

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

Fenomén inkluze v podmínkách současné školy

Mgr. Jaroslava Šípová

**Závěrečná práce DPS
2016**

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 30.6. 2016

Jaroslava Šípová

Anotace

Práce se zabývá problematikou zavádění inkluze na základních školách běžného typu, na základě rozboru rozdílných stanovisek jednotlivých autorů i poznatků z odborné praxe autorky se snaží zachytit podstatu inkluzivního přístupu ve škole, obecně formuluje základní východiska, upozorňuje na možná rizika a zdůrazňuje nezbytnost změn dosavadního školského systému za předpokladu odpovídajícího metodického a materiálního zajištění.

V této souvislosti rozebírá i vybrané aspekty nové legislativní úpravy, která vejde v České republice v platnost od 1.9.2016, a to Vyhlášky 27/2016 Sb.

klíčová slova: inkluze, podpora inkluze, školský systém, rizika

Résumé

This thesis addresses the topic of inclusion being introduced at regular elementary and middle schools, and attempts to capture the essence of the inclusive approach to institutionalized teaching, based on an analysis of the divergent opinions of various authors and on the author's own professional experience; it also lines out in general terms the fundamental underpinnings of inclusion, points out the potential risks, and highlights the necessity of making changes to the inherited school system, on the assumption of adequate methodological and material support.

Within this context, the thesis also analyzes selected aspects of the new legislative framework which will come into force in the Czech Republic as of 1 September 2016, namely, Decree No. 27/2016 Coll.

key words : inclusion, methodological and material support, school system,
potential risks

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	8
1 Inkluze.....	10
1.1 Pojem inkluze a integrace.....	11
1.1.1 Rozbor pojmu integrace	11
1.1.2 Rozbor pojmu inkluze.....	12
2 Inkluze jako proces změny.....	15
2.1 Proces změny - od integrace k inkluzi.....	15
2.2 Inkluzivní vzdělávání v Evropě	17
2.3 Proces inkluzivního vzdělání v ČR.....	17
2.4 Analýza úrovně připravenosti škol na inkluzi.....	19
2.5 Strategie přístupu školy k procesu inkluze	21
3 Kritéria pro zavádění inkluzivního prostředí ve škole	25
3.1 V oblasti budování komunity	25
3.2 V oblasti vytváření školy pro všechny	26
3.3 V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení)	27
4 Didaktické aspekty inkluzivního vzdělávání.....	29
4.1 Aktivizující metody a formy výuky obecně.....	30
4.2 Hra jako vhodná aktivizační metoda a forma inkluzivní výuky.....	33
4.3 Význam hry a soutěže pro inkluzi	36
4.4 Zhodnocení využití těchto metod v současné škole, shrnutí	36

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Vlastní výzkum procesu inkluze na běžné ZŠ	38
5.1 Základní pojmy	38
5.2 Stanovení cíle výzkumu.....	38

5.3 Stanovení úkolu výzkumu.....	38
5.4 Výzkumné otázky	38
5.5 Metody a techniky sběru dat.....	39
5.6 Popis výzkumného souboru a jeho charakteristika	39
5.7 Výsledky dotazníkového šetření	40
5.8 Hypotézy, testování hypotéz.....	41
5.9 Celkový závěr testovaných hypotéz.....	44
5.10 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	44
5.11 Shrnutí zjištěných výsledků.....	48
6 Závěr výzkumu	49
7 Diskuze	50
8 Komentář k právní úpravě inkluze vyhl.27/2016 Sb.....	54
8.1 Změny v procesu práce se žáky se SVP.....	54
8.2 Systémové změny v práci se žáky se SVP	56
8.3 Podpůrná opatření, jejich členění	57
8.4 Zásady pro práci s podpůrnými opatřeními	59
8.5 Příloha č.1 vyhlášky, analýza.....	60
8.6 Finanční náročnost procesu inkluze, odhady	61
8.7 Finanční náklady na asistenta podle odhadu	62
8.8 Náklady na další vzdělávání pedagogických pracovníků, odhad.....	65
Závěr.....	67
Bibliografie.....	8
Přílohy	11

Úvod

Od 1.9. 2016 nabývá v České republice platnosti vyhláška č. 27/ 2016, která je prováděcí vyhláškou novely školského zákona provedené zákonem č.85/2015 Sb. platným od 1.5.2015, jehož účinnost však byla odložena. Tato vyhláška upravující stávající systém inkluzivního vzdělávání na školách ruší pojmy jako jsou sociální a zdravotní znevýhodnění a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a všichni tito žáci se stávají žáky s podpůrnými opatřeními, která jsou rozdělena do pěti stupňů podle stupně závažnosti omezení žáka. Podpůrná opatření jsou obecně řečeno chápána jako všechno to, co dětem pomáhá účastnit se vzdělávání v běžné škole.

Protože téma přístupu k inkluzi je v současné době považováno za jeden z klíčových momentů transformace celého školského systému v České republice a osobně se domnívám, že právem, je cílem této práce zachytit některé ze základních momentů vedené odborné pedagogické diskuze, porovnat je s teoretickými východisky zpracovanými v odborné literatuře, s využitím kvantitativní metody výzkumu provést vlastní šetření a na základě zjištěných výsledků formulovat vlastní závěry.

Po seznámení se s rozdílnými stanovisky a argumenty příznivců i odpůrců zavádění inkluze v českém školském systému, mohu konstatovat, že samotná myšlenka inkluze je bezesporu velkým posunem vpřed, co se týká uznání a naplňování obecných etických norem vzájemného soužití a spolupráce, ke kterým se jako moderní kulturní společnost hlásíme a snažíme se je naplňovat.

Oblast , ve které není možné dospět ke shodě je způsob , jak tyto etické hodnoty harmonicky propojit s realitou našeho běžného života, v tomto případě, jak modifikovat školský systém tak, aby se inkluze stala jeho efektivní součástí nikoli brzdou či dokonce příčinou jeho totálního kolapsu. V tomto případě jsou argumenty obou názorových proudů, dalo by se říci, v rovnováze.

Jedna skupina považuje zavedení inkluze i přes počáteční obtíže za přínos pro stávající školský systém, MŠMT a část odborné veřejnosti a rodiče takto inkludovaných žáků, druhá skupina, převážně pedagogických pracovníků, (učitelů, psychologů atd.) se nastávajících změn z důvodu nedostatku zcela přesných informací obává. A to zejména kvůli nejednoznačnému metodickému výkladu samotného průběhu procesu inkluze, který by jasně definoval, jaká kritéria zvolit pro posouzení průběhu a výsledku tohoto procesu, v jakém rozsahu v rámci konkrétního školského zařízení k procesu inkluze přistoupit, tak i z důvodu nedostatku odborně připravených pedagogů a v neposlední řadě i finančního a materiálního zajištění.

Právem se pedagogové ptají, zda při současných kapacitách žáků ve třídách zůstane dostatečný prostor pro inkluzi maximálně 5 žáků, přestože budou vybaveni asistenty až do možné výše tří dalších osob (tak, jak je stanoveno ve vyhlášce č.27/ 2016 sb. §17 a §18), jejichž koordinaci by měl učitel během své běžné výuky také zvládnout. Přestože je tato situace poněkud extrémní, lze na jejím příkladě ukázat, zda jsou obavy učitelů neoprávněné či zda k nim existuje reálný důvod.

Protože se při své praxi pedagoga a výchovného poradce setkávám se všemi subjekty tohoto procesu, rozhodla jsem se podrobněji seznámit s nejdůležitějšími tématy diskuze tak, jak jsou prezentována v odborné literatuře a ostatních médiích a provést jejich srovnání. Na základě výsledků zpracování dotazníkového šetření v rámci výzkumné části práce zjištěné poznatky shrnout a formulovat vlastní stanovisko, ke kterému jsem dospěla.

Současně si uvědomuji, že toto téma je natolik široké, že jeho podrobné zpracování by svým rozsahem vysoce přesáhlo rámec závěrečné práce doplňkového pedagogického studia.

Domnívám se, že vzájemným dialogem a hledáním konstruktivních řešení lze myšlenku inkluze úspěšně realizovat v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze

Tato kapitola je věnována vymezení pojmu inkluze a specifiky inkluzivního přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby bylo možné lépe pochopit, jak se inkluzí tento přístup mění, bude v této kapitole rozebrán ve vztahu k integračnímu přístupu, který mu předcházel.

Pedagogický koncept inkluzivního vzdělávání je budován na principech sebeurčení a spoluúčasti, vlastní zodpovědnosti, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarity. Tyto aspekty jsou v současné době obecně považovány nejen za charakteristiky kvalitativně orientované budoucí podoby školy, ale i budoucí podoby celé společnosti. To znamená, že proces inkluze se už netýká jen určité skupiny žáků, kteří se účastní vzdělávacího procesu, ale svým charakterem mění pohled na školu a dává příležitost všem, aby se na její kvalitě podíleli.

Inkluze je založena na uznání celostního obrazu člověka a světa, stejně jako na škole jako výchovně-vzdělávací instituci či organizačních formách výuky, která vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech dětí.

Pokoušíme se na inkluzi pohlížet jako na možný ideál v oblasti pedagogické práce ve prospěch všech dětí ve škole i ve prospěch širší komunity školy a jejího okolí. Ten je však z mnoha praktických důvodů, kterými se budeme zabývat v následujících kapitolách (finančních, personálních, či materiálních apod.) často obtížně dosažitelný.

V každodenní pedagogické realitě je proto inkluzivní pojetí vzdělávání spíše procesem snahy o neustálé zkvalitňování vzdělávacího procesu a postupné přibližování se ideálnímu stavu.

1.1 Pojem inkluze a integrace

Jak již bylo uvedeno, současná idea inkluzivního vzdělávání staví především na předpokladu, že inkluzi není možné považovat za stav, ale především za proces. Podle Bootha a Ainscowa (2007) je „...inkluze změna, nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků a studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého prakticky nikdy zcela nedosáhne“ (s. 8).

Pro snadnější pochopení podstaty inkluzivního přístupu, bude dobré provést jeho srovnání s dříve uplatňovaným integračním přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože je obsah obou těchto pojmů podobný, nelze je zaměnit.

1.1.1 Rozbor pojmu integrace

Pojem integrace je v současné době hojně užívaný termín ve většině vědeckých disciplín a netýká se jen oblasti školství. Význam slova integrace je zhruba sjednocení, sloučení v jeden celek. Takto chápaný pojem v sobě nese myšlenku, kdy někdo nebo nějaká část byla vydělena a je integrována zpátky.

Prof. Sovák, zakladatel československé speciální pedagogiky, definoval čtyři základní stupně socializačního procesu: inferiorita, utilita, adaptace, integrace.

Integraci chápe Sovák (2000) jako *nejvyšší stupeň socializace jedince, tj. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány*. V Sovákově pojetí, jak uvádí Michalík (1999), *je třeba se kriticky vyjádřit k myšlence, že účast na plnohodnotném a rovnoprávném způsobu života je možná až po překonání vady*.

Nejpropracovanější integrace je právě v oblasti edukace. Těžiskovým problémem pedagogické integrace je společná výuka zdravotně postižených s intaktními (inkluze) v podmínkách školy běžného typu.

Průcha (2002) chápe integrované vzdělání jako *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými*

zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.

Mezi výhody integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří navazování kontaktu se zdravými žáky. Dochází k posilování demokratických hodnot, sociálnímu a kooperativnímu učení. Žák s handicapem se stává součástí třídy, školy a společnosti. Integrace také ovlivňuje ostatní žáky třídy, odstraňuje předsudky a vytváří u žáků empatičtější vztah k okolí.

Nevýhodou integrace je její finanční náročnost a větší pracovní nasazení pedagogů. Žák má své speciální potřeby. Obvykle potřebuje různé speciální pomůcky, speciální přístup, který zabezpečuje osobní asistent či sám pedagog, na kterého jsou kladeny větší nároky. Škola se také musí potýkat s přírůstkem administrativní práce. Ta v současné době zabírá hodně času všem pedagogům.

V některých případech může být integrace pro handicapovaného žáka nadměrnou zátěží a může být nevhodná. Proto je důležité zavádět integraci pouze tehdy, když jsou všechny podmínky integrace splněny a integrace se jeví jako prospěšná.

1.1.2 Rozbor pojmu inkluze

Inkluze je principem a filozofií, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality ve vhodných věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele.

Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se " *...člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje...*", jak uvádí Bazalová (2006,s.7).

Jedním z nejdůležitějších principů inkluze a inkluzivního prostředí (školy) je podle Langa a Berberichové (1998) poznání, že všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování. Autoři dále uvádí, že inkluze je cíl i metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich.

Rovněž podle Lechty (2010) se „...v rámci inkluzivního edukačního konceptu žáci již nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“ (s. 29).

Podle Bootha (2007), je důležité, abychom omezili přemýšlení v nežádoucích stereotypech. V neposlední řadě poukazuje i na další nesporný přínos aplikace výše popsaného přístupu ke vnímání odlišností a potřeb ve vztahu ke vzdělávání. Pokud totiž „...pracujeme na definování a odstraňování problémů jednoho žáka, můžeme své poznatky využít i ku prospěchu jiných žáků, kteří byli zpočátku vnímáni jako bezproblémoví.“ (Booth 2007, s.7),

Jde o jednu z možností, jak mohou odlišnosti v zájmech, znalostech, dovednostech, zázemí, jazykové vybavenosti, výkonnosti či určité nedostatečnosti pozitivně ovlivnit celkový proces učení v rámci školy.

Cílem konceptu inkluze je zkvalitnit vzdělávací prostředí tak, aby umožňovalo maximální možnou měrou naplnit vzdělávací potenciál všech dětí. U integrace neočekáváme, že se ve vztahu k jedinci s handicapem nějak zvlášť přizpůsobí třída a též neočekáváme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel. Naproti tomu inkluzivní vzdělávání uplatňuje opačný úhel pohledu, a to z hlediska žáka. Spilková (2005) k tomuto postoji uvádí: „...inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu, bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení a sebeřízení.“ (s. 35).

Mareš (2006) upozorňuje, že *v inkluzivní škole či třídě by s problematikou inkluze měli být seznámeni všichni zúčastnění*. Všichni, kdo působí ve škole, ale i rodiče dětí v třídním kolektivu. Vhodné je podle něho rodiče různými prostředky o inkluzi informovat. Dobré klima třídy vede k úspěšné inkluzi. Podílejí se na něm žáci, učitelé, pracovníci školy i rodiče. Mezi všemi aktéry by měla panovat důvěra, akceptace a vzájemná podpora.

Komunitní přístup v inkluzivním vzdělávání vyzdvihují i Lang s Berberichovou(1998). *Podle autorů si inkluze dává za úkol vybudovat společenství (komunitu) pečující o všechny a otevřenou všem*. Uplatnění komunitního principu v rámci fungování inkluzivně orientovaných škol opakovaně vyzdvihují také Booth s Ainscowem (2007), když uvádějí, že „...inkluze spočívá ve vytváření školního prostředí, které je podnětné pro učitele i studenty, a v budování komunit, které podporují a oceňují jejich úspěchy.“ (s.8). Doplnují také, že inkluze spočívá i v rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Školy mohou spolu s dalšími organizacemi a občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místech, kde působí.

Při zjednodušení výkladu je možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem. Je tedy zřejmé, že moderní pojetí inkluzivního vzdělávání vyžaduje změny v celkovém pojetí základního rámce přístupu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. A to od pojetí orientovaného na defekt ke konceptu sociálního znevýhodnění (orientace na důsledky postižení v rovině sociální integrace). Inkluze tvoří přechod od integrace pro postižené ke škole pro všechny. Je tedy výrazně akcentován prvek sociální integrace a jak již bylo uvedeno, je zřejmé, že všichni žáci ve třídě nemusí dosahovat stejných vzdělávacích cílů.

2 Inkluze jako proces změny

Tato kapitola bude věnována rozboru inkluze jako procesu, který mění nejen dosud uplatňované základní přístupy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i celkový pohled na průběh výchovně-vzdělávacího procesu v rámci školy. Popíše původ inkluze a upřesní období jejího vzniku, přiblíží současné názorové proudy na průběh inkluze v ČR a stanoví oblasti, ve kterých by měla škola jako zúčastněný subjekt v procesu inkluze rozhodovat.

2.1 Proces změny - od integrace k inkluzi

Jakousi filozofickou a postojovou nadstavbou stávající integrace je nové chápání začlenění postiženého člověka do společnosti – inkluze. Základem tohoto pojetí je poznání, že lidská společnost se skládá z více či méně odlišných jedinců. Vytvářejí různorodou, přesto společnou jednotu, respektující individuální rozdíly. Inkluze je chápána jako postoj člověka, jeho přesvědčení, hodnota, má tedy trvalejší charakter a provází celý jeho život.

Lepší pochopení inkluze nám umožní její porovnání s procesem integrace. Například Hájková (2005) uvádí, že oba pojmy – integrace a inkluze – nedosáhly dosud definitivního vymezení v naší odborné literatuře, ani ve vztahu k sobě navzájem. Pojem inkluze je spíše chápán v širším významovém smyslu ve srovnání s termínem integrace. V České republice se častěji používal termín integrace.

Abychom mohli lépe doložit, v čem se oba přístupy liší, bude dobré je porovnat z hlediska jejich odlišného nahlížení na vztah jednotlivce a celku.

Rozdílnost ve vnímání pojmů integrace a inkluze shrnuje i následující tabulka číslo 1 M. Kocurové (2001), která zachycuje základní rozdíl mezi oběma pojmy. (15)

Ze všech v tabulce uvedených oblastí bych u inkluze vyzdvihla tyto:

- dobrá výuka pro všechny žáky

- celková změna školy
- celková strategie učitele

Tabulka č.1 Porovnání integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávání postiženého žáka	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro postiženého žáka	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Pro názornost a porovnání ještě přikládám obrázek Houšky (2007,s.7) znázorňující inkluzivní školu a její jednotlivé oblasti

Obrázek č. 1 Inkluzivní škola



Z obrázku je zřejmé, že inkluzivní škola by měla umět poskytnout svobodnou volbu všem dětem bez rozdílu jejich nadání či handicapu. Pokud se podíváme podrobněji na obrázek, zjistíme, že speciální školy nejsou zahrnuty zcela do množiny inkludovaných subjektů, ale tvoří s ní pouze průnik, z čehož vyplývá logicky, že jejich existenci inkluze nevyklučuje.

2.2 Inkluzivní vzdělávání v Evropě

Pojem „inkluze“ se objevil v politické diskuzi v Evropě poprvé v 90. letech v kontextu vzdělávací politiky Salamanského usnesení. Na světové konferenci pořádané organizací UNESCO a španělskou vládou roku 1994 v Salamance na téma „Pedagogika pro speciální potřeby“ a cílem „Vzdělání pro všechny“ podepsaly vlády 92 zemí rezoluci, ve které propagovaly a stanovily si za cíl zásadní politickou a pedagogickou změnu ve vývoji inkluzivní pedagogiky, tzn. pedagogiky a školy pro všechny děti. (Spilková 2005)

Z tohoto vzniklé inkluzivní vzdělávání („inclusive education“) se již nezaměřuje – na rozdíl od integrace – na vzdělávací nebo výchovné problémy jednotlivých, dříve definovaných žáků resp. na rozsah jinakostí, ale na společnost, na skupinu, třídu, na strukturu systému, ve kterém se mají vzdělávací podmínky a účast na vstupech do heterogenní studijní skupiny organizovat především společně. Účast znamená se společně učit s ostatními a pracovat s nimi při společném procesu učení. (Booth 2007, s. 11)

2.3 Proces inkluzivního vzdělání v ČR

V České republice jsou základní předpoklady pro rozvoj inkluzivního vzdělávání shrnuty v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání, jehož přípravnou fází ohraničenou roky 2010–2013 schválila Vláda ČR v březnu roku 2010. Již v září roku 2009 byla prezidentem České republiky ratifikována mezinárodní Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006), která se v únoru 2010 stala součástí českého právního řádu. V článku č. 24 této

úmluvy je v bodě 1 explicitně formulován závazek vytvoření systému inkluzivního vzdělávání.

V ustanovení tohoto článku je všem zemím, které přistoupily k ratifikaci této úmluvy, uložena povinnost zajistit rozvoj inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy, od mateřských po vysoké školy. Je tak třeba připomenout, že k rozvoji a podpoře inkluzivního vzdělávání je naše země smluvně vázána v rámci mezinárodního práva. Inkluze, tedy společné vzdělávání dětí na základě volby rodičů, funguje už od roku 2005.

Přesto se stále vedou diskuze o tom, v jakém rozsahu lze inkluzi úspěšně provádět. Mezi hlavními argumenty oponentů současné právní úpravy inkluze v ČR tak, jak je upravena vyhláškou se vyskytuje námitka proti plošnému zavádění inkluze a naopak je kladen důraz na její účelnost a přínos pro dítě.

Například podle Martina Odehnala¹, bývalého vedoucího odboru speciálního školství na MŠMT, se plošně zaváděnou inkluzí, která byla nahrazena termínem společné vzdělávání, v připravované podobě může zhoršit jak vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, tak výsledky všech ostatních žáků v běžných základních školách, kde se už nyní vzdělává 3 a půl tisíce žáků s LMP.

Jak Martin Odehnal (2016) dále uvádí v otevřeném dopise adresovaném vládě ČR v dubnu 2016, zařazení žáka se zdravotním postižením do „běžné“ třídy nemá smysl, pokud nejsou splněny 3 základní předpoklady.

Žák s jakýmkoli zdravotním postižením musí:

1) dosahovat přinejmenším stejných výsledků ve vzdělávání jakých by dosáhl ve speciální škole,

¹ V roce 1994 byl vyslán na osmiměsíční stáž do USA, zaměřenou právě na začleňování dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Navštívil zde desítky škol. Díky své kvalifikaci a profesnímu zaměření (speciální pedagogika, obor psychopedie a deset let praxe učitele na zvláštní škole) působil poslední měsíc jako stážista na federálním ministerstvu vzdělávání ve Washingtonu D. C., kde měl možnost diskutovat s řadou vynikajících odborníků v oblasti vzdělávání žáků s nejrůznějšími druhy zdravotního postižení. V České republice byl mj. poradcem dvou předsedů vlád pro školství a vysokým úředníkem MŠMT za působení pěti ministrů školství.

2) vnímat sám sebe v sociálním kontextu běžné třídy alespoň srovnatelně pozitivně jako ve škole speciální,

3) získat alespoň srovnatelný soubor specifických znalostí a dovedností, nezbytných pro jeho další vzdělávání, což znamená, že jeho postižení umožňuje pokroky ve vzdělání srovnatelné s ostatními žáky.

Jestliže umístění v běžné třídě kterýkoli z uvedených požadavků nenaplnuje, nelze hovořit o inkluzivním vzdělávání. Proto Odehnal (2016) přichází s návrhem , že *společná výuka dětí by mohla probíhat v předmětech, kde jejich deficit není problém a současně mít na škole speciální třídu, kde by náročnější předměty učil speciální pedagog společně s učitelem.*

Podobné stanovisko zastává i Karvaiová (2016) , která uvádí, cituji: "*Některé děti mají určitá specifická postižení, která vyžadují velmi odbornou péči. Spektrum postižení je velmi široké. Často jde o velmi specifické problémy, kdy by neodborná práce a reedukace mohla dítě poškodit...*"

Tento problém řeší mnoho pedagogů, kteří si uvědomují zodpovědnost, která na ně bude přenesena. Proto bude v další části pozornost zaměřena na úroveň připravenosti škol na inkluzi.

2.4 Analýza úrovně připravenosti škol na inkluzi

Již v roce 2008, tj. před 8 lety, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zadalo vypracování reprezentativní studie nazvané Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na zpracování studie se významnou měrou podíleli Mgr. Zdeněk Svoboda a kolektiv (2009) a jedním z úkolů výzkumných pracovníků bylo analyzovat připravenost českých škol na případnou vyšší míru integrace dětí s podpůrnými opatřeními a fakticky tak posoudit také míru připravenosti na případnou realizaci inkluzivního vzdělávání.

V rámci této studie i v rámci dalších výzkumných aktivit, zaměřených na identifikaci bariér rozvoje možnosti výraznější individualizace přístupu k těmto

žákům, potažmo směrem k možnému rozvoji inkluzivního vzdělávání, jsou zpravidla ze strany pedagogů identifikována zejména následující omezení :

- relativně vysoký počet žáků ve třídách, který není zpravidla kompenzován přítomností dalšího pedagogického pracovníka,
- nedostatek speciálních pedagogů ve školách hlavního vzdělávacího proudu,
- omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – tento stav podle ředitelů škol i podle akademických pracovníků škol připravujících budoucí pedagogy souvisí také s velmi nízkou časovou dotací, která je věnována na rozvíjení kompetencí budoucích učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich studia, zejména u studijních oborů zaměřených na učitelství přírodovědných či společenských oborů,
- nedostatek asistentů pedagoga, spojený s problematičným financováním této pozice na školách,
- nedostatečné materiální vybavení, technické, eventuálně prostorové bariéry,
- nízká míra poradenství a podpory škol, zejména ze strany školských poradenských zařízení, její obtížná dostupnost v důsledku omezených kapacit těchto zařízení,
- neochota pedagogů či předsudky ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, zpravidla podle respondentů způsobená tím, že práce s uvedenou skupinou dětí je náročnější a učitelé v této práci nejsou dostatečně podpořeni a vyšší zatížení není odpovídajícím způsobem kompenzováno
- pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti, tedy zpravidla vyjadřování obav, že otevře-li se škola výrazněji dětem, které vyžadují vyšší míru individuální péče, zbude méně času na „běžné“ děti a sníží se kvalita jejich výuky.

Přestože výše uvedený výčet popisuje stav, který byl respondenty z řad pedagogů a ředitelů více než sta škol reflektován řádově před osmi lety,

z diskusí s pedagogy a řediteli v rámci řešení projektu Cesta k inkluzi (2015) vyplývá, že většina z nich v různé míře intenzity v podstatě přetrvává.

Nelze-li odstranit bariéry, které jsou dlouhodobé povahy, lze se zabývat tématy, která v aktuální situaci školy měnit a posouvat lze.

2.5 Strategie přístupu školy k procesu inkluze

Školy by tedy měly samy převzít určitou míru kontroly nad vlastním inkluzivním rozvojem, analyzovat stávající praxi, stanovit si priority a uvést je do života.

Ale jak přesvědčit školy, že inkluze posouvá stávající školský systém dopředu tím, že zcela mění přístup k rozdílným možnostem žáků a snaží se pomoci každému žákovi stát se plnoprávným členem celku.

Tato změna se neodehrává jen v rovině vzdělávání, ale také v rovině vytváření příznivého klimatu ve škole a budování partnerských vztahů mezi školou a rodinou.

Bylo by dobré posoudit, zda neponechat školám na jejich úvaze zhodnocení jejich možností v oblasti poskytování inkluzivní péče každému jednotlivému žákovi a následně s nimi seznámit zákonné zástupce nejlépe v přítomnosti speciálního pedagoga či psychologa včetně upozornění na možná úskalí inkluze jejich dítěte s ohledem na jeho omezení. Tak zůstane na zvážení rodičů, zda se rozhodnou nést i případná rizika neúspěchu tohoto procesu stejně tak jako posouzení případného negativního dopadu neúspěchu na dítě.

Vzhledem k tomu, že ústředním aktérem tohoto procesu je dítě, mělo by se k celé záležitosti přistupovat s maximální opatrností a citlivým a odpovědným přístupem, který by měl minimalizovat případná traumata ze selhání této snahy tak, aby na dítě v tomto ohledu nebyl vyvíjen neadekvátní tlak, a to jak ze strany školy tak ze strany rodičů.

V počátečních stádiích inkluze by měli být velmi pečlivě sledovány dosahované výsledky dítěte a rodina by měla věnovat v tomto ohledu zvýšenou pozornost projevům dítěte, podporovat jeho úsilí a úzce spolupracovat se školským zařízením. Protože nejdůležitějším kritériem v této fázi je nezbytné zjistit, jak škola ovlivňuje chování dítěte, zda dítě chodí do školy rádo a snaží se ve škole dle svých možností plnit úkoly, které jsou pro něho připraveny. Poskytnout dítěti i rodině čas adaptovat se na podmínky vzdělávání se v běžné škole, v prostředí běžné populace svých vrstevníků. To zásadní, o co na počátku inkluze jde, je rozhodnout, jak dlouhou dobu vyčlenit na tuto fázi a jaká kritéria hodnocení úspěšnosti zapojení dítěte zvolit.

Z toho logicky vyplývá, že už před samotným zahájením inkluze bychom měli mít jasnou představu, jaké nároky můžeme na dítě s ohledem na jeho omezení klást, co je v jeho silách a co ne a jaké formy a metody výuky zvolit tak, aby nejlépe odpovídaly možnostem dítěte. Tzn. sestavit jakýsi časový plán aktivit, které bychom chtěli s dítětem v reálném časovém horizontu splnit a pečlivě sledovat průběh jeho realizace, vyhodnotit, které aktivity se dítěti daří a při kterých je naopak neúspěšné. Z toho vyjít při volbě strategie přístupu k dítěti. K tomu, abychom tento krok provedli co možná nejefektivněji, je nutné: odpovídající odborné vzdělání, možnost odborných konzultací i praktická vybavenost vyučujícího i ostatních pedagogických pracovníků i dobré materiální vybavení školského zařízení.

Jak však postupovat, pokud zjistíme, že se nám plnění vytyčených úkolů nedaří? Dítě odmítá pracovat, v práci je neúspěšné, nezvládá a veškeré naše pokusy o jeho zapojení selhávají. Potom bychom měli posoudit, jak se dítě projevuje v kolektivu, zda dokáže navázat vztahy se svými vrstevníky a zda je toto prostředí pro něho přínosné či zda ho spíše traumatizuje, dítě se většinou straní ostatních, je raději samo, snadno se unaví, je často plačtivé nebo se vzteká, nevytvořilo si pozitivní citové vazby, nedokáže zvládat své emoce a jeho volní mechanismy fungují omezeně nebo vůbec.

Logicky se nabízí tento postup:

1) Můžeme provést odbornou konzultaci s odborníkem a v přítomnosti zákonných zástupců budeme situaci podrobně analyzovat a navrhne jim další postup včetně stanovení časového horizontu, který jim ponecháme k rozhodnutí, zda budou chtít pokračovat v inkluzi, případně k posouzení, zda je inkluze pro dítě ještě vhodná a případně seznámit rodiče s výhodami umístění jejich dítěte ve speciální škole, promluvit s nimi otevřeně o jejich obavách plynoucích z této volby.

Také lze doporučit rodičům návštěvu tohoto školského zařízení a to i včetně možnosti návštěvy přímo ve vyučování po předchozí domluvě s vedoucím pracovníkem tohoto zařízení.

2) Podrobně s rodiči celou situaci rozebrat, věcnou argumentací doložit, že naše doporučení k zařazení dítěte do režimu vzdělávání ve speciální škole bylo velmi pečlivě posouzeno a konzultováno s odborníkem - tj. pracovníkem PPP nebo SPC, který by měl doporučit, zda má smysl pokračovat v inkluzi, či zda bude pro dítě přínosnější umístění ve speciální škole, kde mohou být jak s ohledem na počet žáků tak i na celkový režim výuky lépe zohledněny jeho specifické výchovně vzdělávací potřeby.

Není třeba připomínat, že v rámci kvalitního vzdělávání je nezbytné přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti s jejími specifickými rysy, potřebami, schopnostmi, dispozicemi pro výkon, vlastním stylem učení, poznávacími strategiemi, ale třeba taky s obavami či osobními problémy.

Na individualizovaném přístupu k dětem by měla být postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Výuka v inkluzivní škole se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě v co možná nejvyšší míře naplnilo svůj vzdělávací potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž.

Tohoto by si měla být vědoma každá škola, která se pro inkluzi rozhodne. To, jaká další kritéria musí při zavádění inkluze splnit, je předmětem další kapitoly.

Shrnutí

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že realizace procesu inkluze nebude snadná, že se jedná o proces dlouhodobý, a že největší problémy se vyskytují v oblasti kvalitního personálního zabezpečení, v rozdílných názorech na její průběh i mezi odbornou veřejností, v pomalém řešení zmíněných nedostatků a v malé podpoře školám v této oblasti ze strany státu,

3 Kritéria pro zavádění inkluzivního prostředí ve škole

Abychom ve škole tvořili skutečně inkluzivní prostředí, musíme si stanovit kritéria, podle kterých budeme postupovat. Tzn. měli bychom si stanovit oblasti, ve kterých chceme změny provádět, časový harmonogram realizace jednotlivých změn a jejich následné vyhodnocení.

Pro jednodušší orientaci v tom, kterých oblastí se změny budou týkat, seznámíme se v této kapitole s vybranými přístupy stanovení měřítek inkluzivního prostředí školy.

Poměrně rozsáhlý přehled ukazatelů (měřítek) inkluzivního prostředí školy vymezují ve své publikaci Cesta k inkluzi T. Booth a M. Ainscow (2007). Tato měřítko člení do třech základních oblastí, z nichž je každá následně členěna do dvou suboblastí (okruhů):

- oblast budování inkluzivní kultury je tak členěna na suboblasti budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot,
- oblast tvorby inkluzivní politiky na suboblasti vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti
- oblast rozvíjení inkluzivní praxe na suboblasti organizace učení a mobilizace zdrojů.

Nejvýznamnějšími ukazateli inkluzivně orientované školy jsou tedy dle Booth a Ainscowa (2007, s. 44 - 46) zejména následující kritéria.

Inkluzivní klima školy

3.1 V oblasti budování komunity

- Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola se jeví jako otevřená svému okolí).
- Žáci si vzájemně pomáhají
- Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.
- Pedagogové a žáci spolu jednají s úctou.

- Mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah.
- Zaměstnanci školy a členové správního orgánu, případně zástupci zřizovatele) dobře spolupracují.
- Do školy se zapojují všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.)

V oblasti stanovení a podpory inkluzivních hodnot

- Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu.
- Myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy.
- Všichni žáci jsou oceňováni
- Žáci i pedagogové se k sobě chovají jako člověk k člověku a také se vzájemně ctí a respektují se ve svých „rolích“.
- Pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy.
- Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

3.2 V oblasti vytváření školy pro všechny

- Oblast organizace metod a forem výuky• Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a kariérový postup pedagogů jsou
- spravedlivé.
- Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.
- Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

- Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

V oblasti podpory přirozené různorodosti

- Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány.
- Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.
- Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ žáků jsou inkluzivní.
- Jsou minimalizovány překážky v docházce.
- Jsou minimalizovány případy šikany.

3.3 V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení)

- Výuka je plánována tak, aby se zapojili a profitovali z ní všichni žáci.
- V hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků.
- V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.
- Žáci při učení vzájemně spolupracují.
- Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků..
- Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.
- Asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků.
- Domácí úkoly přispívají k učení všech žáků.
- Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.

V oblasti mobilizace vnitřních a lokálních zdrojů

- Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
- Pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení všech
- Využívají se zdroje z celé komunity.

Stručnější výčet nejdůležitějších prvků podstaty inkluzivního vzdělávání uvádějí také například Hájková a Strnadová (2010a). Jsou jimi zejména následující ukazatele:

- výuka je plánována tak, aby z ní profitovali všichni žáci (to předpokládá mnohem výraznější využití aktivizačních metod práce na úkor frontální výuky),
- v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem,
- žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení,
- žáci při učení vzájemně spolupracují,
- plánování, výuka a hodnocení jsou plánovány kooperativně,
- nejsou podporovány jen intelektové schopnosti dětí, ale výrazně také jejich schopnosti v oblasti sociální a emoční.

Shrnutí

Toto byla nejdůležitější obecná kritéria pro zavádění inkluzivního vzdělávání a budování inkluzivního prostředí ve škole. Z uvedených poznatků je zřejmé, že proces realizace inkluze nebude jednoduchou ani krátkodobou záležitostí a bude vyžadovat systematický přístup a dlouhodobý časový plán pro úspěšnou realizaci v jednotlivých oblastech. Stejně tak je jasné, že se inkluze nedotkne jen žáků a pedagogů, ale bude vyžadovat spoluúčast všech pracovníků školy, rodičů i širšího okolí školní komunity. Podle toho, jak se bude dařit naplňovat jednotlivá kritéria, bude také možné posoudit na základě evaluace, zda se proces inkluze podařilo zvládnout či nikoli. Při posouzení úspěšnosti tohoto procesu by také měly být osloveny všechny zúčastněné subjekty.

4 Didaktické aspekty inkluzivního vzdělávání

Pro učitele stojícího na počátku vyučovacího hodiny v konkrétní třídě, v konkrétní škole, v konkrétním čase vyvstává zřejmě nejdůležitější otázka: „Jak mohu efektivně zvládat naplnit potřeby všech dětí ve třídě s počtem žáků blížícím se třiceti, s vysokou úrovní jejich přirozené různorodosti od žáka se specifickými poruchami učení, žáka s omezenými mentálními dispozicemi, žáka z velmi nepodněného sociálního prostředí až například po žáka mimořádně nadaného?!“.

Druhá část výroku v poznámce se dotýká problematiky neustálého "tlaku na zavádění inovací a experimentů" (čímž je zpravidla myšlena snaha o prosazování a vyšší zastoupení aktivizujících výukových metod, kooperativních forem, učení řešením problémů apod.), které dle názoru některých pedagogů do jisté míry „mohou“ za horší vzdělávací výsledky českých žáků (zejména v rámci šetření PISA od roku 2003, s dílčím zastavením propadu a mírným zlepšením v roce 2012). Ano, můžeme potvrdit trend zhoršujících se vzdělávacích výsledků českých žáků za posledních 12 let.

Problém je však v tom, že přestože je z akademických i politických kruhů (viz kutikulární dokumenty) „vyvíjen tlak“ na zavádění aktivizujících metod a forem výuky, reálně k tomu ve vyšší míře nedochází. Dostáváme se tedy do paradoxní situace, kdy zdánlivým „viníkem“ zhoršujících se výsledků českých žáků je částí pedagogů vnímáno zavádění aktivizujících metod, ačkoliv právě aktivizující metody mají nadále velmi nízký procentuální podíl ve výuce. (Bazalová,2006)

Toto vede k zamyšlení se nad didaktickým uchopením výuky, jako ke zdroji, který předkládá možný alternativní způsob přemýšlení o koncipování příprav na vyučovací jednotku v heterogenním, tedy inkluzivním vzdělávacím prostředí.

V praxi to znamená, že heterogenní vzdělávací prostředí inspiruje k alternativnímu přístupu při koncipování příprav a jeho realizace ve vyučovací jednotce.

Změny směřující ke skutečnému zvýšení míry inkluzivního prostředí v českých školách si lze jen obtížně představit bez realizace posunů na poli vyučovacích metod a organizačních forem výuky (tolik k první části výroku uvedeného v poznámkovém rámečku výše). Spilková (2005) ve své práci mimo jiné seznamuje s problematikou realizace výzkumů před rokem 1989 a po tomto roce na poli vzdělávání. Podle ní do roku 1989 prakticky neexistují hlubší empirické studie a v podstatě veškerá dostupná data z oblasti efektivity vzdělávacího systému se „slepují“ z dílčích výsledků výzkumů, sond, rešerší, obsahové analýzy pedagogických dokumentů apod.

Do mezinárodních srovnávacích výzkumů se Česká republika postupně zapojovala až v průběhu devadesátých let a tedy až od této doby lze určitým způsobem poměřovat české žáky se zahraničními.

Dodejme, že efektivita aktivizujících metod je opakovaně prokazována, a to jak z hlediska udržení informace a operace s nimi, tak z hlediska motivace dětí. Přestože mají transmisivní metody (tj. metody stavící na předávání poznatků v hotové podobě) ve vyučování zajisté své nezcizitelné místo, jejich podíl ve výuce, jak vím z vlastní zkušenosti, je v českém vzdělávacím systému příliš vysoký. Pojďme se tedy na tyto metody podívat podrobněji.

4.1 Aktivizující metody a formy výuky obecně

Pojem metoda je odvozený z řeckého slova *methodos* – cesta k něčemu, postup k určitému cíli, takže v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti. V didaktické rovině lze pod pojmem vyučovací metoda chápat specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, které mají vést k souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.

Začátkem 20. století se do vyučování zavádějí také metody, které umožňují žákům, aby se zapojovali do vyučování, aby byli aktivními tvořivými činiteli. V souladu s tím jsou kladeny stále větší požadavky na metody aktivizující vzdělávací činnost a rozvíjející psychické procesy žáků. Důraz je kladen na praktickou zkušenost a přímou činnost žáka.

Abychom mohli tyto metody vhodně volit a úspěšně používat, je třeba disponovat dostatečnými odbornými znalostmi z oblasti vývojové psychologie a speciální pedagogiky, a to především v souvislosti s úspěšným využitím těchto metod v procesu inkluze žáků s PP.

Problematika metod výuky se začala rozvíjet po 2. světové válce s ohledem na intenzivní rozvoj kurikula.² Celá řada inovačních teorií a koncepcí se zaměřila nejen k metodické kompetenci vyučujícího, ale i na aktivní spoluúčast žáků, kteří nemají být pouze objektem vnějšího působení, ale i subjektem vlastní seberealizace.

Tyto tendence vyúsťují v současnosti do mnohdy až nepřehledných struktur alternativních metod, které však ve své podstatě reprezentují a rozvíjejí humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti. Vyznačují se možnostmi uplatňovat aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování činností, zhodnocovat osobní praktické zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti žáků. S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u žáků dělíme metody takto:

- heuristické (heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody) , jejichž cílem je hledání nových řešení a přístupů, větší počet variant
- diskusní (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová (kulatý stůl), panelový brainstorming (burza nápadů)
- problémové (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování, řešení divergentních úkolů atd.);
- situační (případové práce – řešení konkrétního případu, konfliktní situace a situace zátěžové);

² Vyučovací metody v období reformního hnutí lze studovat například v publikacích prvorepublikových učitelů V. Příhody z roku 1934 či S. Vrány z roku 1936 aj.

- inscenační a simulační (inscenace – hraní určité konkrétní situace v simulovaných podmínkách např. na základě magnetofonového záznamu nebo videozáznamu);
- didaktické hry (učební – slovní, grafické, pohybové aj., inscenační, stimulační, rozhodovací, plánovací aj.);
- projektové (řešení relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu – krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé atd.);
- výzkumné (převážně samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy – spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením).

Za aktivizující vyučovací metody lze považovat vše, co slouží k potlačení stereotypu ve výuce, získání pozornosti žáků a následně jejich aktivního zapojení do výuky. Učitel je ve třídě proto, aby aktivizoval žáky a umožnil jim se projevit a spíše usměrňoval správnost jejich postupu.

Přesto stále přetrvává ve vyučování frontální způsob výuky, kdy učitel je tím, kdo řídí činnost všech žáků současně.

Inkluzivní přístup, který si bude vynucovat rozdílný přístup k jednotlivým žákům by mohl pomoci tento jev překonat.

Aktivizující metody by měly v žácích podpořit kolektivního ducha a posilovat schopnost vzájemné komunikace a spolupráce třídního kolektivu ve formě kooperativního učení. Podrobný rozbor a vysvětlení, o co jde při kooperativním učení a kooperativní spolupráci najdeme v knize Hany Kasíkové (1997). Přehled metod pro aktivní vyučování pak můžeme najít v publikaci M. Silbermana (1997).

Používání těchto metod vede nejen k rozvoji jejich znalostí a dovedností, ale vytváří mezi nimi i zdravější osobní vazby, uvědomění si vzájemných kvalit

i nedostatků. Sama jsem tyto metody velmi účinně využívala při nácviu frází v cizím jazyce, kdy byli žáci rozděleni do skupin, které mezi sebou slovně soutěžily. Toto vzájemné poznávání se přináší své ovoce i v podobě dobrého

klimatu uvnitř kolektivu ve třídě a následně i ve škole. A učiteli pomůže lépe poznat osobnost dítěte v jeho spontánním projevu.

Aktivizující metody tedy podporují aktivitu žáků ve výuce, překonávají výukové stereotypy a dávají prostor učitelově tvořivosti. Cíle jsou zde plněny vlastní prací žáků, nejde o to poskytnout jim co nejvíce odborných informací, ale dát jim něco víc. Žáci jsou aktivními účastníky výuky. Tyto metody velice pozitivně přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí. Jsou členěny, jak už bylo uvedeno, na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry. Aktivizující výukové metody uplatňuje učitel ve vzdělávání při učení žáků, kdy žák aktivně, vědomě a uvědoměle třídí data, zařazuje je do poznatkových struktur; analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se samostatnosti a tvořivosti, rozvíjí svoji osobnost.³

Abychom mohli tyto metody vhodně volit a úspěšně využívat, je třeba disponovat dostatečnými odbornými znalostmi z oblasti vývojové psychologie a speciální pedagogiky, a to především v souvislosti s úspěšným využitím těchto metod právě v procesu inkluze žáků s PP, kdy právě tyto metody mohou být úspěšně využity v edukačním procesu.

4.2 Hra jako vhodná aktivizační metoda a forma inkluzivní výuky

V souvislosti s charakteristikou výše uvedených metod výuky (zejména rozborové, simulační, projektové i inscenační) stručně zobecníme problematiku didaktické hry a soutěže. Herní situace mají pro pedagogiku velký význam, jsou

³ Jako příklad dobré aktivizující metody lze uvést např. interaktivní divadlo, které spojuje prvky dramatu a interakce s divákem. Hlavním smyslem je vtáhnout diváka do děje, na němž se bude podílet. Interaktivní divadlo je dlouhodobý projekt a řeší aktuální problém cílové skupiny, zapojuje diváka do příběhu a ponechává řešení na něm.

v současnosti využívány nejen v předškolní výchově, ale i na ostatních typech a stupních škol. Mají různá poslání i různá pojetí⁴.

Hra je formou činnosti, která se liší od práce a učení. Člověk se hrou zabývá celý život. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický aj.

V obecném pojetí lze hru chápat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly, ale jejichž cílem není vědomý materiální užitek. A právě tyto aktivity se dají velice dobře využít při práci se žáky s podpůrnými opatřeními výběrem správné role při hře.

Soutěž je od hry nutné odlišit, jejím cílem je především stanovit pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Zatímco prvotním účelem hry je určitá činnost sama o sobě (strukturující pro hráče přitažlivým způsobem čas), účelem soutěže je dosáhnout umístění.

Proto při soutěžení je velmi důležité dbát na rovnoměrné rozložení sil soutěžících skupin. Čili při inkluzi žáků s PP musíme u soutěže předpokládat, že jejich výkon může ovlivnit výsledek skupiny a kompenzovat tuto skutečnost jiným způsobem.

Pro hru je tedy typická činnost (nebo simulace určité činnosti), pro soutěž organizace činnosti. Přitom platí, že v podstatě každou činnost lze pojímat jako hru a zároveň je možné ji organizovat jako soutěž (turnaj, šampionát, konkurz). Proto můžeme mluvit o soutěživých hrách (např. vojensko-strategických, ekonomických i psychosociálních hrách).

Didaktickou hru můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně vzdělávací cíle. Pokud jde při libovolné činnosti posuzování jejího výsledku s ohledem na pořadí účastníků (skupin, družstev),

⁴ (Např. Bakalář, 1990; Hermochová, 1991; Vyskočilová, 1992; Křivohlavý, 1987; Valenta, 1992).

jde o soutěž. Za pedagogicky nejúčinnější jsou považovány soutěživé hry, což můžu potvrdit z vlastní praxe výuky anglického jazyka, kdy se žáci během hry naučili velmi přirozeně používat hovorové fráze mluveného projevu. Každou hodinu pak žáci chtěli hrát svou oblíbenou hru. Tyto hry zvyšují spád (frekvenci) aktivit, spojují přirozeně pojímanou a nezbytnou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností na konečném výsledku (hodnocení).

Pro vítězství skupiny a pro posílení vlastního statusu je jednotlivec schopen značné mobilizace sil (tvořivého nasazení), divergentního myšlení (produkce nápadů), obměňování možných řešení či východisek (variant) a rovněž ztotožnění individuálního a skupinového cíle, což se přímo nabízí při inkluzi žáků s PO. Hry a soutěže jsou založeny na mnohočetné, vysoce účelové (věcné) a v daných podmínkách zcela přirozené (spontánní) komunikaci. Účelným a nezbytným zakončením hry je diskuse, jejímž cílem je spojit průběh hry a výsledky hry s aktuálním učivem.

Dalšími problémy jsou, tak jako u skupinového a kooperativního vyučování, výběr členů skupin; je zde nutná vyrovnanost skupin (týká se nejen počtu žáků, ale i jejich schopností). Pokud získá nějaké družstvo pověst „favorita“, ostatní se předčasně vzdávají, anticipují vlastní neúspěch. V soutěžích a hrách mohou soupeři vykonávat tytéž činnosti (pokud se vzájemně neruší či neovlivňují), nebo různé, ale v tom případě zcela srovnatelné činnosti.

Družstva si například mohou klást otázky z předem připraveného učiva, mohou soutěžit v činnostech kvalitativně nebo kvantitativně posuzovaných. Soutěživé hry mohou být učitelem vyhlášeny i dlouhodobě (na čtvrtletí, pololetí nebo celý školní rok) a soutěžní úkoly mohou pro své soupeře, spolužáky připravovat i sami žáci. Určitá hra může být vyhlášena také jen k určitému tématu s jistým časovým předstihem a časovým limitem (týden, čtrnáct dní atd.).

4.3 Význam hry a soutěže pro inkluzi

V neposlední řadě se zmíníme o významu her a soutěží. Při včleňování her a soutěží do výuky je nutné brát ohled na konkrétní pedagogický cíl a konkrétní podmínky, v případě inkluze dobrá znalost možností inkludovaných žáků.

Jinak vzniká nebezpečí samoučelnosti a ztráty času. Hry a soutěže podněcují zájem žáků o sdělované učivo. Z hlediska cíle naučit žáky produktivně myslet není rozhodující předmět sám o sobě, nýbrž styl práce v hodinách, charakter a forma požadovaných výkonů a vyučovací metoda. Mnozí učitelé používají prvků soutěživosti, diskutují se žáky a vedou je k řešení problémových situací (v těchto případech stačí málo k tomu, aby činnost žáků byla uspořádána jako soutěživá hra). Přispívá to rovněž k tréninku sociálněinteraktivních dovedností jak uvádí Hermochová (1991). Zdravé prožívání úspěchu i přijímání neúspěchu (adaptace na prohru) je podmíněno objektivně a podrobně vypracovaným hodnocením výsledků (výkonů), které nesmí být učitelem podceňováno. Kognitivní hry rozvíjejí prvky tvořivosti, analyticko-syntetické, induktivně-deduktivní i divergentní myšlení. Nejjednodušší je organizace soutěže vědomostní, přitažlivější a cennější jsou soutěže dovedností. Hry i soutěže lze uskutečnit přímo ve vyučování a nebo je vyhlásit pro delší časové období.

Protože tato práce není zaměřena na tuto problematiku, doporučuji uvedenou odbornou literaturu či další odborné publikace věnující se podrobně tomuto tématu.

4.4 Zhodnocení využití těchto metod v současné škole, shrnutí

V rámci konání pedagogické praxe jsem absolvovala řadu náslechnů v různých předmětech napříč jednotlivými ročníky a musím konstatovat, že využití výše uvedených aktivizujících metod bylo minimální. Využití hry jako aktivizujícího prvku ve výuce jsem viděla jen jednou, a to navíc v přípravné třídě. V ostatních ročnících byla klasická frontální výuka, někde doplněná moderními výukovými metodami s využitím výpočetní techniky, ale vzájemná interakce mezi žáky byla minimální.

Jen ve dvou případech žáci pracovali ve skupinách, a to v hodině Vlastivědy v pátém ročníku a v hodině Anglického jazyka v 9.ročníku. Co se týkalo individuální práce se žáky s SVP, individuální práci jsem viděla pouze dvakrát, a to v první třídě u 2 žáků s poruchou autistického spektra, kteří pracovali s pomocí asistentů. Žáci se SPV v ostatních ročnících pracovali společně s ostatními bez toho, že by jim byla věnována ze strany pedagoga vyšší pozornost než ostatním.

Pokud bych měla provést shrnutí, tak z celkového počtu navštívených hodin pouze zhruba ve čtvrtině těchto hodin bylo umožněno žákům více se individuálně projevit. Právě inkluze by toto měla v co největší míře podpořit.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části budu zkoumat na záměrně zvoleném výzkumném souboru pedagogů běžné pražské základní školy jejich přístup k vybraným problémům inkluze. Cílem výzkumu je prokázat, zda je přístup pedagogů k přijetí myšlenky inkluze kladný, zda je rozdíl v hodnocení vytvořených podmínek pro inkluzi mezi zkušenějšími a méně zkušenými pedagogy a zda je mezi nimi rozdíl v přístupu ke vzdělávání v oblasti moderních výukových metod.

5 Vlastní výzkum procesu inkluze na běžné ZŠ

5.1 Základní pojmy

Inkluze znamená plnohodnotné zapojení žáků s postižením do výuky. Tito žáci jsou označováni jako žáci s podpůrnými opatřeními. Běžnou ZŠ je zde ZŠ s devíti ročníky povinné školní docházky.

5.2 Stanovení cíle výzkumu

Cíl výzkumu: Vyhodnocení přístupu vyučujících k procesu inkluze v podmínkách běžné ZŠ.

5.3 Stanovení úkolu výzkumu

Úkol výzkumu: Úkolem práce je zjistit, který postoj pedagogů k inkluzi v rámci jedné určité ZŠ je převažující, zda kladný či záporný a podat jeho zdůvodnění.

5.4 Výzkumné otázky

- 1) Jsou pedagogové dostatečně odborně vybaveni na realizaci inkluze?
- 2) Má škola dostatečné materiální a finanční možnosti?

- 3) Je úspěšnost inkluze ovlivněna počtem žáků ve třídě?
- 4) Přispěje inkluze k dalšímu zvýšení zátěže pedagogů?
- 5) Je inkluze přínosem výchovně vzdělávacího procesu v běžné škole?
- 6) Je ze strany státu dostatečně personálně zajištěno odborné poradenství školám v této oblasti?
- 7) Může proces inkluze narušit či negativně ovlivnit běžný provoz ve školských zařízeních?

5.5 Metody a techniky sběru dat

Ke sběru dat bylo použito dotazníkové šetření na vybrané základní škole na Praze 9. Vlastní dotazník je zařazen v příloze. Dotazník byl nabídnut pedagogům spolu s jednotným vysvětlením postupu jak dotazník vyplnit.

Ke statistickému zpracování dat byl použit program Microsoft Excel verze 2016. Dále byl použit program ControlFreak od kanadské společnosti Contchart Software zejména pro vlastní testování hypotéz.

Byl proveden popis vlastností dat a jejich zobecnění i přesto, že zkoumaný vzorek není dostatečně reprezentativní vzhledem ke svému rozsahu.

5.6 Popis výzkumného souboru a jeho charakteristika

Výzkumný soubor lze podle Chrásky (2007) označit jako základní soubor, který je zkoumán vyčerpávajícím výběrem, což znamená, že jsou zkoumány všechny prvky souboru.

Výzkumný soubor byl zvolen záměrným výběrem, a to deseti pedagogy běžné pražské základní školy, na které pracují, z důvodu dostupnosti sběru dat a jejich následného vyhodnocení i bližší znalosti prostředí u zkoumaného souboru a mé vlastní praxe.

Charakteristika výzkumného souboru:

- 1) Soubor zahrnuje pedagogy z obou stupňů ZŠ
- 2) Průměrný věk pedagogů je kolem 45 let.

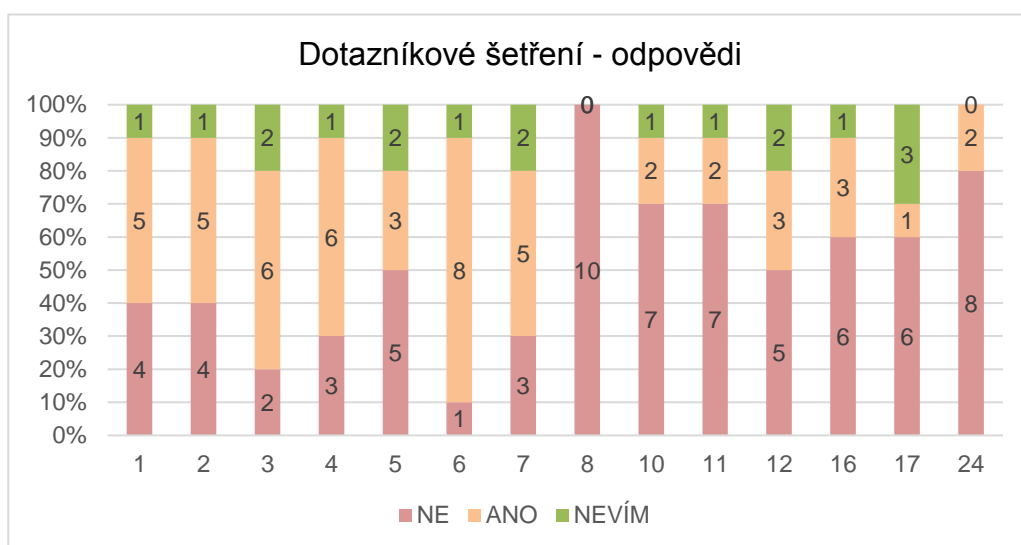
3) Genderové složení zkoumaného souboru je v rovnováze.

4) Šest z deseti pedagogů má praxi delší než 10 let a všichni dotazovaní jsou plně profesně způsobilí.

5.7 Výsledky dotazníkového šetření

Z dotazníku byly vybrány stěžejní otázky, které se týkají zkoumaného tématu. Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí je v následujícím grafu č. 1. Četnosti konkrétních odpovědí jsou v tabulce č.2 pod uvedeným grafem.

Graf č.1: Přehled odpovědí na vybrané otázky z dotazníku v %



Tabulka č.2: Četnost odpovědí na uvedené otázky

četnost	číslo otázky														
	1	2	3	4	5	6	7	8	10	11	12	16	17	24	
NE	4	4	2	3	5	1	3	10	7	7	5	6	6	8	
ANO	5	5	6	6	3	8	5	0	2	2	3	3	1	2	
NEVÍM	1	1	2	1	2	1	2	0	1	1	2	1	3	0	

Odpovědi na první dvě otázky ve všech případech vypovídají následující. Respondenti, kteří jsou přesvědčení o své dobré teoretické vybavenosti pro práci s žáky s podpůrnými opatřeními, zároveň považují svou dosavadní pedagogickou praxi za dostatečnou pro práci s žáky s PP. Můžeme tedy respondenty rozdělit na základě odpovědí na tyto otázky na dvě skupiny a porovnat jejich odpovědi mezi sebou. Skupiny můžeme pro jednoduchost označit jako „zkušené pedagogy“ a „méně zkušené“ z hlediska práce s žáky s podpůrnými opatřeními.

5.8 Hypotézy, testování hypotéz

Pro testování hypotézy je potřeba zvolit test, který nevychází z předpokladu normálního rozdělení vstupních dat. K testování platnosti nulové hypotézy je tedy vhodné vzhledem k vstupním datům použít neparametrický Mann-Whitney U-test.

Hypotéza č.1

H_{01} : Školení k novým metodám výuky by uvítali stejnou měrou zkušení pedagogové stejně jako méně zkušení z hlediska praxe s žáky s PP.
 H_1 : Školení k novým metodám výuky by více uvítali zkušení pedagogové oproti méně zkušeným z hlediska praxe s žáky s PP.

1.2 Test hypotézy

Po vyhodnocení U-testu nad vstupními daty, získáváme hodnotu testovacího kritéria U:

$$U = 20$$

$$p_{hodnota} = 0,08364$$

Pro další testování zvolíme hladinu statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Počet testovaných subjektů $n = 10$. Podle těchto parametrů nalezneme tabelovanou kritickou hodnotu, se kterou budeme porovnávat U :

$$U_{kritické} = 17$$

$$U > U_{kritické}$$

Výsledné kritérium zvoleného testu je nižší než kritická hodnota.

2.2 Závěr

Test hypotézy nepotvrdil, že by rozdíl mezi odpověďmi méně zkušených a zkušených pedagogů byl statisticky významný. Nelze tedy nulovou hypotézu zamítnout H_{01} . Naopak zamítáme alternativní hypotézu H_1 .

Hypotéza č.2

H_{02} : Podmínky pro inkluzi hodnotí stejně pedagogové se zkušenostmi jako ti méně zkušení.

H_2 : Podmínky pro inkluzi hodnotí pozitivně spíše pedagogové se zkušenostmi než méně zkušení.

3.2 Test hypotézy

Po vyhodnocení U -testu nad vstupními daty, získáváme hodnotu testovacího kritéria U :

$$U = 40$$

$$p_{hodnota} = 0,9681$$

Pro další testování zvolíme hladinu statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Počet testovaných subjektů $n = 10$. Podle těchto parametrů nalezneme tabelovanou kritickou hodnotu, se kterou budeme porovnávat U :

$$U_{kritické} = 17$$

$$U > U_{kritické}$$

Výsledné kritérium zvoleného testu je nižší než kritická hodnota.

4.2 Závěr

Test hypotézy nepotvrdil, že by rozdíl mezi odpověďmi méně zkušených a zkušených pedagogů byl statisticky významný. Nelze tedy nulovou hypotézu zamítnout H_{02} . Naopak zamítáme alternativní hypotézu H_2 .

Hypotéza č.3

H_{03} : Inkluzi hodnotí stejně zkušení pedagogové jako pedagogové s menším množstvím zkušeností.

H_3 : Inkluzi hodnotí negativně spíše zkušení pedagogové než pedagogové s menším množstvím zkušeností.

5.2 Test hypotézy

Po vyhodnocení U -testu nad vstupními daty, získáváme hodnotu testovacího kritéria U :

$$U = 24$$

$$p_{hodnota} = 0,16758$$

Pro další testování zvolíme hladinu statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Počet testovaných subjektů $n = 10$. Podle těchto parametrů nalezneme tabelovanou kritickou hodnotu, se kterou budeme porovnávat U :

$$U_{kritické} = 17$$

$$U > U_{kritické}$$

Výsledné kritérium zvoleného testu je nižší než kritická hodnota.

Závěr

Test hypotézy nepotvrdil, že by rozdíl mezi odpověďmi méně zkušených a zkušených pedagogů byl statisticky významný. Nelze tedy nulovou hypotézu zamítnout H_{03} . Naopak zamítáme alternativní hypotézu H_3 .

5.9 Celkový závěr testovaných hypotéz

Testy hypotéz ukazují, že rozdíly mezi postojem k problematice nejsou statisticky významné mezi učiteli se zkušenostmi a méně zkušenými pedagogy.

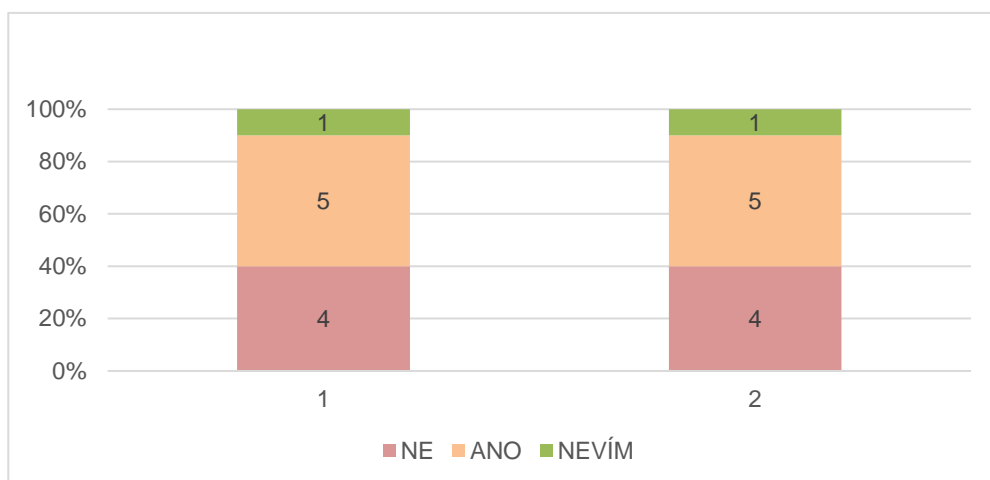
Což znamená, že délka praxe zásadně neurčuje postoj pedagogů k inkluzi.

5.9 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této části kapitoly jsou odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky zpracovány pro přehlednost do grafů.

- 1) Jsou pedagogové dostatečně odborně vybaveni na realizaci inkluze?

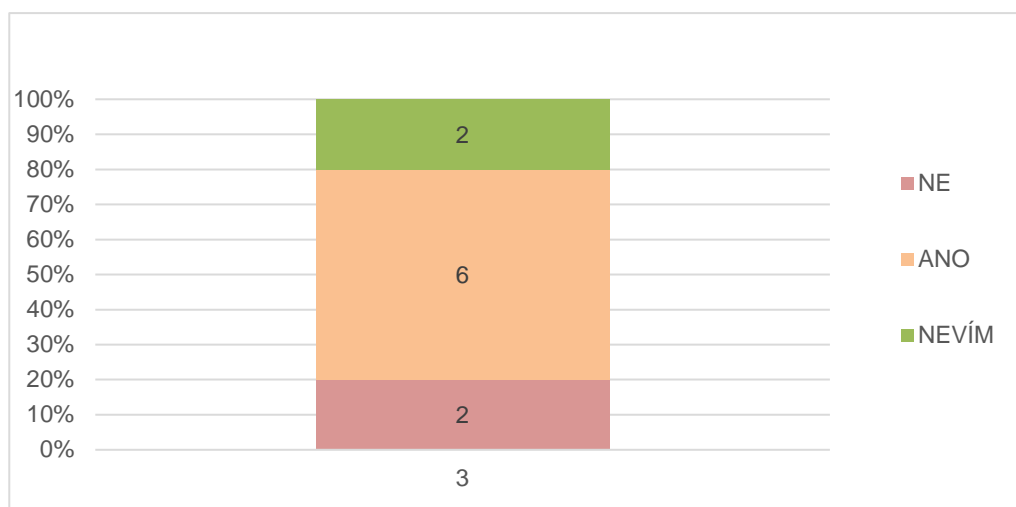
Graf č.2: Hodnocení odborné přípravy pedagogů na inkluzi



Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že lehce převažuje názor, že ano.

2) Má škola dostatečné materiální možnosti?

Graf č.3 : Hodnocení materiálního vybavení školy pro inkluzi



Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že většina dotázaných pedagogů je přesvědčena, že vybavení školy je dostatečné.

3) Je úspěšnost inkluze ovlivněna počtem žáků ve třídě?

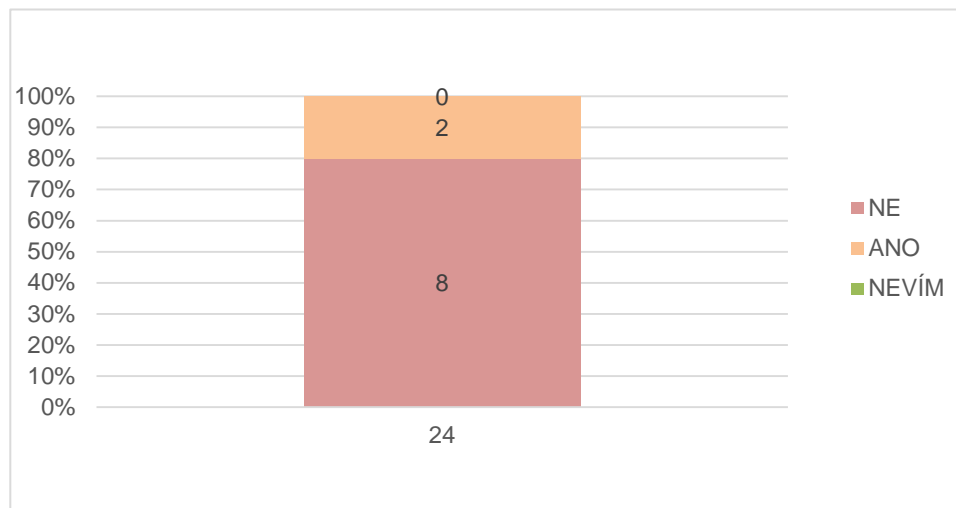
Z výsledků dotazníkového šetření nelze na tuto otázku odpovědět.

4) Přispěje inkluze k dalšímu zvýšení zátěže pedagogů?

Z výsledků dotazníkového šetření nelze na tuto otázku odpovědět.

5) Je inkluze přínosem výchovně vzdělávacího procesu v běžné škole?

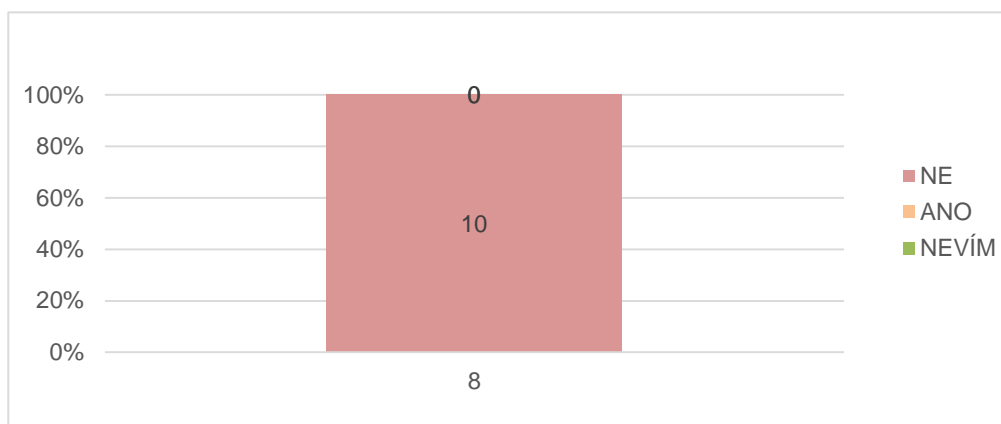
Graf č.4 : Hodnocení přínosu inkluze pro výuku



Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že velká všichni pedagogů je přesvědčena, že inkluze není považována za přínos.

6) Je ze strany státu dostatečně personálně zajištěno odborné poradenství ve školách v této oblasti?

Graf č.5 : Hodnocení zajištění odborného poradenství ve škole



Z dotazníkového šetření je patrné, že všichni vyučující by uvítali možnost odborné poradenské činnosti ve škole.

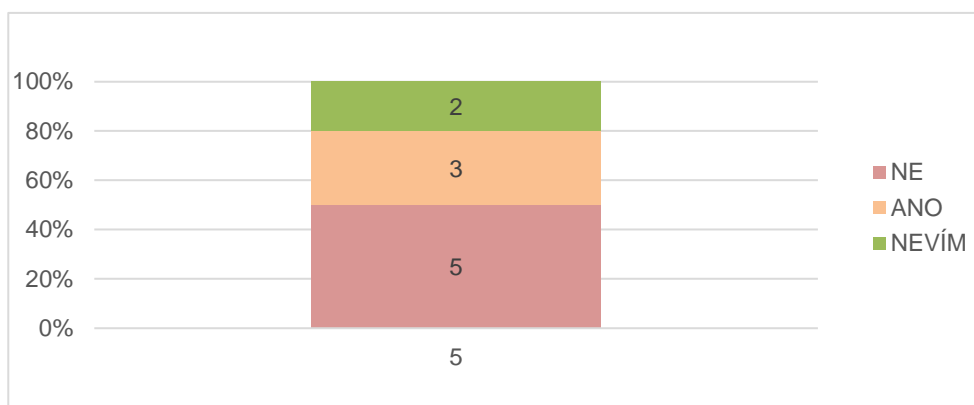
7) Může proces inkluze narušit či negativně ovlivnit běžný provoz ve školských zařízeních?

Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že převažuje obava, že dojde k negativnímu ovlivnění kvality výuky.

8) Lze efektivně pracovat současně s nadanými i pomalejšími žáky v jedné třídě?

Z grafu číslo 6 na straně 50 je patrné, že polovina dotázaných pedagogů se domnívá, že pracovat efektivně současně s nadanými i pomalejšími žáky nelze. Přesto se část pedagogů vyjádřila k danému problému kladně.

Graf č.6 : Hodnocení efektivity práce se žáky



5.10 Shrnutí zjištěných výsledků

Na základě výše provedeného výzkumu lze provést shrnutí zjištěných výsledků:

- 1)** Základním zjištěním výzkumu sledovaného souboru je skutečnost, že postoj dotazovaných k problematice inkluze není ovlivněn délkou pedagogické praxe dotazovaných.
- 2)** Dále lze ze zjištěných výsledků postoj dotazovaných k inkluzi označit za spíše negativní či skeptický, přestože se většina cítí být dostatečně odborně připravena.
- 3)** Většina dotazovaných nepovažuje inkluzi za přínosnou a vyjadřuje obavu z negativního ovlivnění kvality výuky ve škole.
- 4)** Zda počet žáků ve třídě ovlivňuje kvalitu inkluze prokázáno nebylo stejně jako to, zda je inkluze zátěží pro učitele.

5) Přestože je postoj pedagogů k inkluzi zdrženlivý, nelze to vnímat jako neochotu ke změně ze strany pedagogů. Pro toto tvrzení svědčí i argument, že jsou pedagogové ochotni se dále vzdělávat v oblasti nových metod a forem výuky.

6 Závěr výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, nakolik získaná data potvrzují či vyvracejí postoje protikladných stanovisek v diskuzi k procesu inkluze v ČR.

Podle mého názoru dochází často k nepochopení podstaty tohoto procesu a jeho zkreslení. Učitelé se obávají, že dojde k dalšímu navýšení jejich pracovních povinností a snížení kvality jejich práce v podobě snížení úrovně vzdělání všech žáků. Jisti si nejsou ani finančním ohodnocení.

Obavy učitelů však nepramení jen z navýšení jejich pracovních povinností, ale také z obavy z vlastního selhání, které se projeví snížením kvality výsledků jejich práce, tj. sníženou úrovní vzdělání žáků.

Osobně se domnívám, že tento postoj je způsoben nedostatkem informací a absencí základního manuálu vytvořeného přímo pro učitele, který by jasně stanovil pravidla provádění inkluze. Tato absence jasných pravidel a často nepřesné či zkreslené informace jsou dostatečným důvodem k nejistotě vyúsťující v odmítání inkluze jako takové.

Osobně myšlenku inkluze nezavrhuji a domnívám se, že v širších souvislostech může být velmi přínosná, zj. co se týká kultivace mezilidských vztahů, uvědomování si základních životních hodnot a utváření jejich správného uspořádání, učení vzájemně si pomáhat a spolupracovat, učení se toleranci a ohleduplnosti, apod. Za hlavní podmínku její úspěšné realizace považuji to, že by měla probíhat přirozeně, nenásilnou formou, s možností jejího včasného ukončení v případě neúspěšného průběhu. V dotazníku jsem se mimo jiné ptala i na kvalitu vyučovacího procesu z hlediska motivace žáků, jejich kázně během výuky a dostatečného pracovního tempa žáků. Většina učitelů potvrdila, že už nyní občas z některého z těchto důvodů nesplní zcela cíl hodiny. Nelze se tedy příliš divit ani jejich spíše odmítavému přístupu k procesu inkluze, který jejich postavení ještě více ztíží.

7 Diskuze

Ze zjištěných výsledků výzkumu vyplynulo, že většina dotazovaných se k procesu inkluze staví spíše negativně, a to bez ohledu k dosahované délce své pedagogické praxe. Převážná většina dotázaných nechápe inkluzi jako přínosnou pro sebe ani pro žáky.

Výzkum neprokázal vysoký počet žáků ve třídách jako faktor bránící úspěšné inkluzi. Naopak zájem pedagogů o další studium potvrzuje, že učitelé sami si uvědomují nedostatek svých kompetencí k výuce dětí s SVP včetně nedostatku speciálních pedagogů v běžných školách a potřebu dalšího vzdělávání.

Zcela samostatnou kapitolou by mohla být témata spojená s osobou asistenta pedagoga a jejím nedostatkem souvisejícím s problematickým financováním této pozice, která nebyla předmětem mého výzkumu.

Mnoho škol uvádí jako problém také nedostatečné materiální vybavení, technické, eventuálně prostorové bariéry, což výzkum neprokázal, ale přesto je třeba mít ho na zřeteli.

Výzkum také prokázal shodu s obecným hodnocením absence odborného poradenství přímo ve školských zařízeních, s čímž jsem se často ve funkci výchovné poradkyně sama osobně setkala.

Neochota pedagogů k inkluzi je zpravidla způsobená tím, že práce s uvedenou skupinou dětí je náročnější a učitelé v této práci nejsou dostatečně podpořeni a vyšší zatížení není odpovídajícím způsobem kompenzováno. Učitelé sami nejsou vhodně motivováni k vyššímu výkonu.

Ze strany rodičů, k jejichž vyjádření musí škola zaujmout jasné stanovisko, pak je zpravidla vyjadřování obav, že otevře-li se škola výrazněji dětem, které vyžadují vyšší míru individuální péče, zbude méně času na ostatní žáky a tím se sníží kvalita jejich výuky.

7.1 Rizikové oblasti procesu inkluze

Rizika inkluze spočívají zejména v nedostatečném zajištění těchto oblastí:

- v oblasti materiální nevyhovující prostory školy např. bezbariérové přístupy, nedostatečná vybavenost škol speciálními didaktickými a kompenzačními pomůckami pro práci se žáky s SVP
- v oblasti personální nedostatek asistentů pedagogů a finanční zajištění jejich odborné přípravy, rozšíření odborné přípravy studentů pedagogických fakult na proces inkluze
- v oblasti metodické propracovanosti, málo zkušených učitelů pro práci se žáky s SVP v plánovaném rozsahu inkluze, nedostatek odborných konzultantů, přesné stanovení postupu u neúspěšného pokusu o inkluzi, vymezení či odhad změn, které inkluze přinese do již fungujícího školského systému,
- průběžné sledování a vyhodnocování jednotlivých fází procesu, protože výraznější změny se neprojeví hned, ale až v řádu několika let bude možnost lepšího srovnání,
- zefektivnění metod výuky vyučovaných předmětů, proškolení učitelů v oblasti aktivizujících výukových metod - odborná školení a semináře
- pružnost v oblasti změny legislativních úprav jako reakce na měnící se podmínky
- vytvoření potřebného legislativního rámce v oblasti pracovně právních vztahů včetně systému odměňování všech zúčastněných pedagogických pracovníků
- nutnost odborné veřejné diskuze

Uvedené oblasti považuji za zásadní témata, která budou školy muset řešit.

Protože role pedagoga bude mít na průběh procesu zásadní vliv, rozeberu tuto problematiku více v následující části kapitoly.

7.2 Úloha pedagoga v procesu inkluze

Aby se pedagogové necítili jako někdo, o kom se rozhoduje bez toho, že se k tomu může samostatně vyjádřit, přestože na něm spočívá největší část zodpovědnosti, měla by jim škola dát prostor pro vyjádření jejich stanovisek.

A právě témata, ke kterým by měli pedagogové mít možnost se vyjádřit budou předmětem této části kapitoly.

7.2.1 Oblasti pedagogické činnosti v procesu inkluze

Na základě mých vlastních zkušeností jsem se pokusila shrnout oblasti, které zkušení pedagogové vnímají s oprávněnými obavami, zda budou schopni všechny tyto povinnosti ve své každodenní práci splnit.

- zvýšení pracovní zátěže během výuky
- koordinace činnosti všech účastníků výuky včetně asistentů
- změna v přípravách na vyučování s vypracováním pokynů pro asistenty
- spolupráce s asistentem, konzultace společného postupu a metod
- průběžné sledování a vyhodnocování výsledků práce se žáky s SVP
- navýšení přímé vyučovací povinnosti o hodiny práce se žáky s SVP
- oblast spolupráce s rodiči, sladění přístupu vůči dítěti, konzultace
- spolupráce s poradenským zařízením a odbornými pracovníky ve škole
- doplňující odborná příprava - kurzy, školení
- vedení povinné dokumentace o žákovi s SVP i ostatních žácích ve třídě
- vyšší počet žáků s SVP ve třídě a stanovení postupu hodnocení jejich výsledků, případné úpravy výstupů ve vzdělání
- dostatečný individuální přístup ke všem žákům ve třídě

Z výše uvedených skutečností je patrné, že učitelé právem očekávají metodickou pomoc i přesné informace jak mají postupovat tak, aby v souladu s legislativou mohli plnit výše uvedené povinnosti. A není od věci se zeptat, zda tento zvýšený tlak na učitele bez dostatečné podpory, kterou budou potřebovat

a ve vztahu k jejich finančnímu ohodnocení nezpůsobí v delším časovém horizontu:

- snížení zájmu studentů o výkon této profese
- odchod převážně mladších učitelů do jiné oblasti z finančních i časových důvodů
- obecný pokles kvality ve vzdělávání
- v konečné fázi i neochotu k inkluzi

To, co jsem uvedla v předcházející části této kapitoly, byly argumenty, které považuji za dostatečné pro to, aby se k inkluzi přistupovalo velice citlivě a s pečlivým posouzením názorů a připomínek všech zúčastněných subjektů a jejich zohledněním v teorii i praxi. Takový přístup považuji za společensky prospěšný a efektivní.

Protože jsem se zmínila o nutnosti jasné legislativní úpravy procesu inkluze, věnuji tomuto tématu závěrečnou kapitolu své práce.

8 Komentář k právní úpravě inkluze vyhl.27/2016 Sb.

Zákon č. 82/2015 Sb. novelizující školský zákon (561/2004 Sb.), který nabyl účinnosti dne 1. 5. 2015, zavádí nové pojetí podpory žáků se SVP, tzv. podpůrná opatření (dále také PO). Ustanovení upravující problematiku vzdělávání žáků se SVP mají odloženou účinnost k 1. 9. 2016. Z textu přijaté normy vyplývá, že jedním z klíčových opatření nutných pro úspěšnou realizaci nového modelu poskytování podpory žákům se SVP bude stanovení normované finanční náročnosti podpůrných opatření.

Zákon Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ukládá v ust. § 19 písm. b) stanovit vyhláškou „u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle tohoto zákona“.

A právě tato pravidla jsou zpracována Vyhláškou č.27/ 2016 Sb., která vstoupí v platnost od 1.9.2016, a proto bych nyní ráda zaměřila pozornost na posouzení některých skutečností, které výše uvedená vyhláška upravuje a snažila se navázat na již uvedené skutečnosti.

8.1 Změny v procesu práce se žáky se SVP

Tato vyhláška upravuje, jak již bylo uvedeno, pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 Školského zákona a vzdělávání žáků nadaných.

Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Podpůrná opatření jsou, jak již bylo uvedeno, rozdělena do 5 stupňů podle potřeby jednotlivých žáků.

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod,

organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Otázkou zůstává, kdo bude škole přispívat na práci s těmito žáky, protože podpůrná opatření 1. stupně nemají normovanou finanční náročnost.

Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Podpůrná opatření se mohou poskytovat samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 této vyhlášky.

Pojďme se podívat na to, jak vyhláška upravuje systém práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška i nadále ponechává v platnosti Individuální vzdělávací plány zpracované na základě doporučení školských poradenských zařízení pro 2. - 5. stupeň podpůrných opatření .

Co právní úprava zavádí nově je, že na období 3 měsíců se zavádí plán pedagogické podpory, který škola konzultuje se školským poradenským zařízením a sama zajišťuje personální i materiální podmínky.

Pro práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami zavádí vyhláška nově model třífázové podpory, který zahrnuje:

- fázi přímé podpory ve výuce
- fázi zpracování plánu pedagogické podpory ve spolupráci

s rodinou a poradenskými pracovníky školy (výchovným poradcem, metodikem prevence, speciálním pedagogem, pokud ho škola má)

- fázi přijetí podpůrných opatření zpracovaných pro 2.- 5. stupeň, které lze vzájemně doplňovat

Zde narážíme na problém, že pokud škola nemá speciálního pedagoga, tak ani výchovný poradce ani metodik prevence nejsou dostatečně odborně způsobilí posoudit, zda plán pedagogické podpory je pro žáka skutečně vhodný a bude nutná konzultace s odborným pracovníkem školského poradenského zařízení.

8.2 Systémové změny v práci se žáky se SVP

Pojďme se podívat na to, jak vyhláška upravuje systém práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vyhláška i nadále ponechává v platnosti Individuální vzdělávací plány zpracované na základě doporučení školských poradenských zařízení pro 2. - 5. stupeň podpůrných opatření .

Dalším novým prvkem je uspořádání podpůrných opatření do 5 úrovní, které lze u jednoho žáka vzájemně kombinovat, přičemž zařazení opatření druhého až pátého stupně jsou v kompetenci poradenských zařízení a škola obdrží jejich přehled, který bude východiskem pro zpracování Individuálního vzdělávacího plánu. Od 3. stupně podpůrných opatření bude mít žák nárok na asistenta pedagoga. A od tohoto stupně lze také upravovat výstupy ve vzdělání. Od druhého stupně podpůrných opatření mají žáci nárok na určitý počet dotovaných hodin individuální práce s pedagogem a se speciálním pedagogem. Žáci cizinci pak roční hodinovou dotaci na výuku českého jazyka.

Asistent pedagoga

Vyhláška posiluje úlohu asistenta pedagoga, který se stává součástí podpůrných opatření, ale na kterého vzniká nárok až od 3. stupně podpůrných opatření. Tzn., že žák s 2. stupněm podpůrných opatření nemá na asistenta žádný nárok.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga zůstávají:

a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,

b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo školu

Asistent pedagoga může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, toto se nemění.

Co se týká výstupů ve vzdělání, tak u 2. stupně podpůrných opatření se neupravují.

8.3 Podpůrná opatření, jejich členění

V této kapitole zaměřím pozornost na členění jednotlivých podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou, jak již bylo uvedeno, členěna do 5 stupňů, přičemž stanovení podpůrných opatření 1. stupně je zcela v kompetenci školského zařízení. Od 2. stupně je nutné vypracování odborné zprávy příslušným školským poradenským zařízením. Nyní se na tato podpůrná opatření a jejich doporučený rozsah podíváme podrobněji.

Podpůrná opatření 2. stupně

Podmínky podpory u 2. stupně podpůrných opatření:

- doporučení školského poradenského zařízení
- určení spolupracujícího pracovníka školského poradenského zařízení jako konzultanta
- spolupráce s rodinou
- provádění hodnocení osobního pokroku
- dotace na 1 hodinu individuální práce maximálně se 4 žáky
- dotace na 1 hodinu práce speciálního pedagoga
- dotace na 2 hodiny měsíčně na metodickou podporu od školského poradenského zařízení
- dotace u žádosti na zřizovatele na 3 hodiny týdně na výuku češtiny, celkem je pro cizince placeno 200 hodin výuky češtiny ročně

Podpůrná opatření 3. - 5. stupně

Od 3. stupně podpůrných opatření lze žádat asistenta pedagoga a lze upravovat výstupy ve vzdělávání, což musí být zachyceno v individuálním vzdělávacím plánu (dále jen IVP).

Podmínky podpory u 3. stupně podpůrných opatření:

- reedukace by měl provádět speciální pedagog 3 hodiny týdně
- dotace 3 hodiny individuální pedagogické práce týdně

Zde už jasně vidíme, jak se zvyšuje časová zátěž učitele při inkluzi těchto žáků, protože individuálně s dítětem může pracovat pouze pedagog, který by měl být vybaven odpovídajícím vzděláním a praxí nikoli např. asistent pedagoga.

U čtvrtého a pátého stupně podpůrných opatření se jedná o žáky, jejichž stav je zdokumentován lékařem, dochází také k úpravě výstupů ve vzdělání,

řeší se závažné poruchy chování žáka vyplývající z jeho možností. Koordinátorem v tomto případě je vždy školské poradenské zařízení.

8. 4 Zásady pro práci s podpůrnými opatřeními

Vzhledem k tomu, že je posílena úloha školských poradenských zařízení, tak podle této vyhlášky má ředitel školy povinnost jmenovat pedagogického pracovníka, který bude koordinátorem spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením

Další novinkou je vyhotovení zprávy o vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení a současně nově i vyhotovení doporučení podpůrných opatření pro školské zařízení, které je vytvořeno za účelem vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

S oběma těmito dokumenty je seznámen jak žák tak jeho zákonný zástupce. Zpráva i doporučení mají platnost 2 let. Pokud by škola nebyla schopna zajistit doporučená podpůrná opatření do 4 měsíců od obdržení doporučení, musí zpětně informovat školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření je možné měnit, pokud se jeví jako nevyhovující nebo málo účinná. Tuto změnu smí učinit pouze školské poradenské zařízení, na které je nutné se obrátit.

Ve třídě se smí vzdělávat maximálně 5 žáků s podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně, jejich počet nesmí přesáhnout 1/3 celkového počtu žáků.

Není zcela jasné podle jakého kritéria je stanovena tato hranice stejně jako hranice maximálně 4 pedagogických pracovníků ve třídě.

Pokud počet žáků s podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně přesáhne počet 5, lze využít dalšího asistenta pedagoga.

Pokud školské poradenské zařízení shledá, že nejsou v rámci inkluze naplňována doporučená podpůrná opatření, může doporučit přeřazení dítěte do režimu vzdělávání podle §16 odst. 9 Školského zákona.

Je-li žákovi doporučeno vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální, informuje školské poradenské zařízení zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a očekávaných výstupech vzdělávání a jejich dopadech na možnosti dalšího vzdělávání a profesního uplatnění. K přeřazení žáka je třeba písemný souhlas zákonného zástupce žáka.

Po uplynutí lhůty 1 roku dochází k přezkoumání vhodnosti umístění dítěte do speciální školy ze strany školského poradenského zařízení.

Pokud je žák přeřazen ze speciální školy zpět do školy běžné, je zařazen do ročníku, který odpovídá jeho dosaženým znalostem s přihlédnutím k jeho věku.

Pokud je dítě zařazeno do speciální třídy, pak minimální počet žáků je 6 a maximální počet je 14 žáků.

V této práci se nebudu zmiňovat o poskytování zvláštní péče žákům nadaným.

8.5 Příloha č.1 vyhlášky, analýza

V této části se již jen krátce zmíním o obsahu přílohy k výše rozebrané vyhlášce. Příloha číslo 1 k Vyhlášce zahrnuje přehled konkrétních podpůrných opatření, který je členěn do 3 částí A,B a C.

1) Část A obsahuje výčet a účel podpůrných opatření, jejich členění do stupňů a u podpůrných opatření druhého až pátého stupně, s výjimkou kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením.

2) Část B obsahuje výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, jejich členění do stupňů a pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením včetně jejich normované finanční náročnosti.

3) Část C obsahuje stanovení rozsahu hodinových dotací u jednotlivých podpůrných opatření

Pokud se zdá výklad vyhlášky jako celkem srozumitelný a logický, potom do chvíle než nahlédneme do jejích příloh.

Velmi rychle zjistíme, že celý tento proces nepřinese jen vyšší pracovní zátěž pedagogům, ale bude značně finančně nákladný, ať už se to týká nově vzniklých pracovních pozic asistentů či velice rozsáhlého seznamu kompenzačních pomůcek s uvedením jejich ocenění.

Podobný názor sdílejí i školská poradenská zařízení, která pořádají semináře k této problematice, a kterých se jako výchovný poradce pravidelně účastním.

K tomuto problému se proto ještě vyjádřím v následující části této kapitoly.

Nezbývá, než se přiklonit k názoru, že celý systém bude značně finančně nákladný a dokonce například v případě pořizování kompenzačních pomůcek i technicky složitý.

8.6 Finanční náročnost procesu inkluze, odhady

Jak se uvádí v práci Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zpracované v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR vydaným v roce 2015 a zpracovaným kolektivem Pavlína Baslerové, (Baslerová, 2015) cituji:

"Důležitým podpůrným opatřením s finančním nárokem jsou pomůcky, které pomáhají žákům s potřebou podpůrných opatření snižovat, resp. kompenzovat jejich handicap a také spotřební materiál využívaný např. k přípravě individualizovaných pracovních listů, komunikačních knih pro žáky a podobně. Celkové roční náklady na zajištění pomůcek nelze přesně odhadnout, protože volba konkrétní pomůcky či pomůcek vždy vychází z posouzení individuálních potřeb žáka."

V jednotlivých kapitolách práce jsou podrobně popsány odhady finanční náročnosti následujících podpůrných opatření:

- služby asistenta pedagoga;
- intervence speciálního pedagoga, psychologa či jiného pedagogického pracovníka;
- základní úprava prostředí třídy a školy (nejedná se o kompletní zajištění bezbariérovosti školních budov);
- didaktické a speciální didaktické a kompenzační pomůcky.

Dále je také uveden odhad prostředků vynaložených na zajištění nezbytného vzdělávání pedagogických pracovníků spojeného s poskytováním podpůrných opatření žákům se SVP.

Služby asistenta pedagoga (dále také AP) jsou podle studie jedním z nejnákladnějších, zároveň však také nejefektivnějších podpůrných opatření.

Otázkou zůstává nakolik efektivní je asistent bez příslušného odborného vzdělání v oblasti poskytování speciálně pedagogické péče.

8.7 Finanční náklady na asistenta podle odhadu

Při výpočtu předpokládaných nákladů spojených s poskytováním tohoto podpůrného opatření bylo vycházeno z kvalifikovaného odhadu týdenní hodinové dotace diferencované do stupňů podpory.

Navrhovaná maximální týdenní hodinová dotace služeb asistenta pedagoga v případě žáků se SVP vzdělávaných v běžných školách je uvedena v tabulce

č. 1. Jedná se o maximální časovou dotaci. V kompetenci pracovníka školského poradenského zařízení bude možnost doporučit i nižší než maximální časovou dotaci pro daný stupeň, shledá-li, že je to v souladu s nejlepším zájmem žáka. Rozsah úvazku se také bude odvíjet od celkového počtu vyučovacích hodin dle učebního plánu. V rámci navrhované maximální týdenní dotace je rozlišena přímá a nepřímá činnost.

Navrhovaná maximální týdenní hodinová dotace AP v jednotlivých stupních podpůrných opatření

Tabulka č. 3

	Maximální počet hodin týdně		
Stupeň PO	Přímá	Nepřímá	Celkem
1	0	0	0
2	2	1	3
3	15	4	19
4	30	10	40
5	30	10	40

Odhad byl učiněn na základě empirických poznatků o potřebách dětí a žáků (dále jen žáků) s jednotlivými druhy zdravotního postižení a sociálním znevýhodněním získaných od odborníků ze školských poradenských zařízení, kteří mají s identifikací potřeby zajištění služeb asistenta pedagoga dlouholeté zkušenosti.

Plat asistenta pedagoga je počítán na celý kalendářní rok, tj. na 52 týdnů v roce dle počtu hodin navržené maximální týdenní hodinové dotace pro jednotlivé stupně podpůrných opatření. Roční superhrubá mzda asistenta pedagoga v jednotlivých stupních dle platové třídy je uvedena v tabulkách č. 4 a číslo 5.

Souhrnná roční částka superhrubé mzdy AP při navrhovaných týdenních dotacích – 6. platová třída

Tabulka č.4

Stupeň PO	Roční superhrubá mzda AP
1	0
2	13 980 Kč
3	88 538 Kč
4	186 396 Kč
5	186 936 Kč

Souhrnná roční částka superhrubé mzdy AP při navrhovaných týdenních dotacích – 8. platová třída s. 6

Tabulka č. 5

Stupeň PO	Roční superhrubá mzda AP
1	19 403 Kč
2	122 855 Kč
3	258 704 Kč
4	258 704 Kč
5	258704 Kč

V pojetí postavení asistenta došlo ve vyhlášce k posunu jeho chápání. Původně byl jen personálním opatřením, které umožňovalo poskytovat podpůrná opatření, nyní se sám stává součástí podpůrného opatření.

Jedná se tedy o opatření nároková, a to v případě příslušné indikace školským poradenským zařízením, a opatření poskytovaná bezplatně (viz ust. § 16 odst. 1).

S využitím metod matematického modelování byly provedeny odhady ročních nákladů na asistenty pedagogů. Za nejrealističtější celkové roční náklady na zajištění služeb AP pohybují v rozmezí 4,6 až 5,3 miliard Kč v případě 8. platové třídy a 3,3 až 3,8 v případě 6. platové třídy.

Tato částka bude reálně pravděpodobně ještě nižší, protože modely počítaly s maximální týdenní hodinovou dotací, která s ohledem na rozdíly v učebních plánech a především v reálných potřebách dětí nebude dosažena u 100 % žáků.

8.8 Náklady na další vzdělávání pedagogických pracovníků, odhad

Dosud jsme se věnovali finančním nákladům na podpůrná opatření. Ale jak už bylo řečeno, největší zodpovědnost za úspěšné zvládnutí inkluze bude spočívat na učitelích. Proto se v poslední části této kapitoly zaměříme na výdaje na jejich další vzdělávání.

Náklady na další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) jsou stanoveny ve čtyřech variantách:

1) Minimalistická verze umožňující zajistit pedagogům pouze vzhled do vzdělávací situace a spočívající zejména v doporučení dalších vzdělávacích možností (cca 4–6hodinový seminář s danou tematikou s doporučením literatury k dalšímu samostudiu). Tato varianta počítá s částkou 1000 Kč na jednoho žáka se SVP za rok.

2) Varianta navržená na základě kvalifikovaného odhadu vedoucích pracovníků školských poradenských zařízení zohledňuje absolvování vstupního vzdělávání souvisejícího s danou problematikou a dalšího (již více

specializovaného) vzdělávání zaměřeného na takový pedagogický jev, který je zásadní pro vzdělávání daného žáka se SVP. Tato varianta počítá s částkou 5000 Kč na žáka a rok.

3) Třetí varianta vychází z poznatků projektu SPIV, že nejefektivnější formou dalšího vzdělávání je vzdělávání „celé sborovny“, tzn. všech pedagogů, kteří se na vzdělávání žáka/ žáků se SVP podílejí. Tato varianta počítá s jedním nebo dvěma odbornými semináři v průběhu jednoho školního roku, každý v hodnotě 5 000 Kč.

4) Poslední varianta kalkuluje s počtem pedagogů v ČR. Vychází z předpokladu, že v době, kdy se formou individuální integrace vzdělává více než polovina dětí a žáků se SVP, potřebuje podporu dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky každý učitel.

Tato varianta počítá s částkou 1 200 Kč na učitele, což je kvalifikovaný odhad úhrady jedné osmihodinové vzdělávací akce. Otázkou zůstává, zda tento rozsah podpory dalšího vzdělávání pedagogů je dostatečný. Vyjdeme-li však z předpokladu, že nejpočetnější inkludovanou skupinou budou žáci 1. stupně, potom se logicky nabízí i varianta přesunu většího objemu finančních prostředků sem.

V této části práce jsem se zaměřila především na zjištění a rozbor konkrétních či předpokládaných dat týkajících se realizace inkluze v dohledném časovém horizontu. Jak z práce vyplývá, inkluze nezasáhne do činnosti školy pouze v oblasti edukativní, ale podstatně ovlivní i materiální a finanční oblast jednotlivých školských zařízení.

Tímto zjištěním uzavírám svou závěrečnou práci, ve které jsem zdaleka nevyčerpala všechna témata týkající se inkluze, ale ve které jsem se snažila zodpovědně porovnat postoje odborné veřejnosti i řadových pedagogů k inkluzi a na základě zjištěných skutečností zřetelně formulovat vlastní postoj k tomuto procesu včetně upozornění na případná rizika.

Závěr

Jako jednu z hlavních příčin obav pedagogů ze zavádění inkluze v běžných školách vnímám to, že se sami pedagogové necítí být dostatečně odborně připraveni na zavádění inkluze ve školách a chybějí jim často i dostatečné praktické zkušenosti.

Na velmi nízkou časovou dotací, která je věnována na rozvíjení kompetencí budoucích učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich studia bylo upozorňováno ze stran ředitelů škol a akademické veřejnosti mnohokrát.

Ale kdo jiný než právě čerstvý absolvent pedagogické fakulty by měl mít dobře teoreticky i prakticky zvládnuté moderní formy a metody výuky pro práci se žáky se SVP?

Změny v této oblasti dostatečně rychle nekorespondují s rychlostí měnící se podoby školského systému, což do značné míry negativně ovlivňuje přístup mladých pedagogů k zavádění inkluze..

Aby nalezená řešení byla posunem vpřed, je třeba mít jasnou představu cíle , kterého chceme dosáhnout.

Pokud chceme změnit tak složitý systém, jakým školství bezesporu je, musíme nejdříve postupně vytvořit pro tyto změny dostatečné podmínky, aby zavedení nové podoby školského systému nezpůsobilo chaos. Přitom je třeba si uvědomit o jak zásadních otázkách pro budoucnost příštích generací se rozhoduje.

Já osobně za základní podmínku úspěchu změny školského systému tak, jak jsem měla možnost se s ním v praxi seznámit, považuji dostatečnou odbornou připravenost všech zúčastněných pedagogických pracovníků. Jedině tak lze zajistit efektivní využití ostatních vložených prostředků.

Tento proces má, jak jsem se snažila ve své práci zachytit, příliš mnoho aspektů k řešení a je třeba velice zodpovědně říci, na které z nich zaměříme naši pozornost a stanovit správně třeba i polemikou s učitelskou veřejností posloupnost jednotlivých kroků. Vždyť kdo jiný by se k tomuto problému měl právo více vyjádřit než ti, kterých se to týká.

Jakýkoli argument ve smyslu, že školy by se samy měly snažit najít nejlepší způsob jak provádět inkluzi však neobstojí, pokud školám nebude garantována dostatečná podpora, která bude snadno dostupná.

Je nesmyslné tvrdit, že inkluze sama o sobě způsobí rozvrat našeho školství. Pokud to někdo takto kategoricky vidí, potom nechápe správně její smysl. Kdo učí, tak je denně konfrontován se skutečností, že i současný školský systém vykazuje řadu nedostatků, které musí pedagogové řešit vlastním citlivým přístupem, protože jejich partnerem není dospělý lidský jedinec, ale dítě, které od nich očekává při svém vzdělávání pomoc.

Proto se přikláním k názorovému proudu, který neodmítá inkluzi, ale bere velmi vážně případná rizika, která by mohla tato změna přinést, a jejichž dopady se neprojeví ze dne na den, ale v řádu let.

Nikdo asi nevymyslí příručku, která by řešila všechny možné krizové situace, takže žádný zákon ani seabepodrobněji napsaná vyhláška nemůže poskytnout univerzální řešení. Hlavní váha bude vždy na těch, kteří budou muset konkrétní situaci řešit. V tomto případě především na učitelích a ostatních pedagogických pracovnících. Proto je nezbytné vytvořit jim a tedy i žákům k této náročné činnosti co nejvhodnější podmínky.

Pokud k tomu přispěje i tato práce, pak nebyla napsána zbytečně..

Bibliografie

BASLEROVÁ, P. a kol., 2015, *Kvalifikovaný odhad podpůrných opatření pro žáky s SVP v ČR*, Univerzita Palackého v Olomouci

BAZALOVÁ, B., 2006, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006.

BOOTH, T., 2007, *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o.p.s., Dostupné: <http://www.rytmus.org/home>

HÁJKOVÁ, V., 2005, *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR.

HÁJKOVÁ, V., *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HÁJKOVÁ, I., STRNADOVÁ, V., 2010-10-18, *Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*, článek, Metodický portál RVP, Dostupné: <http://rvp.cz/>

HERMOCHOVÁ, S., 1991, *Metody aplikované sociální psych. I. (1989), Met. apl. soc. psych. IV*. Praha: UK.

HOUŠKA, T., 2007, *Inkluzivní škola*, Osmileté gymnázium Buďanka o.p.s. Praha: Česká pedagogická komora, s. 7

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

JANKOVCOVÁ, M., 1988, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN 1988, ISBN 80-04-23209-4.

KARVAIOVÁ, J., 2016-2-22 web Učitelského profesního sdružení, Dostupné: <http://www.ceskaskola.cz/2016/02/jana-karvaiova-prakticke-problemy-ktere.html>

KASÍKOVÁ H.:1997, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Portál, Praha
ISBN 978-80-7367-712-1

KOCUROVÁ,M., 2001, *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha:
Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 137

LANG,G.,BERBERICHOVÁ,CH.,1998, *Každé dítě potřebuje speciální přístup*.
Praha: Portál.

LECHTA,V.,2010 *Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením
a ohrožením ve škole / (ed.). – Vyd. 1. – Praha : Portal, 440 s. ISBN 978-80-
7367-679-7 (vaz.)*

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003, *Výukové metody*, Brno, Paido

MAREŠ, J.,2006, *Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel „zdravého
stavu školy“*. In: Řehulka, E. (Ed.) ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. Brno: Paido, s. 189

MICHALÍK, J.,1999, *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*.
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013. 2010, MŠMT

OBST, O., KALHOUS, Z.,2002, Z. *Školní didaktika*, Praha: Portál, s. 85

ODEHNAL,M., 2016, *Otevřený dopis vládě ČR ve věci inkluze*. Dostupné:
<http://www.ceskaskola.cz/2016/01/martin-odehnal-poslancum-ohledne-inkluze.html>

PASCH, M. a kol.,1998, *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*.
Praha: Portál, s. 305

PRŮCHA, J.,2002 , *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 87

Silberman, M.: 1997, *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Praha, Portál,
1997

SOVÁK, M. a kol. , 2000, *Defektologický slovník*.3. vyd. Jinočany: H&H, s. 325

SPILKOVÁ, V. a kol.,2005, *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 35

SVOBODA,Z., ŘÍČAN,J. a kol.,2009, *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. projekt MŠMT, CEP

SVOBODA,Z., ŘÍČAN,P., 2015, *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*, projekt „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“,reg.č.CZ.1.07/1.2.00/47.0008

Šetření Pisa-matematická gramotnost.,2003, ČŠI , Projekt OECD

The salamanca statement and framework for action on special needs education.19947[online].Dostupné:http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením vydaná OECD 2006-12-13 [on-line]. Dostupné: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf

VALIŠOVÁ, A., 2011, *Pedagogika pro učitele*, 2. rozšířené vydání, Praha, Grada, ISBN 978-80-247-3357-9

Vyhláška č.27/2016, 21 O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016-1-21. MŠMT ČR, Dostupné: <http://www.msmt.cz/>

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele 1. a 2. stupně ZŠ

1. Myslíte si, že jako pedagogický pracovník jste dobře teoreticky vybaven(a) pro práci se žáky s podpůrnými opatřeními?
A N 0
2. Považujete svou dosavadní praxi za dostatečnou pro práci s žáky s PP?
A N 0
3. Považujete materiální vybavení ve škole za dostatečné pro práci s žáky s PP? A N 0
4. Měli by jednotliví vyučující vést systematické záznamy o práci se žáky se SVP a pravidelně, alespoň 1x za pololetí provést písemné vyhodnocení této práce a informovat rodiče?
A N 0
5. Myslíte si, že lze v běžné třídě současně efektivně pracovat se žáky mimořádně nadanými, žáky znevýhodněnými a ostatními?
A N 0
6. Uvítali byste pro zvýšení efektivity výuky odborné školení k novým metodám? A N 0
7. Uvítali byste pro zvýšení efektivity práce se žáky s PP pravidelná školení?
A N 0
8. Uvítali byste možnost konzultovat některé výchovné a vzdělávací problémy s odborníky přímo ve škole (např. psycholog, etoped, sociální pracovník)? A N 0
9. Domníváte se, že jste při práci s jednotlivými žáky dostatečně kreativní?
A N 0
10. Stává se často, občas, nikdy že nesplníte zcela cíl hodiny z důvodu nekázně ve třídě?

11. Stává se často, občas, nikdy, že nesplníte zcela cíl hodiny kvůli nízkému pracovnímu tempu žáků?
12. Domníváte se, že dokážete všechny žáky vždy vhodně motivovat? A N 0
13. Je podle vás pro výuku lepší naprostá kázeň v hodině nebo uvolněnější hodina?
14. Je pro vás probírané učivo vždy prioritou nebo dokážete sdělit i jiný důležitý poznatek?
15. Sledujete během vyučování pozorně čas nebo vám na nějaké minutě nezáleží?
16. Stačí vám vyučovací hodina , abyste se mohli věnovat všem žákům stejně? A N 0
17. Pokud ne, kterým žákům se věnujete víc? a/ těm, kteří nestíhají tempo b/ těm, kteří jsou první hotovi
18. Máte rád/a svou profesi ? A N 0
19. Máte pocit, že je práce učitele ohodnocena společností dostatečně? A N 0
20. Je práce učitele namáhavá? A N 0
21. Jste občas , často, stále unaven/a?
22. Učíte méně nebo více než 10 let a nikdy jste nedělal/a nic jiného ?
23. Kolik času potřebujete průměrně na přípravu na další den méně než 1 hodinu, více než jednu hodinu, více než 2 hodiny?
24. Považujete inkluzi spíše za: přínos pro dítě zátěž pro učitele není dobrým řešením
25. Kdybyste se mohl (a) zapojit do odborné diskuze, zajímalo by vás téma inkluze? A N 0

