

Reflexe českých škol v kontextu inkluze

Eva Šmelová, Eva Souralová, Alena Petrová, Irena Plevová

Univerzita Palackého v Olomouci

1 Úvod

V dnešní době, v souvislosti s postupně se měnícím postojem k jedincům, kteří se odlišují od většinové society, je třeba zodpovědět řadu otázek a vyřešit mnoho problémů souvisejících s jejich začleněním do majoritní společnosti. Současná strategie Ministerstva školství v české republice je charakteristická zajištěním rovnosti v přístupu ke vzdělávání a spočívá především v odstranění komunikačních, sociálních i kulturních bariér, v rozvoji funkční gramotnosti a rozvinutí diagnostického a terapeutického modelu doplněného o intervenční prvky. Cílem je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělání, ať již na primárním, sekundárním či terciárním stupni vzdělávání a zajistit podmínky pro jejich další existenci v majoritní společnosti.

V současné době se neustále zvyšuje počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v integrovaných podmínkách, v některých případech dokonce přesahuje jejich počet množství těch, kteří jsou zařazeni ve speciálních vzdělávacích zařízeních a třídách. Na tuto skutečnost reaguje vysokoškolská příprava pedagogů, kdy v rámci pregraduálního a postgraduálního studia mají pedagogové možnost získat teoretické základy speciální pedagogiky, osvojit si specifické komunikační systémy i praktické

zkušenosti nezbytné pro realizaci edukační intervence u žáků se SVP. Legislativně jsou podmínky inkluzivního vzdělávání stanoveny školským zákonem č. 561/2004 Sb., vyhláškou 116/2011 Sb. a příslušnými kurikuly pro předškolní a základní vzdělávání. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo využívat podpůrná opatření, která jsou definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (§1 Vyhlášky č. 147/2001). V České republice se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu formou individuální integrace při zajištění odpovídajících edukačních podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče. Zpravidla jsou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Skupinová integrace probíhá ve speciálních třídách, které jsou zřizovány pro tyto žáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Při skupinové integraci se žáci mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování. Vhodnost inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba vždy s velkou odpovědností

posoudit, protože na úspěšnosti edukace se podílí řada faktorů, jejichž struktura i kombinace mají výlučně individuální charakter.

2 Výzkumná studie: cíl, použitá metoda, výzkumný soubor

Cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo zjistit a popsat aktuální stav v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se zrakovým či sluchovým postižením, a to z pohledu nejdůležitějších aktérů výchovně vzdělávacího procesu - samotných pedagogů. Prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření jsme získali informace od 269 českých učitelů základních škol (konkrétně Olomouckého kraje).

V našem výzkumném vzorku převažovaly ženy (N = 240 z 269), osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvedlo celkem 43,9 % tázaných, zbylých 56, % respondentů zatím tuto zkušenost nemělo.

Pro účely statistického zpracování jsme sledovaný soubor rozdělili méně podrobně, a to na praxi do 20 let a nad 20 let. Tím jsme získali dvě početně vyvážené skupiny, 48,7 % respondentů s praxí do 20 let a 49,8 % s praxí nad 20 let, 1,5 % respondentů údaj o délce praxe neuvedlo. Většina respondentů (81,8 %) neabsolvovala v posledních dvou letech žádnou kurz formu studia zaměřenou na problematiku inkluze. Respondenti více než z poloviny (61,3 %) uváděli, že na jejich škole pracuje pedagog, který má na starost řešit problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3 Vybrané výsledky

Ke stěžejním poznatkům realizované studie patřily informace vztažené k hodnocení inkluzivní formy vzdělávání, a to v několika aspektech. Učitelé měli vždy k dispozici škálové varianty odpovědí typu *rozhodně ano*, *většinou ano*, *někdy ano*, *někdy ne*, *většinou ne* a *rozhodně ne*. Polovina výzkumného souboru (50,2 %) zvolila střední nevyhraněnou hodnotu „*někdy ano*, *někdy ne*“, druhá polovina se rozdělila na větší část, která se vyjádřila *pozitivně* a menší část, která inkluzi hodnotí v tomto kontextu *záporně*.

Obdobně jsme analyzovali názor učitelů na inkluzivní formu vzdělávání tentokrát z hlediska jejího přínosu pro zdravé spolužáky. Rozložení odpovědí respondentů je velmi podobné jako v případě přínosu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Téměř polovina respondentů (49,1 %) opět volila názorově nevyhraněnou střední hodnotu „*někdy ano*, *někdy ne*“.

Podíváme-li se ještě konkrétněji, a to na dva druhy postižení žáka tj. **sluchové a zrakové**, pak vyjádření osobního postoje učitele k zařazení takového žáka do jeho třídy mohlo mít 4 varianty: *jsem plně pro zařazení*, *jsem spíše pro*, *spíše jsem proti* a *jsem rozhodně proti zařazení*.

Vzhledem k typu postižení žáka je patrný obdobný postoj. Vždy převažuje procento *negativních odpovědí* ve srovnání s *pozitivními* možnostmi odpovědí. Jinými slovy, učitelé by k zařazení žáka se zrakovým či sluchovým postižením přistupovali negativně.

V souladu s uvedeným jsou následující údaje vztažené k pohledu učitelů na současnou míru připravenosti učitele běžné školy na začlenění žáka se sluchovým nebo zrakovým postižením do běžné školy. Převažovaly odpovědi typu *připravenost je „zcela nevyhovující“* (45 %), poté *„částečně*

dostačující“ (33,1 %), jako *dostačující* označilo aktuální připravenost učitelů 12,6 % a jako *výbornou* pouze 0,4 %, zbývající respondenti na tuto otázku neodpověděli (8,9 %).

Nahlédnutím do konkrétních odpovědí učitelů na otázku, v čem spatřují pozitiva zařazení žáka se zrakovým nebo sluchovým postižením do běžné školy, je možné uvést následující nejméně frekventované kategorie odpovědí: *osobnostní rozvoj zdravých spolužáků a jejich příprava na život, rozvoj dítěte s postižením, jeho motivace a sociální začlenění*, menší procento učitelů (cca 18 %) žádná pozitiva neuvedlo a cca 6 % se vyjádřilo, že nevidí žádná pozitiva.

K nejčastěji uváděným úskalím individuální integrace pak patřily argumenty jako *vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek asistentů pedagoga a nedostatek pomůcek*. Méně časté byly odpovědi týkající se chování spolužáků, odbornosti pedagoga, neznalosti znakové řeči a neznalosti Braillova písma. Zhruba 19% dotázaných k položce „úskalí“ neuvedlo nic. Po rozdělení dotazníkových dat podle délky praxe jsme mohli porovnat dvě skupiny učitelů, a to s délkou praxe do 20 let a nad 20 let. Ze získaných dat je patrná jistá váhavost učitelů v hodnocení přínosu inkluze. Setkáváme se se silným zastoupením střední – neutrální varianty (*někdy ano, někdy ne*). Je zřejmé, že mladší učitelé s praxí do 20 let jsou v tomto směru více optimističtí. Podíváme-li se na uvedené rozdíly přesněji z aspektu statistické významnosti, pak vidíme, že rozdíl v názoru učitelů podle délky jejich praxe je statisticky významný. Učitelé s delší praxí jsou tedy ve svém názoru na inkluzivní formu vzdělávání žáků se SVP významně kritičtější než jejich kolegové s délkou praxe do 20 let.

Obdobná situace byla vyvozena u položky, v níž byli respondenti dotazováni na přínos inkluze pro intaktní žáky. Učitelé s praxí nad 20 let jsou opět významně kritičtější ve svém názoru na inkluzi, což dokumentuje také další tabulka č. 1, která nás informuje přesněji, a to že na významnosti rozdílu v názorech učitelů podle délky praxe se podílí především hodnocení „rozhodně ano“ a poté neutrální hodnocení „někdy ano, někdy ne“, které je častější u starších učitelů na úkor pozitivnějších variant („rozhodně ano“ a „spíše ano“). Mladší učitelé jsou tedy významně optimističtější v názoru na pozitivní dopad inkluze na intaktní žáky. Zdá se, že vzhledem ke skutečnosti, a to podle délky praxe do 15 let a nad 15 let, nebyly zaznamenány významné rozdíly, můžeme odvozovat, že délka praxe působí postupně, přičemž jakýmsi zlomovým časem je 20 let pedagogické praxe.

Tabulka č. 1 Rozdíly v názorech na přínos inkluze pro intaktní žáky (podle délky praxe respondentů)

		p10inkl_int					Total
		1	2	3	4	5	
p2praxe20	Count	17	33	56	18	1	125
	% within v2praxe20	13,6%	26,4%	44,8%	14,4%	0,8%	100,0%
<= 20	% within v10inkl_int	77,3%	55,9%	43,4%	50,0%	25,0%	50,0%
	Adjusted Residual	2,7	1,0	-2,2	,0	-1,0	
>20	Count	5	26	73	18	3	125

	% within v2praxe20	4,0%	20,8%	58,4%	14,4%	2,4%	100,0%
	% within v10inkl_int	22,7%	44,1%	56,6%	50,0%	75,0%	50,0%
	Adjusted Residual	-2,7	-1,0	2,2	,0	1,0	
	Count	22	59	129	36	4	250
Total	% within v2praxe20	8,8%	23,6%	51,6%	14,4%	1,6%	100,0%
	% within v10inkl_int	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

K otázce inkluze se úzce vztahovala i položka, v níž se respondenti vyjadřovali k míře současné připravenosti učitelů na práci se zrakově či sluchově postiženými žáky.

Tabulka č. 2 Připravenost učitelů k inkluzi zrakově a sluchově postižených žáků

		p20připravenost				Total	
		1	2	3	4		
p2praxe2 0	<= 20	Count	0	16	47	56	119
		% within p2praxe20	0,0%	13,4%	39,5%	47,1%	100,0%

	% within p20připravenost	0,0%	48,5%	53,4%	47,1%	49,4%
	Count	1	17	41	63	122
> 20	% within p2praxe20	0,8%	13,9%	33,6%	51,6%	100,0%
	% within p20připravenost	100,0%	51,5%	46,6%	52,9%	50,6%
	Count	1	33	88	119	241
Total	% within p2praxe20	0,4%	13,7%	36,5%	49,4%	100,0%
	% within p20připravenost	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Situace se podle našich dat zdá být velmi nepříznivá. Učitelé bez ohledu na délku praxe se vyjadřovali z velké části negativně. Rozdíly mezi sledovanými skupinami byly nevýznamné.

4 Diskuse

V příspěvku prezentované informace, které nám poskytla v loňském roce realizovaná studie zaměřená na zjištění aktuálních názorů učitelů běžných škol na inkluzivní formu vzdělávání, vedou k zamyšlení, co by se dalo udělat pro pozitivní změnu v této oblasti. Nabízí se jak zvýšení informovanosti učitelů spojené s důslednější pomocí v praktických otázkách realizace

inkluze, tak orientace na pochybující pedagogy a diskuse o podmínkách fungování této formy vzdělávání. Významnou roli zcela jistě sehrává systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v němž by mělo být reagováno na aktuální vzdělávací potřeby pedagogů. Samotná forma předávání poznatků je taktéž důležitá. Nejméně účinné se ukazují pasivní postupy jako je výklad, přednáška pod. Účinnější jsou workshopy s využitím videozáznamů, a to s důrazem na aktivitu účastníků vzdělávání. Vhodné se jeví i zapojování učitelů do akčního výzkumu, jehož prostřednictvím je učitel pod vedením odborníků seznamovaný s novými postupy, má možnost své poznatky experimentálně ověřovat apod. (Mareš, 2013).

Závěr

Lze konstatovat, že i přestože mnohé údaje vyznívají skepticky, obecná myšlenka o přínosu inkluze pro jedince s postižením i pro intaktní žáky je široce akceptována. Za podstatné považujeme vytvoření všech nezbytných podmínek, odbornou přípravu pedagogů, důsledné posuzování vhodnosti začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, ale i širokou informovanost zejména rodičovské veřejnosti, a to vše za významné podpory státu.

Literatura

Bandura, A. (1997). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In: Pajares, F., Urdan, T. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing 2001, s. 307-337.

Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

Mareš, J., Gavora, P. (1999) *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 215.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Hájková, V., Strnadová, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

The research is a part of the international project – Inclusive Education – Institut for research and development at Faculty of Education - Palacký University, Olomouc, Czech Republic.