty na jiné úrovni, a které je odlišují od učitelů – nováčků. Jsou jimi *znalosti* (mají více znalostí než nováčci), *účinnost/efficiency* (dokáží řešit problémy efektivněji než nováčci, tzn. rychleji a bez zřetelné námahy) a *vhled* (experty jsou oproti nováčkům schopni přicházet s kreativním řešením problémů, redefinovat problém a dojít k řešení, které by ostatní nenapadlo) (Sternberg & Horvath, 1995).

Můžeme si všimnout, že ve výše uvedených koncepcích expertnosti v učitelství, především té od Berlinera a Sternberga a Horvatha, je patrné značné ovlivnění kognitivní psychologií – experty posuzují z hlediska úrovně jejich kognitivních procesů jako je řešení problémů, plánování, představivost nebo kreativní myšlení.

Jak podotýká Pišová (2010), výzkum expertnosti se postupně rozšiřuje i o jiné dimenze, než je ta kognitivní. Můžeme se tak setkat s konstrukty, které více pracují s dimenzí etickou, emocionální nebo volní. Například Švaříček (2009) ve své definici učitele – experta zmiňuje jako podstatný faktor učitelovu autoritu, morálku nebo kvalifikaci. Za učitele – experta je dle něj považován ten, kdo má potřebnou kvalifikaci na výuku, kterou realizuje; je doporučen ředitelem školy; je uznáván pro své odborné a morální kvality; má velké znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky a vyučovaného předmětu; vede žáky k dobrým vzdělávacím výsledkům a má nejméně 10 let praxe.

2.3 Profesní vývoj učitele

Ve výzkumu expertnosti v oblasti učitelství je velmi diskutované hledisko délky učitelské praxe. Hledá se odpověď na otázku, jak dlouho musí učitel vyučovat, aby mohl být považován za experta. Patrně za tím stojí dřívější zjištění, podle kterého experti (ve všech doménách činnosti) potřebují velmi mnoho času na to, aby se staly experty (Švaříček, 2009). Např. v českém prostředí se práce o expertnosti v učitelství zabývají především stádií profesního vývoje učitele, a srovnáváním učitelů nováčků a expertů, které z něho vyplývá.

Mnoho z etapových pojetí profesního vývoje učitele (např. Berliner, 1988; Henry, 1994) staví na *modelu získávání dovedností*, který navrhli bratři Dreyfusové na začátku 80. let minulého století. Rozlišují zde pět fází, kterými jedinec obvykle prochází v souvislosti s tím, jak se jeho dovednosti ve vybrané činnosti zlepšují: začátečník (*novice*), pokročilý začátečník (*advanced beginner*), kompetentní jedinec (*competent*), zdatný jedinec (*proficient*) a expert (*expert*) (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Berliner (1988, 2004) tento model následně vztáhl na učitelskou profesi a jednotlivé fáze rozpracoval. **Začátečník** neboli nováček se obvykle chová racionálně, neflexibilně a má tendenci podřizovat se stanoveným pravidlům. Za začátečníky bývají obvykle považováni studenti učitelství a učitelé s jednoroční praxí. **Pokročilý začátečník** má za sebou zpravidla dva až tři roky praxe, je to učitel, který si je jistější, protože jedná na základě své zkušenosti. **Kompetentní učitel** dokáže např. stanovit racionální cíle a volí rozumné prostředky k jejich

dosažení. Této úrovně výkonu dosahují někteří učitelé po třetím, čtvrtém nebo pátém roce kariéry. Jedinec na úrovni **zdatného učitele** (této úrovně dosahují někteří vyučující přibližně po pěti letech praxe) jedná více intuitivně, na situace nahlíží holisticky, a je schopný přesněji předvídat události, které v třídě mohou nastat. **Učitel – expert** (více než pět let praxe) pak jedná výhradně intuitivně a plynule, určité činnosti má zautomatizované a zdá se, že je vykonává bez námahy (Berliner, 1988, 2004).

Na Berlinerova stádia profesního vývoje učitele následně navázala Henryová (1994), která redefinovala závěrečné expertní stádium. Výsledky jejich předešlých výzkumů naznačovaly, že rozdíl mezi stupni *kompetentní učitel*, *zdatný učitel* a *expert* je malý. Aby nedocházelo k prolínání těchto kategorií, stanovila, že zdatný učitel má minimálně čtyřletou nebo pětiletou zkušenost s vyučováním, zatímco učitel – expert má mít více než patnáct let praxe (Henry, 1994).

Kritérium délky praxe bývá ve výzkumu expertnosti v učitelství tradičně využíváno, v některých studiích (např. Peterson & Comeaux, 1987) je délka zkušenosti s vyučováním jediným kritériem pro určení učitelů – expertů. Někteří autoři (Hattie, 2003; Henry, 1995; Tsui, 2003) však zdůrazňují, že nemůže fungovat jako jediné kritérium pro určení toho, kdo je expertem, neboť někteří učitelé mají dlouholetou praxi, ale nemusí být považováni za experty. Např. Henryová (1994) porovnávala na základě dotazníkového šetření učitele – experty (do studie byli nominováni osobami, které na škole koordinují vzdělávací plán, a museli splňovat několik stanovených kritérií expertnosti) a učitele s patnáctiletou a delší zkušeností. Výsledky naznačují, že patrně existují kvantitativní rozdíly mezi ne-experty s patnáctiletou zkušeností a experty, protože v několika měřených faktorech tyto dvě skupiny vykazovaly signifikantní rozdíly – experti se více zaměřovali na zvyšování motivace studentů a jejich porozumění látce, a záleželo jim na tom, aby realizovaná výuka byla v souladu s jejich filosofií (Henry, 1994).

V této práci považuji i přes výše uvedené výhrady autorů délku praxe za hlavní charakteristiku určující expertnost. V souladu se zjištěním Henryové (1994) označuji jako zkušené učitele a učitelky ty, kteří působí jako učitelé minimálně patnáct let (viz empirická část). Protože všichni účastníci mého výzkumu splňují toto kritérium, dále je v práci kromě zkušených vyučujících nazývám i experty.

3. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Jednu z oblastí, na kterou se v rámci této práce blíže zaměřuji, tvoří postoje zkušených učitelů a učitelek k inkluzivnímu vzdělávání. V následující kapitole jsou z toho důvodu představeny vybrané zahraniční i tuzemské výzkumy zabývající se postoji pedagogů k inkluzi a jejich zjištění.

3.1 Vymezení postoje

Postoj může být definován jako naučený a stabilní sklon jedince reagovat příznivě nebo nepříznivě na určitý objekt, osobu, instituci nebo událost ustáleným způsobem (Corsini & Auerbach, 1998). Postoj lze odvodit z (měřitelných) reakcí osob, které vyjadřují buď pozitivní nebo negativní hodnocení objektu postoje. Přestože si lidé své postoje obvykle uvědomují, explicitní postoje mohou být doprovázeny implicitními postoji, které mohou být v nesouladu s vědomým hodnocením (Craighead & Nemeroff, 2004).

V odborné literatuře se můžeme setkat s již tradičním dělením postoje na tři základní složky (tzv. tříložkový model). Patří sem složka **kognitivní**, která odráží jedincovo vnímání objektu a informace, které se s objektem pojí; **afektivní**, jež představuje emoce prožívané ve vztahu k objektu postoje; a **konativní**, chápaná jako tendence k určitému chování vůči objektu (Craighead & Nemeroff, 2004).

3.1.1 Měření postojů

K měření postojů lze využít různé metody. Nejběžnější metodou zjišťování a měření postojů jsou **postojové stupnice**, které umožňují kvantifikovat intenzitu postoje jedince k danému objektu. Patří mezi ně Likertova škála, která se skládá z výroků, u kterých má jedinec vyjádřit na obvykle pětibodové škále míru souhlasu či nesouhlasu s tvrzením (Hayes, 2003). Tuto metodu níže uvedené výzkumy využívají nejčastěji. Prezentované kvalitativně orientované výzkumy zase nejvíce využívají metodu **analýzy rozhovorů**. Ta se zabývá identifikací postojů na základě výpovědí nebo náznaků, které jsou v rozhovoru vyjádřeny (Hayes, 2003).

3.2 Výzkum postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

Postoje pedagogických pracovníků k inkluzi jsou v řadě zemí předmětem zájmu výzkumného bádání především od 90. let minulého století, kdy se inkluze stala v kontextu školství diskutovaným tématem. Řada autorů (např. Avramidis & Norwich, 2002; Bešić et al., 2016; Jenson, 2018) akcentuje, že úspěšná realizace inkluzivního vzdělávání je

podmíněna pozitivními postoji pedagogů k inkluzi. Učitel je totiž ten, kdo ve třídě zavádí inkluzivní praktiky, a tím zásadně ovlivňuje implementaci inkluzivní politiky (Jenson, 2018). S tímto předpokladem souhlasí i další autoři. Například Loreman (2007) představil model zvaný *sedm pilířů podpory pro inkluzivní vzdělávání*, kde každý z pilířů představuje významné téma vztahující se k inkluzi. Pilíře se o sebe vzájemně opírají, a společně vytvářejí základnu pro efektivní fungování inkluzivního vzdělávání. *Pozitivní postoje k inkluzi a dětem s postižením tvoří hned první z těchto pilířů.*

Zdá se tedy, že pozitivní postoje učitelů k inkluzi jsou prediktorem pro úspěšné fungování inkluzivního vzdělávání. Naměřené postoje nám také podávají informace o aktuálním stavu inkluzivního vzdělávání, což může být přínosné např. pro budoucí odbourávání nedostatků.

Jak již bylo podotknuto, existuje rozsáhlá řada výzkumů zabývajících se postoji pedagogů k inkluzi. Tyto výzkumy přirozeně pochází z různých zemí a vykazují odlišné výsledky. V další části jsou představeny některé z aktuálnějších zahraničních i tuzemských studií.

Aktan (2021) provedl kvalitativní výzkum zaměřený na zjišťování názorů a postojů (tyto pojmy v textu nijak nerozlišuje a používá je jako synonymní) k inkluzi na vzorku tureckých učitelů. Ukázalo se, že mezi učiteli převažoval negativní postoj, který byl způsobený současnými nevyhovujícími podmínkami. Jako překážky bránící úspěšné implementaci inkluze účastníci vnímali především nedostatečnou profesní přípravu na inkluzivní vzdělávání, nedostatek podpůrných služeb a nedostatek spolupráce mezi zúčastněnými skupinami. Mezi dalšími problémy jmenovali přeplněné třídy, absenci podpory od odborníků nebo kladení přílišné zodpovědnosti na učitele. Také bylo zjištěno, že povědomí společnosti o inkluzi není tak velké, jak by bylo žádoucí. Aby učitelé mohli zastávat pozitivní postoje k inkluzivním intervencím, podle autora studie musí dojít např. ke zlepšení profesních kompetencí pregraduálních i postgraduálních učitelů, a musí být zajištěny odborné podpůrné služby pro učitele (Aktan, 2021).

K podobným výsledkům dospěl Šuc et al. (2016), který vedl rozhovory se slovinskými učiteli. Ve srovnání s účastníky ze studie Aktana (2021) nebyly jejich postoje k inkluzi tolik homogenní, ale při popisu negativních stránek inkluze jmenovali některé stejné obtíže. Část účastníků např. uvedla, že inkluzivní opatření pro jejich práci představují další zátěž (déle se připravují na hodinu, musí pozměnit metody výuky a hodnocení, které běžně používají). Někteří považují za problematickou práci se žáky s poruchami chování, protože

svým rušivým chováním v hodině snižují kvalitu vzdělávání pro všechny přítomné žáky. V otázce uplatňování inkluzivní politiky se necítí sebevědomí, protože jejich vysokoškolské vzdělání nezahrnovalo témata související s inkluzí a vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále bylo zjištěno, že učitelé hledají podporu především u svých kolegů a dalších odborníků. Spolupráci v rámci školy upřednostňují před spoluprací s externími odborníky, která je zatížena zdoluhavou byrokracií (Šuc et al., 2016).

Již zmiňovaná literární rešerše autorské dvojice Avramidis a Norwich (2002) ukázala, že učitelé se k myšlence inkluze staví pozitivně (do rešerše byly zahrnuty výzkumy z co nejméně států), ale nepřijímají tzv. totální inkluzi (ve které žádné dítě ucházející se o místo v běžné škole nesmí být odmítnuto). Podporují spíše zařazování dětí s lehkým postižením, než dětí s komplexnějšími potřebami (Avramidis & Norwich, 2002).

Jiní autoři zase poukazují na skutečnost, že koncept inkluzivního vzdělávání není správně pochopen, což může postoj pedagogů ovlivnit. Sanagi (2016) zjistil, že mezi zkoumanými učiteli převažují nepřesné představy o tom, co inkluze znamená (je vnímána podobně jako integrativní přístup). Považuje za důležité, aby učitelé byli o inkluzi správně informováni, v opačném případě bude inkluze nadále chápána pouze jako praktika zařazování určitých dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu. Takové pojetí je dle něj omezující – inkluzi označuje za proces, jehož cílem je normalizace rozmanitosti (Sanagi, 2016). Jiný výzkum odhalil, že participanti sice měli obecný přehled o tom, co inkluze je, ale asociovali si ji především se vzděláváním jedinců s postižením (Kayabaşi, 2020).

V českém prostředí se v posledních letech také objevilo několik výzkumů mapujících postoje učitelů k inkluzi. Např. Němec (2018) zjistil, že učitelé základních škol jsou v názoru na inkluzi rozpolčení, ale mírně převažují negativní postoje. Jako negativa respondenti uváděli příliš velké nároky kladené na učitele, nepřipravenost učitelů i škol, zpomalení tempa vyučování, nevhodné podmínky jako příliš velký počet dětí ve třídě, či chybějící systémovou podporu. Objevoval se názor, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se naučili více ve speciálních školách a že dosavadní systém segregovaného školství fungoval lépe (speciální školství by se tak dle respondentů nemělo omezovat). Naopak nejčastějším důvodem k souhlasu s inkluzí bylo přesvědčení, že žáci se SVP se díky inkluzi naučí žít v běžném kolektivu, zatímco ostatní žáci se učí empatii a solidaritě. Autor také poznamenává, že respondenti ve srovnání s předešlými českými výzkumy téměř neuvádí jako problém chybějící finance a pomůcky nebo nedostatečný počet asistentů pedagoga,

patrně kvůli legislativně-organizačním změnám systému podpory vyplývajících z Vyhlášky č. 27/2016 (Němec, 2018).

Straková et. al (2019) porovnávala výsledky svého šetření s obdobnými výzkumy z let 2009 a 2011. Ačkoliv jsou postoje českých učitelů k inkluzi dle jejího zjištění rozporuplné, zdá se, že mají tendenci se v průběhu poslední dekády spíše zhoršovat. Podle výsledků výzkumu se u pedagogů zvýšila míra nejistoty a podpora diferenciacce (např. názor, že žáci by se měli rozdělovat do pracovních skupin na základě kognitivních rozdílů). Také bylo zjištěno, že učitelům se nejnanežji pracuje se žáky s vývojovými poruchami učení, zatímco největší zátěž pro ně představují žáci s poruchami chování (Straková et al., 2019).

Můžeme si všimnout, že přestože výzkumy pocházejí z různých kulturních prostředí a pracují obvykle s malými vzorky, participanti se ve své praxi setkávají s podobnými problémy (nejčastěji se jedná o profesní nepřipravenost, nedostatek podpory či přeplněnost tříd). Autoři uvedených studií (Aktan, 2021; Kayabaşı, 2020; Němec, 2018; Šuc et al., 2016) se shodují, že pro úspěšnou implementaci inkluzivního vzdělávání je nutné navýšit podporu pro pedagogy, a to např. ve formě dalšího vzdělávání pedagogů nebo odborných podpůrných služeb.

3.2.3 Výzkumy zaměřené na zkušené vyučující

Některé výzkumy (Charitaki et al., 2022; Jenson, 2018) dokazují, že existuje signifikantní rozdíl mezi postoji začínajících a zkušených pedagogů k inkluzi. To znamená, že postoje učitelů jsou patrně ovlivněny buď délkou jejich pedagogické praxe, věkem či zkušeností se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Avramidis a Norwich (2002) provedli literární rešerši na téma postojů učitelů k integraci či inkluzi, na jejímž základě stanovili faktory ovlivňující tyto postoje. Mezi *faktory vztahující se k učitelům* byl kromě *pohlaví a předešlého vzdělání* zařazen také *věk a zkušenost s vyučováním* (Avramidis & Norwich, 2002). I Jenson (2018) dochází ve své literární rešerši k závěru, že délka učitelské praxe (*years of teaching experience*) je ve vztahu k postojům učitelů patrně signifikantní proměnnou. Dalším významným faktorem je *školení*, tj. jak jsou učitelé připravováni na inkluzivní praktiky (Jenson, 2018).

Výsledky výzkumů jsou však rozporuplné – neshodují se na tom, zda pozitivnější postoje k inkluzi zastávají mladší/méně zkušené učitelé, nebo ti starší/zkušenější. Také se

v jednotlivých studiích liší kritéria (např. počet let praxe), které učitel musí splňovat, aby byl autory považován za zkušeného, a je tak obtížné jejich výsledky porovnávat.

S faktorem délky učitelské praxe pracovaly již studie z 90. let minulého století. Leysarová et al. (1994) zjistila, že zařazování dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu pozitivněji hodnotí učitelé s praxí kratší než je 14 let, oproti skupině učitelů s delší praxí. Výsledky šetření Forlinové (1995) ukázaly, že čím vyšší zkušenost s vyučováním respondenti měli, tím méně podporovali zařazení dítěte s fyzickým handicapem do běžné školy. S přijetím takového žáka nejvíce souhlasila skupina učitelů s praxí kratší, než je 6 let, u skupiny s praxí mezi 6 a 10 roky podpora klesala, a nejméně podporující byli nejzkušenější učitelé s více než 11 lety praxe (Forlin, 1995).

Některé z novějších studií také dochází ke zjištění, že negativnější postoje k inkluzi vykazují učitelé s delší praxí. Např. podle výsledků Charitakiové et al. (2022) nejméně pozitivní postoje k vyučování všech žáků měla skupina participantů s délkou praxe 15-19 let a skupina s více než 20 lety praxe. Možné vysvětlení může spočívat ve skutečnosti, že starší pedagogové jsou méně ochotni měnit své edukační metody a postupy (Charitaki et al., 2022).

V jiných studiích je zkušenost učitele, namísto délky praxe, dáována do vztahu s jeho věkem. Dotazníkové šetření (Unianu, 2012) v Rumunsku odhalilo, že pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání zastávají starší učitelé (ačkoliv v textu není uveden konkrétní věk). Autorka příčinu hledá v jejich větší profesní zkušenosti, sebejistotě v práci a skutečnosti, že se setkali s více typy různých žáků (Unianu, 2012). Naopak Galaterouová (2017) zjistila, že mladší učitelé (skupina mladší 30 let) vyjadřovali pozitivnější postoje než jejich starší kolegové (skupina ve věku 41 až 50 let). Předpokládá, že je to výsledek lepší přípravy v oblasti speciální pedagogiky, které by se učitelům v současnosti mělo dostávat (Galaterou, 2017).

V dalších studiích je pak za zkušeného učitele označován jednoduše ten, kdo má nějakou zkušenost s vyučováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Např. Junaidi (2020) zjišťoval, zda existují rozdíly mezi postoji učitelů v závislosti na délce přípravy v oblasti inkluzivního vzdělávání a zkušenosti s žáky se SVP. Respondenty rozdělil do skupin podle délky zkušenosti s dětmi se SVP (1-3 let, 4-6 let, 6 a více let). Ukázalo se, že čím více zkušeností se zmiňovanými žáky měli a čím déle se připravovali, tím pozitivnější byly jejich postoje k inkluzi (Junaidi, 2020).

Avramidis a Kalyvaová (2007) naměřili obecně spíše pozitivní postoje ke konceptu inkluze, ale učitelé, kteří měli zkušenost s dětmi se SVP, nebo absolvovali vzdělávací kurzy v oblasti speciální pedagogiky, vykazovali signifikantně pozitivnější postoje. Respondenti se cítili nejistější v práci se žáky s poruchami učení, naopak nejméně připraveni se cítili na práce s žáky se neurologickými poruchami nebo kombinovaným postižením. Největší bariéry v implementaci inkluzivního vzdělávání spatřovali v nedostatku zkušenosti s inkluzí a jejich omezených znalostech speciální pedagogiky. Za další problémy nejčastěji označovali nedostatek podpory od školy či místní komunity nebo omezené možnosti spolupráce (Avramidis & Kalyva, 2007), což je v souladu se zjištěním jiných autorů (Aktan, 2021; Bešić et al., 2016; Šuc et al., 2016).

Bešićová et al. (2016) ve výzkumu považuje za experta učitele, který má zkušenost s inkluzí (byli to jednak učitelé, jednak speciální pedagogové). Zároveň byli učitelé – experti do výzkumu vždy doporučení ředitelem jejich školy jako ti nejvíce zkušení. Bylo zjištěno, že všichni učitelé vyjadřovali pozitivní postoje k inkluzi, ale v otázce přijímání dětí s kombinovaným postižením či dětí s poruchami chování a emocí byli rezervovaní. Také se ukázalo, že pokud jsou dostupné různé zdroje podpory, učitelé jsou ochotnější pracovat inkluzivně a formují si pozitivnější postoje k inkluzi. Pomáhá jim např. tandemová výuka se speciálním pedagogem, nemají ovšem příliš času na realizaci setkání, kde si společnou vyučovací hodinu mohou naplánovat (Bešić et al., 2016).

Vidíme tedy, že výsledky výzkumů jsou skutečně protichůdné – podle zjištění některých autorů pozitivnější postoje k inkluzi nacházíme mezi mladšími a méně zkušenými učiteli (Forlin, 1995; Galaterou, 2017; Charitaki et al., 2022; Leyser et al., 1994), podle jiných více pozitivní postoje zastávají starší a zkušenější učitelé (Avramidis & Kalyva, 2007; Junaidi, 2020; Unianu, 2012).

Tato inkongruence v postojích zkušených pedagogů patrně vyplývá mimo jiné z odlišných zkušeností s inkluzí napříč národy, neboť každý stát má jinou filosofii, vzdělávací politiku a má jinak dlouhou zkušenost s uplatňováním inkluzivního vzdělávání. Výsledky tak není možno zobecňovat ani je mezi sebou plně srovnávat.

De Boer et al. (2011) v literární rešerši poukazuje na skutečnost, že ze dvaceti šesti porovnávaných studií ve většině není definováno, co autoři rozumí pod pojmem „postoj“. I z tohoto důvodu se tedy výsledky výzkumů mohou lišit. Žádný z výzkumů také nepracuje

se všemi třemi složkami postojů. Na základě analýzy otázek a výroků využívaných v dotaznících a rozhovorech však dospěl ke zjištění, že výzkumy se obvykle zaměřují na kognitivní nebo afektivní složku postojů (De Boer et al., 2011).

Na závěr můžeme poznamenat, že v českém prostředí dosud nenacházíme výzkumy postojů k inkluzi, které by se zaměřovaly výhradně na skupinu zkušených učitelů. Uvedené studie (Němec, 2018; Straková et al., 2019) například s faktorem délky učitelské praxe vůbec nepracují. Mou motivací k provedení výzkumu zaměřeného na zkušené vyučující byla tedy snaha o zmapování této dosud nezkoumané oblasti.

Empirická část

4. Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak zkušení vyučující vnímají inkluzi ve vzdělávání, jaké zkušenosti s ní mají a jak ji hodnotí. Toto téma vyplynulo ze skutečnosti, že specifická skupina pedagogů s dlouholetou praxí byla dosud v tuzemských výzkumech zabývajících se problematikou inkluzivního vzdělávání opomíjena. Považuji však za přínosné zjišťovat, jak inkluzi vnímají ti, kteří již mají značnou zkušenost s vyučováním a mohou tak například zhodnotit fungování společného vzdělávání v porovnání s dřívějším stavem.

Na základě uvedeného výzkumného cíle byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1) Co si zkušení učitelé představují pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Zajímalo mě, jak zkušení učitelé rozumí pojmu inkluze, zda ho dokáží definovat. Tato výzkumná otázka reaguje na předešlé výzkumy, které poukazují na nejednotnost terminologického ukotvení či rozšíření nesprávného chápání inkluzivního vzdělávání i mezi samotnými odborníky.

2) Jaké postoje k inkluzivnímu vzdělávání zkušení učitelé zastávají?

Dále jsem zjišťovala, jak se zkušení učitelé k inkluzi staví, tedy především co si o ni myslí a jak ji hodnotí. Problematika postojů pedagogů je v rámci psychologického výzkumu inkluzivního vzdělávání poměrně zastoupena, ale většina existujících výzkumů zkoumá postoje pedagogů kvantitativně, na škále pozitivní – negativní postoj, čímž patrně unikají další aspekty postojů a jejich vzájemné propojení. Předešlé výzkumy postojů k inkluzivnímu vzdělávání se také nezaměřují na skupinu učitelů expertů.

3) Jakým způsobem učitelé popisují své zkušenosti s procesem společného vzdělávání?

Zde bylo mou motivací dozvědět se, jak velkou zkušenost mají čeští učitelé experti s inkluzí, s jakými problémy se v oblasti uplatňování inkluze ve své praxi běžně setkávají, a zda se jim dostává dostatečné podpory.

5. Výzkumný soubor

Pro výběr výzkumného souboru byly původně stanoveny dvě podmínky. Podle první z nich musel participant působit jako pedagog na základní škole. Tato podmínka vycházela z mého předpokladu, že se učitelé základních škol setkávají ve větší míře s žáky s podpůrnými opatřeními, a budou tak mít s vyučováním podle inkluzivních zásad větší zkušenost, než učitelé středních nebo vysokých škol. Také by tím mělo být zajištěno, že zkušenost participantů nebude příliš odlišná vlivem jiného způsobu organizace výuky na vyšších stupních vzdělávání. Druhou podmínkou pak byla nejméně patnáctiletá praxe s vyučováním. Tato hranice byla stanovena na základě vymezení Henryové (1994), podle které můžeme za zkušeného učitele považovat pedagoga s patnáctiletou a delší praxí. Později byla přidána třetí podmínka, podle které další participanté neměli mít vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání. Došlo k tomu, protože první dvě participantky již byly vystudované speciální pedagožky, a považovala jsem tak za důležité dozvědět se i o zkušenostech pedagogů s jiným odborným zaměřením.

Pět osob se k účasti ve výzkumu dobrovolně přihlásilo v reakci na příspěvek, který byl opakovaně zveřejňován ve facebookových skupinách sdružujících pedagogy, ale pouze čtyři lidé splňovali dané podmínky. Jedna osoba byla následně oslovena na základě metody sněhové koule, to znamená že kontakt jsem získala prostřednictvím jiné osoby zapojené ve výzkumu. Celkově se tedy výzkumu účastnilo pět participantů.

Jména všech participantů byla z důvodu zachování anonymity pozměněna.

5.1 Charakteristika participantů

Inka – 27 let učiteléské praxe, působí na ZŠ v Královéhradeckém kraji. Vyučuje matematiku, biologii a chemii a vystudovala speciální pedagogiku. Má bohatou zkušenost s žáky s PO, ráda s nimi pracuje a pomáhá jim, ale myslí si, že za současných podmínek inkluzivní vzdělávání nefunguje kvůli četným problémům. S nostalgií vzpomíná na speciální třídy, které byly na škole kde působí zrušeny, a které dle jejích slov fungovaly lépe.

Veronika – 25 let učiteléské praxe, učí angličtinu na ZŠ v Praze. Má speciálně pedagogické vzdělání a působí na škole také jako metodik prevence. Zdá se, že v oblasti převedení inkluzivních myšlenek do praxe je velmi angažovaná. Věří, že na škole, kde působí, inkluzi dobře zvládají, hovoří především o nedostatcích vyplývajících z jiných institucí, jako jsou MŠMT či školní poradenská zařízení. Přála by si pro školy větší autonomii, protože si myslí,

že jsou schopné mnoho záležitostí spojených s inkluzí vyřešit samy efektivněji a rychleji, než ve spolupráci s dalšími institucemi, které jsou přetížené nebo pedagogům nedokáží poradit.

Dita – 30 let praxe, vyučuje na 1. stupni ZŠ v Jihočeském kraji, také učí angličtinu. V oblasti speciální pedagogiky se již dlouho z vlastní iniciativy vzdělává, dle jejích slov se o zařazení dětí s různými problémy snažila ještě předtím, než se o inkluzi začalo mluvit. Hovoří o různých problémech spojených s inkluzí, především o nepřipravenosti pedagogů a obtížné komunikaci s rodiči žáků. Domnívá se, že aby inkluzivní vzdělávání bylo realizovatelné, musí dojít k velké změně, o které se ale zatím jen mluví.

Michal – 20 let praxe, působí jako učitel matematiky a hudební výchovy na ZŠ ve Zlínském kraji. Inkluzivní vzdělávání vnímá pozitivně, říká, že na jeho škole funguje. Největší problém spatřuje v přijímání dětí s mentálním handicapem nebo závažnější poruchou chování do běžných škol, protože představují hrozbu pro ostatní děti. Jako jediný účastník výzkumu nezpochybňoval nastavení inkluzivních opatření vyplývající ze současných právních předpisů.

Alena – 30 let praxe, je učitelkou na 1. stupni ZŠ v Karlovarském kraji. Jevila se ze všech participantů k inkluzi jako nejvíce skeptická, myslí si, že učitelé ani společnost není na fungování inkluzivního vzdělávání připravena ani nastavena. Několikrát zmiňovala výhody speciálních škol, věří, že dětem s těžším handicapem se tam dostane kvalitnější péče než v běžné škole. V porovnání s ostatními participanty však nemá s vyučováním inkludovaných žáků tak velkou zkušenost.

6. Metoda výzkumu

Vzhledem k povaze tématu a zaměření výzkumného cíle na osobní zkušenost participantů byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje hlouběji „rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 17). Je třeba zdůraznit, že data získaná prostřednictvím kvalitativního přístupu nelze v rámci populace zobecnit a jsou ovlivněna osobou výzkumníka. Avšak subjektivita badatele je zde vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti (Švaříček & Šed'ová, 2007).

6.1 Sběr dat

Proces sběru dat byl realizován pomocí metody polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s participanty. Výhody polostrukturovaného rozhovoru spočívají v tom, že poskytuje určitou osnovu, která umožňuje výzkumníkovi udržet rozhovor zaměřený na dané téma (Hendl, 2005). Tím se minimalizuje riziko odchýlení rozhovoru do nepodstatných oblastí a je zajištěno, že důležité aspekty ve vztahu k výzkumným otázkám jsou pokryty. Zároveň je zde však ponechán prostor pro flexibilní reakci výzkumníka (tj. pokládání navazujících otázek), a respondent má možnost sám přinést do rozhovoru témata, která považuje za významná (Hendl, 2005).

Při formulaci tazatelských otázek do rozhovoru (viz příloha č. 2) jsem vycházela ze stanovených výzkumných otázek a předběžné znalosti zkoumané problematiky. Některé otázky byly také inspirovány předchozími metodologickými nástroji využívaných v tematicky podobných výzkumech (např. Ficencová, 2020; Kayabaşı, 2020).

Rozhovory probíhaly online na různých platformách (Google Meet, Zoom, Messenger) s použitím video kamery. Tento způsob komunikace byl preferován všemi participanty před možností osobního setkání. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 50 a 75 minutami. Po pátém rozhovoru se data jevila pro potřeby výzkumu v rozsahu bakalářské práce jako dostatečně nasycená. Další osoby o zapojení do výzkumu již neprojevovali zájem a sběr dat byl tedy ukončen.

6.2 Etické ošetření

Všichni participanty byli informováni o účelu rozhovoru a výzkumu již ve sdílené výzvě k účasti, na kterou reagovali. Na začátku rozhovoru jsem pak vždy znovu představila téma a cíl výzkumu, a byl ponechán prostor pro jejich případné dotazy. Také jsem participanty

seznámila podrobněji s průběhem rozhovoru a s obsahem informovaného souhlasu (viz příloha č. 1), jehož součástí bylo ujištění o zachování anonymity participantů a možnosti neodpovědět na otázky či rozhovor kdykoliv ukončit. Informovaný souhlas jim byl zaslán v elektronické podobě, a po podepsání mi jej následně zaslali zpět vyfocený či naskenovaný.

6.3 Zpracování dat

Pro analýzu a interpretaci dat byla zvolena metoda tematické analýzy.

Jedná se o kvalitativní metodu, která slouží k identifikaci, analýze a reportování vzorců (témat) uvnitř dat. Výhodou tematické analýzy je její flexibilita – na rozdíl od některých jiných kvalitativních designů (jako je např. zakotvená teorie či interpretativní fenomenologická analýza) je nezávislá na konkrétním teoretickém rámci, díky čemuž může být aplikována v široké škále teoretických a epistemologických přístupů. Může tedy být metodou esencialismu, realismu či konstruktivismu (Braun & Clarke, 2006).

Při tematické analýze je proces kódování dat velmi podobný jako v metodě zakotvené teorie, ale na rozdíl od zakotvené teorie tematická analýza nesměřuje ke konstrukci teorie. Přesto ale dokáže nabídnout rozsáhlý a podrobný výklad dat, a proto má být považována za svébytnou metodu (Braun & Clarke, 2006).

Braun a Clarke (2006) stanovují a popisují celkem šest fází tematické analýzy, podle kterých jsem při zpracování dat postupovala. První fází je *seznámení s daty*. Každý rozhovor jsem doslovně přepsala podle nahrávky, a následně jej několikrát přečetla, přičemž jsem si všímala zajímavých pasáží. Druhým krokem je *vytváření počátečních kódů*, texty jsem tedy otevřeně kódovala v editoru MS Word. Nejprve jsem kódy přiřazovala ke většině dat, aby později nedošlo k přehlídnutí zajímavého tématu. Při dalším čtení jsem upravila významově se překrývající kódy (např. kódy „spolupráce s PPP“ a „spolupráce se školským poradenským zařízením“ byly sjednoceny), čímž došlo k redukci počtu kódů.

Další fáze je označována jako *hledání témat*. Téma zachycuje něco o datech, co je důležité ve vztahu k výzkumné otázce, je to odpověď v podobě vzorce uvnitř datového setu (Braun & Clarke, 2006). Mezi jednotlivými kódy jsem začala hledat vzorce a významy, a následně je seskupovala do kategorií, potencionálních témat. Kódy, které mi připadaly jako nerelevantní nebo byly v datech málo zastoupeny, byly vyřazeny. Výsledkem bylo několik potencionálních témat (definice inkluze, budoucnost, legislativa, nejistota, žáci, zkušenost,

výuka, nedostatky, nefunkčnost, pedagog, rodiče, nepřipravenost, podpora, speciální školství, spolupráce, přínos, zátěž).

Během čtvrtého kroku tematické analýzy má výzkumník potenciální *témata revidovat*. Přemýšlela jsem tedy, jaká témata jsou ve vztahu k výzkumným otázkám nejvíce relevantní, a zda výstižně reprezentují data. Od některých kategorií bylo upuštěno, jiné byly spojeny do jednoho tématu, a některé kategorie byly připojeny k určitému tématu jako podtémata. Jako konečná témata a podtémata jsem zvolila:

1) Chápání inkluze

- Vymezení inkluze
- Inkludovaný žák
- Vznik inkluze
- Budoucnost

2) Nejistota

- Pochyby
- Obavy
- Speciální školství

3) Nepřipravenost

- Nedostatek praxe

4) Obtíže

- Zátěž pro pedagoga
- Žáci
- Legislativa

5) Podpora

- Personální podpora
- Asistent pedagoga
- Další vzdělávání pedagogů

Následovalo *definování a pojmenování témat*. Vybraným tématům jsem přiřadila výstižný název (viz výše) a formulovala jsem, o čem každé téma je a jaký aspekt dat zachycuje. To umožnilo témata dále analyzovat a hledat jejich propojení. Závěrečným krokem tematické analýzy je *vypracování výzkumné zprávy*, kde mají být jednotlivá témata stručně a logicky představena, a demonstrována na zajímavých výpovědích.

7. Výsledky

7.1 Chápání inkluze

Toto téma shrnuje poznatky o tom, jak participanti rozumí inkluzi ve vzdělávání a jejím aspektům. Také je zde porovnáno, jak se jejich chápání může lišit od chápání odborníků.

Vymezení inkluze

Všichni participanti dokázali svými slovy popsat, co inkluze ve vzdělávání znamená. Dvě participantky inkluzi chápou jako společné vzdělávání širokého spektra dětí: „*Inkluze by podle mě mělo být společné vzdělávání všech, kteří se společně vzdělávat mohou.*“ (Inka), „*Inkluze je mainstreamové vzdělávání. Je to umožnění přístupu co nejširšímu spektru klientů v základním vzdělávání.*“ (Veronika). Můžeme si všimnout, že obě hovoří obecně o dětech/klientech, nespecifikují, o jaké děti se jedná, což je více v souladu se současným chápáním inkluze jako přístupu, který je založený na akceptování individuálních potřeb všech žáků.

Další učitelé při definování inkluze využívali pojmy jako „zapojení“, „začlenění“ nebo „zařazení“: „*Inkluze je vlastně zapojení dětí, které mají nějaký problém, do běžné výuky.*“ (Dita), „*Zařazení nebo začlenění všech dětí do výuky. [...] Zapojení jakoby těch slabších nebo handicapovaných dětí do vyučování mezi normální, do normálního vyučování.*“ (Alena). Podle těchto participantů se tak inkluze týká dětí, které mají nějaký problém či handicap, přičemž inkluzivní princip usiluje o jejich začlenění mezi děti intaktní. Takovéto vymezení bychom tedy mohli chápat jako více odpovídající pojetí integrativního přístupu.

Může to poukazovat na skutečnost, že pedagogové nejsou o problematice inkluzivního vzdělávání přesně či úplně informováni. Zdá se, že přestože všichni učitelé explicitně mluví o inkluzi, část z nich ztotožňuje inkluzi s integrací, nebo chápe inkluzi jako jakousi vylepšenou integraci, např. Michal o inkluzi říká: „*...myslím, že je to v podstatě to samé, jenom v lehce novém kabátě. Hovoří se o inkluzi, neboli, ona by ta integrace měla být taková vylepšená*“. Alena a Inka také nedokázaly inkluzi a integraci s jistotou rozlišit: „*Integrace je prostě podle mě, že ty děti zapojím tak, jak oni můžou. Co oni jsou schopní zvládnout, tak to po nich budu chtít. A inkluze...no, já vlastně ani nevím, jak bych to popsala, protože mně přijde, že se to míchá dohromady.*“ (Inka).

Nesprávné vymezení těchto dvou pojmů ilustruje i rozlišení Dity, podle které je kritériem pro uplatňování integrace či inkluze závažnost problému: „*Já bych řekla, že inkluze je*

zařazení dítěte, které má problém takového rázu, který už musí být řešený nějakým specializovaným pracovištěm. Kdežto integrace je zařazení dítěte, které třeba jenom má nějaké větší problémy v rodině, třeba sociální znevýhodnění, nebo má nějakou lehkou formu dysporuch a podobně. Ta inkluze už je prostě o stupeň vyšší, tam už je potřeba spolupracovat s odborníkem.“.

Jediná Veronika zmiňuje, že „V inkluzi by nemělo být poznat, co je slabá stránka dítěte, kdežto v integraci, tam ten rozdíl vidět je“, čímž patrně naráží na inkluzivní princip nerozlišování žáků na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti bez nich.

V souhrnu lze říct, že zkušenosti učitelé pojem *inkluze* znají, ale jejich vymezení není z hlediska odborné teorie přesné. Inkluzivní přístup si obvykle spojují s praxí zařazování „slabších“ žáků, tedy „žáků s problémy“ do běžných škol, kde se společně vzdělávají v jedné třídě (to odpovídá tzv. užšímu vymezení inkluze). Někteří participanté ztotožňují inkluzi s integrací a tyto pojmy nejsou schopni rozlišit.

Inkludovaný žák

Ukázalo se, že kromě Veroniky, která hovořila obecně o „žácích“, všichni participanté při sdělování svých zkušeností s inkluzí dělili žáky na dvě skupiny, které mezi sebou porovnávali – žáky intaktní (někteří participanté je nazývali jako „normální“), a žáky „inkludované“, tedy ty s „problémem“, „postižením“, „handicapem“, „znevýhodněním“, „speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo „podpůrnými opatřeními“. Jak již bylo uvedeno, takové dělení je typické pro integrativní přístup a v inkluzi se od něj upouští. Je však nutné poznamenat, že při popisování zkušeností s inkluzivním vzděláváním a konkrétními žáky je vlastně nemožné se mu úplně vyvarovat.

Mezi inkludované žáky participanté nejčastěji řadili žáky s fyzickým, psychickým nebo smyslovým postižením, často také zmiňovali autismus, poruchy chování a ADHD. Méně participantů (Inka, Veronika, Alena) pak jmenovalo žáky nadané. Michal uvedl obecně sociální handicap, a Dita hovořila o žácích s jiným mateřským jazykem než je čeština. Jinak znevýhodněné skupiny žáků (např. žáky z etnických a kulturních menšin či žáky z ekonomicky slabých rodin) učitelé nezmiňovali.

Zajímavé je, že většina participantů ve výčtu typů znevýhodnění vynechala specifické poruchy učení, přestože jsou u žáků na základní škole nejvíce zastoupené. Je možné, že tato skupina poruch, s kterou mají patrně nejvíce zkušeností, není u učitelů vnímána jako natolik

závažná, aby si ji spojovali s inkluzí. Vidíme to ve výpovědi Aleny: „...*děti s dyslexií, nebo s nějakou poruchou chování, to asi bych tam nezařadila, tam si myslím že to není úplně jako inkluze.*“. Podle Dity se inkluzivní přístup také zaměřuje na děti s těžším postižením: „*Myslím si, že to [inkludovaní žáci] jsou právě děti, jejichž porucha je většího rozsahu. Jsou to většinou děti, které jsou zařazeny do toho stupně podpory tři až pět. A měla by tam už být nějaká podpora, spolupráce s tím odborníkem.*“.

I v této dílčí oblasti si tedy můžeme všimnout jisté neinformovanosti zkušených učitelů o tom, kdo všechno může být považován za inkludovaného žáka, respektive ke kterým různým skupinám žáků se v rámci inkluzivního vzdělávání vztahují podpůrná opatření. Participantů si inkluzi spojují především se žáky s určitým typem zdravotního postižení či poruchami chování a emocí, jiné skupiny žáků spíše opomíjí.

Vznik inkluze

Velké rozdíly se mezi participanty objevovaly při snaze stanovit počátek uplatňování inkluzivního přístupu. Inka a Veronika shodně uvedly rok 2016 (kdy vzešla v platnost průlomová Vyhláška č. 27/2016). Inka tento rok považuje za „*oficiální změnu*“, do té doby se podle ní však školy o uplatňování inkluzivního přístupu pokoušely samy. Veronika přiznává, že přesně neví, kdy inkluze v Česku začala, ale rok 2016 ji připadá jako nejpravděpodobnější možnost.

Dita nemá začátek inkluze spojený s žádným konkrétním rokem nebo událostí, ale odhaduje, že od jejího právního zavedení mohly uběhnout přibližně tři roky. Zdůrazňuje však, že inkluze „*tady existovala vždycky*“, neboť ona se snažila zařazovat děti se znevýhodněními do běžné třídy již o počátku své praxe.

Podle Aleny k největšímu rozmachu inkluzivního přístupu došlo kolem roku 2010, kdy se ve veřejném prostoru mluvilo o zrušení speciálních škol a na základě toho začaly vznikat inkluzivní třídy.

Michal tvrdí, že inkluze se uplatňovala už když před dvaceti lety nastoupil na svou první školu: „*Je pravda, že tehdy se ještě hodně smíšovaly ty pojmy integrace a inkluze, nicméně opravdu po roce 2000 se dá hovořit o tom, že se o inkluzi mluvilo, pracovalo se s ní. Postupně se vyvíjela legislativa, která s tím souvisí, postupně přicházeli do škol asistenti pedagoga.*“.

Vzhledem k různorodosti pohledů participantů můžeme konstatovat, že stanovení počátku inkluze v České republice je u zkušených učitelů založené spíše na subjektivním pocitu, než že by bylo spojované s nějakým jasně vymezeným milníkem. Také to poukazuje na skutečnost, že ve vnímání participantů zřejmě neexistuje jasný předěl mezi uplatňováním integrativního a inkluzivního přístupu.

Budoucnost inkluze

Při popisu představ o budoucnosti inkluze vyšlo najevo, že část učitelů chápe inkluzi jako nějaký aktuální trend školské politiky, který má dočasný charakter, nikoli jako myšlenkový směr, jehož cílem je normalizace individuálních odlišností, a ke kterému směřuje společnost obecně, v různých oblastech.

Například Alena připouští, že inkluzivní přístup by mohl být s nástupem nového politika „zrušen“, čímž by došlo k návratu dřívějšího stavu: „...oni jsou vždycky dvě možnosti. Buď to přijde někdo úplně nový a řekne, že to [inkluze] je blbost. Ale já si myslím, že ne. Že se toho budou držet, že prostě se budou snažit jakoby to dotáhnout do nějakého konce. [...] A nebo prostě fakt tam přijde někdo a řekne hele, to nefungovalo, prostě ty praktický školy musí být.“

Podobně přemýšlí Michal, podle kterého může v budoucnu stále častěji docházet k situaci, kdy budou inkludovaní žáci s nezvladatelnou poruchou chování ohrožovat zbytek dětí. Následkem toho tak dojde k „přehodnocení“ inkluze. Ani Inka si netroufá budoucnost inkluze odhadovat. Možné jsou podle ní obě varianty, podobně jako u Aleny – inkluzivní přístup se bude buď „rozšiřovat“, a nebo se vrátíme k dřívějšímu stavu školství.

Ilustruje to, že participanté vnímají inkluzi ve vzdělávání jako současný stav, který může být jednoduše změněn, pokud je nevyhovující, a ne jako vyvíjející se proces, jehož součástí má být postupné odbourávání nedostatků.

7.2 Nejistota

Téma zvané Nejistota můžeme chápat jako všeprostopující, neboť se napříč daty opakovaně objevuje. Např. i při samotném definování inkluze bylo zřejmé, že část participantů si není jistá tím, jak inkluzi vymežit. Objevovala se slova a fráze jako „asi“, „myslím si“, „já vlastně ani nevím, jak bych to popsala“, „nevím teď, jak bych to vysvětlila“.

Pochyby

Participantů ve velké míře vyjadřovali pochyby ohledně toho, zda je inkluzivní přístup v České republice realizovatelný, zda může v praxi dobře fungovat. Alena se např. domnívá, že inkluze není realizovatelná kvůli velkému počtu dětí ve třídě a nedostatku asistentů pedagoga. Také podle Inky je nedostatek asistentů pedagoga hlavním důvodem, proč inkluze spíše nemůže fungovat. Snahy vyřešit tento problém zavedením pozice sdíleného asistenta, který působí střídavě v několika třídách, považuje za nesmyslné. Pomohlo by, kdyby do školství přicházeli mladí učitelé bez předsudků a s odpovídající přípravou, což však označuje za „*utopii*“, protože pozice asistenta pedagoga není dostatečně finančně ohodnocena a kvalifikační kurzy jsou svými nároky na absolvování příliš snadné.

Další učitelé jsou o něco méně skeptičtí, inkluze ve vzdělávání by dle jejich názoru mohla fungovat, kdyby došlo k určité změně. Podle Dity by politici měli začít více naslouchat učitelům a dalším odborníkům ve vzdělávání, a dle jejich doporučení inkluzivní opatření reformovat. Již několikrát vyplňovala dotazníky zaměřené na hodnocení inkluze učiteli, ale nepozoruje, že by došlo k nějaké změně.

Michal uvedl, že aby bylo možné přijímat do běžné školy všechny žáky, musela by škola dostávat mnohem vyšší finanční prostředky. Podle Veroniky je pak inkluzivní vzdělávání realizovatelné pouze za předpokladu, že v běžné škole nebudou přítomni žáci s podpůrnými opatřeními 4. a 5. stupně.

Skepse a pochyby o funkčnosti a přínosu inkluze se objevují u všech participantů, nejvíce zřetelné však byly u Inky a Aleny. Např. když se Inka zamýšlí nad přínosem inkluze pro společnost: „...často mívám pocit, že je to jen, aby to hezky vypadalo. Ale že to tý společnosti v globále... no nevím jestli jí to úplně něco dává.“, nebo když vyjadřuje přání navštívit školu, kde inkluzivní přístup funguje: „*Já bych chtěla zažít nějakou školu, jestli vám někdo říká, že to tam skvěle funguje a jsou báječný a skvělý a všechno mají, já bych to chtěla zažít.*“.

To stejné říká i Alena: „*Bylo by to fajn, se podívat na nějaký školy, která tvrdí že jim to funguje.*“. Dodává, že není „*úplně proti*“ inkluzi, myšlenku inkluze považuje za dobrou, ale myslí si, že inkluze ještě není ve školství dobře nastavena.

Všimněme si zde zajímavého paradoxu – přestože všichni participantů podobně jako Alena explicitně označovali ideu inkluze za „dobrou“ nebo říkali, že jsou „pro inkluzi“, část z nich zároveň zastává názor, že není realizovatelná. Můžeme si klást otázku, čím je to zapříčiněno.

Je možné, že k vyslovení se „pro“ inkluzi je vedla sociální žádoucnost, tedy měli tendenci odpovídat v souladu s převažujícím názorem. Dalším vysvětlením může být jejich zkušenost s četnými obtížemi v oblasti uplatňování inkluze, která mohla tuto skepsi způsobit. Přestože se snaží přispět k tomu, aby jejich škola byla co nejvíce inkluzivní, přetrvávající výše uvedené problémy je vedou k názoru, že takového cíle nemůže být dosaženo.

Obavy

Nejistota zkušených učitelů v otázce fungování inkluze je úzce spojena s obavami různého charakteru. Vyjadřované obavy můžeme shrnout do dvou hlavních, které spolu souvisí. Jsou jimi obavy, k čemu inkluze v budoucnu povede, a jak učitelé mohou zvládnout práci se žáky s vyššími stupni podpůrných opatření.

Obavy ohledně budoucnosti inkluze se týkají především zvyšování počtu dětí ve třídách a úbytku financí: „*Prostě pokud bude vzrůstat počet dětí ve třídách, počet dětí jako celkově, plus počet dětí který chceme nějak inkludovat, ale bude klesat množství peněz, jako se teď děje, tak to prostě funkční být nemůže.*“ (Inka). I Michal se obává, že dojdou peníze a školy budou dostávat na žáky s PO nižší příspěvky, což v praxi povede k tomu, že škola nebude moc přijmout všechny uchazeče.

Všichni participanté se dále obávají, že pedagogové nejsou schopni efektivně vyučovat ve třídě, kde jsou děti se závažnějšími problémy, neboli vyšším stupněm PO. Podle Dity situace začíná být neudržitelná, protože se do běžných škol dostávají děti, které tam „*opravdu nepatří, a potřebují speciální péči*“. Častým výsledkem je dle její zkušenosti situace, kdy si učitelé s inkludovaným žákem neví rady, a tak rezignují na snahu jej cokoliv naučit, např. nechají ho vzadu ve třídě pokřikovat. Stejně stanovisko zastává Michal, který je přesvědčen, že dětem se „*závažnější poruchou*“ (za tu označuje nezvladatelnou poruchu chování a těžší mentální handicap) běžný učitel není schopen poskytnout dostatečnou specializovanou péči, protože postrádá speciálně pedagogické vzdělání.

Speciální školství

Vyústěním výše uvedených pochyb a obav participantů ohledně inkluze je názor, že ne všechny děti lze vzdělávat ve škole běžného typu. Všichni si kladli otázku, zda je opravdu možné inkludovat děti se všemi možnými typy znevýhodnění, či zda je běžná škola pro dítě s vyšším stupněm podpůrných opatření vhodná, přičemž odpověď byla obvykle záporná.

Podle participantů by měla existovat jakási hranice, která by udávala, jaké dítě může běžnou školu navštěvovat a jaké do běžné školy „nepatří“, a to nejčastěji buď z důvodu nepřipravenosti školy nebo protože takové dítě podle nich není schopné zvládat nároky školy. Např. Inka říká: „...*my to bereme, mám pocit hlava nehlava a jaksi se nám do školy dostávají děti, které by tam, i když mluvíme o inkluzi, být neměly. [...] To je prostě pro mě inkluze – budu dělat všechno pro to, aby v té škole byli, ale musím chápat hranice, že někdo do té školy prostě nepatří.*“. Velmi podobně o tom hovoří i Michal, u kterého si navíc můžeme povšimnout medicínského pojetí postižení: „*Já si myslím, že největší problém inkluze je právě to, že se ty typy handicapu příliš nerozlišují. [...] A podle mé zkušenosti těch dětí není mnoho, které by tu poruchu měly nekompensovatelnou, ale bohužel jsou takové, a na ty školy nepatří.*“.

Téma „hranice“ se objevuje u všech učitelů, opakovaně se k němu v rozhovoru vracel Michal a Inka. Naopak Alena se ho dotkla pouze jednou, a to když naznačila, že inkluze není smysluplná u dětí, které v běžné škole pak nezažívají pocit úspěchu. Možná je to zapříčiněno tím, že Alena má ve srovnání se zbylými participanty zkušenost hlavně s žáky s nižšími stupni podpůrných opatření (především specifickými poruchy učení).

Přestože participanti hovořili o důležitosti stanovení této hranice, jen někteří dokázali určit, kde leží. Podle Michala jsou za hranicí žáci s nezvladatelnou poruchou chování, kteří jsou hrozbou pro ostatní děti, a žáci s mentálním handicapem, kteří dříve či později narazí na „*strop*“ toho, co zvládnou (zmiňuje svou zkušenost s žákyní s mentálním postižením, kterou v osmé třídě navzdory individuální práci nebyl schopen naučit lomené výrazy). Ostatní hranici nesespecifikovali, ale Dita uvedla jako příklad psychopatické dítě, které může mít nebezpečné záchvaty vzteku. Inka pak zmiňuje, že „*nejhorším postižením*“ pro běžnou školu je mentální postižení a Veronika hovořila obecněji o žácích s PO 4. a 5. stupně.

Tyto děti, které do běžné školy „nepatří“, by podle participantů měly navštěvovat školu speciální. Všichni zmiňují různé výhody speciální školy, přičemž zdůrazňují, že výběr školy speciální je v zájmu dítěte, protože běžná škola na jejich vzdělávání není připravena. Např. podle Aleniny zkušenosti jsou děti ve speciální škole na podobné úrovni, tedy častěji zažívají úspěch a jsou více spokojené. Uzavírá to slovy: „*Ale takový ty děti, které potřebují hodně času, potřebují tu péči, potřebují vyloženě tu speciální pomoc, tak si myslím, že jim je jakoby líp, když jsou v té škole, která je na ně zaměřena, s menšími nároky na vyučování, se speciálními osnovy.*“.

I Dita mluví o tom, že děti s „*nízkou inteligencí*“ v běžné škole nezažívají úspěch tolik jako ve škole speciální, a tedy se tam nemusí cítit dobře. Michal se při návštěvě speciální školy přesvědčil o tom, že děti ze speciálních škol proberou sice méně učiva, ale jsou si v něm jistější a nabývají zdravé sebedůvěry. Inka by se chtěla vrátit k dřívějšímu uspořádání, kdy na její škole fungovaly speciální třídy, které v roce 2016 zrušili. Myslí si, že její „inkludování“ žáci by se tam naučili víc, protože by měla čas se jim věnovat. Je zajímavé, že participanti kladou takový důraz na množství látky, kterou se inkludovaný žák v běžné škole naučí – zdá se, že úroveň vědomostí je pro některé zkušené učitele hlavním ukazatelem úspěšnosti vzdělávacího systému (a úspěšnosti inkluzivního vzdělávání).

Jak vyplývá z výše uvedeného, všichni učitelé zdůrazňovali důležitost speciálního školství, někteří se pak explicitně vyslovili proti jeho zrušení, např. Veronika: „...*nemělo dojít v tak masivním měřítku k rušení speciálních škol, protože ve školách, kde jsou děti s podporou čtvrtého stupně, tak je to v podstatě pro 95 % pedagogů naprosto nerealizovatelné.*“. Zdá se tedy, že všichni participanti jsou pro setrvání duálního systému vzdělávání, který je ale typický pro integrativní přístup a od kterého má inkluze upouštět. Opět to poukazuje na skutečnost, že přestože zkušení učitelé hovoří o inkluzi, příliš ji od integrace nerozlišují. Také to vypovídá o neinformovanosti, neboť k plošnému rušení speciálních škol v Česku nedochází.

7.3 Nepřipravenost

„*Řekla bych, že ta společnost na to není úplně připravená. Ani to školství současné.*“ (Alena)

Téma nepřipravenosti bylo v datech bezpochyby velmi výrazné. Všech pět participantů pojednávalo buď o vlastním pocitu nepřipravenosti na práci s inkludovanými žáky, o nepřipravenosti pedagogů na inkluzi obecně či o nepřipravenosti celé společnosti. Nepřipravenost pedagogů učitelé zároveň vnímají jako jeden z hlavních problémů inkluzivního vzdělávání.

Dita vidí u svých kolegů, že se často s inkludovanými žáky trápí, nevědí, „*jak na to*“. Rozumí tomu, protože většina učitelů nejsou speciální pedagogové a nemají takovou zkušenost s dětmi se znevýhodněním. Alena zase vypráví o zkušenosti, kdy měla ve třídě chlapce s vývojovou dysfázií. Tehdy ona ani její asistentka pedagoga nevěděly, jak s ním pracovat, a musely se to učit „*za provozu*“. Veronika popisuje, jak se na školní poradenské pracoviště, kde působí, obrací i kolegyně z jiných škol napříč republikou, a žádají o radu, protože si

s uplatňováním inkluze neví rady. Inka pokládá za problematické očekávání společnosti, že učitel všechno ví a poradí si tak i v oblasti inkluze, přestože mu chybí speciálně pedagogická příprava.

Pouze Michal má pocit, že on a jeho kolegové ze školy jsou na inkluzivní vzdělávání připraveni dostatečně díky četnému školení. Zároveň však říká, že na inkluzi člověk nikdy nemůže být úplně připravený. Zdá se, že ostatní participanti takovou možnost nepřipouští, neboť hledají příčiny vlastní nepřipravenosti v systému vysokoškolského vzdělávání. Méně pak mluví o tom, co by sami mohli vykonat, aby zvýšili svou přípravu – nejčastěji zmiňují možnost vybrat si a absolvovat školení, kterou někteří (Dita, Inka, Michal) rádi využívají.

Nedostatek praxe

Za hlavní faktor vedoucí k nepřipravenosti pedagogů v oblasti inkluze participanti považují nedostatek praxe během vysokoškolského studia pedagogiky. Zdá se, jakoby nebrali v potaz skutečnost, že v době kdy studovali, tedy před „začátkem inkluze“, nebyla taková příprava běžnou součástí studia.

Dita, Veronika a Alena hovoří o své vlastní zkušenosti se studiem před patnácti a více lety. Shodují se, že studium bylo převážně teoretické, přičemž praktická část, kterou považují za nesmírně důležitou, byla upozaděna: „*Musím říci, že to studium na té vysoké škole bylo strašně jakoby nepraktické. Já jsem se tam sice dozvěděla spoustu teoretických věcí, získala jsem jako obrovský teoretický potenciál, ale pro tu praxi, jak si s takovýmhle dítětem poradit, tam bylo prostě minimum.*“ (Dita). Alena pak říká, že v rámci studia nebyla vůbec připravována na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž se tím později musela sama „*nějak prokousat*“.

Většina participantů si myslí, že se situace příliš nezměnila – i v současnosti studenti pedagogických oborů absolvují málo praxe, a tak mimo jiné nevědí, jak pracovat s odlišností inkludovaných žáků. Inka a Dita se o tom přesvědčí vždy, když do jejich školy přijdou studenti učitelství na povinné praxe. Podle Inky nejsou připraveni např. na práci s žáky se specifickými poruchami učení a na specifické chování žáků. Veronika a Dita pak shodně uvádí, že studenti nejsou připravováni především na zvládnutí krizových situací, které v souvislosti s inkludovanými žáky běžně nastávají (když se dítě dostane do záchvatu, když odmítá spolupracovat apod.), což považují za problém. Ony samy však v rámci vysoké školy

také nebyly na řešení zátěžových situací připravovány, naučila je to až zkušenost s vyučováním. Veronice v tomto ohledu také pomohl sebezkušenostní výcvik pro pedagogy.

Zdá se, že pochyby pedagogů a jejich pocity nejistoty ohledně fungování inkluze, které byly popsány v předchozí části, mohou být částečně zapříčiněny nepřipraveností učitelů na práci s rozmanitostí žáků. Je zajímavé, že Veronika a Inka, které hovořily o nepřipravenosti učitelů na obecné rovině, ale nezmiňovaly pocit vlastní nepřipravenosti, obě vystudovaly speciální pedagogiku. „*Já mám vystudovanou speciální pedagogiku, takže já si jako v tom žiju nějak docela v pohodě.*“, např. říká Inka, když hodnotí svou zkušenost s inkluzí. Je možné, že studium speciální pedagogiky přispělo ke skutečnosti, že si obě ženy připadají více připravené než ostatní účastníci, a jsou jistější v práci s rozmanitou třídou.

7.4 Obtíže

Toto téma je do jisté míry odpovědí na otázku, v čem účastníci spatřují hlavní problémy inkluzivního vzdělávání, respektive s jakými potížemi se ve své praxi nejčastěji setkávají. Zmiňovali širokou škálu obtíží, která zde byla zúžena do tří nejvýznamnějších podtémat. Kromě níže uvedených problémů zkušenosti učitelé mluvili také např. o nedostatku financí nebo přetížení školských poradenských zařízení.

Zátěž pro pedagoga

Když účastníci popisovali práci učitele, často skloňovali slovo „zátěž“ a „náročnost“. Shodují se v názoru, že na pedagogy jsou v současnosti kladeny příliš vysoké nároky, přičemž velkou roli v tom sehrálo právě „zavedení“ inkluzivního vzdělávání. Kromě práce s rozmanitostí žáků musí učitelé zvládat narůstající administrativní práci, musí se také umět domluvit s rodiči žáků, což dle jejich slov není vždy snadné. Jak říká Dita: „*...mně už chvílema připadá, že učitel by měl být psychiatr, psycholog, uklízeč, rodinný poradce, jo, prostě že by měl mít těch funkcí strašně moc, a to opravdu není naše práce, i když to hodně často děláme.*“. Alena si zase stěžuje především na administrativní zátěž: „*Někdy mám pocit, že jsem spíš sekretárka než učitelka.*“.

Podle většiny účastníků je tato zátěž zapříčiněna nutností chystat do vyučovací hodiny pro žáky několik individuálních příprav materiálů či postupů práce. Pouze Veronika pracuje s celou třídou formativně (nepřipravuje si speciální přípravu), a tento problém tak nezmiňuje.

Například Inka do jedné hodiny matematiky vytváří navíc až tři přípravy, které se liší obtížností úloh – pro žákyni nadanou na matematiku, pro děti se specifickými poruchami učení a pro dva žáky s lehkou mentální retardací. Sama uvádí, že to není příliš funkční, protože někdy nestíhá všechno přichystat nebo natisknout. Podobnou zkušenost má Dita a Alena, podle kterých inkluze přinesla pedagogům „práci navíc“, právě v podobě přípravy několika různých materiálů.

Druhým důvodem zátěže učitelské profese, o kterém hovořili všichni participanti, je příliš vysoký počet dětí ve třídě. Shodují se, že za stávajících podmínek, kdy ve třídách na prvním stupni ZŠ bývá ke třiceti žákům, je pro pedagoga nemožné věnovat se individuálně všem dětem. Navíc se podle zkušenosti vyučujících ve třídách zvyšuje počet žáků s podpůrnými opatřeními. Inka, Dita a Michal jsou přesvědčeni, že pedagogové nemohou zvládnout vyučovat ve třídě, kde je více takových dětí. Michal považuje za nemožné zvládnout více než čtyři děti s PO. Dita měla ve dvacetiosmičlenné třídě třináct dětí s PO: *„Tři děti měly plán podpory trojku, a do toho jsem ještě měla ukrajinské děti, takže potom ten učitel, kdyby se roztrhal, tak nezvládne to všechno dělat stoprocentně, protože je toho hodně.“*

Žáci

Za problém participanti také označují, že někteří žáci s podpůrnými opatřeními bývají velmi nesamostatní, někdy i využívají své znevýhodnění jako „výmluvu“ pro nečinnost a vyžadují „úlevy“. Podle Michala, Aleny, Inky a Dity za to obvykle může hyperprotektivní a bezhraniční výchova jejich rodičů, která vyvolává u dítěte pocit, že se nemusí snažit, a pokud něco způsobí, nenese za to zodpovědnost. Práce s takovým žákem je pro učitele náročná, protože je *„strašně těžké se s ním domluvit“*, jak říká Michal.

Inka, Dita a Alena se dále setkávají s tím, že přítomnost žáků s PO narušuje tempo vyučující hodiny, neboť na určité činnosti potřebují více času, a učitel se jim často musí věnovat individuálně. Průběh hodiny může narušit i nepředvídatelná, zátěžová situace, např. když se dítě dostane do záchvatu vzteku. To vše podle Dity vede k tomu, že přítomnost takového žáka může být na úkor ostatních dětí: *„...myslím, že pokud máte dítě, které má nějaký velký problém, potřebujete se mu věnovat. A vlastně je to na úkor těch ostatních dětí.“* K tomu by však podle Dity i ostatních zkušených učitelů nemělo docházet.

Přestože má inkluze směřovat k vytvoření celku, akceptaci a normalizaci odlišnosti, zdá se, že podle zkušenosti některých participantů dochází v třídním kolektivu k opaku. Žáci se

mezi sebou sami srovnávají, závidí si, že někteří mají „lepší známku za to, že mají ‚papíry na hlavu‘“, jak říká Michal, čemuž nedokáže zabránit, přestože pracuje s klimatem třídy a usiluje o vytvoření fungujícího kolektivu. I Alena má zkušenost, že v určitém věku, kolem 5. třídy, se jí žáci začnou dotazovat, proč mají některé děti jiné podmínky nebo „výhody“. Tato skutečnost jim připadá nespravedlivá, a v následku toho odlišující se dítě z kolektivu vyřadí. Participanti se shodují, že nepřijetí žáka ostatními dětmi je jedním z (podle Aleny a Michala nevyhnutelných) rizik inkluze, neboť žáci se mezi sebou přirozeně srovnávají. Nemají tak pocit, že by tuhle skutečnost mohli svým pedagogickým působením ovlivnit.

Legislativa

Třetí okruh obtíží, o kterém participanti pojednávali, se týká zákonů upravujících vzdělávání. Některé části zákonů souvisejících s inkluzí shledávají nelogickými, protože ve výsledku jejich práci komplikují, jiné důležité záležitosti naopak nejsou právně ukotveny. Podle Michala by ředitel školy měl mít možnost odmítnout přijetí dítěte (to umožňovala starší legislativa, je to tedy další příklad tendence učitelů vrátit se v některých ohledech k tomu, jak to fungovalo dříve), a to v případě, že se jedná např. o dítě s mentálním handicapem nebo závažnou poruchou chování, na které běžná škola není připravena.

Dita si myslí, že rodič by měl být povinen informovat školu o výsledku diagnostického vyšetření dítěte. Sama vyučovala žákyni, o které zpočátku nevěděla, že je psychiatrickým pacientem, což situaci komplikovalo – např. nevěděla, jak postupovat, když se žákyně dostala do záchvatu vzteku. Přála by si, aby byl ustanoven nějaký postup, jak ve škole řešit podobné krizové situace, který by sloužil i jako právní opora pro učitele.

Veronika a Inka kritizují současný návrh MŠMT na přidělování asistentů pedagoga podle velikosti školy, respektive počtu žáků. Podle Veroniky by docházelo k situaci, kdy menší škola nebude mít nárok na asistenta pedagoga, což považuje za špatné, protože tamějším žákům by se nedostalo potřebné podpory.

Inka, Dita a Veronika také vyjádřily názor, že ministerstvo školství by mělo přinejmenším více naslouchat pedagogům, majících s inkludovanými žáky přímou zkušenost, kterou někteří politici postrádají. Např. Veronika říká: „*Myslím si, že by opravdu v rámci inkluze mělo na ministerstvu fungovat prostě nějaké oddělení, kde by měli být lidi z praxe, kteří mají za sebou nevim, deset, patnáct let v nějaké škole. Kteří rozumí tomu systému.*“

7.5 Podpora

Téma pojednává o typech podpory, které se zkušeným učitelům v kontextu inkluzivního vzdělávání dostává. Níže uvedené oblasti nejčastěji označovali jako to, co činí jejich práci méně náročnou, a co by v ideálním případě mělo fungovat na všech školách. Domnívají se však, že v současnosti podpora pro učitele stále nedosahuje optimální míry.

Personální podpora

Obecně lze říct, že všichni participanti akcentují důležitost spolupráce, jak mezi jednotlivými pedagogy, tak mezi pedagogy a vedením školy. V případě potřeby se obrací obvykle na speciální pedagogy, výchovné poradce nebo psychology, kteří na škole působí nebo na vedení školy.

Aby škola mohla být inkluzivní, musí v ní podle Veroniky být odborníci, jejichž úkolem je podporovat pedagogy. Sama, jakožto speciální pedagožka a metodička prevence, působí ve velkém poradenském týmu, kde se s kolegy podporují navzájem. Inka se nejčastěji obrací na školní speciální pedagožku, jejich spolupráci hodnotí pozitivně, ale dodává, že se kvůli jejich časové vytíženosti nemohou setkávat tak často, jak by bylo třeba. U Aleny na škole funguje speciální pedagog teprve dva roky, pracuje s některými dětmi individuálně hodinu nebo dvě týdně, což Alena považuje za přínosné. I Dita uvádí, že učitel si odpočine, když žák s PO stráví třeba hodinu denně mimo třídu u speciálního pedagoga. Od odborníků na speciální pedagogiku si vždy nechá poradit, spolupracuje se střediskem výchovné péče, s pedagogicko-psychologickou poradnou, psycholožkou nebo Dyscentrem, které funguje v rámci její školy. Michalovi se podle jeho slov dostává obrovské podpory, obrací se nejvíce na metodika prevence, vedení školy a občas na školní psycholožku.

S výjimkou Inky všichni participanti také uvedli, že mají podporu ve vedení školy. Michal je rád, že vedení je na jeho škole přístupné, snaží se pedagogům vyhovět, např. když si z vlastní iniciativy najde nějaký vzdělávací kurz, vedení ho vždy alespoň částečně financuje. Podobnou zkušenost má Dita: *„Náš pan ředitel, paní zástupkyně jsou úplně fantastický lidi, kteří vždycky když jsem potřebovala, tak mi poskytli podporu, pustili mě na školení, který jsem si vybrala, podpořili mě třeba ve schůzkách s rodiči a podobně.“* Alena také říká, že vedení její školy se snaží učitelům vycházet vstříc – když má potřebné finanční prostředky, zajišťuje pro pedagogy školení či nakupuje speciální pomůcky do výuky.

Dita a Michal pak také hledají podporu i u pedagogů mimo jejich školu, a to prostřednictvím internetových skupin, kde si učitelé působící napříč republikou navzájem radí či poskytují materiály do výuky.

Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga byla v rozhovorech tolik diskutovaným tématem, že musí tvořit samostatné podtéma. Všichni participanti skloňovali důležitost „dobrého“ nebo „kvalitního“ asistenta jako formy podpory pro vyučující pedagogy.

Michal si chválí spolupráci se svou asistentkou – dopředu se domluví, co a jak budou vyučovat, on připraví materiály pro různé žáky, které asistentce předá. Během výuky pak pracuje převážně s celou třídou, zatímco asistentka se více věnuje dětem, které mají jiné tempo práce, což je dle něj nejlépe fungující způsob. Považuje za důležité, aby asistent pedagoga byl empatický a sám uměl rozpoznat, co který žák v danou chvíli potřebuje. I Veronika říká, že když má asistent pedagoga „*cit pro tu práci*“, pro učitele je to neuvěřitelná podpora.

Dita označuje sehnání dobrého asistenta za „*zázrak*“, neboť kvalifikační kurzy jsou dle jejího názoru příliš snadné, a projdou jimi i lidé, kteří se na práci asistenta pedagoga nehodí. Sama má negativní zkušenost s asistentkou, která se nevhodně chovala k dětem. Se současnou asistentkou je mnohem spokojenější. Nemusí se bát odejít na chvíli ze třídy, protože asistentka dokáže třídu „*zvládnout*“ sama. Obecně považuje za nápomocné, když je v jedné třídě více dospělých – při cestování po USA si všimla, že v jedné třídě byli běžně až čtyři pedagogové, což na ni pozitivně zapůsobilo.

I zbylé dvě participantky, Alena a Inka, mluví o spolupráci s asistentem pedagoga. Podle Aleny je při inkluzivním vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nutností. Klíčem k úspěchu je pak domluva mezi pedagogem a asistentem. Se svou asistentkou se vždy dohodly, která z nich bude aktuálně pracovat s žákem s vývojovou dysfázií, a která se zbytkem třídy, přičemž se pravidelně střídaly. Takovéto střídání činností fungovalo i u Inky.

Skutečnost, že všichni participanti zdůrazňují důležitost asistenta pedagoga a pozitivně hodnotí spolupráci s ním, možná ilustruje změnu v chápání tradiční role učitele (tzn. jeden vyučující ve třídě). Zdá se, že (patrně i kvůli přibývajícimu počtu dětí s podpůrnými opatřeními v běžné škole) si učitelé uvědomují, jak je náročné zvládnout početnou a rozmanitou třídu a cení si tak opory v podobě dalšího kolegy při výuce. Je možné, že se

vzdělávání v České republice po vzoru některých států bude v budoucnu postupně přibližovat modelu, kdy v jedné třídě působí současně více pedagogů, což by participanti na základě výpovědí patrně uvítali.

Další vzdělávání pedagogů

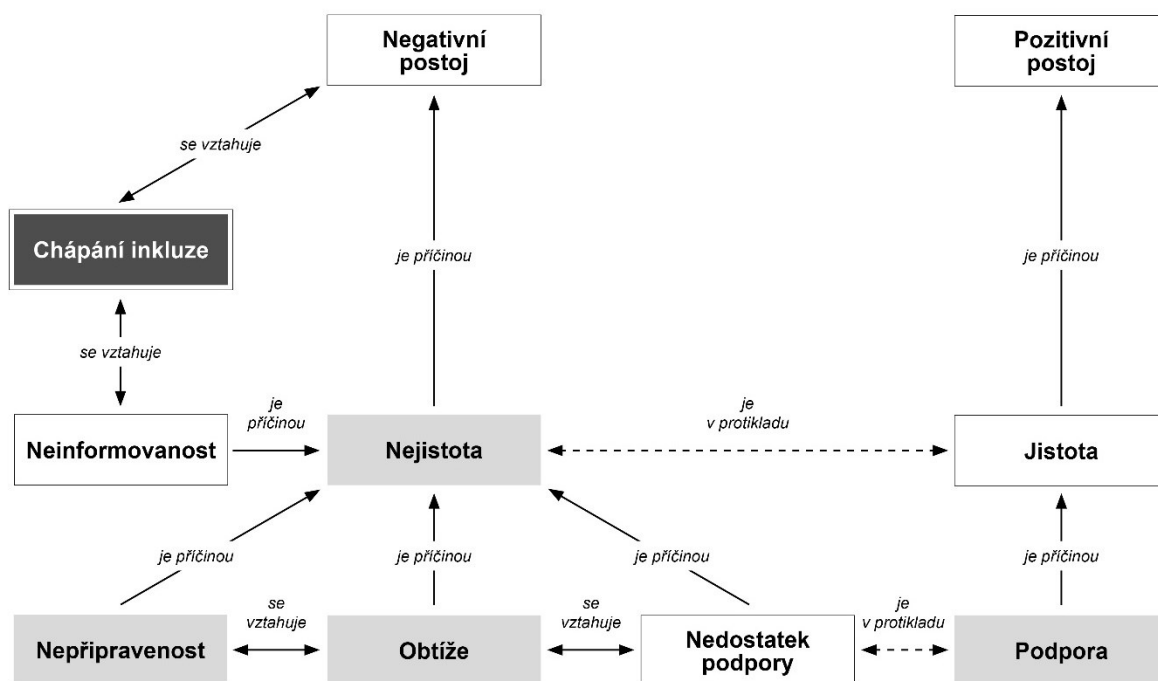
Podporu všichni participanti spatřují i v dalším vzdělávání pedagogů, např. školení nebo vzdělávacích kurzech speciálně pedagogického zaměření. Podle Inky je však důležité, aby takové kurzy byly praktické, neboť tuto kvalitu obvykle postrádají – mají zahrnovat doporučení, jak s různými dětmi pracovat, jak jim vykládat určitou látku apod. Michal si myslí, že učitelé by se měli neustále vzdělávat prostřednictvím kurzů, nejlépe z vlastní iniciativy. Na škole mají často možnost zúčastnit se takových kurzů, např. jak pracovat s kolektivem školní třídy, čehož sám využívá a pozitivně hodnotí.

Dita říká, že kromě klasických vzdělávacích kurzů mohou učitelům pomoci i bezplatné webináře o oblastech inkluzivního vzdělávání, která sama využívá, protože se neustále snaží sebevzdělávat. Školení totiž bývá poměrně drahé a škola ho nemůže vždy financovat. Někdy si tak školení uhradí z vlastních prostředků (což svědčí o její motivaci k práci se žáky s PO), zároveň si ale myslí, že na další vzdělávání učitelů, kteří mají ve třídě žáky s PO a neví si rady, by peníze vyčleněny být měly.

Veronika je přesvědčena, že učitelé by ideálně měli absolvovat i sebezkušenostní výcvik pro pedagogy, aby uměli pracovat v kritických situacích. Sama takový výcvik má, a považuje ho za velmi přínosný.

7.6 Shrnutí výsledků

Níže uvedená tematická mapa znázorňuje témata a jejich možné propojení. Jednotlivá témata (zvýrazněná šedivě) se vztahují ke všem třem výzkumným otázkám, neboť i ony jsou vzájemně provázané (postoje participantů k inkluzi např. vyplývají ze zkušenosti a odráží se v nich to, jak inkluzi definují).



Obrázek 1.: Grafické znázornění témat a jejich propojení

Ukázalo se, že chápání inkluzivního vzdělávání je provázáno s jistou neinformovaností. Pojetí participantů se totiž lišilo od vymezení výzkumníků či právního pojetí, a spíše odpovídalo integrativnímu přístupu ve vzdělávání. Nepřesnosti v porozumění inkluzi (např. že se jedná o trend školské politiky, který má dočasný charakter) mohou vést k nejistotě, zda inkluzivní vzdělávání může fungovat a zda je prospěšné. Další příčinou této nejistoty je patrně nepřipravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání (která je způsobena nedostatkem praxe), dále je to široká škála obtíží, se kterými se zkušení učitelé potýkají, a také nedostatečná podpora. Zdá se, že nejistota (či skepse) je kvůli silnému propojení ústředním tématem a zároveň je pravděpodobně hlavní příčinou negativních postojů k inkluzi ve vzdělávání. Negativní postoje k inkluzi (např. že není prospěšná nebo že je zbytečná) se pak také promítají v tom, jak participanté inkluzi chápou a jak ji definují.

Opakem nedostatku podpory je pak logicky dostatek podpory, který pozitivně působí proti obtížím a který by tak mohl vést k vyšší jistotě (té zde rozumím jako opaku výše zmíněné nejistoty). Lze předpokládat, že výsledkem jistoty (neboli důvěry v inkluzi) jsou pozitivní postoje.

Můžeme se tak domnívat, že kdyby se pedagogové cítili na práci s velkou rozmanitostí žáků více připraveni, byli by o inkluzi lépe informováni a dostávalo se jim dostatečné podpory, jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání by mohly být pozitivnější. Otázkou však zůstává, zda by další vzdělávání pedagogů nebo navýšení praxe při studiu učitelství (které navrhuji sami účastníci) opravdu vedlo k tomu, že by se pedagogové cítili dostatečně připraveni. Někteří totiž sami zmiňují, že není možné připravit se na všechny situace, které ve třídě mohou nastat, a že nejlépe je připravit až osobní zkušenost s řešením těchto situací.

Zdá se, že účastníci, u kterých byla nejistota výrazným tématem (Alena, Inka), skutečně zastávají negativnější postoje k inkluzi, přestože ne vždy je vyjadřovali explicitně. Na druhou stranu ti (Veronika, Michal, Dita), kteří se cítili poměrně připraveni (sebevzdělávají se) a zároveň dostatečně podpořeni (mají se na koho obrátit, spolupracují s kolegy) měli obecněji pozitivnější pohled na inkluzi.

Inka si dle svých slov jakožto speciální pedagožka sice připadá na inkluzivní vzdělávání docela připravena, ale negativní postoje jsou u ní způsobeny jednak pozitivní zkušeností se speciálními třídami (věří, že žáky v těchto třídách naučila víc, než když nyní chodí do běžné třídy), ale také aktuální náročností učitelské profese. Zřejmě se jí rovněž nedostává tolik podpory, kolik by potřebovala – pomáhá jí např. spolupráce se speciální pedagožkou, ale na jejich setkávání jim už nezbyvá moc času.

Alena si myslí, že inkluzivní vzdělávání není realizovatelné a že docházka v běžné škole inkludovanému žákovi spíše škodí. Tento postoj je zřejmě zapříčiněn negativní zkušeností s inkluzí (přinesla pro ni práci navíc; pozorovala, jak byl žák s vývojovou dysfázií vyčleněn dětmi z kolektivu) a také jejím pocitem nepřipravenosti. I v tomto případě by účastnice patrně potřebovala více podpory.

Veronika je na druhou stranu přes všechny obtíže, se kterými se setkává přesvědčena, že inkluze je realizovatelná. Musí však dojít ke kompromisu – v běžné škole nemohou být žáci s PO 4. a 5. stupně, se kterými si většina učitelů nedokáže poradit. Sama se patrně cítí

připraveně a má velkou podporu v týmu svých kolegů. Zdá se, že s hodnotami inkluzivního přístupu se ztotožňuje a její postoj může být označen jako pozitivní.

Michalův pohled na inkluzi je také spíše pozitivní. Cítí se dostatečně připraven díky četnému školení a podpoře od kolegů a vedení školy. Negativní postoj má pak především k přijímání dětí s mentálním handicapem nebo nekorigovatelnou poruchou chování do běžné školy, neboť ze zkušenosti ví, jak náročná je pro učitele jejich přítomnost ve třídě.

Dita se v kontextu inkluze neustále snaží sebevzdělávat, aby byla schopná pomoci co nejširšímu spektru dětí. Obecně je její postoj k inkluzi pozitivní, domnívá se, že může dobře fungovat, když dojde k určitým změnám (např. učitelům se bude dostávat větší podpory, při změně legislativy se bude více naslouchat jejich doporučením vyplývajících z praxe).

8. Diskuze

Výzkumná část práce přináší řadu zjištění, z nichž se některá shodují s poznatky jiných autorů i výsledky dříve realizovaných obdobných studií a jiná se od nich naopak odlišují.

K první výzkumné otázce, *co si zkušení učitelé představují pod pojmem inkluzivní vzdělávání* se vztahuje hned několik dílčích zjištění. Participantů uvedený pojem znají a dokáží ho určitým způsobem definovat (nejčastěji jako společné vzdělávání co nejširší skupiny dětí v běžné škole), ale dále se ukázalo, že jejich chápání inkluze se ne zcela shoduje s vymezením uváděným v současné odborné literatuře. Můžeme tedy říci, že učitelé nejsou o charakteru inkluzivního vzdělávání přesně informováni, neboť o něm mají vytvořené nepřesné představy, na což shodně poukazuje Sanagi (2016). Participantů např. při popisu svých zkušeností výrazně odlišují a porovnávají žáky s podpůrnými opatřeními a žáky intaktní, přičemž takovéto dělení podle Tannenbergerové (2016a) v inkluzi nemá být akcentováno. Dále se ukázalo, že zkušení vyučující vnímají inkluzi ve vzdělávání spíše jako dočasný stav než proces. O tom, že inkluze má být chápána jako nikdy nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění hlavní myšlenky inkluze, hovoří Tannenbergerová (2016b).

Také bylo zjištěno, že učitelé mají inkluzi asociovanou především s praxí zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (nejčastěji dětí se zdravotním postižením a dětí s poruchami chování a emocí) do běžných škol. Ke stejnému závěru dospěli Kayabaşi (2020), Tannenbergerová (2016a) a Zilcher a Svoboda (2019). Participantů obvykle nedokázali s jistotou stanovit „začátek“ inkluze, někteří jmenovali rok 2016 v souvislosti s Vyhláškou č. 27/2016 Sb. Někteří autoři (Došek & Mertin, 2017; Pilař, 2022) tento rok za počátek opravdu považují. Podle jiných participantů v České republice inkluzivní praxe existuje déle, minimálně dvacet let, čemuž zase odpovídá názor Doležilové (2016) a Tannenbergerové (2016a), které obě spatřují její počátek ve školském zákonu z roku 2005.

Výše uvedené poznatky poukazují na skutečnost, že zkušení vyučující vnímají inkluzivní přístup stejně jako přístup integrativní, který mu předcházel. To je v souladu se zjištěním Mertina (2016), Sanagiho (2016) nebo Tannenbergerové (2016a). Když bychom se nyní vrátili k trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání, kterou uvádí Zilcher a Svoboda (2019), mohli bychom konstatovat, že mezi zkušenými učiteli převažovalo chápání inkluze buď jako synonyma pro integraci, nebo jako vylepšené integrace.

Cílem druhé výzkumné otázky bylo zjistit, jaké postoje k inkluzivnímu vzdělávání učitelé – experti zastávají. Ukázalo se, že postoje participantů jsou různorodé – ke stejnému závěru v posledních letech došel i Němec (2018) či Straková et al. (2019). Postoje se liší v závislosti na aspektu inkluze, ke kterému se vztahují. Všichni zkušení učitelé např. pozitivně hodnotí myšlenku inkluze, ale zároveň zastávají názor, že v současnosti určitá inkluzivní opatření v praxi nefungují. Někteří se také domnívají, že inkluzivní vzdělávání není realizovatelné, z důvodu stávajících nevyhovujících podmínek nebo kvůli jejich přesvědčení, že ne všechny děti lze úspěšně zařadit do školy hlavního vzdělávacího proudu.

Výsledky naznačují, že všichni participanti akceptují duální systém vzdělávání, protože hovoří o důležitosti zachování speciálního školství. Domnívají se, že některým žákům (především těm s mentálním postižením) může školní docházka v běžné škole uškodit, neboť by se ve speciální škole např. naučili víc. Tento názor se objevoval i u respondentů ve výzkumu Němce (2018).

Zkušení vyučující dále podporují především inkluzi dětí vyžadujících lehčí stupeň podpůrných opatření. Podobné zjištění nacházíme u Avramidise a Norwiche (2002), kteří reportují, že pedagogové se pozitivněji staví k zařazování dětí s lehkým postižením než děti s komplexnějšími potřebami. Bešicová (2016) také zjistila, že navzdory pozitivním postojům byli učitelé rezervovaní v otázce přijímání dětí s kombinovaným postižením. Můžeme tedy konstatovat, že učitelé – experti se k myšlence inkluze staví pozitivně, ale nepodporují totální inkluzi. K tomuto poznatku dospěl i Avramidis a Norwich (2002).

Také se ukázalo, že pozitivnější postoje k inkluzi zastávali ti vyučující, kteří se na práci s rozmanitou třídou cítili více připraveně, např. díky školení nebo speciálně pedagogickému vzdělávání. Připravenost zřejmě vede k větší sebejistotě při výuce a dalších pedagogických činnostech. Potvrzením může být zjištění Avramidise a Kalyvaové (2007), kteří naměřili signifikantně pozitivnější postoje ke konceptu inkluze u pedagogů, kteří absolvovali vzdělávací kurzy v oblasti speciální pedagogiky.

Třetí výzkumná otázka pak byla zaměřená na zkušenosti učitelů s procesem inkluzivního vzdělávání. Participanti popisovali širokou škálu obtíží, s nimiž se v souvislosti s inkluzí běžně potýkají. Největší problém spatřují v jejich nepřipravenosti, která je způsobena nedostatečnou profesní přípravou na inkluzivní vzdělávání. Stejně zjištění můžeme nalézt v pracích jiných autorů (Aktan, 2021; Avramidis & Kalyva, 2007; Němec, 2018; Šuc et al.,

2016). Dále jmenovali příliš velký počet dětí ve třídě, což je v souladu s výsledky Aktana (2021) nebo Němce (2018). Dále uvedli narušení průběhu vyučovací hodiny z důvodu přítomnosti žáků s PO, kteří mají jiné tempo práce nebo žáků s poruchami chování, kteří vyrušují. O tom pojednává Šuc et al. (2016) a Němec (2018). Významnou obtíž pro zkušené učitele představuje také nedostatek podpory, který je taktéž uváděn v obdobných výzkumech (Aktan, 2021; Avramidis & Kalyva, 2007; Němec, 2018).

Zkušení vyučující také mluvili o tom, že zavedení inkluze ještě zvýšilo nároky, které jsou na pedagogy kladeny (např. se déle připravují na hodinu), což bylo zjištěno i ve výzkumu Němce (2018) a Šuce et al. (2016). Podle Němce (2018) respondenti již téměř neuvádí jako problém chybějící finance a pomůcky nebo nedostatečný počet asistentů pedagoga. To se zde však nepotvrdilo, neboť všichni participantů oba tyto nedostatky zmiňovali. Většina zkušených učitelů také spatřovala problémy v legislativě, což ve výzkumech uvedených v teoretické části nezaznívalo.

Ukázalo se, že učitelé – experti si cení různých forem podpory, které se jim dostává. Pomáhá jim např. spolupráce s dalšími kolegy (to zjistil i Šuc et al., 2016) a asistentem pedagoga. Pozitivní zkušenost mají také s dalším vzděláváním v podobě kurzů a školení.

Výsledky této práce v souladu se zjištěním jiných autorů (Aktan, 2021; Kayabaşı, 2020; Němec, 2018; Šuc et al., 2016) poukazují na skutečnost, že musí být navýšeny podpůrné programy a služby pro pedagogy. Jak zde již bylo uvedeno, Bešicová et al. (2016) došla k závěru, že pokud jsou dostupné různé zdroje podpory, učitelé jsou ochotnější pracovat inkluzivně a formují si pozitivnější postoje k inkluzi. Z toho důvodu je důležité zaměřit se v budoucnu na zkvalitňování systému podpory.

8.1 Limity výzkumu

Jsem si vědoma skutečnosti, že vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu není možné výsledky zobecňovat na celou populaci českých vyučujících. Zkušenosti participantů jsou také jedinečné a výše uvedená zjištění se nemusí vždy vztahovat ke každému z nich.

Výzkumná práce je vždy ovlivněna subjektivitou autora, do analýzy a interpretace dat se tak nepochybně promítl můj pohled a předběžná znalost problematiky. To se mohlo projevit např. ve výběru témat, které jsem vnímala jako významná.

Dalším limitem mohla být má nezkušenost s vedením rozhovoru a pokládáním navazujících otázek, kvůli které mi mohly uniknout důležité aspekty ve výpovědích participantů. Některé mé otázky také patrně byly sugestivně laděny, např. otázka *kterými žáky se inkluzivní opatření zabývají* mohla učitele navést na dělení žáků na žáky intaktní a ty s „problémy“.

Pro výběr participantů jsem jako jediný faktor určující expertnost stanovila délku praxe, což je dle některých autorů (Hattie, 2003; Tsui, 2003) nedostatečné, neboť někteří učitelé sice mají dlouholetou zkušenost s vyučováním, ale nebyli by klasifikováni jako učitelé – experti. Došlo k tomu, protože u jiných kritérií uvedených v teoretické části (např. autorita, určité kognitivní schopnosti) bych neměla jak objektivně posoudit, zda je participant splňují. Je tak možné, že participant by na základě jiných výzkumů byli chápáni jako zkušený učitelé, ale ne experti, přestože je zde za experty označuji.

Pokud jde o postoje učitelů k inkluzi, je nutné poznamenat, že mezi uvedenými studii není ustálena jednotná terminologie postojů. Jak podotýká De Boer et al. (2011), většina výzkumníků nepracuje s rozlišením na tři složky postojů. Ani v této práci jsem tříložkový model z důvodu komplikované operacionalizace nevyužívala, stejně jako rozdíl mezi explicitními a implicitními postoji.

Otázkou také zůstává, do jaké míry byly výpovědi participantů ovlivněny sociální žádoucností. Je možné, že učitelé např. prezentovali své postoje k inkluzi jako pozitivnější, než ve skutečnosti jsou, aby byly v souladu s diskursem školské politiky.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo dozvědět se více o zkušenosti učitelů – expertů s inkluzivním vzděláváním. Zejména pak zjistit, jak zkušení vyučující vnímají a rozumí inkluzi ve vzdělávání, jaké postoje k ní zastávají a s jakými souvisejícími situacemi se v rámci své odborné praxe běžně setkávají.

V empirické části jsou prezentována výzkumná zjištění, která přináší hlubší vhled do této problematiky. Výsledky ukazují, že zkušení učitelé a učitelky nejsou o povaze inkluzivního vzdělávání náležitě informováni a ztotožňují ho s integrativním vzděláváním. Jejich postoje k inkluzi jsou různorodé, liší se v závislosti na aspektu inkluze, ke kterému se vztahují. K myšlence inkluzivního přístupu se všichni staví pozitivně, ale k prosazování tzv. totální inkluze mají spíše negativní postoj. Ve své praxi se zkušení vyučující setkávají s řadou obtíží, které jejich práci znesnadňují, a přestože se jim dostává určité podpory, stále si připadají nepřipraveně na práci s příliš rozmanitou skupinou žáků.

Zjištění této práce mohou v oblasti vědeckého poznání přispět k lepšímu porozumění toho, jak je inkluze v současnosti mezi vyučujícími vnímána. Poznatky práce mohou být využity také v praxi jako podnět pro odstraňování nedostatků, které podle učitelů – expertů brání úspěšné implementaci inkluzivního vzdělávání.

Cíle práce bylo z mého pohledu dosaženo, ale stále existuje prostor pro rozšíření uvedených zjištění, neboť zkušenost a postoje učitelů – expertů k inkluzi jsou v českém prostředí málo probádanou oblastí. Další výzkumy by se mohly zaměřit na prohloubení témat, která zde byla pojmenována, např. lépe zmapovat pocit nejistoty učitelů a jeho jiné možné příčiny. Také by bylo zajímavé porovnat zkušenosti zkušených a začínajících učitelů s inkluzí.

Seznam literatury

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?. *Prospects (Paris)*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolia Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Berliner, D. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Berliner, D. (2004). *Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments*.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Corsini, R. J., & Auerbach, A. J. (Eds.). (1998). *Concise encyclopedia of psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Craighead, W. E., & Nemeroff, Ch. B. (Eds.). (2004). *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science* (3rd edition). John Wiley & Sons.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Doležilová, V. (2016). Omyly a mýty o novele školského zákona č. 82/2015 Sb. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, 3(3), 2-3.
- Doležilová, V. (2022). Vlivy zavedení údajné inkluze na děti intelektově podprůměrné, nikoli však mentálně postižené. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 125(29), 20-22.

- Došek, P., & Mertin, V. (2017). Inkluze rok poté. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 14(10), 29-34.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Ericsson, K., Charness, N., Feltovich, P., & Hoffman, R. (Eds.). (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796>
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: from research to practice*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203437261>
- Felcmanová, L. (2019). Kam kráčí české speciální školství. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, 2, 6-7.
- Ficencová, P. (2020). *Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol* [Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <http://hdl.handle.net/10563/48259>
- Forlin, Ch. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932>
- Galaterou, J. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *Internacional Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.
- Hattie, J. A. C. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence?. *Australian Council for Educational Research*.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie* (Vydání třetí). Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Henry, M. A. (1994). *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*.

- Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., ... & Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>
- Jenson, K. (2018). A Global Perspective on Teacher Attitudes towards Inclusion: Literature Review. *Online Submission*.
- Junaidi, A. (2020). Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education in East Java Indonesia. *Journal of ICSAR*, 4(1), 1-4.
- Kayabaşı, Z. E. K. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.003>
- Lechta, V. (2010a). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lechta, V. (2010b). *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky* (1. vyd.). EMITplus.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving from "why?" to "how?." *International journal of whole schooling*, 3(2), 22.
- Mertin, V. (2016). Inkluze není integrace. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, 3(3), 9–10.
- Němec, Z. (2018). Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 28(3), 221-232.
- Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319–331. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(87\)90024-2](https://doi.org/10.1016/0742-051x(87)90024-2)
- Pilař, J. (2022). Dopady inkluze po česku. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 125(24), 16-17.
- Pišová, M. (2010). Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: MU.

- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Portál.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(3), 103-114. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i3.9705>
- Sedláčková, D., Kantor, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2021). *Společné vzdělávání a role rodičů*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.21.24459516>
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17. <https://doi.org/10.2307/1176079>
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79-106. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- Štech, S. (2019). Stav tzv. inkluze v ČR očima vybraných statistik. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, 6(5), 18-20.
- Šuc, L., Bukovec, B., Žveglíč, M., & Karpljuk, D. (2016). Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. *Revija za Univerzalno Odličnost*, 5(1).
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [Dizertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací Theses. <https://theses.cz/id/c87wgq/>.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tannenbergerová, M. (2016a). Inkluze - terminologie: seriál o nejemotivnějším tématu posledních měsíců, odborně, bez emocí. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 13(5), 25-26.
- Tannenbergerová, M. (2016b). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Wolters Kluwer.
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524698>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.

Votavová, R. (2013). Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál: Články* [online]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A->

Vyhláška č. 73/2005 Sb., vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2023). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73/zneni-0>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2023). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0>

Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (2023). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Seznam otázek k rozhovoru