

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Dopad školní inkluze na studenty a pedagogy českých
středních škol

Impact of inclusive education on students and teachers in
Czech high schools

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Petr Sak, CSc.

Autor práce: Jiří Eret

Studijní program: Speciální pedagogika

Praha 2017

Poděkování

Chtěl bych poděkovat paní ředitelce Jitce Kendíkové a Renatě Zajíčkové, řediteli Michalovi Musilovi, a to především za jejich vstřícnost a podporu při shromažďování podkladů pro výzkumnou část této práce. Poděkování také patří všem osloveným pedagogům a studentům, jejichž odpovědi jsou předmětem mého výzkumu. Poděkovat bych chtěl také školním psychologům a výchovným poradcům, kteří mi poskytli doplňující informace. Velice děkuji také vedoucímu této práce panu doc. PhDr. Petru Sakovi, CSc za příkladné vedení a směřování mé bakalářské práce. V neposlední řadě bych rád poděkoval paní profesorce Jánošové za poskytnutí know-how ke psaní bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Dopad školní inkluze na studenty a pedagogy českých středních škol“ vypracoval samostatně s použitím uvedených pramenů literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Jméno autora
(vlastnoruční podpis)

Anotace

Moje bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je definována důležitá terminologie z důvodu lepšího pochopení problematiky školní inkluze.

Celá tato práce se zaměřuje na identifikaci výhod a rizik školní inkluze. Přehledně je zde uvedeno srovnání inkluzivního přístupu pedagogiky s přístupem pedagogiky tradiční.

V praktické části se práce věnuje rozboru výsledků výzkumu na třech gymnáziích, kde je inkluze dlouhodobě součástí edukačního procesu. V těchto školách jsem provedl dotazníkové šetření mezi pedagogy. Na Gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského jsem realizoval výzkum také u studentů dvou ročníků.

Annotation

This thesis is composed of a theoretical and a practical one. The theoretical part consists of relevant terminology for a better understanding of the subject, advantages and disadvantages of inclusive education and an in-depth comparison between an inclusive pedagogic approach and a traditional pedagogic one from different perspectives. The practical part presents a research carried out amongst three high schools (gymnasiums) where the implementation of inclusive education has been completed. Subjects of the research are teachers from the three high schools and two classes of students at Gymnasium Jiřího Gutha-Jarkovského.

Klíčová slova

Školní inkluze, střední škola, handicap, nadání, individualizace, integrace, student, pedagog, školní psycholog, podpůrná opatření.

Keywords

Inclusive education, high school, handicap, aptitude, individualisation, integration, student, teachers, school psychologist, supportive measures.

Obsah

1. Úvod.....	9
2. Základní definice a cílová skupina školní inkluze.....	11
3. Problematika terminologie.....	12
4. Inkluzivní přístup pedagogiky.....	14
5. Doplnující informace o některých inkludovaných studentech.....	17
5.1. ADHD.....	18
5.2. Aspergerův syndrom.....	18
5.3. Vysoce funkční autismus.....	19
5.4. Elektivní mutismus.....	19
5.5. Touretův syndrom.....	19
5.6. Studenti s nadáním.....	19
5.7. Studenti s dvojitou výjimečností.....	20
5.8. Studenti s jiným mateřským jazykem.....	21
6. Účastníci školní inkluze.....	21
6.1. Rodina.....	21
6.2. Škola.....	22
6.3. Školní poradenské pracoviště (ŠPP).....	22
6.4. Školská poradenská zařízení (ŠPZ).....	22
6.5. MŠMT.....	23
6.6. Studenti s nadáním.....	23
7. Popůrná opatření.....	26
8. Inkluze jako příprava na život v 21. století.....	27
9. Závěry výzkumu z knihy Aktéři školní inkluze.....	28
10. Závěry výzkumu EDUin.....	29
11. Analýza Demagog.cz.....	31
12. Inkluze v číslech.....	32
13. Informace k výzkumu.....	34
13.1. Cíl a předmět šetření u studentů (výzkum 1).....	34
13.2. Cíl a předmět šetření u pedagogů (výzkum 2).....	34

13.3.	Respondenti výzkumu 1 (kontext třídy).....	34
13.4.	Respondenti výzkumu 2.....	35
13.5.	Metoda výzkumu	36
13.6.	Limity výzkumu (rizika zkreslení).....	36
13.7.	Hypotézy	37
13.8.	Dotazník předložený studentům (výzkum 1).....	38
13.9.	Dotazník předložený pedagogům (výzkum 2).....	40
13.10.	Způsob sběru dat výzkumu 1	43
13.11.	Vyhodnocení prvního výzkumu.....	43
13.12.	Způsob sběru dat výzkumu 2	58
13.13.	Vyhodnocení druhého výzkumu	59
14.	Závěr.....	67
15.	Použitá literatura.....	72
16.	Přílohy	74
16.1.	Příloha 1	74
16.2.	Příloha 2	74
16.3.	Příloha 3	75
16.4.	Příloha 4	75
17.	Summary	76

Seznam zkratk

ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
GJG-J	Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského
GJP	Gymnázium Jana Palacha
GMVV	Gymnázium mezinárodních a veřejných vztahů
LMP	Lehké mozkové postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
PO	Podpůrné opatření
TALIS	Mezinárodní výzkum o vyučování a učení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Přístupy pedagogiky	15
Tabulka č. 2 Data ze zkoumaných škol	36
Tabulka č. 3 Význam inkluze	44
Tabulka č. 4 Atmosféra třídy	46
Tabulka č. 5 Zařazení handicapovaných	47
Tabulka č. 6 Koheze	51
Tabulka č. 7 Individualizace výuky 1	54
Tabulka č. 8 Kooperace v rámci třídního kolektivu	56
Tabulka č. 9 Individualizace výuky 2	57
Tabulka č. 10 Názory pedagogů na proces školní inkluze	59
Tabulka č. 11 Rizika školní inkluze	61
Tabulka č. 12 Potřebné kroky pro úspěšnou školní inkluzi	63
Tabulka č. 13 Výhody školní inkluze	64
Tabulka č. 14 Vývoj počtu učitelů v ZŠ v jednotlivých věkových kohortách	67
Tabulka č. 15 Náзор pedagogů na proces školní inkluze	74
Tabulka č. 16 Postoj pedagogů k inkluzi studentů s lehkým mentálním handicapem	74
Tabulka č. 17 Postoj pedagogů k inkluzi studentů s fyzickým handicapem	75
Tabulka č. 18 Postoj pedagogů k inkluzi sociálně znevýhodněných studentů	75

1. Úvod

„Je normální lišit se.“ (Richard von Weizsacker)

Inkluze je dnes často slyšený pojem. Myšlenka není tak nová, jak se může zdát. To potvrzuje například Lore Anderliková v knize „Cesta k inkluzi“ na příkladu dvou chlapců z roku 1929 (str. 34, Anderliková).

Ovšem vnímání inkluze se během let měnilo. Děti, které by dříve byly považovány za nevzdělatelné, jsou podle dnešních standardů vzdělavatelné. Myšlenka školní inkluze ve své moderní podobě je již zahrnuta ve Strategii vzdělávací politiky 2020. Nezávisle na zákonech byla školní inkluze běžnou praxí v některých českých školách již od sametové revoluce.

Nakolik je však myšlenka školní inkluze, tak jak jí prezentují současné zákony a vyhlášky, skutečně realizovatelná ve školní praxi? Je inkluze správným směrem našeho školství nebo přináší více škody než užitku? Nakolik se názory pedagogů shodují s názory české veřejnosti? Nakolik odpůrci a příznivci školní inkluze argumentují pravdivě? Tato práce si klade za cíl pokusit se o komplexní pohled na problematiku školní inkluze ve středních školách, které jsou v tomto procesu poněkud opomíjené.

Proč komplexní? Protože aby byla inkluze opravdu funkční a prospěšná, musí být v synergii mnoho činitelů. Součástí procesu školní inkluze jsou nejen samotné školy, ale například i rodiny inkludovaných žáků (dále jen studentů), školská poradenská zařízení, MŠMT, které připravuje legislativní podporu procesu inkluze, přímo řízené organizace MŠMT – NÚV a NIDV, zřizovatelé škol a školských zařízení. Proto je důležité nezužovat a nezjednodušovat pohled na tuto problematiku, ale snažit se ji pochopit v celé její šíři.

V práci jsem čerpal z tematických článků odborných časopisů Řízení školy a Školní poradenství v praxi nakladatelství Wolters Kluwer ČR a. s., ze souhrnných zpráv z výzkumů tematicky souvisejících s tématem této bakalářské práce, dále z několika odborných publikací. Část kapitol inspiroval výzkum, který jsem realizoval na těchto třech středních školách: Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského, Gymnázium Jana Palacha a Gymnázium mezinárodních a veřejných vztahů.

Na těchto školách jsem uskutečnil dotazníkové šetření mezi pedagogy, s jehož výsledky se můžete seznámit v praktické části. Teoretická část poskytuje potřebný kontext k lepšímu porozumění výzkumu. Také se mi podařilo provést dotazníkové šetření ve dvou třídách

Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského. Jedno z nich v maturitním ročníku, který byl specifický tím, že třídní kolektiv měl za sebou zkušenost s problematickou inkluzí studenta diagnostikovaného vysoce funkčním autismem. Druhé dotazníkové šetření probíhalo ve třídě, kde je úspěšně inkludován student s Aspergerovým syndromem a student s ADHD. Zjištěné údaje mohou zajímavě doplnit pohled na proces školní inkluze.

Během psaní této práce jsem měl možnost mluvit jak se zastánci myšlenky inkluze, tak i s jejími odpůrci. Podle mého názoru oba tyto pohledy zužují komplexní problematiku na jeden vyhraněný názor, takže dochází k jejímu zkreslení a tendenčnímu vnímání.

Já sám zaujímám stanovisko tzv. „zlaté střední cesty“, aneb individuální posouzení každého konkrétního případu ze všech důležitých hledisek (možnosti školy, studenta...) a hlavním kritériem by měl vždy být zájem a prospěch dítěte/studenta.

2. Základní definice a cílová skupina školní inkluze

Pojďme si specifikovat pojem školní inkluze a vysvětlit její cíl.

Podle Mgr. Moniky Tannenbergerové, Ph.D. (2016) je inkluze takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní nebo střední školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště.

Cílem inkluze je začlenit všechny studenty do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro jejich sociální a kognitivní rozvoj a podpořit vzdělávací úspěšnost každého jednotlivého studenta.

V této definici spatřuji určité nedostatky. Formulace „všem“ je nepřesná nebo až příliš idealistická. I když chápu proces inkluze jako zařazení co nejširšího spektra studentů do hlavního proudu vzdělávání, i zde musí existovat hranice, kdy už není setrvání inkludovaného studenta v hlavním vzdělávacím proudu v jeho zájmu, ani/nebo v zájmu třídního kolektivu. Například žáci, kteří nejsou schopni zvládat výuku a ruší svými projevy ostatní (navzdory přidělenému asistentovi), nepracují na úrovni svých vzdělávacích možností a jejich spolužáci v důsledku jejich rušivých projevů také nedosahují výsledků, kterých by dosahovat mohli. Edukační proces je narušen a inkluze v takovém případě spíše zhoršuje celkovou situaci. V extrémním případě může dojít dokonce k ohrožení zdraví účastníků vzdělávacího procesu.

Tento argument doplním odkazem na konkrétní příklad z praxe, který je popisován v pravidelném debatním cyklu Kulatý stůl organizovaném společností EDUin. Ředitel ZŠ U Vršovického nádraží, Mgr. Miroslav Hřebecký, uvádí příklad žáka diagnostikovaného poruchou chování ADHD s projevy agresivity, kterému byl přidělen asistent. Přes veškerou snahu a využití různých pedagogických metod a nástrojů, které měla škola k dispozici, docházelo ke stupňování agresivního chování inkludovaného žáka. Někteří rodiče přemístili své děti do jiné třídy, aby nebyli vystaveni útokům a vulgaritám od tohoto žáka, který ztěžoval a někdy i znemožňoval edukační proces. Nyní se čeká na rozhodnutí České školní inspekce. Další příklad, kdy se mi nejevila inkluze jako vhodné řešení, jsem objevil v průběhu realizace výzkumu. Jedná se o případ studenta s vysoce funkčním autismem, který detailněji popisují v praktické části.

Inkluze tedy ano, ale ne za každou cenu. Někteří žáci nejsou schopni zvládat výuku v běžné škole a není vhodné, aby byli zařazení do hlavního vzdělávacího proudu. Moderní pojetí inkluze je u nás v začátcích, a to přináší mnoho problémů, které je potřeba postupně

odstraňovat. Jeden ze zásadních problémů je nedostatek asistentů pedagoga a v některých případech jejich nedostatečné vzdělání v sociálně pedagogické činnosti.

Lore Anderliková (2014) upřesňuje důležitý poznatek. Myšlenka sociální inkluze se v žádném případě netýká pouze „postižených“ vyloučených lidí, zahrnuje i lidi, jejichž nedostatky lze snadno překonat.

Z toho můžeme vyvodit, že inkluze se týká každého studenta, jde především o individuální přístup ke každému z nich a možnost získat podporu v průběhu vzdělávání. V neposlední řadě se toto týká také socializace.

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D. (2016) vysvětluje, že dochází ke zjednodušeným formulacím a zkresleným představám o tom, že inkluze je určena zejména minoritním skupinám, nebo jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za hlavního nepřítele školní inkluze považují její dezinterpretaci, která ovlivňuje názor většinové veřejnosti a stěžuje tak implementaci inkluze do každodenního školního života. Je potřeba si uvědomit, že důležitými aktéry tohoto procesu jsou rodiče a zřizovatelé, kteří většinou nemají pedagogické vzdělání, a přesto dění ve školství významně ovlivňují. Zúžení významu inkluze je běžné nejen u laické veřejnosti, ale i v pedagogických sborech.

Ministryně školství Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D. říká v pořadu Šance dětem, že inkluze už probíhá, ale často si to ani samotní pedagogové neuvědomují. Uvádí příklad málotřídky, kterou navštěvují také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich paní učitelka se děsí toho, že teď k tomu bude muset řešit ještě inkluzi.

3. Problematika terminologie

V této kapitole si představíme a ujasníme základní terminologii vyskytující se v této práci. Správné pochopení a interpretace terminologie je nezbytná, pokud chceme lépe porozumět tak složitému tématu, jakým školní inkluze je.

Velmi častá je záměna pojmů inkluze a integrace. Inkluze je proces (integrace je stav), během kterého je uplatňován princip individualizace, kdy učitelé přistupují ke každému studentovi jako k jedinečné osobnosti. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý student plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat

s ostatními. Odlišnost studentů je zde vnímána jako příležitost k rozvoji, ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a na děti s handicapem nebo bez něj. Děti jsou začleněné a nedílnou součástí třídy. Podobně definuje školní inkluzi Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D. (2016).

Naproti tomu Lore Anderliková (2014) upřesňuje pojem integrace jako identifikaci člověka na základě existujícího či neexistujícího defektu. Integrace stále ještě vnímá rozdíly a usiluje o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno. Naproti tomu koncept inkluze ve vztahu ke škole vychází z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně. Každý jedinec má své bezpečné místo a je plnohodnotnou součástí společnosti.

Tyto rozdíly v přístupu ke studentům bude podle mého názoru velice těžké změnit a tato změna bude tzv. běh na dlouhou trať. Velmi bude záležet na přípravě nastupujících pedagogů, tedy na tom, jak tuto přípravu realizují vysoké školy vzdělávající budoucí pedagogy. Značný vliv má také osvěta pedagogů, kteří již ve školách působí, tedy úroveň DVPP. A protože život ve škole není izolován od okolního světa, dalším faktorem je také nálada ve společnosti, a to, jak se o inkluzi vyjadřují politici, jak je prezentována v médiích. Zkušenosti ze škol, kde inkluzivní přístup je běžnou každodenní realitou již několik let, ukazují, že pokud ke studentům se zvláštními vzdělávacími potřebami budeme přistupovat jako k plnohodnotným členům začleněných ve společnosti třídního kolektivu, můžeme dosáhnout inkluze ve třídě. Ostatní studenti velmi citlivě vnímají chování učitelů, případně dalších osob vstupujících do tohoto procesu, a ruku v ruce se správným managementem třídy může dojít ke změně vnímání z integračního na inkluzivní.

Nesprávné užívání terminologie bylo identifikováno jako problém např. v pravidelném debatním cyklu Kulatý stůl, který organizuje společnost EDUin. Účastníci panelové diskuse se shodli, že se pojmy pletou i úředníkům z MŠMT, kteří mají školit samotné pedagogy. Tato nekonzistence a nepřipravenost je vážnou překážkou v komunikaci. Stává se také argumentem odpůrců zavádění inkluze.

Celkové situaci také nepomáhá nejednotná terminologie a snadno zaměnitelné pojmy, jako například školní poradenské pracoviště, školské poradenské zařízení apod.

Určitým problémem mohou být také nepřesné překlady ze zahraničních textů, které nemusí respektovat daný kontext.

4. Inkluzivní přístup pedagogiky

Dětský psycholog PhDr. Václav Mertin (2016) předpokládá, že se omezí hromadný přístup ke studentům a bude se ke každému studentovi přistupovat individuálně v duchu inkluze.

Na přehledné porovnání přístupů pedagogiky tradiční a inkluzivní se můžeme podívat v tabulce Srovnání tradičního přístupu pedagogiky a speciální pedagogiky s přístupem inkluzivní pedagogiky (Tannenbergerová, 2016). Chci zde ovšem poukázat na některé „ideologické“ nesrovnalosti, které podle mého názoru nevycházejí z praxe a mohou působit problémy.

Tabulka č. 1 Přístupy pedagogiky

<p>Tradiční přístup pedagogiky a speciální pedagogiky</p>	<p>Přístup inkluzivní pedagogiky</p>
<p>Obraz člověka:</p> <p>„Zdravý vs. vadný (poškozený) člověk“</p> <p>Lidé jsou vnímáni jako zdraví, nebo „vadní“. Dochází k redukci člověka pouze na jeho vadu, následuje třídění a přidělení do odpovídajících pedagogických zařízení. Tato vada – postižení – stojí v centru pedagogické činnosti.</p>	<p>Obraz člověka:</p> <p>„Člověk jako jednota“</p> <p>Každý člověk je jednotou biologických, psychických a sociálních faktorů a je přijímán jako individuum – jsem takový, jaký jsem. Proto je potřeba pedagogický systém, který zohlední všechny aspekty, které tvoří člověka.</p>
<p>Didaktický základ: „Selekce“</p> <p>Tradiční školní systém spočívá v principu selekce podle výkonnostních kritérií. Má se za to, že tato kritéria jsou dána cíli národního kurikula. Princip selekce vede k tomu, že všechny typy škol jsou „zvláštní školy“.</p>	<p>Didaktický základ: „Kooperační“</p> <p>V inkluzivním školním systému stojí v centru pedagogické činnosti kooperace všech dětí. Děti v jedné třídě pracují spolu na společné věci; každé dítě na své úrovni vývoje a pomocí aktuálních kompetencí v oblasti myšlení a jednání.</p>
<p>„Segregace“ vnější diferenciací</p> <p>Pokud dítě nespĺňuje normu výkonnostních kritérií pro určitý typ školy, bývá vyloučeno (segregováno) a přiřazeno jiné pedagogické instituci s jinými kritérii. Také v tomto typu školy jsou děti rozděleny podle principu homogenity do zdánlivě homogenních učebních skupin.</p>	<p>„Vnitřní diferenciaci a individualizaci“</p> <p>Každé dítě má v rámci skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně), od jedné úrovně svých kompetencí k další nejbližší vyšší úrovni. Individualizace vyučování formou diferenciaci. Z toho vyplývá nutnost diferenciaci učebních cílů, obsahů, metod a hodnocení výkonu.</p>

Vnitřní diferenciaci a individualizaci, kdy má každý student možnost se v rámci skupiny rozvíjet, je hezká myšlenka. Musím však nesouhlasit se slovem „každé“. Někdy žáci/studenti nejsou schopni zvládat výuku, i když je jim věnována potřebná péče a podpora. Takoví žáci/studenti se nerozvíjejí tak, jak by mohli, kdyby byly na specializovaných školách. Spíše vzniká riziko, že budou rušit vzdělávací proces ostatních dětí a inkluze se stane kontraproduktivní. Co se segregace týče, je výkonostní norma nevhodná. Lepší norma by byla adaptační, a to podle toho, kde se student více naučí, a kde si najde kamarády. Takovýto princip homogenity by byl efektivnější, než nevhodně realizovaná inkluze.

Tabulka nám ukazuje různé přístupy k výuce. Z přehledného srovnání můžeme vyčíst, že rozdíly mezi tradičním a inkluzivním přístupem ke vzdělávání jsou propastné. Propastné jsou také proto, že je zde vyhocen extrém tradičního přístupu pedagogiky – v takto „čisté“ podobě už se s ní pravděpodobně na školách nesetkáme. V různé míře má většina škol inkluzivní přístup pedagogiky zavedený. V praxi není hranice mezi inkluzivním přístupem pedagogiky a tradičním pedagogickým přístupem takto jasně vymezena. Oba přístupy se prolínají.

PhDr. Václav Trojan, Ph.D. (2015) tvrdí, že české školství umí být velmi selektivní. Každá ostrakizace je špatná, každá selekce zakládá na problémy do budoucna. Na druhé straně však zmiňuje absorpční hranici kolektivu, která stanovuje míru, do níž je kolektiv schopen zvládnout proces inkluze tak, aby byla všem užitečná. Pokud se absorpční hranice překročí, stává se inkluze kontraproduktivní.

RNDr. Jana Straková, Ph.D. (2017) upozorňuje na to, že v českém vzdělávacím systému dochází stále zřetelněji k diferenciaci, která je v mezinárodním srovnání zcela nebývalá a pro společnost nebezpečná. Zcela živelně vznikají v systému veřejného školství školy a třídy bilingvní, pro nadané žáky, s rozšířenou výukou nějakého předmětu atp. Rozdělení ale nelze provést spravedlivě, protože vzdělání a motivování rodiče si vždy najdou cestu, jak pro své děti zajistit výběrovou vzdělávací dráhu bez ohledu na jejich nadání. Žákům v nevýběrových třídách se dostává vzdělávání horší kvality a vznikají tzv. školy zbytkové a školy etnicky segregované. V těch se vzdělávají nejen žáci, kteří nevyhoví kognitivním nárokům, ale také ti, jejichž rodiče nejsou schopni nebo ochotni výběrové vzdělání zajistit. Vývoj systému se tak ubírá ke stále se prohlubující nerovnosti.

Ke kooperaci, jak je popsána v tabulce, mám také výhrady. Co když děti této spolupráce nejsou schopny a učební činnosti vůbec nerozumí?

Velkým nebezpečím procesu inkluze je generalizace osobnosti člověka pouze na jeho vadu. Bohužel se jedná o naprosto běžný jev. V této oblasti vnímám jako zásadní úlohu pedagoga, protože právě on dokáže nejlépe vytvořit v třídním kolektivu atmosféru solidarity a proinkluzivní prostředí, které spočívá v respektu k odlišnostem každého jednotlivce.

Inkluze funguje na principu tolerantního vnímání odlišností člověka a učení se kooperaci s lidmi jako osobnostmi různého intelektu, původu, chování atd. Naučené sociální vnímání si člověk odnáší ze školního prostředí do běžného života. Takto lze zvýšit solidaritu a sociální citění v celé společnosti.

Problém však nastává, když student není schopný zvládnout adaptační normu a nehledě na snahu okolí není schopen zvládat učivo a najít si přátele v kolektivu. Dokonce se může stát, že přehnaná tolerance bude na překážku jeho dalšího rozvoje, protože mu kolektiv bude vše tolerovat a nestanoví hranice pro nevhodné chování.

5. Doplnující informace o některých inkludovaných studentech

PhDr. Václav Mertin (2016) zdůrazňuje, že stranou pozornosti zůstávají žáci s poruchami autistického spektra, žáci nadaní a žáci s emocionálními a behaviorálními poruchami (mj. poruchami chování, ADHD). Přitom z hlediska začlenění do běžných tříd jde rovněž o skupiny žáků kladoucí vysoké nároky na práci pedagogů.

Rád bych také doplnil problematiku diagnostiky studentů o zajímavý postřeh, který mi byl sdělen během výzkumu na jedné ze škol. Pokud má žák/student problémy se zvládnutím učiva, které souvisí s problematickým rodinným zázemím a navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu, nemohou mu její pracovníci předepsat terapii, a tak často takové dítě diagnostikují např. některou „dysporuchou“ či ADHD, aby mu zajistili shovívavější přístup ve škole.

Stává se také, že různí psychologové stanoví u jednoho studenta odlišné diagnózy. Přetížení ŠPZ k tomuto dozajista značnou měrou přispívá.

Problém diagnostiky dětí v rámci státních resp. krajských institucí v České republice přehledně popisuje zpráva, kterou vydal ČOSIV pod názvem Nálepkování dětí diagnózou mentální postižení v České republice. Zpráva má podtitul „velký ale řešitelný problém“ a zpracovatelem je analytik ČOSIV Mgr. Jan Klusáček, výzkumný pracovník Lumos. Zpráva vyšla v prosinci 2014 v Praze a uvádí se v ní, že je třeba podnikat více kroků proto, aby se

znevýhodněným dětem dostalo adekvátní podpory v běžné škole, aniž by musely dostávat diagnózu mentálního postižení. Tato analýza čerpá z dat Statistické ročenky školství za školní roky 2005/2006 až 2014/2015, tedy se nejedná o výběrové šetření. Jako řešení zmiňuje především komplexní podporu škol hlavního vzdělávacího proudu při vzdělávání dětí s různými potřebami.

Na druhou stranu paní ředitelka Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského se vyjádřila, že studentova diagnóza nemusí být mantra, nakonec jsou nejdůležitější schopnosti a profesionalita pedagoga.

5.1. ADHD

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc. (2015) označuje pojem ADHD jako poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zkratka vznikla z názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorders a poprvé byla použita v USA. V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy: ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity), ODD (opoziční chování), ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou. Základními znaky jsou poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita.

5.2. Aspergerův syndrom

PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D. (2006) definuje Aspergerův syndrom jako formu autismu, která má svá specifika a problémy kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v rámci normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti. Ze zkušeností vyplývá, že někteří lidé s Aspergerovým syndromem jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. Pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy. Pokud si vhodně vyberou zaměstnání a životního partnera, mohou vést zcela běžný život. Na druhé straně spektra existují děti, které se bez asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou již ani v mateřské škole. Pro některé je výhodnější docházka do speciální školy. Později je pro ně velice obtížné najít práci nebo v ní opakovaně selhávají. Kvůli své povaze nejsou schopny navázat partnerský vztah, nebo o něj ani nestojí. Nedokážou se orientovat podle neverbálních signálů. Humorně nebo ironicky řečené výroky chápou doslovně.

5.3. Vysoce funkční autismus

Základní sociální a komunikační funkce mívají lidé s vysoce funkčním autismem zachovány. Obtížně chápou sociální normu. Nedokážou uplatnit sociální takt, a proto se mohou jevit jako výstřední a neslušní. Řeč bývá dobře vyvinuta, ale komunikují bez ohledu na komunikačního partnera. Obvyklé je ulpívání na oblíbených tématech, jež se odvíjí od jejich encyklopedických zájmů. Týmové spolupráce nejsou schopni. Rozumové schopnosti se pohybují v hraničním pásmu či v pásmu normy, mohou dosahovat až nadprůměru. (Thorová, 2007)

5.4. Elektivní mutismus

PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D. (2006) uvádí jako charakteristický rys u dítěte s elektivním mutismem to, že dítě v některých situacích mluví normálně, hlavně s lidmi a v prostředí, které zná. Na druhou stranu není schopné mluvit v situacích, kdy se to od něj očekává.

U elektivního mutismu chybí stereotypní zájmy, sociální chování je narušeno jen v některých situacích. Většina aspektů neverbální komunikace a schopnost rozumět řeči je na rozdíl od poruch autistického spektra zachována.

5.5. Touretův syndrom

PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D. (2006) představuje Touretův syndrom jako neurologickou poruchu, jejíž některé projevy jsou se symptomy poruch autistického spektra podobné nebo totožné. Touretův syndrom je porucha, která se spojuje s dysfunkcí bazálních ganglií, které jsou spojeny s čelními laloky. Tlumivá kontrola čelními laloky z nějakého důvodu selhává, a lidé s Touretovým syndromem tak podléhají náhlým impulzům. Porucha se projevuje mnohočetnými motorickými a vokálními tiky, které lidé s Touretovým syndromem nejsou schopni kontrolovat vůlí. Také jsou tyto lidé charakterističtí potížemi se soustředěním a nízkou frustrační tolerancí.

5.6. Studenti s nadáním

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D. (2017) v článku publikovaném odborným časopisem Školní poradenství v praxi 1/2017 specifikovala studenta s nadáním. Zjednodušeně můžeme říci, že nadání je mimořádná úroveň určitých schopností, která umožňuje jedinci podávat vynikající výkon – např. kognitivní, sportovní, umělecký atd. Jestli tyto mimořádné schopnosti člověk uplatní je ovšem jiná otázka.

Rozpoznat intelektově nadané děti však nebývá snadné. Každé dítě, tedy i nadané, je jiné, a to jak v profilu svých schopností, tak i zájmů, vlastností a dovedností. To je důvod, proč neexistuje žádný pevně daný seznam charakteristik, které by měly všechny nadané děti naplnit. Nejčastěji se však jedná podle PhDr. Lenka Krejčové, Ph.D. (2017) o tyto charakteristiky:

- 1) Mají bohatou slovní zásobu, znalosti, výbornou paměť, schopnost hledat souvislosti mezi poznatky, dovedou propojovat nové a staré informace.
- 2) Mají touhu vědět, jak věci fungují, rozpracovávají problémy, sami si často doplňují a získávají informace.
- 3) Dávají přednost složitosti (komplikovaná zadání, složitá pravidla).
- 4) Mají mnoho nebo i jen několik intelektových zájmů, které jsou však schopny do hloubky zpracovávat a promýšlet.
- 5) Jsou schopny spojovat zdánlivě nesouvisející věci do smysluplného celku.
- 6) Rychle myslí, od časného věku jsou schopny abstraktního uvažování.
- 7) Mají velmi dobrou schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti; pokud je úkol nebo problém zaujme, soustředí se na jeho řešení velmi dlouho.
- 8) V případě, že je oblast, kterou se zabývají, skutečně zajímavá, jsou vnitřně motivováni se v ní dále rozvíjet a jsou ochotni se jí dlouhodobě, systematicky - někdy i dost urputně - věnovat. Naopak pochvaly, ocenění a další druhy externí motivace je k výkonu příliš nepovzbuzují.
- 9) Mají značný, i když někdy specifický smysl pro humor.

5.7. Studenti s dvojitou výjimečností

Označení vzniklo z anglického pojmu „twice exceptional“ a zahrnuje studenty, kteří jsou nadaní a zároveň mají určitý handicap. Krejčová (2017) popisuje, že někdy se žáci s dvojitou výjimečností označují jako tzv. paradoxní žáci, a to zejména kvůli nápadným rozporům mezi intelektovým potenciálem a školním výkonem.

Během svého výzkumu jsem narazil na několik studentů, kteří byli identifikováni jako studenti s dvojitou výjimečností. Konkrétně se jednalo o kombinaci nadání a Aspergerova syndromu.

5.8. Studenti s jiným mateřským jazykem

Mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami patří také žáci s jiným mateřským jazykem, než je český jazyk.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE (2016) uvádí konkrétní statistická data získaná z šetření ČŠI. Střední školy navštěvuje asi 9 200 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 7,5 % těchto žáků potřebuje jazykovou podporu. Tito žáci byli zaznamenáni v 70 % středních škol. Při poskytování podpory žákům s odlišným mateřským jazykem převažuje individuální přístup pedagogů a nabídka doučování českého jazyka, zatímco individuální vzdělávací plány nebo vyrovnávací plány a asistence pedagoga v hodině jsou využívány pouze v malé míře. Zařazování těchto žáků se většinou daří bez větších problémů. To mi také potvrdili v průběhu rozhovoru na Gymnáziu Jana Palacha.

6. Účastníci školní inkluze

V této kapitole popisují důležité účastníky procesu školní inkluze. Vycházím z literatury uvedené v seznamu (kapitola 15 Použitá literatura) a rozhovorů se školními psychology, kteří mi některé termíny lépe vysvětlili a umožnili vhled do problematiky optikou praktických zkušeností.

6.1. Rodina

Existuje pádny důvod, proč jsem rodinu uvedl v této kapitole jako první. Rodina je významným hráčem v procesu školní inkluze. Rodiče jsou odpovědní za edukační proces dítěte. Rodinné prostředí a to, jak rodiče vnímají své dítě, má přímý vliv na výkon dítěte ve škole. Také spolupráce rodiny se školou má zásadní vliv na ne/úspěch procesu inkluze. Paní psychologka prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová, CSc. mě během konzultace upozornila na skutečnost, že dítě se mnohem snáze vyrovná se svojí odlišností, když se s ní vyrovná jeho rodič.

6.2. Škola

Škola je nejvíce zmiňovaným účastníkem školní inkluze. Pojem „škola“ zahrnuje vedení školy, pedagogický sbor, studenty, nepedagogické pracovníky. Má-li být proces inkluze úspěšný, pak jsou kladeny vysoké nároky na jednotlivé aktéry procesu právě ve škole. Je důležité, aby byli schopni společně komunikovat a efektivně spolupracovat. Zvládnutí tohoto procesu se však vyplatí. Je podloženo studii, že příznivé klima školy je současně také významným činitelem v prevenci syndromu vyhoření pedagogů – viz výzkumná studie, kterou realizovala v roce 2015 PhDr. Iva Štětovská, Ph.D., katedra psychologie FF UK a Mgr. et Mgr. Blanka Tomková, Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje (publikováno v odborném časopise Školní poradenství v praxi 1/2017, s. 20), dále Národní zpráva šetření TALIS 2013 (www.talis.cz). Výsledky potvrzují, že existuje přímá souvislost mezi klimatem školy a zdravím učitelů. Obecně platí, že komunity mají skutečnou moc ovlivňovat osudy svých členů a mohou tak ovlivňovat zdraví jednotlivce – nejinak je tomu i ve školním prostředí. Příznivé klima školy tak je velmi efektivním nástrojem řízení školy pro její management a úspěšně realizovaný proces inkluze se stává jeho nedílnou součástí.

6.3. Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Školní poradenské pracoviště ve škole může zahrnovat výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, metodika prevence nebo školního terapeuta.

Školní poradenská pracoviště slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro studenty, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Pracoviště jsou zřizována tak, aby umožňovala důvěrnost jednání, a aby byla zaručena ochrana osobních dat klientů.

Obdobné informace můžeme vyčíst z internetových stránek NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), což je přímo řízená organizace MŠMT.

6.4. Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Z ustanovení § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vyplývá, že školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně

výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

V neposlední řadě školské poradenské zařízení (podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.) také zjišťuje mimořádné nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává.

6.5. MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dává celému procesu inkluze legislativní rámec a vytyčuje mantinely, ve kterých se školy pohybují. Jeho úkolem je také metodické vedení. Tím jsou pověřeny přímo řízené organizace MŠMT, a to NÚV (Národní ústav pro vzdělávání) a NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání). Tyto organizace školí implementátory inkluze. Jsou také zodpovědné za poskytování potřebných informací školám a srozumitelné vysvětlování teoretického základu zavádění inkluze, jakož i všech jejích aspektů včetně financování.

6.6. Studenti s nadáním

Podpora studentů s nadáním je často opomíjeným tématem v diskuzích o procesu inkluze. Přitom implementace podpory pro nadané je přinejmenším stejně důležitá jako podpora ostatních studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je již skoro samozřejmostí, že se školy zapojují do různých soutěží, olympiád nebo realizují sofistikovanější formu vzdělávání pro individuální potřebu nadaných. Podle shromážděných dat a rozhovoru s panem ředitelem Michalem Musilem je taková podpora na některých školách na vysoké úrovni – konkrétně například na Gymnáziu Jana Palacha.

Na školách můžeme také najít talentované studenty, kteří mohou mít speciálně vzdělávací potřeby, případně i individuální vzdělávací plán. Ať už se jedná o vrcholové sportovce, kterým je potřeba upravit vzdělávání s ohledem na jejich sportovní kariéru, nebo umělecky nadané studenty, kteří mohou například účinkovat v divadelních představeních.

Na problematiku podhodnocení podpory nadaných studentů se zaměřila Česká školní inspekce a její zjištění rozebírá v článku PhDr. Ondřej Andrys, MAE (2016). Ukázalo se, že v praxi škol je podpora nadaných studentů mnohem méně akcentovaná a mnohem méně

propracovaná. Toto obecné zjištění se týká všech stupňů vzdělávání (byť v různé míře) a všech aspektů vzdělávání nadaných, počínaje pojetím vzdělávání v koncepčních dokumentech škol a identifikací nadání přes organizační stránku (např. ustanovení funkce garanta péče o nadané) až po aplikaci účinné podpory. Naprostá většina mateřských, základních i středních škol si potřebu podpory nadaných a talentovaných dětí a studentů uvědomuje, ovšem jejich přístup zpravidla není systematický, a tím pádem pak není dostatečně účinný. Školy potřebují v oblasti péče o nadané mnohem intenzivnější podporu, například v podobě podpůrných opatření.

Problémem může být nedostatečné vzdělání pedagogů v tomto ohledu, a také spolupráce školy s odbornými pracovišti školských poradenských zařízení. Jako konkrétní formy podpory navrhuje zpráva České školní inspekce kromě soutěží, zadávání projektových úkolů apod. také to, že umožníme nadaným studentům využít jejich potenciál při pomoci mladším či méně zdatným spolužákům. Takové aktivity pak rozvíjejí také jejich sociální dovednosti.

Česká školní inspekce také uvádí, že v populačním ročníku se očekávají 2 % studentů s nadáním, ale jejich podíl, který školy vykazují, tomuto číslu neodpovídají.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D. (2017) doplňuje, že v důsledku nepříznivé situace není většina nadaných dětí u nás identifikována. Celkem je v České republice identifikováno prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden přibližně 300 dětí, mělo by jich však být několik tisíc. Jejich nadání není rozvíjeno tak, jak by to odpovídalo jejich nadprůměrným schopnostem, potenciálu a zejména speciálním vzdělávacím potřebám.

Péče o nadané v našich školách v podobě jejich zapojování do soutěží nebo olympiád nestačí k rozvoji jejich talentu.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D. (2017) uvádí své zkušenosti z praxe, kdy stále více pociťuje a vnímá nápadnou přetíženost učitelů v podobě nejrůznějších administrativních povinností. Na nadané žáky také z tohoto důvodu už nezbyvá mnoho času. Výjimečně se najdou i osvětlení učitelé, kteří se snaží, i přes nedostatek času, podpory a ocenění, věnovat práci s talentovanými žáky. Takových pedagogů je však opravdu velmi málo. Mnohým navíc chybí kromě podpory a odpovídajících podmínek i odborné znalosti, cíleně zaměřené vzdělávání v této rychle se vyvíjející specifické oblasti. Klíčovou roli zde sehrává vedení školy, které může významně přispět k podpoře pedagogů a nastavení procesů práce s nadanými žáky/studenty.

Přetíženost učitelů jsem identifikoval jako jeden ze zásadních problémů při zavádění školní inkluze do praxe škol. Ve výzkumné části se můžete seznámit s výsledky šetření, které ukazují, jestli toto vnímají jako problém i pedagogové na gymnáziích, kde jsem výzkum realizoval.

Práce se studenty s nadáním je složitější v tom, že se u nich mohou vyskytovat různé emocionální nebo sociální problémy. Mgr. Lenka Baše (2017) zmiňuje zejména hyperaktivitu a problémy v sociálních kontaktech. Další možné problémy mohou pramenit z perfekcionismu, supersenzitivity, denního snění, netolerance autority, netolerance k rutinním činnostem, multipotenciality a možných patologických vztahů k vrstevníkům.

Můžeme tedy shrnout, že podpora studentů s nadáním v České republice zaostává. Optimističtěji by znělo konstatování, že je na začátku své cesty. Naštěstí se na tuto problematiku zaměřují různé projekty a centra. Představím ty nejznámější z nich.

Projekt STRATEACH je jedním z projektů, zaměřující se na potřebné vzdělání učitelů z běžných škol k rozvoji studentů s nadáním. Zajímavostí je, že tvůrci projektu vytvořili zahraniční partnerství (Německo, Turecko, Itálie).

Roku 2005 vzniklo Centrum nadání. Sdružuje různé odborníky, kteří se snaží pečovat o mimořádně nadané děti a jejich rozvoj. Těžiště činnosti spočívá v poskytování služeb přímo dětem a mládeži.

Talentcentrum Národního institutu dalšího vzdělávání vytváří projekty a aktivity, které podporují rozvoj studentů s nadáním. Poskytuje doplňující vzdělávání pedagogům. Velká část projektů a aktivit je cílená právě na středoškolské studenty.

Tradiční mezinárodní organizací pro nadané je Mensa, která sdružuje lidi s IQ nad 130. Nabízí svým více než 4 000 členům i veřejnosti intelektuální stimulaci prostřednictvím zájmových skupin, místních i celostátních setkání, přednášek, exkurzí. Mensa ČR vydává časopis, je zřizovatelem gymnázia pro nadané děti v Praze, podporuje rozvoj nadaných dětí po celé republice, realizuje soutěž Logická olympiáda, projekt Mensa NTC pro školky, zřizuje kluby nadaných dětí, provádí testování IQ veřejnosti. Organizuje celou řadu vzdělávacích akcí pro učitele, ředitele škol, ale i pro odbornou veřejnost krajských a obecních úřadů či pro rodiče. Je pravděpodobně nejznámější organizací věnující se nadaným.

7. Popůrná opatření

Podpůrná opatření jsou zákonem definované činnosti, které mají pomoci k individualizaci potřeb studenta. Najdeme je v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, školském zákoně, a to především v § 19 novely školského zákona a s ním související vyhlášce č. 27/2016. Podpůrná opatření mohou být vnímána také jako součást primární prevence, tedy předcházení větším problémům v budoucnosti.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle míry potřebné péče o studenta. Konkrétní popis podpůrných opatření je uveden v příloze č. 2 této práce.

PhDr. Václav Mertin (2016) píše o tzv. formálně neexistujícím nultém stupni. Nultý stupeň představuje podle jeho názoru kvalitní diferencovanou výuku pro každého studenta, tedy nejen pro takového, kterému jde učení víceméně samo. Tato opatření nevyžadují odbornou poradenskou diagnostiku a odpovídající diagnózy, ani na ně škola nedostane dodatečné prostředky. Jsou plně v gesci učitele a školy.

Tzv. nultý stupeň podpůrného opatření, kdy si pedagogové dokáží vytvořit a předat koncepci způsobu vzdělávání pro konkrétního studenta bez větší administrativy (často pouze ústně), mi byl zmíněn jako běžná praxe pedagogů během mého výzkumu. I takzvaně bezproblémoví studenti se mohou dostat do situace, kdy potřebují pomocnou ruku. Často jde pouze o malou a konkrétně cílenou pomoc, kterou zkušený a vnímavý pedagog dokáže včas poskytnout. Je to také jeden z principů individualizace.

Mgr. Marika Kropíková (2016) popisuje, že podpůrná opatření 1. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání studenta, a to formou jednoduchých úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Zjednodušeně lze říci, že se nejedná o nijak masivní zavádění speciálně pedagogických metod. Speciálně pedagogické metody jsou určeny až studentům s podpůrnými opatřeními 2. stupně a vyššími na základě doporučení ŠPZ (školská poradenská zařízení) a na základě diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřeb studenta. Podpůrná opatření jsou zaváděna v rámci nejlepšího zájmu studenta.

PhDr. Václav Mertin (2016) k podpůrným opatřením dodává, že je škoda, že již druhý stupeň podpůrných opatření je vázaný na návštěvu poradenského zařízení. Je přesvědčený, že ještě jeden stupeň intenzivnějších opatření, včetně mírného finančního příspěvku, měl být v kompetenci samotné školy.

Administrativní zátěž pedagogů je obecně známým problémem. PhDr. Václav Mertin (2016) také pokládá administrativu spojenou už s prvním stupněm PO za problematickou. Vždyť v případě některých jasně vymezených problémů stačí velmi jednoduchá, několikařádková, jednoduchou formou písemně zpracovaná opatření. K uskutečnění podpůrného opatření prvního stupně ještě není zapotřebí písemný souhlas rodičů (na rozdíl od dalších stupňů podpůrných opatření).

Z výše uvedeného vyvozují, že vyhláška není příliš vhodně připravena. I když určitý písemný výstup je potřebný, musí být praktický, aby pedagogové měli čas na to nejdůležitější, a tím je výuka.

8. Inkluze jako příprava na život v 21. století

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D. (2016) upřesňuje úkol školy, kterým je připravit studenty na kvalitní a úspěšný život ve společnosti, která samozřejmě schopnost fungovat v inkluzivním, globálním a rozmanitém prostředí předpokládá. Škola akceptující princip inkluze tak studenty nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale naopak přirozeně svou atmosférou, formou výuky i prostředím. Vzhledem k tomu tedy nelze inkluzi brát jako nějakou alternativu či moderní trend, který „přijde a odejde“, ale jako nezbytnou a efektivní přípravu budoucí generace na život v 21. století. Zejména z tohoto důvodu je často inkluze spojována s kvalitou školy, jelikož přirozeně pomáhá naplňovat její účel vycházející ze soudobých společenských potřeb.

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D. uvádí argumenty, nad kterými je dobré se zamyslet. Prohlubování sociálních dovedností a zvyšování tolerance může dát studentům skutečně mnoho. Mohou lépe chápat potřeby různě odlišných lidí, když s nimi budou trávit čas a dostanou šanci se vzájemně poznat. Ovšem také jsem slyšel od člověka s dlouholetou praxí ve školství, se kterým jsem se setkal během realizace výzkumu, tento názor: „Inkluze může dát studentům strašně moc, ale také může celou třídu zničit.“ Jedná se o velice složitý proces a mnoho věcí se může vydat jiným směrem, než kterým bychom chtěli.

9. Závěry výzkumu z knihy Aktéři školní inkluze

V české společnosti převládá nedůvěra k inkluzi studentů s mentálním handicapem.

Z výzkumu Karla Pančochy a Heleny Vaňurové (2013, str. 26) publikovaného v knize Aktéři školní inkluze vyplývá, že největší míra odmítání společného vzdělání se týká studentů s mentálním postižením. V případě studentů se smyslovým postižením je míra této distance menší, nejmenší je pak vůči studentům s tělesným postižením. Obecně také platí, že nižší míru akceptace inkluzivního vzdělávání vyjadřují muži, respondenti s nejnižším, zpravidla základním vzděláním a respondenti s nejnižšími příjmy.

Jako věcně významný se ukázal vliv kontaktu s lidmi s postižením. Nahodilý kontakt bez výraznější kvality nemůže postoje pozitivně ovlivnit. Nezáleží tedy příliš na kvantitě kontaktu, jako na jeho na kvalitě, kterou můžeme definovat jako míru pozitivních zkušeností s lidmi s postižením. Je nutné zdůraznit, že více než třetina respondentů uvedla, že s lidmi s postižením žádný kontakt nemá. U této skupiny byl zjištěn nejméně vstřícný vztah k inkluzivnímu vzdělávání. Na druhé straně nejpozitivnější postoj k inkluzi zastávali respondenti s blízkým kontaktem s člověkem s postižením v rámci rodiny.

To se mi také potvrdilo ve výzkumu, kde studentka, která byla pro inkluzi, dávala příklad své autistické sestry, která je ve třídě základní školy šťastná. Připadá mi přirozené, že když jsou lidé osobně zainteresováni v problematice, protože jejich blízký příbuzný je inkludovaný student, tak budou jejich názory výrazněji pozitivní. Na druhou stranu si myslím, že pokud bude mít např. třída negativní zkušenosti se studentem, který ruší výuku a je nezvladatelný, budou názory třídy (pravděpodobně i rodičů těchto studentů) vyhraněnější negativně vůči procesu inkluze.

Zajímavým poznatkem je také konstatování paní ředitelky Kendíkové, která má bohaté a mnohaleté zkušenosti s asistenty pedagoga. Uvedla, že nejlepšími asistenty pedagoga jsou právě rodiče dětí s handicapem. Zaslouží si obdiv, protože se věnují člověku s handicapem ve svém soukromém i pracovním životě, což by mohlo být zarážející a nutně to nastoluje otázku syndromu vyhoření. Nicméně Kendíková uvádí, že tito asistenti se v její dlouholeté praxi osvědčují nejlépe.

Z výzkumu Karla Pančochy a Heleny Vaňurové (2013, str. 26) vyplývá, že kvalita a kontext kontaktu s lidmi s postižením může být významným faktorem při utváření nebo změně postojů k inkluzivnímu vzdělávání.

Větší informovanost o problematice se také ukázala jako významný faktor ovlivňující názory veřejnosti.

Pančocha a Vaňurová (2013) tvrdí, že jejich výzkum prokázal existenci vztahu mezi postoji k inkluzivnímu vzdělávání studentů s postižením a znalostmi/schopnostmi respondentů v této oblasti. Dotazovaní, kteří hodnotí své znalosti problematiky postižení jako nadstandartní, dokáží komunikovat s lidmi s různým druhem postižení a pomoci v případě nutnosti překonat jedinci s postižením bariéry, mají pozitivnější postoje k inkluzi než respondenti, kteří uvádějí, že tyto znalosti či schopnosti nemají.

Z osobní zkušenosti vím, že je těžké o problematice inkluze mluvit s někým, kdo má pouze povrchní a nepřesné informace. Debata, kterou jsem měl s kolegou ze zaměstnání, nikam nevedla, protože ho ani nezajímá jiný názor než ten jeho. Připadá mi, že žijeme v postfaktické éře (jak je tato doba někdy nazývána), kdy si velká část populace neověřuje informace a čerpá z nedůvěryhodných zdrojů a často ani nechce znát pravdu.

10. Závěry výzkumu EDUin

V této kapitole se budu věnovat názorům české veřejnosti na proces školní inkluze, který vychází z rozsáhlého výzkumu realizovaného společností EDUin ve spolupráci s Josefem Šlerkou ze společnosti Socialbakers a Daniele Prokopem ze společnosti Median. Tento výzkum vychází z analýzy sociálních médií a následného kvantitativního prověření zjištěných nejfrekventovanějších názorů. Výzkum specifikoval tři skupiny podle jejich názorů na školní inkluzi. Vyhranění odpůrci (31,5 %), vyhranění příznivci (14,5 %) a lidé, kteří za určitých podmínek neodmítají inkluzi - tzv. oslovitelní (53 %).

Tyto výsledky ukazují (a také výsledky předchozího výzkumu), že existuje prostor pro to, aby lepší informační kampaň podpořená funkčnějším procesem zavádění školní inkluze mohla oslovit značnou část populace.

Osobně tomu moc nevěřím, protože proces inkluze klade vysoké nároky na všechny zúčastněné, a proto hrozí riziko, že může dojít k nevhodnému rozhodnutí jednoho nebo více klíčových účastníků tohoto procesu. K tomuto riziku se ještě přidává nepřipravenost škol a přetížení školních poradenských zařízení.

Tento výzkum také ukázal, že zásadní roli nehraje dosažené vzdělání.

S ohledem na politické preference lze sledovat patrné rozdíly (největší vyhraněnost u příznivců xenofobních stran, Miloše Zemana a konzervativní levice), nicméně u všech voličů je velmi početná skupina spadající mezi oslovitelné.

Jako v předchozím výzkumu má nejmenší podporu začlenění dětí s mentálním handicapem a romských dětí. Zajímavé ovšem je, že označení „sociálně znevýhodněné děti“ vzbuzuje nejmenší odpor.

Z faktorové analýzy výzkumu vzešly tři obavy: inkluze není dobře připravená a zajištěná, obava z újmy studentů ve třídách (i těch začleněných) a obava z celkového poškození českého školství.

Konkrétní problémy spatřují respondenti především v zajištění přechodu na společné vzdělávání přímo ve školách (špatné personální zajištění, chybějící asistenti, neschopnost učitelů zvládnout výuku, nedostatečný plán). O poznání menší význam mají argumenty, které jsou založeny na konsekvencích (odliv studentů a učitelů). Nejmenší podporu mají argumenty konspirační (inkluzi prosazují neziskovky, jde o podporu Romů na úkor ostatních), i přesto je ale sdílení konspirací relativně silné.

Do konspiračních teorií bych zařadil také tzv. politickou zakázku. Během sběru informací jsem na tento termín narazil několikrát v neoficiálních zdrojích. Politická zakázka referuje o oficiálních zdrojích informací, které příliš idealizují školní inkluzi a neukazují její problémy, a to na základě politické objednávky. Příkladem může být v této práci citovaná kniha Průvodce školní inkluzí od Mgr. Moniky Tannenbergerové, Ph.D. Na některé nedokonalosti této knihy jsem již poukázal. Ovšem „konspirační teorie“, že tato kniha nebo jiné zdroje idealizující problematiku školní inkluze jsou politickou zakázkou, se mi zdá nereálná. Za pravděpodobnější považuji, že se jedná o skutečné názory autorů, kteří nahlíží na problematiku z jiného úhlu pohledu. Autoři si nemusí uvědomovat některá rizika a problémy školní inkluze, a tak dochází k nepřesným formulacím.

Největší shoda panuje mezi respondenty na tom, že inkluze není dobře připravená a zajištěná. Tuto obavu sdílejí z velké části i příznivci inkluze. Z toho vyplývá, že i příznivci inkluze si uvědomují možné problémy její implementace.

Na základě výsledků výzkumu byly sepsány podmínky, za kterých by většina (především oslovitelní) souhlasila s inkluzí. Omezený počet dětí ve třídách (do 20), souhlas rodičů dítěte

s handicapem a psychologa, přítomnost asistenta. Mezi důležité podmínky patří i zvýšení platů učitelů a maximální počet 1 – 2 inkludovaných dětí na školu.

Není překvapivé, že výzkum ukázal vliv preferovaného mediálního zdroje na názory respondentů. Čtenáři Blesku jsou k tématu obecně nejméně tolerantní a ochota přistoupit na argumentaci je malá. Zajímavý se jeví postoj čtenářů Práva, kteří by pravděpodobně změnili postoj na základě pouhé lepší informovanosti o procesu školní inkluze.

Tomáš Feřtek (2013) na závěr sociologického šetření doporučuje, že nejsou na místě žádné razantní změny. Jednak by šlo Ministerstvo školství proti názorům odborníků i veřejnosti, jednak je vzdělávací systém na rychlé změny citlivý. Proto je rozumnější systematicky zvyšovat schopnosti škol hlavního proudu přijímat a integrovat děti z obou stran spektra.

11. Analýza Demagog.cz

Neštěstím je, že se téma školní inkluze „zpolitizovalo“. Stalo se vděčným tématem pro různé populisticky smýšlející politiky, kteří veřejně uvádějí spoustu nepravd a překrucují fakta. Velká část „nových“ odpůrců z řad politiků při debatě o společném vzdělávání během projednávání zákona ve sněmovně nic nenamítala, nebo ji dokonce podporovali.

Michal Zeman (2016) z Demagog.cz uvádí, že zkontrolovali faktické výroky, které se objevily v celostátních televizích, rádiích a denících mezi 24. únorem a 1. březnem 2016. V této době se k inkluzi vyjadřovala především ministryně Kateřina Valachová (ČSSD), prezident Miloš Zeman a poslanci Jiří Zlatuška (ANO) s Petrem Fialou (ODS).

Častou nepodloženost kritiky společného vzdělávání shrnuje následující výrok Petra Fialy: „Ministryně Valachová přišla s nápadem, že všechny děti s handicapem budou postupně chodit do běžných tříd, do běžných škol.“

V první řadě byl zákon schválen ještě před nástupem Kateřiny Valachové, která tudíž „nepřišla s nápadem“; nyní jej pouze zavádí. Ale hlavně, integrace „všech dětí“ nastat nemá. Zákon navrhuje integrovat jen ty žáky, kterým to postižením dovolí. Ministerstvo uvádí, že „se má citlivě posuzovat, zda dítě s danou diagnózou bude schopné výuku v běžné škole i za všech podpůrných opatření zvládat. Navíc pro žáky, kteří mají středně těžké nebo těžké mentální postižení, se nic nemění,“ dodává úřad.

Ověřili také výroky dvou zastánců inkluze, ministryně Valachové a poslance Zlatušky. Ti naopak věrně opakovali statistiky i obsah zákona a pravdě se vzdálili jen v nevýznamných otázkách: Kateřina Valachová se zmýlila v chronologické posloupnosti návrhů přechodných období právní normy.

Výroky prezidenta Miloše Zemana nebudu příliš rozebírat. Zajímavé je, že si na jedné straně připsal více nepravdivých vyjádření než všichni ostatní politici dohromady, avšak netýká se ho jako téměř jediného náhlé převrácení názorů.

12. Inkluze v číslech

Jednou z nepravdivých zpráv o implementaci školní inkluze byly vize o zaplavení běžných škol dětmi s různými handicapem a následném kolapsu škol, který měl nastat v září 2016. Z oficiálních dat ovšem vyplývá, že se nic takového nestalo.

Novela školského zákona, která vešla v platnost 1. 9. 2016, neruší speciální školy a třídy, takže se zde děti mohou nadále vzdělávat. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou součástí hlavního vzdělávacího proudu už řadu let. Hlavní změna, kterou přinesla novela školského zákona, spočívá v zajištění finančních prostředků pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především v podobě podpůrných opatření. Slovy ministryně školství Mgr. Kateřiny Valachové (2016), Ph.D.: „Rozpočet 2016, a to poprvé za deset let, reflektuje zvýšené výkony v území, to je lidsky řečeno počet dětí, které se vzdělávají a mají konkrétní vzdělávací potřeby.“

Mgr. Lenka Felcmanová (2016) uvádí, že v základních školách bylo ve školním roce 2014/2015 celkem 854 137 žáků. Z celkového počtu 4 106 základních škol v ČR individuálně integruje žáky s postižením 3 175 škol. Tyto základní školy individuálně integrovaly 45 853 žáků s postižením. Ve speciálních třídách běžných základních škol se vzdělávalo 6 118 žáků. Dle údajů ze statistických ročenek školství v minulém školním roce v České republice působilo 383 základních škol zřízených pro žáky s postižením. V těchto školách se vzdělávalo 23 877 žáků s postižením. Z celkového počtu 75 848 žáků s postižením, vykázaných v základním školství, se jich formou individuální či skupinové integrace v běžných školách vzdělávalo 68 %.

Tato statistická data potvrzují, že zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není ničím novým.

Zvláštní pozornost se v souvislosti se školní inkluzí věnuje dětem s lehkým mentálním handicapem.

Ministryně školství Mgr. Kateřina Valachová (2016), Ph.D. vyvrací další mýtus, běžně spojovaný se školní inkluzí: Školní inkluze se netýká dětí, které jsou středně nebo těžce mentálně postižené. Týká se to jen dětí, které jsou „pouze“ lehce mentálně postižené. To znamená, že nemají žádnou kombinaci s poruchami učení či s další diagnózou. Pouze umožňuje dětem z těchto škol, pokud pro to budou vytvořeny podmínky, aby se vzdělávaly v omezeném počtu v běžné škole s využitím podpůrných opatření, nebo aby se vytvořila v běžné škole speciální třída s omezeným počtem žáků za podmínky minimálního počtu čtyř žáků speciálního školství.

Konkrétní data o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením představuje Mgr. Lenka Felcmanová (2016). V základním školství se podle zpřesněných údajů ze školních matrik ve školním roce 2014/2015 vzdělávalo 13 961 žáků s lehkým mentálním postižením (LMP). 809 běžných základních škol individuálně integrovalo 1 428 žáků s LMP. Další 1 774 žáků s LMP bylo vzděláváno formou skupinové integrace ve speciálních třídách běžných základních škol. 2 329 žáků s LMP se vzdělávalo v transformované základní škole praktické, která má běžné i speciální třídy, či v běžné škole, která byla v minulosti sloučena se základní školou praktickou. Podíl žáků s LMP je v případě těchto škol vyšší - 25 až 50%. Ve školách zřízených pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením se vzdělávalo 8 430 žáků. Jeden žák školy zřízené pro žáky s LMP tak připadá na 100 žáků běžné ZŠ.

Inkluze žáků s LMP není tedy žádnou novinkou, ale dlouhodobě probíhajícím procesem. Proto není důvod proč se najednou bát žáků s LMP. Jejich demonizace je nevhodná. Jako problematickou hodnotí Mgr. Lenka Felcmanová roli rodičů v edukačním procesu žáka s LMP.

Rodiče jsou stále zodpovědní za edukační proces svého dítěte a jejich rozhodnutí, obzvláště pokud řádně nespolupracují se školskými poradenskými zařízeními, může mít negativní následky na edukační proces jejich dítěte a případně i zvolené třídy. Jak mi také bylo řečeno několikrát během mého výzkumu, není jednoduché získat pro žáka vhodného asistenta. V některých případech je složité zajistit vůbec nějakého asistenta.

Výše zmíněnou demonizaci významně podporuje Václav Klaus mladší, který ve svých projevech v debatách nebo článcích např. pro Učitelství noviny velmi často používá silná spojení typu „inkluzí je zločin na dětech s mentálním handicapem“, „probíhá genocida praktických škol“, „praktické školy jsou ve stejné situaci jako soukromí sedláci v roce 1948“...

Podotýkám, že zákon pojem „praktická škola“ nezná, hovoří o školách speciálních. Často se také užívá termín „škola podle § 16“.

13. Informace k výzkumu

13.1. Cíl a předmět šetření u studentů (výzkum 1)

Ve výzkumu jsem se zaměřil na zmapování situace ve dvou třídách Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského. Stanovil jsem si za cíl zjistit míru kooperace, individuálního přístupu a povědomí o procesu inkluze u studentů gymnázia. Především pak to, jak ve svém třídním kolektivu vnímají školní inkluzi. Snažil jsem se také zjistit, jak dotazovaní vnímají studenty se speciálními vzdělávacími potřebami na základě vlastních zkušeností. Třídy jsem si takto vybral záměrně, abych mohl provést jejich srovnání. V jedné z nich bylo inkludování studenta problematické a ve druhé jsou studenti inkludováni bez větších obtíží.

13.2. Cíl a předmět šetření u pedagogů (výzkum 2)

Za cíl výzkumu u pedagogů jsem si stanovil zjistit jejich vnímání školní inkluze, a to především ve vztahu k začleňování studentů s různými druhy handicapu a identifikaci rizik a výhod procesu školní inkluze. Dále jsem chtěl zjistit názory na kooperaci s ŠPZ a v rámci pedagogického sboru.

13.3. Respondenti výzkumu 1 (kontext třídy)

Respondenty prvního dotazníkového šetření se stali studenti dvou ročníků víceletého Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského. První z nich byla třída maturitního ročníku (oktáva), ze které dotazník vyplnilo 11 mužů a stejný počet žen. Zajímavostí je, že jeden z chlapců se zároveň prezentuje jako útočná helikoptéra.

Ve druhé zkoumané třídě (kvartě) se zúčastnilo výzkumu 24 studentů, z toho 14 žen a 10 mužů. Součástí třídy jsou dva inkludovaní studenti, jeden diagnostikovaný Aspergerovým syndromem a druhý ADHD. Studenti nepotřebují k výuce asistenta a jsou součástí třídy od primy.

Do zkoumané třídy maturitního ročníku byl zařazen student diagnostikovaný vysoce funkčním autismem. Tato skutečnost, soudě podle odpovědí v dotazníku, významně ovlivnila vnímání problematiky inkluze studenty této třídy. Autistický student již v této třídě není.

Tento student přestal se zvyšujícím se objemem látky zvládat výuku, v rodinném prostředí mu podle získaných informací raději ustupují, pravděpodobně mu chybí řád. Odmítal se učit doma a chodit na některé předměty. Odmítal také medikaci a občas třídu rušil svými projevy. Ve třídě vůči němu byla přehnaná tolerance. V případě nespokojenosti dokázal až dvě hodiny „kvílet“ a tloukl kolem sebe.

Spolužáci si uvědomovali, že je inteligentní, ale nedokázali ho přijmout. Měl přiděleného asistenta, který ovšem u něj nebyl po celou dobu výuky, ale pouze na krizové předměty. S asistentem se občas dostával do konfliktu.

13.4. Respondenti výzkumu 2

Respondenti druhého dotazníku byli pedagogové třech gymnázií. Výzkumu se zúčastnili pedagogové ze soukromého čtyřletého Gymnázia Jana Palacha, soukromého osmiletého Gymnázia mezinárodních a veřejných vztahů a osmiletého státního Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského.

Pedagogové odpovídali na otázky stručně a nezacházeli příliš do detailů. Vysvětlují si to jejich celkovým zaneprázdněním administrativní činností. V těchto gymnáziích je inkluzivní přístup běžnou součástí výuky a celkového přístupu školy.

Ve zkoumaných školách jsem se také osobně setkal se školními psychology nebo výchovnými poradci, aby mi poskytli určitý kontext, a to v podobě kvantitativních dat. Data nejsou starší tří let a jsou přibližná.

Tabulka č. 2 Data ze zkoumaných škol

Škola	celkový počet studentů	Počet studentů se SVP z celkového počtu	Počet studentů s IVP z celkového počtu	Studenti s poruchou autistického spektra z celkového počtu	Počet studentů s nadáním z celkového počtu (bez dvojí výjimečnosti)	Počet studentů s dvojí výjimečností z celkového počtu
GJP	170	34	8	2	2	3
GMVV	250	39	1	1	16	0
GJG-J	430	39	20	20	0	0

13.5. Metoda výzkumu

Během vyhodnocování výzkumu jsem využil jednoduché a efektivní metody. Na kvalitativní otázky jsem použil tematickou analýzu, která byla vhodná a flexibilní vzhledem ke kvalitativní části dotazníku. Pro kvantitativní vyhodnocení otázek byla nejjednodušší a nejdůležitější metoda popisné statistiky.

13.6. Limity výzkumu (rizika zkreslení)

Především bych chtěl upozornit na skutečnost, že můj výzkum není prováděn na dostatečně velkém vzorku, aby byl reprezentativní a mohl jsem tak vyvozovat zásadní závěry týkající se problematiky školní inkluze. Některá data jsem upravil, aby byla zachována anonymita účastníků výzkumu (těch, kteří si přáli zůstat anonymní), ale zároveň aby byla zachována hodnota a smysl jednotlivých výpovědí.

Můj výzkum není reprezentativní. Prováděl jsem ho pouze na omezeném vzorku respondentů. Uvědomuji si také, že jistou roli zcela jistě hraje věk respondentů, který souvisí s jejich mentální vyzrálostí. Jedno z dotazníkových šetření jsem realizoval v kvartě (věk 14 – 15 let) a druhé v oktávě (věk 18 – 19 let).

Ve výzkumu 1 se v jednom z dotazníků u otázek 2 - 4 vyskytovali nesmyslné odpovědi (dotazníkové šetření realizované v kvartě). Proto jsem tyto otázky z vyhodnocení vyřadil a nezapočítal do celkového vyhodnocení v %, neboť je nepovažuji za relevantní.

Uvedená čísla v procentech se po sečtení mohou odchýlit od 100 % až o 1 %, případná odchylka vznikla z důvodu zaokrouhlení na jedno desetinné místo.

V rámci anonymizace jsem změnil některá kvalitativní data, ale úpravu jsem provedl tak, aby to nebylo na úkor výpovědní hodnoty výsledků výzkumu.

13.7. Hypotézy

Studenti Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského jsou informováni o významu pojmu školní inkluze.

Na škole je podnětné prostředí a klima školy je zdravé, studenti se ve škole cítí dobře.

Studenti, kteří se mají osobní zkušenost s neúspěšně realizovanou inkluzí, budou zastávat negativní postoj k procesu inkluze. Naopak studenti, kteří mají osobní zkušenost s inkluzí, která nenarušila průběh výuky, budou mít postoj k inkluzi pozitivní.

Studenti obou zkoumaných tříd kooperují v průběhu výuky na různých úkolech/projektech a pomáhají si s jejich plněním.

Studenti jsou přesvědčeni, že pedagogové vedou výuku s ohledem na jejich individuální potřeby.

Studenti jsou během výuky zatěžováni úměrně svým schopnostem a možnostem.

Většina pedagogů v proinkluzivních školách považuje inkluzi za správný směr, ale má výhrady ke způsobu zavádění.

Pedagogové definují tato rizika školní inkluze: nedostatek asistentů, neúměrné zvýšení nároků na práci učitele, nejednoznačné formulace v zákonech a vyhláškách, nedostatečná profesní připravenost pedagogů.

Pedagogové identifikují tyto výhody procesu inkluze: otevřeně podporuje individualizaci výuky, pomáhá předcházet větším problémům v budoucnu, zlepšuje sociální citění ve společnosti.

Kooperace v rámci pedagogického sboru jednotlivých škol je nezbytná k úspěšnému zavádění školní inkluze a je na vysoké úrovni.

Kooperace mezi ŠPZ a pedagogy škol je kvůli přetíženosti ŠPZ problematická.

13.8. Dotazník předložený studentům (výzkum 1)

V případě uzavřené otázky zakroužkujte vaši odpověď.

Ročník:

Jsem muž/žena

1. Co si představíte pod slovem inkluze?

2. Jak se ve škole cítíš, jaká je tu atmosféra?
 - a) Je mi zde zcela příjemně.
 - b) Spíše příjemně.
 - c) Cítím se neutrálně.
 - d) Spíše nepříjemně.
 - e) Je mi zde zcela nepříjemně.

3. Souhlasíš s tvrzením, že zařazení handicapovaných studentů do hlavního vzdělávacího proudu je správné? Zakroužkujte jednu ze tří možností a svou odpověď zdůvodněte.
 - a) Ano

 - b) Ne

c) Mám jiný názor

4. Jak hodnotíš váš třídní kolektiv (vztahy mezi spolustudenty, vzájemná spolupráce a pomoc, respektování odlišností...)?

a) Zcela kladně, napiš důvod/y:

b) Částečně kladně, napiš důvod/y:

c) Záporně, napiš důvod/y:

d) Neutrálně, napiš důvod/y:

5. Máš pocit, že učitelé ve výuce zohledňují tvé osobní potřeby – např. dávají ti dost času na napsání úkolů a písemek, zohledňují tvé zájmy a jsou dostatečně tolerantní k tvým možnostem?

a) Rozhodně ano

b) Spíše ano

c) Nedokážu posoudit

d) Spíše ne

e) Vůbec ne

6. Spolupracujete v rámci třídního kolektivu na různých úkolech / projektech? Pomáháte si vzájemně s jejich plněním?

a) Velmi často

b) Často

c) Příležitostně

d) Jen výjimečně

e) Nikdy

7. Ve vyučovacích hodinách děláme většinou různé činnosti, kterých je:

- a) Často až moc, takže se nedají stihnout včas.
- b) Tak akorát, takže většinou stihnu, co je potřeba, ale nenudím se.
- c) Málo, takže často při hodině nemám co na práci.

Doplňující poznámky:

13.9. Dotazník předložený pedagogům (výzkum 2)

Vážená paní profesorko, vážený pane profesore,

byl Vám předložen dotazník, který si klade za cíl zjistit stav inkluze na českých středních školách a je základem pro moji bakalářskou práci. Omlouvám se, že Vám dotazník nepředkládám osobně a děkuji za Vaši ochotu a pomoc.

Dotazník je anonymní a vyhodnocení odpovědí poslouží pouze jako základ mé bakalářské práce. Vyplněné dotazníky nebudu poskytovat žádným třetím osobám.

Budu rád za jakoukoliv konstruktivní kritiku, protože pomůže potvrdit nebo vyvrátit názory na problémy probíhajícího procesu školní inkluze. Uvítám také netradiční názory, protože mohou obohatit tuto práci.

Cílem výzkumu je zjistit, vyhodnotit, porovnat a popsat silné a slabé stránky školní inkluze na těchto třech středních školách: Gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského, Gymnáziu Jana Palacha a Gymnáziu mezinárodních a veřejných vztahů.

1. Jaký je váš názor na proces školní inkluze – řadíte se:

- a) k příznivcům procesu inkluze
- b) k odpůrcům procesu inkluze
- c) inkluzi považujete za správný směr, ale k současnému způsobu zavádění máte výhrady
- d) mám jiný názor (prosím uveďte jaký):

2. Jaký je váš postoj k inkluzi studentů s lehkým mentálním handicapem? A máte s výukou studentů s lehkým mentálním handicapem osobní zkušenost?

- a) Souhlasím, protože žádná skupina studentů by neměla být z procesu inkluze vyčleněna. Plně důvěřuji rozhodnutí odborníků, kteří o začlenění studentů rozhodují.

- b) Nesouhlasím s inkluzí studentů s lehkým mentálním handicapem.
- c) Souhlasím se zahrnutím studentů s mentálním handicapem do procesu inkluze, ale za specifických podmínek - uveďte příklady:
3. Jaký je váš postoj k inkluzi studentů s fyzickým handicapem? A máte s výukou studentů s fyzickým handicapem osobní zkušenost?
- a) Souhlasím, protože žádná skupina studentů by neměla být z procesu inkluze vyčleněna. Plně důvěřuji rozhodnutí odborníků, kteří o začlenění studentů rozhodují.
- b) Nesouhlasím s inkluzí studentů s fyzickým handicapem.
- c) Souhlasím se zahrnutím studentů s fyzickým handicapem do procesu inkluze, ale za specifických podmínek - uveďte příklady:
4. Jaký je váš postoj k inkluzi sociálně znevýhodněných studentů? A máte s výukou sociálně znevýhodněných studentů osobní zkušenost?
- a) Souhlasím, protože žádná skupina studentů by neměla být z procesu inkluze vyčleněna. Plně důvěřuji rozhodnutí odborníků, kteří o začlenění studentů rozhodují.
- b) Nesouhlasím s inkluzí sociálně znevýhodněných studentů.
- c) Souhlasím se zahrnutím sociálně znevýhodněných studentů do procesu inkluze, ale za specifických podmínek - uveďte příklady:
5. V čem podle vás spočívají rizika současného pojetí školní inkluze?
- a) Ve špatném personálním zajištění.
- b) V nedostatku školních asistentů.
- c) V neúměrném zvýšení nároků na práci učitelů.
- d) V nedostatečném/špatném naplánování jednotlivých kroků zavádění inkluze do škol.
- e) Spočívá v nejasných a nejednoznačných formulacích v zákonech a vyhláškách.
- f) Inkluze negativně ovlivní studijní výsledky studentů, a to včetně těch inkludovaných.
- g) Inkluze bude mít negativní dopad na celkovou úroveň českého školství.
- h) V nedostatečné profesionalitě pedagogů, která je překážkou ve zvládnutí procesu inkluze v praxi.
- ch) Ve zvýšení rizika výskytu šikany ve třídách.
- i) Jiné – prosím vypište:

6. Co považujete za potřebné kroky, aby byl proces školní inkluze úspěšný?
- a) Nižší počet studentů ve třídách (maximálně 20 studentů).
 - b) Spolupráce rodičů inkludovaného studenta se ŠPP a ŠPZ handicapem.
 - c) Přítomnost asistenta po celou dobu výuky, včetně výuky mimo školní budovu a ve školní družině.
 - d) Stanovení maximálního počtu inkludovaných studentů pro školu.
 - e) Dodržení tzv. absorpční hranice, neboli nepřekročit maximální počet studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami na třídu tak, aby jejich začlenění nenarušovalo vzdělávací proces.
 - f) Zvýšení platů učitelů.
 - g) Snížení administrativní zátěže škol.
 - h) Podpora učitelů ze strany vedení školy.
 - ch) Spolupráce uvnitř pedagogického sboru.
 - i) Včasné intervence v mimořádných (krizových) situacích.
 - j) Personální posílení školních poradenských pracovišť.
 - k) Zavedení karierního řádu pro pedagogy.
 - l) Jiné, prosím uveďte konkrétně:

7. Co dobrého podle vás inkluze přináší do vzdělávacího systému? Jaké jsou výhody inkluze?

- a) Umožňuje zapojení dříve exkludovaných dětí do společnosti.
- b) Otevřeně podporuje individualizaci výuky.
- c) Pomůže předejít větším problémům (např. deviantnímu chování) v budoucnu.
- d) Je to prevence šikany.
- e) Zlepšení sociálního citění u studentů.
- f) Spravedlivější přístup k studentům.
- g) Zvýšení tolerance ve společnosti.
- h) Snížení nezaměstnanosti.
- ch) Snížení výskytu extremismu ve společnosti.
- i) Jiné, prosím uveďte konkrétně:

8. Byli jste dostatečně srozumitelně seznámeni s podpůrnými opatřeními (především 1. stupně)?

9. Spolupracujete v rámci pedagogického sboru na přípravě a vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami?

10. Jak hodnotíte spolupráci s ostatními pedagogy při plnění individuálních vzdělávacích plánů a individuálního přístupu ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami?

11. Jak hodnotíte spolupráci se školskými poradenskými zařízeními? Popište, prosím, vaše zkušenosti s nimi:

Doplňující poznámky:

Děkuji za váš čas, který jste věnovali vyplňování tohoto dotazníku. Jiří Eret

13.10. Způsob sběru dat výzkumu 1

Realizovat dotazníkové šetření ve třídách Gymnázia Jiřího Gutha-Jarkovského mi umožnila po předchozí domluvě paní ředitelka Jitka Kendíková. Paní ředitelka se mnou velice ochotně spolupracovala, a to navzdory její značné časové vytíženosti.

Studentům jsem se představil a zdůraznil některé zásady související s vyplněním dotazníku. Například že dotazník je anonymní, neexistuje špatná odpověď a zdůraznil jsem, že mě zajímá, co si dotazovaní opravdu myslí.

Studenti vyplnili dotazník v časovém rozmezí 15-20 minut.

13.11. Vyhodnocení prvního výzkumu

1. Co si představíte pod slovem inkluze?

Očekával jsem, že žáci budou mít přibližnou představu o tom, co je to inkluze a většina z nich měla alespoň laické (nepřesné) povědomí o tom, co tento termín znamená.

Nejčastější odpověď v oktávě by se dala shrnout takto: Inkluze je proces začlenění studentů, kteří trpí různými poruchami (mentálními, fyzickými) do školních zařízení.

Podobně formulovalo odpověď 15 studentů oktávy a 7 studentů kvarty.

Ve třídě kvarty přibližně třetina studentů neví, co si má pod slovem inkluze představit.

Dalších 6 studentů kvarty napsalo irelevantní odpověď nebo odpověď chyběla úplně.

Tabulka č. 3 Význam inkluze

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Inkluze je proces začlenění studentů, kteří trpí různými poruchami (mentálními, fyzickými) do školních zařízení.	67,5 % (15 studentů)	29,4 % (7 studentů)
Začlenění do společného celku (společné vzdělávání.)	9 % (2 studenti)	12,6 % (3 studenti)
Nevím	0 %	33,6 % (8 studentů)
Irelevantní nebo žádná odpověď	18 % (4 studenti)	25 % (6 studentů)
Autisté kvílející na chodbách.	4,5 % (1 student)	0 %

Studenty obou tříd jsem předem seznámil s účelem dotazníku, tedy věděli, že se tato otázka týká školní inkluze, a že smyslem je zkoumat jejich názor na tuto problematiku.

Z tohoto důvodu považuji za zajímavé odpovědi čtyř studentů oktávy, kteří nepopisovali školní inkluzi vzhledem ke kontextu, který jsem jim poskytl.

Dva studenti odpověděli, že si představují pod slovem inkluze inkluzi buněčnou a další dva odpověděli, že si představují něco jedinečného.

Obě dvojice studentů, jejichž odpovědi se výrazně lišily od většiny, seděli spolu v jedné lavici (dvě a dvě dvojice; odpověď byla vždy shodná u spolusedících studentů). S ohledem na to, že se tyto od většiny odlišné odpovědi vyskytovaly ve dvou dvojicích, soudím, že se jednalo o jakousi „rebelii“ studentů sedících společně v páru ve dvou lavicích. Proto jsem odpovědi vyhodnotil jako irelevantní.

Studentům kvarty jsem zdůraznil, že neexistuje špatná odpověď, a ať odpovídají tak, jak to skutečně cítí. Jejich irelevantní odpovědi naznačovaly, že inkluze je od slova klouzat.

Zajímavé byly časté reference oktávy (12 dotazovaných) na autismus použité jako příklad inkluze, což odkazuje na osobní zkušenost studentů této třídy se spolužákem, který byl diagnostikován vysoce funkčním autismem.

Většina studentů k této otázce nedodala hodnotící komentář. Avšak jedna studentka oktávy uvedla, že si pod pojmem inkluze představí kvílející autisty na chodbách. Další student z téže třídy ke své odpovědi doplnil, že inkluze nefunguje.

Jeden student kvarty ke své odpovědi „inkluze je proces začlenění studentů, kteří trpí různými poruchami (mentálními, fyzickými) do školních zařízení“ dopsal, že inkluze je zpomalení výuky. Tento názor měl jako jediný z kvarty hodnotící charakter, ostatní názory popisovaly proces inkluze.

Jiný student kvarty ke své odpovědi doplnil, že mají ve třídě pár inkludovaných spolužáků. Další reference na inkludované spolužáky se objevily v otázce číslo 3.

Již první otázka zachytila některé reference v odpovědích oktávy, v případě této otázky ojedinělé, na negativní osobní zkušenost se začleněním problematického studenta. Více informací o negativní zkušenosti třídy zachycují odpovědi na otázku číslo 3. Silnou negativní zkušenost ukazuje zejména formulace poslední odpovědi: „autisté kvílející na chodbách“.

Odpovědi kvarty měli podobu spíše obecnou a popisnou a nemám důvod si myslet, že by popisovali spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Studenti kvarty v této otázce neuvodili žádné hodnocení procesu inkluze.

2. Jak se ve škole cítíš, jaká je tu atmosféra?

V oktávě možnost a) „je mi zde zcela příjemně“ uvedlo 9 respondentů, 6 uvedlo možnost b) „spíše příjemně“, 6 se cítí c) „neutrálně“ a jedna dívka uvedla d) „spíše nepříjemně“.

Studenti kvarty uvedli v 17 případech možnost b) „spíše příjemně“, 5 studentů zvolilo za c) „neutrálně“ a jeden student uvedl za d) „spíše nepříjemně“.

Nikdo ze studentů obou tříd nevedl možnost e), že by mu bylo ve třídě „zcela nepříjemně“. Proto není tato možnost zanesena do tabulky.

Tabulka č. 4 Atmosféra třídy

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Je mi zde zcela příjemně	41 % (9 studentů)	0 %
Spíše příjemně	27,3 % (6 studentů)	73,1 % (17 studentů)
Cítím se neutrálně	27,3 % (6 studentů)	21,5 % (5 studentů)
Spíše nepříjemně	4,5 % (1 student)	4,3 % (1 student)

Touto otázkou jsem chtěl zjistit celkové klima ve škole, protože to je důležitý opěrný bod pro jakoukoli produktivní spolupráci v rámci třídního kolektivu. Je obecnou pravdou, že lidé jsou tolerantnější v příjemném prostředí. Proto považuji příjemnou atmosféru ve škole za klíčovou pro realizaci inkluzivního vzdělávání.

Moje očekávání, že studenti budou nejčastěji volit odpovědi b) a c), se u oktávy, na rozdíl od kvarty, nepotvrdilo. Neočekával jsem, že budou tak razantně převažovat odpovědi reflektující pozitivní vnímání atmosféry ve škole.

Výzkum ukazuje zajímavé genderové rozdíly ve vnímání atmosféry ve škole u studentů oktávy.

Zajímavé je, že z 9 respondentů, kteří zvolili odpověď a) „je mi zde zcela příjemně“, bylo 8 mužů. Zbývající tři studenti mužského pohlaví zvolili odpověď b) „spíše příjemně“.

Nejčastější odpověď studentek byla c) „neutrálně“, která se vyskytla šestkrát.

Proto soudím, že studenti oktávy z řad mužů jsou v této škole spokojenější a otevřenější sociálním kontaktům.

Toto vystihuje i student, který ke své odpovědi dopsal, že „kluci jsou dobrý fellas (významový překlad: kamarádi), ale holky s nimi tolik netáhnou.“

Ve třídě kvarty jsem genderové rozdělení třídy nepozoroval. Třída odpovídala homogenně bez ohledu na pohlaví. Je to možná tím, že studenti kvarty ještě nejsou tolik genderově diferenciováni jako studenti oktávy.

Studenti obou tříd hodnotily atmosféru školy ve 32 (70,7 %) případech pozitivně.

Neutrálně vnímá atmosféru školy 11 (24,4 %) studentů.

Varováním by měla být odpověď jedné studentky z oktávy a jedné z kvarty, které uvedly odpověď d) „spíše nepříjemně“ a je možné, že se necítí být plnohodnotnými členkami kolektivu. To hodnotím jako problematické, protože dívky mohou mít problémy se socializací, a to může mít závažný dopad na jejich další život.

3. Souhlasíš s tvrzením, že zařazení handicapovaných studentů do hlavního vzdělávacího proudu je správné? Zakroužkujte jednu ze tří možností a svou odpověď zdůvodněte.

I když podle Karla Pančochy a Heleny Vadurové (2013, str. 27), statisticky mají lidé, kteří zažili osobní zkušenost s inkluzí hendikepovaného, pozitivnější pohled na proces inkluze, záleží velice na konkrétních okolnostech dané zkušenosti.

Podle tabulky můžete spatřit rozdíl ve vnímání zařazení studentů do hlavního proudu vzdělávání. Ovšem jak se dozvíte níže, tabulka do značné míry zkresluje, obzvláště u odpovědi za c) „mám jiný názor“.

Tabulka č. 5 Zařazení handicapovaných

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Ano	9,1 % (2 studentů)	25,8 % (6 studentů)
Ne	22,7 % (5 studentů)	34,4 % (8 studentů)
Mám jiný názor	68,2 % (15 studentů)	38,7 % (9 studentů)

Bez ohledu na zvolenou odpověď se názory studentů nehodí specifikovat podle třech nabízených odpovědí, protože je to zavádějící. Proto jsem se rozhodl roztrždit odpovědi podle významu, a také uvést konkrétně všechny zajímavé výpovědi.

Některé zajímavé názory studentů kvarty:

První ze studentů kvarty zdůvodil svůj souhlas se zařazením handicapovaných tím, že mají stejné právo na vzdělání jako ostatní.

„Souhlasím se zařazením handicapovaných do hlavního proudu vzdělávání, jsou to lidi jako my a neměli by být omezováni na právu na vzdělání. Měli bycho jim pomáhat.“

„Je potřeba zařazovat handicapované a ne je segregovat. Moje sestra je autista a normálně zapadá do kolektivu v běžné škole a také tam má kamarády.“

„Nelze jednoznačně říci, zda je zařazení handicapovaných studentů do hlavního vzdělávacího proudu správné, protože závisí na konkrétní situaci inkludovaného studenta.“

„Pokud dokáže stíhat výuku a zařadit se do třídy.“

„Nevadí mi, ale nesmí být agresivní.“

„Pokud budou zvládat výuku a nebudou zdržovat třídu.“

„Je mi to jedno.“

Některé zajímavé názory oktávy:

U odpovědí na tuto otázku můžeme vystopovat odkazy na negativní zkušenosti s inkludovaným studentem u studentů oktávy. Celkem 14 referencí (63 % třídy) poukazuje na „nešťastné“ zařazení studenta s poruchou autistického spektra do třídy. U kvarty tyto přímé reference nenacházíme, mimo ojedinělé výpovědi u otázky číslo 4.

Ta samá studentka, která v první otázce odpověděla „autisti kvílející na chodbách“, nastínila svůj pohled na problematiku následovně: „Zařazení psychicky handicapovaných považuji za nešťastné.“ Doplnila výpověď o vlastní zkušenost, kdy autistický spolužák znemožňoval výuku hlasitými projevy, což běžně zabralo 15 minut z vyučovací hodiny.

Jiný student oktávy popisuje: „Autistický student v průběhu studia narušoval výuku a kolektiv. Dostával záchvaty a učitelé si s ním nevěděli moc rady. Takhle prořval několik hodin i fyzicky napadl asistentku.“

„Inkluze by měla mít své meze, aby nebyl handicap jednoho studenta handicapem celé třídy.“

„Není správné, aby handicapovaný neustále vyrušoval výuku a měl kvůli své neschopnosti nefér výhody.“

„Vzhledem ke svým zkušenostem jsem v případě psychického handicapu skeptický.“

„Nemělo by docházet k tomu, aby dotyčný brzdil celou třídu.“

„Zažil jsem problematickou inkluzi, ale tento případ nemůže mluvit za všechny.“

„V naší třídě se inkluze nepovedla, student narušoval hodiny a nic nedokázal sám. Ale znám pár handicapovaných žáků, kterým naše škola pomohla. Vzhledem ke svým zkušenostem se přikláním spíše k ne než ano.“

Výsledky obou tříd

Nehledě na zvolenou možnost (a, b, c), studenti oktávy v 17 (77,3 %) případech ke svojí odpovědi dodali, že nelze jednoznačně říci, zda je zařazení handicapovaných studentů do hlavního vzdělávacího proudu správné, protože závisí na konkrétní situaci inkludovaného studenta. Tímto způsobem uvažování mě překvapili, protože jsem očekával celkovou negativní vyhraněnost proti procesu školní inkluze. Podobně uvažuje 9 (38,7 %) studentů kvarty.

Pětkrát se u kvarty objevil názor, že by se handicapovaní měli vyučovat ve zvláštních školách, protože tam se o ně postarají lépe.

Pět studentů z té samé třídy také uvedlo, že psychicky handicapovaní zpomalují celou třídu.

Sedm studentů oktávy, zdůraznilo jako podmínku pro úspěšnou inkluzi to, aby studenti byli schopni zvládat výuku a nerušili (neomezovali) ostatní studenty ve výuce. Podobně uvažovalo šest studentů kvarty. Takto studenti více méně formulovali adaptační normu, kdy je inkludovaný student schopný se začlenit do kolektivu a zvládat učivo.

Šest studentů oktávy také uvedlo, že negativní důsledky inkluze dopadají především na inkludovaného studenta a považují inkluzi autistických studentů za nešťastnou. Snaha

o pohled také ze strany autistického studenta beru jako sympatický projev empatie, který jsem nepředpokládal.

Jeden student uvedl, že se ho to osobně netýká a je mu to jedno.

Z dotazníku také vyplynulo, že studenti nemají výhrady proti spolustudentům handicapovaným fyzicky. Opatrněji popisují možnost soužití se spolustudenty s mentálním handicapem. U jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu jsou výrazně skeptičtější.

Ze šesti studentů oktávy, kteří uvedli rozdělení handicapu na fyzický a mentální, jsou dva respondenti proti zařazení studentů s mentálním handicapem do hlavního vzdělávacího proudu. Čtyři zastávají skeptický názor, ale připouští individuální posouzení daného případu. Ve třídě kvarty pouze jeden student uvedl příklad mentálního handicapu jako nevhodného pro začlenění do běžných tříd.

Nedůvěra k inkluzi studentů s mentálním handicapem také převládá v české společnosti. Z výzkumu Karla Pančochy a Heleny Vaňurové (2013, str. 26) v knize Aktéři školní inkluze vyplývá, že největší míra odmítání společného vzdělání se týká studentů s mentálním postižením. V případě studentů se smyslovým postižením je míra této distance menší, nejmenší je pak vůči studentům s tělesným postižením.

Respondenti oktávy kritizovali především narušování hodiny autistickým studentem a bezradnost učitelů. Jeden z respondentů dokonce uvedl, že inkludovaný student měl nefér výhody, které se nevztahují na jeho handicap. Další student prezentoval názor, že inkluze je sice hezký nápad, ale v praxi nemůže nikdy fungovat. Jeden student naopak zmínil, že i přes osobní negativní zkušenost není správné generalizovat na základě jedné zkušenosti, a že inkluze je správnou cestou.

Inkluze autistického studenta v oktávě nebyla zdařilá. Pro třídu to byla pohroma a nemohl probíhat edukační proces. Tento nepovedený případ inkluze v praxi negativně ovlivnil pohled většiny studentů na celý tento proces, i když často zmiňovali individuální posouzení vhodnosti inkluze.

Názory studentů oktávy na jejich zkušenost s inkluzí považuji za umírněné a domnívám se, že se jedná o rozumné lidi, kteří chápou širší souvislosti problémů. To vnímám jako velmi povzbudivé.

Na základě shromážděných dat si myslím, že kvarta bere inkludované studenty jako součást svého kolektivu. I když vzhledem k názorům 8 studentů, kteří jsou proti zařazení handicapovaných studentů do běžných škol, se můžu mýlit. V odpovědích kvarty se u této otázky neobjevila žádná přímá reference na inkludované studenty.

4. **Jak hodnotíš váš třídní kolektiv (vztahy mezi spolustudenty, vzájemná spolupráce a pomoc, respektování odlišností...)?**

Jedenáct dotazovaných z oktávy zvolilo možnost a) „zcela kladně“. Tuto odpověď zvolilo i 8 studentů kvarty. Zbylých 11 respondentů z oktávy uvedlo možnost b) „částečně kladně“, tuto možnost zaškrtnulo 15 studentů kvarty.

Možnosti záporně a neutrálně nikdo nezvolil, proto nejsou součástí tabulky.

Tato skutečnost mě příjemně překvapila, neočekával jsem tak pozitivní hodnocení třídního kolektivu.

Tabulka č. 6 Koheze

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Zcela kladně, napiš důvod/y	50 % (11 studentů)	34,4 % (8 studentů)
Částečně kladně, napiš důvod/y	50 % (11 studentů)	64,5 % (15 studentů)

Zajímavě opět vyšly rozdíly v odpovědích podle pohlaví u oktávy. Osm mužů zvolilo odpověď a) „zcela kladně“, oproti třem ženám. Početně opačně vyšla odpověď b), kterou zvolilo osm žen a tři muži.

Jeden student oktávy doplnil ke svojí odpovědi, že studenti jsou rozděleni na tábory žen a mužů.

Podobně jako u otázky 2 studenti oktávy mužského pohlaví častěji volili pozitivnější odpověď a) „zcela kladně“ a ženy ve třídě zakroužkovali spíše odpověď b) „částečně kladně“.

I ve zdůvodnění odpovědí byli kritičtější ženy. Jednalo se však o kritiku konstruktivní a odůvodněnou. Ženy v tomto výzkumu nejsou pesimističtější, ale lépe než jejich spolužáci mužského pohlaví dokáží identifikovat a popsat problém.

Kritika směřovala k obtížím nebo neschopnosti se na něčem domluvit a něco zorganizovat. Toto vadilo 9 studentům (41 %), z toho bylo sedm žen. Dvě studentky (9,1 %) ke své odpovědi doplnily, že je složité se společně domluvit na organizaci maturitního plesu.

Naopak 6 respondentů (27,3 %) uvedlo, že se jako třída dokáží vždy domluvit.

Jedna studentka se také svěřila: „Nedokážeme si nic říct otevřeně, tváříme se kamarádsky, ale vždy kamarády nejsme.“

Jedna studentka třídu popsala slovy: „Spíše neutrální vztahy, pomůžeme si, ale kofliktům se vyhýbáme.“

Ve věci vyhýbání se otevřeným konfliktům se studentkou souhlasí další čtyři spolužáci (22,7 %).

Tři studenti uvedli, že třída spolu netráví čas mimo školu. Naproti tomu čtyři studenti uvedli, že je jim příjemné, že se schází i mimo školu.

To považují za rozporulné a ukazuje to na vytvoření menší skupiny nebo menších skupin, které spolu tráví čas i mimo půdu školy.

Všechny čtyři zmínky o odlišnostech druhých se shodují v tom, že se v této třídě příliš neřeší.

Studenti si chválili především vzájemnou pomoc (8 zmínek) a toleranci, ke které nebyl žádný negativní komentář.

Pěkné a přátelské vztahy ve třídě, poklidná atmosféra a ohleduplnost - podobně popisuje třídu dvanáct studentů.

Třída funguje jako zdravý kolektiv, studenti se k sobě chovají ohleduplně a chválí si vzájemné vztahy. Vzájemná pomoc a spolupráce je také na velice dobré úrovni.

Problémem třídy je především problém se na něčem společně dohodnout či něco zorganizovat. Zde by se hodil zásah respektovaného lídra schopného pracovat s managementem třídy a posunout ji dál. Vzhledem k tomu, že se jedná o maturitní ročník, nečekám zlepšení v oblasti organizace společných aktivit třídy.

Ukázal se zde také zajímavý společenský jev zmiňovaný čtyřmi ženami ve třídě. Podle nich lidé ve třídě raději neříkají, co si myslí, aby se vyhnuli konfliktům. Vzhledem ke svým zkušenostem to považují za jev vyskytující se v celé naší společnosti. Vysvětlení je logické. Konflikt lidi vyčerpává, a proto je jednodušší se mu vyhnout. Na druhou stranu konflikt může pomoci vyjasnit a odstranit problémy v kolektivu, čímž je prospěšný z dlouhodobého hlediska.

V rámci třídy kvarty se názory genderově příliš neliší. Studenti si pochvalují především soudržnost a ohleduplnost. Podle pěti výpovědí jsou skvělá parta. Dvě zmínky kritizovaly přílišnou hlučnost, když je třídní kolektiv bez dozoru.

Studenti kvarty identifikovali ve své třídě stejný problém jako studenti oktávy. Je pro ně problematické dojít ke shodě názorů, které se nějakým způsobem týkají celé třídy. Toto je naprosto běžné ve větších skupinách. Studenti jejich věku potřebují důsledné vedení, které bude systematicky pracovat s managementem třídy.

Respondenti z kvarty mají mezi sebou vřelé vztahy a tvrdí, že si své problémy dokáží vždy vyříkat.

S ohledem na téma této práce napsal zajímavou výpověď jeden student kvarty: „Jeden ze spolužáků (ADHD) začíná být přítěží pro celou třídu, zdržuje a nikdo ho nemá rád. To by se nestalo, kdyby šel na jinou školu.“

Tato výpověď, která se výrazně odlišuje od většiny ostatních odpovědí, vypovídá o možných rizicích pro kolektiv třídy ze strany tohoto studenta. Pokud je silnou osobností s výrazným vlivem na třídní kolektiv nebo jeho část, může negativně ovlivnit náladu ve třídě v neprospěch spolužáka s ADHD, a ztížit tak jeho socializační proces. Je možné se domnívat, že vliv tohoto studenta je patrný například u těch studentů, kteří uvedli v odpovědi na otázku číslo 3, že handicapovaní zdržují výuku a měli by chodit do speciálních škol. Je důležité zohlednit v práci s managementem třídy riziko ohrožení inkludovaného studenta nějakou formou šikany nebo sociálního vyloučení. Doporučil bych pozorně monitorovat atmosféru ve třídě s ohledem na zmiňované riziko a pracovat s managementem třídy ve směru koheze.

Zajímavé by bylo konfrontovat tyto typy výpovědí studentů s rodinným zázemím. Škola může mít značný vliv, ale pro hodnotovou orientaci studenta je zásadní rodina.

Silná osobnost s vůdcovskými sklony může ovlivnit atmosféru ve třídě a vytváří podmínky pro rozvoj šikany. To je velmi nebezpečné a je potřeba citlivého a včasného zásahu pedagogů, kteří budou s kolektivem systematicky pracovat tak, aby neumožnili rozvoj ostrakizujícího chování.

Doporučil bych zaměřit větší pozornost pedagogů na toto riziko a cíleně pracovat s managementem třídy.

5. Máš pocit, že učitelé ve výuce zohledňují tvé osobní potřeby – např. dávají ti dost času na napsání úkolů a písemek, zohledňují tvé zájmy, jsou dostatečně tolerantní k tvým možnostem?

Z dotazovaných studentů oktávy 3 uvedli a) „rozhodně ano“, 13 b) „spíše ano“, 4 c) „nedokážu posoudit“ a 2 d) „spíše ne“.

Studenti kvarty zvolili možnost b) „spíše ano“ dvakrát, c) „nedokážu posoudit“ osmkrát, d) „spíše ne“ čtyřikrát a e) „vůbec ne“ třikrát.

Tabulka č. 7 Individualizace výuky 1

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Rozhodně ano	13,6 % (3 studenti)	0 %
Spíše ano	59,1 % (13 studentů)	37,8 % (9 studentů)
Nedokážu posoudit	18,2 % (4 studenti)	33,6 % (8 studentů)
Spíše ne	9,1 % (2 studenti)	16,8 % (4 studenti)
Vůbec ne	0 %	12,6 % (3 studenti)

Z odpovědí můžeme vyčíst, že skoro 75 % studentů oktávy si myslí, že jsou ve výuce zohledňovány jejich osobní potřeby.

Nabízí se ovšem otázka, zda-li to tak studentům připadá, protože učivo bez větších problémů zvládají, nebo zda je skutečně brán ohled na jejich osobní potřeby.

Za předpokladu, že většina studentů oktávy zvládá učivo, protože se dokáží přizpůsobit tempu a podmínkám výuky, se domnívám, že tomu tak není.

Za problematickou považuji pozici studentů, kteří uvedli odpověď d) „spíše ne“.

Jedna studentka za odpověď d) dopsala, že každý pedagog učí svůj předmět tak, jak ho má zažitý a nezajímá se příliš o jednotlivé studenty.

Těmto studentům by mohla prospět větší míra profesionální péče pedagogického týmu. Zvýšená spolupráce s těmito studenty by jim pomohla plně rozvinout jejich potencial, případně překonat možný strach z neúspěchu.

Vzhledem k možným problémům s individualizací bych doporučil další výzkum, který by mohl detailněji popsat a případně i zjistit rizika individualizace ve třídě.

Ve kvartě si téměř 30 % studentů myslí, že jejich osobní potřeby nejsou dostatečně zohledňovány. Proto soudím, že téměř třetina studentů kvarty má problémy se zvládním učiva a není pro ně jednoduché držet krok s tempem výuky. Pro učitele v takovéto živé třídě může být problematické přednášet učivo a ještě monitorovat, zda všichni učivo zvládají. V případě, že se jedná o třetinu třídy, by mohl pedagog přizpůsobit výuku tak, aby studenti kvarty byli schopni držet krok s probíranou látkou. Osobně jsem však toho názoru, že studenti kvarty mají potencial stíhat, ale pocit, že je toho na ně příliš, je normální vzhledem k tomu, že jsou studenty osmiletého gymnázia. Touto domněnkou ovšem problematické zjištění nechci zlehčovat. Doporučil bych detailnější prozkoumání situace ve třídě.

Také bych chtěl poznamenat, že individuální přístup ke studentovi je jednou z více částí způsobu výuky a není možné, aby se pedagog ve třídě s počtem žáků pohybujícím se kolem počtu 23 studentů věnoval každému individuálně. Nehledě na to, že hodnocení na základě jedné uzavřené otázky nemá skutečnou vypovídající hodnotu.

6. Spolupracujete v rámci třídního kolektivu na různých úkolech / projektech?

Pomáháte si vzájemně s jejich splněním?

Pouze jeden z dotazovaných v rámci oktávy a tři studenti kvarty uvedli, že v rámci třídy spolupracují na různých projektech a) „velmi často“. Jedenáct studentů oktávy a deset studentů kvarty uvedlo, že „spolupracují často“ (možnost b). Sedm studentů oktávy a jedenáct studentů kvarty zvolilo možnost c „příležitostně“ a tři studenti oktávy vybralo možnost d „jen

výjimečně“. Poslední možnost „nikdy“ (možnost e) neuvedl žádný z dotazovaných. Proto není součástí výsledků v tabulce.

Tabulka č. 8 Kooperace v rámci třídního kolektivu

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Velmi často	4,5 % (1 student)	12,6 % (3 studenti)
Často	50 % (11 studentů)	42 % (10 studentů)
Příležitostně	31,8 % (7 studentů)	46,2 % (11 studentů)
Jen výjimečně	13,6 % (3 studenti)	0 %

Schopnost spolupracovat při plnění úkolů je velmi důležitou kompetencí pro budoucí život a mezi zaměstnavateli patří k nejužší hodnoceným dovednostem. Často se diskutuje o tom, že současná škola připravuje studenty na povolání, o kterých vůbec nevíme, jaká budou. To souvisí s překotným vývojem technologií, které mají vliv na pracovní trh. Právě tzv. soft skills jsou těmi dovednostmi, na kterých bude čím dál více záviset úspěch či neúspěch v pracovním životě. Toto souvisí také s globalizací, je stále častější, že spolupracují lidé z různých částí světa, odlišných kultur a rozdílného náboženského vyznání. Pokud jsou žáci zvyklí od raného dětství na „jinakost“, tedy spolustudenty s různými handicap, pak pro ně například spolupráce s kolegou z Indie nebude představovat problém, a to bude představovat velkou výhodu na trhu práce.

Spolupráce je také významným nástrojem pro tmelení kolektivu, zlepšuje socializaci a zvyšuje empatii. Vše vyjmenované má významný vliv na subjektivní pocit spokojenosti v osobním životě.

Více než polovina studentů (54,5 % u oktávy a 54,6 % u kvarty) uvádí, že ke spolupráci dochází často nebo velmi často. Možnosti příležitostně nebo jen výjimečně uvedlo přibližně 46 % studentů obou tříd. Vzhledem k rozdělení názorů obou tříd na spolupráci v kolektivu vyvozují, že výsledky nejsou objektivní. Předpokládám různé vnímání spolupráce v rámci třídního kolektivu. Považuji tento jev za zajímavý podnět k dalšímu možnému výzkumu.

7. Ve vyučovacích hodinách děláme většinou různé činnosti, kterých je:

V oktávě zvolili pouze tři respondenti odpověď a) až moc činností, takže se nedají stihnout, ale naprostá většina (17 dotazovaných) zvolila odpověď b) tak akorát, takže většinou stihnu, co je potřeba, ale nenudím se. Dva studenti mají pocit, že jsou při hodině málo zaneprázdněni, takže často při hodině nemají co na práci.

V kvartě zvolilo odpověď a) až moc činností, takže se nedají stihnout, 5 studentů. Polovina třídy (12 studentů) vybralo odpověď b) tak akorát, takže většinou stihnu, co je potřeba, ale nenudím se. Tři studenti říkají, že jsou při hodině málo zaneprázdněni, takže často při hodině nemají co na práci. Čtyři studenti označili všechny tři možnosti.

Tabulka č. 9 Individualizace výuky 2

Odpověď	Odpovědi oktávy v % (počet studentů)	Odpovědi kvarty v % (počet studentů)
Často až moc, takže se nedají stihnout včas.	13,6 % (3 studenti)	21 % (5 studentů)
Tak akorát, takže většinou stihnu, co je potřeba, ale nenudím se.	77,3 % (17 studentů)	50 % (12 studentů)
Málo, takže často při hodině nemám co na práci.	9,1 % (2 studenti)	12,6 % (3 studenti)
V každé hodině jinak (všechny tři možnosti výše)	0 %	16,8 % (4 studenti)

Vnímání náročnosti vyučovacích hodin je v kvartě velice různorodé. Je zde početně větší rozdíl ve zvolených odpovědích. Z toho usuzuji, že studenti kvarty se rozdělují na několik skupin podle výkonosti. Zde vidím ideální prostředí pro výuku se zaměřením na různé výkonnostní skupiny. Správný pedagog by měl dokázat identifikovat různé výkonnostní skupiny ve třídě a přizpůsobit tomu výuku. Ovšem jak jsem se mohl osobně přesvědčit, tato třída je velice „živá“ a výuka zde není jednoduchá. Třída kvarty má 24 studentů, a to dle mého názoru snižuje možnosti využití individuálního přístupu.

Z uvedených výsledků by se mohlo zdát, že individualizace výuky je ve třídě oktávy velmi dobrá – pro většinu studentů (77,3 %) je tempo výuky vyhovující.

Zdání však může klamat. Tempo výuky je uzpůsobeno tak, aby většina studentů stíhala držet krok s tempem výuky během vyučovací hodiny.

Oktáva poukazuje na výskyt dvou extrémů – jsou zde studenti, kteří mají větší problém držet tempo výuky (13,6 %), a také studenti, jejichž potenciál je nevyužitý (9,1 %) a plýtvá se jejich nadáním. Je vhodné podotknout, že inkluze se týká také studentů s nadáním.

Proto si myslím, že v této třídě (oktávě) se pedagogům nedaří individualizovat výuku. Třída je spíše brána jako celek, tedy když většina stíhá výuku, je povinností ostatních se tempu přizpůsobit (což je do určité míry pravda). Měla by však existovat možnost podpory pro studenty, kteří tempo nezvládají. Nesmíme zapomínat také na studenty, kteří zvládají výuku lépe než ostatní a bylo by vhodné zaměřit se na další rozvoj jejich potenciálu. V tomto je klíčová práce pedagogického týmu.

Odlišné chování pedagoga k části studentů nebo jednotlivcům má svá rizika. Studenti velice snadno vycítí odlišné chování (zvýhodňující může být stigmatizující) a může se stát počátkem závažnějších problémů nebo prohloubením problémů stávajících.

Profesionální vedení třídy ve stylu tolerance a podpora zdravé kooperace ve třídě jsou příklady prevence proti těmto rizikům. Tyto nástroje podporují bezproblémový edukační proces a pomáhají nastavit inkluzivní prostředí.

Zajímavé by bylo mít k dispozici informace o prospěchu této třídy a další zpětnou vazbu, porovnat to s výše uvedenými výsledky, tedy zjistit, nakolik vše koresponduje s pocity, které mají studenti vzhledem k množství práce ve vyučovací hodině. Další výzkum by také mohl odhalit, zda-li moje domněnky nejsou mylné, a to především s ohledem na doposud pouze povrchní zkoumání reality třídy a subjektivitu této otázky.

13.12. Způsob sběru dat výzkumu 2

První schůzku na Gymnáziu Jana Palacha jsem si sjednal s ředitelem školy, ten mě představil školní psychologce. Od té jsem získal data potřebná pro tuto práci a současně jsem se s ní dohodl na zprostředkování vyplnění dotazníků pedagogy. K tomu došlo v rámci pedagogické rady.

Také na v pořadí druhém gymnáziu jsem se nejprve setkal s ředitelkou školy. Na Gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského předala dotazníky k vyplnění pedagogům osobně přímo ředitelka školy Jitka Kendíková. Na její doporučení jsem se osobně setkal se školní psycholožkou, která mi poskytla cenné informace, které jsem využil v této práci.

Třetí kontaktovanou školou bylo Gymnázium mezinárodních a veřejných vztahů.

Prostřednictvím e-mailové komunikace mi ředitelka školy Renáta Zajíčková zprostředkovala vyplnění dotazníků pedagogy a na její doporučení jsem kontaktoval výchovnou poradkyni. Její informace také přispěli k obohacení této práce.

Pověřené osoby, které předávaly pedagogům dotazníky, jsem požádal, aby respondentům předaly mé poděkování a doplnily tyto informace: Slovem odborník v dotazníku rozumím úředníka ŠPZ, který rozhoduje o vhodnosti zařazování studentů do hlavního proudu vzdělávání. Dále jsem požádal o upřímnost a doplnění dalších informací, které přijdou respondentům při vyplňování dotazníku na mysl.

13.13. Vyhodnocení druhého výzkumu

1. Názor pedagogů na proces školní inkluze.

Tabulka č. 10 Názory pedagogů na proces školní inkluze

Odpověď	Názor na školní inkluzi	Názor na začlenění mentálně handicapovaných studentů	Názor na začlenění fyzicky handicapovaných studentů	Názor na začlenění sociálně znevýhodněných studentů
Souhlasí	25 %	18,8 %	43,8%	56,3 %
Nesouhlasí	18,8 %	18, 8 %	0 %	0 %
Souhlasí, ale za specifických podmínek (výhrady)	56,3 %	62,5 %	56,3 %	43,8 %

Možnost za d) „mám jiný názor“, nikdo z dotazovaných nevyužil. Většina pedagogů (56,3 %) by se dala zařadit k lidem, kteří za určitých podmínek inkluzi neodmítají. Podobně jako „oslovitelní“ ve výzkumu společnosti EDUin. Avšak na rozdíl od české veřejnosti je mezi pedagogy zkoumaných gymnázií více zastánců školní inkluze (25,5 %), oproti jejím

odpůrcům (18,8 %). Vzhledem k tomu, že zkoumaný vzorek se skládá z pouhých 16 respondentů, nejsou tato data reprezentativní. Nemyslím si, že by podobný poměr příznivců, „oslovitelných“ a odpůrců mohl platit pro české pedagogy obecně, protože respondenti jsou součástí pedagogických týmů proinkluzivních gymnázií.

Přehledné rozdělení pedagogů třech zkoumaných gymnázií podle názoru na školní inkluzi můžete najít v tabulce 15. (Příloha 1)

2. Postoj pedagogů k inkluzi studentů s lehkým mentálním handicapem. Odpovědi na otázku, zda mají s výukou studentů s lehkým mentálním handicapem osobní zkušenost.

S inkluzí studentů s mentálním handicapem souhlasí 18,8 % pedagogů, stejné procento pedagogů se začleněním této skupiny studentů nesouhlasí. Zbylých 62,5 % respondentů souhlasí se začleněním studentů s mentálním handicapem pouze za specifických podmínek.

Pedagogové uvedli tyto specifické podmínky: čtyři pedagogové požadují asistenta pro studenta s mentálním handicapem a dva pedagogé k tomu doplnili, že asistent by měl být kvalifikovaný pro svou profesi. Dva pedagogové uvedli, že jsou v tomto ohledu bez zkušeností. Jeden pedagog uvedl, že má zkušenost s výukou studentů s lehkým mentálním handicapem. Tento pedagog také doplnil, že k výuce studentů s lehkým mentálním handicapem je potřeba koncepční příprava pedagogů, která je v současné době nedostatečná a také zajištění vhodných materiálních a organizačních podmínek.

3. Postoj pedagogů k inkluzi studentů s fyzickým handicapem a odpověď na otázku, zda mají s výukou studentů s fyzickým handicapem osobní zkušenost.

Se začleněním studentů s fyzickým handicapem souhlasí všichni respondenti, ale 56,3 % z těchto respondentů souhlasí pouze za specifických podmínek.

Pedagogové uvedli tyto specifické podmínky: dva pedagogové požadují asistenta pro studenta s fyzickým handicapem. Dva pedagogové uvedli, že mají zkušenost s výukou studentů s fyzickým handicapem. Jeden pedagog také doplnil, že k výuce studentů s fyzickým handicapem je potřeba koncepční příprava pedagogů, která je v současné době nedostatečná a také zajištění vhodných materiálních a organizačních podmínek.

4. Postoj pedagogů k inkluzi sociálně znevýhodněných studentů a odpověď na otázku, zda mají s výukou sociálně znevýhodněných studentů osobní zkušenost.

V této otázce panovala největší shoda mezi učiteli. Se začleněním sociálně znevýhodněných studentů souhlasí všichni respondenti, ale 43,8 % z nich souhlasí za specifických podmínek.

Pedagogové uvedli tyto specifické podmínky: Vhodné podmínky na škole, asistent, kooperace mezi rodiči, školou a jejich podpora dítěte ve vzdělání.

Nikdo z pedagogů neuvedl, že by měl osobní zkušenost se sociálně znevýhodněnými studenty. Vysoká míra akceptace se zařazením sociálně znevýhodněných studentů koreluje s názory české veřejnosti v průzkumech, zmíněných v teoretické části této práce.

5. V čem podle vás spočívají rizika současného pojetí školní inkluze?

Tabulka č. 11 Rizika školní inkluze

Odpovědi:	Pedagogové v %
a) Ve špatném personálním zajištění.	50 %
b) V nedostatku školních asistentů.	81,3 %
c) V neúměrném zvýšení nároků na práci učitelů.	62,5 %
d) V nedostatečném/špatném naplánování jednotlivých kroků zavádění inkluze do škol.	62,5 %
e) Spočívá v nejasných a nejednoznačných formulacích v zákonech a vyhláškách.	12,5 %
f) Inkluze negativně ovlivní studijní výsledky studentů, a to včetně těch inkludovaných.	12,5 %
g) Inkluze bude mít negativní dopad na celkovou úroveň českého školství.	6,3 %
h) V nedostatečné profesionalitě pedagogů, která je překážkou ve zvládnutí procesu inkluze v praxi.	68,75 %
ch) Ve zvýšení rizika výskytu šikany ve třídách.	25 %
i) Jiné – prosím vypište:	6,3 %

Podle pedagogů spočívá největší riziko školní inkluze v nedostatku školních asistentů. Práce školního asistenta není jednoduchá a její finanční ohodnocení není adekvátní

vzhledem náročnosti práce. Po rozhovoru se školními psychology se domnívám, že tento problém bude náročné vyřešit.

Nedostatečná profesionalita pedagogů je definována jako druhý největší problém současného školství (68,75 %). Profesionalita pedagogů je však klíčová pro úspěšnou realizaci procesu školní inkluze.

Neúměrné zvýšení nároků na práci pedagoga považuje 62,5 % respondentů za problém. Proces inkluze bezesporu klade vysoké nároky na jejich práci. Jeden z dotazovaných pedagogů mi sdělil, že problémem je již samotná příprava učitelů na pedagogických fakultách, které nedrží krok s dobou a připravují studenty desítky let stejně bez ohledu na změny, ke kterým s ohledem na překotný vývoj technologií dochází. Toto tvrzení nemohu potvrdit ani vyvrátit, ale považuji ho vzhledem ke kontextu za zajímavé.

Nedostatečné plánování zavádění školní inkluze do škol považuje 62,5 % pedagogů za problematické, ale legislativu jako problém nevnímají.

Jeden respondent doplnil k výčtu rizik současného pojetí školní inkluze také negativní vliv nálad ve společnosti, negativní mediální kampaně, nelogické a zavádějící argumenty, které se objevují v médiích a část společnosti je akceptuje a přijímá za své. Jednoduchá rétorika pomluv a faktů vytržených z kontextu má v dnešní digitalizované společnosti velký vliv a je nebezpečné tento faktor podceňovat. Pouze jeden z dotazovaných pedagogů si myslí, že proces inkluze bude mít negativní dopad na celkovou úroveň českého školství. Tento názor, který je běžný u české veřejnosti, se u zkoumaného vzorku pedagogů nepotvrdil. Domnívám se, že je to způsobeno osobní zkušeností pedagogů s procesem inkluze, a proto jsou schopni relevantněji vyhodnotit skutečné dopady v realitě konkrétní školy.

6. Co považujete za potřebné kroky, aby byl proces školní inkluze úspěšný?

Tabulka č. 12 Potřebné kroky pro úspěšnou školní inkluzi

Odpovědi:	Pedagogové v %
a) a) Nižší počet studentů ve třídách (maximálně 20 studentů).	75 %
b) b) Spolupráce rodičů inkludovaného studenta se ŠPP a ŠPZ handicapem.	75 %
c) Přítomnost asistenta po celou dobu výuky, včetně výuky mimo školní budovu a ve školní družině.	56,3 %
d) Stanovení maximálního počtu inkludovaných studentů pro školu.	31,3%
e) Dodržení tzv. absorpční hranice, nebo-li nepřekročit maximální počet studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami na třídu tak, aby jejich začlenění nenarušovalo vzdělávací proces.	62,5 %
f) Zvýšení platů učitelů.	68,75 %
g) Snížení administrativní zátěže škol.	62,5 %
h) Podpora učitelů ze strany vedení školy.	50 %
ch) Spolupráce uvnitř pedagogického sboru.	37,5 %
i) Včasné intervence v mimořádných (krizových) situacích.	18,8 %
j) ch) Personální posílení školních poradenských pracovišť.	56,3 %
k) Zavedení karierního řádu pro pedagogy.	12,5 %
l) Jiné, prosím uveďte konkrétně:	

Spolupráce rodičů s ostatními aktéry školní inkluze je téma, na které v této práci opakovaně upozorňuji. Spolupráce rodičů je stěžejní pro úspěšný proces inkluze. To si také myslí 75 % respondentů.

Počet studentů ve třídách určili respondenti jako další závažný problém (75 % pedagogů). Snížení počtu studentů umožní, aby se jim mohli pedagogové dostatečně věnovat a individualizovat výuku. Z výzkumu také vyplývá, že je vhodnější stanovit spíše maximální počet studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami na třídu (uvedlo 62,5 % respondentů), než stanovení maximálního počtu studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami na školu (uvedlo 31,3 % respondentů).

Zvýšení platů učitelů je jedním z nezbytných kroků, které přispějí k tomu, aby vzdělávací systém oslovil více zájemců o práci pedagoga. Tuto možnost označilo 68,75 % respondentů.

Problematika včasné intervence v mimořádných situacích je často zmiňovaným problémem, ale jako potřebný krok k úspěšnosti školní inkluze ji uvedlo pouze 18,8 % respondentů.

7. Co dobrého podle vás inkluze přináší do vzdělávacího systému? Jaké jsou výhody inkluze?

Tabulka č. 13 Výhody školní inkluze

Odpovědi:	Pedagogové v %
a) Umožňuje zapojení dříve exkludovaných dětí do společnosti.	81,3 %
b) Otevřeně podporuje individualizaci výuky.	31,25 %
c) Pomůže předejít větším problémům (např. deviantnímu chování) v budoucnu.	25 %
d) Je to prevence šikany.	18,8 %
e) Zlepšení sociálního citění u studentů.	81,3 %
f) Spravedlivější přístup k studentům.	18,8 %
g) Zvýšení tolerance ve společnosti.	75 %
ch) Snížení nezaměstnanosti.	12,5 %
h) Snížení výskytu extremismu ve společnosti.	6,3 %
i) Jiné, prosím uveďte konkrétně:	

Hlavními výhodami školní inkluze jsou zapojení dříve exkludovaných žáků do společnosti (81,3 %), zlepšení sociálního citění u studentů (81,3 %) a zvýšení tolerance ve společnosti (75 %).

Snížení nezaměstnanosti uvedlo jako výhodu školní inkluze pouze 12,5 % respondentů. Přitom je tato výhoda často zmiňována v pro-inkluzivních publikacích, protože inkludovaní studenti mají podle Mgr. Moniky Tannenbergerové, Ph.D. (2016), která zmiňuje zahraniční zkušenosti, větší šanci uplatnění na trhu práce. Takže investice do inkluzivního vzdělávání se z dlouhodobého hlediska vyplácí.

Ostatní možnosti vybralo méně než 32 % pedagogů, a proto jim nepřikládám větší váhu.

8. Byli jste dostatečně srozumitelně seznámeni s podpůrnými opatřeními?

Dvanáct respondentů uvedlo, že bylo seznámeno s podpůrnými opatřeními prvního stupně. Tři pedagogové považují seznámení s podpůrnými opatřeními za nedostatečné. Jeden respondent neuvádí.

Všechny zkoumané školy měly již s procesem inkluze zkušenosti a tak pro ně nebylo příliš problematické přizpůsobit se novele školského zákona a s ním související vyhlášce č. 27/2016.

9. Spolupracujete v rámci pedagogického sboru na přípravě a vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami?

Třináct respondentů uvedlo, že spolupracují na přípravě a vyhodnocování individuálních plánů.

Dva respondenti nespolečně spolupracují na přípravě a vyhodnocování individuálních plánů a jeden pedagog uvedl pouze povrchní spolupráci.

V souvislosti se zkoumanými školami lze mluvit o vysoké míře kooperace v rámci pedagogického sboru. Výjimky považuji za zanedbatelné.

10. Jak hodnotíte spolupráci s ostatními pedagogy při plnění individuálních vzdělávacích plánů a individuálního přístupu ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Kladně nebo dostatečně hodnotí spolupráci s ostatními pedagogy deset respondentů.

Dva uvádí vysokou úroveň spolupráce a dva respondenti mluví spíše o povrchní spolupráci mezi pedagogy.

Jeden respondent odpověď neuvádí a další konstatuje, že se žádná spolupráce nekoná.

Je otázkou, zda-li respondenti zvolili pozitivní hodnocení spolupráce z důvodu konformity, aby nemuseli rozepisovat problémy, které jsou často osobního charakteru, nebo zda-li je důvodem dobrá úroveň spolupráce mezi pedagogy při plnění individuálních plánů. Odpověď na tuto otázku by se dala zjistit osobními pohovory s pedagogy.

11. Jak hodnotíte spolupráci se školskými poradenskými zařízeními? Popište, prosím, vaše zkušenosti s nimi:

Respondenti hodnotí v sedmi případech spolupráci se školskými poradenskými zařízeními kladně nebo velmi dobře.

Pět respondentů nemá žádné zkušenosti a dva z těchto pedagogů uvedli, že spolupráce je realizovaná prostřednictvím ŠPP, a to vcelku dobře.

Čtyři výpovědi ukazují na některé problémy ŠPZ. Ty byly zmíněny i během rozhovorů s pedagogickými pracovníky, které jsem provedl v průběhu svého výzkumu.

Tyto čtyři výpovědi se shodují v tom, že ŠPZ jsou přetížena. V této skupině čtyř lidí jsou zastupeni pedagogové ze všech gymnázií, kde jsem prováděl výzkum a podle zaškrtnutých pozic (ředitel školy, metodik prevence, výchovný poradce) předpokládám, že mají jejich výpovědi vysokou výpovědní hodnotu a vycházejí z bohatých praktických zkušeností.

Dva respondenti doplňují jako problematické dlouhé objednací lhůty na konzultace a vyšetření, která jsou spojeny s další administrativou. Postrádají praktická řešení a evaluaci.

Jeden respondent ale poznamenal, že na rozdíl od ostatních ŠPZ mají vysokou míru spolupráce s PPP a SPC Nautis.

14. Závěr

Inkluzivní vzdělávání je jediná cesta proti životu v segregované společnosti, říká ombudsmanka Anna Šabatová. Inkluze je nesmysl a zločin na dětech s mentálním handicapem, hlásá v diskusích Václav Klaus mladší. Dva protichůdné názory, dva opačné póly a mezi nimi jako mezi mlýnskými kameny žáci, rodiče, učitelé...Kde je pravda? Na tuto otázku jsem si dal za cíl odpovědět v této bakalářské práci. Strávil jsem mnoho hodin studiem odborné literatury, shlédl jsem celou řadu odborných debat, realizoval jsem výzkum na 3 středních školách. To vše mne utvrdilo v názoru, že pravda je někde uprostřed. S ani jedním z vyhraněných názorů se nemohu ztotožnit. Existuje velmi tenká hranice mezi tím, kdy je inkluze vhodným řešením, a kdy je ke škodě všech zainteresovaných.

Jednoznačně lze konstatovat, že školní inkluze významně zvyšuje nároky na práci pedagogů a jako jedno z hlavních rizik je identifikováno nedostatečné personální zajištění. Toto je v kontextu současné situace, kdy data ČŠI potvrzují alarmující trend poklesu mladších ročníků a nárůstu učitelů vyššího věku, velmi rizikový faktor. Přitom jedním z indikátorů Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 je zvýšení podílu mladých učitelů ve školách. Že je situace opravdu vážná, dokládá následující tabulka:

Tabulka č. 14 Vývoj počtu učitelů v ZŠ v jednotlivých věkových kohortách

(MŠMT, kraje, obce)

	2006	2013	2015
do 25 let	2 280	853	938
26 – 35 let	14 791	10 524	10 137
36 – 45 let	20 276	17 236	18 047
46 – 55 let	16 394	19 000	19 227
56 – 65 let	7 334	8 760	9 668
65 a více let	555	512	527

Tabulka zachycuje počáteční stav roku 2006, rok 2013, po kterém došlo k obratu z předcházejícího klesajícího trendu a rok 2016. Z údajů je zřejmé, že se v průběhu uvedených let významně proměnila věková struktura učitelů působících v základním vzdělávání. Počet učitelů do 25 let poklesl o 49 %, počet učitelů v kohortě 26 – 35 let poklesl o 31 %, počet učitelů skupiny 36 – 45 let poklesl o 11 %. Naopak vzrostly počty učitelů starších ročníků – skupina 46 – 55 let o 17 %, skupina 56 – 65 let o 32 %. Je tedy možné konstatovat, že populace učitelů ZŠ stárne, na čemž se podílí jak fluktuace mladších učitelů, tak i skutečnost, že významná část absolventů vysokých škol, které připravují budoucí učitele, nenastupuje do učitelského povolání.

Zdroj: ČŠI

Dalším ohrožujícím faktorem se ukazuje nedostatek školních asistentů. Před platností tzv. inkluzivní novely školského zákona (č. 82/2015 a č. 561/2004 Sb.) školy, které vzdělávali žáky s handicapem, řešily zásadní problém: jak získat finance na školní asistenty. Nyní jsou tyto peníze nárokové, ale školy řeší problém, kde získat asistenty. Současně s nárokovostí skokově vzrostla poptávka po asistentech, ale s ohledem na finanční ohodnocení této práce o ni není velký zájem. Nároky na osobnostní předpoklady asistenta totiž nejsou nijak malé - měl by být empatický, dostatečně trpělivý, razantní a důsledný, mít kladný vztah k dětem se sociálními znevýhodněními, neměl by mít předsudky vůči menšinám, měl by mít alespoň základní znalosti o rodinném zázemí dětí a umět komunikovat s rodiči žáků a měl být schopen pracovat pod vedením učitele. Rozhodně není vhodná varianta, kdy se asistentem pedagoga stává někdo z nedostatku jiných pracovních příležitostí.

Velmi problematické se jeví také vzdělávání asistentů. V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga – podle nich je odlišeno i požadované vzdělání:

1. pro vyšší úroveň činnosti – přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky – musí mít asistent pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (střední školu, vyšší odbornou nebo vysokou školu zaměřenou na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga);
2. pro nižší úroveň činnosti – pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení – stačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem nebo dokonce i jen

vzdělání základní, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

Podle výše kvalifikace a délky praxe je stanovován plat asistenta pedagoga, který se pohybuje od 4. platové třídy výše. Maximální platové úrovně okolo 8. až 9. platové třídy dosáhne pedagogický asistent jen ve zcela výjimečných případech. Jak jsem již uváděl v textu práce, pozoruhodné je konstatování paní ředitelky Kendíkové, že nejlepší asistenti pedagoga se rekrutují z řad rodičů dětí s handicapem. Z jejich úst zaznělo také konstatování, že problém zavádění inkluzivního vzdělávání spočívá především v tom, že chceme něco, na co nemáme připravené lidi.

Mgr. Tomáš Zatloukal, ústřední školní inspektor, upozorňuje vysokou míru selektivity českého vzdělávacího systému. Vytváříme homogenní třídy, dělíme žáky podle nadání, zájmů, a to navzdory tomu, že mezinárodní šetření jednoznačně potvrzují větší efektivitu heterogenních systémů. Co se nám daří na 1. stupni základní školy, nedaří se na 2. stupni a největší problémy s individualizací výuky jsou na středních školách.

Před pro společnost nebezpečnou diferenciací českého vzdělávacího systému varuje také RNDr. Jana Straková, Ph.D. (2017), která upozorňuje na to, že míra selektivity je v mezinárodním srovnání zcela nebývalá. K jejímu prohlubování dochází tím, že živelně vznikají v systému veřejného školství školy a třídy bilingvní, pro nadané žáky, s rozšířenou výukou nějakého předmětu atp. Rozdělení do těchto škol a tříd nelze provést spravedlivě, protože je úzce navázáno na proaktivní přístup rodičů a často s sebou nese také zvýšené finanční nároky. Žákům v nevýběrových třídách se dostává vzdělávání horší kvality a vznikají tzv. školy zbytkové a školy etnicky segregované. Vývoj systému se tak ubírá ke stále se prohlubující nerovnosti.

Za zajímavé považuji srovnání názorů získaných z odborných textů a debat s výsledky mnou realizovaného výzkumu. Pozitivním zjištěním bylo, že studenti oktávy mají alespoň laický přehled o tom, co znamená proces školní inkluze. Tito studenti mají osobní zkušenost s inkludovaným studentem, který byl diagnostikován vysoce funkčním autismem.

Z informací, které jsem získal dotazníkovým šetřením, usuzuji, že tato inkluze neproběhla úspěšně a zvýšila nedůvěru studentů vůči zařazení mentálně handicapovaných do hlavního proudu vzdělávání. Naproti tomu nemají problém s inkluzí fyzicky handicapovaných.

Celkově třída zastává názor, že je potřebné individuální posouzení vhodnosti zařazení handicapovaných do hlavního proudu vzdělávání. S tímto názorem se osobně ztotožňuji.

Rád bych se na inkluzi a praktické zkušenosti s ní dotázal samotných pedagogů. To by mělo větší vypovídající hodnotu než dotazování studentů nebo jiných zúčastněných v tomto procesu, protože pedagog má (v ideálním případě) nejlepší pozici zhodnotit míru úspěšnosti inkluze. Ovšem vnímám značné riziko subjektivního vidění problematiky školní inkluze ze strany pedagogů, a to pokud uvažují podle tradičního přístupu pedagogiky. Jsem ale přesvědčen, že bych získal přesnější představu o tom, do jaké míry je myšlenka inkluze nedostižný ideál nebo realita každodenní praxe.

Studenti svou třídu hodnotí převážně pozitivně, chválí si tolerantní prostředí a soudržnost třídního kolektivu. Spolužáci si ve třídě vzájemně pomáhají, snaží se být bezkonfliktní a daří se jim to. To svědčí o zdravém klimatu třídy a dobré práci třídního učitele.

Především podle odpovědí na otázky číslo 3 a 4 považují dotazované studenty za rozumné lidi, kteří by neměli problém pomoci začlenit se studentovi s odlišností, pokud by to bylo v jejich silách a začleňovaný by vyloženě nerušil třídu a byl „zvladatelný“ pedagogem.

Za důležitou okolnost pro úspěšný proces inkluze považují stálost prostředí. Časté střídání škol škodí inkludovanému studentovi a komplikuje jeho již tak složitou situaci.

Většina studentů často spolupracuje v kolektivu na různých školních úkolech, ale část dotazovaných uvedla, že spolupracují pouze příležitostně. Zde vidím potenciál ke zlepšení. Vzájemná spolupráce ve výuce je jedním z trendů, bez kterých si nelze představit moderní výuku a významně přispívá ke zlepšování sociálních dovedností studentů.

Organizace společných událostí (např. maturitní ples) působí studentům obou tříd největší problém. Shodnout se na společném postupu ve věci, ve které je zainteresovaná větší skupina lidí s různými představami a z odlišného rodinného zázemí, není nikdy jednoduché. Proto bych doporučil studenty seznámit s nástroji (např. racionalizace problému, soustředění se na společné cíle), které by jim pomohly tyto nesnáze překonat, a zvýšily by schopnost efektivní dohody v týmu. V tomto je důležitá především úloha třídního učitele a vidím zde značný prostor pro zlepšení, ale současně si uvědomuji, že s ohledem na přebujelou administrativu nemusí být důvodem neschopnost pedagoga problém řešit, ale jeho časová přetíženost jinými úkoly. V jednom ze záznamů diskusí, které jsem k tématu inkluze shlédl, jsem zaznamenal konstatování, že „jsme mistři v tvorbě byrokratické zátěže“. Domnívám se, že tady by mohl být „zakopaný pes“.

Premýšlel jsem, zda se zde setkává individuální přístup s tradičním přístupem segregace. Jedna studentka zmínila, že učitelé přednáší v tempu, které vyhovuje jim a jejich zájmem je především odříkat předmět a nic dalšího. Dva studenti uvedli, že učitelé ve výuce spíše nezohledňují osobní potřeby a možnosti studentů. O jednoho studenta víc uvedlo, že je náplň hodiny příliš obsáhlá a nedá se stihnout. Naopak dva studenti se cítí v průběhu vyučování málo vytížení. Je možné, že někteří učitelé nediferencují mezi jednotlivými studenty a uvažují o nich spíše jako o celku. (Když dva nestíhají, je to jejich problém, protože jsou ve srovnání s ostatními pomalí. Když je někdo napřed, musí počkat na zbytek třídy.)

Proto bych doporučil systematické vzdělávání pedagogů v této oblasti, kde je bezpochyby prostor pro zlepšení.

Zajímavé bylo zjištění, že ženy byly kritičtější než muži, kteří prezentovali třídu spíše jako bezproblémovou.

Většina žen identifikovala skutečné problémy třídy, kterými je již zmíněná problematická organizace na třídní úrovni a neřešení problémů jako prevence vyhýbání se konfliktům. Rád bych zdůraznil, že konflikt může pomoci vyjasnit a odstranit problémy v kolektivu, čímž je prospěšný z dlouhodobého hlediska.

Z uvedeného je zřejmé, že inkluze je nikdy nekončící proces soužití, ve kterém se nikdo necítí být diskriminován. Je potřeba stavět na tom, co funguje, co je osvědčené, a začít měnit to, co nefunguje. Jsou to postupné kroky v každodenní práci učitelů, žáků i jejich rodičů. Inkluzi nelze nařídit a nemůže nastat ze dne na den. Je důležité změnit způsob uvažování, zbavit se zažitých stereotypů, které jsou přítěží. Například ve školství stále převládá přístup převzatý z medicíny, kdy žáky kategorizujeme podle diagnóz. Často se objevuje názor, že bez stanovené diagnózy nemůže učitel s žákem pracovat. Ale pokud vycházím z toho, co mi ukázal výzkum, a co jsem se dozvěděl z odborné literatury a od pedagogů, pak musím konstatovat, že vzdělávací proces je tak pestrý a dynamický, že nikdy žádná diagnóza nemůže přesně určit, co kterému z žáků bude vyhovovat a jak bude reagovat. Zásadním činitelem a klíčem k úspěchu je učitel, přesněji řečeno vzájemné působení všech zúčastněných = učitelů, žáků, rodičů, ale také prostředí v konkrétní škole. Znamená to různorodost opatření pro různorodé žáky různorodými učiteli.

15. Použitá literatura

ANDERLIK, L. Cesta k inkluzi - Úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014.

ISBN 978-80-7387-765-1.

ANDRYS, O. K problematice vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Řízení školy*, 13 (2), 13-15.

BAŠE, L. Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí. *Školní poradenství v praxi*, 4 (1), 2-4.

FELCMANOVÁ, L. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v datech. *Řízení školy*, 13 (4), 27-28.

FEŘTEK, T. Co si myslí veřejnost o kvalitě škol a potřebě inkluze. *Řízení školy*, 11 (11), 11-13.

KREJČOVÁ, L. Inkluze znamená, že musíme začít přemýšlet. *Řízení školy*, 13 (4), 28-30.

KROPÍKOVÁ, M. Podpůrná opatření 1. stupně a způsob jejich zavádění aneb inkluze krok za krokem, 1. část. *Školní poradenství v praxi*, 3 (4), 8-11.

MERTIN, V. Inkluze není integrace. *Školní poradenství v praxi*, 3 (3), 9-10.

Národní zpráva PISA 2015. In: ČŠI [online]. [cit. 19-05-2017]. Dostupné z:

www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PISA-2015

Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství. In: NÚV [online]. [cit. 22-05-2017]. Dostupné z: www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi

KREJČOVÁ, L. Nadané děti - "popelky" mezi žáky se SVP. *Školní poradenství v praxi*, 4 (2), 13-16.

SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA ET AL. Aktéři školní inkluze: School inclusion actors. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

STRAKOVÁ, J. Novela školského zákona pro zvýšení spravedlivosti vzdělávacího systému nestačí. *Řízení školy*, 14 (6), 13-14.

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

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra (Informační příručka)*. APLA Praha 2007.

TROJAN, V. Bruslení po velice tenkém ledě inkluze. *Řízení školy*, 12 (12), 8-9.

VALACHOVÁ, K. Rovný přístup ke vzdělání. *Řízení školy*, 13 (4), 25-26.

YouTube video Ministryně školství o kladech i úskalích inkluze. In: Youtube [online]. 20.04.2016 [cit. 20-01-2017]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=UHH9uBULm-k. Kanál uživatele [SanceDetem](#).

YouTube video S jakými problémy se potýkají školy při zavádění inkluze. In: Youtube [online]. 20.10.2016 [cit. 26-04-2017]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=z2PqpJgJ4P4> Záznam kulatého stolu SKAV a EDUin.

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZEMAN, M. Analýza Demagog.cz: odpůrci inkluze argumentují nepravdivě. *Řízení školy*, 13 (5), 23-24.

16. Přílohy

16.1. Příloha 1

Tabulka č. 15 Názor pedagogů na proces školní inkluze

Odpověď	GJG-J	GJP	GMVV	Celkem %
Příznivec procesu inkluze	2	2	0	25 %
Odpůrce procesu inkluze	0	1	2	18,8 %
Pro-inkluzivně smýšlící, ale má výhrady k současnému způsobu zavádění	2	3	4	56,3 %

16.2. Příloha 2

Tabulka č. 16 Postoj pedagogů k inkluzi studentů s lehkým mentálním handicapem

Odpověď	GJG-J	GJP	GMVV	Celkem %
Souhlasí	2	1	0	18,8 %
Nesouhlasí	0	2	1	18,8 %
Souhlasí, ale za specifických podmínek	2	3	5	62,5 %

16.3. Příloha 3

Tabulka č. 17 Postoj pedagogů k inkluzi studentů s fyzickým handicapem

Odpověď	GJG-J	GJP	GMVV	Celkem %
Souhlasí	3	2	2	43,8 %
Nesouhlasí	0	0	0	0 %
Souhlasí, ale za specifických podmínek	1	4	4	56,3 %

16.4. Příloha 4

Tabulka č. 18 Postoj pedagogů k inkluzi sociálně znevýhodněných studentů

Odpověď	GJG-J	GJP	GMVV	Celkem %
Souhlasí	3	3	3	56,3
Nesouhlasí	0	0	0	0 %
Souhlasí, ale za specifických podmínek	1	2	3	43,8

17. Summary

This thesis addresses the complex problematics of Inclusive education. The theoretical part consists of relevant terminology for a better understanding of the subject based mainly on professional literature and data I gathered during the research.

Key participants of Inclusive education are schools, Ministry of Education, Educational pedagogical facilities and family.

Family is by law directly responsible for the education process of children and the important role of family in education is often stressed in the theoretical and practical part in teachers' survey.

Inclusive education is not a novelty: It has been implemented in a few schools independently from legislation, since The Velvet Revolution. It is part of Czech Republic's education policy and legislation. Headmasters have had the demanding task to raise funds for students with special education needs. The Education law which has been in practice since September 2016 change that. Schools have now easier access to funding supportive measures for students. The Budget from the Ministry of Education is adequate for such demands. Minister of Education Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D. in 2016 said that budget of the Ministry of Education suffices for Inclusive education for the first time in the history of Czech Republic.

The goal of Inclusive education is to help lower students difference and aims towards a better acceptance in society.

Students with special educational needs consist from those with various disabilities, education disorders, physical disabilities, mental disorders but also talented students, students with different native language and gifted students with learning disabilities (twice-exceptional students).

Talented students and twice-exceptional students are overlooked group in Czech Republic's Educational system.

Czech School Inspectorate report highlights, that only small percentage of talented students has been found and that current situation in Education system is not set up appropriately for supporting the talented students and twice-exceptional students.

Inclusive education has its problems and one of the goals of this thesis is to identify them.

Practical part presents a research carried out amongst three high schools (gymnasiums) where the implementation of inclusive education has been completed. Subjects of the research are teachers from the three high schools and two classes of students at Gymnasium Jiřího Gutha-Jarkovského with whom I did the survey.

Teachers were not as descriptive as students, but responded more adequately.

Survey in two classes of students at Gymnasium Jiřího Gutha-Jarkovského showed, that including student with special educational needs can harm learning process of the whole class, on the other hand it shows, that when successful, it can improve tolerance among students.

Based on interviews with the school psychologists, I consider Inclusive process in the researched schools is rarely unsuccessful.

Teachers from my survey are in more than 81 % cases supporters of the Inclusive education, but they realize advantages and disadvantages of this process.

Teachers identified these problems of inclusive education: lack of school assistants, insufficiency of suitable assistants, hard cooperation with families, imperfect implementation of Inclusive education in practise, unprofessionalism of teachers, high number of students per class (between 25-30), undervalued salary of school personal, overburdening of School counseling facilities.

Inclusive education has strong opposition in Czech Republic. Survey about public views of Inclusive education in Czech Republic performed by EDUin in 2013 shows that 31,5 % people are strongly against Inclusive education, 14,5 % are strong supporters and 53 % supports Inclusive education under certain circumstances.

Inclusive education was subject to smear tactics which was often based on false information. (demagog.cz)

Acceptance of diversity, tolerance among people which allows for building more cohesive societies are the most important benefits. I perceive Inclusive education like a path which should be followed by the society of 21.st century. Inclusive education is not a trend that goes away in few years, that is why is necessary for all participants of Inclusive education to work for common goal, high quality education for everybody.