

Ročník: 2020

Volume: 2020

Číslo: 2

Issue: 2

Vyšlo: 29. prosince 2021

Published: Dec 29th, 2021

SLOWÍK, JOSEF - KUBÍKOVÁ, KATEŘINA - BOHÁČOVÁ, ANETA. Jak jsou reflektovány zkušenosti s inkluzivní edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany jejich spolužáků a učitelů v primárním vzdělávání?. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2020-12-21], [Citováno: 2022-01-12], 2020, 2, #6. S. 88 - 113. Dostupné na [www](http://www.paidagogos.net/issues/2020/2/article.php?id=6): <<http://www.paidagogos.net/issues/2020/2/article.php?id=6>>

#6

Zpět na obsah / Back to content

JAK JSOU REFLEKTOVÁNY ZKUŠENOSTI S INKLUZIVNÍ EDUKACÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI ZE STRANY JEJICH SPOLUŽÁKŮ A UČITELŮ V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ?

HOW IS THE EXPERIENCE WITH INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS CONSIDERED BY THEIR CLASSMATES AND TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS?

Josef Slowík - Kateřina Kubíková - Aneta Boháčová

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky výzkumu realizovaného v plzeňském regionu v roce 2020, zaměřeného především na zmapování postojů a vztahů žáků k jejich spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž jsou společně vzděláváni ve třídách 1. stupně běžné ZŠ. V šetření koncipovaném na základě kvalitativně-quantitativní metodologie bylo využito několik výzkumných technik pro zjišťování vztahů ve školní třídě a kvality třídního klimatu. Ačkoliv se postoje dětí k těmto spolužákům zdají být celkově spíše neutrální, klima ve sledovaných třídách se ukázalo být zatížené častými konflikty mezi žáky. Tento rizikový faktor však není příliš reflektován učiteli, kteří sice znají největší rizika inkluzivní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nepovažují vliv společného vzdělávání na třídní klima za důležitý a zjevně se vztahy ve třídě ani nedokážou příliš efektivně pracovat, přestože se jedná o velmi důležitý prvek z hlediska úspěšnosti školní inkluze. Podpora dalšího vzdělávání učitelů a rozvoje jejich kompetencí v této oblasti, stejně jako využívání preventivních programů pro zlepšování kvality třídního klimatu jsou zásadními doporučeními, která vyplynula z výzkumných závěrů pro školní praxi.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami; klima třídy; primární vzdělávání; vztahy mezi žáky.

Abstract: The paper presents the results of research conducted in the Pilsen region in spring of 2020. This research was mainly focused on the issue of pupils' relationships with their classmates with special educational needs, who are inclusively educated in regular school classrooms. In a survey based on both qualitative and quantitative approaches we used several research techniques to determine the relationships in the classrooms and the quality of classrooms' climate. Although the

pupils' attitudes towards their classmates with special educational needs seemed rather neutral, the climate in the respective classes was affected by the conflicts between pupils. However, this risk factor is not considered by the teachers, who know the greatest risks of inclusive education, but do not consider the impact of this kind of education on the classroom climate important and they are not able to work effectively with pupil's relationships in the classroom, although it is an important part of successful inclusion in schools. The main recommendations resulting from our research for the school practice are to support the teacher training and the development of their skills in the area of working with classroom climate, as well as the use of prevention programs to improve the quality of the classroom climate.

Keywords: Inclusive education; pupils with special educational needs; classroom climate; primary school; pupils' relationships.

1. Úvod

Inkluze ve vzdělávání je nepochybně jedním z nejaktuálnějších a zároveň mimořádně významných témat současného českého školství. Zároveň je to téma jednoznačně přesahující do evropských i globálních pedagogických perspektiv už od počátku 21. století. Tomuto trendu i jistému tlaku na implementaci inkluze ve vzdělávání se dnes nevyhne pravděpodobně žádná vyspělá země, samotná realizace ve vzdělávacím procesu ve školské praxi je ovšem vždy do určité míry ovlivněna mimo jiné i kulturním a historickým kontextem konkrétní země nebo regionu. To platí i pro Českou republiku, kde byl – podobně jako v dalších státech středí a východní Evropy – po desetiletí budován systém kvalitně ukotveného a propracovaného speciálního školství, který udržoval silný důraz na solidní, ovšem segregované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přechod k integrativnímu a následně inkluzivnímu typu edukace těchto žáků proto nebyl a dosud není snadným procesem, a rozhodně to není proces dokončený. Stále totiž můžeme v mnoha českých školách identifikovat spíše silnou tendenci přizpůsobovat jednotlivé žáky vzdělávacímu systému, nikoliv přizpůsobovat tento systém individuálním potřebám jednotlivých žáků, jak to předpokládá právě inkluzivní přístup (Peters, Potměšil, 2015).

Zatímco výzkumy v oblasti inkluzivního vzdělávání se u nás nejčastěji zaměřují na reflexi konceptu inkluze a inkluzivní školské praxe z pohledu učitelů, event. ředitelů škol nebo rodičů, méně často se setkáváme s výzkumným zpracováním témat souvisejících bezprostředně se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také s jejich spolužáky (Hájková, Strnadová 2010; Lechta 2016; Vorlíček 2019 a další). Takto orientované výzkumy se objevují převážně v kvalifikačních vysokoškolských pracích. Proto je záměrem tohoto příspěvku obohatit právě oblast mapující sociální rozměr inkluzivní edukace, a to především z pohledu žáků, kteří mají přímou zkušenost společného vzdělávání se spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě na prvním stupni ZŠ.

2. Inkluzivní vzdělávání v teorii a v současné školní praxi

Není úplně snadné jednoznačně definovat, co bychom měli pod pojmem inkluze a inkluzivní vzdělávání skutečně rozumět. Jak uvádí Armstrong a kol. (2010), pojem inkluze může mít pro různé lidi různý význam. Nejčastěji se při popisování podstaty inkluzivního vzdělávání setkáváme s

definicemi zaměřenými úzce na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných škol, zatímco spíše ojediněle se definice soustředí více na přizpůsobování školy všem žákům bez výjimky. Na rozdíl od českých odborných zdrojů zmiňuje řada zahraničních autorů častěji explicitně také význam inkluzivních hodnot, jakými jsou spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny, rovnoprávná účast všech na životě komunity a společnosti, anebo respektování individuálních zvláštností každého jednotlivce (srov. Armstrong a kol. 2010; Ekins 2017).

Ekins (2017) varuje před nesprávným chápáním inkluze ve smyslu jakési uniformity. Inkluze naopak přirozeně předpokládá různost ve všem – dokonce i ve výkonu: každý se učí jinak, a každý proto dosáhne jiné úrovně výsledků. Heterogenita v inkluzivní edukaci tedy znamená spravedlivý přístup k odlišným jedincům (Artiles a kol., 2011). Jakákoliv odlišnost je přitom sama o sobě podle řady autorů v podstatě především kulturním determinantem a může být vnímána buď negativně, jako prvek „cizosti“, anebo (v interkulturním rámci) pozitivně, jako zcela přirozená forma diverzity (srov. Brown, 2016; Farrell, Ainscow, 2002 a další). Spojovat inkluzivní vzdělávání pouze se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je proto značně nepřesné, protože inkluzivní přístup se ve skutečnosti týká odlišnosti v obecném smyslu, a tedy všech žáků, ale také všech dospělých osob, které se nějak podílejí na životě a fungování školy. Z mnoha důvodů je tedy vhodnější respektovat spíše širší koncept inkluze (Brown 2016). V zásadě můžeme inkluzivní vzdělávání obecně vymežit jako „přístup, který rozvíjí školní kulturu směrem k sociální soudržnosti a respektuje právo na odpovídající vzdělání pro všechny“ (Hájková, Strnadová, 2010, 25).

Zatímco teoreticky je koncept inkluzivního vzdělávání poměrně přesvědčivě argumentovaný, při jeho uvádění do praxe (nejen) českých škol se setkáváme s řadou překážek. Přinejmenším některé způsoby realizace inkluzivní edukace lze označit jako kontroverzní (Lechta, 2016, 30-34). Inkluzivní vzdělávání například neznamena v žádném případě pouze povinné vyučování všech žáků v jedné společné třídě, které vede k pouhé „fyzické inkluzi“, kdy se sice žáci s odlišnostmi účastní vzdělávacího procesu ve většinovém prostředí, ale nejsou dostatečně přijímáni ani svými spolužáky, ani svými pedagogy, takže v podstatě nedochází k inkluzi v rovině emocionální a sociální (Hájková, Strnadová, 2010). Inkluzivní edukace by měla být nahlížena spíše jako dobrovolně akceptovaný a smysluplný model vzdělávání, který musí být nutně spojen s určitým vnitřním nadšením těch, kteří jej realizují ve školní praxi (Dinh a Le 2010; Forlin 2010).

2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách

Podle školského zákona ¹ a dalších souvisejících legislativních norem je za dítě, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami považován ten, kdo pro naplnění svých vzdělávacích možností nebo pro dosažení svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje určitou míru podpory ve vzdělávání. Podpůrná opatření jsou zde pak vymezována jako nezbytné úpravy ve vzdělávacím procesu a v poskytování služeb odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka (např. poskytování poradenských služeb, organizace výuky, úpravy obsahu vzdělávání, úpravy hodnocení žáka, využívání specifických metod ve výuce apod.). V ČR mají dnes děti, žáci a studenti se SVP nárok na odpovídající podporu prakticky na všech úrovních škol, které v tomto směru spolupracují zejména

se školskými poradenskými zařízeními při diagnostikování, doporučování a implementaci konkrétní podpory jednotlivým žákům podle jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Z celkového počtu téměř sta tisíc žáků se SVP v základním vzdělávání se jich aktuálně více než 70 % vzdělává v běžných třídách běžných škol.²

Budeme-li předpokládat skutečně inkluzivní přístup ve vzdělávání těchto žáků, znamená to, že by měly být odstraňovány jakékoliv překážky, diskriminace a negativní přístupy, které by ohrožovaly jejich úspěšnou edukaci v prostředí běžných tříd běžných škol. Každý žák by se měl cítit ve škole vítaný a přijímaný, a také by měl pociťovat ze strany školy adekvátní podporu; učebny, prostory i vyučovací proces by měly umožňovat všem žákům učit se společně v prostředí, které je připraveno pro každého (včetně žáků se SVP, stejně jako třeba žáků nadaných atd.). V inkluzivní škole by měli mít všichni žáci pocit, že do ní patří a že jsou vnímáni rovnocenně s jejich spolužáky. Často se v této souvislosti setkáváme s odkazy na kvalitu třídního klimatu – a jak upozorňuje Hall (1982), klima třídy přitom ovlivňuje nejen do očí bijící případy nerovnocenného přístupu k jednotlivým žákům nebo skupinám žáků, ale i méně zřetelné projevy nerovnoprávnosti nebo netolerance, které se mohou hromadit a mít významně negativní dopady na edukaci jako takovou. Řada studií také prokázala, že kvalitu třídního klimatu a chování ostatních žáků ke spolužákům se SVP ovlivňuje do značné míry přístup učitele: jak dokládá např. Astin (1993), žáci, kteří zaznamenali vlídný přístup učitele, měli vyšší citlivost pro obtíže svých spolužáků a přistupovali k ostatním žákům celkově s větším respektem, což se odráželo ve vyšší kvalitě třídního klimatu. Na velký význam sociálních vztahů ve třídě upozorňuje také Ekins (2015), podle níž někteří žáci se SVP dokonce upřednostňují nižší míru podpory poskytované jim ve třídě při vyučování jen proto, aby tak minimalizovali svou odlišnost v rámci této vrstevnické sociální skupiny. Edukační strategie používané ve školní třídě by proto měly odrážet porozumění vývoji sociální identity jednotlivých žáků, aby učitel mohl efektivně předcházet sociálnímu napětí, které se ve třídě může vyskytnout (Ambrose a kol., 2010).

Vždy bychom samozřejmě měli brát v úvahu také rizika, která se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků se SVP mohou vyskytovat – např. pokud takové dítě není dostatečně schopné efektivní interakce s jeho vrstevníky. Ačkoliv je pro zdravý sociální vývoj žáků se SVP i jejich intaktních spolužáků inkluzivní vzdělávání v běžné škole nepochybně vhodnou variantou, je vždy nutné přiměřeně upravit vzdělávací prostředí a škola i všichni učitelé musí být připraveni přijmout takového žáka do běžného edukačního procesu; v opačném případě totiž může docházet k velmi stresujícím situacím, a to jak pro učitele, tak i pro žáky se SVP a všechny ostatní spolužáky (Privezentseva, Romanova, 2017). V úvahu musíme vzít také značně vysoké riziko sociálního vyloučení žáka se SVP v rámci třídy, anebo dokonce riziko šikany, která je obvykle změřena právě na jedince s určitou odlišností v rámci skupiny (Lindsay, McPherson 2012; Luciano, Savage, 2007).

2.2 Sociální klima školní třídy v inkluzivním vzdělávání

Jak prokázaly některé studie, až 50 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má pocit, že se do školní třídy nezačlenili, cítí se občas osamělí, izolovaní a někdy ne zcela v bezpečí (Tavares, 2011). Tito žáci jsou tedy ohroženi sociálním vyloučením v rámci vrstevnické skupiny z důvodu jejich výrazné odlišnosti od ostatních a často jim v jejich sociální pozici schází ochranná funkce přátelských vztahů (Lindsay, McPherson 2012). Někteří autoři spojují takovéto neúspěšné výsledky

sociální inkluze s faktem, že žáci se zpravidla nejsou dostatečně vedeni k oceňování a respektování odlišností (Rillotta, Nettlebeck, 2007). Naopak proinkluzivní, bezpečné a přijímající sociální klima třídy a školy nabízí příležitosti k tomu, aby žáci speciálními vzdělávacími potřebami mohli být plně přijati a začleněni do vrstevnické skupiny (Rinta a kol., 2011); v takových případech se totiž tito žáci i lépe učí a lépe rozvíjejí své sociální kompetence (Micklewright, 2002). Obecně se mnoho autorů shoduje na tom, že pozitivní sociální vztahy a přijetí vrstevnickou skupinou jsou velmi důležité komponenty zdraví, kvality života a sociálního vývoje dětí; pokud se škola zaměřuje na rozvíjení pozitivních vztahů mezi žáky, jednoznačně to přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu a je nezbytné začínat již u žáků v mladším školním věku, kdy se kvalitní interpersonální vztahy teprve vyvíjejí (Cutts, Sigafos, 2001; Rillotta, Nettlebeck, 2007).

Jak již bylo zmíněno, přístup učitele je jedním z klíčových prvků při vytváření inkluzivního klima školní třídy. Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP může být někdy velmi náročné, a proto musí být učitelé dostatečně kvalifikovaní a motivovaní, má-li být školní inkluze opravdu úspěšná (Loreman a kol., 2005). Učitelé by měli být na tento způsob vzdělávání připraveni, a to nejenom v rámci svého pregraduálního studia, ale přiměřenou péčí a podporu je třeba věnovat také jejich celoživotnímu vzdělávání (Daniels, Garne, 1999). Podle některých autorů vyžaduje vzdělávání učitelů a jejich podpora v praxi inkluzivního vzdělávání v České republice rozhodně zlepšení; řada učitelů se totiž ve výzkumech vyjádřila, že se necítí být dobře připraveni na inkluzivní vzdělávání a že jim chybí dostatečná úroveň kompetencí potřebných pro výuku žáků s různými druhy SVP v prostředí běžných škol (Peng, Potměšil, 2015, 97).

Nemůžeme ovšem pominout ani další důležitý element podpory při vytváření inkluzivních postojů žáků k rozmanitosti, kterým je rodina. Hodnoty předávané dětem v rodině a postoje rodičů k lidem, kteří se jakkoliv odlišují od ostatních, ovlivňují názory a chování dětí k jejich vrstevníkům a k lidem s postižením nebo znevýhodněným celkově. Obecně bývají dnes postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP v běžných třídách běžných škol spíše pozitivní a rodiče obvykle chápou výhody inkluze pro všechny žáky; přesto je třeba zmínit, že někteří čeští rodiče se stále obávají o kvalitu vzdělávání v inkluzivních třídách a upřednostňovali by spíše vzdělávání většiny žáků se SVP ve speciálních školách (Peng, Potměšil, 2015).

3. Metodologie a výzkumný design

Základní výzkumnou otázkou našeho šetření realizovaného v roce 2020 na 1. stupni ZŠ v plzeňském regionu bylo zjistit, jak žáci reflektují zkušenost jejich společného vzdělávání se spolužáky se SVP v běžné třídě běžné školy. Dílčí výzkumné otázky, jejich prostřednictvím jsme směřovali k hledání odpovědí na uvedenou základní otázku, jsme pak formulovali následovně:

1. Jakým způsobem pracují učitelé v primárním vzdělávání s třídním klimatem, pokud se v kolektivu běžné třídy vyskytuje alespoň jeden žák se SVP, a to s doporučenou podporou ve 2. nebo vyšším stupni a vzdělávaný podle IVP?
2. Existuje souvislost mezi kvalitou třídního klimatu (vzájemných vztahů ve třídě) a inkluzivním vzděláváním žáka (žáků) se SVP v konkrétní třídě?

3. Jaký způsobem hodnotí kvalitu svých vztahů se žákem (žáky) ve třídě ostatní spolužáci a jejich učitelé?

3.1 Metody výzkumu a sběr dat

Vzhledem k cíli celého výzkumu bylo šetření rozděleno do dvou fází. V první fázi byly realizovány *polostrukturované rozhovory* s třídními učiteli ve třídách, které odpovídaly stanovenému výzkumnému designu; konkrétně se jednalo o třídy 4. a 5. ročníku ZŠ, ve kterých byl vzděláván alespoň jeden žák se SVP (s doporučeným 2. nebo vyšším stupněm podpory), a to nejméně po dobu dvou let (tak, aby zkušenost společného vzdělávání nebyla pro žáky v těchto třídách nová a nedocházelo ke zkreslení vlivem adaptačního procesu). Pro potřeby polostrukturovaného rozhovoru byl předem vytvořen základní okruh otázek, které bylo možné flexibilně pokládat a rozvíjet v závislosti na vývoji rozhovoru. Otázky směřovaly do oblastí týkajících se vztahů ve třídě, pedagogické práce s klimatem školní třídy nebo adaptace žáků se SVP v třídním kolektivu. Výzkumu se zúčastnili tři učitelé jedné vytipované (modelové) základní školy, s nimiž provedli výzkumné rozhovory předem proškolení studenti přímo v budově ZŠ. Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem probandů nahrávány a respondenti byli seznámeni s tím, že výzkum je přísně anonymní a odpovídá etickým pravidlům výzkumu i pravidlům vyplývajícím ze zákona a GDPR. Nahrávky rozhovorů byly následně doslovně přepsány pomocí textového editoru MS Word a poté bylo provedeno kódování přepisů rozhovorů dle pravidel platných pro kvalitativní výzkum. Při kódování textových dokumentů byl využit software pro zpracování dat v kvalitativním výzkumu Atlas.ti (verze 8).

Ve druhé fázi výzkumu byly zjišťovány postoje žáků v jednotlivých třídách ke spolužákům se SVP v rámci třídního kolektivu. Kvalita vztahů ve třídě byla mapována pomocí metod *Nedokončené věty* a *Sémantický diferencál*, dále pak bylo hodnoceno klima sledovaných tříd pomocí standardizované techniky *Naše třída*. Vzhledem k uzavření škol v souvislosti s nouzovým stavem zapříčiněným pandemií Covid-19 nebylo možné provést šetření v terénu podle plánovaného harmonogramu původně zamýšleným způsobem tužka-papír, a proto jsme v této situaci přistoupili k využití online sběru dat. Žáci jednotlivých tříd obdrželi prostřednictvím školy a se souhlasem rodičů odkazy s přístupem k online výzkumným dotazníkům. V úvodu každého online nástroje bylo podrobně vysvětleno, jak mají žáci dotazník vyplnit a byli také seznámeni s etickými podmínkami šetření (dobrovolná účast ve výzkumu, anonymní a bezpečné zpracování dat atd.).

Design výzkumu respektoval zásadu triangulace výzkumných metod s využitím kvalitativních i kvantitativních technik sběru dat, s těžištěm v kvalitativní části. Zatímco z nástrojů kvalitativního přístupu jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru, jejímž prostřednictvím bylo možné získat kontextuální informace o zkoumané problematice z pohledu třídních učitelů, pro měření kvality vztahů ve třídách a postojů dětí ke klimatu v jejich třídách jsme zvolili více technik.

Projektivní technika *Nedokončených vět* má řadu variant, všechny však spočívají na principu doplňování započatých vět probandem, který má napsat vždy první myšlenku, která ho pro dokončení věty napadne (Svoboda, 1999). Mladším dětem může výzkumník věty předčítat i následně doplňovat podle jejich vyjádření (Řičan; Krejčířová, 1997). Svoboda (1999) přímo uvádí

některé vzorové ukázky nedokončených vět, jako např.: *Soudím, že můj otec zřídka...; Vždycky jsem chtěl...; Nemám rád lidi, kteří...; Většina rodin, které znám...* Tuto techniku jsme vybrali mimo jiné proto, že ji lze snadno adaptovat pro různé výzkumné záměry a věty lze konstruovat tak, aby probandi mohli reflektovat své vlastní postoje a přesvědčení, které by výzkumníci pomocí jiných metod zjišťovali jen stěží. Začátky vět jsme proto v našem případě modifikovali tak, aby odpovídaly výzkumnému záměru a abychom získali od žáků co nejvěrnější reflexi jejich vlastního hodnocení třídního klimatu. Připravený dotazník obsahoval 21 nedokončených vět, na které děti mohly reagovat v neomezeném rozsahu (např. *Kdybych byl ředitelem školy,...; Ve škole bych nejraději změnil/a ...; Do školy se těším, protože ...* apod.).

Dalším nástrojem pro měření postojů žáků ke spolužákům se SVP byl tzv. Sémantický diferenciál. Jde o metodu využívanou zejména v sociologii a v sociální psychologii právě pro měření postojů ke studovaným problematikám. Tento nástroj umožňuje měřit individuální psychologické významy určitých pojmů u jednotlivých osob. Zjednodušeně řečeno je sémantický diferenciál metodou, která umožňuje získat mapu vnímání problematiky nebo pojmu určitou skupinou. Podnětem pro hodnocení přitom může být slovo nebo kratší slovní spojení, které je hodnoceno pomocí dichotomických výroků. Základem je bipolární škála adjektiv (např. *příjemný – nepříjemný, veselý – smutný* apod.), pomocí kterých subjekt vyjadřuje svůj postoj k posuzovaným pojmům nebo slovním spojením. Na jejich základě se poté vyhodnotí rozdíly ve vnímání jednotlivých pojmů (konceptů) a provede se jejich srovnání.

Poslední využitou metodou byla využití standardizované techniky pro měření klimatu školní třídy známé pod názvem *Naše třída*.³ Dotazník je určený pro děti od 8 do 15 let, tedy věkovou skupinu přesně odpovídající našemu výzkumnému vzorku. Nástroj obsahuje 30 jednoduše formulovaných položek a respondenti odpovídají na pětibodové Likertyho škále (1 = nejvíce výstižné, 2 = dosti výstižné, 3 = těžko rozhodnout, 4 = málo výstižné, 5 = nejméně výstižné). Dotazník se vyhodnocuje pomocí celkových průměrných skóre v šesti měřených kategoriích třídního klimatu (spokojenost ve třídě, konflikty mezi žáky, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy a pořádek při výuce), kdy pro každou kategorii skóruje pět otázek (Lašek, 2001).

3.2 Výzkumný vzorek

Do výzkumu byli zařazeni žáci a třídní učitelé vybraní podle předem jasně stanovených kritérií, která umožňovala zachytit přiměřenou zkušenost respondentů ve sledované oblasti, aby získané soubory dat umožňovaly zjistit dostatečně reliabilní informace. Výzkumu se účastnilo 97 žáků čtvrtých a pátých ročníků běžné ZŠ, vždy dvě kompletní třídy z každého ročníku, ve kterých byl v době výzkumu vzděláván alespoň jeden žák se SVP (s doporučeným 2. nebo vyšším stupněm podpory) nejméně po dobu dvou uplynulých let (tedy tak, aby zkušenost společného vzdělávání nebyla pro žáky v těchto třídách nová a nedocházelo ke zkreslení vlivem adaptačního procesu). Pohlaví respondentů v této skupině nebylo zjišťováno vzhledem k tomu, že genderová příslušnost nebyla v našem výzkumném designu relevantním údajem.

Druhou skupinu respondentů tvořili 4 třídní učitelé výše specifikovaných tříd; ve všech případech se jednalo o ženy, které zastávaly pozice třídních učitelek v těchto třídách i v uplynulých dvou letech.

4. Shrnutí, interpretace a diskuse výsledků

Vzhledem k rozsahu a struktuře výzkumu a množství získaných dat prezentujeme výsledky ve dvou částech, přičemž v první části se soustředíme na interpretaci výsledků získaných od žáků a ve druhé části pak na obsahově kategoriální analýzu rozhovorů s učiteli.

4.1 Dotazníkové šetření mezi žáky

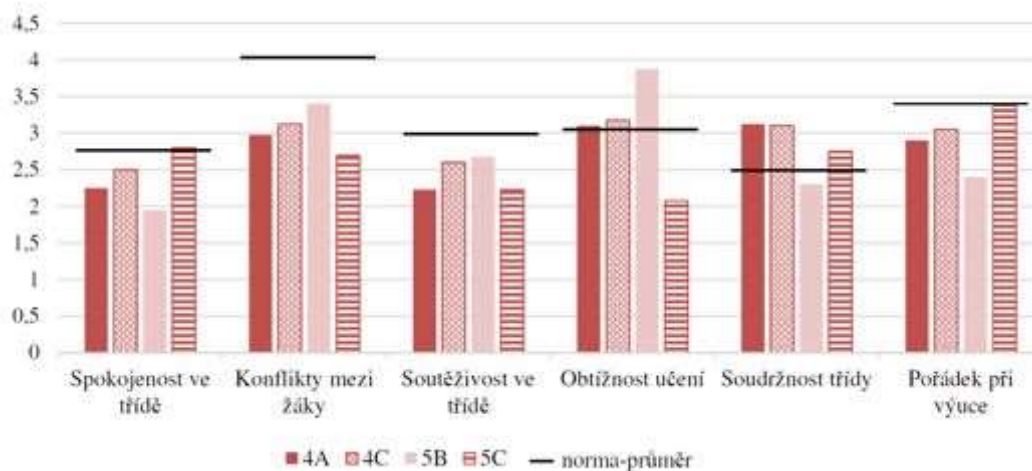
Dotazník naše třída

Dotazník Naše třída jsme využili pro měření kvality klimatu ve třídách s inkluzivně vzdělávanými žáky se SVP. V Grafu 1 jsou znázorněny průměry v jednotlivých kategoriích a standardizované normy. Pro lepší porozumění interpretaci dotazníku uvádíme i standardizované normy pro českou populaci (viz. Tabulka 1).

Kategorie	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

Tabulka 1: České normy dotazníku Naše třída

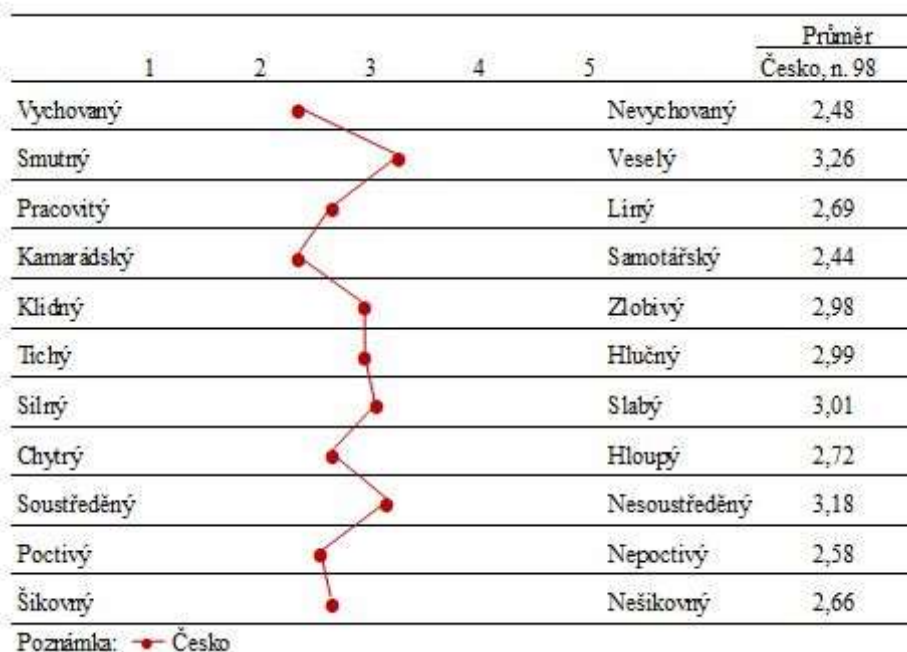
Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že v kategoriích *spokojenost ve třídě* a *pořádek při výuce* jsou výsledky dobré až průměrné; v těchto kategoriích vykazuje třídní klima velmi dobrou kvalitu, děti jsou ve třídě tedy zjevně spokojené a poměrně dobře hodnotí i pořádek ve výuce ve všech sledovaných třídách. Dobrých výsledků (kromě jedné sledované třídy) dosahuje klima také v kategorii *obtížnosti při učení*. Pozornost však vzbuzují další aspekty klimatu, které dotazník zjišťoval, a to *konflikty mezi žáky*, *soutěživost ve třídě* a *soudržnost třídy*. Z Grafu 1 vyplývá, že míra konfliktů i soutěživosti ve sledovaných třídách vykazuje vysokou úroveň. Je ovšem možné, že se právě vysoká úroveň konfliktů ve třídě odráží ve výsledcích kategorií *soudržnost třídy* a *soutěživost ve třídě*. Je zřejmé, že žáci mají mezi sebou poměrně vysoké množství konfliktů, ovšem učitelé je patrně dokážou efektivně řešit, jak ukazují dobré výsledky v ostatních částech dotazníku (*spokojenost ve třídě* a *pořádek ve výuce*). Žáci však zjevně pocítují tlak ve výkonové oblasti a zdá se, že učitelé více preferují kompetitivní prostředí před spolupracujícím. Vystává proto otázka, zda právě podpora soutěživosti nezvyšuje míru konfliktů mezi dětmi – i taková interpretace se zde nabízí.



Graf 1: Průměrné hodnoty výsledků zkoumaných tříd v dotazníku Naše třída

Sémantický diferenciál

Pomocí sémantického diferenciálu jsme hodnotili postoje dětí ke spolužákovi (spolužákům) se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zadávání dotazníku jsme předpokládali, že tento pojem je všem žákům dobře známý už proto, takového spolužáka ve třídě již několik let mají a z provedených rozhovorů bylo zřejmé, že všichni učitelé s celou třídou komunikují o problematice inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. V Grafu 2 tedy můžeme sledovat, jaké postoje zaujímají k těmto žákům jejich spolužáci ve čtvrtých a pátých třídách ZŠ a je patrné, že tyto děti vnímají žáky se SVP do určité míry jako rušivé a považují je za spíše náladové a smutné. Celkově však můžeme konstatovat, že postoje žáků jsou ke spolužákům se SVP obecně spíše neutrální, v některých případech až mírně negativní. Výsledky tak naznačují, že přístup spolužáků k žákům se SVP je opatrný, respondenti se patrně zdráhali jednoznačně vyjadřovat k některým charakteristikám a přikláněli se zejména ke středním hodnotám. Přesto je možné identifikovat, jakou představu o svém spolužákovi se SVP žáci mají. Dle výsledků totiž posuzují spolužáky se SVP jako spíše vychované, uzavřené a celkem pracovitě a kamarádké, na druhou stranu ale také jako náladové a často vyrušující.



Graf 2: Sémantický diferenciál tématu „Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je ...“

Nedokončené věty

Díky projektivní technice *Nedokončené věty* jsme získali poměrně ucelený obrázek o postojích dětí ke spolužákům ve třídě zejména po stránce emoční a sociální. Zajímalo nás, jak hodnotí vztahy ve třídě, školní klima a vztahy s kamarády. Je to další „dílek skládačky“, pomocí které lze přesněji identifikovat kvalitu třídního klimatu ve skupinách vrstevníků, kde je jedno nebo více dětí se SVP.

Odpovědi byly podrobeny obsahové analýze a nalezené kódy jsme shlukovali do trsů, ze kterých bylo možné identifikovat jednotlivé významové kategorie. Celkem jsme v každé větě identifikovali pět kategorií. Pro větší přehlednost a jasnější interpretaci prezentujeme výpovědi pro jednotlivé věty v procentech (tzn. četnost výskytu), vždy od kategorie s nejčastějším výskytem po méně častý. Tabulka viz příloha.

Z výsledků (viz Tabulka 2) je možné vyzorovat, že žáci při hodnocení klimatu ve třídě kladou největší důraz na kvalitní sociální kontakty a podporu. Naopak nejvíce je stresuje zkoušení a testování, negativně též hodnotí situace, kdy je ve třídě hluk a učitel neudrží kázeň. Právě na hluk a neklid ve třídě dotazovaní žáci často upozorňovali. Respondenti v dotazníku ve větší míře také uváděli, že jim záleží na tom, aby měli dobré vztahy s učitelem, a proto se *snaží být ukázněni a poslouchat*.

Dotazník odhalil také žáky (cca 5 %), kteří se v kolektivu necítí příliš dobře a drží se v ústraní (*nepovídám si; nerozumím si s ostatními; nic s nimi nedělám*). Počet výpovědí těchto žáků koresponduje také s četností výroků, kdy děti přiznávají, že jsou vystaveny *posměškům od ostatních*. Není bez zajímavosti v tomto směru upozornit na výsledky z oblasti sebehodnocení, kdy si 15 % dětí myslí, že je ostatní hodnotí spíše negativně (*hloupý; bláznivý; postižený; jsem jiný* apod.). Ve třídách existuje také skupina spíše vyloučená a s málo kamarády (5 %).

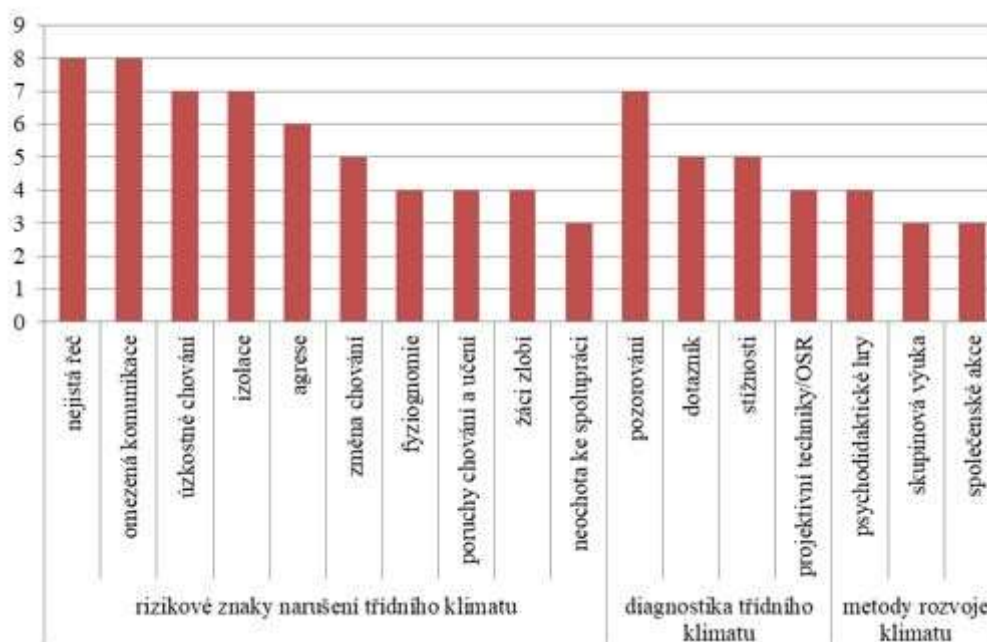
Na základě dalších výpovědí konstatujeme, že téměř 50 % dotazovaných má dobré sebehodnocení a do školy se těší (*stýská se mi po škole; těším se; chci znova do školy; je mi tam dobře; bez školy*

bych byl smutný; stýskalo by se mi) ⁴ a pociťují i potřebu vzdělávání, i když se uchylují k formulacím frází (*nic bych se nenaučil; byl bych hloupý*). Třetina dětí však má se školou spojené spíše negativní myšlenky (*bylo by mi lépe; bylo by to bez školy hezké; byl bych šťastný; byl bych klidnější; život by byl lepší; nechce se mi do školy apod.*), často doprovázené i strachem spojeným s hrozbou negativního hodnocení zejména v testech a zkoušení (*není mi dobře; neusnu; mám strach; noční můry*).

Konečně v položkách, které cílily na postoje dětí ke spolužákům se SVP nebo k těm, kteří potřebují ve škole specifickou podporu, sledujeme celkově vyšší prosociální vnímání u téměř třetiny (32 %) dotázaných (*potřebuje pomoc; chápu to; rád pomůžu; je mi to líto*), zatímco negativní hodnocení se v této položce objevilo u 14 % žáků (*má štěstí; není to fér; jsem naštvaný; vadí mi to*) a třetina dětí zaujala spíše neutrální postoj (*je mi to jedno*).

4.2 Rozhovory s učiteli

Sestava otázek užitých v polostrukturovaném rozhovoru se zaměřovala zejména na detekci rizikových oblastí inkluzivní edukace žáků se SVP ve sledovaných třídách, rizika adaptace těchto žáků v třídním kolektivu a na možnou souvislost inkluzivního vzdělávání těchto žáků s celkovou kvalitou třídního klimatu. Rozhovory byly zpracovány dle pravidel platných pro obsahově kategoriální analýzu. Po provedení otevřeného kódování u všech rozhovorů s učiteli se kódy logicky strukturovaly do 3 oblastí, které dále hlouběji analyzujeme (pro lepší přehlednost jsme se rozhodli interpretovat první a druhou oblast společně). V grafech jsou znázorněny četnosti výroků odpovídajících jednotlivým kódům, které se vyskytly v celé skupině respondentů.



Graf 3: Práce učitelů s třídním klimatem

Jak je z Grafu 3 patrné, učitelé jsou schopni poměrně dobře identifikovat rizikové faktory, které mohou způsobovat vyčleňování žáků se SVP z kolektivu třídy. Učitelé upozorňovali na to, že ve

zvýšené míře jsou tyto děti tiché a uzavřené do sebe, mezi vrstevníky se chovají spíše nejistě a někdy vykazují i znaky úzkostného chování.

... Tak většinou to dítě je takový tichý, straní se dětí, nevyhledává, tak jako nemá takový ty kamarády, že třeba spíše jenom okukuje. ... Poznám to podle toho, že děti, spíš takový ty, který mají ten pocit, že jim je ukřivděno, tak se začnou chovat jinak. Jsou takový tichý, jsou zamlklý, jo... vidím na nich, že se najednou straní, to na nich vidím

V některých případech naopak učitelé sledovali u dětí se SVP zvýšenou tendenci k agresivitě:

... agresivita dítěte vůči svým vrstevníkům, tam je to hodně viditelné, jedinec z kolektivu vyčnívá. Projevuje se to jak slovním, tak i fyzickým napadáním, je jen na učiteli, aby to pohlídal a dostal pod kontrolu. Agresivita jen vůči spolužákům, ne vůči pedagogovi...

Není bez zajímavosti, že učitelé nezmiňují četnost ani závažnost konfliktů mezi dětmi jako rizikový faktor ovlivňující klima, což kontrastuje s výpovědmi jejich žáků, kteří v dotazníku *Naše třída* upozorňovali na vysokou míru konfliktů ve třídě.

Z výpovědí učitelů můžeme konstatovat, že pedagogové jsou schopni velmi dobře identifikovat negativní projevy dětí se SVP v kolektivu:

Tak většinou to dítě je takový tichý, straní se dětí, nevyhledává, tak jako nemá takový ty kamarády, že třeba spíše jenom okukuje; ... si stěžují ty děti, kteří jsou nadaní, že nemají klid na výuku, protože jsou tam poruchy chování a ty děti zlobí.

Jak je z Grafu 3 rovněž zřejmé, k analýze kvality třídního klimatu využívají pedagogové zejména metodu pozorování, příp. dotazníky anebo také zprávy ze schránek důvěry:

... prostě něco se semele třeba o přestávce, tak se to jakoby hned dozvím jo, nebo to rovnou vidím...

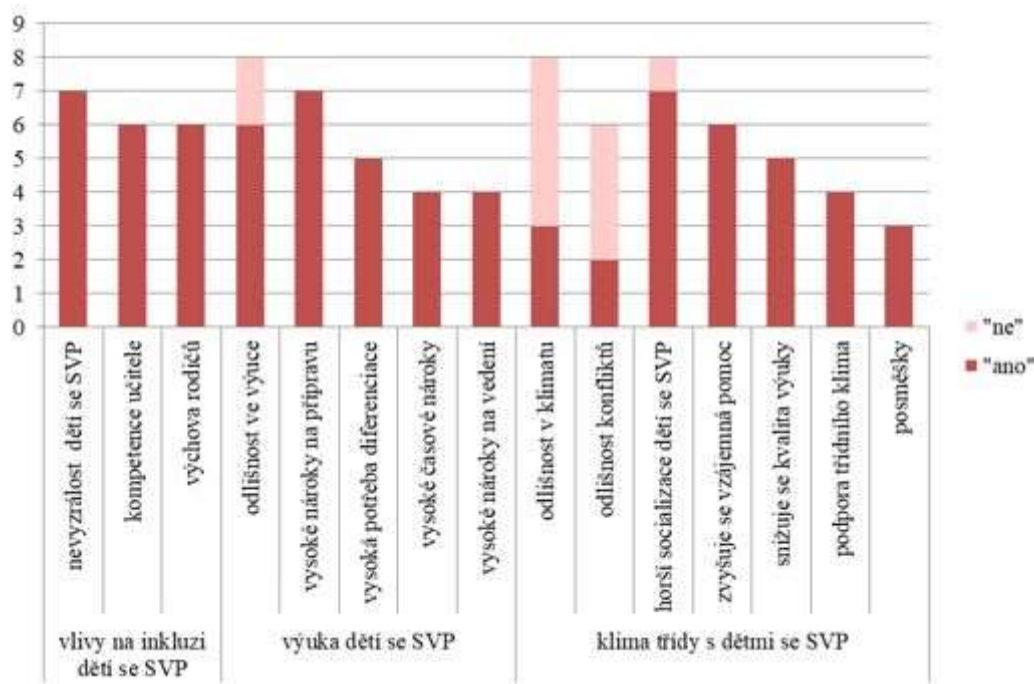
...no nějaký dotazníky, zábavné hry; ... máme v podstatě komunitní kruh, máme hodnocení po týdnu, jak jsme byli/nebyli úspěšní; ... My máme ve třídě tzv. žalovací krabičku přání a stížností, kdy děti mohou během týdne si tam dávat papírky, vzkazy na mě.

Uváděli rovněž některé techniky pro podporu kvalitního třídního klimatu (techniky osobnostně sociálního rozvoje).

...sdílení zájmů a zážitků, aby ve třídě došlo ke stmelení. ...To bylo takový ty loď, spíš šlo o to, abyste zmapovali, jak kde se kdo cítí....dělali jsme jednou, myslím, takovej ten strom, jak tam ty postavy sedí, leží a tak a oni si vybírají.

Ovšem v otázce vlastního výběru konkrétních metod učitelé překvapivě selhávají, neznají konkrétní nástroje pro diagnostiku třídního klimatu a často nebyli schopni přesně vysvětlit, za jakým účelem vlastně využívají techniky, které zmiňovali.

...učím v podstatě jenom ve své třídě, kromě pár hodin, které mám jinde, tak metody jsou adekvátní k dané situaci ve třídě. ...No používám skupinové práce, práce ve dvojicích, hry. ...Jaký metody tam mám? Mě nic nenapadá takovýho konkrétního, konkrétní metoda.



Graf 4: Dítě se SVP ve třídě – postoje k inkluzi, výuka, klima třídy

Dalším z faktorů, který učitelé často zmiňovali při rozhovorech, byla specifika vyskytující se při inkluzivní výuce dětí se SVP v běžné třídě (Graf 4). Učitelé se vesměs shodli, že nejsou rozdíly mezi vztahy a klimatem ve třídách, kde jsou vzděláváni i žáci se SVP a kde tito žáci nejsou. Záleží totiž velmi na přístupu učitele, a také rodičů dětí. Učitelé trvali na tom, že klima tříd se v podstatě neliší od každé jiné běžné třídy.

...Myslím si že ne, jako já tu zkušenost prostě nemám, že by se to klima nějak lišilo; ..Asi ani nesleduji žádné rozdíly. ... Oni kolikrát děti, které mají poruchy učení, jsou na druhou stranu velmi vstřícní... Já si stojím za tím, že v tom žádné rozdíly nejsou.

Nevidí velké rozdíly ani v typech a v řešení konfliktů mezi žáky. Opět se zde tedy nabízí otázka, proč žáci v dotazníku měřícím kvalitu třídního klimatu negativně hodnotili právě vyšší výskyt konfliktů ve třídách.

Celkově si učitelé všimají spíše horší adaptace dětí se SVP v kolektivu běžné třídy a uvádějí, že tito žáci jsou často ostrakizováni například posměšky. V zásadě se však všichni učitelé shodují, že na kvalitu klimatu třídy inkluze vliv nemá, ale že souvisí spíše s vyšší náročností na samotnou výuku. Můžeme tedy konstatovat, že učitelé vidí jako náročnější vyučovat děti se SVP než vytvořit kvalitní třídní klima.

Na kvalitu vztahů si myslím, že to žádný zásadní vliv nemá, má to vliv na kvalitu výuky.

Ovšem v tomto názorovém proudu ostře kontrastují některé výroky učitelů, že sice inkluze kvalitu klimatu neovlivňuje nijak negativně, ale že nejsou ani přesvědčeni, že by přítomnost žáků se SVP klima ovlivňovala pozitivně.

...Nemyslím si, že by to výrazně přispívalo ke zlepšení klimatu třídy, to ne...

To je zajímavé zjištění zejména proto, že všichni dotazovaní učitelé jinak hodnotí na inkluzi žáků se SVP pozitivně právě vyšší míru vzájemné pomoci mezi dětmi, prohloubení vzájemné empatie a

pozitivní rozvoj sociálních vztahů ve třídě. Tyto do jisté míry protichůdné názory lze možná vysvětlit tím, že učitelé jsou až příliš zaměstnání přípravou inkluzivní výuky, což je pro ně výrazná zátěž, a kvalita klimatu i proces adaptace žáků se SVP v prostředí běžné třídy se tak ve skutečnosti ocitají spíše na okraji jejich zájmu.

5. Závěr

Z pohledu vrstevníků ve sledovaných třídách 1. st. základní školy, ve kterých se inkluzivně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou tito žáci vnímáni spíše jako uzavření, občas rušiví a náladoví. Mohli bychom zde jistě uvažovat o otázce, do jaké míry jsou pak tito žáci ohroženi osamělostí nebo izolovaností v rámci třídního kolektivu, jak upozorňuje Tavares (2011). Obecně se jeví postoje spolužáků k žákům se SVP jako spíše neutrální. Klima ve třídě je podle odpovědí většiny žáků ve sledovaných třídách ovlivňováno častými konflikty, což ale překvapivě vůbec nereflktují jako problém jejich učitelé. Možná to je i jeden z důvodů, proč se učitelé dle jejich vlastních slov příliš nezaměřují na prevenci, ale spíše řeší následky konfliktů, které případně vzniknou. V této oblasti můžeme tedy rozhodně doporučit přehodnocení přístupu a využití vhodných preventivních programů na podporu utváření kvalitního klimatu ve třídě, které učitelé zjevně podceňují. Většina dotazovaných učitelů jinak identifikuje hlavní rizika v inkluzivním vzdělávání žáků se SVP v běžných třídách a podle jejich pozorování lze u těchto žáků častěji rozpoznat známky nejistoty a úzkosti, někdy i agresivní nebo jiné negativní projevy v chování. Celkově však učitelé rozhodně nepovažují klima ve třídě za významně ovlivněné inkluzivním začleněním žáků se SVP. Je ovšem třeba upozornit, že dotazovaní učitelé sami nevykazovali dostatečnou zkušenost ani kvalifikaci pro práci s klimatem třídy a evidentně nedokázali cíleně vybrat a používat vhodné metody k podpoře kvalitního třídního klimatu; přinejmenším v této oblasti tedy učitelům patrně scházejí některé kvalifikační dovedosti důležité pro inkluzivní edukaci, na které upozorňuje např. Loreman a kol. (2005) a lze jen doporučit, aby právě této oblasti byla věnována zvýšená pozornost v rámci celoživotního vzdělávání učitelů – jak doporučují např. Daniels a Garne (1999). S třídním klimatem pracují spíše intuitivně a jak bylo uvedeno, více než na prevenci se soustředí na řešení důsledků v situacích, kdy se ve třídě vyskytnou nějaké problémy. V takových případech sáhnou obvykle po technikách, které se jim v minulosti již nějak osvědčily, aniž by dobře znali jejich skutečné zacílení a správný způsob využití, nevidí ovšem důvod nějak to měnit – tedy schází zde právě to, co zmiňují jako důležité v přístupu učitelů k žákům ve třídě např. Ambrose a kol. (2010). Navíc učitele zatěžuje více samotná inkluzivní výuka, na niž se především soustředí a která je časově velmi náročná, takže jim již nezbyvá mnoho kapacity pro řešení problémů v procesu sociální adaptace žáků se SVP v kolektivu třídy, kterou navíc považují za spíše přirozenou záležitost nevyžadující výrazné zásahy z jejich strany. Všimají si sice některých bariér a problémů v začleňování žáků se SVP do třídy a pokoušejí se na ně většinou i reagovat, nicméně na možnosti prevence rizik v této oblasti v našem výzkumu upozornil pouze jeden z dotazovaných učitelů.

Pokud tedy akceptujeme skutečnost, že přístup učitele je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících klima ve školní třídě (Loreman a kol., 2005), s tedy i vztahy většiny žáků k jejich

spolužákům se SVP, můžeme se silným důrazem doporučit, aby se školy zaměřily na rozvoj dovedností svých učitelů v oblastech sociálních, psychologických a komunikační kompetencí, které jsou nezbytné právě pro správnou práci s klimatem třídy. Lze předpokládat, že horší výsledky v některých parametrech třídního klimatu (zejména v oblastech sociálních vztahů) jsou ve skutečnosti výsledkem neefektivního managementu třídy ze strany učitele. Analýza příčin toho, proč mezi dětmi vzniká tolik konfliktů, by pak učitelům pomohla efektivněji pracovat s třídním klimatem v sociálně vztahové oblasti a nastavit tak lépe metodiku prevence. Jde totiž o jeden z nejdůležitějších předpokladů pro kvalitní realizaci inkluzivního vzdělávání, a to zejména právě v primárním vzdělávání, kdy se utvářejí základy pro další rozvoj pozitivních vztahů mezi žáky.

Príspevek vznikl v rámci projektu Studentské grantové soutěže (SGS-2019-023) na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Poznámky

1. Zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.
2. Český statistický úřad, 2019.
3. Originální verzi My Class Intentory (Fraser; Fisher, 1981) upravili pro české prostředí Lašek a Mareš (2001).
4. Je možné, že tyto reakce byly do určité míry ovlivněny také v té době existující neobvyklou situací uzavření školy a výrazného celkového omezení sociálních kontaktů respondentů z důvodu pandemie COVID-19.

Příloha

- (1) [Příloha](#)

Literatura

- [1] AMBROSE, SUSAN A. A KOL. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2010.
- [2] ARMSTRONG, ANN C. A KOL. *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Los Angeles: SAGE, 2010.
- [3] ARTILES, ALFREDO A KOL. *Inclusive education: Examining equity on Five continents*. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.
- [4] ASTIN, ALEXANDER W. *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1993.
- [5] BROWN, ZETA. *Inclusive Education: Perspectives on Pedagogy, Policy and Practice*. New York: Routledge, 2016. s. ISBN .
- [6] CUTTS, SUE. - SIGAFOOS, JEFF. Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental*

Disability. 2001, 26. 127–141 s.

[7] DANIELS, HARRY. - GARNE, PHILIP. *Inclusive Education*. London: Routledge, 2012.

[8] DINH, THI N. - LE, THU. H. *How-To Guide: Preparing Teachers for Inclusive Education*. Vietnam: Catholic Relief Services, 2010.

[9] EKINS, ALISON *The Changing Face of Special Educational Needs: Impact and Implications for SENCOs, Teachers and their Schools*. New York: Routledge, 2015.

[10] FARRELL, PETER. - AINSCOW, MELL. (EDS.) *Making special education inclusive from research to practice*. London: David Fulton, 2002.

[11] FORLIN, CHRIS. *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. New York: Routledge, 2010.

[12] FRASER, BARRY J. - FISHER, DARREL. L. Validity and use of the My class inventory. *Science Education*. 1981, 65, 2. 145–156 s.

[13] HÁJKOVÁ, VANDA. - STRNADOVÁ, IVA. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010.

[14] HALL, ROBERTA M. - SANDLER, BERNICE, R. *The classroom climate: A chilly one for women?*. Washington D.C.: Association of American Colleges, 1982.

[15] LAŠEK, JAN. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

[16] LAŠEK, JAN. - MAREŠ, JIŘÍ. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*. 1991, 43, 6. 401–410 s.

[17] LECHTA, VIKTOR A KOL. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016.

[18] LINDSAY, SALLY. - MCPHERSON, AMY. Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*. 2012, 34, 2. 101–109 s.

[19] LOREMAN, TIM A KOL. *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. London: Routledge, 2005.

[20] LUCIANO, SEVERINA. - SAVAGE, ROBERT. Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*. 2007, 22. 14–31 s.

[21] MICKLEWRIGHT, JOHN. *Social exclusion and children: A European view for a US debate*. Italy: United Nations' Children's Fund, 2002.

- [22] PENG, YAN. - POTMĚŠIL, MILOŇ. *Inclusive setting – a current issue in special education*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.
- [23] PETERS, BRENDA. - POTMĚŠIL, MILOŇ. *The role of school principals in implementing inclusive education in the Czech Republic*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.
- [24] PRIVEZENTSEVA, ANNA S. - ROMANOVA, GALINA A. Inclusive education: prospects implementation and readiness problems. *Problems of modern pedagogical education*. 2017, 57, 7. 135–141 s.
- [25] RILLOTTA, FIONA. - NETTLEBECK, TED. Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2007, 32, 1. 19–27 s.
- [26] RINTA, TIJJA. A KOL. Connections between children's feelings of social inclusion and their musical backgrounds. *Journal of Social Inclusion*. 2011, 2, 2. 34–57 s.
- [27] ŘÍČAN, PAVEL - KREJČÍŘOVÁ, DANA A KOL. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997.
- [28] SVOBODA, MOJMÍR. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999.
- [29] *Školy a školská zařízení 2018/2018 – Analytická část*. [online], [Citováno 9. 12. 2020] Český statistický úřad. Dostupné na [www: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf>](http://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf).
- [30] TANNENBERGEROVÁ, MONIKA. *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer, 2016.
- [31] TAVARES, WENDY. An evaluation of the Kids are Kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*. 2011, 10, 25–35.
- [32] VORLÍČEK, RADEK. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019.
- [33] *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů)*. [online], [Citováno 9. 12. 2020] Dostupné na [www: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon).

Kontaktní informace / Contact information

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Chodské nám. 1

306 14 Plzeň
Česká republika
slowik@kpg.zcu.cz

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Chodské nám. 1
306 14 Plzeň
Česká republika
kubikovk@kpg.zcu.cz

Mgr. Aneta Boháčová

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Chodské nám. 1
306 14 Plzeň
Česká republika
anetabo@seznam.cz

[Zpět na obsah / Back to content](#)