

Inkluze ve vzdělávání

Lenka Šmeráková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka ŠMERÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H108300**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Inkluze ve vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etikety a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na srovnání integrace a inkluze ve vzdělávání,
- na inkluzi dětí s lehkou mentální retardací v základní škole,
- na přístup učitele základní školy k inkluzi,
- na zodpovězení otázky, jak ovlivňuje přítomnost žáka s lehkou mentální retardací chod vyučování.

Součástí práce bude výzkumné šetření zaměřené na přístup učitele k žákovi s lehkou mentální retardací v běžné třídě základní školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. a kol. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. 1. vyd. Brno : MU, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

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

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize : Duševní poruchy a poruchy chování. 3. vyd. Praha : Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

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

MÜLLER, O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Praha : MŠMT, 2010.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Praha : Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2010.

PIPEKOVÁ, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie. Teoretické základy a metodika. 2. vyd. Praha : Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na textu bakalářské práce.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

.....
LENKA ŠMERAČOVÁ
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně ..8.4.2013.....

.....
Lenka Šm
.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce předkládá informace týkající se inkluze ve vzdělávání a informace o možnostech či omezeních inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se zvláštní orientací na žáky s mentálním postižením. Teoretická část se věnuje základním pojmům, vzdělávání v České republice, vývoji inkluzivních myšlenek a vzdělávání žáků s mentálním postižením. Praktická část se věnuje šetření provedenému na konkrétní základní škole a orientovanému na názory a postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a úrovni jejich připravenosti takové vzdělávání realizovat. Je zde popsán cíl šetření, metoda sběru dat a charakterizováno výzkumné prostředí a výzkumný vzorek. Práce je zakončena analýzou získaných dat a interpretací výsledků šetření.

Klíčová slova: integrace, inkluze, exkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák s mentálním postižením

ABSTRACT

The dissertation contains information of inclusion in education and information about possibilities or limitations of inclusive education for pupils with special educational needs, with particular focus on students with mental disabilities. The theoretical part devotes the basic concepts, education in the Czech Republic, deal with the development inclusive ideas and education of students with mental disabilities. The practical part devotes to the investigation carried out on a particular elementary school and oriented on views and attitudes of teachers towards on inclusive education and their level of readiness on this education. The thesis describes ultimate goal survey, the method of data collection, research environment and research sample. The end of dissertation is formed by analysis data and interpretation of survey results.

Keywords: integration, inclusion, exclusion, inclusive education, pupils with special educational needs, pupils with mental disabilities

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Monice Tannenbergerové, DiS. za pomoc a odborné vedení mé bakalářské práce.

Rovněž děkuji všem respondentům, kteří mi pro účel této práce poskytli řadu cenných informací a věnovali mi svůj čas.

Lenka Šmeráková

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY	11
1.1 INTEGRACE VS. INKLUZE	11
1.2 INKLUZE VS. EXKLUZE.....	13
1.3 DALŠÍ DŮLEŽITÉ POJMY	14
2 VDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	15
2.1 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
2.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	18
2.3.1 Některá podpůrná opatření	20
2.3.2 Význam školských poradenských zařízení pro inkluzi	21
3 VÝVOJ INKLUZIVNÍCH MYŠLENEK	22
3.1 HISTORIE A SOUČASNOST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.2 DOKUMENTY ZABÝVAJÍCÍ SE INKLUZÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
3.3 PODMÍNKY K VYTVOŘENÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ	27
3.4 POZITIVA A ÚSKALÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	31
4 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	35
4.1 KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ	35
4.2 CHARAKTERISTIKA JEDINCŮ DLE STUPŇŮ MENTÁLNÍ RETARDACE	37
4.3 ZVLÁŠTNOSTI ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	39
4.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE	40
4.5 KONKRÉTNÍ DOPORUČENÍ PRO VÝUKU ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 METODOLOGIE ŠETŘENÍ	46
5.1 CÍL ŠETŘENÍ A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	47
5.2 METODA SBĚRU DAT	48
5.3 TVORBA SCÉNÁŘE ROZHOVORU	49
5.4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	49
5.5 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	51
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	54
6.1 NÁZOR UČITELŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	54
6.2 INFORMOVANOST A PŘÍPRAVA UČITELŮ NA INKLUZI	59
6.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE	65
6.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	79
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
SEZNAM TABULEK	89
SEZNAM PŘÍLOH	90

ÚVOD

V současné době se můžeme setkat s narůstajícím zájmem o téma inkluze a její zavádění do vzdělávání. S ohledem na trendy dnešní doby a změny v nynější společnosti je nutné se tímto tématem zabývat. Současnou tendencí je boj proti segregaci a sociální exkluzi jedinců se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním. Inkluzivní myšlení a zavádění inkluze do běžného života je v naší zemi stále v začátcích, i když snahy přijímat každého bez rozdílu a vytvářet prostředí, kde si budou všichni navzájem prospěšní, se stále rozšiřují.

Tato bakalářská práce se zabývá inkluzí v základním vzdělávání se zvláštním zřetelem na zařazování žáků s mentálním postižením do běžných základních škol. Toto téma je blízké mému speciálně pedagogickému zaměření, kterým byl jeho výběr ovlivněn. Věřím, že uvažování nad tímto tématem a jeho zpracování může ovlivnit můj budoucí profesní život.

V inkluzivní společnosti by se neměly osobám přidělovat role „postižených“ a „normálních, intaktních“. Lidé se vždy budou vzájemně lišit, ale tyto odlišnosti by se měly pojímat jako výhody pro vzájemné obohacení. Inkluzivní myšlenky mohou znít jako utopie a působit často jako obecné fráze bez konkrétních doporučení, jak inkluzivní atmosféru vytvořit. Avšak i tyto myšlenky mohou motivovat k hledání cesty, která k inkluzi vede a k překonávání překážek, které se na této cestě vyskytují.

Cílem inkluze ve vzdělávání by mělo být vytvoření takového prostředí školy, kde se budou žáci, učitelé i rodiče cítit dobře, kde budou spolupracovat a společně postupovat k vytyčeným cílům. Taková škola nabízí spravedlivé a rovné příležitosti pro rozvoj různých dětí.

Při vstupu do školského prostředí se dítě setkává s širší komunitou, rozšiřuje si svůj repertoár životních rolí a je důležité, aby se už v raném věku naučilo přijímat odlišnosti. Toho by děti měly dosáhnout za pomoci pedagogů, kteří by rovněž měli bezpodmínečně akceptovat speciální potřeby všech žáků. Právě na pedagogy, jejich postoje a schopnosti inkluzivně vzdělávat se část bakalářské práce orientuje.

Účelem práce je přiblížit čtenáři současný stav inkluzivního vzdělávání a nastínění, kam by mohlo v budoucnu směřovat a jisto jistě také pomalu směřuje. Hlavní myšlenkou práce je, že běžná škola může být vhodná a přístupná pro všechny, pokud budou nastaveny určité

podmínky. Práce by mohla pedagogickou praxi obohatit o podněty k zamyšlení nad současnou úrovní inkluze a o návody či doporučení, co by se dalo změnit, zlepšit.

Cílem bakalářské práce je podat uspořádané informace týkající se inkluze ve vzdělávání a informace o možnostech a omezeních inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žáků s mentálním postižením.

Bakalářská práce se člení na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol a jsou v ní objasněny základní pojmy související s popisovanou problematikou, zabývá se systémem vzdělávání v České republice a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podstatnou kapitolou první části je kapitola třetí věnující se vývoji inkluzivních myšlenek a obsahující mimo jiné podmínky pro vytvoření fungujícího inkluzivního prostředí a pozitiva takového prostředí ve školách. Nejvýznamnější je však poslední kapitola zahrnující informace o žácích s mentálním postižením a jejich zařazování do běžných škol.

Druhá, praktická, část poskytuje informace o šetření vztahujícím se k tématu inkluze. V první kapitole je zformulován cíl šetření, pro jehož naplnění byla zvolena kvalitativní strategie a pro získání dat metoda polostrukturovaného rozhovoru, která je zde charakterizována. Kapitola dále obsahuje popis výzkumného prostředí a výzkumného vzorku, kterým se stalo šest pedagogů konkrétní základní školy. Následuje druhá kapitola obsahující analýzu získaných dat a interpretaci výsledků šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Problematika inkluze je poměrně nová a aktuální. Netýká se pouze oblasti vzdělávání, ale obecně všech oblastí života člověka. K pochopení této problematiky je prvotně důležité vzájemně od sebe odlišit a znát základní pojmy, které vysvětluje právě úvodní kapitola této bakalářské práce. Ne vždy je každému jasný rozdíl mezi následujícími pojmy a je možné se setkat s jejich nesprávným užíváním.

1.1 Integrace vs. inkluze

Obecně se dá říci, že pojem *integrace* je známější a rozšířenější než pojem inkluze. Termín se objevuje ve spojení s různými ději a činnostmi z mnoha oblastí (např. integrovaný dopravní systém, integrovaná střední škola, integrovaná prevence), proto nemusí být vždy jasné, co přesně vyjadřuje. V této práci se jak pojem integrace, tak pojem inkluze bude objevovat pouze v souvislosti se vzděláváním a začleňováním jedinců se specifickými potřebami do společnosti.

Integraci se věnoval teoretik a speciální pedagog Jesenský, který zmiňuje integraci školskou a chápe ji jako: „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (Jesenský, 1995, s. 15). Jesenský v této definici upozorňuje na vzájemnou kooperaci a přizpůsobení jedinců s postižením a jedinců intaktních, což je nutným předpokladem nejen k integraci školské, ale k integraci v nejširším pojetí, čili integraci ve všech oblastech lidského života. Valenta s Müllerem popisují integraci v sociálním kontextu, nahlíží na ni jako na nejvyšší úroveň začlenění jedince do společnosti. Hovoří o nutnosti naplnění subjektivních potřeb seberealizace a sebeuspokojení jedince s postižením a nejen o jeho prostém zahrnutí mezi intaktní populaci (Valenta, Müller, 2007). Jiný úhel pohledu na integraci podává defektologický slovník, který integraci handicapovaných definuje jako prostředek pomáhající překonat střety a problémy mezi účastníky integrace a dopomoci k jejich vzájemnému kontaktu. Během tohoto kontaktu pak dochází k ovlivňování interpersonálních i skupinových vztahů, identity jedinců a sjednocování jejich hodnot, postojů, jednání a směřování aktivit (Edelsberger et al., 2000). U jednotlivých autorů je patrný rozdíl v tom, na co při vymezení integrace kladou důraz. Z přístupu Jesenského lze vyčíst, že je důležité,

aby si na sebe odlišné skupiny jedinců především zvykly, Valenta a Müller zdůrazňují seberealizaci jedince a v definici defektologického slovníku je zjevná důležitost vzájemného prolínání jedinců a jejich komunikace. Ideální by bylo spojit v praxi všechny tyto přístupy v jeden.

Podmínkou integrace je podávání a přijímání pravdivých informací s nutností komunikace a následné spolupráce mezi všemi zúčastněnými v jejím procesu. Integrace je účelný jev, který se při vzájemném střetu hodnotových postojů z různých oblastí života společnosti rozvíjí a zdokonaluje, bez komunikace k úspěšné integraci však nedojde (Podešva, 2007). V pedagogickém slovníku je popsán termín *integrované vzdělávání*, který se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zvláštních přístupů a způsobů zapojení těchto žáků v běžných školách. Uvádí se zde, že cílem v integrovaném vzdělávání je: „poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107). Právě respektování specifických potřeb je velmi významné a proces integrace usnadňuje.

Někdy se hovoří o nadužívání slova integrace a jeho přílišné frekvenci. Michalík právě tuto četnost uvádí jako pravděpodobný důvod, proč v současné době učitelé upřednostňují termín *inkluzie* (in Müller et al., 2004). Hájková a Strnadová (2010, s. 12) vymezují inkluzi jako: „koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ Lang a Berberichová jdou však dále, když tvrdí, že nejpodstatnějším prvkem inkluze není jen to, že se děti se specifickými potřebami zařadí do běžné školy, ale jsou tam vnímány jako obohacující element. Upozorňují, že každý žák má speciální potřeby, proto se musí přijímat jedinečnost a odlišnost všech jedinců a přistupovat k nim individuálně. Filozofií inkluzivního přístupu je přesvědčení o obohacení každého člověka tím, že se naučí vážit si druhých a lépe jim rozumět. Je nutné rozvíjet vědomí, že se všichni navzájem potřebují. Tito australští učitelé považují inkluzi nejen za cíl, ale i metodu, kterou učitelé využívají při tvorbě třídního klimatu, kde si všichni váží spolužáků s postižením, pomáhají jim a přijímají jejich projevy i je samé (Lang, Berberichová, 1998). Vlastní pojem inkluze je odvozen z anglického slova *inclusion*, jenž znamená *zahrnutí* a v širším pojetí *příslušnost k celku* (Hájková, Strnadová, 2010), což vyjadřuje právě pojetí předchozích autorů. Jedinci s postižením či znevýhodněním by měli být vnímáni jako přirozená součást společnosti.

Není snadné přesně vymezit rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze, jelikož jsou často užívány jako synonyma a to z toho důvodu, že se oba týkají začleňování jedinců s postižením. V pojmu inkluze je však možné spatřit hlubší eticko-právně-politický rozměr (Janoško, 2011). Základní rozdíl mezi integrací a inkluzí tkví v tom, že při integraci se musí jedinec i jeho okolí přizpůsobovat novým situacím, kdežto v inkluzivním přístupu se mění celková atmosféra prostředí a vstup jedince s postižením do tohoto prostředí je brán jako zcela přirozený a všichni jsou mu nakloněni. Lechta považuje inkluzi za vyšší stupeň v přístupu ke vzdělávání. Zatímco při integraci mohou podle něj děti s postižením navštěvovat běžnou školu pouze za určité podpory, inkluze již počítá s různorodou třídou jako s normalitou. V této třídě se žáci nedělí na dvě skupiny podle toho, zda jsou intaktní nebo mají specifické potřeby, ale jsou skupinou, kde má každý své individuální potřeby. Integrované dítě se přizpůsobuje škole, kdežto při inkluzi se škola přizpůsobuje dítěti (Lechta, 2010). O tom stejném hovoří Hájková se Strnadovou. Místo toho, aby škola po žácích požadovala naprosté přizpůsobení jejím kritériím, přizpůsobí se ona možnostem svých žáků. To proto, že možnosti školy změněny být mohou, kdežto předpoklady pro vzdělávání žáka stěží. V inkluzivní škole není rozdílná způsobilost ke vzdělávání žáka považována za rušivý faktor, který je potřeba pro snadný průběh edukace odstranit, ale jako individuální okolnost, která v procesu společné výchovy a vzdělávání vymezuje aktivitu a chování tohoto žáka (Hájková, Strnadová, 2010).

Každý z uvedených termínů označuje něco jiného. Zjednodušeně lze tvrdit, že integrace je *proces* a inkluzí lze označit *fakt*, jistou skutečnost, atmosféru. Integrace tedy může být součástí inkluze a zcela jistě by se neměl jedním termínem nahrazovat druhý.

1.2 Inkluze vs. exkluze

Zatímco inkluzi je možné klasifikovat jako ideu, kde je odlišný jedinec součástí společnosti či členem skupiny, *exkluze* znamená pravý opak. Jedná se o vyloučení jedince ať již ze vzdělávání, trhu práce, nebo participace na životě společnosti. V kontextu této bakalářské práce je důležité zaměřit se na vyloučení právě ze vzdělávání. Úplné vyloučení ze vzdělávacího systému již dnes není možné, avšak i v současnosti se můžeme setkat s exkluzí v oslabené formě.

V historii vzdělávání měla exkluze svou pozici, jak je uvedeno níže (viz. kapitola č. 3). Děti, které nesplňovaly kritéria stanovená rozhodujícími orgány, mohly být kompletně

vyloučeny z edukačního procesu (Lechta, 2010). V současném pojetí je možné hovořit o vyloučení některých skupin jedinců z hlavního vzdělávacího proudu, čili z běžných škol, což je v rozporu s inkluzivním myšlením, jehož podstatou je právě vzdělávání určené všem.

1.3 Další důležité pojmy

V následujícím textu bude možné se setkat s dalšími významnými pojmy, které si zaslouží vysvětlení, jelikož se jedná o sice frekventované, avšak ne zcela obvyklé nebo jasné pojmy.

Prvním z těchto pojmů je termín *intaktní* čili *nedotčený, neporušený* (Hartl, Hartlová, 2000). Intaktním nazýváme toho jedince, který je považován za „zdravého“, „normálního“ a „nepostiženého“, ale jelikož jsou tyto pojmy relativní a zavádějící, je vhodnější užívat právě pojmu „intaktní“.

Jak je uvedeno výše opakem pojmu inkluze je pojem exkluze. Stejně by se dal nalézt opak ke slovu integrace neboli začleňování, kterým je termín *segregace* neboli vyčleňování a soustředění na jedno místo. Segregované vzdělávání podle pedagogického slovníku znamená odloučené vzdělávání žáků zdravotně či jinak znevýhodněných od svých vrstevníků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Segregované vzdělávání má jisté výhody. K žákům je uplatňován speciální přístup, jsou vzděláváni v přizpůsobeném prostředí a získávají kontakty s lidmi s podobnými potížemi, jako mají oni sami. Lechta však uvádí i velké nevýhody tohoto vzdělávání. Žáci takto vzdělávání mohou být po ukončení školní docházky méně průbojní a mohou mít problém s uplatněním oproti vrstevníkům, kteří byli vzděláváni v proudu běžného školství. Ve speciálních třídách či školách jsou žáci izolováni od běžného společenského prostředí, sociálních vlivů a někdy i od vlastní rodiny (v případě internátních zařízení). Navíc se zde setkávají se vstřícnými a empatickými pracovníky, kteří je však v běžném životě doprovázet nebudou a vzdělávání mají do určité míry ulehčené (méně náročné učivo či zmírněné požadavky u zkoušek) (Lechta, 2010).

2 VDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Při pomnutí sebevzdělávání a vzdělávání v rodinném či jiném neformálním prostředí, se vzdělávání realizuje především ve školských institucích. V nich probíhá záměrné a direktivní získávání vědomostí, dovedností, schopností a návyků v různých oblastech. Přičemž právo na vzdělání nesmí být nikomu upíráno.

2.1 Současný systém vzdělávání

V České republice je možné se setkat s uceleným vzdělávacím systémem, který tvoří jistou strukturu na sebe navazujících stupňů a umožňuje jedinci prakticky po celý život zvyšování jeho kvalifikace a vědomostní úrovně. Systém základního vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění.

Prvním stupněm je předškolní vzdělávání realizované v mateřských školách. Toto vzdělávání navazuje na výchovu dítěte v rodině a týká se dětí nejčastěji od 3 do 6 let. Vzdělávání v mateřské škole není povinné, avšak obecně se doporučuje mateřskou školu navštěvovat alespoň poslední rok před nástupem na školu základní.

Na tento elementární stupeň vzdělávání navazuje stupeň základního vzdělávání, který zahrnuje povinnou školní docházku trvající devět let. Těchto devět let se dělí do dvou stupňů. První stupeň zahrnuje 1. až 5. třídu a druhý 6. až 9. třídu, druhý stupeň se dá rovněž absolvovat na víceletém gymnáziu nebo konzervatoři. Podle školského zákona má základní škola vychovat všestranně nadané a tolerantní jedince, kteří budou motivováni k celoživotnímu učení, budou umět řešit problémy, tvořivě myslet, komunikovat a spolupracovat s ostatními a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti v budoucím životě (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Po splnění povinné školní docházky mohou jedinci po úspěšném splnění přijímacího řízení pokračovat v dalším stupni vzdělávání, a to ve vzdělávání středním, nepovinném. Střední školství zahrnuje gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře. Studium zde trvá zpravidla 2 až 4 roky a absolvent získává výuční list či maturitu. Školský zákon uvádí, že střední vzdělávání navazuje na základní a rozvíjí ho, poskytuje obsahově širší učivo se všeobecným či odborným zaměřením (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ze střední školy zakončené maturitní zkouškou se mohou studenti hlásit ke studiu na vyšší odborné či vysoké školy, které tvoří další stupeň vzdělávání. Pro potřeby této bakalářské práce je však důležitý pouze stupeň základního vzdělávání, proto není stěžejní ostatní stupně rozebírat podrobněji. Základní vzdělávání je blíže specifikováno v následující kapitole.

2.2 Základní vzdělávání

Základním vzděláváním, jako jediným stupněm vzdělávání, u nás musí povinně projít každé dítě. Proto se jedná o velmi významnou vzdělávací etapu, která by měla vytvořit základy pro celoživotní učení člověka, rozvíjet jeho individualitu a předat mu vše potřebné pro úspěšné absolvování každodenního života.

Základní vzdělávání má žákům poskytnout základ všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké praktickému životu. K tomu je nutné, aby probíhalo v podnětném a tvůrčím školním prostředí. Mezi základní cíle tohoto vzdělávání patří podněcování žáků k tvořivému a logickému myšlení, jejich vedení k otevřené a všestranné komunikaci a svobodnému projevu potřeb, rozvíjení jejich schopnosti spolupracovat a respektovat práci druhých, budování zdravé aspirace a zodpovědnosti, navíc jejich vedení k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2010).

Úkolem základní školy je motivovat žáky k celoživotnímu vzdělávání a rozvíjet jejich osobnost. Plní důležitá poslání a poslání socializační a výchovné. Děti se přirozeně vzdělávat chtějí, jen je u nich nutné rozvíjet vnitřní motivaci k učení a zajistit pro vzdělávání bezpečné prostředí. Aby byla rozvíjena vnitřní motivace dětí, mělo by být vše, co se ve škole odehrává, smysluplné (Polechová et al., 2005).

Dokumenty, které představují prostředky k naplňování a realizaci hlavních vzdělávacích úkolů základních škol jsou vytvářeny buď centrálně, tedy na státní úrovni, nebo na úrovni školní. Nejvýznamnější dokument státní úrovně, který stanovuje hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky, představuje Národní program vzdělávání, tzv. Bílá kniha. Na ni navazují rámcové vzdělávací programy, které jsou rovněž zpracovány centrálně. Školní úroveň pak reprezentují školní vzdělávací programy, které si škola vytváří sama, a pro jejichž tvorbu jsou rámcové vzdělávací programy závazné.

Bílá kniha, vypracována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, byla Parlamentem schválena v roce 2001. Tento dokument je klasifikován jako program dlouhodobého procesu přeměny českého vzdělávání. Je uskutečňován postupně a formuluje myšlenková východiska a obecné programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy. Vyjadřuje soubor doporučení, kam je třeba se v oblasti vzdělávání ubírat a jaké otázky je nutné řešit. Dokument se snaží postihnout celospolečenské potřeby a týká se jak celé vzdělávací soustavy, tak i jednotlivých stupňů a druhů škol. V části, která je věnována základnímu vzdělávání, je zdůrazněn význam budování sociálních vztahů a vzájemného ovlivňování jedinců v tomto období, které budou mít vliv na sociální vztahy ve společnosti i v budoucnu. Na prvním stupni základní školy by se mělo užívat individuálního přístupu s respektem všech přirozených potřeb dítěte. Děti zde získávají základní návyky a dovednosti pro školní i mimoškolní práci, utvářejí si ucelený pohled na svět a je kultivována jejich osobnost. Druhý stupeň má pak za cíl předat žákům kvalitní základ všeobecného vzdělání, vybavit je vlastními postoji, zodpovědností za svá rozhodnutí, uměním řešit problémy a spolupracovat s ostatními. V Bílé knize je rovněž zakotvena potřeba integrativního a inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde upozorněno na nutnou přípravu běžných škol v oblasti profesní, personální i technické. Taktéž je zdůrazněno, že pro úspěšnost inkluze je nutné přijmout jedince, který se vymyká představě obecně zažité normy, jako rovnoprávného partnera. Důraz je kladen i na možnost volby rodičů, do jaké školy dítě umístí a zda trend inkluze podpoří. Je důležité, aby mezi sebou žáci dokázali spolupracovat a přirozeně přijímat a chápat jinakosti (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

Konkrétní cíle, povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání vymezují rámcové vzdělávací programy, které navazují na Bílou knihu. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního učení, jsou v nich zdůrazňovány klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě (Tvrzová, in Vališová, Kasíková, 2011). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mimo charakteristiku základního vzdělávání uvádí pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence důležité pro budoucí uplatnění žáků, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Již na prvním stupni je ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“

zařazen tematický okruh „Lidé kolem nás“. Podle něj se žáci učí význam a podstatu tolerance a pomoci, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mezi lidmi a osvojují si a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi. Všechno uvedené je předpokladem k vytvoření příznivého inkluzivního prostředí ve škole. Na tyto poznatky později navazuje výchova k toleranci a respektování lidských práv a lidských odlišností, důležitou součástí je i prevence xenofobních, rasistických a extremistických postojů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2010).

Prostor pro samostatnou produktivitu škol a iniciativu pedagogů poskytuje tvorba vlastních školních vzdělávacích programů. Ty umožňují přizpůsobit život školy regionu a společenství, ve kterém se nachází. Učitelé jsou díky tvorbě školních vzdělávacích programů motivováni k přemýšlení o tom, co je pro školu prospěšné a efektivně se účastní naplňování cílů vzdělávání, které si škola stanovila. Podle Tvrzové (in Vališová, Kasíková, 2011) učitelé poprvé v historii našeho školství využívají vlastních představ a zkušeností k tvorbě závazného vzdělávacího dokumentu. Na základě školního vzdělávacího programu škola odpovídá za způsob a výsledky vzdělávání. Školní vzdělávací program má zohledňovat potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a stanovovat konkrétní vzdělávací záměry školy. Školní vzdělávací program zajišťuje rovnoprávný přístup k vzdělávání pro všechny žáky a přihlíží k jejich možnostem a vzdělávacím potřebám. Věnuje se i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zabezpečení jejich výuky. Na úrovni školního vzdělávacího programu lze totiž pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami upravit a přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělávání, aby odpovídal jejich skutečným možnostem (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2010).

Pro každou základní školu jsou závazné výše uvedené základní dokumenty, které v sobě zahrnují prvky napomáhající rozvoji inkluzivního přístupu školy. Načež závisí na možnostech školy a přístupu jejího vedení i všech pracovníků, jak se k těmto doporučením a konceptům postaví a jak budou pracovat na tom, aby bylo vytvořeno skutečně tolerantní, chápavé a podnětné školní prostředí.

2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v posledních dvaceti letech stále mění a vyvíjí. Těmto žákům je věnována větší pozornost a je dbáno

na dodržování jejich rovného přístupu ke vzdělávání vytvářením vhodných podmínek pro jejich vzdělávání. Postupem času se na tyto žáky začalo pohlížet více pozitivně a práce s nimi se stala příležitostí k obohacení všech zúčastněných stran. Od přísné segregace těchto žáků se postupuje k jejich stále častější integraci, což otevírá prostor pro řešení nových otázek a vyžaduje hlubší uvažování nad potřebou přizpůsobit podmínky života pro všechny skupiny osob.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dle § 16 školského zákona jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami osoby se zdravotním postižením a osoby se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Přičemž zdravotním postižením je myšleno postižení mentální, tělesné, sluchové a zrakové, dále vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami a vývojové poruchy učení či chování. Zdravotní znevýhodnění je v § 16 odst. 3 klasifikováno jako „zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“. Za sociální znevýhodnění je považováno znevýhodnění způsobené ohrožením jedince sociálně patologickými jevy, rodinným prostředím s nízkým sociálně kulturním postavením, také nařízenou ústavní nebo uloženou ochranou výchovou. Za jedince sociálně znevýhodněné jsou považováni rovněž azylanti, osoby požívající doplňkové ochrany a jedinci čekající na udělení mezinárodní ochrany (Zákon č. 561/2004 Sb.). Pro účely této bakalářské práce jsou důležití především žáci se zdravotním postižením, o kterých bude pojednáváno i v dalších částech práce.

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením se podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. uskutečňuje v několika formách. A to formou častější individuální nebo méně časté skupinové integrace, dále ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální školy) anebo kombinací uvedených forem. V rámci školy je možné pro žáky se zdravotním postižením zřídit jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 8). Vzdělávání dětí se zdravotním postižením je realizováno na základě podpůrných opatření, kterými se podle § 1 odst. 3 uvedené vyhlášky rozumí „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga,

snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“.

2.3.1 Některá podpůrná opatření

Jedním z uvedených podpůrných opatření je zajištění služeb asistenta pedagoga, jehož funkci může zřídit ředitel školy. Asistent pedagoga patří podle Hájkové a Strnadové (2010) mezi významné členy pedagogického týmu inkluzivních škol. Asistent pedagoga při plnění své funkce podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí, pomáhá jim při výuce a s přípravou na výuku, žákům s těžkým zdravotním postižením pomáhá rovněž při sebeobsluze a pohybu a přemísťování v rámci vyučování. Dále pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a spolupracuje a komunikuje se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7 odst. 1).

Ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kteří jsou integrováni v běžné škole, hraje významnou roli sestavení individuálního vzdělávacího plánu, jelikož se individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků liší. Při vzdělávání se musí vycházet z možností a potřeb jednotlivých žáků s postižením. Podle Langa a Berberichové (1998) je individuální vzdělávací plán klíčovým nástrojem pro odpovídající a smysluplné vzdělávání žáka. Individuální vzdělávací plán upravuje § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. Podle této vyhlášky musí individuální vzdělávací plán vycházet ze školního vzdělávacího programu a je sestaven na základě závěrů speciálního pedagoga, psychologa, praktického lékaře nebo i jiných odborníků. Rovněž se při jeho sestavování přihlíží k vyjádření samotného žáka nebo jeho zákonného zástupce. Při vytváření a naplňování individuálního vzdělávacího plánu škola spolupracuje se školským poradenským zařízením, zpravidla pedagogicko-psychologickou poradnou, která také jeho dodržování hodnotí. Lang a Berberichová při sestavování vhodného a efektivního individuálního vzdělávacího plánu zdůrazňují, že je nutné vycházet z pozorování žáka, porozumět jeho silným stránkám a potřebám a zjistit očekávání jeho rodičů. Musí se také brát ohled na materiální, technické a personální možnosti školy (Lang, Berberichová, 1998). Podle vyhlášky individuální vzdělávací plán mimo jiné obsahuje údaje o veškeré speciálně pedagogické popř. psychologické péči, která je žákovi poskytována, cíl vzdělávání, využití pedagogické postupy při vzdělávání žáka a seznam všech speciálních pomůcek a didaktických materiálů, které jsou při vzdělávání žáka používány. Individuální vzdělávací plán je

dle potřeby a vývoje žáka průběžně doplňován a upravován (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6). I Lang s Berberichovou (1998) upozorňují, že nikdy není hotový a učitelé, kteří s ním pracují, by ho stále měli kriticky hodnotit.

2.3.2 Význam školských poradenských zařízení pro inkluzi

Aby se škola efektivně přibližovala inkluzivnímu modelu, potřebuje mít podporu odborníků, kteří jí naznačí správný směr a poskytnou metodickou podporu. Takoví odborníci se nacházejí ve školských poradenských zařízeních, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Poradenské služby, které tato zařízení poskytují, by měly pomáhat ve vytváření vhodných podmínek pro rozvoj osobnosti, dovedností, schopností a zájmů žáků (a to i žáků se zdravotním postižením) a jejich zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj, jak uvádí § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Toto vytváření vhodných podmínek zahrnuje především speciálně pedagogické a psychologické poradenství a vedení pedagogických pracovníků na cestě k respektujícímu prostředí, které každému žákovi dokáže nabídnout vhodné a přiměřené vzdělávání. Školská poradenská zařízení pomáhají škole s přípravou podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením, s úpravou školního prostředí a s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, radí učitelům, jak s těmito žáky pracovat, zapůjčují jim potřebné pomůcky a materiály, doporučují jaké strategie při vzdělávání využívat a pomáhají pracovat se sociálním klimatem třídy a školy.

Přímo ve škole by tvorbu inkluzivního klimatu usnadňovalo vytvoření míst školního speciálního pedagoga a školního psychologa, kteří by svou činností mohli inkluzi bezprostředně ovlivňovat. I když legislativa s těmito pracovníky v základních školách počítá, v mnoha z nich pro ně místa vytvořena nejsou (např. z finančních důvodů). Působí zde pouze výchovní poradci a školní metodici prevence, kteří spolupracují se školskými poradenskými zařízeními a také mohou mnohé ovlivnit. Rovněž vytvářejí a dohlížejí na zdravé sociální klima ve škole, pomáhají se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a metodicky vedou ostatní pracovníky školy.

3 VÝVOJ INKLUZIVNÍCH MYŠLENEK

Společnost se stále vyvíjí a prochází nespočetným množstvím změn, mezi které patří i nutné změny ve vzdělávacím systému a v přístupu k lidem s postižením. V současné době je patrná snaha postupného prosazování inkluzivních myšlenek do vzdělávání. Cílem tohoto procesu je podle Lechty (2010, s. 51) „vytvořit mnohem pružnější, diferencovanější, průchodnější, pro potřeby jednotlivých žáků adekvátnější výchovně-vzdělávací systém.“

Následující kapitola se pokusí přiblížit a popsat dosavadní cestu, kterou za zmíněným cílem společnost doposud ušla a cestu, která ji ještě čeká.

3.1 Historie a současnost inkluzivního vzdělávání

Integrativním a inkluzivním snahám, které se v posledních letech ve školství odehrávají, předcházelo dlouhé období segregovaného vzdělávání, kdy jedinci s postižením či znevýhodněním museli čelit společenské exkluzi. V praxi je inkluzivní vzdělávání teprve v začátcích a bude trvat ještě dlouhou dobu, než bude každý žák, tedy i ten s postižením, přijímán jako jistá součást běžné školy. K tomuto stavu povede dlouhá cesta plná nutných změn v mnoha oblastech.

Od konce 19. a počátku 20. století byly na území České republiky budovány speciální vzdělávací instituce, v nichž bylo téměř výlučně vzdělávání dětí s postižením realizováno. V této době se řešila otázka, zda vzdělávání jedincům s postižením vůbec poskytovat a panovalo přesvědčení, že mimo speciální instituce to není možné (Michalík, in Müller a kol., 2004). I přesto zde byl patrný posun vpřed v oblasti výchovy a vzdělávání jedinců s postižením, kterým se do této doby příliš pozornosti nedostávalo. Období první republiky přineslo rozvoj vědního oboru *nápravná pedagogika*, jehož cílem bylo podněcovat vývoj „abnormálních“ jedinců, pomáhat jim k tělesnému uzdravení a připravovat je pro praktický život. Účelnou odezvou bylo vybudování sítě speciálního školství (Renotiérová, in Renotiérová, Ludíková et al., 2006).

Po roce 1950 je zaznamenán rozvoj vzdělávání dětí s postižením a to jak po stránce institucionální, tak po stránce formální i obsahové. V této době se buduje a rozvíjí pedagogická disciplína *speciální pedagogika*, jejíž představitelé zastávali názor, že vzdělávání dětí s postižením bude probíhat nejlépe při jejich koncentraci do speciálních škol a užití speciálně pedagogických postupů, metod a forem práce. Vzniklo tak dělení školství do dvou proudů – obecného a speciálního, určeného dětem fyzicky, mentálně

a smyslově postiženým. Do popředí tedy vystoupil prvek segregace a to jak osob s postižením od osob intaktních, tak i jednotlivých druhů postižení navzájem. Nicméně ani systém speciálního školství nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem dětem s postižením. Ze vzdělávání byla nejčastěji vyčleňována skupina dětí s těžším stupněm mentálního postižení a děti s postižením kombinovaným. Pokud už bylo některé z dětí s postižením vzděláváno v běžné škole, především v období let 1970-1989, dělo se tak výjimečně na žádost rodičů a libovůli učitelů a škol. Avšak tyto děti přicházely o možnost speciálně pedagogické podpory, kterou v běžné škole buď nedostávaly vůbec, nebo v nedostatečné míře. Dítě se muselo přizpůsobovat pravidlům školy a splnit všechny její podmínky, aby v ní mohlo zůstat. Učitelé v běžných školách se ve své profesní přípravě setkávali s problematikou vzdělávání dětí se zdravotním postižením pouze ojediněle. Pro tyto děti byli připravováni učitelé zvlášť ve studijním oboru nazývaném „učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči“. Tato oddělená příprava učitelů se projevila hned v začátku 90. let, kdy první děti s postižením nastoupily do běžných škol. Školský zákon z roku 1984 navíc upravoval institut osvobození od povinné školní docházky. Národní výbor mohl trvale osvobodit od vzdělávání děti, které ho pro svůj duševní stav nebyly schopny. Nutné je však poukázat na to, že děti byly mnohdy osvobozeny pouze po formálním posouzení a nebyl brán ohled na případný vývoj dítěte a tudíž možnou změnu v duševním stavu. Ve většině případů pak byly tyto děti umisťovány do ústavů sociální péče. Důležité je také zmínit, že v tehdejší době nebyla respektována rodičovská práva a rozhodováno bylo většinou bez rodičů. Tato skutečnost se týkala rovněž přerazování dětí ze základních škol do škol speciálních, tento krok byl rodičům pouze oznámen. I přes velká negativa tehdejšího vzdělávacího systému, lze nalézt jistá pozitiva, která tato doba přinesla. Ve speciálních školách vzniklo množství metodických postupů a byla vypracována a uzpůsobena řada obecných didaktických zásad, ze kterých je čerpáno dodnes. Pro žáky vznikaly také učebnice a studijní materiály, jež byly na vysoké úrovni. Děti měly přístup ke kompenzačním a rehabilitačním pomůckám, ke kterým by se v běžném životě obtížně dostávaly. Pozitivní rovněž bylo, že v této oblasti pracovala řada vzdělaných a obětavých lidí, kteří se zasloužili o rozvoj vzdělávání a péče o děti s postižením (Michalík, in Müller et al., 2004).

K velkým změnám u nás došlo počátkem 90. let. Především ze strany rodičů docházelo ke snahám o začlenění jejich dětí s postižením mezi intaktní děti. Změnila se legislativa, která upravovala organizaci vzdělávání, a postupně začalo docházet k integraci dětí

s postižením do běžných škol. Michalík uvádí, že změna nastala především přijetím vyhlášky o základních školách v r. 1991. Zde byla poprvé jasně a otevřeně zmíněna možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol (in Müller et al., 2004). Oproti zahraničí je Česká republika v objevování intergrativních snah mírně pozadu. Koncept integrace je ve světovém měřítku typický pro 80. léta 20. století, o inkluzi se začíná hovořit právě v letech devadesátých, ale zejména na počátku 21. století, kdy pedagogika získává multidisciplinární charakter a inkluzivní pedagogika je považována za novou pedagogickou disciplínu. V České republice momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí a je zde snaha k prosazení inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2010), otázkou zůstává, jak rychle se konceptu inkluze ve vzdělávání budeme blížit. Jistě se bude jednat o dlouhodobý proces změny.

3.2 Dokumenty zabývající se inkluzí ve vzdělávání

Mezinárodní dokumenty, kterými je Česká republika vázána, i dokumenty schválené v České republice, jsou hybným prostředkem umožňujícím změnu. Pojmenovávají problémy a jevy a stanovují konkrétní cíle, kterých by se mělo v učených oblastech dosáhnout. Závaznost jejich plnění zaručuje, že se nebude o podstatných otázkách jen debatovat, ale budou se podnikat kroky pro jejich vyřešení.

Východiska inkluzivní pedagogiky bývají spojovány už se Světovou konferencí speciálního vzdělávání, která se v roce 1994 konala ve španělské Salamance pod taktovkou organizace UNESCO. Zde vznikl pro speciální vzdělávání velmi důležitý dokument The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, v němž se zástupci 92 států a 25 mezinárodních organizací zavazují k vytvoření vzdělávání pro všechny, což se týká i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle tohoto usnesení by měly být běžné školy inkluzivně orientované, měly by budovat příjemné společenské prostředí a bojovat proti diskriminačním postojům. Dokument vyzývá všechny vlády ke snaze zlepšit oblast běžného školství tak, aby do něj mohly být přijaty všechny děti bez rozdílu a zároveň zajistit počáteční i následné vzdělávání učitelů v potřebných oblastech. Je zde rovněž uvedeno, že běžné školy musí uznávat a reagovat na rozmanité potřeby svých žáků a nezkoumat, zda má dítě kompetence pro přijetí do běžné školy (The Salamanca Statement, 1994).

Mezistátní odborná organizace UNESCO je autorem projektu s názvem *Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*, jehož ideou je „škola pro všechny“ a cílem je inkluze a vzdělávání všech dětí, mladých lidí i dospělých s postižením. Výchozí myšlenkou je, že právo na vzdělávání je univerzální a musí se týkat každého. Uvedené právo je pak zakotveno v dokumentech, kterými jsou Úmluva o právech dítěte (1989), Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením (1993), již zmíněné Salamanské usnesení (1994) a Dakarské usnesení (2000). Na světovém fóru v Dakaru, kde Dakarské usnesení (*The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*) vzniklo, se sešlo 164 zemí. Tento dokument potvrzuje jako cíl vzdělávání pro všechny a jednotlivé vlády se jím zavazují do roku 2015 dosáhnout kvalitního základního vzdělávání pro každého bez rozdílu. Uvedené dokumenty zavazují i Českou republiku k plnění úkolů na poli integrace a inkluze (Netolická, 2012).

Vláda České republiky od počátku 90. let schválila celkem pět národních plánů týkajících se osob se zdravotním postižením. Posledním z nich je Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Ten vychází z významného dokumentu OSN Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, který byl Valným shromážděním schválen v roce 2006, a Česká republika jej ratifikovala v září 2009. Zmíněný Národní plán se snaží zabezpečit lepší přístup státu a společnosti k osobám se zdravotním postižením, zajistit jejich rovnoprávnost a respektování jejich důstojnosti a chránit je před všemi druhy diskriminace. V oddílu věnujícímu se vzdělávání a školství je velký důraz kladen právě na uplatňování principu inkluzivního vzdělávání se zdůrazněním práva každého dítěte vzdělávat se v hlavním proudu vzdělávání. Jedním z cílů je také dosáhnout vyšší míry integrace dětí s lehkým mentálním postižením do škol běžného typu. Za důležitou je rovněž považována podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblastech vzdělávání žáků a studentů s postižením v hlavním vzdělávacím proudu a v neposlední řadě důslednější příprava budoucích pedagogických pracovníků v této oblasti (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, 2010).

V návaznosti na uvedený Národní plán a jeho požadavek uplatňovat princip inkluzivního vzdělávání vznikl Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jež měl rovněž přispívat k naplnění Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která pro Českou republiku představuje mezinárodní závazek. Byl sestaven rovněž jako reakce na rozsudek

Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, podle něhož Česká republika diskriminuje Romy v přístupu ke vzdělání jejich neoprávněným umístěním do speciálních škol. Tato strategie uvádí, že je Česká republika zemí, která vyčleňuje vysoké procento dětí, žáků a studentů z hlavního vzdělávacího proudu a umísťuje je do škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a speciálních institucí. Jejím cílem je tedy dosáhnout maximální míry rozvoje inkluzivního vzdělávání v České republice a působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze, 2010). Pro realizaci této strategie byly vytvořeny pracovní skupiny složené z řady odborníků z praxe, neziskových organizací, zastupujících akademickou obec i z pracovníků jednotlivých resortů, kterých se koncepce týká. Se změnou vlády však došlo k problémům v komunikaci mezi zástupci Národního akčního plánu a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ze strany Ministerstva došlo k selhání a neprofesionálnímu vedení této strategie, proto množství členů z pracovních skupin vystoupilo a Národní akční plán „upadl v zapomnění“.

Nejnovějším a velmi diskutovaným dokumentem schváleným vládou, který se rovněž mimo jiné zabývá oblastí vzdělávání je Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015. Tento dokument v oddíle věnovaném posílení otevřenosti a kvalitě základního vzdělávání počítá se zrušením škol zřizovaných pro děti s lehkým mentálním postižením (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015, 2011), což je právě jednou z příčin současné kritiky tohoto dokumentu a vlny diskusí.

Z uvedeného je zcela jistě patrné, že jsou v České republice zjevné snahy o zavedení inkluzivního vzdělávání do praxe. Lechta říká, že bychom nikoho neměli ze vzdělávání vyčleňovat jen proto, že vyžaduje něco navíc, nemělo by být zvláštností, že žák s postižením navštěvuje běžnou školu, ale nesmí se zapomínat na to, že inkluzivní edukace má smysl pouze tehdy, jsou-li pro ni vytvořeny potřebné podmínky. Inkluze by podle něj neměla mít za cíl likvidovat speciální školy a speciálněpedagogická zařízení (Lechta, 2010). Je nutné trend inkluzivního vzdělávání prosazovat, avšak nic by se nemělo dít násilně. Inkluzivní myšlenky a principy by se neměly nařizovat plošně, ale aplikovat individuálně a citlivě vzhledem k opravdovým potřebám jednotlivých žáků a studentů. Je důležité, aby byla dostupná nabídka, ale stále by měl být kladen důraz na svobodnou volbu rodičů nebo jednotlivců, v jakém systému se chtějí vzdělávat. Zda v systému

běžného nebo speciálního školství. Inkluze skrývá jisté výhody, ale rovněž i nevýhody a značné množství nutných změn, které musejí nastat, aby mohl tento koncept fungovat.

3.3 Podmínky k vytvoření inkluzivního prostředí

Cílem inkluze by mělo být vytvoření prostředí, kde se budou setkávat všichni učitelé, žáci a jejich rodiče s cílem vzájemného učení. Vytvoření školy, ve které se všichni cítí dobře, všichni do ní chodí rádi a mají chuť dále se vzdělávat (Polechová et al., 2005). Aby mohl být tento cíl naplněn, je před realizací úspěšné školní inkluze nutné připravit určité podmínky.

Výchozí podmínky pro inkluzivní vzdělávání jistě vytváří *škola*, resp. její vedení. Základem školy, kterou mohou bez potíží navštěvovat všechny děti bez rozdílu, je její dobrá přístupnost, bezbariérovost a dostatečná vybavenost technickými pomůckami. Pro možnost poskytování množství podpůrných prostředků pro žáky i zaměstnance je rovněž nutné, aby škola disponovala postačujícími finančními prostředky. Podle Lechty (2010) je třeba zajistit organizační a personální změny, vytvořit metodické a jiné podmínky, snížit počet žáků ve třídě a musí se zajistit příprava pedagogů, ostatních žáků i jejich rodičů. Pro kvalitní vzdělávání a práci s heterogenními skupinami žáků je nezbytným předpokladem změna klimatu školy, účinné způsoby práce, smysluplná výuka a tvorba partnerských vztahů. Pracovníci školy i žáci musejí být respektováni jako individuality, aby se u nich mohla rozvíjet sebeúcta a zapojení co celkové ideje školy. Aby mohla škola efektivně něco měnit a připravovat podmínky pro inkluzivní vzdělávání, musí si nejprve uvědomit současný stav, např. pomocí autoevaluačních nástrojů. Je důležité vědět, že chce-li se škola nějak posunout, musí vědět nejen, kam směřuje, ale také odkud tj. kde je teď, z jaké pozice se k vybranému cíli bude dostávat. Vedení školy by se mělo snažit o posun školy kupředu a vytvořit podmínky pro alternativní metody výuky i trávení volného času všech dětí. K hlavnímu cíli by měla směřovat pomocí cílů dílčích, krátkodobějších (Polechová et al., 2005). Mnohé změny nemůže škola zvládnout sama a je proto závislá na pomoci zvenčí, tedy na pomoci kompetentních odborníků, kteří mohou škole poskytnout metodickou podporu. Důležitým úkolem školy a předpokladem úspěšného fungování inkluze je rovněž navázání partnerského vztahu s rodiči svých žáků. Škola se jim musí otevřít, aby mohla být spolupráce realizována.

Významný úkol při plnění ideje inkluzivního vzdělávání spočívá rovněž na bedrech *učitelů*. Především pak učitelů třídních ve třídách, kde se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami. I když je to velmi těžké musí učitel podle Langa a Berberichové (1998) napřed změnit vlastní myšlení a vyučovací praxi, aby se mohla inkluze stát skutečností. Učitel by měl obecně změnit přístup k žákům, respektovat všechny děti bez výjimky, brát je jako partnery a dokázat ocenit jedinečnost všech dětských osobností. Měl by se snažit formovat prostředí vhodné pro efektivní učení žáků a vytvářet pozitivní sociální klima, kde bude děti vychovávat k respektu a zájmu o ostatní, což může k vybudování fungující a respektující společnosti přispět mnohdy víc než výuka konkrétních školních předmětů (Polechová et al., 2005). Tyto inkluzivní kompetence je možné u budoucího pedagoga rozvíjet již kvalitní pregraduální přípravou a oborovými praxemi na inkluzivních školách. Při studiu učitelství by si měli studenti osvojovat nejen didaktické znalosti, ale i metodiku práce s heterogenní skupinou žáků, znalosti obecných zákonitostí sociálních vztahů a mechanismů formování sociálních skupin, forem lidské heterogenity a znalosti umožňující efektivní řešení problémů a edukačních situací (Hájková, Strnadová, 2010). Je zcela přirozené, že změny v přístupu jednoho učitele i celého pedagogického sboru přicházejí postupně. Postoj učitele je pro vytvoření inkluzivního prostředí ve třídě opravdu zásadní. Učitel musí chtít sám něco změnit a pojmout to jako příležitost. Podstatné je jeho nadšení, chuť do práce a radost ze seberealizace. Žáci poznají, pokud učiteli chybí snaha a vnitřní motivace. Důležitá je nejen otevřenost k vlastnímu učení a celoživotnímu vzdělávání, ale rovněž učitelova podpora zvenčí, i když je jasné, že přímo ve vyučování se musí spolehnout především na sebe. Jak uvádějí Lang a Berberichová, je pro učitele přínosná jeho účast v kurzech a na školeních týkajících se práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, nových forem vyučování, vytvoření správných komunikačních dovedností, řešení konfliktů apod. Učitelovou podporou je myšlena i přítomnost asistenta pedagoga nebo osobního asistenta ve třídě, možnost konzultací s odborníky a kolegy, zajištění dostatečných materiálních podmínek a umožnění více času na přípravu vyučování (Lang, Berberichová, 1998). Prospěšné jsou i vzájemné hospitace na jiných školách a ve třídách u zainteresovanějších kolegů na stejné škole. Je lepší si předávat zkušenosti tímto způsobem, než o různých formách práce jen mluvit. Pokud však chybí vzdělávání a příprava, tak nestačí vidět, jak to dělají jinde a hned se pustit do realizace ve svých třídách. V případě, že cokoliv nejde a například podpora žáků selhává, je nutné hledat příčiny na své straně (Polechová

et al., 2005). Učitel by měl umět modifikovat své metodické postupy podle potřeb žáků, měl by rozumět efektivním postupům ve vzdělávání, musí dokázat úspěšně komunikovat a spolupracovat s celou školní komunitou a kreativně zvládat řešení problémů. Při zavádění inkluzivní praxe by pedagog měl umět zhodnotit počáteční podmínky pro inkluzi a průběžně hodnotit rychlost i úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření. Klíčové je i přijetí rodičů žáků za spolupracovníky, jejich názory mohou být pro inkluzivní školní praxi cenné (Hájková, Strnadová, 2010).

Velmi významný je přístup školy a učitelů k rodičům žáků. *Rodiče* žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli významně podílet na rozhodování o podobě vzdělávání svých dětí a do všeho být zainteresováni. Mezi školou a rodiči musí panovat vzájemná důvěra a partnerství. K vytvoření takového vztahu podle Polechové et al. přispívá organizování otevřených setkání a akcí jednotlivých tříd i celé školy, na které jsou rodiče zváni. Škola se tím rodičům představuje a srozumitelnou formou jim dává najevo, o co jí jde. Rodiče jsou přirovnáni k zákazníkům využívajícím služby školy, proto musejí být seznamováni s tím, co chce škola měnit a proč. Rovněž jim musí být dán prostor k připomínkování a vyjádření se, aby měli pocit, že se mohli vyjádřit a nic se neděje za jejich zády. Hodně informací o životě školy získávají rodiče i od svých dětí. Pokud děti do školy chodí rády a jsou spokojené, jsou spokojeni i jejich rodiče (Polechová et al., 2005). Ve shodě s Polechovou i Lang a Berberichová uznávají význam třídních schůzek, informačních večerů a školních shromáždění, které představují vynikající příležitost, jak šířit informace o snahách školy. I rodiče intaktních dětí by se měli dozvědět víc o inkluzivních procesech, které ve škole probíhají. Škola by měla být připravena odpovídat těmto rodičům na dotazy týkající se vzdělávacích obtíží žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a programech, které jim učení usnadňují. Zároveň jim škola má dát prostor ptát se a nabídnout jim možnosti, jak tyto informace získat (Lang, Berberichová, 1998). Rodiče se nemají podílet pouze na plánování inkluzivního vzdělávání ve škole, mají možnost sami přispět k úspěchu inkluzivního vzdělávání tím, že svému dítěti upraví mimoškolní podmínky pro učení (Hájková, Strnadová, 2010). Podnětné a povzbuzující domácí prostředí má vliv na úspěch dítěte ve škole a na případné vyrovnání rozdílů mezi jím a spolužáky.

Jelikož se na výchově jedince podílí celá školní komunita, tedy nejen rodiče a učitelé, ale také *ostatní žáci*, musí se pracovat rovněž s nimi. Oni také vytvářejí inkluzivní prostředí školy a také jim musí být dán prostor pro dotazy a vyjádření. Polechová et al.

(2005) doporučují k budování bezpečného prostředí ve škole používání komunitního kruhu, protože pokud jsou mezi dětmi dobré vztahy, dokážou se navzájem bez přičinění učitelů obohatit. Komunitní kruh je prostředek, který třídní učitel využívá k řešení rozmanitých otázek vyskytujících se ve skupině, k čištění třídního klimatu a vytváření důvěry mezi členy třídy. Je důležité, aby byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami bez potíží intaktními žáky přijímány a fungovala mezi nimi spolupráce. Toho lze dosáhnout například jiným než klasickým uspořádáním lavic a skupinovými činnostmi, které žáky nutí komunikovat a spolupracovat. Učitel má žákům připomínat, že je nutné přijímat odlišnost a oceňovat jedinečnost každého. U všech dětí by se měly vyzdvihovat pozitivní vlastnosti a výkony, tím si žáci upevňují kladný vztah k učení. Lechta upozorňuje, že u dětí s postižením je třeba realizovat stejné cíle vzdělávání jako u intaktních žáků, přičemž však musejí být uspokojovány jejich speciální vzdělávací potřeby podle reálného biologického, psychického a sociálního potenciálu dětí. Učitel, který rozpozná rozličné potřeby konkrétního žáka, se má u vedení školy dožadovat optimálního zajištění potřebných kompenzačních, učebních a jiných speciálních pomůcek, případně rovněž požádat o vytvoření pracovního místa pro asistenta pedagoga (Lechta, 2010). To vše zajišťuje hladký průběh vzdělávání a umožňuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vyrovnávat tempo se svými vrstevníky.

Pokud škola a její zaměstnanci přistoupí k popsaným idejím a budou vytvořeny uvedené podmínky, dá se předpokládat, že prostředí školy bude poskytovat pozitivní zázemí pro všechny zúčastněné i budoucí žáky a zaměstnance. Škole nesmí být lhostejné, jak ji vnímají žáci, rodiče i učitelé, protože jak uvádí Polechová et al. (2005): „Škola je taková, jací jsou lidé v ní.“

Proměna školy je dlouhodobým procesem. Nikdy nelze říct, že je tento proces dokončen a škola je plně připravena přijímat všechny žáky bez rozdílu, jelikož v případě inkluze cesta k cíli nikdy nekončí. Je však důležité, aby škola z cesty nevybočila a po krůčcích se posouvala dál. Tohoto dlouhodobého procesu se podle Polechové et al. (2005) zvládne účastnit pouze škola, která si to upřímně přeje, má vůli a považuje tento proces za normální, zároveň přistupuje profesionálně sama k sobě a staví se do role stále se učící organizace. Také Hájková a Strnadová (2010) připomínají, že inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje lidskou heterogenitu jako sociální normu a další kulturně sdílené hodnoty a sama se snaží rozvíjet. Funkční inkluzivní prostředí podle nich svým úsilím nezvládne vytvořit jednotlivce, takové

prostředí vznikne jen jako výsledek souhry profesionálního, jednotně postupujícího a smýšlejícího týmu.

3.4 Pozitiva a úskalí inkluzivního vzdělávání

Dá se předpokládat, že inkluze je prospěšná především pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To je jistě pravda. Lechta (2010) však uvádí, že stejně jako se žák s postižením učí, jak fungovat a spolupracovat s ostatními ve škole, funguje toto učení i naopak. Lze potom říct, že přítomnost žáka s postižením v běžné škole ovlivňuje a obohacuje všechny strany. Podle Langa a Berberichové (1998, s. 29) „všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování.“ Inkluzivní vzdělávání nemá význam jen z pedagogického hlediska, ale přináší užitek jak intaktním žákům, tak škole, vzdělávacímu systému i celé společnosti. Navíc také působí antidiskriminačně, jelikož pomáhá zrovnoprávnit různé skupiny lidí (Lechta, 2010). Názor, že inkluzivní vzdělávání ovlivňuje celou společnost, zastávají i Polechová et al. Škola totiž podle nich může ve změně přístupu celé společnosti ke znevýhodněným skupinám svých členů sehrát zcela zásadní roli. Měla by využít každé příležitosti, kdy lze přes děti ovlivňovat rodiče a tím společnost. Proto je pro každého prospěšné, aby byly do společné výuky začleněny všechny děti (Polechová et al., 2005). Dle Hájkové a Strnadové (2010) se inkluzivním vzděláváním nejen zlepšuje vztah majoritní společnosti k osobám s postižením, ale rovněž i sílí komunikace a vzájemné působení těchto skupin.

Žáci se v inkluzivním prostředí učí vzájemně si pomáhat, učí se i spolupráci a kolegiálně, zároveň hodnotě rovnosti všech. U žáků, učitelů i ostatních pracovníků školy se rozvíjí citlivost, respekt a chápání potřeb a odlišností jedince s postižením, zároveň se učí oceňovat jedinečnost u jiných lidí. Dle Hájkové a Strnadové z kontaktu s odlišnými lidmi těžíme tak, že získáváme jejich úhel pohledu na život, získáváme informace a vystupujeme z izolace. Pokud se u někoho vybudovaly negativní postoje k osobám s postižením, lze tyto postoje prostřednictvím vzdělávání a sociálních kontaktů pozměnit. Čím více jsou lidé vystavováni interakci s osobami s postižením, tím roste šance, že budou postoje k těmto osobám ovlivněny pozitivním směrem. Je však nutné uvedené interakce doplňovat dostatečným množstvím informací o daných jevech (Hájková, Strnadová, 2010).

Právě díky pravidelnému, každodennímu kontaktu přestávají intaktní osoby na osobách s postižením vidět ono „postižení“. Díky společné komunikaci vidí „osobu“, kterou jsou i oni sami, osobu s podobnými zájmy a problémy. To může budoucí život intaktních jedinců ovlivnit v tom, že rovněž za jinými lidmi s postižením uvidí osoby, běžné lidské osudy a skutečnosti, které mají společné (Kubíče, Kubíčová, 1997).

Inkluzivní prostředí je prospěšné v tom, že každému umožňuje zažít úspěch a ocenění. Z výuky dokážou těžit všichni žáci a všichni žáci jsou nejen v hodinách, ale i v mimoškolních aktivitách, zapojeni. Díky otevřené komunikaci, mezi žáky navzájem i žáky a pedagogy, se žáci učí vést diskuzi, naslouchat odlišným názorům a uznávat je, prosazovat svůj názor a poskytovat a přijímat kritiku (Hájková, Strnadová, 2010).

V inkluzivním prostředí je výhodné, aby žáci společně s učiteli utvářeli pravidla chování a společného soužití. To vede k vyšší zodpovědnosti dětí za své činy. Žáci se začínají řídit vnitřními normami chování a chovají se podle nich i v situacích, kdy učitelé nejsou přítomni. Odpadá vnější ukázněvání a dochází k rozvoji sebekontroly a sebekázně dětí (Polechová et al., 2005).

Lechta (2010) předpokládá, že inkluzivní vzdělávání má i své nevýhody, úkolem pedagogů pak je na ně přijít. Není vždy snadné inkluzivní myšlenky do praxe zavést. Hájková a Strnadová uvádějí nejčastější důvody, proč ve školách inkluze nemusí fungovat tím správným způsobem. Může to být kvůli nedostatečné informovanosti a zapojení všech, kterých se školní vzdělávání týká – učitelé, žáci i rodiče. Rovněž nemusí fungovat dostatečná komunikace mezi inkluzivními školami, jenž je výhodná z důvodu předávání si informací, postřehů a doporučení. Učitelé také nemusejí být vedením školy dostatečně podněcováni k dosažení vyšších cílů. Zdroje k zabezpečení inkluze nejsou postačující nebo nejsou zcela využity. Také postupy k dosažení fungující inkluze mohou být buď příliš ambiciózní či limitované a změny mohou být realizovány moc rychle nebo naopak pomalu, což má za následek opadávající zájem o změny (Hájková, Strnadová, 2010).

Potíže při zavádění inkluzivních myšlenek se mohou objevit především zpočátku. Všichni si musejí zvykat na nové přístupy, a pokud navíc učitelé nemají dostatek informací a zkušeností, může jim zavádění nových metod a postupů činit obtíže. Problém představuje také nejednotnost v kolektivu učitelů, která může prosazování inkluze brzdit. Polechová et al. učitele dělí na tři skupiny. První z nich tvoří aktivní učitelé, kteří jsou zastánci inkluze, prosazují její myšlenky a jsou ochotni pracovat nad rámec svých povinností.

Největší skupinu tvoří tzv. „mlčící většina“. Jedná se o učitele, kteří nejsou z nejrůznějších důvodů schopni překonat svůj ustrnulý způsob práce a stereotypy. Důvodem pasivity této skupiny mohou být osobnostní záležitosti, věk, nezáměr, rezignace či neochota učit se novým přístupům, snažit se na žáky dívat jinak než dosud. Členové této skupiny mohou trpět „syndromem vyhoření“. Třetí skupinou jsou učitelé, kteří s inkluzivním vzděláváním otevřeně nesouhlasí, mají předsudky, nejsou ochotni vyjít ostatním vstříc. Tito učitelé, přesvědčení o svých pravdách, nemusejí být schopni vést konstruktivní diskusi o problémech. Je však prospěšné, aby se především s neutrálními, mlčícími jedinci pracovalo a jejich názor byl ovlivněn např. specificky zaměřeným vzděláváním, osobním prožitkem apod. (Polechová et al., 2005).

Překážkou pro rozvoj inkluzivního prostředí někdy představuje nepochopení dítěte učiteli pramenící z toho, že často nejsou dostatečně odborně připraveni (Bendová, Zikl, 2011). Je podstatné, aby učitel, do jehož třídy má být zařazen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, s inkluzivními myšlenkami souhlasil. Úskalí totiž představují nevyslovené obavy pedagogů otevřeně vyjádřit svůj odmítavý postoj (Kubíče, Kubíčková, 1997). Odpor proti inkluzi je často založen pouze na strachu z neznámého (Lang, Berberichová, 1998), proto je možné, že inkluze časem prostřednictvím vzdělávání celého pedagogického sboru vzbudí zájem ve všech učitelích.

Jedním z úskalí inkluze může být nedostatečná komunikace mezi školou a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se s nimi škole nepodaří navázat partnerský vztah a odbourat jejich nedůvěru, značně to ztíží hladký průběh inkluzivního vzdělávání. Mohou ho brzdit i obavy rodičů, které jsou sice pochopitelné, ale se kterými je potřeba pracovat. Hájková se Stranadovou (2010) k častým obavám rodičů řadí obavu z nekvalitní přípravy pedagogů a jejich schopnosti dostatečně podporovat jejich dítě a věnovat se mu, dále obavu z postojů ostatních žáků a možné šikany z jejich strany, obavu o bezpečnost dítěte a jeho začlenění a obavu z možného selhání jejich dítěte v běžné škole.

Rovněž názory rodičů intaktních žáků mohou představovat úskalí pro zavádění inkluzivních myšlenek. Zvláště jsou-li názoru, že se toho jejich děti naučí příliš málo, budou-li vzdělávány s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které je budou brzdit. K těmto rodičům se musí hledat cesta a musí se jim ukázat, kolik se toho dokážou děti společně naučit. Ovšem předvádět rodičům, co se děti naučily, má smysl opravdu jen tehdy, jsou-li zapojeny všechny (Polechová et al., 2005).

K negativním důsledkům inkluze může patřit výsledné nepřijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami svými vrstevníky, ze kterého může vyústit až šikana. Zde je klíčová role třídního učitele a jeho snaha vybudovat pozitivní třídní klima. Učitel by měl znát osobnosti žáků, jejich vzájemné vztahy a měl by se orientovat v dění třídy. Jen tak může podchytit vznikající potíže v kolektivu.

Překážky při zavádění inkluze jako hlavní ideje školního prostředí se nemusí vyskytnout vždy. Záleží na konkrétním případě a individuálním přístupu k němu. Pokud se nějaká úskalí inkluze projeví, neměl by to být impulz k ustoupení od její myšlenky, ale naopak výzva k tomu posunout se o krok dál jejich překonáním.

4 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Každá osobnost, tedy i osobnost jedince s mentálním postižením, by měla být rozvíjena. Míra jejího rozvoje bude jistě záviset na prostředí, ve kterém se bude rozvoj odehrávat. Všem lidem by měla být dána možnost k nejvyššímu možnému růstu. Proto i vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné škole, s ohledem na jejich potřeby, představuje příležitost pro maximální rozvoj osobnosti těchto žáků.

4.1 Klasifikace mentálního postižení

Na počátku kapitoly je nutné objasnit rozdíl mezi pojmy „mentální postižení“ a „mentální retardace“. Tyto pojmy jsou někdy vnímány jako synonyma, avšak lze najít rozdíl v rozsahu obou pojmů.

Podle terminologického a výkladového slovníku (Vašek et al., 1995) se termín *mentální postižení* využívá především ve školství a pedagogické dokumentaci a představuje zastřešující pojem zahrnující osoby nejen s mentální retardací, ale i osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace, tedy prakticky všechny jedince s IQ pod 85. Lze říci, že mentální postižení má širší rozsah a je nadřazeným pojmem pro snížení inteligence na rozličném etiologickém podkladě. Zahrnuje tedy mentální retardaci, demenci jako přerušení a rozpad obvyklého mentálního vývoje zapříčiněného pozdější poruchou, nemocí či úrazem mozku a rovněž sociálně podmíněné mentální postižení, tedy stav snížené inteligence způsobený nevhodnými sociálními faktory (Kozáková, 2005). Valenta a Michalík (2012, s. 54) pojem mentální postižení definují jako „širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“

Pojem *mentální retardace* je ukotven v širokém množství definic, které se shodují v tom, že u mentální retardace dochází ke snížení intelektových a adaptačních schopností člověka. Dle Valenty a Michalíka (2012, s. 54) lze mentální retardaci vymezit jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ Tento stav vzniká v průběhu vývoje jedince a je obvykle provázen potížemi ve schopnosti myslet, učit se, přizpůsobovat

se požadavkům svého okolí a orientovat se v životním prostředí. Přičemž uvedené důsledky mentální retardace mohou mít různou intenzitu (Procházková, in Vítková, 1998). Mentální retardace je trvalá a vrozená nebo získaná do dvou let života dítěte. Postihuje všechny složky osobnosti člověka, a to složku duševní, tělesnou i sociální. Především v procesu učení osoby s mentálním postižením se projevuje asi nejvýraznější rys těchto osob a to trvale porušená poznávací schopnost. Celkové možnosti jedince jsou závislé na stupni postižení (Pipeková, 2006).

V současné době se u nás při klasifikaci mentální retardace vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovává a reviduje Světová zdravotnická organizace. Mezinárodní klasifikace nemocí vyjadřuje hloubku postižení zařazením jedinců do jednotlivých stupňů mentální retardace.

Pro vyhodnocení úrovně inteligence jedinců a jejich následné zařazení do některého klasifikačního stupně mentální retardace je důležité zjišťovat všechny dostupné informace, včetně výsledků psychometrických testů a klinických nálezů. Toto zařazení je pouze orientační a vždy je třeba hodnotit rovněž další schopnosti jedince, např. jeho sociokulturní zázemí a schopnost přizpůsobit se. Diagnostika by neměla zahrnovat posouzení pouze jedné oblasti (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 2006).

Uvedená mezinárodní klasifikace člení jednotlivé stupně mentální retardace spolu s uvedením charakteristického rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu takto (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 2006):

- F70 Lehká mentální retardace – IQ 50–69
- F71 Středně těžká mentální retardace – IQ 35–49
- F72 Těžká mentální retardace – IQ 20–35
- F73 Hluboká mentální retardace – IQ 19 a nižší
- F78 Jiná mentální retardace
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Označení „jiná mentální retardace“ se používá v případě, kdy je stanovení stupně intelektové retardace zvláště obtížné pro přítomnost přidružených senzorických či somatických poškození. Do kategorie „nespecifikovaná mentální retardace“ spadají jedinci, u nichž je mentální retardace prokázána, avšak není dostatek informací, aby bylo

možné jedince zařadit do jedné z výše zmíněných kategorií (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 2006).

Hodnota inteligenčního kvocientu v rozmezí 70 až 84 bývá označována jako hodnota v pásmu podprůměru nebo hraniční pásmo mentální retardace. Jedinci patřící do této kategorie mají snížené rozumové nadání, avšak s poskytnutím dostatečné podpory mohou zvládnout běžnou základní školu. Skupina těchto jedinců s mentálním postižením je nejvhodnější pro zařazení do běžné základní školy z hlediska individuální školské integrace (Kozáková, 2005).

4.2 Charakteristika jedinců dle stupňů mentální retardace

Je nesnadné přesně vystihnout popis jedinců podle jednotlivých stupňů mentální retardace. Důvodem je, že každá osobnost je jiná, vyvíjí se v odlišném prostředí, působí na ni odlišné okolní vlivy, a koneckonců i tempo samotného vývoje je u každého individuální. Přesto lze říci, že stupeň mentálního postižení má na výkon a chování jedince vliv a lze obecně jednotlivé skupiny těchto osob charakterizovat.

Pro jedince s *lehkou mentální retardací* je typický opožděný nebo zpomalený psychomotorický vývoj. S určitostí lze tento stupeň postižení rozpoznat v předškolním věku, kdy je jasný opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností. Výjimkou nejsou vady řeči a malá slovní zásoba. Myšlení těchto jedinců je spíše konkrétní a mechanické, logické myšlení je omezeno. Celkově je dítě méně chápavé. Jednotlivé psychické funkce se vyvíjí nerovnoměrně. Vývoj jemné i hrubé motoriky je pomalejší, lidé mohou mít problém s pohybovou koordinací. Jsou emočně labilní a impulzivní. Rovněž rozvoj sociálních dovedností je zpomalen. Velký význam při rozvoji jedince hraje vhodné rodinné prostředí a výchovné působení (Frainok, 2008; Procházková, in Vítková, 1998).

K základní charakteristice jedinců se *středně těžkou mentální retardací* patří výrazné opoždění somatického vývoje, rozvoje řeči a myšlení. U tohoto stupně postižení se často vyskytují přidružené neurologické a tělesné obtíže, somatické vady však příliš časté nejsou. Slovník těchto jedinců bývá obsahově chudý, řeč je skládána z jednoduchých vět či slovních spojení s vyskytujícími se agramatismy. V oblasti komunikace však mezi jedinci existují četné interindividuální rozdíly. Zpomalen je vývoj jemné a hrubé motoriky, pohyby jsou nekoordinované, typická je celková neobratnost. Jedinec se může projevat nepřiměřenými afektivními reakcemi a je emocionálně labilní. Sebeobsahu jedinec zvládá

pouze částečně a pokroky dětí s tímto stupněm postižení jsou limitované (Bendová, Zikl, 2011; Pipeková, 2006).

Kategorie osob s *těžkou mentální retardací* se vyznačuje výrazným psychomotorickým opožděním již v předškolním věku, kdy je příznačná pohybová neobratnost a dlouhodobé osvojování koordinace pohybů. Často se projevují somatické vady a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy. Psychické procesy jsou značně omezeny, patrné jsou poruchy pozornosti. Dochází k minimálnímu rozvoji komunikativních dovedností. Pokud se rozvine řeč, je realizována prostřednictvím jednoduchých slov. Jedinci s tímto stupněm mentální retardace mají výrazně narušenou afektivní sféru, nestálou náladu a jsou impulzivní. Činnosti týkající se sebeobsluhy si mohou osoby částečně osvojit dlouhodobým tréninkem, opět jsou zde však individuální rozdíly a jedinec je odkázán na péči okolí (Pipeková, 2006; Procházková, in Vítková, 1998).

Většina jedinců s *hlubokou mentální retardací* je imobilních či výrazně omezených v pohybu, projevujících se mimovolnými automatickými pohyby. Vyžadují tedy neustálou péči ve všech základních úkonech sebeobsluhy. Řeč u těchto jedinců nebývá rozvinuta, komunikace se rozvíjí nanejvýš na primitivní neverbální úrovni. Mohou se projevovat pomocí neartikulovaných zvuků. Některé osoby jsou schopny reagovat na jednoduché požadavky, avšak většinou nejsou schopny upozornit na své potřeby či pocity. Kognice, komunikace, sociální adaptace, sensorika i motorika jsou na velmi nízké úrovni, i přesto je nutné vývoj těchto jedinců neustále přiměřeně stimulovat (Bendová, Zikl, 2011; Procházková, in Vítková, 1998).

Je důležité se zmínit rovněž o *hraničním pásmu mentální retardace*, i když nepatří mezi stupně mentální retardace. Pro osoby v hraničním pásmu je typická méně regulovatelná emocionalita, infantilismus či větší závislost na dospělých. Řeč může být obsahově chudší bez používání složitějších pojmů. Verbální projev bývá zjednodušen, ve vyjadřování mohou být patrné stereotypy. Rozvoj myšlenkových operací je omezený, jedinci mají problém se zobecňováním, potřebují názornou výuku. S obtížemi někdy aplikují naučená pravidla do praxe. Problémy řeší spíše stereotypně a preferují manuální činnosti (Procházková, in Vítková, 1998).

I přes výše uvedené charakteristiky, by se na jedince s mentálním postižením nemělo pohlížet ustrnule. Člověk s mentálním postižením se může vyvíjet a formovat celoživotně, stejně jako jedinec intaktní. Společnost by měla být schopna osoby s mentálním postižením

vnímat i bez zařazování do různých kategorií. Jak uvádí Frainok (2008, s. 42): „Každý z nás je jiný a má právo na svou jinakost.“

Z uvedených profilů jednotlivých stupňů mentálního postižení je snadno odvoditelné, že inkluze do běžného vzdělávacího proudu se týká nejčastěji jedinců v hraničním pásmu a jedinců s lehkou mentální retardací. To jsou rovněž skupiny osob, na které se tato bakalářská práce orientuje. Müller et al. (2004) uvádějí, že pedagog se nejčastěji na běžné základní škole setká právě s jedinci s lehkou mentální retardací stejně jako s dětmi hraničního pásma. Zvlášť tyto dvě skupiny dětí s mentálním postižením jsou podle nich schopny osvojit si základní vědomosti, dovednosti, návyky a společenská pravidla, která jim usnadní plně se začlenit mezi intaktní jedince.

4.3 Zvláštnosti žáků s mentálním postižením

Pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením je nutné znát a zohledňovat specifika, která tyto žáky charakterizují. Specifika mají vliv na úspěšnost žáků s mentálním postižením nejen ve výchově a vzdělávání, ale rovněž při navazování sociálních kontaktů. Je nutné zdůraznit, že stupeň narušení psychických procesů a projevy jedince se odvíjí od hloubky postižení. Kapitola obsahuje obecný náhled na specifické zvláštnosti osob s mentálním postižením, se kterými je nutné při výchovně vzdělávacím procesu počítat a přizpůsobit jim podmínky vzdělávání.

Mezi zvláštnosti *vnímání* osob s mentálním postižením patří zpomalenost a snížený rozsah zrakového i sluchového vnímání, problém s pochopením perspektivy, rozlišováním figury a pozadí, neschopnost vnímat všechny detaily. Dalšími specifiky jsou nedokonalé prostorové vnímání a vnímání času, rovněž snížená citlivost hmatových vjemů (Kozáková, 2005).

Myšlení osob s mentálním postižením probíhá na konkrétní úrovni s chybami v analýze a syntéze. Úsudky jedince nejsou přesné a chybí schopnost zobecňování a abstraktního myšlení (Kozáková, 2005). Myšlení je stereotypní a nekritické, jeho úroveň je závislá na míře poškození ostatních poznávacích procesů. Jedinec má problém s tvořením pojmů, což se odráží do možností edukace (Bendová, Zikl, 2011; Lechta 2010). Další zvláštností v myšlení je podle Pipekové (in Vítková, 2004) jeho nedůslednost projevující se výkyvy v soustředěnosti a slabá řídicí úloha myšlení, kdy jedinec není schopen užít již osvojené rozumové operace.

Žák s mentálním postižením má omezený rozsah záměrné *pozornosti*, která je nestálá a neschopna věnovat se více činnostem najednou. Navíc je snížena schopnost koncentrace pozornosti na delší dobu. Při edukaci je potřeba žákům dopřát na odpočinek mezi činnostmi (Bendová, Zikl, 2011).

Paměť osob s mentálním postižením je narušena jak ve fázi vštěpování, tak i zapamatování, uchování a vybavení. Nové poznatky si jedinci osvojují pomalu častým mechanickým opakováním a mají problém si znalosti zorganizovat. Paměť je spíše krátkodobá, osvojené znalosti osoba rychle zapomíná (Kozáková, 2005; Lechta, 2010).

Mentální postižení ovlivňuje projevy *emocí* a rozvoj vyšších citů. U jedinců s mentálním postižením lze nalézt emoční nevyrovnanost a labilitu, někdy sklon k agresivitě, na druhou stranu mohou být více citově otevřeni (Kozáková, 2005). City osob s mentálním postižením mohou být nedostatečně diferencovány a jejich prožívání může být protikladné, dynamika citů vůči vnějšímu prostředí bývá neadekvátní. Potíž je s utvářením vyšších citů, např. pocitu odpovědnosti či svědomí (Pipeková, in Vítková, 2004).

Osoby s mentálním postižením mohou trpět poruchami *volních vlastností* a nerozhodností (Kozáková, 2005). Slabost vůle se však neprojevuje vždy a ve všem. Určující jsou motivy a cíle jedince (Pipeková, in Vítková, 2004).

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením je rovněž nutné zohledňovat zvláštnosti v *komunikaci* těchto žáků a dodržovat jisté zásady pro komunikaci s nimi. Při styku s jedincem s mentálním postižením je nutné v první řadě respektovat jeho osobnost, myšlenky vyjadřovat jasně, jednoduše a srozumitelně. K jedinci by se mělo při komunikaci přistupovat empaticky a trpělivě, vyvarovat se abstraktních pojmů, zkratk a cizích slov. Je nutné respektovat jeho pomalejší tempo řeči a poskytnout mu dostatek času na odpověď. Je dobré si ověřovat, zda žák obsahu sdělení rozuměl (Bendová, Zikl, 2011).

Pro pedagoga je podstatné vědět, že i když si žák s mentálním postižením osvojuje poznatky pomaleji, je schopný se díky adekvátnímu vedení rozvíjet. Musí se však vycházet z jeho aktuální úrovně psychického vývoje. Důležité je časté opakování požadovaných znalostí a dovedností (Lechta, 2010).

4.4 Vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné škole

Možnost vzdělávat děti s mentálním postižením v běžné škole představuje příležitost pro rozvoj tolerance ve společnosti a vytváří z jedinců s mentálním postižením partnery

pro intaktní populaci. I když takovéto vzdělávání vyžaduje změny v zaběhlém systému edukace a splnění jistých podmínek, lze tvrdit, že je schopno obohatit jak samotného žáka s mentálním postižením, tak jeho okolí.

Jak je uvedeno výše, děti s mentálním postižením mají možnost základní vzdělání absolvovat v běžné škole formou individuální integrace, které se věnuje tato bakalářská práce. Mimo to mohou žáci s mentálním postižením získat základní vzdělání v základní škole praktické, která je primárně určena žákům s lehkou mentální retardací. Zde vzdělávání probíhá dle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jak uvádí § 16, odst. 8 školského zákona žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se mohou vzdělávat v základní škole speciální (Zákon č. 561/2004, Sb.), kde získají na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální základy vzdělání.

Pro budoucí život osob s mentálním postižením, stejně jako pro kohokoliv jiného, je důležité osvojení si běžných způsobů komunikace, navazování a udržování kontaktů a naučení se dalších sociálních dovedností. Pro děti s mentálním postižením je významné učení nápodobou, ve speciální škole však nemají tolik příležitostí vyjmenované sociální dovednosti získat, jelikož jejich spolužáci jsou děti s obdobnými potížemi. I přes nepochybnou prospěšnost speciálních škol v různých oblastech zde vzniká prostředí, kde děti navzájem napodobují „nežádoucí projevy“. Běžné prostředí základní školy, kde se žák s mentálním postižením setká se vzory obvyklé komunikace, je největším přínosem integrace (Müller et al., 2004). Rovněž Bendová a Zíkl (2011) za jeden z významných přínosů integrace žáka s mentálním postižením považují přejímání běžných vzorců chování.

Rodiče by si měli před zařazením svého dítěte s mentálním postižením do běžné školy předem promyslet všechny výhody a úskalí této integrace. Měli by se vyrovnat s tím, že období integrace bude obdobím náročným jak pro ně, tak pro jejich dítě. Rodiče by měli celou situaci promyslet společně s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny či ze speciálně pedagogického centra a pedagogy ze školy, kam chtějí dítě zařadit. Jak upozorňují Kubíče a Kubíčová, rodiče by se měli předem připravit na fakt, že jejich dítě nebude v oblasti vzdělávání dosahovat stejných výkonů jako jeho intaktní spolužáci. Rovněž na možnost permanentního školního neúspěchu a nutnost přeřazení jejich dítěte do jiného typu vzdělávacího zařízení. Rodiče i učitelé si musí být vědomi reálných

možností dítěte (Kubíče, Kubíčová, 1997). Rodiče by však zároveň neměli předem možnost integrace odsoudit. Pokud budou své dítě dostatečně podporovat a spolupracovat se školou, zároveň škola bude této integraci nakloněna a bude pracovat s ostatními žáky a jejich rodiči, může celá povinná školní docházka žáka s mentálním postižením proběhnout bez větších obtíží. Každý člověk s mentálním postižením je jiný, proto i zařazení konkrétního dítěte se musí posuzovat přísně individuálně. Bendová a Zíkl (2011, s. 46) upozorňují, že „samozřejmě nemůžeme očekávat ideální stav ve všech oblastech, ale o dysfunkčnosti integrace můžeme hovořit tehdy, pokud by nevýhody integrace převažovaly nad výhodami a potřeby dítěte by byly pravděpodobně lépe naplňovány ve škole speciální“.

Lechta (2010) taktéž upozorňuje, že inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením v běžné škole by nebyla efektivní bez maximální zainteresovanosti rodiny. Ta by podle něj měla pro úspěšnou inkluzi splnit základní podmínky v podobě úzké spolupráce se školou a podílení se na tvorbě a realizaci individuálního vzdělávacího plánu, zároveň by měla pedagoga informovat o změnách v chování dítěte a zabezpečit dopravu žáka do školy a z ní.

Jak je zmíněno výše, rodiče, ale i pedagogové, mají možnost získat odbornou poradenskou pomoc v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením ve speciálně pedagogických centrech pro mentálně postižené. Jedná se o školská poradenská zařízení, jejichž činnost upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění. Speciálně pedagogická centra zaměřují svou pozornost především právě na žáky integrované a žáky, kteří nemohou být z různých důvodů umístěni ve speciálních školách (Pipeková, in Vítková, 2004).

Pro hladký průběh inkluzivního vzdělávání by měl jisté podmínky splňovat i samotný *žák* s mentálním postižením. Neměl by svým zdravotním stavem, svými projevy a chováním narušovat pozornost spolužáků a průběh výuky. Neměl by vyžadovat nadměrnou individuální péči pedagogů a jiných zaměstnanců školy na úkor spolužáků. V neposlední řadě by měl být schopen celkem splnit požadavky vzdělávacího programu (Lechta, 2010). Aby však došlo ke zdařilému naplnění inkluze, musí se žák s mentálním postižením v běžné škole cítit dobře, zažívat úspěch, chodit do ní dobrovolně a s radostí. V opačném případě by se nikdy nepodařilo dosáhnout zdárného cíle výchovy a vzdělávání. Inkluze by měla představovat právo a nikoliv povinnost vzdělávat se v běžné škole. Každý by se měl svobodně rozhodnout.

Pedagogové, kteří se budou s žákem s mentálním postižením setkávat, by měli být odborně způsobilí a měli by znát speciálněpedagogické metody a zásady pro výuku těchto žáků. Měli by spolupracovat nejen mezi sebou, ale i s odborníky v oblasti edukace žáků s mentálním postižením (Lechta, 2010). Pedagog by měl rozlišovat rizika a potenciály současného stavu žáka s mentálním postižením a stanovit pomyslný cíl, ke kterému by se měl s jeho pomocí žák ve škole přibližovat (Bendová, Zíkl, 2011).

Mentální postižení ze světa nevymýtíme, ale můžeme jej ovlivnit vytvořením lepších podmínek pro hodnotný život jedinců s mentálním postižením (Frainok, 2008). Toho je možné dosáhnout zařazením těchto jedinců do běžných základních škol, kde získají rovné příležitosti pro prožití kvalitního života.

Vzděláváním v přirozeném prostředí vyznačujícím se otevřenou atmosférou získávají žáci s mentálním postižením širší znalosti, kultivuje se jejich osobnost, rozšiřuje se jim soubor kontaktů a sociálních vazeb a v neposlední řadě rozvíjejí své schopnosti v mnoha oblastech. Pro další rozvoj osobnosti má inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením notný praktický význam. Cesta k inkluzi v celospolečenském smyslu vede právě přes vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných školách (Frainok, 2008). Díky tomu si intaktní populace zvykne na přítomnost těchto osob ve společnosti a bude ji brát jako přirozenou.

4.5 Konkrétní doporučení pro výuku žáka s mentálním postižením

Osoba s mentálním postižením pomocí vzdělávání získává zkušenosti, osvojuje si dovednosti, poznatky a způsoby chování. Toto učení je efektivnější, pokud jsou ve vztahu k nim vhodně voleny vzdělávací strategie. Frainok (2008) upozorňuje, že lidé s mentálním postižením budou vzdělání více přístupní, pokud budeme věnovat pozornost jejich zachovaným vlastnostem a pozitivům, nikoli se orientovat na jejich nedostatky ve výkonu a tomu, co nezvládnou.

Základem pro kvalitní edukaci žáka s mentálním postižením je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který musí vycházet z momentálního potenciálu žáka. V závislosti na stupni postižení a aktuálním vývoji žáka musí učitel podle Pipekové (in Vítková, 2004) využívat speciální vyučovací metody, vhodně vybírat učivo a přistupovat k dítěti individuálně.

Ve třídě, kde je zařazen žák s mentálním postižením, si učitel nevystačí pouze s klasickou formou frontálního vyučování a s jednotným známkováním. Musí využívat i jiné formy vyučování a individuálního hodnocení žáků (Bendová, Zikl, 2011). Frainok (2008) doporučuje vedle individuální podpory žáka využívat i projektové vyučování, při kterém probíhá kooperace mezi žákem s postižením a jeho spolužáky, jejich výsledky jsou posuzovány společně a projektové vyučování je tak stavěno do protikladu k soutěživému učení individualizovanému.

Na učitele, který má ve třídě žáka s mentálním postižením, jsou při výuce kladeny nároky především při předávání nových informací žákům. Stejně tak při potřebě tyto nové poznatky u žáků fixovat a následně jejich osvojení kontrolovat. Dobrou strategií je využití multisenzorického přístupu, kdy žáci při osvojování nových znalostí zapojují více smyslů. Výhodné je rovněž spoléhat na to, že žáci s mentálním postižením si lépe zapamatují to, při čem pocítí pozitivní emoce a co sami prožijí. Nutné je rovněž intenzivní opakování učiva (Bendová, Zikl, 2011). S potřebou poznatky opakovat souhlasí rovněž Frainok, který opakování spolu s intenzivním podněcováním a pobídkou považuje za základní podmínku pokroku u žáků s mentálním postižením. Stejně tak je nezbytné, aby pedagog při výuce postupoval v malých krocích od známého a snadného k neznámému a těžšímu a požadavky pomalu stupňoval. S Bendovou a Ziklem se shoduje i v názoru, že by si měl žák učivo zažít. Vyučování by mělo být orientováno na činnost a jasně spojeno s praktickým životem. Pouze verbální metody výuky jejich potřeby uspokojují zcela výjimečně (Frainok, 2008).

Dítě nesmí být ve třídě nečinné a osvobozené od všech úkolů (Frainok, 2008). Musí se mu dát prostor pro aktivní zapojení do procesu výuky. Měl by být vyslyšen jeho názor, zohledněny jeho zájmy a v průběhu výuky musí možnost klást otázky a zajímat se o dění ve třídě. Jedině tak se plnohodnotně zapojí do komunikace s vrstevníky, bude mít možnost kooperace s nimi a možnost výběru činností v rámci edukačních situací (Bendová, Zikl, 2011).

Uvedený výčet doporučení pro výuku dětí s mentálním postižením zcela jistě není úplný. Každý pedagog, který se ve výuce setká s těmito žáky, si však musí vytvořit svůj sumář metod a technik práce, který bude v konkrétních případech fungovat. Je nesnadné vytvořit soubor univerzálních doporučení, jelikož se každý žák s mentálním postižením projevuje jinak a potřebuje individuální přístup.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

Teoretická část této bakalářské práce se stala vzhledem do problematiky inkluze a vzdělávání v České republice a zároveň východiskem pro část praktickou. Jsou v ní objasněny základní pojmy související s popisovanou problematikou a zabývá se rovněž systémem vzdělávání v České republice a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stěžejní kapitolou je kapitola třetí věnující se vývoji inkluzivních myšlenek a obsahující mimo jiné podmínky pro vytvoření fungujícího inkluzivního prostředí a pozitiva takového prostředí ve školách. Nejvýznamnější kapitolou pro praktickou část práce je kapitola věnující se žákům s mentálním postižením a jejich zařazování do běžných škol.

Praktická část poskytuje informace o šetření probíhajícím na konkrétní základní škole, které se vztahuje k tématu inkluze. Úkolem této a následující kapitoly je zformulovat cíl šetření a vyhodnotit jeho naplnění. Prostředkem pro realizaci šetření byla metoda sběru dat, která je rovněž v této části práce popsána spolu s postupem získávání dat a jejich analýzou. Je možné zde nalézt i seznámení s výzkumným vzorkem a popis prostředí, kde bylo šetření realizováno.

Pro tuto bakalářskou práci byla zvolena kvalitativní strategie šetření. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 10) je kvalitativní výzkum „jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“. Kvalitativní výzkum je plastický a pracuje s nečíselnými, slovními, údaji, pomocí kterých popisuje konkrétní případy. Používá takové metody, díky kterým je se zkoumanými osobami v přímé interakci a pomocí kterých se pokouší objevovat nové souvislosti, které by se nedaly odhalit kvantitativní strategií (Gavora, 2000). Oproti kvantitativní strategii nezůstává kvalitativní strategie šetření při popisu zkoumaných jevů pouze na povrchu, ale popisuje jednotlivé případy hlouběji, což je její nesporná výhoda (Hendl, 2005). Kvalitativní výzkum je charakterizován výzkumnou neutralitou a pružností výzkumného procesu, zároveň se vyznačuje tím, že bývá realizován v přirozených sociálních podmínkách (Žižlavský, 2003). Metody kvalitativní strategie šetření uplatňují výzkumníci, kteří chtějí získat podrobné informace o nejasném jevu, vysvětlit ho a porozumět jeho jádru tím, že se do zkoumaného jevu pokusí co nejvíce proniknout a postihnout ho ze všech hledisek.

5.1 Cíl šetření a formulace výzkumných otázek

Pro rozvoj inkluzivní společnosti je důležité, aby se lidé s inkluzivními myšlenkami setkávali již od raného dětství. Prostředím, ve kterém se ocitne každý jedinec, je prostředí základní školy. Ta je rovněž ideálním místem, kde se dají postoje a chování lidí formovat. Aktuální školská legislativa vytváří vhodnou půdu pro intenzivnější řešení otázek inkluze a jejich zavádění do praxe. Důležité však je, aby samotná škola a její pedagogové ideu inkluze přijímali. Právě zjištění mínění pedagogů týkajícího se inkluze je účelem níže popsaného šetření.

V předchozí části práce byla popsána představa, jak by se měly formovat podmínky pro zavedení inkluze do vzdělávání a jaký by měl být přístup pedagogů. Smyslem následujícího šetření je právě přístup a postoj konkrétních pedagogů k inkluzi rozpoznat. Účelem bylo zjistit nejen jejich obecný názor na inkluzivní vzdělávání, ale i názor na vzdělávání konkrétní skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a to žáků s mentálním postižením. Kromě toho mělo šetření také určit nazírání pedagogů na problémy či omezení nebo naopak výhody s tímto vzděláváním spojené. Pozornost byla věnována přípravě učitelů na možnost inkluzivního vzdělávání, jejich metodické podpoře a zvyšování jejich kompetencí a kvalifikace. Dále byla zaměřena na jejich osobní přípravu na možnost vzdělávat žáky se speciálními potřebami a proces výuky takových žáků.

Z výše uvedeného vyplývá cíl šetření, kterým je *rozpoznat názor učitelů základní školy na inkluzivní vzdělávání, zjistit úroveň jejich informovanosti a přípravy a postoj k vzdělávání dětí s mentálním postižením.*

Z cíle šetření byly odvozeny tři výzkumné otázky, které šetření pomohly nasměrovat a podle nichž bylo orientováno. Tyto výzkumné otázky představují konkretizovaný a zúžený pohled na cíl šetření. Výzkumné otázky byly formulovány takto:

VO 1: *Jaký mají učitelé názor na inkluzivní vzdělávání a jaká v něm vidí pozitiva či negativa?*

VO 2: *Je informovanost a příprava učitelů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná?*

VO 3: *Jaký mají učitelé přístup k možnosti vzdělávání dětí s mentálním postižením?*

5.2 Metoda sběru dat

Podle Gavory (2000, s. 148) je „nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka“, přesto je však výhodné, aby výzkumník používal ustálené metody sběru dat. Ty lze vymezit jako zvláštní postupy, pomocí kterých je možné získat informace o určitých jevech. Díky metodám dokáže kvalitativní výzkum přinášet bohatá a specifická data. Výzkumník metody sběru dat využívá, aby rozkryl a následně interpretoval to, jak lidé objasňují a formují sociální realitu. V kvalitativním výzkumu jsou nejčastěji užívanými metodami sběru dat rozhovor, zúčastněné pozorování a ohniskové skupiny (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

Pro sběr dat byla v šetření, jež se váže k této práci, zvolena metoda *polostrukurovaného rozhovoru*. Jedná se o nejvhodnější postup při zjišťování názorů a postojů respondentů. Vedle rozhovoru nestrukurovaného a strukturovaného se podle Miovského (2006) jedná o nejrozšířenější formu rozhovoru.

Tazatel si na počátku při použití metody polostrukurovaného rozhovoru vytváří určité závazné schéma, kterého se drží. Je to minimum témat, které by měly být během rozhovoru probrány. Obsahem schématu je okruh otevřených otázek, na které se ptá výzkumník respondentů. Schéma není závazné do té míry, že by s ním výzkumník nemohl určitým způsobem manipulovat. Je možné dle potřeby měnit pořadí i formulaci otázek (Miovský, 2006). Navíc polostrukurovaný rozhovor nabízí prostor pro doplňující a rozšiřující otázky a pro upřesnění nejasných odpovědí. Z toho vyplývá jistá volnost výzkumníka, která je pro něj výhodná. Otevřenost otázek zajišťuje, že respondenti nebudou odpovídat svázaně. Naopak jim tato metoda umožňuje nezastřeně vyjádřit svůj názor.

Při realizaci rozhovorů s respondenty bylo využito pomocného prostředku pro pořízení audiozáznamu – diktafonu. Nahrávání rozhovoru umožňuje získat autentické odpovědi respondenta. Tazatel se tedy nemusí zdržovat doslovným přepisováním výpovědi a přerušovat tak přirozenou linii hovoru. Má prostor si zapisovat pouze vlastní poznatky z rozhovoru mimo odpovědi respondenta. Výzkumník se může plně soustředit na sdělení a nezanedbat tak pokládání doplňujících otázek, zpřesnění informací a zpětnou vazbu. S pomocí diktafonu získává tazatel komplexní informaci, tedy informaci mimo jiné doplněnou o prozodické faktory řeči. Ty mohou nést důležité informace a na papír se těžko

zaznamenávají. Jedná se např. o rytmus a dynamiku řeči, její melodii, pauzy mající význam apod.

5.3 Tvorba scénáře rozhovoru

Scénář rozhovoru byl vytvořen za pomoci postupu nazývaného se *operacionalizace*. Jedná se o proces převodu teoretických pojmů na empiricky zjistitelné a zpracovatelné údaje, čili převedení do zkoumatelné podoby (Reichel, 2009). Zjednodušeně lze říci, že jde o postup umožňující převést složité sestavené výzkumné otázky na jednodušší a pro šetření lépe uchopitelné a měřitelné pojmy.

Před tvorbou scénáře rozhovoru byly z výzkumných otázek vytvořeny tematické okruhy a z nich následně odvozeny otázky využitelné pro šetření, jež tvořily kostru rozhovoru. Výzkumné otázky za pomoci operacionalizace přetvořené v tematické okruhy a otázky pro šetření lze nalézt v příloze (P I). Vzniklý scénář rozhovoru potom obsahuje příloha (P II).

Scénář rozhovoru je nutné brát jako vodítko, jak by měl rozhovor probíhat a kam by měl směřovat. Není striktně závazný. V závislosti na aktuálním vývoji rozhovoru a potřebách šetření, je možné měnit formulaci i pořadí otázek nebo připojit doplňující otázky, které budou rozhovor rozvíjet.

5.4 Popis výzkumného prostředí

Místem pro realizaci šetření byla zvolena základní škola ležící v mikroregionu Malá Haná v Pardubickém kraji. Byla vybrána záměrně kvůli své specifičnosti. Dle veřejně dostupných informací umožňuje vzdělávání formou skupinové integrace žákům s lehkou mentální retardací.

Popisovaná škola se nachází v moderní budově, která je v provozu od roku 1996. Jedná se o úplnou školu s prvním až devátým ročníkem. Výuka každého ročníku vždy probíhá paralelně ve dvou třídách, škola má tedy celkem 18 tříd. Mimo kmenové třídy lze na škole nalézt i dobře vybavené odborné pracovny, učebnu informatiky a dvě tělocvičny s umělým povrchem. Pro smysluplné využívání volného času nabízí škola žákům zhruba 20 kroužků a jiných mimoškolních aktivit. Součástí školy je rovněž školní družina. Pro žáky šestých ročníků jsou pořádány adaptační kurzy „Spolu ruku v ruce“ pro bezproblémový přechod z prvního stupně na druhý.

V aktuálním školním roce má škola 384 žáků, z toho se 17 žáků vzdělává formou skupinové integrace ve dvou třídách specializovaných pro žáky se zdravotním postižením, v nichž výuka probíhá podle vzdělávacího programu základní školy praktické. Dalších 5 žáků je integrováno individuálně v běžných třídách. Převážná většina integrovaných žáků trpí nějakou ze specifických poruch učení, častý je výskyt dětí s kombinovanými vadami, převážně kombinace mentálního a tělesného postižení, jeden žák má poruchu autistického spektra, konkrétně vysoce funkční autismus.

Škola v současné době zaměstnává 21 pedagogů na plný úvazek a 9 pedagogů na úvazek zkrácený. Dalšími pedagogickými pracovníky školy jsou dvě asistentky pedagoga, jedna vychovatelka ve školní družině a pracovník s polovičním úvazkem jako asistent pedagoga a polovičním úvazkem jako vychovatel školní družiny. Sedm pedagogů má speciálně pedagogické vzdělání. Mimo pedagogické pracovníky školy bývají ve výuce přítomny dvě osobní asistentky.

Je nutné podotknout, že škola sice uvádí, že umožňuje vzdělávání žákům s lehkou mentální retardací formou skupinové integrace, avšak není upřesněno, že se třídy pro tyto žáky nacházejí v odloučené budově, která ani není v bezprostřední blízkosti školy. Z toho vyplývá, že skupinově integrovaní žáci s žáky intaktními běžně na půdě školy nepřijdou do styku. Obě skupiny žáků se potkávají pouze na větších akcích a programech, které škola pořádá. Taktéž mají možnost setkávat se ve školní jídelně nebo na některých výletech, včetně adaptačního kurzu určeného šestým ročníkům. Pedagogové vyučující intaktní žáky se rovněž ve výuce s žáky zařazenými do speciálních tříd nesetkávají. Výuku ve speciálních třídách zajišťují speciální pedagogové. Je zde kladen důraz na přiměřený a individuální přístup ke schopnostem a věkovým zvláštnostem žáků. Režim těchto tříd je přizpůsoben psychickým zvláštnostem dětí, jednotlivé činnosti jsou střídány s tělovýchovnými a relaxačními chvílkami. Jak je uvedeno výše, tyto třídy navštěvuje 17 žáků, převážná většina jsou chlapci. Individuální vzdělávací plán mají 4 žáci a jeden žák je zde vzděláván podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dva žáci ze základní školy jsou zde zapsáni na diagnostický pobyt. Pouze oni absolvují některé předměty přímo v základní škole.

Vzdělávání pedagogů probíhá podle zpracovaného plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogové mají možnost účastnit se vzdělávacích akcí pořádaných vzdělávacími organizacemi, především Národním institutem pro další vzdělávání a Centrem celoživotního vzdělávání, zařízením pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků Pardubického kraje. Tyto organizace škoře každého půl roku nabízejí své programy. Semináře mohou být realizovány pro celý pedagogický sbor přímo ve škole nebo na ně musí vybraní pedagogové vyjet do krajského či okresního města. Co se týče inkluzivního vzdělávání a vzdělávání pedagogů v oblastech speciální pedagogiky, účastnili se vybraní pedagogové dvouletého projektu „Centra podpory inkluzivního vzdělávání“. Dále také tříletého programu „Cesty od tradiční školy k učící se organizaci aneb měníme sebe, měníme školu“, kde byly zařazeny i semináře z oblasti speciální pedagogiky. Škola se v současné době soustředí spíše na svůj rozvoj v oblastech environmentální výchovy a ekologizace svého provozu než na rozvoj inkluzivních přístupů. O tom svědčí zapojování školy do projektů s environmentální tematikou i činnost školy a orientace aktivit, které pořádá.

Základní škola spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou Ústí nad Orlicí s pracovištěm ve Svitavách a s Oblastní pedagogicko-psychologickou poradnou Vyškov s pracovištěm v Boskovicích.

5.5 Popis výzkumného vzorku

Pro výběr výzkumného vzorku bylo využito *metody záměrného (účelového) výběru*, jedné z nejrozšířenějších metod výběru v kvalitativním výzkumu vůbec. Jedná se o metodu, podle které jsou účastníci šetření vybráni kvůli svým určitým, pro šetření významným, vlastnostem. Záměrně jsou voleni jedinci splňující předem daná kritéria výběru, např. určenou vlastnost nebo stav, a zároveň jsou ochotni s realizátorem šetření spolupracovat (Miovský, 2006).

Prvním kritériem pro výběr výzkumného vzorku bylo, že všichni účastníci šetření musejí být pedagogičtí pracovníci uvedené základní školy. Ze základního souboru, kterým byl celý pedagogický sbor, bylo pro účely tohoto šetření zvoleno šest jeho zástupců. Pro jejich volbu bylo užito dalšího výběrového kritéria a to délky pedagogické praxe. Toto kritérium tvořilo šest kategorií pětiletých časových úseků stanovujících délku pedagogické praxe, a to kategorii do 5 let praxe, 6 – 10 let praxe, 11 – 15 let praxe, 16 – 20 let, 21 – 25 let a kategorii nad 25 let pedagogické praxe. Každý respondent měl reprezentovat jednu z uvedených kategorií. Aby se předešlo nevyváženosti co do pohlaví, byla jako poslední kritérium stanovena podmínka, že část respondentů musí tvořit pedagogové, muži.

Všichni účastníci šetření byli předem seznámeni s účelem a povahou šetření, se strukturou rozhovoru a jeho předpokládanou délkou. Byl od nich rovněž získán souhlas k účasti v šetření a k pořízení audiozáznamu rozhovoru. Kvůli zachování anonymity respondentů byla jejich jména nahrazena šesti náhodně zvolenými po sobě jdoucími písmeny abecedy. Pro názornost je přehled účastníků šetření zobrazen v tabulce (Tab. 1) na konci kapitoly.

Respondent K je žena ve věku 29 let s délkou pedagogické praxe 3 roky. Tato pedagožka nemá třídnictví, vyučuje na druhém stupni. Jejími vyučujícími předměty jsou český jazyk a dějepis. Rozhovor byl realizován v kabinetě učitelky během vyučovací hodiny, na chodbách školy byl tedy klid a dotazovaná se mohla plně soustředit na odpovědi. Odpovídala ochotně, i když působila nervózně a některá sdělení byla spíše překotná a nejistá.

Respondent L je rovněž žena, má 30 let a za sebou 6 let pedagogického působení. Vystudovala učitelství pro první stupeň a speciální pedagogiku. Má třídnictví ve čtvrté třídě a své žáky učí všechny předměty kromě anglického jazyka, hudební a výtvarné výchovy. Na prvním stupni vede dyslektický kroužek. Rozhovor s touto pedagožkou se, stejně jako v předchozím případě, uskutečnil v jejím kabinetě během vyučovací hodiny, byl však dvakrát přerušen vstupem jiného pedagoga. Učitelka působila upjatě a odtahitě. Dlouho formulovala odpovědi, těm často předcházela odmlka. Znění odpovědi často zpřesňovala.

Délka pedagogické praxe respondenta M je 11 let. Jedná se o 33letého muže, který vyučuje na druhém stupni výtvarnou výchovu a informatiku. Je třídním učitelem v osmém ročníku. Rozhovor proběhl během velké přestávky v kabinetě pedagoga. Na chodbě před kabinetem i ve třídě, do které kabinet rovněž ústí, byl hluk, což mohlo mít vliv na učitelovu zjevnou nervozitu. Pedagog neměl jasně ustálené názory, jelikož s probíranou tematikou nemá mnoho zkušeností, což se odrazilo do jeho nevyhraněných odpovědí.

Respondent N je 43letá žena s délkou pedagogické praxe 18 let. Vyučuje na druhém stupni a je třídní učitelkou v šesté třídě. Jejími předměty jsou český jazyk, výchova k občanství a nepovinná mediální výchova. Rozhovor s touto pedagožkou probíhal ve sborovně a jeho část v přítomnosti jiných pedagogů, kteří však nijak nezasahovali. Učitelka odpovídala zkušeně, otevřeně a aktivně.

Respondent O je muž, má 43 let a za sebou 22 let praxe. Na základní škole zastává funkci ředitele a má speciálně pedagogické vzdělání. Jeho vyučujícími předměty jsou tělesná

výchova, praktické činnosti, český jazyk a výchova k občanství. Rozhovor byl realizován v ředitelně. Neprobíhal souvisle, byl přerušen a dokončen později. Odpovědi tohoto pedagoga byly srozumitelně formulované a jeho názory jasně vyjádřené. Komunikace s ním byla velmi přirozená. Na dotazy odpovídal s chutí a bylo patrné, že ho problematika zajímá a zabývá se jí. Rozhovor s ním trval nejdéle dobu.

Posledním respondentem je pedagožka P s nejdéle pedagogickou praxí 33 let. Je to 51letá žena vyučující na prvním stupni. Má třídnictví v páté třídě a vyučuje matematiku, český jazyk, anglický jazyk a hudební výchovu, zároveň je výchovným poradcem školy. Rozhovor proběhl v kmenové třídě žáků této učitelky a to částečně v hodině a částečně o přestávce, kdy byl dvakrát přerušen vstupem žáků. Učitelka byla bezprostřední, vyjadřovala se věcně, i když trochu skepticky, přesto však byl rozhovor příjemný.

Tab. 1. Přehled účastníků šetření

Respondent	Délka pedagogické praxe	Pohlaví
K	3 roky	žena
L	6 let	žena
M	11 let	muž
N	18 let	žena
O	22 let	muž
P	33 let	žena

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

K analýze dat bylo využito odpovědí získaných při rozhovorech s pedagogy popsané základní školy. Informace jsou interpretovány dle výzkumných otázek, které byly odvozeny z cíle výzkumu a operacionalizací převedeny do měřitelné podoby. Z údajů od respondentů byly extrahovány podstatné informace a ty byly vzájemně srovnávány a dávány do souvislostí. Výsledek tohoto rozboru dat je možné nalézt ve třech následujících podkapitolách. Z uvedených údajů byly odvozeny dílčí závěry, které posloužily k zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle šetření.

Je důležité zdůraznit, že zformulované závěry nelze vzhledem k velikosti vzorku v žádném případě zobecnit na všechny pedagogy popsané základní školy ani globálně na všechny pedagogy. Vybraní respondenti tvoří reprezentativní vzorek pouze v tom smyslu, že dobře zastupují vybranou základní školu, nikoliv ve smyslu statistickém. Jsou mezi nimi zástupci obou pohlaví a zástupci skupin pedagogů lišících se od sebe délkou pedagogické praxe. Prvotním cílem kvalitativního designu šetření ani není zobecnit své závěry na širší či celou populaci, jeho smyslem je proniknout hlouběji do konkrétních otázek, témat a problémů a porozumět jejich obsahu.

Získané odpovědi pedagogů jsou zaznamenány doslovně bez gramatické úpravy.

6.1 Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání

Myšlenky inkluze ve vzdělávání by se nedokázaly ve školách prosadit, pokud by je nepřijímala alespoň většina členů pedagogického sboru, včetně jeho vedení. Zavádění inkluze nemůže být úspěšné, pokud s ním vnitřně nesouhlasí jedinci, kterých se dotýká. Účelem okruhu obecných otázek týkajících se názoru pedagogů na inkluzivní vzdělávání bylo zjistit, zda vůbec mají představu o tom, co inkluze je a mají na ni utvořen nějaký názor.

Samotný pojem inkluze byl znám všem respondentům a každý dokázal více méně tento pojem nějak vymezit. Ovšem pouze v jednom případě byla odpověď rozvětvená a inkluzi charakterizovala nejlépe. „*Inkluze je, dá se říct, vyšší stupeň integrace. Je to taková nějaká integrace, kdy obě dvě strany tvoří prostředí pro přirozené začlenění do té skupiny. Samotná integrace je pouze přijetí bez těch ostatních věcí, kdežto inkluze už by měla být, že obě dvě strany tam mají tvořeny podmínky pro to, aby se tam cítily dobře (O).*“ Ve většině případů se odpověď jevila spíše jako naučená fráze bez pochopení smyslu

pojmu nebo byl termín pojímán jako synonymum integrace. „Umožnit dětem s různými handicapy zařazení do normálního vyučování (P).“ „Inkluze jako začlenění do určité skupiny. V případě u nás by to bylo žáka do třídy (L).“ „Je to zařazení dětí, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, do běžného vyučování (N).“

Všichni dotazovaní se k myšlence inkluzivního vzdělávání vyjádřili skepticky. „Myšlenka je to dobrá, ale myslím si, že v praxi bude narážet na problém (N).“ „Ne u všech druhů postižení je dobré děti zařazovat do normálních tříd (P).“ Dva respondenti přímo vyjádřili přesvědčení o potřebnosti praktických škol. „No ono z jedné strany je to moc fajn, ale z druhé strany tady máme prakticky školy, ve kterých si myslím, že by se určitě těm dětem dařilo víc a navíc by se jim tam mohli více věnovat, na rozdíl od běžných základních škol, kde těch dětí je hodně a potom vlastně je potřeba ten osobní asistent (L).“ „Já si myslím, že je dobrý, že jsou tady ty prakticky školy, že ty opravdu soustředí ty děti s těmi speciálními potřebami (K).“ Nebo byla možnost inkluze připuštěna pouze za předpokladu splnění jistých podmínek. „Já si to nedokážu moc dobře představit. Vůbec nevím, jak by to fungovalo. Musel by být vždycky asistent na žáka, a míň děcek ve třídě. Otázka je, jestli se to vůbec dá. A rozhodně si myslím, že finančně by to vyšlo ještě mnohem hůř a s těmi penězi je to tak, jak je (M).“ „Pokud by se naplnilo to, že by se obě strany cítily dobře, tak by to byla skvělá věc (O)“

Pedagogové se shodli na jedné výhodě inkluze ve vzdělávání a to jejím kladném působení na žáky. Jako prospěšnou ji vidí jak pro intaktní žáky, kteří získají zkušenosti s žáky s postižením, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nebudou izolováni. „To, že nejsou ty děti tak separovány, že jsou mezi normálními dětmi a že ty normální děti vidí, že existují i děti, které mají nějaké potřeby a to je důležité (K).“ „Určitě, že třeba se setkávají s ostatními dětmi, takže oni i vlastně jakoby získají nějakou zkušenost s těmito dětmi a potom na ně třeba nepoukazují, když se s nimi setkají jinde (L).“ „Výhody vidím u těch dětí, že zapadnou do kolektivu, že se necítí méněcenné (P).“ Respondent P však jako hlavní výhodu zavádění inkluze vidí v tom, že naše země stoupne v očích Evropské unie a ta na nás nebude moct poukazovat kvůli diskriminaci některých skupin žáků.

Tři pedagogové se shodli na tom, že pro inkluzi jsou nevýhodné příliš početné třídy, kde by se bez pomoci asistenta nedala společná výuka dětí intaktních a dětí s postižením zvládnout. „Nevýhody – přeplněné třídy, ve kterých se zpomaluje výuka s těmito dětmi, protože potřebují speciální péči a u mentálního postižení mi to připadá naprosto nevýhodné, protože děti to učivo opravdu nezvládají bez pomoci asistenta (P).“

„Nevýhodou je právě to, že se jim nemůže učitel plně věnovat, že vlastně těch dětí je tam hodně v té třídě (L).“ Respondent O vidí riziko a následnou nevýhodu inkluze v možnosti nevhodného zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. „Nevýhoda je, že když já budu integrovat dítě a ono po nějakou dobu nebude mít motivaci, dobrý pocit ze vzdělávání, nebude mít ten pocit, že se cítí ve třídě dobře, tak to může vést k jeho dalším následným poruchám, frustracím. Ty se pak mohou projevit, i když se dostane do jiného typu vzdělávání, tam si to může nést s sebou (O).“ Respondent M si zase všimá jiného rizika. „No nevýhod by bylo mnoho. Děcka jsou agresivní, jsou zlí, ti zařazení by nemuseli být šťastní. Mohlo by tam docházet k různému ponižování. Vidím, že už i teď jsou výchovné problémy s normálníma děckama a nevím, jak by se k tomu postavily (M).“

Odpovědi na otázku, pro koho by byla inkluze vhodná, se příliš neshodovaly. Respondent K uvedl jako vhodné zařadit pouze děti se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti a hyperkinetickou poruchou. Naopak respondent L váhal, zda vůbec všechny děti se specifickými poruchami zařazovat do běžné třídy. „Já třeba vidím, že když mám dyslektický kroužek, tak je na některých vidět, že mají inteligenci slabší. A už u nich vidím, že třeba na praktické škole by jim bylo daleko líp. Že tam by měli i snížený nároky. Právě proto si nejsem jistá, koho tady zařadit do toho inkluzivního vzdělávání (L).“ Jeden pedagog by do školy zařazoval pouze děti s tělesným postižením a další odpověděl obdobně a přidal k tomu ještě slabší zrakové vady. Odpověď respondenta N obsahovala zamyšlení nad úpravou podmínek a možností přijmout jakéhokoliv žáka. „Já bych řekla, že se dají všechny děti jako takhle učit, ale záleží na tom, jaké jsou podmínky. Když tady budeme mít bezbariérové zařízení, tak zde můžou být děti s tělesným postižením, když budeme mít ve třídě asistenty, tak můžou být děti s problémovým chováním, když budeme mít speciální pedagogy, tak můžeme mít prostě tady i děti, které mají zdravotní znevýhodnění jakékoliv (N).“ Další respondent zdůraznil, že nelze uvést typ postižení, u kterého by bylo vhodné zařazení do běžné školy, jelikož se vždy jedná o individuální záležitost. „To právě není možný takhle říct, protože si myslím, že je to vždycky individuální. Každý případ se musí řešit zvlášť. Může se povést těžce mentálně retardovaný, může se povést autista a naopak. Nemusí se to povést ani u jednoho. Ale myslím si, že inkluze je zpravidla nejvhodnější u těch postižení, kdy se dá ten jejich problém kompenzovat pomůckami, něčím, co v té třídě můžou vytvořit tak, aby mu to v podstatě srovnalo startovací čáru. My jsme integrovali zrakově postižené žáky a nebyl s tím vůbec problém, koupila se jim televizní lupa, daly se jim kompenzační

pomůcky, zvětšily se jim učebnice a v podstatě byli řadoví žáci. Tam je to, řekl bych, nejjednodušší (O).“

Pedagogové se zamýšleli nad výhodností inkluze pro různé osoby, kterých se týká. Shodli se na tom, že je výhodná především pro žáky, jak už je uvedeno výše. *„Tak určitě výhodný pro děti tím, že se setkají s takovýmto jedincem. A ten jedinec naopak nebude někde zastrčený v nějakém ústavu nebo v nějakém sociálním zařízení, ale začlení se vlastně do běžné třídy. V tom je to plus, ale má to zase i svá negativa (L).“* *„Ta výhoda už je potom vzájemná, jak pro ty zdravé děcka, tak i pro ty děcka, který to potřebují. Myslím si, že je pak nějaká kooperace (K).“* *„A vzájemně to obohacuje určitě i v tom, že se v životě setkají s lidma, kteří to postižení mají a nebudou se na ně koukat, že jsou to nějakí... (P)“* Jeden respondent naopak bere inkluzi jako zcela nevýhodnou pro pedagogy. *„No pedagogové by z toho určitě těžit nemohli, protože pro ně by to bylo zase mnohem víc práce. To určitě ne, protože to je úplně jiný vzdělávání. Musely by být individuální programy, takže té práce by bylo mnohem víc, kterou samozřejmě nikdo nezaplatí. Myslím si, že ty ohlasy jsou spíš negativní vůči tomu (M).“* Na tom, že pro pedagoga je vzdělávání heterogenní třídy náročné, se shodli všichni oslovení.

Dotaz na připravenost školy zavést inkluzi do vzdělávání přinesl různé odpovědi. Polovina respondentů odpověděla, že škola připravena je. *„Já si myslím, že jo, protože my se pořád v něčem vzděláváme, pořád máme nějaké semináře, že nás pan ředitel pořád někam tlačí, takže jo (K).“* *„Odborně jsme připraveni. Prošli jsme školením a dá se říct, že ano. I když každý děcko je jiný a je potřeba se seznámit s tou jeho problematikou, s jeho zprávou (P).“* Jeden pedagog připravenost školy odmítl. *„Nevím, jestli škola, ale jestli učitelé jsou na to připravení. Já si myslím, že rozhodně ne (M).“* Dva pedagogové viděli připravenost pouze jako částečnou. *„Já myslím, že spíš pracujeme na tom, abychom byli připraveni. A rozhodně si nemyslím, že teď bychom byli stoprocentně připraveni. To určitě ne. A mám obavu, že vůbec někdy budem připraveni. Ono to totiž není jenom o nás, to je v legislativě, o tom, jak jsme schopni ty podmínky vytvořit z toho, co umožňuje zákon. Ale je to i o vytvoření těch podmínek. Pokud se dají ve škole vytvořit podmínky, to někdy není fakt jednoduchý, pokud opravdu se dá snížit počet dětí, pokud se dá bezpečně zajistit pedagogický asistent, ne osobní asistent, tak se to dá. Je to samozřejmě práce a vyžaduje to od učitelů prostě to, že se s tím ztotožní. Nejde to nařídít (O).“*

Všichni pedagogové byli přesvědčeni, že by inkluzi v jejich škole nepochybně nepodpořili všichni pedagogové. *„Všechno, co vám přidá práci, k tomu se budem obracet zády.“*

Ono té práce je už teď strašně moc a tohle je další věc, která je navíc. Já myslím, že na to navíc nejsme připraveni. Kdyby to děcko nemělo asistenta, tak by mohly nastat situace, kdy by učitel nevěděl, jak má reagovat. Anebo jak to neustále vysvětlovat ostatním děčkám? Já si fakt myslím, že jsou šťastnější jinde. Kdyby byli tady, myslím si, že by to pro ně bylo náročnější, pro všechny (M).“ „Někteří pedagogové se k tomu nestaví příliš s nadšením. Je to hlavně tím, že to zasahuje do té hodiny. Už to prostě není běžná hodina, která bývá (L).“ Jeden respondent vyjádřil názor, že by inkluzi mohli podporovat spíše mladší kolegové a jeden vyjádřil i důvod, proč zatím učitelé inkluzi odmítají. „Učitelé zatím vidí to, že by to bylo takovou tou křečovitou násilnou formou, že teď od roku 2014 by to bylo. Já to ale vnímám jako dlouhodobý proces, který se nějak vyvíjí a že k tomu směřujeme, to je evidentní. Učitelé mají největší strach z toho, že jim to samozřejmě naruší to, na co jsou zvyklí, že tam prostě najednou budou mít třeba dva, tři mentálně retardovaný bez asistenta a zkomplikuje jim to život v tom smyslu, že nebudou dobře vzdělávat ani ty žáky s mentálním postižením, ani ty, kterým by se měli věnovat, třeba i těm nadprůměrným. Takže oni se toho zatím bojí z logických důvodů (O).“

Celkovou připravenost společnosti na inkluzi nejen ve vzdělávání rovněž respondenti vidí odlišně. Nikdo z respondentů ale realizovatelnost myšlenky inkluze ve společnosti nevidí jako zcela jasnou. „Já si myslím, že se myšlenka inkluze realizovat dá a dá se v určitých případech úplně bez problémů, v určitých případech s otazníkem a budou i případy, kdy to nepůjde (O).“ „Špatná myšlenka je zavádět něco globálně (P).“ „Všechno to, co je nové, nebo co se snažíme zavést nově, je prostě špatně přijímané (N).“

Dílčí závěr:

VO 1: Jaký mají učitelé názor na inkluzivní vzdělávání a jaká v něm vidí pozitiva či negativa?

Z odpovědí týkajících se tématu je jasné, že oslovení pedagogové nemají pojem inkluze jasně zažitý. Ve většině případů ho totiž nedokázali přesně vymezit. Z toho lze vyvodit, že do povědomí pedagogů dosud nepronikl a bude potřeba na tom do budoucna pracovat.

Prekvapivé bylo zjištění, že všichni respondenti byli k myšlenkám inkluze ve vzdělávání skeptičtí. To inkluzi na této škole nestaví do moc dobré pozice. Často byla v rozhovorech patrná obava z plošného zařazování dětí s postižením do běžných škol (zřejmě způsobená jistou hrozbou rušení speciálních škol) a obava ze své nedostatečné připravenosti na inkluzivní vzdělávání.

Realizovatelnost inkluzivního vzdělávání by podle dotazovaných byla možná pouze za určitých podmínek. Mezi tyto podmínky respondenti jednoznačně vytyčili snížení počtu žáků ve třídách a zajištění asistentů pedagoga. Rovněž je podle nich důležitá dostupnost pomůcek a zazněly i názory, že se nejprve s novou ideou vzdělávání musejí všichni ztotožnit a cítit se v daném stavu dobře. Nelze inkluzivně vzdělávat pouze proto, že je to potřeba a je to nařizováno zvenčí. Byla vyjádřena obava z nedostatku financí na potřebná opatření a tudíž obava, že by se kdy mohlo inkluzivní vzdělávání plně rozběhnout. Pozitivní na získaných informacích je, že si pedagogové dokážou uvědomit, co by bylo potřeba změnit či zlepšit, aby mohlo být inkluzivní vzdělávání zavedeno. Uvědomění si nedostatků je jistě prvním krokem ke změně.

Učitelé většinou dokázali specifikovat výhody a nevýhody inkluze ve vzdělávání. Shodli se na výhodnosti pro obě skupiny žáků, tedy jak pro žáky intaktní, tak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. To, že jsou učitelé jistá pozitiva schopni vnímat je příznivé pro možnost, že je budou časem spatřovat i v dalších aspektech inkluze. Negativní vnímání je jistě pochopitelné, ale nepochybně pramení z nedostatku jistoty, že jim bude při vzdělávání poskytnuta dostatečná podpora.

Školu respondenti hodnotili spíše jako nepřipravenou k inkluzivnímu vzdělávání, což svědčí o tom, že sami sebe posuzují rovněž jako nepřipravené. I z odpovědí, kde zaznělo, že by všichni pedagogové inkluzi nepodporovali, je jasné, že oni sami mají problém s podpořením inkluzivních myšlenek.

Závěrem je možné shrnout, že oslovení pedagogové o prospěchu inkluze pro všechny strany spíše pochybují. Mnohé názory nebyly vyvážené a odpovědi na některá témata se mezi oslovenými zásadně lišily.

6.2 Informovanost a příprava učitelů na inkluzi

Pouze pozitivní postoj k zavádění inkluze do vzdělávání nestačí. Bez odborné přípravy, znalostí ze speciální pedagogiky a multikulturní výchovy a bez následného vzdělávání by pedagog nebyl schopen kvalitně vzdělávat všechny žáky bez rozdílu. Důležitá je rovněž metodická podpora ze strany školy, školských poradenských zařízení i jiných institucí. Tento tematický okruh právě zjišťuje míru připravenosti pedagogů ještě před vstupem do praxe, průběh následného vzdělávání ve sledované oblasti i vlastní iniciativu a potřebu pedagogů se vzdělávat.

Na dotaz, zda je studium učitelství schopno budoucího pedagoga připravit na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byly uvedeny spíše negativní odpovědi. „*To, že máte dějiny pedagogiky, ještě neznamená, že víte, jak si stoupnout před ty děcka, jak se chovat, jak zareagovat třeba na sprostý nadávky a tak. Všechno, co se týká tady toho. To jediné praxí získáš (P).*“ Dva respondenti stručně vyjádřili, že studium budoucího pedagoga připravit nedokáže a tři respondenti zastávají názor, že studiu není schopno studenty připravit ani na vzdělávání dětí intaktních, natož dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

„*Já si myslím, že teoreticky připravit dokáže, ale prakticky to ani nejde. Typů postižení je strašně moc a těch nuancí, jak se vzájemně kombinují (O).*“ Respondent O je absolventem speciální pedagogiky a jako jediný z oslovených se cítil po studiu připravený vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Studium speciální pedagogiky mě připravilo ne na konkrétní situace ve škole a na vzdělávání, ale nějakým způsobem mě připravilo vnímat tady tyto lidi trochu jinak a snažit se pro ně právě ty podmínky vytvářet, což si myslím třeba, že jiné školy nedělají. Myslím si, že to mám v té hlavě jinak nastaveny. A беру to, že je to věc, pro kterou je třeba něco dělat, беру to, že to k tomu směřuje. Dokážu se s tím mnohem líp ztotožnit než kolegové, kteří speciální pedagogiku nestudovali (O).*“ Ostatním respondentům při studiu chyběla především praxe ve speciálních školách, ale i praxe obecně. „*Chybělo mi hodně praxe. Chodit do praxe, setkávat se s učiteli, kteří tu praxi mají. Ta praxe je až někdy v tom čtvrtym, patym ročníku. To mi přijde hrozně pozdě (N).*“ „*My jsme se s těmi dětmi nesetkali, nám nikdo nedal návod, jak s nimi pracovat, vůbec jak pracovat třeba s problematickými žáky. Opravdu v té škole není žádná praxe. Nic z toho, co my můžeme využít (K).*“ „*Musela jsem se do všeho tak nějak sama dostat, všechno si sama nebo za pomoci kolegů osvojit. Něco, co jsme ve škole měli, bylo absolutně zbytečný a naopak to, co bych třeba potřebovala a na co by nás mohli připravit, to mi chybělo (L).*“

Někteří zhodnotili, že ani současní studenti učitelství přicházející do školy na praxi nejsou připraveni vyučovat. „*Já když jsem studovala, tak mě to teda na výuku nepřipravilo vůbec, ale to už je nějaký rok. Nevím, jaká je úroveň vysokých škol teďka, ale myslím si, že asi stejná. Když k nám přichází mladí učitelé nebo studenti na praxi, tak bych řekla, že připraveni nejsou vůbec. My jsme tady měli na náslechu dost studentek, byly z různých vysokých škol a každá byla připravena jinak. Je vidět, že každá pedagogická fakulta se zaměřuje na něco jiného (N).*“ „*Zatím ty pedagogické školy nedokázaly studenty*

připravit. Myslím, že můžu mluvit za všechny školy, protože tady různě učí z různých pedágů, z Brna, z Olomouce, z Hradce. Nejste připraveni na učení. Stoupnout si před třídu a nic, nejste. Natož kdyby tady bylo postižené dítě nebo někdo problémový (P).“

Předpokladem pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou znalosti ze speciální pedagogiky. Rozsah těchto znalostí se však u jednotlivých respondentů lišil. Dva z nich, respondent L a respondent O, speciální pedagogiku studovali. Zbylí si vzpomněli, že na vysoké škole museli nějakou výuku speciální pedagogiky absolvovat, ale vědomosti si neuchovali. „*No dělal jsem z toho jednu zkoušku, ale to je všechno. Jinak ty vědomosti nemám (M).“* „*My jsme měli ve škole asi jenom dva semináře, které byly zaměřeny na speciální poruchy žáků (K).“*

V oblasti speciální pedagogiky jsou pedagogové školou v rámci dalšího vzdělávání při zaměstnání připravováni nepravidelně. Ve škole bývají organizovány vzdělávací semináře. Na uvedenou problematiku však jsou zaměřeny pouze některé. „*Měli jsme nějaký semináře pro celý kolektiv tady ve škole, abychom nemuseli nikam jezdit. Takže něco máme. Když ale někdo nemůže, tak tam nejde. Loni jsme zde měli nějakou speciální pedagožku, ta byla výborná (N).“* Škola učitelům zajišťuje semináře orientované především na specifické poruchy učení a poruchy chování, kterých se však neúčastnili všichni oslovení. „*No nevím, jestli mám vědomosti ze speciální pedagogiky, ale dělala jsem nějaký kurz na dyslexii, dysortografii, dysgrafii a tady tyhle. To bylo dobré, ale už je to teda dýl, někdy na začátku praxe. Ale protože učím češtinu, tak já se s tím neustále potýkám (N).“*

Pedagogové mají možnost jezdit i na výjezdové semináře, o které však velký zájem není. Respondent L navíc připouští, že nabídka seminářů se speciálně pedagogickou tematikou není příliš široká. Vybraná skupina pedagogů se účastnila dlouhodobého programu zaměřeného na inkluzi. Z oslovených pedagogů se ho účastnil respondent P. „*My jsme byli zapojeni do Inkluze do škol, takže jsme to absolvovali a dozvěděli jsme se, co to obnáší. Hlavně jsme dostali pomůcky, to bylo tak jediným a hlavním přínosem. Na základě těch různých seminářů jsme sepsali seznam asi tisíce pomůcek pro žáky s poruchami učení a dostali jsme asi sto pomůcek (P).“*

Obecně se pedagogové účastní převážně seminářů, které jsou pořádány přímo ve škole, aby nemuseli nikam jezdit. Takových seminářů by se měli účastnit všichni, ale povinné nejsou. „*Není to tak, že by nám to vyloženě přikázali, ale většinou se účastním, protože*

to pořádá škola a je to tady. Na semináři mimo školu jsem nikdy nebyl, to se mě nikdy netýkalo (M).“

Respondent M přiznal, že vědomosti ze speciální pedagogiky nemá, nikdy se neúčastnil žádného semináře takto tematicky zaměřeného a ani nemá potřebu se v této oblasti vzdělávat sám. V případě potřeby by se ve škole obrátil na výchovného poradce nebo metodika prevence. Respondent P je metodikem prevence a potřebné vědomosti ze speciální pedagogiky, ale i jiných oblastí, získává převážně praxí a samostudiem. *„Já bych měla pomáhat ostatním učitelům s téma děckama, co mají problémy, takže bych ty informace učitelům měla dávat já. Nemyslím si, že všechno vím, ale pokud přijde zpráva z poradny a je tam napsáno něco, čemu nerozumím, tak si to vyhledám a tomu učitelovi to řeknu (P).“* Respondent P se z oslovených účastnil nejvyššího počtu seminářů zaměřených na oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jako jediný zpracovává získané poznatky a předává je ostatním pedagogům.

Taktéž i další pedagogové hovořili o nezbytnosti samostudia. *„No jasně, musím se vzdělávat sám. Je to nutnost, protože se to neustále mění a vyvíjí. Myslím si, že je v podstatě povinnost těch lidí, kteří se na vzdělávání podílí, aby se dál vzdělávali. Protože to má svoji setrvačnost a je to dynamickejší proces, takže učitelé se musí přizpůsobit tomu, co se děje ve společnosti. Oni nevystačí s tím, co se studovalo před třiceti rokama a na tom stavět a to brát jako základ (O).“* *„No tak snažím se, alespoň trochu si něco někde pohledat nebo to (L).“* *„Teďka mám v jedné třídě kluka s poruchou chování. V každé třídě najdu někoho takovýho, takže člověk hledá a musí hledat informace. Hodně sama si toho musím hledat. Vyhledávám si informace, čtu nějaké knížky, anebo se přímo kontaktuju s psychologem, když potřebuju poradit (N).“*

Až na respondenta M, jak je uvedeno výše, mají všichni oslovení potřebu získávat v oblasti speciální pedagogiky nové vědomosti, které považují za přínosné pro vzdělávání. *„Tu potřebu mám. Jinak bych nevěděla, co s některými dětmi... Nejvíc mě naučí praxe, ale hodně si třeba hledám, jak s tím děckem pracovat, různé knížky třeba i o výchově, problémových dětech, protože třeba i radím rodičům. Někde něco najdu a potom se jim to snažím předat, protože prostě ty problémy jsou (N).“* Respondent K uvedl, že potřebu získávat nové znalosti sice má, ale když se setká s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, sám se nijak navíc nevzdělává. *„Informace získávám akorát v té oblasti, že jdu za třídním učitelem a podívám se na papíry z pedagogicko-psychologické poradny, podívám se na doporučení a snažím se řídit tím, co navrhla poradna (K).“*

Metodickou podporu škoie zajišťují pedagogicko-psychologické poradny, na které by se také většina oslovených pedagogů obracela, pokud by nastala potřeba vzhledem ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. „*My spolupracujeme s pedagogicko-psychologickými poradnami a vím, kam bych měla volat, kdybych něco potřebovala (N).*“ Pedagogové mají možnost obracet se i na jiná místa. „*Spolupracovat se dá s různými organizacemi. Spolupracujeme s Ligou lidských práv, s Centrem podpory inkluzivního vzdělávání, s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně pedagogickým centrem. Je to prostě široká škála těch institucí, které se tím zabývají (O).*“ Respondent N však upozornil na to, že spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou není vždy ideální. „*Oni třeba k nám přijedou, ale ta spolupráce je odtažená. Ten člověk není v tom přirozeném prostředí, nevidí to dítě, třeba každý týden, každý den. Takže vlastně my, když spolupracujeme s tou poradnou, tak je to jenom o tom, co já jsem schopná jim o tom případě předat, napsat jim nějakou zprávu, komunikovat po telefonu a tak dále. Navíc ty jejich zprávy jsou často jak přes kopírák. Jejich doporučení jsou hrozně obecná (N).*“

Dílčí závěr:

VO 2: Je informovanost a příprava učitelů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná?

Z provedeného šetření vyplývá, že oslovení respondenti nepovažují vysokoškolské studium učitelských oborů za schopné dostatečně připravit studenty na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na inkluzi. Pedagogové tudíž nemusejí být při vstupu do praxe dostatečně způsobilí kvalitně předávat dětem s odlišnými vzdělávacími potřebami vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty prospěšné pro život. Schopnosti a znalosti pedagogů, jak správně přistupovat k různým žákům, jaké využívat metody vzdělávání a formy výuky mohou být zpočátku nedostatečné. Na místě je vyslovit návrh týkající se úpravy osnov studijních programů pedagogických fakult. Bylo by vhodné během studia, a to už od prvního ročníku, zařadit více praxí, které by probíhaly nejen v běžných základních školách, ale i v různých typech speciálních škol, aby se mohl budoucí pedagog seznámit s dětmi s rozdílnými typy postižení a širší škálou vzdělávacích potřeb, které děti mají. Studenti by při studiu měli hlouběji proniknout do speciální pedagogiky, aby byly jejich poznatky z praxí teoreticky podloženy. Speciálně pedagogických předmětů by tedy mělo být zařazeno více.

Mezi respondenty jsou rozdíly, co se týče aktuálních znalostí ze speciální pedagogiky a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se učitelé nevzdělávají v rámci samostudia a neúčastní se seminářů, které jim zajišťuje vedení školy, rozsáhlejší znalosti nemají. Ne každý má potřebu se systematicky v oblastech týkajících se inkluze vzdělávat a investovat čas do činnosti, která je nad rámec povinného. Oslovení pedagogové většinou nejsou aktivní v získávání informací týkajících se inkluze. Na místě by byla legislativní úprava ukládající zákonnou povinnost pedagogickým pracovníkům ve školství vzdělávat se v určených oblastech a v určeném rozsahu, podobně jako je tomu např. v oblasti sociálních služeb.

Zcela jistě je přínosná snaha školy o pořádání seminářů pro své zaměstnance. Bylo by prospěšné, kdyby se nabídka těchto seminářů rozšířila a byla podporována motivace pedagogů se jich účastnit. Semináře by mohly být více zaměřeny obecně na speciální pedagogiku a možnosti inkluzivního vzdělávání. Do budoucna nestačí orientovat vzdělávací semináře pouze na specifické poruchy učení a chování a hyperkinetickou poruchu. Nutné je zařadit vzdělávání obsahující informace o různých typech poruch, postižení a znevýhodnění, o formách a metodách výuky v heterogenních třídách, možnostech pedagoga, jak pracovat s klimatem v inkluzivní třídě a celkově s klimatem školy a jak přistupovat nejen k jednotlivým žákům, ale i jejich rodičům a celému sociálnímu prostředí dané školy. Měly by jim být předávány osvědčené zkušenosti z praxe a sumář návodů, které je možné vyzkoušet při vytváření praxe vlastní.

Všichni oslovení pedagogové odpověděli kladně na dotaz, zda mají přehled o tom, kam by se mohli v případě potřeby obracet. Často zazněla odpověď, že by se obraceli na odborníky z pedagogicko-psychologických poraden nebo by spoléhali na vědomosti poradenských pracovníků ve škole. Pro pedagogy je určitě přínosné a motivační, když vědí, že se mohou spoléhat na metodickou podporu zvenčí či pomoc zkušenějšího kolegy. Zatím je ale vždy nutný zájem z jejich strany, který je předpokladem této podpory a metodického vedení. Je tedy nutné, aby měl pedagog ujasněny své možnosti a omezení, znal své schopnosti a dokázal objektivně zhodnotit, kdy podporu potřebuje. Zároveň si musí umět o pomoc říct a uznat tak své hranice.

Zazněl i názor, že pomoc pedagogicko-psychologické poradny je vždy v jisté míře omezená, protože odborníci z poradny sledují situace a žáky s potížemi zvenčí a často pracují pouze se zprostředkovanými informacemi. Navíc nemohou jednotlivé žáky sledovat nepřetržitě. Návštěva poradny jednou za půl roku je v mnoha případech

nedostatečná. Pokud by se tedy mělo inkluzivní vzdělávání kvalitně rozvíjet, byla by nezbytná přítomnost psychologa a speciálního pedagoga přímo ve škole. Ti by představovali podporu nejen pro pedagogy, ale i rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku vyplynulo, že v současné chvíli učitelé nejsou ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a tedy k inkluzivnímu vzdělávání zcela připraveni. Sami si svojí způsobilostí k inkluzivnímu vzdělávání nejsou jisti a uvědomují si nutnost změn. Kvalitnější příprava pedagogů a jejich následné vzdělávání je jistě jedním ze základních východisek pro změnu. Obsáhlejším a rozmanitějším vzděláváním lze dosáhnout lepšího přijímání a pochopení inkluzivních myšlenek ze strany učitelů.

6.3 Vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné škole

Jelikož se v současné době hovoří o vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžných školách a tato práce se na možnost uvedeného vzdělávání orientuje, bylo nezbytné se tomuto tématu věnovat i v šetření. Část okruhu otázek byla věnována vzdělávání dětí s jakýmkoliv speciálními vzdělávacími potřebami a část přímo vzdělávání dětí s mentálním postižením a názoru pedagogů na něj. Předmětem zjišťování bylo, zda by si učitelé ve vyučování věděli rady s žákem s mentálním postižením a dokázali mu uzpůsobit podmínky pro vzdělávání.

Hned u prvního dotazu třetího okruhu otázek téměř všichni zaměnili pojem „speciální vzdělávací potřeby“ se „specifickými poruchami učení“. Na otázku, zda vyučují jakékoliv dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ve všech případech odpověděli kladně, jelikož měli na mysli především děti se specifickými poruchami učení. „*Ano, dá se říct, že téměř v každé třídě se takové dítě najde. U šestáků je dítě s ADHD, s poruchou chování, u deváťáků jsou poruchy pozornosti, v každé třídě někdo je (K).*“ „*Určitě učím děti s dys. Tady s tím je zde spousta dětí (M).*“ „*Jo, mám děti. Mám v češtině dysortografiky a dyslektiky a takovyhle (N).*“ S žáky, kteří mají nejen zdravotní znevýhodnění, ale i zdravotní postižení, už pedagogové takové zkušenosti nemají. Žádný z respondentů nemá ve své třídě integrovaného žáka se zdravotním postižením a při výuce v jiných třídách se s těmito žáky setkávají zřídka.

Čtyři respondenti problematiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí jako zajímavou. Zbylí dva ji mají spojenou s vyššími nároky na ně samotné a jejich přípravu. *„Nevím, jestli je to zajímavé. Ono to totiž někdy není vůbec jednoduché s těmito dětmi pracovat a pro mě je to náročné. Záleží na tom, o jakou tu poruchu se jedná a jakou má kdo těžší nebo naopak mírnější formu (L).“*

Na otázku, zda je důležité zařazovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, byly získány od všech respondentů podobné odpovědi. Oslovení pedagogové se shodli na tom, že děti se specifickými poruchami učení a chování a děti s hyperkinetickou poruchou by do běžné třídy začleněny být měly. *„Děti jako se specifickými poruchami učení určitě ano (L).“* *„Pokud se tady vyskytne dítě s ADHD nebo s něčím podobným, tak si myslím, že je dobré, že jsou mezi těma normálníma dětma (K).“* *„Děti s poruchami učení mi nevadí. Tam to závisí na přístupu učitele. Prostě pokud je to speciální porucha a myslí se tím třeba porucha učení, tak proč by ty děcka tady nemohly být. Mně opravdu ta inkluze vadí u mentálních postižení, to si myslím, že by nešlo (P).“* *„Já jsem se kromě dys setkala v podstatě jenom s žákem, který měl výchovny problémy anebo to byly děti s ADHD a ty si myslím, že jsou prostě normálně zařaditelné (N).“* Zařazení dětí s těžšími formami zdravotního znevýhodnění a dětí se zdravotním postižením by učitelé už tak snadno neakceptovali. *„Myslím si, že dětem s těžším postižením by lepší péči zajistila speciální škola (K).“* *„Myslím si, že je nesmysl děti s různým postižením integrovat do normálních tříd. Je to špatně (P).“* Respondenti si uvědomovali potřebu přípravy prostředí a úpravu podmínek pro zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Nevím, ale myslím, si, že by šlo zařadit třeba žáka se zrakovým postižením, kdyby měl asistenta. Tam si myslím, že by to ty děcka vnímaly i úplně jinak, než třeba u těch mentálních poruch. Říkám ale, to si nedokážu představit, muselo by se toho dost změnit. Ten člověk se projevuje hrozně jinak (M).“* *„Jestli začleňovat. No jak se to vezme. Je důležité začleňovat, ale musí to být tak, aby to pro ně bylo příjemné. Musí k tomu být podmínky (O).“* *„Já bych největší problém viděla třeba v tom tělesném postižení, pokud třeba není škola na to vybavená, nemá bezbariérový přístup. To my třeba máme, máme výtah ve škole (N).“*

Všichni oslovení pedagogové by přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přijímali jako zátěž a práci navíc. *„No je to zátěž to určitě. Hlavně ta příprava a pak zátěž, co se týká reakce těch dětí (M).“* *„Učitel třeba musí objednávat pomůcky, musí to ve třídě nějak uspořádat, aby to tam jako fungovalo. Jako určitě na přípravu a na takový věci*

to zátěž je (N).“ „Musíte mít přípravu navíc, musíte mít zvláštní přípravu pro něho. Přemýšlet, jak ho třeba v tuhle chvíli zabavit nebo mu dát jednodušší úkol (K).“ Důležitá je trpělivost a vytrvalost pedagoga, rovněž je rozdíl v přístupu k různým druhům postižením. „Záleží to na druhu postižení, ale zátěží to určitě je. Třeba to je v tom tempu, které ty musíš vést. Když máš integrované žáky, tak je jasné, že když probíráš nové učivo, tak nemůžeš druhou hodinu začít probírat další. Takže trvá hrozně dlouho, než oni ty informace vstřebají a než to učivo pochopí. Dá se říct, že si to učivo musíš nějak naplánovat. Pro učitele je to taky náročné na psychiku, protože stokrát nic umorilo vola. To pořád vysvětluješ, vysvětluješ, vysvětluješ, vysvětluješ a stále se nedostavuje žádný výsledek. Až si někdy říkáš, že už toho máš dost. Trpělivost to chce (P).“ Respondent O připouští, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zátěží být nemusí, pokud by byly pro jeho přijetí připraveny vhodné podmínky. „Zátěž to být může a nemusí. To všechno vychází z těch podmínek. Jestli jsou nějakým způsobem připraveny. Když je to dobře nastaveny, tak to ani zátěží být nemusí. Vyžaduje to trošku změnu práce, jiné metody a formy práce, ale když je to fakt dobře nastaveny, tak to ani nemusí být nějaká enormní zátěž (O).“

Než by bylo do třídy přijato dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zajímali by se pedagogové především o to, s jakým postižením by dítě přicházelo a jaké by byly jeho potřeby. V této odpovědi se respondenti shodovali. Zájem by byl ale i o další informace. „Jak je to dítě staré, do které chodí třídy, co má za sebou, kde absolvovalo předchozí školu a okolnosti, rodinná anamnéza, spolupráce rodiny a tady ty všechny věci (O).“ „Zajímalo by mě, co navrhuje pedagogicko-psychologická poradna (K).“ „Jestli by se zvládlo samostatně pohybovat, jak by ho přijal kolektiv, jak by se řešil osobní asistent, osobní potřeby, hygiena (P).“ „V jaké rodině vyrůstá, jestli je v péči nějakého odborníka, jaké podmínky se mu mají vytvořit, jestli bude používat speciální přístroje a další věci (N).“ „Já bych potřeboval informace, jak se k němu mám vůbec chovat a jak na něho reagovat (M).“

Ze své pedagogické praxe má pouze respondent O zkušenosti s výukou žáků s mentálním postižením. Respondent K si takovou výuku vyzkoušel pouze na školní praxi při studiu. Ostatní přímou zkušenost nemají. Respondent M si vzpomněl, že vyučoval žáky, kteří později přešli na základní školu praktickou. „Oni se nějak chovali a vím, že to bylo náročné. To jsou věci, na který pak člověk není připraven. Může z ničeho nic dělat věc, na kterou ty děcka reagují špatně. Je to prostě strašně těžké. Ale to tam nebyl asistent,

kdyby tam byl, tak ho samozřejmě nějak zmírní a je klid, takže bez asistenta by to vůbec nešlo (M).“

Kdyby měli pedagogové zařadit žáka s mentálním postižením do běžné školy, byl by to žák nanejvýš s lehkou mentální retardací. „Maximálně s lehkou, ale to by musela být ta úplně slabá forma. A rozhodně by tady musel být asistent (L).“ „Určitě když, tak jenom lehká mentální retardace. Kdybych věděl už dopředu, že je to dítě s lehkým mentálním postižením, tak bych se snažil už v tom základu, v té první třídě, trochu upravit podmínky. Že by byl nižší počet žáků, že by tam byl třeba speciální pedagog, případně pokud by to šlo, tak asistent pedagoga. A když by to za těchto okolností fungovalo, tak by to mohlo jít. Kdyby mělo být zařazeno ke starším dětem, tak záleží, v jakém stavu by se ten mentálně postižený nacházel. Mám třeba zkušenost s holkou, která byla na základní škole v kolektivu dvaceti, pětadvaceti žáků, nebyla mentálně retardovaná, byla pouze v hraničním pásmu. Dlouhodobě vykazovala, že to nepůjde, byla na diagnostický pobyt vřazena do třídy praktické školy. Po jednom školním roce se její stav změnil natolik, že mohla jít do jiné základní školy, kde bylo těch dětí polovina a ona to úspěšně zvládla. A to je ten případ, kdy ona byla v tom nižším školním věku, kdy toho na ni všeho bylo moc – kolektiv, komunikace a tady tohle a ona potřebovala na ten rok prostě jít někam, kde nabude takovou tu sebejistotu, kde získá zaprvé motivaci a zadruhé taky to, že si zažije pocit z úspěchu. A ona se zvedla jakoby osobnostně. Ona když odcházela, tak byla na jiné vlně. Když přišla, tak to byl takový uzlíček ztrápenej, když odcházela tak byla v úplně jiné formě. A za tohoto předpokladu, ještě s tím, že tam těch dětí bylo málo, tak tu základku zvládla. Takže kdyby přišlo dítě integrovány v takovémhle stavu, jak přišla třeba ona, tak bych řekl, že to je nesmysl a zvlášť třeba do třídy, kde je dvacet dětí. (O).“ Někteří by však žáky s mentálním postižením do běžných tříd nezařazovali vůbec. „Já si myslím, že to by vůbec nešlo, že tohle opravdu zvládne jenom ta praktická škola. Já si neumím představit, že by se zrušily ty prakticky školy. Ty děcka opravdu potřebují svoji péči, a kdyby je někdo zařadil sem, tak nevím, jak by to dopadlo. To by šlo jedině, kdyby měli svoji vlastní třídu. Oni by se jinak brzdili navzájem (K).“ „Lehkou mentální retardaci v žádném případě. Leda nějaký slabý podprůměr (P).“ „Já si myslím, že je to ještě moc brzo začleňovat. Je to dobrá myšlenka, já tomu rozumím, ale myslím si, že těm mentálním nebo co mají tady tyhle problémy, že je líp, když jsou sami. Když jsou společně někde izolovaní v tom smyslu, že oni mají svůj program, mají svoje hry, mají svoje vzdělávání a myslím si, že jim je líp, že jsou šťastnější tam, než kdyby byli v té normální skupině (M).“

Někteří pedagogové našli výhody, které by mohlo vzdělávání dětí s mentálním postižením přinášet. „*Možná výhody v tom, že pokud by to byla třeba jenom ta lehká forma, tak kdyby to dítě vidělo práci ostatních, třeba by v nich mělo motivaci. Jako že by se snažilo třeba víc zapojit. Pak by tam zapadlo daleko líp, než někde, kde by bylo víc tětí s postižením a třeba s tou těžší mentální retardací (L).*“ O prostředí běžné třídy jako o prostředí motivačním pro dítě s mentálním postižením hovořil i další dotázaný. „*Pro to dítě jsou určitě výhody takový, že vyrůstá v běžném prostředí a vlastně si myslím, že to dítě to táhne nahoru (N).*“ Vzdělávání dítěte s mentálním postižením nemusí být pozitivní pouze pro ně samotné, ale i děti intaktní. „*No výhoda by byla, že by ti postižení nebyli izolovaní, že by prostě byli přímo v té společnosti jaká je. A normální zdravý děčka by se učily větší toleranci, učily by se těm dětem pomáhat, asi by tam bylo nějaký to vcítění. Ale zase máme tady agresivní děčka, který by jim zase ubližovaly. Muselo by se to pohlídat (M).*“ „*Výhody vidím v tom, že ty děti, které jsou třeba naprosto bezproblémové a zdravé, tak vlastně poznají i takové úskalí v životě nebo se setkají s postiženými dětmi nebo některými problémovými. To je pro život přínos velký (N).*“ „*Do budoucna je to pro ty děčka určitě cenná zkušenost, jak co se týče vůbec chápání tady těchto lidí, tak i co se týče představy o tom postižení. Když pak přijdou někam, kde s těmito lidmi přichází do styku, tak už ví, jak s tímto člověkem pracovat. Ví, že mu musí dát čas, ví, že si třeba jakoby dokáže vážit těch jeho dobrých vlastností a nezatrácuje ho jenom pro to, že něco hned nepochopí nebo, že je pomalejší. Dokáže se jemu přizpůsobit. On ví, že to bude dělat třeba o deset minut dýl, ale bude to pečlivě, bude to v pořádku a může se na to spolehnout. Nikdy není rozhodující to, jestli někdo je bystřej, zase to může být flink (O).*“

Respondent P radikálně odmítá zařazování dětí s mentálním postižením do běžné školy, proto by nenašel na vzdělávání těchto žáků žádné výhody. „*Žádné výhody nevidím, lehkou mentální retardaci nejsem schopna ve třídách tolerovat, prostě ne. Ty děčka tady nemají co dělat, jsou to chudáci. I ta třída tím trpí, ne! Ano, můžeme jet podle vzdělávacích osnov praktické školy, ale my tu praktickou školu máme, tak proč to děčko má být tady, když může být tam. Nevím, co by se dělalo, kdyby se zrušily prakticky. Tyhle děčka prostě do normální školy ne, stačí poruchy učení (P).*“ Ani respondent K v takovém vzdělávání nespatřuje výhody. „*Ty děti se mu akorát smějí, což jsem zažila, když jsme tady měli dva kluky, kteří měli nízké schopnosti v chápavosti a myšlení. Oni tady prostě trpěli, dostávali pětky a ty děčka se jim jenom smály. Ti kluci přešli na praktickou školu a tam vyrostli. Tam jsou mezi svýma, tam je ta látka tak akorát pro ně, takže tam jsou naprosto spokojení*

Nevýhodou navíc je, že učitelé na to nejsou kolikrát připraveni, že na to nejsou kvalifikováni a nezvládají to. Anebo kolikrát to nezvládá celkově ta třída. (K).“ I další respondenti by na vzdělávání žáků s mentálním postižením našli nevýhody. „Nevýhodou je, že jsou velmi početné třídy, že nemáme ve třídách asistenty a škola na to nemusí být vybavena. Už teď se samozřejmě takovéto děti objevují, protože děti mají čím dál víc problémů. Snažíme se tyto děti brát do běžné třídy, protože je to fakt obohacující pro všechny strany, ale v té praxi na to nejsme připraveni. Učitelé na to nejsou připraveni, třeba se nevzdělávají, rodiče na to nejsou připraveni. Myslím si, že nejlíp jsou na to připraveny ty děti, protože jim to svým způsobem připadá přirozeny a nebo se učí žít v tom prostředí. Největší problém je v dospělých, v té početnosti a v organizaci té práce bych řekla (N).“ Početnost tříd jako problém se v odpovědích vyskytovala často. „Čistě teoreticky by to třídu mohlo brzdit v tom, že když se učitel bude věnovat mentálně postiženému, bude se míň věnovat těm, kteří to třeba taky potřebují a jsou průměrní. Opravdu ten učitel při větším počtu žáků nemá možnost individuální přístup ke všem uplatnit. To nejde. A logicky je, že půjde za tím, kdo tu pomoc potřebuje nejvíc. Pak jsou takoví, kteří to nebudou v tom průměru tak nějak stíhat, ale ta pomoc třeba nepřijde, protože si o ni třeba neřeknou (O).“

Několikrát zaznělo, že ze zařazení dítěte s mentálním postižením mohou pramenit nevýhody ve smyslu nepřijetí takového dítěte kolektivem intaktních žáků. Respondent N se rozmluvil na téma nevýhod takového vzdělávání. Dobře vystihl některé postřehy, např. je nutné komplexní nahlížení na žáka a jeho individuální posuzování a také spolupráce s rodiči dítěte a respektování jejich názorů. „Nevýhoda může být ta, že třeba si nemusí rozumět s těma dětma a že ty děti ho nebudou úplně dobře přijímat. Může narážet na tyto věci. Já si myslím, že to je strašně individuální. Vždycky bych to zkusila. Prostě zkusit ho dát do první třídy, a když to nepůjde, tak mu najít takový prostředí, který pro něj bude nejvhodnější. Myslím si, že některý dítě to může zvládnout úplně perfektně, protože tam nejde jenom o to lehký mentální postižení. Podle mě tam jde i třeba o povahu toho člověka, ta povaha tam nějaká je, tam se na to prostě nemůže nahlížet odděleně. Ten člověk se musí vzít z celkového pohledu, ale asi bych to třeba zkusila. Někomu to může vyhovovat a někomu ne. Určitě se nesmí říct, že od zítřka všechny děti s mentálním postižením budou chodit do základní školy povinně. To je úplněj nesmysl. Oni to třeba někdy nechtějí ani rodiče, protože prostě mají k tomu nějaký důvody. Měli bysme to respektovat. Naopak někteří rodiče to zase třeba chtějí, tak jim zkusíme vyhovět, ale zase

po nich vyžadovat spolupráci. Ne, že ho někam vrznou a prostě starejte se. To si myslím, že když takovy dítě chodí do normální školy, tak ta spolupráce s rodiči je hrozně důležitá, protože oni mu musí pomáhat zvládat ty situace (N).“

Individuální plán pro integrovaného žáky by sama zvládla vytvořit polovina oslovených respondentů. *„To bych věděla. Napsala bych ho, a jestli by byl funkční, by se ukázalo (N).“* Zbylí respondenti by se při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu obrátili na zkušenější kolegy nebo by ho tvořili podle dostupného vzoru.

Jak už zaznělo několikrát, učitelé by vždy ocenili pomoc asistenta pedagoga ve třídě, kam by byl zařazen žák s mentálním postižením. Bez asistenta si výuku představit nedovedou. *„Bez něho bych to nezvládl, ale zase asi záleží na konkrétním případě. Když je to žák, kterej má určity předpoklady být i trochu samostatnej, tak by se to třeba bez toho asistenta dalo. Ale to u těchto dětí většinou moc nebývá (O).“* *„To by ani nešlo (N).“* *„Bez něho nevím. To zase záleží, co by to bylo za dítě. S tou lehkou mentální retardací asi ne. Jako při počtu tolika dětí, který mám, tak by to nebyla žádná sláva. S asistentem si to představit dokážu (L).“*

Opět pouze polovina oslovených neformulovala zápornou odpověď na otázku, zda by dokázali jmenovat techniky práce či podpůrné prostředky využitelné při výuce dětí s mentálním postižením. *„No určitě by musela být nějaká názorná výuka. Cokoliv, co by to tomu dítěti zpřístupnilo názorně. Ať jsou to učební pomůcky nebo třeba i interaktivní tabule může pomoci, obrázky. Někdy jsou ty děti třeba i motoricky zdatné nebo jsou zase hodně citově založeny, tak cokoliv co by jim to prostě pomáhalo zpřístupnit. Rozhodně by to nemělo být teoreticky (N).“* Za významné je považováno zapojení žáka do skupiny. *„Co by se dalo, tak nějaké to frontální vyučování, kde bych prostě vysvětlovala všem dětem, pak by byla dobrá i skupinová práce, kde bych se to dítě snažila zapojit vlastně taky s těmi ostatními dětmi. Pak v případě, že by potřebovalo, tak by pracovalo s tím asistentem a pak si to vlastně procvičovat sám. Určitě to všechno nenechat na asistentovi a to dítě zapojovat formou nějakých skupinových prací s ostatními dětmi (K).“* *„Úplně ideální je pro ně třeba skupinová práce, kde to dítě dostane svou roli a při tom všem, co dělají, tak se učí. Učí se od ostatních a ostatní mu dají takovou funkci, kterou bezpečně zvládne a nepřipadá si jako outsider. Skupinová práce je na tohle výborná. Pak je vhodná jakákoliv metoda aktivní výuky, kdy ten žák nemusí třeba složitě louskat nějaký text a samostatně odpovídat. Je to třeba při práci s interaktivní tabulí, kdy se jasně vysvětlí, o co jde a on to pak může řešit jenom jednoduchým přetažením. Nemusí složitě psát nebo někomu něco*

vysvětlovat. Určitě metody tvořivé pedagogiky i vnímání několika smysly a tady tohle. To určitě u těch dětí funguje (O).“

Pokud mají učitelé zájem dozvědět se více informací ohledně inovativních forem výuky, mají možnosti jak informace získat. Ve škole na tuto tematiku proběhlo několik školení. Pro rozvoj nových forem vyučování je však potřebný zájem pedagogů. Respondent O připouští, že přístup k informacím učitelé mají a každý si v nových formách výuky může najít to, co mu bude vyhovovat. Předpokladem je aktivita samotného pedagoga. *„Učitelé jsou rozdělení na ty, které to baví, kteří se v tom realizují, kteří v tom nachází ten účel. Pak jsou takoví, kterým to moc nesejí a mají rádi takovou tu výuku trošku jinou, než říkám klasickou frontální, kde není žádná aktivita, žádná zpětná vazba, kde není komunikace atd. To ne. Ale trošku jinak než zásadně pořád třeba na koberci, na žíněnkách a tak. A nemusí to být špatny. Tam jde o to, že každý by měl dělat to, co je mu přirozeny. Když bude tenhle učitel dělat něco na křeč, tak to stejně ty děti vycítí a nebude to ono. V tomhle mají učitelé dostatek možností, který ty nové formy a metody práce využít. Seminářů je na to dost a ten prostor na to je. Ne vždy s každou skupinou se to dá dělat. Pokud má učitel šestadvacet dětí, tak rozdělení do skupin a vytvoření nějakých podmínek je náročný po té stránce technické. Ztratí třeba hodně velkou část hodiny, než to uvedou do toho, aby mohli takhle pracovat (O).“*

Několik respondentů by žáky s mentálním postižením zařadilo nelépe od počátku školní docházky. Když už ne od první třídy, tak alespoň na prvním stupni. Panuje obava, že později by intaktní žáci přijali dítě s postižením s obtížemi. *„Já si myslím, že kdyby k nim přišel už třeba na prvním stupni, tak že by si na něho rychle zvykli a že by se zadaptoval. Určitě by to bylo lepší, než když přijde k osmákům, devátákům, kteří jsou v pubertě. Tam by to bylo horší (K).“* *„Ta třída se na to musí připravit. Kdyby to dítě chodilo už od první třídy, tak by nemusel být problém. Záleží to ale i na tom kolektivu dětí a na spolupráci s jeho rodiči. To dítě musí být hlavně psychicky v klidu (N).“* *„Záleží to na věku dětí. Když to bude v první třídě, tak ty děcka ho asi přijmou líp, než když budou v pubertě. Tam když je jakékoliv dítě, které se něčím vymyká, tak schytává útoky na svou osobu (P).“* Ve skupině funguje určitá skupinová dynamika, rozdělují se ve skupině role a tvoří se sociální vazby, každý člen by se tohoto procesu měl účastnit od prvopočátku. *„Já osobně si myslím, že pro tohle je důležité, aby se s nima ten žák vzdělával od začátku, protože je to jeho sociální skupina. Ty žáci tam chodí, z mého pohledu, právě proto, aby chodili mezi svoje vrstevníky, aby tam navazovali kontakty, aby se učili sociálním*

vazbám. Protože dneska naučit někoho něco není problém, jsou média, internet, může být i domácí výuka. Ale je důležité, aby ti žáci, jak ta jedna strana, tak ta druhá strana, chodili a navazovali sociální kontakty a využívali pro svůj další rozvoj dynamiky té skupiny. Z toho se učí. Proto je důležité, aby tam ten prvek, kterej je trošičku jinej, byl od začátku. Mají se s ním naučit pracovat už od počátku jejich společné činnosti a on musí být u začátku tvorby vztahů v té skupině. Takhle ho líp přijmou. Jsou na něho zvyklí a mají tendenci mu i pomáhat a podporovat ho (O).“

Respondent N vyslovil obavu, že dítě s postižením nebude ostatními dětmi přijato kvůli své odlišnosti a svým projevům. „Měli jsme tady kluka, kterej měl dětskou mozkovou obrnu, tam byly třeba problémy občas v tom kolektivu, ale myslím si, že on to jako celkem zvládl. Samozřejmě si ale prožil určitý věci. To je právě o tom, že na to nejsme fakt připraveni. Je to těžky, když ten člověk má třeba nějaký projevy. On třeba škulal hlavou, měl nějaký tiky a to některý děcka fakt nezvládnou. Dívat se na takový dítě, pomoci mu, chápat ho. Já si myslím, že je důležitá ta výchova od malička a pokud to dítě přijde najednou třeba do šesté třídy, tak je to pro ty děcka fakt šok (N).“ Respondent L zase upozorňuje, že v dnešní době už není neobvyklé, že se v majoritní společnosti pohybují lidé s postižením a jejich akceptace není tedy takový problém, jako tomu bylo dřív. „Já si myslím, že ta společnost se už k tomu staví trošku jinak, než tomu bylo dříve, takže si myslím, že v přijetí by velký problém neměl být. Dřív bývaly ty ústavy a ti lidi byli odstrkovaní, ale v poslední době je to na daleko lepší úrovni (L).“ Opačný názor má respondent M. Podle něj společnost připravena není a navrhuje nejprve o správnosti inkluze přesvědčit veřejnost a pak teprve přistoupit k zařazování dětí do běžných škol. Sám ale nedokázal navrhnout, jak by se se společností mohlo pracovat. Je přesvědčen, že je to úkol pro politiky.

Pedagogové si uvědomují nutnost práce s rodiči žáků intaktních i nutnost spolupráce s rodiči žáků s postižením. „Rodiče zdravých děcek bychom s tím museli seznámit (M).“ „Někteří rodiče s tím nemusí souhlasit. To bychom právě mohli narazit. Museli by se na to připravit. Promluvit si s nimi, pozvat si je, připravit je na tu situaci, zeptat se jich na názor, nevyjimat je z toho. My nabízíme rodičům, aby se i chodili dívat do hodin. Ta spolupráce školy s rodiči je hrozně důležitá. Myslím si, že v tomhle se naše škola hodně zlepšila. Děláme různé akce pro rodiče s dětmi – koncerty, kam rodiče se chodí dívat nebo tvořivý dílny, kam můžou přicházet. Bariéra mezi rodiči a školou je špatná (N).“

Respondent O připouští, že rodiče intaktních žáků musejí být seznámeni s tím, kdo se bude vzdělávat s jejich dětmi. Ze strany rodičů je podle něj častá tolerance, pokud vzdělávání žáka s postižením nijak neomezuje vzdělávání jejich dítěte. „*Je lepší s tím rodiče seznámit a vysvětlit jim, o co jde. Že je to takhle nastaveny a že rodiče postiženého žáka mají tu možnost. Oni pak musejí brát v úvahu to, že mají dítě v jiné rovině, ale i tak se od něho může něco učit. Ty děti mají kolikrát něco, co můžou nabídnout zdravým žákům. Ale je opravdu důležité, aby se ti rodiče vtáhli do hry jako partneři. Aby měli pocit, že o tom taky mohli nějak rozhodnout. Mám zkušenost, že když je žák jenom lehce mentálně postižený nebo má nějaké hraniční pásmo, tak rodiče většinou s tím nemají problém. Tam je problém, když ten žák přestane stíhat a začne se kázeňsky projevoval nebo se začne vymykat a začne tím obtěžovat ostatní. Pak je problém s rodiči. Pokud začne třeba děti napadat, být na ně sprostěj nebo je začne i nějakým způsobem obtěžovat, tak pak začíná problém. To je většinou známka toho, že to dítě se tam necítí dobře a svou agresi uvolňuje na ostatní. Pokud on se cítí dobře, stíhá, zažívá si pocit úspěchu, tak není důvod, aby to měl dělat (O).*“ Rovněž respondent P předpokládá, že rodiče lépe přijmou dítě, které se nebude svým chováním příliš vymykat. Zároveň upozorňuje na nedostatek informovanosti rodičů ohledně dětí s různými typy postižení. „*Pokud o té problematice rodiče nic neví a vidí jenom to, že ten divnej bude chodit s jejich dětma do třídy, tak by byl problém. Co se týká inkluze, tak rodiče nejsou informovaní. A když pak dojde k tomu, že je děčko integrované do třídy, tak říknou, co to tam proboha je. Já jsem proti části té myšlenky inkluze. Mně vadí, že by se měly zařazovat všechny děti. Já s tím nesouhlasím. A teď bych měla přesvědčovat rodiče o něčem, s čím nesouhlasím. Před konkrétním zařazením konkrétního dítěte bych řekla rodičům na společné schůzce, že k nám bude chodit třeba Maruška, která má vadu zraku. Tečka, puntík. Ale nesměl by to být mentálně postiženej. Protože proč já mám zdůvodňovat rodičům, že tady to děčko, který nevydrží sedět pět minut v lavici mám dávat do třídy, když mi narušuje výuku a koncentraci všech těch dětí? A ty malý děčka taky nepochopí, proč může Pepíček lítat po třídě a vydávat zvuky a ony ne (P).*“

Poslední otázka rozhovoru se týkala strategií, které lze používat při práci s klimatem třídy a řešení problémů, které se v kolektivu žáků vyskytnou. Často bylo zmíněno využívání komunitního kruhu, kde se o problematických tématech otevřeně hovoří. „*Asi bych využívala komunitní kruh. Dát žáky do kruhu, povídat si o tom, aby všichni říkali své názory. Vysvětlovat si, proč to tak je, proč si to tak myslíme, proč si to myslíme špatně*

(K). „*Pojala bych to formou nějaké besedy, komunitního kruhu. Popovídat si s těmi dětmi a probrat to všechno. Říct, že to dítě je stejny jako oni. Spíš na to nepoukazovat, aby ho měli rádi a formou nějakých her ho zapojit do té třídy. Ať to není tak, že on je tam někdo navíc (L).*“ Kritickým obdobím je přechod z prvního stupně na druhý. Tomuto období by měla být věnována větší pozornost. „*Nejdůležitější je, aby ten učitel, který tam je věděl, s čím pracuje. Při přechodu na druhý stupeň je dobrá věc sociometricky šetření. Učitel pak ví, koho přebírá. Skupina se v té době mění. Někdo může přijít, někdo odejít, nastává přechod do puberty a do dospívání. Na prvním stupni jsou žáci zvyklí, že mají třídního na všechny hodiny, na druhém stupni už je tam jenom dvě hodiny v týdnu třeba. Je dobrý, aby všichni ti učitelé, kteří tu třídu učí, věděli, jak tam ten problém je a o co jde. Takže určitě to klima by měli vnímat všichni. V šesté třídě je dobré absolvovat adaptační kurz, aby se ten kolektiv nějak stmelil (O).*“ Respondent P využívá strategii, kdy se snaží intaktním žákům ukázat, že i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může dosahovat stejných úspěchů jako ony. „*S klimatem třídy se dá pracovat, to je jasny. Vidím ve své páté třídě, kde mám děcka s poruchami učení, že to dává záminku těm ostatním, aby se jim posmívali, nadávali jim. Takže se musí neustále probírat pravidla třídy, řešit, že bereme každého jako člena naší třídy, našeho kolektivu. Zvyšovat sebevědomí toho, který je středem útoku. Ukázat před třídou, že něco dokáže. Zvednout mu sebevědomí a děckám ukázat, že je v něčem dobrý a není to jenom nějaký outsider. No pracovat, pracovat, pracovat a ty pravidla třídy tak postavit. Když je problém, tak často opakovat, že takhle se k sobě nechováme, jsme z jedné třídy, máme se rádi, pomáháme si, představit si, jak bychom se na jeho místě cítili my. Nedělám si iluze, že to tak bude fungovat a že budeme ideální. Pubertou se to zvětší samozřejmě, ale i tak se s nimi pracovat musí (P).*“

Dílčí závěr:

VO 3: Jaký mají učitelé přístup k možnosti vzdělávání dětí s mentálním postižením?

Třetí okruh otázek se svým obsahem nejvíce blížil jádru celé bakalářské práce. V této části rozhovorů byly také získány nejzajímavější odpovědi, ze kterých lze zhruba vyvodit, jaké jsou současné podmínky popsané školy a v čem tkví její nedostatky pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.

Podobně jako byl respondenty zaměňován pojem „inkluzie“ za pojem „integrace“, došlo k záměně pojmů „specifické poruchy učení“ a „speciální vzdělávací potřeby“. To značí, že terminologie není mezi pedagogy ukotvena a uvedené pojmy nejsou zažitě. K nápravě

lze dojít vzděláváním pedagogů, vyjasněním jednotlivých pojmů a důrazem na používání přesných označení.

Všichni oslovení pedagogové mají zkušenosti převážně s výukou žáků se specifickými poruchami učení. Se žáky s postižením většinou zkušenosti nemají. To může být důvodem nižší informovanosti v oblasti speciální pedagogiky a práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z těchto chybějících zkušeností mohou pramenit i (oprávněné) obavy z takového vzdělávání.

V současné chvíli má škola dvě třídy, kde jsou skupinově integrováni žáci s lehkou mentální retardací a na diagnostický pobyt vřazeni žáci v hraničním pásmu lehké mentální retardace. Tyto třídy byly dříve samostatnou základní školou praktickou a nacházejí se mimo budovu základní školy. Jelikož jsou tyto třídy tak „blízko“, je jednoduché tam zařadit žáky, které nároky běžné základní školy nevládají. Z rozhovorů bylo cítit, že učitelé místo toho, aby se snažili upravit podmínky ve třídě pro vzdělávání žáka v hraničním pásmu nebo s lehkou mentální retardací, spoléhají na možnost přeřadit tyto žáky do tříd skupinové integrace. Žáci, kteří v běžné třídě „nestíhají“ tedy přicházejí o příležitost vzdělávat se s intaktními vrstevníky. Na místě je otázka, z jakých důvodů někteří učitelé vidí vzdělávání ve speciálních školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako vhodnější. Je to proto, že běžná škola na takové vzdělávání opravdu není připravena, nedokáže zajistit dostatečnou péči? Nebo není připraven učitel? Nelze upravit podmínky školy, třídy nebo jsou myšlenky inkluzivního vzdělávání opravdu nereálné?

Nyní v popsané základní škole opravdu nejsou podmínky pro rozvoj inkluze dostatečné, ale pozitivní je, že si to pedagogové uvědomují. Dokázali vyjmenovat, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba upravit prostředí školy, zajistit pomůcky, asistenty do tříd, ve třídách snížit počet žáků, profesně se vzdělávat, spolupracovat s odborníky, rodiči i širší veřejností a měnit tak celkové klima školy. Otázkou však zůstává, zda jsou ochotni a schopni podmínky pro přijímání všech žáků bez rozdílu upravit. Navíc stále panuje obava, že budou plošně zrušeny základní školy praktické a všichni žáci z těchto škol budou přeřazeni do běžných tříd, což v učitelích vzbuzuje odpor k jakýmkoliv změnám. Uvedená obava při rozhovorech zazněla několikrát a bylo znát, že se učitelé na takové vzdělávání dosud necítí.

Bohužel většinou není oslovenými pedagogy přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami brána jako příležitost ke svému obohacení a vyzkoušení si nových forem práce.

Pedagogové tuto situaci ve třídě hodnotí spíše jako zatěžující a náročnou na jejich přípravu. To jistě je, ale pokud by pedagogové vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pojímali jako příležitost něco se naučit, bylo by pro ně vzdělávání jednodušší a snáze by se prosazovaly myšlenky inkluze. Bylo by potřeba pedagogy více motivovat pro využívání nových možností výuky a vzbudit v nich pozitivní přístup. Měl by být rozšířen zájem učitelů o jiné formy vzdělávání, než jsou ty klasické, jako je frontální vyučování. Možnosti nabízí např. projektové vyučování, skupinové činnosti a simulační hry.

Učitelé si správně uvědomují nutnost dopředu získat informace o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, které by se mělo vzdělávat v jejich třídě a zkontaktovat se s jeho rodiči a odborníky, kteří s ním pracují. Tyto informace usnadní přípravu podmínek pro vstup dítěte do třídy. Vždy musí být respektován názor rodičů a měla by fungovat spolupráce mezi nimi a školou.

Respondenti se, až na jednoho, ve výuce nesetkali s žáky s mentálním postižením, s těmito dětmi nemají zkušenosti a je třeba se zamyslet nad tím, zda právě tohle není důvodem, proč někteří radikálně odmítají přítomnost těchto dětí v běžných třídách. Učitelé nemusejí mít žádnou představu o práci s žáky s mentálním postižením a mohou mít obavu, že by k dětem nepřístupovali správně, nedokázali by vyučování vhodně organizovat a nezvládli by kvalitně vzdělávat ani dítě s mentálním postižením, ani děti intaktní. Základem jistě je nutnost předávat pedagogům nové informace týkající se specifík žáků s mentálním postižením a jejich vzdělávání. Ovšem nepochybné je, že nejvíce zkušeností a vědomostí by získali až praxí a výukou dětí s mentálním postižením. Proto je důležitá otevřenost pedagogů k inkluzi ve vzdělávání a k novým možnostem, které může škola různým žákům nabídnout.

Z nedostatku zkušeností může pramenit i to, že část pedagogů neměla představu o tom, jak by se dala výuka žákům s mentálním postižením uzpůsobit, jaké by mohli zvolit metody práce, využít pomůcky a podpůrné prostředky pro výuku. Ani odpovědi respondentů, kteří dokázali jmenovat možnosti, jak děti s mentálním postižením v běžné třídě vzdělávat, nezněly přesvědčivě v tom smyslu, že by si pedagog byl opravdu jistý, zda by vzdělávání těchto žáků, zařazených do běžné třídy, zvládl. Příznivé ovšem je, že alespoň část respondentů nějakou představu o možnostech, jak vzdělávat dítě s mentálním postižením, má. Nabízí se pouze doporučení v této oblasti pedagogy doškolit.

Pedagogové by do výuky zařazovali žáky maximálně s lehkou mentální retardací. Nejlépe však pouze v hraničním pásmu lehké mentální retardace či v pásmu podprůměru. I odborníci se shodují, že pro jedince se střední mentální retardací a těžšími formami mentální retardace je vhodnější speciální péče. Projevy a potřeby těchto osob jsou hodně specifické. V současné chvíli by oslovení pedagogové ve výuce akceptovali spíše žáky s jinými typy postižení než je mentální. V aktuálních podmínkách školy si vzdělávání žáků s mentálním postižením neumějí představit a mají obavu ze zdržování výuky. Nutnost změny podmínek je uvedena už výše.

V nejlepším případě by společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních mělo probíhat už od počátku školní docházky. Jinak panují obavy z problémů nejen v kolektivu. Pedagog by nemusel být zaskočen náhlou nutností změn, pokud by děti se speciálními vzdělávacími potřebami absolvovaly školní docházku v běžné třídě už od prvopočátku.

Příznivé je, že někteří respondenti dokázali nalézt možné výhody pramenící ze vzdělávání žáků s mentálním postižením společně s žáky intaktními. Naneštěstí se jednalo pouze o pozitiva, ze kterých mohou těžit výlučně žáci. Výhody pro samotné pedagogy, rodiče i širší společnost respondenti nenalezli. Bohužel dokázali vyjmenovat více nevýhod než výhod vycházejících z inkluzivního vzdělávání.

Opětovně byla vyjádřena obava, že by intaktní děti mezi sebe nepřijaly žáka s postižením. Je třeba souhlasit s tím, že by se děti měli učit toleranci a přijímání odlišností jako výzev pro své obohacení už od raného dětství. Nároky jsou pak během školní docházky kladeny na třídního učitele, který se musí orientovat ve vztazích ve třídě, pracovat se skupinovou dynamikou a sociálním klimatem třídy. Zároveň podporovat sebevědomí dítěte s postižením, dbát na jeho potřeby a umožnit mu zažít úspěch.

Byla vyjádřena spokojenost s tím, že se zlepšila komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči. Zároveň bylo upozorněno na to, že je třeba rodiče více informovat o inkluzi ve vzdělávání a nabídnout jim partnerský vztah. Přes žáky a rodiče lze ovlivňovat celou společnost a pedagogové k tomu mají jedinečnou příležitost. Je však třeba, aby ji dokázali uchopit a zpracovat. Zatím se k tomu všichni necítí kompetentní a jako odpovědné za informovanost veřejnosti vidí např. politiky.

Po zhodnocení uvedených výsledků šetření lze na třetí výzkumnou otázku odpovědět, že pedagogové k možnosti vzdělávání dětí s mentálním postižením přistupují skepticky a s obavami, v některých případech ho dokonce odmítají. Zároveň si však uvědomují

nedostatky, které je třeba napravit a podmínky, za kterých by byli schopni přítomnost žáka s mentálním postižením akceptovat.

6.4 Interpretace výsledků šetření

V analýze získaných dat byly uvedeny jak shodující se tak kontrastní odpovědi respondentů. Z toho vyplývá, že názory na danou problematiku nebyly vždy obdobné. Respondenti byli na počátku vybráni podle předem daných kritérií a dalo se předpokládat, že názory na inkluzivní vzdělávání budou ovlivněny pohlavím či délkou pedagogické praxe. Tyto předpoklady se však nepotvrdili, jelikož odpovědi respondentů s odlišným sumářem zkušeností a různým pohlavím se od sebe při zohlednění těchto aspektů zásadně nelišily. Lze tedy shrnout, že délka pedagogické praxe a pohlaví nemusí mít vliv na názory týkající se inkluzivního vzdělávání a zařazování žáků s mentálním postižením do běžné školy. Tyto názory spíše ovlivňuje prostředí a klima školy, přístup vedení školy a kolegů pedagoga, zkušenosti člověka, jeho vědomosti, všeobecný přehled o dané problematice a zájem o ni.

Rovněž se mohlo zpočátku zdát, že výsledky šetření nebudou příliš zajímavé a užitečné, jelikož oslovení respondenti nemají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mnoho zkušeností. V současné chvíli se to jeví spíše jako výhoda pro uvědomění si toho, co je potřeba k úspěšnému zavedení inkluze změnit. Postřehy osob, které dosud nemají vytvořen jasný názor, je možné pojímat jako inspiraci k zamyšlení, o to více jsou jejich odpovědi zajímavější.

Díky analýze výsledků šetření byl naplněn jeho cíl, jímž bylo *rozpoznat názor učitelů základní školy na inkluzivní vzdělávání, zjistit úroveň jejich informovanosti a přípravy a postoj k vzdělávání dětí s mentálním postižením*. Postupně byla hledána odpověď na všechny tři formulované výzkumné otázky, které z tohoto cíle vyplynuly. Získaná data byla podrobněji rozebrána v předchozích kapitolách.

Obecný názor na inkluzivní vzdělávání nemají všichni oslovení pedagogové stejný, přesto však lze shrnout, že na inkluzi nahlíží spíše skepticky, s nedůvěrou a obavami. Vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné škole častěji odmítají nebo ho jsou schopni akceptovat za určitých podmínek. Mezi učiteli panuje obava, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě by zdržovala výuku, oni by se nemohli dostatečně věnovat ostatním dětem a mohly by nastat problémy v kolektivu žáků. Navíc je patrná nechuť

k práci navíc, která by takové vzdělávání nutně doprovázela. Vzdělávání heterogenní třídy by jistě bylo náročnější na přípravu výuky a to učitelé vnímají jako zatěžující. Zjištění, že u pedagogů vítězí pohodlí nad aktivitou, není příliš překvapivé. Daný vzorek pedagogů se převážně vyhýbá činnostem, které jsou při jejich práci nadstandardní, odmítají investovat úsilí do činností nad rámec nezbytného. Není patrná snaha tuto práci pojímat pozitivně jako příležitost ke svému rozvoji a zdokonalování výuku ku prospěchu žáků.

Pedagogové dokázali vystihnout některá pozitiva i negativa inkluzivního vzdělávání. To svědčí o tom, že se dovedou zamyslet nad tím, co by výuka všech dětí bez rozdílu mohla přinést nebo naopak, v čem by mohla omezovat. Nejpodstatnějším zjištěním je, že si všichni respondenti uvědomují, jaké změny by měly nastat, aby mohla být inkluze do jejich školy úspěšně zavedena. Na druhou stranu se zdá, že chybí motivace tyto změny začít realizovat. Celková přeměna smýšlení pedagogů se jeví jako „běh na dlouhou trať“ a bude třeba postupovat po malých krůčcích. Zcela jistě se bude jednat o dlouhodobou záležitost. I když si učitelé uvědomují nutnost změny a tuto změnu by i vítali, očekávají, že měnit začne někdo jiný, ne oni sami. Zároveň je však nutné upozornit na to, že některé podmínky pedagogové sami upravit nezvládnou. Bez lepšího financování školství je obtížné snižovat počet dětí ve třídách, zajistit dostatečné množství asistentů pedagoga či vytvořit ve školách pracovní místa pro školní psychology a školní speciální pedagogy. Současná situace ve školství se zdá být „bludným kruhem“. Učitelé se mají alespoň pokoušet o změnu v těch oblastech, které ovlivnit mohou. Do těchto oblastí patří vlastní profesní rozvoj v rozmanitých oblastech, zkoušení nových forem práce, nesklouzávání do stereotypu, spolupráce s různými odborníky a organizacemi, lepší komunikace s rodiči a společenstvím, ve kterém se škola nachází, snaha vycházet vstříc všem dětem a rodičům, využívání všech příležitostí pro možný rozvoj školy, nezavrhování zdánlivě neřešitelných situací předem atd.

I za předpokladu, že by byly podmínky ve škole vhodně nastaveny, není jisté, že by pedagogové se současnými znalostmi, dovednostmi a přístupem dokázali žáky inkluzivně vzdělávat. Daný vzorek pedagogů není ve všech oblastech potřebných pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečně odborně ani subjektivně připraven. Pedagogům často chybí motivace k samostudiu a dalšímu vzdělávání. Musí se vzbudit jejich zájem o danou problematiku a nabídnout jim přitažlivé vzdělávací programy a semináře.

Je důležité změnit současné stereotypní smýšlení ve školství a uplatnit více kreativity při zavádění inovativních myšlenek a forem práce. Měly by se zbořit vystavěné zdi a pedagogům tak uvolnit hranice. Ti by měli mít více volnosti a prostoru, jak po svém uchopit výchovně-vzdělávací proces, dosud jsou totiž příliš svazováni osnovami. Zásadní je, aby se pedagogové při realizaci změn cítili dobře a s idejemi těchto změn se ztotožnili.

Výsledky šetření v praktické části korespondují s poznatky obsaženými v části teoretické. Byla potvrzena potřeba konkrétních podmínek a přístupů nejen pro inkluzivní vzdělávání obecně, ale i pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Teoretická doporučení se prokázala jako oprávněná a pro praxi prospěšná a vhodná. Také platí, že je často důležité, aby byla činnost v praxi podložena teoretickými poznatky.

Provedené šetření je omezeno a ohraničeno pouze jednou základní školou a tudíž nemohou zaznít obecnější závěry. To, co platí pro uvedený vzorek, nemusí platit pro pedagogy na všech základních školách. V budoucnu by se dalo na toto šetření navázat a mohly by se srovnat názory pedagogů z více základních škol, například škol v jednom regionu. Výsledky šetření by pak mohly školy využívat pro svůj další rozvoj. Ty, které by neměly se zaváděním inkluze mnoho zkušeností nebo by se potýkaly s překážkami, by se mohly inspirovat ve školách, kde by měli s inkluzí zkušenosti rozsáhlejší. Zajímavé by mohlo být rovněž srovnání úrovně smýšlení a názorů na myšlenky inkluze v menších a větších obcích. Zde může být rozdíl ve smýšlení lidí, v hloubce mezilidských vztahů, v zájmu o druhé apod.

Jelikož šetření poukázalo na nutnost zaměřit se více na přípravu budoucích pedagogů, jejich následné profesní vzdělávání a jejich motivaci k samostudiu v popisovaných oblastech, bylo by rovněž možné se do budoucna zaměřit na návrh, jak upravit a doplnit vzdělávání pedagogů. Mohl by být vytvořen plán, jak systematicky připravovat pedagogy na zavádění inkluze do vzdělávání, jak rozšiřovat jejich vědomosti ze speciální pedagogiky a jak dosáhnout toho, aby již při vstupu do pedagogické praxe měli rozmanité praktické zkušenosti se vzděláváním různých skupin dětí.

V šetření se nepodařilo získat informace obsahující převážně kladný postoj k vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a informace obsahující větší množství kladů spatřovaných v takovém vzdělávání. Pozoruhodné by bylo srovnání názorů stejných pedagogů po určité době, kdy by se pracovalo na proměně klimatu školy směrem k přijetí ideje inkluzivního vzdělávání a na změnách zavedených stereotypů.

I když je téma této bakalářské práce spíše speciálně pedagogické, souvisí rovněž se studovaným oborem, kterým je sociální pedagogika. Ta se totiž mimo jiné zabývá výchovným působením (výchova a vzdělávání jdou ruku v ruce) na znevýhodněné skupiny osob, do kterých se mohou řadit rovněž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž i žáci s mentálním postižením. Navíc pojem „sociální“ značí, že se tento obor věnuje lidské společnosti a téma této práce se lidské společnosti dozajista týká. Věnuje se vztahům mezi různými skupinami osob. Sociální pedagogika se se speciální pedagogikou v některých oblastech prolíná, proto lze téma této bakalářské práce zařadit do oblasti zájmu obou disciplín.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla rozdělena na dva celky, které představovala teoretická a praktická část. Záměrem teoretické části bylo vyložit informace o inkluzi a vzdělávání. Pojednávalo se zde o základních pojmech, systému vzdělávání v naší zemi a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále o vývoji inkluzivních myšlenek a dokumentech zabývajících se tímto tématem, o podmínkách, pozitivěch i nástrahách, které může inkluze přinést. Poslední kapitola se věnovala žákům s mentálním postižením, jejich zvláštnostem a vzdělávání. Právě inkluzivní vzdělávání dětí s mentálním postižením bylo ústředním tématem práce. Úvodní část práce se stala východiskem a teoretickým podkladem pro část praktickou.

Praktická část byla věnována šetření, jež se týkalo názorů a postojů pedagogů základní školy k inkluzivnímu vzdělávání a úrovni jejich připravenosti takové vzdělávání realizovat. Byl v ní formulován cíl šetření, pro jehož stanovení bylo důležitým předpokladem, že základ pro vytvoření školního inkluzivního prostředí tvoří pedagogové, jejich připravenost, postoj k tématu a ochota něco měnit.

Šetření probíhalo na konkrétní základní škole v Pardubickém kraji. Bylo realizováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu a pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumným vzorkem se stalo šest pedagogů uvedené základní školy. Ti byli vybráni podle předem určených kritérií. Pro samotnou realizaci šetření bylo důležité odvodit z cíle šetření výzkumné otázky. Na jejich základě operacionalizací vznikly tematické okruhy a následně scénář rozhovoru. Rozhovory s vybranými pedagogy přinesly množství dat, která byla následně zpracovávána. Analýza těchto dat se v praktické části dělila do tří podkapitol podle tematických okruhů rozhovorů. V podkapitolách byly postupně zodpovězeny výzkumné otázky. V závěru praktické části pak byly interpretovány výsledky šetření, popsána doporučení a možná východiska pro další šetření.

Významná jsou zjištění, že je potřeba zapracovat na vzdělávání pedagogů v oblasti týkající se inkluzivního vzdělávání už před vstupem do praxe i během ní. Je nutné otevřít pedagogům prostor pro to, aby si mohli na inkluzivní vzdělávání a vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných školách vytvořit vlastní objektivní názor a vyzkoušet si získané poznatky a osvojené dovednosti v praxi. Vhodným způsobem by se měl vzbudit zájem učitelů základních škol o probíranou problematiku. Jejich vnitřní postoj je významný pro zavádění nových trendů do školství. Soubor pedagogů, se kterým bylo

pracováno, často přijímá inkluzi skepticky a uvědomuje si potřebu nutných změn, na nich je třeba pracovat. Pedagogové umí vyjádřit některá pozitiva, která inkluze ve vzdělávání přináší. Na tom je možné stavět a přesvědčovat pedagogy o užitečnosti vzdělávání všech dětí s různými potřebami i do budoucna.

Práci je vhodné uzavřít slovy, že je zapotřebí se nadále tématu inkluze ve vzdělávání věnovat. Základní vzdělávání utváří východiska pro život všech jedinců a je třeba, aby si lidé v tomto období vytvářeli vlastní názory a postoje, učili se vědomostem a dovednostem, které pro ně budou v životě nezbytné. Přijímání odlišností, umění komunikace a spolupráce, sebedprosazení a tolerance jsou jen malým výčtem těchto nezbytných dovedností. Téma inkluzivního vzdělávání nebude nikdy zcela vyčerpáno, jelikož je možné se vždy někam posouvat a něco zlepšovat. Cesta k ideálnímu stavu nikdy neskončí. Důležité je ideji inkluzivního vzdělávání věřit, stát za ní a postupně se snažit o její prosazení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 9. února 2005. Dostupná z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005. Dostupná z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

BENDO VÁ, P. a P. ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole.* 1. vyd. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

EDELSBERGER, L. et al. 2000. *Defektologický slovník.* 3. upr. vyd. Praha: H&H. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

FRAINOK, P. 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením. Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením.* 3. vyd. Ostrava: OU. 144 s. ISBN 978-807368-622-2.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADO VÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník.* 1. vyd. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

JESENSKÝ, J. 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených.* 1. vyd. Praha: Karolinum. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

KOZÁKOVÁ, Z. 2005. *Psychopedie.* 1. vyd. Olomouc: UP. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.

KUBÍČE, J. a Z. KUBÍČOVÁ, 1997. *Máme mnoho společného. Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost*. 1. vyd. Praha: TECH-MARKET. 40 s. ISBN 80-86114-08-2.

LANG, G. a CH. BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V., ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5.

MICHALÍK, J. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, O. et al. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: UP. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, O. et al. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: UP. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

PIPEKOVÁ, J., ed. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, J. Edukace žáků s mentálním postižením. In VÍTKOVÁ, M., ed. 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.

PODEŠVA, L. 2007. *Manuál zaměřený na integraci osob se zdravotním postižením do společnosti*. 1. vyd. Olomouc: UP. 40 s. ISBN 978-80-244-1629-8.

POLECHOVÁ, P., ed. et al. 2005. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. 1. vyd. Kladno: AISIS. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.

PROCHÁZKOVÁ, M. Mentální retardace. In VÍTKOVÁ, M. et al. 1998. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny"*. 1. vyd. Brno: Paido. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., L. LUDÍKOVÁ et al. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: UP. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Sdružení Podané ruce. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVARŤÍČEK R., K. ŠEĐOVÁ et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TVRZOVÁ, I. Školy a jejich alternativy. In VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALENTA, M. a O. MÜLLER, 2007. *Psychoepdie*. 3. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA, M. a J. MICHALÍK, 2012. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: UP. 95 s. ISBN 978-80-244-3161-1.
- VAŠEK, Š. et al. 1995. *Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 245 s. ISBN 80-080-0864-4.
- ŽIŽLAVSKÝ, M. 2003. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno: MU. 142 s. ISBN 80-210-3110-7.
- JANOŠKO, P. Inkluzívna edukácia – jej prínos, perspektívy a limity v kontexte Slovenskej republiky. *E-PEDAGOGIUM* [online], 2011, č. 3, s. 97-104. [cit. 2012-10-08]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/#c23563>. ISSN 1213-7499.
- NETOLICKÁ, D. *Vzdělávání pedagogů k inkluzi* [online]. 2012 [cit. 2012-10-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/n/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html>
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze* [online]. 1. vyd. Přípravná skupina NAPIV, 2010 [cit. 2012-10-28]. 18 s. Dostupný z: <http://www.napiv.cz/download.php?document=1>

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 [online]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2010 [cit. 2012-10-28]. 55 s. Dostupný z: <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>. ISBN 978-80-7440-024-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 2013-01-04]. 90 s. Dostupný z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2013-01-05]. 126 s. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015 [online]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011 [cit. 2012-10-29]. 91 s. Dostupná z: http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf

Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/10 [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009 [cit. 2012-09-22]. 63 s. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. 1. vyd. Paris: UNESCO, 1994 [cit. 2012-10-16]. 50 s. Dostupné z: http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B58EBF6616BAE6D93B638A2BF6C5083778830300/filename/SALAMA_E.PDF

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Přehled účastníků šetření	53
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

P I Operacionalizace výzkumných otázek.

P II Scénář rozhovoru.

PŘÍLOHA P I: OPERACIONALIZACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.

Výzkumné otázky	Tematické okruhy	Operacionalizované otázky
VO 1: Jaký mají učitelé názor na inkluzivní vzdělávání a jaká v něm vidí pozitiva či negativa?	Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání	Umí učitel charakterizovat, co je to inkluze? Má učitel názor na celkovou myšlenku inkluzivního vzdělávání? Dokáže učitel specifikovat výhody a nevýhody inkluze? Umí učitel zhodnotit připravenost školy na přijímání dětí bez rozdílu?
VO 2: Je informovanost a příprava učitelů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečná?	Informovanost a příprava učitelů na inkluzi	Předpokládá učitel, že dokáže studium připravit budoucího pedagoga na inkluzi? Je učitel připravován na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Má učitel přehled, kde je možné získat potřebné informace? Je učitel aktivní v získávání informací týkajících se inkluze?

<p>VO 3: Jaký mají učitelé přístup k možnosti vzdělávání dětí s mentálním postižením?</p>	<p>Vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné škole</p>	<p>Má učitel zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Jaký má učitel názor na zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol?</p> <p>Jaký má učitel názor na zařazování dětí s mentálním postižením do běžných škol?</p> <p>Zvládne učitel vytipovat výhody a nevýhody integrace žáka s mentálním postižením?</p> <p>Zná učitel nějaké techniky využitelné při výuce žáka s mentálním postižením?</p> <p>Dokázal by učitel pracovat s klimatem třídy při integraci žáka s mentálním postižením?</p>
---	---	--

PŘÍLOHA P II: SCÉNÁŘ ROZHOVORU.

I. tematický okruh: Názor učitelů na inkluzivní vzdělávání

1. Můžete svými slovy vyjádřit, co je to inkluze, inkluzivní vzdělávání?
2. Co si myslíte o myšlence inkluzivního vzdělávání?
3. V čem vidíte výhody inkluzivního vzdělávání?
4. V čem vidíte nevýhody inkluzivního vzdělávání?
5. Pro koho myslíte, že je inkluze vhodná?
6. Pro koho myslíte, že je inkluze výhodná a v čem?
7. Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání?
8. Myslíte, že se v našich společenských podmínkách dá realizovat myšlenka inkluzivního vzdělávání? Proč ano/ne?
9. Myslíte, že by ideu inkluzivního vzdělávání podporovali všichni pedagogové Vaší školy?

II. tematický okruh: Informovanost a příprava učitelů na inkluzi

1. Myslíte si, že dokáže studium učitelství připravit budoucího učitele na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Cítil/a jste se po absolvování vysoké školy dostatečně připraven/a na možnost vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Co Vám chybělo?
3. Máte vědomosti ze speciální pedagogiky? Jak jste informace ze speciální pedagogiky získal/a?
4. Zajišťuje Vám přípravu v této oblasti škola? Jakým způsobem?
5. Máte možnost nějaké metodické podpory ze strany školy nebo poradenského zařízení?
6. Víte, kam se můžete obrátit, když si nebudete vědět rady s něčím, co by se týkalo vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. Vzděláváte se nějak v oblastech, které se týkají dětí se speciálními vzdělávacími potřebami sám/sama? Jakým způsobem?
8. Pociťujete potřebu se v této oblasti dále vzdělávat?
9. Považujete to za přínosné?
10. Je Vaší škole nabízena účast v nějakých programech či projektech týkajících se inkluze, práce s integrovanými dětmi, nových forem vzdělávání apod.?

11. Byl/a jste někdy na nějakém školení či workshopu podobného zaměření?
12. Jak jste uplatňoval/a získané poznatky?
13. Předával/a jste získané poznatky i ostatním pedagogům?

III. tematický okruh: Vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné škole

1. Vyučujete nějaké dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Vadilo by Vám vyučovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Je pro Vás problematika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zajímavá?
4. Myslíte si, že je důležité začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy?
5. Je (nebo byla by) pro Vás přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce zátěží?
6. Jaké otázky by Vás napadaly, kdyby k Vám do třídy mělo být zařazeno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. Co by Vás zajímalo, než by byl žák do školy zařazen?
8. Máte zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?
9. Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila Váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?
10. Žáka s jak těžkým stupněm mentálního postižení lze podle Vás zařadit do běžné třídy?
11. Jaké výhody a nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné základní školy?
12. Dokázal/a byste vytipovat problémy nebo omezení, které by se mohly během vzdělávání tohoto žáka objevit?
13. Věděl/a byste si rady s vytvořením individuálního vzdělávacího plánu?
14. Ocenil/a byste pomoc asistenta pedagoga, kdybyste měl/a ve třídě zařazeného žáka s mentálním postižením?
15. Jmenujte konkrétní techniky práce a podpůrné prostředky, které by se daly využít pro práci s dětmi s mentálním postižením?
16. Jaké by se daly využít speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky?
17. Myslíte, že by intaktní žáci a jejich rodiče dokázali přijmout fakt, že by se s nimi vzdělávalo dítě s mentálním postižením? Za jakých podmínek?
18. Jak by se dalo pracovat s klimatem třídy?