

Inkluzivní vzdělávání

Magda Rolencová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Magda ROLENCOVÁ**
Osobní číslo: **H108256**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Inkluze ve vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

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

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

- na inkluzivní vzdělávání jako požadavku společnosti,
- na zdůraznění jeho přidané hodnoty - sociálního vlivu na hodnotovou orientaci,
- na uplatnění poznatků sociální pedagogiky při utváření společenských vztahů a k podpoře rozvoje integrované osobnosti.

Součástí práce bude sociologický výzkum (event. drobný sociologický výzkum) v sociální skupině v integrované a běžné třídě zaměřený na srovnání hodnotového žebříčku dětí i dospělých obou sociálních skupin a na zjištění, jakému studijnímu prostředí žáci dávají přednost a proč).

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika jako životní pomoc. Bratislava: Universita Komenského Filosofická fakulta, 2008.

BARGEL, M. MŮHLPACHR, P. Inkluze versus exkluze ? dilema sociální patologie. Brno: IMS, 2010.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

MŮHLPACHR, P. Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky. Brno: MU, 2009.

VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika (Integrace školní a speciální). Brno: Padio, 2004.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Katedra sociální pedagogiky

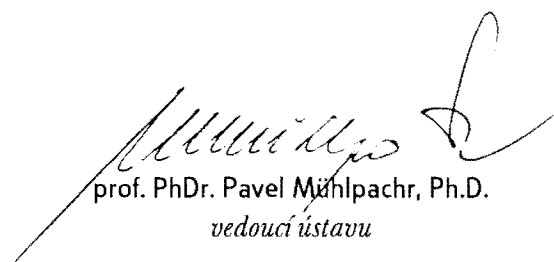
Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


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

L.S.


PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

.....
MAGDA KULHÁNKOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně
11. 4. 2013

.....
M. Kulhánková

Podpis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Moje bakalářské práce je zaměřena na rovné právo všech dětí ke vzdělání, inkluzivní vzdělávání. Vzhledem k rozsahu práce se nezabývám celou oblastí inkluzivního vzdělávání, ale pouze jeho sociální stránkou. V teoretické části uvádím informace odborníků jednak o pojmu inkluzivní vzdělávání a pojmech souvisejících, dále důvody, které vedly k jeho vzniku. Jde především o důvody vycházející z vývoje moderní a postmoderní společnosti. V druhé části mé práce, empirické se snažím pomocí drobného sociologického výzkumu odhalit vývoj interpersonálních vztahů v klimatu třídy a školy, která se profiluje inkluzivním vzděláváním a školy a třídy běžné, kde se vzdělávají žáci intaktní a v samostatné třídě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě analýzy a interpretace, kdy jsem porovnala výsledky svého výzkumu v obou typech škol, jsem došla k závěru, že prostředí školy profilující se inkluzivním vzděláváním pozitivněji ovlivňuje klima třídy a školy, než prostředí školy s vzděláváním běžným.

Klíčová slova:

Socializace, integrace, reintegrace, inkluze, integrované vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, intaktní děti, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pozitivní, negativní vyloučení ze společnosti, prosociální chování, altruismus, multikulturní výchova, globalizace, etnikum, patologické jevy, PPP, SPC, axiologie, etická výchova, xenofobie, stereotypní pohled, předsudky, rasismus, segregace, diskriminace, přípravný ročník, edukační prostředí, klima, atmosféra školy, třídy, klima učitele.

ABSTRACT

My bachelor work describes and examines the straight right of all children to education, inclusive education. Due to the scope of work I do not mention all areas of inclusive education, but only its social side. The theoretical part includes the expert information both on the concept of inclusive education and related terms, as well as the reasons that led us to its creation. This mainly concerns the reasons based on the development of modern and postmodern society. In the second part of my work, I am trying to detect the development of interpersonal relationships in the classroom and school climate by using empirical

sociological research. The research is done at school that is profiled by inclusive education and school with intact pupils and a separate class of pupils with special educational needs. On the basis of the analysis and interpretation, I compared the results of the research in both types of schools. I came to the conclusion that the school environment that is profiling by inclusive education more positively affects the classroom and school climate than the school environment with regular or integrated education.

Klíčová slova:

Keywords:

Socialization, integration, reintegration, inclusion, integrated education, inclusive education, intact children, children with special educational needs, positive, negative social exclusion, prosocial behavior, altruism, multicultural education, globalization, ethnicity, pathology, PPP, SPC, axiology, ethics education, xenophobia, the stereotypical view, prejudice, racism, segregation, discrimination, preliminary year, educational environment, the climate, the atmosphere of the school, class, teacher climate.

Děkuji paní Mgr.Monice Tannenbergerové, DiS. za přínosnou a velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině, za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

„Těm, kteří neumí, je třeba říci jak těm, kteří nemohou, je třeba pomoci. A ty co nechtějí, je třeba přinutit k respektu norem daných právním řádem a základními etickými principy.“(Bargel, 2010, s. 14)

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 HISTORIE VÝVOJE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.2 POŽADAVEK SPOLEČNOSTI NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
2 EXKLUZE A INKLUZE	17
2.1 INTEGRACE DO SPOLEČNOSTI	17
2.2 INTEGRACE, NOVÝ VZDĚLÁVACÍ SMĚR	17
2.3 INKLUZE JAKO PROCES A INKLUZE JAKO ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.3.1 Multikulturní výchova.....	21
2.3.2 Axiologie, složky výchovy.....	21
2.3.3 Projekt „Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji“	22
2.3.4 Xenofobie, stereotypní pohled, předsudky, stigmatizace, lidový rasismus, rasismus.....	23
2.4 SPOLEČNOST, EXKLUZE A DISKRIMINACE	25
2.5 ROMOVÉ A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
3 INKLUZE VE VZDĚLÁNÍ, PRÁVNÍ A MORÁLNÍ PODPORA	30
3.1 PŘEHLED DOKUMENTŮ V NICHŽ JE ZAKOTVENA POTŘEBA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.2 MORÁLNÍ DŮVODY PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
4 PROSTŘEDÍ, KLIMA A ATMOSFÉRA ŠKOLY A TŘÍDY	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 VÝZKUM	36
5.1 ETIKA VÝZKUMU A JEHO ZÁKLADNÍ VLASTNOSTI.....	36
5.2 VÝZKUM, METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
5.3 VÝZKUMNÁ METODA A ROZHOVORY	38
ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ	61
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Často se mi vybaví obrázek dětí různé barvy pleti, různých ras a vyznání, jak se drží za ruce a usmívají se. Dětem je jedno, že někdo jinak vypadá. Děti posuzují bezelstně. Vyrůstají však v určitém *prostředí*, které je nějak *determinuje*.

Determinace prostředím probíhá prostřednictvím sociálního učení, *socializace*. Čím lépe je člověk socializován, tím lépe se *integruje* do společnosti. Sociální učení začíná v rodině, která je primárním socializačním činitelem. Různé rodiny nabízejí různé styly výchovy a společnost *může* nabídnout možnost *stejného edukačního procesu*, výchovy a vzdělání pro všechny a to inkluzivním vzděláním.

Inkluzivní vzdělání je celospolečenský i celosvětový vzdělávací přístup, dotýká se každého z nás, i když si to málokdo uvědomuje. V současné době se do značné míry mění společnost v důsledku *globalizace*, tedy celosvětového propojení ve všech oblastech života na úrovni sociokulturní, ekonomické, politické.... Životní styl je podřízen vládě trhu v konzumní společnosti a manipulován informacemi předávanými masmédií. V této době, kdy dochází k devalvaci hodnot, postojů, míry vkusu a estetického cítění, kdy dochází ke ztrátě mravní zodpovědnosti, *může* být inkluzivní vzdělání *cestou k návratu k humánním hodnotám*. Podporuje myšlenku pomoci, děti se nemusejí dívat na své spolužáky s velkými *předsudky*. Jejich *vnímání* nemusí být tak *stereotypní*. Nabízí všem *stejný přístup ke vzdělání, je spravedlivé, nesegreguje*. Je cestou k možné socializaci členů společnosti, kterým by za jiných okolností mohlo hrozit až *vyloučení ze společnosti (exkluze)*. Vždyť víme, že právě Romové jsou považováni za vyloučené. To se však *může* týkat i dalších skupin obyvatelstva, které jsou nějak odlišné.

Výchova dětí v tomto duchu by se mohla promítnout i do společenského života. Teoreticky by tento přístup mohl pomoci řešit i *problémy sociální politiky* státu jako je chudoba, vyloučení ze společnosti, které do značné míry souvisí s *nezaměstnaností*. A nezaměstnanost vychází ze špatného vzdělání, také z lenosti, ale to sem nepatří.

Příprava prostředí pro začlenění žáků, jichž se inkluzivní vzdělávání týká, je úkolem i nově se rozvíjejícího oboru *sociální pedagogiky*.

Inkluzivní vzdělání vychází z práva rovného vzdělání pro všechny. Týká se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou ohroženy vyčleněním ze společnosti. Patří sem děti s různým postižením jako je mentálním, somatickým, duševním, ale i děti

s diagnózou vysokého nadání, dále děti s poruchou autistického spektra, děti cizinců, děti z minoritních skupin a další. V České republice se může týkat především romských dětí. (Tannenbergová, 2011, s. 84).

V první kapitole se zaměřím na historické souvislosti s vývojem inkluzivního vzdělávání.

Ve druhé kapitole se pokusím objasnit *sociální souvislosti exkluze a inkluze*. Dále potom jejich spojitost se vzděláváním, s novými výukovými směry a předměty. Uvádím zde *multikulturní výchovu, axiologii a etickou výchovu*. V příkladu realizace projektu Etická výchova v Olomouckém kraji (kraji, ve kterém bydlím), cituji závěry Ságlové (2011, s. 6), které jsou velmi povzbudivé pro podporu realizace inkluzivního vzdělávání a ukazují nutnost inovace současného vzdělávacího systému.

Opakem pozitivního soužití v současné globalizované společnosti jsou projevy *xenofobie, předsudků, rasismu*, které naší společnosti mohou hrozit jako důsledky globalizace. Následovala by *exkluze a diskriminace*, což je *v rozporu s humanismem*, lidským přístupem člověka k člověku, jeho důstojností, sociální spravedlností aj. Touto záležitostí se zabývám v další kapitole.

V souvislosti se sociální spravedlností je třeba věnovat velkou pozornost *minoritní skupině* naší společnosti, kterou jsou *Romové*. Proto se také o nich zmiňuji ve své práci.

Samostatnou kapitolu věnuji *klimatu školy a třídy*, která je významným socializačním činitelem. Právě inkluzivní vzdělávání by mohlo ovlivnit klima školy i třídy v „přátelském duchu, v duchu vzájemné úcty, pomoci, spolupráce, vcítění se do druhého, *altruismu* atd.

Inkluzivní vzdělávání není jen vizí, ideou, ale je i právně a morálně zakotveno, jak dále uvádím.

Ve své práci se chci tedy zabývat inkluzivním vzděláváním jako požadavkem společnosti, popsat současnou společenskou situaci a podmínky a dále zdůraznit jeho *přidanou hodnotu, sociální vliv na hodnotovou orientaci*. Také se chci zaměřit na uplatnění poznatků sociální pedagogiky v oblasti utváření společenských vztahů a podpory rozvoje integrované osobnosti.

Provedu drobný sociologický výzkum. *Cílem mého výzkumu je zjistit jak prostředím inkluzivního vzdělávání ovlivňuje klima školy a třídy. Pokud ho ovlivňuje, pak do jaké míry.*

Pro svůj výzkum jsem si zvolila *kvalitativní metodologii, metodu polostrukturovaného rozhovoru* s pedagogickými pracovníky ve škole s běžným vzděláváním a ve školách s inkluzivním vzděláváním. Vzhledem k rozsahu práce nemohu zahrnout podrobnější zkoumání klimatu z pohledu jeho různých spoluaktérů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Historie vývoje inkluzivního vzdělávání

O potřebě společného vzdělávání se mluví v zemích Evropy již od 60-tých let minulého století. Bylo zřejmé, že lidem, kteří mají sice stejné potřeby jako ostatní, ale vzhledem ke svému specifickému problému (handicapu v určité oblasti), tyto potřeby mohou jen stěží realizovat (Vítková, 2004, s. 9).

Lechta, 2009 (podle Mühlpachr, 2010, s. 25) píše, že kořeny inkluzivního vzdělávání můžeme najít v USA v Pensylvánii. Podle soudního rozhodnutí v roce 1954 je inkluze všech žáků do státních škol čestná, etická a spravedlivá.

Je přirozené, že iniciátorem tzv. „školy pro všechny“, jak se tento typ vzdělávání začal obecně označovat, byla mezinárodní organizace UNESCO (Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu). Myšlenkou této organizace je prosazování základních práv každého individua a jedním ze základních práv je právo na vzdělání. Výsledkem této iniciativy, která započala právě koncem šedesátých let, bylo vyhlášení Mezinárodního dne postižených dětí v roce 1981.

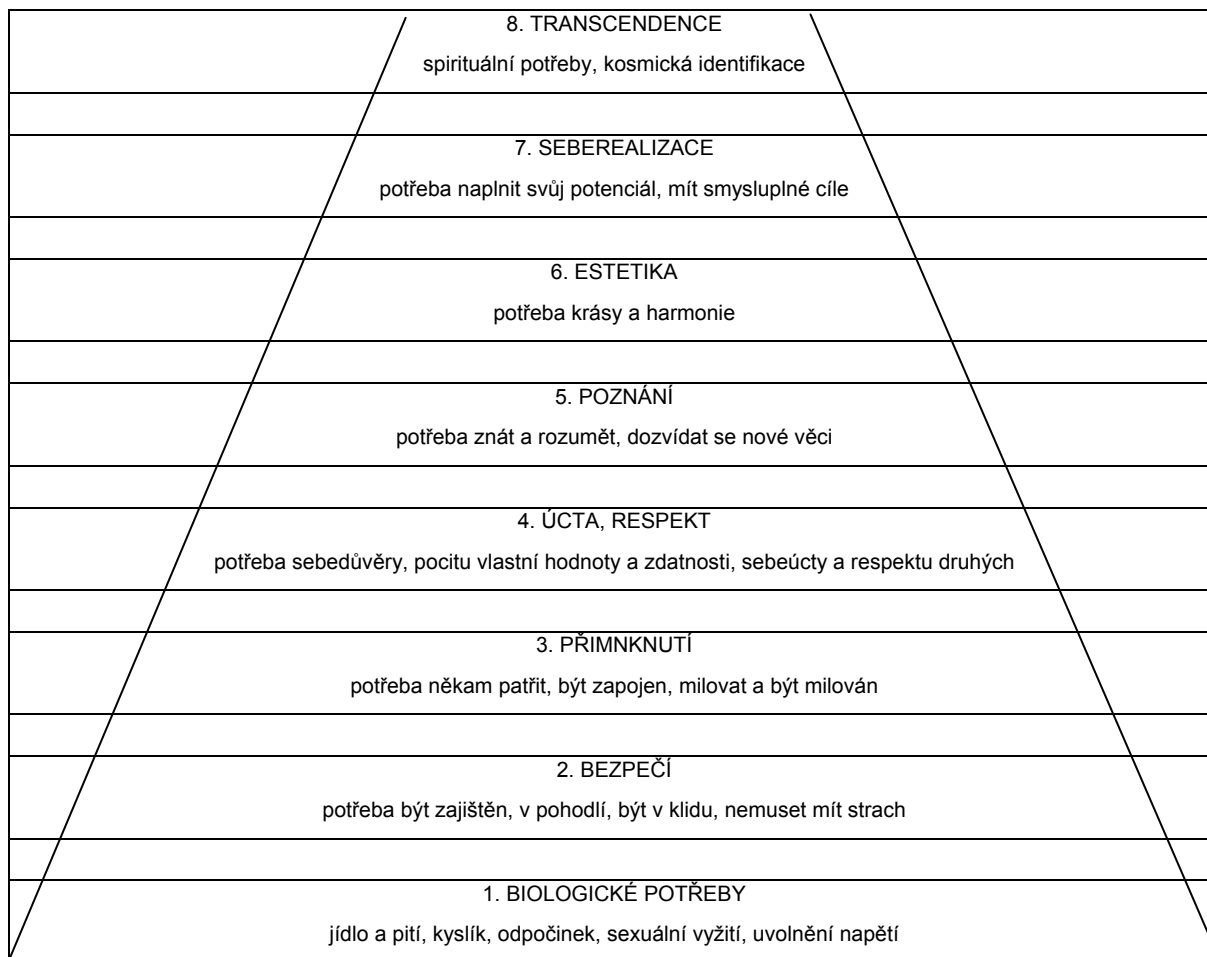
Pojmy *inkluze* a *inkluzivní vzdělávání* se pak začaly používat od roku 1994, kdy na *Světové konferenci speciálního vzdělávání ve španělské Salamance*, se shodly vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na akčních rámcových podmínkách *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

V České republice se začalo mluvit a poté i organizovat vzdělání ve smyslu integrovaném, potažmo inkluzivním až po roce 1989. Jak v zemích Evropy, tak i v ČR je častěji používaná varianta kompromisu v přístupu integrovaného/inkluzivního vzdělávání. V některých školách existuje speciální třída, vedle hlavního vzdělávacího proudu. V některých školách však probíhá i skutečné inkluzivní vzdělávání, kde se v hlavním vzdělávacím proudu v jedné škole vzdělávají děti intaktní i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V zahraničí je integrované vzdělávání zatím rozšířeno mnohem více, než u nás (Vítková, 2004, s. 9 - 10).

Význam školy pro všechny spočívá v tom, že každý jedinec potřebuje ze své přirozenosti naplňovat svoje potřeby. Vízdal (2009, s. 50) vysvětluje teorii A. Maslowa (1908 - 1970), aby došlo k naplnění potřeb vyšších, musí být naplněny potřeby nižší a jedině tak může dojít k vývoji integrované osobnosti. Podle něj *člověk využívá svůj potenciál*

k seberealizaci, tedy k uskutečnění vlastního Já. Tento proces se uplatňuje prostřednictvím vlastní tvořivosti.

Dále uvádí hierarchický model lidských potřeb A. Maslowa: (podle Vízdal, 2009, s. 50).



Tabulka č.1

Kdybychom se chtěli zaměřit na první rovnoprávného vzdělávání, našli bychom počátky už ve starém Řecku ve výchově filozofa Platóna. Ten popsal své pedagogické názory ve svých dílech *Ústava a Zákony*. Inkluzivní vzdělání se projevuje v tom, že v tehdejší době požadoval výchovu „*veškeré mládeže z rodin svobodných občanů, tedy hochů i dívek*“, píše (Jůzl, 2010, s. 98 - 99). Samozřejmě se jednalo o úplně jiné vztahy ve společnosti s jinou strukturou a jinými pravidly a zákony. Z hlediska tehdejší doby bylo samozřejmě do výchovy nezahrnovat otroky, kteří byli „*jen instrumentum vocale*“, tedy mluvícími nástroji a všechny ty, kteří nebyly za svobodné považováni. Také lidé, kteří se ocitli v sociální tísní, to neměli jednoduché, mohli si totiž za svou chudobu sami. Nemocné mělo smysl

léčit jen v případě, že se budou moci vrátit do práce, píše Hroncová, 2008 (podle Jůzl, 2010, s. 99).

Pohled na výchovu sociálním směrem posunul významný římský řečník a vychovatel Marcus Fábius Quintiliánus. „společné vzdělání“ vidí v nutnosti školního vzdělání, ne individuálního, kde se dítě může poučit z úspěchů a neúspěchů druhého. Ve svém vrcholném díle „O výchově řečníka“ rozpracoval zásady didaktiky.

Dále pak vidíme první skutečné snahy o vzdělávání všech, i když ne dohromady, např. ve španělské pedagogice, kde tento směr prosazoval Vives, v italské pedagogice to byl Don Giovanni Bosco, kterého nazývali „Apoštol výchovy“, myslel i na lidi, propuštěné z vězení. Za připomenutí stojí i František Saleský, který založil Bratrstvo kříže, jehož zájmem byla charitativní činnost a výuka chudých. Významným představitelem pedagogického myšlení v duchu svobody a rovnosti je francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau. Své pedagogické zásady vytyčuje v jednom ze svých nejznámějších pedagogických spisů Emil, čili o výchově. Mluvíme-li o pedagogice ve smyslu sociálním, pomoci druhým, začlenění chudých dětí do výchovy a vzdělávání, musíme zmínit i švýcarského pedagoga začátku 19. století Johanna Heinricha Pestalozziho. Byl to skutečný altruista, nezištně pomáhal druhým. Zakládal ústavy pro chudé a bezprizorné děti. Těm zde byla zajištěna výchova, škola i práce. Založil i ústav pro vzdělávání učitelů domácích i zahraničních. Svoje pedagogické zkušenosti sepsal v románu Linhart a Geltruda. Z historie je patrné, že strádání, chudoba a vyloučení ze společnosti nebylo všem lhostejné i když společnost tyto jevy brala vždy za svou součást (Jůzl, 2010, s. 97 - 117).

1.2 Požadavek společnosti na inkluzivní vzdělávání

Každá doba s sebou nesla určitý styl myšlení, společnost fungovala na základě určitých filosofických principů, z nichž se utvářela i politická pravidla.

Jinak byla chápána pomoc těm, kteří byly vyloučeni ze života společnosti nebo kterým vyloučení hrozilo ve starověku, jinak ve středověku a jinak v době moderní. Všechny vývojové etapy však v tomto ohledu mají jedno společné. *Každá snaha pomoci vychází z myšlenky pomoci těm, kteří si sami pomoci nedovedou.* Ve starověku a středověku se nedalo pomýšlet na pomoc potřebným jinak než nezištnou altruistickou snahou.

Dnes, je tato pomoc součástí politiky státu. Úkolem každého státu by měla být snaha o podporu rozvoje vlastního potenciálu každého člověka. Základem rozvoje je vzdělání. Vzdělanější člověk by měl větší naději dostat se z tíživé sociální situace, do níž se může dostat každý a opět by mohl najít svoje místo ve společnosti. V tíživé sociální situaci zatím pomáhá stát v rámci své sociální politiky státu. Stále více by však měla být sociální pomoc měla být založena na vzájemné výpomoci rodinné i třeba sousedské, na různých sítích vzájemné pomoci a svépomocných hnutích, ale i na křesťanské charitě, různých nadacích a dalších organizacích. Uvědoměním si potřeby této pomoci se totiž ve společnosti objevuje jeden velmi důležitý prvek, který provází pomoc lidem od nepaměti a z moderních společností pomalu mizí. Je to již zmíněný altruismus, nezištná pomoc druhému, prosociální chování. Základy prosociálního chování mnozí z nás získali již v začátku své výchovy, v rodině během primární socializace. Prosociální chování a altruismus jsou ozdravnou silou současné společnosti založené na tržním hospodářství, kde se humánní hodnoty zaměňují za materiální statky.

I ze strany EU je kladen požadavek na inkluzivní vzdělávání. Je to logické vzhledem k faktu, že společnost se proměňuje v multikulturní v důsledku globalizace, propojení světa, které sebou nese i společný život lidí různých národností a etnik a různého vyznání. Abychom v takové společnosti mohli žít, je třeba naučit se toleranci vůči těmto změnám, lidem, kteří je přinášejí. Je třeba podporovat prosociální jednání společnosti, aby se nenaplnila kritika německého sociologa Ralfa Dahrendorfa o chudobné jedné třetině obyvatel, do níž budou často patřit příslušníci jiné rasy či etnika. Proto je třeba i jim pomoci integrovat se do společnosti (Muselíková, et al., 2012, s. 36).

2 EXKLUZE A INKLUZE

2.1 Integrace do společnosti

Integrace se týká začlenění všech osob nějak odlišných včetně cizinců, kteří přicházejí do naší země. V tomto pojetí je integrace definována jako „komplexní proces postupného začleňování nově příchozích do stávajících vazeb a struktur společnosti, který má své ekonomické, sociální, kulturní, právní a politické aspekty. (Dluhošová, 2008, s. 81).

Tak je integrace definována usnesením vlády č. 126/2006 v Koncepti integrace cizinců na území ČR. V aktualizované Koncepti je „*kladen důraz na jednotlivce, tedy na jeho osobní úsilí a odpovědnost vedoucí k jeho samostatnosti, nezávislosti a začlenění do společnosti. Cizinec je vnímán především jako člen společnosti, nikoli jako příslušník určité komunity.*“ V koncepci je kladen důraz na základní předpoklady integrace:

- „*znalost českého jazyka cizinců,*
- *dosažení ekonomické soběstačnosti, zejména prostřednictvím zaměstnání,*
- *orientace cizince v české společnosti,*
- *rozvoj vzájemných vztahů mezi cizinci a majoritou* „ (Dluhošová, 2008, s. 81).

Nováková (2004, s. 9) píše o integraci, že ji lze chápat jako zpětné přijetí vyloučené skupiny. „*Integrace je často chápána jako reintegrace, která následuje po období segregace.*“

2.2 Integrace, nový vzdělávací směr

Integrovaným vzděláváním chápeme způsob začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k hlavnímu vzdělávacímu proudu v běžných školách a jejich přijetí ostatními žáky, učiteli, společností. Takový žák je *integrován jednak formou individuálního začlenění do běžné třídy* nebo se jedná o tzv. *skupinovou integraci, což jsou speciálně zřizované speciální nebo tzv. malé třídy*. Významem integrovaného vzdělávání je, že žákům s různou mírou postižení je poskytnuta stejná zkušenost, jež je poskytnuta i jejich zdravým vrstevníkům. Předpokladem přístupu k integrovaným dětem je *ohled na jejich speciální zvláštnosti a potřeby*, proto je jim v těchto školách *věnována speciálně pedagogická podpora*. (Vítková, 2004, s. 20).

Jak píše Vítková (2004, s. 20) dále, vedle integrace se objevuje i termín *inkluze*. Ten je začátkem zcela nového směru v přístupu k právům na vzdělání dětí s různým postižením,

ale i dalších dětí, kterých se týkalo vzdělávání ve speciálních školách. O jaké děti jde, uvádím samostatně v následující části. Inkluze vychází jednoduše z myšlenky, že „*je normální, být jiný.*“ Myšlenkou tohoto směru vzdělávání tedy je, aby se *žáci s různým postižením vůbec nevyčleňovali a měli možnost stejného vzdělávání jako jejich zdraví spolužáci.* „*Většina současných autorů je přesvědčena, že integrace představuje na prvním místě předmět reformy vzdělávání. A právě v tomto bodě dochází ke změně pojmu integrace směrem k pojmu inkluze*“ (Vítková, 2004, s. 20).

2.3 Inkluze jako proces a inkluze jako způsob vzdělávání

Vavřík (2010, s. 31) píše o inkluzi z pohledu sociologického: „*inkluzie je sociální začlenění, kdy lidé mají rovné příležitosti žít život srovnatelně kvalitně jako ostatní, mít práci, účastnit se společenských akcí atd.*“.

Inkluzí tedy rozumíme sociální začlenění do společnosti. Inkluze je opakem exkluze.

Ke vzdělávání směrem k *inkluzivnímu se přibližuje celá transformace školství* a vzdělávání, jejím cílem je vytvoření demokratické a humánní školy, která zdůrazňuje právo rovného přístupu všech v hlavním vzdělávacím proudu. Máme na mysli práva dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, 2004, s. 19).

Tannenbergová (2011, s. 84 - 85) vysvětluje *pojmem „děti, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“*, který zahrnuje děti s různým postižením jako je mentálním, somatickým, duševním, děti se specifickými poruchami učení nebo chování, děti postižené z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, ale i děti s diagnózou vysokého nadání, dále děti s poruchou autistického spektra, děti z minoritních skupin (především romských skupin v ČR) a další. Tyto skupiny vybočují z průměru a hrozí jim *pozitivní nebo negativní vyloučení ze společnosti*

Vzhledem k novému směru ve vzdělávání je třeba zdůraznit *změnu způsobu členění postižených*. Dříve se postižení členili podle lékařské terminologie na *kategorie*, podle kterých se budovaly speciální školy pro mentálně, smyslově a tělesně postižené. Dnes se jedinci člení podle stupně a hloubky postižení, které je chápáno jako *dimenze*, jež má svoje speciální potřeby, na které je reagováno speciálními podpůrnými opatřeními. V různých zemích se stává běžným, že žáci s lehčím až středně těžkým postižením se vzdělávají v běžném typu škol. Jsou to žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, jimž je věnována speciálně pedagogická podpora (Nováková, Z., 2004).

Aby mohli navštěvovat běžnou školu, je třeba připravit jim podmínky. Např. vozíčkář narazí na problém už u vchodu do školy, nedostane se dovnitř. V tomto případě velmi pomůže schodišťová plošina, která je běžně dostupná, a tak příslušné technické vybavení školy umožní běžnou činnost žáka s postižením, stejně jako připravené učební pomůcky umožní zapojit se do výukového programu s ostatními žáky.

S rozvojem inkluzivního vzdělávání souvisí i nové požadavky na učitele. Aby byly plně připraveny podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, učitelé a vychovatelé si doplňují vzdělání v různých oblastech speciální pedagogiky na různých seminářích apod. Také spolupracují s výchovným pracovníkem, většinou i se školním psychologem, působícím přímo na škole, k dispozici je i speciální pedagog (asistent) pro dítě, které by se bez jeho pomoci nemohlo začlenit.

Význam inkluzivního vzdělání spočívá i v tom, že na „běžné škole“ (neinkluzivní), kde jsou též žáci s vadami učení, nepracují odborně školení pracovníci na poruchy učení, ani poradci, kteří by se dětem věnovali. PPP jsou odloučeny od pracoviště školy a i když dají odborná doporučení, konkrétní škola je mnohdy nedodrží z nejrůznějších důvodů. Přitom pro podporu rozvoje sebevědomí dítěte, které se s touto vadou, za kterou nemůže, potýká, je velmi důležité „netrestat ho za to, za co nemůže a to nezájmem a špatnými známkami. Rozhodně nejde o děti, které nejsou schopny se zařadit do společnosti a být jejími členy, které mohou prožít kvalitní a plnohodnotný život.

Nováková (2004, s. 9) definuje inkluzivní vzdělávání jako *proces začleňování tzv. „úplného“*, aby děti stály před co možná nejmenším rizikem pozdějšího sociálního vyloučení. „Úplným“ začleněním rozumíme inkluzivní začlenění.

Aby k „úplnému“ inkluzivnímu vzdělávání mohlo dojít, je třeba, aby se lidé vzájemně přijali i se svými rozdíly a vzájemně se respektovali. Z tohoto pohledu je tedy zřejmé, že inkluzivní vzdělávání, je složitý společenský proces, který vyžaduje připravenost pedagogů k využívání nových výchovných a vzdělávacích programů, kterými se umožní příprava půdy pro inkluzivní vzdělávání. Jedním z těchto nových směrů je i multikulturní výchova, o které se blíže zmíním v další části.

Aby k úplnému inkluzivnímu vzdělávání mohlo dojít, musí se také člověk a potažmo celá společnost učit zbavovat se strachu z něčeho nového, z odlišností, které s sebou přinášejí různé etnické skupiny, ale i lidé různě postižení. Je třeba naučit se toleranci k těmto odlišnostem na straně jedné a k pochopení těchto odlišností na straně druhé. To však

vyžaduje i změnu přístupu společnosti po stránce psychologické i právní, Také je třeba dbát na připravenost učitelů i žáků působit v „novém“ prostředí.

Při pohledu na naše školství je třeba zdůraznit, že je stále zaměřeno na *monokulturní pohled na svět*, což znamená že život jedince je popisován z pohledu většinové společnosti. J. Průcha podtrhuje význam multikulturní výchovy, popisuje i vhodné učebnice, které jsou více či méně koncipovány pro multikulturní výchovu a potažmo vhodné i pro inkluzivní vzdělávání (možno nastudovat v jeho literatuře).

Je třeba si uvědomit, že ne všichni lidé s nějakým handicapem nebo odlišností chtějí být začleněni do většinové společnosti. Sami trvají na vyčlenění na základě své odlišnosti, která je základem vytváření jiných hodnot. Může jít o skupiny cizinců se silným náboženským založením nebo o romské skupiny, které nemají zájem o společné začleňování. Tento fakt se týká i celé skupiny lidí se sluchovým postižením, kteří chápou sami sebe jako část samosprávné kultury. Ta chce separaci, ne inkluzi (Mühlpachr, 2010, s. 26).

V souvislosti s těmito skutečnostmi chci zmínit koncepci Požáka (2009) o tzv. *koadaptačním trendu* v přístupu k postiženým. Píše o ní (Mühlpachr (2010, s. 26). Vztah, který se má vytvořit mezi minoritou a majoritou, má být vztah založený na partnerství, kde se hodnotový systém nechápe jako jediný. *Na základě hodnot prolínajících se mezi majoritní a minoritní společnostmi se vytváří nová hodnota, kterou je třeba dlouhodobě rozpracovávat.*

Klein, 2010 (podle Mühlpachr, 2010, s. 24) *„idea inkluze je chápána jako základní politická myšlenka a sociálně etická koncepce od období osvícenství a jako taková je zakotvená v parlamentárním právním řádu jako jedno ze základních lidských práv. Oproti hlavnímu cíli inkluze je postaven nárok na individuální vzdělávání. Pedagogická metoda se může měnit pouze tehdy, pokud budou použity speciální metody, přístupy, postupy a organizace vzdělávání“.*

Podle Konvence Spojených národů o ochraně práv lidí s postižením přijaté v roce 2007 má být toto téma posunuto z okraje společnosti do jejího centra.“ Potřeby a požadavky lidí s postižením by měly být součástí politických, hospodářských, sociálních a administrativních procesů.“, jak píše (Mühlpachr 2010, s. 27).

Důležitou podmínkou inkluzivního vzdělávání je posun v myšlení lidí, jejich schopnost pochopit potřeby lidí, kterých se inkluze týká. K tomu napomáhají výukové směry zařazené do rámcového vzdělávacího programu, jako je i multikulturní výchova.

2.3.1 Multikulturní výchova

Jak již bylo uvedeno výše, na jedince je kladena celá řada požadavků, aby se mohl stát platným členem společnosti. Aby se stal on i jeho děti soběstačnými, musí mít určité vzdělání, které mu umožňuje začlenit se do společenských struktur, zaujmout určité společensky žádoucí role a pozice. A právě k tomu je třeba *přijetí dítěte do třídy, do školy bez předsudků, s tolerancí k jeho odlišnostem*, aby se i ono mohlo včlenit do kolektivu, protože jen takové podmínky mu umožní správnou socializaci. Správná socializace je základem žádoucího rozvoje osobnosti. Socializace probíhá sociálním učením, což je získávání zkušeností z prostředí na základě interakce. K tomu mohou pomoci i nově se utvářející učební témata, která reagují na rozvoj a změny ve společnosti a jsou obvykle zařazena do Rámcového vzdělávacího programu jako průřezová témata. Průřezové téma je téma, které má být propojeno s obsahem různých předmětů. Jedním z nich je i multikulturní výchova.

J. Průcha se zabývá multikulturní výchovou, ve své knize uvádí její „ušlechtilé poslání: „ *Multikulturní, (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou v ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán*“ (Průcha, 2011, s. 15).

Tedy, základní procesy začlenění, integrace úzce souvisí s vlastními schopnostmi a dovednostmi vyplývajícími ze znalostí jedince. A právě znalosti na základě kterých se jedinec rozvíjí, získává z velké části ve škole. Je tedy zřejmé, že požadavek inkluzivního vzdělávání je na místě.

Na základě nových výchovných stylů se upevňují i základní hodnoty lidství.

2.3.2 Axiologie, složky výchovy

Ve své práci jsem se pokusila zjistit, do jaké míry inkluzivní vzdělávání přispívá ke změně hodnotové orientace lidí. V této souvislosti je dobré zmínit hlavní téma pedagogiky,

filosofie i sociálních věd - axiologii, tedy vědu o hodnotách. (Mühlpachr 2010, s. 20 - 21) píše: „*Je pravdou, že člověk nemá možnost volby hodnot okolního světa, protože je do světa hodnot vsazen. Výběr hodnot je jedincem ovlivňován výchovou v rodině i působením společnosti.*“

„*O definování pojmů, jako je dobro, zbožnost, krása se pokoušeli již filosofové ve starověku. Harmonie tělesných a duševních hodnot – kalokagathia – patřila k nejvyšším metám svobodného člověka. Platón, žák Sokrata, vidí. reálný svět jako odraz dokonalého světa idejí. Nejvýše vystupuje idea dobra jako symbol mravnosti.*“ Jak dále píše Mühlpachr, „*nejdůležitější roli v lidském poznání sehraává věda, která je zpravidla i měřítkem pro stanovení obecně platných hodnotových norem. Nejvyšší hodnotou je příroda. Mnozí učenci upřednostňují jako hlavní hodnotu vzdělání, které je prostředkem k omezení sociální nespravedlnosti a cestou člověka k novým obzorům a ideálům rovnosti, spravedlnosti pro všechny, mravnosti a lidských svobod*“.

I dnešní člověk, který zaujímá ve společnosti mnoho rolí, je dítětem, rodičem, zaměstnancem, podnikatelem, uživatelem svého volného času, potřebuje ke svému všestrannému působení komplexní, všestrannou výchovu, která zahrnuje složku rozumovou, mravní, pracovní, estetickou a tělesnou. Nedílnou součástí výchovy je *podpora při utváření hodnot*. Jednou z důležitých hodnot je úcta k druhému a to bez ohledu na jeho tělesný, duševní stav, barvu pleti nebo vyznání. S tím úzce souvisí rovné právo každého na vzdělávání, tj. inkluzivní vzdělávání. Jednou z podpor takové výchovy je i projekt, který běží v olomouckém kraji, kraji, Jde o projekt podporující etickou výchovu, o němž se dále zmiňuji.

2.3.3 Projekt „Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji“

Etická výchova je základní výchovou v každé společnosti. Již ve starém Římě Marcus Fabius Quintilianus, vynikající rétor, teoretik řečnictví a pedagog prosazoval zásadu: „*Hlavním cílem výchovy je mravnost, k níž vzdělání naukové je spíše prostředkem.*“ I Jan Ámos Komenský, učitel národů, říkal: „*Škola bez kázně, mlýn bez vody.*“ Někde jsem četla moudrou větu: „*Lidé se učí být dobrým lékařem, právníkem, biologem ale neučí se být dobrým člověkem.*“

I v dnešní společnosti by měla být etická výchova součástí výchovy v rodině i ve škole. Protože jak všichni cítíme, je tato výchova trochu opomíjena, objevují se doplňkové výchovné programy, které se jí snaží vrátit ono důležité místo, které jí náleží.

„V Olomouckém kraji probíhá v některých mateřských školách a základních školách grantový projekt „Centrum podpory etické výchovy“ s cílem poskytnout trvalou metodickou pomoc školám, které se rozhodnou předmět Etická výchova zařadit do svého ŠVP. Učitelům je nabídnut i akreditovaný vzdělávací kurz pro budoucí učitele etické výchovy. Je pravdou že chybí povědomí a podpora etické výchovy od úrovně vedení škol až po širší pedagogickou veřejnost. Na druhé straně je ale velmi pozitivně hodnocen kladný vliv na klima třídy díky systematickému, osobnějším a prožitkovému stylu práce, kterou hodiny etické výchovy poskytují“ (Ságlová, 2011, s. 5).

Hodnotová orientace, etická výchova a znalosti jedince ovlivňují i jeho kritické myšlení, (mimo jiných aspektů), na jehož základě si dělá vlastní názory, které jsou ovlivněny jeho postoji.

2.3.4 Xenofobie, stereotypní pohled, předsudky, stigmatizace, lidový rasismus, rasismus

z přijímání jakýchkoli odlišností, souvisí s xenofobiím postojem. A právě absence ve vysvětlování odlišností, vyvolávajících tento nežádoucí postoj úzce souvisí se společenskými problémy, se *stereotypním vnímáním, předsudky, xenofobií a lidovým rasismem a rasismem*.

Podstatou *xenofobie je nedůvěra k odchylkám, k odlišnostem*.

Stereotypní pohled znamená zafixované vnímání určité skupiny lidí. Člověka nevnímáme jako individualitu, ale připisujeme mu vlastnosti skupiny, jíž je členem. Takže konkrétního jedince se vlastně ani nesnažíme ani nechceme poznat (Vízdal, 2005, s. 28).

Toto vnímání umožňuje rychle a jednoduše si o někom utvořit názor. Názor je ale povrchní. Výsledkem je jednoduché řešení společenských problémů, což se mnohdy může zdát přitažlivé, pravdou však je, že kořenem mnohých problémů.

Se stereotypním pohledem souvisí i předsudky, které jsou založeny na ideologickém přesvědčení nebo náboženské víře. Zde chybí kritické uvažování (Vízdal, 2005, s. 28). Předsudky pak už nemají daleko k rasismu.

Rozlišujeme lidový rasismus a rasismus. Lidový rasismus vychází ze stigmatizace. Tím, že je někdo jiný zařazen mezi nás, už dostává nálepkou své „jinakosti“. Tak, jak je majoritní společností vnímán, začne se vnímat i on sám a začne se podle toho chovat. Normy

majoritní společnosti nejsou pro něj, začne je porušovat a na to právě „lidový rasismus“ čeká. Má důkaz, že ten člověk, ta skupina je skutečně jiná, taková, jak o ní smýšlí.

Rasismus je však mnohem nebezpečnější než lidový rasismus. Vychází z ideologie, nestaví na lidových předsudcích, ale snaží se racionálně zdůvodňovat. Nabízí jednoduchá řešení složitých rasových a etnických společenských sociálních situací v kombinaci s pocitem moci na základě své ideologie. (*„Ideologie je spojena s fenoménem nadvlády a moci.“*). Z toho plyne násilnický charakter rasismu. Rasismus se snaží izolovat až likvidovat odlišné rasové a etnické skupiny (Alan, 2008, s. 11).

Sociální pedagogika, do jejíž oblasti zájmu patří i příprava výchovného prostředí, může pomoci snižovat tyto celospolečensky zažitě způsoby vnímání tím, že pomůže vytvářet „přátelské“ prostředí pro inkluzivní vzdělávání přípravou takových výchovných podmínek, že děti se budou kamarádit a dívat se na sebe bez přehnaného stereotypního vnímání, budou se totiž učit získávat informace o „jiných“ kamarádech v praxi. Je zřejmé, že funkcionální výchova (bezděčná, nepřímá) – výchova prostředí, je účinnější, než výchova intencionální (záměrná, přímá) a tak mimo školu získané stereotypní vnímání by mohlo být prožitky dětí ve třídě „otupeno“ a děti by mohly spíše hledat svoje individuální kvality. Rozvoj klimatu v prostředí inkluzivního směru vzdělávání a v prostředí běžného vzdělávání porovnávám v empirické části své práce.

Faktem je, že společné vzdělávání umožňuje všem dětem rovný start a stejné vzdělávací podmínky. Děti majoritní společnosti jsou spolu s ostatními dětmi a mohou je lépe poznat a porozumět jim, a to platí i naopak. Děti minoritních společností pak nemusí být vyčleňovány z majoritní společnosti a nemusí být vnímány jako jiné.

Pokud by totiž děti menšinových skupin byly vyčleňovány ze společnosti, byly vnímány jako jiné, sami se začnou vnímat jako jiné. Tak je to nejen s dětmi, ale i s dospělými. *Pokud se vnímají jako jiní, začnou se i jako jiní chovat a začnou nedůvěřovat majoritnímu prostředí.* To ve svém důsledku může končit nerespektováním nebo porušováním obecně platných norem. Vyústěním je potom tzv. lidový rasismus, kdy lidé majoritní společnosti odsuzují právě toto chování, vylučují „odlišné“ a odtud je jen krůček k diskriminaci.

2.4 Společnost, exkluze a diskriminace

O exkluzi píše Vavřík (2010, s. 31) jako „o sociálním vyloučení, jako o vyloučení ze života společnosti“, je to opak inkluze. Jako hlavní příčiny sociální exkluze vidí M. Vavřík především tyto důvody:

- „nedostatek finančních prostředků,
- nedostatečné vzdělání a znalosti,
- diskriminaci.“

(Diskriminace je v tomto kontextu chápána jako „špatné zacházení na základě odlišnosti.“)

O sociálním vyloučení se začalo diskutovat mezi odborníky ve druhé polovině 80. let a počátkem 90. let. Na základě těchto diskusí pak Rada Evropy vypracovala základní teze a teorie o sociálním vyloučení.

Sociální vyloučení je výsledkem nerovnosti pro všechny. Pro všechny, kteří mají zájem účastnit se na společenském životě. Sociální vyloučení je charakterizováno jako důsledek nerovného přístupu jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva k pěti základním zdrojům společnosti:

- „ke vzdělání,
- ke zdravotní péči,
- k zaměstnání,
- k bydlení,
- k sociální ochraně“ (Muselíková, et al., 2012, s. 36).

K sociálně vyloučeným se řadí i členové romské menšiny, o nichž se zmíním v souvislosti s inkluzivním vzděláváním.

2.5 Romové a inkluzivní vzdělávání

Většina žáků třídy „klasické“ školy řekla: „Nebudu si s ní hrát, protože je cikánka.“ Většina žáků třídy školy s inkluzivním vzdělávacím směrem řekla: „Je sice tmavší, ale je dobrá kamarádka.“

Jde o celkem závažný sociální problém společnosti. „Úkolem teorie i praxe sociální pedagogiky má být v řešení sociálních problémů společnosti, především prevence nežli

represe“ (Jůzl, 2010, s. 6). Prevenci samozřejmě zajišťuje svým výchovným působením škola i rodina.

Výchova je určována společenskými potřebami a zájmy. Protože celospolečenským zájmem je i romská otázka, výchova mladých Romů by měla probíhat tak, jako u většinové společnosti, v duchu cílevědomé přípravy člověka pro společenské funkce i pro osobní život. Tím, že se malého Roma straní už děti v základní škole, ale do společnosti nevrůstá. Pokud by ale učitel, velká autorita především dětí na prvním stupni, děti vedl v duchu multikulturní výchovy, mohl by pomoci dětem většinové i menšinové společnosti, najít k sobě cestu. Děti by se mohly navzájem lépe poznat, mohli by si lépe porozumět a respektovat se.

„Multikulturní výchova tedy umožňuje poznávat, tím pádem rozumět, pak respektovat (jiné kultury, etnika a národy) a schopnost s nimi žít, koexistovat a kooperovat. Multikulturní výchova však musí působit i opačným směrem, tj. aby margiální skupiny a etnika respektovali kulturu, zvyklosti a tradice domácí (hostitelské) země“ (Jůzl, 2010, s. 63).

Inkluzivní vzdělání úzce souvisí jak s výše uvedenou multikulturní výchovou, tak i s řadou dalších nových výukových metod.

Nic se nestane samo od sebe. A tak je zřejmé, že očekáváme-li změnu přístupu většinové společnosti, změnu v možnosti začlenění romské menšiny, musíme proto něco udělat.

„Romský žák je považován za dítě, které žije v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Analýza CAC z roku 2006 označuje za sociální vyloučení ... proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti“ (Kaleja, 2010, s. 71).

Toto dítě je ze společnosti vyčleňováno už od školy, někdy už od školky. Mnohdy je to způsobeno stylem života v romské komunitě, kde jsou jiné limity výchovy, mnohdy nežádoucí a patologické pro většinovou společnost. Celková životní perspektiva romské komunity je odlišná. Jejich postoje k životním hodnotám se liší, ať už jde o vzdělání, práci, zdravý životní styl, a vůbec celkovou kvalitu života (Kaleja, 2010, s. 72). Také postavení jednotlivých členů v rodině, vztahy mezi sourozenci, vztahy mezi dětmi a rodiči, vnímání úlohy dívky a chlapce a v neposlední řadě i sexuální výchova, život a zakládání rodiny jsou

zcela jinak chápány než v naší kultuře. Zde se vracím k významu multikulturní výchovy na vývoj mezilidských vztahů.

Škola s inkluzivním vzděláním, kde děti neopovrhují odlišnostmi a naopak se je snaží pochopit a pomáhají si, značně souvisí i s pedagogickým oborem sociální pedagogiky, jejímž úkolem je příprava výchovného prostředí a prevence patologických jevů ve společnosti.

Podle některých autorů má sociální pedagogika funkci životní pomoci. V tomto duchu píše slovenská představitelka sociální pedagogiky Bakošová (2008, s. 48 - 49) o výchově, „*že člověk potřebuje takovou výchovu, která ho vede k tomu, aby uměl žít, aby jeho život byl naplněn trvalými hodnotami, které budou mít nejen individuální dosah a rozměr, ale budou akceptovatelné a významné i na společenské úrovni.* „Autorka má na mysli výchovu,“ *která přispěje k dobrému soužití manželů, partnerů, lidí různých ras, náboženských, politických přesvědčení, etnických skupin. Jde o výchovu, jejímž výsledkem bude citlivost vůči necitlivosti jiných, solidarita s lidmi, kteří zažili náročnou životní situaci, soucítění s nemocnými, starými a bezmocnými.*“ Bakošová shrnuje pohled na sociální výchovu takto: „*Jde o výchovu pomáhajícího charakteru, která vede člověka k tomu, aby byl člověkem.*“

I romské děti jsou jako každé jiné. Některé se vzdělávat chtějí, jiné ne. Ale mají to těžší, protože jak se píše Barel, „*odrazuje je plnění povinností. Projevují se vysokou mírou nesamostatnosti. Vyžadují absolutní vedení. Konflikty mezi spolužáky řeší často agresivně, hrubě, nepřiměřeným způsobem, Chybí řád z domácího prostředí, Ti, kteří se vzdělávat chtějí, jsou spontánní, potřebují však neustálou motivaci, vedení a potřebují neustále slyšet, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede*“ (Kaleja, 2010, s. 72 - 73). Proto škola, která chce vychovávat romské děti, si musí najít cestu k jejich rodičům. Tím se vytvoří celkově lepší klima ve škole a také lepší třídní klima, kde výuka, která dítě rozvíjí v mnoha ohledech, probíhá mnohem snadněji.

Ve výuce se rozvíjejí vědomosti, dovednosti a návyky, které se mění ve schopnosti. Velmi důležité je podporovat rozvoj všech dětí třeba tím, že u těch pomalejších najdeme nějakou dispozici, kterou dítě má a pro kterou ho mohou „brát“ i ostatní děti v kolektivu. Tím podporujeme rozvoj jeho osobnosti, zvýšení sebedůvěry, což pomůže ve všech oblastech jeho života, i v učení. U těchto dětí je možno vyzkoušet i tréninkovou metodu EEG – bio - feedback, podrobnější informace o ní naleznete na internetu.

V dnešní době se objevují aktivity naznačující zákonitost budoucího rozvoje školství, a sice směrem k inkluzivnímu vzdělávání, jak uvádím dále v příkladu z článku z internetu.

Při udělování „*Ceny za školní dobročinnost*“, získali tuto cenu studenti z broumovského gymnázia východních Čech za pomoc ve svém volném čase romským dětem a dětem ze sociálně slabších rodin. „*Často je to poprvé, kdy se o ně někdo zajímá, mohou o sobě někomu vyprávět, svěřovat se. Zůstává v nich úplně nový zážitek. Jeden prvňáček dokonce navrhol, že by propadl, aby za ním jistá slečna z tercie mohla dál docházet...*“
<http://www.aktualne.centrum.cz/domaci/regiony/kralovehradecky/clanek.phtml?id=757301>.

Pomoc malých studentů z Broumova romským dětem a dětem sociálně slabším, vidím jako jeden z příkladů budoucnosti v inkluzivním vzdělání. Hlavní myšlenka pomoci je zde ale zatím uplatněna mimo rámec školy. I společnost si tohoto přístupu cení, jak je patrné z textu nahoře a romské děti jsou také spokojené. Tento přístup a tak i inkluzivní škola si nenásilně hledá cestu k romským dětem a jejich rodinám, aby je vtáhla do edukačního procesu.

I sami představitelé různých romských skupin zdůrazňují, že je nutné zaměřit se na předškolní přípravu těchto dětí, aby byly schopny úspěšně zvládat edukační proces ZŠ, středoškolský, případně vysokoškolský.

Úkolem předškolního zařízení, mateřské školy je příprava dětí na vstup do ZŠ. Předpokládá se, že tyto děti již znají základní společenská pravidla, samozřejmě i jazyk, že rodiče mají zájem na jejich dalším vzdělávání a že plynule přejdou do ZŠ. Není tomu tak ale vždy. Jde především o děti romské a některé děti ze sociálně znevýhodněných rodin. Těmto dětem velmi pomáhá tzv. *přípravný ročník*, kde se děti seznamují s tím, co je čeká v první třídě ZŠ. Je to taková škola nanečisto, získají často první informace, které jim pomohou při nástupu do ZŠ a necítí se ztraceni, jsou schopni se zapojit. *Dítě, které přijde do školy a je připraveno na její požadavky, má otevřeny dveře do budoucího plnohodnotného života.* Takové dítě je schopno přizpůsobit se učebním nárokům, ale zvládne i skryté socializační kurikulum školy. Úspěšný start, ale i neustálá podpora učitele, připomínání faktu, že učení k něčemu vede a také přátelská atmosféra kolektivu (podpořená i multikulturní výchovou), umožní dětem takové třídy vytvořit dobré třídní klima. Takové děti jsou pak připraveny pro inkluzivní vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání *potlačuje rasovou nesnášenlivost, segregaci a naopak podporuje toleranci, přátelství.*

Škola, která zajišťuje inkluzivní vzdělávání, vyžaduje mimo jiné *kompetence i umění správné komunikace s romskou menšinou*, aby nedošlo k nepochopení projednávané záležitosti ze strany učitele nebo rodiče. Oboustranná komunikace a snaha o spolupráci je velmi důležitá. Výstižně to vyjadřuje Kaleja (2010, s. 74) takto: *„Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí též najít cestu k jejich rodičům. Musí být iniciátorem procesu, který pomůže překonat onu vzájemnou bariéru nedůvěry a nepřátelství a musí rodiče přesvědčit, že vzdělání pro jejich děti je opravdu důležité. Bez spolupráce s rodinou nemůže mít školní práce dětí uspokojivé výsledky. Je tedy na učitelích, aby se snažili od počátku navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah, a proto musejí především jednat s rodiči jako s partnery, mluvit s nimi nejen o školních problémech, ale zajímat se o celou rodinu... (Člověk v tísni, o.p.s., 2002).“*

3 INKLUZE VE VZDĚLÁNÍ, PRÁVNÍ A MORÁLNÍ PODPORA

3.1 Přehled dokumentů v nichž je zakotvena potřeba inkluzivního vzdělávání

Společenský vývoj jde ruku v ruce se změnami, které v ní probíhají. I školský systém se mění, je transformován a to jak v zahraničí, tak v České republice. *Cílem transformačního procesu je vytvoření demokratické a humánní školy, kde všechny děti mají rovné právo na vzdělání. Celosvětovou podporu rozvoji nového typu výchovy a vzdělání poskytl projekt UNESCO „School for all, 1991“ (Škola pro všechny). Zde jsou charakterizovány změny ve výchovných přístupech. Tyto myšlenky byly přijaty celou řadou zemí. U nás vyšel metodický materiál „Kurz integrace dětí se speciálními potřebami, 1997“.*

Nejdůležitější legislativních změny podporující potřebu integrovaného vzdělávání jsou:

- Listina základních práv a svobod (která se usnesením předsednictva ČNR 2/1993 stala součástí Ústavního pořádku České republiky), zdůrazňuje právo všech dětí na vzdělání, podle tohoto dokumentu nejsou děti rozděleny na intaktní a handicapované (handicap zdravotní, sociální)
- Úmluva o právech dítěte (mezinárodní dokument), říká se v něm: *„Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.“* (zákon ČSFR č. 22/91 Sb.),
- Úmluva o právech lidí s postižením,
- Bílá kniha je Národní program v rozvoji vzdělávání v České republice (který vznikl v roce 2001) na základě zasedání v roce 1999, kde byly schváleny vládou České republiky cíle vzdělávací politiky,
- *„Školská legislativa „se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy „Kvalita a odpovědnost“ (1994)“*
- Antidiskriminační zákon č.198/2009 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací
- Směrnice MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č.j. 13710/2001-24 ze dne 6.6.2002), *„shrnuje legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků a definuje dítě nebo žáka se*

speciálními vzdělávacími potřebami, podle této směrnice mohou být děti a žáci se zdravotním postižením integrováni do mateřských, základních a středních škol, pokud mají zajištěnou odbornou speciálně pedagogickou péči. „Úkoly jsou delegovány na ředitele školy, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny“ (Vítková, 2004, s. 21).

- Dále považuji za nutné zmínit se o faktu, o němž píše Tannenbergerová (2011, s. 84 - 85) o rozhodnutí mezinárodního soudu pro lidská práva ve Štrasburku. Týkal se faktu, že romské děti byly zařazovány do zvláštních škol. Svým rozhodnutím zajistil, aby docházelo k segregaci a diskriminaci, za niž byla Česká republika odsouzena tímto soudem v listopadu roku 2007. Podle rozhodnutí mohou být do zvláštních škol zařazovány děti pouze na základě diagnózy mentálního postižení. Nutno dodat, že tento problém, se netýká jen České republiky .

3.2 Morální důvody pro inkluzivní vzdělávání

Neopomenutelný je morální důvod pro inkluzivní vzdělávání. Jde o to, že je rozhodováno o vzdělání dětí podle toho, s jakým postižením se narodilo. Dítě si samo nevybere a je o něm nějak rozhodnuto. Morální důvody jsou podpořeny výše uvedenými právními dokumenty, které vycházejí z morálky, právo je morální. *Morální důvody jsou podpořeny i novým způsobem členění postižených.* Už se jedinci nečlení podle lékařské terminologie na kategorie, podle nichž byly zařazovány do speciálně připravovaných škol, ale *člení se podle stupně a hloubky postižení*, které je chápáno jako dimenze, která má svoje speciální potřeby, jež jsou řešeny speciálně podpůrnými opatřeními.

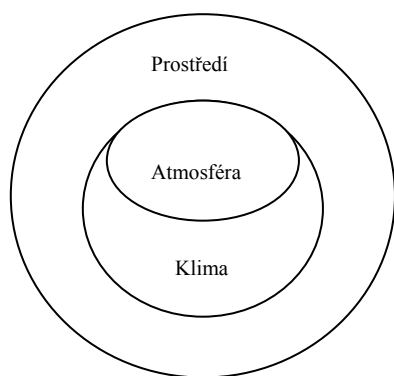
4 PROSTŘEDÍ, KLIMA A ATMOSFÉRA ŠKOLY A TŘÍDY

Jak jsem již uvedla, připravenost učitelů pro nové směry výuky je velmi důležitá. Ale ani bez připraveného edukačního prostředí není možný proces inkluzivního vzdělávání.

Edukační prostředí je takové prostředí, ve kterém probíhají edukační procesy. Tvoří ho fyzikální podmínky a zúčastněné subjekty, edukátor a edukant, kteří na sebe působí ve vzájemné interakci svou komunikací v psychosociálních vztazích. Tak se vytváří určité edukační klima v rodině, ve školní třídě a podobně (Jůzl, 2010, s. 17).

Protože prostředí je socializačním činitelem, je třeba klást velký důraz na *školní prostředí, které významně determinuje jak žáky, naši budoucnost, tak i učitele.*

Níže uvádím graf, který přehledně znázorňuje *vztah mezi prostředím, klimatem a atmosférou* podle Laška (2001, s. 41).



Obrázek č.2

Blíže se budu zabývat edukačním prostředím, klimatem a atmosférou tříd. Podle Čapka edukační prostředí třídy tvoří:

- fyzikální faktory, které zahrnují vybavení třídy, osvětlení, barvu stěn apod.,
- psychosociální faktory,
 - o stabilní jsou *trvalejší* sociální vztahy vytvářející se mezi aktéry edukačního procesu = *klima třídy*,
 - o proměnlivé jsou *krátkodobé* stavy vznikající interakcí mezi účastníky edukačního procesu = *atmosféra ve třídě*.

Dále Čapek uvádí definici klimatu podle (Průcha, Walterová, Mareš 1998, 2010, s. 107) „*Klima představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje*

a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě včetně pedagogického působení učitelů školy“ (Čapek, 2010, s. 13).

Podle Vykopalové je sociální klima třídy „*Soubor všech vnějších i vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování“ (Vykopalová, 1992, s. 5).*

Klima třídy definuje v knize Lašek takto: „*Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“.* (Lašek, 2001, s. 40)..

Klima každé třídy je tedy specifické. Vytváří se na základě vzájemného působení žáků mezi sebou, ale i vzájemného působení učitele na žáky a naopak. Kvalita klimatu třídy závisí na míře vzájemné spolupráce. Je třeba poznamenat, že určitým spolutvůrcem třídního klimatu jsou i rodiče.

Kerlinger 1972 (podle Laška 2001, s. 41) „*hovoří i o klimatu učitele, které charakterizuje jako: učitelovy způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy.*“

„*Minulou hodinu jsme se učili o mozku. Dnes to opakovat nebudeme, dnes mám v hlavě něco jiného.*“ (Čapek, 2010, s. 16).

Učitel je důležitým spolutvůrcem třídního klimatu. Má velmi důležitý úkol, a to vytvořit ve třídě vztahy vedoucí ke spolupráci a podpoře. Dobré třídní klima je totiž založeno na spolupráci.

Pro žáky je učitel významnou osobností autoritou, mentorem... hned při jejich nástupu do školy. Proto by měl splňovat i určité mravní a osobnostní předpoklady. Jeho cit a takt může velmi ovlivnit utvářející se vztahy. Učitel by měl dát větší důraz snaze o kolektivní spolupráci a svou osobu přehnaně neupřednostňovat. Učitel by měl být přirozenou autoritou, rádcem, „vedoucím týmu“. Měl by předejít zbytečným hádkám a posměchu dětí mezi sebou, vysvětlením, že rozdíly u různých dětí, jako jsou třeba jen brýle, jiná barva vlasů, velikost, ale i národnost jsou přirozené. Jeho způsoby chování a jednání s žáky by měly být nenásilnou motivací k takovému jednání dětí mezi sebou, v němž budou mimo jiné patrné i známky altruistického, prosociálního jednání, které se vyznačuje skutky a činy vykonávanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny. Děti by měly být vedeny v duchu hledání svých individuálních kvalit a potlačení stereotypního vnímání.

„Žák dává pozor, jestli dávám pozor, a když si myslí, že nedávám, tak nedává pozor.“
(Čapek, 2010, s. 20).

Žáci jsou také spoluvůrci klimatu.

Žáky utvářené klima třídy se mění podle jejich vývojového zrání. Jiné je klima třídy žáků mladšího školního věku, jiné je v období puberty středního školního věku a jiné je v postpubertálním období staršího školního věku a ve třídách středoškolských“ (Čapek, 2010, s. 30 - 32).

„Předávám ti domácí úkol. Řekni otci, že už se dost zlepšil, ale pořád to není to, co od něho čekám.“ (Čapek, 2010, s. 24).

Rodiče ovlivňují třídní klima nepřímo přes působení na svoje děti. Tím, jak je oblékají, jak jim radí, jak řešit vztahy s kamarády, jak jim pomáhají v přípravě do školy, jak mluví o učiteli, o škole a podobně (Čapek, 2010, s. 24 - 28).

O klimatu bych řekla, že nás provází v každé oblasti našeho života. Je nesporné, že společenské klima působí na sociální skupiny, jakými jsou i. školní třídy, tak jako klima přírodní působí na jedince. Z každého mráčku může pršet nebo se může rozjasnit a rozjasnit klima je úkolem i sociální pedagogiky, která má pomoci připravit vhodné edukační prostředí, především výchovné, které ovlivní i to vzdělávací.

Atmosféra je momentální stav třídy, podle situace. Jiná je atmosféra před písemkou, jiná před prázdninami, jiná, když začne třeba sněžit. Atmosféra je momentální emocionální naladění.

S ohledem na výše napsané bych tedy klima třídy definovala stav trvalejšího naladění společenských vztahů určité skupiny lidí. Na základě interaktivních vztahů těchto lidí se klima postupně přeměňuje podle různých vnějších a vnitřních podmínek zúčastněných jedinců, kterými jsou v daném případě edukátor (vyučující) a edukant (žák), případně rodiče edukanta.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 Etika výzkumu a jeho základní vlastnosti

Korektní vědecký výzkum, jeho realizace a publikace by měl být prováděn v duchu *etických principů*. Touto záležitostí se zabývá Průcha (2011, s. 23 - 44), který píše, že definitivní znění etického kodexu bylo schváleno na 18. konferenci ČAPV (české asociace pedagogického výzkumu). Jde o „*soubor základních zásad pro dodržování morálního jednání při výzkumné činnosti*.“ Inspirací českého etického kodexu se staly již existující kodexy přijaté dříve v zahraničí.

Dvě základní vlastnosti výzkumu jsou *validita* a *reliabilita*. Chrástka, 2007 (podle Žumárová, 2011, s. 62) dodává další vlastnost, a to praktičnost výzkumu.

Žumárová (2011, s.62) OK vysvětluje validitu, jako „*schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má*.“ Gavora, 1999 (podle Žumárová, 2011, s. 62) OK uvádí, že každý výzkumný nástroj je pro různý výzkum více či méně validní, proto je třeba zvolit takový, který je vhodný pro konkrétní metodu zkoumání. Slovy Kerlingera, 1972, s. 453 (podle Žumárová, 2011, s. 62) OK lze validitu vyjádřit otázkou: „*Měříme skutečně to, o čem se domníváme, že měříme?*“

Při tvorbě svých výzkumných otázek jsem se snažila o to, aby byl obsah otázek v souladu s obsahem zjišťované oblasti, tedy, aby můj výzkum byl validní. Jde o „*obsahovou validitu*“Gavora, 1999 (podle Žumárová, 2011, s. 63).

Chrástka, 2007 (podle Žumárová, 2011, s. 64) uvádí ještě predikční validitu, „*kdy se posuzuje, do jaké míry provedené šetření vypovídá o budoucím vývoji objektů*.“

Žumárová (2011, s. 65) dále píše, že druhou nejdůležitější vlastností výzkumu je reliabilita, která je založena na zvolení spolehlivého, přesného výzkumného nástroje, vhodného pro odpovídající výzkum. Reliabilita výzkumných nástrojů je různá. U vysoké reliability výzkumného nástroje by se mělo při opakovaném měření proměnné dojít k podobným výsledkům.

Gavora, 1996 (podle Žumárová, 2011, s. 65).uvádí jako příklad vysoké nebo nízké reliability výzkumného nástroje hodiny, a to hodiny sluneční, mechanické a elektronické. Nejnížší reliabilitu mají hodiny\ sluneční, vyšší mechanické, nejvyšší elektronické. Je to

dáno tím, že přesnost slunečních hodin je závislá na vnějších podmínkách a především na ročním období, přesnost mechanických hodin zase závisí na opotřebenosti mechanismu.

5.2 Výzkum, metodologie výzkumu

Ve své práci se chci pokusit zjistit, *jak inkluzivní vzdělávání ovlivňuje mezilidské vztahy*. Zda se potřebná pomoc spolužákům, tolerance odlišností a další jevy s inkluzivním vzděláním související, promítají v kvalitě klimatu třídy i školy.

Chci tedy ukázat *inkluzivní vzdělávání jako požadavek společnosti* a zdůraznit jeho přidanou hodnotu, a to sociální vliv na hodnotovou orientaci.

Cílem mé práce tedy bude *zjistit vliv inkluzivního vzdělávání na klima třídy a školy a na mezilidské vztahy*. Rozdílnost klimatu školy a třídy zjistím jeho srovnáním ve škole profilující se inkluzivním vzděláním a v běžné škole, kde jsou vzdělávány děti intaktní.

Abych mohla provést výzkum ve výše zmíněné oblasti, pokusila jsem se nejprve prostudovat a sestavit teoretické informace odborníků, zabývajících se výchovou a vzděláním v souvislosti s inkluzivním vzděláním. Dále jsem vybrala odborné informace na téma společenských patologických jevů a jejich příčin v souvislosti s globalizací, které souvisejí s měnící se společností a současně požadavkem společnosti na inkluzivní vzdělávání. Vybrala jsem pasáže z odborné monografie, sborníků a internetových článků.

Než jsem začala s vědeckým výzkumem, musela jsem si stanovit *metodologii*, teorii vědecké metody Kerlinger, 1972, 2005 (podle Faberová, et al., 2011, s. 17) píše, že, *„vědecká metoda je soubor principů, způsobů a prostředků získávání vědeckých poznatků. Je to určitý, přísnými pravidly vymezený postup, jeho teorie se nazývá metodologie.“*

Jak jsem již výše uvedla, zabývám se výzkumem školního prostředí. Jde tedy o výzkum pedagogický a jak uvádí Faberová (2011, s. 18 - 19) v pedagogice a psychologii se ve výzkumu využívá *také přístup kvantitativní a kvalitativní*, někteří autoři doplňují ještě přístup *smíšený*.

Žumárová (2011, s. 59) charakterizuje kvantitativní výzkum, jako výzkum, který se *„opírá především o vymezení měřitelných proměnných. Jde o záměrnou, systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (verifikují, ověřují a testují) hypotézy o vztazích mezi jevy. Často se řeší jeden nebo více problémů (navzájem souvisejících a propojených).“*

Kvantitativní přístup je deduktivní, vychází z hypotézy, hypotéz, které se ověřují. Nejčastější metodou výzkumu je dotazník, pozorování. Zjištěná data se kvantifikují, vyhodnocují v grafech. Stanovená hypotéza se buď ověří nebo vyvrátí. Jde o metodu objektivnější než je metoda kvalitativní. Výzkumník si totiž zachovává odstup od zkoumaného.

Jako způsob získávání vědeckých poznatků jsem použila *metodologii kvalitativní*.

Tuto metodologii jsem použila z toho důvodu, abych se dostala do užšího kontaktu s respondenty a prostředím, které zkoumám. V odborné části jsem teoreticky zjistila potřebné informace, ale myslím si, že kontakt s tímto prostředím může moje poznání ještě více obohatit.

Kvalitativní metodologie je náročnější jednak z toho důvodu, že vyžaduje více znalostí výzkumníka o zkoumané oblasti, ale také proto, že vyžaduje více času. Časově náročné je provádění samotných rozhovorů, přepisování otázek a jejich vyhodnocení induktivní analýzou Maňák, Švec, 2004 (podle Žumárová, 2011, str. 69 - 70).

Hendl píše, že „*cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.*“ Hendl 2005 (podle Žumárová, 2011, str., 70).

Kvalitativní metodologie je empirickým výzkumem, ve kterém nejprve zjišťujeme konkrétní data a pak je zobecňujeme. „*Tento postup od jednotlivých dat k jejich zevšeobecnění nazýváme indukci.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 25). Jde o sbírání dat, která se analyzují, interpretují a pak výzkumník může stanovit hypotézu. Výzkumník zde zkoumá kvalitu pomocí stanovených výzkumných otázek. Nejčastější výzkumnou metodou je tedy rozhovor, ale i pozorování. Tato metoda má blíže k subjektivismu. (Ferjenčík, 2000, s. 30).

Kvalitativní metodologie začala být ve výzkumu v sociální pedagogice upřednostňována v 60. letech. „*Cílem výzkumníka je proniknout do světa člověka a dívat se na svět jeho očima.*“ (Bakošová, 2008, s. 71).

5.3 Výzkumná metoda a rozhovory

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila *polostrukturovaný rozhovor*. Rozhovoru jsem dala přednost, protože přímým kontaktem s prostředím školy, která se profiluje inkluzivním vzděláváním mohu zjistit víc. Také respondent v tomto případě má mnohem více zkušeností a mohl moje otázky i poznání ještě více obohatit. Volila jsem rozhovor

polostrukturovaný, kde jsem si stanovila hlavní okruhy, k nimž jsem sestavila otázky, a současně jsem měla možnost se v případě potřeby zeptat ještě na doplňující informace.

Níže uvádím typologie rozhovoru, typy a jejich výhody a nevýhody.

Typologie rozhovorů:

- poznávací rozhovor, interview, nástroj, kterým se získávají informace,
- formativní rozhovor, nástroj na ovlivňování (Ferjenčík, 2000, s. 174).

V mém případě jde o rozhovor poznávací, tedy interview, kterým získávám informace. Zjišťuji tzv. fakta tvrdá a měkká. Tvrdá fakta jsou např. národnost, pohlaví, věk, bydliště, vzdělání, apobace a povolání. Měkká data jsou např. zkušenosti, postoje, názory, hodnotový systém, přání, potřeby, tedy „*data, která mají subjektivní povahu*“ (Lazarová, 2007, s. 20).

Typy rozhovorů:

- strukturovaný- dotazník podaný ústní formou, nemění se zde pořadí otázek, časově nejméně náročný, nejjednodušší na vyhodnocení,
- polostrukturovaný – nejde o přesné dodržení předem připravených otázek, výzkumník reaguje na podněty od respondenta, nejrozšířenější forma interview,
- nestrukturovaný – jde o dialog vedený na určité téma, jehož směr tazatel řídí, větší požadavky na výzkumníka, musí být zkušený a schopný adekvátně reagovat na neočekávané situace, určitou nevýhodou je obtížnější vyhodnocení (Skutil, 2011, s. 90 - 91).

Každá výzkumná metoda má svoje výhody a nevýhody.

Výhody:

- výzkumník je v přímém kontaktu s respondentem,
- otázky mohou být během rozhovoru pozměněny ze strany výzkumníka i respondenta,
- možnost získání důvěrných nebo osobních informací,
- možnost sledování verbální i neverbální komunikace respondenta,
- eliminace obtíží při psaném projevu.

Nevýhody:

- časová náročnost (návštěva respondenta, přepis odpovědí),

- nižší počet zkoumaných osob,
- obtížnější záznam odpovědí respondenta,
- větší míra subjektivismu (osobní zaujatosti a tím ovlivnění rozhovoru výzkumníkem),
- kvalita znalostí zkoumané oblasti výzkumníka ovlivní výsledek výzkumu stejně jako kvalita interakce mezi výzkumníkem a respondentem,
- vyhodnocení je obtížnější (Skutil, et al., 2011, s., 89-90).

Ferjenčík, 2000 (podle Skutil, et al., 2011, s. 90.) vidí rozhovor jako zakódované informace přenášené od respondenta k tazateli. Tazatel je musí rozkódovat, musí je pochopit tak, jak je měl na mysli respondent. Ferjenčík shrnuje problematiku rozkódování informace takto:

- „*řešené málokdy odpovídá zamýšlenému,*
- *přenos deformuje informaci,*
- *slova a výpovědi mohou mít mnoho různých významů.*“

Abych rozhovorem dosáhla požadovaného výsledku, musím se snažit co nejlépe realizovat jednotlivé fáze rozhovoru jak je uvádí např. Vízdal (2005, s. 33 – 34).

1. *Přípravné a úvodní části rozhovoru* musím věnovat největší pozornost. Zahrnuje přípravu otázek (podrobněji se této oblasti věnuji níže) a navázání kontaktu s respondentem.

2. Po navázání kontaktu a vysvětlení důvodu svého rozhovoru se u respondenta dostávám *k jádru rozhovoru*, v mém případě poznávacího. Respondent mi zodpoví moje otázky, formulované jako polostrukturované.

3. *Závěrem rozhovoru* končí moje povídání s respondentem. Vhodně rozhovor ukončím, důležité je dodržení stanoveného času, informuji o tom, kde bude dostupná hotová bakalářská práce včetně vyhodnocených informací, které jsem od respondenta získala.

Takže nejprve jsem si musela připravit otázky. Tuto část jsem považovala za nejdůležitější a nejobtížnější. Při přípravě otázek jsem musela mít na paměti hlavní požadavek pro validitu výzkumu, a to spojit cíl výzkumu s teorií.

Potřebu správného naplánování výzkumného postupu a stanovení dobrých výzkumných otázek shrnuje podle Skutila Rondon: „*...dobrý výzkum se vyznačuje vysokou kompatibilitou účelu výzkumu, teorie, výzkumných otázek, metod, výběrových strategií a postupů pro zajištění validity výsledků.*“ Rondon, 2011 (podle Skutil, et. al., s. 54 - 55).

Podstatou tedy bylo, že jsem si musela zvolit takové otázky, na základě kterých zjistím odpovědi na cíl svého výzkumu:

Při stanovování otázek jsem se řídila především těmito zásadami:

- 1) výzkumník v rozhovoru nevystupuje jako dominantní osoba,
- 2) ptát se na několik hlavních otázek doplněných maximálně 5-ti podotázkami,
- 3) otázku začínat co, jak,
- 4) pozor na dvouhlavňové a dlouhé otázky (př. Máš s tím zkušenosti a pokud ano, tak...),
- 5) „vyhýbat se zavádějícím a návodným otázkám (např. „Takže, vy říkáte, že...“),
- 6) vyhýbat se záporným výrazům,
- 7) *mohu se zeptat na základě jeho informací (př. Co rozumíte pod „konstatováním, že to, co řekl, je pro Vás inspirativní, zajímavé, nepříjemné.“)*,
- 8) během rozhovoru neříkat svůj názor, zda je něco pravdivé atd. to zjistím až porovnáním výsledků sesbíraných dat,
- 9) při tvorbě otázek musím dbát na to, aby byly:
 - o validní k odborné části,
 - o reliabilní k předmětu výzkumu,
 - o zachovaly si maximálně objektivitu, dát tedy pozor na to, aby posuzování bylo objektivní a nedělat závěry na základě vlastních domněnek.

Výše uvedené zásady vycházejí z „*Metodiky psaní odborného textu a výzkumu v sociálních vědách*“ (Radvan, Vavřík, 2009, s. 49). Níže uvádím znění otázek.

Otázky jsem rozdělila do několika oblastí:

- údaje o respondentovi (otázka č. 1,8)
- obecný názor na pojetí inkluze a integrace (otázka č. 2, 3,9,10)
- podmínky a důvody vzniku inkluzivního směru (otázka č. 4, 5)
- vztahy, klima třídy (otázka č. 6, 11,12,13,14,16)
- vztahy, školní a mimoškolní aktivity (otázka č.11,15)
- jaké upřednostňuje respondent hodnoty ve škole (otázka č. 12,17)
- názor na přípravný ročník otázka č.7,18)

Ředitel

- 1) Údaje o respondentovi:

- a) pohlaví,
 - b) věk,
 - c) aprobace, profese, (vyučované předměty).
- 2) Co je podle Vás inkluze, jaký vliv má inkluze na klima školy, třídy?
- a) Co je to inkluze?
 - b) Jaké cílové skupiny zahrnuje?
 - c) Považujete se za školu inkluzivní?
 - d) V čem se profilujete jako škola inkluzivní?
 - e) Jaký vliv má inkluze na klima třídy, školy?
 - f) SOUD -Jaký směr vzdělávání je podle Vás lepší?
- 3) Jaký si myslíte, že je rozdíl mezi školou běžnou a školou, která se profiluje inkluzivním vzděláváním?
- a) Co je inkluzivní škola?
 - b) Co je neinkluzivní škola?
 - c) Učil jste na nějaké takové škole?
- 4) Co Vás vedlo k rozhodnutí jít směrem inkluzivního vzdělávání?
- 5) Co všechno musí škola udělat proto, aby byla inkluzivní?
- a) Jak náročné se Vám jeví/lo přejít na školu s inkluzivním směrem vzdělávání?
 - b) Jak jste se vypořádali s ekonomickou zátěží (s organizací podpůrných pomůcek a dalšího potřebného vybavení pro speciální potřeby žáků) ?
 - c) Jak je třeba pracovat s žáky, aby uměli žít v takovém prostředí?
 - d) Přijali jste nějaké nové pracovníky v rámci inkluzivního vzdělávání?
 - e) Jakou případnou změnu ve skladbě předmětů pro Vás přechod na inkluzivní vzdělávání znamenal?
- 6) Co Vám dělá ve škole radost?
(Poznámka: Cílem je identifikace hodnot.)
- 7) Jaký máte názor na nultý ročník pro přípravu některých dětí (převážně romských a ze sociálně znevýhodněných rodin)?

Učitel

- 8) Údaje o respondentovi:

- a) pohlaví,
 - b) věk,
 - c) aprobace, profese, (vyučované předměty).
- 9) Co je podle Vás inkluze, jaký vliv má inkluze na klima školy, třídy?
- a) Co je to inkluze?
 - b) Jaké cílové skupiny zahrnuje?
 - c) Považujete se za školu inkluzivní?
 - d) V čem se profilujete jako škola inkluzivní?
 - e) Jaký vliv má inkluze na klima třídy, školy?
 - f) SOUD -Jaký směr vzdělávání je podle Vás lepší?
- 10) Jaký si myslíte, že je rozdíl mezi školou běžnou a školou, která se profiluje inkluzivním vzděláváním?
- a) Co inkluzivní škola?
 - b) Co je neinkluzivní škola?
 - c) Učil jste na nějaké takové škole?
- 11) Jak řeší učitel ve třídě problémové situace s výukou žáků a jejich chováním?
- 12) Jak vnímáte třídu jako kolektiv během vyučování?
- a) Mluví žák během vyučování, aby byl v opozici k učiteli?
 - b) Mluví žák během vyučování, aby si s učitelem ujasnil probíranou látku?
 - c) Mluví žák z jiného důvodu?
- 13) Jaký je přístup učitele k žákům?
- a) Berete v úvahu individuální zvláštnosti žáka při vysvětlování učiva?
 - b) Jak?
 - c) Co když žák nepochopí probrané učivo a má se na něj navazovat novým učivem?
- 14) Jak zajišťuje Vaše škola, aby se žák stal „dobrým člověkem“?
- a) Souhlasíte s rčením J.A.Komenského: „Škola bez kázně je jako mlýn bez vody“?
 - b) Soud: Dá se pro podporu tohoto rčení něco udělat?
 - c) Vnímáte nárůst nebo úbytek problémového chování s přechodem na inkluzivní vzdělávání?/ v posledních letech (platí pro školu se vzděláváním běžným?)

- d) Vnímáte současný způsob výuky jako způsob, který napomáhá rozvoji celistvé lidské osobnosti?
- 15) Jaké máte školní a mimoškolní aktivity, kroužky?
- a) Ovlivňují tyto aktivity postoje žáků, učitelů, rodičů ke škole? Pokud ano, jak?
- 16) Jak škola podporuje děti v jednání ve smyslu solidarity, vzájemné pomoci a spolupráce, schopnost tolerovat odlišnosti?
- 17) Co Vám dělá ve škole radost?
(Poznámka: Cílem je identifikace hodnot.)
- 18) Jaký máte názor na přípravný ročník pro přípravu některých dětí (převážně romských a ze sociálně znevýhodněných rodin?)

Před začátkem rozhovoru jsem se pokusila prostřednictvím úvodního dopisu stručně vysvětlit proč mám o rozhovor zájem. Dopis jsem zaslala na školu paní ředitelce přes e-mail. Úvodní dopis splňoval i požadavek dodržení etického výzkumu. Obsahoval i jistou formu informovaného souhlasu s provedením rozhovoru, tj. jakou formou mohu zaznamenávat údaje, informaci o tom, že osobní údaje sdělené v rozhovoru budou pouze pro moji potřebu pro možnost vyhodnocení otázek a také informaci o zveřejnění hotové bakalářské práce. Znění dopisu je uvedeno v příloze č. 1.

Vzhledem k rozsahu své práce jsem pro svůj výzkum zvolila nereprezentativní výzkumný vzorek, takže výzkum nebude reprezentativní. Použila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, v němž jsem položila otázky osmi respondentům, které jsem rozdělila do dvou skupin:

Skupinu A tvořili dvě ZŠ, které se profilují inkluzivním vzděláváním, celkem sedm respondentů. Se svolením vedení školy níže uvádím adresy škol:

- ZŠ Vítkov, Komenského ulice, 324 žáků
- ZŠ Otrokovice, Trávníky, kolem 300 žáků

Skupinu B tvořila jedna ZŠ, kde probíhá vzdělávání intaktních dětí a v samostatné integrované třídě vzdělávání dětí se SVP. Můžeme tedy říci, že jde o školu běžnou s integrovaným vzděláváním. Děti mají společné dva předměty. Mluvila jsem s jedním respondentem.

Všechny školy ze skupiny A i B jsou moderní, sídlištního typu.

Dále uvedu bližší charakteristiku výzkumného vzorku a rozhovory s respondenty skupiny A a B.

Rozhovory

Skupina A

Rozhovor č.1 s paní ředitelkou

Po odeslání svého dopisu se žádostí o možnost uskutečnění rozhovoru a po doručení souhlasu jsem se vydala do prvního města, kde funguje škola se zaměřením na inkluzivní vzdělávání. Škola se nachází ve Vítkově, Komenského ulici, okresu Opava. Podle slov respondentů, je zde velká nezaměstnanost a dost rodin sociálně slabších. Ve městě jsou ZŠ školy dvě. Ve druhé je přes 100 žáků, vyučují se zde žáci intaktní. Tuto školu jsem si vybrala jako první, protože byla Ligou lidských práv oceněna jako „Férová škola“, která podporuje rovné právo na vzdělání, tedy inkluzivní vzdělání. Uvádím adresu školy, protože ve Vítkově jsou základní školy dvě a paní ředitelka mi sdělila, že mám uvést, o kterou školu se jedná.

Na rozhovor jsem se těšila, protože se jednalo o mou první zkušenost se školou, o které jsem dosud jen slyšela. Už na dveřích před školou jsem četla, že zde pracuje školní psycholog i speciální pedagog a že škola je oceněna projektem „Férová škola“. Myslím docela zajímavé informace pro rodiče, které chtějí svoje dítě nebo děti svěřit instituci, zajišťující výchovu a vzdělávání jejich ratolestí.

Už když jsem vešla, viděla jsem na stěnách různé diplomy a ocenění za účast na různých projektech a soutěžích. Škola se účastní např. těchto *projektů*: *Multikulturní výchova (jako projekt pro výuku učitelů) a současně tento předmět vyučuje i na škole, dále projektu Žakovský parlament, Ekoškola, Škola sportu, Comenius a Přeshraniční spolupráce.*

Poradenské centrum školy tvoří ředitel školy, výchovný kariérový poradce, metodik prevence a speciální pedagog (<http://zs.vitkov.indos.cz/>).

Rozhovor se uskutečnil s paní ředitelkou a se třemi p. učitelkami.

Nejprve jsem mluvila s paní ředitelkou. Paní ředitelka, která má na starosti agendu a manažerské povinnosti, věnuje se i výuce jednoho předmětu podle své aprobace.

Na otázku, co je podle ní inkluze, bez váhání odpověděla, že vzdělávání všech a zahrnuje děti intaktní i děti s různými vzdělávacími potřebami, ale jen ty, jež jsou schopny se alespoň s asistentem vzdělávat. Děti s mnoha kombinovanými vadami, jež jsou na lůžku a potřebují péči zde samozřejmě vzdělávány být nemohou. *Za školu inkluzivní nebo jinak řečeno, za školu, která přešla na nový směr vzdělávání se nepovažují, prostě tímto směrem*

vzdělávání škola jde už delší dobu. Podle jejího soudu nejsou ničím vyjímeční. Paní ředitelka tedy nevidí žádný rozdíl mezi školou běžnou a školou profilující se inkluzivním vzděláváním. *O klimatu školy i tříd svědčí mimo jiné i fakt, že děti dojíždějí do zdejší školy i z okolí, místo aby navštěvovaly školu v místě svého bydliště.* Některé děti dokonce vstávají už v pět hodin ráno, aby se dostaly do ranního klubu.

Přesto jsem se zeptala, co jejich školu vedlo jít tímto směrem. Jak již řekla, šlo o *přirozený vývoj*, který vycházel z podstaty situace jejich města. Ve Vítkově je ještě jedna základní škola a jedna škola speciální. S její kvalitou místní nebyly spokojeni. Lépe řečeno, nechtěli, aby jejich děti chodily do školy speciální. Ve městě je dost nezaměstnaných a také sociálně slabších rodin. Proto děti začaly být přijímány právě zde a současně se objevila větší potřeba speciálního přístupu k dyslektikům, dysgrafikům, ale také k dětem se sluchovými vadami a s vadami řeči. Dnes je ve škole 325 žáků, z toho 75 dětí se SVP. Na otázku, zda mají hodně dětí se SVP, nejprve odpověděla, že ne, teprve potom si spočítala, že jich je dost. *S přijímáním žáků se SVP se zvýšily nároky na učitele*, na jejich kompetence. Všichni učitelé mají již dávno absolvovaný kurz pro „dys“ poruchy, vychovatelka má logopedický kurz. Jsou zde i děti, i když jich není mnoho, které potřebují asistenta. Dokonce je zde i dítě cizince, které neznalo vůbec česky, když do školy nastupovalo. Dnes už učení docela dobře zvládá, i když nad čárkou nebo „i,y“ paní učitelka přimhouří oko.

Na otázku, co všechno musí škola udělat proto, aby šla inkluzivním směrem, mi paní ředitelka odpověděla, že je třeba dvou věcí. *Jednak vedení musí být záštitou a hlavní je, že se musí CHTÍT.* Obtížná je ovšem ekonomická zátěž. Zřizovatel školy, městský úřad nebere zatím školu jako školu se zaměřením inkluzivním (umožňující nižší počet žáků ve třídě, vybavení pro speciální potřeby žáků atd.), což jí ztěžuje situaci.

Ale co je podstatné, hledají se cesty a snad po sloučení dvou škol, se stanou školou s touto profilací. Škola by ani jiným směrem jít nemohla. Žáci se sžívají již od začátku školní docházky. Je k tomu vytvořen adaptační program, který přispívá k rozvoji lepšího klimatu školy i třídy.

Aby vše mohlo fungovat jak má, bylo podle slov paní ředitelky třeba přijmout i *další pracovníky*. V současné době ve škole tedy pracují kromě učitelů, vychovatelů a vedoucího klubu i výchovný kariérový poradce, metodik prevence a speciální pedagog, ten však na 0,6% úvazku. Škola současně spolupracuje s několika PPP, speciálním centrem,

neurologií, sociálním odborem (kde řeší např. časté absence, jež mohou být skrytým záškoláctvím).

Na otázku, zda bylo třeba přistoupit k nějaké změně ve skladbě předmětů říká paní ředitelka, že škola učí podle celého ŠVP a samozřejmě respektuje případné individuální výukové plány některých žáků. A co dělá paní ředitelce největší radost ve škole, tedy, jakou hodnotu upřednostňuje? Ukázala mi školní šetření „Pohoda“. Jeho výsledky jí dělají radost. Vyplývalo z něj, že 90% dětí má důvěru v učitele, že chodí rády do školy a výuka se jim líbí.

Na poslední otázku ohledně potřeby přípravného ročníku odpověděla, že je potřebný. Že informace ze školky rozhodně nejsou dostačující v tom, co by se děti mohly naučit, protože jsou již schopny se připravovat na školu (zatím se stane, že děti v první třídě neznají třeba ani barvy).

Z celého rozhovoru byl cítit velký zájem p. ředitelky o děti. Po tom, co mi odpověděla na všechny dotazy, jsem jí poděkovala a popřála hodně úspěchů v této činnosti.

Skupina A

Rozhovor č.2 se dvěma p. učitelkami ZŠ

I když jsem měla v úmyslu sejít se s každou paní učitelkou zvlášť, bylo velmi zajímavé hovořit s nimi dohromady. Rozhovor byl plný informací, každá p. učitelka přidala svoje zkušenosti a názory. V celku byly shodné. Popsala jsem všechny názory.

Paní učitelky jsou středního věku, na škole působí kolem deseti let a učí předměty podle své aprobace. Všechny absolvovali přinejmenším kurz pro SPU.

K rozhovoru se třemi učitelkami jsme se sešli ve sborovně.

Nejprve jsem vysvětlila znovu důvod naší schůzky, i když jsem předpokládala, že paní ředitelka již základní informace předala.

Pak jsem se začala ptát. První otázka byla stejná, jako pro paní ředitelku, týkala se inkluze. P. učitelky byly s tímto pojmem velmi dobře obeznámeny, inkluze znamená vzdělávání všech, samozřejmě i dětí z rizikových a sociálně slabších rodin. Za školu inkluzivní se považují. Směr vzdělávání na škole ovlivňuje i klima třídy a školy. Z šetření „Pohoda“, které škola provedla vyplývá, že děti nevědí, co je to šikana. O dobrém klimatu školy svědčí i to, že sem přicházejí děti z jiných škol, které měly problémy nějrůznějšího charakteru, od učení po kolektiv ve škole. Např. chlapec, který měl problémy s kolektivem, řekl paní učitelce po určité době, že už ho nebolí břicho, když má jít do školy. Děti baví styl učení, baví je zážitková výchova. P. učitelky jsou spokojeny se stylem vzdělávání, který na škole probíhá, učení jde dobře. Když prý přestoupí žák z jiné školy, většinou není ve výuce tak daleko, jako tady. Na moji otázku rozdílu mezi integrací a inkluzí zazněla také zcela jasná odpověď. *Integrace znamená, že se musí přizpůsobit dítě podmínkám školy a v inkluzi se podmínky školy přizpůsobují dítěti.*

Zeptala jsem se, jak učitel řeší problémové situace s výukou žáků a jejich chováním. P. učitelka mi řekla, že situaci spolu rozeberou, zjistí, kde se stala chyba, žák je pochválen, za to, že na to přišel a oceněn i známkou.

Zajímalo mě, jak učitel vnímá třídu jako kolektiv během vyučování. P. učitelky mají jednotný postup pro práci s kolektivem. Každá třída, žáci samotní si stanoví pravidla, je to *demokratický přístup*. Tato pravidla potom sami dodržují. Ale není to zase tak jednoduché. Učitel musí přispět značnou měrou. Učitel musí žádat dodržování pravidel a musí být *důsledný*. Učitel vnímá kolektiv žáků jako spolupracující. Vždy na začátku hodiny žáky

vyzve, že kdyby něčemu nerozuměli, mají se zeptat. Častá je i práce žáků ve skupinách, kdy žáci mohou spolu komunikovat. Významná je i skutečnost, že se *děti učí sebehodnocení*. Vždy za čtvrtletí si provedou vlastní jednoduché hodnocení ze všech předmětů do žákovské knížky následující formou: ☺ ☹.

Klima školy i třídy ovlivňují i školní a mimoškolní aktivity, proto mě zajímalo, jaké zde jsou. Školní aktivity jsou zde stejné jako jinde. Ale v něčem se přece liší. Uskutečněné aktivity mají zpětnou vazbu. P. učitelka tím myslí, že když jdou děti třeba do divadla, neberou to pouze jako „ulití se“ z hodiny. P. učitelky dětem vysvětlí, že tu akci musel někdo zorganizovat, vysvětlí výchovný důvod, proč do divadla jdou. A tak *učí děti vážit si i práce jiných*.

Velký zájem je o školní klub i o družinu, v jejím rámci probíhají i zájmové aktivity. Měla jsem možnost podívat se na prostory, kde děti tráví odpoledne volný čas. I když si p. učitelky postesklly, že prostory jsou malé, děti zde měly dostatek pohodlí. Bylo zde několik menších místností zařízených pohodlnou sedačkou, stolky a židlemi a různými hrami. Mají zde útulnou kuchyňku s mikrovlnkou, strojkem na párky v rohlíku a podobně (samozřejmě pro větší děti). Také je zde malá tělocvična, kde jsou míče, žebřiny, lávky a další potřebné věci ke sportovnímu vyžití. Když jsem s paní učitelkou procházela chodbou, první, co jsem registrovala, byl hlasitý smích, který se ozýval z několika místností. Do jedné jsme nahlédly. Seděla tam tři děvčata na gauči (dvě blondýnky a jedna Romka) a smály se. Na chodbě pak vesele přiběhl k paní učitelce chlapec (no spíše přišel na kyblíkách jako na chůdách) a pozdravil paní učitelku, skoro ji objal. Mezi školní aktivity patří samozřejmě i pravidelné pondělní doučování. Pokud děti neznají učivo a nechodí ani na doučování, kontaktuje paní učitelka rodiče, proč nepřijdou, no a pak už děti přijdou. V rámci školní i mimoškolní aktivity mají děti řadu společných zážitků, spojují je projekty i v zahraničí, mají školní časopis, účastní se projektu „Školní parlament“. Tyto aktivity dětem dávají velkou možnost se uplatnit, seberealizovat, komunikovat s učiteli i mimo rámec vyučování, rodiče jsou nadšeni.

Kontakt s rodiči je samozřejmě udržován i formou třídních schůzek. Ale aby třídní schůzka splnila účel v pravém slova smyslu, chodí na ni rodič společně s dítětem. Mohou se tak třeba vysvětlit situace, které by jinak mohly být špatně pochopeny. Dítěti se dává prostor.

A jak přistupuje učitel k žákům, bere v úvahu jejich individuální potřeby? Respektuje SVP žáků. Když třeba píše diktát, některé děti dostanou jinou práci. Nikdo se jim nesměje. A když žák nepochopí probrané učivo, může jít na pravidelné pondělní doučování.

Škola se snaží o to, aby se z dítěte stal „dobrý člověk“ tím, že dbá na dobré klima ve třídě, pedagogickém sboru a to se přenáší i domů.

Kázeň ve škole je přirozený jev, jak jsem již uvedla, ve třídách je *pevně stanovený řád*, který si určili sami žáci a p. učitel se snaží o jeho důsledné dodržování. P. učitelka kázeň hodnotí jako lepší nebo stejnou.

Děti se k sobě chovají ohleduplně, neposmívají se sobě, když jeden píše diktát a druhý má jinou práci. P. učitelka říká, že když žák není dobrý v nějakých předmětech, má možnost ukázat v čem jiném je dobrý. Jako příklad uvedla žáka, který sice v učení nevynikal, ale sestavil auto, které mu škola posle na výstavu. Ostatní spolužáci to vědí a považují si ho proto. Prostě je třeba najít v čem je dobrý, když se dobře neučí, dodala p. učitelka. Jak mi řekla už p. ředitelka, ve škole je 75 dětí s SVP, dále jsou zde dvě děti na vozíčku, jedna dívka nahluchlá a jeden autista, který má asistenta. Pomoc je prý samozřejmá.

Děti mají samozřejmě spoustu problémů a otázek. K tomu slouží pomoc školního psychologa, k němuž může dítě zajít vždy, když je školní psycholog k dispozici. Také výchovný poradce - metodik prevence a speciální pedagog jsou k dispozici.

Na poslední otázku, kdy jsem zjišťovala názor p. učitelek na nultý ročník, mi odpověděly stejně jako p. ředitelka, že je potřebný. Po ukončení rozhovoru bylo cítit příjemnou pohodu, rozhovor se odehrával v pozitivní a přátelské atmosféře a tak jsme se i rozcházeli.

Když jsem školu opouštěla, připadala jsem si jak „ve snu“. Škola představovala to, o čem jinde jen sní.

Skupina A

Rozhovor č. 3 s p. ředitelkou a třemi p. učitelkami a přiložený dopis výchovné poradkyně

Pro tento rozhovor jsem si zajela do Otrokovic, kde je umístěna opět zajímavá škola která považuje rovné právo všech dětí na vzdělávání za samozřejmé. Otrokovicím dominuje firma Barum, ale i přesto je zde prý velká nezaměstnanost. Na školu jsem se těšila. Patří také mezi ty, jež dostali ocenění „Férová škola“ za svůj přístup k právu na vzdělání.

Ve škole mě opět zaujala spousta diplomů za účast v různých soutěžích a projektech, např. *projekt Ekoškola, Žákovský parlament, sponzor ZOO, škola spolupracuje s mateřskou školou při přípravě předškolních dětí na úspěšné zahájení školy, snaží se o kvalitní výuku cizích jazyků (AJ od první třídy a druhý cizí jazyk NJ), od školního roku 2010/2011 je pilotní školou kin-ballu, škola vyučuje podle ŠVP pod názvem „Pomáháme si růst“ a nabízí školní bezpečné a přívětivé klima a respektuje vztahy žák – učitel – rodič.*

Ve škole také pracuje sdružení rodičů, které organizuje např. vánoční a velikonoční dílny, sportovní turnaje a jiné, rodiče jsou zapojeni do sběru vršek PET láhví na financování školních akcí pro děti.

Školní poradenské pracoviště tvoří ředitel školy, zástupkyně školy a garant tvorby ŠVP, školní psychologka, výchovný poradce, poradce pro volbu povolání, školní metodik prevence, garant spolupráce s MŠ, Garant tvorby ŠVP, garant pro práci s nadanými žáky (<http://www.zsotrtrav.cz/>).

Při vstupu do školy nelze přehlédnout nápis „spravedlivá škola, škola pro všechny“. Snad všechny školy by měly být spravedlivé a pro všechny, ale zdejší škola se může takovým nápisem opravdu pyšnit. Děti to vnímají jako samozřejmé. Nápis má význam i v tom, že si ho každý i nevědomky přečte a tato informace se mu ukládá do podvědomí.

Rozhovor se tentokrát uskutečnil s p. ředitelkou a třemi p. učitelkami současně. Ještě jsem dostala dopis od p. učitelky, která pracuje i jako výchovná poradkyně, kterému se budu také věnovat. Po krátkém čekání mě pozvala p. ředitelka do své kanceláře, kde už čekaly i výše zmíněné p. učitelky. Atmosféra byla vstřícná a příjemná. Opět jsem vysvětlila, proč mám o rozhovor zájem a čím se zabývám. Pak už jsme si začali povídat.

Přesný věk zúčastněných opět nebudu uvádět, jen řeknu, že 2 ženy měly kolem 40-ti let, jedna kolem 45 let a jedna kolem 50-ti let. Všechny učí podle své aprobace.

Na první otázku, co je to *inkluze* jsem dostala jednoznačnou odpověď, že se jedná o *potřeby výuky na míru žákovi*. Ve škole se vzdělávají děti intaktní, děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dětí s poruchou učení, SPU, s poruchou chování, ADHD a s vadou řeči.). Dále jsou zde začleněn jeden je žák se sluchovým postižením, které je korigováno kochleárním implantátem a druhý žák s lehkým mentálním postižením a PAS (poruchou autistického spektra). Tito žáci potřebují ke svému vzdělávání asistentku pedagoga. Je zde i jeden cizinec, který nastoupil do 2. třídy a vůbec neuměl česky.

Protože škola začleňuje všechny žáky bez rozdílu, považuje se za školu inkluzivní, i když na druhé straně nutno říci, že nevidí rozdíl mezi rozlišením na inkluzivní a neinkluzivní. Podstatou je, že se zde vždy kladl důraz na specifické potřeby. Inkluze má podle p. ředitelky na klima třídy i školy jednoznačně pozitivní vliv. Podle jejího soudu i soudu p. učitelek je inkluzivní vzdělávání určitě lepší. Závěrem p. učitelka pěkně definovala rozdíl mezi integrací a inkluzí. *Integrace je stav, kdy se žák přizpůsobuje systému a inkluze je stav, kdy se systém přizpůsobuje žákovi.*

Zajímalo mě, co školu vedlo jít právě tímto směrem. P. ředitelka mi vysvětlila, že nešlo o nějaké rozhodnutí, že šlo o normální styl práce školy, která chtěla zajistit lepší podmínky vzdělávání.

I když škola nabízí rovný přístup ke vzdělávání všem, což vyžaduje připravenost prostředí i speciálních pomůcek pro výuku, zřizovatel tak školu oficiálně nevede, proto škola nemá splněny všechny předpoklady, což by usnadnilo její činnost. Například, škola není bezbariérová. Ke cti ovšem je, že v přízemí je speciálně zřízené WC pro vozíčkáře. Zřizovatel financuje psychologa, který je pro školu velkou pomocí. Jinak škola nemá nic navíc, řečeno slovy p. ředitelky. Ve třídě je 28 žáků, vhodné by bylo alespoň 22 žáků. *S integrovanými žáky spolupracuje výchovná pracovnice, žák s autismem má asistentku.* Pro tohoto žáka škola připravila speciální místnost vedle jeho třídy, Zde je zařízeno vše, co autista potřebuje.

Učitelé postupně zvyšovaly svoje kompetence. Dnes už všechny p. učitelky mají absolvovaný kurz pro výuku dětí s poruchami učení (dále jen s SPU). Ve škole je zřízený i kroužek pro tyto děti, který funguje jedenkrát týdně po vyučování. Paní vychovatelka má kurz logopedický. Školní psycholog, kterého jsem již zmínila, vede kroužek pro děti s poruchami chování (dále jen ADHD). *Zážitkovou formou* zde navozují situace a vysvětlují si, proč určité věci jsou správné a jiné ne. Psycholog spolupracuje i s SPC.

Škola spolupracuje i s PPP mimo školu. V rámci inkluzivního vzdělávání škola žádnou změnu v předmětech neprovedla, protože učí pořád stejným způsobem, ale došlo ke zvýšení kompetencí pedagogů a vychovatele. P. ředitelka by si přála mít možnost proškolení pedagogů pro přístup k žákům s vývojovými poruchami, přijmout asistenty pro děti s ADHD a zajistit lepší vybavení pro žáky. Problémem jsou finance.

Na mou otázku o řešení případných problémových situací mi paní učitelka řekla, že se snaží hledat příčinu a problém vyřešit. A jak vidí paní učitelka třídu jako kolektiv během vyučování? Žáci mluví v hodině jen v případě, když se chtějí zeptat na probíranou látku. Rozhodně nevyrušují bezdůvodně ani nejsou v opozici k učiteli. Jak dále uvádím, na práci s kolektivem ve třídě se podílí už od začátku i psychologka.

Také mě zajímaly školní a mimoškolní aktivity a zda ovlivňují i postoje rodičů ke škole. Už výše jsem uvedla školní kroužky psychologa pro děti s ADHD, kroužek pro děti s SPU, v rámci školní družiny se děti stýkají u společných aktivit, mohou psát i domácí úkoly. Součástí školní družiny jsou různé zájmové kroužky i logopedická práce p. družinářky. Už to, že rodiče spolupracují s učiteli a posílají děti do kroužků, vtahuje rodiče do interakce se školou. Ale i např. sbírání vršků rodiči, jak je uvedeno výše, pro financování školních aktivit, je velmi dobrá spolupráce. Uvedu ještě jeden příklad změny postojů rodičů díky chlapečkovi s PAS, o němž jsem již také psala. Chlapeček chodil do školky s dětmi, s nimiž měl jít i do školy. Ale někteří rodiče se postavili proti tomu. Pedagogové na škole však rodičům neustoupili. Dnes rodiče děkují pedagogům za to, že dětem umožnili tuto zkušenost. Děti, ale i rodiče pochopili, že jiný není zvláštní.

A jaký je přístup učitele k žákům? Pedagog rozhodně bere v úvahu individuální zvláštnosti žáka, při samostatné práci má pro něj připravenou verzi odpovídající jeho schopnostem. Doučování na škole není, pokud děti něčemu nerozumí, mohou se p. učitelky zeptat nebo to probrat doma s rodiči.

Na otázku, jak škola zajišťuje, aby se žák stal dobrým člověkem mi p. učitelka řekla, že před zápisem probíhá *3x setkání s předškoláčky*. Tohoto setkání je přítomna i p. psychologka, která děti pozoruje a komunikuje s rodiči. Účastní se i zápisu. I dále se zajímá o děti. Sleduje je o přestávkách i v hodině. Pro každou třídu je pak nastaven projekt na podporu třídního kolektivu, který vychází ze sociometrického výzkumu. Školní psycholog je k dispozici i dětem. Děti k němu mohou sami zajít, chtějí-li se o něčem poradit. V případě potřeby psycholog jedná i s rodiči.

Žák se stává lepším člověkem i soužitím se všemi různými spolužáky. Učitel vysvětlí, proč je žák jiný, ale dětem řekne jen to, co musí, nijak to zbytečně nerozvádí. *Nastaví se pravidla*. Děti cítí, že se žák chová jinak. Např. u žáka s PAS a lehčí formou mentálního postižení učitel vysvětlil, proč se chová jak se chová, pokud chlapec dostane záchvat, odchází s paní asistentkou do své připravené místnosti. To, aby se žák stal dobrým člověkem záleží na mnoha faktorech. Škola může dát určitou výchovu morální, směřovat k určitým hodnotám a poskytnout vzdělání. Tato škola má nastavena pravidla a ta se musí dodržovat. Učitel je vysvětlí, v případě potřeby spolupracuje s psychologem, výchovným pracovníkem i externími institucemi. Zdá se, že škola má dobré jméno, protože i z jiných škol sem přešlo pár dětí z důvodu špatných vztahů a zde došlo k nápravě.

Celým textem se prolíná myšlenka solidarity, vzájemné pomoci a spolupráce i schopnost tolerovat odlišnosti. Nyní uvedu informaci z dopisu od výchovné poradkyně, která mi píše, že dvě děti s těžším postižením (žák s lehkým mentálním postižením) a žák s těžkým sluchovým postižením jsou pro školu velkým přínosem. Jak uvádí, děti se od první třídy učí chápat, že jedinečnost a odlišnost každého z nás je naprosto přirozená věc. Díky těmto dětem se ostatní žáci naučí spoustu dovedností a návyků potřebných do života, učí se respektovat své různé potřeby. Např. ve třídě, ve které je žák s kochleárním implantátem, děti od první třídy mluví výrazně a nahlas, aby jejich spolužák dobře slyšel, učí se při mluvení neskákat do řeči, nemluvit jeden přes druhého. Tyto dovednosti v životě určitě dobře využijí. Děti se učí sociálnímu citění, učí se, že je třeba si navzájem pomáhat. Další p. učitelka mi uvedla příklad ze třídy, kdy chlapeček s autismem přecházel na nový lék a p. asistentka zrovna nebyla ve třídě. Chlapec dostal jeden ze svých záchvatů a spolužáci mu sami pomohly. Další příklad, spolužačka měla narozeniny a rozdávala bonbony. Chlapec s autismem to neregistroval a po hodině odcházel ze třídy. Spolužačka ho dohonila a dala mu bonbon.

Výchovná poradkyně uvedla význam přítomnosti dětí s postižením i z pohledu učitelů, což je určitě zajímavé. Píše, že pro pedagogy je přítomnost takovýchto dětí ve třídě novou zkušeností. Je třeba přizpůsobit výuku potřebám všech dětí. Dále píše, že velkým pomocníkem jsou SPC, se kterými vyučující těchto znevýhodněných dětí v průběhu celého školního roku často spolupracují. Využívají také služeb školní psycholožky. Velmi důležitá je i spolupráce s rodinou. Výchovná poradkyně si posteskla, že při práci s těmito dětmi by byla přítomnost speciálního pedagoga na škole velkou pomocí a že učitelé a asistenti pracující s těmito dětmi by si zasloužili lepší finanční ohodnocení. V závěru dopisu

vyjádřila své přesvědčení o tom, že integrace dětí se závažnějším handicapem tělesným nebo mentálním má svůj význam a vyjádřila naději v to, že se ve státě najde dostatek finančních prostředků k tomu, aby se tyto děti mohly s pomocí asistentů, případně speciálních pedagogů nadále začleňovat do výuky na základních školách.

A co dělá pedagogům ve škole radost? Je to spokojenost dětí, jejich veselé tváře úspěchy.

Poslední otázka se týkala nultého ročníku. Podle všech zúčastněných nultý ročník není potřeba, protože škola dobře spolupracuje se školkou a zbytek záleží na rodičích. Také dodaly, že u nich není moc Romů.

Rozhovor utekl jako voda a byl čas se rozloučit. Nejraději bych ještě seděla a povídala, ale p. ředitelka i p. učitelky už měly další povinnosti. Tak jsem jim poděkovala za čas, který mi věnovaly, popřála hodně úspěchů v další práci a rozešly jsme se.

Skupina B

Rozhovor č. 4 s pedagogickým pracovníkem

Tentokrát jsem navštívila školu, kde probíhá v samostatných třídách vzdělávání dětí intaktních a v samostatných třídách dětí integrovaných a to děti se specifickými poruchami učení. Škola je moderní a působí pěkným dojmem.

Nachází se ve městě, kde je přes 50 000 obyvatel. Je zde ještě několik dalších základních škol. Město je středně velké, je zde průměrná zaměstnanost, není zde tedy nadprůměrná nezaměstnanost. Není zde žádná škola profilující se inkluzivním vzděláváním, na základě rozhodnutí zřizovatele jsou v ZŠ s běžným vzděláváním samostatné třídy s integrovanými žáky. Tato škola na mě působí tak, jako škola do které jsem chodila i já. O přestávkách velký křik, chaos a pošťuchování dětí. Na druhé straně ale nutno říci, že děti intaktní a integrované se vesměs kamarádí. Adresu na přání respondenta nebudu uvádět.

Škola se účastní projektu „Zajištění rovných příležitostí pro žáky s SPU ze specializovaných tříd se žáky běžných tříd“. Na základě tohoto projektu byly na školu převedeni žáci II. stupně (od 5. ročníku) s SPU. Dále se škola věnuje rozšířené výuce jazyků, prostřednictvím moderních technologií (interaktivní tabule, počítače pro žáky s přístupem na internet, školní server, který nabízí výukové programy) zkvalitňuje výuku. Jedním ze zajímavých projektů je projekt pro žáky z integrovaných tříd, na základě kterého bude možno nabídnout počítačové vybavení i jim. Jak říká respondent, projekt je zaměřen i na zpracování metodiky pro výchovu žáků s SPU, dále k rozvoji jejich sociálních kompetencí, na vypracování IVP, na nové formy a metody týkající se reedukace, rozvoj psychiky a rozumových činností. Součástí projektu je i zvyšování kompetencí pedagogů pro práci s dětmi.

Uvítala mě pedagogická pracovnice, kterou budu nazývat respondentem B. Jde o ženu středního věku, příjemného vystupování. Rozhovor se uskutečnil opět v příjemné atmosféře. Nejprve jsem respondentovi B podrobněji vysvětlila důvod svého rozhovoru. Základní informace měla již z mého úvodního dopisu.

Respondent B vyučuje podle své aprobace, práce ve škole se mu líbí, říká, že škola je jeho druhým domovem.

Náš rozhovor jsem začala otázkou na téma rozdílu integrace a inkluze. Po chvilkovém promýšlení odpovědi mi respondent řekl, že u nich probíhá vzdělávání integrované, že děti

s SPU (speciálními poruchami učení) jsou v jedné třídě. Jsou zde začleněny nejen děti s „dys“ poruchami, ale také děti, které „nezapadly“. Nejsou zde však děti s poruchami chování. Všechny musí mít vyjádření z PPP. Na otázku jaký má integrace vliv na klima školy, mi respondent B řekl, že děti hodně zlobí, zrovna byla přestávka a někdo nám silně vrazil do dveří. Tak prý běžně vypadá přestávka. Na otázku, jak se spolužáci staví k dítěti s asistentem, které je začleněno do běžného vyučovacího procesu mi respondent B řekla, že v 9. třídě je dítě takto začleněno a i asistent potvrzuje, že zde není vidět pomoc spolužáků.

Zeptala jsem se, co jejich školu vedlo jít směrem integrace. Prý šlo o *rozhodnutí města*, zřizovatele.

Respondent B se vyjádřil ve smyslu, že se *integrováním dětem spíše ubližuje, protože se na ně berou šílené ohledy*. Na prvním stupni je to ještě dobré, děti stíhají, ale na druhém stupni musí děti zvládnout stejné osnovy jako děti intaktní, nestačí však na to, pak kolabují. Pro tyto děti vypracovala škola dodatek k ŠVP s mírně sníženými nároky. Integrace ztrácí smysl, protože těmto dětem nepomůžeme, jak říká respondent B, protože v patnácti letech jsou „hozeni na nějaký učňák“ a tam mají problémy, protože na ZŠ měly dobré známky (1 a 2) a teď jsou špatní. Otázkou je, jak to ty děti nesou. I rodiče chodí do školy, ztěžují si, že je škola řádně nepřipravila.

Ve třídě je čtrnáct integrovaných žáků, což odpovídá třiceti žákům ve třídě s žáky intaktními.

S žáky se nijak speciálně nepracuje, s žáky intaktními se sžijí celkem dobře, o přestávkách je vidět, že mají vůči sobě přátelské vztahy. Objevují se samozřejmě běžné problémy. respondent B uvedl, že škola je také školou sportovní, je zde sportovní třída. Někteří žáci ze sportovní třídy nejsou příliš vstřícní ke slabším žákům.

S vytvořením integrovaných tříd nedošlo ke změně předmětů. A respondent B soudí, že aby se zkvalitnila výuka ve škole, bylo by třeba, aby byl ve třídě menší počet žáků, maximálně 20. Ale trend je 30 a víc. V integrované třídě se počet žáků dodržuje. Tam je jich 14. Do běžné třídy dětí intaktních by se dal začlenit i žák se speciálními vzdělávacími potřebami s asistentem, bylo by však třeba, aby ve třídě bylo maximálně 24 žáků.

S přípravným ročníkem respondent B nesouhlasí. Říká, proč suplovat školky. Ze svých dlouholetých zkušeností ví, že těmto dětem nultý ročník vůbec nepomůže. Je to jen další finanční zátěž pro stát.

Respondent mi také řekl, že děti, které mají problém s výukou, mohou jít za svou učitelkou, aby jim učivo znovu vysvětlila. Každá p. učitelka má konzultační hodiny, které jsou však velmi málo využívány. Na mou otázku, zda rodiče o této možnosti doučování vědí, odpověděla, že ano, ale 2/3 těchto rodičů jsou nižší inteligence, jsou sociálně slabší a této možnosti nevyužívají. No a jak se staví p. učitelka k problémovému chování? Řeší případ od případu, hledá příčinu problému a snaží se situaci řešit. Během vyučování žáci mluví, když se jim zrovna p. učitelka nevěnuje, ale také když se snaží si ujasnit probíranou látku, někdy jsou dokonce v opozici k učiteli. A jaký je přístup učitele k žákům? Učitel se snaží vysvětlovat probírané učivo všem žákům společně, samozřejmě přihlíží k jejich SVP. Faktem je, že když se učitel zaměří na jedno dítě, ochuzuje ostatní, jak říká respondent B, a ti se navíc začnou bavit. Zajímalo mě, co škola dělá proto, aby se žák stal dobrým člověkem. Respondent B usoudil, že se nedá dělat nic, dnešní konzumní společnost je nastavena tak, jak je. Také zmínila znesnadněnou verbální komunikaci, když převládají prvky jako internet a mobily, dítě se neumí pořádně vyjadřovat. Chybí zájem o věci, chybí kreativita. Se změnou přístupu k výchově dětí se zhoršuje i kázeň.

Ale je třeba říci, že škola nabízí celou řadu aktivit, které děti vedou ke spolupráci, k solidaritě i k toleranci odlišností. Jde o sponzorské akce jako jsou sbírky na slepé, sponzorují holčičku z Afriky, také přispívají Klokánkovi a mají svůj podíl na hypoterapii pro potřebné děti. Účastní se různých aktivit pro děti, jako je Den dětí, Den země. Hezkou akcí, která sbližuje děti ve škole je den, kdy starší žáci, deváťáci vyučují mladší žáky. Tato akce má význam i v tom, že děti mají možnost poznat náročnou práci učitele. Sami pak p. učitelce říkaly, jak mladší děti vyrušovaly v hodině, jak učení bylo náročné. Na druhou stranu to děti sbližuje, když se potkají mladší se staršími, pozdraví se a povídají si.

Děti intaktní mají s dětmi s SPU společně tělocvik a volitelné předměty. I když děti nemají speciální předmět, který by jim měl pomoci naučit se tolerovat odlišnosti ať rasové, kulturní nebo na základě schopností, nedělají mezi sebou rozdíly. P. učitelky s dětmi mluví a vysvětlují intaktním dětem odlišný přístup třeba v klasifikaci a toleranci ke znalostem těchto dětí. *Rozhodně ale netolerují projevy ubližování nebo šikany*, naopak nabádají k pomoci a ochraně slabších dětí. Škola zatím nemusela řešit žádné vážné situace tohoto druhu. Děti relativně splynuly, respondent B to nazval „malou inkluzí“.

Zajímalo mě, jaké jsou ve škole školní a mimoškolní aktivity. Respondent B jich jmenovala celou řadu. Mimo konzultačních hodin, které jsem již zmínila, jsou zde různé

zájmové kroužky, jako francouzština, kroužek divadelních ochotníků, významné je sportovní založení školy, je zde kvalitní školní fotbalové hřiště a mnoho dalšího.

A co dělá respondentovi B ve škole radost? Když je dobrá atmosféra a děti vstřícné. Když učí, má radost z hodiny, která proplyne v kamarádské atmosféře, má radost, když dobře dopadnou písemky, když rodiče na třídní schůzce uznají argumenty vyučujícího.

Závěrem mi respondent B sdělil, že kolektiv učitelů ve škole je výborný.

Povídání bylo velmi příjemné, otevřené, a čas rychle plynul. Nezbylo mi, než poděkovat za zajímavé informace, popřát škole hodně úspěchů a rozloučit se.

ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHovorŮ

Na základě porovnání rozhovorů s respondenty skupiny A (školy které umožňují rovný přístup všech dětí ke vzdělání, inkluzivní vzdělání) a s respondentem skupiny B (škola, kde se vzdělávají děti intaktní a děti s SPU jsou integrovány v samostatné třídě) jsem došla k následujícím závěrům.

Definice rozdílu mezi integrací a inkluzí

Všichni dotazovaní respondenti dobře definovali rozdíl mezi integrací a inkluzí.

Při integraci se žák přizpůsobuje prostředí a při inkluzi je prostředí přizpůsobeno žákovi.

Vliv inkluze, integrace na klima třídy, školy

V tomto bodě se názory respondentů rozešly. Respondenti skupiny A shodně konstatovali, že inkluze pozitivně ovlivňuje klima třídy a školy, kdežto respondent skupiny B tvrdí, že žáci jsou velmi hluční, hlavně z integrovaných tříd, ale na druhé straně říká, že děti se spolu skamarádily.

Z tvrzení respondentů jednoznačně vyplývá, že ve školách se zaměřením na inkluzivní vzdělávání je klima vstřícnější. *Inkluzivní vzdělávání* tedy podle mého výzkumu *ovlivňuje klima školy a třídy pozitivním způsobem*. Tento směr vzdělávání směřuje ke snaze připravit „přátelské“ prostředí pro všechny zúčastněné. Zde vidím velkou příležitost pro práci sociálního pedagoga, protože úkolem sociální pedagogiky je příprava výchovného prostředí, které by mělo působit spíše preventivně než terapeuticky.

Rozdíl mezi inkluzivní, integrovanou a běžnou školou vidí pouze respondent skupiny B. Z jeho názoru vyplývá, že to není pro žáky dobré, spíše jim to ubližuje, protože jsou jim umožňovány úlevy a jsou mírněji hodnoceni, což jim ublíží při přestupu ze základní školy na učiliště. Respondenti skupiny A shodně tvrdí, že se za inkluzivní nepovažují, že takto učí už dlouho a zjistily, že spadají pod inkluzivní, až když se o nich začalo v této souvislosti mluvit.

Ve škole s „inkluzivním“ vzděláváním se přecházelo přirozeným pozvolným způsobem ke změnám výukových metod a prostředí, aby se přizpůsobilo potřebám žáků. Zde jde o vytvoření potřeb pro žáky, aby je škola mohla vzdělávat.

Ve škole s „integrovaným“ vzděláváním se na základě nařízení zřizovatele vyvolala potřeba vytvořit integrované třídy. Zde jde o potřebu školy vytvořit integrované třídy. Ty však zatím nezajišťují dostatečné plnění potřeb učitelů ani žáků.

Z výše uvedených informací vyplývá, že *respondent skupiny B k žákům přistupuje jako „k jiným“*. Jako jiní nemají tito žáci možnost svého srovnání s žáky intaktními, co se znalostí týká, ale vědí, že mají na základě potvrzení nárok na úlevy. Kdyby „jiní“ žáci pracovali mezi ostatními intaktními žáky, bylo by třeba více inovovat metody výuky, aby vyhovovaly všem. Tím by se mohlo dosáhnout výraznějšího využití potenciálu každé osobnosti jako ve školách s inkluzivním směrem.

Školní vzdělávání zahrnuje tyto cílové skupiny

Respondenti skupiny A říkají, že se v jejich škole vzdělávají děti intaktní společně s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP, ADHD, těžší postižení - PAS, sluchové postižení, děti cizinců (jeden nastoupil ve druhé třídě a vůbec neuměl česky), Romové, děti ze sociálně slabších rodin).

Respondent skupiny B říká, že se v jejich škole vzdělávají děti intaktní, je zde třída sportovní a děti integrované, které jsou odděleny do samostatných tříd (patří sem děti s SPU, ale ne děti s ADHD, v 9. třídě je integrovaný žák s asistentem). Vytvořila se zde tzv. „malá inkluze“, děti mají společnou tělesnou výchovu a volitelné předměty.

Poznámka: Žádný respondent se nezmínil o dítěti nadprůměrně nadaném, které také patří mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nepochybuji, že i takové děti se v těchto školách vzdělávají.

Zde je zřejmé, že školu s inkluzivním směrem vzdělávání navštěvuje více dětí s rozličnými speciálními vzdělávacími potřebami než školu s integrovanými třídami..

K rozhodnutí jít směrem inkluzivního, integrovaného vzdělávání vedlo následující

Všichni respondenti skupiny A tvrdí, že přešly k tomuto směru vzdělávání sami, nenásilnou formou. Spíše je k tomu vedly okolnosti, protože se nacházejí v oblastech, kde je velká nezaměstnanost a s ní související chudoba a bylo třeba něco udělat proto, aby děti nemusely chodit do speciální školy, kam byly zařazovány. Ve Vítkově rodiče přímo žádali o přijetí svých dětí na běžnou školu.

Respondent skupiny B říká, že tyto třídy byly zřízeny na základě rozhodnutí města. Tato škola se nachází v průměrném městě, kde není kritický stav chudoby nebo nezaměstnanosti.

Faktem je, že k dosažení lepšího výsledku vede přirozená, nenucená cesta. Na základě analýzy potřeb se školy pokouší dosáhnout požadovaného cíle. V tomto případě jde o vytvoření potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i dětí intaktních pro možnost nabídky kvalitní výuky. Tyto potřeby jsou začleněny do ŠVP a stávají se jeho hlavní myšlenkou. Jak řekla ředitelka jedné školy ze skupiny A, *management zastřešuje tuto myšlenku a dále ji rozvíjí, ta pak vede k lepším výsledkům.*

Škola udělala následující proto, aby mohla jít inkluzivním, integrovaným směrem vzdělávání

Školy skupiny A s inkluzivním směrem vzdělávání se nijak speciálně nepřipravovaly. Ale jisté je, že aby zvládly požadavky s tím spojené, museli být proškoleni pedagogičtí pracovníci pro práci s žáky s SPU, protože pak je „*může máloco zaskočit*“, řečeno slovy p. ředitelky jedné z těchto „inkluzivních“ škol. S tím jde ruku v ruce i pozvolný přechod na různé alternativní výukové směry jako je zážitková pedagogika a další. Ve škole pracuje školní psycholog i výchovný poradce. Také je navázaná úzká spolupráce s SPC a PPP.

I škola skupiny B s integrovanou třídou využívá výchovného poradce, kterým je na částečný úvazek učitel, stejně jako ve škole se vzděláváním inkluzivním. I zde pracuje na částečný úvazek školní psycholog. Respondent skupiny B také zdůrazňuje nutnost spolupráce s SPC a PPP. Učitelé se účastní projektu na zvyšování odborné kompetence pro práci s dětmi s SPU.

Obě školy byly postaveny před stejnou situací, což je naučit se spolupracovat s dětmi, které mají nějakou speciální výukovou potřebu. Už nestačí „jen“ nadiktovat látku, zadat úkol a opravovat výsledky. Psychologický výzkum a diagnostika pokročily a bylo zjištěno mnoho specifických poruch učení a jiných znevýhodnění, která se správným přístupem dají překonat. Nejde však jen o tento fakt. Na druhé straně jde i o to, že společnost se neustále vyvíjí a mění, proto i požadavky na edukaci se mění a je třeba na ně reagovat. To však vyžaduje jednak větší spolupráci odborníků, kteří přímo na škole pracují (výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog, psycholog...), ale také úpravu podmínek výuky na míru těmto dětem. Jde o nové přístupy, k nimž musí být ochota, musí se skutečně chtít a tato iniciativa musí být zastřešena vedením školy. Z výsledků výzkumu

je patrné, že školy se vědomě či nevědomě novým požadavkům přizpůsobují. Cílem by mělo být, aby pedagogické pracovníky v jejich práci nemohlo nic zaskočit.

S žáky je třeba pracovat následujícím způsobem, aby uměli v takovém prostředí žít

Respondenti ze skupiny A říkají, že je třeba stanovit si jasná pravidla a pracovat s kolektivem třídy tak, aby děti měli respekt k práci druhých, tedy i učitele, ale i respekt k sobě navzájem. Také je třeba, aby uměly tolerovat a hlavně chápat odlišnosti, což se ve školách s preferencí rovného práva na vzdělání daří. Velkou pomocí je školní psycholog. Ten pomáhá vytvořit plán práce s kolektivem pro konkrétní třídu na základě svého pozorování a sociometrického výzkumu. Na základě takto stanoveného programu učitel důsledně hlídá dodržování pravidel. Pak dosáhne i toho, že ve třídě žáci mluví v hodině pouze když se potřebují zeptat na probírané učivo. Učitel musí také stručně a jasně vysvětlit dětem, v čem je jiný začleněný žák. Děti, ale i rodiče se naučí chápat, že být jiný je normální, učí se sociálnímu citění, učí se, že je potřeba si navzájem pomáhat. Je třeba dávat pozor na to, aby žáci s SVP nezneužívali svých úlev. Ve třídách, kde jsou žáci s větším postižením, je vidět pomoc a pochopení ostatních žáků.

Respondent skupiny B říká, že především v integrovaných třídách není morálka plně uspokojivá. Udržení kázně je náročnější, při práci s jedním žákem, se ostatní přestanou soustředit, vyrušují. Žáci využívají toho, že mají potvrzení na to, co se po nich může požadovat. Toho využívají i rodiče. Ve třídě, kde je integrovaný žák s asistentem není patrna pomoc ze strany spolužáků. V integrované třídě je 14 žáků, což se rovná běžně obsazené třídě intaktními žáky.

Školy profilující se inkluzivním vzděláváním mají propracovanější práci s kolektivem než školy běžné. Je to znát i na školním a třídním klimatu i na vztahu rodičů ke škole. Třeba už jen v tom, že spousta dětí se do školy těší a rodiče je sem posílají i ze vzdálenějších míst, kde je také základní škola. Ale určité pozitivní jevy už jsou ve školách s integrovanými třídami vidět (vysvětlování nutnosti rozdílné klasifikace žáků, pomoci a ochrany slabších žáků). Jinak se děti samy přizpůsobují podmínkám, jak už vyplývá z podstaty integrace. Pozitivní na tomto klimatu je, že některé děti intaktní a integrované se navzájem kamarádí. Ale na druhé straně ještě děti nejsou tak daleko, aby dokázali respektovat žáka se speciálními výukovými potřebami a pomáhat mu. Takový žák navštěvuje jednu třídu této školy společně s asistentem.

Vliv na skladbu předmětů

Respondenti skupiny A nemluvily o výrazné změně ve skladbě předmětů. Vyučují podle ŠVP přizpůsobenému pro jejich školu, který pokrývá běžné požadavky. Respondenti jedné školy skupiny A se účastní projektu o rozvoji multikulturní výchovy. Pedagogové se vzdělávají v tomto směru a vyučují i děti ve škole.

Ani respondent skupiny B nepotvrdil, že by škola provedla nějakou speciální úpravu předmětů, pouze pro žáky s SPU mírně snížila klasifikační úroveň.

Ani v jednom ze zjišťovaných směrů vzdělávání zatím není patrná výrazná změna ve skladbě předmětů. Nutno však říci, že škola s inkluzivním směrem vzdělávání, která je v kontaktu s větším počtem různorodých žáků, se již zaměřuje na multikulturní výchovu. Obecně, spíše než změna předmětů je patrný posun ve způsobu vzdělávání, což otvírá nové přístupy k žákům. Ty jsou otevřenější, vedou k větší spolupráci, což pozitivně působí i na změnu klimatu.

Řešení problémových situací s výukou a chováním

Tento bod se prolíná s předcházejícím, kde se zabývám tím, jak je třeba s žáky pracovat, aby uměli v takovém prostředí žít.

V obou případech záleží na školním a třídním klimatu, které závisí na mnoha okolnostech běžného života školy.

Ve třídách skupiny A je méně problémů s chováním. Během hodiny dítě nevyrušuje, mluví pouze pokud si chce ujasnit probíranou látku. Díky důsledné práci pedagoga se daří dodržovat pravidla třídou stanovená (pravidla stanovená demokraticky). Žáci se učí respektovat práci pedagoga a pedagog respektuje práci žáka. Samozřejmě se objevují problémové situace. Zde se shodly respondenti skupiny A i B, že se snaží přijít na příčinu problému a problém vyřešit. Navíc jeden respondent skupiny A řekl, že pomáhá žákovi příčinu odhalit a pokud se mu to podaří, je oceněn jedničkou.

Ve třídách skupiny B p. učitelky s dětmi mluví a vysvětlují intaktním dětem odlišný přístup třeba v klasifikaci a toleranci ke znalostem těchto dětí. Rozhodně ale netolerují projevy ubližování nebo šikany, naopak nabádají k pomoci a ochraně slabších dětí.

Všichni respondenti zdůraznili, že neřešili ještě problém se šikanou. Ve třídách skupiny B je ale více problémů s chováním. Děti jsou hlučnější v hodině i o přestávkách.

U obou skupin vidíme nový prvek, kdy učitel nepracuje jen s intaktními dětmi a *musí vytvořit nová pravidla* proto, aby jednak on přežil ve třídě a zvládl děti a něco je naučil, ale také proto, aby děti byly schopny dívat se na druhého s úctou bez posměchu i když je ten druhý jiný. Ve škole, kde jsou pouze děti intaktní tento prvek často postrádáme (vyhrává silnější), slabší je v ústraní a kolikrát nemá šanci se prosadit. Ve školách s rovným přístupem ke vzdělávání se nadějně rozvíjí nové klima v duchu respektu a úcty, kde i ten „slabší“ může mít šanci seberealizace v oblasti, ve které vyniká. Nebude se totiž stydět se projevit.

Přístup učitele k žákům

Respondenti skupiny A i respondenti skupiny B přistupují k žákům podle jejich individuálních potřeb.

Tento přístup je dán *schopností učitele a to jak lidskou tak profesionální*. V současné době je žádané pro možnost pochopit potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto kompetence mohou však učitelům pomoci i v jeho učitelské praxi s intaktními žáky. Z toho plyne, že *nové přístupy ke vzdělávání vedou učitele ke zkvalitňování jejich práce, což zpětně působí na zlepšování školního i třídního klimatu*.

Zajišťovat výchovu dítěte se snahou, aby se z něj stal dobrý člověk

To by měl být *úkol především rodičů* (rodina je primární socializační činitel), ale svůj podíl na tom má i škola. Na tento bod navazuje i následující, proto je vyhodnotím společně.

Jak škola podporuje děti v jednání ve smyslu solidarity, vzájemné pomoci a spolupráce, a ve schopnosti tolerovat odlišnosti

Respondenti skupiny A vychovávají ve škole dobrého člověka už soužitím se všemi spolužáky, vysvětlí, proč je někdo jiný a že být jiný je normální. Spolupracují se školním psychologem, mají výchovného poradce, chtěli by speciálního pedagoga, úzce spolupracují s SPC, s PPP. Zdůrazňují nutnost spolupráce s rodiči. *„Škola se snaží o to, aby se z dítěte stal „dobrý člověk“ tím, že dbá na dobré klima ve třídě, pedagogickém sboru a to se přenáší i domů.“*, řečeno slovy respondenta skupiny A.

Respondent skupiny B říká, že se nedá dělat nic, současný styl života je ovlivněn konzumní společností, kde peníze mají velký vliv, děti se moc nesnaží, chybí jim vzor, převládá on-line komunikace. Základní výchovu dítě získává v rodině.

Z těchto údajů vyplývá, že pedagogové školy s rovným právem ke vzdělávání neztratili víru v možnost výchovy dětí. Naopak dovedou podchytit místa, ve kterých je potřeba zasahovat. Společně s odbornými pracovníky, kteří pedagogům pomáhají, vytvářejí přátelské klima školy i třídy, které je pozitivně formujícím prvkem funkcionální výchovy. Ve škole s integrovanou třídou celkem na možnost něco s dětmi dělat po stránce výchovy, rezignovali.

Tím, že jsem zjišťovala, co respondentům dělá ve škole radost jsem se snažila identifikovat, které hodnoty upřednostňují.

Respondentům skupiny A dělají radost úsměvy, spokojenost dětí, *důvěra v učitele*, také to, že děti rády chodí do školy a výuka se jim líbí.

Respondentovi skupiny B dělá radost, když je dobrá atmosféra a *děti jsou vstřícné*, při vyučování má radost z hodiny, která „proplyne“ v kamarádské atmosféře, má radost, když dobře dopadnou písemky, když rodiče na třídní schůzce uznají argumenty vyučujícího.

Tady se učitelé shodnou. Dobré klima, úspěchy žáků a pohodová atmosféra je jednoznačně přáním všech. Z odpovědí je patrné, že na rozdíl od respondentů skupiny A, kteří takové klima potvrzují, respondent skupiny B je za takové klima, úspěch a vstřícnost spíše vděčný.

Názor na přípravný ročník (převážně pro vzdělávání dětí romských a ze sociálně znevýhodněných rodin)

Respondenti skupiny A se zde rozcházejí v názoru. Respondenti z 1. a 2. rozhovoru se shodují v tom, že nultý ročník je potřebný. Informace ze školky rozhodně nejsou dostačující v tom, co by se děti mohly naučit, protože jsou již schopny se připravovat na školu (zatím se stane, že děti v první třídě neznají třeba ani barvy).

Podle všech respondentů z rozhovoru č. 3 nultý ročník není potřeba, protože škola dobře spolupracuje se školkou a zbytek záleží na rodičích. Také dodaly, že u nich není moc Romů.

Respondent skupiny B s nultým ročníkem nesouhlasí. Říká, proč suplovat školky. Ze svých dlouholetých zkušeností ví, že těmto dětem nultý ročník vůbec nepomůže. Je to jen další finanční zátěž pro stát.

Na přípravný ročník je podle respondentů velmi *nejednotný názor*, i když se dá říct, že *respondenti skupiny A inklinují k názoru, že určitá systematická příprava dětí před*

vstupem do školy je potřebná. Jde o přípravu, kterou má škola pod dohledem, ať už jde o přípravný ročník nebo o přípravu ve školce, se kterou ale škola spolupracuje. Škola chce mít děti připravené. Připravenost dětí při vstupu do první třídy jistě ovlivní i celkové klima třídy.

Výše uvedené informace neustále odrážejí typ klimatu ve škole i ve třídě skupiny u skupiny A i B. Na základě zjištěných údajů tedy mohu konstatovat, že *inkluzivní školy jednoznačně vytvářejí vstřícnější klima*, děti jsou zde spokojenější, vztahy mezi žáky, učiteli i rodiči jsou vstřícnější. Děti ve třídě jsou uznalejší k práci učitele a více ho respektují. I rodiče jsou se školou spokojeni, účastní se různých školních akcí, dokonce sami některé organizují.

Podmínky pro vznik inkluzivních škol, které jsem si do svého výzkumu vybrala, byly odrazem prostředí, v nichž se školy nacházejí. V obcích bylo dost rodin sociálně slabších, protože jde o oblasti s velkou nezaměstnaností. Rodiče nechtěly, aby jejich děti chodily do zvláštní školy, proto školy z mého výzkumu začaly vytvářet takové podmínky, které dětem umožnily se v nich vzdělávat (např. zvyšování kompetence učitelů, výuka novými metodami a další). Školy jsou v procesu změn, neustále na sobě pracují a zdokonalují svoje možnosti.

Použitá metodologie polostrukturovaného rozhovoru mi umožnila dostat se do užšího kontaktu s respondenty a prostředím, které jsem zkoumala. V odborné části jsem teoreticky zjistila potřebné informace, ale kontakt s tímto prostředím mi umožnil moje poznání ještě více obohatit.

Při svém zkoumání a vyhodnocování jsem se snažila co nejvíce o zachování objektivitu, i když si uvědomuji, že kvalitativní metodologie, jejíž základní metodu – rozhovor jsem použila, je svou podstatou subjektivní. O objektivitu jsem se snažila vlastní kontrolou nestranného posuzování a zachováním si odstupu a nadhledu, abych byla schopna kritického myšlení při vyhodnocování, analýze a interpretaci získaných dat.

K pochopení určitých souvislostí v mém výzkumu mi pomohlo i pozorování, ale přirozené, nestrukturované. Protože nešlo o záměrné, plánovité, cílevědomé a systematické pozorování, nejsou z něho vyvozeny žádné závěry.

Výsledky mého výzkumu mají sloužit jako podpora rozvoje inkluzivního vzdělávání ve větším rozsahu.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo *zjistit vliv inkluzivního vzdělávání na klima třídy a školy a na mezilidské vztahy*. Rozdílnost klimatu školy a třídy jsem zjišťovala jeho srovnáním ve škole profilující se inkluzivním vzděláním a v běžné škole, kde jsou vzdělávány děti intaktní.

Provedla jsem drobný sociologický výzkum. Na základě analýzy a interpretace rozhovorů jsem porovnála výsledky svého výzkumu v obou typech škol a došla jsem *k závěru, že prostředí školy profilující se inkluzivním vzděláváním pozitivněji ovlivňuje klima třídy a školy, než prostředí školy s běžným vzděláváním*. Důvody, které mě vedly k tomuto zjištění uvádím níže.

Podstatné je, že všichni respondenti dovedli definovat integrované i inkluzivní vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, *že učitelé inkluzivní školy nevidí rozdíl mezi „běžným“ a „inkluzivním, integrovaným“ vzděláváním na rozdíl od učitele školy se vzděláváním běžným*. Proč tomu tak je?

Inkluzivní vzdělávání v těchto školách bylo vyvoláno potřebou žáků, respektive jejich rodičů, kteří nechtěli, aby jejich děti byly vzdělávány v systému speciálního školství, kam byly odborníky doporučovány jako jedinci s postižením. Šlo především o žáky se sociálním znevýhodněním. Totiž, školy, profilující se inkluzivním vzděláváním, které jsem navštívila, se nacházejí v oblastech s velkou nezaměstnaností. Je zde dost rodin se sociálním znevýhodněním. Běžné základní školy v těchto oblastech vyšly rodičům vstříc a začaly žáky přijímat. S tím však vznikla potřeba učitelů zvyšovat svoje kompetence, aby se mohli žákům plně věnovat. Pod záštitou vedení školy a potvrzením této myšlenky v ŠVP se mění přístup k žákům ve škole, protože jsou zde děti i s jinými speciálními vzdělávacími potřebami ne jen děti se sociálním znevýhodněním, je třeba přizpůsobit jim i prostředí. Školy s inkluzivním směrem vzdělávání, které jsem navštívila, se sami rozhodly jít cestou prosazující rovná práva na vzdělávání a to bez vnější pobídky zřizovatele. Naopak běžná škola s integrovanou třídou, která takto funguje na základě vnějšího nařízení zřizovatele, nemusí mít vnitřní přesvědčení o potřebě vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a proto se tato myšlenka ještě plně nepropracovala do ŠVP. Také zde chybí postupná příprava učitelů v oblasti speciálního přístupu podle SVP. Ale na základě získaných zkušeností podle slov respondenta již učitelé začali zvyšovat svoje kompetence i zde.

Ve škole, kde se myšlenka rovného práva na vzdělání odráží ve vizi školy, se odrážejí i interaktivní vztahy v rovném právu.

*Škola s inkluzivním směrem vzdělávání má propracovanější práci s kolektivem, na individuálních metodách přístupu k žákům spolupracují pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a případně i speciální pedagog. Tento směr umožňuje *individuálnější přístup k jedinci* (ať už se SVP nebo bez něj) s výraznějším využitím potenciálu jeho osobnosti. Jak zdůraznil učitel – respondent, je třeba *dávat pozor* na to, aby se žák ani rodič *nenaučil využívat potvrzení o svém handicapu ve svůj prospěch*.*

*Na základě nových metod ve vzdělávání se otevírají nové přístupy k žákům, které umožňují úpravu podmínek výuky na míru těmto dětem.. Tyto podmínky vedou jak ke spolupráci, tak k lepšímu pochopení probírané látky, ale i druhých, což pozitivně působí i na změnu klimatu. Učitel musí být důsledný, dbát na dodržování stanovených pravidel. Pravidla jsou stanovena demokraticky, dětmi samotnými. Protože se ve třídách nacházejí děti se SVP, vysvětlí učitel, že jsou děti „jiné“ a proč se k nim jinak přistupuje. Učitel - respondent však zdůraznil, že vysvětlení je krátké, ale výstižné. Nechce situaci nijak podrobně rozebírat. Nastaví se pravidla. Děti cítí, že jejich spolužák se chová jinak. Děti se *tak učí chápat, že být jiný je normální*. Jejich *humánní hodnoty se tak rozvíjejí na základě každodenních společných zkušeností* za pomoci učitele a ostatních odborných pracovníků, *na základě sociálního učení*. Není třeba zdůrazňovat, jaký význam má pozitivně utvářené klima třídy a školy. Získávání úcty a respektu se pak neodráží jen ve vztahu dítěte k dítěti, ale i ve vztahu k učiteli, rodičům a společnosti. Člověk se může naučit více vnímat člověka jako individuum se svými potřebami, než jen jako součást určité skupiny, která je dána specifickými znaky (což je vnímání, percepce na základě stereotypů a předsudků).*

I v běžné škole učitel žáky informuje o tom, proč jsou některé děti mírněji hodnoceny. Děti mají na svůj handicap potvrzení. *Někdy však potvrzení dětem o jejich speciální výukové potřebě spíše škodí* podle slov p. učitelky, protože jak děti, tak rodiče se s ním „ohánějí“, říkají, že děti mají nárok na různé úlevy, což jim *snižuje motivaci* ke snaze dosahovat lepších výsledků. Morálka ve škole není špatná, ale děti jsou dost hlučné, při sebemenší možnosti v hodině nepozorné a tak pro učitele i pro žáka je hodina někdy náročnější. Respondent běžné školy vyjadřuje názor, že pokud se věnuje jednomu žákovi, ostatní ochuzuje, nemůže jim poskytnout potřebnou výuku a děti jsou nepozorné, začnou se bavit.

Naproti tomu ve třídě inkluzivní děti vědí, že mají v hodině mluvit jen v případě, když potřebují s něčím poradit, jak vyplývá z výsledku výzkumu.

Ve škole s inkluzivním směrem, ale i v běžné škole, kde je integrovaná třída, vidíme *nový prvek = učitel nepracuje jen s intaktními žáky*. Změna žáků a jejich potřeb s sebou přináší i potřebu *vytvořit nová pravidla a přístupy*

Závěrem bych ráda uvedla na konkrétním případu *porovnání rozvoje třídního klimatu* v obou typech škol. Jeden respondent ze školy profilující se rovným právem na vzdělávání mi řekl o chlapečkovi s PAS (porucha artistického spektra) kombinovaná s lehčím mentálním postižením, který chodil s jejich současnými žáky už do školky. Chlapečka škola přijala jako svého žáka. Někteří rodiče se postavili proti tomu. Pedagogové na škole však rodičům neustoupili. Dnes rodiče děkují pedagogům za to, že dětem umožnili tuto zkušenost. Děti, ale i rodiče *pochopili, že být jiný, je normální*. To, že děti pomohly tomuto spolužákovi v době nepřítomnosti jeho asistentky, když dostal záchvat, také něco vypovídá o vztazích ve třídě, tedy o klimatu třídy.

V běžné škole také mají integrovaného žáka s asistentem ve třídě. Učitel mi však sdělil, že nějaká pomoc od spolužáků není patrná.

Ve škole s rovným právem všech žáků na vzdělávání se vyučují děti s více různými druhy postižení včetně ADHD. Školy s oběma typy výukových směrů spolupracují s odborníky s PPP a SPC a využívají i služeb odborných pracovníků ve škole. Přesto ve škole, která prosazuje rovná práva všech dětí na vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, se klima vyvíjí pozitivněji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALAN, J., *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*. In ŠIŠKOVÁ, T., et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z., *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. UK Bratislava: Public Promotion, 2008, s 251. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [3] BARGEL, M., MÜHLPACHR, P., *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: IMS, 2010, 184 s. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [4] ČAPEK, R., *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010, 184 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [5] DLUHOŠOVÁ, H., *Integrace cizinců v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, T., et al., *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [6] FABEROVÁ, M., *Věda a výzkum*. In SKUTIL, M., et al., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [7] FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- [8] JŮZL, M., *Základy pedagogiky*. 185 s. Brno: IMS, 2010, 185 s.
- [9] KALEJA, M., *Romské dítě (žák) ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit jako dítě v riziku*. In BARGEL, M., MÜHLPACHR, P., *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: IMS, 2010, 184 s. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [10] KELAJA, M., KNEJP, J., *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
- [11] KRAUS, B., *Člověk-prostředí, výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [12] LAZAROVÁ, B., *Možnosti poznávání lidí*. Brno IMS, 2007, 53 s.
- [12] LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7315-004-2.

- [14] MUSELÍKOVÁ, M., VAŇKOVÁ, Z., VODIČKOVÁ, M., *Právo v sociální oblasti*. Brno: IMS, 2012, 157 s.
- [35] NOVÁKOVÁ, Z., *Integrace, inkluze, škola pro všechny*. In VÍTKOVÁ, M., et al., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s.453. ISBN 80-7315-071-9.
- [16] PRŮCHA, J., *Etické principy v pedagogickém výzkumu*. In SKUTIL, M., et al., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [17] PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [18] PRŮCHA, J., *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. In ZAPLETAL, L., ŠVANDOVÁ, B., PERNICA, R., *Základní pojmy a kategorie z oblasti pedagogiky*. Brno: IMS, 2003, 59 s.
- [19] RADVAN, E., VAVŘÍK, M., *Metodika psaní odborného textu a výzkumu v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009, 57 s.
- [20] SKUTIL, M., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [21] SÁGLOVÁ, T., *Projekt Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji*. Radniční listy, 2011, 12, s. 5.
- [22] ŠÍŠKOVÁ, T., ed., *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [23] TANNENBERGEROVÁ, M., *Vybrané aktuální trendy ve výchově*. In KRAUS, B., JŮZL, M., TANNENBERGEROVÁ, M., *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2011, 92 s. ISBN 978-80-87182-04-8.
- [24] VAVŘÍK M., *Sociální exkluze a ideologie*. In BARGEL, M., MÜHLPACHR, P., *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. 184 s. Brno: IMS, 2010, 184 s. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [25] VÍTKOVÁ, M.,(ed.), *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, 453 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [26] VÍZDAL, F., *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: IMS, 2005, 50 s.
- [27] VÍZDAL, F., *Základy psychologie*. Brno: IMS, 2009, 186. s.

[28] ŽUMÁROVÁ, M., *Základní přístupy ke zkoumání*. In SKUTIL, M., et al., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

<http://lp.cz/temata/prava-deti/ferova-skola/> 24.3.2013

<http://www.mksmt.cz/> 25.3.2013

<http://www.zsotrtrav.cz/> 29.3.2013

<http://zs.vitkov.indos.cz/> 29.3.2013

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Děti s poruchou chování.
PAS	Porucha artistického spektra.
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna.
SPC	Speciálně pedagogické centrum.
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školský vzdělávací plán.
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Hierarchický model lidských potřeb A. Maslowa
2. Graf vztahu mezi prostředím, klientem a atmosférou

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1 Dopis do škol

PŘÍLOHA P .1: DOPIS DO ŠKOL

Dobrý den paní ředitelko,

ráda bych se Vás zeptala, zda bych mohla na Vaší škole uskutečnit výzkumný rozhovor na téma rovný přístup ke vzdělávání - inkluzivní vzdělávání. Vím, že jde o nový výukový směr, zajímají mě názory a postoje k tomuto směru s ohledem na klima školy a třídy.

Rozhovor je k mé bakalářské práci, ve které se pokouším zjistit vliv inkluzivního vzdělávání na klima třídy a školy a na mezilidské vztahy. O výsledcích svého výzkumu Vás budu informovat.

Také bych Vás ráda informovala, že vyhotovený výtisk uvedené bakalářské práce bude přístupný v knihovně IMS Brno a na internetu.

Před uskutečněním rozhovoru bych Vás s laskavostí požádala o souhlas, zda mohu ve své práci zveřejnit adresu Vaší školy.

Žádné osobní údaje nebudou zveřejněny a vše bude pouze pro moji potřebu pro vyhodnocování výsledků výzkumu.

Děkuji za ochotu podílet se na výzkumu.

Přeji pěkný den.

M. Rolencová