

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání
Teacher's attitudes towards inclusive concept of basic education

Bc. Barbora Marešová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 17. 4. 2017

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat panu PhDr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotu při zpracování této práce.

Dále bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření, za jejich čas, ochotu a spolupráci při vyplňování dotazníků.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání v pojetí běžných základních škol. Cílem práce je zjistit, jaká pozitiva a negativa spatřují pedagogové v inkluzivním pojetí základního vzdělávání, případně jaká navrhnou doporučení, která by mohla napomoci fungování procesu inkluzivního vzdělávání. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na proces inkluze a inkluzivního vzdělávání, její součástí je popis pojmů, projevů a principů. V teoretické části je také přiblíženo inkluzivní školní prostředí včetně aktérů inkluzivního procesu. Podkladem pro praktickou část je dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit postoje, názory a návrhy učitelů základních škol k dané problematice.

Výsledky výzkumného šetření poukázaly na to, že současné pojetí inkluzivního vzdělávání je většinou dotázaných učitelů nepochopeno a bohužel většina z nich s tímto konceptem nesouhlasí. Vidí v něm riziko zátěže nejen pro děti a učitele, ale v konečném výsledku i pro celý školský systém, jenž tak může ztratit na kvalitě.

I přes to v inkluzivním vzdělávání spatřují určité přínosy, především v tom, že se děti mohou učit vzájemné motivaci, spolupráci, potřebným sociálním dovednostem a snažit se vnímat a respektovat odlišnosti, díky čemuž následně získají potřebné kvality pro budoucí společenský život.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání, integrace, podpora, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

This thesis deals with the concept of inclusive education in primary schools. The aim of this thesis is to find out what positives and negatives teachers see in inclusive concept of basic education, and what recommendations could help the functioning of the inclusive education process. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part focuses on the process of inclusion and inclusive education, including a description of concepts, principles and manifestations. In the theoretical part, an inclusive school environment, including actors of an inclusive process is also approached. The basis for the practical part is the survey, which aims at finding the attitudes, opinions and suggestions of primary school teachers on the issue.

The results of the research show that the current concept of inclusive education is misunderstood by most teachers and, unfortunately, most of them disagree with this concept. They see the risk of burden not only for children and teachers, but ultimately also for the entire school system, which may lose its quality.

In spite of this, they find certain benefits in inclusive education, mostly in the fact that children can learn mutual motivation, cooperation, necessary social skills, and try to perceive and respect differences, which will help them to acquire the necessary qualities for future social life.

KEYWORDS

Inclusion, inclusive education, inclusive school, integration, student with special educational needs, support, teacher

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	9
2.1	Inkluze vs. integrace	11
2.2	Vývoj zavádění inkluze	13
2.3	Principy inkluzivního procesu	14
2.4	Efektivní realizace inkluzivního vzdělávání.....	16
3	Inkluzivní škola	19
3.1	Inkluzivní třída.....	21
3.1.1	Prostředí inkluzivní třídy	23
3.2	Účastníci inkluzivního procesu.....	24
3.2.1	Pedagog	24
3.2.2	Asistent pedagoga.....	27
3.2.3	Školní speciální pedagog.....	31
3.2.4	Rodič.....	35
4	Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu pojetí vzdělávání	38
4.1	Metodologie výzkumného šetření.....	38
4.2	Výzkumný vzorek.....	39
4.3	Stanovení výzkumných otázek	39
4.4	Výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření.....	40
4.4.1	Základní informace o respondentech.....	40
4.4.2	Zkušenosti s kontakty s lidmi s postižením	44
4.4.3	Zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	45
4.4.4	Názory na inkluzivní vzdělávání	49
4.4.5	Asistent pedagoga a školní speciální pedagog	55
4.4.6	Doporučení k inkluzivnímu vzdělávání.....	57
4.5	Závěrečné vyhodnocení výzkumných otázek	58
5	Závěr.....	66
6	Seznam použitých informačních zdrojů.....	69
7	Seznam příloh	72

1 Úvod

Zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných škol je v současné době považováno za jeden z cílů školského systému. Snahou je umožnit těmto dětem společné vzdělávání s ostatními, bez jakýchkoliv diskriminačních postojů, které je založeno především na principu rovnoprávnosti. Inkluzivní pojetí vzdělávání má zajistit zcela odlišný pohled na odlišnosti. Princip inkluzivního vzdělávání tkví v tom, že péče a pozornost není věnována pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zaměřuje se na všechny žáky. Na každé dítě je nahlíženo jako na jedinečnou osobnost, která má různorodé potřeby. A právě inkluzivní pojetí vzdělávání by mělo veškeré potřeby dětí respektovat a v co největší možné míře je uspokojovat, tak aby vzdělávání každého dítěte bylo co nejefektivnější. K tomu všemu je zapotřebí naplňování několika faktorů, které celý proces inkluze usnadní. Jedním z mnoha faktorů je samotná škola, která by měla splňovat určité podmínky, a to nejen připravenost v rámci finančního, materiálního či personálního zabezpečení, ale i „proinkluzivní myšlení“, což je nejpodstatnější podmínkou a zároveň základem k vytvoření efektivního inkluzivního vzdělávacího prostředí. Všichni aktéři výchovně-vzdělávacího procesu by měli myšlenku inkluze přijmout, ztotožnit se s ní a nechat ji zkvétat. Jen tak se může stát inkluzivní proces co nejefektivnějším a prospěšným pro všechny zúčastněné. Zde je důležité zmínit, že významným aktérem, který se prakticky stává realizátorem a iniciátorem inkluzivního procesu, je pedagog. Jeho vlastní přístup a myšlení výrazně ovlivňuje proces formování a realizování inkluzivního vzdělávacího prostředí školy. Dalo by se říci, že inkluze by měla představovat jistý způsob myšlení a filosofii, avšak pokud tomu tak nebude, tak myšlenka inkluze zůstane navždy jen pouhou myšlenkou.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je rozdělena do dvou hlavních kapitol. První kapitola představuje uvedení do problematiky inkluze a inkluzivního vzdělávání. Prostor je zde věnován vymezení pojmů a definic, vývoji a principům inkluze a inkluzivního vzdělávání, včetně podmínek pro efektivní realizování inkluzivního vzdělávacího procesu. Druhá kapitola je zaměřena na inkluzivní školu. V rámci této kapitoly je také uvedeno, jak by měla vypadat inkluzivní třída. Zbylá část této kapitoly je nadále věnována především aktérům inkluzivního procesu, a to nejen pedagogickým pracovníkům ve školských zařízeních, ale i rodině, která má na celém procesu inkluze také značný podíl.

Výzkumná část popisuje vyhodnocení dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na zmapování postojů učitelů běžných základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. Ve výzkumné části je přiblížena metodologie výzkumného šetření, dále je popsán výzkumný vzorek a jsou stanoveny výzkumné otázky, na které jsou v rámci výzkumu hledány odpovědi. Vlastní vyhodnocení výzkumu popisuje získané údaje, které jsou doprovázeny přehlednými tabulkami. Závěr výzkumného šetření je zaměřen na zodpovězení výzkumných otázek.

2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

„Je normální lišit se.“

(Richard von Weizsäcker, in Anderliková, 2014, s. 15)

Myšlenka společného vzdělávání dětí, bez ohledu na jejich odlišnosti – vrozené předpoklady, handicap, sociální prostředí, rozdílné potřeby – vychází z humanistických idejí a společenských hodnot. V demokratické společnosti jsou tyto hodnoty nezpochybnitelné. V současnosti se politika i praxe snaží o vytváření podmínek pro snižování selektivity v přístupu ke vzdělávání a o podporu vzdělávání všech žáků a studentů s ohledem na jejich individuální rozdíly a respektem k jejich potřebám ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Slepičková, Pančocha et al., 2013). „*Inkluzivní pojetí vzdělávání se tedy nevztahuje jen k fyzickému začlenění žáků s postižením do běžných tříd, ale zahrnuje aktivity, kurikulum a kulturu, které se týkají všech žáků a celého vzdělávacího systému.*“ (Slepičková, Pančocha et al., 2013, s. 5)

Pojem inkluze spolu s pojmem inkluzivní vzdělávání se užívají již od doby, kdy proběhla konference ve španělské Salamance roku 1994 pořádaná organizací OSN. Zde bylo právo na inkluzivní vzdělávání poprvé veřejně vyhlášeno jako základní princip ve vzdělávání, a toto prohlášení bylo zavedeno do tzv. *Prohlášení ze Salamanky* (Tannenbergerová, 2016).

Termín inkluze pochází z latinského slova *inclusion*, což doslova znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení (Vomáčková a kol., 2015). V oblasti školství se jedná o proces začlenění žáků s rozdílnými vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Tento proces je často vnímán jako prostředek pro reformu speciálních škol s cílem zabránit vylučování některých skupin na okraj vzdělávacího zájmu. Je vnímán jako způsob dosahování sociální spravedlnosti (Kasíková, Straková, 2011). S tímto názorem se ztotožňuje i Pančocha (2008, in Tannenbergerová 2016), který popisuje souvislost mezi inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí, bránící sociální exkluzi a izolaci.

Inkluze v oblasti základního vzdělávání umožňuje všem dětem docházet do běžných základních škol, optimálně v místě bydliště (Tannenbergerová, 2016). Je pro školy výzvou, „... protože nejde jen o to přijmout, případně udržet určité žáky ve školách,

ale škola se musí snažit o maximalizaci jejich účasti v specifických aspektech jejího života.“ (Dyson, in Kasíková, Straková, 2011, s. 23)

Berberichová a Lang (1998) popisují inkluzivní prostředí jako prostředí (společnost), které odlišnosti nejen přijímá, ale také vítá a oceňuje. V takovémto pojetí je každý jakýkoli žák pozitivním přínosem pro ostatní. Díky tomu nejen děti, ale i ostatní účastníci, získávají další zkušenosti, zážitky, rozšiřují se jejich obzory.

Někdy je inkluze vnímána jako otevřenost škol vůči dětem se speciálními potřebami. Tannenbergerová (2016) však upozorňuje na skutečnost, že „otevřenost“ je pouhým předpokladem, který sám o sobě nezaručuje efektivitu vzdělávacího a socializačního procesu, ke které by mělo inkluzivní vzdělávání směřovat. Jak již bylo naznačeno, inkluze je spíše procesem, a to dlouhodobým. Součástí tohoto procesu je hledání a nacházení optimálního řešení pro využití (nejen) vzdělávacího potenciálu všech dětí. Jako nejlepší řešení se dnes velké části odborníků jeví vzdělávání všech dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Právě proto, že je inkluze vnímána jako nikdy nekončící proces, je vhodné používat pojmy „inkluzivní zaměření“, „inkluzivní orientace“ nebo „inkluzivní směřování školy“, spíše než pojem „inkluzivní škola“, který by evokoval neměnný stav (Tannenbergerová, 2016).

V procesu inkluze se jedná jak o zkvalitňování učení, tak o zapojování všech žáků, přičemž je těm, kteří to potřebují, poskytována pomoc a podpora. Je zde uplatňován princip heterogenity, na žáky není pohlíženo jako na homogenní skupiny dle svých vzdělávacích dispozic (Lechta, 2010). Plné zapojení všech žáků je ideálem, o který inkluzivně zaměřené školy usilují, ale stále je čeká cesta, kratší či delší, k jeho dosažení (Booth, Ainscow, 2007). K tomu je zapotřebí úprava vzdělávacích podmínek na běžných školách, a to na více úrovních. Od změn legislativních, které jsou již v běhu, přes změny organizační a materiální na úrovni kraje, města, školy až na úroveň jednotlivých tříd až po schopnosti, vůli a ochotu jednotlivých nejen pedagogických pracovníků, ale i rodičů a samotných dětí. Stěžejní je tu souhra komunikace a spolupráce mezi jednotlivými úrovněmi a subjekty a i v rámci těchto úrovní nebo subjektů.

2.1 Inkluze vs. integrace

Pojem, který je často dáván do souvislosti, či dokonce ztotožňován s pojmem inkluze, je integrace. V praxi se však jedná o dva naprosto rozdílné termíny, a proto je vhodné si tyto dva pojmy upřesnit.

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost jedince účastnit se společenských vztahů. Integrovaný je se svou vadou smířen a zapojuje se do společnosti intaktních, kde spolupracuje na vytváření společensky uznávaných hodnot (Pipeková, 1998).

Kolář (2012, s. 55) definuje pojem integrace jako: „*Propojování, prolínání, vzájemné ovlivňování, spojování ve vyšší celek. V pedagogické oblasti: zapojování žáků do určitého celku; zapojování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu...*“. Cílem integrace je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením zkušenost s jejich intaktními vrstevníky, a současně respektovat jejich specifika (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). V současné základní škole hlavního vzdělávacího proudu se objevuje integrace ve dvou základních pojetích. Jedná se o integraci individuální a skupinovou, které lze obě považovat za vývojové stupně inkluzivní orientace škol (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání poskytuje zkušenost, která se více blíží realitě, kdy v přirozeném prostředí vedle sebe žijí postižení s intaktními ve vzájemné interakci. Lechta (2010, s. 30) připomíná, že: „*...skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně i budou lidé s různými druhy postižení.*“ Inkluze si klade za cíl vytvářet a udržovat prostředí, které je otevřené všem a jednotlivé odlišnosti jedinců vnímá jako pozitivum a přínos. Takovéto prostředí je vnímáno jako neohrožující, tolerující, nediskriminující (Lang, Berberichová, 1998).

Hájková a Strnadová (2010, s. 13) uvádějí, že: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře.*“ Je především záležitostí praxe, zatímco inkluzi můžeme vnímat komplexně jako filosofii školství a škol, přestože praktická stránka je tu neméně důležitá. Z uvedeného vyplývají rozdíly mezi

integrací a inkluzí. Určitě je důležité poukázat na to, kým a v jakém měřítku se integrace a inkluze zabývají (Tannenbergerová, 2016). „*V souvislosti s integrací vždy mluvíme o jednotlivci či skupině, inkluze se naproti tomu vždy snaží pojímat společnost, školu či komunitu jako celek a následně pouze individualizovat samotný přístup k jednotlivci.*“ (Tannenbergerová, 2016, s. 40) Integrace spočívá v začlenění jedince do společnosti, skupiny, školy. Je svým způsobem opatřením směřujícím k akceptaci jedince společností. Jde do jisté míry o jednostrannou akci, kdy se integrovaný jedinec snaží prokázat svou hodnotu. Integrace se pro něj stává příležitostí přesvědčit společnost o svých kvalitách. U inkluze je hodnota každého jedince přirozeně očekávána (Tannenbergerová, 2016). Není nutné „bojovat“ a dokazovat okolí, že jedinec disponuje kvalitami, kterými může společnosti prospět. Pro inkluzivně smýšlející společnost „jiný“ neznamená „horší“.

Pokud se na toto zaměříme v oblasti školství a vzdělávání, integrované dítě musí podávat takové výkony, kterými si zařazení do školy hlavního vzdělávacího proudu zaslouží, musí dokazovat své schopnosti, že se dokáže začlenit a vypořádat se s novým prostředím a požadavky. Je sledován, hodnocen, a ne vždy je jeho odlišnost tolerována a jeho potřeby nemusí být vždy respektovány. Naproti tomu v inkluzivním pojetí vzdělávání je přijetí dítěte s jeho specifiky jeho přirozeným právem a v rámci jeho výuky se škola snaží o úpravu podmínek, aby maximálně vyšla vstříc potřebám dítěte (Tannenbergerová, 2016).

V případě selhávání dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu jsou v rámci integrace hledány příčiny u dítěte samotného, zatímco u inkluze je příčina selhání spatřována v neadekvátním nastavení vzdělávacích podmínek vzhledem k potřebám dítěte. Proto jsou hledány způsoby, jak podmínky upravit tak, aby dítě mohlo lépe využít svůj potenciál (Tannenbergerová, 2016). „*Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“ (Lechta, 2010, s. 29)

Na rozdíl od integrace, která se soustředí především na postižené dítě a jeho potřeby, je inkluze zaměřená na práva a potřeby všech dětí (Lechta, 2010). Očekávaným výsledkem je zajištění optimálních a vyhovujících podmínek pro sociální a kognitivní rozvoj, včetně podpory školní úspěšnosti, všech dětí (Walterová, 2004, in Tannenbergerová, 2016). Inkluze je vnímána jako proces, v němž dochází k vytvoření takových podmínek, které respektují různorodé potřeby všech dětí a tím jim umožňují

začlenění do veškerých aktivit a činností školního vzdělávání. Na vytvoření vhodných podmínek, zaručujících toto aktivní začlenění, by se měli podílet všichni aktéři výchovně-vzdělávacího procesu (Lukas, 2012).

Inkluze představuje radikální reformu v kurikulární oblasti. Díky inkluzivnímu přístupu se mění organizační podmínky vzdělávání, výuka se individualizuje, vytváří se heterogenní skupiny dětí s různými potřebami, mění se i způsob hodnocení žáků a nahlížení na školní úspěšnost vůbec (Lechta, 2010). *„Pro inkluzivně směřující školu je jedním z hlavních cílů připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, který samozřejmě schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak žáky nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale naopak přirozené svou atmosférou, formou výuky i prostředím“* (Tannenbergerová, 2016, s. 35)

Cíl edukace člověka se speciálními potřebami je podle Lechty (2010), ať už jde o selektivní, integrativní nebo inkluzivní edukaci, vždy stejný. Je jím sociální adaptace.

2.2 Vývoj zavádění inkluze

Pokud bychom se měli zaměřit na vývoj a teorii zavádění inkluzivního vzdělávání ve školách v řadě evropských zemí, je možné vysledovat dva různé vývojové stupně, které se často vyskytují paralelně. První vývojová fáze spočívá v opětovném začleňování žáků a studentů, kteří právě pro svoji odlišnost, která vycházela z nějakého zdravotního handicapu, byli již dříve ze vzdělávacího procesu vyloučeni, respektive se v této fázi jednalo o osvobození od povinné školní docházky (Hájková, Strnadová, 2010). *„Takto chápaná inkluzivní vzdělávací praxe sleduje respektování práva každého dítěte na vzdělávání, ať už v běžné nebo speciální škole, v domácím či ústavním prostředí, ve zdravotnickém zařízení aj.“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7)

V druhé fázi je proces inkluze zaměřen na to, že všechny děti mající bydliště v okolí jedné územní školy, tuto školu navštěvují. Vzdělávací proces respektuje individuality těchto dětí a je přizpůsoben jejich potřebám včetně jejich zájmů a schopností. Tento koncept inkluze je založen na principu otevřenosti a individuality, kdy jsou všechny školy otevřené všem dětem bez ohledu na jejich odlišnosti a jedinečnost (Hájková, Strnadová,

2010). Právě tyto odlišnosti jednotlivých dětí vedou k vlastnímu rozvoji školy a všech žáků.

Vomáčka (1993, in Vomáčková a kol., 2015) upozorňuje na souvislost inkluze s pojetím školy Jana Amose Komenského jako dílny lidskosti. Dále také spatřuje návaznost mezi inkluzí a Tolstého přístupem k výchově a ke vzdělávání, kde východiskem i cílem vzdělávacího procesu je žák. Vomáčková (2012, in Vomáčková a kol., 2015) poukazuje na možné chápání inkluze jako pokračování Příhodovy koncepce jednotné a přesto diferencovaně pojaté školy. K tomuto autorka (Vomáčková a kol., 2015, s. 13) dodává, že: „*Ve své podstatě nejde tedy o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc nabývá v současných podmínkách značného společenského rozkolísání v České republice i v celé Evropě zcela nových kontextů a rozměrů.*“

2.3 Principy inkluzivního procesu

Inkluze představuje vizi vzdělávání pro všechny děti, aniž by byly diskriminovány pro jejich odlišné fyzické, rozumové, emocionální, sociální, jazykové či jiné odlišnosti a zvláštnosti. Tato vize je naplňujícím předpokladem a zároveň prostředkem pro utváření zdravého společenství, ve kterém převládá vstřícnost a respekt. Inkluzivně orientované prostředí tak vede k potlačení jakýchkoli diskriminačních postojů a tendencí (Tannenbergerová, 2016).

Aby inkluze a inkluzivní vzdělávání mohlo být naplňováno a zároveň bylo co nejefektivnější, je zapotřebí vycházet z několika principů, na kterých je celá myšlenka inkluze založena. Mezi ty nejdůležitější a nejčastěji zmiňované principy patří následující:

- ***princip humanizmu a demokracie*** – inkluze by měla přirozeně vyplývat z lidských práv a hodnot, které jsou uznávány svobodnou a demokratickou společností;
- ***princip heterogenity*** – heterogenita neboli různorodost je považována za přirozenou a neoddělitelnou součást společnosti, její přínos tkví v rozvoji společnosti;
- ***princip spolupráce*** – napomáhá rozvoji soužití jedinců s různými potřebami, nedostatky, talenty;

- ***princip regionalizace*** – spočívá v tom, že všechny děti bez ohledu na jejich individuality mají právo navštěvovat školu, která se nachází v místě jejich bydliště;
- ***princip otevřenosti a efektivity*** – otevřenost školy pro všechny děti z dané oblasti je základem a zároveň i předpokladem efektivní edukace v bezpečném školním prostředí;
- ***princip individualizace*** – každý jedinec je brát jako jedinečná osobnost, která má své potřeby, které je zapotřebí, k naplnění maximálního možného rozvoje jedince, respektovat a akceptovat;
- ***princip celistvosti*** – celistvý přístup spočívá v rozvoji dítěte po všech stránkách (tělesné, emoční, sociální, intelektuální atd.) (Tannenbergerová, 2016).

Autoři Lang a Berberichová (1998, s. 29) uvádí již konkrétnější principy, na kterých je založeno nejen efektivní inkluzivní vzdělávání, ale veškeré procesy školní edukace:

- *„učitelé mají být moderátory aktivního učení svých žáků, nikoli jen nalévat do nich vědomosti;*
- *všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování;*
- *skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí;*
- *všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí;*
- *rodiče dětí se speciálními potřebami mají jedinečné znalosti o vzdělávání svých dětí a také hluboký zájem na jeho rozvíjení;*
- *vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné;*
- *je třeba nezapomínat, že ti, kdo usilují o vytvoření takového společenství, musí mít k dispozici různé formy podpory.“*

Koncept inkluze se vyznačuje rysy sebeurčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznáváním individuality a heterogenity, kooperací a solidaritou. Tyto rysy společně naplňují vizi tzv. školy budoucnosti (Bintinger, 2002, in Tannenbergerová, 2016), jejíž filozofií je „škola pro všechny“ (Lechta, 2010). Lechta (2010) dále doplňuje, že nejen inkluzivní pojetí školy, ale i celého společenství má, díky principu bezvýhradného přijetí každého jedince, nejen pedagogický a psychologický, ale i duchovní a politický rozměr.

2.4 Efektivní realizace inkluzivního vzdělávání

Pokud chceme, aby inkluze fungovala a byla prospěšná, je zapotřebí se při jejím realizování zaměřit na dvě základní roviny, a to rovinu politické reformy a pragmatické reformy. Politická reforma je velmi zásadním krokem, jelikož se inkluze týká celého školského systému, kde na sebe jednotlivé prvky tohoto systému navazují. Politická reforma by se měla dovolávat změny v oblasti speciálního školství do školství inkluzivního. Pragmatická reforma by pak měla být zaměřená na samotné školy, kde by apelovala na vytvoření jednotlivých praktických opatření, které by konečnému procesu přeměny napomohly (Dyson, 1999, in Vomáčková a kol., 2015).

K tomu, aby se inkluzivní vzdělávání mohlo realizovat, a aby bylo co nejefektivnější a přispívalo tak k celkovému rozvoji všech zúčastněných, je zapotřebí dodržovat zásadní prvky, které shrnují autoři Lang a Berberichová (1998). Prvotně se jedná především o kladný postoj všech účastníků inkluzivního vzdělávání, dále o snahu realizovat inkluzi, s čímž souvisí také snaha aplikovat inkluzivní postupy a metody, a v neposlední řadě jsou důležitým faktorem také přiměřené dovednosti a znalosti účastníků (pedagogických pracovníků, rodičů). Jak autoři Lang a Berberichová (1998, s. 31) doplňují: „*Všechny tyto faktory jsou důležité a souvisí navzájem, ale také závisí na hlubších postojích, na přístupech, nasazení, dřívějších zkušenostech a dosavadních znalostech.*“

Müller (2001) ve své publikaci uvádí hlavní faktory ovlivňující úspěšnou realizaci školní inkluze:

- **rodiče a rodina** – vztahy v rodině, výchovný přístup, doba vzniku postižení, komunikace, prostředí rodiny, spolupráce s poradenskými zařízeními a školou apod.;
- **škola** – atmosféra školy, komunikace uvnitř školy, kvality pedagogů a vedení školy včetně vzájemné spolupráce, motivace a vztah ostatních dětí ke studiu aj.;
- **učitel** – vhodná speciálně pedagogická kvalifikace, rozdělení pozornosti mezi intaktní žáky a žáky se SVP, konzultace s odborníky, spolupráce a výměna zkušeností mezi pedagogy, další vzdělávání a samostudium, modifikace výukových metod a forem aj.;

- **poradenství a diagnostika** – poradenští pracovníci by měli být seznámeni se stavem a potřebami dítěte, ale i s podmínkami na dané škole, komunikace s rodiči, školou a pedagogickými pracovníky a dalšími subjekty;
- **forma integrace** – forma zařazení dítěte do školy.

Dále autor (Müller, 2001) uvádí konkrétní prostředky speciálně pedagogické podpory, mezi které patří mimo jiné také asistent pedagoga, osobní asistent, ale také používání speciálních pomůcek a úprava vzdělávacích podmínek včetně míry bariérovosti prostředí školy aj.

„Pokud se v praxi podaří zajistit a adekvátně naplnit všechny komponenty, lze očekávat pozitivní změnu bez – či pouze s minimem – negativních dopadů: zmatku, ignorance, úzkosti, rezistence, frustrace či točení se v kruhu.“ (Knoster et al., 2000, in Vomáčková a kol., 2015, s. 17)

Nejen pro efektivní fungování inkluzivního procesu, ale také pro jeho komplexní naplnění, je zapotřebí pochopit, že život dětí společně s jejich výchovně-vzdělávacím procesem spadá pod určité sociální a kulturní prostředí. Tato prostředí děti ovlivňují. Ne vždy je však toto ovlivňování v souladu s inkluzivním směřením. Proto inkluze zároveň vyžaduje, aby došlo ke změnám již v rámci sociálního a kulturního kontextu, které ve výsledku budou inkluzi podporovat, (Lang, Berberichová, 1998). Těchto změn můžeme dosáhnout prostřednictvím toho, že budeme:

- *„vnímat, hlouběji chápat a oceňovat různost v rámci třídy;*
- *rozvíjet prostoje vstřícnosti, tolerance a harmonie;*
- *pěstovat v sobě citlivost k podmínkám a situacím, které diskriminují lidi nebo jim brání v dosažení jejich plného potenciálu;*
- *na diskriminující praktiky upozorňovat a usilovat o jejich změnu;*
- *ve vyučování zohledňovat sociální a kulturní prostředí, z něž přicházejí naši žáci.“*

(Lang, Berberichová, 1998, s. 46)

Efektivní realizaci inkluzivního přístupu může však bránit několik konkrétních překážek. Za ty nejvýraznější můžeme považovat např. velmi vysoký počet dětí ve třídě. Problémem se může stát i nedostatek asistentů pedagoga, speciálních pedagogů či jiných odborníků na danou problematiku, dále omezené či nedostačující kompetence pedagogů,

kteřé jsou potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Potíže při vytváření inkluzivního prostředí mohou nastat i kvůli nedostatečnému materiálnímu či technickému vybavení školy, velkým problémem se samozřejmě stává i bariérové prostředí. V oblasti poradenských služeb může inkluzi komplikovat nízká míra podpory ze strany školních poradenských zařízení, případně jejich obtížná dostupnost. Důležitou překážkou mohou být také postoje pedagogických pracovníků. Učitelé mohou být ovlivňováni předsudky, jsou neochotní pracovat s dětmi se speciálními potřebami, odmítají pokusy k vytvoření si vztahu k těmto žákům či dokonce mohou zaujímat diskriminační postoje vůči těmto jednotlivcům. Podobně reagovat mohou také rodiče (Svoboda, 2011).

3 Inkluzivní škola

Jako inkluzivní nebo inkluzivně směřující škola byla dříve chápána škola umožňující začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Postupně se vnímání těchto pojmů rozšiřuje. Inkluzivně směřující škola by měla být prostorem pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí, prostředím respektujícím a vítajícím odlišnosti. Ať už se jedná o rozdíly etnické, náboženské, jazykové fyzické či jiné, vždy je na ně pohlíženo jako na zdroj inspirace a rozvoje (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). „*V inkluzivní škole jde o společné vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žákovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, je dána i jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, kulturou a dispozicemi.*“ (Feuser, 1991, s. 137, in Hájková, Strnadová, 2010, s. 106)

Pokud se máme zaměřit na to, jak by měla vypadat inkluzivně orientovaná škola, je vhodné se zamyslet nad následujícími body, které by měly filozofii inkluzivně smýšlející školy dominovat:

- každý žák je považován za jedinečnou osobnost, učitelé musí ke každému přistupovat individuálně na základě jeho potřeb (toho se týká nejen výuka, ale i celá organizace a filosofie školy);
- každý žák má vlastní vzdělávací strategii, která bere ohled na jeho zájmy, potřeby, schopnosti, talenty i handicap;
- prioritou výuky je to, aby bylo každému žákovi umožněno využití jeho potenciálu;
- heterogenita žáků je brána jako pozitivum či inspirace, která napomáhá k rozvoji respektu k sobě i ostatním, není považována za problém či přítěž;
- nedochází zde k rozdělování žáků na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a ty bez nich, žáci nejsou ani kategorizováni na ty s handicapem a bez handicapu, na postižené a intaktní – všichni jsou si rovnocenní;
- hlavním cílem je příprava žáků na budoucnost, jejíž součástí je kvalitní a úspěšný život a vstup do společnosti, která schopnost fungovat v inkluzivně orientovaném prostředí předpokládá (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivně orientovaná škola se projevuje mnohými aspekty. Především se snaží vytvářet a aplikovat různorodé postupy a metody výchovně-vzdělávacího procesu, pomocí nichž dokáže reagovat na jednotlivé potřeby všech žáků. V inkluzivní škole se setkáváme s diferencovanou nabídkou, která je tak přizpůsobena žákům s různými potřebami. Díky tomu jsou všichni žáci podněcováni a je jim umožněno aktivně se zapojovat do všech aspektů školního procesu. Diferencované je i hodnocení jednotlivých žáků, což umožňuje adekvátně reagovat na jejich aktuální možnosti a schopnosti. Jeho přínosnou součástí může být také využití sebehodnocení žáků. Důležitým aspektem je fungující vzájemná komunikace a spolupráce mezi učiteli, včetně kooperace učitelů a vedení a učitelů s žáky a jejich zákonnými zástupci. V ideálním případě pak dochází mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu ke sdílení veškerých možných poznatků, které mohou přispět k dalšímu rozvoji školy (Lukas, 2012).

Každé dítě disponuje svými unikátními osobnostními charakteristikami, zájmy, schopnostmi a dovednostmi, ale také různými vzdělávacími potřebami (Tannenbergerová, 2016). O žácích v inkluzivní škole by se mělo uvažovat jako o svébytných osobnostech a podle toho by s nimi mělo být zacházeno. Nemělo by být zdůrazňováno postižení. Přesto, že handicap mají jen někteří žáci, své speciální potřeby má každé dítě a každý člověk. Lidé byli, jsou a budou rozdílní. Někdo je rychlejší, někdo silnější, někomu jde lépe matematika, někdo lépe vidí. Všichni máme své „silné“ a „slabé“ stránky. Úkolem inkluzivně směřované školy by mělo být ty silné rozvíjet a ty slabší podporovat, u všech žáků. Pomoci jim na cestě k tomu, aby se stali celistvými osobnostmi, které znají své přednosti i slabiny, uvědomují si své možnosti i hranice a chápou svou hodnotu i hodnotu ostatních, jelikož jak uvádí Tannenbergerová (2016, s. 36): „*Inkluze stojí na uznání celostního obrazu člověka a světa, ...*“.

V procesu vytváření a realizace inkluzivního prostředí školy je důležité opírat se o několik aspektů, které uvádí Loreman (2007, in Květoňová, Prouzová, 2010, s. 11) jako pilíře inkluzivní vzdělávací praxe, a které by měly vzájemně spolupůsobit a doplňovat se:

- „1. pilíř: *Pozitivní postoje*
2. pilíř: *Podpůrné postupy a vedení*
3. pilíř: *Výzkumem ověřovaná školní praxe*
4. pilíř: *Flexibilita vzdělávacího programu*
5. pilíř: *Zapojení komunity do života školy*

6. pilíř: Důsledná a smysluplná reflexe školní praxe

7. pilíř: Nezbytná odborná příprava a informační zdroje“

Pro úspěšné přijetí jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do školního prostředí jsou důležité následující faktory, které velkou měrou ovlivňují celý proces inkluze žáka. Podstatné je zhodnocení celkové situace, která je u každého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami individuální, důležitá je také příprava celého školní komunity, která zahrnuje nejen pedagogické pracovníky, ale také žáky a jejich rodiče. Posledním jmenovaným faktorem, který ovlivňuje úspěšný proces inkluze a měl by se stavět na první příčce, nad kterou je důležité se zamyslet, než škola takového jedince přijme, jsou postoje školy a jejich pracovníků k inkluzi (Lang, Berberichová, 1998). Pokud se škola od vize inkluze jakkoli distancuje, i když třeba v malé míře a třeba i nechtěně (např. neochota k přizpůsobení vyhovujících inkluzivních podmínek, jako třeba úprava prostředí, výukových metod, didaktických pomůcek, náznaky jakýchkoliv diskriminačních tendencí a postojů, nedostatek personálních, materiálních či finančních prostředků), celý proces úspěšného začlenění žáka může být již od začátku plný překážek, které se pak projevují nejen na výchovně-vzdělávacím procesu žáka, ale i na celkovém školním klimatu.

V každém případě, kdy se škola rozhoduje o přijetí jedince se speciálními potřebami a o vytvoření inkluzivního prostředí, by se měla držet pravidla Chtít – Moci – Umět.

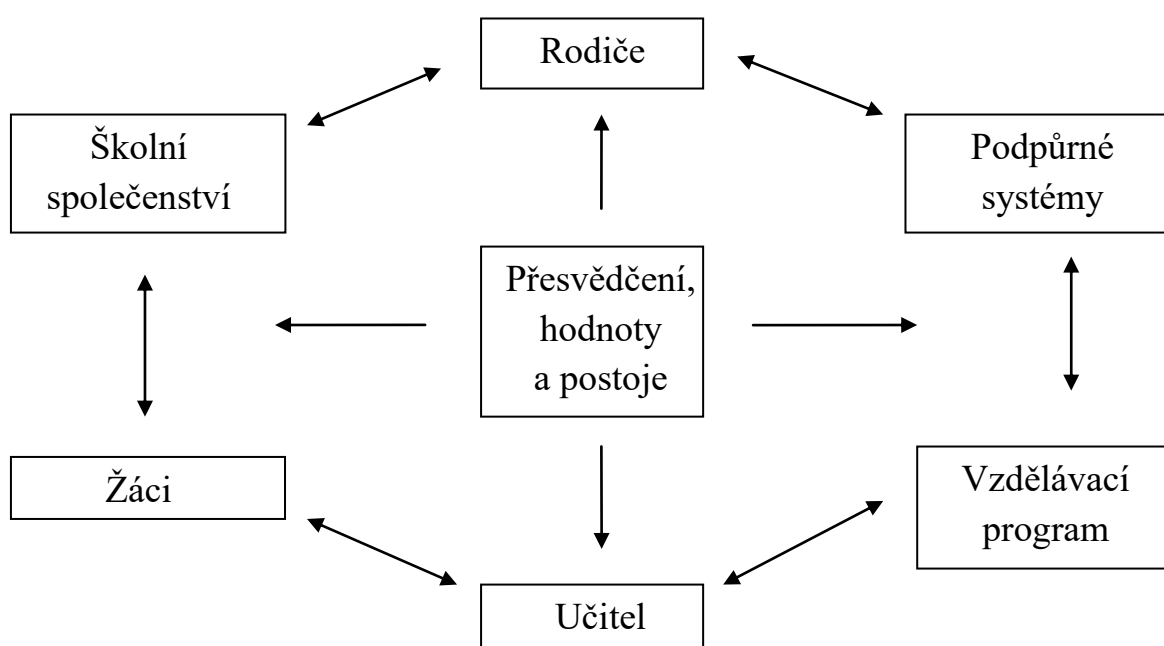
3.1 Inkluzivní třída

Mara Sapon-Shevin (1991, in Lang, Berberichová, 1998) uvádí, že inkluzivní třídy vycházejí z práv dětí na vzdělávání společně se svými vrstevníky. Zároveň by toto vzdělávání mělo odpovídat jejich dovednostem a potřebám a mělo by umožňovat získávání zkušeností v heterogenních skupinách jako součást sociálního učení.

Třída, ve které se společně vzdělávají žáci intaktní se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, umožňuje dětem pochopení a akceptaci rozdílů mezi lidmi a tím získání širšího pohledu na svět. Děti se spolu podílí na vzdělávání nejen svém, ale i svých spolužáků, což jim poskytuje cenné zkušenosti. Žáci se tímto vzájemně obohacují. Výuka

v inkluzivní třídě přispívá k naplnění fyzických, sociálních a citových potřeb a napomáhá eliminovat diskriminující chování a cítění (Lang, Berberichová, 1998).

„Inkluzivní třídu tvoří široká škála vzájemných vztahů mezi lidmi, úkoly a podmínkami. Všichni zúčastnění si do takové třídy přinášejí konkrétní zkušenosti, přesvědčení a přístupy.“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 32) Inkluzivní prostředí zahrnuje několik složek, které na sebe navzájem působí a ovlivňují se (obr. 1). Toto vzájemné působení jednotlivých vlivů v inkluzivní třídě znázorňuje schéma Langa a Berberichové (1998, s. 32):



Obr. 1 „Vlivy působící v inkluzivní třídě“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 32)

Z obrázku je vidět, že na vytvoření a fungování inkluzivně orientované třídy se podílí mnoho prvků, ať už se jedná o žáky a jejich rodiče, učitele, vzdělávací program, školní komunitu či přesvědčení a postoje všech účastníků. I když jsou tyto všechny prvky, včetně jejich vztahů, podstatné, autoři Lang a Berberichová (1998, s. 33) vyzdvihují následující: „Rozhodujícím prvkem vytvoření úspěšné inkluzivní třídy je ocenění jedinečnosti osobnosti každého dítěte, které vychází z postoje zájmu o druhé, úcty a vědomí vzájemné závislosti. Někdo tomu říká sociální povědomí, jiný láska k dětem.“

3.1.1 Prostředí inkluzivní třídy

Kvalitní inkluzivní prostředí by mělo všechny žáky stimulovat a poskytovat potřebnou oporu a pocit bezpečí. K tomu je zapotřebí vybudovat ve třídě dostatečně kvalitní vztahy, jejichž základem je péče o potřeby ostatních, pocit sounáležitosti a vzájemná otevřenost a podpora. Dětem by měl být umožněn dostatečný prostor pro samostatnost a vlastní sebevyjádření. Důležitým předpokladem je také vytvoření efektivní komunikace mezi učiteli, žáky a rodiči. Rodiče by zároveň měli mít možnost a především by měli chtít účastnit se na učebním procesu (Lang, Berberichová, 1998). Lang a Berberichová (1998, s. 36) k tomuto doplňují: „*Vytvoříme-li ve třídě prostředí, splňující tyto podmínky, významně se zvýší šance, že se děti budou učit nejen v bezpečném, ale i stimulujícím prostředí.*“ Tyto podmínky samozřejmě neplatí jen pro inkluzivně smýšlející prostředí, ale měly by být hlavními charakteristikami každého vzdělávacího prostředí.

Základem pro vývoj inkluzivní třídy je respekt k základním lidským potřebám všech dětí. Základní lidské potřeby dělíme na potřeby sociální, biologické, psychologické a intelektuální. Inkluzivní prostředí by tyto potřeby mělo u všech žáků rozpoznávat, respektovat a především se je snažit uspokojovat a to bez jakýchkoliv předsudků a diskriminace (Lang, Berberichová, 1998).

Ve spojitosti s inkluzivním učebním prostředím pak konkrétně u dětí můžeme hovořit zejména o potřebě pocitu sounáležitosti, svobody, radosti, bezpečí, svobody a úcty (Lang, Berberichová, 1998). Naplňování těchto potřeb by mělo představovat základní principy, na kterých je inkluzivní třída postavena. „*A jádrem tohoto prostředí je smysl pro sounáležitost všech a pocit přináležitosti každého. Obratný učitel začne stavět na pocitu sounáležitosti třídy, skupiny i jednotlivce; tento pocit vyžaduje kladné přijetí každého člena skupiny. Jinými slovy, inkluzivní vzdělávací prostředí pomáhá dětem jít za pouhé tolerování odlišností, přijímat je a nakonec umět ocenit jedinečnost každého člověka.*“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 37)

Pokud se zaměříme přímo na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak by se dalo také říct, že inkluzivní vzdělávací prostředí jim napomáhá k vybudování si pocitu sounáležitosti nejen se školním prostředím, ale také se společností, ze které byly více či méně vylučovány (Lang, Berberichová, 1998).

Závěrem lze uvést stručný a vystihující popis inkluzivní třídy dle autorů Langa a Berberichové (1998, s. 37): „*Inkluzivní třída je taková třída, kde děti cítí, že právě sem patří, že jejich jedinečná osobnost tu má své místo.*“

3.2 Účastníci inkluzivního procesu

Mezi podstatné účastníky inkluze lze zařadit několik aktérů, kteří jsou v užším kontaktu s dětmi, a kteří se svoji právě svoji činností podílejí na vytváření podmínek pro kvalitní inkluzivní prostředí. Patří mezi ně pedagog, asistent pedagoga, školní speciální pedagog a samozřejmě i rodiče.

3.2.1 Pedagog

Prvním důležitým prvkem, který se podílí na inkluzi, je pedagog, jelikož se každodenně dostává do kontaktu s dětmi a podílí se na vytváření vhodného inkluzivního učebního prostředí.

Každý pedagog by měl disponovat určitými profesními kompetencemi, které jsou chápány jako: „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129) Jedná se především o kompetence pedagogické, didaktické, diagnostické, informační, sociální, komunikační, manažerské a v neposlední řadě i osobnostní (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Podstatné pro práci pedagoga je také to, že by měl umět pružně reagovat na změny v legislativě a organizaci školství a převádět je do své praxe (Hájková, Strnadová, 2010). „*Znalost právního i etického rámce vlastní profese navíc podmiňuje formální autoritu každého, tedy i inkluzivního pedagoga.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 104) Pro současnou práci učitele je také vhodná vybavenost poznatky nejen z obecné, ale i sociální a speciální pedagogiky a současně psychologie (Vomáčková a kol., 2015).

„*Inkluzivní pedagog využívá znalosti z aprobačních oborů, včetně metodologie a reflexe rozvoje příslušných vědních disciplín, z pedagogiky a psychologie, dovednosti*

pracovat s informacemi, vyhledávat informační zdroje, znalosti pedagogického managementu i pedagogické diagnostiky.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103)

Předpoklady či kompetence, které jsou podstatné pro efektivní a kvalitní práci inkluzivního pedagoga, tj. pedagoga, který pracuje ve třídě s heterogenní skupinou žáků, se formují a zdokonalují souběžně s délkou pedagogické praxe. Celý průběh jejich formování je ovlivňován mnohými aspekty. Mezi ty nejdůležitější bychom mohli řadit charakter a kvalitu předchozí profesní přípravy v rámci jak přípravného, tak i dalšího vzdělávání učitelů, dále získané zkušenosti v rámci inkluzivní praxe. Podstatně na formování inkluzivních kompetencí působí také prostředí školy a ostatní pedagogové. Významný vliv má i pedagoga reflexe výchovně-vzdělávací reality, včetně adaptace na různé změny v systému školství a legislativě. Samozřejmě je důležité zmínit i vliv vlastní sebereflexe, která v sobě zahrnuje nejen hodnocení sebe samého, ale také to, jak pedagog vnímá a přijímá názory a postoje ostatních (Hájková, Strnadová, 2010).

Máme-li hovořit o úspěšné inkluzi, je nutné se zaměřit právě na přístup a činnosti pedagogů. Aby mohla být inkluze jako taková efektivní, je důležité, aby pedagogové dodržovali určité postupy a zásady:

- měli by společně spolupracovat, tvořit plnohodnotný tým, předávat si vlastní zkušenosti;
- je důležité respektovat individualitu a potřeby dětí, včetně zájmů;
- pedagog by měl spolupracovat i s dalšími odborníky;
- samostudium, další vzdělávání v oboru;
- učitelé by měli zachovávat úctu k osobnosti žáka a snažit se vést děti k úctě k ostatním lidem (Anderliková, 2014).

Význam pedagogického působení tkví zejména v schopnosti přijmout rozdílné individuality žáků a využívat při výuce metody, které pomohou žákům poznatky zvnitřnit a propojit je s již získanými vědomostmi (Skalková, 2007, in Vomáčková a kol., 2015).

„Nelze však systémově rozvíjet školskou integraci jen s využitím kladných lidských vlastností řady pedagogů. Má-li být skutečně rozvíjena na odborném základě, bude nutno upravit celou řadu podmínek tak, aby rozhodování učitele bylo jednodušší a nevyžadovalo od něj takové intenzivní nasazení, jako je tomu nyní.“ (Müller, 2001, s. 37)

K realizaci inkluzivní praxe je důležité, aby pedagog provedl diagnózu vstupních podmínek, kdy zhodnotí vlastní možnosti i možnosti spolupráce s kolegy a dalšími subjekty. Dále by měl sestavit časový plán spolupráce se všemi účastníky inkluzivního procesu. Prospěšné je také průběžné hodnocení tempa a úspěšnosti přijatých inkluzivních opatření. Získání podpory vedení školy a pedagogů s vysokou profesionální autoritou může motivovat ke spolupráci i další pracovníky školy. Cenné je také vnímat rodiče dítěte jako partnery, jejichž znalosti a názory mohou přispět k úspěšné inkluzivní praxi školy (Hájková, Strnadová, 2010).

Předpokladem pro práci inkluzivně orientovaného pedagoga je schopnost spolupráce s ostatními pedagogy i nepedagogickými pracovníky školy a schopnost spoluvytvářet takové prostředí, kde bude kooperace převládat nad vzájemnou soutěživostí a konkurencí. Pokroky ve vzdělávání žáků by měly být výsledkem této vzájemné spolupráce (Hájková, Strnadová, 2010). Pro řadu pedagogů je však navázání spolupráce obtížné. Někteří například požádání o radu nebo podporu mohou vnímat jako následek osobního selhání. Někteří naopak nebyvají ochotni podělit se o své vědomosti a zkušenosti. V dobře fungujícím pracovním kolektivu jsou však konzultace, vzájemná podpora a spolupráce samozřejmostí a nutností.

Nelze opomenout, že pedagog potřebuje přiměřené vědomí vlastní ceny, díky kterému získává kritický pohled na sebe a své jednání. Sebereflexe mu poskytuje profesionální jistotu. Během své profesní dráhy, kdy se setkává s heterogenními skupinami žáků, si neustále dotváří svůj vyučovací styl, zkouší nové metody, hodnotí efektivitu způsobů vedení žáků a komunikace s nimi a v neposlední řadě také nachází způsoby, jak si u žáků udržet přirozenou autoritu. Tento proces je ovlivněn několika faktory, mezi které patří charakter a kvalita předchozího vzdělávání pedagogů, zkušenosti, vliv školního pracoviště, reflexe změn ve školském systému a sebereflexe (Hájková, Strnadová, 2010). Učitel by měl být především průvodcem žáka, s pomocí jehož působení by vnější regulace postupně měla přejít v autoregulaci žáka (Vomáčková a kol., 2015).

Třídní učitel

Podstatnou úlohu v procesu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zastupuje zejména třídní učitel. Pokud porovnáme inkluzivně orientovaný vzdělávací proces s běžným, je důležité vyzdvihnout především jeho práci v oblasti řízení edukačního procesu (Lechta, 2010). Mezi ty nejdůležitější úkoly třídního učitele Lechta (2010, s. 122) řadí následující:

- *„získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP, sledovat a vyhodnocovat v týmu spolupracovníků diagnostické údaje a jejich využití v edukaci;*
- *koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu;*
- *v týmu vypracovat IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, sledovat jeho úspěšné plnění a v případě potřeby činit průběžné korekce v plánu a v jeho realizaci;*
- *plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky;*
- *odpovídat za vedení pedagogické dokumentace o inkluzi, usměrňovat život v žákovském kolektivu i v době mimo vyučování, koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.“*

3.2.2 Asistent pedagoga

Pokud hovoříme o inkluzi či integraci, patří asistent pedagoga v dnešní době mezi důležité účastníky pedagogického sboru na školách. Asistent pedagoga většinou působí ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a pomáhá nejen samotnému žákovi, ale i pedagogovi a ostatním žákům.

Dle aktuálního znění zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který byl naposledy novelizován zákonem č. 379/2015 Sb. s účinností od 12. ledna 2016, patří asistent pedagoga ve škole mezi pedagogické pracovníky, tzn., že: *„...koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou*

speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“ (Česko, 2004, §2, čl. 1)

Náplň práce asistenta spočívá v poskytování podpory a pomoci jinému pedagogickému pracovníkovi při organizování a realizování vzdělávacího procesu. Dále se také zaměřuje na žáka/y se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se snaží o podporu co největší možné míry samostatnosti a aktivního zapojování žáka/ů nejen během vyučování, ale také i o přestávkách a v rámci všech možných činností školy (Česko, 2016).

Důležité je zmínit to, že se jedná opravdu o asistenta pedagoga, nikoli o osobního asistenta, což znamená, že jeho práce není zaměřena pouze na konkrétní dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale asistent pracuje s celou třídou a podle potřeb a pokynů vyučujícího pomáhá i ostatním dětem.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou popsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a zahrnují především již zmíněnou pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech, včetně přípravy na vyučování, dále také zprostředkovává komunikaci se zákonnými zástupci žáků, pomáhá dětem při adaptaci na prostředí školy a v neposlední řadě pomáhá dětem při sebeobslužných činnostech a pohybu ve škole a žáky doprovází také při různých školních akcích (Česko, 2016). Důležité je opět zmínit, že vždy je cílem podporovat žáka/y v co největší možné samostatnosti.

Návrh profesního standardu asistenta pedagoga

Němec (2014) na základě svého výzkumného šetření předkládá návrh profesních standardů, které jsou předpokladem pro úspěšné vykonávání profese asistenta pedagoga. Tento návrh je rozdělen do několika oblastí, které zároveň představují kompetence asistenta:

- 1) kompetence předmětová a didaktická** – znalosti předmětů primárního stupně včetně výchov, základní metodické postupy, které je schopen modifikovat dle potřeb dětí a požadavků školy, základní znalosti v oblasti ICT;

- 2) **kompetence pedagogická** – porozumění výchovným procesům včetně jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektům, podpora rozvoje individuálních kvalit žáků, znalost a podpora prosazování práv žáků;
- 3) **kompetence diagnostická a intervenční** – identifikace speciálních potřeb žáků včetně přizpůsobení metod a forem těmto potřebám, schopnost participovat na prevenci a řešení problémového chování žáků, schopnost zajištění konzultací pro rodiče;
- 4) **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – podpora socializace žáka se speciálními potřebami, řešení náročných sociálních situací ve školním prostředí i mimo něj, podpora či eliminace vlivu mimoškolního prostředí, schopnost sociální a pedagogické komunikace s žáky, pedagogy a rodiči, znalost rodinného prostředí žáka;
- 5) **kompetence manažerská a normativní** - přehled o současných trendech ve vzdělávání žáka se speciálními potřebami, schopnost organizace mimovýukových aktivit, znalosti a dovednosti pro práci s heterogenní skupinou, schopnost pomáhat žákům s individuálními úkoly a přípravou na vyučování, orientace v rámci školské legislativy včetně hygienických a bezpečnostních norem;
- 6) **kompetence profesní a osobnostně kultivující** – schopnost ovlivnění formování postojů a hodnot žáků osobním příkladem, znalosti profesní etiky včetně jejich aplikace, pochopení životní situace žáka a potřeb z ní vycházejících, osobnostní předpoklady ke spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a dalšími odborníky, sebereflexe;
- 7) **ostatní předpoklady** – psychická odolnost a odpovídající fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav, mravní bezúhonnost, osobní zájem o vlastní práci vycházející ze zvnitřněných morálních hodnot.

Důležité je určitě zmínit, že vzájemná fungující spolupráce učitele a asistenta je důležitým předpokladem úspěšné inkluze. Mezi učitelem a asistentem by měl být vytvořen kooperující vztah založen na komunikaci, měli by se vzájemně respektovat a ideálně se i doplňovat. Samozřejmě je důležité, aby si mezi sebou rozuměli i po lidské stránce. Děti ve třídě by samozřejmě měly znát důvody, proč tam asistent je, a měly by také vědět, že pomůže i jim.

Konkrétní body, které se týkají učitele a asistenta pedagoga a jejich vzájemné činnosti v inkluzivní třídě, zajišťující úspěšný průběh inkluze uvádí ve své publikaci Anderliková (2014):

- asistent by měl umožnit dítěti co nejvyšší míru samostatnosti, měl by dítě učit k co největší samostatnosti a vlastní zodpovědnosti. K tomuto Anderliková (2014, s. 70) dodává, že *„největším úspěchem asistenta je, pokud jednoho dne zjistí, že je zbytečný.“*;
- pedagog se zajímá o celou třídu a je všem dětem k dispozici;
- asistent je pomocnou rukou učitele, pomáhá nejen dětem se speciálními potřebami (dětem, které mají asistenta přiřazeného), ale také všem ostatním;
- učitel tvoří s asistentem jeden tým, který je založen na vzájemné spolupráci, nelze však opomenout zmínit, že zodpovědnost za výchovně-vzdělávací činnost leží na učiteli;
- asistent se spolu s učitelem podílí na vytváření příznivého a bezpečného třídního klimatu, podporují scelování třídního společenství;
- asistent představuje také důležitý komunikační prvek mezi rodiči a školou;
- asistent doprovází dítě nejméně po dobu jednoho školního roku, ideálně dva roky;
- osobnost asistenta, ale i pedagoga musí být vnitřně vyrovnaná, neměla by být ovlivňována a zatěžována osobními problémy, jelikož jen vyrovnaný a spokojený člověk se může soustředit na pomoc ostatním (Anderliková, 2014).

Asistent pedagoga představuje důležitý článek procesu školní inkluze. Jeho pracovní náplň spočívá v poskytování „obslužných prací“, ve své funkci zastupuje pozici tzv. „pomocného“ učitele. Svým působením, které zahrnuje nejen pomoc při překonávání různých bariér a obtíží ve výchovně-vzdělávacím procesu, pomáhá dětem se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšně se vzdělávat společně s intaktními dětmi (Lechta, 2010).

Jelikož asistent pracuje především s dětmi s různými typy postižení a znevýhodnění a z toho vyplývajícími specifickými vzdělávacími potřebami, je nutné, aby disponoval pro vykonávání své profese jistými vědomostmi a dovednostmi z oboru speciální pedagogiky (Lechta, 2010). *„Pro práci asistenta při výuce integrovaných žáků v běžné ZŠ potřebuje alespoň maturitu. Pokud nedosahuje úrovně vysokoškolského vzdělání, musí absolvovat akreditovaný vzdělávací kurz pro asistenty pedagoga.“* (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 129)

V rámci profese asistenta pedagoga se v současné školní praxi můžeme setkat s několika rizikovými faktory, které ovlivňují výkon této profese a zároveň mohou negativně působit na proces inkluze. Jako ty nejzásadnější můžeme jmenovat nízké finanční ohodnocení asistenta, nedostatečnou kvalifikaci pro výkon profese, neodpovídající osobnostní profil, dále také nedostatečnou výši úvazku, kvůli němuž nemohou být naplňovány veškerá podpůrná opatření pro efektivní a komplexní podporu dítěte v inkluzivním procesu. Podstatné je zmínit, že nejzákladnějším rizikem je nepřidělení asistenta k dítěti vyžadujícího podporu (Pekárková, Vožechová, 2013). Můžeme se také setkávat se situací, kdy dítě má asistenta přiděleného, ale škola bohužel žádného nemůže sehnat.

Dalším rizikovým jevem, na který můžeme ve školách velmi často narazit, je to, že asistenti suplují za ostatní pedagogy. Nejen, že na to může být pohlíženo jako na neoprávněné čerpání prostředků (Pekárková, Vožechová, 2013), ale především asistent, který supluje, je v tu danou chvíli odtržen od dětí, které jeho přítomnost mají nárokovanou a v mnohých případech ji potřebují po celou dobu vyučování. Ze zkušeností z praxe lze uvést, že není výjimkou, že asistent někdy supluje i celé dopoledne. Pokud asistent supluje často, může tím být vzdělávací proces dětí negativně ovlivněn. Suplování asistentů za ostatní pedagogy by proto mělo být naprosto nepřijatelné, jelikož asistent je ve škole především kvůli dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga mnohonásobně zvyšuje. Díky osobě asistenta pedagoga může být v případě mnoha dětí se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně naplňován smysl integrace (popř. inkluze). Spolupráce asistenta pedagoga s dítětem je v praxi největší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem.“ (Pekárková, Vožechová, 2013, s. 127)

3.2.3 Školní speciální pedagog

Dalším velmi důležitým článkem v inkluzivním edukačním procesu je speciální pedagog. Školní speciální pedagog ve své pozici zastupuje školní poradenské pracoviště a patří tak mezi poradenské odborníky ve školním prostředí. *„Činnost ŠSP je komplexní službou žákům, jejich rodičům a pedagogům, která vychází ze standardních činností*

vymezených ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizované vyhláškou č. 116/2011 Sb.“ (Štrachová, 2013, s. 132) Školní speciální pedagog zajišťuje ve škole poradenskou činnost, která spočívá v odborné podpoře nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také i ostatních žáků, u nichž je to potřeba (Štrachová, 2013).

Další pozice školního poradenského pracoviště zastupují metodik prevence, výchovný poradce a školní psycholog. Metodik prevence a výchovný poradce musí ze zákona působit na každé škole, pozice školního psychologa a speciálního pedagoga tuto povinnost stanovenou nemají. Jelikož jsou všichni jmenovaní poskytovateli poradenských služeb ve škole, jejich činnosti spolu úzce souvisejí. Měli by proto společně spolupracovat, komunikovat a společně se tak podílet na poskytování co nejkvalitnějších poradenských služeb. Pro správné fungování školního poradenského pracoviště je však důležité vytvořit vnitřní směrnici a vymezit všem těmto pracovníkům odpovídající kompetence, formy a postupy jejich práce (Štrachová, 2013).

Školní speciální pedagog se zejména věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Může se podílet i na administrativě (po dohodě s VP), eviduje žáky se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se SVP na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje se žáky se SVP.*“ (Valentová, 2013, s. 43)

Školní speciální pedagog je ve škole prospěšný z mnoha důvodů. Jeho činnosti jsou důležité pro efektivní a kvalitní inkluzivní proces, kdy napomáhá při vzdělávání různých skupin žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami v jednom třídním společenství, včetně těch se závažným stupněm podpůrných opatření. Pomáhá také se začleňováním těchto dětí mezi intaktní žáky a zajišťuje podmínky pro týmovou spolupráci. Důležité je také zmínit, že jeho činnosti napomáhají učitelé lépe poznat osobnost žáka či žáků (Baslerová, 2015), což je podstatným předpokladem úspěšné komunikace se žáky a celého výchovně-vzdělávacího procesu.

V rámci procesu inkluze je důležité také zmínit, že speciální pedagog by měl pracovat i s majoritní skupinou intaktních žáků, kdy by se jeho působení mělo zaměřovat na pozitivní formování postojů, emocí, respektu a tolerance vůči odlišnostem a posilování sociálních dovedností (Lechta, 2010). V souvislosti s integrací a inkluzí na běžných

školách jsou základní činnosti školního speciálního pedagoga zaměřeny především socializačně a inkluzivně (Štrachová, 2013). „*Pracuje na vytváření odpovídajících vztahů mezi intaktními dětmi a dětmi s postižením. Uplatňuje a naplňuje strategie inkluzivního vzdělávání. Speciální pedagog se snaží o maximální rozvoj všech poškozených funkcí, o dosažení co nejvyššího stupně socializace u každého dítěte.*“ (Štrachová, 2013, s. 135)

Činnosti školního speciálního pedagoga jsou zaměřeny na následující oblasti:

1) depistáž

- vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;

2) diagnostika

- speciálněpedagogická diagnostika, která spočívá v získávání, analýze a vyhodnocování informací, a která napomáhá zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků a následnému vytvoření plánu podpory;

3) intervence

- individuální práce s jednotlivými žáky či se skupinou žáků, která zahrnuje speciálně pedagogické vzdělávací činnosti a dále také činnosti zaměřené na reedukaci, kompenzaci a stimulaci dovedností a schopností;
- podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu a to ve spolupráci s učiteli, vedením školy, zákonnými zástupci žáka a dalšími odborníky, kteří jsou s žákem v kontaktu;
- vyhodnocování, případná úprava činností podpůrných opatření;
- úprava prostředí, zajišťování speciálně-pedagogických a didaktických pomůcek a materiálů;
- poskytování poradenských služeb pro žáky a jejich zákonné zástupce včetně poradenství pro pedagogy, kariérové poradenství;
- komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků, konzultace a spolupráce s ostatními odborníky;

4) metodické a koordinační činnosti

- zajišťování a úprava podmínek nutných pro integraci, koordinace speciálně-pedagogických poradenských služeb;
- spoluúčast na vytváření vzdělávacích plánů a programů;

- poskytování metodických činností pedagogickým pracovníkům zahrnující např. návrhy vhodných vyučovacích metod a postupů, pomoc při využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů;
- koordinace asistentů pedagoga;
- spolupráce se školským poradenským zařízením (SPC, PPP) a dalšími odborníky;
- zajišťování a vedení dokumentace (Štrachová, 2013).

„Ze širokého okruhu jeho působení je třeba vyzdvihnout individuální terapeutickou, korekční činnost (např. pohybovou terapii, korekci NKS), poradenství pro žáky (jak mají žáci používat kompenzační pomůcky, jak se mají účinně učit), pro rodiče v řešení výchovných úkolů, pro kolegy učitele a vychovatele v otázkách metod edukace, řízení inkluzivního procesu atd. ... Nenahraditelná je jeho kooperace s psychologem, odbornými lékaři a s dalšími odborníky angažovanými v inkluzi.“ (Lechta, 2010, s. 123)

Komplexní seznam všech činností je uveden v již zmíněné vyhlášce č. 72/2005 Sb. Zde jsme se zaměřili pouze na některé podstatné činnosti školního speciálního pedagoga, avšak i z tohoto uvedeného seznamu činností můžeme vidět, jak je tento pedagogický pracovník velmi důležitý a to nejen z pohledu inkluzivně orientované školy, ale v rámci jakéhokoli výchovně-vzdělávacího procesu.

Také v pozici školního speciálního pedagoga se můžeme setkávat s některými riziky, které mohou výrazně narušit kvalitu poskytovaných služeb. Na úvod je důležité zmínit určitě neodpovídající či nedostatečné osobnostní předpoklady potřebné pro výkon této profese. Velmi podstatným rizikem, s kterým se speciální pedagog může setkat, je nadměrná psychická zátěž a s tím i související riziko vzniku syndromu vyhoření. Pedagogický pracovník v pozici speciálního pedagoga může být frustrován z málo viditelných úspěchů či pokroků u svěřených žáků, z nedostatečného ohodnocení či nedocenení významu jeho práce. Důležitou roli hrají i někteří rodiče. Jak jsme zmiňovali, speciální pedagog při své práci musí komunikovat a spolupracovat s rodiči, ale v některých případech se rodiče mohou málo angažovat a komunikace a spolupráce s nimi se pak může stávat velice vysilující. Další oblast rizik mohou představovat nedostatečně rozdělené kompetence mezi další poradenské pracovníky působící ve škole (Štrachová, 2013). Jak jsme již uvedli, školní speciální pedagog spolupracuje s výchovným poradcem, metodikem prevence a školním psychologem. Každý z těchto pracovníků má v rámci své pozice

vlastní kompetence a neměl by svými činnostmi a působením zasahovat do kompetencí ostatních. Na závěr je také důležité zmínit rizika související s neposkytováním či nezajištěním dostatečné supervize (Štrachová, 2013), která je, tak jako u jiných pomáhajících profesí, velmi důležitou oblastí zajišťující rozvoj a sebezdokonalování v rámci své pracovní pozice.

3.2.4 Rodič

Zahájení povinné školní docházky patří mezi významný krok v životě dítěte a jeho rodiny. Celá rodina tuto událost prožívá, rodiče i děti mají mnohá očekávání, ale i obavy. Pokud se jedná o dítě s postižením, rodiče tento moment vstupu dítěte do školy prožívají o to výrazněji. „*Většina rodičů si uvědomuje význam vzdělání pro budoucí životní uplatnění svého dítěte. Totéž se týká – někdy dokonce ještě výrazněji – i rodičů dětí s postižením. Také oni přemýšlejí o nejlepší možné vzdělávací cestě pro své dítě. A jako i v jiných oblastech života, i v tomto směru mají svou situaci ztíženou oproti rodinám s dětmi zdravými*“ (Michalík, 2002, s. 13)

V postojích společnosti je vžito, že pro rodiče a také pro samotné dítě se zdravotním postižením či jinými speciálními vzdělávacími potřebami je vhodnější a lepší volit speciální školu (Michalík, 2002), kde jsou vytvořeny lepší podmínky pro efektivní vzdělávání těchto dětí. S dnešním trendem integrace a inkluzivního vzdělávání však rodiče více zvažují zařazení svého dítěte do běžné školy.

Rodiče dětí s nějakým typem postižení mohou volit mezi běžnou základní školou (integrované/inkluzivní vzdělávání) nebo speciální školou zaměřenou dle typu postižení dítěte (segregované vzdělávání). Velmi často se stává, že jsou rodiče nuceni zvolit vzdělávání svého dítěte ve speciální škole, i přesto, že by raději volili vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Důvodem je nepřipravenost školy a nedostačující podmínky, které by zaručovaly kvalitní vzdělávání dítěte s postižením (Michalík, 2002).

Volba typu školy se pro rodiče, kteří mají dítě s nějakým postižením, stává velmi náročným krokem. Často se rodiče nemohou rozhodnout, kterou školu zvolit, mají nedostatečné informace a jejich volbu provází pocity bezradnosti a nerozhodnost (Michalík, 2002). „*Rodič, který není seznámen detailně se strukturou, náplní práce a kvalitou jednotlivých školských zařízení, jen těžce vyhodnocuje jemu dostupné informace a*

je odkázán na poradenská zařízení.“ (Michalík, 2002, s. 14) Pokud jde o výběr vhodné školy, důležité je nejen získávat a shromažďovat informace o jednotlivých možných školských zařízeních, ale rodiče by se měli zamyslet i nad představami o dalším budoucím životě rodiny, včetně možného budoucího profesního uplatnění dítěte. Může jim být nápomocné, pokud získávají informace i od jiných lidí, například rodičů dětí s podobným postižením, od různých odborníků, s kterými jsou v kontaktu apod. (Michalík, 2002).

Pokud se rodiče rozhodnou pro běžnou školu v hlavním vzdělávacím proudu, to znamená pro vzdělávání formou integrace/inkluze, je podstatné, aby na tuto skutečnost dítě dobře připravili již před zahájením školní docházky (Michalík, 2002). Michalík (2002, s. 16) nadále doplňuje: *„Je vhodné, pokud rodiče citlivě a přiměřeně dítě s plány na „integrované“ vzdělávání seznámí. A nezapomenou už v této době vyslechnout názory dítěte!“*

Předpokladem úspěšného a efektivního zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do výchovně-vzdělávacího procesu běžné školy je především úzká spolupráce s rodiči daného dítěte. Lze dokonce tvrdit, že tato spolupráce většinou dosahuje takové formy, která převyšuje průměrný, v naší společnosti běžný zájem rodičů o školu (Michalík, 2002). Tato spolupráce by měla probíhat nejen mezi rodiči a třídním učitelem či ostatními pedagogy, ale rodiče by měli spolupracovat i s vedením školy a pracovníky školského poradenského pracoviště.

Úspěšná spolupráce rodiny a školy se neobejde především bez fungující komunikace. Ta by měla být postavena na vzájemném porozumění a důvěře. Ideálním stavem je pak situace, kdy je kvalitní a efektivní komunikace a zároveň s tím také podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami považována za jeden z hlavních cílů (Bořkovicová, Bořkovec, 2013).

Komunikace s rodiči nemusí však vždy být jednoduchá. Naskýtá se zde mnoho rizik, které mohou celkovou spolupráci s rodiči velmi znesnadňovat a následně komplikovat celý proces začlenění a vzdělávání dítěte.

V komunikaci mezi rodiči a školou může velmi snadno dojít ke konfliktu a to především kvůli reakcím rodičů, kteří jsou pohlcováni nejistotou, podrážděností či frustrací v důsledku řešení různých problémů a záležitostí týkajících se jejich dítěte (Bořkovicová,

Bořkovec, 2013). Pravdou také je, že někteří rodiče mohou velmi těžko nést celkovou situaci, že mají dítě s postižením, je to pro ně stresující a náročné, a toto zatížení se pak nadále projevuje v jejich vztahu k okolí a společnosti.

I přesto, že to nemusí být snadné, by škola a její pracovníci měli v této situaci projevit trpělivost a upřímnou snahu o navázání konstruktivní spolupráce a vztahu. I když se občas nějaký konflikt projeví, tak většinou také opět zmizí, a právě díky snaze a pochopení školy nemusí tento konflikt vzájemný vztah s rodiči ani příliš ohrozit (Bořkovcová, Bořkovec, 2013).

Další riziko může představovat i přemíra informací, nabídek, požadavků ze strany školy či dokonce nadměrná péče pedagogických pracovníků o děti se SVP. Všeho moc škodí a to, že jsou rodiče tímto vším zahlceni, musí řešit mnoho věcí najednou a většinou v rychlém tempu, vede spíše k neúspěchu. Ve spolupráci s rodiči by mělo proto platit začít s komunikací co nejdříve a postupovat od toho nejdůležitějšího k méně důležitému, škola by neměla na rodiče „tlačit“ a nutit je řešit vše najednou (Bořkovcová, Bořkovec, 2013).

Riziko může také představovat sám pedagogický pracovník, konkrétně jeho pocit vyhoření a psychického vyčerpání. V tomto případě je vhodné tomuto riziku předcházet podporou pedagoga, která je založena především na nabídce konzultací, nejen s ostatními pracovníky školy, ale i jinými odborníky, kdy se pedagogovi dostává rad, informací a zpětné vazby. V rámci konzultací má pedagog možnost získávat informace, rady a zpětnou vazbu. Dalším nástrojem podpory je nabídka možností supervize či technik psychohygieny (Bořkovcová, Bořkovec, 2013).

4 Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu pojetí vzdělávání

Teoretická část této práce se věnovala problematice inkluze a inkluzivního vzdělávání, kdy jsme si kromě cílů a definic přiblížili také podstatné principy, postupy a faktory, které celý proces inkluze ovlivňují.

Výzkumné šetření této práce je zaměřeno na podstatné aktéry inkluzivního procesu ve školách a těmi jsou pedagogové. Cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají inkluzivní pojetí vzdělávání. Předmětem tohoto šetření je zmapovat jejich názory, postoje, popřípadě zkušenosti a praktické poznatky ohledně inkluzivního vzdělávání na základních školách, včetně jejich informovanost a připravenosti na tuto skutečnost.

4.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro zpracování této práce byla použita metoda smíšeného výzkumu. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníkového šetření. Pro potřeby tohoto smíšeného výzkumu byla forma dotazníku zvolena jako nejvhodnější, a to nejen z důvodu pokrytí většího množství respondentů v relativně krátkém časovém úseku a nižší náročnosti na zpracování, ale také s ohledem na očekávané pracovní a časové vytížení respondentů.

Dotazník byl určen pouze pro učitele, byl zcela anonymní a dobrovolný a všem respondentům byl poskytnut v tištěné formě. Skládal se z 26 otázek, obsahoval uzavřené i otevřené otázky. Spíše převažovaly otevřené otázky, které umožňovaly respondentům subjektivní vyjádření k dané výzkumné problematice. Na konci dotazníku měli respondenti, které tématika inkluze zaujala, prostor k doplňujícímu vyjádření. Při vyplňování dotazníků nebyla autorka výzkumu přítomna. Otázky v dotazníku byly vytvořeny tak, aby se v co největší možné míře podařilo zjistit potřebné informace k naplnění výzkumných cílů. Respondenti byli v „hlavičce“ dotazníku seznámeni s tématem této diplomové práce, a byli uvědomeni o počtu a formě otázek. Dotazník je součástí této práce jako Příloha 1.

Data získaná z otevřených otázek v dotaznících byla analyzována pomocí metody vytváření trsů a zachycování vzorců (Miovský, 2006). Odpovědi respondentů někdy přesahovaly rámce otázek, proto byly výroky seskupovány do trsů podle tématu. Dále byly v získaných údajích hledány opakující se vzorce, které umožnily zobecnění výpovědí

respondentů. Díky tomuto zobecnění bylo usnadněno hledání odpovědí na výzkumné otázky.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno na přelomu března a dubna 2017 ve čtyřech základních školách. Jednalo se o běžné základní školy v Praze. Školy byly vybírány náhodně, při jejich výběru se autorka neorientovala ani dle jejich velikosti, ani dle umístění v Praze. Jediným stanoviskem bylo pouze to, že se musí jednat o školy běžného typu. Výběr respondentů byl také zcela náhodný, nebylo stanoveno žádné stanovisko dle pohlaví, věku či působení na 1. nebo 2. stupni. Do vybraných škol bylo osobně doručeno celkem 90 dotazníků. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné, výzkumného šetření se zúčastnilo 68 učitelů, návratnost dotazníků byla tedy 61 %.

Dle výše uvedeného se výzkumný vzorek nedá považovat za reprezentativní, jedná se pouze o orientační vzorek pro potřeby tohoto výzkumu.

4.3 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní cíl diplomové práce je zaměřen na zmapování názorů a postojů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání v běžných školách a také zjištění případných návrhů a doporučení pedagogů, která by napomohla k efektivní realizaci inkluzivního vzdělávání. Na základě tohoto cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak učitelé vnímají inkluzivní pojetí vzdělávání?
2. Jaké zkušenosti mají učitelé se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaká pozitiva učitelé spatřují na inkluzivním vzdělávání?
4. Jaká negativa učitelé shledávají na inkluzivním vzdělávání?
5. Jak učitelé vnímají práci asistenta pedagoga?
6. Jak učitelé hodnotí spolupráci se školním speciálním pedagogem?

7. Jaká případná doporučení pro co nejefektivnější realizaci inkluzivního vzdělávání učitelé navrhnou?

4.4 Výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření

V této kapitole jsou rozebrány jednotlivé otázky obsažené v dotazníku. Tam kde je to možné, je pro lepší názornost vyhodnocení otázek znázorněno v tabulkách. U otevřených otázek jsou vždy vypsány nejčastější odpovědi, které respondenti uváděli.

Aby byly stanovené výzkumné cíle v co největší možné míře naplněny, jsou jednotlivé otázky rozděleny do několika skupin:

1. základní informace o respondentech;
2. zkušeností s kontaktem s lidmi s postižením;
3. zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
4. názory na inkluzivní vzdělávání;
5. hodnocení spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga a školním speciálním pedagogem
6. návrhy a doporučení pedagogů k tématu inkluzivního vzdělávání.

4.4.1 Základní informace o respondentech

Následující oblast je zaměřena na demografické údaje o respondentech, mezi které patří pohlaví, věk, vzdělání, délka pedagogické praxe pedagogů a také, zda se jedná o prvostupňové či druhostupňové pedagogy. V této oblasti jsou uvedeny otázky č. 1 – 4, otázka č. 10 a č. 15.

Pohlaví a věk respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 68 pedagogů, z toho 61 žen a 7 mužů. Věkové zastoupení respondentů je podrobně znázorněno v tabulce, kde je vidět, že většina respondentů je staršího věku – 40 let a více.

Tabulka č. 1 - Pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů
Ženy	61
Muži	7

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka č. 2 – Věkové zastoupení

Věk	Počet respondentů	%
20 – 29 let	9	13,24 %
30 – 39 let	7	10,29 %
40 – 49 let	12	17,65 %
50 – 59 let	38	55,88 %
nad 60 let	2	2,94 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Nejvyšší dosažené vzdělání

Středoškolské vzdělání uvedli 4 respondenti. Vzhledem k nižšímu věku těchto respondentů lze usuzovat, že jde o pedagogy, kteří si vysokoškolské vzdělání doplňují. Ukončené bakalářské vzdělání uvedlo 8 pedagogů. Magisterské vzdělání, jak bylo očekáváno, uvedlo z celkového počtu respondentů nejvíce pedagogů a to 51. Doktorské vzdělání uvedlo 5 pedagogů, převážně se jednalo již o věkově starší učitele (50+ let).

Tabulka č. 3 – Vzdělání respondentů

Vzdělání	Počet respondentů	%
bakalářské	8	11,76 %
magisterské	51	75 %
doktorské	5	7,35 %
středoškolské	4	5,88 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Délka pedagogické praxe

Z uvedené tabulky vyplývá, že větší zastoupení ve výzkumném šetření měli pedagogové, kteří ve školství působí již déle jak 21 let. V tabulce jsou podrobněji uvedeny možné délky praxe a konkrétní počet respondentů.

Tabulka č. 4 – Délka pedagogické praxe

Délka praxe	Počet respondentů	%
do 5 let	14	20,59 %
6 – 10 let	8	11,76 %
11 – 15 let	5	7,35 %
16 – 20 let	4	5,88 %
21 – 30 let	15	22,06 %
31 – 40 let	19	27,94 %
více jak 41 let	3	4,41 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Působnost dle stupňů ZŠ

Z celkového počtu se dotazníkového šetření zúčastnilo 40 pedagogů 1. stupně a 22 pedagogů 2. stupně. Obě možnosti, jak 1. stupeň, tak 2. stupeň zaškrtnulo 6 pedagogů.

Tabulka č. 5 – Působnost dle stupně ZŠ

Stupeň ZŠ	Počet respondentů	%
1. stupeň	40	58,82 %
2. stupeň	22	32,35 %
1. i 2. stupeň	6	8,82 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Absolvování přípravy pro vzdělávání žáků se SVP (seminář, kurz, apod.)

Příprava pedagogů běžných základních škol pro vzdělávání těchto žáků probíhá většinou ve formě dobrovolných kurzů či seminářů, které si pedagogové plní v rámci

dalšího vzdělávání, což jim umožňuje získat znalost konkrétní problematiky včetně metod a postupů, které jim mohou pomoci při práci. Otázka zaměřená na absolvování přípravy byla do dotazníku zařazena vzhledem k aktuálnosti tématu práce. V tabulce jsou uvedeny získané údaje o počtu pedagogů, kteří nějakou přípravou prošli.

Tabulka č. 6 – Absolvování přípravy pro vzdělávání žáků se SVP

	Počet respondentů	%
Ano	51	75 %
Ne	17	25 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Z celkového počtu učitelů, kteří za sebou mají nějakou přípravu pro vzdělávání žáků se SVP, většina (39 učitelů) uvedla, že absolvovala dobrovolná školení či kurzy, převážně se jednalo o kurzy zaměřené na specifické poruchy chování a učení a také na poruchy autistického spektra. 5 respondentů uvedlo, že absolvovali tematické semináře v rámci studia na vysoké škole. 1 respondent vystudoval obor výchovné poradenství a zbývajících 6 respondentů (6) vystudovali obor přímo zaměřený na speciální pedagogiku. 17 pedagogů nemá za sebou žádnou přípravu zaměřenou na vzdělávání dětí se SVP.

Počet dětí ve třídě

Pro snadnější hodnocení byly nastaveny 3 kategorie počtu dětí. První kategorie – do 20 dětí – se objevila u 18 učitelů. V druhé kategorii – 21 - 25 dětí – je zastoupeno 34 učitelů. Třetí kategorie – 26-30 – se vyskytla u 16 učitelů.

Tabulka č. 7 – Počet dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Počet respondentů	%
do 20	18	26,47 %
21 – 25	34	50 %
26 - 30	16	23,53 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

4.4.2 Zkušenosti s kontakty s lidmi s postižením

Tato skupina, zahrnující 2 otázky dotazníku, je zaměřena na to, zda mají učitelé nějaké zkušenosti s jedinci se zdravotním postižením mimo školní prostředí a zda se obávají kontaktu s těmito lidmi. Pro tuto skupinu byly zvoleny otázky č. 6 a č. 7.

Zkušenosti učitelů s lidmi s postižením mimo školní prostředí

Zde bylo sledováno, zda respondenti zažili nějakou zkušenost s osobami se zdravotním postižením. Nadále již nebylo zjišťováno, o jakou či jak bohatou zkušenost se jedná. Respondenti měli možnost uvést, s jakými možnými typy zdravotního postižení se ve svém životě setkali. Z výsledků vyplývá, že více jak polovina učitelů (36) nemá zkušenosti s lidmi s postižením mimo školní prostředí. Zbývajících 32 učitelů zkušenost má.

Tabulka č. 8 – Zkušenosti/kontakty s lidmi s postižením

	Počet respondentů	%
Ano	32	47,06 %
Ne	36	52,94 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

V nejvíce případech respondenti měli osobní zkušenost mimo školu s jedinci se specifickými poruchami učení a chování. Dále s mentálním postižením, zrakovým postižením, poruchami autistického spektra. Nejméně uvedli zkušenost s lidmi s narušenou komunikační schopností.

Obavy z přímého kontaktu s jedinci s postižením

Se zkušenostmi respondentů s osobami se zdravotním postižením z běžného života souvisí i očekávání a možné obavy z kontaktu s těmito lidmi. Pokud již člověk nějakou zkušenost s lidmi s postižením zažil, může být předpokládáno, že bude mít méně obav z odlišností. U lidí, kteří tuto zkušenost nemají, může hrát roli strach z neznámého.

Z výsledků vyplývá, že respondenti, kteří mají zkušenosti s lidmi s postižením (32), se neobávají kontaktů s osobami s postižením. U respondentů, kteří zkušenost s jedinci s postižením nemají (36), jsou mírné obavy častější.

Tabulka č. 9 – Respondenti se zkušeností - obavy

	Počet respondentů	%
Ano	0	0 %
Spíše ano	0	0 %
Spíše ne	5	15 %
Ne	27	84,38 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka č. 10 – Respondenti bez zkušeností - obavy

	Počet respondentů	%
Ano	0	0 %
Spíše ano	4	11,11 %
Spíše ne	14	38,88 %
Ne	18	50 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

4.4.3 Zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato oblast měla za úkol především zmapovat, zda mají pedagogové již nějaké zkušenosti s výukou s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o zkušenosti minulé či současné. Další otázky této oblasti zjišťovaly, zda mají pedagogové dostatek času věnovat se při vyučování všem dětem, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jak hodnotí průběh výuky a vztahy ve třídě. Oblast zahrnovala otázky č. 5, 16, 17, 18, 25.

Zkušenosti učitelů s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají všichni z dotázaných. Ve většině případů se jedná o zkušenost s dětmi s poruchami učení a chování. Častá je také zkušenost s výukou dětí s poruchami autistického spektra. V rámci výzkumného vzorku se vyskytují zkušenosti se všemi, v dotazníku uvedenými, typy postižení. Většina respondentů se setkala ve výuce s žáky s více typy postižení.

Tabulka č. 11 – Zkušenosti s výukou dětí se SVP/postižením

	Počet respondentů	%
Ano	68	100 %
Ne	0	0 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka č. 12 – Četnost setkání s jednotlivými typy postižení ve výuce

Typ postižení	Četnost v %
zrakové	14,76 %
tělesné	14,76 %
mentální	17,65 %
sluchové	11,76 %
PAS	44,12 %
NKS	17,65 %
SPCH	85,29 %
SPU	82,35 %
kombinované	23,53 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami / postižením ve třídě

Z celkového počtu respondentů má většina učitelů (63) ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 5 ze všech dotazovaných nemá ve třídě žádného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož otázka nebyla nadále nijak konkretizována typem či stupněm závažnosti speciální vzdělávací potřeby, a lze očekávat, že v hodně

případech se může jednat o žáky se specifickými poruchami učení a chování, je tento výsledek nepřekvapující.

Tabulka č. 13 – Dítě se SVP/postižením ve třídě

	Počet respondentů	%
Ano	63	92,65 %
Ne	5	7,35 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Hodnocení dostatku času pro práci se žáky se SVP i s ostatními žáky

Z počtu pedagogů, kteří mají ve třídě žáka se SVP/postižením (63), většina pedagogů (59) uvedla, že při vyučování nemá dostatek času věnovat se jak dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak ostatním dětem, pouze 4 učitelé uvedli, že dostatek času mají.

Tabulka č. 14 – Dostatek času na dítě se SVP/postižením ve výuce

	Počet respondentů	%
Ano	4	5,88 %
Ne	59	86,76 %
Nemám žáka se SVP	5	7,35 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Hodnocení průběhu vyučovacího procesu ve třídě, ve které je žák se SVP

Jak je vidět z tabulky, většina pedagogů (44) uvedla, že jim přítomnost žáka se SVP/postižením výuku narušuje či jinak znevýhodňuje. 19 učitelů uvedlo, že jim přítomnost takového žáka výuku nikterak nenarušuje.

Tabulka č. 15 – Hodnocení přítomnosti žáka se SVP/postižením při výuce

	Počet respondentů	%
Ano	44	64,71 %
Ne	19	27,94 %
Nemám žáka se SVP	5	7,35 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Jako odůvodnění se nejčastěji objevovalo narušování výuky hlasitými projevy a pohybovou aktivitou ve třídě. Mezi další častější zdůvodnění patřilo pomalejší pracovní tempo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nutnost neustálé pozornosti k těmto žákům. Dále pedagogové uváděli nesoustředěnost žáků se SVP, problémy s plněním povinností, odmítání aktivit, kázeňské problémy, nedostatečnou domácí přípravu těchto žáků, negativní ovlivňování ostatních žáků a více pracovního vytížení pro učitele.

Hodnocení vztahů ve třídě mezi dětmi intaktními a dítětem se SVP

Většina dotazovaných (47) hodnotila vztahy ve třídě mezi intaktními dětmi a dětmi se SVP/postižením kladně nebo spíše kladně. 14 pedagogů zaznamenalo spíše záporné vztahy. 2 učitelé označili odpovědi spíše kladně a zároveň spíše záporně, což odůvodňovali tím, že záleží na chování konkrétního žáka se SVP/postižením.

Tabulka č. 16 – Hodnocení vztahů ve třídě

	Počet respondentů	%
Kladně	15	24,59 %
Spíše kladně	32	52,46 %
Spíše záporně	14	22,95 %
Záporně	0	0 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

4.4.4 Názory na inkluzivní vzdělávání

Tato část zahrnovala spíše otevřené otázky, které umožňují větší variabilitu odpovědí. Jsou zde zahrnuty otázky č. 8, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23 a 24. Cílem těchto otázek bylo zmapovat, jak pedagogové vnímají inkluzivní vzdělávání, včetně toho, jaká pozitiva či negativa v tomto procesu spatřují.

Pojem inkluzivní vzdělávání z pohledu učitelů

Nejčastěji respondenti inkluzivní vzdělávání považovali za zařazení nebo včlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. V malé míře se objevily také odpovědi:

- splynutí žáků s postižením s intaktními,
- vytvoření podmínek pro vzdělávání žáků s postižením,
- vzdělávání všech žáků bez ohledu na odlišnosti,
- plné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy.

Vnímání podstaty inkluze respondenty tohoto výzkumného šetření se kryje spíše s pojmem integrace. Již v teoretické části bylo uvedeno, že pojem integrace je s pojmem inkluze často spojován či ztotožňován, což ukazují i výsledky tohoto výzkumného šetření.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí z pohledu učitelů

Nejvíce pedagogů považuje rozdíl mezi integrací a inkluzí za minimální. Poměrně velká část pedagogů považuje integraci za začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, a inkluzi za společné vzdělávání všech žáků dohromady. Několik pedagogů uvedlo pojmy, kterými jsou někdy integrace a inkluze vysvětlovány v literatuře – integrace = začlenění, inkluze = splynutí. Někteří vnímají inkluzi jako nadřazený pojem. Objevil se také názor, že u integrace jsou začleňováni žáci s lehčími poruchami a u inkluze s těžšími. Mezi názory respondentů se také vyskytlo vnímání těchto pojmů opačně, inkluzi za začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, a integraci za spolupráci, splynutí a součinnosti všech stran. Jeden z respondentů, který není zastáncem inkluzivního

vzdělávání, označil integraci za zařazení jednotlivce a inkluzi za „*naplnění třídy problematickými žáky*“.

Názor učitelů na pojetí inkluzivního vzdělávání

Nadpoloviční většina respondentů (56) se současným pojetím inkluzivního vzdělávání nesouhlasí. Konkrétně 42 respondentů uvedlo možnost *spíše nesouhlasím* a 14 respondentů uvedlo možnost *nesouhlasím*.

Tabulka č. 17 – Názory na inkluzivní vzdělávání

	Počet respondentů	%
Souhlasím	2	2,94 %
Spíše souhlasím	10	14,71 %
Spíše nesouhlasím	42	61,76 %
Nesouhlasím	14	20,56 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Pedagogové, kteří souhlasí nebo spíše souhlasí, udávají jako důvody pozitivní zkušenosti z praxe a připravenost školy. Někteří pedagogové spíše souhlasí, ale poukazují na problémy po finanční stránce, nedostatek kvalifikovaných asistentů a nedostatečnou připravenost pedagogů.

Učitelé, kteří spíše nesouhlasí, uvádějí, že vhodnost inkluzivního vzdělávání se odvíjí také od typu a závažnosti speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Někteří z nich považují současný koncept inkluzivního vzdělávání za nedořešený a problematický. Objevují se názory, že inkluzivní vzdělávání může být zátěží pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro ostatní děti nebo pro pedagoga. Opět se tu objevují připomínky k nepřipravenosti pedagogů běžných základních škol a k finanční stránce. U pedagogů, kteří vyjádřili jasný nesouhlas, se objevují podobná odůvodnění jako u skupiny, která spíše nesouhlasila. V této skupině se navíc objevil názor, že inkluzivní vzdělávání ubírá běžnému školství na kvalitě.

Přínos ve vzdělávání dětí se SVP v běžné škole

Učitelé byli tázáni na přínosy inkluzivního vzdělávání jak ze všeobecného hlediska, tak z hlediska žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních.

Velká část učitelů (25) bohužel žádný větší přínos inkluzivního vzdělávání nespatřuje. Ti, kteří přínos v inkluzivním vzdělávání spatřují, jej vidí především v motivaci a spolupráci mezi žáky, v sociálním učení a v přátelství mezi dětmi bez ohledu na odlišnosti.

Z hlediska žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vidí respondenti největší přínosy v zapojení těchto dětí do společnosti intaktních a v přípravě na budoucí život. Někteří uvádějí jako pozitivum pro tyto děti výchovu k samostatnosti, získání pocitu přijetí a úspěchu, lepší možnosti vzdělávání a pracovního uplatnění a pomoc od intaktních dětí.

Intaktní děti se podle respondentů během vzdělávání společně s dětmi s odlišnostmi mohou učit sociálnímu cítění a pomoci těm, kteří to potřebují. Učí se také toleranci, poznávají různost lidí, která může pomoci nevnímat rozdíly mezi lidmi, ale jejich jedinečnost. Zároveň děti poznávají, že zdraví není samozřejmost.

Někteří z respondentů uvedli i pozitivní přínos inkluzivního vzdělávání pro učitele, který viděli v rozvoji jeho pedagogických schopností.

Spatřované nevýhody ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

Nevýhodou pro žáky se SVP je podle dotázaných pedagogů především stres, zátěž, náročnost výuky, riziko školní neúspěšnosti a snížení sebevědomí, získání pocitu jinakosti, možnost odmítnutí ostatními žáky a možnost výsměchu a šikany ze strany intaktních žáků.

Jako nevýhodu pro žáky intaktní vidí respondenti zejména zpomalení tempa výuky, možné vyrušování při výuce a agresivitu ze strany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a možnost pocitu nespravedlnosti kvůli odlišnému hodnocení některých žáků se SVP.

Ze strany pedagogů byla nejčastěji uváděna negativa nedostatek času pro práci se všemi žáky a organizační zátěž. Uváděna byla také psychická náročnost, nedostatek vzdělání, informovanosti a zkušeností na straně pedagogů a přílišná administrativa.

Pedagogové uváděli také negativa vztažená ke škole, mezi nimi především materiální a finanční náročnost, nepřipravenost školy, nedostatek asistentů pedagoga a přenášení odpovědnosti z rodičů na školu.

Změny pracovní náplně učitelů v rámci nové vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Mnoho pedagogů ve svých odpovědích odkazovalo na to, že s novou vyhláškou jim přibylo více administrativy, kterou musejí v rámci své náplně práce řešit. S tímto často souvisela i další opakující se odpověď poukazující na větší přítěž pro pedagogy. Jako nejčastější konkrétní odpovědi uváděli respondenti nutnost častých konzultací, náročné přípravy a náročnou organizaci výuky. V odpovědích se párkrát objevilo, že změnou bylo navýšení počtu žáků ve třídě.

Z hlediska pozitivních změn pedagogové uváděli, že se tím zlepšily podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (pomůcky, učebnice, více asistentů pedagoga), jeden respondent uvedl, že díky vyhlášce č. 27/2016 získali pedagogové více pravomocí pro individuální práci s žáky s nižším stupněm podpory.

Někteří respondenti uvedli, že se pro ně v rámci jejich dosavadní pracovní náplně nezměnilo nic. Menší část respondentů uvedla odpověď *nevím*. Zarážející byly odpovědi, že danou vyhlášku respondenti neznají. Tato odpověď se objevila sice u velmi malého počtu pedagogů, ale jelikož je vyhláška č. 27/2016 zásadní pro současnou situaci ve školství, předpokladem bylo, že všichni pracovníci ve školských zařízeních budou s vyhláškou obeznámeni.

Hodnocení informovanosti o inkluzivním vzdělávání

Dle získaných údajů se ukázalo, že více jak polovina pedagogů (39) se necítí být dostatečně informováni o inkluzivním vzdělávání. 25 pedagogů si myslí, že jejich informovanost je dostatečná. 4 respondenti na tuto otázku neodpověděli.

Tabulka č. 18 – Informovanost pedagogů o inkluzivním vzdělávání

	Počet respondentů	%
Ano	25	36,76 %
Ne	39	57,35 %
Žádná odpověď	4	5,88 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Příprava strategie pro vyučování heterogenní třídy žáků

Z výsledků vyplynulo, že přesně polovina z dotazovaných (34) zvládne strategii pro vyučování heterogenní třídy připravit, ale považují to za náročnou práci. Velká část pedagogů (25) považuje přípravu za zásadní zátěž, kterou ale stále zvládnou. Pouze 5 pedagogů uvedlo, že s přípravou nemají žádné problémy. 4 pedagogové uvedli možnost, že se na výuku heterogenní třídy nepřipravují, jelikož podle jejich názoru tato příprava v běžné škole nelze uplatnit.

Tabulka č. 19 – Zvládnutí strategie pro vyučování heterogenní třídy

	Počet respondentů	%
Zvládnou připravit bez problémů	5	7,35 %
Zvládnou připravit, ale je to náročné	34	50 %
Zvládnou připravit, ale je to zásadní zátěž	25	36,76 %
Nepřipravuji, v běžné škole nelze uplatnit	4	5,88 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Hodnocení vlastní připravenosti na inkluzivní vzdělávání

Z celkového počtu respondentů se nadpoloviční většina pedagogů hodnotí jako nepřipravena na inkluzivní vzdělávání. Z toho 31 pedagogů uvedlo odpověď *spíše záporně*,

možnost *záporně* uvedlo 15 pedagogů. Pouhých 22 pedagogů z celkového počtu vnímají svoji připravenost více či méně kladně.

Tabulka č. 20 – Hodnocení připravenosti respondentů

	Počet respondentů	%
Kladně	4	5,88 %
Spíše kladně	18	26,47 %
Spíše záporně	31	45,59 %
Záporně	15	22,06 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Hodnocení připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání

Připravenost školy hodnotí 27 respondentů *spíše záporně*, 22 respondentů *spíše kladně*. *Kladně* hodnotí připravenost školy na inkluzivní vzdělávání pouhých 5 učitelů a naopak stejný počet učitelů (5) hodnotí připravenost školy *záporně*. 9 respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

Tabulka č. 21 – Hodnocení připravenosti školy ze strany respondentů

	Počet respondentů	%
Kladně	5	7,35 %
Spíše kladně	22	32,35 %
Spíše záporně	27	39,71 %
Záporně	5	7,35 %
Žádná odpověď	9	13,24 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Možnost konkretizace odpovědi mnoho pedagogů nevyužilo. Ze získaných údajů byly jako klady uváděny dostatečná personální připravenost, zkušenosti získané praxí, bezbariérovost, dobrá komunikace a spolupráce pedagogických pracovníků. Jako zápory respondenti uváděli nedostatek pomůcek, nepřipravenost učitelů, velký počet žáků ve

třídách, nedostatečnou spoluprací s rodiči, málo zkušeností, nedostatečné možnosti konzultací, nedostatek financí.

4.4.5 Asistent pedagoga a školní speciální pedagog

Tato skupina je zaměřena na další pedagogické pracovníky, kterými jsou asistenti pedagoga a školní speciální pedagogové. Do této skupiny spadají otázky č. 21 a č. 22. Cílem bylo zjistit, zda učitelé mají ve třídě asistenty a jak hodnotí spoluprací s nimi. Dalším zjišťovaným údajem bylo, jak pedagogové hodnotí spoluprací s pracovníkem školského poradenského pracoviště.

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

Otázka vztahující se k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě byla hodnocena pouze u těch respondentů, kteří uvedli, že ve třídě mají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu 63 pedagogů, kteří uvedli, že dítě se SVP ve třídě mají, jich 41 uvedlo, že mají i asistenta pedagoga. Zbytek respondentů (22) asistenta nemá.

Tabulka č. 22 – Přítomnost asistenta pedagoga

	Počet respondentů	%
Ano	41	65,08 %
Ne	22	34,92 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Otázka byla dále doplněna podotázkou zaměřující se na hodnocení spolupráce pedagoga s asistentem. Z tabulky vyplývá že, většina pedagogů hodnotí spoluprací s asistentem více či méně za kladnou a 3 pedagogové tuto spoluprací hodnotí *spíše záporně*. 1 respondent do dotazníku uvedl, že spoluprací s asistentem hodnotí neutrálně.

Tabulka č. 23 – Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga

	Počet respondentů	%
Kladně	20	50 %
Spíše kladně	17	42,50 %
Spíše záporně	3	7,50 %
Záporně	0	0 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Jako kladné odpovědi na zhodnocení spolupráce s asistentem se často objevovaly odpovědi, že asistent pomáhá učitelům se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při zpracování materiálů na výuku a společně s pedagogem zajišťuje větší a efektivnější kontrolu nad prací žáků ve třídě.

Mezi zápornými odpověďmi pedagogové uváděli, že přítomnost asistenta je při výuce rušivým elementem. Dalším negativním odůvodněním byla nedostatečná připravenost a kvalifikace asistentů.

Pro respondenty, kteří uvedli, že asistenta pedagoga nemají, byla v dotazníku uvedena také otázka, zda by přítomnost asistenta uvítali. Z celkového zjištěného počtu pedagogů, kteří mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nemají asistenta pedagoga (22 učitelů), by většina z nich (21) zájem o asistenta pedagoga měla. Pouze jeden učitel uvedl, že by asistenta pedagoga nechtěl, přitom ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami má.

Tabulka č. 24 – Uvítání možnosti asistenta pedagoga

	Počet respondentů	%
Ano	21	95,45 %
Ne	1	4,55 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Působnost a hodnocení práce školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog působí na všech oslovených školách. Dále bylo zjišťováno, jak pedagogové hodnotí spolupráci se školním speciálním pedagogem.

1 respondentka tuto otázku nezodpověděla, jelikož sama na škole působí jako školní speciální pedagog. 2 pedagogové hodnotí spolupráci *záporně*. Z toho jeden respondent uvedl, že se školním speciálním pedagogem nespolupracuje a druhý připsal odůvodnění „*Ještě mi nepomohla*“.

Většina pedagogů shledává spolupráci se školním speciálním pedagogem jako více či méně kladnou. Mezi konkrétními pozitivními odpověďmi bylo nejčastěji uváděno, že mají možnosti konzultací se školním speciálním pedagogem, dále že školní speciální pedagog nabízí všestrannou pomoc při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami včetně reedukací. Další odpovědi se týkaly pozitiv v rámci komunikaci s rodiči, žáky a pedagogy, pomoci při vypracovávání IVP a plánů pedagogické podpory, podpory a povzbuzení pedagogů, zajišťování školení.

Tabulka č. 25 – Hodnocení spolupráce se školním speciálním pedagogem

	Počet respondentů	%
Kladně	34	50,75 %
Spíše kladně	31	46,27 %
Spíše záporně	0	0 %
Záporně	2	2,99 %

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

4.4.6 Doporučení k inkluzivnímu vzdělávání

Následující oblast je věnována návrhům a doporučením ze strany pedagogů a zahrnuje pouze jednu otázku.

Jelikož pedagogové jsou hlavními realizátory inkluzivního procesu a především oni jsou těmi, kteří se skoro dennodenně dostávají do interakcí jak s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak s dětmi intaktními, je dobré se zaměřit na to, co by podle jejich zkušeností doporučili, aby společné inkluzivní vzdělávání bylo co nejefektivnější.

Doporučení k efektivnímu fungování společného vzdělávání dětí se SVP a dětí intaktních

Respondenti měli možnost otevřené odpovědi. 14 respondentů tuto možnost nevyužilo a několik respondentů uvedlo odpověď, že neví.

Nejčastěji bylo uváděno, že by se měl především snížit počet dětí ve třídách a pedagogové by neměli být zatěžováni přílišnou administrativou. Někteří z pedagogů doporučují více zvažovat, které děti se speciálními vzdělávacími potřebami budou zařazovány do běžných základních škol (zvážit typ, druh a závažnost), tak aby byly schopné pracovat společně se třídou a přizpůsobit se jejímu režimu. Učitelé také doporučují, aby byl zajištěn dostatek schopných asistentů pedagoga a dále také dostatek speciálních pomůcek a speciálních didaktických materiálů. Dalším doporučením byla vyšší účast pedagogů na školeních v oblasti speciálně pedagogických metod, případně speciálně pedagogické vzdělání.

Další z učitelů zdůrazňují nutnost kvalitní spolupráce a komunikace mezi třídním učitelem, asistentem, speciálním pedagogem a vedením školy. Za důležitou považují někteří učitelé mentální připravenost pedagoga, ochotu přijmout žáky s odlišnostmi a pracovat s nimi. S tímto souvisí i doporučení jedné z respondentek, že i učitele je potřeba podpořit. Na učitele jsou kladeny velké nároky a bylo by proto vhodné pro ně zajistit nějakou formu relaxace.

Objevily se také připomínky, že individuálně by měl pedagog přistupovat ke každému dítěti ve třídě, nejen k těm se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.5 Závěrečné vyhodnocení výzkumných otázek

Následující část je věnována závěrečnému vyhodnocení sedmi stanovených výzkumných otázek. Na každou výzkumnou otázku sledovaly odpovědi určité otázky v dotazníku.

1. Jak učitelé vnímají inkluzivní pojetí vzdělávání?
2. Jaké zkušenosti mají učitelé se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaká pozitiva učitelé spatřují na inkluzivním vzdělávání?
4. Jaká negativa učitelé shledávají na inkluzivním vzdělávání?

5. Jak učitelé vnímají práci asistenta pedagoga?
6. Jak učitelé hodnotí spolupráci se školním speciálním pedagogem?
7. Jaká případná doporučení pro co nejefektivnější realizaci inkluzivního vzdělávání učitelé navrhnou?

Jak učitelé vnímají inkluzivní pojetí vzdělávání?

První výzkumná otázka je zaměřena všeobecně na to, jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku sledovaly následující otázky:

Otázka č. 8: Co je podle Vás inkluzivní vzdělávání?

Otázka č. 9: Jaký je podle Vás rozdíl mezi integrací a inkluzí?

Otázka č. 11: S pojetím inkluzivního vzdělávání: souhlasíte – spíše souhlasíte – spíše nesouhlasíte – nesouhlasíte.

Otázka č. 14: Co se v rámci Vaší pracovní náplně změnilo s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb.?

Otázka č. 19: Myslíte si, že jste dostatečně informováni o inkluzivním vzdělávání?

Otázka č. 20: Strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků: zvládnete připravit bez problémů – zvládnete připravit, ale je to náročné – zvládnete připravit, ale je to skutečně zásadní zátěž – nepřipravuji, v běžné škole nelze uplatnit.

Otázka č. 23: Jak hodnotíte svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání?

Otázka č. 24: Jak hodnotíte připravenost školy na inkluzivní vzdělávání?

Na základě odpovědí respondentů vyšlo najevo, že vnímání podstaty inkluze se kryje spíše s pojmem integrace. Učitelé nejčastěji stručně uváděli, že se jedná o zařazení žáků se SVP do běžné školy. Mnoho učitelů také uvedlo, že považují rozdíl mezi integrací a inkluzí za minimální a někteří jsou názoru, že inkluze je nadřazeným pojmem. Bohužel většina dotazovaných učitelů (83 %) se současným pojetím inkluzivního vzdělávání nesouhlasí. Podle jejich názorů by měla být vhodnost inkluzivního vzdělávání hodnocena u každého žáka individuálně na základě typu a závažnosti SVP. Z jejich pohledu se jedná o nedořešený koncept, který ve výsledku může znamenat nejen obrovskou zátěž pro děti a učitele, ale také snížení kvality běžného školství. Na nedořešenost inkluze však poukazovalo i několik pedagogů, kteří s pojetím inkluzivního vzdělávání souhlasí, kdy

poukazovaly především na problémy související s financováním, s nedostatkem kvalifikovaných asistentů a nedostatečnou přípravou učitelů. V souvislosti s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb. přibylo učitelům více práce v oblasti administrativy, která pedagogy velmi zatěžuje a nemají tak dostatek sil na kvalitní přípravu a organizaci výuky. Co však učitelé shledávají na vyhlášce č. 27/2016 jako pozitivní je to, že se celkově zlepšily podmínky pro žáky se SVP.

Vlastní informovanost ohledně inkluzivního vzdělávání hodnotí více jak polovina z dotázaných pedagogů (57 %) jako nedostatečnou. Většina pedagogů (68 %) hodnotí záporně také svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání. Na otázku, zda zvládnou připravit strategii vyučování v heterogenní třídě, většina učitelů (87 %) uvedla, že to zvládnou, ale představuje to pro ně určitou větší či menší zátěž. Pouhých 5 učitelů (7 %) uvedlo, že strategii zvládnou připravit bez jakýchkoli problémů. Trochu pozitivnější výsledky se objevovaly u hodnocení připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání, kdy 39 % pedagogů toto hodnotilo více či méně kladně a to na základě dostatečné personální připravenosti a zkušeností s výukou žáků se SVP. Bohužel se však sešel větší počet učitelů (47 %), kteří vnímají připravenost školy záporně, kdy v rámci toho odkazovali naopak na nedostatečnou připravenost pedagogů a podmínek.

Jaké zkušenosti mají učitelé se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tato výzkumná otázka byla zaměřena na zkušenosti pedagogů s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, bez ohledu na to jde o zkušenost minulou či současnou. Na tuto výzkumnou otázku byly zaměřeny následující otázky v dotazníku:

Otázka č. 5: Máte zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Otázka č. 10: Máte za sebou nějakou přípravu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Otázka č. 16: Máte ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami / případně s nějakým postižením?

Otázka č. 17: Máte dostatek času věnovat se dítěti se SVP / s postižením a také ostatním žákům?

Otázka č. 18: Narušuje Vám či jinak znevýhodňuje přítomnost žáka se SVP / s postižením vyučovací proces?

Otázka č. 25: Jak hodnotíte vztahy ve třídě mezi dětmi intaktními a dítětem se SVP / s postižením?

Na základě odpovědí respondentů bylo zjištěno, že všichni dotazovaní učitelé mají za sebou nějakou zkušenost s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň bylo zjištěno, že většina respondentů se během své praxe setkala s žáky s více typy postižení. Jako nejčastější přitom byly uváděny zkušenosti s dětmi s poruchami učení a chování a s poruchami autistického spektra. Většina pedagogů (93 %) nadále uvedla, že v současné době má ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale z výsledků vyplynulo, že nemají čas se těmto dětem dostatečně při výuce věnovat. Pouze 6 % pedagogů se při výuce zvládá věnovat jak dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak ostatním žákům. Většina pedagogů, kteří žáka se SVP ve třídě mají (65 %), také nadále uvedla, že jim přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami výuku narušuje a to především hlasitými projevy, pohybovou aktivitou a pomalejším pracovním tempem. Pozitivní je výsledek, že většina z dotazovaných učitelů (75 %) vnímá vztahy ve třídě mezi dětmi intaktními a dětmi se SVP jako kladné. Pozitivum je spatřováno i v rámci toho, že většina pedagogů (75 %) absolvovala nějakou přípravu pro vzdělávání žáků se SVP, kdy se nejčastěji jednalo o různá dobrovolná školení a kurzy, které si učitelé doplňovali v rámci dalšího vzdělávání.

Jaká pozitiva učitelé spatřují na inkluzivním vzdělávání?

Cílem této otázky bylo zmapovat, jaká pozitiva učitelé shledávají v rámci inkluzivního vzdělávání. Na druhou výzkumnou otázku byla zaměřena následující otázka:

Otázka č. 12: Jaký vidíte přínos ve vzdělávání dětí se SVP v běžné škole?, která byla nadále rozdělena na další dvě podotázky:

Jaký přínos to má pro děti se SVP?

Jaký přínos to má pro ostatní děti (intaktní)?

Z výsledků vyplynulo, že bohužel velká část dotazovaných učitelů (37 %) nespátřuje v pojetí inkluzivního vzdělávání větší přínos. Ti, které pojetí inkluzivního vzdělávání vidí jako přínosné, spatřovaly největší výhody v tom, že se děti mohou učit vzájemné motivaci a spolupráci, sociálním dovednostem, včetně tolerance a přátelství bez ohledu na odlišnosti. Je dobré zde vyzdvihnout i názory některých učitelů, kteří uvedli, že díky inkluzivnímu vzdělávání mohou pedagogové rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti.

Největším přínosem pro žáky se SVP je to, že mohou být zapojeni do společnosti intaktních a zároveň se tak připravovat na budoucí život ve většinové společnosti. Naproti tomu intaktní se mohou učit sociálnímu cítění a schopnosti umět nabídnout pomoc těm, kteří to potřebují.

Jaká negativa učitelé shledávají na inkluzivním vzdělávání?

Zde bylo cílem zjistit, jaká jsou podle učitelů negativa v pojetí inkluzivního vzdělávání. Na tuto otázku byla opět zaměřena pouze jedna otázka:

Otázka č. 13: Jaké spatřujete nevýhody ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole?, která opět obsahovala podotázky:

Jaké nevýhody v tom spatřujete pro žáky se SVP?

Jaké nevýhody z toho podle Vás plynou pro ostatní žáky (intaktní)?

Na základě odpovědí na danou otázku bylo zjištěno, že pedagogové vnímají nejvíce negativně nedostatek času pro práci se žáky ve třídě a s tím související organizační zátěž týkající se vyučovacího procesu. Práci jim ztěžuje také přílišná administrativa, kterou musejí v rámci pracovní náplně vyřizovat. Dle získaných údajů je pro žáky se SVP největší nevýhodou, vyplývající ze společného vzdělávání, nadměrná zátěž a stres. Učitelé jsou toho názoru, že výuka může být pro žáky se SVP náročná, s čímž může následně souviset i větší riziko školní neúspěšnosti, nižší sebevědomí. Dle pedagogů mohou být žáci se SVP také šikanováni ze strany ostatních spolužáků, více si v sobě utvrzují pocit jinakosti, což se následně může odrážet ve výsledcích vzdělávacího procesu a v jejich psychické stránce. Jisté nevýhody v rámci inkluzivního vzdělávání shledávají učitelé také pro žáky intaktní a to především zpomalení tempa výuky, které celkově může brzdit a negativně ovlivnit vzdělávací proces těchto žáků.

Jak učitelé vnímají práci asistenta pedagoga?

Tato otázka se týkala i dalšího pedagogického pracovníka a to asistenta pedagoga. Cílem bylo zjistit, zda učitelé mají ve třídě asistenta a jak vnímají spolupráci s ním. Byla zde zahrnuta následující otázka:

Otázka č. 21: Máte ve třídě asistenta pedagoga?, která byla doplněna podotázkou: Pokud ano, jak hodnotíte spolupráci s asistentem? Respondenti měli u této otázky možnost uvést konkrétnější odůvodnění své odpovědi.

Pro respondenty, kteří asistenta pedagoga ve třídě nemají, byla připravena podotázka: *Pokud nemáte ve třídě asistenta pedagoga, uvítal/a byste tuto možnost?*

Z učitelů, kteří mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (63 učitelů), jich pouze 41 (65 %) má podporu asistenta pedagoga ve třídě. Většinu z těchto pedagogů (93 %) se spolupracuje s asistentem dobře. Vyzdvihovaly především pomoc asistenta při práci s žáky se SVP a při zpracování potřebných materiálů. Pouze 3 učitelé (7 %) uvedli, že spolupráci vnímají spíše záporně. Pro učitele představuje asistent pedagoga rušivý element při výuce a někteří učitelé si také stěžovali na nedostatečnou připravenost a kvalifikaci asistentů, což se následně negativně odráží v efektivnosti a přínosu jeho práce. Z výsledků také vyplynulo, že učitelé, kteří ve třídě mají žáka se SVP a asistenta nemají, by možnost tohoto pedagogického pracovníka uvítali.

Jak učitelé hodnotí spolupráci se školním speciálním pedagogem?

Tato výzkumná otázka zjišťovala, jak učitelé hodnotí spolupráci se školním speciálním pedagogem. V první řadě bylo zjišťováno, zda na dané škole školní speciální pedagog působí. Odpověď sledovala:

Otázka č. 22: Působí na vaší škole školní speciální pedagog? Tato otázka byla nadále rozvedena uzavřenou podotázkou, která již byla zaměřena na to, jak učitelé hodnotí spolupráci s tímto pedagogickým pracovníkem. Učitelé opět měli možnost svoji odpověď odůvodnit.

Na všech školách, kde bylo výzkumné šetření prováděno, je zřízeno školské poradenské pracoviště školního speciálního pedagoga. Většina dotázaných učitelů hodnotí spolupráci s tímto pedagogickým pracovníkem pozitivně. Učitelé uváděli, že jim školní speciální pedagog poskytuje dostatek potřebných konzultací a žákům se SVP věnuje všestrannou péči. Z dalších uvedených je nutné opomenout ještě pomoc při komunikaci s rodiči žáků se SVP, jelikož rodiče představují podstatný článek nejen inkluzivního procesu, ale celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Jaká případná doporučení pro co nejefektivnější realizaci inkluzivního vzdělávání učitelé navrhují?

Na tuto výzkumnou otázku sledovala odpovědi jedna otevřená otázka, která umožňovala respondentům dostatečné vyjádření vlastních návrhů:

Otázka č. 26: Co byste doporučili, aby společné vzdělávání dětí se SVP a intaktních fungovalo co nejlépe?

Tato otázka byla zvolena z toho důvodu, že učitelé patří mezi hlavní realizátory inkluzivního procesu ve školním prostředí. Skoro dennodenně se dostávají do interakcí s žáky, mají zkušenosti s výukou různých žáků, a proto je vhodné se zaměřit na to, zda by měli nějaká svá doporučení či návrhy, které by napomáhaly co nejefektivnějšímu inkluzivnímu procesu. Velmi často se objevovaly odpovědi typu, že by se měl snížit počet žáků ve třídě, což by následně umožňovalo individuálnější přístup ke každému dítěti. Učitelům se také nelíbí, že jsou příliš zatěžováni administrativou tykající se podpory žáků a doporučují ten čas spíše využít nad kvalitnější přípravou na vyučování, včetně zkoušení a ověřování efektivnosti různých metod a postupů práce, jelikož to, co je realizováno v praxi je důležitější než to, co je pouze psáno na papíru. Na papíru může být sepsáno mnoho, ale není to automaticky záruka toho, že to tak v praxi bude probíhat a fungovat. Pro zamyšlení je zde doplněna následující odpověď jedné respondentky: „*Aby učitel nebo výchovný poradce nemusel vyplňovat množství papírů, pro každý papír shánět X podpisů zainteresovaných a měl tedy víc sil pro samostatnou práci s žákem. Aby měl učitel větší důvěru, že je odborník znalý své práce, dokáže žákovi pomoci, vyzkoušel několik způsobů, než najde optimální pro konkrétního žáka..., místo toho, aby o tom*

„žvanil“ na papíře. V současnosti mám pocit, že ten, kdo dokáže lépe sestylizovat fráze na lejtro, je „lepší učitel“ než ten, kdo s dítětem opravdu pracuje a snaží se mu pomoci.“

Jelikož pojem speciální vzdělávací potřeby je velice rozsáhlý a zahrnuje v sobě tak různorodé odlišnosti, je podle učitelů také vhodné zvažovat typ, druh a závažnost dané speciální vzdělávací potřeby, což by mělo přispět k tomu, že dítě bude výuku úspěšně zvládat, což bude posilovat jeho pocit úspěchu a sebevědomí. Naopak pokud je do běžné školy zařazeno dítě, které výrazně zaostává ve vyučovacím procesu, uváděli učitelé větší možné riziko stresového zatížení dítěte a pocitu méněcennosti. K tomuto je dobré uvést zajímavou myšlenku jedné respondentky, která doporučuje: *„Zavedení zkušebního pobytu – pokud se ukáže, že začlenění dítěte není vhodné, měli bychom mít právo společně s poradnou rozhodnout o přeřazení.“*

Na tuto otázku neodpovědělo 21 % dotázaných respondentů. Vzhledem k výsledkům vyplývajícím z výzkumného šetření, kdy mnoho pedagogů k inkluzi zaujímá spíše nesouhlas, se dalo očekávat, že na tuto otázku neodpoví. Zde je vhodné poukázat na to, že přesto, že mnoho učitelů s inkluzivním pojetím vzdělávání nesouhlasí, skoro čtvrtina učitelů není ochotna či schopna vyjádřit možné návrhy či doporučení, které by podle nich napomohly k efektivnějšímu řešení dané problematiky. V souvislosti s tím je možné poukázat na to, že někteří pedagogové k problematice inkluzivního vzdělávání zaujímají skeptické a negativní postoje a nechtějí se nad tímto tématem zamýšlet. Přitom oni jsou důležitým článkem, který se s jevem inkluze setkává v praxi a jejich případné návrhy by se mohly v některých případech stát třeba i reálnými. Mohli by napomoci i ostatním, kterých se proces inkluzivního vzdělávání týká, k zamýšlení, a tím tak celkově přispět k efektivnímu naplňování a realizaci společného vzdělávání.

5 Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na koncept inkluzivního vzdělávání na běžných základních školách. Vzhledem k aktuálnosti tématu bylo hlavním cílem zjistit, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé, pro které inkluzivní vzdělávání v současnosti představuje velmi diskutabilní téma.

V teoretické části byla přiblížena myšlenka inkluze a inkluzivního vzdělávání. Byly zde popsány pojmy, projevy a principy, na kterých je celý koncept inkluzivního vzdělávání založen. V první kapitole byl prostor věnován uvedení do problematiky pojmů, vývoji a také podmínkám a principům, které představují podstatný základ, od kterého by se myšlenka inkluze a inkluzivního vzdělávání měla vždy odvíjet. Druhá kapitola byla zaměřena na to, jak by měla vypadat škola, která inkluzivní vzdělávání dětí realizuje. Byly popsány nejen podmínky pro efektivní fungování takovéto školy, ale bylo přiblíženo i prostředí inkluzivní třídy. Podstatná část kapitoly byla věnována také aktérům, kteří se na konceptu inkluzivního vzdělávání podílejí, včetně podstatného iniciátora a realizátora inkluzivního procesu – učitele.

Výzkumná část se podrobně zabývala výzkumnými cíli, jimiž bylo zmapování postojů a názorů učitelů běžných základních škol. Cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají pojetí inkluzivního vzdělávání, jaké mají zkušenosti, jaká pozitiva, negativa či nedostatky shledávají v rámci inkluze za podstatná a jaké případné návrhy pro co nejefektivnější realizaci inkluzivního vzdělávání doporučují. Podkladem pro výzkumné šetření byl dotazník. Ten obsahoval jak uzavřené, tak otevřené otázky, které umožňovaly větší rozsah subjektivního vyjádření respondentů pro získání co nejpřesnějších údajů. Pro lepší orientaci a přehlednost byly otázky z dotazníku rozděleny a následně hodnoceny dle předem nastavených oblastí zaměření. Na závěr byly získané údaje shrnuty v závěrečném vyhodnocení, jež bylo zaměřeno na zodpovězení výzkumných otázek.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 68 učitelů běžných základních škol v Praze, které byly vybírány náhodně. Celkem bylo školám poskytnuto 90 dotazníků, návratnost tedy tvořila 61 %. Výzkumný vzorek byl převážně tvořen učiteli ve starší věkové kategorii (40 a více let). Převážně se jednalo o ženy. Větší zastoupení měli učitelé působící na 1. stupni škol.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že vnímání podstaty inkluze není u učitelů zcela přesné. Vnímání inkluze se kryje spíše s pojmem integrace. Učitelé tak

neshledávají rozdíly mezi inkluzí a integrací nebo inkluzi považují za nadřazený pojem. To souvisí i se skutečností, že většina z dotázaných učitelů považuje svoji informovanost a připravenost ohledně inkluzivního vzdělávání za nedostatečnou.

Tak, jak je současné pojetí inkluzivního vzdělávání prezentováno, je většinou dotázaných učitelů nepochopeno a bohužel většina z nich s pojetím inkluzivního vzdělávání nesouhlasí. Spatřují v něm nedořešený koncept, který v sobě nese riziko zátěže nejen pro děti a učitele, ale v konečném výsledku i pro celý školský systém, jenž tak může ztratit na kvalitě. Bohužel je nutné poukázat i na skutečnost, že na jistou nedořešenost inkluzivního procesu poukazovali i učitelé, kteří jinak s pojetím inkluzivního vzdělávání souhlasí. Jako pozitivnější fakt se ukázalo, že i přes to vše je, dle názorů učitelů, připravenost samotných škol na inkluzivní vzdělávání na celkem dobré úrovni, některé jsou připraveny méně, některé více. Z komplexního pohledu z toho však vyplývá, že se školy fenoménem inkluzivního vzdělávání zabývají a snaží se ho řešit.

I přes to, že učitelé shledávají na pojetí inkluzivního vzdělávání některé nedostatky a negativa jak pro ně samotné, tak i pro děti, je nutné zde vyzdvihnout přínosy inkluzivního vzdělávání, které spatřují v tom, že se děti mohou učit vzájemné motivaci, spolupráci, potřebným sociálním dovednostem a snažit se vnímat a respektovat odlišnosti, díky čemuž následně získají potřebné kvality pro budoucí společenský život.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že všichni respondenti mají za sebou již nějaké zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina z nich má také v současné době žáka se SVP ve třídě, bohužel dle získaných informací bylo zjištěno, že většina z těchto učitelů nemá čas se těmito dětmi dostatečně při výuce věnovat a některým přítomnost takového žáka narušuje výuku. Pozitivum představuje výsledek, že vztahy ve třídě mezi dětmi intaktními a dětmi se SVP jsou většinou bezproblémové.

Více jak polovina z dotazovaných také uvedla, že v rámci svého profesního uplatnění absolvovala nějaké přípravy v podobě dobrovolných školení, seminářů či kurzů, které byly zaměřeny na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří z respondentů mají dokonce vystudovaný obor zaměřený na speciální pedagogiku. Z těchto zjištěných údajů vyplývá pozitivní poznatek, že i přes negativní ohlasy na inkluzivní vzdělávání se učitelé, i nad rámec své pracovní náplně, o danou problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajímají a snaží se do ní více pronikat, a tím napomoci efektivnějšímu vzdělávání těchto dětí.

Na základě získaných a vyhodnocených údajů od učitelů, kteří jsou hlavními představiteli výchovně vzdělávacího procesu, bylo možné přiblížit si náhled realizace inkluzivního vzdělávání v praxi, jak jeho výhody, tak i jeho nedostatky. Inkluzivní vzdělávání představuje v současné době velmi aktuální a diskutabilní téma. Nejedná se však pouze o proces týkající se školského systému, ale myšlenka inkluze prolíná do celé společnosti. Svým pojetím představuje výzvu, která má své zastánce, ale také i odpůrce. Myšlenka inkluze je velmi krásná, úspěšná inkluze představuje ideál dnešní společnosti, ke kterému by se měli snažit všichni směřovat. Pokoušet se řešit a odstraňovat nedostatky a lépe a více prezentovat veškeré výhody by mělo představovat základ pro naplnění tohoto ideálu. A to se netýká jen školského systému, ale nás všech, jelikož naplnění tohoto ideálu zaručí rovnoprávnost, toleranci a naučí jakékoliv odlišnosti respektovat, přijímat a především oceňovat.

Diplomová práce přibližuje současné vnímání inkluzivního pojetí vzdělávání na běžných základních školách z pohledu učitelů. Jelikož se v rámci možností výzkumného šetření nejedná o reprezentativní výzkumný vzorek, mohou být získané údaje považovány za základ pro další podrobnější analýzu dané problematiky.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

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

BASLEROVÁ, P., 2015. Školní speciální pedagog. In MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

BOOTH, T.; AINSCOW, M., 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Praha: Rytmus o. s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

BOŘKOVCOVÁ, M.; BOŘKOVEC, M., 2013. Jak zlepšit spolupráci s rodiči, praktický manuál pro rodiče. In KOLEKTIV AUTORŮ *Mají na to!* 1. vyd. Člověk v tísni, o. p. s., 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Část první, Hlava I, §2, čl. 1. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, částka 190. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Část druhá, Hlava II, §5. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10. ISSN 1211-1244.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KASÍKOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J. (eds.), 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOLÁŘ, Z. a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

KVĚTOŇOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R., 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-472-3.

LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V. (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUKAS, J., 2012. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.

MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...*. 1. vyd. ZŠ Integra Vsetín. ISBN 80-238-9885-X.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, O. a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Z., 2014. *Kompetence asistenta pedagoga*. [online]. Praha. [cit. 2017-01-17]. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky, Školitel: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120216/24295084/?q=%7B%22_____searchform____search%22%3A%22n%5Cu011bmec+asistent%22%2C%22_____searchform____butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22_____facetform____facets____workType%22%3A%5B%22IP%22%5D%2C%22PNzzpSearchListbasic%22%3A1%7D&lang=cs

PEKÁRKOVÁ, S.; VOŽECHOVÁ, J., 2013. Asistent pedagoga. In KOLEKTIV AUTORŮ *Mají na to!* 1. vyd. Člověk v tísni, o. p. s., 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

PIPEKOVÁ, J. a kol., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLEPIČKOVÁ, L.; PANČOCHA, K. et al., 2013. *Aktéři školní inkluze = School inclusion actors*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.

SVOBODA, Z., 2011. Strategie v oblasti podpory rozvoje inkluzivního vzdělávání v ČR. In KROUFEK, R.; ŠLÉGL, J. (eds.) *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Centrum digitálních služeb MINO, Ing. Tomáš Mikulenka, 2011. ISBN 978-80-904927-1-4.

ŠTRACHOVÁ, K., 2013. Speciální pedagog. In KOLEKTIV AUTORŮ *Mají na to!* 1. vyd. Člověk v tísni, o. p. s., 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

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

VALENTOVÁ, L. a kol., 2013. *Školní poradenství I*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-710-6.

VOMÁČKOVÁ, H. a kol., 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník.....	I
------------------------------	---

Příloha č. 1 - Dotazník

Vážené respondentky, vážení respondenti,

tímto bych vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je podkladem pro mou diplomovou práci na téma *Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání*.

Dotazník obsahuje 26 otázek, některé jsou uzavřené, některé otevřené. Chtěla bych vás požádat o co nejpřesnější vyplnění. Dotazník je anonymní a dobrovolný a výsledky budou použity pouze pro výzkumnou část mé závěrečné práce.

Předem vám moc děkuji za vaši ochotu, čas a spolupráci.

Bc. Barbora Marešová,

studentka Speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Správnou odpověď prosím zaškrtnout.

1. Pohlaví a věk:

žena muž Věk:.....

2. Nejvyšší dosažené vzdělání a obor:

bakalářské magisterské doktorské středoškolské

Obor:.....

3. Délka pedagogické praxe:

do 5 let 6 - 10 let 11 - 15 let 16 – 20 let
 21 – 30 let 31 – 40 let více jak 41 let

4. Jsem učitel/ka na:

1. stupni ZŠ 2. stupni ZŠ

5. Máte zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

- ano ne

Pokud ano, prosím označte oblast (můžete označit více možností):

- zrakové postižení
- tělesné postižení
- mentální postižení
- sluchové postižení
- poruchy autistického spektra
- s narušenou komunikační schopností
- specifické poruchy chování (ADHD, ADD,...)
- specifické poruchy učení (dyslexie, dyskalkulie,...)
- kombinované postižení

6. Máte nějaké zkušenosti/kontakty s lidmi s postižením mimo školní prostředí?

- ano ne

Pokud ano, prosím označte oblast (můžete označit více možností):

- zrakové postižení
- tělesné postižení
- mentální postižení
- sluchové postižení
- poruchy autistického spektra
- s narušenou komunikační schopností
- specifické poruchy chování (ADHD, ADD,...)
- specifické poruchy učení (dyslexie, dyskalkulie,...)
- kombinované postižení

7. Obáváte se přímého kontaktu s jedinci s postižením?

ano

ne

spíše ano

spíše ne

8. Co je podle Vás inkluzivní vzdělávání?

.....

.....

.....

.....

9. Jaký je podle Vás rozdíl mezi integrací a inkluzí?

.....

.....

.....

.....

10. Máte za sebou nějakou přípravu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
(např. seminář, kurz, apod.)

ano

ne

Pokud ano, jakou?

.....

.....

.....

11. S pojetím inkluzivního vzdělávání:

- souhlasíte
- spíše souhlasíte
- spíše nesouhlasíte
- nesouhlasíte

Zde prosím stručně uveďte důvody Vaší odpovědi:

.....

.....

.....

.....

12. Jaký vidíte přínos ve vzdělávání dětí se SVP v běžné škole?

.....

.....

.....

.....

Jaký přínos to má pro děti se SVP?

.....

.....

.....

.....

Jaký přínos to má pro ostatní děti (intaktní)?

.....

.....

.....

.....

13. Jaké spatřujete nevýhody ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole?

.....

.....

.....

.....

Jaké nevýhody v tom spatřujete pro žáky se SVP?

.....

.....

.....

.....

Jaké nevýhody z toho podle Vás plynou pro ostatní žáky (intaktní)?

.....

.....

.....

.....

14. Co se v rámci Vaší pracovní náplně změnilo s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb.?

.....
.....
.....
.....

15. Kolik dětí máte ve třídě?

.....

16. Máte ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami / případně s nějakým postižením?

- ano ne

Pokud ano, o jaké postižení / SVP se jedná:

.....

17. Máte dostatek času věnovat se dítěti se SVP / s postižením a také ostatním žákům?

- ano ne nemám ve třídě žáka se SVP

18. Narušuje Vám či jinak znevýhodňuje přítomnost žáka se SVP / s postižením vyučovací proces?

- ano ne nemám ve třídě žáka se SVP

Pokud ano, prosím stručně popište v čem/jak žák se SVP vyučování narušuje:

.....
.....
.....

19. Myslíte si, že jste dostatečně informováni o inkluzivním vzdělávání?

- ano ne

20. Strategii pro vyučování heterogenní třídy žáků:

- zvládnete připravit bez problémů
 zvládnete připravit, ale je to náročné
 zvládnete připravit, ale je to skutečně zásadní zátěž
 nepřipravujete, v běžné škole nelze uplatnit

21. Máte ve třídě asistenta pedagoga?

- ano ne

Pokud ano, jak hodnotíte spolupráci s asistentem?

- kladně spíše kladně spíše záporně záporně

Pokud chcete, můžete být konkrétnější:

.....
.....
.....
.....

Pokud nemáte ve třídě asistenta pedagoga, uvítal/a byste tuto možnost?

- ano ne

22. Působí na vaší škole školní speciální pedagog?

- ano ne

Pokud ano, jak hodnotíte spolupráci s tímto pedagogickým pracovníkem?

- kladně záporně
 spíše kladně spíše záporně

Můžete prosím své hodnocení stručně odůvodnit:

.....

.....

.....

.....

23. Jak hodnotíte svoji připravenost na inkluzivní vzdělávání?

- kladně spíše kladně spíše záporně záporně

24. Jak hodnotíte připravenost školy na inkluzivní vzdělávání?

- kladně záporně
- spíše kladně spíše záporně

Můžete prosím své hodnocení stručně odůvodnit:

.....

.....

.....

.....

25. Jak hodnotíte vztahy ve třídě mezi dětmi intaktními a dítětem se SVP / s postižením? (vyplňte pouze v případě, že žáka se SVP ve třídě máte)

- kladné
- spíše kladné
- spíše záporné
- záporné

26. Co byste doporučili, aby společné vzdělávání dětí se SVP a intaktních fungovalo co nejlépe?

.....

.....

.....

.....

Pokud Vás problematika inkluzivního vzdělávání zaujala či se o ni zajímáte a chtěli byste s k tomuto tématu více vyjádřit, máte zde prostor na Vaše případné připomínky, návrhy, zkušenosti, doporučení, nápady týkající se problematiky inkluzivního vzdělávání: