

Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání

Miloň Potměšil

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

Souhrn

Autor v článku předkládá výsledky výzkumu, který v období tří let probíhal s cílem popsat skupinu 794 pedagogických pracovníků z hlediska vývoje jejich postojů, názorů a obav zaměřených na proces inkluzivního vzdělávání. Výsledky výzkumu ukazují vývoj ve sledovaných položkách a přinášejí závěry pro oblast přípravy pedagogů běžných škol.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, postoje, pocity, pedagogický pracovník, edukace, osoba s postižením, metodika výuky.

Abstract

This research is part of the international research project SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). The international research team is formed of Dr. Ch. Forlin – Institute of Education Hong Kong, dr. T. Loreman and Dr. Ch. Earle – Concordia University College of Alberta, Canada, Dr. U. Sharma, Monash University, Victoria, Australia and the author of this article.

The research was focused in the field of sentiments, attitudes and concerns of educators when working with handicapped people. This study aimed at determination whether the above stated parameters change after achieving qualification in special needs education. The results of research encompassing a period of three years aimed at describing a group of 794 educators from the point of view of development of their attitudes, opinions and concerns focused on the process of inclusion.

The research was divided into two phases – 1st phase before commencement of the university (Bachelor's) specialized study of special needs education, and the 2nd phase conducted a month before termination of this three-year study programme.

Key words:

1. Inclusion, attitudes, sentiments, pedagogue, education, handicapped person, methodology of teaching.

Informace o mezinárodním projektu

Tento výzkum je součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). Mezinárodní výzkumný tým tvoří dr. Ch. Forlin – Institut of Education Hong Kong, dr. T. Loreman a dr. Ch. Earle – Concordia University College of Alberta, Canada, dr. U. Sharma, Monash University, Victoria, Australia a autor tohoto článku. Výzkum byl zaměřen na oblast pocitů, postojů a obav pedagogických pracovníků při práci s osobami s postižením¹. Cílem bylo zjistit, zda se výše uvedené parametry mění s dosažením speciálněpedagogické kvalifikace. Výzkum probíhal ve dvou vlnách, I. před započítím vysokoškolského (bakalářského) specializačního studia speciální pedagogiky a II. vlna proběhla jeden měsíc před ukončením tohoto tříletého studijního programu.

Pojmový aparát výzkumu

Vzhledem k tomu, že náš výzkum je zaměřen do oblasti speciální pedagogiky, která je v kontextu pedagogiky a edukace velmi dobrou ukázkou mezioborového přístupu, vymezíme nejdříve terminologický aparát. Považujeme za potřebné zmínit se o normalizaci, integraci a inkluzi. Ve vztahu k výchově a vzdělávání se asi nejzásadnějším způsobem vyjádřili zástupci 92 členských zemí UNESCO v deklaraci v roce 1994², kde se hovoří o snaze vedoucí k odstraňování diskriminačních postojů cestou zavádění otevřených inkluzivních škol a ovlivňování společenského vědomí, směřujícímu k principu inkluze.

Významným přínosem bylo pojetí *normalizace*, které je spojeno s požadavkem na úpravu podmínek zajišťujících „normální“ život osob s mentálním postižením. Bylo zavedeno poprvé dánským právníkem Nielsem Erikem Bank-Mikkelsenem.³ Dále se toto pojetí utvářelo zejména v severských zemích Evropy a odtud bylo jako soubor principů uváděno do praxe i v dalších zemích. V souvislosti s principy můžeme hovořit o základním pohledu⁴, který zajišťuje úpravu prostředí a postojů společnosti v takové podobě, aby byly v souladu s potřebami osob s mentálním postižením. Požadované úpravy v kontextu normalizace se

¹ SHARMA, U., FORLIN, CH., LOREMAN, T., EARLE, CH. Pre-service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-service Teachers. *International Journal of Special Education*, p. 80 – 93.

² The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education

World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994, United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain

³ K hodnocení a přínosu *normalizace* více například FLYNN, R. J., LEMAY, R. A. (Edit.) *A Quarter-century of normalization and social role of valorization: evaluation and impact*.

⁴ Dostupné z www: [http://en.wikipedia.org/wiki/Normalisation_\(people_with_disabilities\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Normalisation_(people_with_disabilities)) – [cit. 20.4.2009]

týkají běžných životních aktivit, zapojování do běžného života společnosti v takovém rozsahu, který je pro konkrétní osobu s postižením přijatelný. Jsme přesvědčeni, že toto pojetí dalo následně vzniknout podobnému náhledu i na proces edukace a socializace osob s jinými druhy znevýhodnění.

Jedním z nejméně používaných pojmů v naší sledované oblasti je *integrace*. Vymezení tohoto pojmu najdeme ve směrnici⁵ ministerstva školství a spočívá v tom, že pouze uvádí integraci individuální a skupinovou.

Další a pro tuto práci nejdůležitější, je termín *inkluze*. Z českých pramenů není ve všech případech zřejmý rozdíl mezi termínem integrace a inkluze. Například Průcha⁶ definuje inkluzi ve vzdělávání jako výsledek hnutí, kterým je usilováno o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání i těžce postižených. V publikacích, zaměřených na problémy současné pedagogiky se obou termínů používá jen v omezeném počtu – například Průcha⁷. Pojem inkluze se spojuje se změnou paradigmatu speciální pedagogiky⁸ a připomeňme jen, že první kroky v této oblasti u nás patří J. Jesenskému⁹. Opět se vrátíme ke konferenci ve španělské Salamance, kde se inkluze stala klíčovým pojmem. V prohlášení se hovoří o programech zaměřených na edukaci žáků s postižením v podmínkách běžných škol, zdůrazňuje se princip individualizace, a to jak v plánování obsahu a tempa, tak v požadavcích na úpravu prostředí, ve kterém se celý proces edukace odehrává.

Uvedený přístup se projevil, jak již bylo řečeno, i na změně paradigmatu speciální pedagogiky, která se v tomto světle stala komprehenzivní pedagogickou disciplínou. Ve srovnání s předchozím pojetím postižení, spíše medicínského charakteru, je v současné době na speciální pedagogiku nahlíženo jako na obor suportivní, jehož cílem je připravit jedince s postižením na život ve společnosti, aby jeho prožívání dostalo co možná nejvyšší kvalitu života co nejvíce se přibližující standardu většinové – intaktní populace.

Pro účely naší práce si můžeme shrnout základní rozdíl mezi integrací a inkluzí, který spočívá v rozdílném pojetí dítěte – žáka. Pojetí integrační respektuje odlišnosti skupiny dětí s postižením a skupiny intaktních dětí, ale hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě odlišné (zdravotní kondicí nebo vzdělávacími potřebami) skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí. Inkluzivní

⁵ Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002

⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

⁷ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované vydání.

⁸ FORLIN, Ch. *Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca*. *European Journal of Psychology of Education*, p. 265 – 277.

⁹ JESENSKÝ, J. *Integrace -- znamení doby*. Praha : Karolinum, nebo JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*.

pedagogika se dívá na děti či žáky z takové pozice, ve které není rozdílů z důvodů shora uvedených, ale předpokládá se práce se skupinou, ve které má každý nějaké individuální potřeby.

Přehledně můžeme vztah mezi integrací a inkluzí vymežit podle Kocurové¹⁰ následovně.

Integrace – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertízy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem.

Inkluze – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertízy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.

Cíle edukačního procesu jsou dány národním a následně školním vzdělávacím kurikulem a v případě potřeby individuálním vzdělávacím plánem, jako nástrojem k odpovědi na specifické potřeby žáka. Moderní filosofie vzdělávání nahlíží v rámci obecné pedagogiky na současný trend jako na komprehenzivní. Například R. Barrow a R. Woods¹¹ hovoří v tomto světle o požadavcích na pedagogiku a pedagogy, kteří realizují proces edukace a charakterizují jej jako „racionální“ a dále jej vysvětlují z hlediska moderního pojetí pedagogiky a potřebné profesní přípravy na straně pedagogů. Kompetencemi pedagogů směrem k dětem a žákům s postižením se zabývají ve své publikaci¹² A. W. Brue a L. Wilmschurst, kteří uvádějí potřebné kompetence pedagogů pro práci s dětmi a žáky s různými druhy postižení a tedy i se speciálními vzdělávacími potřebami. S odvoláním na „Rehabilitation act of 1973“ a zejména jeho oddíl 504 specifikují požadavky na pedagogy v oblastech strategií zaměřených například na organizaci procesu, projevy chování, úpravu prostředí a podmínek a dalších. Charakteristiku inkluze a inkluzivního vzdělávání nabízejí ve své publikaci¹³ K. Hull a kol. a stavějí jako základní předpoklady následující:

- Děti s postižením se mohou účastnit stejných vzdělávacích programů, jako jejich vrstevníci.
- Mohou navštěvovat prostředí, které odpovídá jejich skutečnému věku.
- Mohou podle potřeby využívat individuální přístup formou IVP.
- Mají nárok na speciálněpedagogickou podporu podle svých potřeb.

¹⁰ KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese.*

¹¹ BARROW, R., WOODS, R. *An Introduction to Philosophy of Education.* p.94-95.

¹² BRUE, A.W., WILMSHURST, L. *A Parent's Guide to Special Education.*

¹³ HULL, K., GOLDHABER, J., CAPONE, A. *Opening doors.* p.13.

Stejní autoři se ve své publikaci zabývají požadavky na pedagogy, kteří pracují v podmínkách inkluze a mimo praktických kompetencí se snaží poukázat i na další předpoklady, které jsou podle nich nutné k výkonu takto specifické práce. Pro naše účely můžeme v souladu s výše uvedenými autory konstatovat, že míra nároků a spektrum pedagogických kompetencí se v případě inkluzivního (ostatně stejně jako u integrovaného) vzdělávání rozšiřuje do nebyvalé míry. Uvažujeme o výchovněvzdělávací práci, zaměřené na děti a žáky s postižením i intaktní. S tím souvisí tedy i připravenost a kompetence pedagogického personálu. Hájková¹⁴ vymezuje profesionální kompetence pedagoga jako souhrn předpokladů k výkonu pedagogické činnosti, ale rovněž jako kapacitu jednat inteligentně v situacích, které jsou stále dostatečně nové a jedinečné, s cílem najít vhodnou reakci formulovanou na místě. Má-li pedagog tyto schopnosti hodnotit a rozhodovat, pak je způsobilý zvolit vhodné reakce v situacích, které bývají nové a nepředvídatelné. Vzhledem k tomu, že naším cílem není představovat specifické kompetence, které lze očekávat u pedagogů zaměřených na edukaci dětí s postižením (myšleno z hlediska druhu) s ohledem na specifickou tohoto postižení, uvedeme pouze pro ilustraci požadavky na situaci edukace dítěte se sluchovým postižením. Mimo schopnost domluvit se v českém i znakovém jazyce na běžné uživatelské úrovni, aby mohl výchovněvzdělávací proces probíhat bez účasti komunikační bariéry jako limitujícího faktoru, uvedeme výčet dalších oblastí, u nichž předpokládáme pedagogovu připravenost: emocionální gramotnost – úvod do teorie a praxe emocionálního života, pojmy a popis jednotlivých emocí a prožitků, sebeovládání – uvědomělé chování motivované předem stanoveným cílem stejně, jako sociální kompetence – založení a rozvoj věku přiměřených sociálních dovedností, které odpovídají kultuře a prostředí, ve kterých se dítě nachází, dále pak rozvoj kladných vztahů s vrstevníky – nácvik a rozvoj sociálních dovedností ve skupině vrstevníků a v neposlední řadě schopnost řešení problémů v interpersonálních vztazích. Oblast poznatkovou pro naši práci záměrně vyjímáme, protože předpokládáme její vymezení v souladu s národním kurikulem.¹⁵

Výsledky provedeného výzkumu na Islandu, který prováděla D. J. Bjarnason¹⁶, ukazují na provázanost změny podmínek při přeměně tradičních přístupů na formu inkluzivní edukace a jejich odraz do přípravy budoucích pedagogů. Z hlediska námi sledovaných

¹⁴ HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*.

¹⁵ U nás o tom více např.: POTMĚŠIL, M. *Sebereflexe a sluchové postižení*.

¹⁶ BJARNASON, D. Disability studies and their importance for special education professionals. *Nordisk Pedagogik*.

kompetencí a postojů autorka hovoří přímo o „... changed general educator's roles in the face of growing student diversity¹⁷“.

Právě požadavky kladené na osobnost pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání nás vedly ke spolupráci na výše zmíněném výzkumu. Inkluzivní (v našich podmínkách přesněji integrované vzdělávání)¹⁸ je u nás legislativně¹⁹ podloženo a v praxi se realizuje a jsme přesvědčeni, že existuje mnoho variant forem a metod práce, které jsou vztahovány k výše uvedeným formám edukace. Zajímaly nás, stejně jako zahraniční kolegy, postoje, pocity a obavy pedagogů, kteří mohou ve své praxi očekávat situaci, kdy budou vzdělávat dítě s postižením a měli by jako učitelé obstát a požadované výchovně-vzdělávací cíle splnit. Jako cílovou skupinu výzkumu jsme si vybrali pedagogické pracovníky, kteří měli těsně před započítím tříletého specializačního studia speciální pedagogiky pro učitele s ukončeným magisterským programem, zaměřeným na pedagogiku intaktní populace a dále zde byli absolventi středních – nejčastěji pedagogických škol se zaměřením na předškolní vzdělávání.

Metodologie výzkumu a interpretace výsledků

Abychom se mohli zapojit do výzkumu, museli jsme využít stejných dotazníků²⁰, jako naši zahraniční kolegové, a to v české mutaci, která se neodlišovala významem ani položkami od anglického vzoru. Také při statistickém zpracování a vytvoření skupin „Pracnost a stres“ a „Vzdělávací proces a jeho zvládnutí“ bylo postupováno podle původní metodiky.

¹⁷ „... zásadní změna v postavení učitele v souvislosti s narůstající růzností potřeb žáků ...“

¹⁸ Termíny odvozené od výrazu inkluze se v současné době v našich pedagogických dokumentech objevují pouze ve třech případech: Bílá kniha II. verze jej v kapitole 10. *Speciální vzdělávání* uvádí paralelně s termínem integrace a v souvislosti s odstraňováním segregovaného vzdělávání. Dále pak ve vyhlášce 17/2005 Sb ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb., ze dne 14. srpna 2006 se uvádí termín inkluze s požadavky na vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na rozsah jejich kompetencí. Třetím dokumentem je Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol, předškolních zařízení a školských zařízení a jejich zařazování do 16ti třídního katalogu prací Č.j.: 30 207/2003-2. Zde se nalezneme *inkluzi* pouze jednou, a to v souvislosti s předpokládanými odbornými kompetencemi pro 11. platovou třídu.

¹⁹ Školský zákon – Zákon 61/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění (poslední č. 49/2009 Sb., ze dne 28. ledna 2009 nebo Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení ve školním roce 1997/1998, MŠMT ČR, č.j. 18996/97-22., Vyhláška 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 62/2005 Sb., ze dne 19. března 2007).

²⁰ LOREMAN, T., EARLE, CH., SHARMA, U., FORLIN, CH. The Development of an Instrument for Measuring Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*.

Položky dotazníku byly vybrány a řazeny následujícím způsobem:

POSTOJE A OBAVY PEDAGOGŮ VZTAHUJÍCÍ SE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

1. pracuji v oblasti pedagogiky:

předškolní základní školy střední školy spec. vzdělávání jiné (uved'te).....

2. muž žena **3. věk:** do 29 30 – 39 40 +

4. moje nejvyšší ukončené vzdělání je: středoškolské Bc. Mgr. PhD

5. mám pravidelný, častý kontakt s osobami s postižením: ano ne

6. pro práci s osobami s postižením mám odbornou přípravu v rozsahu:

0 který pocít'uji jako velmi nedostačující dostatečnou (kurz nejméně 40 hodin)

7. moje informovanost o legislativních podkladech a organizaci vzdělávání osob s postižením je:

velmi dobrá dobrá průměrná nedostatečná žádná

8. pocit jistoty při vzdělávání osob s postižením mám: velmi dobrý dobrý průměrný nízký spíše nejistota

9. zkušenosti se vzděláváním osob s postižením pocít'uji jako:

nedostatečné nemnohé, ale ještě dostačující dostatečné (nejméně 30 dní)

Následovala tabulka s prosbou o vyjádření k výroky. V tabulce byly uvedeny následující výroky:

1. společnost osob s postižením mi nevádí
2. obávám se přímého kontaktu s osobami s postižením
3. žáci a studenti s problémy v oblasti komunikace mluvenou řečí mohou být ve třídách běžných škol
4. žáci a studenti vyžadující přítomnost asistenta mohou být ve třídách běžných škol
5. žáci a studenti s projevy agresivního chování patří do tříd běžných škol
6. žáci a studenti, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání individuální vzdělávací plán, patří do tříd běžných škol
7. žáci a studenti, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do tříd běžných škol
8. žáci a studenti s deficitem v pozornosti patří do tříd běžných škol
9. žáci a studenti, kteří soustavně neprospívají, patří do tříd běžných škol
10. jsem přesvědčen(a), že přítomnost žáka nebo studenta s postižením podstatně zvýší moji pracovní zátěž
11. nejsem přesvědčen(a) o kvalitě a efektivitě podpory, která je poskytována při vzdělávání integrovaných žáků a studentů s postižením ze strany odborných pracovišť

12. nejsem přesvědčen(a) o tom, že moje příprava na práci s žáky a studenty s postižením je dostatečná k dosažení potřebných výsledků
13. jsem přesvědčen(a) o tom, že z mé strany není možné věnovat integrovanému žákovi nebo studentovi potřebnou pozornost
14. obávám se, žáci nebo studenti s postižením nebudou dobře přijímáni ve třídě intaktních vrstevníků
15. přítomnost žáka nebo studenta s postižením považuji pro sebe za zdroj velké psychické zátěže

Interpretace získaných dat

Nejprve jsme zpracovali získané dotazníky z první a druhé vlny z hlediska demografických informací.

V první vlně bylo osloveno 563 respondentů a ve druhé 231. Respondenti byli z celé České republiky. V první vlně bylo osloveno 22,4 % mužů a ve druhé vlně jich bylo 12,3 %. Ženy doplňovaly celek svým zastoupením v první vlně 77,6 % a ve druhé vlně 87,7 %. Z celkového počtu 563 bylo 13 respondentů pracujících mimo oblast pedagogické práce a 15 respondentů bylo z různých důvodů mimo aktivní pedagogickou práci.

Věková skladba respondentů: méně než 30 let bylo v první vlně 32,8 % a ve druhé vlně 27,9 % dotázaným, 37,8 % respondentů první vlny a 42 % druhé vlny bylo v kategorii 30 – 39 let a nad 40 let bylo v první vlně 29,4 % a ve druhé vlně osloveno 30,1 % respondentů.

Vzdělanostní úroveň námi oslovených respondentů byla následující: v první sledované vlně 59,5 % respondentů a 59,8 % respondentů druhé vlny ukončilo středoškolské vzdělání, bakalářský program ukončilo v první vlně 24,6 % a ve druhé vlně 31,1 % respondentů, magisterský program ukončilo v první vlně 15,9 % a 8,7 % dotázaných ve druhé vlně. Pouze 0,5 % respondentů druhé vlny vykázalo ukončený doktorský (PhD) program.

Dále jsme se zaměřili na interpretaci zjištěných dat. Pro přehlednost předkládáme údaje v procentech. Vzhledem k tomu, že jsme všechna data zpracovali i běžnými statistickými metodami, budeme se o statistické výsledky v případech, kde to bude užitečné, opírat také.

Tabulky srovnání získaných dat v první a druhé vlně výzkumu

Tab. 1 častý kontakt s osobami s postižením

četnost kontaktů	%
I. vlna	42
II. vlna	68

Tab. 2 předchozí odborná příprava

míra předchozí odborné přípravy	bez přípravy	nedostatečná	dostatečná
	50,0%	21,9%	28,1%

Tab. 3 informovanost pedagogů o legislativních podkladech

míra informovanosti v %	velmi dobrá	dobrá	průměrná	nedostatečná	žádná
I. vlna	2,1	21,7	32,2	22,9	21,1
II. vlna	4,6	30,6	52,5	8,2	4,1

Výsledky ukazují, že míra informovanosti respondentů v legislativní oblasti vzrůstá s časem studia. Optimisticky však celkově tyto údaje nepůsobí, protože je vysoký počet respondentů, kteří hodnotí svoje znalosti jako průměrné a horší (76,1% v první vlně a 64,8% ve vlně druhé).

Tab. 4 pocit jistoty pedagogů při vzdělávání

míra pocitu jistoty v %	velmi dobrý	dobrá	průměrný	nízký	nejistota
I. vlna	7,3	25,7	30,3	18,4	18,3
II. vlna	6,5	43,3	33,5	8,8	7,9

V tabulka č. 4 předkládáme zjištěné hodnoty, které se týkají pocitu jistoty pedagogů při inkluzivním vzdělávání. V položce velmi dobrý došlo dokonce ke snížení, snad přesunem „velmi jistých“ pedagogů do jiné skupiny, ve které studiem a poznáním šíře této problematiky respondenti své jistoty poněkud ubrali. Celkově pocit jistoty vzrostl, ale znepokojivý je údaj o množství pedagogů, kteří se svojí jistotou pohybují na úrovni průměrné, vedoucí až k nejistotě. V těchto případech musíme uvažovat o 67,1% respondentů první vlny a 50,2% druhé vlny. Je to tedy (a to i v případě blížícího se ukončení vzdělání v této oblasti) v obou případech nejméně polovina.

Tab. 5 předchozí zkušenost se vzděláváním osob s postižením

míra zkušenosti v %	nedostatečná	ještě dostatečné	dostatečné
I. vlna	49,2	26,4	24,4
II. vlna	19,8	30,4	49,8

Diskuse k tabulce č. 5 bude zaměřena na spíše nedostatečné hodnocení předchozí zkušenosti ze vzděláváním osob s postižením v první vlně oproti optimističtějšímu hodnocení odpovědí vlny druhé, ale fakt, že pouze asi polovina respondentů považuje své předchozí zkušenosti za dostatečné nás vede k zamyšlení nad tím, zda by neměl být tento deficit zohledněn buď v přijímacím řízení nebo v průběhu počátečních semestrů studia ve formě povinných metodicky řízených praxí. Vzhledem k tomu, že hovoříme o kombinované formě studia, bude třeba v této oblasti hledat možná východiska ve struktuře a organizaci studia.

Další analýzu získaných dat jsme zaměřili na druhou část dotazníku a v následující tabulce č.6 předkládáme výsledky.

Tab. 6 vyjádření postojů respondentů v obou vlnách - souhlas s výrokem v %

výrok vyjádřený v %	vlna I.	vlna II.
společnost osob s postižením mi nevadí	97	97
neobává se přímého kontaktu	94,9	94,9
problémy žáka v komunikaci mluvenou řečí mi nevadí	83	83
přítomnost asistenta mi nevadí	89,6	89,6
agresivní chování není pro inkluzi přijatelné	70,8	68,6
práce s žáky se speciálními potřebami vyžaduje IVP	64,4	87,6
speciální komunikační techniky jsou přijatelné	45,4	59,9
ADHD jsou přijatelné pro inkluzi	60,9	77
soustavně neprospívající patří do běžných škol	58,9	46,5
inkluze zvyšuje zátěž učitele	69,3	72 !!!
kvalita a efektivita podpory není dostatečná	58,3	58,8 !!!
moje příprava pro inkluzivní vzdělávání je nedostatečná	58,9	46,5!!!
nemohu věnovat žákovi s postižením dostatečnou pozornost	36,4	31,2 !!!
obávám se nepřijetí intaktními vrstevníky	39,6	41,7 !!!
inkluzivní vzdělávání je zdroj velké psychické zátěže	27,7	29,6 !!!

K výše uvedené tabulce považujeme za nutné uvést komentář zejména k položkám, které jinak pozitivní obraz sledované problematiky značně narušují. Všechny jsme označili (!!!) proto, že nedávají uklidňující zprávu o pohledu pedagogů na inkluzivní vzdělávání.

Dále jsme si pro interpretaci dat rozdělili výše uvedené položky do dvou skupin:

1. Pracnost a stres – 1, 2, 10, 11, 12, 13, 15.

Pokud se budeme zabývat skupinou výroků, které jsou zaměřeny na pracovní náročnost a stres při práci s dětmi a žáky s postižením v podmínkách integrovaného vzdělávání, potom můžeme z předchozích údajů shrnout:

- Více než 90 % respondentů obou vln nemá záporný vztah k osobám s postižením.
- Kolem 70 % respondentů je v obou vlnách přesvědčeno, že přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami zvýší jejich pracovní zátěž.
- 58 % respondentů v obou vlnách vyjádřilo nedůvěru k dostatečné míře podpory integrované edukaci ze strany odborných pracovišť.
- Úroveň vlastních kompetencí nepovažovalo za dostatečnou 58,9 % respondentů první vlny a 46,5 % respondentů vlny druhé.
- Více než 30 % respondentů (36,4 vs. 31,2) v obou vlnách projevilo obavy z toho, že není možné se věnovat žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami podle jeho požadavků.
- Přítomnost žáka s postižením, hodnotilo v obou vlnách jako zdroj velké stresové zátěže 27,7 % respondentů v první vlně a 29,6 % respondentů druhé vlny.

2. Vzdělávací proces a jeho zvládnutí – 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14.

V této skupině výroků jsme hledali odpověď na otázku, jaká je představa pedagogů o zvládnutí jejich úlohy v inkluzivním vzdělávání.

- Výroky zaměřené na přítomnost žáků s neplně funkčními komunikačními kompetencemi a případnou přítomnost asistenta hodnotili respondenti kladně v téměř 90 % v obou vlnách.
- Téměř 70 % respondentů v obou vlnách popřelo možnost zařazení žáků s projevy agresivního chování do běžné třídy formou inkluzivní edukace.
- Posun v hodnocení efektivity a přijatelnosti práce podle IVP se projevil při porovnání výsledků první vlny 64,5 % a druhé vlny 87,6 %.

- Obavy z použití speciálních komunikačních technik projevilo v první vlně 45,4 % respondentů a ve druhé vlně 59,9 % respondentů.
- Mezi 60 a 80 % respondentů neprojevilo obavy z práce s žáky s ADHD.
- Přítomnost žáků trvale neúspěšných ve školní práci si nedovede představit 58,9 % respondentů první vlny a 46,5 % ve druhé vlně.
- Problémy s přijetím žáků s postižením intaktními spolužáky očekávalo v obou vlnách cca 40 % respondentů.

Závěry k oblasti zaměřené na pracovní zátěž a stres a jejich zvládání v podmínkách inkluzivního vzdělávání:

Respondenti našeho výzkumu mají pozitivní vztah k osobám s postižením, více než polovina se obává nedostatečné míry podpory integrované edukace ze strany odborných pracovníků, uvědomují si vyšší pracovní zátěž, ale neuvažují příliš o vyšší míře stresu při realizaci inkluzivní edukace. Polovina respondentů pociťuje nedostatek kompetencí a tím i obavy z toho, že se nebudou moci věnovat žákům se specifickými potřebami.

Dále projevili respondenti našeho výzkumu ochotu přijmout žáka se specifickými potřebami a případně i spolupráci s asistentem. Práci založenou na existenci IVP respondenti přijímají a hodnotí jako přínosnou. Odmítají pracovat s žáky s poruchami chování na úrovni agresivity, trvale neúspěšnými, ale nepociťují obavy z práce s žáky s poruchami pozornosti. Obavy z přijetí žáků se specifickými potřebami do společnosti intaktní skupiny ve třídě projevila část (40 %) respondentů.

Budeme-li hledat odpověď na otázky týkající se pocitů, postojů a obav pedagogických pracovníků při práci v podmínkách inkluze, můžeme konstatovat, že pro vzorek námi oslovených respondentů můžeme uvažovat o uvědomělé ochotě spolupracovat na projektech individuální inkluze, ale v klíčových položkách pociťují obavy z nedostatku odborných kompetencí, odborné podpory a efektivity takto pojaté pedagogické práce.

V našem výzkumu se v uvedených položkách, proti našemu očekávání, neobjevil zásadní rozdíl při srovnání skupin první a druhé vlny výzkumu. Celkově lze konstatovat, že postoje pedagogů námi sledovaného vzorku jsou směrem k inkluzivnímu vzdělávání kladné.

Pokud však jde o obavy a pocity směrem k jejich odborné připravenosti, nemůžeme s jistotou tvrdit, že je na požadované úrovni – speciálněpedagogické a metodické.

Předpokládáme, že závěry našeho výzkumu poslouží jako důležitá informace pro garanty a realizátory specializačních studií pro pedagogické pracovníky.

Použitá a citovaná literatura:

1. BARROW, R., WOODS, R. *An Introduction to Philosophy of Education*. 4th edition, Routledge, 2006. 200 s. ISBN 0- 415-38126-6
2. BJARNASON, D. Disability studies and their importance for special education professionals. *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, pp 339-356. Oslo. ISSN 0901-8050.
3. BRUE, A.W., WILMSHURST, L. *A Parent's Guide to Special Education*. New York : AMACOM. 2005. 262 s. ISBN 0-8144-7283-4,
4. FLYNN, R. J., LEMAY, R. A. (Edit.) *A Quarter-century of normalization and social role of valorization: evaluation and impact*. Ottawa : University of Ottawa Press, 1999, 571 s. ISBN 0-7766-0485
5. FORLIN, Ch. Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*. 2006. Vol. XXI. N. 3. p. 265 – 277.
6. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
7. HULL, K., GOLDHABER, J., CAPONE, A. *Opening doors*. Boston : Houghton Mifflin Comp. 2002. 323 s. ISBN 0-395-81101-5,
8. JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-9. nebo
9. JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
10. KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU 2002. 209s. ISBN 80-7082-844-7.

11. POTMĚŠIL, M. *Sebereflexe a sluchové postižení*. Praha : UK Praha, Karolinum, 2007, 202s. ISBN 978-80-246-1300-0.
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha : Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
13. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované vydání. Praha : Portál. 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
14. REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. ISBN 978-80-244-2316-6.
15. REITEROVÁ, E. *Statistické metody v psychologickém výzkumu* . 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 53 s. ISBN 978-80-244-1678-6
16. www: [http://en.wikipedia.org/wiki/Normalisation_\(people_with_disabilities\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Normalisation_(people_with_disabilities)) – [cit. 20.4.2009]

Legislativa:

1. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994, United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain.
2. Školský zákon – Zákon 61/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění všech (poslední č. 49/2009 Sb., ze dne 28. ledna 2009).
3. Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení ve školním roce 1997/1998, MŠMT ČR, č.j. 18996/97-22.
4. Vyhláška 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 62/2005 Sb., ze dne 19. března 2007.