

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravotní vědy**

## **Diplomová práce**

Bc. Martina Manišová

Inkluze v období pandemie covid-19

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Petra Kurková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí mé práce, paní doktorky Kurkové, s použitím uvedené odborné literatury a dalších informačních zdrojů.

V Čejkovicích dne 18. 11. 2021

---

Bc. Martina Manišová

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Petře Kurkové, Ph.D. za vždy vstřícný a laskavý přístup, podporu a motivaci, odborné vedení, poskytnuté rady a materiály při tvorbě diplomové práce. Ráda bych poděkovala také všem respondentům, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za podporu, zejména svému manželovi a dceři.

## Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod .....   | 6         |
| <b>1 Cíle práce .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2 Teoretické poznatky .....</b>                                     | <b>9</b>  |
| <b>2.1 Pandemie covid-19 .....</b>                                     | <b>9</b>  |
| 2. 1. 1 Pandemie .....   | 9         |
| 2. 1. 2 Viry a koronaviry .....  | 9         |
| 2. 1. 3 SARS-CoV-2 .....   | 10        |
| <b>2.2 Epidemiologická opatření ve školství v České republice.....</b> | <b>13</b> |
| 2. 2. 1 První vlna (březen- červen 2020) .....                         | 14        |
| 2. 2. 2 Druhá vlna (září- prosince 2020).....                          | 16        |
| 2. 2. 3 Třetí vlna (leden 2021-červen 2021).....                       | 18        |
| <b>2.3 Distanční výuka .....</b>                                       | <b>19</b> |
| 2. 3. 1 Manuál MŠMT – Toto nejsou prázdniny.....                       | 21        |
| <b>2.4 Inkluze.....</b>  | <b>22</b> |
| 3. 4. 1 Principy inkluze .....   | 24        |
| 2. 4. 2 Inkluze a integrace .....                                      | 26        |
| 2. 4. 3 Legislativa .....  | 28        |
| 2. 4. 4 Účastníci inkluze .....  | 31        |
| <b>2.5 Literární řešerše .....</b>                                     | <b>38</b> |
| <b>2.6 Přehled souvisejících výzkumů .....</b>                         | <b>39</b> |
| <b>3 Metodologie výzkumu.....</b>                                      | <b>44</b> |
| <b>3.1 Charakteristika výzkumného souboru.....</b>                     | <b>44</b> |
| <b>3.2 Postup při získávání dat a popis použitých metod .....</b>      | <b>53</b> |
| <b>3.3 Výzkumné otázky .....</b>                                       | <b>56</b> |
| <b>4 Výsledky.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>5 Diskuze.....</b>  | <b>72</b> |
| <b>Závěr .....</b>   | <b>83</b> |
| <b>Souhrn.....</b>   | <b>85</b> |
| <b>Summary.....</b>  | <b>86</b> |
| <b>Referenční seznam .....</b>   | <b>87</b> |
| <b>Seznam použitých zkratk .....</b>                                   | <b>95</b> |

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>Seznam použitých obrázků .....</b> | <b>96</b> |
| <b>Seznam tabulek .....</b>           | <b>96</b> |
| <b>Seznam příloh.....</b>             | <b>96</b> |

## Úvod

Inkluze je poměrně aktuálním tématem a v současné době také každodenní realitou českých škol. V názorech na inkluzi se rozcházejí i odborníci, proto není překvapením, že nalezneme příznivce i odpůrce také mezi pedagogy. Důvodem negativního přístupu může být strach z neznámého a nedostatečná připravenost (Potměšil, 2018). Učitelé mnohdy neví, jak s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) pracovat (Franiok, 2019). Podporou jim mají být asistenti pedagoga, kterým však k vykonávání povolání stačí absolvování půlročního vzdělávacího kurzu. Dřívější práce vysokoškolsky vzdělaných speciálních pedagogů tak přešla do režie pedagogů s nedostatečnou přípravou a asistentů mnohdy bez vysokoškolského vzdělání. Inkluze tedy není jednoduchá ani v běžných podmínkách, jak se jí tedy mohlo dařit v období pandemie covid-19?

Inkluze je téma, které mě dlouhodobě zajímá zejména ze dvou důvodů. Prvním je můj vstup do školství s pozicí asistentky pedagoga, tedy jako účastníka inkluze pro žáka se SVP. Druhým důvodem je pozdější přechod na pozici učitele, kde jsem poznala inkluzi z druhé strany. Díky těmto vlastním zkušenostem z praxe jsem si uvědomila, že ne vždy je inkluzivní vzdělávání jednoduché. K výběru tématu Inkluze v období pandemie covid-19 mě mimo mou zkušenost přivedla také zvědavost, jak účastníci inkluze zvládli obtížnou výuku během pandemie.

Rok 2020 se výrazně zapsal do dějin celého světa. Když se poprvé objevily zprávy z Čínské Wuchanu o šířící se neznámé nákaze, málokdo si uměl představit dopady pro každého z nás. Pandemie covid-19 nabírala na síle takovým způsobem, že byly vlády mnoha zemí nuceny přistoupit až k úplnému lockdownu, který se dotknul také školství. Samotné uzavření škol bylo velmi problematické jak pro pedagogické pracovníky, tak především pro žáky a rodiče. Vzdělávání v podobě, v jaké jej dobře známe, bylo najednou nahrazeno distanční online výukou, případně výukou rotační. Občasné vyučování ve školách zase souviselo s řadou epidemiologických opatření, které museli žáci i pracovníci školy dodržovat. Kromě nošení roušek či respirátorů se život ve škole proměnil v uzavřené homogenní třídy s omezeným kontaktem (MŠMT ČR, 2020). Tato nelehká situace se dotkla také žáků s inkluzí,

jejichž výuka může být problematická i v běžných podmínkách. V diplomové práci se proto zabývám průběhem inkluzivního vzdělávání právě během pandemie covid-19.

V práci se nejprve seznámíme s teoretickými poznatky, které přiblíží informace o pandemii covid-19, epidemiologických opatřeních ve školství v České republice, distanční výuce, inkluzi a jejich účastnících. Následuje zpracování výzkumného šetření, které je popsáno v dalších kapitolách práce. Byla zvolena forma kvalitativního výzkumu, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří vyučovali ve zkoumaném období pandemie covid-19 (jaro 2020-jaro 2021) třídu, kterou navštěvuje žák se SVP. Celkem bylo ke zkoumání osloveno 20 učitelů ze základních škol běžného vzdělávacího proudu.

Vzhledem k maior oboru autorky výzkumu, kterým je výchova ke zdraví pro 2. stupeň základní školy, považujeme za vhodné objasnit souvislost výběru tématu s tímto oborem. Cílem inkluze je začlenění žáka, který je v nějakém ohledu odlišný, proto samotná inkluze souvisí s výchovou ke zdraví v několika tematických okruzích - vztahy mezi lidmi a formy soužití, osobnostní a sociální rozvoj či změny v životě člověka a jejich reflexe. Zasazení výzkumu do období pandemie covid-19 přináší souvislost s okruhy dalšími - zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a hodnota a podpora zdraví. Důležitá je také podpora zdraví a kvality života žáků se SVP.

V referenčním seznamu diplomové práce byla využita citační norma ČSN ISO 690 (01 0197).

# 1 Cíle práce

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký byl průběh inkluzivního vzdělávání na základní škole běžného vzdělávacího proudu v období pandemie covid-19 pohledem pedagogů. Dílčími cíli je zkoumání způsobu výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie covid-19, změna role učitele, zapojení asistenta pedagoga do procesu inkluzivního vzdělávání a postavení žáka s inkluzí v třídním kolektivu i vzdělávacím procesu v tomto období.

## **Hlavní výzkumná otázka tedy vypadá takto:**

Jaký byl průběh inkluzivního vzdělávání v období pandemie covid-19 pohledem pedagogů na běžné základní škole?

## **Dílčí výzkumné otázky:**

- Jak probíhala výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jak se změnila role učitele v inkluzivním vzdělávání v období pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jaká je pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání během pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jaké postavení má žák s inkluzivním vzděláváním v třídním kolektivu a vzdělávacím procesu během inkluzivního vzdělávání?



## **2 Teoretické poznatky**

### **2.1 Pandemie covid-19**

#### **2. 1. 1 Pandemie**

Infekční onemocnění jsou součástí lidské populace již od nepaměti. V několika případech v historii však došlo ke značné agresivitě původce onemocnění, které postupně zasáhlo celý svět. Ministerstvo zdravotnictví České republiky (MZČR, 2011) definuje pandemii jako epidemii velkého rozsahu zasahující celé kontinenty. Popisuje ji jako výskyt onemocnění s vysokou nakažlivostí na velkém území za určité časové období. Světová zdravotnická organizace (WHO) označuje pandemii jako šíření pandemického viru v komunitách v alespoň dvou zemích jednoho WHO regionu a alespoň v jedné zemi dalšího WHO regionu.

V minulosti byla zaznamenána pandemie středověkého moru, španělské chřipky, asijské chřipky či mexické chřipky (MZČR, 2011). Ve 21. století se pak v roce 2020 setkáváme s pandemií virového onemocnění označovaného jako covid-19.

#### **2. 1. 2 Viry a koronaviry**

Viry jsou početnou skupinou nebuněčných organismů, které se mohou množit jen uvnitř živých buněk. Dle Růžka (2021) z Biologického centra Akademie věd České republiky a Výzkumného ústavu veterinárního lékařství jsou nejhojnějšími obyvateli Země. Každý den nevědomky pozřeme či vdechneme miliardy virových částic. Růžek (2021) dodává příklad, jak si množství virů na planetě můžeme představit: *„V jednom litru mořské vody je více virových částic než všech lidí na planetě.“*

Nejnámější definice virů však pochází od Lwoffa (1957), který popsal viry jako přísně intracelulární a potenciálně patogenní entity s infekční fází mající pouze jeden typ nukleové kyseliny, množící se ve formě svého genetického materiálu, neschopné růstu a binárního štěpení a postrádající systém enzymů pro výrobu energie. Ve své definici zdůrazňuje nebuněčnou povahu virů a jejich závislost na metabolismu hostitelské buňky (Lwoff, 1957).

Viry se dle Andersen a kol. (2020) dělí do několika skupin. Jednou z nich jsou koronaviry, které můžeme označit jako velkou rodinu obalených RNA virů, které mohou být původci závažných onemocnění člověka. Prvním nebezpečným onemocněním způsobeným

koronaviry byl SARS (z angl. Severe Acute Respiratory Syndrome), který se objevil v roce 2002 v Číně. Druhým onemocněním byl MERS (odborně MERS-CoV – Middle East Respiratory Syndrome Coronavirus), se kterým se setkali v roce 2012 v Saúdské Arábii. 31. prosince 2019 čínské úřady upozornily Světovou zdravotnickou organizaci na propuknutí nové epidemie způsobené koronaviry. Jednalo se o vážné onemocnění dýchacích cest, které bylo následně pojmenováno covid-19 a jehož původcem byl nový koronavirus SARS-CoV-2. Následně se virus rozšířil po celém světě, což způsobilo přetrvávající pandemii.

### **2. 1. 3 SARS-CoV-2**

Koronavir SARS-CoV-2 je necelých 30 000 nukleotidů dlouhý RNA virus spadající mezi zoonózy, což jsou nemoci, které se přenáší mezi obratlovci a lidmi. Jeho původními hostiteli jsou pravděpodobně netopýři nebo luskouni (Andersen a kol., 2020).

Na podzim roku 2019 se v městě Wu-chan v čínské provincii Chu-pej objevili nemocní s respiračním onemocněním, u nichž se nepodařilo detekovat dosud známé respirační viry. Původní označení 2019-nCov (tedy nový koronavirus roku 2019) se následně po sekvenční analýze a analýze podobnosti s dalšími koronaviry změnila podle příbuznosti s virem SARS na SARS-CoV-2 (Hubáček, 2020).

Vzhledem k širokým genomovým spojitostem s koronaviry postihujícími netopýry, jak zmiňují Martellucci a kol. (2020), se objevují teorie o původu viru právě dle přirozeného výběru ve zvířecím hostiteli, případně dle zootického přenosu s mezihostitelem. Nejméně uznávaná teorie je vznik tohoto viru v laboratorních buněčných kulturách (Huang a kol., 2020).

*Jestli, případně kdy a za jakých podmínek, dojde k přeskočení netopýřích virů na člověka, není jasné. Ke zvýšení pravděpodobnosti přenosu však kromě přímé manipulace a konzumace divokých zvířat včetně netopýřů zásadním způsobem přispívá přelidnění a pronikání člověka do nových oblastí (Fornůsková a kol., 2020).*

Covid-19 je pak označení infekčního onemocnění, které koronavirus SARS-CoV-2 způsobuje.

Príznaky nemoci covid-19 jsou různé, od bezpříznakového stavu až po závažné onemocnění. Často však zahrnují horečku, kašel, únavu, dýchací potíže a ztrátu čichu a chuti. Příznaky začínají jeden až čtrnáct dní po vystavení viru. U přibližně jednoho z pěti infikovaných

jedinců se neobjeví žádné příznaky (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020).

Covid-19 se objevuje také u dětí, ale v násobně menší míře než u dospělých. Několik výzkumů dle Vinera (2021) prokázalo nižší náchylnost dětí k tomuto onemocnění. Výsledek studií může však být způsoben také tím, že děti a mladiství jsou mnohdy asymptomatictí, přesto že dané onemocnění prodělají. Jsou tedy spíše přenašeči, kvůli čemuž byly také opakovaně uzavřeny školy nejenom v České republice (Viner a kol., 2021).

### **Přenos**

Covid-19 je respirační onemocnění které se přenáší vzduchem skrze kapénky. V závažnějších případech může dojít až k zápalu plic, syndromu akutní dechové tísně a mnohočetnému selhání orgánů (Zhou a kol., 2020).

Virus se šíří jednak vzduchem, a dále fyzickým kontaktem s nemocným, či s předměty, kterých se nakažený dotknul. Jako prevenci je proto dobré dodržovat základní hygienická pravidla, jako je pravidelné mytí či dezinfekce rukou, nošení roušky nebo respirátoru a celkové omezení společenského kontaktu (WHO, 2020).

Vzhledem k výše uvedeným vlastnostem je SARS-CoV-2 považován za vysoce nakažlivý, s odhadovaným základním reprodukčním číslem v rozmezí od 2 do 6, což znamená, že bez ochrany se nakazí od jednoho člověka průměrně dva až šest dalších lidí (He a kol., 2020).

### **Léčba**

Při mírnějším průběhu onemocnění covid-19 je nařízena domácí karanténa, klidový režim a tzv. symptomatická léčba konkrétních příznaků. Nemoc však může způsobit stav vyžadující hospitalizaci, terapii kyslíkem, v nejtěžších případech i napojení na umělou plicní ventilaci. Závažnější průběh může skončit i smrtí. Dochází tedy především k podpůrné léčbě konkrétních projevů. Využívají se tak zejména léky na horečku a kašel. Cílená léčba nemoci zatím není k dispozici, zkoušejí se však dostupná antivirotika, experimentální léky a imunomodulátor (EUC a. s., 2021).

V současné době se jeví jako nejúčinnější nástroj v boji s onemocněním covid-19 očkování. Na trhu se objevily již 4 vakcíny proti nemoci covid-19. Očkovací látky založené

na technologii mRNA SPIKEVAX od společnosti MODERNA (v ČR se touto látkou začalo očkovat 14. ledna 2021) a COMIRNATY od americko-německé firmy Pfizer/BioNTech (v ČR od 27. prosince 2020). A dvě vakcíny založené na vektorové technologii, Vaxzevria od britsko-švédské farmaceutické společnosti AstraZeneca (v ČR od 11. února 2021) a Janssen od americké firmy Janssen Pharmaceutica (v ČR od 11. března 2021 (MZČR, 2021).

### **Covid-19 v České republice**

K šíření této nemoci z Číny do jiných zemí došlo hned na počátku roku 2020 a dne 11. 3. 2020 prohlásila Světová zdravotnická organizace situaci ohledně této nemoci za pandemii (WHO, 2020).

V České republice k prvnímu případu onemocnění covid-19 došlo 1. 3. 2020 (Ministerstvo Zdravotnictví České republiky (MZČR), 2020). Mělo se jednat o osoby, které se vrátily z dovolené v Itálii, kde onemocnění covid-19 nabíralo na síle (Vondruš, 2020). V průběhu jara se u nás počty nových případů za den pohybovaly v řádu stovek a v létě pandemie ustoupila, což bylo následováno strmým zvýšením počtu nových případů v průběhu podzimu, kdy přibývaly tisíce nakažených denně. Tento jev dle MZČR (2020) trval až do jara, kdy se díky zvyšující se proočkovanosti a dodržování epidemiologických opatření podařilo počet případů snížit. Ovšem nyní, na podzim roku 2021, opět rapidně vzrůstá počet nových případů v České republice (ČR), což znamená, že pandemie není pro Česko ani svět stále minulostí.

## 2. 2 Epidemiologická opatření ve školství v České republice

Šířící se nákaza se rychle stala světovým problémem číslo jedna. Všechny země postupně přistupovaly k vydávání epidemiologických opatření, která mají být nástrojem k minimalizování šíření nákazy v populaci.

Protiepidemická, epidemická, epidemiologická či protipandemická opatření definuje Ministerstvo vnitra ČR (2020) jako zaměřitelně používaná synonyma pro cílená opatření k předcházení vzniku nebo potlačení již vzniklých nákaz. Tato opatření mají charakter preventivní nebo represivní a jsou zaměřena buď na eliminaci zdroje nákazy, přerušení cest přenosu, nebo zvýšení specifické i nespecifické imunity vnímavých jedinců (MVČR, 2020).

V souvislosti s pandemií covid-19 bylo tedy i naší vládou vydáno mnoho epidemiologických opatření, jejichž cílem bylo co nejvíce zpomalit či zastavit nákazu. Opatření se dotkla všech oblastí našeho života, těžko by si někdo ještě před pár lety představil, že se svět může najednou takto „zastavit“. Zažili jsme povinné nošení roušek, respirátorů, uzavírání restaurací, kulturních institucí, ubytovacích služeb i služeb pro lidi, proto není překvapením, že se pandemie výrazně dotkla také školství. Jelikož opatření včetně jejich neustálých změn dle aktuální situace bylo velmi mnoho, v diplomové práci se zaměříme pouze na oblast, která je pro tuto práci podstatná – tedy opatření ve školství. Konkrétně se budeme věnovat zejména běžným základním školám, na kterých jsme inkluzi v tomto období sledovali.

V den vyhlášení pandemie Světovou zdravotnickou organizací došlo k uzavření škol ve 49 zemích světa (UNESCO, 2020). Vláda ČR vyhlásila nouzový stav 11. března 2020 (MZČR, 2020), kdy byly zavřené školy teprve ve 27 zemích na světě. Spousta zemí postupně reagovala stejným způsobem, na začátku dubna bylo tak uzavřením škol ovlivněno více než 1,5 miliardy dětí a mladistvých (UNESCO, 2020).

Pandemie se dělí do tzv. vln. Jejich časová ohraničenost se liší dle jednotlivých pohledů odborníků. V této práci budeme považovat za první vlnu období na jaře 2020 (březen-červen 2020), druhou na podzim 2020 (září-prosinec 2020) a třetí v zimě a jaře 2021 (leden-červen 2021).

## 2. 2. 1 První vlna (březen- červen 2020)

Vláda na základě čl. 5 a 6 ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky, vyhlásila pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu onemocnění covid-19 na území České republiky nouzový stav od 14.00 hodin dne 12. března 2020 na dobu 30 dnů. V oblasti školství vláda svým usnesením ze dne 12. 3. 2020 zakázala osobní přítomnost žáků a studentů při vzdělávání nebo studiu na základních uměleckých školách, zájmovém vzdělávání ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, jazykových školách, základních školách, středních školách a konzervatořích, vyšších odborných školách a vysokých školách. Zákaz také dopadá na akce pořádané školami pro žáky i zájmové vzdělávání. Usnesení vlády se netýkalo mateřských škol (MŠ), ale bylo doporučeno zvážit omezení či přerušování jejich provozu na základě dohody ředitele a zřizovatele MŠ.

Usnesení vlády se týká všech žáků a studentů. Na základní škole platí také pro přípravné třídy a přípravné stupně základních škol speciálních. Netýká se osobní přítomnosti zaměstnanců ve školách a školských zařízeních.

Zpočátku však nebylo jasné, jakou formou bude výuka na školách dále probíhat. MŠMT vydalo pouze toto doporučení „*Tam, kde to podmínky školy a žáků či studentů umožní, je možné používat nástroje „distančního vzdělávání/studia“.* O využití těchto nástrojů rozhoduje ředitel školy.“ (MŠMT, 2020).

Rovněž byl usnesením vlády s účinností od 16. 3. 2020 omezen volný pohyb osob v celé České republice. Spolu s tímto omezením vláda vyzvala zaměstnavatele, aby v maximální možné míře u svých zaměstnanců využili práci z domova a aby omezili výkon prací, které nejsou významné pro zachování činnosti zaměstnavatele. Spousta škol tedy zela prázdnotou a veškerá výuka probíhala z domovů pedagogů a žáků. Od března 2020 fungovalo vzdělávání formou nepovinné distanční výuky, ke které školy přistupovali různě. Samotná výuka byla rozdílně přijímána žáky, rodiči i veřejností, jelikož s takovou situací nikdo z nich neměl zkušenost. Na rozvolnění se čekalo dlouhé dva měsíce a bylo velmi vítané. Plán rozvolnění byl Vládou ČR vydán 20. dubna 2020, ale dále byl ještě aktualizován dle momentální situace.

První rozvolnění se týkalo posledních ročníků vysokých škol. Byla umožněna individuální aktivita, a to vždy v maximálním počtu pěti studentů. Od 11. května se pak mohli do škol vrátit žáci základních i středních škol kvůli přípravě na přijímací zkoušky na střední či vysokou školu. Dále také kvůli přípravě na maturitní a závěrečné zkoušky. Docházka však nebyla povinná. Účastnit se výuky mohli pak i studenti vysokých škol, ale vždy pouze v omezeném počtu 15 osob. Byla také obnovena přítomnost ve škole při výuce na základních uměleckých školách, jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a v jednoletých kurzech cizích jazyků s denní výukou opět v maximálním počtu 15 osob.

25. květnem se pak otevřely školy pro první stupně základních škol, s omezením max. 15 žáků, jednalo se tedy o vzdělávání ve skupinách. Docházka opět nebyla povinná, část žáků tedy zůstávala na distanční formě vzdělávání. Žáci druhého stupně směli školy navštěvovat od 8. června za účelem konzultací či třídnických hodin opět ve skupinách maximálně pro 15 osobách.

Od 22. června bylo možné pořádat tradiční školní akce společenského charakteru, které se vážou na závěr školního roku, tedy např. fotografování, předávání vysvědčení či slavnostní rozloučení (MZČR, 2020).

## **2. 2. 2 Druhá vlna (září- prosince 2020)**

Po ukončení školního roku 2019/2020 se česká společnost vracela k pomyslnému normálu. Došlo k maximálnímu uvolnění opatření, onemocnění covid-19 již nebylo tématem číslo jedna. Děti se mohly bez problému účastnit letních a příměstských táborů, a byl jim tak vynahrazen dlouho odpíraný sociální kontakt. Do školního roku 2020/2021 se vstupovalo s velkou nadějí, že uzavírání škol bylo pouze jednorázovou záležitostí. Výuky se účastnili všichni žáci základních, středních i vysokých škol. Přicházející podzim však přinášel stále vyšší denní přírůstek nakažených osob covidem-19.

Krajské hygienické stanice ale sledovaly situaci ve svých krajích a okresech a individuálně upravovaly podmínku provozu škol již od počátku školního roku. Za nedlouho však žáci a studenti v celé České republice opět čekali uzavření škol.

Vláda od 14. října do 1. listopadu zakázala osobní přítomnosti studentů na výuce a zkouškách, účastní-li se v jeden čas zkoušky více než 10 osob, při studiu na vysoké škole a kurzů celoživotního vzdělávání, kromě klinické a praktické výuky a praxi studentů studijních programů všeobecné lékařství, zubní lékařství, farmacie a dalších zdravotnických studijních programů, a studentů vykonávajících pedagogickou praktickou výuku a praxi v mateřských, základních a středních školách (MŠMT, 2020).

Dále Vláda zakazuje provoz středních a vyšších odborných škol a konzervatoří, s výjimkou škol zřízených při zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Zakazuje se také osobní přítomnosti žáků na základním vzdělávání v základní škole, na základním uměleckém vzdělávání v základní umělecké škole a jazykovém vzdělávání v jazykové škole s právem státní jazykové. Uzavřen je i provoz středisek volného času, školních klubů a školních družin. Výjimku měly opět pouze školy mateřské (MŠMT, 2020).

Toto opatření se následně prodloužilo ve stejném znění do 20. listopadu. Po více než měsíční pauze se nakonec již 18. listopadu do školních lavic vrátili žáci první a druhé třídy. Následovali je na konci měsíce také žáci devátých ročníků a zbytek prvního stupně. Třídy druhého stupně základních škol se začaly střídát rotačně. Při výuce však platil zákaz provozovat sportovní činnosti a zpívat. Obsah výuky tělesné a hudební výchovy se měl naplnit jinou



činností. Střední a vysoké školy byly nadále uzavřeny až na určité konkrétní výjimky (MŠMT, 2020).

7. prosince 2020 se do škol vrátili studenti středních a vysokých škol. Prezenční výuka na vysokých školách je umožněna ve skupinách po max. 20 lidech (MŠMT, 2020).

Vláda ještě 14. prosince vyhlásila pondělí 21. a úterý 22. prosince jako dny boje proti covidu. Žáci v tyto dny zůstávají doma a prodlužují se jim tak vánoční prázdniny s cílem minimalizovat kontakt osob na co nejdelší dobu (MŠMT, 2020).

### **2. 2. 3 Třetí vlna (leden 2021-červen 2021)**

Na konci prosince 2020 se epidemická situace ale opět zhoršila, aktuální systém protiepidemických opatření PES a jeho školská verze zveřejněná MŠMT (2020) hlásila nejvyšší pátý stupeň, ve kterém se mohou účastnit prezenční výuky ve škole pouze žáci 1. a 2. tříd základních škol. Opatření se opět nedotklo škol mateřských, které zůstaly otevřené. Avšak k jejich uzavírání hojně přistupovali jejich zřizovatelé.

Všichni ostatní žáci a studenti opět přechází na distanční formu vzdělávání z domova. Tato opatření nakonec zůstala v platnosti až do 11. dubna 2021. Na konci února, kdy byla třetí vlna pandemie na vrcholu, se zákaz poprvé vztahoval i na školy mateřské (MŠMT, 2021).

Opatření, která doprovázela tvrdá nařízení i v oblastech mimo školství, začala přinášet výsledek v polovině dubna. Od 12. dubna se tedy výuky ve škole mohou rotačně účastnit žáci prvního stupně základní školy. Vstup je však již nyní podmíněn pravidelným negativním antigenním testem a ochrannou dýchací cest rouškou či respirátorem. Ostatní žáci a studenti nadále zůstávají na distanční výuce, mají však možnost individuálních konzultací. Umožněny jsou také dobrovolné skupinové konzultace v max. počtu 6 žáků a za dodržení režimových opatření pro 9. ročníky ZŠ pro předměty k přípravě na přijímací zkoušky na SŠ a závěrečné ročníky SŠ pro předměty ke všem druhům závěrečných zkoušek (MŠMT, 2021).

Od 10. května nastupují do škol díky příznivé situaci v rotační výuce žáci 2. stupně. O týden později první stupeň ZŠ přejde v celé ČR na výuku bez rotací. Pro druhý stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií se rotační výuka ruší v šesti krajích a Praze (MŠMT, 2021).

24. května pak skončilo rotační vyučování i na druhém stupni základních škol v celé České republice. Do lavic se konečně vrací také středoškoláci a studenti vyšších odborných a vysokých škol (MŠMT, 2021).

Závěr školního roku byl tedy ve školách opět poměrně klidný. Letní prázdniny přinesly znovu jakýsi odpočinek od probíhající pandemie, přesto, že se stále musela dodržovat řada nepřilíš přísných opatření (MZČR, 2021).

V době dokončování této diplomové práce však denní přírůstky nových případů onemocnění covid-19 rapidně přibývá, proto se lze domnívat, že nás ještě řada epidemiologických opatření čeká.

## 2. 3 Distanční výuka

V pedagogickém slovníku nalezneme definici distanční výuky jako formy studia zprostředkovanou médii (telefonem, rozhlasem, televizí, počítačem, zvl. internetem a elektronickou poštou). Tato forma studia je založena na samostudiu účastníku, které je řízeno specializovanou institucí, bez prezenčního kontaktu studentů s vyučujícími. Výuka je zajišťována speciálně připravenými učebními materiály (tzv. výukovými balíčky) a jinými metodami studijní podpory a hodnocení umožňující individuální přístup, komentáře a podporu (Průcha a kol., 2009).

Černá a kol. (2015, s. 36) popisuje distanční vzdělávání takto: *„Distanční vzdělávání můžeme chápat jako vzdělávací proces, kde výuku provádí někdo, kdo je v prostoru i čase vzdálen od studujícího. Jde o způsob řízeného sebevzdělávání. Nejdůležitějším nástrojem jsou studijní materiály doplněné dalšími distančními komunikačními prostředky (audio a videozáznamy, počítačové programy, telefony, faxy, e-maily, počítačové sítě).“*

Školský zákon (§ 25 odst. 2 písm. d) zákona 561/2004 Sb.) popisuje distanční výuku jako samostudium uskutečněné zejména za pomoci informačních technologií, kdy žáci mají možnost vlastních konzultací. Dále je v § 25 odst. 1 však uvedeno, že základní vzdělávání je vždy vedeno prezenční formou. Pandemie tedy způsobila naprostý převrat v přístupu k základnímu vzdělávání, když ze dne na den celý vzdělávací systém přešel na distanční formu.

Distanční vyučování je tedy řízené samostatné studium, kdy jsou žáci koordinováni svým učitelem, avšak výuka probíhá ve fyzickém oddělení všech účastníků výuky. Výuka nejčastěji probíhá za využití multimediálních zařízení, kterými lze předávat učivo, komunikovat a hodnotit výsledky výuky (Zlámalová, 2007).

Rokos a Vančura (2020) zmiňují mezi pozitivy distančního vzdělávání postřehy různých autorů. Radí sem např. časovou a obsahovou flexibilitu, různé způsoby poskytování zpětné vazby, vysokou míru individualizace, zejména ve vztahu k možnosti zvolení si vlastního tempa učení se, a využití rozmanitých informačních a komunikačních technologií. Negativní částí je však náročná příprava a organizace zejména na straně učitele, a dále pak zejména nutnost mít dostatečné technické dovednosti a znalosti. Na straně žáků jde dle Zlámalové (2007)

o nedostatečnou motivaci, nezkušenost s touto formou vzdělávání a nedostatečné dovednosti v užívání různých technologických prostředků.

Nejčastějšími platformami pro realizaci distanční výuky byly Microsoft Teams, Big Blue Button, Google Classroom, Google Meet, Zoom, Skype a webové stránky škol a jednotlivých tříd.

### **2. 3. 1 Manuál MŠMT – Toto nejsou prázdniny**

MŠMT (2020) vydalo manuál s názvem Toto nejsou prázdniny ke způsobu výuky v době uzavření škol, který měl být návodem, jak přistupovat k distanční výuce.

V manuálu je uvedeno, že za kvalitu vzdělávání v tomto období zodpovídají ředitelé škol. Primární je tedy zachování spolupráce a komunikace vedení školy s pedagogy. Učitelé by také od vedení měli mít podporu a dostatek informací. Školy jsou vybízeny ke kolegiální spolupráci a podpoře, sdílení pozitivních zkušeností i předávání rád zkušenějšími kolegy těm méně zkušeným.

Pro efektivní komunikaci s pedagogy, žáky i rodiči je doporučeno sjednocení komunikační platformy, což se zejména na začátku distanční výuky mnohdy nedělo a účastníci vzdělávání tak mohli být zmatení. Klíčovou roli by měl mít třídní učitel. Pro menší děti je důležitá pravidelná přímá komunikace s učitelem, u větších žáků je zdůrazněna vzájemná komunikace.

Je důležité vždy zvážit aktuální možnosti učitelů, žáků i rodičů v konkrétní škole. Samozřejmostí by mělo být také respektování existujících podmínek škol a rodin.

Obsah vzdělávání je koordinován na úrovni školy, pedagogický sbor by se měl domluvit na prioritách a pravidlech, podstatný je výběr nejdůležitějšího obsahu z ŠVP, který je realizovatelný vzděláváním na dálku. Ostatní vzdělávací obsahy se doporučují využívat jako doplňující či rozšiřující. Žáci by neměli být přehlčeni nepřiměřeným množstvím úkolů.

Pro práci jsou doporučeny známé komunikační technologie – telefon nebo například Skype, Google Classroom, Microsoft Teams, případně jiné aplikace.

Manuál zdůrazňuje, že smyslem výuky není sběr známek pro závěrečnou klasifikaci. Výuka musí být přizpůsobena možnostem žáků i rodičů. Samostatnost by neměla být přeceňována, zejména u mladších žáků, a to zvláště ve vztahu k nové látce a samostudiu..

MŠMT ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem dále spustilo portál Vzdělávání na dálku, kde jsou zveřejněny odkazy na webináře, postupy a rady pro komunikaci s žáky, tipy a nápady do výuky a odkazy na příklady dobré praxe (Rokos a Vančura, 2020).

## 2. 4 Inkluze

Diskuze nad tématem inkluze a inkluzivní vzdělávání se odehrávají ve společnosti zhruba od přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století a ve své podstatě je tato diskuze stále legitimní (Franiok, 2019).

Na základě mezinárodní iniciativy UNESCO a OSN se v roce 1994 konala ve španělské Salamance konference věnovaná problematice vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Bylo přijato vyhlášení Salamanca Statement, které korigovalo filozofii vzdělávání dětí se zdravotním postižením. *Ve zmíněném dokumentu se zdůrazňují principy inkluzivního vzdělávání se zaměřením na vyšší účast žáků se zdravotním postižením ve vzdělávání v běžných školách, akceptování různosti jako normy a jako zdroj obohacení pro všechny žáky, reakce na potřeby každého žáka prostřednictvím přiměřených učebních programů, přiměřené opory, strategie vyučování a učení* ( Belková, 2019, s. 68).

Inkluzivní vzdělávání je spojováno s proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb směrem ke škole pro všechny, jako hodnotnému cíli v oblasti školství, a též je spojován s naplněním základních lidských práv na vzdělávání v nerestriktivním prostředí školy (Pivarč, 2020).

Inkluzi je nutné vnímat jako koncept, který se primárně nezabývá začleňováním jedinců s postižením mezi intaktní společnost, ale který zároveň vyžaduje, aby byli od narození vnímáni jako její plnohodnotná a rovnocenná součást. Nezbytnou součástí je edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, v běžných třídách ve školách v místě bydliště společně se zajištěním vedení a podpory, která zabezpečuje jejich účast na společném vzdělávání a zároveň naplňuje a respektuje jejich individuální potřeby a rozvíjí jejich silné stránky (Havel, 2013 in Viktorin, 2018).

Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí (Svoboda, 2015).

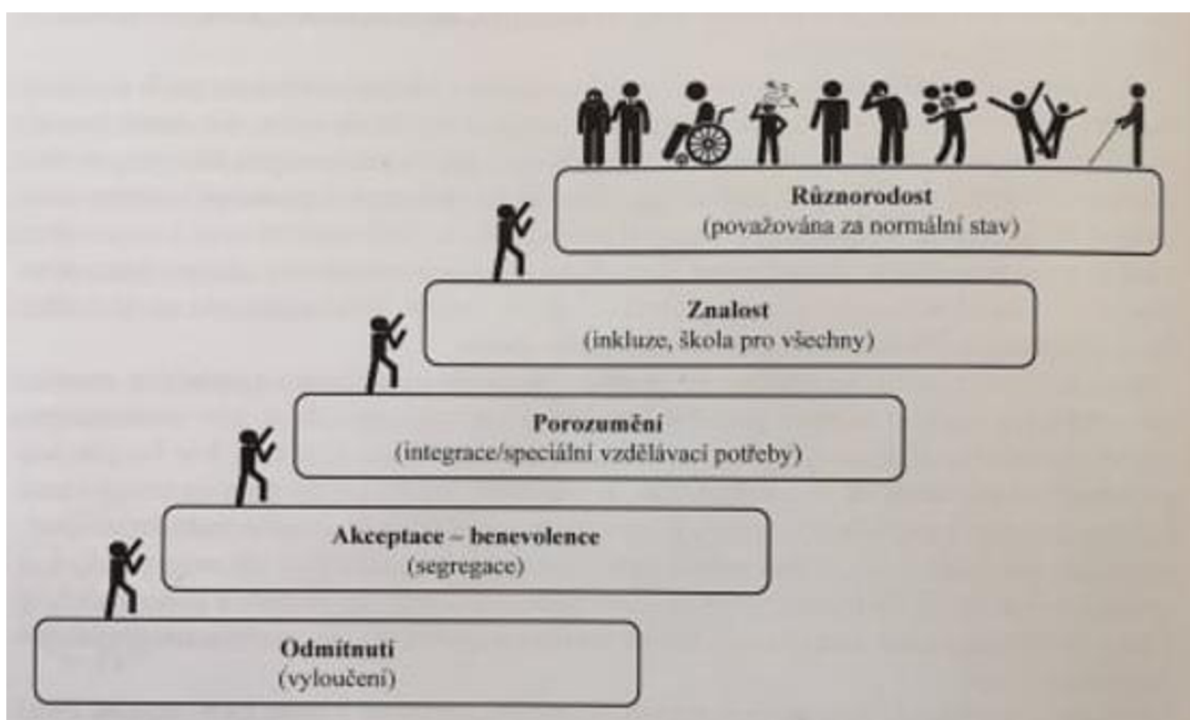
Tannenbergerová (2016) zdůrazňuje, že výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k

sobě ostatním, a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika.

V odborné literatuře je pojmu inkluzivní vzdělávání přikládán různý obsahový význam, na což upozorňují např. Ainscow a Miles (2008). Ti se přiklání k širšímu vymezení konceptu pomocí jednotlivé charakteristiky, kdy inkluze klade důraz na všechny žáky ve škole, je zaměřena na přítomnost, participaci a úspěch těchto žáků; inkluze a exkluze jsou vzájemně propojeny, takže inkluze zahrnuje aktivní přístup v boji proti exkluzi a je třeba ji chápat jako nikdy nekončící proces, který vyžaduje neustálou ostražitost.

*Úspěšnost inkluze je ovlivněna zejména stupněm postižení dítěte, studijními předpoklady a inteligencí dítěte, jeho osobnostními vlastnostmi, schopnostmi, vlastní motivací dítěte a motivací pedagogů a rodinných příslušníků* (Finková, 2014, s. 98).

V následujícím obrázku Pivarč (2020) znázornil ideální vývoj společnosti ve vztahu k inkluzivním žákům.



Obrázek 1 Ideální vývoj v oblasti žáků s postižením a znevýhodněním (Pivarč, 2020, s. 18)

### 3. 4. 1 Principy inkluze

Snaha vytvořit pro žáka se SVP takové podmínky, aby byl předpoklad inkluze naplněn, nemusí být vždy snadné. Jedná se o poměrně nový jev, postupně se inkluzivnímu vzdělávání teprve učí její účastníci, ale i veřejnost. Existuje však řada předpokladů, které by v inkluzivním vzdělávání měly být dodrženy. Neexistuje však zcela jednotnost v názoru na tyto principy, liší se dle jednotlivých autorů. Základní myšlenky mají však mnoho společného. Nalezneme v nich pojmy jako rovnost, akceptace odlišnosti, tolerance, podpora či spolupráce.

Dle Finkové a kol. (2014) inkluze ve vzdělávání staví na těchto principech:

- *Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.*
- *Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.*
- *Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.*
- *Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.*
- *Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.*
- *Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.*
- *Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.*
- *Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.*
- *Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.*
- *Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou. Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti (Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy, 2013) (Finková a kol., 2014, s. 98).*



Tannenbergerová (2016) se domnívá, že by se systém inkluze měl opírat o 7 nejdůležitějších principů.

*1. Princip humanismu a demokracie – inkluze by v různých sférách života měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv svobodné a demokratické společnosti,*

*2. princip heterogenity - různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impulz k rozvoji,*

*3. princip spolupráce - rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky,*

*4. princip regionalizace - inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze s promítnutím komunitního prvku, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí,*

*5. princip otevřenosti a efektivity - otevřenost vůči všem dětem je základ a předpoklad, který se neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečňované edukace v bezpečném školním prostředí,*

*6. princip individualizace - akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet,*

*7. princip celistvosti - rozvoj žáka se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek (Tannenbergerová, 2016, s. 36-37).*

Pivarč (2020) uvádí tyto základní hodnoty, které by dle něj inkluzivní vzdělávání mělo naplňovat:

- *Dát všem žákům stejné šance na vzdělávání v podmínkách běžné školy,*
- *eliminovat psychosociální překážky bránící sociální koherenci,*
- *usilovat o přijetí rozmanitosti jako normálního stavu,*
- *v co nejvyšší možné míře aktivizovat osobnostní potenciál každého žáka v běžné škole, jeho individualitu (schopnosti, dovednosti, úroveň znalostí apod.),*
- *napomáhat a rozvíjet kooperaci mezi heterogenní žakovskou populací,*
- *podporovat aktivní žakovskou participaci včetně komunity klíčových aktérů (učitelů, rodičů, municipalit ad.) na dění třídy, školy, komunity; posilovat inkluzivní étos a kulturu školy (Pivarč, 2020, s. 17).*

## 2. 4. 2 Inkluze a integrace

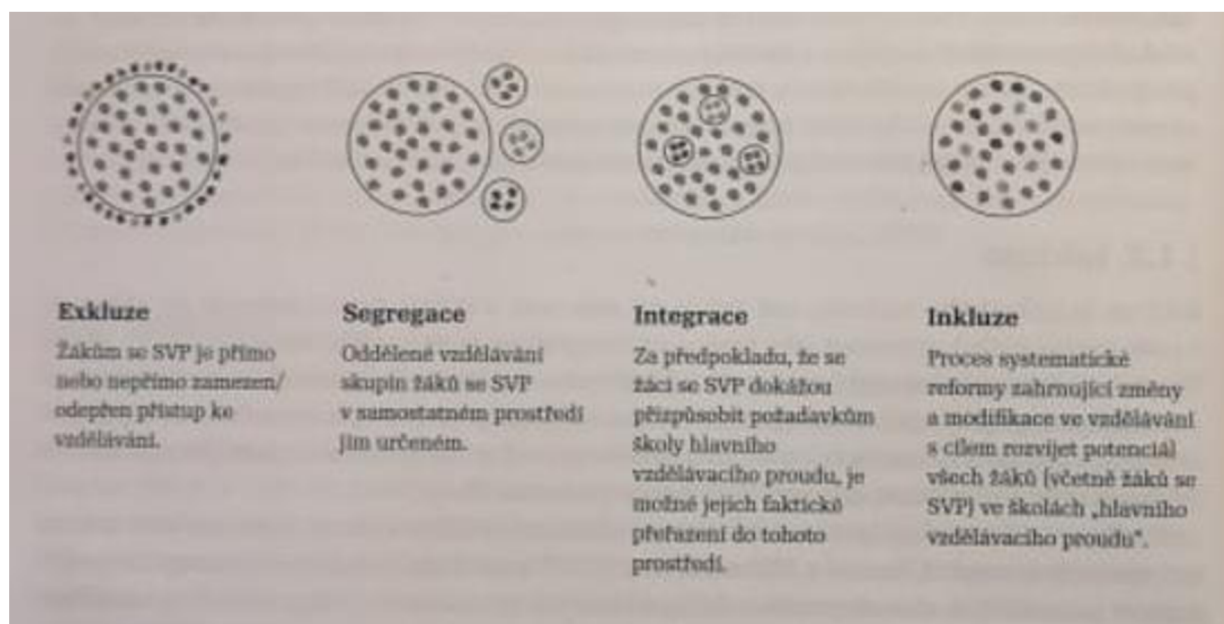
Jedná se sice o podobné pojmy, jejich význam je odlišný. Zaměřují se nejenom u laické veřejnosti, ale také přímo v pedagogické praxi, jak dokázal výzkum Finkové a kol. (2014), když respondenti z řad pedagogů měli problém ozřejmit význam těchto pojmů.

Pivarč (2020) zmiňuje koncept integrace (z latinského integrare - sjednocovat), který se dle něj v pedagogice objevil kolem 80. let 20. století a je spojován s pedagogikou speciálních potřeb.

Základním východiskem integrace, podobně jako v případě inkluze je společné vzdělávání žáků s postižením a bez něj v jedné škole za využití specifické podpory. Cílem této specifické podpory je přiblížit se ostatním žákům, tj. normálnímu stavu. Důraz není v tak značné míře kladen na úpravu podmínek a přizpůsobení vzdělávacího prostředí. Ten, kdo se musí adaptovat na podmínky v běžné škole za využití speciální podpory, je tedy hlavně sám žák se SVP. Pokud není schopen dostát kritériím daného typu školy a přizpůsobit se, je segregován do jiného typu vzdělávací instituce s odpovídajícími nároky (Pivarč, 2020). Jednoduše bychom mohli říci, že integrace vyžaduje přizpůsobení dítěte společnosti, a ne naopak.

U inkluze jsou podmínky vzdělávání přizpůsobeny žákovi tak, aby mohl co nejvíce využít svůj potenciál. Nepřizpůsobuje se tedy žák, ale jeho okolí. Odlišnost je brána jako norma a součást běžné společnosti. Michalík a kol. (2018) inkluzi vysvětlují jako průběžně probíhající proces, ve kterém se lidé s postižením v plné míře účastní všech aktivit společnosti včetně vzdělávání stejně jako lidé bez postižení.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí názorně zobrazuje schematický model přístupů ke vzdělávání žáků se SVP od Pivarče (2020). Mimo tyto dva pojmy v něm nalezneme také pojem exkluze, tedy vyloučení žáků se SVP a segregace, kdy jsou žáci se SVP ve vzdělávání odděleni do jim určeného prostoru.



Obrázek 2 Schematický model přístupů ke vzdělávání žáků se SVP (Pivarč, 2020, s. 16)

### 2. 4. 3 Legislativa

Téma inkluze a inkluzivní vzdělávání získává pozornost článkem 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která byla schválena Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Úmluva deklaruje zajištění přístupu osob k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, k rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Cílem Úmluvy je dodržení principu rovnosti, ochrany a zajištění rovného přístupu k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich důležitosti (Bartoňová a kol., 2019).

MŠMT tak systematicky zavádí inkluzivní vzdělávání v rámci České republiky. Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon, 2004), v jeho novele č. 82/2015 Sb., která je upravena prováděcí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školský zákon (2004) hned v úvodu uvádí, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana. Zmíněno je také zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. V neposlední řadě dodržování vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných se pak konkrétně věnuje § 16 Školského zákona (2004). *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (Školský zákon, § 16, 2004).*

Školský zákon (2004) definuje podpůrná opatření jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními

vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (§ 16 odst. 1 Školský zákon, 2004)

§ 16 odst. 2 Školského zákona (2004) pak přímo vyjmenovává jednotlivé podoby podpůrných opatření:

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (§ 16 odst. 2 Školský zákon, 2004).*

Školský zákon (2004) již ve svém původním znění s účinností od 1. 1. 2005 stanovuje zásadu rovného přístupu ke vzdělávání i možnost každého žáka navštěvovat spádovou školu dle svého trvalého bydliště, která je povinná přijmout každého žáka, který o to požádá. Školu ve své spádové oblasti měli od tohoto data i žáci se SVP, avšak nebyl dostatečně definován právní nárok na podpůrná opatření. Změna přišla s tzv. inkluzivní novelou školského zákona

č. 82/2015 Sb., účinnou od 1. 9 2016, kdy byl již uzákoněn právní nárok na podpůrná opatření žáků se SVP. *Tato právní úprava byla následně doplněna provádějícím předpisem, a to vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Uvedené právní předpisy představují od dob vzniku samostatné ČR patrně nejvýraznější a nejrozsáhlejší změny související s práva a povinnostmi klíčových aktérů inkluzivního vzdělávání a rovněž konkretizuje podmínky a pravidla vzdělávání na úrovni RVP ZV (Pivarč, 2020, s. 18).* Novela Školského zákona zdůrazňuje, že škola má povinnost poskytnout podpůrné opatření všem žákům.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat (§ 16 ods. 3 Školský zákon, 2004).

Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrné opatření prvního stupně začíná vypracováním plánu pedagogické podpory školou, který popisuje vzdělávací potřeby daného žáka, stanovuje cíle plánu pedagogické podpory a způsoby vyhodnocování, ke kterému dochází pravidelně. S plánem učitelé dále pracují, hodnotí jeho výsledky, podle nichž jej dále upravují. Pokud není toto opatření dostatečně účinné a do půl roku od zavedení plánu pedagogické podpory neproběhne žádné zlepšení, je škola je povinná doporučit žákovi návštěvu poradenského zařízení, nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny.

Podpůrná opatření druhého až pátého pak doporučují přímo školská poradenská zařízení. Například asistent pedagoga patří mezi podpůrná opatření od třetího stupně výše (Němec, 2021). Podmínkou je dle § 16 ods. 5 Školského zákona (2004) vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte. Školské poradenské zařízení průběžně poskytování doporučených podpůrných opatření pravidelně vyhodnocuje a na základě hodnocení dochází k potřebným úpravám.

## 2. 4. 4 Účastníci inkluze

Inkluze je proces založený na spolupráci všech jejích účastníků. Učitel společně s žáky tvoří od nepaměti základní jednotku vzdělávacího procesu. Společně s inkluzí přichází do českého školství další subjekty zapojovány do procesu vzdělávání. Svou důležitou roli hraje zejména asistent pedagoga (AP), pokud je ve třídě přítomen. Nezastupitelné postavení patří také rodičům žáka se SVP, jelikož domácí příprava a podpora můžou významně ovlivnit školní úspěšnost žáka. Do procesu inkluze jsou také zapojena školní poradenská zařízení. Středobodem inkluze je však vždy samotný žák se SVP.

### Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

*Za klíčový impuls pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994. V české legislativě je pojem speciální vzdělávací potřeby používán od roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) (Franiok, 2019, s. 144).*

§ 16 odst. 1 Školského zákona (2004) definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Jako podpůrná opatření chápeme pak nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Žáci se SVP jsou dále v §16 zákona 361/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů konkretizováni takto: *“Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.”*

Zdravotním postižením je myšleno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči a dále též vývojové poruchy učení nebo chování a autismus. Spadá sem také souběžné postižení více vadami, které si vyžaduje komplexní péči. Zdravotním znevýhodněním je pro účely školského zákona míněno jakékoli zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo i lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění

při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova nebo postavení azyllanta.

Nadaní a mimořádně talentovaní žáci vyžadují zvláštní výchovný přístup, osobitou metodiku a pomůcky (jež nebývají běžné), a proto je rovněž nutné myslet na specifické potřeby těchto dětí.

*Všichni tito žáci mají právo na specifické pedagogické a psychologické přístupy, které jim co nejvíce usnadní překonávání jejich obtíží či vyrovnání se se znevýhodněním a zapojení do občanské společnosti. Ze zákona plyne nárok na zabezpečení podmínek, které umožní odpovídající vzdělávání handicapovaných žáků, ale také na poradenskou pomoc ze strany škol a pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně-pedagogických center (Vališová a kol., 2011, s. 387). Školský zákon (2004) zajišťuje dětem, žákům a studentům se SVP nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám.*

Na začátku vzdělávání se stanoví podmínky odpovídající potřebám žáků, při hodnocení žáků se přihlíží k doporučení, které vyplývá z formy omezení, postižení nebo naopak z jejich zvláštního nadání, talentu. Žáci se SVP mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou (Šmelová a kol., 2017).

Pojem speciální potřeby se vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. Je otázkou, jakým způsobem můžeme určit, co je „normální“, od toho se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku je to zejména norma běžného vývoje dítěte v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebe obslužných dovedností dítěte. V období školního věku bývá obvykle za základ normy považován obsah vzdělávání (Franiok, 2019).



## Učitel

Osoba učitele by měla být hlavním průvodcem na cestě vzdělávání každého žáka, což se u žáků se SVP nijak neliší. Definice učitele v pedagogickém slovníku zní takto: „*Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha a kol., 2009, s. 270).

Učitel v procesu inkluzivního vzdělávání celý systém inkluze zastřešuje a řídí, jelikož on je realizátorem výuky a vzdělávání žáka, I přesto, že mnohdy má jako podporu asistenta pedagoga. Úroveň přijetí, porozumění a akceptace hodnot spojených s inkluzivním vzděláváním pedagogickým pracovníkem má přímý vliv na kvalitu adaptace dětí se SVP a zároveň žáků intaktních, kteří jsou tvůrčí součástí třídního klimatu. Jako výstup harmonického propojení výše uvedeného lze označit dosaženou vzdělanostní úroveň a úspěšnost realizace formativní složky. Podpurným a velmi efektivním činitelem je motivace. Motivace pedagogického pracovníka, který je schopen vlastní motivaci šířit a předávat svěřeným dětem a žákům (Potměšil a kol., 2018). Neméně důležitou jsou však také osobnostní charakteristiky učitele, jeho profesní kompetence, hodnoty, postoje k výuce, ale i věk, zkušenosti a zájmy.

Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech žáků a zejména žáků se SVP. Strategie efektivního řízení třídy jsou důležité pro vytvoření třídních společenství, která jsou klidná, bezpečná a charakterizována efektivními vztahy mezi dospělými a žáky. Někteří z žáků se SVP vykazují provokativní chování, které je důsledkem jejich problémů s učením nebo jejich postižení. Pokud se žáci cítí frustrováni, bojí se, že problémy s učením mohou odhalit jejich slabiny, zapojují se do různých rušivých situací, aby se vyhnuli pracovní zátěži. Jasná očekávání, strukturované úkoly, dostatečná studijní podpora a účinná behaviorální intervence může být cestou směrem k zamezení nevhodného chování nebo jako pomoc řešit jejich problémy v chování. Zavedením dobře řízených tříd mohou učitelé mít mnohem více pozitivní, studijně produktivnější vztahy se všemi jejich žáky. Pozitivní vztahy ve třídě pomáhají žákům se SVP získat a zachovat si více vědomostí a být lépe vnímáni svými vrstevníky (Bartoňová, Vítková, 2019).

## **Školská poradenská zařízení**

Vymezení pravomocí školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště stanovuje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění novely vyhlášky č. 197/2016 Sb. s účinností od 1. září 2016.

V návaznosti na uzákonění inkluzivního vzdělávání a vývoj společnosti se v České republice změnila požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. V důsledku se mění jak obsah poradenských činností, tak systém poradenských institucí a význam poradenských služeb postupně vzrůstá (Bartoňová a kol., 2013).

V resortu školství poskytují poradenské služby mimo školu školská poradenská zařízení (ŠPZ), mezi něž patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Ve školách zajišťují poradenské služby učitelé pověřeni výkonem funkce výchovného poradce a metodika prevence, školní speciální pedagogové a školní psychologové. Poslední dvě jmenované profese však nejsou na většině škol zastoupeny. Důvodem je zejména absence systémového ukotvení jejich fungování ve školách, včetně zajištění jejich udržitelného financování z prostředků státního rozpočtu (Michalík a kol., 2018).

*Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací (Bartoňová a kol., 2013, s. 47).*

## **Rodiče**

*Funkce rodiny spočívá v zabezpečení základních potřeb dítěte. Jestliže je rodinný systém narušen, může představovat riziko pro vývoj dítěte. Na druhou stranu je však rodinné prostředí zdrojem mnohých protektivních faktorů, jejichž vliv na vývoj dítěte je pozitivní (Kachlík a kol., 2016, s. 14).*

Rodiče žáka se SVP, případně jiní zákonní zástupci, hrají tedy v jeho životě, stejně jako u dětí ostatních, klíčovou roli. Snaha, aby dítě se SVP nebylo bráno jako odlišné pedagogickými

pracovníky, spolužáky i veřejností, by měla vycházet zejména z přesvědčení rodičů, že jejich dítě není zvláštní, ale má pouze jiné potřeby a potřebuje jen upravené podmínky pro své vzdělávání. Díky inkluzi se tato snaha rodičům daří naplňovat. Rodina by žákovi se SVP pak měla poskytovat především lásku, pocit bezpečí, podporu, důvěru, motivaci, pomoc s přípravou i učivem, ale i zastání v případě potřeby. To se nijak neliší od žáků se SVP. Zde je ale navíc důležitým aspektem také efektivní komunikace se školou.

Spolupráce školy a rodiny je jednou z možných cest zvyšování efektivity v oblasti výchovy a vzdělávání žáků. Komunikace s rodiči je důležitou součástí učitelské profese (Vališová a kol, 2011). *Rodiče potřebují školu jako vzdělávací instituci, škola potřebuje rodinu jako primární skupinu, proto by mělo být jejich působení na dítě v souladu* (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 51).

Důležitý je však i pravidelný kontakt mezi poradenskými pracovníky a rodiči. Rodiče potřebují nejen podrobné informace o chování a průběhu vyučování, ale i instrukce, například k úpravě domácí přípravy, úpravě volnočasových aktivit, atd. (Kendíková, Vosmik, 2013)

### **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga (AP) je důležitým účastníkem inkluze. V podstatě by bez něj mnohdy inkluzivní vzdělávání nebylo uskutečnitelné, neboť ve třídách s počty blízcími se k 30 žákům není dostatek prostoru věnovat se žákovi, který potřebuje individuálnější přístup. Případně pokud je ve třídě takových žáků více, jedná se o výukově náročnou situaci.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který se účastní vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je do pedagogického týmu zařazen právě pouze v případě, kdy si to přítomnost tohoto žáka vyžaduje (Michalík a kol., 2018).

Činnost a pozici asistenta pedagoga nalezneme popsány v platné legislativě. Primárně jde o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

V Pedagogickém slovníku nalezneme tuto definici AP *„Nová profese v našem školství – asistent pedagoga (asistent učitele) - je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se*

*na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.“ (Průcha, 2009, str. 424).*

Asistenta pedagoga jako podpůrné opatření třetího, čtvrtého a pátého stupně do vzdělávání konkrétního žáka doporučuje školské poradenské zařízení, které rozhoduje o výši požadovaného vzdělání asistenta pedagoga, tedy zda má jít o AP na nižší nebo vyšší úrovni. Poradenské zařízení dále rozhoduje o výši jeho pracovního úvazku a délce trvání doporučení. Asistent pedagoga může poskytovat podporu jednomu žákovi nebo více žákům současně, kteří mají toto stanoveno, nejvýše však 4 žákům (Kendiková, Vosmik, 2013).

Při nižší úrovni musí AP mít ukončené alespoň základní vzdělávání a doplnit si kvalifikaci v příslušném kvalifikačním kurzu. U vyšší úrovni musí mít minimálně střední školu s maturitou a k tomu nějaké pedagogické vzdělání - buď ve formě vystudovaného oboru s pedagogickým zaměřením, nebo alespoň ve formě kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Němec, 2021).

Neméně důležité jsou asistentovy osobnostní dispozice. Měl by mít dobrý vztah k žákům, se kterými pracuje, měl by být empatický, trpělivý a mít porozumění. Mezi dalšími předpoklady pro práci asistenta pedagoga jsou schopnost spolupracovat s učiteli, zkušenosti a praxe, schopnost stanovit hranice a být důsledný, samostatnost a flexibilita, komunikace s žáky, tolerance a otevřenost, porozumění pro rodinné prostředí žáků, komunikace s rodiči žáků, umění žáky motivovat, umět si získat důvěru žáků a ochota učit se novým věcem“ (Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2010 in Němec, 2014).

Funkci asistenta pedagoga pak zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Ředitel školy také jako zaměstnavatel stanovuje těmto zaměstnancům náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy, a to na základě nejnáročnějších činností, které vykonávají, a na základě jejich odborné kvalifikace. Výše úvazku těchto pracovníků zpravidla koresponduje s doporučením školského poradenského zařízení konkrétních žáků.

Mezi hlavní činnosti asistentů pedagoga patří:

- *Pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází,*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*

- *pomoc žákům při výuce a přípravě na ni,*
- *pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou (Kendíková, 2017, s. 38).*

*Asistent pedagoga s vyučujícím učitelem tvoří pedagogický tým, který plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávací proces v dané třídě. Asistent pedagoga vždy pracuje pod vedením učitele, který mu v zájmu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami stanoví úkoly týkající se vzdělávání tohoto žáka či ostatních žáků ve třídě (s postižením i bez postižení). V odůvodněných případech může realizovat individuální práci se žákem i mimo prostor samotné třídy, bez účasti vyučujícího i spolužáků. Vždy je nutné mít na zřeteli naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka i potřebu přirozených sociálních kontaktů (Michalík a kol., 2015, s. 147).*

## **2. 5 Literární rešerše**

Před samotnou realizací výzkumu diplomové práce byla s cílem získání literárních odborných výzkumných zdrojů provedena literární rešerše. K vyhledávání byly využity platformy Google Scholar a Science direct. Zaměřili jsme se na co nejaktuálnější publikační období, jelikož téma diplomové práce je velmi aktuální (2020-2021). Po zadání rešeršní otázky byla stanovena hesla k vyhledání relevantních zdrojů. Odborné články a studie byly vyhledávány v českém a anglickém jazyce.

### **Formulace rešeršní otázky:**

Jaký byl pohled pedagogů základních škol běžného vzdělávacího proudu na průběh inkluze v období pandemie covid- 19?

### **Primární hesla a synonyma v češtině:**

P: učitelé základních škol

PI: inkluze, inkluzivní vzdělávání

CO: pandemie covid-19

### **Primární hesla a synonyma v angličtině:**

P: primary school teachers

PI inclusion, inclusive education

CO pandemic covid-19

V databázi Science direkt bylo nalezeno 289 výsledků a v databázi Google Scholar 23 výsledků (n=312). Zdroje byly následně postupně posouzeny z hlediska souvislosti s výzkumnými otázkami, vyřazeny byly také duplicity. Na základě toho byly vybrány zdroje nejvíce relevantní pro výzkumnou část diplomové práce.

## **2. 6 Přehled souvisejících výzkumů**

Tato kapitola se věnuje již realizovaným výzkumům jiných autorů, které souvisí s tématem diplomové práce. České i zahraniční výzkumy reflektují průběh inkluzivní výuky během pandemie covid-19, ale také v běžných dřívějších podmínkách. Vyhledané výzkumy budou sloužit k porovnání získaných výsledků výzkumného šetření se závěry jiných výzkumníků.

### **Zahraniční výzkumy**

Phillips a kol. (2021) provedli průzkum obav učitelů během pandemie covid-19. Pandemie covid-19 uvrhla učitele do první linie komplexu, v rámci vyjednávání o kvalitním distančním vzdělávání, a zároveň byli klíčovými komunikátory se studenty a rodinami o tom, jak se před samotnou nákazou covid-19 chránit. Tento průzkum realizovala skupina devíti výzkumných pracovníků z oblasti vzdělávání se sídlem v Austrálii, Novém Zélandu, Singapuru a USA, aby vytvořili platformu pro průzkumy zkušeností učitelů s dopadem covidu-19. Výzkum pokládal 22 otázek, které byly zodpovězeny 624 respondenty. Shromážděné odpovědi poukazují na problémy s online učením, komunikací se studenty a rodinami, kvalitou výuky a pracovní zátěží a na potřebu ocenit a investovat do vzdělání a profesionality učitelů, aby se s těmito problémy vypořádali.

Parmigiani a kol. (2020) zaměřili svou pozornost na inkluzivní vzdělávání během online výuky v průběhu pandemie covid-19 v Itálii. Jejich práce nese název E-inkluzie: online speciální vzdělávání v Itálii během pandemie covid-19. Italská legislativa vyžaduje, aby všichni žáci se speciálními potřebami byli integrováni do běžných tříd prostřednictvím spolupráce mezi třídou a speciálními učiteli. Katedra vzdělávání na Univerzitě v Janově vytvořila kvalitativní studii zaměřenou na zkoumání faktorů ovlivňujících e-inkluzi prostřednictvím dotazníku složeného ze šesti otevřených otázek. V dubnu 2020 vyplnilo dotazník celkem 785 učitelů. Zjištění naznačují, že efektivní e-inkluzie závisí na technologiích, vztazích s rodinami, spolupráci mezi učiteli a online výukové strategii. Učitelé museli zejména vytvářet personalizované aktivity prostřednictvím asynchronních a synchronních interaktivních způsobů, do kterých se studenti mohli zapojit, nejlépe v malých skupinách a individuálně.

Letzel, Pozas a Schneider (2020) představují svou práci na téma Energičtí studenti, vystresovaní rodiče a nervózní učitelé: Komplexní průzkum inkluzivního domácího vzdělávání během krize covid-19, jehož výzkum realizovali v Německu. Zahrnují v něm pohledy rodičů, učitelů i studentů při distančním vzdělávání. Studie obsahuje kvalitativní i kvantitativní údaje o tom, jak byla distanční výuka realizována a jak byli spokojeni s výukou všichni tři výše zmínění účastníci distanční výuky. Hlavním zjištěním byl fakt, že dopad distanční formy výuky byl nejenom na oblast vzdělávání, ale také na oblast sociální a psychologickou.

Výzkum Toquera (2021) se věnuje výzvám, strategiím a vyhlídkám učitelů v souvislosti s inkluzivním vzděláváním během pandemie na Filipínách. Pomocí kvalitativního výzkumného šetření shromáždil data prostřednictvím online komunikace s pěti učiteli inkluzivního vzdělávání. Zjištění odhalila, že učitelé zažívají obavy o vzdělávání žáků se SVP, ale i vlastní psychickou krizi související s nedostatkem sociálního kontaktu. Učitelé pomáhali rodičům dohlížet na jejich děti s inkluzí prostřednictvím online komunikace, domácího vzdělávání, psychologické podpory a empatického přístupu. Speciální pedagogové by také očekávali větší inkluzivitu ve školní politice a vládou řízených mimořádných intervencích pro lidi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Petretto a kol. (2020) zkoumají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během distančního vzdělávání v Itálii. Itálie zavedla kompletní celostátní uzamčení od prvních březnových dnů, včetně uzavření škol. Bylo zorganizováno vzdělávání na dálku na podporu učení dětí během pandemie. Domácí dálkové studium je založeno na dostupnosti technologických zařízení a internetovém připojení. Ne každé dítě má zařízení nebo připojení k internetu, vznikla tak „digitální propast“. Toto vzdělávání vyžaduje velkou rodinnou podporu, jak pro učení, tak pro používání zařízení a výukových platforem. Čím je dítě mladší, tím vyšší je potřeba podpory ostatních členů rodiny.

V Austrálii se výzkumníci Page, Charteris, Andersona Boyle (2020) soustředili na téma inkluze v období pandemie. Jejich práce Podpora online propojení škol pro studenty s různými vzdělávacími potřebami: inkluzivní vzdělávání v Austrálii během pandemie covid-19 zkoumá pomocí kvalitativního šetření klíčové výzvy a přístupy k podpoře propojení škol, když se po studentech se speciálními vzdělávacími potřebami náhle požaduje, aby se vzdělávali na dálku. Zjištění z této případové studie signalizují, že navzdory úsilí pedagogů mohou studenti



se speciálními vzdělávacími potřebami proklouznout trhlinami distanční výuky a jsou vystaveni velkému riziku ztráty spojení jak akademicky, tak emocionálně. Objevily se problémy se studenty, kteří se do online učení vůbec nezapojili.

## České výzkumy

Rokos a Vančura (2020) ve svém výzkumu z Jihočeského kraje s názvem Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů prezentovali pohledy aktérů vzdělávacího procesu při distanční výuce. Výzkum byl kvalitativního charakteru a probíhal pomocí vlastního dotazníku, který byl distribuován učitelům, žákům a rodičům vybrané základní školy v Jihočeském kraji. Bylo zjišťováno, jakým způsobem je zajištěna komunikace mezi jednotlivými skupinami respondentů, kolik času jim zabere příprava, plnění a kontrola zadaných úkolů, které předměty vnímají žáci jako nejobtížnější, ale zjišťován byl i subjektivní pohled všech skupin respondentů na distanční výuku. Ukázalo se, že problémem byla míra zapojení žáků a jejich celková aktivita v distanční výuce. Učitelé pro komunikaci se žáky i rodiči používali různé platformy a aplikace, což se pro dlouhodobější řešení distanční výuky jeví jako nevhodné. Jako další riziko pro úspěšnou realizaci distanční výuky se jednoznačně jeví absence metodické podpory pro rodiče žáků.

Jandová (2020) se ve své případové studii věnovala reflexi distanční výuky v České republice během restriktivních opatření kvůli onemocnění covid-19. Autorka se v něm zamýšlí především nad formálními aspekty této výuky. Zabývá se i problémy, které vyučování na dálku prostřednictvím digitálních technologií přináší, a některé z nich podrobně analyzuje, jako například překážky při realizaci distanční výuky. Také nabízí formou praktických doporučení a rad způsoby, jak eliminovat některé nepříznivé faktory, které distanční výuku ovlivňují. Zohledňuje při tom nejenom poznatky různých odborníků, ale i vlastní odborné vzdělání a praktické zkušenosti.

Česká školní inspekce (ČŠI, 2020) provedla v první vlně pandemie dotazníkové šetření mezi 4 861 řediteli základních a středních škol, v němž přibližně tři čtvrtiny ředitelů uvedly, že žáci na jejich školách s učiteli komunikovali. Závěrem zkoumání také bylo, že ačkoliv většina učitelů nepoužívala online prostředí při běžné výuce, tak nově vzniklá situace se pro ně stala výzvou a větší procento učitelů tento způsob začalo aktivně používat.

Krátká a Zemanová (2020) se ve své práci Distanční výuka na druhou věnují v první části reflexi změn předmětu učitelské praktikum II vyučovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy nastalých v souvislosti s pandemií v březnu 2020, která zapříčinila uzavření škol na všech stupních. Pro náš výzkum je však zajímavá spíše část druhá, která reflektuje popis

vzdělávacích nástrojů, které v této době využívají fakultní učitelé spolu se studenty v praxi při vyučování na prvním stupni běžných základních škol na území hlavního města Prahy. Ukázalo se, že systém funguje a mohl by být inspirací i do budoucna. Z uvedeného vyplývá, že v tomto případě se podařilo reagovat na aktuální potřeby žáků a studentů a byla zajištěna smysluplná a funkční distanční výuka jak pro žáky prvního stupně.

Pivarč (2020) zkoumal ve své práci Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ kvantitativním výzkumným šetřením pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ ve vztahu k vybraným doménám pedagogických procesů a dále analyzoval vliv sociodemografických charakteristik respondentů na tato jejich pojetí. Výsledky výzkumu reflektují, že pojetí učitelů a zástupců ZŠ vztahujících se zejména k přítomnosti žáků se SVP a jejich vzdělávání v běžných třídách ZŠ nejsou v souladu s principy inkluzivního vzdělávání, ale podporují spíše prosegregačně nastavený koncept jejich edukace ve speciálních třídách či výukových skupinách. Výsledky mimo jiné dokumentují spíše negativní pohled učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, přičemž se zároveň necítili být na inkluzi dobře připraveni.

Potměšil (2018) zaměřil svůj výzkum na analýzu postojů a sebereflexe pedagogů, kteří jsou aktivní v procesu inkluzivního vzdělávání, ale nemají průpravu ve speciální pedagogice. Účastníky výzkumu bylo 780 pedagogů z Olomouckého, Jihočeského, Libereckého, Moravskoslezského kraje a hlavního města Prahy. Sběr dat byl realizován pomocí dotazníku SACIE-R.

Brom a kol.(2020) se věnoval dotazníkovému šetření při distanční výuce mezi 10 tisíci rodiči českých žáků, aby zjistil, jakým způsobem spolupracují se školami, jak zvládají výuku doma a co spatřují jako největší problémy distanční výuky. Ukázalo se, že 91 % rodičů se domnívalo, že vzdělávání doma zvládají, ale zároveň bylo možné identifikovat tři kategorie nejčastěji uváděných problémů spojených s distanční výukou, konkrétně 1) nedostatek času, 2) omezené materiální vybavení, 3) nedostatek odborných vědomostí a pedagogických dovedností na straně rodičů.

### **3 Metodologie výzkumu**

Výzkumná část diplomové práce navazuje na teoretické poznatky a vychází z nich. Zaměřujeme se v ní na průběh inkluze v období pandemie covid-19 pohledem pedagogů. Během tohoto období školství otřásl mnoho změn. Nejprve všichni účastníci vzdělávání nosili ochranné pomůcky úst a nosu a dodržovali epidemiologická opatření, později byly školy ze dne na den úplně uzavřeny, probíhala nelehká distanční výuka, poté jsme se setkali s rotační výukou, kdy část žáků docházela do školy a část se dále učila z domova. Tyto fáze se během zkoumaného období různě střídaly dle aktuálního vývoje pandemie. Nelehká doba pro učitele, rodiče i žáky. A co teprve pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří to mnohdy i při běžné výuce nemají snadné?

#### **3.1 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro výzkum jsme zvolili učitele ze základních škol běžného vzdělávacího proudu z různých koutů České republiky. Na konci třetí vlny pandemie covid-19, tedy na jaře 2021, byli osloveni zejména pedagogové z blízkého okolí tvůrce výzkumu, tedy v okrese Hodonín, prostřednictvím emailové komunikace. Ochota pedagogů účastnit se výzkumu byla však poměrně nízká. Dalším krokem tedy bylo oslovení pedagogů prostřednictvím učitelských skupin na sociálních sítích.

Výběr respondentů nebyl nijak omezen pohlavím, věkem, ani délkou pedagogické praxe. Také geografická příslušnost nebyla ve výzkumu nijak zohledňována. Primárním zařazovacím kritériem byla ochota participovat na výzkumu a splnění podmínek pro vhodné respondenty, kterými byla profese pedagoga vykonávaná na základní škole běžného vzdělávacího proudu, výuka v období pandemie covid-19 (jaro 2020-jaro 2021) ve třídě, ve které se nachází žák se SVP v rámci inkluze a podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga tomuto žákovi v daném období. Učitelé splňující tyto podmínky na podkladě výše uvedených charakteristik byli vybráni záměrně. Výběr výzkumného vzorku je tedy záměrný.

Do studie bylo osloveno celkem 20 respondentů, 2 se nakonec ze zdravotních důvodů nemohli zúčastnit – viz zmíněné litující faktory v závěru kapitoly diskuze. Z 18 účastníků bylo 16 žen (89,0 %) a 2 muži (11,0 %). Minimální věk účastníka byl 24 let, maximální věk 61 let. Průměrný věk byl se směrodatnou odchylkou  $34,1 \pm 11,43$  let. Hodnota mediánu byla 30 let.

Všichni účastníci měli vysokoškolské vzdělání v oblasti učitelství, někteří v kombinaci se speciální pedagogikou. Délka praxe se pohybovala v rozmezí od 1 roku do 39 let. Průměrná délka praxe byla 10,9 let.

Kvůli zachování anonymity rozhovorů budou ve výsledcích výzkumu jednotliví respondenti označeni čísly 1-18 ve spojení s písmenem UČ jako zkratka učitel (UČ1=učitel 1). U všech respondentů byly zaznamenány demografické údaje pro detailnější přiblížení výzkumného souboru. Údaje jsou zpřehledněny v níže vytvořené tabulce.

Tabulka 1 Anonymizované demografické údaje respondentů (zdroj: vlastní výzkum)

|    | Věk,<br>pohlaví | Vzdělání, aprobace   | Délka<br>učitelské<br>praxe | Délka praxe<br>se žáky se<br>SVP | Lokalita<br>školy |
|----|-----------------|--|-----------------------------|----------------------------------|-------------------|
| U1 | 27 let, žena    | Speciální pedagogika<br>a učitelství dějepisu<br>pro 2. stupeň ZŠ                                    | 2 roky                      | 2 roky                           | malé město        |
| U2 | 35 let, žena    | Učitelství pro 1.<br>Stupeň ZŠ<br><br>Učitelství českého<br>jazyka a literatury a<br>hudební výchovy | 4 roky                      | 4 roky                           | vesnice           |
| U3 | 54 let, žena    | Speciální pedagogika<br>a učitelství pro 1.<br>stupeň ZŠ   | 30 let                      | 30 let                           | velké město       |
| U4 | 45 let, žena    | Učitelství anglického<br>jazyka  | 20 let                      | 21 let                           | vesnice           |
| U5 | 28 let, žena    | Učitelství českého<br>jazyka a literatury a<br>výchovy ke zdraví                                     | 3 roky                      | 3 roky                           | velké město       |
| U6 | 55 let, žena    | Učitelství 1. stupně   | 35 let                      | 31 let                           | vesnice           |
| U7 | 61 let, žena    | Učitelství 1. stupně   | 39 let                      | 30 let                           | vesnice           |

|     |              |   |        |        |             |
|-----|--------------|---|--------|--------|-------------|
| U8  | 26 let, žena | Český jazyk a základy společenských věd                                 | 2 roky | 2 roky | malé město  |
| U9  | 41 let, žena | Učitelství matematiky a tělesné výchovy                                 | 18 let | 10 let | vesnice     |
| U10 | 26 let, žena | Učitelství anglického jazyka a speciální pedagogika                     | 2 roky | 2 roky | malé město  |
| U11 | 29 let, žena | Učitelství českého jazyka a literatury a výchovy ke zdraví              | 1 rok  | 1 rok  | velké město |
| U12 | 29 let, žena | Učitelství 1. stupně  | 5 let  | 5 let  | velké město |
| U13 | 26 let, muž  | Učitelství českého jazyka a literatury a technické a informační výchovy | 1 rok  | 1 rok  | malé město  |
| U14 | 31 let, žena | Učitelství českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy               | 6 let  | 6 let  | velké město |
| U15 | 31 let, žena | Učitelství německého jazyka   | 6 let  | 6 let  | vesnice     |
| U16 | 24 let, žena | Učitelství matematiky a informační výchovy                              | 1 rok  | 1 rok  | vesnice     |
| U17 | 46 let, žena | Učitelství českého jazyka a literatury a dějepisu                       | 20 let | 20 let | velké město |
| U18 | 26 let, muž  | Učitelství přírodopisu a tělesné výchovy                                | 2 roky | 2 roky | velké město |

V následující tabulce zmiňujeme názory respondentů na inkluzi obecně, ale také doporučení, co by dle nich pomohlo ke zlepšení inkluzivního vzdělávání. Názory pedagogů mohou také výrazně souviset celkově s jejich pohledem na inkluzivní vzdělávání během

pandemie covid-19, proto považujeme za nutné je zmínit. Doporučení, jak inkluzivní vzdělávání zlepšit může přinést inspiraci pro inkluzivní vzdělávání obecně, ale zároveň může přispět k lepšímu zvládnutí výuky žáků se SVP při případné distanční výuce v budoucnu. Mezi respondenty máme zastoupení pedagogů, kteří jsou inkluzi nakloněni i takových, kteří by se dali považovat za odpůrce.

Tabulka 2 Názory na inkluzi a doporučení respondentů (zdroj: vlastní výzkum)

|    | Názor na inkluzi  | Doporučení, jak inkluzivní vzdělávání zlepšit   |
|----|---|---|
| U1 | <i>Děti s lehkou mentální poruchou (LMP) dle mého názoru nepatří na běžnou ZŠ, škola na ně není připravena. I přesto, že mají asistenta, výuka je nedostačující. Učitel na ně nemá při výuce čas a výuka zůstává na asistentovi, které mnohdy neví, co má s dítětem dělat. Ve vyšších ročnících přichází i problémy s chováním. Žáci s LMP se na druhém stupni již značně odlišují od svých spolužáků a mnohdy nastává problém se šikanou. Dítě s poruchou chování je také těžko zařaditelné. Jeho chování rozhodí celou třídu. Je velmi těžké takové dítě do výuky zařadit a opět narážím na problém se šikanou. Ostatní děti se SVP by na běžných školách být měly.</i> | <i>Jsem pouze pár let z VŠ a dodnes se učitelé na inkluzi nepřipravují, takže určitě příprava nových učitelů. Menší počty žáků ve třídách max. 15. Kvalitní učebnice a pracovní sešity pro žáky se SVP. Mnohdy současní učitelé vidí žáka se SVP jako přítěž ve třídě, takže zvýšit motivaci učitelů.</i> |
| U2 | <i>Nelze říct ano/ne – některému dítěti to pomůže, jinému uškodí. Mám ve třídě dívku, které by prospěl z pedagogického, ale i sociálního</i>  | <i>Aby se více zvážilo, kterým dětem inkluzi přidělit a kterým ne. Jak ale netuším.</i>   |

|    |  |  |
|----|--|--|
|    | <p><i>hlediska kontakt s dětmi s podobně nízkým intelektem (dříve speciální školy).</i></p> <p><i>Kolektivu třídy žák s inkluzivním vzděláváním spíše neprospívá.</i></p>  |  |
| U3 | <p><i>Inkluze je výborná, jen mi vadí její striktní dodržování. Některé děti na tuto povinnou inkluzi doplácí. Ne všechny děti mají na to, aby zvládly zařazení do běžné školy, v menší, speciální škole by jim často bylo lépe. Na druhou stranu je dobře, že děti, které chtějí do běžné základní školy, tuto možnost mají. A že školy, pokud chtějí a dokážou to, tak můžou tyto děti přijímat.</i></p> | <p><i>Při zařazení žáka do běžné školy by se mělo více přihlížet k možnostem školy, zda je schopna žáka vzdělávat a zda je mu schopna a ochotna vytvořit individuální podmínky vzdělávání dle doporučení poradenského zařízení. Zatím mám pocit, že inkluze je povinná.</i></p>                              |
| U4 | <p><i>Některým dětem by bylo mnohem lépe na jiném typu škol. Tady nikdy nezažijí úspěch, mohou být terčem posměchu, měly by se učit žít se svým „postižením“ – např. učit se porozumění textu, řádně trénovat čtení, nakupování... Rozvíjet manuální zručnosti a selský rozum.</i></p>   | <p><i>Zrušit inkluzi.</i></p>  |
| U5 | <p><i>Inkluzivní vzdělávání jsem uvítala, avšak v některých případech si myslím, že žákům se SVP by bylo lépe a dostávalo by se jim lepší péče v oblasti sociální i vzdělávací ve speciálních institucích.</i></p>   | <p><i>Aby inkluzivní vzdělávání fungovalo lépe, musel by se u některých pedagogických pracovníků změnit přístup k asistentům pedagoga. Jasně si vymezit pravomoci učitele a asistenta pedagoga.</i></p>  |
| U6 | <p><i>Myslím si, že inkluzivní vzdělávání je velmi přínosné a prospěšné, ale pouze pokud se daří dodržet všechny podmínky pro jeho kvalitu – počet žáků ve třídě, asistent pedagoga, kvalitní vyšetření s opatřeními, spolupráce s rodiči, možnost dalšího vzdělávání pro pedagoga, v neposlední řadě i jeho ocenění.</i></p>  | <p><i>Je to hodně o informovanosti veřejnosti, o vzdělávání učitelů, ale hlavně o každém konkrétním člověku, zda žáka se speciálními potřebami přijme a pomůže mu. Současně s tím je důležité poskytnout takové podmínky (materiální, finanční, metodické), aby učitel mohl vůbec inkluzi zvládnout.</i></p> |



|     |  |  |
|-----|--|--|
| U7  | <i>Inkluze je součástí základní školy, nestudovala jsem speciální pedagogiku, a proto bych uvítala větší připravenost škol na inkluzi. Není problém v pomůckách, asistentech, ale učitelé byli postaveni před hotové rozhodnutí bez náležité přípravy.</i>   | <i>Inkluze by měla být spojena s úpravou počtu žáků ve třídě, pedagogické fakulty by měly připravovat své studenty na práci s dětmi, které vyžadují speciální vzdělávací potřeby.</i>  |
| U8  | <i>Nejsem toho zastáncem.</i>  | <i>Zvážit vhodnost inkluze pro jednotlivé žáky.</i>  |
| U9  | <i>Je to špatně nastaveno. Nesouhlasím s inkluzí.</i>  | <i>Zrušit inkluzi.</i>   |
| U10 | <i>Inkluzivní vzdělávání bohužel není vhodné pro všechny žáky, myslím si, že rozhodně záleží na typu postižení či znevýhodnění a taktéž na osobnosti žáka. Někteří žáci se nedokáží ani během několika let začlenit do skupiny spolužáků, což může velmi narušovat celkovou atmosféru celé třídy. Negativní dopad to může mít jak na samotného žáka s SPV, tak i na jeho spolužáky. Určitě by mělo vždy dojít ke zvážení, zda je inkluze v některých případech vhodná.</i> | <i>Obecně by bylo vhodné, aby učitelé získali větší povědomí o problém žáků, jaké jsou jejich potřeby, požadavky, jak s nimi pracovat. Mnoho „letitých“ učitelů nemá s inkluzivním vzděláváním zkušenosti, nemají dostatek informací a metodiky, jak s dětmi pracovat, největším problémem je však to, že tito učitelé se odmítají učit nové metody a strategie.</i> |
| U11 | <i>Ne vždy je výhodné pro obě strany. Např. pro žáka, který nerozumí dobře česky, je česká škola velmi náročná, tedy i stresující. Pro učitele jsou přípravy pro žáka rovněž náročné a mnohdy nemohou splňovat očekávané výstupy z daného ročníku.</i>   | <i>Doporučila bych vždy zvážit, zda je to vhodné pro žáka, ale taky zda škola a učitelé dokáží vyhovět žákovým potřebám.</i>   |
| U12 | <i>V naší škole funguje, máme skvělou spolupráci s poradnou. Ale už jsem se setkala i s dětmi, které nebyly schopny inkluzivního vzdělávání, a nemohli jsme s tím nic udělat. Chlapec narušoval výuku, byl agresivní k dětem a i paní</i>  | <i>Plat asistentů zvednout. Dát studentům VŠ jako praxi nebo předmět za kredity. Sít dobrovolníků pro tyto žáky. Zapojit zaměstnance, kteří byli méně vytíženi. Dovolit individuální výuku ve škole</i>  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
|     | <i>učitele. Nakonec musel se vzdělávat mimo třídu, tady inkluze opravdu nebyla možná. Olomouc má výhodu studentů - kvalitní asistenti. Ale pokud v menších městech nemají z koho vybírat asistenty, s žáky pracuje někdo, kdo nemá cit pro pedagogiku, pak je to velmi těžké vzdělávat tyto děti a je to i náročné pro učitele.</i> |   |
| U13 | <i>Při studiu na VŠ mi to přišlo jako úžasná věc a skvělý nápad. V praxi už tak nadšený nejsem, ale nejsem ani odpůrce inkluze. Beru to vždy jako výzvu a něco, s čím prostě musím fungovat a že mě to posune v životě dál a hlavně ty žáky taky.</i>   | <i>Za mě více prostoru pro individuální výchovu žáka. Ale je to individuální. Každý žák je jiný a vyhovuje mu něco jiného.</i>  |
| U14 | <i>Pocity jsou smíšené. Nevím, jestli systém "vše se nějak zvládne", na kterém teď české školství jede, je ideální. Mám-li to shrnout - myšlenka dobrá, ale nepromyšlené, chybí materiální podpora a je nedostatek pedagogů.</i>  | <i>Líbila by se mi výuka v tandemu s jiným pedagogem a méně početné třídy ve třídách s žákem s inkluzí.</i>                     |
| U15 | <i>S inkluzí nesouhlasím, komplikuje to práci učiteli i žákům ve třídě. Žák stejně není i přes naši snahu zapojen do třídního kolektivu. Ve speciální škole by mu bylo lépe.</i>  | <i>Inkluzi jen pro žáky, kteří začlenění zvládnou. A určitě větší připravenost učitelů.</i>                                     |
| U16 | <i>Kvůli své krátké praxi nedokáži vhodnost inkluze posoudit, starší kolegové si však stěžují na různé problémy s ní spojené, proto to asi nebude jednoduché.</i>   | <i>Asi lepší připravenost pedagogů z vysoké školy, aby věděli, jak s žáky správně pracovat.</i>                                 |
| U17 | <i>V naší škole inkluze funguje, žáky jsou součástí třídy, mají kamarády, výuky s dopomocí asistenta zvládají. Za mě inkluzi hodnotím vesměs pozitivně.</i>   | <i>Možná upravit počet žáků ve třídě tak, aby se učitel mohl více žákovi se SVP věnovat. Nyní to zajišťuje hlavně asistent.</i> |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| U18 | <i>Myslím si, že inkluze není vhodná pro každého žáka a mělo by se pořádně posoudit, zda žák může běžnou výuku zvládnout. Jinak trpí on i ostatní.</i> | <i>Doporučil bych pořádně zvážit u každého žáka, zda je pro něho inkluze vhodná.</i> |
|-----|--|--|

Významnými účastníky inkluze jsou právě samotní žáci, proto je důležité zmínit podrobné anonymizované údaje také o nich. Žáci jsou v tabulce označeni písmenem Ž společně s číslicí učitele, ke kterému se vztahují, tzn. který pedagog je v období pandemie covid-19 vyučoval (Ž1=žák ve třídě UČ1). Údaje jsou zpracovány pro lepší přehlednost do níže vytvořené tabulky. V některých třídách bylo žáků se SVP více, proto do tabulky uvádíme žáky s číslováním (Ž1a = první žák učitele číslo jedna, Ž1b = druhý žák učitele číslo 1).

V některých třídách se nacházelo žáků se SVP více. Z 23 zmíněných žáků bylo 16 chlapců (69,6 %) a 7 dívek (30,4 %). Minimální věk žáka byl 7 let, maximální věk 15 let. Průměrný věk byl se směrodatnou odchylkou 11, 3 ± 2, 31 let. Hodnota mediánu byla 11 let. Všichni žáci měli podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.

Tabulka 3 Anonymizované údaje žáků se SVP (zdroj: vlastní výzkum)

|    | věk          | pohlaví       | Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga | Specifikace speciální vzdělávacích potřeb |
|----|--------------|---------------|---|---|
| Ž1 | 12 let       | chlapec       | ano   | LMP                                       |
| Ž2 | 9 let        | dívka         | ano   | nedoslýchavost                            |
| Ž3 | Ž3a – 15 let | Ž3a - chlapec | Ž3a – ano                                     | Ž3a - tělesné postižení                   |
|    | Ž3b -15 let  | Ž3b -chlapec  | Ž3b -ano                                      | Ž3b – LMP                                 |
| Ž4 | 13 let       | chlapec       | ano   | ADHD                                      |

|     |  |  |  |   |
|-----|--|--|--|---|
| Ž5  | 14 let                                       | chlapec  | ano                                    | ADHD, dysortografie, poruchy sociálního chování   |
| Ž6  | Ž6a – 11 let<br>Ž6b - 11 let                 | Ž6a – chlapec<br>Ž6b -chlapec                    | Ž6a – ano<br>Ž6b -ano                  | Ž6a – Aspergerův syndrom<br>Ž6b -epilepsie  |
| Ž7  | 7 let  | dívka  | ano                                    | mentální postižení  |
| Ž8  | 10 let                                       | chlapec  | ano                                    | dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie   |
| Ž9  | 14 let                                       | dívka  | ano                                    | snížený intelekt  |
| Ž10 | 13 let                                       | chlapec  | ano                                    | ADHD, snížený intelekt, snížená pozornost, projevy dysortografie.   |
| Ž11 | 11 let                                       | chlapec  |  | jazyková bariéra - cizinec  |
| Ž12 | Ž12a – 9 let<br>Ž12b – 9 let<br>Ž12c - 9 let | Ž12a – chlapec<br>Ž12b – chlapec<br>Ž12c - dívka | Ž12a – ano<br>Ž12b – ano<br>Ž12c - ano | Ž12a – PAS<br>Ž12b – PAS<br>Ž12c - slabá zraková, sluchová percepce a logopedické vady  |
| Ž13 | Ž13a – 14 let<br>Ž13b – 14 let               | Ž13a – chlapec<br>Ž13b - dívka                   | Ž13a – ano<br>Ž13b - ano               | Ž13a - obtíže dyslektického a dysortografického charakteru<br>Ž13b - vážné poškození zraku, pravé oko v pásmu těžce slabý zrak, levé oko – praktická nevidomost |
| Ž14 | 11 let                                       | dívka  | ano                                    | minimální výstupy, porucha soustředění, individuální tempo práce  |

|     |        |         |     |   |
|-----|--------|---------|-----|---|
| Ž15 | 10 let | chlapec | ano | tělesné postižení druhého stupně                        |
| Ž16 | 8 let  | chlapec | ano | PAS   |
| Ž17 | 12 let | dívka   | ano | porucha pozornosti, snížený intelekt, minimální výstupy |
| Ž18 | 9 let  | chlapec | ano | Aspergerův syndrom                                      |

**Vysvětlivky:** ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou, PAS – porucha autistického spectra, LMP – lehké mentální postižení

### 3. 2 Postup při získávání dat a popis použitých metod

Všem pedagogům bylo položeno 21 otázek týkajících se základních informací o respondentovi, o způsobu vzdělávání během distanční výuky i výuky ve škole v období pandemie covid-19, o žákovi se SVP, kolektivu třídy, zapojení asistenta pedagoga, práce s žákem během distanční výuky, způsobu příprav i hodnocení a o spolupráci pedagoga s dalšími účastníky inkluze (Příloha 2).

Kvalitativní výzkum byl veden s pedagogy formou polostrukturovaných rozhovorů, kdy pedagogům byly pokládány předem připravené otázky, a v případě potřeby se přistoupilo k doplňujícím dotazům pro dostatečné pochopení odpovědi respondentů. Chráska (2016) popisuje polostrukturované rozhovory jako vytváření určitého schématu, které specifikuje okruhy připravených otázek k danému tématu, a které je pro tazatele závazné. Je však možné zaměňovat pořadí otázek dle potřeb, případně otázky více rozvíjet, pokud by respondent otázku dostatečně nezodpověděl. Od respondentů se v tomto případě k otázkám požaduje navíc vysvětlení nebo zdůvodnění (Chráska, 2016).

Veškeré výzkumné šetření probíhalo z důvodu stále přítomné pandemie onemocnění covid-19 online formou. Rozhovory probíhaly přes platformu Google Meet především v odpoledních hodinách za tichých, klidných podmínek s příjemnou atmosférou. Každý rozhovor trval zhruba 30 minut a vedla jej vždy přímo autorka diplomové práce. Rozhovory byly nahrávány a následně přepracovány do písemné podoby. Všichni účastníci

se zaznamenáním rozhovorů souhlasili. Nahrávky byly následně kvůli zachování anonymity smazány.

Oslovení pedagogové byli nejprve s tématem i cíli výzkumu řádně seznámeni písemně. V rámci výzkumu byl vytvořen informovaný souhlas (Příloha 1), který byl schválen Etickou komisí Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pod jednacím číslem 5/2021.

Tento souhlas byl respondentům předem zaslán k pečlivému prostudování a podepsání. Dále všem byla sdělena možnost kdykoliv svou účast ve výzkumu ukončit.

Celkem bylo provedeno 18 rozhovorů, Připravené otázky byly nejprve projity dvěma osobami neúčastníci se výzkumu, aby byla potvrzena jejich srozumitelnost a jednoznačnost (Příloha 2).

Poskytnuté rozhovory byly následně vyhodnoceny metodou otevřeného kódování. Nejdříve byly všechny rozhovory přepracovány do psané podoby. Následovalo hledání jednotek, které spolu významově souvisí. Jednotlivá slova, věty či odstavce byly spárovány dle vybraných kódů. Tím došlo k seskupení kódů do větších celků, které vytvořily zkoumané kategorie. Miovský (2006) zmiňuje, že se jedná se o hloubkovou techniku, jejíž výsledek je především popisný. Proces kódování má za úkol podněcovat objevování nejen kategorií na základě pojmů označujících jednotlivé jevy, ale také jejich vlastností a dimenzí, na kterých se tyto vlastnosti nacházejí. To nám má následně pomoci identifikovat a popisovat vztahy mezi subkategoriemi, kategoriemi a hlavními kategoriemi (Miovský, 2006).

Pro naše zpracování výzkumu jsme vycházeli z konceptu inkluze Svobody (2015), který inkluzi popisuje jako systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé by měli přistupovat ve školách individuálně ke všem žákům. Odlišnost dětí je pak při tomto nastavení školy z podstaty vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž. Myšlenku inkluzivního vzdělávání považuje za přirozené vyústění vývoje moderní humanistické společnosti, respektující lidská práva.

Zároveň si je však vědom, že v současné době je český vzdělávací systém na cestě směrem k inkluzi je v podstatě na počátku a tento přechod není jednoduchý a je provázen celou řadou bariér. Za bariéry považuje relativně vysoký počet žáků ve třídách, nedostatek speciálních

pedagogů ve školách hlavního vzdělávacího proudu, omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nízkou míru poradenství a podpory škol, neochota pedagogů či předsudky ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti, tedy vyjadřování obav, že otevře-li se škola výrazněji dětem, které vyžadují vyšší míru individuální péče, zbyde méně času na „běžné“ děti a sníží se kvalita jejich výuky.

Zdůrazňuje však, že existence prvků znesnadňujících rozvoj inkluze na školách je prvkem přirozeným, různé typy obtíží se objevují ve všech vzdělávacích systémech a právě snaha postupně uvedené prvky překonávat, kompenzovat, nahrazovat jinými či nalézat alternativní cesty je podstatou hledání vlastní cesty k inkluzi (Svoboda, 2015). Při výuce v období pandemie, zejména tedy při distančním vzdělávání, se hledaly cesty, jak efektivně pojmout výuku obecně, lze tedy očekávat, že inkluzivní vzdělávání v tomto období bylo ještě obtížnější než při běžných podmínkách.

### **3.3 Výzkumné otázky**

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

Jaký byl průběh inkluzivního vzdělávání v období pandemie covid-19 pohledem pedagogů na běžné základní škole?

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

- Jak probíhala výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jak se změnila role učitele v inkluzivním vzdělávání v období pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jaká je pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání během pandemie covid-19 na běžné základní škole?
- Jaké postavení má žák s inkluzivním vzděláváním v třídním kolektivu a vzdělávacím procesu během inkluzivního vzdělávání?



## 4 Výsledky

Kapitola výsledky obsahuje shrnutí a analýzu tematických okruhů vytvořených dle konceptu inkluze Svobody (2015) a informací získaných pomocí kvalitativního výzkumného šetření. Představením pohledů pedagogů dle provedených rozhovorů vytváříme obraz o průběhu inkluze v období pandemie covid-19.

Výsledkem analýzy byly čtyři tematické okruhy - inkluzivní výuka v období pandemie, žák se SVP a inkluze v období pandemie, učitel a inkluze v období pandemie, asistent pedagoga a inkluze v období pandemie. Tyto celky se dále dělí na podrobnější kategorie, které jsou blíže specifikovány v uvedené tabulce.

| OBLAST ROZHovorŮ  | KATEGORIE                                      |
|---|--|
| <b>1. IKLUZIVNÍ VÝUKA V OBDOBÍ PANDEMIE</b>             | I. Distanční výuka                             |
|   | II. Výuka ve škole                             |
| <b>2. ŽÁK SE SVP A INKLUZE V OBDOBÍ PANDEMIE</b>        | III. Zapojení žáka se SVP do vzdělávání        |
|   | IV. Postavení žáka v kolektivu třídy           |
| <b>3. UČITEL A INKLUZE V OBDOBÍ PANDEMIE</b>            | V. Hodnocení inkluzivního vzdělávání           |
|   | VI. Příprava na výuku                          |
|   | VII. Hodnocení žáků                            |
|   | VIII. Spolupráce s ostatními účastníky inkluze |
| <b>4. ASISTENT PEDAGOGA A INKLUZE V OBDOBÍ PANDEMIE</b> | IX. Pozice ve vzdělávání                       |

|  |                           |
|--|---------------------------|
|  | X. Spolupráce s pedagogem |
|--|---------------------------|

## 1. Inkluzivní výuka v období pandemie

Prvním zkoumaným okruhem byla samotná výuka v období pandemie covid-19. V tomto období se střídala výuka distanční, rotační a přítomnost všech žáků ve třídě. Při výuce distanční docházelo ke vzdělávání skrze online platformy, účastníci vzdělávání se k výuce připojovali především z domova, v některých případech učitelé vedli vyučování ze školy.

### I. Distanční výuka

Distanční výuka probíhala na školách různým způsobem. Z počátku nebylo příliš jasné, jak tuto formu vzdělávání uchopit. Na některých školách byly tedy z počátku, v první vlně pandemie, zadávány úkoly žákům prostřednictvím vybrané online platformy (email, webové stránky školy, elektronická žákovská knížka,...). Bylo to způsobeno očekáváním škol, že uzavření je pouze krátkodobé. Brzy se však ukázalo, že tento způsob bude trvalejší a školy tak zdokonalovaly své přístupy k distančnímu vzdělávání. Přístup se změnil také u žáků, kteří z počátku k distanční výuce mohli přistupovat nezodpovědně, což popisuje UČ15: *„Ze začátku distanční výuka byla velmi problémová. Spousta žáků se jí vůbec neúčastnilo, nebylo možné se s nimi spojit, brali to jako prázdniny. Naštěstí zafungovala spolupráce s rodiči, kteří na žáky poté dohlíželi, a bylo vše lepší. V dalších dvou vlnách už výuka fungovala celkem bez problémů.“* Také UČ11 zažil podobnou zkušenost: *„Výuka probíhala jen v některých předmětech, někteří žáci měli údajné potíže s připojením, žáci se méně připravovali do výuky, výuka tak byla méně efektivní, což se teď v prezenční výuce ukazuje tím, že žáci mají v učivu z loňského roku velké mezery.“*

Většinou se setkáváme s modelem výuky několika hodin tzv. hlavních předmětů prostřednictvím online platformy, po které byla zadávána samostatná práce ke kontrole. Vedlejší předměty byly vyučovány velmi sporadicky, byly spíše zadávány úkoly, což dokazují některé výpovědi. UČ13 popisuje způsob distanční výuky takto: *„Na školním webu našli žáci zadání, které si do hodin připravili vytištěné a společně jsme pak jednotlivá cvičení vypracovali. Občas se jednalo i o samostatnou práci. Každou hodinu mluvil každý žák alespoň jednou. Využíval*

*jsem různé prostředky k procvičování a upevňování učiva (únikové hry, kahoot, quizizz, liveworksheets, google forms, whiteboard apod.) Odevzdávání úkolu probíhalo v prostředí MS Teams každý týden do pátku do 18:00 – žáci pak následně dostávali individuální zpětnou vazbu.“. UČ8 potvrzuje zaměření distanční výuky pouze na vybrané předměty „Výuka probíhala přes MS Teams a měli jsme zkrácený rozvrh, bez výchov.“*

Samotná online výuka pomocí videokonferencí se také na jednotlivých školách lišila. Setkáváme se s hromadnou prací třídy, skupinovou prací i individuálními konzultacemi.

S celou třídou pracoval UČ17 *„Každý den jsem se všemi žáky měl hodinu výuky, ve které jsme procházeli pracovní listy zadávané den předem. Hodiny sloužily především ke kontrole jejich samostatné práce a vysvětlení neporozuměného.“*

Se skupinovou výukou má zkušenost UČ12: *„Ráno jsme začali v 8:00 dobrovolnou rozvíčkou, kterou vedl pan asistent. Pak jsme měli žáky rozděleny do skupinek po 5 a každá skupinka v ten den měla 2 vyučovací hodiny a odpoledne byla dobrovolná hravá výuka, kde hráli různé hry na mazací tabulky nebo něco vyráběli.“* Také UČ7 pracoval tímto způsobem: *„Každý den probíhaly 4 videokonference, z toho 1 individuální s uvedenou žákyní za přítomnosti asistenta, zbytek třídy, tedy 21 dětí byl rozdělen po 7. Každá skupina měla 2 x 30 minut, střídaly se ČJ, M, Prv, AJ, výchovy se realizovaly formou tematických výzev.“*

Individuální výuka byla téměř u všech respondentů využívána právě pro žáky se SVP. Tuto výuku však vedli převážně asistenti pedagoga: *„Asistentka pedagoga pracovala s žákyní se SVP v oddělených schůzkách, měla ode mě vždy vytvořenou přípravu, co s žákyní probrat“* (UČ15). Podobnou informaci se dozvídáme i od UČ4: *„Žák měl slabé připojení k internetu, často se rozčiloval, když ho zlobil zvuk nebo obraz. Proto byl často s asistentkou samostatně. Připojoval se na konci hodiny, aby nevypadl úplně z kolektivu.“* Podrobněji způsob práce AP s žákem se SVP přiblížíme v kapitole Asistent pedagoga a inkluze v období pandemie.

Ve výzkumném šetření jsme se také zaměřili na srovnání inkluzivního vzdělávání školního roku 2019/2020, kdy proběhla první vlna pandemie a školního roku 2020/2021, kdy nás čekali další dvě vlny.

Narážíme nejčastěji na názory, že ve školním roce 2019/2020 učitelé neměli dostatek znalostí, jak k výuce přistupovat. Distanční výuka se tedy v průběhu času stále více zdokonalovala vlivem osvojení nových znalostí a dovedností pedagogů, ale i přijetí tohoto způsobu výuky žáky. *„Na jaře 2020 jsme se všechno teprve učili, nevěděli jsme, jak distanční výuku uchopit. V dalším roce už jsme byli zvyklí my i žáci.“* (UČ17).

UČ7 popisuje vývoj přístupu k výuce během těchto dvou školních roků takto: *„To určitě ano, výuka se lišila. Na jaře výuka nebyla povinná a měla jsem s ní malé zkušenosti. Individuální přístup a pomoc žákům se SVP byl tedy omezen. Během jara jsem nasbírala spoustu zkušeností s on-line distanční výukou, které jsem letos při povinné výuce dokázala dále rozvíjet. Také žáci 4. ročníku během jarní distanční výuky velmi dospěli zejména, co se týká samostatnosti a počítačové zdatnosti. Takže v letošní výuce už jsem mohla poskytovat žákům se SVP individuální pomoc.“*

UČ15 také potvrzuje zlepšení distanční výuky pro žáky se SVP v průběhu pandemie: *„Nejprve jsme pracovali jen formou zadávání úkolů, které byly kontrolované. Časem se ukázalo, že se bude jednat o delší časový úsek výuky, proto jsme k výuce museli přistoupit jiným způsobem a snažili jsme se co nejvíce nahradit klasickou výukou. Ve školním roce 2020/2021 se nám to dařilo více, protože už jsme za sebou měli zkušenost z předchozího školního roku, takže jsme se nejenom žákům se SVP uměli lépe věnovat.“*

## **II. Výuka ve škole**

Výuka ve školách v období pandemie covid-19 se vyznačovala dodržováním hygienických a epidemiologických opatření. Přísnost opatření se měnila v závislosti na aktuálním vývoji šíření nákazy. Kromě distanční výuky a klasické výuky ve školách s dodržováním opatření jsme se také setkávali s tzv. rotační výukou, kdy část tříd docházela na výuku do školy a část byla vyučována distanční formou. Tímto se měl minimalizovat kontakt heterogenních skupin. Jelikož se ve výzkumu zabýváme vždy jednou konkrétní třídou, ve které pedagog působí, rotační výuce

se věnovat nebudeme, protože pro danou třídu vždy platila buď distanční, či osobní účast ve vzdělávání.

Zaměřili jsme se na zkoumání, zda hygienická a epidemiologická opatření nějakým způsobem ovlivnila inkluzi v budovách školy v období pandemie. Drtivá většina respondentů neshledala žádný rozdíl mezi běžnou dřívější výukou a výukou ve škole v období pandemie covid-19 kromě nošení ochranných pomůcek úst a nosu a dodržování nařízených hygienických pravidel.. UČ2: *„Ne, výuka se nelišila. Pouze jsme museli být opatrnější na naslouchadla.“* UČ16: *„Výuka ve škole probíhala tak, jak jsme zvyklí, jen jsme všichni měli při výuce roušky, když to opatření nařizovala. U žáků toto nebylo snadné ohlídat, v ničem jiném se výuka nelišila.“* UČ15: *„Dodržovali jsme podle obdržených pokynů hygienická opatření. Hodiny jinak probíhaly stejně.“*

Pouze v jednom případě byl výrazně ovlivněn žák se SVP, jelikož se u něj projevoval strach z onemocnění. UČ5: *„Žák se SVP měl z covid-19 poměrně velký strach. Což mělo vliv i na jeho práci v hodině. Občas byl myšlenkami více mimo.“*

## **2. Žák se SVP a inkluze v období pandemie**

Další oblastí zkoumání byl samotný žák se SVP. Zde jsme se věnovali jeho zapojení do výuky a začlenění do třídního kolektivu v období pandemie, tedy jestli bylo jeho postavení nějakým způsobem ovlivněno.

### **III. Zapojení žáka se SVP do vzdělávání**

Práce žáků byla u pedagogů posuzována především kladně. Díky podpoře rodičů a individuální práci s asistenty pedagoga žáci zvládali požadavky pedagogů. UČ7: *„Ano, individuální videokonference poskytovala žákyni klid a čas na práci, podle jejich schopností se upravovala náplň další výuky.“* UČ17: *„Žák pracoval individuálně s asistentkou, zadanou práci zvládal. Byla tam také značná pomoc rodičů se zadanými samostatnými úkoly.“*

Zapojení rodičů hrálo v distanční výuce klíčovou roli a to včetně samotné práce žáka se SVP, jak dokazuje UČ10: *„Práce by se dala stíhat, avšak tento žák se SVP se výuky příliš aktivně neúčastnil, rodina nereagovala na upozornění, neměla o speciální péči zájem.“*

#### IV. Postavení žáka v kolektivu třídy

Ve třídách, kde byl kolektiv hodnocen kladně již před pandemií, žák měl ve třídě kamarády a klima třídy bylo příznivé, se s ovlivněním postavení žáka se SVP nesetkáváme.

Žádnou změnu v postavení žáka ve třídě nepozoroval UČ12: *„Třída je stmelená, umí pracovat ve skupině, společně a je zde velká podpora spolužáků navzájem. Žáci s inkluzivním vzděláváním se zapojovali do výuky se třídou jen velmi krátce, například při ranních rozcvičkách nebo jsme žákům vytvářeli různé setkání, kde se bavili třeba o pokémonech a ukazovali si hračky, zvířátka. Postavení žáků se nezměnilo.“*

UČ3 také zapojení žáků se SVP do třídního kolektivu chválí: *„Nezměnilo, žáci mají ve třídě dobré postavení, kamarády, žákovi s tělesným postižením pomáhají, podávají mu věci, přemísťují ho na vozíku v rámci třídy.“* UČ2 hodnotí vliv pandemie na postavení žákyně takto: *„Kolektiv je přátelský, dívka je do kolektivu vtahována konkrétními dívkami. Snaha o začlenění je znatelná jak ze strany dívky, tak ze strany ostatních. Distanční výuka jí pomohla v samostatnosti a preciznosti vlastní práce.“*

Naopak v případech, kdy byla již dříve třída problematická, či vztahy žáka s ostatními nebyly ideální, se tento jev buď nezměnil, nebo se ještě více prohloubil. Důvodem prohloubení špatných vztahů mohlo být odtržení žáka od třídního kolektivu při individuální výuce AP s žákem.

UČ10: *„Kolektiv této třídy není dobrý, žáci mezi sebou příliš nevychází, cítí ve třídě narušení, které představuje žák se SPV. Tento žák neudrží pozornost déle než 5 minut, vyrušuje, pokřikuje na ostatní žáky, nepracuje, hraje si s pomůckami. Žák příliš nezapadá do kolektivu, ostatní jen příliš neberou, nechtějí se s ním kamarádit. Postavení žáka je stále stejné.“* UČ8 hodnotí situaci následovně: *„Postavení žáka není dobré, neumí se zapojit do kolektivu. Ostatní žáci ho nepřijímají mezi sebe. Nerozumí triviálním věcem a ostatní děti jeho jinakost nepřijímají, nerozumí jí. Během distanční výuky se mě často například v polovině výuky zeptal, na jaké jsme straně atd., což u ostatních vyvolalo otrávené povzdechy atd... Podobné jako ve třídě.“*

UČ16 má obdobnou zkušenost: *„Kolektiv této třídy je rozdělen do několika skupin. Celá třída jako celek nedrží pohromadě, nejsou týmoví hráči a neumí se navzájem podržet, ani podpořit. Spíše se navzájem zesměšňují a shazují. Žáka se speciálními vzdělávacími*

*potřebami žáci během běžné výuky spíše berou jako „parazita“ třídy. Nechtějí s ním spolupracovat. Z kolektivu jde cítit, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je jim na obtíž. Během distanční výuky se tento postoj vůči žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nezměnil“*

UČ14 popisuje větší vyloučení žákyně se SVP z kolektivu třídy z důvodu oddělené výuky: *„Konkrétně u této žákyně se ještě víc rozevřely nůžky v postavení v kolektivu. Měla hodiny zvlášť, takže se s ostatními neviděla.“*

### **3. Učitel a inkluze v období pandemie**

Za vedení výuky je odpovědný učitel a ani u inkluze tomu není jinak. I při distanční výuce by měl být hlavním realizátorem výuky. Zkoumali jsme několik podkategorií, jakým způsobem se práce pedagoga v rámci inkluze lišila od běžné výuky.

#### **V. Hodnocení inkluzivního vzdělávání**

U učitelů jsme nejprve zkoumali jejich pohled na průběh distanční výuky v jejich škole. Na distanční výuku jsme se zaměřili záměrně, jelikož u výuky ve škole během pandemie a mimo ní neshledali pedagogové rozdíl. Setkali jsme se s pozitivním i negativním hodnocením.

Pozitivně vnímal průběh distanční výuky UČ5: *„Inkluzivní vzdělávání během distanční výuky v naší třídě proběhlo bez jakýchkoliv komplikací. K dispozici byl vždy asistent pedagoga. Myslím si, že i celkově u nás ve škole toto vzdělávání mělo bezproblémový průběh. Všichni se rychle přizpůsobili.“* Také UČ12 hodnotí výuku kladně: *„Přístup k žákům s inkluzí byl na velmi vysoké úrovni, možná až nadstandardní.“*

UČ4 dokonce distanční výuku s ohledem na inkluzi považuje za jednodušší než při běžné výuce: *„Inkluzivní vzdělávání se mi při distančním vzdělávání zdá být mnohem jednodušší, je na všechno mnohem více času – odpadají odpolední aktivity ve škole, dozory, porady..... tento čas je možné věnovat žákům.“*

Někteří učitelé však měli opačný názor. UČ1: *„Dětem nebyla dána dostatečná pozornost. Inkluzivní vzdělání na mnoha školách nefunguje ani za běžného režimu. Není tedy možné, aby najednou fungovalo během mimořádné situace. V tomto případě velmi záleží na rodině*

*a prostředí, ve kterém se žák učí. Pokud je funkční rodině a pomůže dítěti, nevidím problém. Bez podpor dítě se SVP mnohdy neporozumí ani zadání v pracovním sešitě.“*

UČ10 také pociťuje negativní dopad distanční výuky na žáky se SVP: *„Myslím, že inkluzivní vzdělávání během distanční výuky velmi trpělo. Mnoha žákům nebyla poskytována ta péče, kterou vyžadují a potřebují, práce asistentů nebyla příliš možná, učitelé nebrali ohled na problémy a požadavky dětí. Speciálně pedagogická péče či intervence neměla takovou hodnotu jako by tomu bylo při osobním setkání ve škole. Děti zlenivěly, zhoršilo se jejich chování, v mnoha případech docházelo také k různým psychosomatickým problémům, žáci nyní nechodí do školy, bojí se například o zhoršení dobrých známek, které získaly během distanční výuky.“*

UČ8 dodává svůj pohled: *„Distanční výuka pro žáka se SVP nebyla vhodná. Takového žáka je třeba mít ve třídě pod větší kontrolou. Na obrazovce řekne, že všemu rozumí, všechno má napsané... Ve třídě se to dá ověřit snadněji.“*

Hodnocení často odráželo pohled pedagogů obecně na inkluzivní vzdělávání i mimo pandemii covid-19. Tam, kde učitelé shledali inkluzi v jejich škole jako pozitivní jev a považovali ji za zvládnutou v běžných podmínkách, byli spokojeni i s přístupem k inkluzi během pandemie a naopak.

UČ7: *„Inkluzivní vzdělávání probíhalo tak, abychom respektovali potřeby žákyně, měla podporu učitelky a asistentky, stále jsme se věnovali vyhledávání nových možností, jak výuku zefektivnit a pro žáky co nejlépe tak, jak to děláme běžně i ve škole, jen jej zprostředkovat v online formě.“*

UČ17: *„I dříve jsem běžně tápala, jak s žáky se SVP pracovat a distanční výuka to zkomplikovala ještě více.“*

## **VI. Příprava na výuku**

Tázali jsme se také, zda pandemie ovlivnila způsob a časovou náročnost vytváření příprav pedagoga na výuku žáka se SVP.

Odpověďmi jsme zjistili, že přípravy při distanční výuce zabíraly zhruba polovině učitelů více času než při výuce mimo pandemii. UČ6: *Čas navíc spíše potřebuji podle probíraného učiva, nálady a pohody žáků se SVP, těžko se mi odhaduje, zda při distanční výuce byl tento čas*



*delší. Možná ano, protože se jednalo o jiný přístup k výuce, kdy jsem neustále hledala takové způsoby a přístupy, aby byla výuka pestrá, rozmanitá a také aby bylo v silách žáků se SVP učivo zvládnout. “*

*UČ12: „Příprava mi zabrala 3 - 4 hodiny navíc. “ UČ8: „Při distanční výuce to bylo tak půl hodiny navíc, než jsem si dala dohromady materiály po něj na doučování (pracovní listy, atd.) V běžné výuce mu během přípravy čas navíc moc nevěnuji. “*

Zbylá polovina časový rozdíl a způsob výuky kromě přesunutí do online prostoru nezaznamenala. UČ3 tvořila přípravy pro žáky obdobně jako při běžné výuce: *„Žákovi s LMP AP připravovala stručné zápisy z hodin, vyráběla zjednodušené pracovní listy k procvičení v návaznosti na online hodinu. Já žákovi s LMP připravuji zjednodušené testy a písemné práce přizpůsobené jeho možnostem. Čas můj i AP byl v době distanční výuky podobný jako při běžné výuce. “* UČ15 nevěnuje přípravě čas navíc ani při běžné výuce, což se při distanční výuce nezměnilo: *„Přípravy se nelišily. U tohoto žáka žádné specifické přípravy nejsou potřeba. “*

Výuka ve škole s období pandemie se nijak nelišila od dřívější výuky mimo pandemii, v této oblasti jsme tedy rozdíl neshledali.

## **VII. Hodnocení žáků**

Druhou podkategorií bylo hodnocení žáka se SVP. Zkoumáním jsme zjistili, že ani způsob hodnocení žáků se SVP nebyl mezi pedagogy jednotný. Někteří uvedli, že se jejich způsob hodnocení výrazně v období pandemie nelišil od běžné výuky, dokonce ani při výuce distanční. *„Hodnocení nebylo odlišné, hodnotila jsem jeho samostatnou práci, porozumění textu, žák psal texty ručně, které pak vyfotil a odeslal mi ke kontrole. “* (UČ16). *„Stejná měřítka. Nemám pocit, že bych byla mírnější nebo přísnější při hodnocení. “* (UČ4). *„K hodnocení žáka se SVP jsem přistupovala stejně jak při distanční výuce, tak při běžné. K žákovi se SVP přistupuji stejně jako k ostatním žákům, co se týče hodnocení, žák nemá definované žádné úlevy. “* (UČ5).

Někteří pedagogové ale přistupovali k hodnocení žáku se SVP mírněji než při běžné dřívější výuce či než k ostatním žákům. UČ13 popise svůj přístup k hodnocení takto: *„Hodnocení bylo při distanční výuce rozhodně mírnější než při klasické výuce ve třídě. Byl jsem rád, že úkoly plní poctivě, posílá je pravidelně a připojuje se do hodin. “* UČ8 také k žákům se SVP přistupovala mírněji: *„V obou případech jsem jej hodnotila mírněji než ostatní žáky. “*

Dotázání pedagogové se však většinou shodli, že důležitá byla především motivace k práci při distanční výuce, což se v jejich hodnocení odráželo. Volili často slovní hodnocení, smajlíky, motivační systémy, sbírání bodů a odměn. „*U žáků jsem hodnotila také malé pokroky, snahu a měli jsme motivační systém s odměnou.*“ (UČ12). UČ7 přistupoval k motivaci mimo výše zmíněné i formou sebehodnocení žákyně: „*Při obou formách výuky je nutné žákyni pozitivně motivovat, časté jsou pochvaly formou razítek, smajlíků, při distanční formě převládaly ústní pochvaly, žákyně si za své výkony malovala hvězdičky, sebereflexí hodnotila své úspěchy, v čem je šikovná, co bude více procvičovat atd. V distančním období dostávala slovní pochvaly do elektronické žákovské knížky.*“ UČ8 vysvětluje podobný přístup: „*Hodnotíme žáky se SVP převážně slovně. V distanční výuce a potom i při nástupu do školy bylo hodnocení převážně motivační, volila jsem opakování učiva bez klasifikace, spíš pro mou kontrolu, abych věděla, kde jsou mezery.*“

### **VIII. Spolupráce s ostatními účastníky inkluze**

Spolupráce je klíčovým aspektem inkluzivního vzdělávání. Ať už je to spolupráce žáka, spolupráce s asistentem pedagoga, rodiči žáka se SVP i s dalšími subjekty. Jak tedy probíhala spolupráce učitele s dalšími účastníky inkluze během pandemie covid-19?

Rodiče měli v období pandemie covid-19 velmi nelehkou úlohu. Především u menších dětí, kde je samostatnost prozatím poměrně na nízké úrovni, museli dohlížet na celý průběh vzdělávání, zajišťovat technickou podporu, aby se dítě vůbec výuky mohlo účastnit i aby mohlo zasílat plněné úkoly požadovaným způsobem.

Spolupráce a podpora rodičů je důležitým aspektem zvládnutí inkluze. Při distanční výuce obzvlášť, jelikož učitel ani asistent nemůže osobně na žáka dohlížet.

Spolupráce s rodiči žáků se SVP byla převážně hodnocena pedagogy jako bezproblémová.: „*Velká podpora rodičů, všichni se snažili ze všech sil.*“ (UČ12). „*Se všemi rodiči jsem byla v kontaktu, využívala jsem maily, telefonické domluvy. Pořádali jsme i on-line schůzky s rodiči. Spolupráce s rodiči inkluzivních žáků je výborná.*“ (UČ6). „*V kontaktu s rodiči žáka se SVP jsme byli jako obvykle pomocí telefonu či emailu. Spolupráce byla v pořádku.*“ (UČ16).

Objevilo se však i pár případů, kdy spolupráce nefungovala, což se odrazilo na celé výuce žáka se SVP. S tímto jevem se pedagogové setkali u rodičů, s nimiž není dobrá spolupráce ani

během běžné výuky. UČ8 se setkal s problémovou spoluprací s rodiči žáka se SVP: „*Se zákonným zástupcem žáka je velice špatná domluva, matka absolutně nespolupracuje, bez omluvení nepřijde do poradny atd. Během distanční výuky nebylo výjimkou, že se na hodinu připojil z auta nebo z postele...*“

Také UČ1 nebyl se zapojením zákonných zástupců do výuky žáka se SVP spokojen: „*Mnohem hůře než obvykle. Zákonní zástupci již mnohdy neměli vůbec důvod se školou komunikovat – žáci měli přece prázdniny.*“ UČ1 se také setkal s vyšší mírou spolupráce u nepracujících rodičů, kteří s ním komunikovali během výuky, i když se běžně nevyznačují vysokou mírou spolupráce se školou: „*Naopak u nepracujících rodičů byla najednou možnost komunikace během výuky.*“

Nepracujících rodičů, tedy rodičů zůstávajících doma z důvodu ošetřování člena rodiny (OČR), bylo mnoho, jelikož ošetřovné si rodiče brali hojně kvůli dohledu na nezletilé děti kvůli uzavření škol. Jejich přítomnost v domácnosti při výuce však někdy spíše překážela, jak říká UČ2: „*Rodiče byli často přítomni u online výuky, bohužel do ní i často vstupovali.*“ UČ15 se také setkal s přítomností rodičů, ale i třeba ostatních členů domácnosti při výuce a považuje je za rušivé: „*Problémem bylo, že v některých případech byla doma celá rodina. Distanční výuku měly všechny děti z ní, tak se někdy rušily, pokud bydleli v malém bytě. Sem tam byli při výuce přítomni i rodiče.*“

Spolupráce s dalšími subjekty či osobami týkající se inkluze byla až překvapivě na vysoké úrovni. Všichni účastníci nějakým způsobem spolupracovali v rámci inkluze se svými kolegy. UČ2 i UČ11 se jako začínající učitelé obraceli na kolegy s delší praxí. „*Ano, v přístupu mi dle potřeby radí zkušenější paní učitelky. Jiný subjekt zapotřebí nebyl.*“ (UČ2). „*Spolupracovala jsem s kolegyní ze stejného ročníku, která má delší praxi a také se svou AP, která zná kolektiv mé třídy již od 1. ročníku.*“ (UČ11).

Sdílení zkušeností a zajímavých odkazů k inkluzivní výuce v rámci školy využívali například UČ7: „*S ostatními pedagogy jsme si posílali informace o zajímavých metodách, nových hrách, zajímavé odkazy na webu, vedení nám posílalo hodně nabídek na webináře různého zaměření i o inkluzi*“ I UČ6 spolupracoval s dalšími učiteli: „*S ostatními pedagogickými pracovníky naší školy jsem si vyměňovala zkušenosti, jak zpestřit on-line výuku, jak hodnotit žáky, vyměňovali jsme si zajímavé odkazy pro žáky a zkušenosti z webinářů.*“

Většina se pak obracela i na odborníky z oblasti vzdělávání žáků se SVP.

Nejčastěji se učitelé obraceli na výchovné poradce, speciální pedagogy či školní psychology. Dále oslovovali pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, případně i logopedy a psychology.

UČ18 se pravidelně setkával s výchovným poradcem: „*Během distanční výuky jsme mívali pravidelná setkání s výchovným poradcem, kde byl prostor na různé dotazy a připomínky týkající se práce s těmito žáky.*“ UČ10 má zkušenost i s PPP: „*Ano, spolupracovala jsem s výchovnou poradkyní a mnoho věcí se konzultovalo s PPP.*“ UČ12 konzultoval výuku také s psychologem žáka i logopedem: „*Během distanční výuky jsme si volali s poradnou, paní logopedkou a paní psycholožkou žáka.*“

UČ7 si pochvaloval i podporu školního poradenského pracoviště: „*Školní poradenské zařízení dávalo podklady a materiály jak předcházet neúspěchům, jak hodnotit žáky, jak pracovat se žáky ve znevýhodněném prostředí. Spolupracovala jsem i se Speciálně-pedagogickým centrem v Brně - proběhla pravidelná schůzka o inkluzivním žákovi a bylo dokončeno vyšetření dalšího žáka se SVP.*“

#### **4. Asistent pedagoga a inkluze v období pandemie**

##### **IX. Pozice ve vzdělávání**

Zapojení asistenta pedagoga jsme reflektovali dvojím způsobem. Někteří učitelé jej zapojovali přímo do své online výuky, jiní jej naopak nechali pracovat s žákem samostatně v soukromých online setkáních, což byla častější varianta. Setkáváme se tedy s tím, že asistent pedagoga mnohdy zcela nahrazoval funkci učitele a žák se SVP byl separován, proto myšlenka inkluze, kdy má být tento žák včleněn do výuky běžné základní školy nebyla v několika případech vůbec naplněna.

Vzhledem k distanční výuce a možnosti čerpat příspěvek dávku českého systému nemocenského pojištění v podobě ošetřovného (OČR) byly zkoumané třídy zasaženy také personální absencí některých asistentů pedagoga. Důvodem nepřítomnost také bylo onemocnění covidem-19, karanténa či rodinné důvody. UČ1 v první vlně pandemie AP ve třídě neměla: „*Během distanční výuky asistentka nebyla nejdříve přítomna ze zdravotních a následně rodinných důvodu (úmrtí člena rodiny na covid).*“ UČ16 zase zažil podzimní druhou vlnu

bez dopomoci ve třídě: *...AP na podzim 2020 ze zdravotních důvodů nebyla poměrně dlouho přítomna... “*

*Ve všech ostatních třídách však AP přítomni byli a zejména při distanční výuce byli velmi nápomocni. Ve většině získaných rozhovorů jsme se setkali s modelem distanční výuky, kdy učitel předložil asistentovi pedagoga přípravu na výuku žáka se SVP, kterou následně realizoval asistent pedagoga na samostatné videokonferenci. UČ5 popisuje práci AP následovně: „Během distanční výuky asistent pedagoga spolu se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mívali 3x týdně osobní individuální schůzky. Na online hodinách byl asistent pedagoga také přítomen, ale moc se nezapojoval. Asistent pedagoga také vedl jednou týdně online doučování pro zájemce.“ UČ7: „...při distanční výuce se AP s žákyní i na část hodiny odpojovaly a pracovaly spolu. Když žákyně nezvládala, nachystala jsem příklady na procvičení staršího učiva.“*

K individuální výuce AP se žákem se SVP docházelo z důvodu, že v jedné online videokonferenci není možné, aby mluvilo více osob zároveň (aby AP dopomáhal žákovi tak, jak to dělá běžně ve třídě). Když AP byli ve společné výuce přítomni, většinou se moc nezapojovali, jak popisuje UČ13: *„Paní asistentka byla dle mého názoru v hodinách pro daného kluka zbytečně. Pomáhala mně jako pedagogovi občas při realizaci skupinových hovorů, ale v rámci společné hodiny jsem smysl v její přítomnosti příliš neviděl. Větší smysl měly intervence paní asistentka-žák.“*

S využití AP ke skupinovým hovorům a práci AP s menší skupinou žáků jsme se setkali i nejenom u UČ13. UČ6 popisuje zapojení AP do výuky trojím způsobem: *„AP spolupracovala při distanční výuce ve skupinové on-line výuce (kontrola dít žáků), vyhledáváním potřebných materiálů k procvičení učiva a individuální spoluprací se žákem s inkluzivním vzděláváním.“*

Věnovali jsme se také otázce, zda se pozice AP v průběhu pandemie změnila. Jak tedy AP pracovali při dřívější běžné výuce?

UČ6: *„Při běžné výuce ve škole asistent pomáhá individuálně žákům nebo naopak pracuje se zbytkem třídy a já se věnuji individuálně výuce s žáky se SVP.“* UČ5 spatřuje rozdíl pouze v tom, že během běžné výuky AP pracuje někdy i s ostatními žáky ve výuce, během distanční výuky pracoval jen s žákem se SVP a pořádal doučování pro zájemce, které však probíhalo

i v minulosti ve škole: *„Během běžné výuky je nápomocný převážně žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale samozřejmě napomáhá i žákům, kteří potřebují pomoc s učivem. Zde také probíhá jednou týdně doučování pro zájemce.“*

Dle UČ4 se práce AP při distanční výuce a běžné výuce mimo pandemii lišil výrazně, při distanční výuce s žákem se SVP pracovala převážně AP, při běžné výuce je tomu naopak: *„Většinu práce se žákem udělala individuálně asistentka pedagoga. Při prezenční výuce s ním více pracuji já a AP naopak méně.“*

Výuka ve školách v období pandemii se kromě dodržování nařízených hygienických opatření nijak dle pedagogů nezměnila. Nezměnila se tedy ani pozice asistenta v procesu běžné výuky.

## **X. Spolupráce s asistentem pedagoga**

V této části popíšeme způsob spolupráce mezi AP a pedagogem,. Spolupráce učitelů s asistenty byla nejčastěji vedena formou společných konzultací, na kterých pedagog s asistentem rozebírali průběh vzdělávání žáka se SVP, jelikož individuální výuku ve většině případů vedl asistent pedagoga sám. UČ7 popisuje online komunikaci s AP následovně: *„Ano, během distanční výuky jsem komunikovala s asistentkou emailem, občas online videokonference. Výuku s žákyní jsem začala, pak asistentka dokončila, přípravy jsme si posílaly emailem.“*

Podobně ke spolupráci přistupoval i UČ18: *„Asistentka byla přítomna na MS Teams a pracovala individuálně s dětmi – vytváření místností. Práci jsem jí zadávala vždy já. Jednalo se převážně o čtení a matematiku.“*

UČ15 se s AP spojovala online před individuální výukou AP s žákem i po ní, kde výuku hodnotily: *„Před každou hodinou jsem jí popsala průběh hodiny, a co chci, aby procvičila, a po každé hodině jsme se spojily a rozebraly, co zvládly. Občas chodila žákyně za asistentkou do školy a vysílaly spolu.“*

UČ4 pracoval i v období distanční výuky přímo ze školy, s AP se tedy scházel osobně ve škole: *S asistentkou jsme se dohodly na úkolech, které je třeba splnit. Scházely jsme se den před hodinou a procházely látku a úkoly*

I přesto, že inkluzivní vzdělávání probíhalo ve většině případů formou interakce AP-žák v samostatných online konzultacích, probíhala tato výuka pod vedením pedagogů, kteří AP připravovali průběh hodiny. V některých případech docházelo i k reflexi proběhlých hodin.

## 5 Diskuze

Hlavním cílem provedeného šetření bylo poskytnout pohled pedagogů na průběh inkluze v období pandemie covid-19 v období od jara 2020 do jara 2021. Celkově se šetření zaměřilo na přístup k distanční výuce i výuce ve škole, způsob práce s žákem se SVP a jeho postavení v kolektivu, přípravu učitelů, způsob hodnocení žáka se SVP, spolupráci učitele s ostatními účastníky inkluze a roli asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání v tomto období. Kapitola diskuze je členěna do 4 oblastí dle dílčích výzkumných otázek, které dohromady vytváří obraz výzkumné otázky hlavní.

### **1) Jak probíhala výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19 na běžné základní škole?**

V první zkoumané oblasti, tedy ve způsobu výuky v rámci inkluze, jsme se zaměřili na výuku distanční i výuku ve škole. Zatímco u výuky ve škole jsme se kromě dodržování nařízených hygienických opatření nesetkali s žádnou změnou v inkluzivním vzdělávání, distanční výuka jich přinesla hned několik.

Důležité je zmínit, že se žáci se SVP ze zkoumaných tříd distanční výuky převážně účastnili. Problém byl pouze ze začátku u dvou žáků, kteří měli absenci v době, kdy výuka nebyla povinná. Po navázání spolupráce s rodiči výuka v dalších obdobích probíhala v pořádku. Zkoumání ČŠI (2020) dospělo k výsledkům, podle kterých nebyla výuka nijak realizována na jaře 2020 pro 9 500 žáků základních a středních škol, velké množství dětí se tedy nevzdělávalo. Ve zkoumaných třídách jsme se v první vlně pandemie setkali s 11,2 % neúčasti, v dalších vlnách učitelé neúčast žáků již nezmiňují.

Realizace distanční výuky pro žáky se na jednotlivých školách mírně lišila. Výzkum dokazuje, že při srovnávání výuky na jaře 2020, podzim 2020 a jaře 2021, docházelo k postupnému zdokonalování přístupu k výuce. Z počátku si totiž málokdo uměl představit, jak dlouho bude distanční výuka trvat, hledaly se cesty, kterými by se dosáhlo co nejkvalitnějšího online vzdělávání, a pedagogové byli nuceni se naučit využívat mnohé nové online nástroje.

Jandová (2020) uvádí, že digitální gramotnost účastníků vzdělávacího procesu je však na vysoké úrovni. A vzhledem k dlouhodobé distanční výuce spojené s intenzivním využíváním digitálních technologií a platforem se tato gramotnost neustále zvyšuje. Tím potvrzuje naše



zjištění, že i realizace distanční výuky byla stále kvalitnější také z hlediska technologického zajištění.

Rokos a Vančura (2020) považují za pozitivní efekt distanční výuky právě seznámení se s novými způsoby online výuky a rozvinutí dovedností učitelů, žáků i rodičů spojených s digitální gramotností. Ředitelé škol uvedli, že tyto nově získané dovednosti lze využít i pro zkvalitnění běžné prezenční výuky (ČŠI, 2020), popřípadě získané zkušenosti umožní pružnější reakci všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu v případě, že by se daná situace opět opakovala.

Distanční výuka měla ve školách společný faktor snížení počtu předmětů k výuce. Školy se zaměřili na tzv. hlavní předměty, tedy matematiku, český jazyk a literaturu a cizí jazyky. Vyučovány v menší míře byly také přírodovědné předměty. Výchovy šly většinou stranou, případně byly řešeny jen formou zadávaných úkolů bez online výuky.

V Austrálii, Novém Zélandu, Singapuru a USA docházelo také ke krácení kontaktních hodin, jak uvádí Phillips a kol. (2021). Učitelé proto cítili ohrožení v oblasti kvality jejich výuky.

Brom a kol. (2020) ve své studii uvádí přímo doporučení rodičů k omezení šíře a rozsahu učiva ve smyslu zachování výuky pouze hlavních předmětů. Také Rokos (2020) se na zkoumané škole setkal se zaměřením převážně na profilové předměty.

Pojetí distanční výuky také souvisí s přístupem k výuce žáka se SVP. Výuka byla realizována formou hromadné, skupinové a individuální výuky žáků se SVP. Kombinace těchto tří forem výuky by se dala považovat za ideální, jelikož žáci se SVP nebyli vyčleňováni z kolektivu třídy a zároveň jim byl poskytnut potřebný prostor pro zvládnutí výuky na dálku.

O skupinové výuce se zmiňují také Zemanová s Krátkou (2020), které popisují rozdělené třídy při distanční výuce do kmenových skupin, kdy se jednotlivé skupiny střídaly a práce tak byla podle slov učitelů efektivnější a byl umožněn individuální přístup.

V některých třídách však docházelo u žáků se SVP pouze k výuce individuální. Tam, kde pedagog běžně občas pracuje s žákem se SVP a AP se zbytkem třídy, tomu tak bylo i při výuce distanční. Ve valné většině odpovědí však AP pracoval pouze s žákem se SVP, stejně jako při běžné výuce ve třídě. Rozdíl byl však v tom, že online prostor způsobil, že žák se SVP

byl odtržen od kolektivu třídy. Myšlenka inkluze, tedy zapojení žáka se SVP do běžné třídy, v období distanční výuky pandemie covid-19, nebyla u mnoha žáků naplněna. Při výuce ve škole v období pandemie covid-19 pedagogové neshledali rozdíl ve způsobu vyučování i zapojení žáka.

Důvodů oddělené výuky pro žáka se SVP mohlo být několik. Distanční výuka byla pro všechny účastníky velmi náročná, jelikož se jednalo o úplně nový přístup ke vzdělávání, na který nikdo z nich nebyl připraven. Učitelé se tedy doslova za pochodu hledali cesty, které by vedly k co nejkvalitnějšímu vzdělávání.

Inkluze je mnohdy problematická i v běžných podmínkách. Učitelé nejsou speciálními pedagogy, neabsolvovali dostatečnou přípravu, jak s žáky se SVP pracovat.

Jak popisuje Franiok (2019), pedagogičtí pracovníci běžných škol nebývají často dostatečně informováni ani vzděláni v otázkách speciální pedagogiky. Nemají odpovídající kompetence pro efektivní výchovu a vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Znalost problematiky osob se zdravotním postižením je však předpokladem efektivního inkluzivního vzdělávání.

Zajímavý je také závěr Potměšila (2018), že respondenti v jeho výzkumu uvedli 42% nepřipravenost a 33% nedostačenou připravenost pro práci s žáky v rámci inkluze. Celkem se tedy 75 % pedagogů necítí být dostatečně připraveno na práci s žáky se SVP.

Kromě toho při online výuce není možné, aby hovořilo více osob zároveň. Ve třídě má žák se SVP jako pomoc asistenta pedagoga, který mu případně pokyny zopakuje, dovysvětlí, pomůže mu připravit potřebné materiály či s žákem dokonce pracuje jiným způsobem než zbytek třídy. Při distanční výuce však nebylo možné takovou formu práce dodržet. Proto učitelé ve většině zkoumaných případů přistupovali k samostatné výuce AP s žákem se SVP. V ideálních výjimečných případech byla tato výuka kombinovaná se skupinovou a hromadnou výukou se zbytkem třídy.

I závěry Finkové a kol. (2014) naznačují, že za nejobtížnější učitelé považují nutnost organizace výuky tak, aby měli dostatek času i při běžné výuce jak pro integrovaného žáka, tak pro ostatní žáky, proto se tento jev při náročné distanční výuce pravděpodobně prohloubil.

Dalším důvodem mohl být také strach z narušování již tak časově nedostatečných vyučovacích hodin a nižší efektivita práce ostatních žáků při zapojení žáka se SVP.

Pivarč (2020) dospěl ve svém výzkumném šetření k závěrům, že učitelé ZŠ mají ve vztahu k otázkám individualizace ve výuce spíše negativní postoje. Přítomnost žáků se SVP v běžné třídě by podle respondentů mohla snižovat efektivitu učebních výkonů ostatních žáků. Dle přesvědčení respondentů se inkluzivní vzdělávání včetně žáků se SVP osvědčovalo spíše tehdy, pokud by nedocházelo k narušování plynulosti v předávání učiva, resp. podle jejich mínění je pro žáky lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení. Převážně většině respondentů navíc vadilo, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy. Takové postoje učitelů ZŠ jsou v rozporu s principy inkluzivně orientované edukace.

Toquero (2020) potvrzuje, že distanční výuka představuje pro učitele potíže, protože nejsou vyškoleni ve vedení výuky prostřednictvím virtuálního prostředí, a ještě obtížnější je pro ně jednat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Překvapivým zjištěním je nízká kritičnost vůči technickému průběhu výuky. Toquero (2020) na rozdíl od nás ve výzkumu narazili na problém technického zabezpečení výuky. Video výuka musela být často kvůli slabému připojení přerušena a pokračovala formou chatovacích platforem, což považovali učitelé za velmi obtížné. ČŠI (2020) jako hlavní příčiny selhání online komunikace žáků se školou uvádí selhání online komunikace. Tato skutečnost nesouhlasí s našimi závěry, jelikož technické problémy byly zjištěny naprosto výjimečně.

## **2) Jaké postavení má žák s inkluzivním vzděláváním v třídním kolektivu a vzdělávacím procesu během inkluzivního vzdělávání?**

Další zkoumanou oblastí byl samotný žák se SVP, zejména jeho postavení ve způsobu vzdělávání i v kolektivu. Zkoumání ukázalo, že práce žáků se SVP byla pedagogy hodnocena převážně kladně, nebyly zmíněny výraznější potíže. Velký význam při ní však hráli rodiče a asistenti pedagoga.

Rokos (2020) dospěl k opačným závěrům, kdy pedagogové míru zapojení žáků se SVP a jejich celkovou aktivitu v distanční výuce považovali za problémovou.

Parmigiani (2021) narazil při hodnocení práce žáků se SVP pedagogy na limit související s úrovní pozornosti studentů, jelikož v některých případech nejsou schopni se dostatečně dlouho aktivně zapojovat do online aktivit.

Co se týká žáka a kolektivu třídy, objevily se dva protipóly – žák byl součástí kolektivu a žák byl vyčleněn z kolektivu.

K pozitivnímu hodnocení docházelo u těch tříd, ve kterých kolektiv třídy fungoval i před pandemií. Ve třídách, kde byl žák spolužáký přijímán, patřil do kolektivu a měl kamarády, jsme se setkali se stejným přístupem také u výuky distanční. A to i přesto, že žáci se SVP měli mnohdy individuální výuku s AP mimo zbytek třídy. Ve stmelěném kolektivu třídy tedy zůstalo postavení žáka příznivé.

Naopak ve třídách, kde se objevovaly problémy se začleněním žáka do kolektivu již před pandemií, se tento přístup bohužel také nezměnil, možná spíše prohloubil, právě proto, že byl žák od třídy ještě více oddělen výukou s AP.

Page a kol. (2020) potvrzuje, že jsou žáci se SVP kvůli distanční výuce vystaveni velkému riziku ztráty spojení jak akademicky, tak emocionálně.

Ve většině třídních kolektivů však nebývají ideální vztahy ani mezi žáky bez postižení, tudíž Franiok (2019) neočekává splynutí žáka s jistým odlišením. Hlavní roli podle něj hraje seznámení se nejen s žákem, ale i s jeho postižením. Ve výzkumu se přístup a požadavky pedagoga na integrovaného žáka během výuky jevil podle rodičů převážně přiměřený a ve stejné míře jako k ostatním, což vypovídá o snaze potlačit segregaci ve výuce a přílišnému odlišování od ostatních žáků ve třídě.

Problémové začlenění žáka bohužel není výjimkou ani při běžné výuce. 41 % AP ve studii Vítkové (2013) uvedlo, že za největší těžkosti v souvislosti s inkluzí je řešení problému integrovaného žáka s jinými žáky ve škole.

Přitom Vítková (2013) sděluje, že u otázky, v čem vidí AP největší přínos inkluze žáků, uvedlo 53 % respondentů právě socializaci dítěte v kolektivu a zařazení žáka do běžného vzdělávacího proudu. Více než polovina respondentů považovala zapojení žáka do kolektivu jako klíčové, což zhruba odpovídá našim zjištěním, kdy se alespoň část pedagogů snažila žáky zapojit také do společných aktivit třídy.

Problém s navazováním dostatečných vztahů mezi vrstevníky zaznamenal v Itálii během pandemie covid-19 také Parmigiani (2021), což dle jeho výzkumného šetření bylo způsobeno nedostatkem osobního sociálního kontaktu. Učitelé v Itálii se snažili zapojovat žáky se SVP do synchronní hodiny s celou třídou, ale také je vedli k práci v malých skupinách, aby se zlepšila interakce mezi žáky. S podobným přístupem se setkáváme také u některých našich respondentů.

### **3) Jaká je pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání během pandemie Covid-19 v běžné základní škole?**

Osoba asistenta pedagoga hraje v inkluzi neodmyslitelnou roli. Jedná se o podpůrné opatření třetího až pátého stupně, díky kterému je začlenění žáku se SVP do základních škol běžného vzdělávacího proudu možné. Jejich zapojení do výuky během pandemie covid-19 se však také na různých školách lišilo.

Problémem byla v některých třídách personální absence AP při distanční výuce ze zdravotních či osobních důvodů. Žákovi tak chyběla potřebná pomoc a podpora. Převážně však byl AP do distanční výuky zapojen.

U oblasti asistenta pedagoga a inkluze v období pandemie jsme dospěli k překvapivým závěrům. AP pracovali převážně pouze se žákem se SVP v samostatných videokonferencích. Dalo by se říci, že asistenti pedagoga tedy v těchto třídách nahrazují přímo učitele. Důsledkem tohoto jevu může být negativní vliv na postavení žáka se SVP ve třídě, jelikož je žák od třídy oddělován. To se potvrdilo zejména ve třídách, kde však měl žák problémy se začleněním do kolektivu již před pandemií.

Individuální výuka mohla být způsobena zjištěními, ke kterým ve studii dospěla Finková a kol. (2014). Jako nejtěžší učitelé označili nutnost organizace výuky tak, aby měli dostatek času jak pro integrovaného žáka, tak pro ostatní žáky. Celkově se učitelé shodují v tom, že se snaží k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami přistupovat jako ke všem ostatním žákům, kromě jistých úprav, které s žáky prodiskutují.

Někteří žáci pracovali pouze touto formou, jiní byli také zapojováni do hromadné a skupinové výuky. AP pak pomáhali i při těchto formách výuky. Například Letzel a kol. (2020) zmiňuje pedagogy, kteří se výuku snažili žákům se SVP co nejvíce usnadnit využíváním

praktik jako odstupňované úkoly, záměrné složení skupin studentů, systémů doučování, odstupňované neverbální učební pomůcky a otevřené vzdělávání.

Spolupráce s asistenty byla nejčastěji realizována společnými konzultacemi, na kterých pedagog s asistentem rozebírali průběh vzdělávání žáka se SVP. Výuka tedy probíhala pod vedením pedagogů, kteří AP připravovali průběh hodiny.

I pedagogové ve výzkumu Finkové a kol. (2014) považují stálý kontakt a koordinaci činností jednotlivých osob odpovědných za vzdělávání dítěte za nezbytnou podmínkou úspěšné inkluze.

V Itálii je aktivním účastníkem inkluze místo asistenta pedagoga přímo speciální pedagog. Parmigiani (2021) popisuje dle svých zjištění jejich práci v období distanční výuky jako aktivity, které probíhaly ve spolupráci s rodinami a ostatními učiteli. Žák se SVP byl zapojován do práce celé třídy, navíc měli individuální schůzky a doučování. Aktivity s žáky se SVP byly zajišťovány především přípravou personalizovaných materiálů, flexibilními časovými požadavky a používáním interaktivních strategií.

#### **4) Jak se změnila role učitele v inkluzivním vzdělávání v období pandemie Covid-19 na běžné základní škole?**

Pozice učitele je v inkluzivní vzdělávání velmi důležitá. Stojí v čele celého vzdělávání a jeho přístup ovlivňuje celkovou kvalitu inkluze.

Přístup k distanční výuce a její hodnocení pedagogy odráželo jejich obecný pohled na inkluzivní vzdělávání. Tam, kde učitelé shledali inkluzi v jejich škole jako pozitivní jev a považovali ji za zvládnutou v běžných podmínkách, byli spokojeni i s přístupem k inkluzi během pandemie a naopak.

Potměšil (2018) v závěrech své studie zdůrazňuje, že úroveň přijetí, porozumění a akceptace hodnot spojených s inkluzivním vzděláváním pedagogickým pracovníkem má přímý vliv na kvalitu adaptace dětí a žáků se zdravotním postižením a zároveň dětí a žáků intaktních, kteří jsou tvůrčí součástí sociálního klimatu dětské nebo žákovské skupiny i mimo distanční výuku.

Pohledy učitelů na inkluzi jsou často založeny na praktických obavách o tom, jak inkluzivní vzdělávání realizovat a dostát požadavkům běžně na pedagoga kladeným (Burke a Sutherland, 2004 in Potměšil, 2018).

Učitelé vytvářeli přípravy k výuce žáka se SVP, i když výuku realizoval AP. Někteří zároveň museli připravovat přizpůsobenou náplň hromadné a skupinové výuky. Tato příprava jim dle zkoumání zabrala více času než při běžné výuce.

Rokos a Vančura (2020) se také setkali se zjištěním, že organizace inkluzivní výuky při distanční výuce je pro učitele obecně časově náročnější, protože si musí připravit materiály, které žákům posílají, a následně opravit úkoly, které žákům zadali. Příprava se u učitelů nejčastěji pohybovala mezi dvěma (34,5 %) až třemi (31,0 %) hodinami. Jeden z učitelů uvedl, že mu přípravy trvají více než 5 hodin. V tomto případě se jednalo o učitele první třídy, který natáčel autorská videa pro své žáky (např. pohádky k jednotlivým písmenům abecedy). S přípravou výuky souvisí i využívání různých zdrojů a materiálů.

Phillips a kol. (2021) také reflektují nedostatek času pedagogů na vytvoření vhodných interaktivních online materiálů. Pedagogové uvedli, že jim moc nezbývá čas na to, aby si připravili dobré lekce, přečetli, zhodnotili a komentovali práci studentů a navíc si trochu odpočinuli. Pracovní zátěž řadili učitelé na druhé místo v seznamu hlavních negativ distanční výuky. První místo obsadila kvalita výuky, která s nedostatkem času úzce souvisí.

Zaznamenali jsme však i zkušenosti, kdy pedagogové v minimu případů přípravě nevěnovali žádný čas navíc, jednalo se však o případy, kdy výukou navíc netráví čas ani při běžné výuce mimo pandemii.

Také hodnocení práce žáků se u respondentů lišila. Řada z nich hodnocení vedla podobným způsobem jako mimo distanční výuku.

Ve studii Finkové a kol. (2014) se učitelé podobně shodují v tom, že se snaží k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami přistupovat jako ke všem ostatním žákům, kromě jistých úprav, které s žáky prodiskutují, aby se zabránilo pocitu nějakého nadržování nebo výhod. Také v našem výzkumu jsme se setkali se stejným přístupem v hodnocení ke všem žákům ve třídě, žáci se SVP nebyli některými pedagogy hodnoceni odlišně.

Jiní pedagogové však přistupovali k hodnocení žáků se SVP mírněji než za běžných okolností. Shoda u respondentů byla v důležitosti motivaci těchto žáků. Ta byla zajištěna ze strany pedagogů pomocí slovního hodnocení, smajlíků, motivačních systémů, sbírání bodů a odměn.

Rokos a Vančura (2020) přichází se souhlasným vyjádřením pedagogů, že se při distanční výuce změnil nejen způsob výuky, ale bylo nutné přizpůsobit také způsob hodnocení. Dobře poskytnutá zpětná vazba je při tomto způsobu výuky klíčová. Rokos a Vančura narazili také na několik zjištění, že zpětná vazba žákům nebyla poskytnuta (9,9 % u žáků na prvním stupni a 8,3 % u žáků na druhém stupni).

Spolupráce a podpora rodičů je důležitým aspektem zvládnutí inkluze. Při distanční výuce obzvláště, jelikož učitel ani asistent nemůže osobně na žáka dohlížet.

Důležitost rodičů žáka se SVP dokazují Petretto a kol. (2020), kteří v závěrech zkoumání uvedli, že i když učitel věnuje velkou pozornost potřebám dětí v rámci inkluzivního vzdělávání distanční formou, není možné mít dostatečné povědomí o všech aktuálních potřebách studentů, a tak je musí nahradit rodinní příslušníci (rodiče, prarodiče, starší sourozenci).

Spolupráci s rodiči žáků se SVP si učitelé pochvalovali. Pouze ve dvou případech byla komunikace problémovější. Učitelé ocenili podporu žáků se SVP rodiči, zajištění technické stránky výuky i jejich dopomoc s úkoly. Ke stejným závěrům dospěli také Rokos a Vančura (2020), jejichž výzkumné šetření ukázalo, že 96,6 % rodičů s učiteli spolupracovalo, 37,9 % dokonce spolupráci označilo za výbornou a 61,1 % za dobrou.

Page a kol. (2020) také dospěli k názorům, že je nutná propojenost školy prostřednictvím podpory vztahů mezi učiteli, studenty a rodiči.

Brom a kol. (2020) ve své práci zveřejnil výsledky ze zkoumání pohledu rodičů na distanční vzdělávání. Ukázalo se, že 91 % rodičů se domnívalo, že vzdělávání doma zvládají, ale zároveň bylo možné identifikovat tři kategorie nejčastěji uváděných problémů spojených s distanční výukou, konkrétně 1) nedostatek času, 2) omezené materiální vybavení, 3) nedostatek odborných vědomostí a pedagogických dovedností na straně rodičů.

Spolupráce s rodiči tedy probíhala bezproblémově. Jediným negativním jevem bylo občasně zasahování rodičů do samotné výuky, které bylo rušivým elementem.



Rokos (2020) upozornil u respondentů ještě na postrádání metodické podpory pro rodiče žáků.

Parmigiani (2021) však dospěl k závěrům odlišným. Učitelé v jeho výzkumu uvedli, že 34,02 % rodin má mnoho potíží a nespolupracuje s učiteli. Někteří rodiče se nechtěli zapojit a projeví nízkou ochotu spolupracovat na aktivitách svých dětí.

Spolupráce s ostatními subjekty inkluze byla na velmi vysoké úrovni, všichni pedagogové si ji pochvalovali. Učitelé se obraceli nejčastěji na výchovné poradce, speciální pedagogy a pedagogicko-psychologické poradny. Inkluzivní vzdělávání konzultovali také se svými kolegy, se kterými si vzájemně předávali tipy na vhodné webináře a materiály.

I Potměšil zveřejnil podobné výsledky v oblasti spolupráce s rodiči. 73 % respondentů hodnotilo možnost spolupráce s odbornou pomocí v případě vzdělávání žáka se SVP jako dostatečnou. Vědí, kam se mohou obrátit o žádosti o pomoc, konzultaci či radu a tato podpora je jim v případě potřeby poskytována.

Parmigiani (2021) se setkal s dobrou úrovní spolupráce u 70,81 % učitelů. Zatímco 19,62 % učitelů zaznamenalo situace, kdy byli učitelé žáků se SVP bez odborné pomoci a museli si s inkluzivní výukou při distanční výuce poradit sami.

Pivarč (2020) vysvětluje ústřední úlohu vedoucích pracovníků školy (zejména ředitele), kteří mají odpovědnost posilovat spolupráci učitelů s členy pedagogického sboru, rodiči, komunitou a místní samosprávou. Ve své práci popisuje výsledky zahraničního výzkumu Ashmmeda a kol. (2014), na jejímž základě bylo zjištěno, že podpora školy byla nejvýznamnějším prediktorem pozitivnějších postojů učitelů v souvislosti s integrací žáků se SVP do kolektivu běžných tříd škol. Tato podpora zahrnovala spolupráci učitelů s vedením školy, s kolegy učiteli, spolupráci s rodiči žáků, se speciálními pedagogy, ale i podmínky pro realizaci dalšího vzdělávání pedagogů.

Toquero (2020) však zaznamenal obavy z nedostatečné podpory integrovaného systému vzdělávání z odborných pracovišť u více než poloviny dotazovaných pedagogů. Náš výzkum dospěl k rozdílným závěrům v oblasti spolupráce s odbornými subjekty inkluze.

## **Limitující faktory práce**

Závěrem této kapitoly zmiňujeme limitující faktory, které provázely tvorbu diplomové práce.

U teoretické části se jedná zejména o nedostatek různorodých zdrojů ke kapitole epidemiologická opatření ve školství. Hlavním zdrojem tedy bylo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Za limitující faktor můžeme také považovat nepřehlednost jednotlivých opatření, která se velmi často měnila.

Dalším limitujícím faktorem byl průběh pandemie covid-19, který v určité časové úseky neumožňoval osobní schůzky k rozhovorům. Byly domluveny rozhovory s 20 pedagogy, z důvodu onemocnění covidem-19 proběhlo rozhovorů jen 18. V jednom případě onemocněla přímo respondentka, ve druhém respondentka musela účast ve výzkumu zrušit z důvodu onemocnění dcery covidem-19. Problematická byla také neochota mnohých pedagogů se výzkumu účastnit z důvodu vyčerpání distanční výukou i častým oslovováním ze strany studentů k různým výzkumům.

Limitem práce může být také fakt, že se do výzkumu mohli zapojit učitelé, kteří mají o inkluzivní vzdělávání větší zájem, jelikož se většina z nich do výzkumu dobrovolně přihlásila přes sociální síť. U učitelů bez zájmu o inkluzi by výsledky mohly být tedy odlišné.

## Závěr

Diplomová práce Inkluze v období covid-19 se věnovala problematice inkluzivního vzdělávání během pandemie covid-19 v období od března 2020 do června 2021.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaký byl průběh inkluzivního vzdělávání pohledem pedagogů v tomto období. Dílčí cíle se zabývaly způsobem realizace inkluzivní výuky v období pandemie, která se většinu času odehrávala distanční formou, postavením žáka s inkluzivním vzděláváním v třídním kolektivu a vzdělávacím procesu během inkluzivního vzdělávání v období pandemie covid-19, dále pozicí asistenta pedagoga i změnou role učitele se zaměřením na jeho hodnocení výuky, přípravy na výuku, hodnocení žáků se SVP a spolupráci s ostatními účastníky inkluze. Ke splnění stanovených cílů byly využity poznatky z teoretické části práce a výzkumné šetření z části praktické.

Prostřednictvím teoretické části bylo cílem seznámit čtenáře s poznatky týkajícími se inkluze obecně, účastníků inkluze, žáků se SVP, ale také jim přiblížit problematiku pandemie covid-19 a jejich dopadů na české školství ve zkoumaném období. V teoretické části byly představeny také české a zahraniční výzkumy věnující se souvisejícím tématům.

Výsledkem výzkumného šetření je zjištění, že období pandemie rozdělilo výuku na výuku distanční a výuku ve škole za dodržování nařízených hygienických opatření. Zatímco u výuky ve škole se způsob inkluzivního vzdělávání nijak nezměnil, distanční forma v mnoha případech nenaplňovala podstatu inkluze, jelikož byl žák vzděláván převážně v individuálních online schůzkách asistentem pedagoga mimo ostatní spolužáky. Pozice asistenta pedagoga byla pro distanční výuku žáka se SVP klíčová.

Postavení žáka se však ani přes tato zjištění výrazně nezměnila. Ve funkčních třídních kolektivech byl dál spolužáky zapojován a v kolektivech, kde byl žák i před pandemií vyčleňován se tento jev buď nezměnil, nebo prohloubil.

Role učitele spočívala především v mentorování výuky žáka se SVP asistentem, v některých případech se však žák účastnil také hromadné a skupinové výuky. Přípravy na výuku žáka se pedagogům při distanční výuce spíše prodloužil. Pro hodnocení žáka byla klíčová motivace k práci a pozitivní zpětná vazba zejména slovní či obrázkovou formou. Oblast spolupráce učitele s rodiči i ostatními subjekty pedagogové hodnotili kladně.

Diplomová práce může sloužit jako zdroj informací o průběhu inkluzivního vzdělávání v období pandemie covid-19 v období jaro 2020-jaro 2021. Může být také využita jako inspirace v přístupu k inkluzi během distanční výuky, pokud by v budoucnu znovu došlo k uzavření škol. Zároveň v ní můžeme pro budoucnost najít ponaučení z případných chyb během inkluzivního vzdělávání. Výsledky výzkumného šetření mohou být také námětem pro další zkoumání rozebíraného tématu.

## Souhrn

Diplomová práce Inkluze v období covid-19 se zabývá průběhem inkluzivního vzdělávání očima pedagogů na základních školách běžného vzdělávacího proudu. Je zaměřena na změny, které přinesla pandemie ve vzdělávání žáků se SVP, včetně postavení samotného žáka a zapojení všech dalších účastníků inkluze – učitele, asistenta pedagoga, rodičů i dalších pomocných subjektů.

Teoretická část obsahuje klíčové poznatky týkající se pandemie covid-19, epidemiologických opatřeními ve školství v České republice, distanční výuky a inkluze včetně jejích účastníků.

Praktická část práce přináší kvalitativní výzkum, který je realizován formou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s pedagogy vyučujícími ve třídě se žákem se SVP ve zkoumaném období jaro 2020-jaro 2021. Celkem bylo provedeno 18 rozhovorů. Rozhovory byly zpracovány metodou otevřeného kódování. V praktické části se nachází také výsledky výzkumného šetření, jejich vyhodnocení a shrnutí.

**Klíčová slova:** Inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciální vzdělávací potřeby, pandemie covid-19, distanční výuka

## Summary

The diploma thesis Inclusion in the period covid-19 deals with the course of inclusive education through the eyes of teachers at primary schools. It focuses on the changes brought about by the pandemic in the education of pupils with SEN, including the position of the pupil himself and the involvement of all other participants in inclusion - teachers, teaching assistants, parents and other auxiliary entities.

The theoretical part deals with key findings related to the covid-19 pandemic, epidemiological measures in education in the Czech Republic, distance learning and inclusion, including its participants.

The practical part of the work brings qualitative research, which is carried out in the form of semi-structured interviews. The interviews were conducted with teachers teaching in a class with a pupil with SEN in the research period spring 2020-spring 2021. A total of 18 interviews were conducted. The interviews were processed using the open coding method. The practical part also contains the results of the research survey, their evaluation and summary.

**Keywords:** Inclusion, inclusive education, pupil with special educational needs, special educational needs, covid-19 pandemic, distance learning

## Referenční seznam

1. AINSCOW, Mel, MILES, Susie. Making Education for All Inclusive: where next? *Perspects* [online]. 2008, vol. 38 n. 1 [cit. 2021-08-22]. ISSN 0033-1538. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0>
2. ANDERSEN, Kristian a kol. Nature Medicine. *The proximal origin of SARS-CoV-2* [online]. 2020 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: [https://www.nature.com/articles/s41591-020-0820-9?fbclid=IwAR3QtKR9Z6C5wyVclletOkzHggkS\\_H10Sk-](https://www.nature.com/articles/s41591-020-0820-9?fbclid=IwAR3QtKR9Z6C5wyVclletOkzHggkS_H10Sk-)
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol. *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty: manuál k projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků se zaměřením na klíčovou aktivitu. Podpora školních poradenských pracovišť*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9310-2.
7. BELKOVÁ, Vlasta, ČECH, Tomáš. *Škola pro všechny, aneb, Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2019. ISBN 978-80-905245-9-0.
8. BOČÁKOVÁ, Oľga a kol. *COVID-19 pandemic in the European region: scientific studies*. Brno: Tribun EU, 2021. ISBN 978-80-263-1654-1.
9. BROM, Cyril a kol. Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Frontiers in Education* [online]. 2020 [cit. 2021-09-22]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103/full>

10. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.
11. Česká školní inspekce. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce [online]. 2020 [cit. 2021-10-04]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematicka-zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicka-zprava.pdf)
12. FINKOVÁ, Dita, LANGER, Jiří. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.
13. FORNŮSKOVÁ, Alena a kol. Ústav biologie obratlovců AV ČR. *Kdo je viníkem v případě onemocnění COVID-19* [online]. 2020 [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/biologicko-ekologickevedy/Clovek-nebo-netopyri-kdo-muze-za-sireni-onemocneni-COVID19/>
14. FRANIOK, Petr, JŮVOVÁ, Alena a kol. *Škola pro všechny, aneb, Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2019. ISBN 978-80-905245-9-0.
15. HE, Xi a kol. Temporal dynamics in viral shedding and transmissibility of COVID-19. *Nature medicine* [online]. 2020, n. 26 [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0869-5>
16. HUANG, Chaolin a kol. *Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China* Lancet [online]. 2020, roč. 395, č. 10223. [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673620301835>
17. HUBÁČEK, Petr. Nově popsáný koronavirus SARS-CoV-2 a jeho biologické souvislosti. *Farmakoterapeutická revue* [online]. 2020, roč. 5, č. 1 [cit. 2021-06-27]. ISSN: 2533-6878. Dostupné z: [https://bulovka.cz/wp-content/uploads/2020/11/FARMAKOTERAPEUTICKE\\_REVUE\\_COVID\\_19.pdf](https://bulovka.cz/wp-content/uploads/2020/11/FARMAKOTERAPEUTICKE_REVUE_COVID_19.pdf)
18. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
19. JANDOVÁ, Zora. Reflexe distanční výuky během pandemie onemocnění covid-19. (případová studie). *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích* [online]. 2020,



- roč. 4 č. 2 [cit. 2021-08-15]. ISSN 2570-7612. Dostupné z:  
<http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/238>
20. KACHLÍK, Petr a kol. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování: Inclusion as a way to prevent the development of behavioural problems*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8509-1.
21. KENDÍKOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.
22. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
23. KRÁTKÁ, Jana, ZEMANOVÁ, Lenka. Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, roč. 30 č. 4 [cit. 2021-08-15]. ISSN 2570-7612. Dostupné z:  
<https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/14144/11817>
24. LETZEL, Verena a kol. *Open Education Studies. Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis pandemic* [online]. 2020 [cit. 2021-07-15]. Dostupné z:  
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/edu-2020-0122/html>
25. LWOFF, André. Microbiology Society. *The concept of virus* [online]. 1957 [cit. 2021-05-20]. Dostupné z:  
<https://www.microbiologyresearch.org/docserver/fulltext/micro/17/2/mic-17-2-239.pdf?expires=1636831125&id=id&acname=guest&checksum=1C7D3339F57E952549695726F6604A51>
26. MARTELLUCCI, Cecilia a kol. SARS-CoV-2 pandemic: An overview. *Advances in Biological Regulation* [online]. 2020, č. 77 [cit. 2021-06-22]. Dostupné z:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212492620300476?via%3Dihub>
27. MICHALÍK, Jan a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
28. MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

29. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
30. MŠMT. *Aktuální změny v oblasti školství* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/aktualni-zmeny-v-oblasti-skolstvi>
31. MŠMT. *Další etapy rozvolňování ve školách* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dalsi-etapy-uvolnovani-opatreni-ve-skolach-od-1-6-a-8-6-0>
32. MŠMT. *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-nadalku?highlightWords=doporu%C4%8Den%C3%A9+postupy+pro+%C5%A1koly>
33. MŠMT. *Harmonogram uvolňování opatření v oblasti školství* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblastiskolstvi>
34. MŠMT. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 18. 11 2020* [online]. 2020 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-kprovozu-skol-a-skolskych-zarizeni-od-18-11-2020.pdf>
35. MŠMT. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 25. a 30. listopadu 2020* [online]. 2020 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-k-provozu-skol-a-skolskych-zarizeniod-25-a-30-11.pdf>
36. MŠMT. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 27. února 2021* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/skoly-rezim-od-brezna>
37. MŠMT. *Informace k provozu škol od 11. do 22. ledna 2021* [online]. 2021 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-provozu-skol-od-11-do-22-ledna-2021>
38. MŠMT. *Informace k provozu škol od 27. prosince 2020 do 10. ledna* [online]. 2020 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-kprovozu-skol-od-27-12-do-10-1.pdf>
39. MŠMT. *Informace k vyhlášení nouzového stavu* [online]. 2020 [cit. 2021-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>
40. MZČR. *Očkování proti onemocnění covid-19* [online]. 2021 [cit. 2021-09-16]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/ockovani-proti-covid-19/>

41. Vláda ČR (2020). *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020*, č. 194 [online]. 2020 [cit. 2021-09-16]. Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Usneseni-vlady-k-vyhlaseninouzoveho-stavu.pdf>
42. MZČR. *V České republice jsou první tři potvrzené případy nákazy koronavirem* [online]. 2020 [cit. 2021-05-27]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-ceske-republice-jsou-prvni-tri-potvrzene-pripady-nakazy-koronavirem/>
43. MZČR. *Pandemický plán ČR* [online]. 2020 [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wpcontent/uploads/wepub/5520/14546/Pandemick%C3%BD%20pl%C3%A1n%20%C4%8CR.pdf>
44. NĚMEC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2021. ISBN 978-80-7635-072-4.
45. PAGE, Angela a kol. Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education* [online]. 2021, vol. 30, n. 1 [cit. 2021-08-15]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2021.1872842>
46. PARMIGIANI, Davide a kol. E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education* [online]. 2021, vol. 30, n. 1 [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/1475939X.2020.1856714?needAccess=true>
47. PETRETTO, Donatella a kol. Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Sciences Education* [online]. 2020, vol. 10, n. 6 [cit. 2021-08-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci10060154>
48. PHILLIPS, Louise a kol. *Teachers and Teaching: theory and practice. Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 pandemic* [online]. 2021 [cit. 2021-09-28]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2021.1982691>
49. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

50. POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.
51. PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
52. ROKOS, Lukáš, VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií - pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, roč. 30, č. 2 [cit. 2021-06-04]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>
53. RŮŽEK, Daniel. Biologické centrum AV ČR - Výzkumný ústav veterinárního lékařství. *Viry kolem nás a v nás – seminář* [online]. 2021 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/aktuality/Viry-kolem-nas-a-v-nas-predstavi-seminar/>
54. SVOBODA, Zdeněk a kol. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
55. ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
56. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80- 7552-008-1.
57. TOQUERO, Cathy. Sana All' Inclusive Education amid COVID-19: Challenges, Strategies, and Prospects of Special Education Teachers. *Internacional and Multidisciplinary Journal of Social Science* [online]. 2011, vol. 10 n. 1 [cit. 2021-08-01]. ISSN: 2014-3680. Dostupné z: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rimcis/article/view/6316>
58. UNESCO. *COVID-19 educational disruption and response* [online]. 2020 [cit. 2021-08-04]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
59. Úmluva o právech dítěte č. 104/1991 Sb.
60. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením č. 10/2010 Sb.
61. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.011.

62. VIKTORIN, Jan. *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9076-7.
63. VINER, Russel a kol. *Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults. Jama Pediatric* [online]. 2021 [cit. 2021-09-28]. Dostupné z: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2771181>
64. VONDRUŠ, Roman. *V Česku jsou tři lidé nakaženi koronavirem. Předtím byli v Itálii*. Česká televize [online]. 2020 [cit. 2021-09-23]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3056228-v-cesku-jsou-tri-lide-nakazeni-koronavirem>)
65. Vyhláška č. 272/2014 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.
66. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
67. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
68. WHO. *Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19*. Geneva: World Health Organisation [online]. 2020 [cit. 2021-08-03]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
69. WHO. *About Corovavirus disease (COVID-19)* [online]. 2020 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)
70. Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících. 36. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
71. Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
72. ZHOU, Longluj. Can student self-directed learning improve their academic performance? Experimental evidence from the instruction of protocol-guided learning in China's elementary and middle schools. *Science Insights Education Frontiers, Science insights education frontiers* [online]. 2020, vol. 5, n. 1 [cit. 2021-06-14]. ISSN: 2578-9813. Dostupné z: <https://bonoi.org/index.php/sief/article/view/223>

73. ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distancní vzdělávání - včera, dnes a zítra* [online]. 2007 [cit. 2021-05-24]. Dostupné z: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004\\_distancni-vzdelavanivcera-dnes-a-zitra.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavanivcera-dnes-a-zitra.php)

## **Seznam použitých zkratek**

ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou

AP asistent pedagoga

ČR Česká republika

ČŠI Česká školní inspekce

LMP Lehké mentální postižení

MŠ Mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MVČR Ministerstvo vnitra České republiky

MZČR Ministerstvo zdravotnictví České republiky

OSN Společnost spojených národů

PAS Poruchy autistického spektra

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

SPC Speciálně pedagogická centra

SVP Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ Školské poradenské zařízení

UČ učitel

WHO Světová zdravotnická organizace

ZŠ Základní škola

## **Seznam použitých obrázků**

Obrázek 1 Ideální vývoj v oblasti žáků s postižením a znevýhodněním

Obrázek 2 Schematický model přístupů ke vzdělávání žáků se SVP

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Anonymizované demografické údaje respondentů

Tabulka 2 Názory na inkluzi a doporučení respondentů

Tabulka 3 Anonymizované údaje žáků se SVP

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učiteli



## Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor

### Informovaný souhlas

Pro výzkumný projekt: Inkluze v období pandemie Covid-19

Období realizace: 2021

Řešitelé projektu: Mgr. Petra Kurková, Ph.D.

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit, jak učitelé hodnotí inkluzivní vzdělávání na běžné základní škole v období pandemie Covid-19, konkrétně se výzkum zabývá obdobím od jara 2020 do jara 2021. Dílčími cíli je zkoumání úskalí, pozitiv a negativ inkluzivního vzdělávání z pohledu pedagogů, zapojení asistenta pedagoga do procesu inkluzivního vzdělávání a postavení žáka s inkluzí v třídním kolektivu i vzdělávacím procesu v tomto období.

K dosažení stanovených cílů práce bude zvolen kvalitativní výzkum veden s pedagogy formou anonymních polostrukturovaných rozhovorů. Pořízené rozhovory budou vyhodnoceny metodou otevřeného kódování. Z výzkumu pro pedagogy nevyplývají žádná rizika, jedná se o anonymní rozhovory, které mohou naopak sloužit ke zhodnocení netypického a náročného období v jejich praxi. Spolupracovníci při organizaci výzkumu je Bc. Martina Manišová.

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

#### **Prohlášení účastníka výzkumu**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Spolupracovnice výzkumu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se spolupracovnice projektu zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu: Mgr. Petra Kurková, Ph.D.

V Olomouci dne 27. 5. 2021

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

## Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učitelem

### **Otázky k rozhovoru:**

1. Jaká je Vaše aprobace, pedagogická praxe, délka praxe se žáky se SVP a věk?  
Pracujete ve škole na vesnici, v malém městě, či velkém městě?
2. Kolik žáků je ve třídě, kde vyučujete žáka s inkluzivním vzděláváním (se speciálními vzdělávacími potřebami)?
3. Jaké speciální vzdělávací potřeby má žák ve Vaší třídě? Jakého je pohlaví a jaký má věk?
4. Jak hodnotíte kolektiv této třídy? Jak byste popsal/a postavení žáka v této třídě během běžné výuky? Změnilo se nějak postavení žáka v kolektivu během distanční výuky?
5. Jak probíhala distanční výuka ve Vaší třídě?
6. Je ve třídě u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jako podpůrné opatření asistent pedagoga? Jak s ním probíhala Vaše spolupráce během distanční výuky? Jak se spolupráce s asistentem lišila od běžné výuky ve třídě?
7. Pokud je ve třídě asistent pedagoga – jakým způsobem ve třídě pracoval během distanční výuky? Jak vypadá jeho práce během běžné výuky?
8. Stíhal/a jste se během distanční výuky Vy nebo asistent pedagoga věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami tak, jak to potřeboval?
9. Lišila se nějak Vaše práce s žákem se SVP od práce s jinými žáky při distanční výuce?
10. Měl/a jste nějaký čas vymezený pouze na práci s žákem se SVP během distanční výuky?
11. Jak se lišila Vaše příprava pro žáka se SVP v období distanční a běžné výuky? Kolik času navíc to zhruba bylo denně při distanční výuce a jaké množství času to je při běžné výuce (pokud přípravě věnujete nějaký čas navíc)?
12. Jak jste přistupoval/a k hodnocení žáka se SVP při distanční výuce? A jak je tomu při výuce ve třídě?
13. Lišil se přístup k žákovi se SVP během distanční výuky na jaře 2020 a při distanční výuce ve školním roce 2020/2021??
14. Jak byste zhodnotil/a inkluzivní vzdělávání během distanční výuky ve Vaší třídě a ve Vaší škole?

15. Myslíte si, že máte dostatek informací, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu distanční výuky pracovat?
16. Jak probíhala spolupráce se zákonnými zástupci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami během distanční výuky? A jak probíhala spolupráce s rodiči ostatních žáků ve Vaší třídě?
17. Spolupracoval/a jste nějak v souvislosti s inkluzí s ostatními pedagogickými pracovníky ve Vaší škole během distanční výuky? Spolupracoval/a jste ještě s nějakými dalšími subjekty? (např. školní pedagogické pracoviště, školní poradenského zařízení)?
18. Lišila se nějak práce s žákem se SVP při přítomnosti ve třídě během pandemie Covid-19 od dřívější výuky mimo pandemii (dodržování hygienických opatření, rozestupy ve třídě,...)?
19. Jaký je obecně Váš názor na inkluzivní vzdělávání?
20. Jaký je Váš názor na distanční výuku a inkluzivní vzdělávání během něj?
21. Jaké je Vaše doporučení, co by se mělo změnit, aby inkluzivní vzdělávání během distanční výuky lépe fungovalo (pokud dle Vašeho názoru nefunguje v současné chvíli dostatečně)? Případně co by se mělo změnit, aby inkluze obecně fungovala lépe?

## ANOTACE

|                            |                                       |
|----------------------------|---------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b>   | Bc. Martina Manišová                  |
| <b>Katedra nebo ústav:</b> | Katedra antropologie a zdravotní vědy |
| <b>Vedoucí práce:</b>      | Mgr. Petra Kurková, Ph.D.             |
| <b>Rok obhajoby:</b>       | 2021                                  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>        | Inkluze v období pandemie Covid-19  |
| <b>Název v angličtině:</b> | Inclusive education during the Covid-19 pandemic  |
| <b>Anotace práce:</b>      | <p>Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání v období pandemie covid-19, kdy došlo k řadě omezení ve výuce, včetně opakujícího se uzavírání škol a přechodů na distanční formu vzdělávání. Hlavním cílem práce bylo zjistit průběh inkluzivního vzdělávání pohledem pedagogů v tomto období. Dílčí cíle se zabývaly způsobem výuky, postavením žáka se SVP ve vzdělávacím procesu a ve třídě, pozicí asistenta pedagoga a změnám v roli učitele v období pandemie covid-19.</p> <p>V teoretické práci jsou shrnuty poznatky týkající se inkluze a období pandemie covid-19. Část je rozdělena do... kapitol - pandemie covid-19, epidemiologická opatření, distanční a rotační výuka, inkluze a účastníci inkluze.</p> <p>Praktická část práce je zaměřena na kvalitativní výzkum, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenost s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami během pandemie covid-19. Celkem bylo prozkoumáno osmnáct pohledů učitelů na průběh inkluze během pandemie covid-19. V</p> |

|                              |  |
|------------------------------|--|
|                              | praktické části nalezneme i výsledky výzkumného šetření, jejich vyhodnocení a shrnutí.   |
| <b>Klíčová slova:</b>        | Inkluze, inkluzivní vzdělávání, pandemie covid-19, distanční výuka, žák se speciálními vzdělávacími potřebami  |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | <p>The diploma thesis deals with the issue of inclusive education during the covid-19 pandemic, when there were a number of restrictions in teaching, including repeated school closures and transitions to distance education. The main goal of the work was to find out the course of inclusive education from the point of view of teachers in this period. The sub-objectives dealt with the way of teaching, the position of the pupil with SEN in the educational process and in the classroom, the position of the teaching assistant and changes in the role of the teacher during the covid-19 pandemic. The theoretical work summarizes the findings regarding the inclusion and the period of the covid-19 pandemic. The part is divided into ... chapters - pandemic covid-19, epidemiological measures, distance and rotation teaching, inclusion and inclusion participants.</p> <p>The practical part of the work is focused on qualitative research, which was carried out in the form of semi-structured interviews with educators who have experience teaching a pupil with special educational needs during the covid-19 pandemic. A total of eighteen teachers' attitudes to inclusion during the covid-19 pandemic were examined. The interviews are processed using the open coding method. In the practical part we will find the results of the research survey, their evaluation and summary.</p> |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Inclusion, inclusive education, covid-19 pandemic, distance learning, pupil with special educational needs     |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Informovaný souhlas</li><li>2. Otázky k rozhovoru s učiteli</li></ol> |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 96 stran   |
| <b>Jazyk práce:</b>                | český  |