



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Inkluze na ZŠ pohledem žáků

Diplomová práce

Studijní program: N1701 – Fyzika
Studijní obory: 7503T028 – Učitelství fyziky pro 2. stupeň základní školy
7503T036 – Učitelství chemie pro 2. stupeň základní školy
Autor práce: **Mgr. Alena Šáfková**
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Alena Šáfrová**
Osobní číslo: **P16000539**
Studijní program: **N1701 Fyzika**
Studijní obory: **Učitelství fyziky pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství chemie pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Inkluze na ZŠ pohledem žáků**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:
Zjistit názory a postoje žáků ZŠ na koncept inkluzivního vzdělávání.

Metody:
Dotazování.

Požadavky na vypracování:

1. Provést rešerše literatury.
2. Vytvořit metodologický nástroj.
3. Realizovat výzkumné šetření.
4. Diskutovat výsledky šetření.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Bartoňová, M., Vítková, M. et al, 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
Disman, M., 2011. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619668.

Lechta, V., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol., 2014 Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. In: Sbírka zákonů České republiky.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

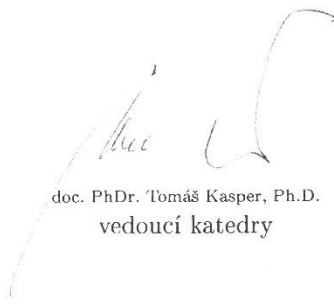
1. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

18. prosince 2018


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan


L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. června 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

10. 6. 2019

Mgr. Alena Šáfková

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Ph.D. za vedení, podnětné rady a připomínky při zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem inkluze. Cílem práce je zjistit názory a postoje žáků na koncept inkluzivního vzdělávání. Teoretická část práce je syntézou základních pojmů a poznatků v problematice inkluzivního vzdělávání, nástinem filozofických, pedagogických, psychologických a sociologických východisek v souvislosti s inkluzí a sledováním historických vývojových trendů ve výchově a vzdělávání. V praktické části práce jsem zjišťovala aktuální postoje žáků druhého stupně základní školy na koncepci inkluzivního vzdělávání. Realizovala jsem vlastní dotazníkové šetření u žáků 2. stupně v jedné základní škole, jehož záměrem bylo získat základní přehled o zkoumaném problému a vyvodit závěry z výzkumných otázek.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání

Annotation

The diploma thesis deals with the topic of inclusion. The aim of the work is to find out pupils' opinions and attitudes on the concept of inclusive education. The theoretical part is a synthesis of basic ideas, notions and findings in the issue of inclusive education, outline of philosophical, pedagogical, psychological and sociological starting-points related to inclusion and following the historical developmental trends in upbringing and education. In practical part of the thesis, there were researched current attitudes of pupils at second grade of primary school to concept of inclusive education. I carried out own questionnaire research to pupils of second grade at one primary school, whose aim has been to gain basic overview of the studied problem and to draw conclusion from the research questions.

Keywords: inclusion, inclusive education

OBSAH

SEZNAM GRAFŮ	8
ÚVOD.....	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	12
1.1 Vymezení základních pojmů	12
1.1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání	12
1.1.2 Ukotvení inkluzivního vzdělávání v dokumentech	14
1.2 Vzdělávací politika	18
1.2.1 Strategické a koncepční dokumenty vzdělávání Evropské unie.....	18
1.2.2 Strategické a koncepční dokumenty vzdělávání České republiky.....	21
1.3 Východiska vzdělávání.....	27
1.3.1 Antropologicky-pedagogická východiska	27
1.3.2 Pedagogicko-filozofická východiska.....	40
1.3.3 Psychologická východiska vzdělávání	49
1.3.4 Sociologická východiska vzdělávání.....	51
1.3.5 Aspekty vzdělávání.....	56
2 PRAKTICKÁ ČÁST	62
2.1 Cíl práce	62
2.1.1 Výzkumný problém	62
2.1.2 Výzkumné otázky	63
2.1.3 Výzkumný cíl	64
2.1.4 Problémové otázky	64
2.2 Metodické zpracování	65
2.2.1 Charakteristika sledovaného souboru.....	65
2.2.2 Administrace.....	65
2.2.3 Dotazník	66
2.3 Rozbor a zpracování výsledků	67
2.3.1 Získaná data.....	67
2.3.2 Interpretace výsledků.....	76
2.3.3 Diskuse	82
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	95

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výzkumný soubor	67
Graf 2: Víš, co je to inkluze, inkluzivní vzdělávání?	68
Graf 3: Vysvětlil ti někdo, co znamená pojem inkluze?	68
Graf 4: Vypiš slovy, co si myslíš, že znamená inkluzivní vzdělávání.....	68
Graf 5: Označ ty problémy, které podle tebe u žáka vyžadují speciální pomoc.	69
Graf 6: Patříš mezi žáky s SVP?	69
Graf 7: Je ve tvé třídě spolužák s SVP?	69
Graf 8: Je důležité, aby se žáci s SVP začleňovali do běžné třídy?	70
Graf 9: Mohou se učitelé dostatečně věnovat žákovi s SVP v běžné třídě?	70
Graf 10: Má přítomnost žáka s SVP negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků? ..	70
Graf 11: Je pro tebe přítomnost žáka s SVP ve výuce zátěží?	70
Graf 12: Pokud je pro tebe přítomnost žáka s SVP zátěží, vypiš slovy v čem.	71
Graf 13: Jaké výhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy?	71
Graf 14: Jaké nevýhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy?	72
Graf 15: Oceňuješ pomoc učitele / asistenta, který ve třídě pracuje se žákem s SVP? ..	72
Graf 16: Ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy?	72
Graf 17: Pokud ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy, vypiš slovy v čem.	73
Graf 18: Máš pocit, že se někteří žáci chovají k žákovi s SVP nevhodným způsobem? 73	
Graf 19: Máš pocit, že se žák s SVP chová nevhodným způsobem ke spolužákům?	73
Graf 20: Máš pocit, že je někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanován?	74
Graf 21: Máš pocit, že někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanuje okolí?	74
Graf 22: Je možné zařadit žáka s mentálním postižením do běžné třídy?	74
Graf 23: Je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží?	74
Graf 24: Pokud je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží, vypiš slovy v čem.	75
Graf 25: Máš pocit, že učitelé upřednostňují jednu skupinu žáků na úkor jiných?	75
Graf 26: Máš pocit, že se všichni učitelé snaží všem žákům pomáhat?	75
Graf 27: Máš pocit, že učitelům vadí, když děláš chyby, pokud se snažíš podávat nejlepší výkon?	76
Graf 28: Máš pocit, že se učitelé domnívají, že všichni žáci jsou stejně důležití?	76
Graf 29: Máš pocit, že třídní kolektiv přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby?	76

Graf 30: Máš pocit, že je ve škole takové prostředí, ve kterém se můžou vzdělávat všichni bez rozdílu?	76
Graf 31: Líbí se ti ve tvé třídě?	76

ÚVOD

Vzhledem k současnému trendu společného vzdělávání je tématu inkluze a problematiky inkluzivního vzdělávání věnována velká pozornost. Trend současného českého školství je charakterizován začleňováním žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Postupným vývojem vztahu společnosti ke vzdělávání těchto jedinců došlo ke změně přístupu ve způsobu jejich vzdělávání a ke změně pojetí jejich zařazování do běžných škol.

Vývojová tendence přístupu společnosti k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami směřuje od jejich počáteční exkluze – odpírání základních lidských práv osobám se zdravotním postižením, přes jejich segregaci – přiznání lidských práv těmto osobám ale jejich vyloučení ze společnosti, k postupné integraci – začleňování jedinců zpět do společnosti s různou mírou podpory. Integrativní snahy vyústily v inkluzivní přístup, v přijetí těchto jedinců za rovnoprávné.

Inkluze ve vzdělávání je jedním ze sdílejících společných cílů států Evropské unie. Napříč společnostmi se k tomuto tématu vedou vášnivé diskuze. Prezentují se různé názory i fakta, provádí se průzkumy výsledků vzdělávání, postojů pedagogů, odborníků a rodičů. Prozatím však chybí nějaké studie, které by se zabývaly problematikou postojů žáků, aktérů školní inkluze, a jejich vnímáním inkluzivního vzdělávání.

Téma diplomové práce jsem si vybrala z důvodu své profesní orientace. Jako učitelku základní školy mě zajímá, jak inkluzi prožívají samotní žáci. Zda jsou jejich postoje ve shodě s cíli inkluzivního vzdělávání vyplývající z transformace českého školství. S výsledky výzkumu provedeného přímo se žáky jsem se prozatím nesetkala. Hlavním cílem práce bylo vlastní průzkumné šetření mezi žáky druhého stupně základní školy na téma „Inkluze pohledem žáků“.

Cílem teoretické části práce byla syntéza základních pojmů a poznatků v problematice inkluzivního vzdělávání, nástin filozofických, pedagogických, psychologických a sociologických východisek v souvislosti s inkluzí a sledováním historických vývojových trendů ve výchově a vzdělávání. Poměrně rozsáhlá teoretická část práce umožňuje hlubší poznání podstatných souvislostí a vztahů k pochopení podstaty inkluzivního vzdělávání. Znalost historie vzdělávání je důležitá pro profesní kompetence

učitele, protože jim poskytuje kritickou reflexi jejich aktivit v minulosti a tím i v přítomnosti, osvětluje časem ověřenou pravdivost edukačních cílů, jako je sebedisciplína, sebekontrola a pokora, kdy v dnešním světě odpadla ideologie tradiční normativní filozofie.

Domnívám se, že teoretické poznatky jsou nezbytné pro komplexní pohled a reflexi vývojových tendencí zavedení inkluze ve vzdělávání. Jejich přínos také spatřuji v zamyšlení se nad výsledky provedeného výzkumného šetření a v reflexi svého výchovného působení.

Cílem praktické části práce byla realizace dotazníkového šetření, na jehož základě byly zjištěny postoje žáků základní školy ve věku 12–15 let na koncepci inkluzivního vzdělávání. Prezentované výsledky mapují určitý stav postojů žáků, které odrážejí z jiného úhlu pohledu současnou školní realitu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je syntézou poznatků a subjektivní interpretace souvislostí. V textu jsou vymezeny pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání, ukotvení inkluze v dokumentech a strategie vzdělávací politiky. Jsou popsána východiska vzdělávání a výchovy člověka v průběhu vývoje společnosti a vymezeny současné teorie vzdělávání. Poznání aspektů a souvislostí, která předcházela inkluzivnímu přístupu k člověku umožní určitý vhled do současného inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání.

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Pojem inkluze je termín, který vychází z latinského *includo*, který znamená včlenění nebo z anglického *inclusion*, který znamená zahrnutí. V sociologickém slovníku je označována inkluze za „*vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejich institucí*“ (Jandourek, 2007, s. 107).

Pipeková (2006, s. 249) popisuje inkluzi jako trend vzdělávání osob s postižením, jejich začlenění do společnosti (integrace) a „*jejich nevyčleňování ze společnosti*“. K pojmenování novodobého konceptu vzdělávání se běžně ve společnosti používají synonyma inkluze, pojmy školní inkluze a inkluzivní vzdělávání. V práci se vyskytují všechna synonyma vzhledem ke zvolené literární stylistice.

Požadavek inkluzivního vzdělávání byl prvně sepsán v prohlášení ze Salamanky (1994) v rámci konference UNESCO, kterým se deklarovalo: „*Každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností. Každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Vzdělávací systém by měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb. Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě.*“ (OSN, 2016, Prohlášení ze Salamanky, bod 2, s. 6);

V souladu s cílem prohlášení „vzdělávání pro všechny“ (OSN, 2016, Prohlášení ze Salamanky) se inkluze začala realizovat i v českém vzdělávacím systému. Podle Tannenbergerové (2016, s. 35) je inkluze *„takový systém vzdělávání, které umožňuje všem dětem navštěvovat běžné školy“*.

Pro Anderlikovou (2014, s. 45) znamená inkluze to, *„že všichni lidé jsou rozdílní a že každý může spoluvytvářet a spolurozhodovat. Nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti.“*

Květoňová (2012, s. 7) chápe inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání, které *„umožňuje rozvoj všech osob včetně těch, kterým ve vývoji vlastního potenciálu brání překážky fyzické, psychické či sociální.“*

Z výše psaného je zřejmé, že inkluze představuje určitou společenskou solidaritu, která zohledňuje individualitu člověka. Protože inkluze zahrnuje především sociální integraci, dochází v této rovině často k záměně významů obou pojmů.

Rozdíl mezi oběma pojmy popisuje Krög (citovaný podle L. Anderlikové, 2014, s. 44): *„Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadání, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.) Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluvytváření pro všechny lidi bez výjimky“*

V sociologickém slovníku je integrace v širším smyslu označována jako *„začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy“* a v užším smyslu jako *„zařazování postižených jedinců do majoritní společnosti, plná integrace i těžce postižených se označuje jako inkluze.“* (Jandourek, 2007, s. 109)

V pedagogickém slovníku se za integrativní vzdělávání považují *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“* (Průcha a další, 2008, s. 87)

Z různě pojímaných definic vyplývá, že pojem integrace prolíná pojmem inkluze. Vztah mezi oběma pojmy výstižně popisuje Lechta (2016, s. 38), *„inkluze je cílem a integrace*

je cestou, jak ho postupně dosáhnout.“ V tomto smyslu je inkluze cílový stav přesahující rámec integrace.

Mezi integrací a inkluzí však existuje zásadní rozdíl vyplývající z odlišného cílového zaměření. *Koncept integrace je charakteristický pro osmdesátá léta 20. století, koncept inkluzivního vzdělávání je typický pro devadesátá léta 20. století a nanejvýš aktuální pro začátek 21. století* (Lechta, 2016, s. 36). Změna pohledu na koncepci edukace je reakce na současný trend v inkluzivních snahách, které souvisejí s integrací do společnosti. Lechta (2016) uvádí, že principiální rozdíl je v tom, že integrace akceptuje edukaci zaměřenou pouze na speciální potřeby dětí s postižením a narušením, ale inkluze akceptuje edukaci mnohem širší populace, *bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální a jiné individuální podmínky a předpoklady*. Při integraci se žák přizpůsobuje edukačnímu systému, jeho speciální potřeby jsou zohledňovány a je mu poskytována speciální podpora. Při inkluzi je edukační prostředí připraveno pro všechny žáky bez rozdílu, ve kterém se všechny speciální potřeby akceptují a jejich rozmanitost se respektuje.

1.1.2 Ukotvení inkluzivního vzdělávání v dokumentech

Počínaje 21. stoletím se ve společnosti objevuje pojem inkluze, a to zejména ve vztahu ke vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání v rámci evropské vzdělávací politiky bylo deklarováno v roce 1994 na světové konferenci v Salamance, kdy se 92 zemí dohodlo, že ve svých vzdělávacích systémech akceptují právo na vzdělání všech dětí bez ohledu na jejich individuální potřeby. V tzv. Prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994) je inkluze deklarována jako základní princip uplatňovaný ve vzdělávání.

Pro zajištění inkluzivního vzdělávání ve stávajících školách bylo nutné provést reformu českého vzdělávacího systému v souladu s vizí evropské vzdělávací politiky. Bylo nutné vytvořit a zajistit takové podmínky, které by poskytovaly optimální úroveň vzdělání všem dětem nezávisle na jejich individuálních vzdělávacích potřebách. Za účelem zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a realizaci inkluzivního vzdělávání byl v roce 2010 schválen Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010–2013, kterým se mělo zajistit zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému (MŠMT, 2010).

Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v České republice je v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v jeho novele č. 82/2015 Sb. s účinností od 1. 9. 2016. (MŠMT, 2018)

Všechny současné dokumenty odrážejí filozofii, že člověk s postižením je předmětem sociálních práv. V praxi to představuje snahu o trvalé zlepšování životních podmínek, zajištění rovnoprávného postavení a naplnění základních a specifických potřeb osob s postižením.

Mezinárodní dokumenty upravujících lidská práva mají charakter deklarací a doporučení. Za základní dokument lze považovat Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod, jejímž cílem je prosazování úcty k právům a úcty ke svobodám občanů prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Dále jsou v textu uvedeny ve stručném přehledu pouze některé zásadní historicky první dokumenty upravující práva a svobody občanů.

- **Všeobecná deklarace lidských práv a svobod (OSN, 1948)**

Čl. 1: „*Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv. Jsou nadáni rozumem a svědomím a mají spolu jednat v duchu bratrství.*“

Čl. 26: „*Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.*“ (MŠMT, 2016)

- **Evropská sociální charta (1961, Rada Evropy)**

Dokument je mezinárodní smlouvou o sociálních právech občanů. V České republice byl dokument ratifikován v roce 1999. V chartě jsou zakotvena i práva osob se zdravotním postižením na přípravu k výkonu zaměstnání. (MPSV, 2000)

- **Deklarace práv mentálně postižených osob (OSN, 1971)**

Deklarace má zajistit mentálně postižené osobě v nejvyšší možné míře stejná práva jako mají osoby bez mentálního postižení včetně práva na výchovu a vzdělávání.

2. „*Mentálně postižený má **právo na zdravotní péči** a vhodnou fyzikální terapii, jakož i na takovou výchovu, readaptaci a vedení, které mu umožní rozvinout v maximální možné míře jeho možnosti a schopnosti.*“ (OSN, 1971)

- **Deklarace práv zdravotně postižených osob (OSN, 1975, 2006)**

Deklarace má zajistit rovnoprávnost zdravotně postižených osob. (MPSV, 2006)

- **Úmluva o právech dítěte (OSN, 1989)**

Úmluva byla prezidentem tehdejší České a Slovenské federativní republiky ratifikována v roce 1991. (CRMD, 1991)

V jednotlivých člancích Úmluvy (UNICEF, 1989) se pro všechny děti bez rozdílu deklarují rovné příležitosti. Jedním z hlavních principů Úmluvy je odstranění diskriminace. (UNICEF, 1989)

Čl. 2: „*Úmluva o právech dítěte přiznává všem dětem bez ohledu na jejich původ, víru či schopnosti veškerá dětská práva. Nezáleží na tom, kde dítě žije, jakým jazykem hovoří, co dělají jeho rodiče, zda je dívka či chlapec, z jakého kulturního zázemí pochází, kolik má jeho rodina peněz. Žádné dítě by nemělo být znevýhodněno.*“ (UNICEF, 1989)

V České republice je Úmluva o právech dítěte legislativně zakotvena v zákoně č. 3/1993 Sb.

Čl. 23: „*Duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.*“ (CRMD, 1991)

- **Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (1997)**

Zpráva představuje globální koncept vzdělávání s požadavkem celoživotního aktivního vzdělávání člověka a individuálního maximálního rozvoje jedince. Formulovány čtyři pilíře vzdělávání tzv. Delorsovy cíle: naučit se poznávat, jednat, být a žít společně. (Kotásek, 1997)

- **Světová deklarace vzdělání pro všechny (Jomtien, 1990)**

V deklaraci se požaduje vzdělání, jakožto základní právo, všech lidí bez rozdílu. V článku 2 je popsáno formování vize, jak dosáhnout vytyčeného cíle základního vzdělání pro všechny. V článku 3 je zanesen požadavek všestranného přístupu a podporování spravedlivých požadavků, „základní vzdělání by mělo být poskytnuto všem dětem, mládeži i dospělým.“ Zlepšení prostředí pro vzdělávání zahrnuje článek 6: „Vzdělávání se neuskutečňuje izolovaně. Společnost proto musí zajistit, aby všichni vzdělávání měli zajištěnu výživu, zdravotní péči a byla jim poskytnuta celková duševní a citová podpora, kterou potřebují, aby se procesu vzdělávání aktivně účastnili a měli z něho přínos.“ (MŠMT, 2001)

- **Dakarský akční plán (UNESCO, 2000)**

Nenaplněné cíle vzdělávání stanovené ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny byly nově formulovány na Světovém fóru o vzdělávání v Dakaru. Plán deklaroval do roku 2015 přístup k základnímu vzdělání pro všechny. (UNESCO, 2000, s.8)

- **Listina základních práv a svobod (ČR, 1992)**

Dokument je Ústavním zákon ČR č. 2/1993 Sb.

Čl. 1: „Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti a právech.“

Čl. 29: „(1) Ženy, mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvýšenou ochranu zdraví při práci a na zvláštní pracovní podmínky. (2) Mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvláštní ochranu v pracovních vztazích a na pomoc při přípravě k povolání.“ (PSPČR, 1993)

- **Charta základních práv Evropské unie (Listina základních práv Evropské unie, 2009)**

Dokument souhrnně ukotvuje základní lidská práva na důstojnost, svobodu, rovnost, solidaritu, ochranu, občanská práva a spravedlnost. (Rada Evropy, 1950)

- **Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, zkráceně Evropská úmluva o lidských právech (1950, Rada Evropy).**

Dokument je prvním legislativním zaručení mezinárodněprávní ochrany lidských práv. Tuto Úmluvu v roce 1992 ratifikovala vláda Československa pod zákonem č. 209/1992 Sb. Úmluva se tak stala jediným mezinárodním právním dokumentem upravujícím lidská práva osob se zdravotním postižením. (MZČSFR, 1992)

Shrnutí

Z výčtu několika zásadních všeobecných dokumentů je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání jako takové není ukotveno v žádném dokumentu. Společným rysem dokumentů jsou však tendence směřující k rovnoprávnému postavení všech osob bez rozdílu a bez ohledu na jejich omezení a k zajištění práva na vzdělání. Tyto tendence lze považovat za inkluzivní přístup, přijetí těchto jedinců za rovnoprávné. Je patrné, že koncept současného inkluzivního vzdělávání vychází přirozeně z principů a cílů formulovaných v deklaracích a úmluvách.

Koncept inkluzivního vzdělávání postupně výrazně podpořily v roce 1948 Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, v roce 1989 Úmluva OSN o právech dítěte, v roce 1990 Světová deklarace vzdělávání pro všechny a v roce 2000 Dakarský akční plán. Mezinárodními dokumenty se deklarovalo všem lidem právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, které bylo vyústěním dlouhodobých snah o zabránění segregace.

1.2 Vzdělávací politika

1.2.1 Strategické a koncepční dokumenty vzdělávání Evropské unie

Evropského vzdělávání vychází z aktivit UNESCO a z evropské vzdělávací politiky. Jednotný koncept vzdělávání je součástí zákonů a deklarací zemí Evropské unie. Inkluzivní vzdělávání bylo poprvé formulováno v Prohlášení ze Salamanky a v Akčním rámci pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami v roce 1994. (OSN, 2016)

Členské země Evropské unie stvrdily svým podpisem odhodlání „*dostát závazku „Vzdělávání pro všechny“*“, a zajištění *přístupu ke vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému.*

Toto prohlášení se stalo zásadní deklarací inkluzivního principu uplatňovaného ve vzdělávání. Druhým zásadním dokumentem je Prohlášení OSN o právech osob s postižením (OSN, 2006), které v článku 24, 2 b) stanovuje, aby „*osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.*“ (OSN, 2006)

Prohlášení bylo Českou republikou v roce 2009 ratifikováno. Oba dokumenty vytvořily závazná východiska pro inkluzivní vzdělávání.

Na zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 vymezila Evropská rada nový přístup ke koordinaci politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, jehož hlavním smyslem bylo dosažení součinnosti při naplňování nových cílů evropských systémů vzdělávání a odborné přípravy. Evropská rada schválila strategický cíl do roku 2010:

„Stát se nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou světa zajišťující udržitelný hospodářský rozvoj, tvorbu více a kvalitnějších pracovních míst a větší sociální soudržnost.“ (MŠMT, 2003, s. 7)

Stanovení cíle bylo nutnou reakcí na světovou globalizaci a ekonomiku založenou především na znalostech. Evropská rada vyzvala Radu pro vzdělávání a Evropskou komisi, aby při transformaci evropské ekonomiky umožnily modernizaci systémů sociálního zabezpečení a vzdělávání, aby zohlednily konkrétní cíle vzdělávacích systémů s důrazem na společné zájmy s ohledem na národní odlišnosti.

V reakci na výzvu Lisabonského zasedání připravila Evropská komise pracovní program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy k projednání jednotlivých členských států EU a vymezila *tři strategické záměry* (MŠMT, 2003, s. 8):

1. zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii;
2. zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny;

3. otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu.

Tento pracovní program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy se stal prvním oficiálním dokumentem nastiňující komplexní a ucelený evropský přístup k národním politikám zemí Evropské unie.

V únoru 2002 v Barceloně byl přijat Podrobný pracovní program, který rozpracovává tři strategické záměry do podoby třinácti konkrétních cílů a čtyřiceti dvou klíčových problémů pokrývajících celý sektor vzdělávání a odborné přípravy. (MŠMT, 2003, s. 12)

Výsledkem Barcelonského zasedání bylo označení vzdělávání a odborné přípravy za prvořadou oblast v politikách členských států. Prostřednictvím změn a reforem v systémech vzdělávání a odborné přípravy se v členských státech postupně realizuje dosahování nových cílů ve všech stupních a druzích vzdělávání a odborné přípravy s principem celoživotního učení. Prosazují se hodnoty evropské společnosti, tolerance a dodržování lidských práv, posiluje se sociální soudržnost a udržitelná zaměstnatelnost, zamezuje se diskriminaci, sociální exkluzi, rasismu a xenofobii. Jsou přijímána opatření k celoživotnímu učení z hlediska celosvětového vývoje v oblasti mobility, přístupu k učení, základních dovedností, profesního, odborného a vysokoškolského vzdělávání, hodnocení a zajišťování kvality. Všechna realizovaná opatření postupně směřují k naplňování cílů ve prospěch občanů a Evropské unie pro období do roku 2010, ke kterým se ministři členských států Evropské unie zavázali.

Zajištění inkluze ve vzdělávání a odborné přípravě je jedním z důsledků strategických záměrů a přijetí nových cílů. Především strategický záměr č. 2 a jeho tři cíle.

„Strategický záměr č. 2: Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny vzhledem k nadřazenému principu celoživotního učení, podpora zaměstnatelnosti a profesního rozvoje, aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti:

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti“
(MŠMT, 2003, s. 22)

V rámci evropské spolupráce a integrovaného přístupu v politice mají odpovědnost za realizaci společných cílů jednotlivé členské země Evropské unie a země Evropského hospodářského prostoru včetně zemí kandidátských.

Rokem 2010 vypršel časový horizont Lisabonské strategie a byla provedena její následná reflexe. Některé cíle koncepce se nepodařilo naplnit. Evropskou unii zasáhla hospodářská a finanční krize, se kterou se musely politiky jednotlivých států vyrovnat. I nadále bylo nutné podpořit konkurenceschopnost, zaměstnanost, výzkum a vzdělávání. V březnu 2010 byl proto v Bruselu přijat nový strategický dokument tzv. Evropa 2020. Evropská komise navrhla pět nových měřitelných cílů Evropské unie na období do roku 2020. Nový dokument Strategie 2020 - strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění vymezil tři hlavní priority:

- *Inteligentní růst: rozvíjet ekonomiku založenou na znalostech a inovacích.*
- *Udržitelný růst: podporovat konkurenceschopnější a ekologičtější ekonomiku méně náročnou na zdroje.*
- *Růst podporující začlenění: podporovat ekonomiku s vysokou zaměstnaností, jež se bude vyznačovat sociální a územní soudržností.* (Evropská unie, 2010, s.15)

Členské státy se zavázaly k plnění těchto nových cílů a k vytvoření národní strategie, která zajistí udržitelný hospodářský růst a bude podporovat územní a sociální začleňování.

1.2.2 Strategické a koncepční dokumenty vzdělávání České republiky

Koncept inkluzivního vzdělávání se v České republice rozvíjel později než ve světě až od konce 20. století postupnou cestou od segregovaného vzdělávání od konce 19. století a rozvoje speciálního školství, přes individuální integraci žáků do běžné školy počátkem 90. let 20. století. Níže je souhrn podstatných legislativních dokumentů, které jsou zásadní ve vzdělávací politice současného školství.

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Reforma české vzdělávací soustavy na počátku 21. století započala vydáním kurikulárního dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

(tzv. Bílá kniha) v roce 2001, který vymezuje východiska a předpoklady vývoje vzdělávací soustavy. Časový horizont předkládané vzdělávací strategie byl rok 2005, v některých oblastech rok 2010.

„Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (MŠMT, 2002, s. 6)

“Vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy. Strategie by měla ovlivňovat rozhodování na úrovni krajů, obcí i veřejných vysokých škol, ale také sjednocovat úsilí o rozvoj vzdělanosti ze strany sociálních partnerů a zájmových skupin občanské společnosti. Zároveň dává konkrétní podněty k práci všech stupňů škol a pedagogických pracovníků jako vlastních nositelů výchovné a vzdělávací činnosti. Dokument usiluje o to, aby vyjadřoval celospolečenské potřeby, nikoli jen skupinové či stranicko politické zájmy.” (MŠMT, 2002, s. 8)

Stanovené cíle vzdělávací soustavy zohledňují kulturní a civilizační proměny novodobé evropské společnosti a vycházejí z individuálních a společenských potřeb. *„Posilování soudržnosti společnosti. Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu.“* (MŠMT, 2002, s. 14)

- Strategie vzdělávací politiky 2020

Dokument Strategie vzdělávací politiky 2020 (přijatý v roce 2014) nahrazuje dokument Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001. Cíle stanovené v Bílé knize nebyly naplněny, dokument nesplnil očekávanou úlohu (MŠMT, 2009). Pro další období bylo nutné vypracovat nový zastřešující dokument. V souladu s cíli evropské koncepce vzdělávání byly stanoveny priority strategických cílů do roku 2020. *„V souladu s tím je předkládaná Strategie koncipována jako obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky v České republice v následujících letech, který má být sdílen jejími klíčovými*

aktéry.“ (MŠMT, 2014, s. 5)

Koncept vzdělávací politiky ČR je založen na celoživotním učení. Smyslem vzdělávání je „*osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj lidské kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění*“. (MŠMT, 2014, s. 8)

Dokument deklaruje tři průřezové priority:

1. *snižování nerovnosti ve vzdělávání;*
2. *podpora kvalitní výuky a učitelů jako její klíčový předpoklad;*
3. *odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.* (MŠMT, 2014, s. 3)

Mezi základní kurikulární dokumenty pro naplňování vzdělávacích priorit patří Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání a školní vzdělávací programy. RVP stanovují povinné rámce vzdělávání, ŠVP rozpracovávají obecné rámce na úrovni a specifikaci jednotlivých škol.

Snižování nerovnosti ve vzdělávání je dosahováno jasně stanovenými očekávanými výstupy. V systému školství má každý jedinec právo dosáhnout takové úrovně znalostí a dovedností, na které má individuální schopnosti. Priorita očekávaných výstupů je jasně zakotvena v RVP i ŠVP. Z koncepce celoživotního učení vychází definování očekávaných výstupů, které jasně stanovují očekávanou úroveň vzdělání pro všechny etapy vzdělávání. V souladu s touto koncepcí je také požadavek vybavit jedince takovými klíčovými kompetencemi, které jsou provázané se získanými vědomostmi a dovednostmi. Snížení nerovnosti ve vzdělávání je také dosahováno společným vzděláváním. V současné době se toto realizuje inkluzivním vzděláváním.

Podpora kvalitní výuky je umožněna autonomií škol, která je dána školními vzdělávacími programy. Za výsledky vzdělávání mají profesní odpovědnost učitelé. Je proto nutná podpora jejich osobního a profesního růstu. Kvalitní učitel je důležitý předpoklad pro kvalitní výuku. Mezi nástroje, které podporují profesní kvality učitelů, patří posílení osobnostně-sociálního rozvoje a profesních kompetencí, finanční ohodnocení a posílení společenské prestiže. Prozatím chybí systém profesního rozvoje učitelů. Je nutné vytvořit karierní systém učitelů. Je též nutné zohlednit současné požadavky na učitelskou profesi

a provést změny v jejich profesní přípravě na vysokých školách.

Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému lze docílit zhodnocením, vývojem a inovacemi ve vzdělávání. Pro podporu řízení se nabízí různé dotační programy a granty.

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

Dokument vychází z pilířů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a je nástrojem formování vzdělávací soustavy především na úrovni regionálního vzdělávání. Mezi základní cíle dlouhodobého záměru patří zajištění rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny a poskytnutí šance na rozvoj jejich vzdělanostního potenciálu a klíčových kompetencí v prostředí bezpečné školy. (MŠMT, 2014, s. 12)

- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018

Od 1. září 2016 se novelou školského zákona zavádí inkluzivní vzdělávání, čímž se snižuje nerovnost ve vzdělávání a umožňuje se rovný přístup ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů. Realizace zavádění inkluzivního vzdělávání zohledňuje různé vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů s ohledem na využití jejich individuálního studijního potenciálu, v inkluzivním školství se nevytváří žádné bariéry a nesnižují se nároky na žádné skupiny. Cílem kvalitního inkluzivního školství je vytvoření takových podpůrných podmínek, které umožní zajistit vzdělávací potřeby každého jedince a jehož vzdělávání je možné uskutečňovat v hlavním vzdělávacím proudu.

Akční plán inkluzivního vzdělávání zahrnuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Tento dokument je rozdělen do pěti vzájemně propojených strategických cest, které vedou k naplnění vize inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému a deklaruje tři prioritní úkoly:

- *Zrušení přílohy RVP ZV-LMP a revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.*
- *Prováděcí předpis k § 16 novely školského zákona.*
- *Diagnostické nástroje.* (MŠMT, 2016, s. 8)

Akční plán inkluzivního vzdělávání přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 ve všech bodech.

„Vzdělávací politika České republiky směřuje k rozvoji vzdělávacího systému, v němž:

- vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu,*
 - lidé využívají rozmanité příležitosti k učení v průběhu celého života,*
 - kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci,*
 - žáci vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj,*
 - žáci se rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení,*
 - pedagogičtí pracovníci jsou dobře připraveni na výkon své profese, všestranně motivováni pomáhat dětem, žákům a studentům k dosažení maxima jejich možností a cíleně se rozvíjejí,*
 - školy jsou otevřeny pro soustavnou spolupráci s vnějším světem,*
 - vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce,*
 - úpravy v organizaci, struktuře a obsahu vzdělávání se opírají o empiricky podložené poznatky.“ (MŠMT, 2016, s. 5)*
- Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon

Novela školského zákona s účinností od 1. září 2016 zavádí nový systém podpory dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, pro které stanovuje tzv. stupně podpůrných opatření. Mezi zásadní změny školského zákona patří:

- *deklarace rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky;*
- *upouštění od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením);*
- *zavedení pojmu podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro*

všechny žáky, podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám;

- *zavedení nového vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem bude stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení a realizace podpůrného opatření. (MŠMT, 2016, s. 7)*

Postupy při uplatňování podpůrných opatření upravuje § 16 odst. 9 školského zákona. Podpůrná opatření jsou vymezena přílohou k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podpory tak, aby každé dítě, žák nebo student měl rovný přístup ke vzdělávání a aby se zajistily takové podmínky, které nikoho neznevýhodňují. (MŠMT, 2018)

Výčet jednotlivých podpůrných opatření, oblasti podpory a cílové skupiny jsou uvedeny v tzv. Katalogu podpůrných opatření vytvořený Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci. (Univerzita Palackého, 2015)

1.3 Východiska vzdělávání

Záměrem teoretické části práce bylo sledovat v historickém pohledu různá východiska pro zavedení inkluzivního vzdělávání. Vycházela jsem z podstaty pedagogiky a nalezení vztahu mezi výchovou a pojetím člověka. Ucelený pohled na problematiku vzdělávání je odrazem reflexe filozofických úvah o výchově a vzdělávání člověka a podstaty jeho bytí v historickém vývoji, reflexe výchovných zásad v dějinách pedagogiky a reflexe antropologických, sociologických a psychologických východisek výchovy a vzdělávání. Za jednotlivými kapitolami jsem shrnula podstatné skutečnosti a okolnosti, které mohou být dány do souvislosti s podstatou inkluzivního přístupu ve výchově a vzdělávání.

1.3.1 Antropologicky-pedagogická východiska

V následujícím textu jsem nastínila historické pozadí, které je východiskem pro utváření podoby výchovy a z kterého vyplývají důsledky pro vzdělávání, a ke kterému se budu průběžně v práci odkazovat.

S pomocí náhledu do dějin vývoje lidské společnosti lze nalézt odpovědi na otázky týkající se pojetí člověka a světa, pojetí hodnot ve společnosti, postavení výchovy a vzdělávání a stanovení jejich cílů, obsahů, forem a metod. Chápání člověka a vnímání lidské osobnosti je do jisté míry odrazem pojetí světa a možností lidského poznání. Výchovné působení, které zasahuje do individuality člověka ovlivňuje lidské hodnoty a utváří lidské postoje. Tak jak se vyvíjela a formovala lidská společnost a jaké lidské hodnoty prosazovala, tak se vyvíjelo pojetí výchovy člověka. Způsob života v dané době určoval charakter výchovy.

V období raného vývoje člověka existovala prvobytně pospolná společnost se společnou mravní, tělesnou a pracovní výchovou. Zásadní význam měla *pracovní výchova* a *užitečné vzdělání*, které později vedly k postupné diferenciaci společnosti. (Somr et al., 1987, s. 16–17)

Starověk (4000 př. n. l. – 6./7. stol. n. l.)

Střední a Blízký východ

Rozvoj prvních civilizací započal v zemích Středního a Blízkého východu (Egypt, Mezopotámie, Čína, Indie, Persie). Postupný rozvoj společnosti vedl k sociální diferenciaci obyvatelstva. Státy byly otrokářskými despociemi, kterým vládnul absolutistický panovník. Existovala společenská diferenciaci, na jedné straně společnosti byli otroci, rolnictvo a prostí lidé, kteří nebyli přirozeně svobodní, na druhé straně bylo kněžstvo, úřednictvo a vojsko s přirozenou svobodou, pro které byly přístupné školy, které vznikaly při panovnických nebo císařských dvorech a při chrámech. V jednotlivých zemích byla *pro každou sociální vrstvu dostupná jiná forma a rozsah vzdělání*. (Kádner, díl I., 1923)

Antické Řecko

Velmi vyspělou starověkou kulturou bylo Řecko. V období mezi 8. – 5. stol. př. n. l. dochází ve vyspělých státech antického Řecka k rozvoji systematické školní výchovy. V zemědělském státě Spartě se rozvíjí tělesná a branná výchova svobodných občanů, vzdělání bylo umožněno dívkám i chlapcům. Politicky orientovaná výchova byla veřejná a zcela se podřizovala potřebám vojenského státu, individuální potřeby nebyly tolerovány. V bohatém obchodním a kulturním státě *Athény* se rozvíjí *humanitně orientovaná výchova* v duchu řeckého přesvědčení ideálu krásy a dobra – kalokagathia. Dochází k syntéze výchovy mravní, tělesné, estetické a rozumové. Soukromé třístupňové vzdělání bylo umožněno pouze chlapcům. Obsahem výchovy bylo sedm svobodných umění (pro svobodné občany). Vyučovalo se gramatice, řečnictví a dialektice (trivium), matematice, fyzice, astronomii a múzice (kvadrivium). Vzdělání začalo mít dvojí podobu, *vzdělání užitečné pro nižší vrstvy obyvatelstva a vzdělání kultivující pro vyšší vrstvu obyvatelstva*. (Somr et al., 1987, s. 19)

Aténská společnost dala základy počátku ucelené teorie výchovy a její období lze považovat za *zrod pedagogiky*. Řeckým slovem *paidagógos* (*paidós* – dítě, *agein* – vést, doprovázet) byl označován vzdělaný otrok, který vodil syna svého pána do školy.

Soukromí učitelé (solisté) byli moudřími filozofy a zdatnými řečníky (*sofos* – moudrý, *solistai* – učitel moudrosti) avšak nebyly ve vyučování jednotní. Každý solista svým vlastním způsobem učil třem dovednostem mluvit, myslet a jednat. Solisté měli svoji vlastní filozofii odlišnou od klasické, vycházeli z praktického poznání činností a teoretickému poznání světa nepřikládali velký význam, vyzdvihovali subjektivní zhodnocení pravdy a spravedlnosti oproti objektivitě.

Postoje a názory Solistů netvořily žádný ucelený systém, přesto je lze považovat za průkopníky pedagogických snah. Pro jejich relativismus a úplné předávání znalostí byli kritizováni řadou antických filozofů, kteří se pokusili vytvořit trvalý základ mravní výchovy. Mezi významné odpůrce Solistů patřil Sokrates, Platón, Aristoteles.

Sokrates (469–399), „otec pedagogiky“ (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 12), považoval za cíl výchovy mravní dokonalost a nalezení absolutní pravdy. Dosažením mravní dokonalosti se člověk stával moudrým. Ve vyučování používal metodu tázání formou řízené diskuse, kdy se kladenými otázkami účastníci snaží objevit nové poznání skrze vlastní zkušenosti (tzv. sokratovský rozhovor) a dialogické metody, ve kterých vedl účastníky k hledání správného řešení problému vlastním rozumem (tzv. sokratovská metoda).

Platón (427–348) považoval za cíl výchovy nalezení pravdy o člověku, k poznání pravdy měl člověk dojít skrze metodou rozhovoru podepřenou racionálními a logickými argumenty. Zabýval se otázkami člověka a lidské společnosti a poznáním reálného světa. Současně se zabýval poznáváním světa hodnot idejí, kdy za nejvyšší ideu považoval ideu dobra. Člověk měl vědět, co je dobré. Dva světy, reálný svět a svět idejí, existovaly vedle sebe a člověk je měl oba poznat. Platón usiloval o veřejnou výchovu všech svobodných hochů i dívek ve státní škole. Postavení žen ve společnosti téměř zrovnoprávnil s muži. Kladl důraz na rozumovou výchovu a rozumovou stránku poznání. Byl teoretikem, který vnesl do výchovy systém. „Navrhl první ucelený systém výchovy, určil jeho cíle, obsah a organizaci.“ (Horák, Kratochvíl, 1996, díl I., s. 13) Vyžadoval soustavné vedení člověka a rozvoj jeho rozumových schopností. Je považován za první pedagogickou osobnost, jehož pedagogické podněty byly inspirací pro další myslitele.

Aristoteles (384–322), žák Platónův, považoval za cíl výchovy rozumový, tělesný a mravní rozvoj. Člověk se má stát dobrým a mít ctnosti, má konat dobro a získané ctnosti má prokazovat jednáním. Zabýval se otázkami nejen člověka a lidské společnosti ale také

poznáváním veškerého vědění své doby. Reálný svět a svět idejí považoval za integrální. „*Jako první vyslovil požadavek přirozené výchovy člověka*“, jejímž úkolem je harmonický rozvoj osobnosti (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 13). Vyzdvihoval potřebu životních zkušeností. Zajímal se o psychohygienických charakteristikách dítěte. Aristoteles usiloval o veřejnou výchovu pouze pro svobodné chlapce.

Antický Řím

Vývoj starého Říma, který si postupně podmanil Řecko, se člení na tři etapy – královské, republikové a císařské období.

V nejstarším královském období probíhala přísná výchova pouze v rodině. Cílem byla výchova pracovní, tělesná a vojenská zdatnost a kázeň. Obsahově chudé vzdělání zajišťovala matka, své děti učila čtení, psaní a počítání.

V období republikovém směřovala výchova k občanským ctnostem podle vzoru řecké výchovy. Začaly vznikat první soukromé školy pro děti z vyšších vrstev, ve kterých se mohli vzdělávat chlapci i dívky. Cílem vzdělání bylo osvojení řečnictví, znalost práva a ctností, tělesná zdatnost a kázeň.

Římský řečník, politik a filozof Marcus Tullius Cicero (106–43) usiloval o výchovu k dokonalosti individuálním přístupem, usiloval o humanizaci školských podmínek, zejména zmírnění kázeňských trestů. Za hlavní cíl vzdělání považoval znalost historie, práva a umění řečnictví. Cicerovi snahy lze považovat za počátky ucelené teorie výchovy. (Kádner, 1923, díl I., s. 136–137)

V období císařském postupně převládal vliv řecké kultury, docházelo k zestátňování škol pro vlastní potřeby Říma, vznikaly školy gramatické, réterské a latinské. Vznikaly první odborné a vysoké školy. Středověké univerzity se staly centrem vzdělanosti. Děti z chudých vrstev mohly navštěvovat elementární školu. Došlo ke koordinaci školství, vliv na výchovu měl stát, úředním jazykem se stala latina, státním náboženstvím se stalo křesťanství. Teorií výchovy se v antickém Římě zabývalo mnoho filozofů. Za nejvýznamnější představitele lze považovat Senecu a Quintilliana.

Významný římský řečník Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l. – 65) usiloval o výchovu k ideálu mravního života, k lásce k bližnímu svému, rovnosti všech lidí, k humánnímu

a praktickému rozumovému přístupu ve vzdělávání; „*non scholae, sed vitae discendum* (nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život).“ (Kádner, 1923, díl I., s. 142)

Římský řečník a právník Marcus Fabius Quintilianus (asi 35–96) usiloval o výchovu k jazykové kultuře, zdůrazňoval význam školní výchovy a hromadného vyučování, kladl vysoké požadavky na vzdělaného učitele. Podrobně rozpracoval metodiku vyučování a formuloval didaktická pravidla. Lze ho považovat za prvního teoretika římské výchovy. Quintilianus patří mezi nejvýznamnější pedagogické osobnosti starověku. (Kádner, 1923, díl I., s. 143–145)

Antika spolu s křesťanstvím jsou zásadními milníky evropské civilizace. Antický odkaz výchovy a vzdělávání má význam v dějinách i současnosti evropské společnosti. Dosažení ideálu harmonie tělesné a duchovní výchovy – *kalokagathie* a získání vzdělání patřilo mezi základní občanské povinnosti. I dnes přejímáme z kulturního odkazu ideje a hodnoty, které se dotýkají postavení člověka ve společnosti. V pedagogických odkazech antických filozofů nacházíme inspirace pro novodobá pedagogická východiska.

Shrnutí

Počátky lidské společnosti jsou charakterizovány pospolitou pracovní výchovou a vzděláváním pro užitečnost ve společnosti. V otrokářské společnosti dochází s rozvojem kultury východních národů k diferenciaci výchovy i vzdělávání podle sociálních vrstev. V tomto období měla výrazný vliv individualistická židovská výchova, která později ovlivnila i křesťanství, a čínská náboženská filozofie Konfucia (551–479 př. n. l.). Přestože Konfucius požadoval morální mravnost a laskavost k sobě i druhým, zdůrazňoval, že výchova má vliv na vytváření charakteru osobnosti a formování společenské hierarchie. Podle něj, „*Uznávání rovnosti vrozených vlastností není zárukou rovnosti životní, protože právě získanými vlastnostmi se lidé odlišují.*“, byla výchova nástrojem státu k udržení nesvobodných vrstev v poslušnosti. (Somr et al., 1987, s. 18)

Helénistická kultura antického Řecka s sebou přinesla nový pohled na člověka, do popředí vstoupila svobodná individualita člověka. Harmonický rozvoj osobnosti a snahy o její mravní výchovu lze považovat za sociální aspekt výchovy (Kádner, 1923, díl I., s. 74–75). Přesto ve starém Řecku není vzdělání všeobecné, výchova je určena pouze pro svobodné chlapce a „*chybí prvky humanity a etiky*“ s postiženými jedinci (Somr et al.,

1987, s. 20). Ve starém Římě se výchova týkala také pouze svobodných občanů, oproti Řecku však i žen. Na konci římského období vlivem tradičního orientálního náboženství a filozofie přirozené mravnosti objevuje nový myšlenkový směr křesťanství.

Humanitní cíl řecké výchovy společně s Platonovým návrhem uceleného systému výchovy a Aristotelovým požadavkem přirozené výchovy lze dát do kontextu s východisky inkluzivního vzdělávání. Stejně tak i římská filozofie Senecy a Quintilianův požadavek školní výchovy s prvky individuálního přístupu, jehož názory byly inspirací humanistům v 15. století a později i pedagogickým reformátorům koncem 18. století.

Středověk (6. – 15./16. století)

Pád Západořímské říše v roce 476 n. l. znamenal konec starověku, nastává období středověku, ve kterém postupně napříč celou Evropou dochází k úpadku antických hodnot, kultury i vzdělanosti.

Po zániku Římské říše se od 5. stol. n. l. postupně formuje feudální společnost. Tato nová společnost našla oporu v křesťanství. Kulturu společnosti začalo ovlivňovat teologické myšlení. Vzdělávání se dostalo do rukou církve. Došlo k sociální diferenciaci společnosti na jednotlivé stavy šlechtu, duchovenstvo, měšťanstvo a poddané a souběžně s tím došlo k diferenciaci výchovy a vzdělávání.

Počátkem středověku vznikaly školy církevní. Šlechtická výchova probíhala na hradech, tvořilo ji sedmero rytířských ctností a cílem byla tělesná a branná zdatnost. Výchova duchovenstva probíhala v církevních školách. Klášterní a katedrální výchovu tvořilo sedmero svobodných umění (trivium a kvadrium) a teologie. Farní výchova byla určena pro nižší vrstvy, kterým se dostávalo základního vzdělání a základům náboženství. Později vznikaly školy městské, výchovu tvořilo sedmero svobodných umění a výuka mateřského jazyka. Koncem 12. století vznikají v nejvyspělejších oblastech Evropy samosprávné vysoké školy – univerzity, které se stávají centrem rozvoje vzdělanosti i svobod. I je však církev do jisté míry ovlivňovala. Na církevních školách a později i na univerzitách byla rozvíjena středověká scholastická filozofie (lat. *scholasticus* – školský), která se snažila předávat křesťanskou víru a rozumově podložit křesťanskou nauku. Snahou církve bylo odklonit se od platónovského objektivního idealismu a navrátit se k aristotelově politickému realismu. Skutečného poznání Boha a stvoření světa mělo být

dosaženo logickými argumenty. Formalismus scholastického myšlení vycházel z komentování klasických textů a zcela opomíjel zkušenosti.

Středověké křížové výpravy konané za účelem šíření křesťanství postupně upevňovaly sílu a vliv církve. Ve 13. století byla kanonickým právem stanovena nezávislost duchovních na světské moci, nejvyšším duchovním se stal papež. S neomezenou mocí papežů a církve, s inkvizicemi proti kacířům, rozporem mezi hlásáním církevních příslušníků a jejich způsobem žití a rostoucí vzdělaností obyvatelstva rostla kritika církve a její moc se postupně oslabovala.

Shrnutí

Středověká feudální společnost byla silně ovlivňována církví a křesťanstvím, které potlačovalo humanismus a racionalismus aristokratické a nacionální antické výchovy. *„Křesťanství bylo hnutím především demokratickým, lidovým a internacionálním“* (Kádner, 1923, díl I., s. 156). Nesoulad mezi antickou a středověkou filozofií nahradil počátkem 9. století nový myšlenkový směr scholastika, který je na jedné straně nazýván dobou temna lidského ducha (Diderot, citovaný podle O. Kádnera, 1923, díl I., s. 205), na druhé straně však významně přispěl k potlačení teologické středověké filozofie. Prostřednictvím středověkých univerzit nezávislých na církvi se zrovnoprávnil přístup ke vzdělání mezi vyšší vrstvou společnosti, mezi prostou vrstvou společnosti přetrvávala církevní výchova.

Novověk (15./16. století – současnost)

Renesance (16. – 17. století)

Po společenské a hospodářské krizi ve středověku došlo na počátku 14. století k prudkému kulturnímu a hospodářskému rozvoji. Krize středověké církve, vyšší úroveň vzdělanosti, rozvoj řemeslnické a manufakturní výroby, rozvoj mezinárodního obchodu, růst významu měst, nové zámořské a vědecké objevy, rozvoj přírodních věd a kultury, rozvoj knihtisku a šíření národních jazyků se staly předpoklady vzniku nové světské ideologie zaměřené proti církevní dogmatice a scholastice. Dochází k novému pojetí člověka a života. Snaha o všestranný rozvoj člověka a harmonickou výchovu osobnosti v duchu optimismu vyzdvihuje antické ideály. Obrat k člověku v oblasti umění

označujeme jako renesance, obrození rozumu člověka v oblasti kultury a školství označujeme jako humanismus.

„Humanismem je tento proud označován ve vědách, které si pod vlivem antiky opět začínají všímat člověka, jeho pozemského života, literatury a jazyka – ovšem jazyka, jímž byla psána vrcholná díla antické vzdělanosti.“ (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 30)

„Renesancí je pak označováno ono „obrození“ života člověka k plnému bohatství, které se odráží v životním stylu. Toto hnutí má kolébku v Itálii, odkud se šířilo do celé Evropy.“ (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 30)

Renesanční pedagogické myšlenky můžeme najít v dílech významných autorů. Mezi kritiky scholastického vzdělávání patřil francouzský spisovatel Francois Rabelais (1497–1553), který kritizoval odtrženost výchovy od reality. Vyzdvihuje výchovu zaměřenou na harmonický rozvoj celé osobnosti v souladu s přírodou (Kádner, 1923, díl II., sv. I., s. 173–184).

Také francouzský humanista Michel de Montaigne (1533–1592). Ten ve svých *Esejích* vyzdvihuje individuální výchovu. Usiluje o *změnu ducha a metody školy*, prostřednictvím vzdělání se má člověk stát mravným, vzdělaný člověk má být mravný a ne učený (Kádner, 1923, díl II., sv. I., s. 191).

Anglický humanista Thomas More (1478–1535) ve svém díle *Utopie* naopak vyzdvihoval společné všeobecné školní vzdělávání a všestrannou výchovu, umožnění školní docházky a vzdělávání všem (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 33).

Významným představitelem renesance, který měl vztah i k českým zemím byl holandský filozof Erasmus Desiderius Rotterdamský (1467–1536). Byl tvůrcem nových vědeckých a pedagogických přístupů. V jednom ze svých děl popisuje Quintilianovu Tabellu a metodu psaní na voskované desce, což podle něho umožňuje čtení i psaní nevidomým osobám. Věřil ve všemohoucnost výchovy. Zastával zásady mravní tolerance. Ve svých dílech *O včasné a dobrém vychování dětí* a *O slušném chování dětí* podává Erasmus svoje představy o výchově, která má začít už od útlého dětství. Vzdělávání mládeže začínalo navykáním dětí na slušné chování. Hlásá úctu k dítěti. Vzdělání a vnitřní sebepoznání považoval za prostředek proti společenskému zlu. Podle Somra (1987, s. 38)

byl Rotterdamský „zakladatel teologického racionalismu a zprostředkující článek mezi humanismem a reformací“.

Osvícenství (17. – 19. století)

Renesanční humanismus a racionalismus společně s rozvojem vědy postupně ovlivnilo evropského myšlení. Od 17. století se objevuje ve společnosti nový proud znamenající svobodu myšlení a svobodný život. Tato nová filozofie se označuje jako osvícenství. Růst vzdělanosti s sebou přinesl i změny ve výchově, objevil se humanistický přístup s ohledem na individualitu a přirozenost.

Nový odlišný přístup k teorii poznání měl anglický filozof Francis Bacon (1561–1626), který je považován za zakladatele empirismu a induktivní metody vědeckého poznávání. Jeho cílem bylo dosažení univerzálního poznání všech občanů ideální společnosti. Neuznával statickou aristotelskou a scholastickou výchovu. K poznávání světa a objevování příčin se mají využívat vědecké experimenty, smyslové zkušenosti a induktivní metody myšlení. Podle Somra (1987, s. 39) byl Bacon představitelem pedagogického realismu, který požadoval *přizpůsobení vyučování individualitě*. Na jeho myšlenky později navázal Komenský. (Kádner, 1923, díl II., sv. I., s. 315–318)

Významným kritikem scholastického aristotelismu byl italský filozof Tomasso Campanella (1568–1639). Ve svém díle *Sluneční stát* popisuje představu ideální společnosti. Jeho představa se stala teorií, jak vychovávat a vzdělávat člověka. Cílem výchovy je, aby každý individuálně dosáhl vševědoucnosti, vyzdvihuje přírodní vědy.

Za vrchol humanistické výchovy považujeme českého myslitele Jana Amose Komenského (1592–1670). Vyzdvihoval význam výchovy člověka. Usiloval o povznesení úrovně české vzdělanosti a o potřebu nutnosti vzdělání. Je považován za zakladatele novodobé teorie vyučování. Komenského myšlenky nacházíme v jeho stěžejním díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Obsáhlý spis tvoří jednotlivé kapitoly, které popisují ucelený program směřující k celkové obnově světa skrze všeobecné probuzení (*panegersie*), všeobecné osvětlení (*panaugie*), všeobecnou moudrost (*pansofie*) a vševýchovu (*pampaedie*) (Kádner, 1923, díl II., sv. II., s. 28–29). Význam Komenského výchovy spočíval v jeho požadavku, aby *všichni* mohli být *ve všem* a *všestranně* rozvíjeni (Kasper, Kasperová, 2008, s. 27). V díle Velká didaktika shrnul

pedagogické zásady vyučování. „Jedno z Komenského klíčových pravidel zní: *přihlížet k dosažené úrovni schopností žáků, které se spontánně vyvíjejí s věkem a školními pokroky.*“ (Štech, 1988, s. 42)

Komenský zanechal velký pedagogický odkaz, ve kterém je výchova člověka ústřední činností k dosažení jeho dokonalosti a didaktika je prostředkem výchovy. Přestože jeho literární dílo vznikalo v 17. století a bylo ovlivněno křesťanstvím, scholastickou systematikou a renesanční vírou v člověka, tvoří unikátní pokrokovou koncepci, která byla inspirací mnohých pedagogických reformátorů a stále je poselstvím do budoucna.

Inspirován myšlenkami Komenského byl filozof John Locke (1632–1704), významný představitel anglického osvícenství. Locke byl empiristou, který kladl důraz na rozumovou složku poznání. Mysl člověka považoval při jeho narození za prázdnou (*tabula rasa*) a teprve až poznáním založeným na zkušenosti se mysl formovala. Své úvahy o výchově shrnul do díla *Úvahy o výchově*. Locke považuje za důležité pouze výchovu chlapců. Ti z vyšších vrstev společnosti by měli mít individuální výchovu a soukromé vzdělávání a stát se gentlemanem. Pro chudší chlapce byli pracovní školy, ve kterých se jim dostaly základy mravů, náboženství a osvojili si manuální zručnost, aby mohli vykonávat později řemesla. (Somr, 1987, s. 64-67). Byl zastáncem přirozeného práva, svobody a tolerance. „*Znakem Lockovy výchovy je úcta k dítěti a k jeho právům.*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 47)

Kritik feudální společnosti francouzský filozof Jean Jacques Rousseau (1712–1778) usiloval o návrat k přírodě a k lidské přirozenosti. Jeho pedagogické myšlení spočívá ve výchově svobodného člověka, u kterého se respektují jeho věkové a individuální zvláštnosti. Koncepci výchovy nového člověka nalézáme v díle *Emil aneb o výchově*, kdy je každá z pěti částí věnována určitému věkovému období včetně výchově ženy. (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 50–51)

Mezi výrazné osobnosti pedagogiky v 18. století patřil německý filozof Immanuel Kant (1724–1804). Byl ovlivněn Lockem, Komenským a Rousseauem. Jako filantropista a pedagogický optimista zastával myšlenku všelidské solidarity. Cílem výchovy bylo dosažení lidské blaženosti spojenou s užitečností každého člověka pro společnost. Byl zastáncem školní výchovy s důrazem na praktické a užitečné vzdělání.

Ovlivněn Rousseauem byl švýcarský filozof Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Působil jako vychovatel a učitel ve výchovných ústavech, které zakládal. Jako filantropista zastával myšlenku všeobecného vzdělání. Zdůrazňoval pracovní a mravní výchovu. Ve svých nesčetných pedagogických spisech se zabýval systematickým výchovným vyučováním, přirozeným, tvořivým a samostatným rozvojem osobnosti žáka. (Hrušková, 2013)

Myšlení Pestalozziho a Kanta ovlivnilo německého filozofa Johana Friedricha Herbarta (1776–1841), jehož pedagogický systém je založený na etice a psychologii. Praktická filozofie (etika) umožňovala formulovat cíle výchovy a psychologie metody a prostředky výchovného působení. Zabýval se procesem výchovy, který člení na vedení, vyučování a mravní výchovu, propracoval didaktické otázky, vypracoval teorii stupňů vyučování vycházející z představy a tím dal základy praktické pedagogice. V teoretické pedagogice se zabýval možnostmi výchovy, prostředcích výchovy, pedagogickými institucemi a školským systémem. Byl zastáncem univerzálního a klasického vzdělávání. Herbart v roce 1806 publikoval práci, kterou položil základy pedagogice jako samostatné vědy vyčleněnou z filozofie (Pospíšil, 2009, s. 12).

V díle anglického sociologa a filozofa Herberta Spencera (1892–1903) nacházíme velký pedagogický odkaz zejména v koncepci jeho vědeckých metod vzdělávání. Výchova má směřovat k přírodovědnému poznání a k užitečnosti člověka.

Velkým přínosem byla pedagogická činnost ruského filozofa Lva Nikolajeviče Tolstého (1828–1910), který založil vlastní školu (tzv. volnou školu), ve které praktikoval své myšlenky svobodné a volné výchovy. Ovlivněn především Rousseauem prosazoval svobodnou a přirozenou výchovu dětí s důrazem na individuální rozvoj osobnosti. Své didaktické zásady a metodické postupy uplatňované při volné výchově prezentoval v pedagogickém časopise, který pro tento účel založil. Sepsal také řadu textů a učebnic pro žáky. (Chlup, 1953)

Shrnutí

V období, kdy se Evropou šířily humanismus a renesance a později osvícenství, docházelo k výrazným změnám v pojetí výchovy a vzdělávání. Společnost se postupně odvracela od křesťanského asketismu a církevního dogmatismu k humanismu a realismu,

rozvíjely se myšlenky antických myslitelů. Renesanční hnutí záměrně obnovilo antické ideály výchovy. Měnily se cíle a obsahy vzdělávání. Začalo se upouštět od scholastického verbalismu, zdůrazňoval se tělesný a fyzický rozvoj člověka, znalost jazyků a přírodních věd, respektovala se individualita osobnosti, podporovala se aktivita a tvořivost osobnosti. Rozvojem vědy a lidského poznání se mění představy o světě. Ve filozofii a pedagogice se objevují nové přístupy. Pedagogický optimismus – děti jsou vzdělavatelné, pedagogický realismus – poznávání pomocí smyslů a rozumu, individualismus – nezávislost a soběstačnost člověka, senzualismus – smyslové poznání, naturalismus – vztah k přírodě, racionalismus – rozumová stránka poznání, antropocentrismus – ústřední postavení člověka, geocentrismus – středem vesmíru je Země.

Z odkazů významných novověkých pedagogů z období osvícenství až do první poloviny 19. století lze dát do kontextu s východisky inkluzivního vzdělávání mnohé. Dle Kaspera a Kasperové (2008) je cílem Komenského všenápravných snah *demokratická výchova k lidství* a k všeobecné lidské vzdělanosti bez sociálních rozdílů (s. 18). Lock zdůrazňuje „*individuální způsob*“ výchovy a vzdělávání každého dítěte, *úctu k dítěti* a jeho právům, vyzdvihuje „*celoživotní sebevýchovu a sebevzdělávání*“ (s. 46-48). Rousseauův „*koncept přirozené a svobodné výchovy*“ se stal směrodatným pro evropské pedagogické myšlení (s. 59).

Myšlenkové názory filantropistů daly vzniknout novému sociálně pedagogickému hnutí. Významným zastáncem demokratické výchovy, harmonického rozvoje dítěte a přirozeného vyučování byl Pestalozzi a především Herbart, který *položil psychologii za základ pedagogiky* (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 52–53). Propagátorem a realizátorem *svobodné a volné výchovy* vyplývající z úcty k člověku byl Tolstoj, který ale přes záslužné výchovné snahy *podceňoval hodnotu vzdělání* (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 59).

1. polovina 19. století

V druhé polovině 19. století ovlivnila pedagogická reforma také české školství. Snahou změn v oblasti organizované výchovy a vzdělávání bylo zohlednit pedocentrismus, který znamenal nový přístup k osobnosti dítěte. Výchova měla být praktická, aktivní a přirozená, přizpůsobená individualitě osobnosti.

Mezi nejvýraznější pedagogické osobnosti pedagogického reformismu patřil Gustav Adolf Lindner (1828–1887). Navázal na myšlenky Komenského, jehož dílo *Didaktika* přeložil do češtiny. Vycházel z psychologie Herbarta, z jeho pojetí mravní výchovy a ze Spencerových názorů na praktické vzdělávání. Jeho snahou bylo vytvořit pevné základy pedagogiky a zvýšit vzdělanost učitelů. Jako teoretik a praktik s velkými zkušenostmi se vzděláváním na školách obou stupňů, propracoval ucelenou koncepci didaktiky pro základní a střední školu a sepsal učebnice pro přípravu učitelů. Největším Lindnerovým přínosem bylo zohlednění vlivu prostředí a společnosti na výchovu osobnosti dítěte, kterým položil základy sociální pedagogice. (Holásek, 2013)

V průběhu 20. století docházelo v důsledku myšlenek a hnutí pedagogického reformismu k dalším změnám v systému české vzdělávací soustavy. Velký význam měla filozofie státníka a pedagoga Tomáše Garrigua Masaryka (1850–1937) demokratického a humanistického člověka, která se stala ideovým směrem. (Urban, 1953)

Základy obecné pedagogiky položil profesor Otakar Kádner (1870–1936). Teoreticky zpracoval světové dějiny pedagogiky a metodologicky vytvořil základy obecné pedagogiky.

Ovlivněn Tolstého volnou školou a filozofií Spencera se snažil o reformu českého školství pedagog Josef Úlehla (1852–1933). Zdůrazňoval svobodný rozvoj osobnosti formou individualizovaného vzdělávání ve školní výchově, odlišnosti mezi žáky je nutné tolerovat. (Škodová, 2009)

Profesor Otokar Chlup (1875–1965) vycházel z Komenského díla. Vytvořil novou koncepci obsahu vzdělávání. Zřizoval pokusné školy, výzkumné třídy pro nadané děti. Zdůrazňoval zohlednění věkových a individuálních zvláštností žáků a respektování fyziologického a psychologického rozvoje osobnosti. (Pařízek, 1985)

Významnými osobnostmi, které usilovaly o jednotnou vnitřně diferenciovanou školu byly Jan Uher (1891–1942) a Václav Příhoda (1889–1979). Do českého školství prosadili prvky americké výchovy. „*Základním rysem americké pragmatické pedagogiky bylo spojení s demokratickými ideály a jejich prosazování v praktickém životě.*“ (Jarošová, 2009) Příhodu lze jeho ideou nové školy považovat za průkopníka rovných vzdělávacích příležitostí. Navrhoval nový školský systém, který by byl tolerantní. Obsah a rozsah učiva

i metody by byly nezávazné a přizpůsobovaly by se individualitě žáka. Škola by byla vnitřně diferenciovaná podle předpokladů a schopností žáků. (Somr a kol., 1987, s. 226)

Vedle státně reformovaných škol se objevovaly i školy alternativní, které prosazovaly moderní pedagogické zahraniční teorie. Společným znakem těchto škol byly zcela odlišné formy a metody výuky než klasický školní systém, umožňující vzdělávání dětí i s určitým vývojovým omezením. Průkopnicí reformní pedagogiky byla Ellen Keyová (1849–1926), která vycházela z „*principu přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte*.“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111)

Jednou z koncepcí alternativního vzdělávacího systému v Čechách, která našla odezvu, byla koncepce italské lékařky Marie Montessoriové, jejíž pedagogika se zakládá na podpoře osobnosti dítěte a rozvíjení jeho poznatků a dovedností podle individuálních potřeb. Také waldorfské školství rakouského filozofa Rudolfa Steinera, které podporuje osobnostní potenciál každého žáka, se v Čechách rozvíjelo.

Shrnutí

Pedagogická reforma jako reakce proti herbartismu a snaha o prosazení nově orientované výchovy dala vzniknout různým modelům alternativních škol. O „*postupný odklon od německé pedagogiky a o orientaci na západní pedagogiku*“ se v českých zemích významně zasloužil Lindner (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 74). Přelom 19. a 20. století je typický pro nové pedagogické směry souhrnně označované jako „*hnutí nové výchovy*“. Tento proud odstartovala Keyová svým postojem k dítěti a novým pojetím výchovy a vzdělávání. Škola měla být činná, měla poskytnout každému dítěti to, co odpovídá jeho schopnostem a potřebám, měla plně *respektovat individuální osobnost žáka*. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111–112)

1.3.2 Pedagogicko-filozofická východiska

Sledováním vývoje výchovy a vzdělávání se zabývá pedagogika. Vědní obor zahrnuje také didaktiku, teorii a filozofii výchovy, obecnou a speciální pedagogiku. (Průcha,

s. 161). Jako samostatná věda se pedagogika vyčlenila z filozofie roku 1806 dílem Johanna Friedricha Herbarta „*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*“, které lze volně přeložit „Obecná pedagogika vycházející z účelu vzdělávání“ (Pospíšil, s. 12). Její základy však byly položeny již mnohem dříve především didakticko-filozofickými díly Janem Amosem Komenským (1592–1670) a jeho předchůdcem Johannem Wolfgangem Ratkem (1571–1635). (Pospíšil, s. 13)

Historický vývoj pedagogiky lze rozdělit na dvě hlavní období: na období do novověku, ve kterém lze za dějiny pedagogiky považovat dějiny kultury a filozofie a na období novověku (17. – 19. století), ve kterém se postupně pedagogika začala rozcházet s novověkou filozofií. Novověké pojetí racionality bylo zlomové ve vývoji obou věd. Výhodiskem pro pedagogické přesvědčení se stal humanismus a s ním víra v lidskou přirozenost, svobodu a rovnost lidí. Výhodiskem pro filozofii zůstává pojetí bytí a smyslu člověka a světa. Filozofie se zabývá etickými otázkami výchovy, jaký je smysl výchovy pro člověka, jaké má výchova poslání pro společnost, a otázkami poznání, jak poznávat svět. Filozofie se zabývá tím, jaký má být cíl a obsah poznání, pedagogika se zabývá tím, jaký má být cíl a obsah výchovy a metodami vzdělávání. (Pospíšil, s. 12–16)

Před nástupem renesance (14. – 15. století) byl svět chápán jako „*Bohem stvořený a lidskému poznání přístupný*“, Bůh je na prvním místě, je tvůrcem a původcem všeho bytí. (Pospíšil, s. 18). Člověk je pouze součástí konečného světa a koná dle vůle Boží, usiloval o spásu a osvobození se od hříchu. Po nástupu renesance došlo k obratu, člověk se stal součástí nekonečného světa, ve kterém mu Bohem byla dána svoboda, aby sám aktivně konal.

V průběhu vývoje lidské společnosti se měnilo pojetí člověka a světa závislé na vztahu přesvědčení k víře, která znamenala východiska pro přístup k výchově a vzdělávání. Vývoj postojů společnosti k osobám s tělesným nebo duševním omezením se měnil s historickým a kulturním vývojem společnosti a je odrazem tolerance k odlišnosti a respektování individuality. Jak uvádí Monatová (1998, s. 18), „*lze komplexním působením zabezpečit všem handicapovaným plnohodnotný život a zajistit jim důstojné místo ve společnosti.*“

Vývoj přístupů společnosti k těmto osobám lze rozčlenit na čtyři období, ve kterých lze nalézt společné charakteristické znaky a principy uplatňované v jejich výchově

a vzdělávání. Vnímání člověka vychází z kulturních a náboženských tradic, z politického přesvědčení a z hospodářského postavení společnosti. Zpočátku se za člověka odlišného, s určitým omezením, považoval člověk pouze s tělesným nebo duševním postižením, později i člověk odlišný vlivem prostředí.

Období represivního přístupu ve starověku znamenal úplné vylučování člověka ze společnosti, jeho exkluzi. Člověk s postižením byl vnímán jako nepotřebný a pro společnost nežádoucí. Vyloučení člověka ze společnosti proběhlo jeho utracením nebo opuštěním. Novorozené děti s viditelnými odlišnostmi byly usmrceny. „*Nicméně už filozof Aristoteles (4. století př. n. l.) odmítal hromadné usmrcování dětí, stejně jako se stavěl za to, aby se dětem neukládala taková práce, která by deformovala jejich zevnějšek a tupila jejich intelekt. Tedy přesněji: aby z dětí nevyrůstali tělesní ani duševní mrzáci.*“ (Halada, 2011) Dítě, které bylo neduživé nebo nějakým způsobem znetvořené rodina opustila a tím bylo rovněž odsouzeno ke smrti. Člověk, který přišel k tělesnému postižení později, byl ponechán bez pomoci.

Období segregativního přístupu v ranném středověku znamenal pro člověka vyloučení ze společnosti a jeho izolace. Chudí byli ponechání svému osudu a stáli na pokraji společnosti jako mrzáci a žebráci. Bohatí byli ponechání pomoci blízkým. Postoj k duševně postiženým byl jiný než k tělesně postiženým. Duševně postižené děti byly zneužívány k vykonávání práce nebo je církve vyvražďovala, lidé se od nich odvraceli a přehlíželi je. (Lutonská, 2006, s. 14)

Ve středověku se postupně začal objevovat charitativní přístup. Církve v duchu lásky k bližnímu svému přijímala chudé tělesně a duševně postižené do svých azylů, kde jim zabezpečila pouze základní potřeby nutné k přežití. „*Pokud by se invalidé i nuzáci shromažďovali ve větším počtu ve městech, stávali by se součástí různých tlup. V útulcích je o ně alespoň trochu postaráno. Charitativní přístup má v sobě i pragmatickou rovinu.*“ (Halada, 2011, s. 23)

Z klášterů, starobinců a útulků se postupně stávala místa se sociální péčí. Postižené jedince lidí z bohatších a feudálních vrstev vlastní rodiny akceptovaly a snažily se je ukrývat a poskytovat jim péči.

Období charitativního přístupu se plně rozvinulo s nástupem renesance. Člověk s postižením byl vnímán jako ubožák, který není schopný se sám o sebe postarat a potřebuje pomoc od druhých. „*Zatímco středověk je charakterizován fatalismem a předurčením lidského osudu, renesance staví do svého středu člověka a vyzdvihuje jeho možnosti.*“ (Halada, 2011, s. 23)

Období renesance je považováno za počátek výchovy a vzdělávání postižených. Nové humanistické pojetí člověka, kdy je za nejvyšší hodnotu považována hodnota lidského života, vyústilo ke snahám o integrování postižených osob do společnosti. Humanistický přístup zdůrazňuje přirozený princip důstojnosti každého člověka. Výraznou osobností, která prosazovala požadavek všeobecného a všestranného vzdělávání bez rozdílu původu, pohlaví či stavu, byl Komenský. „*Žádné dítě – tedy ani to postižené – by podle něj nemělo být vyloučeno, protože i to nejméně nadané lze alespoň trochu vychovat.*“ (Halada, 2011, s. 23)

V době osvícenství ovlivněny myšlenkami Komenského se postupně začaly zabývat výchovou a vzděláváním postižených vznikající ústavy a školy. Prosazování svobody myšlení a rozumu umožňovalo, aby člověk žil svobodně a rovnoprávně. Humanistický přístup k člověku s sebou přinesl rozvoj rehabilitační a preventivní péče o postižené jedince. Od 18. století vznikaly v celé Evropě ústavy specializované na jednotlivá postižení. Významnou osobností, která se zasloužila o podporu dětí s tělesným postižením, byl doktor Rudolf Jedlička. Vytvořil ucelenou koncepci potřebné péče o děti s tělesným postižením a založil ústavy, ve kterých probíhá jejich systematická výchova a vzdělávání.

Výrazný vliv na podobu školství měly pedagogické názory německých filozofů Karla Marxe (1818–1883) a Bedřicha Engelse (1820–1893), kteří vytvořili koncepci výchovy a vzdělávání založenou na humanizaci člověka v socialistické společnosti. Nová myšlenková ideologie založená na kolektivním vlastnictví v beztřídní společnosti umožňovala harmonický rozvoj člověka a celé společnosti. Tato teorie lidské a společenské emancipace hlásala demokratický požadavek vzdělání pro všechny, požadavek *všeobecné, povinné a bezplatné jednotné koncipované školy* pro veškerou mládež. (Jůva, 2003, s. 80)

Filozofické úvahy socialistického humanismu o vztahu člověka a společnosti souvisejí s procesem poznání společenských a materiálních podmínek společenského vývoje, vychází z principu kolektivní výchovy s možností individuálního rozvoje člověka v rámci společenské kooperace. Cíl výchovy jednotlivce je společný s cílem společnosti, všestranný a harmonický rozvoj osobnosti povede k rozvoji harmonické a perspektivní společnosti a uspokojení jejích potřeb (Somr, 1987). V duchu komunismu se však později tato původní myšlenka zprofanovala ve prospěch komunistické politiky.

Na přelomu 20. a 21. století humanistické integrativní snahy vyústily v inkluzivní přístup, v přijetí těchto jedinců za rovnoprávné. Dnes zahrnuje inkluze určitý přístup ke vzdělávání a výchově žáků. Samotný pojem inkluze je nový, avšak přístup, který akceptuje vzdělávací potřeby všech dětí bez rozdílu, nikoliv. Nelze opomenout historické odkazy pedagogických reformátorů, kdy jejich pojetí školy a přístup k výchově a vzdělávání v současné společnosti nabývají nových interpretací a souvislostí.

Shrnutí

V reflexi určitých filozoficko-pedagogických a historicko-antropologických východisek lze najít odpověď na otázku: Jak se v průběhu dějin vyvíjely přístupy k člověku s postižením? Společenská představa o výchově a vzdělávání byla vždy spojena s pojetím o smyslu života a podstatě člověka odrážející náboženské a filozofické smýšlení. Proměny nazírání na výchovu člověka s postižením nebo člověka odlišného se postupně vyvíjely souběžně s kulturními dějinami a pojetím existence člověka.

Ve starověkých antických kulturách probíhala především sociální exkluze, společnost těmto jedincům nepřiznávala stejná práva a netolerovala je. Přístup k nim byl negativní, odmítavý a represivní (Lechta, s. 84). Docházelo k jejich sociálnímu vylučování a nelze hovořit o jakékoliv výchově. Vzdělávání bylo výsadou pouze svobodných občanů. Ve středověku probíhala segregace, kdy společnost tyto jedince tolerovala ale přístup k nim byl převážně odmítavý až restriktivní a docházelo k jejich společenské separaci.

V křesťansky založených kulturách měl člověk právo na důstojný život. Postiženým jedincům byla poskytnuta základní péče a postupně se objevovaly první projevy výchovy v souvislosti s péčí o ně. Křesťanské přikázání: „miluj bližního svého“ vneslo jiný pohled

na vnímání člověka. „*Požadavkem lásky k bližnímu bez rozdílu překročilo křesťanství kulturní, národní i rasové hranice, tedy i hranice lidské různorodosti.*“ (Lechta, s. 85)

Výchova byla založena na principu solidarity a charity. S rozvojem křesťanské filozofie se začala teoreticky zdůvodňovat podstata existence člověka. Dle Lechty (s. 86) lze považovat „*první pozitivní zdůvodnění člověka jako důstojné a jedinečné bytosti*“ za počátky přijetí odlišného člověka a za počátky první organizované péče o jedince s postižením. Vzdělávání bylo odlišné dle vrstev společnosti.

S počátkem novověku v období renesance došlo k výrazné změně v pojetí člověka a chápání lidské existence. Humanistický přístup zdůrazňující lidskou důstojnost a svobodu člověka vnesl nový pohled na možnosti vzdělávání jedinců s postižením. Ideálem vzdělávání bylo poznávání člověka podložené novými vědeckými poznatky a objevy. Vyvrcholením humanistického pojetí člověka bylo osvícenství, které lze považovat za počátek novověké výchovy a vzdělávání a za počátek systematické organizované péče o jedince s postižením. Mezi významné pedagogické osvícence s novými idejemi ve výchově a vzdělávání patřili F. Bacon, který požadoval individuální přístup k univerzálnímu vzdělávání všech, J. A. Komenský, který měl víru ve výchovu a vzdělávání všech bez rozdílu, J. Locke se svou empirickou teorií poznávání, J. H. Pestalozzi s požadavkem komplexní výchovy a morálního utváření osobnosti a J. J. Rousseau, který měl víru v člověka, jeho přirozenou a svobodnou výchovu.

Vedle hlavního proudu výchovy a vzdělávání, ve kterém se objevují integrativní pokusy se objevuje nově proud speciální péče a speciálního vzdělávání. Postupně však diferenciací mezi výchovou a vzděláváním vedla k segregovanému vyloučení jedinců s postižením. „*Cílená péče o lidi s postižením, realizovaná v soustavě speciálních škol, způsobila v šedesátých letech 20. století vyvrcholení duálního systému vzdělávání a trendu segregace/separace osob s postižením.*“ (Lechta, s. 89)

Přínosem segregace bylo vytvoření systému organizované komplexní péče o jedince s postižením realizované v síti speciálních škol a zařízení a vznik nových vědeckých disciplín. Výchovou a vzděláváním jedinců s postižením se začala zabývat speciální pedagogika. Naopak negativem byla ztráta komplexního pohledu na člověka a zohlednění specifčnosti a jedinečnosti postižení. Zohledňovalo se pouze tělesné postižení. (Lechta, s. 88). Myšlenkové ideologie politických systémů zastávaly kolektivismus a unifikaci,

což umožňovalo splňovat požadavky a zájmy společnosti. Proti potlačení individuality člověka vystupovali zastánci personalismu, kteří vycházeli z humanistického pojetí člověka jako bytosti tělesně a duševně jedinečné.

Chceme-li sledovat inkluzivní snahy ve výchově a vzdělávání, musíme sledovat, jak se v dějinách vyvíjelo pojetí člověka jako bytosti. Právě personalismus lze považovat za výrazný mezník ve změně pojetí interpretace lidské existence. Koncepce nové výchovy požadující respektování lidské osobnosti jako individua byly ovlivněny filozofickými a pedagogickými názory I. Kanta, který zastával princip solidarity a svobodné duševní činnosti dítěte.

V průběhu 20. století se postupně prosazovala přirozená důstojnost člověka a o zrovnoprávnění osob s postižením vyústily v jejich integrování do společnosti, včetně do vzdělávacích systémů. Integrativní přístup ve vzdělávání odstranil dosud uplatňovanou diferenciaci a umožnil začleňování člověka s postižením do běžné společnosti. Dle Lechty (2016) byla integrace v 80. letech 20. století východiskem pro „*tzv. systémový přístup k dětem s postižením*“, který zohledňoval specifické vývojové zvláštnosti a specifické formy postižení. Nastavený systém výchovy a vzdělávání byl duální, stále zachovával systém běžného školství a systém speciálního školství.

Takto pojatý přístup, kdy se člověk s postižením adaptoval na kulturní a sociální prostředí společnosti však nesplňoval podstatu plnohodnotného zrovnoprávnění lidí. V postmoderní době se mění kulturní pojetí sociální existence člověka. Mění se normativní hodnocení, které vychází z rovnosti lidí. Pro společnost je hodnota člověka nejcennější a lidská důstojnost je nedotknutelná. Tato nově pojatá existence člověka vyžadovala prostředí, které toleruje odlišnosti. Uplatňovaný princip difference vycházející z *tzv. filozofie odlišnosti* vyústil v inkluzivní přístup ve výchově a vzdělávání (Lechta, 2016). Sociální spravedlnosti a rovnosti se zabývali už ve starověku Aristoteles a Platón, v době osvícenství Locke, Rousseau a Kant. Hodnotové pojetí spravedlnosti a rovnosti však nebylo stejné.

Jako první vymezil pojem spravedlnost Aristoteles. Považoval ji za sociální ctnost, které by měl každý dosáhnout, pak může být společnost spravedlivá. Nerovnosti potřeb mezi lidmi jako součást harmonických vztahů vedoucích ke spravedlivé společnosti toleroval

Platón. Oba shodně považovali spravedlnost za nejvyšší morální ctnost člověka, spravedlnost je odrazem sebeuvědomění.

Lockova teorie společenské smlouvy umožňovala stát se členem společnosti na základě své svobodné vůle. Rousseau považoval za rovnost jen ty ctnosti, které jsou v přirozeném stavu. Kant ovlivněný Lockem i Rousseauem předpokládal lidskou svobodu ve vlastní volbě. Pojetí spravedlnosti je chápáno jako odraz jednání člověka na základě platných společenských smluv.

Posun v současném filozofickém pojetí přirozenosti člověka od svobody k rovnosti je nanejvýš aktuální. Podstatou spravedlnosti podle Rawlse (1995) je, že se mají vytvořit rovné podmínky a šance, které umožní svobodnou a spravedlivou strukturu společnosti. Osobní představa o spravedlnosti ustupuje principu rovnosti člověka v jeho důstojnosti a právech. Spravedlnost se stává odrazem sociální kvality, která je dána upřednostněním práva rovnosti před morálkou. *„Princip stejné svobody vyžaduje, aby sociální a hospodářská politika maximalizovaly dlouhodobé vyhlídky nejméně zvýhodněných jedinců za podmínky slušné rovnosti šancí, přičemž stejné svobody pro všechny zůstávají zachovány.“* (s. 127)

Takto pojatý princip rovnosti, nový pohled na člověka s postižením a tolerance jeho individuality podporují inkluzivní přístup, který stírá odlišnosti mezi lidmi.

Zajímavý filozofický pohled nabízí Gordon (2016). Prostřednictvím různých existenčních mýtů a metafor nahlíží na podstatu vzdělávání člověka. Na základě mýtu o Sisyfosovi popisuje učitele jako absurdní hrdiny. Povolání učitele jako absurdní profese čelí značným překážkám a výzvám a opakovaně zklamává ve svých zamýšlených cílech. Smysl absurdity vychází z konfliktů mezi lidskou touhou po pořádku a smyslu na jedné straně a mezi neurovnaností, nesmyslností až bezesmyslností na druhé straně, které člověk zažívá v každodenním životě.

Konflikt mezi touhou po svobodě a útrapami člověka popisuje Dostojevským pojetím „podsvětí“. Metaforu podsvětí mimo jiné Gordon (2016) vztahuje k duchovnímu rozměru, který je charakterizován až přílišným sebeuvědomováním se, kdy se člověk snaží racionalizovat všechny své myšlenky a pocity. Dostojevského dílo ale zároveň

nabízí skrze různé vhledy uvědomění si, jak jednotlivci mohou podpořit a posílit ostatní k odmítnutí tohoto způsobu pojetí existence.

Lidský boj za svobodu a seberealizaci rozebírá Gordon (2016) s pomocí Kafkova díla „Metamorfóza“. Myslím si, že právě tato kapitola se velmi dobře hodí k tématu inkluze. Autor zde argumentuje tím, že možným způsobem interpretace Metamorfózy je nahlížet na ni jako na metaforu výzvy lidského prožitku, kdy nastává snaha navázat vztahy a vazby s těmi, kdo jsou významně odlišní.

Hledání smyslu života s vazbou na možnost ztráty kontroly v dnešním technologicky-informačním světě umožňuje vhléd do díla „Nevolnost“ Jeana Paula Sartra. Je důležité zvážit nevolnost jako metaforu odcizení, které lidi pocítují, když jsou konfrontováni se světem, který se stává více technickým a dehumanizovaným. Jedním z nejvíce zneklidňujícím, avšak osvětlujícím aspektem, je zjištění, že není skoro žádná kontrola nad světem technologií, se kterým je člověk v kontaktu.

Gordon (2016) na základě mýtů také poukazuje na potřebu reformy vzdělávání. Námět „Otevřeného prostoru“ Maxinea Greena popisuje jako vzdělávání ke svobodě. Na Greenův námět otevřených prostorů by mělo být nahlíženo jako na metaforu vytváření možností pro žáky k vlastnímu vyjádření a navazování kontaktů s jednotlivci, kteří jsou odlišní, a rovněž na metaforu pokusu o vytvoření společného světa. (vlastní překlad, s. 9)¹

Podle Gordona „Kafka, Cairney a Green (i jiní) rozpoznávají hodnotu přínosu, který může mít umění a zejména literatura všeobecně na rozvoj empatie a morálního úsudku člověka, jak vyplývá z eseje „Co nás učí umění?“ (vlastní překlad, 2016, s. 68)²

Koncept inkluzivní výchovy se začal prvotně rozvíjet koncem dvacátého století v otevřené americké společnosti (Lechta, 2016, s. 32). Změna pojetí hodnoty člověka a jeho přirozenosti akceptuje odlišnosti každého člověka a inkluzivní přístup vyžaduje

¹ „Greene’s notion of opening spaces ought to be viewed as a metaphor for creating possibilities for students to express themselves, engage in dialogues with individuals who are different, and attempt to create a common world.“ (Gordon, 2016, s. 9)

² „Kafka, Cairney and Green are not alone in recognizing the valuable contribution that the arts in general and literature in particular can have for developing empathy and moral judgment. In his essay „What Do the Arts Teach?“ (Gordon, 2016, s. 68)

jednotný výchovně-vzdělávací systém. V rámci legislativních opatření Evropské unie a České republiky se vytvořil právní rámec inkluzivního vzdělávání. Současná reforma školství je důsledkem ideového pojetí inkluze novodobou společností. Moderně pojatá koncepce inkluzivního vzdělávání je pouze přirozenou tendencí vývoje lidského smýšlení.

1.3.3 Psychologická východiska vzdělávání

Psychologie se v procesu výchovy a vzdělávání významně podílí na utváření osobnosti. Úlohou psychologie ve vzdělávání se zabývá Kosíková, která považuje svobodné rozhodování za hlavní cíl, kterého má být v utváření osobnosti dosaženo. *„Význam psychologie tkví v tom, že vede jedince ke svobodnému rozhodování, jehož cílem je porozumění světu a porozumění sobě, svému vlastnímu chování a prožívání“* (Kosíková, s. 19).

S ohledem na psychologická hlediska má vzdělávání uspokojit přirozené lidské potřeby a člověka všestranně rozvíjet na základě svobodné volby a rozhodování. Psychologie nabývá na významu především v souvislosti se čtyřmi cíli vzdělávání pro 21. století formulovanými komisí UNESCO: učit se poznávat, učit se učit, učit se být a učit se žít s ostatními. Vzděláním a prostřednictvím aktivního konání se má dosáhnout rozvoje všech složek osobnosti (Kosíková, s. 19–20). Respektování individuálních vlastností a svobodného rozhodování jedince by mělo být respektovanou hodnotou života člověka ve společnosti.

Významnou osobností, která komplexně zohledňovala individualitu osobnosti každého dítěte byl Jan Amos Komenský (1592–1670). *„Komenského psychologické myšlenky a názory na psychický vývoj mohou dnes nejvíce inspirovat psychology zabývající se studiem vazeb mezi psychickým vývojem a organizovanými formami učení i strukturou životních událostí dítěte.“* (Štech, 1998, s.46)

Jak uvádí Monatová (1998, s. 45), požadoval Komenský přizpůsobení výchovy a metodických vzdělávacích postupů individuálním rozdílům v duševních možnostech dětí. Podle různé úrovně duševních schopností rozlišoval šest skupin, z nichž každá vyžaduje individuální výchovný přístup. *„Komenský chtěl, aby se věnovala plná*

pozornost všem dětem podle jejich individuálních zvláštností a využívaly se vhodné výchovné postupy.“

Rovněž John Locke poukazoval na individuální zvláštnosti dětí s názorem, že se „*žáci mají učit a konat takové činnosti, které nejsou v rozporu s jejich nadáním a povahou.*“ (Monatová, 1998, s. 45) Locke svou empirickou teorií poznání výrazně ovlivnil vývoj psychologie.

Psychologií v pedagogice se také zabýval ruský pedagog Konstantin Dimitrijevič Ušinskij (1824-1870), který zdůrazňoval *znalost psychologických zvláštností žáka*. (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 57)

Pedagogiku 19. a 20. století výrazně ovlivnil Johann Friedrich Herbart, který přenesl empirismus a mechanický asocianismus do vyučování. Žák byl pouze objektem vzdělávání a byl veden ostatními. Osvojené poznatky formovaly jeho osobnost.

Kritika herbartismu, nový postoj k osobnosti dítěte vycházející z poznatků vývojové psychologie a orientace na přirozený vývoj dítěte s sebou přineslo reformní hnutí. Tzv. *hnutí nové výchovy*, odstartované Ellen Keyovou na počátku 20. století, zohledňovalo psychologické poznatky o dítěti. Cílem výchovy bylo respektování jeho individuálních možností a společným rysem vzdělávání byla snaha o „*přizpůsobení školy dítěti*“. (Horák, Kratochvíl, 1996, s. 77)

Z celostní psychologie vycházel Příhoda, který navrhoval nový školský systém přizpůsobený individualitě žáků, založený na respektu a toleranci s cílem rozvinout žákovu osobnost. (Somr et al., 1987, s. 226)

Zcela nové pojetí člověka jako integritu racionální a iracionální složky osobnosti přinesl Carl Gustav Jung (1875–1961). Zakladatel hlubinné psychologie se zabýval vztahy mezi vědomím a nevědomím. Svým přístupem k individualitě osobnosti vytvořil nové paradigma spirituality člověka.

Integritou osobnosti se zabývá psychologie individuální, jejíž základy položil Alfred Adler (1870–1937). Člověk je individuum s nedělitelnou jednotou fyziologické a psychologické složky osobnosti, jeho chování je determinováno pudy a sociálním prostředím.

V druhé polovině 20. století vzniká v USA humanistická psychologie, s novým personalistickým přístupem, v reakci na selhávání psychoanalýzy a behaviorismu. Na člověka nahlíží pozitivně jako na individuum, které je jedinečné, má svobodnou volbu chování ovlivněnou potřebou seberealizace, vyzdvihuje tvořivost, sebeuvědomování a sebevyjádření.

Základy humanistické psychologie položili Abraham Maslow (1908–1970) klasifikací a hierarchií lidských potřeb, a Carl Rogers (1902–1987) pozitivním nedirektivním přístupem k člověku. *„Je důležité, aby se člověk vciťoval do věcí, důvěřoval své zkušenosti, naslouchal si, vyjadřoval to, co skutečně cítí, přijímal se takový, jaký je, důvěřoval svému hodnocení. I druhého je třeba přijmout takového, jaký je, s jeho kvalitami a nedostatky.“* (Bertrand, 1998, s. 48)

Shrnutí

Význam psychologie pro člověka spočívá v porozumění vlastnímu chování a prožívání, v porozumění světu a sobě, v nalezení lidských hodnot, v rozhodování a přijetí odpovědnosti za vlastní jednání. K individuálním věkovým a vývojovým zvláštnostem člověka bylo zpočátku výchovy a vzdělávání přihlíženo ojediněle. Teprve od 19. století s rozvojem psychologie jako samostatné vědy se začala vědecky zkoumat osobnost člověka, zákonitosti vývoje a utváření psychiky, vliv biologických a sociálních stimulů. Postupně tak do procesu výchovy a vzdělávání prolínaly poznatky obecné a vývojové psychologie a zákonitosti lidské psychiky se začaly zohledňovat. Psychologie dala vzniknout základním teoriím učení, kognitivní, behaviorální a humanistické, které jsou východiskem pro uplatňované přístupy ve vzdělávání. Psychologický aspekt ve vzdělávání je zahrnut i v tzv. Delorsových cílech v oblasti kognitivní, konativní, sociální i osobnostně rozvíjející.

1.3.4 Sociologická východiska vzdělávání

Sociologie jako společenská věda zkoumá objektivitu poznání, jak se člověk přizpůsobuje hodnotám společnosti, a subjektivitu poznání, jak člověk interpretuje svět. Sociologie má mnoho směrů vycházejících z různých myšlenkových proudů, které se liší přístupy k pohledu na vztah společnosti a jedince. V souvislosti se vzděláváním se uplatňuje

sociologie humanistická, která má člověka vést k toleranci a odstraňování předsudků. Rovněž *sociologie pozitivistická*, vycházející z myšlenek Platónova racionálního poznávání univerza a Durkheimova empirického zkoumání sociálních jevů a předvídání společenských zvrátů, která má vést k harmonickému člověku a tím k vytvoření harmonické společnosti (Durozoi, 1994).

Člověk je individuum a sociální bytost, který se jako člen společnosti a nositel určité kultury stává sociokulturní osobností. Sociální faktory lze považovat za významné determinanty výchovy. Dle Průchy (2008, s. 221) je jedním z témat sociologie výchovy *„rovnost vzdělávacích příležitostí, jakožto principu přiznávající každému člověku právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví a sociální původ“* (s.203). Sociální podmínky podmiňují vztah mezi výchovou a společenskou strukturou a zároveň sociální důsledky vzdělávání se zpětně promítají do společenské struktury. V průběhu historického vývoje se rovnost vzdělávacích příležitostí neuplatňovala spravedlivě. Společnost se vždy dělila na vrstvu privilegovaných občanů a vrstvu společensky znevýhodněných občanů, mezi které patřili chudí, hloupí, tělesně a duševně postižení a jedinci se sociálně narušeným chováním. Zatímco vrstvě privilegovaných občanů se dostávala spořádaná výchova a řádné vzdělávání, vrstvě znevýhodněných občanů bylo toto spíše odpíráno.

Vývojem pojetí přístupů k těmto jedincům se podrobně zabývá Monatová (1998). Sociologické snahy o výchovu dětí společensky znevýhodněných počínají u Komenského, který požadoval výchovu pro všechny bez rozdílu. Prakticky se výchově těchto dětí věnoval Johan Heinrich Pestalozzi (Monatová, 1998, s. 61–62). V Českých zemích se v prvorepublikovém období sociálním začleňováním zabýval Tomáš Garrigue Masaryk: *„Jsou zde praktické starosti o chudé děti, aby měly nejen na chleba, ale aby měly vzdělání, co možná všechny stejné“* (s. 63). Masaryk vyzdvihoval vliv školní výchovy a působení učitele na každého žáka s přihlédnutím k jeho individuálním odlišnostem. *„Vemte výchovu ze stránky zdravotní, výchovu dětí úchylných nebo méně nadaných, výchovu dětí zpustlých: říká se, že dobrá škola ušetří peníze za kriminál, špitál a chudobinec“* (s.71). Velkým pedagogickým přínosem byla činnost Antona Semjonoviče Makarenka (1888–1939), který realizoval kolektivní výchovu bezprizorních dětí a vytvořil originální metodický systém péče o sociálně znevýhodněnou mládež (Monatová, 1998, s. 64). Zastával názor, že vhodnou výchovou se mohly problémové děti začlenit do společnosti.

Charakter výchovy a vzdělávání je těsně spjat se strukturou společnosti a s jejími ideály. Podle sociálního rozvrstvení rozlišujeme v průběhu dějin tři společenské řády, otrokářský, feudální a kapitalistický, odrážející nerovnosti v právech a povinnostech občanů. Sledujeme-li inkluzi ve vzdělávání, je nutné vzít v úvahu také sociální mobilitu v rámci sociální inkluze a sledovat, jak se měnilo postavení jednotlivých společenských vrstev. Jandourek (2007) rozlišuje *mobilitu kolektivní* zahrnující změnu sociální pozice celých společenských vrstev vlivem sociálních změn (Jandourek, 2007, s. 160), *mobilitu sociální* zahrnující přesun lidí z jedné společenské vrstvy do druhé a *mobilitu vertikální* zahrnující změnu sociální pozice v rámci jedné společenské vrstvy (Jandourek, 2007, s. 161).

Ve starověké otrokářské společnosti existovalo společenské rozdělení na vrstvu svobodných a vrstvu nesvobodných, kteří neměli právo na svůj vlastní život a jejich svoboda a lidská důstojnost jim byla odpírána. Sociální mobilita neexistovala, člověk se do společnosti „narodil“ již v určitém postavení. Přesto lze v antické společnosti nalézt první sociální aspekty výchovy, která u svobodných lidí umožňovala individuální rozvoj osobnosti.

Ve středověké feudální společnosti se podle původu rozlišovala vrstva šlechty, vrstva duchovenstva a vrstva měšťanů, poddaných a nevolníků, kdy jejich příslušníkům byla dána jiná práva a svobody. Existovala omezená sociální mobilita, kdy za jistých okolností byla možnost změny příslušnosti k vrstvě.

Novověká společnost je charakteristická různými myšlenkovými názory a směry odrážející se v kultuře společnosti a v ideologiích politických systémů. Ve společnosti je možná mobilita vertikální, sociální i kolektivní.

Filozofické směry kulturního dění jsem zmínila již v předešlých kapitolách. Dále se zmíním o společenských tendencích politického dění, pro které jsou charakteristické různé vztahy k začleňování jednotlivých občanů do společenského kulturního a politického dění a mající určující vliv na koncepci výchovy a vzdělávání.

Svobodný člověk má právo vlastní volby a rozhodování pouze v demokratické společnosti. Podle Jandourka (2007, s. 244) lze rozlišit *svobodu občanskou*, kdy jedinec jako součást společnosti svobodně jedná v souladu s respektováním společenských

hodnot a norem a *svobodu přirozenou*, kdy jedinec jako individuum jedná k uspokojení svých potřeb v přirozeném stavu rovnosti všech lidí, bez společenské dohody.

Pojetí svobody se odráží v politických systémech společností. V zásadě existují pouze dvě formy vlády, ničím neomezená autokracie vybraných jedinců a rovnost všech členů společnosti zdůrazňující demokracie. Hlavním principem demokracie je svoboda a rovnost všech občanů a z toho vyplývající právo na individuální přístup. Počátky demokracie spadají do starověkých Athén, později se teorií demokracie zabývali Locke a Rousseau. Do jaké podoby a míry je demokracie spravedlivě rozdělena a jaké jsou vlastnické a tržní vztahy v rámci dosažení cílů společnosti vede k vytvoření politického systému státu.

To, jakým způsobem si lidé uspokojují své potřeby v rámci dané společnosti, jaká je dělba práce a jak si vzájemně rozdělují společné hospodářské zdroje, tvoří ekonomický systém dané společnosti. Ten je v podstatě dvojí podoby, kapitalistický a komunistický.

Filozofie komunismu považuje za základní hodnotu rovnost mezi lidmi a člověka považuje za součást nějakého celku, kolektivu, jehož zájmy se podřizují celku a sdílí společné hodnoty. Myšlenkou kolektivismu se zabýval ve starověku Platón a ve středověku More a Campanella. Dokonalá kolektivistická společnost s ideálem rovnosti, se společným vlastnictvím a neexistence dělby práce nikdy v centrálně řízených státech nevznikla. Taková společnost zůstává skutečnou utopií. Některé kolektivistické principy, zejména snaha o společné vlastnictví a setření třídních rozdílů, se realizovaly sociálními reformami od konce 19. století. Vědeckou koncepci socialismu vytvořili Marx a Engels a jejich odkaz výrazně ovlivnil vývoj a smýšlení východoevropské společnosti až do 80. let 20. století (Jandourek, 2007). Filozofie socialismu vychází z principu solidarity a rovnosti občanů v centrálně řízeném politickém systému se společným vlastnictvím, který upřednostňuje společenská práva před právy individuálními. Myšlenky komunismu realizované socialistickým kolektivismem vychází z unifikace a vedou k potlačení individuality člověka.

Socialismus vznikl jako reakce na kapitalismus, na západoevropský tržní ekonomický systém společnosti a proti myšlenkám liberalismu, který *uznává práva jednotlivce a možnost svobodné soutěže*. Kapitalismus vidí společenský pokrok v *rozvinutí vloh*

jednotlivce osvobozeného od státního, společenského a duchovního omezování (Jandourek, 2007, s. 142).

Shrnutí

Současná společnost je kapitalistická, liberalisticky orientovaná s demokratickým systémem vlády, uznává individualismus a chrání svobody a práva člověka. V pojetí sociálního liberalismu zohledňuje rovnost příležitostí, a za tím účelem stát vytváří podmínky pro odstraňování sociálních nerovností, uznává hodnoty spravedlnosti a solidarity. Koncept inkluze zahrnuje právo na rovný přístup ke vzdělávání a právo na individuální přístup. Zde vyvstává otázka, jak může být dosaženo sociální rovnosti mezi lidmi ve společnosti svobodné tržní ekonomiky umožňující elitářství? Nelze nepostřehnout rozpor mezi tím, jakého jedince chce kapitalismus vytvářet a jakého jedince kapitalismus potřebuje.

Na jedné straně zaručujeme svobodu a rovnost práv a společenskou nezávislost, na druhé straně vyžadujeme existenci nerovných příležitostí, které podporují tržní hospodářství. Z tohoto rozporu vyplývá, že nemůže být nikdy dosaženo plné inkluze, neboť cíl inkluzivní výchovy – rozvoj osobnosti podle individuálních možností, je odlišný od cíle naší společnosti a od perspektiv ekonomicky svobodného kapitalismu. Současná podoba kapitalismu je syntézou principů liberální demokracie a tržní ekonomiky, jejímž cílem je prostřednictvím centrálně řízených ekonomických a sociálních zásahů státu dosáhnout sociální spravedlnosti a solidárnosti.

Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních vzdělávacích potřeb a zároveň vizí vzdělávání je vyjít vstříc *dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce*. Předpokladem hospodářsky tržního systému je existence konkurence podmíněné přirozenou soutěživostí a třídními nerovnostmi.

Zde vyvstává několik otázek. Jak může škola, která jedinci zajistí rovné podmínky a příležitosti ve vzdělávání a kterému umožní individuální rozvoj dle své svobodné vůle, připravit jedince na potřeby společnosti založené na individuálním prospěchu a svobodné soutěži? Znamená tedy, že požadavek rovnosti vzdělávacích příležitostí uspokojí tržní příležitosti, které jsou podmíněné existencí nerovností? Jak může současná kapitalistická společnost požadovat rovnosti příležitostí ve vzdělávání, když tržní hospodářský systém

funguje jen na principu nerovností příležitostí? Nalezení odpovědí na otázky by potřebovalo hlubší analýzu, které se nebudu dále věnovat.

1.3.5 Aspekty vzdělávání

Chceme-li si odpovědět na otázku, zda české školství a vzdělávání jde správným směrem a chceme-li zhodnotit vlastnosti současného vzdělávacího systému, musíme vzít v úvahu mnohé aspekty, které zasahují do vzdělávacího systému. Pro objektivnost je nutné brát v úvahu aspekty současné i historické. Je podstatné dát do souvislostí vývojové trendy společnosti a problémy a perspektivy vzdělávání ve světě. Právě tyto aspekty ovlivňovaly a neustále ovlivňují rozvoj a stav vzdělávání. Reakce na požadavky doby se odrážejí v průběžných reformách vzdělávacího systému. Průběžně dochází k proměně kurikulárních dokumentů, ve kterých se odrážejí evropské i světové ekonomické a politické aspekty současnosti.

Nové pojetí výchovy a vzdělávání vychází z vědeckého poznání pedagogického myšlení a je odrazem duchovní kultury člověka. Charakter vzdělávání, jeho podstata a cíle jsou spojeny s prizmatem historických událostí a s vědomím společenské kultury.

Jedním z charakteristických znaků postmoderní doby je nové sebepojetí člověka a nový rozměr spirituality člověka, posouvají se hranice lidského poznání a racionální smýšlení nabývá v sociálním kontextu nový filozofický rozměr. Tradiční společenské hodnoty se proměňují, některé zanikají a vznikají nové, prosazuje se svoboda a rovnost ve společenské sounáležitosti, v které chce člověk dosáhnout nejvyšší míry seberealizace a sebevyjádření skrze svou transcendenci.

Otázkou stanovení *filozofických východisek cílů výchovy a vzdělávání* se zabýval Pospíšil (2009). Pospíšil hledal filozofickou reflexi novověké výchovy racionální odůvodnění stanovení objektivního a transcendentního výchovného a vzdělávacího cíle. Ve své studii došel k závěru, že člověk není schopen racionálně pojmut vlastní transcendenci filozofickou interpretací. „*Transcendence, kterou vyžadují výchovné a vzdělávací cíle, je uchopitelná vždy jen subjektivně a její realizace vyžaduje víru.*“ (Pospíšil, 2009, s. 118) Seberealizace člověka vyžaduje víru, ta však vyžaduje racionální poznání světa. Člověk jako objekt poznávání je zároveň subjektem svého vlastního poznávání. Zde je patrný

filozofický dualismus člověka a z toho vyplývající nemožnost filozoficky objektivně stanovit transcendentní cíle výchovy a vzdělávání.

Podrobnou analýzu soudobých teorií vzdělávání vypracoval Yves Bertrand (1998). Bertrand se opírá o subjektivní názory autorů teorií, zohledňuje aspekty vzdělávání v kontextu úvah o jeho sociokulturním významu. Pochopení teoretických a historických kontextů jednotlivých vzdělávacích teorií nám poskytne určitý úhel pohledu na transformaci vzdělávacího konceptu školství.

Bertrand (1998, s. 13–15) uvažuje čtyři prvky charakterizující sedm proudů teorií vzdělávání. Charakteristikami uvažovaných teorií jsou čtyři složky, tři tzv. *póly reflexe výchovy a pól pedagogické interakce*. Podle vzájemného působení těchto čtyř prvků ve vzdělávacím procesu rozlišuje Bertrand čtyři teorie vzdělávání. *Pól „subjektu“* představuje žáka a zahrnuje spiritualistické a personalistické teorie opírající se o vztah člověka a universa. *„Pól „společnosti“* zahrnuje sociální teorie zabývající se transformací společnosti a kultury. *Pól „obsahu“* představuje učivo a zahrnuje akademické teorie zabývající se předáváním obecných poznatků. Mezi třemi póly existuje pól *„interakce“* zahrnující vzájemné interakce a interakce ze strany *působení učitele a komunikačních prostředků* jako východiska didaktických aspektů.

Z hlediska interakcí mezi třemi póly reflexe ve vzdělávacím procesu rozlišuje Bertrand tři teorie vzdělávání. Teorie kognitivně psychologické založené na rozvoji kognitivních složek osobnosti žáka, teorie technologické založené na technologicko-systémovém přístupu a teorie sociokognitivní s aspektem sociálních a kulturních faktorů.

Současná představa o vzdělávání má společenský humanistický charakter a je spjata s individuálním přístupem k člověku, k jeho osobnostním kvalitám a možnostem. Východiskem inkluze je maximální rozvoj osobnosti žáka. Z tohoto hlediska dále v textu popíšu teorie, které zdůrazňují význam individuality a osobnosti žáka.

Personalistické teorie

Personalistické teorie zahrnující humanistické proudy, mají dynamický přístup k osobnosti. Jsou zaměřené na vnitřní dynamiku žáka a na individuální potřebu rozvoje osobnosti. Opírají se o klasickou psychoanalytickou teorii Sigmunda Freuda, individuální psychologii Alfreda Adlera a humanistickou psychologii Carla Rogerse.

Významná je Rogersova teorie koncepce vzdělávání ze 70. let 20. století vycházející z psychologického přístupu zaměřením na člověka, která zdůrazňuje individualitu osobnosti a její subjektivní dispozice. Cílem je vytvoření takových podmínek vzdělávání, ve kterém se může žákova osobnost svobodně rozvíjet podle své vnitřní motivace a vůle. Úkolem pedagogů je vést žáka k seberealizaci a k integrálnímu rozvoji osobnosti, akceptovat jeho individualitu, za nejvyšší autoritu žáka je považována jeho vlastní zkušenost. Smyslem žákova učení je dle Rogerse *zkušenostní učení* a svobodná *iniciativa žáka* (Bertrand, 1998, s. 48). Smyslem působení pedagoga je být rádcem, průvodcem a zprostředkovatelem vzdělávacího procesu. (Bertrand, 1998, s. 42–63)

Rysem personalistických vzdělávacích teorií je autonomní rozvoj osobnosti, pozitivní přijetí žáka a pedagogický empatický přístup. „*Jádrem Rogersova modelu je osobnost učícího se jedince.*“ (Bertrand, 1998, s. 11)

Východiska personalistických teorií se odráží především v alternativních vzdělávacích směrech (montessori pedagogika, otevřená pedagogika). Ve školách hlavního vzdělávacího proudu se některé principy uplatňují při skupinové práci nebo při projektové výuce.

Spojitost personalistických teorií se současným inkluzivním přístupem ve vzdělávání je patrná z *interaktivní teorie rozvoje svobody*, která plně respektuje žákovy individuální zvláštnosti a zároveň poskytuje určitý výchovný rámec pro vývoj žáka plynoucí z vnitřní dynamiky jeho osobnosti. Zodpovědnost za vzdělání má žák i pedagog, společným cílem vzdělávání je rozvoj aktivity žáka při zachování autonomie jeho vůle a zájmů. Smyslem vyučování je integrální a svobodný rozvoj žáka při vedení a podpoře pedagogem formou otevřené pedagogiky. (Bertrand, 1998, s. 56)

Spiritualistické teorie

Spiritualistické teorie zahrnující metafyzické proudy, mají transcendentální rozměr. Jsou zaměřené na duchovní hodnoty vývoje osobnosti, a na duchovní *vztah mezi člověkem a univerzem*. Opírají se o filozofii metafyzickou a o východní filozofii taoismu a zenbuddhismu. Vychází z humanistické psychologie a z různých mystických textů. Transcendentální pohled na existenci člověka znamená, že člověk je součástí *univerza*,

stejně jako příroda, ve kterém různorodost lidského myšlení a jednání tvoří nerozlišitelnou jednotu spiritualistického vnímání světa. (Bertrand, 1998, s. 16)

Postupný nástup spiritualistických proudů od 20. století vyvrcholil v 80. letech myšlenkami sociologického hnutí New Age, spojené s pracemi Willisem Harmanem a Marilyn Fergusonové. „*Opustíme industriální pohled na svět a zamíříme k pohledu transcendentálnímu, tedy k takové koncepci světa, která je založena na duchovních hodnotách, jež přetrvaly věky.*“ (Harman, citovaný Bertrandem, 1998, s. 25)

Společným rysem spiritualistických teorií je změna pohledu na svět, člověk už nemá nadvládu nad vesmírem, ale pouze přináleží k univerzu. V nazírání na vztah mezi člověkem a univerzem se jednotliví představitelé odlišují. Harman a Fergusonová nazírají na člověka skrze jeho transcendentální schopnosti vědomí s cílem objektivního poznání duchovní reality a smyslu „bytí“. Fotinas nazírá na život transpersonálním pohledem skrze přirozený duchovní růst člověka. Vzdělávání je „*každý stav, který svou strukturou a svými funkcemi podporuje a usnadňuje rozvoj a proměnu „bytosti“, a to podle její přirozenosti a s cílem, aby na tom bylo vždy lépe jak „vzdělávání“, tak, „učící se jedinec*“.“ (Fotinas, 1990, citovaný Bertrandem, 1998, s. 39)

Velký přínos pro novodobé vzdělávací koncepce má teorie Abrahama Maslowa z druhé poloviny 20. století. Maslowovy úvahy o vzdělávání postupně prošly třemi etapami, od behaviorismu, přes humanismus až k metafyzice. Staví se proti tradičnímu behavioristickému pojetí výchovy, vyzdvihuje potřebu seberealizace a sebepoznání člověka prostřednictvím přirozené transcendence vědomí vycházející z psychologické individuality osobnosti a přináležející k univerzu. „*Objevit svou identitu znamená objevit své poslání, poznat svou vlastní subjektivní biologii.*“ (Bertrand, 1998, s. 32–33)

Maslowovo pojetí spirituální výchovy spočívá v nalezení víry v život, úcty a lásky k životu, nalezení smyslu života, souvislostí a vztahů člověka k okolnímu světu. Vzdělávání má umožnit vnitřní poznání *metapotřeb* a má vést k jejich uspokojení. Cílem vzdělávání má být poznání „bytí“, nalezení smyslu života a radosti ze života a využití individuálních možností k vlastní seberealizaci. Naplnění životního poslání prostřednictvím uspokojení potřeby sebetranscendence je nejvyšší hodnotou člověka. Úkolem pedagogů je podporovat žáky k jejich sebepoznávání v přináležitosti k univerzu.

„Učit se poznávat, kým jsme, naslouchat svým vnitřním hlasům, objevovat smysl života.“
(Maslow, 1970, citovaný Bertrاندem, 1998, s. 32)

Spiritualisticky zaměřené vzdělávání vychází z individuality žákovi osobnosti a směřuje k uspokojení psychologických potřeb žáka. Přijetím a respektováním individuality žáka bude dosaženo uspokojení potřeby lásky a sounáležitosti, pozitivním hodnocením žáka bude dosaženo uspokojení potřeby uznání a úcty, umožněním rozvoje osobnosti žáka podle jeho individuálních schopností ve společném prostředí bude naplněna potřeba seberealizace a životního poslání.

Principy spiritualistických teorií nacházíme především ve waldorfské pedagogice, jejíž cílem je všestranný rozvoj osobnosti žáka, individuální podpora nadání a kreativity.

Spojitost spiritualistických teorií se současným inkluzivním přístupem ve vzdělávání je patrná z uvědomění si duchovních hodnot a hodnot kvality života, které preferujeme při individuálním rozvoji a seberealizaci v kulturním kontextu.

Sociální teorie

Proměna tradiční společnosti v novodobou moderní společnost je doprovázena sociální transformací a změnou společenských hodnot a tradic. Vývoj společnosti a její kultury s sebou přináší řadu problémů. Existující sociální a kulturní nerovnost, elitářství a segregace, problémy životního prostředí, vliv technologií a industrializace degradují hodnotu života a společnost postupně spěje k sociální krizi a ke krizi životního prostředí. Nástrojem pro změnu postojů společnosti a nalezení řešení problémů je transformace vzdělávání. Cílem sociálních teorií je připravit žáky na adaptaci v nových proměnlivých podmínkách s vyšší mírou sociální, kulturní a ekonomické odpovědnosti. Vyučování má být demokratické a multikulturní zaměřené na výchovu ke kritickému myšlení, sociální toleranci a respektu. (Bertrand, 1998, s. 152–195)

Sám Bertrand je zastáncem sociokognitivní teorie *kooperativního vyučování a učení*, která zdůrazňuje sociální a kulturní aspekty vzdělávacího procesu. (Bertrand, 1998, s. 18)

Principy této teorie nacházíme v alternativním pedagogickém směru v tzv. volné škole (C. Freinet), ve které se děti formou společného spolupodílení individuálně rozvíjejí. Metoda kooperativní výuky se využívá i ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Spojitost sociálních teorií se současným inkluzivním přístupem ve vzdělávání je přes společenské determinanty lidské přirozenosti, spojitost sociokognitivních teorií je přes sociální determinanty poznání a sociální interakce. (Bertrand, 1998, s. 21)

Sledováním vývoje vzdělávacích konceptů se také zabývá profesor Marc Depaepe. Jeho článek „Několik historických, teoretických a metodologických úvah nad historií vzdělávání“ umožňuje reflexi konceptualizace vzdělávání vycházející z pedagogického historiografického výzkumu. Depaepův nový přístup k pedagogické historiografii umožňuje jiný vhled. Podle něj došlo během let k posunu z „pře-vzdělanostního“ úhlu pohledu k více historickému a ke změně paradigmatu, které bylo označeno dodatečně jako „nová kulturní historie vzdělávání“. Na základě studií rozebírá význam a postavení pedagogické disciplíny, vývoj vhodných konceptualizačních nástrojů a využívání různých zdrojů poznatků o výchově a vzdělávání v historii edukace. (Depaepe, 2017)

Shrnutí

Výsledkem výchovy a vzdělávání je vzdělání. Vzdělaný člověk je kulturní člověk. Posláním školy je formování kulturního člověka. Úkolem školy je předávat kulturu minulosti a vychovávat a vzdělávat pro lidskou budoucnost. Jako podobu má mít výchova a jakým způsobem má být vzdělávání realizováno?

Současná vzdělávací koncepce je výsledkem prolínání jednotlivých vzdělávacích proudů a teorií včetně nároků společnosti na jednotlivce v návaznosti na kurikulární dokumenty. Postupně dochází k vzájemnému propojení cílů, obsahů a organizace vzdělávání v souladu s kulturními, sociálními a ekologickými změnami. Mění se společenský postoj ke vzdělávání i vzájemné interakce mezi subjekty vzdělávání. Do popředí se dostává individuální přístup k žákovi, prioritou již není obsah učiva, ale způsoby předávání vědomostí a způsoby získávání znalostí, používají se nové a efektivní metody práce. Výuka se stává procesem kooperace a interakce pedagoga a žáka, respektují se individuální vzdělávací potřeby a možnosti žáka. Tyto skutečnosti lze interpretovat jako cestu k inkluzi.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce popisuji vlastní výzkumné šetření. V textu je formulován výzkumný problém a výzkumné otázky, jsou vymezeny cíle a stanoveny hypotézy. Popsala jsem metodu výzkumného šetření, sběr, vyhodnocení a interpretaci získaných dat a prezentovala jsem výsledky šetření. Při realizaci výzkumného šetření jsem vycházela z knihy „Úvod do pedagogického výzkumu“ profesora Gavory.

2.1 Cíl práce

Hlavním cílem práce je *zjistit názory a postoje žáků na koncept inkluzivního vzdělávání*.
Dílními cíli jsou:

1. Studium dostupné literatury.
2. Formulace výzkumného problému.
3. Formulace tematických okruhů výzkumných otázek.
4. Formulace problémových otázek.
5. Výběr výzkumného souboru.
6. Vytvoření dotazníku pro žáky.
7. Sběr, vyhodnocení a zpracování dat.
8. Interpretace výsledků.
9. Rozbor výsledků.

2.1.1 Výzkumný problém

Koncept inkluzivního vzdělávání je součástí procesu společenských změn a legislativních změn české vzdělávací soustavy. Hlavní myšlenkou inkluze je začleňování všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, ve kterém jsou rovné příležitosti pro individuální vzdělávací potřeby žáků. Vzdělávání má v současnosti nový směr a novou podobu, která akceptuje nové evropské pojetí vzdělávání a která se odráží v jiném přístupu k žákovi a v jiných metodách vzdělávání.

Díky své profesní orientaci jsem jedním z hlavních aktérů školní inkluze. Přestože je v současnosti inkluze ve vzdělávání předmětem různých kvalitativních výzkumů, zkoumání postojů žáků k ní není zmapováno. Prozatím jsem se nesetkala s žádnou tuzemskou prací zabývající se pohledem žáků na inkluzivní vzdělávání. Jako učitelku mě zajímá: *Jak subjektivně vnímají žáci základní školy koncepci inkluzivního vzdělávání?* Nalezení odpovědi na otázku zároveň poskytne zpětnou reflexi pedagogického působení.

2.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumný problém lze podrobněji specifikovat výzkumnými otázkami rozdělenými podle tematických okruhů.

Tematický okruh A: *Názor žáků na inkluzivní vzdělávání*

A 1: Umí žák charakterizovat, co je to inkluze?

A 2: Jaká pozitiva či negativa vnímá žák v inkluzivním vzdělávání?

Tematický okruh B: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s mentálním postižením v běžné škole*

B 1: Dokáže žák specifikovat speciální vzdělávací potřeby?

B 2: Jaký má žák názor na zařazování žáků s SVP do běžných škol?

B 3: Jaký má žák názor na zařazování žáků s mentálním postižením do běžných škol?

Tematický okruh C: *Vzdělávání žáků v běžné škole*

C 1: Jaký mají učitelé přístup ke vzdělávání žáků?

C 2: Jaký má žák názor na své vzdělávání?

C 3: Umí žák zhodnotit připravenost školy na přijímání žáků bez rozdílu?

2.1.3 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je *zmapování aktuálních postojů žáků základní školy ve věku 12–15 let na koncepci inkluzivního vzdělávání*. Získáním a vyhodnocením dat z empirického šetření bude možné si zodpovědět stanovené problémové otázky a interpretovat závěry z výzkumného šetření.

Dílčími cíli šetření jsou:

1. Zjistit, jak žáci rozumí pojmu inkluzivní vzdělávání.
2. Zjistit, jak žáci subjektivně vnímají³ školní inkluzi.
3. Zjistit, jaký mají žáci postoj k zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s mentálním postižením do běžné školy.

2.1.4 Problémové otázky

V kontextu cílů výzkumného šetření jsem formulovala problémové otázky.

- P 1:* Bude informovanost žáků o inkluzivním vzdělávání alespoň u 80 % žáků?
- P 2:* Bude schopno vysvětlit pojem školní inkluze více než 10 % žáků?
- P 3:* Vnímají žáci inkluzivní vzdělávání negativně a pozitivně?
- P 4:* Uvědomují si odlišné vzdělávací potřeby všichni dotazovaní žáci?
- P 5:* Vnímají žáci subjektivně zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami odlišně než zařazení žáka s mentálním postižením?
- P 6:* Je postoj žáků k přítomnosti mentálně postiženého negativní?
- P 7:* Je postoj žáků k zohlednění vzdělávacích potřeb učiteli pozitivní?

³ V této práci bude pojem vnímání používán ve smyslu psychologického pojmu prožívání, tedy ve smyslu toho, jak si žák subjektivně uvědomuje realitu života po stránce poznávací i citové.

2.2 Metodické zpracování

Jako výzkumnou metodu jsem použila dotazníkové šetření. Kvantitativně orientované šetření jsem zvolila z důvodu časové výhody získání objektivních dat a s přihlédnutím k věku respondentů. Všichni žáci byli seznámeni s tím, že údaje nimi získané budou anonymní a budou sloužit výhradně k účelům výzkumného šetření.

2.2.1 Charakteristika sledovaného souboru

Základní soubor vlastního šetření tvoří všichni žáci druhého stupně základní školy, ve které působím jako učitelka. Tento výběr byl záměrný s ohledem na získání určité zpětné vazby k výkonu své profese. Plně organizovaná základní škola bez speciálního zaměření je umístěna v okrajové a klidné části Liberce, ve čtvrti, kde převládá zástavba rodinných domů a malých panelových sídlišť. Škola rodinného typu má kapacitu 360 žáků. Druhý stupeň navštěvuje ve školním roce 2018/2019 celkem 127 žáků. Motto vzdělávání základní školy, „*Neučím se pro školu, ale pro život.*“, je v souladu s cílem, připravit pro žáky s různorodými vzdělávacími potřebami podnětné a tvůrčí školní prostředí. Motto prolíná i do školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s názvem „*Paleta života*“. Barvy jednotlivých palet v přeneseném významu znamenají pro žáky příležitost, připravenost, možnost, všestranný rozvoj, objevování a hledání, spolupráci, porozumění, bezpečí a rozvoj.⁴

2.2.2 Administrace

Dotazníkové šetření proběhlo prostřednictvím zadání vlastního elektronického dotazníku. Tento způsob sběru dat umožnil automatické zpracování a převedení některých dat do grafické podoby, což eliminovalo možné chyby při ručním zpracování.

Dotazníky byly zadány v průběhu března 2019 žákům šestých až devátých ročníků základní školy, žáci správné odpovědi označili, popřípadě vypsali vlastními slovy. Na vyplnění dotazníku jim byla ponechána dostatečná doba, aby se vlivem časové tísně neovlivnila správnost odpovědí. Výzkumného šetření se zúčastnilo 127 žáků, z toho 64

⁴ RVP ZV – ŠVP *Paleta života*. Liberec: ZŠ Liberec nám. Míru 212/2, 2014. Dokument je dostupný v kanceláři školy.

chlapců a 63 dívek. Stoprocentní návratnost dotazníků byla zaručena tím, že žáci vyplňovali dotazníky v době vyučovací hodiny pod dohledem vyučujících. Získáno bylo celkem 127 dotazníků, ze kterých bylo 111 použito k vyhodnocení.

2.2.3 Dotazník

Pro posouzení subjektivního vnímání inkluzivního vzdělávání žáků druhého stupně základní školy jsem použila vlastní dotazník s 32 otázkami (Příloha A). Námětem pro formulování otázek mi byla bakalářská práce „Inkluze ve vzdělávání“ (Šmeráková, 2013, Příloha I a II). Při tvorbě otázek jsem metodicky vycházela z Gavory (s. 122–132).

Porozumění otázkám jsem si ověřila v sondě, kterou jsem provedla před vlastním šetřením. Sondy se zúčastnilo 15 náhodně vybraných žáků ve věku 11 až 13 let. Dotazník v tištěné podobě jsem úmyslně zadala mladším žákům, abych si ověřila, zda jsou položené otázky i mladším žákům srozumitelné. Na základě této sondy jsem zjistila, že některé pojmy žáci zcela nechápou. V dotazníku jsem následně zaměnila některé odborné pojmy za synonyma, kterým žáci lépe porozuměli. Jednalo se o otázku č. 5. Pojem sociální znevýhodnění bylo nutné zaměnit za pojem nedostatečné rodinné zázemí, pojem motorika za pohyblivost prstů, pojem emoční labilita za výkyvy nálady, pojem hyperaktivita za zvýšenou pohybovou aktivitu a pojem hypoaktivita za sníženou pohybovou aktivitu.

Při tvorbě dotazníku byly použity vedle úvodních faktografických otázek zjišťujících třídu, rok narození a pohlaví i následující otázky (Šáfrová, 2011, s. 41):

1. Uzavřené otázky – předpokládající jenom dvě možnosti odpovědi ANO nebo NE (otázky č. 1, 2, 6–11, 15, 16, 18–23, 25–31).
2. Otevřené otázky – umožňující volnou formulaci odpovědi podle rozhodnutí respondenta (otázky č. 3, 4, 12, 13, 14, 17, 24).
3. Otázky vícenásobného výběru – předpokládající omezený počet variant odpovědí, z nichž si respondent podle svého názoru vybírá (otázka č. 5).
4. Otázky filtrační – rozdělující soubor dotazovaných na dvě skupiny:

- a) v případě odpovědi ANO byly respondentovi kladeny otázky dále v pořadí,
- b) v případě odpovědi NE vynechal respondent příslušný odstavec (otázka č.2, 11).

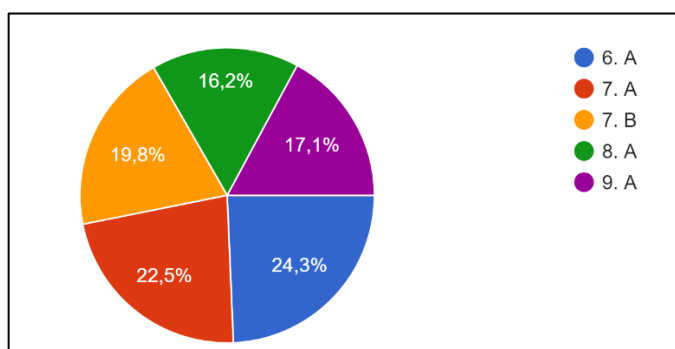
2.3 Rozbor a zpracování výsledků

2.3.1 Získaná data

V rámci výzkumného šetření jsem získala 111 řádně vyplněných dotazníků, což tvoří 87 % z celkového počtu 127 žáků 2. stupně ZŠ. Odpovědi respondentů na jednotlivé otázky byly zaznamenány do elektronické podoby dotazníku. Všechny zaznamenané odpovědi byly zpracovány a automaticky vyhodnoceny. Získaná data jsem matematicky zpracovala, odpovědi jsem vyhodnotila metodou procentuálního vyjádření hodnot. Výsledky dotazníkového šetření jsem interpretovala pomocí popisné statistiky doplněnou vyhodnocením každé otázky v grafu.

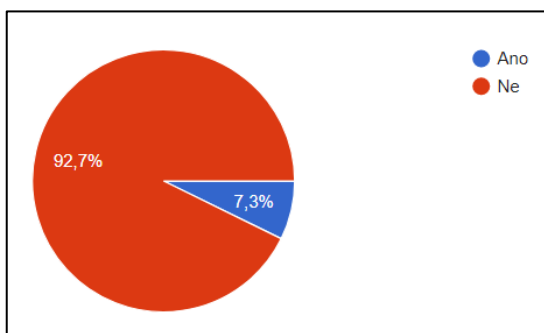
Celkový počet 111 respondentů zahrnoval 46,8 % dívek a 53,2 % chlapců. Procentní zastoupení žáků v jednotlivých třídách udává graf 1.

Graf 1: Výzkumný soubor

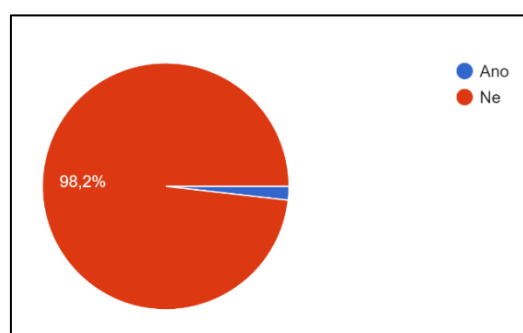


Pouze 7,3 % respondentů uvedlo, že ví, co je to inkluze, inkluzivní vzdělávání, což představuje 8 žáků (Graf 2). Dva respondenti uvedli, že jim někdo pojem inkluze vysvětlil (Graf 3), jmenovitě jejich spolužák.

Graf 2: Víš, co je to inkluze, inkluzivní vzdělávání?



Graf 3: Vysvětlil ti někdo, co znamená pojem inkluze?



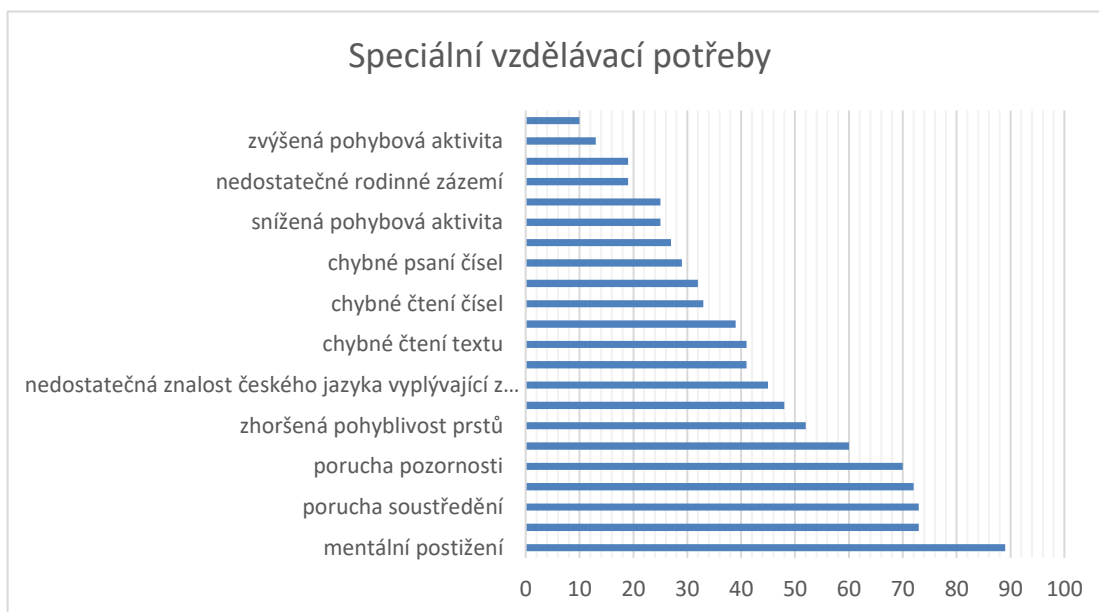
V otázce č. 4 měli respondenti vypsát slovy, co si myslí, že znamená inkluzivní vzdělávání. Jejich odpovědi jsem rozdělila do devíti položek, jejichž procentní zastoupení dokládá graf 4.

Graf 4: Vypiš slovy, co si myslíš, že znamená inkluzivní vzdělávání.



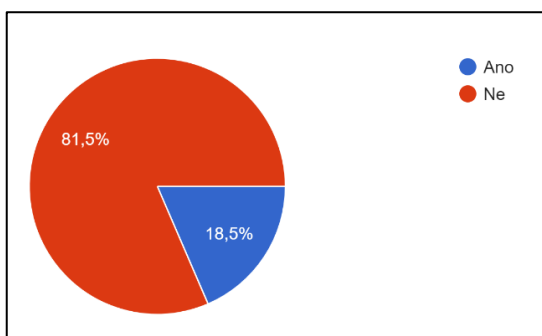
Otázka č. 5 se týkala specifikace speciálních vzdělávacích potřeb. Respondenti měli označit ty problémy, které u žáka vyžadují speciální pomoc. Odpovědi názorně dokládá graf 5. Nejvíce respondenti označili problémy vyplývající z mentálního postižení (80,9 %), z vývojových poruch učení a poruch soustředění (66,4 %), nejméně označili problémy vyplývající ze zvýšené pohybové aktivity (11,8 %), z výkyvů nálad a z nedostatečného rodinného zázemí (17,3 %).

Graf 5: Označ ty problémy, které podle tebe u žáka vyžadují speciální pomoc.

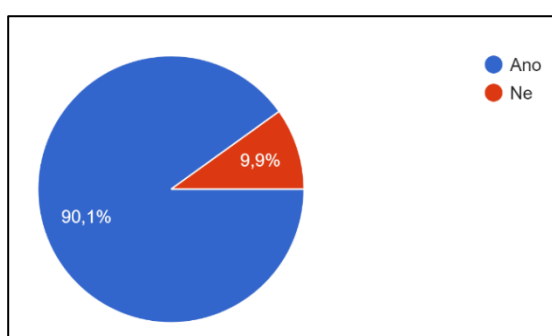


Za žáka s SVP se považuje 18,5 % respondentů, což představuje 20 dotazovaných žáků (Graf 6). 90,1 % respondentů uvedlo, že je v jejich třídě spolužák s SVP (Graf 7).

Graf 6: Patříš mezi žáky s SVP?

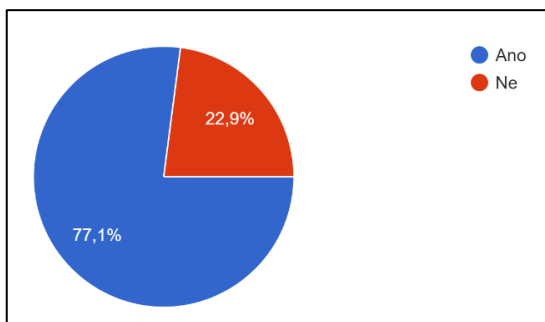


Graf 7: Je ve tvé třídě spolužák s SVP?

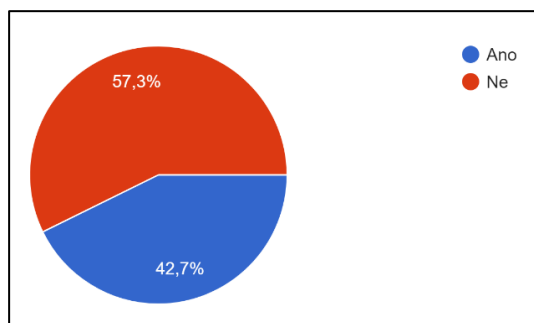


Začlenění žáků s SVP do běžné třídy považuje za důležité 77,1 % respondentů (Graf 8). 42,7 % respondentů uvedlo, že se učitelé mohou takovému žákovi dostatečně věnovat (Graf 9).

Graf 8: Je důležité, aby se žáci s SVP začleňovali do běžné třídy?

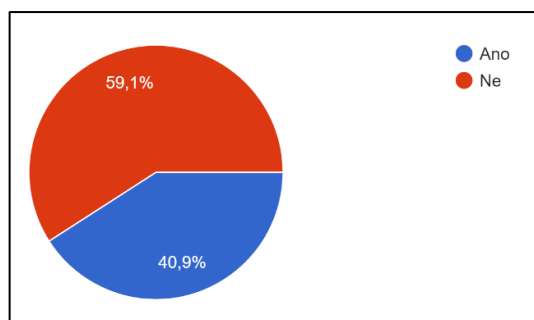


Graf 9: Mohou se učitelé dostatečně věnovat žákovi s SVP v běžné třídě?

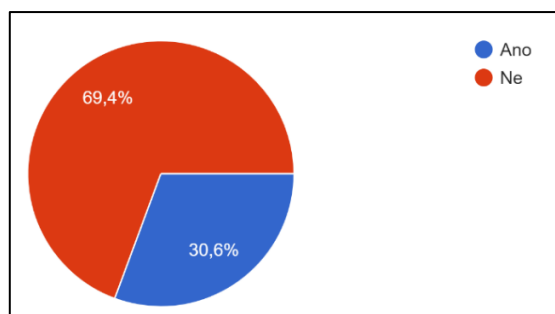


Negativní vliv žáka s SVP na kvalitu výuky ostatních žáků vnímá 40,9 % respondentů (Graf 10). Přítomnost takového žáka považuje 30,6 % respondentů za zátěž ve výuce (Graf 11).

Graf 10: Má přítomnost žáka s SVP negativní vliv na výuku ostatních žáků?

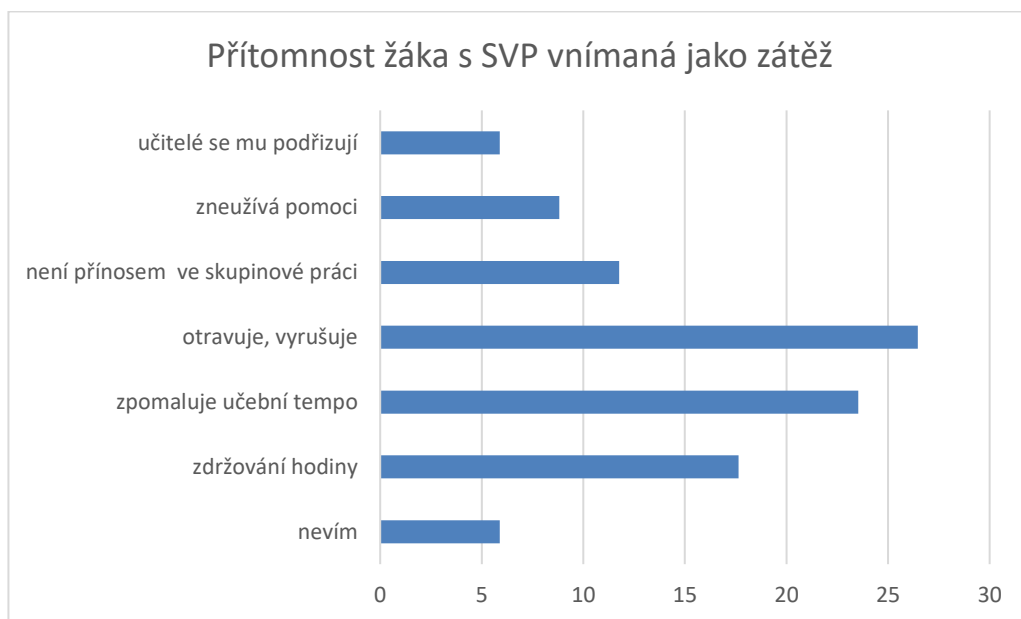


Graf 11: Je pro tebe přítomnost žáka s SVP ve výuce zátěží?



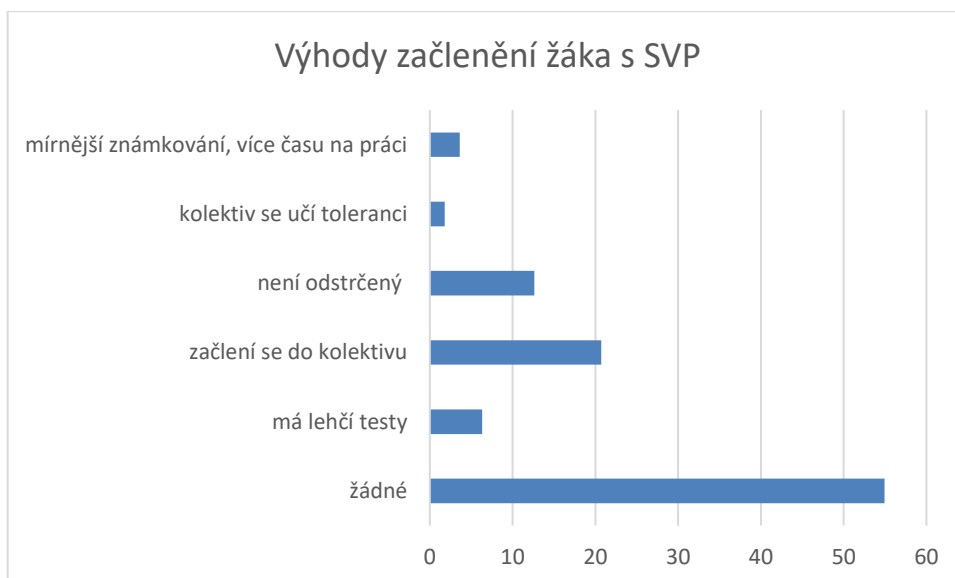
V otázce č. 12 měli respondenti vypsát, jakou zátěž pro ně představuje přítomnost žáka s SVP ve výuce. Odpovědi, které jsem rozdělila do sedmi položek, jejichž procentní zastoupení názorně dokládá graf 12.

Graf 12: Pokud je pro tebe přítomnost žáka s SVP zátěží, vypiš slovy v čem.

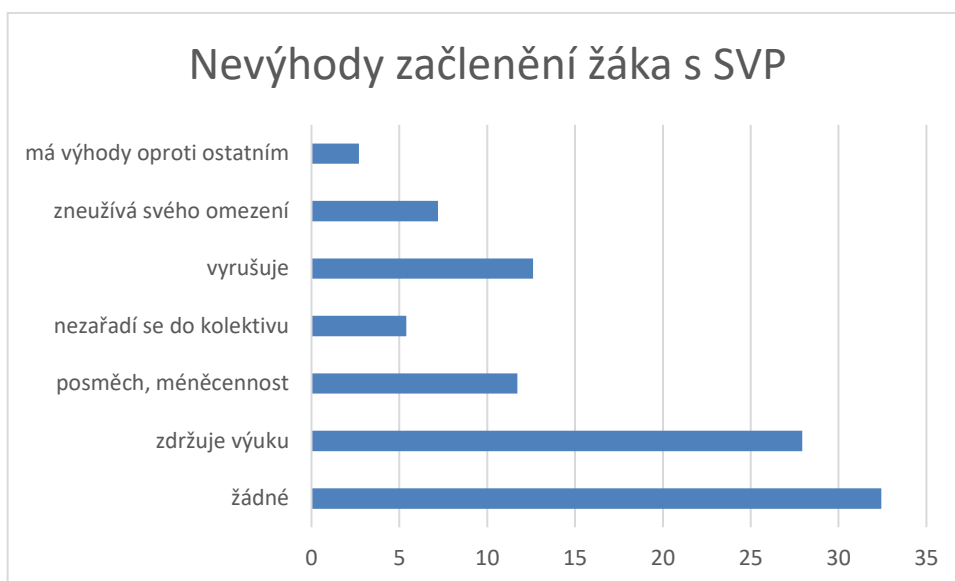


V grafu 13 jsou uvedeny výhody v procentní zastoupení, které vidí respondenti v zařazení žáka s SVP do běžné třídy, v grafu 14 jsou uvedeny naopak nevýhody v procentní zastoupení.

Graf 13: Jaké výhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy?

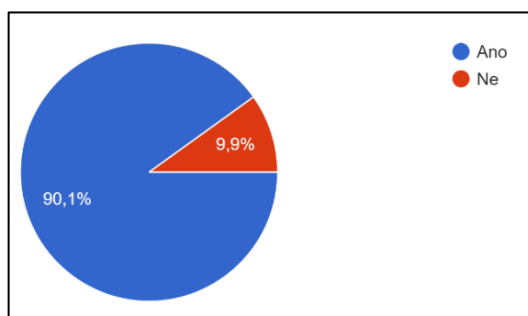


Graf 14: Jaké nevýhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy?

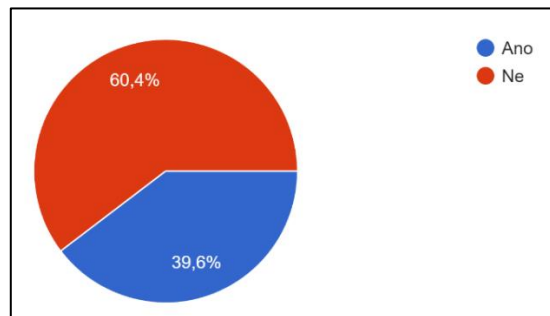


Pomoc učitele nebo asistenta, který ve třídě pracuje se žákem s SVP oceňuje 90,1 % respondentů (Graf 15). To, že ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy, uvedlo 39,6 % respondentů (Graf 16).

Graf 15: Oceňuješ pomoc učitele / asistenta, který ve třídě pracuje se žákem s SVP?

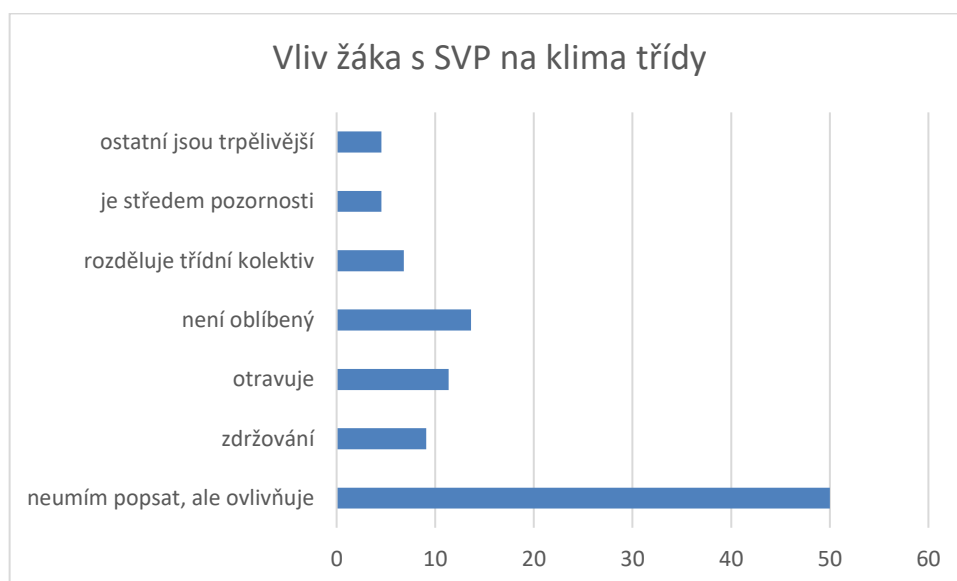


Graf 16: Ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy?



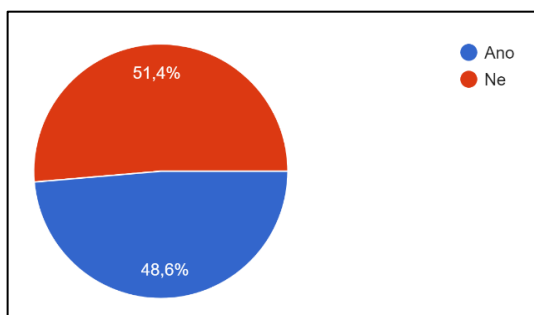
V otázce č. 17 vypsali respondenti svými slovy, v čem ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy. Jejich odpovědi prezentuje v procentní zastoupení graf 17.

Graf 17: Pokud ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy, vypiš slovy v čem.

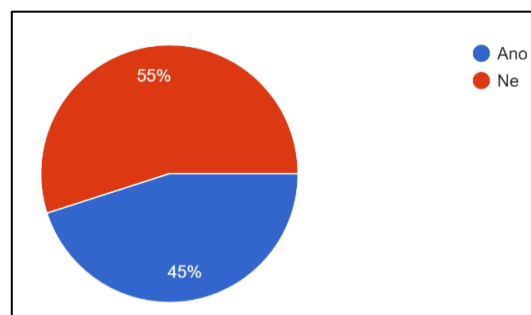


Pocit, že se někteří žáci chovají k žákovi s SVP nevhodným způsobem má 45 % respondentů (Graf 18). Pocit, že se žák s SVP chová nevhodným způsobem ke spolužákům má 48,6 % respondentů (Graf 19).

Graf 18: Máš pocit, že se někteří žáci chovají k žákovi s SVP nevhodným způsobem?

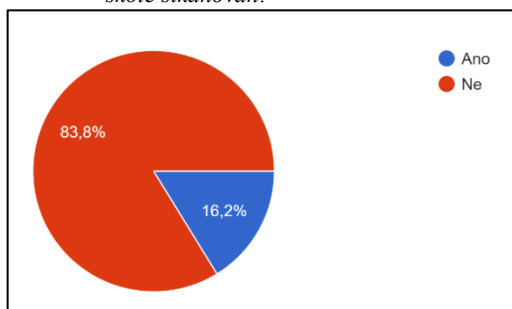


Graf 19: Máš pocit, že se žák s SVP chová nevhodným způsobem ke spolužákům?

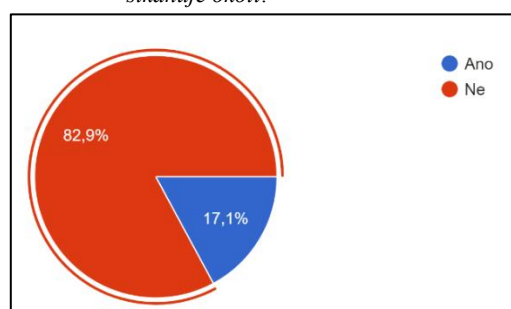


Otázky č. 20 a 21 se týkaly možné šikany mezi spolužáky. 16,2 % respondentů uvedlo, že mají pocit, že je někdy žák s SVP ve škole šikanován (Graf 20), a 17,2 % respondentů uvedlo, že je tomu naopak (Graf 21).

Graf 20: Máš pocit, že je někdy žák s SVP při pobytu v škole šikanován?

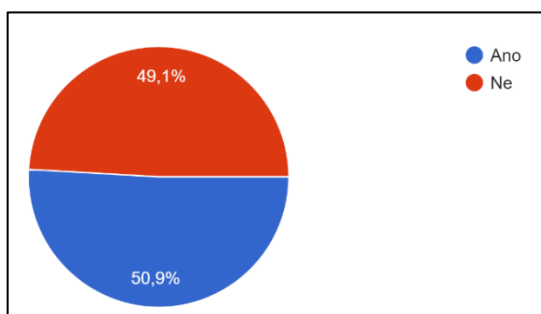


Graf 21: Máš pocit, že někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanuje okolí?

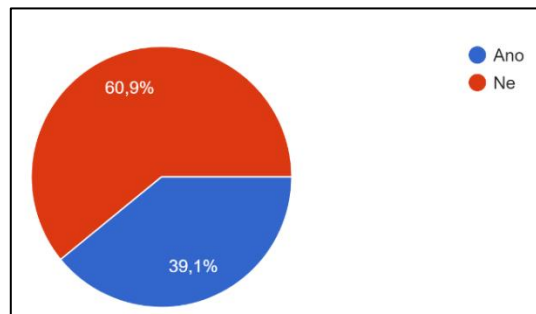


Možnost zařazení žáka s mentálním postižením do běžné třídy uvedlo 50,9 % respondentů (Graf 22). Přítomnost takového žáka ve výuce je pro 39,1 % respondentů zátěží (Graf 23).

Graf 22: Je možné zařadit žáka s mentálním postižením do běžné třídy?

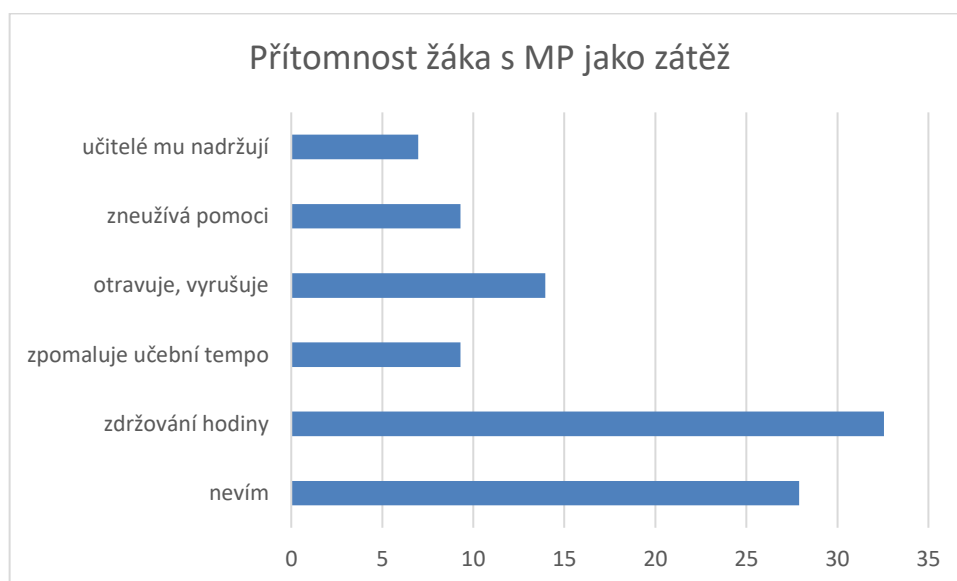


Graf 23: Je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží?



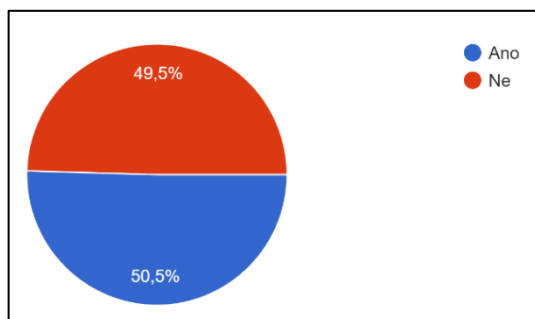
V otázce č. 24 měli respondenti vypsát, jakou zátěž ve výuce představuje přítomnost žáka s mentálním postižením. Odpovědi rozdělené do šesti položek v procentním rozložení názorně dokládá graf 24.

Graf 24: Pokud je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží, vypiš slovy v čem.

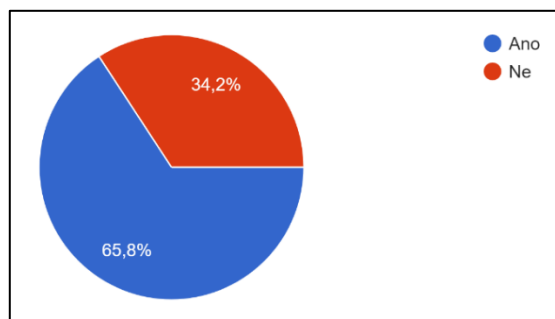


Pocit, že učitelé upřednostňují jednu skupinu žáků na úkor jiných má 50,5 % respondentů (Graf 25). Z grafu 26 je patrné, že 65,8 % respondentů má pocit, že se všichni učitelé snaží všem žákům pomáhat.

Graf 25: Máš pocit, že učitelé upřednostňují jednu skupinu žáků na úkor jiných?

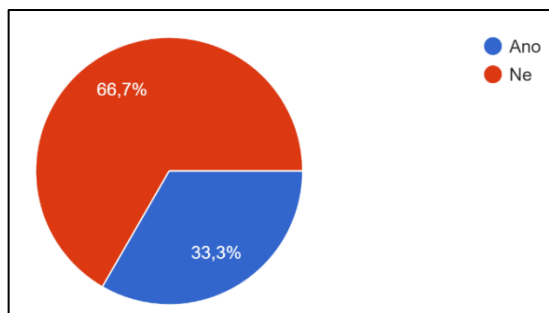


Graf 26: Máš pocit, že se všichni učitelé snaží všem žákům pomáhat?

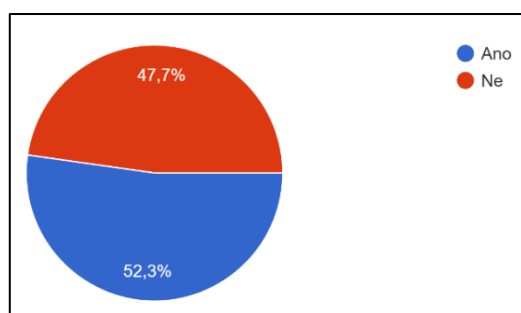


Pocit, že učitelům vadí, když dělá žák chyby, pokud se snaží podávat nejlepší výkon, má pouze 33,3 % respondentů (Graf 27). 52,3 % respondentů uvedlo, že mají pocit, že se učitelé domnívají, že všichni žáci jsou stejně důležití (Graf 28).

Graf 27: Máš pocit, že učitelům vadí, když děláš chyby, pokud se snažíš podávat nejlepší výkon?

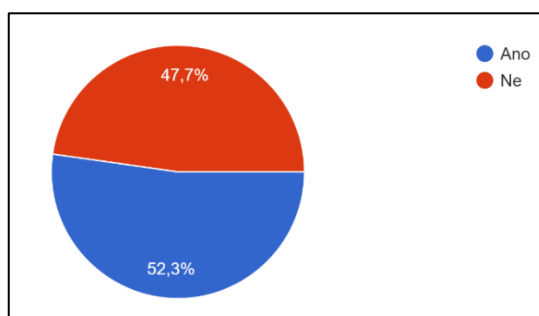


Graf 28: Máš pocit, že se učitelé domnívají, že všichni žáci jsou stejně důležití?

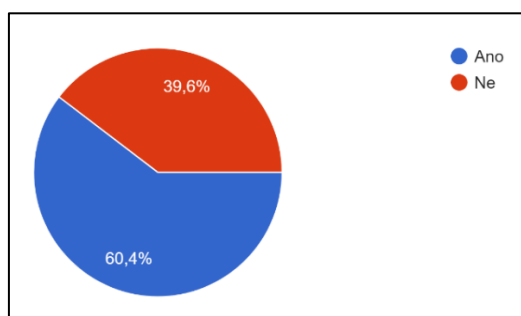


Otázky číslo 29 a 30 se týkaly zhodnocení připravenosti školy na přijímání žáků bez rozdílu. 60,4 % respondentů uvedlo, že mají pocit, že je ve škole takové prostředí, ve kterém se můžou vzdělávat všichni bez rozdílu (Graf 30) a 60,4 % respondentů má pocit, že třídní kolektiv přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby (Graf 29).

Graf 29: Máš pocit, že třídní kolektiv přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby?

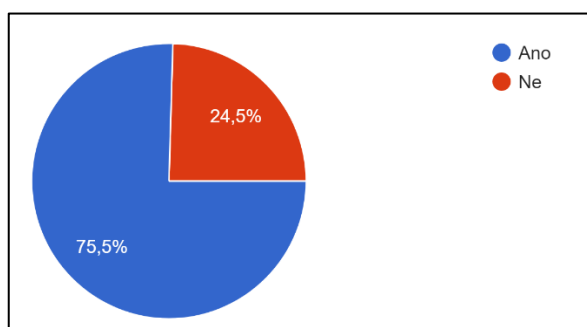


Graf 30: Máš pocit, že je ve škole takové prostředí, ve kterém se můžou vzdělávat všichni bez rozdílu?



Z grafu 31 je patrné, že 75,5 % respondentů se v jejich třídě líbí.

Graf 31: Líbí se ti ve tvé třídě?



2.3.2 Interpretace výsledků

V této kapitole shrnu a vyhodnotím výsledky výzkumného šetření, kterého se účastnilo 87 % žáků druhého stupně ZŠ, zastoupených 46,8 % dívkami a 53,2 % chlapci ve věku

12–15 let (Graf 1). V dotaznících byly některé odpovědi nezodpovězené, a nemohly být zahrnuty do výsledků. Z tohoto důvodu nebylo dosaženo sta procent získaných dotazníků.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit *aktuální názory a postoje druhého stupně základní školy na koncepci inkluzivního vzdělávání*. Výzkumný cíl jsem si podrobněji specifikovala do třech tematických okruhů: A, B, C.

A Názor žáků na inkluzivní vzdělávání

V tematickém okruhu jsem si stanovila dvě výzkumné otázky: *Umí žák charakterizovat, co je inkluze? Jaká pozitiva či negativa vnímá žák v inkluzivním vzdělávání?*

Zajímalo mě, jak žáci subjektivně vnímají tuto koncepci a jaké mají ponětí o inkluzivním vzdělávání. Očekávala jsem, že informovanost o tom, co je inkluzivní vzdělávání, bude alespoň u 80 % žáků. Z odpovědí respondentů však vyplývá, že pouze 7,3 % ví, *co je inkluze, inkluzivní vzdělávání*, což představuje osm žáků, a 92,7 % o této skutečnosti neví (Graf 2). Fakt, že více než 90 % žáků neví co je inkluzivní vzdělávání, není vůbec pozitivní. Také jsem očekávala, že více než 10 % žáků bude schopno vysvětlit pojem školní inkluze. Odpovědi respondentů na otázku, co si myslíš, že znamená inkluzivní vzdělávání, zprostředkovává graf 4. Je zřejmé, že více jak 60 % žáků vůbec neumí vysvětlit pojem inkluzivní vzdělávání, asi 10 % žáků ho chápe jako speciální výuku pro určité žáky, 7 % žáků ho chápe jako právo žáků na nějakou pomoc při výuce a 2 % žáků ho chápe jako jiný způsob vzdělávání. Ve vztahu k výzkumné otázce, zda žák umí charakterizovat, co je inkluze, lze považovat odpověď „vzdělávání pro všechny děti“ za výstižnou. Pouze 5,5 % respondentů *umí charakterizovat, co je inkluze*, a tím se nenaplnilo moje očekávání. Ze srovnání zjištěných výsledků vyplývá, že z osmi žáků, kteří napsali, že ví, co je inkluze, ji pouze šest žáků správně chápe. Dále uvádím jejich odpovědi.

„Aby všechny děti dostaly stejného vzdělání i přes jejich poruchy.“

„Myslím si, že to znamená, že někteří žáci, kteří potřebují pomoc při vzdělávání, dostávají speciální pozornost učitelů.“

„Vzdělávání dětí pohromadě.“

„Že každý může chodit do školy bez ohledu na to jaký je.“

„Podporovat např. postižené děti, aby se mohly normálně vzdělávat.“

„Inkluzivní vzdělávání je způsob vzdělání, který napomáhá lidem s SVP lépe se začlenit mezi ostatní a naučit se se svojí "poruchou" žít běžný život bez rapidních omezení.“

Žáci vnímají určitá negativa i pozitiva ze společného vzdělávání. Podrobněji je rozeberu v následující kapitole, neboť z odpovědí respondentů u dalšího tematického okruhu je lze vyvodit.

B Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s mentálním postižením v běžné škole

V tematickém okruhu jsem si stanovila tři výzkumné otázky: *Dokáže žák specifikovat speciální vzdělávací potřeby? Jaký má žák názor na zařazování žáků s SVP do běžných škol? Jaký má žák názor na zařazování žáků s mentálním postižením do běžných škol?*

Zajímalo mě, jaký názor mají žáci na zařazování žáků s SVP do běžných škol, jak to ovlivňuje klima třídy a zda vnímají určité výhody a nevýhody plynoucí z takového zařazení. *Většina respondentů (77,1 %) považuje za důležité, aby se žáci s SVP začleňovali do běžné třídy (Graf 8). Zároveň část respondentů (40,1 %) uvedla, že přítomnost žáka s SVP má negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků (Graf 10). Při porovnání výsledků je patrné, že pro některé žáky, kteří považují za spravedlivé, aby se žáci s SVP zařazovali do běžné třídy, to není v souladu s jejich svědomím. Z odpovědí vyplývá, že 45 % respondentů má pocit, že se někteří spolužáci chovají k žákovi s SVP nevhodným způsobem (Graf 18) a zároveň 48,6 % respondentů má pocit, že se žák s SVP chová nevhodným způsobem ke spolužákům (Graf 19). Pro polovinu respondentů je chování žáka s SVP i chování spolužáků k tomuto žákovi normální, a lze se tak domnívat, že se pro ně tento žák nijak neodlišuje.*

Polovina respondentů neuvedla žádnou výhodu (Graf 13) a zhruba třetina respondentů neuvedla žádnou nevýhodu (Graf 14). Za výhodu začlenění žáka s SVP považují jeho

začlenění do kolektivu (20,7 % respondentů) a také, že takový žák není vyčleněný z kolektivu (12,7 %). Zajímavým zjištěním je, že někteří respondenti vnímají výhodu v začlenění žáka s SVP také pro sebe, uvádí mírnější známkování a více času na práci. Pozitivem pro inkluzi je uvědomění si, že se kolektiv učí toleranci (1,8 %). Za nevýhodu začlenění žáka s SVP považují to, že zdržuje výuku (28 %) a vyrušuje (12,6 %), dále zneužívá svého omezení, má určité výhody, což koresponduje s uváděnou vnímanou zátěží ve výuce. Zajímavým zjištěním je, že asi 12 % respondentů uvedlo, že tento žák může trpět pocitem méněcennosti a být terčem posměchu a pro 5,5 % respondentů se takový žák do kolektivu nezařadí. Dále uvádím některé odpovědi respondentů.

„Žák se učí setkávat s ostatními lidmi. A myslím že mu to prospěje.“

„Žák se pak necítí ostrčený, nebo jiný, přijde si jako každý „normální“ žák.“

„Respekt, k jiným. Pomoc ostatním. Ohleduplnost. Trpělivost.“

„Že si žák s SVP nebude připadat méně cenný a jiný než ostatní žáci bez SVP.“

„Lépe se žák začlení do kolektivu a často se tak ocitne v přátelském prostředí, které neupozorňuje na problémy žáka s SVP. Navíc může požádat ostatní spolužáky (děti svého věku) aby mu pomohli s věcmi, které mu nejdou. Díky tomu že mu to budou vysvětlovat děti ze stejné kategorie a tudíž dojde k lepšímu pochopení v problémových částech látky či výuky. Pro obvyklé žáky je výhodou pokud se učitel snaží vysvětlit výuku dostatečně podrobně i pochopitelně pro SVP tudíž i ostatní žáci mohou lépe pochopit probíranou látku, která jim nemusí jít.“

„V tom že někteří spolužáci prostě odmítají pochopit, že žák s SVP potřebuje speciální přístup, a tak se mu posmívají.“

„V případě pokud je určité postižení člověka s SVP náročnější je nutnost pomoci asistenta, protože učitel se pak kromě výuky látky musí ještě navíc starat o žáka s SVP a to může být někdy nemožný úkol. Pokud není k dispozici asistent může nastat situace kdy žák s SVP nebude schopen držet krok se třídou a naopak třída nebude moci probírat látku v normálním tempu, jelikož je žák s SVP bude zpomalovat.“

„Učitelé se nemohou dostatečně věnovat jednotlivým žákům, natož žákům s SVP. Může být vyvíjen nátlak na danou osobu, ať už těžkým spracováním učení, nepřispůsobivým učitelům nebo prostě jen rychlostí výuky. Také se najdou případy kde kolektiv třídy nepřijme žáka s SVP a to určitě má dopad na psychickou stránku všech stran (učitelů, žáků i žáka s SVP).“

Uváděné výhody začlenění žáků s SVP do běžné výuky respondenty lze považovat za pozitiva inkluzivního vzdělávání a nevýhody za jeho negativa.

Pro 39,6 % respondentů ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy (Graf 16). Polovina z nich však neumí blíže popsat jak. Přesto vnímají, že takový žák není oblíbený, otravuje, zdržuje a rozděluje třídní kolektiv (Graf 17). Z odpovědí respondentů také vyplynulo, že 16,2 % má pocit, že je někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanován (Graf 20), a naopak, 17,1 % respondentů má pocit, že takový žák někdy šikanuje okolí (Graf 21). Údaje jsou téměř shodné, je proto možné se domnívat, že mezi malou skupinou žáků existují určité vzájemné antipatie. Většina respondentů (52,3 %) má pocit, že třídní kolektiv přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby (Graf 29).

Zajímalo mě, zda si žáci uvědomují odlišné vzdělávací potřeby. Respondenti měli v otázce č. 5 označit ty problémy, které podle nich vyžadují u žáka speciální pomoc. Odborné pojmy jsem v dotazníku záměrně zaměnila za synonyma, kterým respondenti lépe porozuměli. Získaná data dokumentuje graf 5. Nejvíce respondenti označovali nutnost speciální pomoci plynoucí z mentálního postižení (81 %), vývojových poruch učení, poruch soustředění a autismu (66,5 %), z tělesného postižení (55 %), ze zhoršené pohyblivosti prstů (porucha motoriky) (47 %), dále ze zhoršené orientace v číslech (dyskalkulie) (43,7 %), z nedostatečné znalosti českého jazyka vyplývající z odlišné národnosti (41 %), z vývojových poruch chování a z chybného čtení textu (dyslexie) (37,3 %), ze zdravotního oslabení (35,5 %), z chybného čtení čísel (dyskalkulie) (30 %), ze špatné výslovnosti (29 %), z chybného psaní čísel (dyskalkulie) (26,4 %), z chyb v pravopise (dysortografie) (24,5 %), ze snížené pohybové aktivity (hypoaktivita) a ze slabých matematických schopností (dyskalkulie) (22,7 %), z nedostatečného rodinného zázemí (sociální znevýhodnění) a z výkyvů nálady (emoční labilita) (17,3 %), ze zvýšené pohybové aktivity (hyperaktivita) (11,8 %), z nepěkné úpravy písma (dysgrafie) (9 %).

Pozitivním zjištěním je, že ve výčtu 22 speciálních vzdělávacích potřeb byly všechny položky označeny. Na jedné straně to dokládá, že *povědomí o různorodosti vzdělávacích potřeb mezi žáky je*, na druhé straně to nevypovídá o tom, že tyto potřeby žáci umí blíže specifikovat. Dá se předpokládat, že výsledky jsou do jisté míry zkreslené, neboť žáci, kteří mají diagnostikovanou určitou poruchu o ní vědí více než ostatní, stejně také i osobní zkušenost s určitými poruchami a se žáky s SVP. Za žáky s SVP se považuje 18,5 % respondentů (Graf 6) Tento výsledek nekoresponduje se skutečnými údaji školy. Na druhém stupni základní školy je evidováno 40 žáků s SVP, což představují 31,5 %.

Převážná většina (90,1 %) respondentů si je vědoma toho, že je v jejich třídě spolužák s SVP (Graf 7). Nezodpovězenou otázkou zůstává, proč si toto někteří žáci neuvědomují (10 %).

Zajímalo mě, jaký názor mají žáci na zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy. V grafu 12 jsou prezentovány odpovědi respondentů, pro které je přítomnost žáka s SVP ve výuce zátěží. *Pro 26,5 % respondentů spolužák s SVP vyrušuje a otravuje, pro 23,5 % zpomaluje učební tempo třídy, pro 17,5 % zdržuje hodinu a pro 12 % není tento žák přínosem při skupinové práci. Pro 9 % respondentů tento žák zneužívá poskytované pomoci a 6 % respondentů vnímá to, že se jeho potřebám učitelé podřizují. Podobné odpovědi respondentů, pro které je přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží jsou patrné z grafu 24. Pro 32,5 % respondentů spolužák s mentálním postižením zdržuje hodinu, pro 14 % otravuje a vyrušuje, pro 9,5 % zpomaluje učební tempo a zneužívá poskytované pomoci. Přibližně 7 % respondentů vnímá to, že mu učitelé nadržují.*

Z výsledků vyplývá, že *jako zátěž ve výuce je pro 30,6 % respondentů vnímána přítomnost žáka s SVP (Graf 11) a pro 39,1 % respondentů vnímána přítomnost žáka s mentálním postižením (Graf 23).* Je zřejmé, že žáci subjektivně vnímají spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce odlišně a spíše negativně. Žáka s mentálním postižením vnímají více negativně, dle nich zdržují učební tempo třídy a vyrušují (Graf 24). Přesto si polovina respondentů myslí, že je možné zařadit žáka s mentálním postižením do běžné třídy (Graf 22).

C **Vzdělávání žáků v běžné škole**

V tematickém okruhu jsem si stanovila tři výzkumné otázky: *Jaký mají učitelé přístup ke vzdělávání žáků? Jaký má žák názor na své vzdělávání? Umi žák zhodnotit připravenost školy na přijímání žáků bez rozdílu?*

Zajímalo mě, jak žáci subjektivně vnímají inkluzivní vzdělávání, jaký mají názor na své vzdělávání ve škole a jak vnímají přístup svých učitelů. Třem čtvrtinám respondentů se v jejich třídě líbí (Graf 31). Z grafu 30 vyplývá, že 60,4 % respondentů má pocit, že je ve škole takové prostředí, ve kterém se můžou vzdělávat všichni bez rozdílu. Z odpovědí respondentů vyplývá, že polovina (52,3 %) má pocit, že se učitelé domnívají, že všichni žáci jsou stejně důležití (Graf 28), a zároveň má polovina respondentů (50,5 %) pocit, že učitelé upřednostňují jednu skupinu žáků na úkor jiných (Graf 25). Porovnám-li názory žáků, vykazují téměř shodu. *Dvě třetiny (65,8 %) respondentů má pocit, že se všichni učitelé snaží všem žákům pomáhat* (Graf 26) a třetina (33,3 %) respondentů má pocit, že učitelům vadí, když dělají chyby i přesto, že se snaží podávat nejlepší výkon (Graf 27). I tyto výsledky spolu dobře korespondují.

V běžné třídě se můžou učitelé dostatečně věnovat žákovi s SVP podle 42,7 % respondentů (Graf 9) a 90 % respondentů oceňuje pomoc učitele nebo asistenta, který ve třídě pracuje se žákem s SVP (Graf 15). Tyto výsledky potvrzují moje očekávání, že postoj žáků k zohlednění vzdělávacích potřeb učitelů je spíše pozitivní.

2.3.3 Diskuse

V kontextu výzkumných otázek jsem našla odpovědi na všechny stanovené problémové otázky. Zjištěné velmi negativní výsledky o informovanosti žáků o inkluzivním vzdělávání ukazují, jaká je druhá strana školní inkluze, jak jsou samotní aktéři – žáci o novém konceptu inkluzivního vzdělávání nedostatečně informováni. Právě zde, si myslím, je počátek neporozumění problematice školní inkluze. Nedostatek informací mezi žáky, nepřesné představy a očekávání vyúsťují v prozatím ne příliš úspěšnou realizaci inkluze v současných podmínkách českého školství.

Prostřednictvím zodpovězených otázek nebyly zjištěny pouze kladné postoje žáků k inkluzivnímu vzdělávání. Přesto usuzuji z odpovědí respondentů, že *žáci subjektivně vnímají inkluzivní vzdělávání spíše pozitivně*, respektive že ji nevnímají spíše negativně. Žáci si uvědomují, že mají mezi sebou spolužáky s odlišnými vzdělávacími potřeby, a i přes určité nevýhody, které vnímají, si jsou vědomi toho, že takový žák může být prospěšný. Vzájemně se učí toleranci, empatii a vnímání možností a důsledků omezení a uvědomění si toho, že žák s určitým omezením patří mezi vrstevníky. Žáci také oceňují přístup svých učitelů a prostředí školy vnímají jako připravené pro všechny. To si myslím, že jsou zásadní projevy funkční školní inkluze.

Výzkumné šetření jsem realizovala pouze na jedné základní škole, proto není možné vyvozovat obecně platné závěry. Závěry ze šetření můžu dát do kontextu s vlastní reflexí pedagogického působení. Výsledky šetření mě nepřekvapily, až na míru informovanosti žáků o inkluzivním vzdělávání jsem je očekávala. Jako pedagog s téměř dvacetiletou praxí nejsem úplně připravena na inkluzivní vzdělávání. Ano, zvládnou se připravit na vyučování v heterogenní třídě, ale ve vlastním vyučování vnímám různorodost vzdělávacích potřeb jako velkou zátěž. Jsem si také vědoma toho, že adekvátně nepokrývám potřeby žáků bystrých a nadaných, spíše se zaměřuji na žáky se slabším výkonem. Důvodem nemožnosti pokrýt spravedlivě všechny vzdělávací potřeby v rámci vyučovací hodiny je nedostatečný respekt spolužáků k práci ostatních. I já vnímám stejnou zátěž při zařazování žáků s SVP, kterou uváděli respondenti.

Výsledky svého šetření bych ráda porovнала s dostupnými výsledky obdobných šetření. Doposud jsem však nenašla žádné informace o šetření postojů žáků k inkluzi provedeného přímo se žáky.

Některé závěry ze svého šetření mohu dát do kontextu s výsledky již realizovaných šetření postojů pedagogů a rodičů k inkluzi. V rámci řešení mezinárodního výzkumného projektu *Společenské aspekty inkluze v letech 201-2015 v základním vzdělávání* realizoval kolektiv autorů z PF Univerzity Palackého v Olomouci výzkum zabývající se inkluzivním vzděláváním z pohledu vybraných aktérů edukace. Cílem výzkumu bylo zjištění a analýza postojů rodičů žáků ZŠ a učitelů ZŠ k inkluzivní formě vzdělávání. (Šmelová a kol., 2017)

Jejich výzkum potvrdil, že většina rodičů má spíše pozitivní názor na zařazení dítěte s postižením do běžné školy. Postoje významně ovlivnila osobní zkušenost rodiče majícího zařazené vlastní dítě s postižením (1 %) nebo zkušenost se zařazením žáka s postižením do třídy jeho dítěte (2 %). V názorech rodičů se odrazil i typ postižení, žáci s mentálním postižením jsou nejméně akceptovanou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Šmelová a kol., 2017, s. 140–142)

Učitelé ZŠ vidí přínos inkluze pro žáky s SVP i přínos inkluze pro intaktní žáky ve středních hodnotách škály (50,2 % a 49,1 %), kdy učitelé s praxí nad 20 let jsou významně kritičtější ve vztahu k přínosu inkluze pro intaktní žáky, oproti tomu jsou mladší učitelé výrazně optimističtější. 55 %-65 % učitelů ZŠ vnímá připravenost škol na inkluzi. (Šmelová a kol., 2017, s. 142)

Postoj učitelů k vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných školách není příliš pozitivní, vzdělávání takového žáka s sebou přináší výukové problémy (37 %) a problémy ve vztazích se spolužáky (35 %) (Šmelová a kol., 2017, s. 91-97).

Je zřejmé, že názory a postoje rodičů ovlivňují názory a postoje dětí k inkluzivnímu vzdělávání. Je-li rodič nakloněn inkluzi pozitivně, předpokládám, že i jeho dítě bude mít spíše pozitivní postoj a obráceně, a toto si myslím, se v určité míře promítlo do mého šetření. Stejně tak se v mé reflexi promítá delší pedagogická praxe a osobní zkušenost.

ZÁVĚR

V současné době je české školství a česká vzdělanost předmětem diskuzí. Dlouhodobě je předmětem veřejné kritiky školská reforma, která se odráží nejen v pojetí vzdělávání, ale také zasahuje do vzdělávacích obsahů i metod vzdělávání. Na otázku, zda vzdělávání splňuje představy a dost možná i očekávání společnosti, zda směřuje tím správným směrem není jednoznačná odpověď. Vzdělávání je proces, který se přizpůsobuje potřebám společnosti na základě stanovených výchovných a vzdělávacích cílů, které jsou odrazem vývoje společnosti a filozofického pojetí člověka. Se změnou lidských hodnot a postojů, se změnou společenských ideologií, s vědeckým pokrokem a rozvojem lidského poznání, se mění pojetí výchovy a vzdělávání. Vezmeme-li v úvahu, že člověk je bytost mající složku bio-psycho-sociální, a také proměnlivost filozofického, psychologického, sociologického a pedagogického pojetí člověka je prakticky nemožné koncipovat jednu teorii výchovy a definovat univerzální výchovný cíl. Vzdělávání se stává pedagogickou spirálou se závitů vinutými tak, že jednotlivé vrstvy vinutí odpovídají výchovným cílům definovaných kulturou společnosti podle směřování společenského trendu.

Slovy Lechty (2016, s. 38), „*že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout*“, lze charakterizovat současný stav na „půli cesty“. Naplnění podstaty inkluze ve společnosti není prozatím plně dosaženo, ve vzdělávání jsou konána opatření a postupné kroky, jak jí co nejlépe a nejúčinněji dosáhnout. Pro tento aktuální stav používá UNESCO „*dvojtermín integrace/inkluze*“.

Podstatu inkluze lze spatřit ve společnosti. V jejím historickém vývoji lze vysledovat tři typy lidské civilizace: zemědělská, průmyslová a informační civilizace, které byly charakteristickým rysem společnosti pro určité období. Až do přelomu 18. století existovala zhruba 10 000 let *tradiční společnost*, založená na tradicích, ve které bylo postavení člověka dáno jeho sociálním původem, univerzem bylo náboženství. Společnost uznávala principy harmonie a rovnováhy. Postupný rozvoj vědeckých poznatků, a především průmyslová revoluce v 19. století a nástup kapitalismu, daly vzniknout nové společnosti. Tzv. *moderní společnost* existovala zhruba 350 let, postavení člověka bylo proměnlivé, univerzem byla věda. V této industriální společnosti se zrodil kapitalismus, který vnesl do společnosti zcela nové principy dělby práce, urbanizaci,

synchronizaci, standardizaci, koncentraci, maximalizaci a centralizaci. Od 70. let 20. století existuje nová tzv. *postmoderní společnost* s principy univerzality, modernizace, automatizace a globalizace, univerzem se stává vědění. Na základě těchto principů lze nazývat současnou společnost *globální společností* v době pozdního kapitalismu, pro nějž je charakteristická právní rovnost lidí. Sociální rovnost a sounáležitost se projevuje jako solidarita a inkluze. Pojetí výchovy a vzdělávání dostává nový rozměr a inkluze se stává interdisciplinárním tématem ve společnosti.

Uchopit téma *Inkluze ve škole* není možné v jedné rovině. Na inkluzi je potřeba nazírat z mnoha úhlů pohledů, jen tak je možné postihnout potřebné souvislosti. K pochopení různých aspektů školní inkluze jsem zpracovala poměrně obsírnou teoretickou část, ve které jsem podrobně nastínila východiska k zavedení inkluzivního vzdělávání. Ta mi umožnila nejen komplexní pohled a pochopení vzájemných souvislostí, ale i obohacení pro moji profesní činnost. S vlastním nadhledem pedagoga přírodních věd můžu konstatovat, že člověk jako individuum je bytostí biologickou a zároveň bytostí sociální. Člověk je nedílnou součástí přírody, jejíž zákonitostem podléhá, a současně je člověk součástí společnosti, jejíž kultury je nositelem. Člověk je výsledkem biologické evoluce a kulturního vývoje. Z tohoto hlediska vnímám určitou spornost v zavedení inkluzivního vzdělávání. Biologický přirozený vývoj člověka je podřízen společenskému uměle nastavenému požadavku spravedlnosti v rovnosti. Principiálně si nemůže být člověk nikdy roven. Nerovnosti vyplývají z biologických, kulturních a ekonomických odlišností. Pohlaví, věk, rasa, jazyk, náboženství, vzdělání a zaměstnání umožňují existenci přirozené, společenské a hospodářské nerovnosti. Předpoklad svobodného člověka, že společnost umožní všem lidem rovný přístup ke vzdělávání, se nestává přirozenou svobodou člověka. V postmoderní společnosti se paradoxně „právo všech na všechno“ stává synonymem „zákonného práva“ vyžadujícího společností, avšak nerespektující zákony přírody, její „přirozený vývoj“. Otázkami přirozeného práva člověka se v historii zabývalo mnoho filozofů, a jako takové by nikdy nemělo záviset na státu. Mělo by být projevem určité společenské dohody. Právně deklarované právo na inkluzivní vzdělávání dle mého názoru opomíjí dohodu ze strany odborníků a pedagogů a současnou vzdělávací koncepci bych spíše nazvala pseudoinkluzí.

Reformní posun českého školství započal změnou politického a společenského systému po roce 1989. Změna se zákonitě promítla do nové koncepce vzdělávání ovlivněné

západoevropským školstvím. Postupný vývojový proces proměny tradiční základní školy odráží demokratické snahy zohlednění individuálních rozdílů žáků a poskytování vzdělání všem dětem podle jejich specifických vzdělávacích potřeb. Současná koncepce inkluzivního vzdělávání je v procesu transformace českého školství dalším účelovým stupněm a v rámci evropského inkluzivního trendu teprve na samém počátku vývoje, oproti finskému nebo anglickému školskému systému s dlouhodobým proinkluzivním vzděláváním.

Na základě šetření v rámci členských zemí EU byla v roce 2012 stanovena kritéria vedoucí k zabezpečení inkluzivního vzdělávacího prostředí. Mezi tyto kritéria patří: „*respektování hodnot odlišnosti žáků, podpora všech žáků, spolupráce žáků a osobní profesní rozvoj*“ (Šmelová et al., 2017, s. 172). Tyto kritéria mají být zabezpečena prostřednictvím kompetentnosti pedagogů a připravenosti edukačního prostředí. Domnívám se, že i sedm let po stanovení kritérií a dva roky po zavedení inkluzivního vzdělávání není v českých školách dostatečně připravené inkluzivní vzdělávací prostředí. Zcela nevyhovující až nedostatečná je odborná příprava učitelů, kteří by měli být schopni zajišťovat naplňování různých specifických vzdělávacích potřeb žáků. Metodické vedení učitelů se děje především formálně, administrativně, chybí praktické předávání zkušeností a metodické vedení odborníkem. Z mého pohledu spočívá podpora efektivní inkluze v realitě převážné většiny českých škol až v dogmatickém přijetí individuálních rozdílů mezi žáky, v pověření výchovných poradců metodickým vedením učitelů při práci s žáky s SVP, jakožto specialistů na odbornou podporu kolegů, společně s nedostatečnými osvětovými snahami ve společnosti, a především v řadách rodičů. Existuje několik škol, kde probíhá skutečné inkluzivní vzdělávání, tyto školy byly již dříve nakloněné společnému vzdělávání s odlišnou filozofií hodnot než běžné školy. Takové školy mají v tomto směru jistý náskok.

V praktické části práce jsem zjišťovala *aktuální postoje žáků druhého stupně základní školy na koncepci inkluzivního vzdělávání*. Realizovala jsem vlastní dotazníkové šetření v jedné základní škole. V kontextu výzkumných otázek jsem našla odpovědi na všechny stanovené problémové otázky. Zjištěné velmi negativní výsledky o informovanosti žáků o inkluzivním vzdělávání ukazují, jaká je druhá strana školní inkluze, jak jsou samotní aktéři – žáci o novém konceptu inkluzivního vzdělávání nedostatečně informováni. Právě zde, si myslím, je počátek neporozumění problematice

školní inkluze. Nedostatek informací mezi žáky a tím i mezi rodiči, nepřesné představy a očekávání vyúsťují v prozatím ne příliš úspěšnou realizaci inkluze v současných podmínkách českého školství. Přesto usuzuji z odpovědí respondentů, že *žáci subjektivně vnímají inkluzivní vzdělávání spíše pozitivně*. Žáci si uvědomují, že mají mezi sebou spolužáky s odlišnými vzdělávacími potřeby, a i přes určité nevýhody, které vnímají, si jsou vědomi toho, že takový žák může být prospěšný. Vzájemně se učí toleranci, empatii a vnímání možností a důsledků omezení a uvědomění si toho, že žák s určitým omezením patří mezi vrstevníky. Žáci také oceňují přístup svých učitelů a prostředí školy vnímají jako připravené pro všechny. To si myslím, že jsou zásadní projevy funkční školní inkluze.

Touto prací jsem chtěla poukázat na problematiku školní inkluze pohledem žáků. V teoretické části práce jsem se pokusila shrnout podstatné souvislosti nalezení východisek inkluze ve vzdělávání. Provedla jsem vlastní výzkumné šetření, jehož záměrem bylo získat základní přehled o zkoumaném problému, získat údaje charakterizující aktuální postoje žáků základní školy k inkluzivnímu vzdělávání a poukázat na nutnost zabývat se hlouběji postoji žáků. Při zpracování práce vyvstala řada zajímavých otázek, kterými se práce přímo nezabývala a které se v rámci tématu nabízely. Je však pozitivní, že se na problémy poukáže a bylo by přínosem, kdyby se tato práce stala podnětem pro další zkoumání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: MU.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Cach, J., & Váňová, R. (2000). Václav Příhoda (1889-1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, (1), 3-12. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2315&lang=cs>

Cach, J. (1988). K stému výročí úmrtí G. A. Lindnera. *Pedagogika*, (1), 63-70. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4072&lang=cs>

CRMD (1991). *Úmluva o právech dítěte*. Dostupné z <http://www.crdm.cz/download/umluva.pdf>

Depaepe, M. (2017). More than an Antidote Against Amnesia. Some historiographical, theoretical, and methodological reflections on the history of education. *Pedagogika*, (4), 329-350. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11802&lang=cs>

Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Durozoi, G. & Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition.

EU (2003). Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. místo neznámé : Evropská komise. Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu.

EU (2010). *Evropa 2020: Sdělení Evropské komise*. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/Evropa_2020_cz_Sdeleni_EK.pdf

Farková, M. (2008). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: UJAK.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gordon, M. (2016). *Existential Philosophy and the promise of education. Learning from Myths and Metaphors*. New York: Peter Lang Publishing.

Halada, A. (2011). Od Sparty ke Komenskému. *Můžeš*, (11), 22-23. Dostupné z <http://www.muzes.cz/getattachment/879cf472-ef52-4668-a122-c1029489270a/>

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál, 2009.

Holásek, P. (2013). *Gustav Adolf Lindner zakladatel české sociální pedagogiky*. (Bakalářská práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20420/hol%C3%A1sek_2013_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Horák, J., & Kratochvíl, M. (1996). *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita.

Hrušková, M. (2013). *Pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho*. (Diplomová práce). Pardubice: Univerzita Pardubice. Dostupné z https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/53249/HruskovaM_PedagogikaJohanna_MP_2013.pdf;jsessionid=413D0F4C81EBF5119F097DEC4718B7C0?sequence=3

Chlup, O. (1953). L. N. Tolstoj - pedagogický myslitel. *Pedagogika*, (6), 338-343. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=7295&lang=cs>

Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jarošová, J. (2009). *Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice*. (Bakalářská práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z https://theses.cz/id/mw8fuf/downloadPraceContent_adipIdno_15835

Jedlička, R. (2014). *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: UK.

Jůva, V. (2003). *Pedagogika 19. století. Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.

Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Kotásek, J. (1997). *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: ÚIV.

Květoňová-Švecová, L., Hájková, V., & Strnadová, I. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Univerzita Karlova.

Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.

Lutonská, Z. (2006). *Vývoj přístupů k mentálně postiženým od středověku po současnost*. (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/79930/pedf_b/Bakalarskaprace.pdf

Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido.

Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.

MPSV (2000). *Evropská sociální charta*. Dostupné z <https://www.mpsv.cz/cs/1132>

MPSV (2006). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupné z https://www.mpsv.cz/files/clanky/28419/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf

MŠMT (2001). *Světová deklarace vzdělání pro všechny*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

MŠMT (2002). *Bílá kniha*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT (2009). *Analýza Bílé knihy*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani?highlightWords=anal%C3%BDza+b%C3%ADl%C3%A9+knihy>

MŠMT (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013*. Dostupné z https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/uv-c.-206-2010-k-navrhu-pripravne-faze-narodniho-akcniho-planu-inkluzivniho-vzdelavani.pdf

MŠMT (2014). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT (2016). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

MŠMT (2018). *Školský zákon*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

MZČSFR (1992). *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-209>

OSN (1971). *Deklarace OSN o právech lidí s mentálním postižením*. Dostupné z http://satan.pedf.cuni.cz/~sasa/spc/texty/odkazy_zakony_deklarace_mp.php

OSN (2006). *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupné z <https://www.mpsv.cz/cs/28419>

OSN (2016). *Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39238/>

Pařízek, V. (1985). Otokar Chlup a dnešní škola. *Pedagogika*, (4), 377-382. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4677&lang=cs>

Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Pospíšil, J. (2009). *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání*. Olomouc: Hanex.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

PSPČR (1993). *Listina základních práv a svobod*. Dostupné
z <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Rada Evropy. (1950). *Charta základních práv Evropské unie*. Dostupné
z http://www.euroskop.cz/gallery/6/2090-charta_zakladnich_prav_1.pdf

Rawls, J. (1995). *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing.

Rešlová, L. (2016). *Racionalismus a Empirismus z hlediska teorie poznání*. (Diplomová práce.) Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné
z https://theses.cz/id/nl0n51/Diplomova_prace_Lenka_Reslova.pdf

Röd, W. (2004). *Novověká filosofie*. Praha: Oikoymenh.

Somr, M. et al. (1987). *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN.

Škodová, E. (2009). *Josef Úlehla a jeho přínos reformní pedagogice*. (Bakalářská práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné
z https://theses.cz/id/jcrg2c/downloadPraceContent_adipIdno_14434

Šmelová, E., Suralová, E., & Petrová, A. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Štech, S. (1988). Idea činnosti, psychického vývoje a učení v myšlení
J. A. Komenského. *Pedagogika*, (1), 37-48. Dostupné
z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4066&lang=cs>

ŠVP (2014). *RVP ZV - ŠVP Paleta života*. Liberec: ZŠ Liberec, nám. Míru 212/2, 2014.

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola součastnosti?* Praha: Wolters Kluwer.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. Dostupné
z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

UNESCO (2016). *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-akcni-ramec-pro.html>

UNICEF (1989). *Úmluva o právech dítěte*. Dostupné z <https://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete>

UNICEF (1989). *Úmluva o právech dítěte. Hlavní principy*. Dostupné z https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/hlavni_principy.pdf

Univerzita Palackého (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/>

Urban, Z. (1953). Několik poznámek k masarykově legendě, ideologii a politice. *Pedagogika*. 1953, (6), 323-328. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=7286&lang=cs>

Zemková, J. (2013). *Jan Uher (1891 – 1942)*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/96746/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A – Dotazník

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

(Odpovědi označ křížkem nebo vypiš slovy.)

Třída: _____

Rok narození: _____

Pohlaví: ☐ chlapec ☐ dívka

1. Víš, co je to inkluze, inkluzivní vzdělávání? ☐ ANO ☐ NE
2. Vysvětlil ti někdo, co znamená pojem inkluze? ☐ ANO ☐ NE (přejdi k otázce č. 4)
3. Pokud ANO, kdo to byl? Vypiš slovy: _____
4. Vypiš slovy, co myslíš, že znamená inkluzivní vzdělávání. _____

Někteří žáci mohou mít speciální vzdělávací potřeby (SVP) a při vyučování mají právo na využívání pomocných opatření, např. pomoc asistenta, speciální pomůcky nebo úlevy.

5. Označ ty problémy, které podle tebe u žáka vyžadují speciální pomoc:

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ tělesné postižení | ☐ autismus | ☐ vývojové poruchy učení |
| ☐ vývojové poruchy chování | ☐ zdravotní oslabení | ☐ nedostatečné rodinné zázemí |
| ☐ nedostatečná znalost českého jazyka vyplývající z odlišné národnosti | | |
| ☐ porucha pozornosti | ☐ porucha soustředění | ☐ zvýšená pohybová aktivita |
| ☐ výkyvy nálady | ☐ mentální postižení | ☐ snížená pohybová aktivita |
| ☐ nepěkná úprava písma | ☐ chyby v pravopise | ☐ zhoršená pohyblivost prstů |
| ☐ chybné čtení čísel | ☐ chybné čtení textu | ☐ slabé matematické schopnosti |
| ☐ špatná výslovnost | ☐ chybné psaní čísel | ☐ zhoršená orientace v číslech |

6. Patříš mezi žáky s SVP? ☐ ANO ☐ NE
7. Je ve tvé třídě spolužák s SVP? ☐ ANO ☐ NE
8. Je důležité, aby se žáci s SVP začleňovali do běžné třídy? ☐ ANO ☐ NE
9. Mohou se učitelé dostatečně věnovat žákovi s SVP v běžné třídě? ☐ ANO ☐ NE
10. Má přítomnost žáka s SVP negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků?
☐ ANO ☐ NE

11. Je pro tebe přítomnost žáka s SVP ve výuce zátěží? ☐ ANO ☐ NE (přejdi k otázce č. 15)

12. Pokud je pro tebe přítomnost žáka s SVP zátěží, vypiš slovy v čem: _____

13. Jaké výhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy? Vypiš slovy: _____

14. Jaké nevýhody vidíš v zařazení žáka s SVP do běžné třídy? Vypiš slovy: _____

15. Oceňuješ pomoc učitele / asistenta, který ve třídě pracuje se žákem s SVP?

☐ ANO ☐ NE

16. Ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy? ☐ ANO ☐ NE (přejdi k otázce č. 18)

17. Pokud ovlivňuje přítomnost žáka s SVP klima třídy, vypiš slovy v čem: _____

18. Máš pocit, že se někteří žáci chovají k žákovi s SVP nevhodným způsobem?

☐ ANO ☐ NE

19. Máš pocit, že se žák s SVP chová nevhodným způsobem ke spolužákům?

☐ ANO ☐ NE

20. Máš pocit, že je někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanován?

☐ ANO ☐ NE

21. Máš pocit, že někdy žák s SVP při pobytu ve škole šikanuje okolí?

☐ ANO ☐ NE

22. Je možné zařadit žáka s mentálním postižením do běžné třídy?

☐ ANO ☐ NE

23. Je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží?

☐ ANO ☐ NE (přejdi k otázce č. 25)

24. Pokud je pro tebe přítomnost žáka s mentálním postižením ve výuce zátěží, vypiš slovy v čem: _____

25. Máš pocit, že učitelé upřednostňují jednu skupinu žáků na úkor jiných?

☐ ANO ☐ NE

26. Máš pocit, že učitelům vadí, když děláš chyby, pokud se snažíš podávat nejlepší výkon?

☐ ANO ☐ NE

27. Máš pocit, že se všichni učitelé snaží všem žákům pomáhat? ☐ ANO ☐ NE
28. Máš pocit, že se učitelé domnívají, že všichni žáci jsou stejně důležití? ☐ ANO ☐ NE
29. Máš pocit, že třídní kolektiv přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby? ☐ ANO ☐ NE
30. Máš pocit, že je ve škole takové prostředí, ve kterém se můžou vzdělávat všichni bez rozdílu? ☐ ANO ☐ NE
31. Líbí se ti ve tvé třídě? ☐ ANO ☐ NE