

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POSTOJ ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ K INKLUZI VE VZDĚLÁVÁNÍ

THE ATTITUDE OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS TO
INCLUSIVE EDUCATION



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Adéla Slavičková**
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc 2020

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 20.3.2020

Podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Kateřině Palové za její vždy vstřícný přístup, ochotu, rady a tipy, které mi pomohly při psaní práce. Také bych ráda poděkovala svým rodičům za jejich nekonečnou materiální i psychickou podporu – díky vám si můžu plnit svoje sny. Děkuji svému příteli Tomášovi, že mi byl oporou i v těch dlouhých chvílích, kdy jsem nedokázala mluvit o ničem jiném než o této práci.

„Je normální lišit se.“

Richard von Weizsäcker

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		5
ÚVOD		7
TEORETICKÁ ČÁST		8
1	Školní psycholog	9
1.1	Vymezení školní psychologie	9
1.2	Školní psychologie u nás	10
1.2.1	Školní psycholog v legislativě ČR	10
1.3	Klienti školního psychologa	13
1.4	Náročnost povolání školního psychologa	14
2	Inkluze ve vzdělávání	16
2.1	Vymezení inkluze ve vzdělávání	16
2.2	Proč inkluzivní vzdělávání	18
2.3	Inkluzivní vzdělávání v zahraničí	19
2.4	Inkluzivní vzdělávání v České republice	21
2.4.1	Legislativní ukotvení inkluze v České republice	23
3	Role školního psychologa v inkluzivním vzdělávání	24
3.1	Kritéria pro doporučení školních psychologů do škol	24
3.2	Školní psycholog a podpůrná opatření	25
3.3	Činnosti školního psychologa s ohledem na problematiku inkluze	25
3.3.1	Práce se žáky a s třídním kolektivem	25
3.3.2	Práce s pedagogy	27
3.3.3	Práce s rodiči	28
4	Dosavadní výzkumy na téma školních psychologů a inkluze	29
VÝZKUMNÁ ČÁST		31
5	Výzkumný problém	32
6	Typ výzkumu a použité metody	33
7	Výzkumný soubor a sběr dat	34
7.1	Výzkumný soubor	34
7.1.1	Respondenti v datech	35
7.1.2	Etika	36
7.2	Metody získávání dat	36
8	Analýza dat	38
8.1	Inkluze na základních školách	38
8.2	Náplň práce školních psychologů a její proměna	42
8.3	Vliv inkluze na třídní klima	46

8.4	Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání	50
9	Diskuze	56
10	Závěr.....	62
	Souhrn.....	64
	LITERATURA.....	67
	PŘÍLOHY.....	72

ÚVOD

Tato bakalářská práce se, jak už z názvu vyplývá, zabývá postojem školních psychologů k inkluzivnímu vzdělávání. Otázky vzdělávání s sebou vždy nesou mnoho úhlů pohledu, mnoho názorů a mnoho emocí, a to napříč generacemi, profesemi i celou společností. Inkluzivní vzdělávání rozvířilo, a stále víří debaty ve společnosti, ve školách, mezi řediteli škol, učiteli, rodiči a mnohokrát i žáky. Všichni hledají způsob, jak dosáhnout toho, aby vzdělávání budoucích generací dětí i mládeže bylo co nejefektivnější, aby bylo žákům škol předáno co nejvíce vědomostí a dovedností, ale i návyků, postojů a hodnot. Společné – inkluzivní – vzdělávání si klade za cíl, aby všechny jeho složky byly předány všem žákům rovným dílem; ne bez ohledu na jejich obtíže, ale naopak s ohledem na jejich individuální potřeby.

Zabývat se zde budu především postojem školních psychologů, protože školních psychologů ve školství narůstá a pomalu, ale jistě si ve školách získávají své pevné a nenahraditelné pozice. V tématu inkluzivního vzdělávání jsou to právě oni, kdo dokáže svým odborným názorem a znalostmi přispět k tomu, aby docházelo k co nejúspěšnějšímu začleňování všech žáků do běžných základních škol. Jsou to oni, kdo poskytuje podporu a své služby žákům, učitelům i rodičům podle jejich potřeby. Jsou to oni, kdo je často povolán do třídy při řešení problémů. Jsou to oni, kdo má (nebo by měl mít) z personálu ty nejlepší znalosti z oboru psychologie dítěte. A přesto jsou jejich názory do určité míry upozaděny za výkřiky učitelů a ředitelů škol, za hlasy zákonodárců a úředníků ministerstev.

Tato práce se zajímá výlučně o jejich postoj, který vychází z přímé praxe na základních školách. Hloubkovým zjišťováním nejen jejich postojů, ale i jejich utvářením a vývojem se pokusíme zjistit, jak se právě oni staví k otázkám společného vzdělávání, které zapříčinilo vznik tak rozsáhlých a rozporupných debat, a rozdělilo společnost do dvou táborů, kde jednu stranu tvoří zastánci inkluze a druhou její odpůrci. Zjišťovat budeme to, kde vidí školní psychologové přínosy inkluze, jaké má nedostatky, a jaké tipy pro zajištění optimálního stavu školní psychologové vysloví, když jsou každodenními pozorovateli společného vzdělávání v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

V této kapitole se budeme věnovat charakteristikám školní psychologie v obecnější rovině. Poté budou následovat podkapitoly týkající se konkrétních oblastí a témat, na která školní psycholog ve své praxi často naráží.

1.1 Vymezení školní psychologie

Existuje hned několik definic školní psychologie (či přímo osoby školního psychologa). Ačkoliv jde o specializovaný obor, pořád je to poměrně široká disciplína zahrnující mnoho činností na svém poli působnosti, a tak zde definic zmíním hned několik. Například Jimerson, Stewart, Skokut, Cardenas & Malone (2009, 556) říkají, že školní psychologové: *„poskytují školně psychologické služby a mohou užívat velmi rozmanité tituly, včetně označení poradce, pedagogický psycholog, psychopedagog, psycholog, psycholog pro otázky výchovy, psycholog ve škole nebo školní psycholog,“*, zatímco Oakland a Cunnigham (1996 in Štech & Zapletalová, 2013, 68) považují označení školní psycholog za: *„...užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a dalších sociálních prostředích, jež ovlivňují jejich zrání a vývoj.“*

V našem prostředí byla školní psychologie definována následovně: *„profesionální psychologie školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému“* (Hvozdík, 1986, 31) či jako disciplína: *„která pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem přímým i nepřímým účastníkům výchovně vzdělávacího procesu,“* (Vágnerová, 2005, 11). Kavenská, Smékalová & Šmahaj (2011, 59) říkají, že školní psychologie je: *„mladá, perspektivní, specializovaná psychologická věda, která se zaměřuje na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.“*

V psychologickém slovníku je školní psychologie považována za: *„obor zaměřující se na problémy vývoje a růstu školních dětí; relativně mladá svébytná disciplína, která psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání,“* (Hartl & Hartlová, 2015, 485).

1.2 Školní psychologie u nás

První, kdo u nás použil pojem školní psychologie, byl Cyril Stejskal na konci 20. let minulého století v překladu Sternova spisu *Pedologie kulturním požadavkem*, kde je školním psychologem míněn spíše psycholog, který působí lokálně v rámci jednoho města (nikoliv jedné školy, jak je tomu dnes), a jehož činnost je převážně poradenská. Povolání školního psychologa (dále jen ŠP) se začalo v Československu formovat na konci 50. let. Na Slovensku ji podporovali profesori Ján Hvozdík a Ladislav Ďurič. V 60. letech již fungovala Psychologická výchovná klinika v Bratislavě, Košicích a Bánské Bystrici. Až po politickém převratu v roce 1989 se konečně začali prosazovat ŠP do škol. V roce 1990 byla založena Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozdělení federace bylo schváleno založení Asociace školní psychologie SR a ČR (AŠP SR a ČR), která je členskou organizací ISPA (International School Psychology Association). AŠP SR a ČR také vydává odborný časopis *Školní psycholog* (Štech & Zapletalová, 2013).

Ve 21. století se počet školních psychologů na českých školách stále zvyšuje. Smékalová (2014) udává odhady z předchozích let; zatímco v roce 2001 byl jejich počet odhadován na 100 až 120, v roce 2007 to bylo už kolem 200 a ve druhé dekádě tohoto století dosahuje odhad výše 350 školních psychologů. Bohužel neexistují přesné evidence školních psychologů; tyto odhady vyplývají z počtů psychologů zapojených do různých projektů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) – plus je bráno v potaz určité procento školních psychologů financovaných jinak než prostřednictvím těchto projektů (Štech & Zapletalová, 2013).

1.2.1 Školní psycholog v legislativě ČR

Pozice školního psychologa coby pedagogického pracovníka je v České republice ukotvená v legislativě.

ŠP je pedagogický pracovník, který může (ale podle zákona nemusí) být součástí školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), které musí být zřízeno na každé škole v České republice. ŠPP poskytují poradenské a konzultační služby ve školách, což na každé škole zajišťují výchovný poradce a metodik prevence, a na některých i školní speciální pedagog nebo právě ŠP. Poslední dva uvedení pedagogičtí pracovníci nepůsobí na každé škole, protože to legislativně není nutné, a ani není jich dostatečné množství, aby mohli působit ve všech školách. Důležitým faktorem je také financování těchto služeb – mnoho

škol si je prostě nemůže dovolit. Za poskytování služeb ŠPP odpovídá ředitel školy (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, říká, že k vykonávání profese ŠP v České republice tento psycholog musí mít odbornou kvalifikaci získanou vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském programu psychologie.

Žádné další doplňující studium tedy nutné není, přestože by samozřejmě bylo ideální, kdyby měl ŠP různé doplňující kurzy nebo výcviky zaměřené právě na výkon povolání ve školním prostředí se všemi jeho složkami. Postgraduální studijní programy pro školní psychology nabízí například Univerzita Karlova v Praze, která nabízí čtyřsemestrální kurz v rámci celoživotního vzdělávání v celkovém rozsahu 250 hodin, a také Univerzita Palackého v Olomouci, jejíž program je koncipován podobně. Také Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) nabízí různé kurzy, které jsou oporou pro ŠP, ty ale nejsou tak časově náročné jako výše zmíněné studijní programy univerzit. Braun, Marková & Nováčková (2014) uvádějí přínos sebezkušenostních výcviků zejména pro práci s dynamikou třídy. Také zmiňují potřebu zácviku a příslušného vzdělání u různých diagnostických metod, zejména pak u projektivních.

Vyhláška MŠMT ČR č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, definuje činnost celého ŠPP:

- Paragraf 1 (*Poskytování poradenských služeb*) udává obecná pravidla o tom, komu jsou služby poskytovány, tj. žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, a o *podmínkách* poskytování služeb – tedy že jsou poskytovány bezplatně na žádost těch, komu jsou poskytovány, nebo na žádost orgánu veřejné moci. K tomu je navíc třeba písemný souhlas žáka (případně zákonného zástupce). Poradenské zařízení také musí *informovat* žáka o náležitostech konkrétní činnosti ŠPP. Žádost musí být vyřízena nejpozději *do tří měsíců* od podání a výstupem z činnosti je *zpráva* obsahující doporučení vedoucí k řešení příčiny podání žádosti.
- Paragraf 2 (*Účel poradenských služeb*) vyjmenovává přínosy poskytovaných služeb, z nichž nejdůležitějším je asi: „*vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání*“, ale zmiňuje i práci se žáky s různými potřebami (se speciálními vzdělávacími potřebami, s nadanými žáky, s

ohroženými žáky, s žáky pocházejícími z jiných kultur) nebo metodickou podporu pedagogů a dalších pedagogických pracovníků.

- Paragraf 2a (*Pravidla poskytování poradenských služeb*) již zmiňuje konkrétnější náležitosti poskytování poradenských služeb, mimo jiného právě dodržování a sledování účelu a dopadu této činnosti v souladu s etickými normami.
- Paragraf 2b (*Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika*) poté hovoří o vhodnosti použitých nástrojů a metod.

V příloze č. 3 pak přímo specifikuje standardní činnosti ŠP, a to:

- Diagnostika a depistáž – je jednou ze stěžejních náplní práce ŠP. Na jedné straně se může jednat o žáky nadané, často se však školní psychologové věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či poruchami učení nebo chování, žákům ohroženým nebo považovaným za problémové. S tím souvisí přítomnost ŠP u zápisů do prvních tříd, ale i zjišťování klimatu v jednotlivých třídách i na celé škole.
- Konzultační, poradenské a intervenční práce – sem patří zejména individuální konzultace s žáky, jejich zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky školy, případně i s vedením, týkající se nejrozličnější školně-psychologické problematiky od kariérního poradenství, individuálních sezení a pomoci s výukovými či výchovnými problémy pro žáky přes poradenství pro rodiče až po pomoc při vytváření individuálních studijních plánů pro nadané či integrované žáky. Do této kategorie by se dala zařadit také prevence veškerých nežádoucích jevů, které se na školách mohou vyskytovat, a intervence těch, jimž nebylo zabráněno. V rámci těchto činností by měl ŠP podporovat vzájemnou spolupráci všech subjektů, které se na vzdělávání v dané škole podílejí.
- Metodická práce a vzdělávací činnost – tyto činnosti vykonává ŠP zejména v rámci spolupráce s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Patřilo by sem nejrozličnější poradenství týkající se metodiky, třídnictví, dále pak besedy a osvěta ohledně trendů ve vzdělávání i výchovy dětí a mladistvých obecně, a to nejen pro učitele, ale i pro rodiče (respektive zákonné zástupce) žáků. ŠP by také měl být aktivním účastníkem pracovních porad školy, kde by měl reagovat na různé podněty ze strany učitelů i vedení.

1.3 Klienti školního psychologa

Školní psycholog je na rozdíl od psychologů ve školských poradenských zařízeních (ŠPZ) často jediným „expertem“ v oblasti psychologie na svém pracovišti. Z toho plyne náročnost jeho profese a postavení vzhledem k ostatním pracovníkům školy. I když je často v kontaktu s nějakým ŠPZ (kam patří pedagogicko-psychologické poradny – PPP, speciálně-pedagogická centra – SPC a střediska výchovné péče – SVP) a může být pod supervizí, mnohdy je v obtížných situacích na škole odkázán pouze sám na sebe – na své schopnosti, dojmy a intuici. Zájmy jednotlivých klientů se často mohou křížit a jejich očekávání mohou být přehnaně vysoká. Mnoho ředitelů škol si myslí, že zaměstnáním ŠP okamžitě zmizí všechny problémy, které se na daných školách mohou vyskytovat (Zapletalová, 2001).

ŠP poskytuje své služby na základě zadání určité zakázky. Ta by měla být přesně definována, aby nedošlo k omylům kvůli nedorozumění mezi školním psychologem a klientem (tj. tím, kdo zadává zakázku). V počáteční fázi by se ŠP měl ptát, jaká přesně má klient od jeho služeb očekávání, a zároveň klientovi nabídnout všechna možná řešení včetně jejich průběhů a dopadů. Klient totiž často přichází s problémem, který neumí přesně formulovat. Díky tomu, že je ŠP expertem na danou problematiku (nebo je přinejmenším tou nejpopovolanější osobou, která by problém měla řešit), by společně s klientem měl dojít k přesné formulaci zakázky (Štech & Zapletalová, 2013).

ŠP se na škole setkává s mnoha klienty (viz výše). Pokud je klientem žák, může být zakázkou pomoc při řešení jeho vzdělávacích problémů (studijní problémy, zápis do školy, kariérní poradenství, prevence selhávání...), výchovných problémů (problémy s autoritou), osobních problémů nebo problémů v sociální oblasti (zejména u rizikových jedinců). Klientem může být také celá školní třída – v té se ŠP zabývá jejím managementem (třída jako sociální skupina, pozice a role jednotlivých žáků, třídní klima), základní patologie ve třídách (šikana) nebo jinými problémovými či netradičními situacemi (přijetí nových žáků, slučování či rozdělování tříd, tragická událost...). Častými klienty jsou také učitelé – za předpokladu, že jsou mezi ŠP a jednotlivými učiteli dobré vztahy a vzájemný respekt. ŠP by se měl podílet zejména na supervizích učitelů a prevenci syndromu vyhoření. Dalšími klienty mohou být rodiče – ať už se jedná o osvětu, individuální poradenství. Někdy ŠP také narazí na tzv. problémového rodiče a často je právě na něm, aby se pokusil alespoň částečně urovnat vztahy mezi takovým rodičem a školou (popřípadě jednotlivými učiteli). V neposlední řadě jsou klienty také ředitelé škol. Tahle situace může být trochu ošemetná – ředitel školy je

obvykle nadřazeným psychologa co se týče pracovní pozice, zatímco ŠP je často „nad“ ředitelem školy co se týče znalostí z psychologie (Braun et al., 2014).

1.4 Náročnost povolání školního psychologa

Z přechozích podkapitol vyplývá, že školní psycholog může být náročným povoláním. V českých výzkumech (převážně studentských v rámci diplomových prací) se autoři věnují kritickým místům této profese a vzhledem k tomu, že jde o důležitý aspekt tohoto povolání, jim bude věnována tato podkapitola.

Často zmiňovaným tématem, které se objevovalo ve většině výzkumů týkajících se náročnosti tohoto povolání, bylo téma *začínající školní psycholog*. Toto téma může být chápáno více způsoby – ŠP může mít nějakou praxi, ale nastoupil na školu, kde je pozice ŠP nová a on je zde první, takže se může setkat se skepticismem nebo nepochopením jeho účelu ze stran jiných pedagogických pracovníků. Časem se však tato nedorozumění většinou vyřeší nebo alespoň zmírní (např. Keřt, 2014). Další způsobem výkladu pojmu *začínající školní psycholog* může být psycholog, čerstvý absolvent magisterského studijního programu psychologie, který na místo ŠP nastoupil jako do svého prvního povolání. Tady je situace odlišná. Tento absolvent obvykle nemá dostatek zkušeností, aby okamžitě začal plnit vysoké nároky na svou osobu. Z výzkumů plyne, že tyto začátky bývají hektické a je těžké se rychle zorientovat na škole. V lepším případě jsou začínajícím ŠP hned při vytváření pracovního poměru předloženy požadavky na výkon práce, ale není výjimkou, že se tak nestane; ředitelé škol často sami nevědí, co mohou od ŠP požadovat a očekávat. Jako nejideálnější možnost pak respondenti ve výzkumech uvádějí zaškolení předchozím ŠP, který na škole působil, případně jiným členem ŠPP. Pozitivně jsou v tomto ohledu vnímány přípravné kurzy. I v tomto případě platí, že časem a s postupně přibývajícími zkušenostmi se napětí ve výkonu práce zmírňuje (např. Augustinová, 2015; Šimková, 2018).

Další kritický bod – *zakotvení pozice školního psychologa* – úzce souvisí s bodem předchozím. Jelikož v současnosti stále není působení ŠP běžné, nemusejí být na mnohých školách považováni za součást školy, a to zejména v začátcích své praxe. Z výzkumů vyplývá, že je důležité, aby se ŠP hned zpočátku představil personálu školy i jejím žákům, a definoval způsob, jakým pracuje a s jakými záležitostmi je možné (nebo dokonce žádoucí) se na něj obrátit (Šimková, 2018). Podle Stejskalové (2012) většina učitelů hodnotí přítomnost ŠP pozitivně, a to jak pro celou školu, tak i pro ně individuálně. K podobnému závěru došla i Pavlisková (2013). Jebousková se ve svém výzkumu v roce 2013 zabývala

tím, jak ŠP vnímají žáci druhého stupně základních škol. Výsledky jejího výzkumu ukazují, že většina žáků jeho působení vnímá také pozitivně.

Někteří ŠP však chtějí mít určitý odstup. Většinou se shodují v tom, že jistá míra *autonomie* je pro jejich správné působení na škole nezbytná zejména kvůli tomu, že je to většinou sám ŠP, kdo určuje svou náplň práce. Zároveň ale tato autonomie může znamenat, že je na spoustu věcí sám. Ve výzkumu Kerťa (2014) považují respondenti (ŠP) tuto autonomii převážně za nevýhodu, ačkoliv pro některé je zároveň výzvou. Také oceňují přítomnost speciálního pedagoga na škole, který může (a měl by) část problémů týkajících se především vzdělávání řešit místo nich, čímž jim významně ulehčí práci a umožňují jim zaměřit se na problémy přímo spadající do jejich odborných kompetencí.

Zapletalová (2001) se zabývá kritickými místy profese z jiného hlediska, kterým je síť vztahů, které ŠP na škole buduje. Ve svém článku se podrobněji zabývá vztahy mezi školním psychologem a ředitelem, systémem školy, pedagogickým sborem a jednotlivými učiteli, třídami a jednotlivými žáky a také rodiči. Jednotlivým oblastem již v této práci byla věnována pozornost, proto se na ně nyní již blíže zaměřovat nebudeme.

Shrnutím této podkapitoly dojdeme k závěru, že osvěta týkající se postavení a role ŠP na školách je neustále potřeba a měla by jí být věnována dostatečná pozornost. Větší prostor by měl být zajištěn nejen vzdělávání budoucích ŠP, ale i dalším pedagogickým pracovníkům. Pokud by ŠP měli jasně dané místo v českém školství, ubylo by mnoho z kritických míst této profese, čímž by se stala snadnější (ovšem nikoliv méně váženou!) a snad i atraktivnější.

2 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole bude věnován prostor základním pojmům, celkové ideji inkluzivního vzdělávání, jejímu legislativnímu ukotvení a současné podobě ve světě i u nás.

2.1 Vymezení inkluze ve vzdělávání

Slovo *inkluze* (anglicky *inclusion*) znamená zahrnutí či začlenění, v širším kontextu také příslušnost k celku. Inkluzivní vzdělávání je: „*vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci,*“ a inkluzivní pedagogikou se rozumí taková pedagogika, která: „*prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách,*“ (Hájková & Strnadová, 2010, 12-13). Jinými slovy jde o takový způsob vzdělávání, který si uvědomuje a respektuje rozmanitost a individualitu jednotlivých žáků, a snaží se jim přizpůsobit. Inkluzivní škola je pak taková, která: „*umožňuje začlenění žáků se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) a vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti, které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vnímání všech,*“ (Průcha et al., 2013, 105).

Pojem *inkluze* je často nesprávně zaměňován s pojmem *integrace* a mnoho lidí je považuje za synonyma. Hlavní rozdíly popisuje ve své publikaci Lechta (2016). Prvním a zásadním rozdílem je, že integrace cílí na žáky s postižením a narušením, zatímco inkluze se vztahuje na všechny děti bez ohledu na jejich nejen zdravotní, ale i psychické či sociální problémy či různá jiná znevýhodnění. Dalším rozdílem je to, že v rámci integrace jsou žáci pořád děleni na ty se SVP a na žáky bez nich, zatímco inkluze ke každému přistupuje individuálně v rámci jeho osobních potřeb. Posledním podstatným rozdílem je celkový přístup. Zatímco integrace usiluje o to, aby se integrovaní žáci dokázali začlenit a přizpůsobit hlavnímu proudu vzdělávání, inkluze se snaží o celkovou proměnu prostředí, které by bylo otevřené všem; respektive aby se škola přizpůsobila všem žákům s ohledem na jejich rozmanitost.

Přehledně jsou tyto rozdíly shrnuty v následující tabulce č. 1 podle Anderlikové (2014, 45).

Tabulka č. 1: *Integrace versus inkluze*

Integrace	Inkluze
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a ne-postižení.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčleněni.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí zúčastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.

Inkluzi je také potřeba odlišit od tzv. „*mainstreamingu*“ (anglicky hlavní proud), neboli zařazování do hlavního vzdělávacího proudu. Ačkoliv se tento pojem jeví jako shodný s inkluzí, nemají shodný význam. Mainstreaming totiž představuje pouhé přeražení žáka do běžné školy, aniž by mu tato škola nabídla nějaká podpůrná opatření, a která naopak očekává to, že se jí žák přizpůsobí. Paradoxně má tak tento pojem k inkluzi mnohem dál než pojem integrace (Czechkid, 2010).

Ačkoliv se v České republice hovoří o inkluzi až v posledních letech, rozhodně se nejedná o novinku. Povědomí o její skutečné podstatě ve společnosti je spíš nižší, i když s postupem času se pomalu zvyšuje a jsou prováděny četné výzkumy na toto téma, zejména akademiky z Masarykovy univerzity v Brně (pro ilustraci jmenujme např. Miroslavu Bartoňovou či Bohumíru Lazarovou). Jiné univerzity nejsou pozadu. Na Univerzitě Palackého v Olomouci se (nejen) inkluzí zabývají například Jan Michalík nebo Jiří Langer. Společnost v naší zemi se na inkluzi dívá se značnou dávkou skepticismu, což může být způsobeno doznívajícím vlivem období normalizace, kdy bylo žádoucí „jít s davem“ a nikoliv prosazovat individualitu.

Asi nejdůležitější mezinárodní dokument týkající se inkluze a definující její ideál je *Prohlášení ze Salamanky* z roku 1994, které podepsali představitelé vlád z 92 zemí světa (mezi nimi i Česká republika). Výstupem je tzv. *Akční rámec*, který blíže specifikuje ideu inkluzivního vzdělávání ve světě. Tématem Akčního rámce (a tím pádem i inkluzivního vzdělávání) je například důraz na výuku orientovanou na žáka, a nikoliv na učební látku, boj proti diskriminaci osob na základě odlišností nebo rovnost příležitostí. V úvodu tohoto prohlášení je apel na podporu „vzdělávání pro všechny“ nejen ze stran mezinárodních organizací jako je OSN, WHO či UNESCO, ale i jednotlivých národních vlád, které vyzývá k: „*soustředění vládního plánování vzdělávání **všech dětí i dospělých**, ve **všech** oblastech dané země a za **jakýchkoliv** ekonomických podmínek, a to jak prostřednictvím soukromých, tak státních škol,*“ (Prohlášení ze Salamanky, 1994, článek 11). Také klade důraz na vzájemnou kooperaci všech složek vzdělávání a úřadů se vzděláváním spojené, aby byly inkludovaným žákům a inkluzivním školám zajištěny ty nejlepší podmínky. Mimo jiného také zmiňuje potřebu flexibilního kurikula, které se dokáže přizpůsobit potřebám žáků, a také vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří se se všemi aspekty a dopady inkluze budou dennodenně potýkat. Je tu zmíněna i potřeba pomoci školních psychologů (Prohlášení ze Salamanky, 1994).

2.2 Proč inkluzivní vzdělávání

Kromě toho, že je inkluze prostředkem k zajištění jednak práva na vzdělání pro všechny, ale také k rovnému přístupu v naplňování tohoto práva, se objevují i další argumenty ve prospěch inkluze; tyto argumenty však mohou být jakýmkoliv způsobem zpochybňovány odpůrci inkluze, nebo být přinejmenším sporné. Tato podkapitola se však snaží pouze ilustrativně naznačit, čeho se ty nezávažnější a nejhlasitější argumenty a jejich protiargumenty týkají.

Veřejnost ani odborníci se stále nemohou shodnout na tom, kdo všechno vlastně patří do běžné školy. Nabízí se otázka, co přesně je vlastně norma a tedy kdo je normální žák. Vhodná by mohla být definice *statistické normy*, která je: „*nejčastěji odchylka od průměru,*“ (Hartl & Hartlová, 2015, 360), pro školní prostředí možná vhodnější *norma věková*: „*hodnota reprezentující průměrný typický výkon osob určité věkové skupiny,*“ (tamtéž) a stejně tak považujeme za nutné zmínit *normu sociální*: „*společensky závazný způsob chování příslušníků určité skupiny* (tj. školní třídy); *dodržování normy preferováno a posilováno, nedodržování sankcionováno a tlumeno,*“ (tamtéž). Jak moc se mohou žáci od

normy lišit, aby dobře prospívali, a jací žáci se pohybují za pomyslnou hranicí normy, za kterou může společné vzdělávání přinést i negativní důsledky, je nezodpovězenou (a možná i nezodpověditelnou) otázkou.

Jedním z hlavních a zároveň nejspornějších argumentů je zlepšování celkové úrovně vzdělání na celostátní úrovni. Operuje se vcelku logickou hypotézou, že pokud zvýšíme posuneme výš jakousi pomyslnou spodní laťku náročnosti vzdělávání a jeho procesu, zároveň s ní se posune výš i ta horní (Wilkinson & Pickett, 2010). Z praxe se však mohou ozývat hlasy, které tento jev nepozorují. Odvolávají se zejména na to, že se výuka řídí podle těch nejslabších a nejpomalejších, takže jsou ti rychlejší naopak zdržováni (např. Pilař, 2018; “Otevřený dopis ministryni školství ČR ze dne 26. ledna 2010”, c2011). Je ovšem otázkou, zda je to vina inkluze, nebo jen její nesprávné aplikace.

Dalším argumentem je zvyšování sociálního citění žáků a celkově povědomí o existenci i významu nejen SVP, ale i dalších záležitostí, které jakýmkoliv způsobem překračují normu. Zároveň by měla posilovat hodnoty jako jsou spravedlnost, respekt a tolerance a schopnost empatie či spolupráce nejen směrem k žákům, co mají nějaký problém (“Index inkluze: průvodce rozvoje školy na základě inkluzivních hodnot”, 2017). I toto „pro“ však má své „proti“. Pojem šikana je všeobecně známý všem a mnoho výzkumů ukazuje, že jsou jí často ohroženi právě ti, co se liší. Pokud tedy jsou v běžných školách žáci se SVP, žáci ze sociálně slabších prostředí nebo třeba jen ti trochu vybočující z řady, měli by podle Vašutové (2008) být považováni za rizikové co se týče šikany.

Podobných sporů ohledně inkluze jistě existuje ještě celá řada, ale s ohledem na obsah práce se jimi podrobněji již zabývat nebudeme.

2.3 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí

Tato podkapitola je zde zařazena zejména proto, aby čtenářům pochybujícím o realizaci inkluze ve vzdělávání ukázala, za jakých podmínek je její realizace úspěšná – tedy naplňující cíle společného vzdělávání. Věnuje se tedy inkluzivnímu vzdělávání v zemích, kde je tento způsob zakotven již déle a kde je všemožně podporován a prosazován. Zmíněny budou skandinávské země, Spojené království a Spojené státy americké.

Jako první se zaměříme na vzdělávání v Norsku. Je hned na začátek třeba poznamenat, že inkluze ve vzdělávání je tam potřeba kromě jiných i z geografických důvodů. Tamní hustota osídlení je nízká, jednotlivé oblasti jsou od sebe více izolované. Je

nezbytné, aby mohly být děti přijímány do jim nejbližších škol. V Norsku je také jednotná politika vzdělávání, což situaci značně usnadňuje. Školská reforma tam byla provedena v 90. letech minulého století, a od té doby je tamější školství proinkluzivně naladěno. Vše začíná již v preprimárním vzdělávání, které klade důraz na rozvoj jazykových kompetencí a průběžnou intervenci (zavádění podpůrných opatření), což pokračuje i v následujících stupních vzdělání. Zvláštní školy byly zrušeny a nahradila je poradenská centra pro učitele. Speciální pedagogové tak neztratili své uplatnění, naopak jsou podporou pro učitele v běžných školách a poskytují jim poradenství. Norské školství má jednotné kurikulum; pokud se objeví žáci s vážným handicapem, stanoví se jim individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vycházející z tohoto kurikula (Kartous, 2015).

Ve Finsku není inkluze považována pouze za koncept vzdělávací, nýbrž celospolečenský. Státní podpora školství je zde také vysoká a pedagogické vzdělání vysoce kvalitní, takže absolventi tamních pedagogických fakult jsou považováni za experty a profesionály. Speciální pedagogové a školní psychologové jsou přítomni na všech školách, mohou tedy včas zasáhnout a navrhnout podpůrná opatření. Důraz je kladen také na spolupráci školy s rodinou. Podobně jako v Norsku je zde kladen důraz na zlepšování úrovně jazykových kompetencí již od raného věku. O tom, že je inkluze ve Finsku na vysoké úrovni, svědčí i statistiky z roku 2015, které udávají, že 99,7 % žáků tam prošlo běžnými školami, což je skutečně ohromující číslo (Hakala, 2010; Kartous, 2015).

Švédsko je vyspělá země, která podobně jako ostatní skandinávské státy výrazně podporuje školství. Speciální školy zde nebyly zrušeny, ale je na rodičích, zda tam své dítě umístí, a drtivá většina dětí navštěvuje běžné školy. Každý žák má svůj IVP a na základě jeho plnění je hodnocen. Běžné školy jsou také důsledně personálně zabezpečeny – na žádné nechybí školní psycholog, lékař, sociální pracovník, asistenti pedagoga a sociální pedagog. Od přechozích dvou zemí se Švédsko liší tím, že je zde velký podíl imigrantů a minoritních společností. Ačkoliv je tam opět velká podpora výuky jazyků, do budoucna se tento fakt může projevit jako ožehavý problém (Berhanu, 2018; Kartous, 2015).

Dánsko se v prosazování inkluzivního vzdělávání liší od předchozích skandinávských zemí asi nejvíce. Podobně jako ve Švédsku zde existují speciální školy a určitá část společnosti je s jejich existencí spokojená (i přesto je však v hlavním vzdělávacím proudu začleněno přes 90 % dětí). Dánský vzdělávací systém podporuje žáky se SVP individuálním přístupem, možností extra hodin a také personálně (asistenti pedagoga či dva pedagogové v jedné třídě). Přijatá opatření jsou zde důsledně sledována, a tak je také možné

zhodnotit míru jejich účinku. Stejně jako v ostatních zemích je zde vysoká státní podpora školství (Dyssegaard & Larsen, 2013).

Školy ve Spojeném království musí přijmout žáky se SVP, nicméně rodiče mají možnost umístit své dítě i do speciální školy, které v UK stále fungují (je v nich vzděláváno přibližně 1 % žáků), pokud jimi vybraná škola splňuje určité podmínky (např. dokáže naplnit žákovy SVP, efektivně využívá své zdroje, dokáže zajistit efektivní edukaci). Častá je také kooperace těchto dvou typů škol, pokud jim to jejich lokalita umožňuje. Všechny školy (tj. i všichni žáci) jsou vzdělávány podle jednotného národního kurikula, které je ovšem značně flexibilní, tudíž umožňuje učitelům i jejich žákům stanovit si přijatelné tempo. Žákům je dle potřeby vypracováván plán vzdělávání, zdraví a péče (*Education, Health and Care plan*), který je podobný našemu IVP. Tento plán mají podle posledních údajů z roku 2018 necelá 3 % žáků. Co se týče financování tamních škol, vláda podporuje místní úřady prostřednictvím specializovaných školních grantů, a právě tyto úřady na základě konzultace se školami a daných kritérií rozhodnou, jak se finance rozdělí mezi jednotlivé školy (*Country information for UK (England)*, c2019).

Inkluze v USA se začala rozbíhat v 70. letech minulého století. Do té doby byly děti se SVP na běžných školách odmítány. V současnosti se ale mnohé změnilo; žáci jsou přijímáni do běžných škol, kde tráví se svými vrstevníky bez SVP většinu času (podle charakteru jejich SVP pak tráví nějaký čas i ve speciálních třídách, avšak stále v rámci své školy). Školy jim musí zajistit vyrovnané podmínky. Rodiče mají možnost se obrátit ve školách svých dětí na odborníky (tzv. Multidisciplinary Teams – MDT), kteří jim poskytují poradenství nebo zprostředkovávají jiná podpůrná opatření, a to bezplatně. V některých případech je žákům podobně jako v jiných zemích vytvořen individuální vzdělávací plán (Individual Education Plan – IEP), který stanovuje konkrétní cíle vzdělávání pro žáka, a škola jim také zajišťuje speciální pomůcky. Učitelé tam mají za úkol monitorovat žáka a přistupovat k němu individuálně podle jeho potřeby, spolupracují se speciálními pedagogy (Hossain, 2012).

2.4 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Zatímco v severských zemích a státech západní Evropy je postoj veřejnosti k inkluzi ve vzdělávání kladný a inkluze je chápána jako žádoucí pozitivní hodnota, česká společnost zaujímá spíše negativní či hodně rezervovaný postoj (např. Kartous, 2015). Proti inkluzi se v médiích vyjadřuje i prezident Miloš Zeman. Politika českého školství je nejednotná a

střídání ministrů školství je toho do jisté míry alarmujícím ukazatelem – od roku 2010 jsme měli již 8 ministrů školství.

Výzkumně se postojem české společnosti k inkluzi ve vzdělávání zabývali Karel Pančocha a Lenka Slepíčková z Masarykovy univerzity v Brně. Ve výzkumu se zaměřovali na jednotlivé postoje k žákům tělesně a mentálně postiženým a na žáky s poruchami chování. Tyto postoje následně měřili u participantů podle jejich věku, pohlaví a dosaženého vzdělání. Jejich výzkum potvrzuje rezervovaný postoj k inkluzi, zejména pak u žáků s poruchami chování. Negativnější postoje vykazovali lidé s nižším vzděláním, dále pak respondenti starší šedesáti let. Rozdíl mezi postoji mužů a žen se ukázal jako statisticky nevýznamný, ačkoliv jiné výzkumy ukazují, že ženy jsou k inkluzi otevřenější (Pančocha & Slepíčková, 2015; in Bartoňová et al., 2016).

Jiný výzkum provedly Michaela Kalášková s Ivou Strnadovou. Ty se zaměřily na postoj žáků druhého stupně k žákům s mentálním postižením. Zajímalo je také, zda žáci, kteří se s takovou osobou nesetkali, vůbec vědí, co znamená *mentální postižení*. Skoro jedna polovina dotazovaných (z celkového počtu 245 žáků) tento typ postižení zaměnilo s jiným nebo neodpovědělo, což se může zdát jako alarmující a mělo by to být impulzem k větší osvětě a destigmatizaci (nejen) tohoto typu postižení. Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že pozitivnější postoj mají spíše mladší děti a z hlediska pohlaví to jsou dívky. Pozitivní míra postoje však klesala spolu se stoupající mírou kontaktu s mentálně postiženým (Kalášková & Strnadová, 2010; in Květoňová, Strnadová & Hájková, 2012).

Miloň Potměšil se ve svém výzkumu zabýval postojem pedagogů bez specializace ve speciální pedagogice; zajímaly ho především jejich informovanost a obavy týkající se inkluzivního vzdělávání. Jeho výsledky jsou opět alarmující; z celkového počtu respondentů (780) se nepovažuje za dostatečně vzdělané a kompetentní pro inkluzivní vzdělávání 70 % pedagogů! Stejně procento odpovídajících se tudíž cítí nejisté, ačkoliv se 65 % z celkového počtu respondentů považuje za dostatečně informované co se týče legislativy inkluze. Ohledně postojů pedagogů byla zjištěna negativní korelace mezi obavami z inkluze a proinkluzivním postojem (Potměšil, 2018).

Negativní postoj pedagogů byl také zjištěn ve výzkumu Vítečkové. Ze 122 respondentů z Jihomoravského kraje zaujímá negativní postoj skoro 60 % dotázaných, přičemž ani ti, kteří měli pozitivní postoj, většinou nesouhlasili s inkluzí v plném rozsahu. Jako odůvodnění pak uváděli špatné personální i materiální vybavení škol. 73 %

odpovídajících uvedlo, že pro ně inkluze znamená ztížení práce. Vůbec nejnegativnější postoje pak směřují k inkluzi žáků s mentální vadou; pouze 0,3 % pedagogů ji hodnotí jako přínosnou. Naopak souhlasí s inkluzí tělesně postižených žáků a žáků se specifickými poruchami učení (Vítečková, 2017).

2.4.1 Legislativní ukotvení inkluze v České republice

Nejdůležitějším zákonem týkajícím se vzdělávání v České republice je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Novela § 16 definuje žáka se SVP následovně: „rozumí se jím osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření,“ jimiž jsou myšleny: „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta...“ přičemž všichni tito žáci mají nárok na vzdělávání ve školách hlavního proudu a také právo na poskytnutí podpůrných opatření. Zásadním bodem novelizace tohoto zákona je následující: „Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku,“ což znamená, že musí přijmout všechny žáky vyhovující podmínce trvalého pobytu bez ohledu na stupeň jejich potřeby podpůrných opatření.

Dalším důležitým právním dokumentem je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která se kromě jiného zaměřuje právě na podpůrná opatření (dříve se tato kategorie ještě dělila na podpůrná a vyrovnávací opatření). Kendíková (2018) se věnuje podrobněji těm nejčastějším: plán pedagogické podpory (PLPP), individuální vzdělávací plán (IVP), speciálně pedagogická péče a pedagogická intervence, hodnocení výsledků vzdělávání žáků nebo asistent pedagoga.

3 ROLE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Působení školního psychologa (dále jen ŠP) na školách sice stále není v České republice něčím běžným, avšak zejména v souvislosti se společným, inkluzivním vzděláváním je stále více žádané. Především flexibilita jeho práce; to, že je neustále přítomen – pokud mu to výše jeho úvazku dovolí – umožňuje včasný zásah v případě, že jsou jeho služby potřeba, ať už se týkají všemožných aspektů jeho práce, od konzultací přes poradenství až k řešení patologických jevů ve třídě. Může být také jedním z tzv. *podpůrných opatření* (spolu se školním speciálním pedagogem – dále jen ŠSP) při vytváření podmínek vhodných pro společné vzdělávání. MŠMT dokonce vydalo dokument, který určuje kritéria pro doporučení působení ŠP do škol.

3.1 Kritéria pro doporučení školních psychologů do škol

Dokument MŠMT (2016) s názvem *Charakteristiky škol, kde je vhodné zřizovat školní poradenské pracoviště s rolí školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga* je volně dostupný, avšak pro ilustraci zde uvedeme jeho hlavní body. Kritéria totiž dále rozpracovává a dělá podle níže uvedených kategorií.

První kategorií je samotné *Doporučení ŠP a ŠSP*. Do této kategorie spadají podmínky týkající se zejména charakteru konkrétní školy, ve které se o zavedení ŠP uvažuje. Týkají se například lokality a velikosti školy či rizikovosti patologických jevů (vyplývajících například z typu školy). Další kategorie se zabývá *Rozsahem odborných služeb ŠP a ŠSP*. Zde se specifičtěji vymezují činnosti obou zmiňovaných pracovníků. Je zde také explicitně doporučeno, že úvazek 0,5 je nezbytným minimem pro kvalitní a efektivní působení ŠP či ŠSP. Poslední kategorie se zabývá financováním těchto služeb ve školách (MŠMT, 2016). Přesto nelze tvrdit, že by tento dokument otázku finančního zabezpečení uspokojivě vyřešil.

3.2 Školní psycholog a podpůrná opatření

V rámci inkluzivního vzdělávání jsou žákům poskytována tzv. *podpůrná opatření* (dále jen PO). Podpůrná opatření jsou zákonem stanovené prostředky různých stupňů, které upravují především formu a metody vzdělávání, ale ve vyšších stupních i jeho obsah. Navíc mohou mít i přesah mimo vzdělávání – počítá se zde i s osvětou, začleněním do kolektivu, aktivitami nad rámec školní docházky i tipy pro domácí přípravu. To hlavní se ale odehrává přímo ve škole v procesu vzdělávání, tedy ve výuce. PO ve velké míře poskytují žákům hlavně pedagogové, ovšem na jejich vytváření se podílí i školní poradenské pracoviště, tedy i školní psycholog (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Zákon se v obecnosti vyjadřuje ke stupňům PO, ovšem nijak blíže je nespecifikuje. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním vyvstává mnoho otázek pro všechny pedagogické pracovníky. Poměrně časté změny a úpravy prostřednictvím nových vyhlášek či novelizací situaci lidí pohybujících se ve školství nijak nezlepšují; naopak mohou někteří pociťovat nejistotu, pramenící nejen například z finančních důvodů, ale i v přímé aplikaci konkrétních opatření do praxe. Především kvůli těmto obavám byl vytvořen a vydán *Katalog podpůrných opatření*, na kterém se podílel kolektiv odborníků z řad pedagogů, speciálních pedagogů a také psychologů, a který má sloužit jako metodická opora českému školství (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015). Na jeho obecnou část pak navazují dílčí části, zaměřující se na konkrétní specifické vzdělávací potřeby.

3.3 Činnosti školního psychologa s ohledem na problematiku inkluze

V kapitole č. 1 této bakalářské práce jsou zmíněny standardní činnosti ŠP v obecnosti. Cílem této části práce je zaměřit se na propojení tématu inkluze s náplní práce ŠP v konkrétnějších obrysech.

3.3.1 Práce se žáky a s třídním kolektivem

Žáci se SVP to mají nepochybně ve škole náročnější než jejich intaktní spolužáci. Ať už jsou znevýhodnění po fyzické stránce nějakým postižením, nemocí či vadou; po psychické se specifickými vývojovými poruchami nebo jinými; nebo třeba po té sociální, vždy se něčím odlišují od normy. Definice normy je zmíněna výše, proto se jí zde již více věnovat nebudeme, v každém případě z ní však normy vyplývá, že je třeba s inkludovanými žáky i

jejich spolužáky pracovat tak, aby nebyli na základě své odlišnosti vyloučeni z kolektivu nebo jakýmkoliv způsobem znevýhodněni.

Jednou z nejdůležitějších složek práce ŠP se žáky a třídním kolektivem je prevence. Tu často zajišťuje školní metodik prevence, avšak ŠP se na ní také často podílí. Už jen tím, že mezi jeho standardní činnosti patří diagnostika školních tříd, takže může včas odhalit vznik rizikového chování. Mezi faktory prevence problémového chování žáků, které může ovlivnit ŠP, patří jednoznačně jasné instrukce týkající se očekávaného chování a jednání žáků, nácvik žádoucího chování, porozumění a individuální pomoc na straně (nejen) ŠP (Procházka, 2014).

Prevence se také může týkat právě možných obtíží ve vzdělávání. Ve spolupráci s mateřskými školami může být prováděna diagnostika školní zralosti zejména u těch nejmladších žáků. Tímto způsobem se dá včas odhalit některá ze specifických poruch učení či nižší intelekt a následně nastavit taková PO, aby žáci i přes svůj hendikep prospívali co nejlépe. U těch starších to může být kariérové poradenství v souvislosti s výběrem střední školy (Pančocha, 2010).

Ani s kvalitními preventivními programy se však nelze zcela vyhnout negativním reakcím na odchýlení se od normy ze strany spolužáků. Zpočátku nevinné škádlení, které skrze posmívání se a postupnému vyloučení žáka se SVP z kolektivu může vést až ke kruté šikaně; to jsou jevy, se kterými je možno se setkat na mnoha školách. V těchto případech mají velkou výhodu školy, kde ŠP působí, protože může zasáhnout operativně a téměř okamžitě, když se o problému včas dozví. Je tedy na místě včasná intervence (Braun et al., 2014).

S inkludovanými žáky jako takovými ŠP často pracuje i individuálně. Žáci za nimi mohou sami přijít v případě potřeby, a jejich problémy se často netýkají primárně inkluze, ale i jejích důsledků a přesahů do dalších složek žákova školního i osobního života. Právě tady je potřeba vytvořit přichozímu žákovi bezpečné prostředí, podporu a možnost vyslechnutí jeho trápení, protože není ojedinělým případem, že to žákovi nikde jinde poskytnuto není. Například žák se specifickou poruchou učení může být terčem posměchu; proto je potřeba zapracovat na jeho sebevědomí například prostřednictvím odhalení a zaměření se na jeho silné stránky. Naopak žákovi s poruchou chování je třeba vytyčit hranice a jasně vymezit, co se od něj očekává a jaké důsledky může mít nedodržování těchto hranic

a očekávání. Procházka, Šmahaj a Kolařík (2012) vymezují pro tyto účely několik technik, zmiňme například *behaviorální techniky* či techniku *manipulace s následky*.

3.3.2 Práce s pedagogy

Také učitelé jsou významnými aktéry (nejen) v procesu inkluze. Oni jsou často těmi, kdo je nejčastěji v kontaktu se žáky, a proto i na nich hodně závisí nejen to, jakým způsobem se pokusí svou výuku přizpůsobit všem druhům žáků ve třídě, kde vyučují, ale i péče o sociální klima ve třídě (Šmelová, Souralová & Petrová, 2017). Nároky na učitele kladené se neustále zvyšují, proto by měl učitel zvládat zátěžové situace. Když je v tomto ohledu úspěšný, jeho výkon se zlepší, a tím pozitivně motivuje k výkonu své žáky. V opačném případě se jeho výkonnost časem snižuje, naopak frustrace se může zvyšovat a vést až k syndromu vyhoření či opuštění profese – nebo obojího (Fontana, 2014).

Školní psycholog na škole působí nejen jako poradce pro žáky, ale pro všechny, kteří se na jejich vzdělávání jakýmkoliv způsobem podílejí, tedy i pro pedagogy (viz kapitola 1). Štech & Zapletalová (2013) uvádějí hlavní oblasti, ve kterých ŠP může pedagogům pomáhat; zaprvé jim pomáhají řešit obtíže při vzdělávání žáků. V souvislosti s inkluzí to znamená sdílet s nimi své znalosti o všech možných obtížích, které žáci mohou mít, a poskytnout jim poradenství ohledně metod a technik, jak se s těmito obtížemi naučit pracovat a jak to naučit i žáky samotné. Pomáhá učitelům vytvářet PLPP či IVP. V této oblasti jim však může značně pomoci i školní speciální pedagog (pokud ve škole působí). Dalším okruhem je řešení výchovných obtíží. V souvislosti s inkluzí to znamená především zabránit vyčlenění inkludovaných žáků z kolektivu na základě jejich omezení. Posledním okruhem, na který se často zapomíná, ale který má jednoznačně své místo v práci ŠP, je právě nabídka poradenských služeb učitelům, které by měly sloužit jako prevence výše zmiňovaného syndromu vyhoření. Tannenbergová (2016, 67) uvádí, že: „*učitelům hodně pomáhá vědomí, že na to nejsou sami.*“

Také Braun et al. (2014) zdůrazňují potřebu podpory pedagogů ze strany ŠP v souvislosti s vysokými nároky na ně kladenými. Doporučují například nabízet pedagogům supervizní či intervizní setkání, hospitace, nejrůznější přednášky a workshopy. V souvislosti s inkluzí by to například mohly být přednášky týkající se SVP, workshopy by se zase zaměřovaly na výukové metody nebo práci s pomůckami. I oni se zmiňují o prevenci syndromu vyhoření, jejímž základem je psychohygiena. Pokud se přesto u některého z pedagogů tento syndrom nebo jeho příznaky vyskytnou, ŠP by to měl rozpoznat a

poskytnout mu včasnou intervenci: „*Psycholog s ním může probrat jádro problémů a dohodnout postupy, které je schopen učitel vykonávat sám: stanovit si priority, lépe si rozplánovat denní režim, obnovit koníčky, zařadit sportovní aktivity i relaxaci,*“ (Mareš, 2013).

3.3.3 Práce s rodiči

Pokud je žák nějakým způsobem znevýhodněn nebo postižen, je to samozřejmě určitou zátěží i pro jeho nejbližší okolí. Spolupráce s rodinou je v dnešní době již standardní záležitostí školy. Jistě jsou i tací rodiče, kteří se o vzdělávání svých dětí nijak zvlášť nezajímají, nebo je jejich zájem velmi vlažný. Naopak jsou ti i takoví, kteří se angažují až moc, mají vysoké nároky na školu i na své dítě. Zvýšené nároky se mohou objevovat právě v souvislosti s inkluzí. Rodič má právo umístit své dítě do běžné školy, a často proto očekává, že dítě dosáhne i běžných výstupů, aniž by se aktivně podílel na domácí přípravě (Lechta, 2016).

Školní psycholog si musí uvědomit, že situace je náročná pro rodiče samotného, a poskytnout mu dostačující podporu a poradenství, jak se svým dítětem zacházet. Především by měl brát v potaz to, v jaké fázi chování a prožívání se rodič nachází. Čadová (2014) uvádí, že první fází je *šok*, který je doprovázen spíše emocionální reakcí než nějakým rozumovým uvažováním. ŠP by měl v této fázi rodiče podpořit a informovat ho o možnostech řešení; dát mu naději. V *reaktivní* fázi je rodič často stále pod vlivem emocí, ale potřebuje znát fakta a získat objektivní pohled na situaci, což by mu ŠP měl poskytnout. Ve fázi *adaptační* převládá rozumová složka; rodiče se učí sžít se situací, proto je nanejvýš vhodné ho přesně informovat o možnostech PO apod., což je opět v rukách ŠP v rámci poskytování poradenských služeb. V poslední fázi, která je nazvaná jako *reorientační* rodič přizpůsobuje svůj životní styl a často je nucen i změnit nebo alespoň si upravit svůj hodnotový žebříček, přičemž k tomu může potřebovat pravidelnou oporu právě ze strany školy, resp. ŠP.

Je také nutné pracovat v rámci poradenství s obavami rodičů. Přestože rodiče inkludovaných žáků mívají v obecnosti pozitivní postoje k inkluzi, určité obavy mají. Týkají se například sociálního začlenění jejich dětí, poskytování pomůcek a PO, nedostatečného vzdělání pedagogů ve speciální pedagogice a z toho pramenícího nevhodného přístupu a mnohého dalšího (Hájková & Strnadová, 2010). Tyto obavy jsou celkem pochopitelné, ovšem je nutné s nimi pracovat. ŠP by se v rámci své práce měl podílet na péči o školní i třídní klima a začlenění žáků, čímž by alespoň obavy tohoto typu měl redukovat.

4 DOSAVADNÍ VÝZKUMY NA TÉMA ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A INKLUZE

V této kapitole jen stručně představíme dosavadní výzkumy, které se zabývají podobnou tematikou jako tato práce. Více rozvedeny budou v kapitole 9.

Vomáčková (2015) se například zajímala o postoj ředitelů škol k inkluzivnímu vzdělávání. Ve svém výzkumu, který měl 475 respondentů, zjišťovala objektivní i subjektivní překážky inkluze očima ředitelů.

V současné době vzrůstá zájem o školní psychologii, což dosvědčuje i počet odborných prací na toto téma. Změnami náplně práce ŠP v souvislosti s inkluzí se zabýval výzkumný tým Masarykovy univerzity v Brně, kteří pozoroval ŠP při práci ve dvou školách v Brně. Jalůvková (2011) zkoumala postoje učitelů ke koncepci ŠPP, kteří hodnotili přínos ŠP a ŠSP na škole. Většina respondentů by byla pro povinnost zavedení kompletního ŠPP na všech školách. Podobný výzkumný závěr měla i Vonostránská (2013). Postojem pedagogů přímo k profesi ŠP se zabývala i Malečková (2012), která ho zkoumala v Jihočeském kraji. Schafer (2016) se ve své rigorózní práci nezabýval postoji pedagogů, ale přímo spoluprací třídních učitelů a ŠP. Zjišťoval především, v jakých situacích by se třídní učitel na ŠP obrátil.

Viktorin (2017) se zabýval působením pracovníků ŠPP v proinkluzivní zaměřených školách, pro který získal celkem 97 respondentů z řad ŠP. Podrobně popsal, čím se nejčastěji ŠP na svých školách v rámci inkluze zabývají.

Žáky se SVP se ve svém výzkumu zabývala Těthalová (2016), kterou zajímalo především jejich postavení v intaktní vrstevnické skupině. Zjišťovala ho prostřednictvím úhlu pohledu učitelů. Také zkoumala jejich postoj k inkluzi, který byl ve větší míře negativní. Postojem středoškoláků k lidem s nějakým typem postižení a k inkluzivnímu vzdělávání se zabýval Potměšil (2018), jehož výzkum ukazuje, že studenti středních škol jsou mnohem více proinkluzivní naladění než pedagogové. Zavřelová (2017) dělala případovou studii jedné školy, kde zkoumala míru proinkluzivního postoje u pedagogických pracovníků. I když s ideou inkluze pedagogičtí pracovníci této do jisté míry souhlasili,

v jejím praktickém fungování viděli výrazné nedostatky. ŠP této školy například pozoroval velký nárůst diagnostiky, administrativy a zdlouhavé komunikace s PPP.

Postoji pedagogů k inkluzi se zabývala také Baranová (2017). Cílem jejího výzkumu bylo zjistit, zda se učitelé cítí být dostatečně kompetentní pro inkluzivní vzdělávání, jak připravený v tomto tématu jim připadá náš vzdělávací systém a také z čeho mají učitelé největší obavy. Rozsáhlý výzkum, tentokrát zabývající se postojem rodičů k inkluzi, uskutečnili odborníci z Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Rodiče – respondenti tohoto výzkumu byli ve většině případů proinkluzivní naladění a vyzdvihovali přínos inkluze pro intaktní i inkludované žáky. Šuláková (2014) se zabývala postoji rodičů k začleňování žáků s lehkou mentální retardací. I její respondenti byli pro inkluzi těchto žáků.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Cílem této práce je objasnit postoj školních psychologů (ŠP) k inkluzi ve vzdělávání, jak už vyplývá ze samotného názvu. Inkluze je stále aktuálním tématem, avšak je o ní mluveno často jen v souvislosti s učiteli nebo ostatními žáky. V médiích se často řeší jen tyto stránky jejího dopadu. Jak je uvedeno v kapitole 1.2.1, součástí mnoha škol je v současnosti kompletní Školní poradenské pracoviště (ŠPP), jehož součástí je i ŠP. Legislativní změny z roku 2016 týkající se inkluzivního vzdělávání měly významný dopad i na jejich činnost ve školách. Vystala nová témata, kterými se ŠP zabývají.

Z toho vyplývá, že se tato práce nezabývá jen postojem ŠP k inkluzi obecně jako k nějakému teoretickému konstrukt, ale k takovému inkluzivnímu vzdělávání, jaké znají ŠP přímo ze své praxe a jak probíhá v terénu. Cílem je tento postoj zmapovat a také objasnit, proč ho ŠP zaujímají. Zjišťován byl v tomto případě sledováním následujících dílčích cílů:

- zjistit, jak inkluze probíhá v praxi na základních školách
- zjistit, jak se mění náplň práce školních psychologů v souvislosti s inkluzí ve vzdělávání
- zjistit, jaký má podle ŠP současný stav inkluze ve vzdělávání vliv na klima ve třídách
- zjistit, jaké jsou podle ŠP hlavní výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání

Od těchto dílčích cílů se odvíjejí i výzkumné otázky:

1. Jak probíhá inkluze na základních školách?
2. Jaká je náplň práce ŠP na základních školách a jak se v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání proměnila?
3. Jaký má inkluze z pohledu ŠP vliv na klima ve třídách?
4. Jaké jsou z pohledu ŠP výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Výzkum jsme se rozhodli pojmout kvalitativně. Kvalitativní přístup je definován jako celostní a jeho primárním cílem je prozkoumat určitý jev ve své celé šíři a kontextu (Ferjenčík, 2010). Vzhledem k povaze dané problematiky i výzkumných cílů se zdá vhodnější zabývat se tématem sice s nižším počtem respondentů, než by umožňoval kvantitativní přístup, zato více do hloubky, čehož v tomto případě chceme dosáhnout.

Jelikož zkoumáme postoje ŠP, nabízí se, že zvoleným typem výzkumu je evaluační studie. Evaluace totiž znamená: „*proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty, ceny zkoumaného jevu, procesu (výzkumného předmětu) s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí či reformulaci strategie přijaté na určité úrovni rozhodování v dané oblasti lidské činnosti,*“ (Miovský, 2006, 116). Náš přístup k evaluaci je tzv. formativní, což znamená, že se zabýváme především silnými a slabými stránkami předmětu výzkumu, pojmenováváme a upozorňujeme na jevy s ním spojené. Také se snažíme formulovat takové závěry, které by po převedení do praxe mohly vést k celkovému zlepšení dané problematiky.

Námi zvolené cíle udávají celkem jasnou představu o tom, že se bude jednat o typ evaluace, který je v literatuře nazýván evaluace dopadů (někdy také evaluace efektu); tedy tím, co samotný proces – tedy inkluze – přinesla a způsobila nejen ŠP (o které máme primárně zájem), ale i lidem pohybujícím se v jejich pracovním prostředí. Abychom tohoto požadavku dosáhli, je částečně zahrnut také popis a do jisté míry i evaluace procesu; tedy jak se potkává ideál a praktické provedení inkluze (Hendl, 2016). Tento výzkum by měl pomoci hlavně ŠP a jejich nejbližším spolupracovníkům nastavit takové podmínky, podle kterých se inkluzivní vzdělávání může stát úspěšným a efektivním procesem, a zároveň pomoci se vyvarovat takových opatření, která nevedou k pozitivním důsledkům, přičemž kritéria tohoto hodnocení přímo vycházejí z výzkumných cílů této práce.

Z hlediska metodologie se budeme snažit dodržet náležitosti tzv. realistické evaluace, která je charakterizována otázkami jako: „*Co funguje a pro koho?*“ nebo „*Kde to funguje a proč?*“ a zároveň si uvědomuje roli kontextu, jehož změna může vést ke změně celého procesu a jeho dopadů. Její hlavní výhodou je právě její směřování k praktické využitelnosti zjištěných výsledků (Hendl & Remr, 2017).

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT

V této kapitole podrobně popisujeme náš výzkumný soubor a také způsob sběru dat.

7.1 Výzkumný soubor

Jelikož jsme zjišťovali postoj školních psychologů, je zcela logické, že respondenty byli právě školní psychologové. Zároveň jsou to právě ŠP, komu tato práce může být pomoci, ale i obohacením.

S ohledem na typ výzkumu byli respondenti vybíráni tzv. prostým záměrným výběrem, který je nepravděpodobnostní metodou výběru vzorku a jehož podstatou je výběr takových respondentů, kteří splňují určitou a pro výzkum zásadní charakteristiku. V našem případě tímto kritériem byla aktivní vykonávání profese ŠP na základní škole (Miovský, 2016).

Kritérium praxe na základní škole je důležité nejen pro sjednocení povahy práce – zakázky ŠP na základní škole se budou lišit od těch, které dostává ŠP na střední škole, což logicky vyplývá z odlišných charakteristik žáků – ale také pro povahu samotné inkluze, protože výběr střední školy je v České republice do značné míry věcí volby a osobní preference, zatímco povinná školní docházka na základních školách je daná celoplošně a potkávají se tam žáci z různých prostředí a také s různými zájmy i obtížemi.

Vybíráni byli ŠP pouze z jednoho kraje, abychom předešli ovlivnění výsledků různými politickými i sociodemografickými odlišnostmi. Středočeský¹ kraj byl zvolen, protože je největší, takže nám i přes předchozí požadavek může nabídnout rozmanitost. Pro výzkum byl nejlépe dosažitelný i z ekonomických důvodů. Navíc se dalo předpokládat, že v něm bude dostatek ŠP působících na školách, protože je možné studovat obor Psychologie v Praze na Univerzitě Karlově, tudíž tam o absolventy tohoto oboru není nouze tolik jako například v jiných krajích ČR.

Respondenti převážně působí v okresních městech na větších školách, čímž je do určité míry výzkum ovlivněn, nicméně příčina je více než zřejmá – pozice ŠP v ČR ještě není natolik zakotvená, tudíž se ŠP vyskytují pouze na větších školách, které mají prostředky

¹ Praha zahrnuta nebyla

na to, aby je zaměstnaly. Tento model samozřejmě není stoprocentně platný, ale můžeme říci, že je obvyklý.

Původně bylo také zahrnuto kritérium o výši úvazku a délce praxe na konkrétní škole – úvazek měl být 1,0 a výše praxe alespoň tři roky na jedné škole – ale nakonec bylo od těchto požadavků na respondenty upuštěno, protože v ČR je běžnou praxí, že ŠP působí jen na částečný úvazek. Navíc jsme si celkem jistí, že svůj postoj dovedou definovat a objasnit všichni ŠP bez ohledu na výši jejich úvazku. Délka praxe na škole alespoň tři roky byla zvolena proto, aby mohli ŠP popsat, zda vnímají rozdíl v náplni své práce od r. 2016, tedy od zavedení celoplošné inkluze do našich škol. Tento požadavek se může zdát jako důležitý a opodstatněný. Při výběrů respondentů se to však bez zkontaktování nepodařilo zjistit, a tak byli kontaktováni všichni bez rozdílu (o kontaktování a navázání spolupráce viz níže). Ačkoliv tedy nebyl technicky vzato striktně požadován, nakonec se ho ve většině případů podařilo naplnit.

7.1.1 Respondenti v datech

V tabulce č. 2 jsou přehledně uvedeny důležité informace o celkovém souboru respondentů (celkem devět, informace o jejich získání viz níže). Z uvedené tabulky je patrné, že co se týče zjišťovaných vlastností respondentů, podařilo se nám získat poměrně rozmanitý vzorek, což nám může poskytnout vícero úhlů pohledu při zkoumání naší problematiky. Z celkového počtu respondentů byli dva muži a sedm žen.

Tabulka č. 2: Respondenti v datech

Respondenti	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	SD
Věk	50	56	29	69	14,85
Počet žáků ve škole	699	610	450	900	164,88
Délka praxe ŠP	8	5	2,5	19	6,11
Délka praxe ŠP v působišti	5	3	1	14	3,74

7.1.2 Etika

S daty respondentů bylo nakládáno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Kontakt s účastníky byl udržován skrze e-mailový účet speciálně vytvořený k těmto účelům, samozřejmě patřičně zaheslovaným.

Veškerá data, která by mohla sloužit k identifikaci konkrétního respondenta, byla uložena do zašifrovaného počítače, navíc ještě do zašifrovaného souboru. Tento soubor byl opět vytvořen jen k účelům výzkumu a po jeho skončení bude patřičně vymazán a odstraněn. Účastníci výzkumu jsou v této práci označeni specifickými kódy, které byly vytvořeny podle určitého klíče (který zde ze zjevných důvodů neuvádíme). Pro práci s byly kódy převedeny na čísla, abychom mohli publikované odpovědi různých respondentů odlišit.

Všichni respondenti byli již před zahájením výzkumu seznámeni s jeho cíli a náležitostmi, klamáni nebyli. Byla jim nabídnuta možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit (tuto možnost nikdo nevyužil). Vzhledem k povaze získávání dat jim také byla ponechána volba, zda se v průběhu výzkumu nechají nahrát na audiozařízení. Z celkového počtu 9 respondentů jich osm souhlasilo, jeden odmítl. Podepsáním informovaného souhlasu (vzor v příloze č. 4)) respondenti potvrdili, že byli seznámeni s povahou výzkumu a svými právy. Účast ve výzkumu byla samozřejmě dobrovolná.

7.2 Metody získávání dat

Respondentů bylo pro náš výzkum získáno celkem 9. Celkem jich bylo osloveno 23 prostřednictvím e-mailové korespondence. Těchto 23 možných respondentů bylo osloveno kvůli tomu, že byli uvedeni jako ŠP na webových stránkách škol z větších měst ve Středočeském kraji (ve většině případů okresních). Oslovování byli v první vlně v srpnu 2019; na tuto výzvu reagovali celkem 3 respondenti. Na konci srpna jim byl proto odeslán další e-mail s žádostí o spolupráci na výzkumu. Během prvního zářijového týdne se ozvalo dalších 6 respondentů. Rozhovory samotné byly uskutečňovány v podstatě vzápětí – během srpna a první poloviny září 2019 bylo získáno 9 respondentů. Při prvotním čtení a transkripci jsme došli k závěru, že bylo dosaženo saturace dat, tudíž další respondenti nebyli oslovováni, nicméně tato možnost byla ponechána jako alternativa, kdybychom při podrobnější analýze došli k jinému závěru.

Jak je uvedeno výše, získanými daty byly výpovědi respondentů, které byly poskytnuty v rámci polostrukturovaného rozhovoru. V takovém případě: „*má výzkumník*

předem připravený seznam otázek, ale způsob a forma odpovědí na tyto otázky zůstává nadále víceméně volná,“ (Ferjenčík, 2010, 175). Struktura (ne však striktně dodržovaná) je k nahlédnutí v příloze této práce.

8 ANALÝZA DAT

Získaná data byla nahrána na audiozařízení (většinou byl využíván diktafon v kombinaci se záznamníkem na chytrém telefonu). Do maximálně tří dnů od získání byla přepsána do počítače a zálohována. Konkrétní soubory byly označeny kódy respondentů, aby již neobsahovaly žádné údaje, prostřednictvím kterých by bylo možné identifikovat konkrétní respondenty. Po provedení prvotní transkripce byla data analyzována a potvrdil se předpoklad saturace, nebylo tedy třeba přistupovat k oslovování dalších respondentů.

V rámci jednotlivých přepsaných rozhovorů pak byla data podrobněji analyzována a byly druhou transkripcí zredukovány informace, které neodpovídají ani přímo nesouvisejí s naším výzkumným problémem, respektive s dílčími cíli této bakalářské práce. Zároveň byly informace roztrženy do tematických okruhů právě podle dílčích cílů. Analýza dat byla provedena metodou tužka-papír.

V těchto nově vzniklých okruzích byly vytipovány nejdůležitější položky, které byly okódovány. Nejdůležitějšími položkami jsou míněny ty nejčastěji se opakující a zároveň ty nejlépe korespondujícími s výzkumnými otázkami této práce. Byl proveden jejich prostý výčet – pro přehlednost jsme je přehledně uvedli do tabulek, kde vysoké číslo znamená počet ŠP, kteří toto téma (případně faktor) zmiňují jako zásadní. Nejdůležitější částí bylo zhodnocení hlavních pozitiv a negativ, které inkluze přinesla. Následně jsme na jejich základě interpretovali postoje ŠP a shrnuli jejich doporučení, jak zajistit, aby se zvýšila efektivita inkluzivního vzdělávání.

V následujících podkapitolách jsou podrobně zpracovány získané výsledky našeho výzkumu. Pro přehlednost jsou roztrženy podle dílčích výzkumných otázek.

8.1 Inkluze na základních školách

Respondentům byly kladeny obecné otázky ohledně *přístupu škol*, na kterých působí. Zajímal nás především postoj škol k přijímání žáků se SVP a k dalším záležitostem s tím úzce spojeným. Výčet zjišťovaných faktorů je přehledně zpracován v tabulce č. 3; sloupec *počet ŠP* udává, kolik ŠP přítomnost daného faktoru na škole zmiňuje.

Tabulka č. 3: Přístup školy

Přístup školy	počet ŠP
Otevřenost (přijímání všech žáků bez výjimky)	9
Podpůrné vedení	9
Zajišťování pomůcek	9
Dostatek asistentů	8
Kompletní ŠPP	7
Celková informovanost o dostupných opatřeních	5
Bezbariérový přístup	4
Individuální přístup k žákům	4
Podpora zvenčí (město, kraj apod.)	3
Speciální třídy ve škole	3
Snaha přefazovat žáky do speciálních tříd/škol	3
Výrazný proinkluzivní postoj	3

Z tabulky je patrné, že všechny školy, na kterých naši respondenti působí, otevřeně přijímají všechny žáky v souladu s legislativou (viz kapitola 2.4.1). Na všech školách jsou žákům zajišťovány speciální pomůcky, na které mají dle doporučení z PPP nárok, finanční problémy v souvislosti s pomůckami školy nemají. Všichni respondenti také uvedli, že je vedení škol maximálně podpůrné jak pro žáky, tak pro své zaměstnance; snaží se zajistit optimální podmínky pro to, aby byli všichni spokojeni a mohli se soustředit na své cíle, a pouze v jednom případě respondent. Otevřenost školy dokládají např. tyto výroky:

ŠP1: „Když sem přijdou, tak se jich ujmeme a snažíme se jim nastavit prostě co nejlepší podmínky, aby prospívali, vytipovat učitelku, nastavit pravidelná setkávání se ŠP“

ŠP5: „Když vnímám inkluzi jako proces, který byl dávno probíhající, a ne něco, co přišlo s nějakou legislativou, tak je to tu, myslím, dobré. Tady byli vždycky otevření všem.“

Většina respondentů také uvádí, že jejich školy nemají problém se zajištěním dostatečného množství asistentů, pouze v jednom případě tomu tak není:

ŠP7: „*Vedení se snaží ty lidi hledat. Peníze by na to byly. Ale ti lidi prostě chybí.*“

Na sedmi školách je také kompletní ŠPP, pouze ve dvou případech chybí školní speciální pedagog, ovšem ŠP, kteří na těchto dvou školách působí, to nevnímají jako výrazný personální nedostatek.

S vysokou úrovní informovanosti o dostupných opatřeních se na svém pracovišti setkávají celkem čtyři ŠP. Ostatní samozřejmě dostupné informace od vedení také dostávají, v tomto případě je ovšem míněno to, zda se vedení zajímá o věci „navíc“, které mohou výrazně pomoci. Na jedné škole jsou to nadstandardní sociální služby:

ŠP1: „*Dokážeme rodině nabídnout pomoc, třeba finanční, co se týče obědů nebo pomůcek, sledujeme různé novinky, trendy a všechno to chceme hned aplikovat, jsme zapojení do nesčetně grantů a projektů.*“

Na jiné škole je to například pozice školního koordinátora inkluze:

ŠP5: „*Přišli s tím, že by to bylo dobré. Zjistili jsme, že v některých regionech to měli. Je to naše administrativní síla.*“

Situace je poněkud horší v případě bezbariérového přístupu – v současnosti ho mají zajištěny jen čtyři školy ze zkoumaných devíti. Školy, kde zajištěn není v současnosti nenavštěvuje žádný žák, který by toto opatření potřeboval, nicméně do budoucna by to mohl být pro školy problém.

Některé instituce se snaží školy podporovat nad rámec svých povinností (v tomto případě nemyslíme stát a čerpání povinných a nutných prostředků, např. na asistenty nebo pomůcky). S takovou podporou se setkávají tři ŠP. Příkladem může být podpora jazykového vzdělávání cizinců:

ŠP7: „*Magistrát se snaží vyjít vstříc. Teď tu funguje vzdělávání pro cizince z východní Evropy nebo z Asie, jazykové kurzy. Jsou zdarma.*“

Specifikem tří škol jsou pak speciální třídy v rámci běžných škol, kam jsou přerazováni žáci se SVP, pokud mají výrazné obtíže s učivem nebo začleněním se v běžných třídách. Tyto třídy jsou ŠP vnímány velmi pozitivně:

ŠP3: „*Máme takzvané TIP třídy neboli třídy intenzivní péče. Také jim říkáme třídy s individuálním přístupem. Tady se můžu věnovat těm dětem individuálně a se speciálními pomůckami. To je moc dobré.*“

ŠP6: „Kdyby ty speciální třídy byly v základních školách, tak by to stálo mnohem méně peněz a těm dětem by to dalo víc.“

ŠP5: „Já bych za tuhle třídu dala ruku do ohně. Ty děti tam jsou šťastné, posouvají se, prospívají, i těm rodinám to pomůže. A pořád jsou součástí celé školy.“

Z toho logicky vyplývá, že se ŠP snaží do těchto tříd žáky přerazovat, pokud v běžné třídě neprosívají. Je ovšem otázkou, nakolik se tato separace dá nazývat inkluzí. V dalších dvou školách, kde tyto třídy nemají, se ŠP snaží obtížně začlenitelné žáky přerazovat do speciálních škol.

ŠP7: „Jsou děti – a je jich spousta – které kdyby už v první třídě šly na tu speciální školu, tak by byly šťastnější, než když si protrpí 3 roky na běžné základce, a pak tam stejně skončí.“

ŠP2: „Přijďte se podívat do zvláštní školy a budete tam chtít zůstat.“

Výrazný proinkluzivní postoj vyzdvihovali ŠP na třech školách, a to zejména proto, že se tam snažili o inkluzivní přístup dávno předtím, než byla inkluze dána zákonem.

ŠP3: „Inkluze tady de facto funguje již přes 20 let.“

ŠP4: „Ta otázka² tu asi byla vždycky.“

ŠP5: „Ten přístup tady učitelé měli vždy spíš proinkluzivní.“

Také nás zajímalo, jaký typ postižení je na školách nejčastější. Z tabulky č. 4 (kde počet ŠP znamená, kolik ŠP se na své škole s daným typem postižením setkává) je patrné, že všechny školy bez výjimky navštěvují žáci se specifickými poruchami učení. Velice časté jsou také specifické poruchy chování, případně jejich kombinace. Neobvyklé nejsou ani žáci s poruchami autistického spektra (PAS). Na třech školách mají žáky s mentálním postižením. ŠP mají také zkušenost s cizinci, žáky s tělesným či zdravotním postižením i sociálně slabými žáky.

Tabulka č. 4: Typ postižení žáků

Typ postižení	Počet ŠP
Specifické poruchy učení	9
Specifické poruchy chování	8

² Vzdělávání žáků se SVP

Specifické poruchy učení a chování (v kombinaci)	7
Poruchy autistického spektra	4
Mentální retardace	3
Zdravotní postižení	3
Cizinci	2
Tělesné postižení	1
Sociálně slabí	1

Celkově tedy můžeme říci, že školy se snaží žákům i svým zaměstnancům poskytovat dobré zázemí. Inkluze na nich aktivně probíhá a s různými typy žáků školy pracují odlišně; všichni se nějakým způsobem snaží dosáhnout stejného cíle, kterým je především blaho žáků.

8.2 Náplň práce školních psychologů a její proměna

Tato dílčí výzkumná otázka mapuje, jak inkluzivní vzdělávání ovlivňuje pracovní náplň ŠP. Je zaměřena na aktivní práci se všemi účastníky vyučovacího procesu i na práci s rodiči, jejichž úloha je ve vzdělávání dětí neopomenutelná. Přehled práce ŠP se žáky znázorňuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Činnosti ŠP se žáky

Činnosti ŠP	Počet ŠP
Individuální konzultace ohledně osobních záležitostí	9
Individuální konzultace ohledně učení	6
Práce ve třídách dle potřeby	5
Pravidelná práce ve třídách	4
Pravidelné skupinové aktivity	3
Skupinové aktivity dle potřeby	1
Adaptační programy	3
Kariérní poradenství	2

Všichni ŠP se žákům věnují zejména při řešení osobních záležitostí žáků (rodinných, vztahových). Méně se pak věnují obtížím primárně vzdělávacím; ti, kteří se těmito obtížím nevěnují (celkem tři ŠP), žáky odkazují na ŠSP, není to tedy tak, že by jim v tomto případě nepomohli.

ŠP7: *„To je práce spíš pro speciálního pedagoga. Já spíš pracuji s těmi dětmi psychoterapeuticky.“*

Poněkud překvapivým zjištěním pro nás bylo, že zdaleka ne všichni ŠP chodí preventivně do tříd. Pravidelně a plánovaně to dělají jen čtyři z našich respondentů. Ostatní uvedli, že se třídami samozřejmě pracují také, ovšem pouze pokud dostanou konkrétní zakázku, nejčastěji od učitele nebo od vedení školy.

ŠP8: *„Mám 10 tematických oblastí, které standardně nabízím, a podle toho, jak si kdo řekne nebo jak kde vznikne nějaký aktuální problém, tak se to používá.“*

ŠP9: *„Když je něco, tak mám dobrou zkušenost, že jdu do tříd s metodikem prevence, se kterým připravím aktivitu a s těmi žáky se pracuje.“*

Aktivitám s vybranými skupinami žáků se věnují pouze tři ŠP, další respondent uvedl, že občas pracuje s nějakými skupinami, ale je to ojedinělé. Pokud totiž nastane nějaký problém mezi žáky, ŠP ho řeší v rámci celé třídy (podrobněji viz níže). Skupinám se věnuje například ŠP v rámci výše zmíněných TIP tříd. Další ŠP se skupinám věnuje v kroužku komunikačních dovedností. Na dvou školách se také v tomto školním roce (2019/2020) začali věnovat skupinám nadaných žáků.

Na třech školách se ŠP aktivně podílí na adaptačních programech, nejčastěji na začátku školního roku. Tyto programy jsou celoškolní, nebo vyhrazené jen pro některé třídy – nejčastěji první a šesté třídy, které jsou ze zřejmých důvodů poměrně důležitými skoky. Dva z respondentů také uvádějí, že se věnují kariérnímu poradenství, které vnímají jako velice důležité pro zaměření žáků.

ŠP4: *„Ten přístup tu je takový, že každý jsme jiný a máme svoje lepší a horší nebo silnější a slabší stránky a když mluvím přímo s dětmi, tak jim to zdůrazňuji. Třeba tu mám hodně testů na kariérní poradenství a z toho zkoušíme vytáhnout ty silné stránky u těch dětí.“*

ŠP9: *„Nejzajímavější jsou profivyšetření pro žáky devátých ročníků, to znamená před volbou střední školy. Je to sice dlouhé vyšetření, ale nejvíce žádané.“*

Ve spolupráci ŠP a rodin (případně zákonných zástupců) žáků je klíčová komunikace. Všichni respondenti uvádějí, že na jejich školách je pozice ŠP dobře zakotvená, a tudíž mají rodiče o působení ŠP dobré povědomí. Spolupráce s různými rodiči je samozřejmě různá, ale celkem sedm respondentů uvedlo, že má s rodiči vesměs dobré vztahy.

ŠP1: „Snažíme se opravdu maximálně vyjít vstříc. Někdy je ta spolupráce nadstandardní, někde je velice dobrá, někde průměrná.“

Zbylí dva ŠP tuto spolupráci označili jako různorodou.

ŠP8: „Jsou rodiče, kteří mají velký zájem a motivaci s těmi dětmi něco udělat. Tam je ta spolupráce na velké úrovni. Pak jsou rodiče úzkostliví. Dál takoví, kteří působí, že jim je to jedno. Další přijdou před výchovnou komisi a na schůzi vedení školy, všechno odkývají a nestane se vůbec nic. Pak ti, kteří jsou opakovaně vyzýváni, aby něco udělali. Někdy se to mírně pohne, jindy ne. Nakonec jsou takoví, kteří jsou jedině na OSPOD³.“

Pět ŠP uvedlo, že nejčastěji působí jako mediátoři mezi rodiči a školou, přičemž jsou za tuto pozici rádi, protože je to znakem důvěry, kterou v ně rodiče a žáci vkládají.

ŠP1: „Máme veliký úspěch v té komunikaci s rodiči. A když se to nedaří, tak dělám mediátora mezi rodičem a učitelem anebo ta komunikace probíhá přes celé ŠPP, protože pak se ten rodič na nás obrátí.“

ŠP5: „Když odchází matka i učitelka s pláčem, tak to je špatně. Přitom ten cíl máme stejný – spokojenost dítěte. Já pak hraju roli prostředníka. Tím postupně vzniká nějaká ta důvěra a pro ty děti i rodiče je pak snazší se o některých věcech bavit se mnou, než osloví nějaké odborníky zvenčí, protože tak to funguje.“

V tabulce č. 6 je znázorněna spolupráce ŠP a dalších pedagogických pracovníků – učitelů a asistentů pedagogů.

Tabulka č. 6: Spolupráce ŠP s pracovníky školy

Činnosti ŠP	S učiteli	S asistenty
Poradenství a psychická opora	9	8
Metodická podpora	3	1

³ Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Skupinové aktivity	2	2
Supervize/intervize	1	2

Všichni ŠP učitelům poskytují poradenské služby a také jim slouží jako psychická a emocionální podpora. Asistentům to poskytuje celkem osm ŠP; devátá respondentka uvedla, že v předchozích letech asistenty na škole neměli, tudíž s nimi zatím nemá zkušenost.

ŠP7: „Popravdě nevím. Asistenty máme od září a já tu jsem dnes poprvé od začátku školního roku. A v minulém roce nebyl žádný asistent, takže letos je to poprvé, kdy je máme.“

Metodickou podporu učitelům poskytují tři ŠP, asistenty metodicky vede pouze jedna respondentka, která jim v souvislosti s tím poskytuje i možnost supervizí a intervizí. Ostatní uvádějí, že asistenty vede buď ŠSP, nebo hlavní asistent. K pořádání nějakých oficiálních školení či akcí pro učitele a asistenty se hlásí pouze dva ŠP.

ŠP1: „Musíme myslet i na ty učitele. Letos budeme dělat bálintovské skupiny, snažíme se je vzdělat i třeba o relaxačních aktivitách a vůbec o péči o duševní zdraví, protože vidět, že je to nesmírně vyčerpává. Taky jsme teď měli týmovou sborovnu, výjezd, kde jsme si všichni osvěžili nějakou emoční obranu, zároveň jsme si připomněli, co jsou specifické poruchy učení, prošli jsme školení.“

ŠP5: „Dělaly jsme se školní speciální pedagožkou workshop na práci s pomůckami, pro asistenty a učitele děláme společná setkání, aby si vyjasnili svá očekávání. S asistenty navíc pracují i během roku, nabízím jim metodickou oporu, intervize, sdílíme zkušenosti během roku, pořádáme porady, řešíme kazuistiky. Ne nutně se všemi, jak kdo potřebuje.“

Jako supervizor či intervizor jsou k dispozici pouze dva respondenti.

Také nás zajímalo, jestli mělo ukotvení inkluze v české legislativě z roku 2016 vliv na práci ŠP, respektive v čem se jejich práce od té doby proměnila. ŠP neuváděli žádné zásadní změny, tři z nich přímo řekli, že změnu nevnímají.

ŠP4: „Změny v náplni práce moc nevnímám.“

ŠP6: „Pro mě se nic nezměnilo. Já nemám povinnost se těmi dětmi zabývat.“

Další respondenti zmiňovali například narůstající administrativu, větší povědomí rodičů o SVP a s tím spojené zvyšující se nároky na školu i na žáky. V souvislosti s legislativním ukotvením pak někteří zaznamenali podporu zvenčí.

Dále jsme ŠP kladli otázku, co ze zmíněných činností považují ve své profesi za prioritu pro co nejlepší průběh inkluze. Všichni se shodli, že důležité jsou všichni účastníci. Pět respondentů uvedlo, že klíčová je pro ně práce se žáky, jeden respondent to specifikoval na práci se žáky v kolektivu.

ŠP8: *„Abych odpověděl – je to směs individuální práce, práce s malou skupinou a třídou jako celkem.“*

ŠP9: *„Ano, prioritou je práce se žáky, převažuje řízený rozhovor a konzultace.“*

Jedna respondentka naopak uvedla, že je velice důležité pracovat s rodiči a učiteli.

ŠP5: *„Na začátku jsem šla určitě víc po práci s dětmi, ale postupně jsem pochopila, že musím pracovat s těmi dospělými.“*

Zbylí tři respondenti nspecifikovali konkrétní skupinu; za prioritu považovali docílení takového stavu, ve kterém by spolu všichni (žáci, rodiče, učitelé, asistenti, ŠPP, vedení) efektivně komunikovali a spolupracovali.

8.3 Vliv inkluze na třídní klima

Třídní klima je v souvislosti s inkluzivním vzděláváním klíčovou proměnnou. Podstatou inkluze je začlenění žáků se SVP do běžných škol, a to nejen v rovině vzdělávací, ale i vztahové a sociální. Zajímalo nás tedy, jak ŠP vnímají vliv inkluze na třídní klima.

V první řadě jsme se ptal, jak se přizpůsobují přímo inkludovaní žáci. Dva respondenti uvedli, že se nesetkávají se žádnými problémy v začlenění, které by byly přímo způsobeny inkluzí. Nutné je ovšem zdůraznit, že tito dva respondenti pracují na školách, kde mají žáky převážně se specifickými poruchami učení a v malé míře s poruchami chování, které dle těchto respondentů nejsou tak závažné a odlišující jako například mentální retardace. Navíc jsou poměrně časté, a tudíž i pro všechny známější a pochopitelnější.

ŠP3: *„Přizpůsobují se dobře, nemáme tu s tím problémy. Je to právě díky těm včasným depistážím. Spoustu věcí se vyřeší na třídnických hodinách. Ale nevím, jak by to bylo třeba se žákem s mentální retardací. My tu nic takového nemáme.“*

Zbývajících sedm respondentů uvedlo, že začlenění žáků se SVP je náročnější a hodně záleží na mnoha situačních i dispozičních faktorech konkrétního případu. Zajímalo nás, zda podle nich obtížnost začlenění souvisí s konkrétním typem SVP. Čtyři z nich odpověděli, že by to bylo příliš zjednodušující a že záleží na přístupu osobnosti konkrétního

žáka a také na přístupu rodičů k žákovi i ke škole. Tři respondenti uvedli, že se podle určitého typu SVP dá odhadnout, jak bude jeho začlenění probíhat, ovšem všichni zdůraznili, že tento předpoklad není stoprocentně platný. Tito tři respondenti se shodli, že již zmiňované specifické poruchy učení jsou nejpochopitelnější.

ŠP5: „*S tím učením to spíš berou. Protože chápou, že někomu něco nejde, jinému zas nejde něco jiného. A i ti učitelé s tím dovedou lépe pracovat.*“

Další dva respondenti byli pro inkluzivní přístup u dětí s lehčími formami PAS; jeden byl naopak výrazně proti. Tyto odpovědi byly ovlivněny do značné míry tím, že na dvou školách mají s dětmi s PAS poměrně bohaté zkušenosti, zatímco na té jedné jde o něco, s čím se dosud nesetkali.

ŠP2: „*Na ty autisty jsme si už nějak zvykli, protože jsou pochopitelní. Vyžadují hlavně asistenci.*“

Respondenti také většinou nevidí problém u začleňování žáků se zdravotním a tělesným postižením, pokud je škola bezbariérová.

ŠP7: „*Mám dobrou zkušenost s dětmi na vozičku. Nebo se slepou spolužačkou. To šlo dobře. Děti byly ochotné pomáhat.*“

Žádný z respondentů ale nesouhlasí s inkluzí v případě žáků s mentální retardací. Argumentují tím, že děti s mentální retardací z hlediska výkonových ani sociálních kompetencí nestačí ostatním žákům, v důsledku čehož mohou pociťovat frustraci a zažívat pocity méněcennosti. Situace je navíc extrémně náročná i pro učitele.

ŠP1: „*Je to prostě průšvih. To dítě absolutně nemůže jet s tou třídou. To uplatnění tam prostě není a celou dobu čelí vysmívání a ponižování, i když se to snažíme hodně hlídat.*“

Inkluze nějakým způsobem ovlivňuje i ostatní žáky ve třídě, kam je žák se SVP přijat a zařazen. Přítomnost odlišného žáka ve třídě může v intaktních žácích vyvolat různé pocity a reakce. Stejně jako v předchozím případě dva ŠP nevidí u intaktních žáků žádný problém v přijímání inkludovaných žáků (jedná se o stejné respondenty). Naopak jedna ŠP považuje inkluzi a s ní spojené slučování žáků různého typu za nevhodné a je zastávkyní diferenciace.

ŠP2: „*To vyčítám našemu školství, že podléhá té globalizaci vzdělávání místo přirozené diferenciace. V základní škole vám dneska sedí dítě, které má IQ 140 a pak druhé, které má 70. To si nedovedete představit, jak to učit. Ono ani není lehké, aby ty děti byly nadšené, že můžou někomu takovému pomáhat. Bez toho by byly spokojenější.*“

Zbývajících šest respondentů uvedlo, že je třeba aktivní práce se žáky, která je úspěšná jen za podmínky, že inkludovanému žákovi a jeho projevům porozumí, respektive když vědí, co od něj očekávat. Důležité je to, aby ze strany inkludovaných žáků nebyli ostatní ohrožováni (například agresivními projevy některých poruch) a nebyla narušena výuka a pořádek ve třídě.

ŠP5: „*Asi jsem nezažila, že by děti přišly s tím, že nechtějí někoho inkludovaného ve třídě, dokud jim fyzicky neublíží.*“

ŠP8: „*Narážím na názor, že některé děti tam prostě nepatří. Máme ve druhé třídě žáka s nejvyšší formou ADHD, takže vykřikuje, narušuje vyučování, zvedne se a hází sešitem nebo mlátí se židlí... Ten to tam úplně rozvrátí.*“

Respondentům byla položena otázka, zda v praxi sledují zvyšování sociálního citění intaktních žáků, které je v odborné literatuře často deklarováno jako jeden z hlavních pozitivních vlivů inkluzivního vzdělávání na intaktní žáky. S přítomností tohoto efektu u žáků se ve své praxi setkává pět ŠP, ostatní tyto změny nepozorují. Opět ale záleží na konkrétní třídě a skladbou žáků v ní.

ŠP3: „*Ti žáci jsou od malička vystaveni tomu, že každý je individuální a má svou hodnotu, což v těch žácích podporuje toleranci, soucit a empatii.*“

ŠP8: „*Pro ostatní mi to přijde hrozně užitečné v tom, že si uvědomí, jakou má každý člověk hodnotu takový, jaký je. Že se naučí ocenit všechny. A vycházet s nimi.*“

Ptali jsme se ŠP, jaké kroky jsou na jejich školách uskutečňovány pro co nejefektivnější začlenění všech žáků a které zároveň zabraňují nebo redukuji vznik rizikového chování. Zajímaly nás kategorie uvedené v tabulce č. 7.

Tabulka č. 7: Kroky k efektivnímu začlenění

Kroky k efektivnímu začlenění	Počet ŠP
Okamžité intervence ŠP po vzniku rizikového chování	9
Preventivní programy ze strany ŠP	7
Účast ŠP na adaptačních pobytech/dnech	3
Třídnické hodiny	3
Osobnostně-sociální výchova	2

Externisté	1
------------	---

Z tabulky č. 7 je patrné, že všichni ŠP podnikají okamžité kroky v případě vzniku rizikového chování (např. šikany). Všichni respondenti uvedli, že díky svému působení přímo ve škole je jejich práce operativní, tudíž mohou zasáhnout v podstatě okamžitě (ve chvíli, kdy se o problému dozví). Na žádné ze škol není problém přerušit kvůli intervenčnímu zásahu výuku, ačkoliv ŠP uznávají, že ne u každého pedagoga je takové přerušení vítané.

Dva respondenti uvádějí, že na jejich školách zajišťují preventivní programy školní metodikové prevence. Sedm respondentů se na nich podílí přímo nebo ve spolupráci s metodikem (buď v rámci preventivních depistáží ve třídách, nebo na zakázku vedení či učitele).

ŠP1: „*S těmi třídami aktivně pracujeme a ty žáky aktivně začleňujeme.*“

ŠP4: „*Takže to mám dané tak, že od toho září do května, někdy do června to akorát vyjde, že obejdu všechny třídy s těmi programy, které fungují jako prevence.*“

Jednodenní i vícedenní adaptační programy pro své žáky pořádají tři škol a na všech se aktivně podílejí ŠP.

V současnosti jsou na mnoha školách zakotveny v rozvrhu třídnické hodiny, které také mohou výrazně přispět k lepšímu přijímání inkluze na školách. Třídnické hodiny jsou oficiálně v rozvrhu tří škol, ostatních šest respondentů uvedlo, že na jejich školách záleží na konkrétním učiteli, zda dá těmto aktivitám prostor. Častější jsou na prvním stupni. Na dvou školách je také kladen důraz na sociálně-osobnostní výchovu.

ŠP1: „*Pořád dokola je učíme komunikovat, že když se cokoliv děje, tak ať mluví. Týmy tady jsou vedené v aktivitách OSV.*“

Jedna respondentka uvedla, že její škola pravidelně spolupracuje s externisty a externími organizacemi, ať už v rámci prevence nebo i při řešení již vzniklých případů rizikového chování.

V souvislosti s třídním klimatem pocítují ŠP změny v různé míře; od žádných změn až po ty, které vyžadují zásah pedagogů nebo ŠPP. Všichni ŠP ale pozorují snahy učitelů se

žákům věnovat i z hlediska budování kolektivu a utužování vzájemných vztahů ve třídách. Ti respondenti, jejichž školy mají pro třídnické hodiny a aktivity speciálně vyčleněný čas, to hodnotí jako pozitivní jev, který může mnoha projevům rizikového chování zamezit nebo jej zastavit. Respondenti se v různé míře podílejí na prevenci vzniku těchto jevů, intervenčně zasahují všichni.

8.4 Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání

Tato dílčí otázka, která má objasnit hlavní pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání, je pravděpodobně tou nejdůležitější. Shrnuje totiž všechny zjištěné informace od ŠP a mapuje jejich celkový postoj, který se utvářel na základě jejich zkušeností. Přináší jejich pohled na to, co v současnosti dobře funguje a kde jsou naopak rezervy. Poskytuje také tipy ŠP, kterými kroky by bylo možno situaci zlepšit a zefektivnit.

V první řadě jsme se tedy zaměřili na pozitivní aspekty inkluze. Jejich přehled je v tabulce č. 8.

Tabulka č. 8: Pozitiva inkluze z pohledu ŠP

Pozitiva inkluze	Počet ŠP
Finance na asistenty	9
Finance na pomůcky	7
Vědomí žáků o hodnotě člověka	5
Zvyšování sociálního citění	4
Podpora zvenčí	3
Legislativní ukotvení	2
Povědomí rodičů	2

Jako hlavní pozitiva vnímají všichni ŠP především poskytnutí financí na asistenty a na speciální pomůcky pro žáky se SVP, což je pro školy i pro žáky velkou úlevou a benefitem. V mnoha případech je to tím hlavním a nezbytným opatřením, díky kterému je inkluze vůbec zvládnutelná.

ŠP1: „Co vnímám jako fajn věc na tom boomu je to, že každému žákovi byla přiznána nějaká pomůcka nebo něco a my jsme to opravdu využívali, zahltili všechny třídy.“

ŠP2: „*Jo, my máme skoro v každé třídě asistenta. To je dobrá věc.*“

Pět respondentů uvedlo, že díky inkluzi si mohou všichni žáci lépe uvědomit hodnotu sebe sama (zejména v případě inkludovaných) i ostatních (zejména v případě intaktních), což je velkým přínosem zejména pro společnost. S tím souvisí i prohlubování sociálního citění žáků a ochota pomáhat lidem kolem sebe.

ŠP7: „*Pro ty děti, které to potřebují, mi přijde fajn, že se necítí někam odstrčené, ale jako plnohodnotní členové společnosti.*“

Jak je uvedeno již v kapitole 7.1.1, tři respondenti oceňují zvýšení podpory zvenčí, nejčastěji ze strany obce. Dva ŠP hodnotí pozitivně legislativní ukotvení – jedná se o ty ŠP, na jejichž školách inkluze de facto fungovala i před novelizací Školského zákona v roce 2016, a kterým tato novela jasně vymezila fungování inkluze na jejich škole.

Dva ŠP vnímají přínos inkluze v tom, že se rodiče žáků více zajímají o SVP, díky čemuž roste i spolupráce se školou a postupně některá témata přestávají být tabu. Mnoho typů poruch je pomalu destigmatizováno.

ŠP9: „*Změna je u rodičů. Jsou více informovaní o tom, co jsou specifické poruchy učení, speciální potřeby, nebo že by školy měly mít pomůcky.*“

Jako pozitiva bylo ojediněle vnímáno následující: respektování přirozenosti (ve smyslu toho, že společnost je různorodá, takže je přirozené, aby i ve školách byly různí žáci), podchycení SVP či jiných problémů žáků v nízkém věku, důraz na individuální přístup a maximální rozvoj potenciálu jednotlivých žáků a důraz na rozvoj tzv. měkkých dovedností. Inkluze byla jedním ŠP také vnímána jako jeden z kroků k proměně školství orientovaného na výkon.

Bohužel nad zmiňovanými pozitivy v počtu přesahují vnímané negativní aspekty inkluzivního vzdělávání. Jejich souhrn je v tabulce č. 9.

Tabulka č. 9: Negativa inkluze z pohledu ŠP

Negativa inkluze	Počet ŠP
Celoplošnost	8
Zvyšující se administrativa	5

Vysoké nároky rodičů na školy i na žáky	4
Nejistota financování asistentů	4
Nedostatečné vzdělání asistentů	3
Složitost	4
Zátěž pro učitele	3
Úbytek žáků ve speciálních školách/třídách	3
Snižování kvality vzdělávání	2
Drahé, ale neefektivní	2
Rychlost zavedení	2
Nerespektování příkladů z praxe	2

Hlavním vnímaným nedostatkem inkluze je její celoplošnost. Celkem osm ŠP (devátá respondentka neschvaluje inkluzi na žádné úrovni) by nechalo žákům a jejich rodičům možnost volby, i když si uvědomují, že by většina rodičů chtěla své dítě zařadit do běžné školy. Inkluzi odmítají zejména u žáků s mentální retardací. Dále by se ohledně začleňování rozhodovali u konkrétních případů podle toho, co by pro daného žáka bylo vhodnější – zda běžná základní škola, nebo škola speciální.

ŠP5: „*Já osobně s tím bojuji u dětí s mentální retardací, které jsou v běžných třídách. Na těch dětech je vidět frustrace, a to je špatně.*“

ŠP7: „*Jsou děti, u kterých je fajn, když jim někdo pomůže absolvovat základku. Jiné by byly šťastnější ve speciální škole.*“

Pět ŠP označilo jako podstatný nedostatek zvyšující se administrativu s inkluzí spojenou, a to jak pro ně samotné, tak i pro celou školu. Jedna respondentka z těchto pěti v souvislosti s tím zmiňuje dlouhé čekací doby na doporučení PPP, což administrativní práci ještě více zdržuje.

ŠP1: „*Administrativa je s tím šílená. Ta spolupráce s poradnou je časově náročná. Právě kvůli těm všem papírům a zprávám. Nestíhají. Ještě teď nemáme vyšetřené děti a nejhorší je pro nás ta nejistota.*“

Negativně jsou vnímány také vysoké nároky rodičů na školu i samotné žáky, s čímž souvisí (ne)informovanost rodičů. Zkušenost s tím mají celkem čtyři ŠP.

ŠP2: *„Rodiče mají tu myšlenku, že inkluze znamená, že škola zvládne všechno.“*

Ačkoliv prostředky přiznané na asistenty byly vnímány jako pozitivní aspekt inkluze, čtyři ŠP zároveň dodávají, že v tomto ohledu vidí i nedostatky. Týkají se zejména toho, že doporučení z PPP v podstatě nepřiznávají žákům asistenci na plný úvazek, což znamená, že asistenti nejsou ve třídě přítomni po celou dobu vyučování. S tím souvisí i to, že může být náročné někoho na post asistenta sehnat, protože mu nemůže být nabídnuto zaměstnání na plný úvazek. Školy to často řeší tak, že dopoledne je zaměstnanec asistentem a odpoledne vychovatelem ve školní družině.

ŠP6: *„Tady je to na té úrovni, že třeba odpoledne dělají družinářky a dopoledne asistentky, takže je otázka, nakolik a čemu mohou pomoci.“*

Ohledně asistentů vnímají tři respondenti další problém, a to jejich nedostatečné vzdělání. Aby mohl člověk dělat asistenta, není nutné mít vysokoškolské pedagogické vzdělání, jako je tomu i jiných pedagogických pracovníků; stačí pouze rekvalifikační kurz.

ŠP7: *„Byť jsou to často sympatičtí lidé, tak na to prostě nejsou vybavení.“*

Čtyřem ŠP přijde inkluze v praxi jako složitá záležitost, zejména vinou již zmiňované administrativy a poměrně častými úpravami legislativy. I z toho pramení fakt, že inkluzivní vzdělávání je složitou záležitostí pro učitele.

ŠP9: *„Ať už ministerští nedělají takové změny. Novely novel, doplňky vyhlášek. Ted' zase vyšla nějaká novela.“*

V souvislosti s inkluzí mnoho ŠP pozoruje úbytek žáků ve speciálních školách, respektive rušení zvláštních škol. Tři z nich to vnímají jako negativum.

Podle dvou respondentů je s inkluzí spjata snižování kvality vzdělávání. Na jedné ze škol, která je proinkluzivní, vnímají úbytek nadaných žáků, kteří za kvalitním vzděláním směřují na jiné školy, kde je koncentrace inkludovaných žáků nižší. Mnoho z těch silnějších a nadanějších žáků také odchází na víceletá gymnázia.

ŠP1: „*Občas to slyšíte i od rodičů. Že jsou s námi sice spokojení, ale ta třída je prostě slabá, proto budou hledat novou školu, protože chtějí víc. Což zase snižuje průměr naší školy. Je to začarovaný kruh.*“

Jelikož se všichni ŠP setkávají s přílivem finančních prostředků a hodnotí to jako pozitivum, dvěma respondentům se zdá její efektivnost nízká, a tudíž pro společnost a ekonomiku zatěžující. Efektivnost podle nich také snižuje rychlost zavedení bez pilotáží.

ŠP2: „*Můj názor je ten, že na to, kolik to stojí peněz, je ten efekt prostě malý.*“

Dva respondenti také vyjádřili nespokojenost s tím, že legislativní změny nerespektují praxi, takže nemohou dobře celý proces usnadnit. Jednotlivě pak vyjadřovali nespokojenost s tím, že se jedná pouze o politicky atraktivní téma, které ve skutečnosti inkludovaným žákům přináší frustraci, a dále s nedostatečnou či pomalou komunikací s úřady.

Nakonec jsme ŠP položili otázku, jaké kroky by měly být podniknuty, aby se situace zlepšila a celou inkluzi zefektivnila a usnadnila všem lidem, kterých se nějakým způsobem dotýká. Jejich tipy a doporučení⁴ jsou shrnuty v tabulce č. 10.

Tabulka č. 10: *Tipy na zlepšení dle ŠP*

Tipy	Počet ŠP
Úprava vzdělávacího plánu	4
Snížení počtu žáků ve třídě	3
Změna vzdělávání pedagogů	3
Systémová změna školství	3
Speciální třídy v rámci běžných škol	2

Celkem čtyři respondenti se označili za kritiky českého školství a byli by pro úpravu vzdělávacího plánu tak, aby byl více orientovaný na zkušenost a vlastní prožitek, což by zlepšilo nejen situaci ohledně inkluze, ale i celkovou úroveň vzdělání v České republice.

ŠP4: „*Školský systém je přežitý dinosaur. Děti potřebují jiný způsob výuky. Potřebovaly by zapojit celé tělo, vlastní zkušenosti, prožitek praktický...*“

⁴ Do této kategorie samozřejmě patří i odstranění nedostatků inkluzivního vzdělávání

Tři respondenti se domnívají, že výrazným snížením počtu žáků ve třídě by se mohl přístup pedagogů k žákům individualizovat, což je přesně to, o co se inkluze snaží.

Rovněž tři respondenti se obávají, že současné pojetí vzdělávání pedagogů neodpovídá situaci, s jakou se pak setkají po ukončení vysoké školy a při nástupu do zaměstnání; na mnoho situací, které inkluze přináší, prostě nejsou připraveni.

ŠP2: *„Ti lidi na to prostě nejsou vybavení. Neznají metodiky, jak pracovat s těmi problémy, které se tu a tam objeví, a ta rodina od té učitelky vyžaduje věci, na které by v současnosti musela mít další specializaci.“*

Tři ŠP jsou zastánci celkové systémové změny školství, která by zahrnovala především již zmíněnou orientaci na zkušenost a individuální přístup k žákům, ale i jiné způsoby hodnocení založené například na srovnávání žáka s jeho vlastními výkony a ne ostatními, slovní hodnocení a větší svobodu ve vzdělávání po vzoru alternativních škol, které podle ŠP respektují psychologii dětí více než současný systém.

ŠP8: *„Já jsem kritikem školského systému. My jsme se ve škole učili, že nejdůležitější je pozitivní motivace. A školský systém u nás je založen na tom, co to dítě neví.“*

Dva respondenti by inkluzi pojalo jiným způsobem, a to zřízením speciálních tříd v rámci běžných škol tak, aby se jednalo o jednu komunitu, která by zároveň přistupovala k žákům trochu diferencovaněji podle jejich (nejen) SVP.

Dále byly zmiňovány následující tipy (vždy pouze u jednoho respondenta): povinnost kompletního ŠPP na každé škole, povinnost asistenta pedagoga ve třídě, více financí, sdílení dobré praxe napříč školami a propojení úřadů a informací.

9 DISKUZE

V této části práce se budeme věnovat porovnání výsledků našeho výzkumu a dalších výzkumů, které byly na podobné téma uskutečněny. Jelikož měl náš výzkum více dílčích cílů, budeme se jim věnovat jednotlivě.

Prvním dílčím cílem bylo zmapovat, jak probíhá inkluze na základních školách. V roce 2014 byl zjišťován postoj ředitelů škol k inkluzivnímu vzdělávání, cílem bylo odhalit možné bariéry a překážky. Osloveni byli ředitelé všech základních a středních škol, účastníky se stalo celkem 475 ředitelů. Většina ředitelů se (v rámci své školy) ohodnotilo jako proinkluzivní – 43 % jako výrazně proinkluzivní, 48 % mělo nějaké výhrady; pro byli hlavně ředitelé malotřídních škol, škol se zavedenou skupinovou integrací a vytvořenými podmínkami (materiální i personální zajištění). Jen 9 % respondentů se k inkluzi stavělo negativně a bez zájmu. Tito respondenti často neměli s inkluzí zkušenosti, neměli optimálně nastavené podmínky pro inkluzivní vzdělávání na svých školách, také se obávali nepříznivých reakcí rodičů. U některých se projevoval i nesouhlas s ideou inkluze. Tyto výsledky i jejich příčiny se do značné míry shodují s námi zjištěnými fakty. Jako bariéry inkluze vnímali ředitelé především finance, náročnou legislativu a administrativu, rodinné dispozice žáků a nedostatečnou či zdlouhavou spolupráci s ostatními vzdělávacími institucemi. Ředitelé se také obávali poklesu vzdělanosti a neochoty učitelů pracovat s inkludovanými žáky (Vomáčková, 2015). Školy jsou dnes oproti roku 2014 finančně lépe podporovány (máme na mysli zejména situaci s inkluzí), ale obavy z narůstající administrativy a složitosti legislativy sdílejí i naši respondenti. Naopak ve spolupráci s rodinami má většina našich respondentů úspěch. Na rozdíl od ředitelů vnímají ŠP učitele jako snaživé v práci s inkludovanými žáky. Školy, které byly zároveň subjekty našeho výzkumu, byly všechny otevřené a proinkluzivní, často se snahou zajistit svým žákům, jejich rodičům i zaměstnancům poskytnout co nejlepší podmínky. Materiální zajištění mají dobré všechny školy, personální většina (dostatek asistentů vnímá osm škol, kompletní ŠPP má sedm škol). Tyto školy se snaží být pokrokové. Více než polovina se snaží zajistit pro své fungování i věci nad rámec, ať už se jedná o vybavení, zájmovou činnost nebo jakoukoliv výpomoc rodinám.

Dalším cílem bylo zjistit, jestli se náplň práce ŠP se zavedením inkluze proměnila, a pokud ano, tak jak. Ačkoliv teoretické poznatky shrnuté v kapitole 3.3 určitou proměnu předpokládají, naši respondenti nepozorují žádné výrazné změny. Někteří vnímají změny se zvyšující se administrativou, dále pak větší povědomí o SVP. Také nároky rodičů na školu se některým respondentům zdají vyšší, tudíž s nimi musí více pracovat. Proměnami práce ŠP se zabýval také výzkumný tým z Masarykovy univerzity v Brně. V případové studii byla mimo jiné pozorována práce dvou ŠP (na dvou různých školách) a poté byl zjišťován jejich názor. Ve shodě s našimi výsledky žádné výrazné změny ŠP nevnímali. Celkově ovšem zdůrazňují, že je třeba na školách budovat a posilovat vztahy v rámci jednotlivých tříd i škol jako celků (Lazarová, Hloušková, Pol & Trnková, 2017).

Činností ŠP na základních školách se zabývali i další výzkumníci. V rámci závěrečných prací se studenti pedagogických fakult zabývají postojem pedagogů k činnosti ŠP. Například Jalůvková (2011) tyto postoje zjišťovala na Opavsku. Cílem jejího výzkumu zjistit zejména přínos ŠP na škole z pohledu pedagogů. Respondentů získala celkem 68, z nichž většina hodnotí přítomnost ŠP na škole kladně, 79 % z nich souhlasí s tím, že by ŠP měl působit na každé škole. Největší přínos pak vidí ve službách pro žáky individuálně i pro práci s klimatem třídy, což jsou také nejčastější činnosti ŠP našeho výzkumu. Přínosy a negativy působení ŠP na škole se ve své rigorózní práci zabývala také Vonostránská (2013). Z celkového počtu 24 respondentů jich 18 vnímá přítomnost ŠP jako výhradně pozitivní, oceňují zejména práci ŠP s kolektivem. Díky ŠP také mohou získat na žáka pohled z jiného úhlu (v rámci etiky ŠP). Tento poznatek potvrzují i naši respondenti, kteří se žáky řeší primárně záležitosti týkající se jejich osobního života, na rozdíl od učitelů, jejichž primárním úkolem je žáky vzdělávat. Zajímavé je, že 3 respondenti vnímají přítomnost ŠP i negativně; jako důvod udávají zneužívání konzultací žáky v době vyučování, což nezmínil nikdo z našich respondentů.

Podobný cíl měl také kvalitativní výzkum Malečkové (2012), která vedla rozhovor s 15 učiteli na 3 různých školách. 13 respondentů zastává názor, že přítomnost ŠP na škole má své opodstatnění, 14 respondentů požaduje, aby byl ŠP kmenovým zaměstnancem školy. 12 respondentů má zkušenost s tím, že požádali ŠP o pomoc v rámci řešení problémů se žáky, což je většina a shoduje se to s výpověďmi našich respondentů, kteří všichni uvádějí, že s většinou učitelů mají dobré vztahy, takže se na ně obracejí. Malečková navíc prováděla svůj výzkum před zavedením inkluze, dá se tedy předpokládat, že se v současné době obracejí učitelé na ŠP více.

Spoluprací ŠP a třídních učitelů na středních školách se zabýval také Schafer (2016). Cílem jeho výzkumu bylo identifikovat situace, ve kterých by se učitelé obrátili na služby ŠP. Z celkového počtu 18 respondentů by se jich 17 obrátilo na ŠP při podezření na šikanu nebo užívání omamných látek, 14 v případě podezření na problémy v osobním životě žáků. Také v tomto výzkumu 2 učitelé odpovídali, že nevnímají přítomnost ŠP na škole pozitivně a že by se na něj neobrátili. Je otázkou, do jaké míry lze porovnávat ŠP na základní a střední škole, nicméně na řešení šikany se všichni naši respondenti rovněž podílejí, pokud jsou osloveni.

Jebousková (2013) se zabývala pozicí ŠP z pohledu žáků. Pro svůj výzkum získala celkem 238 respondentů (žáků 2. stupně ZŠ), kteří odpovídali, zda o pozici ŠP na škole vědí a v jakém případě by se na něj obrátili. Všichni žáci potvrdili, že jsou o funkci ŠP informováni. Na ŠP by se obraceli zejména při problémech s učením nebo při problémech v rámci mezilidských vztahů. Žáci od ŠP vyžadují hlavně důvěrný a diskrétní přístup. Z těchto výsledků není zcela patrné, zda je na školách přítomný i školní speciální pedagog, na kterého někteří z respondentů našeho výzkumu odkazují žáky v případě problémů s učením, nicméně náplň práce našich respondentů odpovídá požadavkům žáků tohoto výzkumu.

Výzkum, který se svými cíli asi nejvíce podobá tomu našemu, provedl Viktorin (2017) v rámci své rigorózní práce, která se zabývala činností pracovníků ŠPP v proinkluzivních školách v Jihomoravském kraji. Pro naše účely jsme se zaměřili na výsledky týkající se činnosti ŠP. Mezi respondenty bylo 97 ŠP, z nichž přes 50 % pracuje na úvazek 0,5 a výš. Nejčastějšími činnostmi bylo: spolupráce při zápisu do prvních tříd, depistáž specifických poruch učení, screening, ankety a dotazníky na škole, diagnostika při výchovných a výukových problémech žáků, konzultace s rodiči (zákonnými zástupci) a zjišťování sociálního klimatu (všechny činnosti dělá přes 95 % respondentů). Méně se potom podíleli na metodických intervencích z psychodidaktiky pro učitele, prezentační a informační činnosti. Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky je v 90 % případů hodnocena jako dobrá. Vnímáme zde trochu jiné zaměření ŠP; zatímco v tomto výzkumu se věnují spíše diagnostice, naši respondenti se více zaměřují na individuální konzultace a poradenství, a to jak v případě žáků, tak v případě vyučujících. Poměrně dobře se ale shoduje fakt, že spolupráce mezi ŠP a „zbytkem“ školy je na dobré úrovni.

Třetí dílčí cíl se zaměřoval na klima ve třídách z pohledu ŠP. Zajímalo nás, jaké je přizpůsobení inkludovaných žáků, kteří jsou považováni za rizikové, co se týče vzniku

rizikového chování (viz kapitola 3.3.1), i to, jaké změny ŠP pozorují u žáků intaktních s příchodem žáků se SVP do tříd ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Podle ŠP se inkludování začleňují různě; podle některých respondentů dle typu obtíží, podle jiných jde o souhrn různých faktorů. V podstatě bez problému se začleňují žáci se SVP a zdravotním či tělesným postižením, naopak nejtěžší je to v případě mentální retardace. Díky vysoké úrovni primární prevence a okamžitým intervencím se školám daří předcházet vzniku rizikového chování nebo je řešit v jejich zárodku. Intaktní spolužáci přijímají inkludované žáky analogicky podle toho, jak se jim daří se přizpůsobit. Pozitivní efekty inkluze (viz kapitola 2.2) jsou pozorovány různě. Zatímco pět ŠP vnímá nějaké zvýšení sociálního citění žáků, se zvýšením úrovně vzdělávání se nesetkává nikdo.

Těthalová (in Langer, 2016) se věnovala postavení žáků se SVP v intaktní vrstevnické skupině (ve třídě) z pohledu pedagogů. Pomocí rozhovorů s 25 pedagogy z Olomouckého a Jihomoravského kraje zjišťovala jejich postoj k inkluzi z hlediska začleňování žáků. Většina jejich respondentů považuje za hlavního činitele začlenění třídního učitele, respektive jeho vnímavost k žákům a komunikační dovednosti. Podle těchto pedagogů zaujímají žáci se SVP ve třídách tzv. pozici gama, což znamená, že nebývají středem pozornosti ani nemají vůdčí vlohy, tj. spíše se nechávají vést ostatními. Ve třídě jsou ale akceptováni. Na základě tohoto faktu 20 pedagogů vidí inkluzi jako úspěšnou, i přesto k ní má celkově 17 respondentů spíše negativní postoj. Ve shodě s výsledky tohoto výzkumu i naši respondenti zdůrazňovali, že je třeba aktivní práce učitelů se žáky, aby došlo k úspěšnému začlenění inkludovaných žáků.

Potměšil (2018) se zase zabýval tím, jak vnímají studenti SŠ lidi s nějakým typem postižení. Ačkoliv jde o starší věkovou skupinu, než kterou se zabýváme my v našem výzkumu, postoj středoškoláků je pro nás velice zajímavým vzhledem do toho, jakým způsobem byli tito studenti v minulosti vedeni. Z výzkumu vyplývá, že celých 89 % z celkového počtu 769 respondentů je nespokojených s poskytovanými informacemi o problematice inkluze a lidí s postižením. Přesto je jenom 6 % studentů, kteří vnímají společné vzdělávání jako problematické. 61 % je pro a zbylých 33 % se nedokázalo přiklonit ani k jednomupólu. Vzhledem k tomu, že dnes je zavedeno inkluzivní vzdělávání, lze předpokládat, že povědomí žáků o SVP se bude dále zvyšovat. Naši respondenti uvedli, že se žáky pracují, mimo jiné i v rámci osvěty. Stejně tak se podle nich zvyšuje i povědomí rodičů. Je ovšem otázka, zda jejich zkušenosti povedou ke snížení, nebo naopak ke zvýšení proinkluzivního postoje.

Zjištěním, jaké jsou hlavní výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání, odpovíme na dílčí otázku č. 4. Výhody jsou spatřovány zejména v přílivu finančních prostředků do škol, u některých respondentů je to také důraz na individuální hodnotu každého člověka. Hlavní nevýhody byly spatřovány zejména v celoplošném pojetí inkluze. Mnoho ŠP také vnímá přibývajících zátěž, ať už v administrativní rovině nebo v rovině očekávání. Další negativa se u jednotlivých respondentů odvíjela od toho, s jakými problémy se na svých školách nejvíce potýkají. Obecně se ale dá říci, že podle nich v současné praxi negativa převažují, a proto by se mělo systematicky pracovat na jejich odstranění.

Zavřelová (2017) se zabývala tím, jak inkluzi vnímají pedagogičtí pracovníci. V případové studii jedné jediné školy odhalila, že inkluze byla podle jejích zaměstnanců „hozením do vody“. ŠP zde na rozdíl od výše zmíněných výzkumů vnímá změny v náplni své práce; je to především narůstající administrativa, diagnostika žáků a komunikace s PPP, která je podobně jako v případě našich respondentů vnímána jako zdlouhavá. Jako hlavní pozitivní aspekt je také vnímána především finanční podpora škol. I hlavní nedostatek inkluze – celoplošnost – se v obou výzkumech shoduje.

Oproti ŠP však pedagogové vnímají inkluzi spíše negativně. Podle Vítěčkové (2017) má pozitivní postoj k inkluzi jen 40 % z jejích respondentů (celkem 122), a to pouze v případě lehčích vad a u dětí bez inteligenčního deficitu. 98 % respondentů bylo proti začleňování žáků s mentální retardací, s čímž korespondují i naše výsledky. 73 % dotázaných učitelů považovalo inkluzi za velkou zátěž. Trochu jiné výsledky přinesl výzkum Baranové (2017), který byl proveden na Bruntálsku. Z oslovených 77 respondentů jich 47 (tedy 61 %) s inkluzí sice souhlasilo, zároveň však vnímali mnoho nedostatků, které ji ztěžují. Podobně jako ŠP v našem výzkumu zmiňovali nepřípravenost systému nebo vysoké počty žáků ve třídách. I přes většinový souhlasný postoj mělo 62 učitelů obavy, že by se nezvládli věnovat všem žákům podle jejich potřeb. Otázkou zůstává, zda je něco takového vůbec možné, nebo je to jen problém nedostačujícího vzdělání pedagogů, což zmiňovali naši respondenti.

Byly zjišťovány i postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání. Zajímavé výsledky přinesl výzkum týmu odborníků z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kterého se zúčastnilo celkem 894 rodičů, z nichž většina (90 %) měla souhlasný postoj. Rozhodujícím faktorem navzdory očekávání nebyl typ postižení žáků, u kterých by inkluzi vítali nebo naopak zavrhovali, ale sociodemografické údaje. Bylo zjištěno, že celkově jsou inkluzi otevřenější ženy a lidé s vyšším dosaženým vzděláním (Šmelová et al., 2017). Opět

zde vyvstává otázka, do jaké míry jde o pozitivní zjištění. Takto výrazný pozitivní postoj rodičů může pramenit z vysokých očekávání a nároků rodičů, se kterými se naši respondenti setkávají. Pokud však tito rodiče budou se školami efektivně spolupracovat, bude možné přiblížit se k ideálu.

Velice zajímavým výzkumem je výzkum Šulákové (2016), která se zabývala postojem rodičů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. 11 z 20 respondentů vysloveno důvěru v učitele svých dětí, že by žáka s lehkou mentální retardací dokázali začlenit. 17 rodičů se domnívá, že přítomnost takového žáka by měla na intaktní žáky pozitivní vliv, a 18 rodičů věří tomu, že by takový žák mohl dosahovat úspěchů v běžné škole, a to především v prakticky orientovaných předmětech (Šuláková, 2016). Tyto názory jsou naprosto v rozporu s výzkumy týkajícími se názoru pedagogických pracovníků i ŠP, náš výzkum nevyjímaje.

Výše uvedená srovnání našeho výzkumu s jinými dokazuje, že inkluze je ožehavé téma v českém školství, které rezonuje a bude rezonovat v odborných i neodborných kruzích dlouho.

Jelikož je náš výzkum pojat kvalitativně, nebylo v našich silách a ani naším záměrem získat výpovědi mnoha ŠP. Navíc většina respondentů, kteří byli osloveni, pracuje na poměrně dobře vybavených školách s proinkluzivním přístupem. Tyto školy se ve většině případů nacházejí ve větších městech, která většinou nabízí více možností týkajících se vzdělávání, tudíž rodiče mohou vybrat pro své děti školu, která jim nejvíce vyhovuje. Tato výhoda však mizí v oblastech, které takové možnosti nenabízejí. Bylo by velice zajímavé zabývat se postojem ŠP k inkluzi ve vzdělávání v kontextu celé České republiky.

Tato bakalářská práce a výsledky v ní získané by mohly být podnětem pro další výzkum, který by se problematikou inkluze z pohledu ŠP dále zabýval. Přínosná by mohla být analýza a srovnání průběhu inkluzivního vzdělávání napříč různými kraji, odlišně organizovanými školami. Do budoucna by bylo dobré pozorovat průběh inkluze v čase a také vývoj postojů ŠP k inkluzi v delším časovém horizontu.

Tento výzkum také přinesl tématu inkluze nový pohled, který na něj nahlíží z jiného úhlu než z pedagogického, jak je tomu ve většině případů. Jelikož se ŠP stávají nedílnými součástmi mnoha škol, je nezbytné znát jejich postoj k tématu. Jejich doporučení pro zlepšení současné praxe ve školství jsou pravděpodobně největším přínosem této práce (viz kapitola 8.4).

10 ZÁVĚR

Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů jsme se pokusili interpretovat celkové postoje jednotlivých ŠP, což vzhledem k její problematice nebylo jednoduché. ŠP navíc často pociťovali rozpor mezi postojem k inkluzi v ideové rovině (tedy k tomu, jak by to mělo fungovat) a k její praktické realizaci v současné době.

Celkem sedm respondentů se k ideálu inkluze staví pozitivně; vidí její přínos zejména pro žáky se SVP, kteří byli dříve násilně segregováni do speciálních škol. Také souhlasí s tím, že inkluzivní vzdělávání se snaží o individualizovaný přístup k žákům, chce maximálně rozvinout potenciál jedince a respektuje přirozenou odlišnost žáků. S účinně nastavenými opatřeními (podporovanými pozitivy, redukováním negativ a zavedením tipů z kapitoly 7.1.4) by ji vnímali jako správný krok, který by mohl vést k proměně našeho školství a v konečném důsledku i k dalšímu k rozvoji společnosti. Zbývající dva ŠP s tímto nesouhlasí; jedna respondentka vnímá ideál inkluze jako nesprávný a nepřirozený (vychází přitom ze své dlouholeté zkušenosti ze školství a práce se žáky se SVP a psychickými poruchami), další ideál inkluze vnímá jako neslučitelný s jejím praktickým provedením. Jedná se však o ŠP zaměstnanou na škole s vysokou koncentrací žáků se SVP a žáků sociálně slabých na straně jedné, a postupným úbytkem a nedostatkem žáků nadaných na straně druhé, je tedy otázkou, do jaké míry je její názor tímto faktem ovlivněn. Paradoxně je právě tato škola jako celek výrazně proinkluzivní již delší dobu, a i přes své výhrady k inkluzi a přes její převažující nedostatky snaží vyjít vstříc všem tak, jak nejlépe může. ŠP1 ji hodnotí následovně: *„Právě že se to o nás ví, že jsme tak proinkluzivní, takže si vlastně i tvoříme problémy sami. Tady ta škola je velmi pokroková a spoustu těch věcí je tu automaticky, ale to neznamená, že si myslíme, že je to dobře. Ale ano, snažíme se dělat to co nejlépe a asi nám to jde.“*

K tomu, jak je v současnosti inkluzivní vzdělávání v ČR realizováno, má výhrady více ŠP. Ze sedmi respondentů, kterým se idea zdá správná, vyjádřila pouze jedna respondentka spokojenost s tím, jak je inkluze v současnosti nastavena. Na tomto místě ale musíme podotknout, že se jedná o respondentku ze školy, kde se v drtivé většině případů setkávají jen se specifickými poruchami učení a vedení má výrazně proinkluzivní postoj již delší dobu a je v tomto ohledu velice pokrokové. Další tři respondenti jsou sice spokojeni,

ale s určitými výhradami a s tím, že ačkoliv školy ušly kus cesty, bude třeba ještě hodně práce. Vyjádřili však určitý optimismus v tom, že by se inkluzivní vzdělávání v praxi mohlo časem stále více podobat jejímu ideálu. Jedna respondentka neměla vyhraněný názor; setkala se s případy, kde inkluze pomáhá i s případy, kde škodí. Dva ŠP, kteří se zastávali ideálu inkluze, uvedli, že české školství na inkluzi ještě není připraveno. Tito respondenti jsou zároveň zastánci již zmiňované systémové změny školství.

SOUHRN

Bakalářská práce s názvem *Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání* přináší pohled školních psychologů na v současnosti hodně diskutované téma, totiž na společné vzdělávání. Zabývá se tím, jak se školní psychologů k tomuto tématu staví, do jaké míry se jedná o pozitivní krok v realitě, a kde je praxe jiná než předkládaný ideál.

Obecně se věnuje osobě školního psychologa, vymezuje například stručný vývoj této profese u nás od původního chápání psychologa působícího pro všechny školy v okolí po jeho působení přímo na konkrétní škole. Zmiňuje požadavky na vzdělání a jejich důležitost pro školního psychologa. Přesně vymezuje to, jaké činnosti mohou být náplní práce školního psychologa a kdo jsou jeho nejčastější klienti (např. Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Není opomenuto téma týkající se náročnosti a možných úskalí práce školního psychologa (např. Zapletalová, 2001).

Dále se věnuje tématice inkluzivního vzdělávání. Snaží se čtenářům přiblížit, co přesně je inkluzivní vzdělání a co už ne; dále se věnuje nejdůležitějším dokumentům, které se inkluze týkají, k nimž patří například *Prohlášení ze Salamanky*. Jsou zde uvedeny informace, jak inkluze probíhá v zahraničí, zejména pak v severských zemích, o jejichž školství je známo, že je na vysoké úrovni a zároveň vysoce proinkluzivní (Kartous, 2015). Tento fakt je srovnán s rozporuplnými názory, s jakými se k inkluzi staví česká společnost, ať už se jedná o politické činitele, učitele nebo veřejnosti, hlavně rodiče, jejichž postoje se značně liší od těch zahraničních (např. Vítěčková, 2017; Potměšil, 2018).

Zabývá se také tím, jak zavedení inkluze do českého školství ovlivnila práci školních psychologů, v jakém ohledu mohou být nejvíce nápomocní a jak by s tolika rozmanitými žáky v běžných školách měli pracovat (Lazarová et al., 2017).

Výzkum přináší podrobný vhled do současné praxe očima školních psychologů v České republice. Celkem devět školních psychologů ze Středočeského kraje poskytlo pro výzkum rozhovor, ve kterém byli dotazováni na své zkušenosti z praxe, na jejichž základě se utvářel jejich postoj ke společnému vzdělávání.

Výzkumníky zajímalo, jaký přístup zaujímá škola, kde školní psychologové působí, její vybavení i otevřenost. Pozitivním zjištěním bylo, že všechny školy se s legislativní

změnou sžily dobře a snaží se svým žákům poskytnout maximum, někdy i nad rámec povinných opatření. Příjemným zjištěním bylo dále to, že ačkoliv byla inkluze implementována v roce 2016 (novela § 16 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona), několik škol se aktivně snaží začleňovat všechny žáky již delší dobu. Zjištěno bylo také to, že jsou školy dostatečně materiálně vybavené, co se týče pomůcek, ale bezbariérový přístup není samozřejmostí. Pouze na jedné škole se potýkají s nedostatkem asistentů.

Dále se výzkum zaměřil na to, jaké činnosti převládají v pracovní náplni školního psychologa. Všichni školní psychologové jsou především psychickou oporou pro žáky, rodiče i učitele. O jejich službách je na školách poměrně dobré povědomí, většina školních psychologů má dobré vztahy s rodiči i učiteli žáků. Jen menší polovina školních psychologů chodí pravidelně na hospitace do tříd, ale všichni se aktivně a okamžitě podílejí na intervenčních zásazích, je-li to třeba. Oproti očekávání se práce školních psychologů nijak výrazně od zavedení inkluze nezměnila, pokud vnímají změny, tak spíše malé. Často souvisejí s přibývajícím administrativou, která se k inkluzivnímu vzdělávání váže. Zjišťováno bylo, co ze svých služeb považují školní psychologové za prioritu pro úspěšnost společného vzdělávání. Odpovědi se neshodovaly; zatímco pro některé je to práce se žáky, pro jiné jde o zajištění souhry mezi všemi účastníky, tedy mezi žáky, učiteli, asistenty i rodiči.

Ve společném vzdělávání je klíčovým prvkem začlenění všech žáků v jednom kolektivu. Jedním z okruhů rozhovorů byl tedy ten, který zjišťoval, jak se toto začleňování na školách, kde respondenti působí, daří. Souhrnně by se dalo říci, že úspěšnost začleňování je jednodušší, čím jsou u inkludovaných žáků méně pozorovatelné obtíže, i když tento názor nezastávali všichni. Jen třetina respondentů vnímá jako významný faktor věku. Nejtěžší je podle většiny respondentů začlenit žáky s mentální retardací, u kterých školní psychologové inkluzi neschvalují. Na všech školách probíhají preventivní programy, na kterých se často školní psychologové podílejí, a tím snižují riziko vzniku rizikového chování.

Významnou podstatou výzkumu bylo zjistit, jak se při zvážení všech faktorů školní psychologové staví k tématu inkluze, kde spatřují její přínosy nebo naopak nedostatky. Hlavními přínosy jsou podle školních psychologů finance, díky kterým školy mohou nastavit taková opatření, aby mohly skutečně vzdělávat všechny žáky podle jejich individuálních potřeb. Někteří si také myslí, že významným pozitivem inkluze je budování vědomí o individuální jedinečnosti a užitečnosti pro společnost, sociálního citění a pocitu sounáležitosti. Negativa jsou spatřována zejména v tom, že byla žákům a rodičům odeprána možnost volby školy, dále v náročnosti implementace inkluze (rychlost zavedení,

administrativa, zvyšující se zátěž pro učitele) a také ve zvyšování nároků rodičů vůči škole i žákům. Školní psychologové by pro zkvalitnění a zefektivnění fungování inkluze a jejích ideálů v praxi byly pro celkovou systémovou proměnu školství, která by přinesla efektivnější způsoby předání žákům nejen vědomosti, ale i zkušenosti, naučila je vytvářet si vlastní názor a správné návyky do života. Někteří by snížili počty žáků v třídách, aby měli učitelé větší šanci se jednotlivým žákům věnovat individuálně.

Na základě zjištěných indicií a výpovědí respondentů bylo zjištěno, že většina školních psychologů vnímá ideu inkluzivního vzdělávání jako správnou (pouze dvě respondentky měly opačný postoj), třebaže realita se ideálu podle některých podobá jen vzdáleně. Po doporučené úpravě a odstranění, nebo alespoň zredukování nedostatků inkluze by byli tito respondenti s inkluzí spokojeni. Jakousi kladnou tečkou tohoto výzkumu i celé této práce budiž naděje našich respondentů, že když vezmeme inkluzivní vzdělávání za správný konec a budeme se snažit situaci zlepšovat na základě výstupů z praxe, tak se situace bude nadále zlepšovat a ideálu inkluze se přiblížíme mnohem více.

LITERATURA

1. Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton.
2. Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog*. (Nepublikovaná magisterská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
3. Baranová, K. (2017) *Názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání*. (Diplomová práce). Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/vq6bb/>.
4. Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue (2., upravené vydání)*. Brno: Masarykova univerzita.
5. Berhanu, G. (2018). Inclusive Education and the “Balkanization” Professionalization of the Specialized Field of Studies in Special Education Postgraduate Programs: The Case of Sweden. *Journal of Natural & Applied Sciences*, 22(3), 869–876. Získáno z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=a9h&AN=137345796&lang=cs&site=eds-live>
6. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
7. Country information for UK (England) [Online]. (c2019). Retrieved October 08, 2019, from <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england>
8. Czechkid. (15. listopadu 2010). *Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* Získáno 28. května 2019 z <http://www.czechkid.cz/si1540.html>
9. Čadová, E. (2014). Spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení. In *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
10. Dyssegaard, C., & Larsen, M. (2013). *Evidence in inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University, Copenhagen.
11. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2). Praha: Portál.
12. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vydání čtvrté). Praha: Portál.
13. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

14. Hakala, K. (2010). Discourses on Inclusion, Citizenship and Categorizations of 'Special' in Education Policy: The Case of Negotiating Change in the Governing of Vocational Special Needs Education in Finland. *European Educational Research Journal*, 9(2), 269–283. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.2.269>
15. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
16. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
17. Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
18. Hossain, M. (2012). *An Overview of Inclusive Education in the United States*. 10.4018/978-1-60960-878-1.ch001.
19. Hvozdík, J. (1986). *Základy školské psychologie*. Bratislava: SNP.
20. Index inkluze: průvodce rozvoje školy na základě inkluzivních hodnot [Online]. (2017). In Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Retrieved from <https://cosiv.cz/cs/2019/05/15/index-inkluze-pruvodce-rozvoje-skoly-na-zaklade-inkluzivnich-hodnot/#more-5495>
21. Jalůvková, R. (2011) *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. (Bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://theses.cz/id/q4m5dq/>.
22. Jebousková, J. (2013). *Školní psycholog pohledem žáků druhého stupně ZŠ*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
23. Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many School Psychologists are There in Each Country of the World?: International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555–567. <https://doi.org/10.1177/0143034309107077>
24. Kartous, B. (2015). *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Praha: EDUin. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>
25. Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67 [2019-05-27]. Dostupný z WWW: <https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>. ISSN 1802-8853.
26. Kendíková, J. (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta.

27. Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
28. Květoňová-Švecová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
29. Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*, 27(2), 287–307.
30. Langer, J. (2016). *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
31. Lechta, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*. (2016). Praha: Portál.
32. Malečková, K. (2012). *Role školního psychologa na základní škole*. (Bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vhjoe4/>.
33. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
34. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
35. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
36. MŠMT. (2016). *Charakteristiky škol, kde je vhodné zřizovat školní poradenské pracoviště s rolí školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga*.
37. OSN. (1948). *Všeobecná deklarace lidských práv*.
38. OSN. (1989). *Úmluva o právech dítěte*.
39. Otevřený dopis ministryni školství ČR ze dne 26. ledna 2010 [Online]. (c2011). In *Asociace speciálních pedagogů ČR*. Praha. Retrieved from <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-ceske-republiky/sledujte-otevorene-dopisy-v-aktualitach.html>
40. Pančocha, K. (2010). *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. (2010). Brno: Masarykova univerzita.
41. Pavlisková, V. (2013). *Spolupráce učitelů a školních psychologů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
42. Pilař, J. (2018, 03. prosince). *Přibývá záškoláků, děti selhávají, inkluze nefunguje, tlačí ji neziskovky*. [video]. [vid. 07.10.2019]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/pribyva-zaskolaku-a-deti-selhavaji-ucitele-nebyli-na-inkluzi/r~65e83550f61e11e8a1900cc47ab5f122/>

43. Potměšil, M. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
44. Procházka, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing.
45. Procházka, R., Šmahaj, J., & Kolařík, M. (2012). *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
47. Schafer, V. (2016). *Aspekty spolupráce třídního učitele a školního psychologa na střední škole*. (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://theses.cz/id/yu4n0w/>.
48. Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie* [online], 8, 4, 23-29 [2019-05-27]. Dostupný z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>. ISSN 1802-8853.
49. Stejskalová, J. (2012). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů*. (Nepublikovaná magisterská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
50. Šimková, K. (2018). *Limity práce začínajícího školního psychologa*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
51. Šmelová, E., Suralová, E., & Petrová, A. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
52. Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
53. Šuláková, R. (2016). *Integrace dětí s lehkým mentálním postižením do běžných typů základních škol z pohledu rodičů intaktních žáků*. (Nepublikovaná magisterská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
54. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
55. UNESCO. (1994). *Prohlášení ze Salamanky*.
56. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
57. Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
58. Viktorin, J. (2017). *Činnost pracovníků školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu*. (Rigorózní práce). Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://theses.cz/id/i13s9h/>.

59. Vítěčková, M. (2017). *Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol v České republice*. (Nepublikovaná magisterská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
60. Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
61. Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů*. (Rigorózní práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://theses.cz/id/2nsnf9/Rigorzn_prce_Johana_Vonostrnsk.pdf
62. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
63. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
64. Wilkinson, R. a Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Londýn: Penguin
65. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
66. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
67. Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 5, 36-46. Získáno 27. května 2019 z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika>.
68. Zdroj: Zavřelová, V. (2017). *Implementace inkluzivního vzdělávání na základní škole*. (Diplomová práce). Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://theses.cz/id/crh6xz/>.

PŘÍLOHY

„Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce v českém jazyce“

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání

Autor práce: Adéla Slavičková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 72; 130 211

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury: 68

Abstrakt: Cílem této práce je zjistit postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání na základě jejich zkušeností z praxe, popsat hlavní přínosy a nedostatky inkluze z jejich úhlu pohledu a přinést doporučení pro efektivní fungování inkluzivního vzdělávání v České republice. Ve výzkumu je aplikována kvalitativní metodologie. Respondenti pro výzkum byli vybíráni prostým záměrným výběrem, sběr dat byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných interview. Při analýze bylo vycházeno z metod kvalitativní evaluace. Práce je zaměřena zejména na činnost školních psychologů pro efektivní začleňování žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky ukazují, že má většina školních psychologů k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj pramenící zejména z lepšího ukotvení a přílivu financí do škol v materiální rovině a budování hodnot v duchovní rovině, zároveň však vidí mnoho nedostatků, které jsou zapříčiněny zejména radikálním zavedením inkluze do všech škol a pro všechny žáky.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, inkluze, třídní klima, speciální vzdělávací potřeby

„Příloha 2: Abstrakt bakalářské práce v anglickém jazyce“

ABSTRACT OF THESIS

Title: The attitude of school psychologist to inclusive education

Author: Adéla Slavičková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 72; 130,211

Number of appendices: 7

Number of references: 68

Abstract: The aim of this thesis is to find out the attitude of school psychologist to inclusive education which is based on their experience in practise, describe the main contributions and shortcomings from their point of view and bring their recommendations for effective function of inclusive education in the Czech Republic. In the research is applied qualitative methodology. The respondents were selected using an intended selection and data-collection was realized by semi-structured interview. For data analysis it was chosen the methods of qualitative evaluation. The thesis is focused especially on activity of school psychologists for effective integration pupils with special educational needs in mainstream schools. Results of the research shows that most of school psychologists's attitude to inclusive education is positive because of better legislative specification and influx of financial resources to schools in material perspective and value construction in the spiritual perspective, but many shortcomings caused especially radical implementation of inclusive education to schools and for all pupils at the same time.

Key words: school psychology, school psychologist, inclusion, class climate, special educational needs

„Příloha 3: Seznam zkratk“

SEZNAM ZKRATEK

• AŠP SR a ČR	Asociace školní psychologie SR a ČR
• IVP	individuální vzdělávací plán
• IEP	individual educational plan (česky IVP)
• ISPA	International School Psychology Association
• MTD	multidisciplinary team (tým odborníků na školách v USA)
• MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
• NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
• OSN	Organizace spojených národů
• PAS	poruchy autistického spektra
• PLPP	plán pedagogické podpory
• PO	podpůrné opatření
• PPP	pedagogicko-psychologická poradna
• SPC	speciálně-pedagogické centrum
• SVP (a)	speciální vzdělávací potřeby
• SVP (b)	středisko výchovné péče
• ŠP	školní psycholog
• ŠPP	školní poradenské zařízení
• ŠPZ	školské poradenské zařízení
• ŠSP	školní speciální pedagog
• UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
• WHO	Světová zdravotnická organizace

„Příloha 4: Informovaný souhlas“

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Podpisem tohoto dokumentu potvrzuji, že se dobrovolně účastním výzkumu, který je součástí bakalářské práce *Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání*. Pro tento výzkum poskytnu rozhovor.

Byl/a jsem dostatečně seznámen/a s účely výzkumu.

Mnou poskytnuté osobní informace budou bezpečně chráněny a zašifrovány (bude mi přidělen číselný kód) a po ukončení výzkumu odstraněny tak, aby nemohlo dojít k jejich zneužití.

Mám právo kdykoliv od účasti ve výzkumu odstoupit, a to bez udání důvodu.

Souhlasím s tím, že rozhovor bude nahráván¹: ANO NE

Souhlasím se zasláním výsledků výzkumu¹: ANO NE

Jméno účastníka:

Jméno výzkumníka:

Místo:

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

¹ Nehodící se škrtněte

POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW

1. JAK PROBÍHÁ INKLUZE NA VAŠÍ ŠKOLE?
 - a. Jaký má škola postoj k inkluzi (vedení, učitelé, vybavenost školy)?
 - b. Kolik žáků, kteří potřebují nějaké podpůrné opatření, máte?
 - c. Má Vaše škola dostatek asistentů pro práci s těmito žáky?
2. JAK VY KONKRÉTNĚ S TĚMITO ŽÁKY PRACUJETE?
 - a. Jak pracujete se žáky/rodiči/učiteli/asistenty?
 - b. Co považujete za prioritu?
 - c. V čem se Vaše práce nejvíce proměnila po zavedení inkluze do škol?
3. JAK PROBÍHÁ ADAPTACE INKLUDOVANÝCH ŽÁKŮ VE TŘÍDNÍCH KOLEKTIVECH?
 - a. Jak se tito žáci přizpůsobují ve třídě?
 - b. Jak ostatní intaktní žáci vnímají své spolužáky?
 - c. Jak pracujete s kolektivem, aby nedocházelo k různým problémům, např. šikaně nebo izolaci žáka s PNO, ale aby naopak došlo k přijetí těchto žáků?
4. JAKÁ JE SPOKOJENOST S TRENDEM INKLUZE NA VAŠÍ ŠKOLE Z DLOUHODOBĚJŠÍHO HLEDISKA?
 - a. Jaké jsou podle Vás přínosy/nedostatky inkluze
 - b. Jak byste zlepšil/a nedostatky?

„Příloha 6: Ukázka transkripce rozhovoru“

TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Jak probíhá inkluze na Vaší škole? Myslím tím, jak se k ní ta škola staví, jak otevřená je všem žákům?

To jsem si zrovna říkala, že jde o tak širokou otázku, že jsem si měla připravit odpověď.

Tak začněte s tím, jak se k tomu staví vedení, jak je škola vybavená, ať už personálně, prostorově, jestli má dostatek pomůcek...

Já myslím, že když vnímám inkluzi jako proces, který byl dávno probíhající a ne něco, co přišlo jen s nějakou legislativou, tak myslím je to tu dobré. Tady byli vždycky otevření všem, a to co já vnímám za těch pár let co tu jsem za změny, tak to jsou třeba právě ty personální, že máme mnohem větší počet asistentů pedagoga, že s tím je potřeba pracovat, dále máme přímo pozici koordinátora inkluze. Nevnímám změny v tom, že by se změnily děti, to fakt ne. Ty děti tu byly a jsou tu pořád, ale spíše v tom fyzickém, například v nákupu pomůcek, to se změnilo s tou legislativou, jinak ten přístup tady ten učitelé vždy měli spíše proinkluzivní. Ne všichni, my jsme velká škola, ale většina to lidsky brala tak jako automaticky, naopak teď musí řešit nějaké papíry; na tom jim říkám, že to přeci taky dělali vždycky, tak ať v tom pokračují.

Takže tady je k celému tématu pozitivní přístup.

Máme tu i speciální třídy, zřízené podle §16 odstavce 9 pro děti s nějakým postižením nebo SVP, a máme to přímo pro děti s lehkým mentálním postižením, a víceméně víme, že tam je těm dětem dobře. Učí tam přímo speciální pedagožka a já bych za tuhle třídu dala ruku do ohně. Ty děti jsou tam šťastné, posouvají se, prospívají, i těm rodinám to pomůže. A tím, že jsou pořád součástí celé školy, se účastní všech akcí, co tu probíhají. Akorát se pak trochu dostáváme do toho, že to vypadá, že rodiče tlačíme do těchto tříd, když vidíme, že tam je ta snížená inteligence. V tomhle trochu narážíme na rozdílné názory pedagogů a rodičů.

Já se ještě zeptám, jestli za inkludované žáky považujete i žáky, kteří jsou „bez diagnózy“, třeba jen ze sociálně slabších rodin.

Tohle nejsou děti, na které bychom měli třeba toho asistenta nebo ty pomůcky, ale jsou to právě ty děti, se kterými ti učitelé pracovali dávno a věděli, že když jedou na výlet a mají tam tyhle děti, tak že nepojedou nebo jak to zvládnou, že jsou i sociálně slabší, nebo třeba komunikačně slabší.

Tudíž tady razíte individuální přístup k žákům.

To bych řekla, že je něco, co si tady ti učitelé tak nějak pěstují, že dbají na třídnické hodiny, začínáme každý školní rok prací na kolektivu, vlastně se tu celý první týden neučí. Ale zase to nijak nevypočítáváme. Prostě tak lidsky.

A dostatek asistentů máte?

Ono se to během roku mění, občas nějaká asistence skončí, jiná přibude. Já je metodicky vedu, takže vím přesně, že loňský školní rok (2018/2019) jsme jich měli 22. A myslím, že jich je tu dost, když to například porovnáme s jinými školami, zvlášť když jsme vlastně normální běžná škola. Ale nejsou všichni na celé úvazky. Takže někde třeba vnímáme to, že tam ten asistent je, ale je to malý úvazek. Je tam dopoledne, byl by potřeba i na odpoledky, ale nemáme člověka, který by tam byl.

A jde o asistenty pedagoga, nebo jsou to asistenti žáků?

Jsou to asistenti pedagoga. Loni jsme měli jen jednoho osobního.

Mezi učitelem a těmi asistenty to funguje?

Je to hrozně individuální, ale taky je to něco, na čem dost pracujeme. Když jsem nastoupila, tak jich tu bylo asi 5 a za těch pět let to stoupl 4x. Loni a vlastně i rok předtím jsme tím hodně žili. Měli jsme školení, scházeli se v menších skupinách a snažili se to nějak nastavit. A pořád to někde dře. Ale hodně se o tom mluví.

Tak to je dobře. Nyní bych se přesunula přímo k Vaší práci. Co třeba přijímací řízení? Stává se, že sem přistupují žáci z jiných škol, když jste tu takhle otevření?

To je trochu problém. My ani nedokážeme pobrat děti, které k nám spádově patří. Takhle to má asi více škol. Je tu velká kumulace lidí, kteří tu sice bydlí, ale nepracují. Ty děti ale chtějí chodit do školy sem. Takže my teď bereme jen ty, co patří do našeho města, přitom spádově bychom měli brát i děti z okolních vesnic. Na to ale nemáme kapacitu. Takže většinou necháváme jedno dvě místa, kdyby někdo přestoupil. Stane se to, ale ne často. Ale nebývá to proto, že by se o naší škole nějak v souvislosti s inkluzí mluvilo. Spíš se někdo přistěhuje. Nebo se děti vrací z víceletých gymnázií. Na druhou stranu některé odcházejí.

S těmi inkludovanými žáky přímo pracujete?

Já sama více pracuji se třídami. Mám možnost pracovat například na začlenění těch žáků do kolektivu. Samozřejmě mám i individuální konzultace s žáky a často to jsou žáci, kteří právě

mají nějaký problém. Máme hodně dětí s poruchami chování a těžšími poruchami učení. Pak mám i skupinové aktivity. Tam mám skupinu dětí, co jsou nějakým způsobem vyčleněny. Buď mají nějaké potíže s chováním, nebo jsou třeba sociálně slabší. Máme kroužek komunikačních dovedností.

A to je z iniciativy žáků, respektive rodičů, nebo si je vytipujete Vy?

No, ty děti moc nechtějí, ale ti rodiče ano. Já dávám rodičům nabídku a komunikuji o tom s nimi. Někdy je to tak, že o tom dítěti víme a cíleně jim to nabídneme.

Ta iniciativa tedy pochází z obou stran, podle zájmu a potřeby.

Určitě. U těch mladších žáků je to hlavně o tom učitel-rodič.

Stává se, že nemají zájem? Myslím rodiče.

Stává. Někdy to nevyužijou vůbec, někdy se se mnou setkají, ale nic od toho neočekávají.

Dá se s těmi rodiči nějak pracovat? Jak řešíte, když třeba nechtějí přijít?

Já se snažím se na začátku roku vždy představit všem třídám, všem rodičům, chodím na třídní schůzky odprezentovat svoje aktivity, aby věděli, že tam jsem. Loni chodila i speciální pedagožka, teď se je snažím všechny informovat o službách celého poradenského pracoviště, aby věděli, s čím za kým přijít, na koho se obrátit, jak to u nás funguje. Postupně se zvyšuje to povědomí. A taky chodím do těch tříd preventivně. A ti rodiče pak přijdou a řeknou: „Jo, vy jste ta psycholožka, dítě mi řeklo, že nějaká byla ve třídě...“ A tím postupně vzniká nějaká ta důvěra a pro ty děti i rodiče je pak snazší se o některých věcech bavit i se mnou, než osloví nějaké odborníky zvenčí, tak to funguje.

S učiteli přímo pracujete? Když je žák s konkrétním problémem, diagnózou, přiblížíte jim to? Učitelé většinou nemají vystudovanou speciální pedagogiku nebo psychologii.

No, přijdou, ale tady kupodivu většina učitelů tu speciální pedagogiku má. Ne jako jednoobor, ale měli rozšířenou výuku nebo nějakou specializaci. Tenkrát na to byly nějaké velké kurzy. Ještě než jsem tu začala já s kolegyní speciální pedagožkou, tak to byli právě oni, kdo tady dělal ty reedukace a nápravy. Ale pokud přijdou nějaká nová doporučení, tak přijdou. Dnes už se tedy nestává, že by přišlo doporučení na dítě, aniž bychom věděli, že má nějaké potíže. Většinou je to tak, že ten učitel a celé ŠPP víme, že se něco děje, a až pak přijde tak zpráva. A když učitel chce – jakože většina opravdu chce – tak jim pomáháme s tvorbou IVP, výběrem pomůcek, nebo aby se sešli s novým asistentem.

Takže ti učitelé vědí, jak s tím pracovat.

Někteří jo, někteří ne, i kdybychom jim to tisíckrát vysvětlovali, tak si pořád jedou něco svého.

Pořádáte pro ně i nějaká speciální školení?

Něco jo. Co pořádáme přímo tady – já a speciální pedagožka – třeba na ty pomůcky. Otevřeme naše materiály, dělaly jsme workshop na práci s pomůckami, pro asistenty a učitele děláme společná setkání, aby si vyjasnili svá očekávání. S asistenty navíc pracuji i během roku, nabízím jim metodickou oporu, intervize, sdílíme zkušenosti během roku, pořádáme porady, řešíme kazuistiky. Ne vždy se všemi, jak kdo potřebuje.

Dá se říct, co z toho je nejdůležitější? Vím, že je to celé jeden velký kruh, ale mohla byste říct, kdo je v tom celém ten klíčový faktor? Žák, rodič, učitel, asistent?

Na začátku jsem šla určitě víc po práci s dětmi, ale postupně jsem pochopila, že musím pracovat s těmi dospělými. Snažím se o to, aby sbor fungoval, děláme teambuildingy pro učitele, seznamovávky pro nové kolegy. Více беру to, že je potřeba práce i s těmi učiteli a rodiči.

Proměnila se Vaše práce nějak více v souvislosti s legislativou o inkluzi v roce 2016? Vnímáte v tom nějaké změny?

Jako já sama? Asi to, že se na různých setkáních s odborníky pořád omílá, jaká je kde novinka. Už teď mi chodí od koordinátorky maily o novelizaci vyhlášky a vždycky přijde mail, že něco bude takhle. Pak přijde další, že to vlastně bude jinak. Více nás to nutí se setkávat jako celé ŠPP, teď už to jede každý týden, abychom měli čas probrat a předat si to, co se děje venku, a přitom stihnout probrat ještě ty konkrétní děti na naší škole, s tím, že vždy se objeví někdo, kdo přišel z nějakého školení s novinkou. Ale jde hlavně o to, jak se k tomu postavit. Myslím, že kdybychom se zeptali dětí, jestli se pro ně něco změnilo, tak netuší.

Ale to povědomí je celkově větší. Třeba i u rodičů.

To je pravda. Loni jsme se setkali s některými rodiči, kteří už vědí, na co všechno mají právo a my jsme ti, kteří to tak mají nastavit. A oni si za tím více jdou. Sledují média.

Jsou jejich představy reálné? Někdy to totiž mohou brát tak, že škola vyřeší veškeré problémy za ně.

Myslím, že někdy tu představu nemají. Protože je rozdíl, když si to dítě pracuje v klidu doma a když dělá tu samou věc v kolektivu dětí. V některých třídách je těch dětí i 29. My jsme otevření i tomu, aby se rodiče chodili podívat na vyučování, ale i tak to vypadá jinak. Z toho jsme tu byli takoví nešťastní, že ten cíl máme stejný – spokojenost dítěte – ale každý jsme šli jinudy.

A daří se vám dosáhnout shody s tím rodičem?

Je to dlouhý proces. V takových případech na těch schůzkách zastávám názor, aby se tomu nechal čas, než jít přes cokoli. Protože když pak odchází matka i učitelka s pláčem, tak to je špatně. Já pak hraju roli prostředníka. Snažím se je dostat na stejnou vlnu. Teď máme jeden takový případ, takže čekáme, jak se to vyvine v dalším pololetí.

A koordinátor inkluze je na škole jak dlouho? Už od roku 2016?

Ne. Ono to vzniklo celé s tou administrativou. Dříve to u nás řešila výchovná poradkyně. Ta ty dokumenty všechny schraňovala, korigovala učitele, snažila se orientovat ve všech nových doporučeních, která přicházela, abychom my se speciální pedagožkou mohly pracovat s dětmi reálně, a ne řešit papíry. Ale ona pak nemohla zvládat tu svou agendu výchovného poradce. Takže jsme přišli s tím, že by to bylo dobré. Zjistila jsem, že v některých regionech to měli. Já jsem vlastně také pořád zaměstnaná z nějakých projektů. Takže v jednom z těch projektů ta pozice byla vypsána. Jenže to jsme zjistili až v průběhu roku, a to už nic nebylo. V tomhle případě nám tedy pomohlo město. Což je super. Lidi tam vědí, že to je úleva pro všechny pracovníky. Je to tedy naše administrativní síla. Nedělá nic jiného než papíry. Ale má na to ten čas. Máme ji už na $\frac{3}{4}$ úvazku. Začali jsme na $\frac{1}{2}$ a to nešlo. Už ji máme dva roky.

Co nadaní žáci? Je jim věnována pozornost?

Hrozně málo. Ale teď od tohoto roku bude novinka, že bych měla vést nějakou skupinku nadaných dětí. S poradnou už jsme to komunikovali. Teď je to ve fázi, kdy bych se do toho měla pustit. Ale cíleně s tím nijak zvlášť nepracujeme. Jsou však učitelé, kteří se dokáží shodnout s asistentem, a přijdou si k nám pro materiály právě pro ty nadané, aby mohli v té třídě pracovat diferencovaně. Zvládnou si to rozdělit. Ale to dělají učitelé, žádnou metodiku na to nemáme. Máme tu nějaké odpolední kroužky, od Mensy máme Klub nadaných dětí. Ale je to tak, že to nabízíme, dáme k tomu prostory, ale ten rodič tam to dítě musí přihlásit.

Je to tedy navíc. Ne v době školy, ale nad rámec.

Přesně. Dokonce to ti rodiče snad musí platit.

Jak probíhá adaptace těch dětí v kolektivech?

Když tam ty děti chodí od počátku, tak si na to ty děti zvyknou. Samozřejmě hodně záleží na konkrétní poruše nebo projevech těch žáků. Protože něco se může projevit tak, že to ty děti ani nenapadne.

A který ten problém zvládnou nejlépe či nejhůře? Protože je asi rozdíl u žáka s poruchou chování a s poruchou učení?

To určitě. S tím učením to spíš berou. Protože chápou, že někomu něco nejde, jinému zas nejde něco jiného. A i ti učitelé s tím dovedou lépe pracovat. U těch poruch chování jsou asi nejhorší ty agresivní. To pak nemusí zvládnout ani ten učitel. Je to různé. Může být žák s nějakou těžkou diagnózou, ale učitelka i asistentka to zvládají, komunikace s rodinou super. Ale v jiné třídě by to třeba nefungovalo.

Myslíte, že je v tom hlavní problém ta porucha, nebo je to nějaký jiný faktor?

Ta porucha asi ne. Bude to všechno dohromady. Když přijde do školy žák, který má podporu doma, pracuje se s tím, tak se přizpůsobí. Problém je, když to vypadá, že si toho všímáme jako první ve škole, ale není to tak; jen se tam do něčeho naráží.

Dá se tedy ta inkluze celoplošně zvládnout, nebo je nějaký typ postižení, kde to není to pravé?

Já osobně s tím bojuji u dětí s mentální retardací, které jsou v běžných třídách. Na tom prvním stupni se to asi dá. I když teď je ve třetí třídě holčička, která to nezvládá. Nezvládá učivo, budiž. To se dá. Ale intelektově nedosahuje tomu, aby si s těmi ostatními dětmi dovedla třeba jen hrát. Ona je jinde. Pak je na těch dětech vidět nějaká frustrace, a to je špatně. A to právě pozoruji u těch dětí s mentálním postižením.

A pro ostatní je to dobře? Nebo spíš... Je inkluze krokem vpřed? Nebo byly lepší zvláštní školy, kde to fungovalo stylem svůj ke svému?

Rozhodně bych zvláštní školy nerušila. V tom mi přijdou super i ty naše speciální třídy. Protože jsou děti, pro které je dobré být ve velkém kolektivu, a se stejnou diagnózou tu mohou být děti, které potřebují speciální třídu nebo dokonce školu. Navíc se mi nelíbí, že ta inkluze přišla s nějakým rokem.

Je pravda, že ta příprava nebyla nic moc.

Já bych to tak ani nenazývala. Přistupovala bych k tomu prostě lidsky. Dokud to jde, nechat dítě v běžném kolektivu. A když to nejde, nabídnout další alternativu. Přijde mi prostě dobré ponechat možnosti. Akorát je to pak těžké v tom, to ty děti mohou samy odmítat. Na druhém stupni přijdou a řeknou, že už nechťejí mít asistenta, že nechťejí nápravy, nechťejí být jiné.

Jak vlastně probíhá přidělování asistentů?

To doporučení přichází od PPP nebo SPC. Komunikuje se to i s rodiči. Řeší se, jestli ho dají, na jak dlouho denně, na jak dlouhé období, jeho náplň práce. Tohle se nastavuje externě.

Co se stane, když se pak sedmák zasekne, že už asistenta nechce, a rodiče ho v tom podpoří?

Tak se o tom začne komunikovat. Ten asistent by tam papírově pořád měl být, ale začneme se o tom bavit. Třeba jsme to tu měli u devátáka. Dokonce jsme s ním sepsali smlouvu. Aby chápal, že ho respektujeme, ale na druhou stranu od něj něco očekáváme. Že bude fungovat. A ono to fakt fungovalo. Měl snad místo asistenta nějaké doučování, přípravu na přijímačky, to byl rád. Dá se všechno. Horší je, když je někdo proti. Třeba kdyby pedagog řekl, že prostě ne. Pak začínají konflikty.

S vedením máte dobré vztahy? Vycházíte si vstříc?

Určitě. Asi byste našla učitelky, které by řekly, že se za ně vedení nepostavilo, ale minimálně s ŠPP mluví vždy otevřeně.

Ještě bych se vrátila k tomu kolektivu. Ti ostatní žáci tedy vnímají své inkludované spolužáky dobře? Mohla byste třeba říct, že se u nich zvyšuje nějaké sociální citění nebo něco takového? Liší se to věkem?

No, asi ano. Ti menší vůbec neřeší, že se někdo chová jinak. Hodně se nám osvědčilo, že asistent pedagoga je tam doopravdy jako asistent pedagoga, ne někdo přidělený kvůli nějakému dítěti. Berou ho jako druhou paní učitelku. Nemají důvod řešit, kvůli komu tam jsou. To funguje dobře. Jasně, když jsou děti, co mají nějaký afekt, tak se samozřejmě ptají, ale ti pedagogové to tu berou za správný konec. Řeší se to o třídnických hodinách, máme osobnostně-sociální výchovu. Od počátku se pracuje s tím, že každý je jiný.

Takže prevence je tímhle na vysoké úrovni.

To musí být. Ale u těch starších se začne řešit, jestli to je nebo není fér, ale to je různé.

Třídnické hodiny tu probíhají jak často?

Každý týden, plus na začátku a na konci roku jsou týdny s třídním učitelem. Na začátku si tam můžou nastavit, jak budou fungovat. A mají to všechny třídy. Na konci se třeba i různě vyjíždí na pobyty a tak.

Nestěžují si učitelé, že nemají čas naučit děti vše, co mají v osnovách?

Tady jsou v tomhle napřed a je to tak. Někdy se stane, že někdo neví, jak to vést, a musí to vést každý týden, ale máme na to i školení. Snažíme se jít v tomhle dopředu, dělám burzu nápadů. Nebo se chodí poradit.

Když během roku nastane nějaký problém, řeší se za pochodu, nebo přerušíte výuku?

Zastaví se výuka. Mám takovou zkušenost, že je to lepší. Loni jsme tu měli v jedné třídě něco většího. Tam jsme museli podniknout hodně intervenčních kroků, ovlivněny byly paralelní třídy, kam rozdělovali ty agresory. Automaticky se počítalo s programy s externisty, já jsem do těch tříd chodila... Možná vnitřně někdo řeší, že má o 5 hodin méně, ale jsou výjimky. My tu razíme filozofii, že když se děti necítí bezpečně, tak nemá cenu probírat nějaké náročné učivo.

Vy jste teda na Vaší škole s inkluzí celkově spokojení?

Teď mi přesně běží hlavou ti učitelé, kteří by řekli, že je to něco strašného.

To asi bude všude, ale mně jde především o Váš názor.

Já myslím, že to tu funguje. Ti učitelé to zvládají. V každém případě by se tu snažili dělat to tak, aby se všechny děti začlenily, aby to zvládaly.

A děti jsou spokojené.

Premýšlím, ale asi jsem nezažila, že by děti přišly s tím, že nechtějí někoho inkludovaného ve třídě, dokud jim fyzicky neubližuje. A v tom případě pak ocení, že jde agresor ven, když se to řeší a mluví se o tom. Ony chápou, že to, že jsme tomu otevření, neznamena, že bychom inkludovaným tolerovali všechno. Nikdo nemůže házet židlí po třídě.

Jakou diagnózu tu máte nejčastěji?

Poruchy chování, učení a pozornosti.

Myslíte, že vzrůstá počet dětí s poruchami, nebo spíš povědomí o těch poruchách?

Ona je otázka, kdo vlastně má tu poruchu (smích). Ty děti byly vždycky. Víc se to pozoruje, více se jim snažíme pomoci. Ale je tu ta věc, že pokud to dítě dostane tu diagnózu, tak my

jako škola máme možnost nakoupit pomůcky. Tak proč bychom se tomu bránili? Když rodiče jsou s tím v pohodě, tak si tu diagnózu vlastně nechají dát. Což je trochu paradox.

Co vnímáte jako pozitivní důsledky inkluze?

Je to lépe ukotvené v té legislativě. Umožnilo to těm učitelům, kteří to stejně dělali už předtím, pořídit si třeba pomůcky, otevřelo to možnosti pedagogických intervencí, náprav, reedukací. Předtím nebyl nikdo, kdo by to s nimi dělal, a teď na to mají zakotvené právo. Mají třeba zaplacené to, když doučují. Asistent pedagoga je taky velkým plusem, pokud se ty dvě podoby sejdou. Dřív se o to muselo složitě žádat, dokonce rodiče se skládali na úvazek pro asistenta. Teď je to prostě dáno.

Jak vlastně přidělujete asistenty k učitelům?

Na začátku je to velká loterie. Někdy i během roku měníme. Snažíme se jim tu cestu najít. Když se sehrajou, super, když ne, snažíme se to nějak řešit. Vyjít jim vstříc.

Seženete je dobře? Protože je po nich určitě velká poptávka.

Moc dobře ne. Problém je v tom, že jim často nemůžeme nabídnout celý úvazek. Málokteré dítě má doporučeného asistenta na celý úvazek. Máme tedy hodně asistentek, které jsou zároveň vychovatelkami ve školní družině. Třeba asistenty – chlapy – vůbec nemáme.

A nedostatky inkluze? Co Vás napadá?

No, je to složité. Stane se, že úplně přesně nevíme, co všechno můžeme a nemůžeme a na co máme a nemáme nárok. Je spousta novelizací, vyhlášek. Já mám štěstí, že patřím pod projekt, kde jsou koordinátorky, které se nám všechno tohle snaží přelouskávat. Ale neumím si představit, že bych to sama měla studovat a říkat tady pedagogům, jak co má být. A stejně se stane, že se občas neshodneme. Někdy je to prostě zbytečně matoucí. A když jsme zmatení my, odborníci, tak jsou pak ti učitelé ještě zmatenější. A nemluvě o rodičích. Vznikají zmatky, i když všichni chceme to samé. Chceme, aby ty děti patřily do těch tříd a chceme je kvalitně vzdělávat. A ještě řešíme to, že nám klesají počty dětí ve speciálních třídách. Teď jsme jednu museli zavřít, protože ti rodiče to chtějí zkusit co nejdéle v běžných třídách. Akorát že až to bude fakt blbý, tak už nebude možnost je dát do těch speciálních. Třeba budou muset do jiné školy. Všichni to prostě chtějí zkusit, i když už to pro ty děti není úplně dobré.

Myslíte si tedy s ohlednutím na tohle všechno, že je inkluze krokem vpřed v systému vzdělávání?

Já hlavně nemám pocit, že by inkluze byla něco, co se stalo najednou. To fakt ne. Prostě přišly děti ze školek jako předtím. V tomhle to nevnímám jako zásadní změnu.

Možná je to tím, že to u Vás fungovalo už předtím.

A taky nemáme žádné těžké postižení. Jo, měli jsme holčičku, která byla zraková postižená, teď už asi bude skoro úplně nevidomá, ale předtím trochu viděla. Tak proč by nechodila do běžné třídy? Nakoupili jsme vybavení pomůcky, sklopnou desku, kamery. Dokud to šlo, tak proč ne. Teď už je to ale trochu náročnější. Už se musí učit brailovo písmo, začínáme diskutovat s rodiči, jestli by nebyla lepší škola pro zrakově postižené, kde by ji mohli rozvíjet mnohem lépe než my tady. Ale než k tomu dojdeme, tak to může ještě trvat celý školní rok.

Takže kdyby to všude fungovalo jako u Vás, tak v inkluzi nevidíte problém.

Ano. Jediné, s čím vážně bojuji, je to mentální postižení. S fyzickým postižením nemáme vyloženě nikoho, ale už tu máme rampu... Problém v tom není.

Takže s cíli inkluze, s tím ideálem souhlasíte. Je to krok vpřed.

Za mě jo. Ne že to bude v nějakém žebříčku.

Nebojte, dostanete kód, nikdo nebude říkat, že jste to řekla zrovna Vy (smích).

Dobře. Jako občas s tím ti učitelé bojují, ale často se stává, že bojují s dětmi bez diagnózy, co si nesou špatné návyky z domova, bez hranic a výchování. Ale ty nepřinesla inkluze.

Myslíte, že alternativně zaměřené školy mají lepší možnosti pro inkluzi? Svým individuálnějším přístupem apod.?

To je něco, o co se tu učitelé snaží, ale často naráží na to, co ty alternativní školy mají nastavené jinak. Třeba počet dětí ve třídě.

Nebo na délku hodiny.

Nebo. Je pravda, že tam to asi lépe zvládnou. Ale komunitní kruhy tady umí všichni, ale problém je ve velikosti třídy. Někdy nemají prostor ani na ten kruh, protože jsou všude lavice. Proto si myslím, že byly super ty speciální třídy, kde ten prostor tomu byl přizpůsobený.

Takže kdyby od státu přišlo nařízení, že vyučovací hodina má být delší, podmínky trochu jiné...?

Ano, to jsme zrovna teď řešili. Že učitelé například volají po snížení počtu žáků ve třídách. Jenže ti legislativci mají pocit, že uberou jednoho a už toho docílili. My se bavíme v jiných

měřítkách. A stejně je to s prostory. Ta budova je prostě malá. Nemáme odborné učebny, družina je v domovských třídách. Nebo kdyby uzákonili dva pedagogické pracovníky ve třídě. I když je pravda, že když vychází s asistentem, tak v něm mají doopravdy partáka.

Hlavně je asi velká výhoda, když na škole funguje školní psycholog a speciální pedagog. Nevím, jak to funguje na školách, kde nikdo takový není.

No to si ani neumím představit, vždyť u nás je i ten koordinátor inkluze, a to je nedocenitelná pozice. Ale je to i v tom, že tu jsme pro ty učitele. Že v tom nejsou sami. Protože s těmi rodiči samozřejmě jednají častěji, takže se snažíme u toho být.

Za mě je to asi všechno. Je ještě něco, co byste ráda zmínila?

Vrátila bych se k tomu, co jsme říkaly na začátku. Že by se měli podporovat ti pedagogové. I rodiče, ale ti pedagogové určitě. A nejde jenom o ty finance, ale i to vzdělávání. Aby se jim umožnilo vzdělávání mnohem častěji. A taky nárok na odpočinek. Já jsem rozhodně pro půlrok placeného volna pro učitele. Je to něco, o čem si můžeme nechat zdát. Vidím, jak dva měsíce prázdnin jsou úplně skvělé. Učitelé jsou odpočatí, úplně jinak smýšlí, jsou otevřenější těm dětem. V září to jde. Ale ten duben... Červen daleko, energie žádná. Na začátku jsou namotivovaní, hledají řešení, zkoušejí vše, co jde... Jde to mnohem lépe, než kdybych přišla ve druhém pololetí. Takže k podpoře pro pedagogy bych se určitě přimluvila. Protože lidsky by to určitě zvládli. Zapojit ty děti. Ale museli by k tomu mít prostory, možnosti. Neměli by být snižováni. Často nejsou vůbec docenění, což je sráží k tomu, že dělají blbosti.

Chodí za Vámi pro podporu?

Chodí, chodí. O přestávce vlastně nemůžu chodit na chodbu, protože bych nikam nedošla (smích). Já jsem na půl úvazku a potřebovala bych tu ty kolegy tak 3. Protože ti učitelé o mně vědí, rádi mě pustí do třídy, půjčí mi jakékoliv dítě, tak by se to tu uživilo. Práce by tu byla a ty integrované děti by se posunuly mnohem dál.

Takže nepřemýšlíte o změně povolání.

To určitě ne. Co bych tedy ještě změnila – uzákonila bych pozici speciálního pedagoga a školního psychologa do každé školy, stejně jako je metodik prevence a výchovný poradce. To by tam prostě mělo být. A nejen půl úvazky, ale celý člověk. A nejen tohle! Kdyby tu byl i pediatr, právník... Často se dostaneme do úskalí, když jsou ti rodiče právně znalejší než my. Bylo by super, kdybychom v tomhle byli zaštitěni. Měl by tam být mnohem větší tým

těch pracovníků, aby ten pedagog mohl učit. Ale třeba se toho někdy dočkáme. Co se toho týče, tak rozhodně nejsem pesimistka.

To je dobře. Moc Vám děkuji za rozhovor.

„Příloha 7: Ukázka redukováného rozhovoru“

REDUKOVANÝ ROZHOVOR

Na této škole jsou inkluzi otevření. Snaží se to tu brát lidsky, učitelé jsou motivovaní a proinkluzivně naladěni. Vedení se snaží vyjít vstříc vyučujícím, žákům i rodičům, se ŠPP mluví otevřeně a nechává jim volnou ruku. Je tu prosazován individuální přístup k žákům a rozvoj soft-skills v rámci třídnických hodin. Většina učitelů tu navíc má vystudovanou i speciální pedagogiku v rámci rozšíření výuky nebo specializace. Na škole fungují i speciální třídy pro děti s mentální retardací. Personálně je škola dostatečně vybavena, asistentů má dostatek co se týče počtu, ale s úvazky je to horší. Díky doporučením a legislativním ustanovením je možnost nakupovat žákům speciální pomůcky, čehož škola využívá. Škola je také vybavena rampou – a tedy je bezbariérová – ale žáka s tělesným postižením nemají. Nejčastěji se tu setkávají se žáky se specifickými poruchami učení a chování. Také tu je pár žáků se zdravotním postižením a několik s mentální retardací, kteří jsou ale ve zmiňovaných speciálních třídách, kde se jim věnuje ŠSP. Škola je zde podporována i městem, které zajišťuje například pozici koordinátora inkluze.

ŠP hodně pracuje se třídami, poskytuje ale i individuální konzultace žákům a věnuje se i skupinovým aktivitám pro vyčleněné děti. Vede kroužek komunikačních dovedností, od školního roku 2019/2020 navíc povede i kroužek pro nadané žáky. Do tříd chodí preventivně.

S rodiči se ŠP snaží seznamovat na začátku roku, svou činnost prezentuje na třídních schůzkách, díky čemuž si rodiče zvykají na spolupráce. ŠP často slouží jako mediátor při komunikaci rodičů se školou.

Pro učitele jsou pořádána různá školení, workshopy na práci s pomůckami, společná setkání učitelů a asistentů, burzy nápadů, teambuildingy, seznamovávky... ŠP jim poskytuje i možnost individuálních konzultací. S většinou učitelského sboru má dobrý vztah. Dále se s nimi podílí na poskytování PO (např. tvorba IVP, výběr pomůcek atd.).

ŠP na této škole metodicky vede asistenty, poskytuje jim podporu, pořádá supervize a intervize, řeší kazuistiky; to vše podle potřeby. Také se podílí na koordinaci učitele a asistenta, aby byla jejich spolupráce co nejefektivnější, je zde snaha o co největší sebranost.

ŠP spatřuje velký význam zejména ve spolupráci s učiteli a rodiči. Změnu v náplni práce příliš nevnímá, protože tady se snažili být otevření už před r. 2016, vnímá však přibývající administrativu.

V adaptaci inkludovaných dětí nevnímá žádný zásadní problém, jedná se však o individuální záležitost. Záleží na projevech poruchy, na osobnosti žáka a přístupu rodičů. Jednodušší je to v případě, že žák je součástí kolektivu od první třídy. Dále poznamenává, že je to snazší u poruch učení, se kterými dovedou lépe pracovat i učitelé. Problém ovšem vidí u dětí s mentální retardací, které se nedokážou přizpůsobit v běžné třídě; u těch pozoruje frustraci. Naopak ve speciálních třídách jsou tyto děti šťastné. Intaktní žáci většinou své inkludované spolužáky vnímají dobře, dokud jim není z jejich strany ubližováno. Pro mladší žáky je jednodušší přijmout inkludovaného spolužáka, u starších už mohou nastat větší problémy.

Na škole se intenzivně pracuje na kolektivu. Věnován je tomu celý první a poslední týden školy, třídnické hodiny jsou zakotveny v rozvrhu 1x týdně, žáci navíc mají i OSV. Díky tomu je zachyceno a zpracováno spousta projevů rizikového chování už v počátku. Pokud ne, je zde přerušena výuka a ŠP intenzivně pracuje na intervenci („my tu razíme filozofii, že když se děti necítí bezpečně, tak nemá cenu probírat nějaké náročné učivo“).

ŠP vnímá inkluzi jako pozitivní jev, především díky lepšímu ukotvení v legislativě, finanční podpoře, zavedením asistentů pedagoga, možnosti začlenit děti do kolektivu, většímu povědomí rodičů. K inkluzi by ŠP přistupovala lidsky. Jako nedostatek vnímá celoplošnost inkluze, její celkovou složitost, rušení speciálních tříd a škol. Je zastávkyní ponechání alternativ pro žáky. Pro lepší fungování inkluze by snížila počty žáků ve třídě, zavedla by povinnost komplexního ŠPP pro všechny školy, koordinátora inkluze, pediatra a právníka, uzákonění asistenta ve třídě.