



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Změna přístupu učitele k edukaci ve vztahu k inkluzi

Vypracovala: Nikol Peltanová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. července 2020

Nikol Peltanová

Poděkování

Děkuji Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky při vypracovávání této bakalářské práce. Současně děkuji všem participantům výzkumu, kteří mi poskytli rozhovory za účelem zpracování jejich zkušeností.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi Václavovi Peltanovi za jeho pomoc a trpělivost, kterou se mnou měl při psaní této bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tematikou inkluze a jejími didaktickými specifiky edukace ve vyučování, která jsou navázána zejména na vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pohled je zaměřen zejména na pedagoga chápaného jako důležitého účastníka inkluzivního vyučování. Tématy této práce se tak stává porovnání inkluzivního modelu výuky zaměřeného na pedagoga s tradičním vzděláváním. Teoretická část je věnována představení inkluze jako takové a následnému srovnání výuky bez a s inkluzivní tendencí. Tato komparace je zaměřena na komplexní vnímání pedagoga v procesu vzdělávání. Praktická část sleduje změny či tendence učitelů při samotné edukaci. Z potřeby hlubšího poznání této problematiky je zvolen kvalitativní design s metodou sběru dat rozhovoru. Ke zkoumání je využita vícepřípadová studie se 4 participanty.

Klíčová slova: inkluze; inkluzivní vzdělávání; učitel; individualizace; podpůrná opatření; výukové metody

Anotation

This bachelor's thesis deals with the topic of inclusion and the didactic specifics of education in teaching, this being connected with the ordinance No. 27/2016 *on the education of pupils with specific educational needs and talented pupils*. The author focuses specifically on the teacher that is conceived as an important part of the inclusive teaching. This thesis tries to compare the inclusive model of education, particularly focused on the teacher, with the traditional model of education. The theoretical part introduces inclusion as such and compares teaching with and without inclusive tendencies. This comparison is focused towards the complex perception of the pedagogue in the education process. The practical part tracks the changes or tendencies of the teachers in education. Due to the need for deeper analysis of the problematics, the author uses qualitative design with data collected from interviews. For the research purposes it uses multi-case study with 4 participants.

Keywords: inclusion; inclusive education; teacher; individualization; support measures; teaching methods

ÚVOD.....	7
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.1. Inkluze.....	8
1.1.1. Vymezení termínů.....	8
1.1.2. Teoretická východiska	10
1.1.3. Základní principy	11
1.1.4. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.....	12
1.1.5. Účastníci inkluze	13
1.2. Výuka učitele před zavedením vyhlášky (tradiční přístup)	14
1.2.1. Postižení.....	15
1.2.1.1. Postižení jako odchylka	15
1.2.1.2. Postižení a teorie rámců.....	16
1.2.2. Diferencovanost škol	17
1.2.3. Kurikulum.....	17
1.2.4. Učivo	18
1.2.5. Výukové metody.....	19
1.2.5.1. Klasické výukové metody	20
1.2.5.2. Inovativní výukové metody	21
1.2.6. Organizace formy výuky	22
1.2.6.1. Hromadná a frontální výuka	22
1.2.7. Hodnocení.....	24
1.3. Výuka po inkluzivní reformě z pohledu přístupu učitele.....	25
1.3.1. Porozumění inkluzi učitelem	26
1.3.1.1. Vzdělávání pedagogů	26
1.3.1.2. Vzájemná komunikace	28
1.3.2. Pedagogická diagnostika	28
1.3.3. Podpůrná opatření.....	30
1.3.4. Individualizace a diferenciací	31
1.3.5. Organizace výuky	32
1.3.6. Úprava kurikula	35

1.3.7. Styly učení	35
1.3.8. Výukové metody.....	36
1.3.9. Hodnocení.....	37
1.3.10. Kooperace v inkluzivním vzdělávání	38
1.3.11. Změna přístupu a role učitele.....	39
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
2.1. Metodologie výzkumu	41
2.1.1. Cíl výzkumu	42
2.1.2. Formulování výzkumného problému.....	43
2.1.3. Formulování výzkumných otázek	43
2.1.4. Etika výzkumu.....	44
2.1.5. Metody sběru dat	45
2.1.6. Výběr participantů	47
2.1.7. Triangulace dat	48
2.2. Analýza dat	50
1.1. Participant 1	61
1.2. Participant 2	63
1.3. Participant 3	65
1.4. Participant 4	67
1.5. Komparace vybraných názorů participantů	68
1.6. Participant 1 a 2.....	70
1.7. Participant 3	70
1.8. Participant 4	71
2.3. Výsledky výzkumu	72
2.3.1. Limity výzkumu	77
2.4. Diskuze.....	78
ZÁVĚR.....	84
SEZNAM ZKRATEK.....	87
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	87
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	88
SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání je takové, které se vyvíjí spolu s novými názory a stále se vytvářejícími potřebami společnosti. Principy inkluze se zdají být řešením společného vzdělávání žáků s různými preferencemi učení. Nyní ještě nemáme tolik velkých výzkumů s touto problematikou a to jednoduše proto, že nebylo, kde brát podklady. Inkluze je teprve na začátku, ale při správné realizaci by mohla být něčím, co posune české školství a obohatí žáky našich škol.

V mé představě o ideální inkluzivní škole pracují všichni učitelé s žáky, kteří si nadšeně vyhledávají informace a sdílí své poznatky s ostatními žáky ve třídě. Učitel má v této vizi působnost jakéhosi gurua, který žáky navádí a pomáhá jim. Ve školním prostředí se může provedení mé představy inkluzivní výuky od reality radikálně lišit.

Tato bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jaké změny edukace musel pedagog podstoupit v návaznosti na inkluzivním vzděláváním, které je legislativně zakotveno ve vyhlášce MŠMT z roku 2016. Pozornost je soustředěna na pochopení a následné využívání upravených postupů pedagogem. Principy inkluze však může chápat každý učitel odlišně a jejich realizace může být u jednotlivých učitelů různá.

Pro psaní bakalářské práce na toto téma jsem byla od počátku nadšená. Inkluze v mém okolí není slovo, kterému je rozuměno. Setkávám se často s negativními reakcemi, které vznikají na základě pocitů a nejsou podloženy věcnými argumenty. Principy inkluze jsou opomíjeny a nahrazovány negativní zkušeností, která nemusí vycházet z nastavení systému, ale z učitelova postoje a preferencí. Toto téma je mi blízké i z pohledu profesní dráhy. Ráda bych se stala učitelkou a to sebou přináší i nutnost vypořádat se inkluzivním pojetí výuky. Chtěla bych, aby tato práce přinesla ucelenější obraz změn, které musel/měl by učitel překonat, aby se mohl stát dobrým pomocníkem na cestě za vzděláním jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků, které se s nimi učí ve třídě.

1. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je rozdělena na tři tematické celky. První kapitola je věnována představení inkluze. V této části vymezuji základní důležité termíny pro tuto práci, věnuji se teoretickým východiskům a základním principům inkluze, představuji *Vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* a nakonec podávám přehled o účastnících vzdělávání, který se stává podložím pro další kapitoly této práce.

Druhá část je věnována nastínění tradičního pojetí výuky. Pozornost je zaměřena na vztahy, které jsou spojeny s pedagogem a jeho výukou. Tato část slouží jako východisko pro část třetí, která popisuje změny edukace, jež jsou navázány na přístup pedagoga. Důraz je přitom kladen na komparaci kurikula, hodnocení, výukových metod, forem organizace a dalších specifik jednotlivých pojetí vzdělávání.

1.1. Inkluze

Tento termín do českých škol vstupuje systémově s vyhláškou MŠMT z roku 2016. Jedná se o zapojení žáků speciálních škol do edukace škol běžných. Tato část práce se zaměřuje na vymezení inkluze a představuje základní nástin inkluzivního vzdělávání. Nejprve je prostor věnován terminologii a poté teoretickým východiskům, která se vyjadřují k dokumentům důležitých pro oporu v inkluzi, základní principy srovnávají různá pojetí primárních tendencí, které by buď inkluze měla obsahovat, nebo by k nim měla směřovat a poslední dva oddíly se vztahují k vyhlášce MŠMT, která tvoří právní zaštitění inkluze u nás.

1.1.1. Vymezení termínů

S inkluzí se pojí specifické pojmosloví, které je třeba si utřídit a vědět, co vlastně jaký termín znamená. Představeny budou termíny pro různé formy edukace dětí s PNO¹, do kterých je zahrnut i pojem inkluze.

¹ Žák s postižením, narušením nebo ohrožením.

Exkluze - Žáci, kteří jsou vyloučení z procesu vzdělávání.²

Segregace - Žáci se dělí podle předem daných kritérií na třídy běžných a specializovaných škol. Ideou této formy je vzdělávat žáky v co nejvíce homogenních skupinách, kde by mělo probíhat podle této formy osvojení si vědomostí nejsnáze.³

Integrace - Žáci se na nějaké úrovni sice dělí na třídy běžných a specializovaných škol, ale s určitou pomocí mohou žáci s PNO docházet do běžné školy. Předpokladem je spolupráce běžných a specializovaných škol.⁴

Inkluze - Je pojem pro tuto práci nejdůležitější, a tudíž pro jeho vysvětlení bude použito více různých definic či názorů. Jednou z takových základních definic je tato:

“Inkluzi ve vzdělávání chápeme jako proces transformace vzdělávacích systémů usilujících o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách.”⁵

Jedná se tedy o možnost výběru školy podle preferencí žáků a rodičů. Slovenský profesor V. Lechta zmiňuje v souvislosti s inkluzí i myšlenku vnímání různorodosti jako normality. Navíc v inkluzivním pojetí by již specializované školy měly přestávat fungovat a celková edukace by se měla přenést do běžných škol.⁶ Tuto myšlenku shrnuje definice inkluze docentky V. Hájkové a dr. I. Strnadové, které obě působí na PF UK v Praze:

“Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.”⁷

Další zajímavý prvek inkluze, který se objevuje v definicích je aspekt procesu. V řadě inkluzivních definic se totiž setkáváme s myšlenkou inkluze ne jako cíle, ale

² Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. Str. 26.

³ Srov. Tamtéž, str. 26-27.

⁴ Srov. Tamtéž, str. 27.

⁵ BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6. Str. 16.

⁶ Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 27.

⁷ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*, 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. Str. 12.

právě jako procesu. Například speciální pedagog J. Slowík říká, že: *“Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení”*⁸.

Jiné definice zase sdělují, že inkluze se nerozumí jen začlenění žáků s PNO do běžných škol, ale i celkový přístup učitelů, který má být individuální ke každému žákovi. Takovou definici podává pedagožka zabývající se inkluzí M. Tannenbergerová: *“Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti.”*⁹

Podle této definice se inkluze posouvá od dětí, kteří potřebují nějakým způsobem pomoc, ke všem dětem.

Začlenění rozmanitosti - V. Lechta k formám edukace řadí ještě úplné zakončení procesu začleňování, kdy se stává inkluze samozřejmostí.¹⁰

Někteří autoři vnímají inkluzi jako proces a jiní inkluzivní vzdělávání chápou jako *“ideální cílový stav fungování vzdělávacího systému”*¹¹, přičemž charakteristické pro něj je společné vzdělávání všech žáků.¹² Objevují se i další možnosti definic jakou je třeba tato, která vnímá inkluzivní vzdělávání jako *“vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci”*¹³.

1.1.2. Teoretická východiska

Myšlenka inkluze bytostně souvisí s definováním lidských práv. Základním dokumentem je Všeobecná deklarace lidských práv (1948). Jedním z nejdůležitějších článků pro inkluzi je hned první článek, ve kterém je zdůrazněna rovnost práv všech

⁸ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze* In: rvp.cz [online]. ©2012, 26. června [cit. 2019-09-20]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluzie.html/>

⁹ TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1. Str. 35.

¹⁰ Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 27.

¹¹ BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 16.

¹² Srov. Tamtéž, str. 16.

¹³ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*, str. 13.

lidí.¹⁴ Článek druhý nám zase sděluje, že je vyloučeno rozlišování mezi lidmi na základě *“rasy, barvy, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení”*¹⁵. K vzdělání samotnému se ještě vyjadřuje článek 26., který obsahuje cíle vzdělání, kterými jsou rozvoj žáků, zvyšování úcty k lidským právům, růst tolerance a dobrých vztahů mezi národy a lidmi různého náboženského vyznání či rasy.¹⁶

U nás je nejvyšší právní ochranou lidských práv Listina základních práv a svobod (1993), která do jisté míry vychází z Všeobecné deklarace lidských práv (1948). Podobně zní i část článku prvního, která je základní premisou pro inkluzi: *“Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i v právech.”*¹⁷

1.1.3. Základní principy

Ani bez žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) třída nemůže obsahovat pouze žáky vědomostně zcela vyrovnané. V mnoha *“studiích bylo prokázáno, že vývojové rozdíly mohou být mezi žáky prvního ročníku jeden až tři roky a že počet žáků s poruchami učení se pohybuje mezi 10-20 %”*¹⁸. Z tohoto důvodu se zdá, že uplatnění principů inkluze nemusí být výhodou pouze pro žáky se SVP, ale i pro ostatní žáky ve třídě.

Speciální pedagog P. Adamus shrnul principy inkluze do následujících kategorií¹⁹:

- I. princip vzájemné úcty a respektu - Staví na vnímání a toleranci potřeb druhých. Vychází z pojetí heterogenní třídy, ve které jsou žáci různorodí a potřebují jiné podmínky k učení.

¹⁴ Srov. Všeobecná deklarace lidských práv a svobod. OSN, 1948, článek 1.

¹⁵ Tamtéž, článek 2.

¹⁶ Srov. Tamtéž, článek 26.

¹⁷ Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Článek 1.

¹⁸ VÍTKOVÁ, M. In BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 187.

¹⁹ Srov. ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*, 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7. Str. 21-24.

- II. princip vzájemné podpory a spolupráce - Týká se nejen spolupráce mezi žáky, ale také mezi učiteli a dalšími účastníky vzdělávání. Pedagog vnímá žáky jako samostatné individuality.
- III. princip diferenciací a individualizace - Žák k dosažení výsledků potřebuje nastavení takové výuky, která zajistí optimální rozvoj jeho učení, což zajišťují princip diferenciací a individualizace.
- IV. princip funkční komunikace - Jedná se o princip, který se prolíná všemi předchozími. Učitel, žák i další účastníci musí být schopni na sebe adekvátně reagovat a využívat přiměřený způsob komunikace.

1.1.4. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška je de facto zastřešením inkluze v ČR. Její přednost je v tom, že obsahuje již samotné kroky, jak ve vzdělávání žáků se SVP postupovat. Vyhláška je rozdělena na 5 částí a na jejím konci jsou přiložené přílohy. V první části jsou obsaženy obecné parametry samotné vyhlášky, koho se týká a co upravuje.²⁰

Část druhá se zabývá vzděláváním žáků se SVP. Rozpracovává pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň vyhodnocuje škola sama podle jasně daných kritérií, od druhého stupně vzniká nárok na podpůrná opatření po navštívení školského poradenského zařízení a podání informovaného souhlasu. Školské poradenské zařízení vydává zprávu a doporučení. Zpráva obsahuje sdělení důležité pro následné vyhodnocení doporučení, které v sobě již obsahuje postup pro poskytování úprav vzdělávání a podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření patří například individuální vzdělávací plán (IVP)²¹, asistent pedagoga²², tlumočnick českého znakového jazyka, nebo přepisovatel pro neslyšící.²³

²⁰ Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírnka zákonů 8.12.2017. ISSN 1211-1244.

²¹ IVP může upravovat obsah i formu vzdělávání, časové rozvržení, ale také i konečné výstupy.

²² Asistent pedagoga nejenže pomáhá žákovi různých vzdělávacích potřeb se zvládnutím samotného vzdělávání, ale také vede žáka k jeho samostatnosti.

²³ Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část 2.

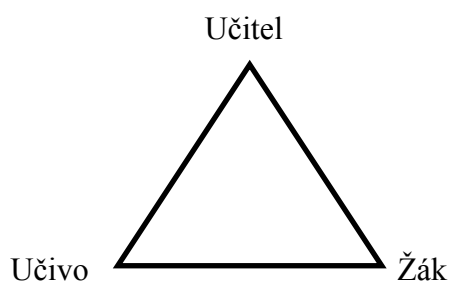
Část třetí nám sděluje, že každý žák se primárně zařazuje do třídy, která není zřízena podle zvláštních kritérií. Jen v případě zájmu žáka, rodiče nebo na základě doporučení poradenského zařízení lze žáka zařadit do specializované třídy.²⁴

Část čtvrtá se zabývá vzděláváním žáků nadaných. Kdo je žákem nadaným a jaké úpravy či možnosti jsou mu dány k rozvíjení jeho talentu.²⁵

Dokument je doplněn o přílohu, ve které jsou obsaženy příklady jednotlivých podpůrných opatření určené žákům s různými stupni podpory.²⁶

1.1.5. Účastníci inkluze

Ve vzdělávání se využívá tzv. didaktický trojúhelník účastníků (viz obr. 1), jenž je spojen se jménem německého pedagoga J. F. Herbarta, do kterého patří učitel, žák a učivo. Všechny tyto složky jsou na sobě závislé a vzájemně se ovlivňují. Pro představu uvedu jednotlivé příklady. Učitel zpracovává obsah vzhledem k potřebám třídy, vybírá adekvátní informace, které se transformují v učivo (tzv. didaktická transformace). Zároveň má vztah k žákům, kterým se snaží učivo vhodnou formou předat. Žáci zase poskytují zpětnou vazbu učiteli a snaží se osvojit si dané učivo.



Obrázek 1: Tradiční pojetí didaktického trojúhelníka²⁷

Didaktický trojúhelník se při inkluzi rozšiřuje o další účastníky. Vedle učitele se dále zařadí *“speciální pedagog (či školní speciální pedagog), asistent (osobní asistent*

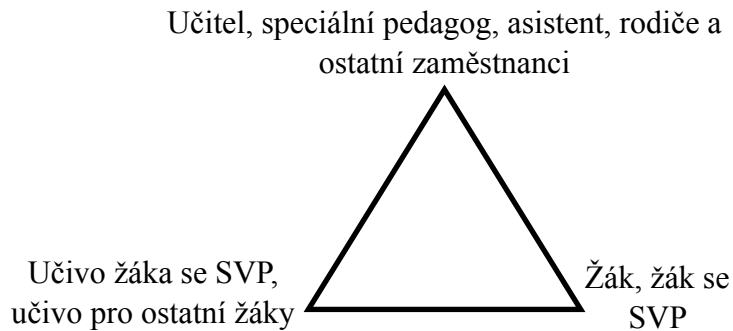
²⁴ Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, část 3.

²⁵ Srov. Tamtéž, část 4.

²⁶ Srov. Tamtéž, příloha č. 1.

²⁷ Zdroj: SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. Str. 112.

nebo asistent pedagoga; v SR²⁸ asistent učitele), rodiče, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, lékař, psycholog (či školní psycholog), výchovný, případně kariérní poradce, metodik prevence (v SR také sociální pedagog), přátelé a podporovatelé školy, politici.”²⁹ V oblasti učiva se přidá kurikulum žáka se SVP a u žáka se přidá žák se SVP. Změna schématu didaktického trojúhelníku je znázorněna na obr. 2.



Obrázek 2: Didaktický trojúhelník v inkluzivním vzdělávání³⁰

1.2. Výuka učitele před zavedením vyhlášky (tradiční přístup)

Tato kapitola pojednává o některých částech edukace před zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb. Tradiční přístup je zde spíše zjednodušeným termínem, který slouží k vyjádření jakéhosi schématu školství či paradigmatu edukace před zavedením této vyhlášky. Pro nastínění předkládám vymezení základních témat tradiční výuky (viz tab. 1).

²⁸ SR je zkratkou Slovenské republiky.

²⁹ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 121.

³⁰ Zdroj: vlastní zpracování na základě textu: LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 121.

Tabulka 1: Základní témata tradiční výuky³¹

	Tradiční přístup
Obraz člověka	Zdravý vs. vadný
Sociální forma	Homogenita
Didaktický základ	Selekce
Prostřednictvím	Redukovaných a rozkouskovaných obsahů Segregace Kurikul vztahujících se k typu školy

1.2.1. Postižení

V tabulce 1 je zobrazen obraz člověka v tradičním školství jako dvojí - zdravý či vadný. Na základě určité normy se poté žáci rozčleňují na zdravé a ty ostatní. Na tomto dělení je založeno vyčleňování dětí do speciálních škol, v kterých vyučují speciální pedagogové, kteří jsou připraveni pracovat s dětmi, které mají různé nestandardizované potřeby pro výuku, a mohou jim tak umožnit vzdělávat se v upravených podmínkách. Pro tento koncept je důležité pochopit, co se vlastně skrývá pod pojmem postižení, a jak se s ním pracuje.

1.2.1.1. Postižení jako odchylka

Termín postižení se i se změnou rámce vzdělávání mění. V tradičním školství se postižení vyznačuje rozlišováním žáků od určitého průměru. Postižení je jakási kvalita žáka, která je pro něj charakteristická. Věda a nashromážděné poznatky nám umožňují vytvářet tabulky, do kterých se žáci zařazují, a pokud jsou tzv. mimo ně, znamená to, že se nejedná o normální vývoj. Tyto odchylky můžeme pozorovat již od doby před samotným narozením. Zpravidla vzniká postižení působením některého z onemocnění.³²

Pokud správně rozpoznáme všechny abnormality, můžeme přistoupit k správné pomoci. Například pokud dítě špatně slyší, je třeba ho naučit jiný způsob komunikace.

³¹ Zdroj: TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Str. 37-38.

³² Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 42-43.

Tradiční pojetí staví na popsání těchto odchylek, které je dále důležité pro zařazení žáka do vzdělávacího systému.³³

Postižení se dle WHO dělí na *“biologicko-orgánové, psychicko-funkcionální a sociální”*³⁴. Neznamená to tedy, že postižený člověk je jen ten, kdo má zdravotní problémy. Škála druhů postižení je velmi široká.

1.2.1.2. Postižení a teorie rámců

Prezident Americké sociologické asociace Erving Goffman se zabýval mimo jiné i teorií rámců a dramaturgickým přístupem. Jedná se o to, že na jakoukoli skupinu lidí lze použít jeho přístup. Jednoduše by se dalo říct, že lidé ve skupině hrají divadlo. Lidé se snaží, aby ostatní (diváci) z jejich výkonu měli co nejlepší dojem. Člověk chce, aby vypadal v definované chvíli dobře a snaží se toho dosáhnout pomocí kontrolování chování druhých (např. reakcí na jeho osobu). Interakce mezi lidmi probíhá na základě vymezených pravidel, rámců. Mezi interakční pravidla patří např. úcta a mravy. Také nejsou rámce něčím stejnorodým. U každého člověka může být jejich vnímání jiné, a proto se člověk snaží dešifrovat různé významy. Interakce ale nemusí být nutně stabilní, pokud se chceme domluvit např. s dětmi či opilcem, může se celá zhroutit.³⁵

Problém spojený s touto teorií je stigmatizace osob, např. na základě etnického podtextu. Díky rámcům může člověk vstupovat do interakce s předsudky, které druhý cítí a musí se s nimi vyrovnat. Podle této teorie není tím pravým postižením zdravotní dysfunkce, ale jednání ostatních lidí, *“nálepkování”*, které jim neumožní dostatečnou sociální interakci a možnosti, které má jiný člověk. V tradiční edukaci je žák svázán okolím, které ho buď vyčleňuje nebo se k němu chová předsudečně, což se odráží v jeho vývoji osobnosti a posuzování společnosti.³⁶ Učitel by měl tedy být schopen vést vhodnou komunikaci se žáky bez stigmatizačních a *“nálepkovacích”* tendencí a vnímat komunikační rámec. V tradičním školství záleží na jednotlivých učitelích, jak realizují

³³ Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 44.

³⁴ Tamtéž, str. 44.

³⁵ Srov. ŠUBRT, J. Dramaturgický přístup Ervinga Goffmana: K českému vydání Goffmanovy knihy *“Všichni hrajeme divadlo”*. *Sociologický časopis* [online]. 2001, roč. 37, č.2 [cit. 2019-09-27]. ISSN 2336-128X (Online). Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d2c620198dbbc47642609750b19634193e185d07_150_01-2SUBRT.pdf

³⁶ Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 46-47.

komunikaci se žáky. V inkluzivní edukaci by měl být brán ohled na konkrétní žáky a jejich snahu.

1.2.2. Diferencovanost škol

V. Lechta se k tématu diferencovanosti škol vyjadřuje takto: *“zvýšená diferencovanost školského systému způsobuje, že selekce ve školách často neumožňuje uplatnění schopností dítěte a úspěšnost žáka ve škole často souvisí se společenským postavením rodičů”*³⁷. Tento názor vnímá zvýšenou diferencovanost jako negativního činitele a označuje rodinné prostředí jako důležitý determinant úspěchu žáka.

Škola v tradičním vzdělávání vyčleňuje žáky do speciálních škol. *“Výzkumy ukázaly, že příčinou přeřazování žáků z běžných škol do speciálních škol je často dysfunkce běžné školy na administrativně-politicko-vzdělávací úrovni.”*³⁸ Školy přeposílají žáky, čímž se za ně zbavují odpovědnosti. Mimo výhod segregace (speciální vzdělávání žáků s nestandardními potřebami aj.), je zde i řada nevýhod, a to zejména pro žáky, kteří nemají postižení.³⁹ Mezi ně patří fakt, že segregace *“izoluje od běžného společenského prostředí, od socializačních vlivů, někdy i od vlastní rodiny”*⁴⁰.

Výsledky výzkumů (PISA) shrnují, že země, které nemají téměř žádnou selekci, mají nejvyšší vykazování úspěchů ve výsledcích. Naopak žáci z našich speciálních škol ve srovnání s ostatními zeměmi vůbec neobstáli, co se týče nabytí vědomostí a následně jejich využívání nebo aplikace osvojených myšlenkových operací. Výzkum OECD vysledoval, že u nás se vzdělání odvíjí od sociálního a hmotného zabezpečení rodiny.⁴¹

1.2.3. Kurikulum

Od počátku 90. let se do tématu vzdělávací politiky začleňuje problematika kurikula. Pojem kurikula není vždy plně jednoznačný. Záleží z jaké perspektivy se na termín nahlíží.⁴² Z pohledu pedagogiky se dají vyčlenit dva důležité významy tohoto termínu.

³⁷ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, str. 49.

³⁸ Tamtéž, str. 49.

³⁹ Srov. Tamtéž, str. 49.

⁴⁰ Tamtéž, str. 49.

⁴¹ Srov. Tamtéž, str. 50.

⁴² Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3. Str. 234-241.

Prvním je kurikulum jako "vzdělávací program, projekt, plán: zahrnuje škálu od programu jednotlivého kurzu nebo vyučovacího předmětu až po komplexní program vzdělávací instituce, tj. plán všech aktivit ve škole"⁴³. Druhým vymezením kurikula je pak "průběh studia a jeho obsah: charakteristika vzdělávací dráhy a obsah zkušenosti, kterou žák získává v době studia"⁴⁴.

Definice kurikula je velké množství. Jedna z nabízených definic pochází od pedagoga J. Průchy: "Kurikulum - obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení."⁴⁵

Do roku 2005 bylo v České republice využíváno jednostupňové tradiční kurikulum, které se opíralo o poznatky jednotlivých vědních oborů a celostátně závazné učební plány. Moderní pojetí dvoustupňového kurikula, které se začalo v České republice zavádět od roku 2005, je tvořeno rámcovými (RVP) a školními vzdělávacími programy (ŠVP). ŠVP si každá škola vytváří sama a realizuje se podle nich dané vyučování. RVP přenechává větší prostor školám a učitelům a představuje důležitý krok pro individualizaci výuky, s kterou souvisí samotná inkluze.

1.2.4. Učivo

Učivo je chápáno jako obsah školního vyučování nebo vzdělávání. Tradičně je tvořeno třemi složkami - vědomostmi, dovednostmi a hodnotovou orientací žáka, jeho zájmy, přesvědčením a postoji. Toto dělení není ale zdaleka jediným možným. Existuje celá řada náhledů na učivo. Jedním z takových může být nahrazení této struktury cílovými kompetencemi žáka, které mají více zohlednit propojenost všech tří složek učiva.⁴⁶

Vědomosti jsou pro řadu předmětů stěžejní částí učiva. Zahrnují do sebe fakta, pojmy a generalizaci. Fakta jsou popisem jevů, náplní pojmů, díky kterým jsme schopni uvažovat o dílčích faktech v složitějších souvislostech. Generalizace se vyznačuje učením, jak princip využít v nové situaci. Díky ní je jedinec schopen odhadnout

⁴³ WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6. Str. 15.

⁴⁴ Tamtéž, str. 15.

⁴⁵ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*, str. 235.

⁴⁶ Srov. VEVERKOVÁ, H. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Str. 126.

výsledek jevu a to i takového, s kterým se dosud nesešel. Právě kladení důrazu na složku vědomostí se setkává s opakovanou kritikou veřejnosti, která se zakládá na argumentaci nepoužitelnosti naučeného v přesahu do každodenního života. Podle kritiky jsou poznatky omezeny jen na prostředí školního vyučování a chybí zde jejich následná další aplikace.⁴⁷

Dovednosti vyjadřují naučení nějakého druhu činnosti. Zahrnují cíl aktivity, zvolené pomůcky, volbu postupu a samotný výsledek práce.⁴⁸

Hodnoty jsou vyjádřením atributu důležitosti. Odráží význam dané skutečnosti pro jedince. Hrají zásadní roli při výstavbě mravního vědomí člověka.⁴⁹

1.2.5. Výukové metody

Výukové metody plní řadu funkcí - zprostředkovatelskou, aktivizační, formativní, výchovnou a komunikační⁵⁰. Jedná se tedy o komplexní dílčí oblast, která se neomezuje pouze na předávání poznatků. Pro lepší znázornění a ukázání praktického přesahu výukových metod poslouží pyramida učení S. Shapiro (viz obr. 3), která ve své knize *Výživa a vaše zdraví* vyjadřuje kolik procent informací si žák zapamatuje při použití jednotlivých výukových metod. Míra získávání poznatků roste s větším zapojením žáka do výuky.⁵¹

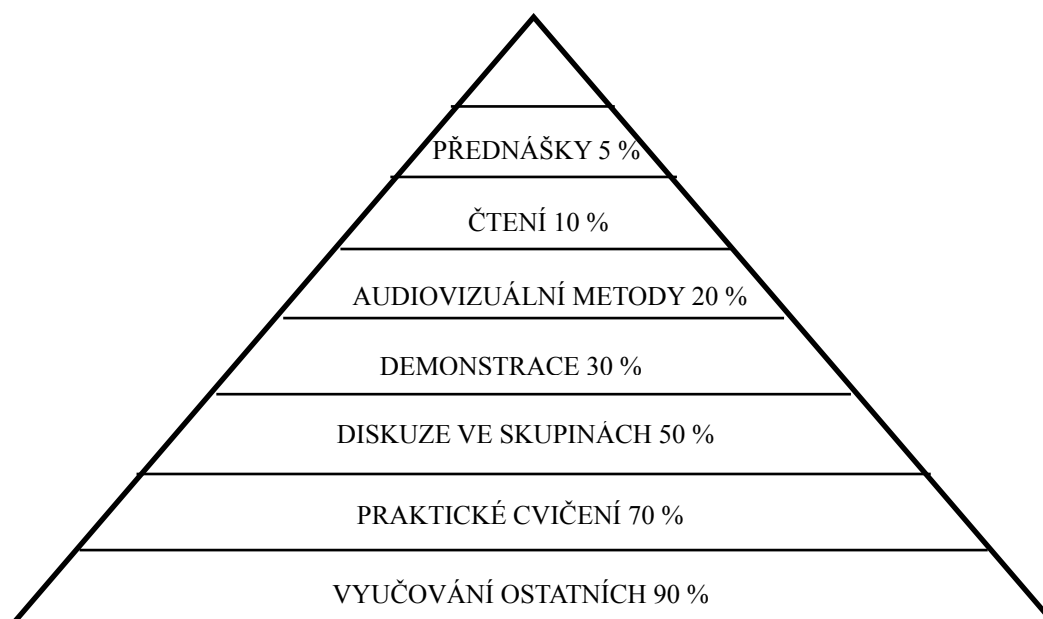
⁴⁷ Srov. VEVERKOVÁ, H. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 126-129.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, str. 129-130.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, str. 130.

⁵⁰ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 13.

⁵¹ Srov. KALHOUS, Z. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 308.



Obrázek 3: Pyramida učení⁵²

Z důvodu potřeby ukázaní rozdílů tradičního a inkluzivního pojetí výukových metod je využita klasifikace zaměřená na didaktický aspekt profesorů J. Maňáka a V. Švece, kteří rozdělují výukové metody do tří základních skupin - klasické, aktivizující a komplexní.⁵³

1.2.5.1. Klasické výukové metody

Klasické výukové metody jsou charakteristické pro pojetí tradiční výuky. Vyznačují se frontální výukou s dominantním postavením učitele, který předává hotové informace žákům.⁵⁴ Tyto metody jsou v klasifikaci ruského pedagoga I. J. Lernerera pojmenovávány jako informačně-receptivní. Mezi klasické výukové metody patří slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické metody.

Slovní metody obsahují metody monologické (vysvětlování⁵⁵, přednáška, výklad...), dialogické (rozhovor, diskuze...), písemných prací a metody práce s učebnicí či knihou. Dialogické metody rozdělují aktivitu mezi učitele a žáky. Žák při

⁵² Zdroj: KALHOUS, Z. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 308.

⁵³ Srov. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, str. 14.

⁵⁴ Srov. Tamtéž, str. 16.

⁵⁵ Vysvětlování je běžnou metodou, která seznamuje žáky s novými informacemi.

nich využívá již naučené poznatky, na které reaguje např. je hodnotí. Metody práce s učebnicí či knihou zvyšují učební aktivitu žáků.⁵⁶

Metody názorně-demonstrační vycházejí z konceptu J. A. Komenského a jeho slovně-názorné koncepce. Důraz je kladen na smysly. Často jsou tyto metody doplněny o vysvětlení nebo rozhovor.⁵⁷ Podle Z. Kalhouse není tato metoda ve velkém měřítku vhodná pro starší ročníky, neboť neobsahuje v dostatečné míře abstrakci, pojmové učení a praxi.⁵⁸

Metody dovednostně-praktické směřují aktivitu na žáka. Zaměřují se na praktické poznatky a dovednosti, a mají tak plnit úlohu spojovatele mezi školním teoretickým prostředím a běžným životem. Při těchto metodách se rozvíjí psychomotorické dovednosti.⁵⁹

Klasické výukové metody mají řadu kladů ale i omezení ve výuce. Mezi největší nevýhody těchto metod patří malý prostor k vyjádření žáků dále se při nich nezvyšuje zájem o učivo ani komunikační schopnosti žáků. Mezi výhody naopak patří nízká časová náročnost na přípravu výuky, ty to metody jsou vhodné pro uváděcí hodiny i výuku s náročným obsahem a zajišťují systematické poznámky.⁶⁰

1.2.5.2. Inovativní výukové metody

Mezi inovativní výukové metody patří dle dělení J. Maňáka a V. Švece aktivizující a komplexní metody. Aktivizující metody si kladou za cíl motivaci a aktivizaci žáků. Využívá se při nich také samostatné práce žáků, která má vést k většímu zapojení studentů do výuky, kteří se tak stávají aktivními účastníky. Do kategorie aktivizačních metod řadíme např. diskuzi, výukové hry či metody heuristické.⁶¹

Komplexní metody se vyznačují propojením několika didaktických kategorií do komplexního celku.⁶² Prvky komplexních metod jsou *”metody, organizační formy*

⁵⁶ Srov. KALHOUS, Z. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str 317-322.

⁵⁷ Srov. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, str. 49.

⁵⁸ Srov. KALHOUS, Z. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 323.

⁵⁹ Srov. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, str. 53.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, 38-39.

⁶¹ Srov. Tamtéž, 16-17.

⁶² Srov. MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. Str. 131.

výuky, *didaktické prostředky nebo životní situace*⁶³. Mezi tyto komplexní metody se řadí známé rozdělení na frontální, individuální, skupinovou a partnerskou výuku, a dále metody méně známe, kterými jsou např. kritické myšlení, brainstorming, televizní výuka či formy s psychologickou návazností, kterými jsou sugestopedie a hypnopedie.⁶⁴

1.2.6. Organizace formy výuky

Organizačními formami výuky se zpravidla rozumí uspořádání procesu výuky. Jedná se o kategorii zahrnující místo výuky a hledisko koho a jakým způsobem pedagog vyučuje. Spojení vhodných organizačních forem s výukovými metodami je dobrým předpokladem pro splnění výukových cílů.⁶⁵ Rozdělení organizačních forem vysokoškolského pedagoga zaměřeného mimo jiné na školní edukaci V. Václavíka je následující⁶⁶:

I. Individuální výuka

II. Hromadná a frontální výuka

III. Individualizovaná výuka

IV. Projektová výuka

V. Diferencovaná výuka

VI. Skupinová a kooperativní výuka

VII. Týmová výuka

VIII. Otevřené vyučování

1.2.6.1. Hromadná a frontální výuka

Pro vymezení tradičního školství jsou hromadná a frontální výuka klíčovými aspekty. Hromadná výuka je nejvyužívanější formou organizace výuky. Na prosazení této formy měl zásadní vliv J. A. Komenský, jehož myšlenkou bylo naučit všechno všechny. Důležitá pro realizaci této výuky je diferenciací žáků podle jejich mentálních schopností. To se uskutečňuje na základě rozdělení studentů do školních tříd podle jejich věku. Učitel vysvětluje látku najednou všem dětem ve stejném časovém úseku.

⁶³ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*, str. 131.

⁶⁴ Srov. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. str. 17.

⁶⁵ Srov. VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 293-294.

⁶⁶ Tamtéž, str. 293-306.

Pojem frontální výuka vyjadřuje dosahování cílů výuky, které je stejné pro všechny žáky.⁶⁷ Definice samotné hromadné výuky zní: “hromadná výuka je tradičním způsobem vyučování, v němž učitel pracuje hromadně, tj. současně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti”⁶⁸.

Organizování vyučování je spojeno s jednotkami vyučovacích hodin, mezi které jsou vkládány přestávky. Obsah výuky je rozdělen do vyučovacích předmětů, z kterých je sestaven školní rozvrh.⁶⁹

Klasifikaci jednotlivých hodin výuky sestavuje pedagog J. Horák⁷⁰:

- I. hodiny přípravy žáků na osvojování nových vědomostí a dovedností (hodiny motivační)*
- II. hodiny osvojování nových dovedností*
- III. hodiny opakování a upevňování dovedností*
- IV. hodiny vytváření a upevňování dovedností*
- V. hodiny použití vědomostí a dovedností v praktických činnostech*
- VI. hodiny ověřovací a hodnocení - diagnostické*
- VII. hodiny kombinované (smíšené), realizují se všechny etapy vyučovacího procesu*

Nejvyužívanějším typem je hodiny kombinovaná. Úskalím častého využívání této hodiny je sklon pedagoga k následné šablonovitosti. Hodina se tak stává pro žáky rutinou a tlumí jejich zájem o výuku.⁷¹

Zajímavý názor z pohledu rozdělení vzdělávání na tradiční a inkluzivní předkládá V. Vaculík, který píše, že obsah v minulých desítkách let prošel významnými změnami zejména díky novým poznatkům věd, naopak organizace vyučování se ve své podobě nijak zásadně neproměnila.⁷²

Výhodami hromadné výuky jsou zejména produktivita, která je odrazem výuky velkých skupin žáků, nízké náklady a dobré výsledky v měřitelných testech. Hlavní

⁶⁷ Srov. VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 295-298.

⁶⁸ ZORMANOVÁ, L. Výukové metody komplexní - 1. část In: *Metodický portál RVP* [online] 2012-02-02 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html/>

⁶⁹ Srov. Tamtéž, 295.

⁷⁰ VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 296.

⁷¹ Srov. Tamtéž, str. 296.

⁷² Srov. Tamtéž, str. 297.

kritikou této organizace formy výuky je poté pasivita žáků, díky které musí pedagog využívat strategie na udržení jejich pozornosti a motivace.⁷³

1.2.7. Hodnocení

Definice pojmu od pedagogů Z. Koláře a R Šikulové zní: „*Hodnocení je systematická činnost, která vede k určení kvalit a výkonů jedince. Jedná se o složitou aktivitu, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na skutečnost.*“⁷⁴ Jak lze vidět z této definice, hodnocení v sobě zahrnuje komplexní přístup, který vychází z celé řady dílčích aktivit. Učitel na základě potřebných dat podává hodnocení, které se dostává k žákovi a rodičům. Pedagog si své stanovisko musí umět obhájit a podložit vhodnými údaji. Žák hodnocení reflektuje, podává zpětnou vazbu. V případě, že hodnocení neodpovídá žakově očekávání, měl by se najít důvod, proč tomu tak je, neboť na žáka může mít negativní dopad, pokud vnímá, že je učitelem přeceněn či podceněn (žák se např. může přestat snažit o lepší výsledky, neboť má pocit, že vynaložené úsilí není úměrné výslednému hodnocení).

To, že hodnocení není stejné v tradiční a inkluzivní výuce dokládá tvrzení dr. L. Zormanové: „*hodnocení je ovlivněno charakterem výuky a typy cílů, kterých má být dosaženo*“⁷⁵. Na hodnocení má vliv i výuková metoda, organizační forma či učitelovi individuální charakteristiky.

Existují dvě základní formy školního hodnocení - klasifikace a slovní hodnocení. Klasifikace znázorňuje výsledek číslem od 1 do 5. V potaz jsou brány kromě vědomostní a dovednostní i další předpoklady, kterými může být motivace, snaha či zájem. Klasifikace je nejvyužívanějším hodnocením v ČR. Toto hodnocení se uplatňuje často v tradiční výuce, ale není to pravidlem. Umožňuje srovnávání žáků. Pro učitele není tak časově náročné jako např. slovní hodnocení. Hodnocení slovní vyjadřuje výsledky textovým rozpracováním dosažených vědomostí a dovedností. Dokáže lépe popsat, v čem se žák má zlepšit. Je lépe využitelné pro žáky, kteří mají speciálně

⁷³ Srov. VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 297.

⁷⁴ Kolář, Z. a Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha. Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. Str. 11.

⁷⁵ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. Str. 207.

nastavené podmínky výuky. Statisticky srovnávat výsledky slovním hodnocením je jen velmi obtížné.

1.3. Výuka po inkluzivní reformě z pohledu přístupu učitele

V této kapitole budou detailně popsány některé změny, které se týkají inkluzivní edukace a zároveň se přímo vztahují k pedagogovi. Pro základní nástin je přiložena rozšířená tab. 1 o přístup inkluzivní pedagogiky (viz tab. 2).

Tabulka 2: Základní témata tradiční a inkluzivní výuky⁷⁶

	Tradiční přístup	Přístup inkluzivní pedagogiky
Obraz člověka	Zdravý vs. vadný	Člověk jako jednota
Sociální forma	Homogenita	Heterogenita
Didaktický základ	Selekce	Kooperace
Prostřednictvím	Redukovaných a rozkouskovaných obsahů Segregace Kurikul vztahujících se k typu školy	Učení se společnému předmětu Vnitřní diferenciaci a individualizace Individualizace společného kurikula

Jak je z tabulky vidět, inkluzivní pedagogika se opírá zejména o individualizaci. Upouští od tradičního modelu vzdělávání zejména v otázce diferencování dětí podle jejich mentální úrovně, které má zabezpečit jejich hromadné vzdělávání nastavené na základě úrovně vědomostí a dovedností, které by si měli v daném časovém úseku osvojit. Žák je v inkluzivním pojetí brán jako celistvá osoba se svými kladnými a negativními stránkami. Z tohoto pohledu je také nutné pozměnit vedení třídy tak, aby všichni žáci chápali svou odlišnost od druhých a potřeby ostatních žáků.

⁷⁶ Zdroj: TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* str. 37 - 38.

1.3.1. Porozumění inkluzi učitelem

Učitel hraje klíčovou roli při realizování inkluze ve výuce. Pedagog uskutečňuje inkluzivní výuku pomocí vhodných didaktických kategorií (výukové metody, podpůrná opatření aj.) a vybírá je v kontextu jednotlivých tříd. Učitel je také ústřední postavou při kooperaci s dalšími účastníky vzdělávacího procesu. Je tedy téměř bytostně důležité, aby se učitel seznámil a následně dostatečně porozuměl nárokům, které jsou na něj kladeny. To je předpokladem pro úspěšné zvládnutí inkluzivní výuky při hodině.

1.3.1.1. Vzdělávání pedagogů

Vzdělávání učitelů o inkluzi probíhá v rámci vysokých škol, postgraduálních vzdělávacích programů, různých dalších nastavbových kurzů, ale také v rámci jejich samostudia. Výuka na vysokých školách se upravuje v návaznosti na změnu vzdělávacího systému. Do studia je například zařazena speciální pedagogika.⁷⁷ Problematice inkluzivního vzdělávání pedagogů se věnují i odborná pracoviště, která se zabývají různými tématy (např. začlenění žáků se SVP do ZŠ či analýza sociálních determinantů žáků se SVP).⁷⁸

Při vysokoškolském studiu by si budoucí učitelé měli osvojit znalosti a dovednosti z těchto oblastí:⁷⁹

- I. individualizovaná výuka v heterogenních třídách
- II. kladení důrazu na aktivitu žáků
- III. pozorování a řízení skupin v návaznosti na interakce mezi nimi
- IV. jiné způsoby hodnocení žáků
- V. interdisciplinární kooperativní nároky
- VI. individuální sledování žáků a začlenění zóny nejbližšího vývoje
- VII. řízení interakcí žáků různých dovedností a vědomostí

Na učitele jsou tedy kladeny nové nároky, které jsou spojeny s výukou žáků, kteří netvoří homogenní skupinu. Mimo samotného předávání a osvojování informací žákům jsou zvýšené nároky kladeny na oblast upevňování třídní spolupráce mezi žáky

⁷⁷ Srov. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, str. 182.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, str. 182.

⁷⁹ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 113.

a osvojení netradičních forem hodnocení. Celkově se s novou edukací očekává, že pedagog bude disponovat větší vybaveností vědomostmi a bude věnovat více času na přípravu. Již z výzkumu V. Hájkové a H. Šmejkalové z let 2004/2005 vyplývá, že nejvíce času zabírá právě příprava a následná realizace výukových metod a forem.⁸⁰

Formami vzdělávání se zabývají autorky V. Hájková a I. Strnadová, které mluví o efektivním vzdělávání pomocí učitelů vrstevníků, kteří se vzdělávají navzájem. V Evropě je tradičním způsobem školení mladšího učitele starším, který je zkušenější. Jinou možností je vytvoření týmu školských pracovníků uvnitř školy, ve kterém jednotliví vyučující mohou vyhledávat oporu v řešení specifických potřeb. Tyto potřeby se týkají např. dodržování obecně uplatňovaných principů inkluze, komparace otázek ohledně edukace a dalších pedagogických pracovníků, řešení otázek projektů nebo diskuze nad učebními oporami z pohledu inkluze.⁸¹

Zajímavým aspektem pro vnímání inkluze učitelem je důležitost pozitivní zkušenosti. Na tuto skutečnost poukazuje americký pedagog M. F. Giangreco, který říká, že učitelův náhled na inkluzi se obměňuje v návaznosti na pozitivní zkušenosti s inkluzivním vyučováním.⁸² Na základě vlastních zkušeností by poté měl být učitel schopný vytvořit si celistvý obrázek inkluzivních strategií, které by mu mohli sloužit jako vzor pro další situace.

Příkladem postgraduálního vzdělávání v inkluzivní výuce je studijní program “*Master in Inclusive Education*” vyučovaný v Linci. Tento program začleňuje do své výuky různé oblasti inkluzivní edukace. Absolvující se poté může uplatnit na různých pozicích spjatých s inkluzivní pedagogikou. Časová dotace na splnění kurzu představuje zhruba 3 semestry, popřípadě 6 semestrů při studiu zároveň se zaměstnáním.⁸³

⁸⁰ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 106-107.

⁸¹ Srov. Tamtéž, str. 108.

⁸² Srov. Tamtéž, str. 108-109.

⁸³ Srov. Tamtéž, str. 115.

1.3.1.2. Vzájemná komunikace

Důležitou roli ve školní edukaci hraje využívání pro-inkluzivních metod komunikace ve vztahu k žákům. Důraz se klade na výměnu postojů, emocí, názorů či zkušeností. Učitel by měl dát dostatečný prostor ke komunikaci svým žákům mezi sebou, ale také na rovině učitel-žák.⁸⁴ Učitel ve výuce inkluzivního vzdělávání neupíná celou pozornost na sebe, ale naopak jí zčásti převádí na ostatní členy. Žáci se tak učí v prostředí školy vnímat pohledy druhých, dělat kompromisy či zvyšovat schopnost argumentace. Tím, že žáci pracují ve skupinách, které nemusejí být homogenní, si nacvičují komunikaci i pro budoucí život, v kterém se minimálně setkají s odlišnými názory, na které by měli být schopni reagovat v klidu a věcně.

Změna role učitele, která má návaznost v přeměně pasivních žáků na aktivně se podílejících na výuce, může být vymezena jako přerod učitele s vůdčím postavením na pedagoga vnímaného spíše jako rádce. Přehledně toto téma zpracovává slovenský profesor M. Zelina, který vytvořil 12 základních bodů, díky kterým by měl být schopen učitel vést výuku tímto způsobem. Tyto body se zabývají např. otázkou vhodného množství pochval, rozvržením poměru individuální práce žáků a vlastního vzdělávání, možností vyjádření názoru ve výuce, snahou o vytvoření kolektivních závěrů, ke kterým vede správná argumentace a vhodně volené požadavky.⁸⁵

1.3.2. Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika podle *Pedagogického slovníku* autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše je: *“vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve škol. prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz.”*⁸⁶ Na základě pedagogické diagnostiky vzniká diagnóza. Ta posuzuje určité kategorie ve vztahu k danému jedinci a dalším vlivům okolního prostředí. Pedagogická diagnóza obsahuje také doporučení pro další práci se žákem.⁸⁷ Základním rozdílem pedagogické diagnostiky v rámci změny na inkluzivní vzdělávání jsou samotní žáci.

⁸⁴ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 109.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, str. 109-110.

⁸⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. Str. 154.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, str. 154.

Žáci, kteří by v tradičním vzdělávání byli zařazeni do speciálních škol, na kterých jsou učitelé, kteří mají vzdělání z oblasti speciální pedagogiky, se najednou ocitají u učitelů, kteří se musí s jejich potřebami teprve seznámit.

Učitel si při pedagogické diagnostice klade tyto otázky: *“Jak se žák učí: Jaké strategie používá? Čím je určeno jeho chování - jaký je jeho hlavní motiv, jaké jsou jeho zvyklosti? Čím je podmíněná jeho narušená komunikační schopnost? Na jaké úrovni se žák učí a kde se nachází “zóna jeho dalšího vývoje”.*”⁸⁸ Učitel si musí osvojit celou řadu poznatků a dovedností s ohledem na žáka, který by byl jinak řazen do speciálního vzdělávání.

V otázkách pedagogické diagnostiky se nalézá termín zóna nejbližšího vývoje sovětského psychologa L. Vygotského, který jím byl vymezen jako období, kdy se dítě *“blíží k nové vývojové etapě, ale ještě jí nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) jí může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji”*⁸⁹. S tímto pojmem operují také V. Hájková a I. Strnadová v souhrnu základních důležitých oblastí, které musí být schopen učitel ovládat v inkluzivní výuce. Pedagog podle nich má sledovat zónu nejbližšího vývoje a upravovat podle něj své vyučování.⁹⁰

Důležitými orgány pedagogicko-psychologické diagnostiky a podpory jsou různá poradenská zařízení. Mezi jedno z nejdůležitějších patří pedagogicko-psychologická poradna, která vydává zprávu a závazné doporučení. Pedagog následně doporučení uplatňuje při výuce. V případě potřeby se může učitel obrátit pro pomoc na školní poradenská pracoviště a na specializovaná centra.⁹¹

⁸⁸ BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 193.

⁸⁹ VYGOTSKIJ, L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4. Str. 66.

⁹⁰ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 110.

⁹¹ Srov. VÍTKOVÁ, M. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, str. 171.

1.3.3. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou určité pomůcky či upravení standardního vyučování za účelem pomoci žákovi, který ji z nějakého důvodu potřebuje. Mezi podpůrná opatření se řadí nepřehledné množství pomůcek a úprav. Zde předkládám přehled základních podpůrných opatření, který vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb⁹²:

- I. Individuální studijní plán
- II. Asistent pedagoga
- III. Podpůrná opatření pro žáky nevyužívající řeč
- IV. Tlumočnick českého znakového jazyka
- V. Přepisovatel pro neslyšící

Tato vyhláška rozděluje podpůrná opatření podle stupně pomoci, kterou žák potřebuje. První stupeň podpůrných opatření se vztahuje k žákům s mírnou potřebou úpravy. Škola má za úkol vypracovat plán pedagogické podpory. Tento plán musí obsahovat *“zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu.”*⁹³ Učitel nemůže plnit plán pedagogické podpory bez souhlasu zákonného zástupce.⁹⁴ Žákům s vyšší až intenzivní mírou potřeby kompenzačních pomůcek a úprav je přidělen druhý až pátý stupeň podpůrných opatření. Základním rozdílem od prvního stupně je proces, kterým se škola řídí. Plán pedagogické podpory je předán školskému poradenskému zařízení a slouží jako podklad pro další posuzování nároků na vzdělávací potřeby.⁹⁵

Individuální vzdělávací plán

*“Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.”*⁹⁶ Individuální vzdělávací plán (IVP) je základním podpůrným opatřením a vtaňuje se k úpravě učiva, organizaci výuky,

⁹² Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

⁹³ Tamtéž, hlava III. § 10 odst. 2.

⁹⁴ Srov. Tamtéž, hlava III. § 10.

⁹⁵ Srov. Tamtéž, hlava III. § 11.

⁹⁶ Tamtéž, hlava III. § 3 odst. 2.

hodnocení, úpravě výukových metod a výstupů. K realizaci IVP při výuce je potřeba souhlasu zákonného zástupce a následně seznámit s úpravami vyučující.⁹⁷

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pracovníkem, který pomáhá při výuce učiteli, který vyučuje žáka se SVP. Asistent se snaží umožnit tomuto žákovi plnohodnotné vzdělávání. Oblasti, kterým se asistent pedagoga věnuje jsou vymezeny ve vyhlášce o inkluzivním vzdělávání podle dvou základních rozdělení náplně práce asistenta pedagoga.⁹⁸ Jedná se např. o přímou či podpůrnou pedagogickou činnost, která je zaměřena na vzdělávání žáků se SVP, oporu pro žáka při plnění vzdělávacích cílů, nastavení vhodných podmínek pro pedagogickou činnost nebo podporu žákům při sebeobsluze. Zdůrazněna je přitom snaha o co největší míru samostatnosti.⁹⁹ Asistent pedagoga může být určen jednomu nebo více žákům.

1.3.4. Individualizace a diferenciac

Individualizaci výuky definuje pedagogický slovník jako *“způsob diferenciac výuky při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciac vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků”*¹⁰⁰. Diferenciac v tomto pojetí doslovně znamená *“rozlišování žáků podle jejich schopností a zájmů”*¹⁰¹. Jedná se tedy o poznání silných a slabých stránek žáků a jejich následné využití při výuce. Důraz je kladen na individualitu žáků, která je umožněna v heterogenních třídách. Žák má postupně porozumět svým vzdělávacím požadavkům. Diferencované vyučování potom lze vyjádřit jako uzpůsobení organizace výuky vyučovacích metod a obsahu potřebám jednotlivých žáků či skupin. Diferenciac může být rozdělena na vnější a vnitřní. Vnější diferenciac obsahuje organizační opatření,

⁹⁷ Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, hlava III. § 3 odst. 3. a § 4.

⁹⁸ Srov. Tamtéž, hlava III. § 5.

⁹⁹ Srov. Tamtéž, hlava III. § 5 odst. 3. a 4.

¹⁰⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 82.

¹⁰¹ BARTOŇOVÁ, M. In BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 196.

kteře zajišťuje různorodost vzdělávacích přístupů a programů.¹⁰² Vnitřní diferenciaci se uskutečňuje v rámci jedné třídy. Zařazuje se do ní např. individuální vzdělávací plán, úprava učiva pro jednotlivé skupiny žáků či rozdělení žáků podle jejich schopností na menší skupiny.¹⁰³ Pedagog má v tomto smyslu velkou řadu možností a musí být schopen vybrat neoptimálnější řešení pro výuku dané třídy. Učitel musí být kreativní, aby uspokojil všechny vzdělávací potřeby žáků. Také musí při diferenciaci zohlednit celou škálu vztahů (např. jednotlivé dispozice žáků, schopnost spolupráce ve třídě, mimoškolní prostředí), která se pak následně odráží do výběru a upravování obsahu výuku, metod, organizace či způsobů hodnocení.

Individualizace se v praxi konkrétně vztahuje k typu úlohy, času určenému k vypracování úlohy, způsobu vedení výuky, organizaci a pestré zpětné vazbě pro jednotlivé žáky.¹⁰⁴

Individualizace a diferenciaci představuje základní koncept pro úspěšné zvládnutí inkluzivního vyučování. K jeho využívání je potřeba dílčích vědomostí a dovedností, kterých je mnoho. Zde předkládám výběr ze základních klíčových dovedností inkluzivního učitele, které dále více rozpracovává M. Bartoňová¹⁰⁵:

- I. chápat jednotlivce
- II. odstranit stereotypy a poskytnout žákům prostor
- III. pracovat s velkým objemem materiálů
- IV. brát v potaz různé strategie vedoucí k společnému cíli
- V. vytvořit pedagogickou diagnostiku a pracovat podle ní
- VI. snažit se dosáhnout vnímání třídy jako komunity

1.3.5. Organizace výuky

Základní přehled forem organizací výuky byl zpracován v kapitole tradičního vzdělávání. Nyní bude pozornost zaměřena na další formy výuky, kterými jsou individuální, individualizovaná, projektová, diferencovaná, skupinová, kooperativní

¹⁰² Diferenciaci může probíhat uvnitř a vně školy. Uvnitř školy se může jednat např. o rozlišení typu zaměření skupin žáků. Vně školy se diferenciaci uskutečňuje formou zaměření jednotlivých škol.

¹⁰³ Srov. BARTOŇOVÁ, M. In BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 197-199.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, str. 197.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž, str. 201-202.

a týmová výuka a otevřené vyučování. Individualizovaná a diferencovaná výuka byla představena v minulé kapitole.

Individuální výuka je založena na individuálním vztahu žáka a učitele. Žák plní úkoly ve spolupráci s učitelem, který se mu věnuje. Časová dotace je přitom volná a učivo je nastaveno podle potřeb žáka. Učení při této formě je intenzivní, ale produktivita učitele nízká. Příkladem takovéto výuky může být např. doučování.¹⁰⁶

Projektová výuka je založena na zcela jiném uspořádání obsahu vyučování. Místo výukových předmětů žáci vypracovávají určitý projekt, který v sobě zahrnuje několik předmětů najednou. Učitel pomáhá žákům s vypracováváním řešení komplexního problému, který je spojen s praxí. Důraz je kladen na téma, které je žákům blízké, díky tomu budou mít větší motivaci k práci. Důležitou součástí není jen vypracování projektu, ale také následné vyhodnocení. Projektová výuka může najít své uplatnění i v inkluzivním vzdělávání, protože *“přispívá k individualizaci výuky a umožňuje vnitřní diferenciaci”*¹⁰⁷. Uplatnění této formy je však velmi obtížné, neboť vyžaduje značné úsilí jak na přípravu, tak i na provedení. Další nevýhodou je pak také nemožnost vytvořit systematické vědomosti, které by bylo možné statisticky změřit.¹⁰⁸

Týmová výuka se vyznačuje vzděláváním žáků týmem učitelů. Ti vyučují různě početné skupiny. V jiných zemích je tato forma využívána více než u nás. I když v těchto zemích není tato forma nastavena centrálně, stává se, že sami učitelé se snaží o vzájemnou spolupráci.¹⁰⁹

Otevřené vyučování je formou výuky, která se snaží o jiné pojetí výuky. Důraz je kladen na zvýšenou odpovědnost žáka při získávání vzdělání. Základním termínem otevřeného vyučování je týdenní plán, ve kterém mají žáci rozvržené úkoly, které mají splnit. Tyto úkoly se dělí na základní, shodné všem žákům a doplňkové, které jsou individuální. Podoba učebny se přizpůsobuje potřebám dětí, které často pracují v menších skupinách.¹¹⁰

¹⁰⁶ Srov. VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. A OBST, O. *Školní didaktika*, str. 294-295.

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 302.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž, str. 299-302.

¹⁰⁹ Srov. Tamtéž, str. 304.

¹¹⁰ Srov. Tamtéž, str. 305-306.

Skupinová a kooperativní výuka jsou dalšími důležitými pojmy pro inkluzi. Jak píše autorky V. Hájková a I. Strnadová, tak je inkluzivní vzdělávání zaměřeno na přeměnu frontálního vyučování ve skupinovou výuku, přičemž se využívají individualizované učební postupy. Soutěž mezi žáky je pak nahrazena kooperací.¹¹¹ Skupinová výuka se zakládá na práci menších skupin, které jsou vytvořeny podle daných kritérií.¹¹² Skupinové vyučování je využíváno u nás běžně a mezi jeho výhodu patří přizpůsobení výuky individuálně podle potřeb a zájmů dětí. To zvyšuje míru učení a napomáhá k lepším vzdělávacím výsledkům. Teorie této výuky se zabývá jak konkrétní realizací vyučování, tak různými způsoby rozřazování žáků do skupin.¹¹³ Skupinové vyučování je vhodné řadit do *“fáze procvičování a upevňování poznatků a dovedností.”*¹¹⁴

Kooperativní učení je vymezováno autory různě, panuje však shoda v tom, že *“jde o učení založené na kooperativním vztahu v malých skupinách.”*¹¹⁵ Mezi základní principy kooperativního učení podle H. Kasíkové patří¹¹⁶:

- I. Pozitivní vzájemná závislost - žák dosáhne cíle jedině tehdy, když se to povede i ostatním
- II. Individuální skládání účtů a osobní odpovědnost - jednotliví žáci jsou hodnoceni na základě jejich práce, což se odráží do jejich vnímání odpovědnosti
- III. Podporující interakce - žáci musí k vyřešení úlohy pomáhat ostatním
- IV. Vhodné využití sociálních dovedností - při práci ve skupině je třeba využít celé škály sociálních dovedností (např. schopnost přesného vyjádření, podpora druhých, schopnost řešení konfliktů)
- V. Na skupinu zaměřená reflexe - mezi základní prvky tohoto hodnocení patří otázky, které se zaměřují na dílčí úkony, které napomohly k dosáhnutí řešení a dále na volbu postupu při plnění úlohy

¹¹¹ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 118.

¹¹² Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 215.

¹¹³ Srov. VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z. A OBST, O. *Školní didaktika*, str. 303.

¹¹⁴ Tamtéž, str. 303.

¹¹⁵ KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, str. 106–125. ISSN 0031-2336-2189 (Online). Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>. Str. 108.

¹¹⁶ Srov. Tamtéž, str. 115.

1.3.6. Úprava kurikula

Jak již bylo zmíněno v inkluzivním vzdělávání je důležité přizpůsobit výuku jednotlivým žákům se SVP. Jednou z možností je právě úprava kurikula. Tato úprava se řadí k podpůrným opatřením. Může probíhat na několika rovinách podle¹¹⁷:

- I. *diferenciace obsahu*
- II. *diferenciace procesu*
- III. *diferenciace produktu*
- IV. *diferenciace učebního prostředí*
- V. *diferenciace postupu učitele*

Učitel má tři varianty úpravy materiálu pro výuku, kterými jsou využití již existujícího obsahu nebo alternativních podkladů či vytvoření zcela nového materiálu.¹¹⁸

Úprava kurikula by měla probíhat v souladu s doporučením školského poradenského zařízení a měla by odpovídat potřebám jednotlivých žáků. Může se jednat i o opatření pouze dočasné (např. u žáků, kteří neovládají vyučovací jazyk). V návaznosti na úpravu kurikula bude mít žák odlišné očekávané výstupy a cíle jeho vzdělávání budou také zpracovány individuálně.

1.3.7. Styly učení

Styl učení definuje pedagogický slovník jako: *“postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů”*¹¹⁹. Vnitřními determinanty jsou zejména žákova motivace, jeho věk, zkušenosti či aktuální psychický stav.¹²⁰

Vnější determinanty můžeme rozlišit na¹²¹:

- I. podmínky pro žákovo učení (např. místo, čas, pomůcky)
- II. sociální situace (vyjadřují se v opozici vztahů: sám-společně, spolupráce-soupeření)

¹¹⁷ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 124.

¹¹⁸ Srov. Tamtéž, str. 19.

¹¹⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 236.

¹²⁰ Srov. LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0. Str. 29.

¹²¹ Srov. Tamtéž, str. 29-31.

- III. koncepce výuky (tradiční, alternativní)
- IV. učivo (např. volitelnost, náročnost, relevantnost, rozsah)
- V. způsob zkoušení a hodnocení (pokud učitel nastaví pouze jeden typ zkoušení a hodnocení, nemusí to některým žákům vyhovovat)
- VI. učitel a jeho vyučovací styl (např. jeho osobnostní zvláštnosti, styl učení, pojetí výuky)

Důležitou roli v procesu vzdělávání hraje diagnostika žákova učebního stylu. Pokud učitel rozpozná učební styl, může se snažit o co největší přizpůsobení žákovi.¹²² Styly učení se vydělují na základě smyslů, na které jsou zaměřeny - styl auditivní, vizuální, haptický a motorický. Auditivní styl je zaměřen na sluch, vizuální na zrak, haptický styl učení využívá nejvíce hmatu a motorický pohyb.¹²³

1.3.8. Výukové metody

Pro úspěšné zvládnutí inkluzivní výuky je důležitý vhodný výběr výukových metod a jejich následná realizace. Využívání metod, jejichž *“účinnost byla ověřena výzkumem, je v současné moderní běžné třídě skutečně výzvou pro pedagoga.”*¹²⁴ V pojetí inkluzivní školy se za důležité považuje využívání pestrých metod, které vedou k efektivní výuce. Tato rozmanitost je považována za prioritu a učitelé by na ní měli spolupracovat i mezipředmětově.¹²⁵ Využívané výukové metody by měly navazovat na principy individualizace a diferenciaci. Tyto metody by měly být také zařazeny do IVP, kde by měly být popsány a specifikovány.¹²⁶

Při inkluzivní výuce své místo zaujímají jak klasické výukové metody, tak také ve větší míře inovativní metody, které kladou důraz na individualitu jednotlivce. Příklady využívaných výukových metod jsou: *“rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry,*

¹²² Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. In KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*, str. 209.

¹²³ Srov. BARTOŇOVÁ, M. In BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 237.

¹²⁴ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 77.

¹²⁵ Srov. TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Str. 52.

¹²⁶ Srov. ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*, str. 29.

myšlenkové mapování, brainstorming a další, případně i speciálně-pedagogické metody."¹²⁷

Výukové metody jsou propojeny s celým pojetím výuky. Propojení vztahů didaktických kategorií se dá naznačit na příkladu organizačních forem, které mají nemalý vliv na výběr a realizaci výukových metod, které mohou probíhat ve skupinách, dvojicích či úlohy mohou plnit samostatně pracující jedinci.

1.3.9. Hodnocení

Hodnocení žáků probíhá na základě legislativních předpisů. Způsob hodnocení, který je uplatněn v rámci dané školy vybírá ředitel a dále musí být odsouhlasen školskou radou. Hodnocení se odvíjí od typu, koncepce a hodnot školy.¹²⁸ Způsob hodnocení je zpracován ve školním řádu, který obsahuje¹²⁹:

- I. zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáka ve škole i mimo ni*
- II. zásady a pravidla pro sebehodnocení žáka*
- III. stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku*
- IV. zásady pro použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace*
- V. zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení*
- VI. způsob získání podkladů pro hodnocení*
- VII. způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*

Forma hodnocení je důležitým faktorem pro výuku celé třídy. Na způsob hodnocení, který je ve výuce využíván, je navázána i následná úprava hodnocení žáků se SVP. Pro tyto žáky vhodně zvolené hodnocení může mít vliv na jejich vývoj a směřování jejich dalšího profesního zaměření.¹³⁰

¹²⁷ ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*, str. 29.

¹²⁸ Srov. Tamtéž, str. 31.

¹²⁹ VÍTKOVÁ, M. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, str. 179.

¹³⁰ Srov. ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*, str. 31.

Klasifikace již byla dříve vymezena. Mezi další typy hodnocení patří “*slovní hodnocení, širší slovní hodnocení, komplexní slovní hodnocení na konci roku, kombinované hodnocení.*”¹³¹

Slovní hodnocení může učitel využívat se souhlasem zákonného zástupce, ředitele školy a na základě doporučení poradenského pracoviště.¹³²

Sebehodnocení je určitý typ hodnocení, který se vztahuje k míře splněných požadavků, které byly předem dohodnuty. Takové hodnocení by žák měl vnímat jako přirozenou součást činnosti. Využíváno může být i pro skupinovou výuku. Posuzovány jsou přitom nejen výsledky, ale hlavně proces, který k nim vedl. Žák hodnotí např. za pomoci sloves - *podarilo se..., soustředil jsem se..., potřeboval bych..., vyhledal jsem....*¹³³

1.3.10. Kooperace v inkluzivním vzdělávání

Jednou z dalších důležitých oblastí, ve kterých je patrná změna tradiční výuky na inkluzivní, je kooperace učitele s rodiči, odborníky pedagogickými i nepedagogickými a ostatními pedagogy. Učitel je veden ke spolupráci s dalšími osobami, která má zajistit lepší uzpůsobení výuky konkrétním žákům. Důležitými účastníky pro vzdělávání žáka jsou zejména pedagog, rodiče, asistent pedagoga, odborní pracovníci ve škole a mimo školu a školská poradenská zařízení.

Při práci s dalšími pedagogy je zdůrazněna snaha o spolupráci místo soutěživosti mezi nimi. Pokud má učitel vyučovat pomocí inkluzivního vyučování, musí sám být schopen chápat odlišnosti a být tolerantní k druhým. Pro pedagogy, kteří jsou ochotni podělit se o své zkušenosti a názory s dalšími učiteli, se poté otvírá možnost pomoci od ostatních ohledně přípravy, realizace výuky a dalších otázek spojenými s vyučováním. Autorky V. Hájková a I. Strnadová se domnívají, že by bylo přínosné, aby v inkluzivních školách byl vytvořen tým odborníků na téma inkluze, který by koordinoval inkluzi ve škole jako celek a také by pomáhal jednotlivým učitelům.¹³⁴

¹³¹ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 118.

¹³² Srov. VÍTKOVÁ, M. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, str. 179.

¹³³ Srov. BARTOŇOVÁ, M. In BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, str. 231.

¹³⁴ Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 128.

Důležité postavení ve vzdělávání mají školská poradenská zařízení, která *“zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání”*¹³⁵. Na základě kooperace mezi učitelem, školským poradenským zařízením a dalšími účastníky vzniká vhodné prostředí pro výuku žáků se SVP.

Za důležitou spolupráci je považována také kooperace rodiny a školy. Rodina se neomezuje jen na rodiče žáka, ale zahrnuje širší okruh rodiny. Tato spolupráce vyžaduje dostatečnou a otevřenou komunikaci obou stran.¹³⁶

1.3.11. Změna přístupu a role učitele

Učitel v inkluzivním vzdělávání má jiné postavení při výuce než tomu je u tradičního. Inkluze se netýká pouze dílčích změn, ale celkového nastavením vzdělávacího procesu. Učitel se tak z jedné pozice dostává do druhé, která je diametrálně odlišná a musí být schopen se tomu vhodně přizpůsobit.

Základní kategorie, které jsou důležité pro inkluzivního učitele, mohou být vymezeny těmito body¹³⁷:

- I. respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání*
- II. podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků*
- III. spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele*

¹³⁵ NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. [online]. © 2011 - 2020 [cit.2020-05-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>

¹³⁶ Srov. ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*, str. 30.

¹³⁷ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Profil inkluzivního učitele*, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN (elektronická verze): 978-87-7110-338-0. Str. 12.

IV. osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání

Tyto body se pak dále uskutečňují výše popsányými výukovými metodami, organizační formou, individualizovanými a diferencovanými přístupy k žákům aj. Učitel zde nevystupuje jako někdo, kdo má “monopol na pravdu” a nejlépe ví, co je nejlepší, ale podléhá i svému rozvíjení, stává se pro žáky nástrojem, oporou, jak dosáhnout vzdělání. Učitel je jedinec, který se dál profesně vyvíjí a reflektuje svou práci.

Na základě řady výzkumů, které se zaměřovaly na kvalitu učitele, bylo vyhodnoceno, že *“kvalita práce pedagoga má prokazatelně větší dopad na rozdíly v dosahovaných výsledcích učení žáků než počet žáků ve třídě a jejich různorodost (heterogenita)”*¹³⁸. Kvalita pedagoga závisí na učitelovu vzdělání (nejen vysokoškolském), jeho zkušenostech s inkluzivním vzděláváním, působení ostatních spolupracovníků, schopnosti reflektovat systémové vzdělávací změny a sebereflexi.¹³⁹

¹³⁸ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*, str. 102.

¹³⁹ Srov. Tamtéž, str. 103.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na sledování konkrétních změn souvisejících s inkluzí v učitelské profesi. Z důvodu mnoha tematických okruhů, které se pojí se změnou edukace, byl zvolen kvalitativní design. Ke zkoumání byla využita případová studie se čtyřmi participanty. Nedílnou součástí této práce je také následná analýza a interpretace nasbíraných dat. Pro zachování co největší anonymizace účastníků výzkumu pro ně využívám termínu participant bez ohledu na jejich pohlaví. To samé platí i u dalších účastníků.

2.1. Metodologie výzkumu

Tato kapitola se věnuje oblastem, které musí být nedílnou součástí výzkumu. Zaměřuje se na vymezení výzkumného cíle a problému, formulaci výzkumných otázek. Dále se věnuje metodám sběru dat, výběru participantů a triangulaci dat.

V této práci byl použit kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na sběr podrobných dat. *“Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.”*¹⁴⁰ Při kvalitativním výzkumu se hypotézy nestanovují na začátku, ale až po nasbírání dat, ve kterých má výzkumník oporu.¹⁴¹ Cílem kvalitativního výzkumu je *“objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce”*¹⁴².

Strategií tohoto kvalitativního výzkumu je případová studie se 4 participanty. Cílem případové studie *“je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu případu”*¹⁴³. Tento případ je vnímán jako celek a důraz je kladen na zkoumání, při kterém jsou využity všechny možné metody sběru dat a zdroje s ohledem na co nejpřirozenější podmínky. I. Stuchlíková rozlišuje případové studie na deskriptivní,

¹⁴⁰ ŠVAŘÍČEK, R., In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Str. 24.

¹⁴¹ Srov. Tamtéž, str. 24.

¹⁴² SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7. Str. 70.

¹⁴³ STUHLÍKOVÁ, I. *Vybrané otázky metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-195-2. Str. 25.

exploratorní a explanatorní.¹⁴⁴ Výzkum této práce je deskriptivní zprávou, “*jejímž cílem je popis a hluboké pochopení jednotlivého případu*”¹⁴⁵.

2.1.1. Cíl výzkumu

Cíl výzkumu by měl být určen na jeho začátku. Pozornost je přitom zaměřena na to, zda má význam. Tato významnost cíle je vztažena ke konkrétní skupině lidí, která se nazývá referenční skupinou.¹⁴⁶

Referenční skupinou mého výzkumu jsou studenti učitelství 2. stupně, kterým tato práce přináší vhled do problematiky inkluze v praxi, neboť ve vysokoškolském studiu na toto téma není kladen takový důraz a dále také již vyučujícím pedagogům, kterým tento výzkum může dát vodítka, na jaká témata se zaměřit a čemu věnovat více času při práci se žáky. Také může dát pedagogům pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, kteří problematiku mohou vnímat podobně.

Americký profesor J. A. Maxwell dělí výzkumné cíle na¹⁴⁷:

- I. intelektuální - jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání*
- II. praktický - zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity*
- III. personální - jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého*

Trojí typ cíle tohoto výzkumu vycházející z J. A. Maxwellovi typologie je následující:

I. Intelektuální cíl

Cílem výzkumného šetření bylo přinést poznatky o praktických změnách, které nastaly v edukaci pedagogů se zařazením žáků se SVP do běžných škol.

II. Praktický cíl

Získané poznatky mohou sloužit začínajícím učitelům jako vhled do problematiky, který vychází z praxe. A dále již vyučujícím učitelům, kteří mohou z této práce čerpat a využívat zkušenosti ostatních učitelů.

¹⁴⁴ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Vybrané otázky metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu*, str. 25.

¹⁴⁵ Tamtéž, str. 25.

¹⁴⁶ Srov. ŠEĐOVÁ, K. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 62.

¹⁴⁷ Tamtéž, str. 62.

III. Personální cíl

Primárním cílem je dosáhnoutí vyššího akademického titulu. Toto téma bylo ale vybráno s ohledem na mé budoucí povolání, ve kterém je důležité věnovat se tématu inkluze a s ní spojenou individualizací. Ráda bych pronikla nejen do oblasti teoretického poznání inkluze, ale hlavně také do praktické sféry, která je důležitou součástí inkluzivního vzdělávání.

2.1.2. Formulování výzkumného problému

Vymezení výzkumného problému je začátkem procesu výzkumu. Velmi důležitým předpokladem je teoretická příprava, která je zaměřena jak na to co se zkoumá, tak také jak se to zkoumá. Nejčastějšími chybami definování výzkumného problému je jeho šířkost, stanovení tématu místo problému, nehodnost výzkumného problému či jeho jednoduchost. Slovenský profesor, orientující se na metodologické disciplíny a pedeutologii, P. Gavora také vymezuje tři typy výzkumných problému, kterými jsou deskriptivní, relační a kauzální výzkumné problémy.¹⁴⁸ V tomto výzkumu byl zvolen deskriptivní výzkumný problém, který popisuje vzniklou situaci.

Pro tento výzkum byl stanoven výzkumný problém takto:

Jaké edukační změny přineslo zařazení žáků se SVP do běžné školy?

2.1.3. Formulování výzkumných otázek

Výzkumné otázky *“plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést”*¹⁴⁹.

Formálně mají výzkumné otázky tázací formu, aby se na ně po ukončení výzkumu dalo odpovědět.¹⁵⁰

Výzkumné otázky kvalitativního výzkumu by měly splňovat následující parametry - měly by být dostatečně široké, pracují více s obecnějšími koncepty,

¹⁴⁸ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. Str. 24-28.

¹⁴⁹ ŠEĎOVÁ, K. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 69.

¹⁵⁰ Srov. SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, str. 52.

vyhýbají se otázkám četnosti jevů a síle vztahů mezi proměnnými, zjišťují povahu určitých jevů a vyhýbají se již předem daným předpokladům.¹⁵¹

Hlavní výzkumná otázka tohoto výzkumu zní: Jaké změny z pohledu pedagoga nastaly v edukaci při zařazení žáků se SVP do běžných škol?

Další dílčí otázky:

Jak probíhá vzdělávání pedagogů o inkluzivní výuce?

Jak pedagogové spolupracují s dalšími účastníky vzdělávání v inkluzivní výuce?

Jak učitel pracuje s žákem se SVP při výuce na běžné škole?

Jak se změnila role pedagoga se zařazením žáků SVP do výuky na běžné škole?

2.1.4. Etika výzkumu

J. Průcha rozlišuje etické principy podle fáze výzkumu na principy při přípravě, realizaci a publikování výzkumu. Při přípravě výzkumu musí být popsán výběr zkoumaných participantů, zachována anonymita a dán informovaný souhlas zkoumaných subjektů. Etickým principem při samotné realizaci výzkumu je zastupování výzkumného pracovníka. Při publikaci výzkumu musí být dodržována nezkreslená prezentace výsledků a neopakované publikování téhož výzkumu.¹⁵²

Při tomto výzkumu byla zachována anonymita participantů a zkoumané subjekty daly informovaný souhlas. Výběr zkoumaných participantů byl upraven podle možností výzkumnice a situace, která nastala s rozšířením nemoci Covid 19. Prvotním plánem bylo najít učitele z 2. stupně, což se výzkumnici nepodařilo. Výzkumný vzorek tak pochází převážně z 1. stupně a jeden participant učí na střední škole. Zastupování výzkumného pracovníka výzkumnice využila pro získání a rozeslání dotazníků pro jejich žáky zajišťující triangulaci dat. Nezkreslená prezentace výsledků je zaručena předložením skutečných výsledků, ke kterým výzkumnice došla. Také v přílohách

¹⁵¹ Srov. ŠEĐOVÁ, K. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 69-70.

¹⁵² Srov. PRŮCHA, J. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, str. 24-36.

přikládá přepsané rozhovory se všemi participanty. Co se týče opakovaného publikování téhož výzkumu, výzkumník nepředpokládá žádné další publikování tohoto výzkumu.

2.1.5. Metody sběru dat

Volba metody sběru dat je navázána na výzkumnou otázku, musí s ní být v souladu.¹⁵³ Pro tento výzkum byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru. V kvalitativním výzkumu je tato metoda nejčastější. Lze jej vymezit jako pokládání otevřených otázek participantovi zpravidla jedním výzkumníkem.¹⁵⁴ Využívá se v případě, že výzkumník chce získat informace o postoji a hodnocení participanta. Mezi výhody rozhovoru patří přímý kontakt výzkumníka s participantem, kladení otázek se může upravit a přizpůsobit během rozhovoru, umožňuje dovysvětlování otázek a odpovědí, získává důvěrná data, umožňuje sledovat reakce participanta a neomezuje slovní vyjádření, tak jako psaný projev. Nevýhodou je, že rozhovor je náročný časově, obtížněji se zaznamenávají odpovědi, omezuje se na nižší vzorek participantů, stojí na kvalitě výzkumníka a interakci mezi ním a participantem, může být ovlivněn subjektivními postoji výzkumníka a obtížněji se vyhodnocuje.¹⁵⁵

Ve výzkumu byl použit polostrukturovaný typ rozhovoru, u kterého se výzkumnice držela předpřipravených otázek, které tvoří tzv. jádro.¹⁵⁶ Zároveň tento typ umožňuje měnit otázky v závislosti na konkrétní situaci.

Pokud se výzkumník rozhodne pro metodu rozhovoru, je důležité, aby se na rozhovor dostatečně připravil. Musí ovládat teoretickou základnu vědomostí, které jsou potřeba ke kladení otázek a reagování na odpovědi. Také by měl mít výzkumník předpřipravená témata, kterým se v rozhovoru chce věnovat.¹⁵⁷

¹⁵³ Srov. ŠEĐOVÁ, K. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 75.

¹⁵⁴ Srov. ŠVAŘÍČEK, R., In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 159.

¹⁵⁵ Srov. SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, str. 89-90.

¹⁵⁶ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Vybrané otázky metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu*, str. 29.

¹⁵⁷ Srov. ŠVAŘÍČEK, R., In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 162.

R. Švaříček, působící v Ústavu pedagogických věd FF MU. rozlišuje typy otázek podle jejich funkce a zařazení do rozhovoru. Těmito typy jsou¹⁵⁸:

- I. úvodní otázky - obsahují představení výzkumníka a rozhovoru, výzkumník zde žádá o souhlas podílení se na výzkumu a popřípadě o možnost si rozhovor nahrát
- II. hlavní otázky - tvoří jádro rozhovoru, jedná se o předpřipravené otázky, které jsou lépe srozumitelné než výzkumná otázka, která není obsahově tak konkrétní
- III. navazující otázky - jedná se o dodatečné otázky, které reagují na výpověď participanta
- IV. nepřímé otázky - využívá se projekce do jiné role, při níž participant může nepřímo zodpovědět otázky
- V. dynamické otázky - jsou odlehčující otázky, pokud je téma příliš emocionální pro participanta
- VI. ukončovací otázky - dávají prostor participantovi vyjádřit myšlenky, které by rád ještě řekl nebo se na něco doptat

Výzkumnice všechny rozhovory se souhlasem nahrála, což usnadnilo jejich přepis, který lze nalézt v přílohách této práce. Hlavní otázky byly rozděleny do šesti kategorií:

- I. obecné představení participanta - např. V jak velké škole působíte? Jakou délku praxe máte? Učil/a jste žáky se SVP? Na jakém učíte stupni? Co pro Vás ve zkratce znamená inkluze?
- II. vzdělávání pedagogů - např. Jak Vám bylo vysvětleno, co se s novou vyhláškou zavádí? Konají se nějaké kurzy k tomuto tématu? Musíte si sám/sama ve volném čase dočítat, jak pracovat s inkluzí? Myslíte, že jste na zavedení byli dostatečně připraveni?
- III. účastníci inkluze a jejich spolupráce - např. Jaké poradenské pracovníky máte k dispozici na Vaší škole? Jak funguje spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou? Jak se spolupracuje s rodiči žáků se SVP? Jak vnímají žáci bez SVP přítomnost žáků se SVP? Jak se Vám pracuje s asistentem pedagoga?

¹⁵⁸ Srov. ŠVAŘÍČEK, R., In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 163-169.

- IV. podpůrná opatření - např. Jak se pracuje se žáky s různými potřebami? Kdo vypracovává plán pedagogické podpory? Využíváte alternativní způsob hodnocení? Jak u Vás funguje asistent pedagoga?
- V. didaktické aspekty - např. Jak moc musí učitel upravovat obsah hodiny pro žáky se SVP? Využíváte alternativní výukové metody? Řeší se se zavedením žáků se SVP do běžných škol nekázeň jinak?
- VI. pojetí učitele v inkluzi - např. Je nějaký postoj/přístup učitele jaký má zaujmout, aby dobře fungovala inkluzivní výuka? Změnila se nějak role učitele?

Pořadí otázek nebylo závazné, často na ně participant odpověděl mimo tyto přímé otázky, takže nebylo potřeba se na ně ptát znovu. Také při rozhovoru výzkumnice často využívala navazující otázky, které nebyli zaneseny do předpřipraveného plánu, ale bylo důležité je zodpovědět pro dosažení větší hloubky. Výzkumnice se snažila pokládat otázky v reakci na situaci, která nastala při rozhovoru. Jeden rozhovor byl uskutečněn online formou, což na výzkumnici kladlo těžší požadavky ohledně sdílení zkušeností participanta. Online rozhovor měl více formální ráz.

2.1.6. Výběr participantů

Pro samotný výběr participantů je důležité stanovit a vymežit základní soubor. *“Základní soubor je množina všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu.”*¹⁵⁹ Tento soubor je ale natolik obsáhlý, že je z něj pořizován pouze výběr. Pokud chceme vyvozovat obecněji platné závěry je důležité, aby výběr participantů, co nejvíce odpovídal základnímu souboru.¹⁶⁰

¹⁵⁹ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3. Str. 47.

¹⁶⁰ Srov. Tamtéž, str. 47.

Výběr participantů tohoto výzkumu probíhal na základě konkrétního oslovení jednotlivců, kteří splňovali následující kritéria:

Začátek učitelovi praxe musel sahat před zavedení vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Učitel musel za dobu svého působení vzdělávat alespoň jednoho žáka se SVP.

Učitel musel působit na státní škole, která nebyla speciální.

Pedagog se musel do rozhovoru chtít zapojit.

Vzorek participantů pochází ze 3. škol. Dvou základních škol a jedné střední školy. Jedna základní škola byla malotřídní. Participantů měli alespoň patnáctiletou praxi a všichni měli zkušenost s žákem se SVP. Pro lepší názornost je přiložena tab. 3, která předkládá základní charakteristiky participantů.

Tabulka 3: Základní charakteristiky participantů¹⁶¹

	Délka praxe	Stupeň, na kterém vyučuje	Zkušenost s zařazením žáka se SVP do třídy	Velikost nynějšího působiště
Participant 1 (P1)	20 let	1. stupeň	Ano	Přes 600 žáků
Participant 2 (P2)	29 let	1. stupeň	Ano	Přes 600 žáků
Participant 3 (P3)	31 let	1. stupeň	Ano	Malotřídní škola - dvoutřídní
Participant 4 (P4)	15 let	Střední škola	Ano	Okolo 450 žáků

2.1.7. Triangulace dat

*“Nesmírně důležitá pro zajištění kvality výzkumu je triangulace, která umožní rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku.”*¹⁶² Triangulace dat probíhá na základě kombinací metod, zdrojů dat či přístupů.¹⁶³

Při tomto výzkumu měla být triangulace dat zajištěna dvěma způsoby - navštívením výuky učitelů a vyplněním dotazníků žáků daných učitelů. Bohužel podmínky, které nastaly při psaní této práce znemožnily navštívení škol z důvodu jejich

¹⁶¹ Zdroj: autor.

¹⁶² STUHLÍKOVÁ, I. *Vybrané otázky metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu*, str. 30.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, str. 30.

uzavření. Jejich následné navštívení po jejich opětovném otevření již nebylo možné z důvodu vytíženosti výzkumnice. Druhým způsobem triangulace dat bylo sesbírání dotazníků od žáků participantů. Tato data nebyla možná získat od celé třídy, neboť se často do školy nevrátili všichni studenti, ale pouze část. Dotazníky splňují podmínku kombinace metod (rozhovor, dotazník), zdrojů (dotazování se učitele a žáků) i přístupů (kvalitativní i kvantitativní).

*"Dotazník je psaný soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá."*¹⁶⁴ Při tomto výzkumu bylo využito více druhů dotazníků, které byly zvolené podle věku žáků. Jednalo se vždy o uzavřené otázky, které dotazovaný vyplnil. Na základě sesbíraných dat byly vytvořeny grafy (viz podkapitola 2.2.3.). K některým otázkám bylo možné připsat další varianty odpovědí. Z tohoto důvodu jsou některé odpovědi gramaticky a stylisticky nesprávné. V rámci zachování co největší přesnosti tyto chyby ponechávám.

¹⁶⁴ SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, str. 80.

2.2. Analýza dat

První částí analýzy dat bylo vytvoření přepsaného textu z pořízeného záznamu. Při přepisu byla využita technika shrnujícího protokolu, která nezaznamenává všechny poznámky z důvodu jejich nadbytečnosti.¹⁶⁵ Zejména byla vynechána témata nesouvisející s výzkumným problémem a také rozhovory, které odbíhaly od tématu např. co se týče občerstvení pro participanty a výzkumníka. Přepis rozhovorů je přiložen v přílohách této práce.

V kvalitativním výzkumu existuje technika, která se nazývá otevřené kódování. Je možné tuto techniku využít pro různé typy metod, slouží jako základ pro další více specifické analýzy dat. Otevřené kódování je založeno na rozčlenění částí na jednotky, s kterými se poté dále pracuje. Jednotkou je nějaké slovo či část věty, která má své hranice vymezeny významově. Na základě důsledné segmentace poté vznikají kategorie, které jsou již systematické a přehledné. Kódy, které se vymezí v přepsaném záznamu rozhovoru se poté přiřazují k obecnější kategorii.¹⁶⁶

Analýza dat tohoto výzkumu se skládá ze tří částí. První část obsahuje tabulky s kategoriemi (viz podkapitola 2.2.1.), které se v některých rozhovorech opakovaly vícekrát a bylo možné je takovýmto způsobem rozčlenit¹⁶⁷. Druhá část již není rozčleněna do tabulek, ale představuje důkladnější analýzu zajímavých částí rozhovoru či důslednější porovnání názorů participantů ve vybraných otázkách (viz podkapitola 2.2.2.). Třetí část je srovnáním výpovědí participantů s dotazníky od jejich žáků. (viz podkapitola 2.2.3.)

¹⁶⁵ Srov. JUKLOVÁ, K. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, str. 217.

¹⁶⁶ Srov. ŠEĐOVÁ, K. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 211-221.

¹⁶⁷ Srov. Příloha č.1-4.

2.2.1. Kategorizace odpovědí participantů

Inkluze obecně		
	inkluzi je	hlavní problémy inkluze
P1		<ul style="list-style-type: none"> - administrativa - velký počet žáků - nastavení školství, ve kterém se toho musí hodně probrat - získat asistenta a to navíc na odpovídající dobu - inkluze bez rozmyslu
P2	<ul style="list-style-type: none"> - zařazení dětí do běžné školy bez rozmyslu, s domněním, že "to nějak dopadne" - v zájmu zachování všech práv všem neskutečně ubližujeme 	<ul style="list-style-type: none"> - byla spuštěna neuváženě - v příliš velkém rozsahu - bez dostatečného personálního zajištění - rozhodnutí o výběru školy je pouze na rodičích
P3	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní věc v tom původním slova smyslu a v tom, jak byla zamýšlená - negativní v tom, jak byla provedena 	<ul style="list-style-type: none"> - naprosto nepřipravená, nezorganizovaná - nebyli poučeni učitelé, ředitelé - všichni byli hozeni do vody a plavou v ní - navíc by měl učitel obrážet mraky školení, aby vůbec věděl, jak pracovat s dětmi se SVP
P4	<ul style="list-style-type: none"> - ono je to asi jako potřeba 	<ul style="list-style-type: none"> - tady na těch středních ještě nejsou úplně ti, co vlastně potřebují tu největší pomoc - spíš, co vím ty ohlasy z těch základních škol, tak vím, že tam mají ten problém, že na to nemají lidi a ani ti učitelé pořádně nevědí, co s těmi dětmi dělat
	co by se dalo zlepšit v rámci nastavení inkluze	inkluzi funguje za předpokladu
P1	<ul style="list-style-type: none"> - větší slovo učitele 	<ul style="list-style-type: none"> - spolupráce rodičů - učitel ví, kam se obrátit o pomoc - učitel má jistotu podpory (např. ve vedení, speciální pedagožce) - asistenti opravdu dle potřeby - maximálně 15 dětí ve třídě
P2	<ul style="list-style-type: none"> - pozvat lidi na "burzu nápadů" (kde se bude moci sdílet, co funguje a co ne) - základem by bylo, aby to bylo zvládnutelné silou jednoho člověka 	<ul style="list-style-type: none"> - zařazování dětí s tělesným postižením, znevýhodněné s intelektem v běžné škále normální třídy - nižší počet dětí - zmenšení administrativy - školení zaměřené na konkrétní problematiku
P3		
P4		

	práce s kolektivem v souvislosti s inkluzí	postoj k inkluzi
P1	<ul style="list-style-type: none"> - na tom hrozně záleží - povídáme si o tom, jak jsme každý jiný a jak bychom se měli k sobě chovat, co se nám líbí a nelíbí na druhých 	<ul style="list-style-type: none"> - je to o konkrétních lidech - není to dáno věkem
P2	<ul style="list-style-type: none"> - ze zkušenosti vím, že i když se učitel velmi snaží toto dítě včlenit, chválí ho, pomáhá mu apod., a dítě se samo také snaží, pořád je na okraji třídy, cítí, že ho hodnotím jinak a že se ostatním nevyrovná i když moc chce, vede to jen k pocitu vlastní neschopnosti, v dobrém případě pak k lhostejnosti, v horším k nekázní až zlobě v dospívání 	<ul style="list-style-type: none"> - negativní pohled není generační záležitost
P3		<ul style="list-style-type: none"> - je to učitel od učitele - záleží i na nastavení školy
P4	<ul style="list-style-type: none"> - střídat pořad ty činnosti a pořad se vzdělávat - být v té realitě a vnímat tu třídu, jak tedy žáci pracují nebo nepracují - mít taky ve vyučování systém, aby i ti studenti věděli, co třeba bylo a bude následovat, aby věděli, kde najdou ty materiály od nás, aby sami se v té naší výuce orientovali 	<ul style="list-style-type: none"> - asi je to případ od případu - je pravda na druhou stranu, že ten negativní názor je hlavně u těch starších, ten kdo měl problémy s chováním nebo s něčím, šel někam do ústavu nebo byl ve speciální škole a teď najednou jsou všichni dohromady

Spolupráce se školskými pracovníky

	Na škole spolupracujete:	spolupráce s kolegy
P1	<ul style="list-style-type: none"> - výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog (nejvíce pomůže, můžu k ní přijít pro radu a opravdu pomůže 	<ul style="list-style-type: none"> - mám úžasné kolegyně - hodně sdílíme - zkoušíme podle sebe nové věci
P2	<ul style="list-style-type: none"> - rozhodně v posledních letech daleko víc spolupracuji s výchovným poradcem, školním psychologem - velkou pomocí je i speciální pedagog 	<ul style="list-style-type: none"> - bez této spolupráce si vůbec svou práci neumím představit
P3	<ul style="list-style-type: none"> - výchovného poradce na malotřídní škole dělám já (ředitel) 	<ul style="list-style-type: none"> - funguje sdílená zkušenost - bavíme se o tom, říkáme, co funguje a nefunguje - jsme neustále v kontaktu
P4	<ul style="list-style-type: none"> - jen s výchovným poradcem 	<ul style="list-style-type: none"> - funguje dobře - ve společné skupině češtinářek komunikujeme, bavíme se tam o maturitách, o tom, jak udělat výuku a sdílíme tam nějaké typy a tak

Podpůrná opatření			
	Individuální vzdělávací plán	další podpůrná opatření	speciální pomůcky
P1		<ul style="list-style-type: none"> - než dojde k vyjádření k podpůrným opatřením, jedná se o dobu přes půl roku - stále se k tomu vyplňují papíry 	<ul style="list-style-type: none"> - pokud si najdu nějaké pomůcky, tak mi to v kanceláři vyškrtnou a řeknou, že tohle a tohle z těch peněz nejde, tak hledám dál za pomoci dalších pracovníků a oni to znovu vyškrtnou, že to z toho nejde - je to potom taková bezmoc
P2	<ul style="list-style-type: none"> - vytvořit ho není těžké, většina z nás přesně ví, co dítě potřebuje - těžké je ho plnit, pokud je ve třídě větší počet žáků s IVP či plánem pedagogické podpory - je dobrý na překlenutí nějakého těžkého období 	<ul style="list-style-type: none"> - úprava učebních materiálů, očekávaných výstupů a alternativní hodnocení - jsou dobré jen na určitou dobu, ale ne napořád 	
P3	<ul style="list-style-type: none"> - IVP je jiný než plán pedagogické podpory, protože tam už zasahují ti odborníci, třeba už řekne, v čem je ten problém a na co se mám zaměřit. Dokud to nevím, tak zkusím, ale takhle jdu víc cíleně. 	<ul style="list-style-type: none"> - obsah učiva upravujeme téměř pravidelně, rozsah zatím jen u jednoho žáka 	<ul style="list-style-type: none"> - ve smyslu nějakých pomůcek, které si koupíme ne - pro nás to znamená mraky pracovních listů, spoustu papírů, laminovacích fólií a spoustu času
P4	<ul style="list-style-type: none"> - seznámení skrze výchovnou poradkyni 	<ul style="list-style-type: none"> - jeden žák má napsáno, že si nepřeje být zkoušený u tabule, že to nedoporučuje PPP nebo máme zadat studentům jinou práci a mezitím si s ním popovídat - spíše to je tak, že student potřebuje více času na něco, anebo se hůře vyjadřuje 	

Podpůrná opatření - asistent pedagoga			
	problémy s asistenty pedagoga	Vzdělání asistenta pedagoga	Kooperace učitele a asistenta pedagoga
P1	<ul style="list-style-type: none"> - přiřazování asistentů pedagogů je špatné - nedostačující financování na úvazky - některé nižší úvazky nejsou dostačující 	<ul style="list-style-type: none"> - vzdělání nemusí hrát roli, záleží na osobě 	<ul style="list-style-type: none"> - učitel musí spolupracovat s asistentem - záleží na konkrétních lidech - záleží na nastavení spolupráce (správné nastavení trvá zhruba 2 měsíce) - asistent pracuje dle pokynů pedagoga
P2			<ul style="list-style-type: none"> - asistent je pomoc vždy, děti ho berou jako pomocnou ruku a podle mé zkušenosti i celá třída
P3	<ul style="list-style-type: none"> - nízké finanční ohodnocení asistentů - je těžké sehnat někoho na nižší úvazek - nemožnost mít ve třídě dva a více asistentů pedagoga (od nového roku podle metodického doporučení ministerstva školství) 	<ul style="list-style-type: none"> - kurzy pro asistenty jsou k ničemu - asistent pedagoga se zaměřuje pouze na jedno dítě s nějakými speciálními potřebami, ale až to dítě odejde, nepůjde 100 % využít nebo musí hledat dítě se stejnými potřebami 	<ul style="list-style-type: none"> - u nás funguje velmi dobře - asistent pedagoga je důležitou součástí nejen samotné hodiny ale i její přípravy (připravuje výuku pro dítě, ke kterému je přiřazený) - konzultujeme spolu, co to dítě potřebuje
P4	- ve třídách není nikdo s asistentem pedagoga		

Vzdělávání pedagogů			
	vzdělání pro práci s dětmi s PNO v běžné škole	školení/kurzy	dohledávání informací
P1	<ul style="list-style-type: none"> - pouze 4 hodiny všeobecných informací 	<ul style="list-style-type: none"> - ředitelé na to nemají peníze - ředitel může poslat jen určitý počet učitelů, kteří nám poté předávají informace, ale není to to samé - nízká kvalita školení 	<ul style="list-style-type: none"> - samovzděláváním nebo školením celého pedagogického sboru - online školení
P2	<ul style="list-style-type: none"> - proběhlo několik kurzů a přednášek 	<ul style="list-style-type: none"> - jen některé jsou přínosné a nezabývají se jen teorií 	<ul style="list-style-type: none"> - snažila jsem se sama najít náměty pro práci - v pedagogické literatuře, na internetu, v rozhovorech s kolegyněmi
P3	<ul style="list-style-type: none"> - na začátku žádné 	<ul style="list-style-type: none"> - teď už sice probíhají, ale je to pozdě, měli probíhat před zařazením dětí s SVP do běžných tříd 	
P4	<ul style="list-style-type: none"> - že by šli nějaké informace plošně, tak asi ne - hodně jsme se účastnili různých webminářů a jak je to teď všechno zadarmo, tak to dost využíváme a pak se o to dělíme s kolegy 	<ul style="list-style-type: none"> - vím, že jsou nějaká školení, ale taky jsem nebyla na žádném 	<ul style="list-style-type: none"> - spíš konkrétně pak na ten předmět hledám cvičení, ale to už je v mojí působnosti

Spolupráce s rodiči žáků s PNO		
	spolupráce s rodiči žáků s PNO	schůzky s rodiči žáků s PNO
P1	<ul style="list-style-type: none"> - záleží na konkrétních rodičích - mám pozitivní i negativní zkušenosti - záleží na ochotě 	<ul style="list-style-type: none"> - záleží na tom, jak funguje spolupráce - interval mezi schůzkami může být 14 dní či půl roku, mám zkušenost i jednou za týden
P2	<ul style="list-style-type: none"> - ne vždy jsou rodiče ochotní a spolupracují 	<ul style="list-style-type: none"> - je nutná častější domluva a koordinace
P3	<ul style="list-style-type: none"> - funguje jako u ostatních dětí 	<ul style="list-style-type: none"> - nemyslím si, že u inkluzivních dětí je nutná častější schůzka s rodiči
P4	<ul style="list-style-type: none"> - funguje podobně jako u žáků bez SVP 	

Plán pedagogické podpory

vypracování plánu pedagogické podpory	
P1	<ul style="list-style-type: none"> - je to zdlouhavé - stále se hodnotí, zda to funguje - jen pokud je to opravdu nutné, protože jinak by ho mohla mít většina dětí ze třídy
P2	
P3	<ul style="list-style-type: none"> - plán pedagogické podpory je ve chvíli, kdy mám pocit, že to dítě potřebuje pomoci, a ten učitel si srovná v hlavě, jak mu může pomoci - pokud učitel zjistí, že ty děti potřebují pomoci, tak jim nejdřív pomůže a když zjistí, že to nefunguje a že to je dlouhodobé, tak pak se dohodneme na tom, že udělám plán pedagogické podpory
P4	<ul style="list-style-type: none"> - sepisuje ho výchovná poradkyně a já jsem to potom podepsala
“papírování”	
P1	<ul style="list-style-type: none"> - k jedné věci je mnoho papírů
P2	
P3	<ul style="list-style-type: none"> - nemyslím, že to je tak strašné - důležité je udělat pořádný IVP (dělat to konkrétně) - nemyslím, že z toho musíme dělat dlouhé dokumenty, stačí napsat tři věty
P4	<ul style="list-style-type: none"> - jenom na začátku, když se ptá poradna, jak se projevuje žák v těch hodinách, tak jsme si tam každý napsal, v čem je třeba pomalejší, co mu jde hůře, co mu jde naopak dobře - potom výchovná poradkyně dostává doporučení, která dává třídnímu učiteli, který už to potom probere s těmi učiteli, kterých se to týká

Speciální a běžná škola

	zařazení do běžné školy všech žáků	Inkluzivní žáci
P1	<ul style="list-style-type: none"> - rodičům často nikdo neříká, že mají možnost dát své dítě do speciální školy - žáci jsou zařazováni bez ohledu na to, jestli to je dobře nebo špatně 	<ul style="list-style-type: none"> - někteří žáci nejsou vhodní pro inkluzi - vyloučila bych žáky s mentálním postižením, protože to nepřinese nikomu nic
P2		<ul style="list-style-type: none"> - nezařazovat žáky s velmi nízkým intelektem
P3		
P4	<ul style="list-style-type: none"> - u nás zatím nemáme nikoho s asistentem, spíše to je takhle, že potřebuje více času na něco, anebo se hůře vyjadřují, tak to si myslím, že je v pořádku a proti tomu taky nic nemám - když pak jsou ty podmínky, musí to být prostě už uzpůsobené, aby k tomu měli toho asistenta, když ho opravdu potřebují a hlavně nějakého, který je bude zvládat 	

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)			
	Fungování PPP	Vyjádření PPP	Spolupráce s PPP
P1	<ul style="list-style-type: none"> - očekávám od ní něco víc - měla by pomáhat s výběrem pomůcek pro děti s vadami - měla by více konkrétně říkat, jak pracovat se žáky s různými vadami - měla by více odůvodnit svá vyjádření 	<ul style="list-style-type: none"> - jen potvrzení, o tom, že můžu s žákem pracovat tak, jak doposud 	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatečná komunikace ze strany PPP - PPP dlouho trvá vyjádření se - PPP často nesdělí o práci s žákem nic nového - doporučí pouze individuální přístup k žákovi a zohledňovat snahu, zařadí ho do stupně podpůrných opatření a maximálně doporučí spolupráci se školním speciálním pedagogem
P2	<ul style="list-style-type: none"> - PPP teď funguje jen "abych na to měla papír" - mnoho konkrétních rad a pomoci jsem nezaznamenala - spíš potvrdí mou diagnostiku 		
P3	<ul style="list-style-type: none"> - myslím, že v současné době PPP nemá prostor pro nic jiného než vyšetření a vydávání následných dokumentů - ani poradenství nebylo připraveno na změnu 		<ul style="list-style-type: none"> - z mého úhlu pohledu bezproblémově - když potřebuji něco vědět, zeptám se a oni mi to řeknou - asi musí být aktivnější učitelé, pokud chtějí něco vědět - hrozně fajn je když se z PPP přijedou na to dítě podívat, to dělají speciálně-pedagogická centra, ty za námi jezdí, to jsou rady nad zlato a normální pedagogická poradna, když je hodně uprosím, tak přijedou taky
P4		<ul style="list-style-type: none"> - dřív poslali dokument, co se s těmi studenty mám dělat, co doporučují a teď většinou to je, než ten dokument vystaví, takže oni nějak mluví s tím studentem a pak volají nám jaký je ten pohled z té naší strany a pak teprve vystavují plán a posílají nám ho na školu 	<ul style="list-style-type: none"> - přes výchovnou poradkyni. Když ji volají, tak nám kolikrát i předává a dává k telefonu, když se chtějí zeptat na konkrétní studenty, tak to je dobré, že si o nich spolu můžeme promluvit - lepší spolupráce je s nimi teď (asi poslední dva roky)

Didaktické aspekty

	příprava hodiny se žáky s SVP	slovní hodnocení	upravování testování žáků s PNO
P1		<ul style="list-style-type: none"> - nevyužíváme - rodiče mu nejsou nakloněni, jsou zvyklí na čísla - pouze dvakrát vyžadoval rodič slovní hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> - ano - např. diferencování diktátu (běžný a doplňovačka)
P2	<ul style="list-style-type: none"> - zvýšení nároků na přípravu - kromě normální stavby se musí nějak včlenit individuální kontrola a dovysvětlení - je nutné mít více verzí práce - přemýšlet nad rozložením skupin či nad limity tělesného postižení 	<ul style="list-style-type: none"> - známkovala jsem jak známkou, tak i slovně - preferovala bych kombinaci obojího, to se mi osvědčilo nejvíc 	<ul style="list-style-type: none"> - mohou mít jiný způsob vyhodnocení
P3	<ul style="list-style-type: none"> - obnáší udělat přípravu pro několik oddělení (u nás, pokud jsou všechny ročníky spolu, tak to znamená 5 příprav) 	<ul style="list-style-type: none"> - prvňáci jsou hodnoceni jen slovně, to je zavedeno do ŠVP - další ročníky, pokud si to rodiče přejí - mají ho i děti 3. a 4. stupně podle doporučení PPP, po domluvě s rodiči 	
P4	<ul style="list-style-type: none"> - aby to bylo, co nejvíce pestré, někteří nechtějí nic dělat, takže tam prostě nedělají, jsou ve skrytu, takže zapojit je, co nejvíce - mít, co nejvíce různých aktivit 	<ul style="list-style-type: none"> - nevyužívám - já dělám před třídní schůzkou u mé třídy, že sepíšu každému rodiči, jak se ten student chová, v čem je třeba dobrý, jestli dobře zapadl do kolektivu, jestli má s něčím potíže, v čem si myslím, že by se měl zlepšit - čas od času tohle dělám i u vysvědčení 	<ul style="list-style-type: none"> - je uzpůsobené podle potřeb žáků - třeba špitne přitom testu, jestli může ještě chvíli, tak my řekneme jo jasně

	přístup k žákům	způsob organizace a využívané metody
P1	- ke každému individuální	- využívám jich hodně (práce v kroužku, výuku ve dvojicích, skupinová práce...)
P2	- já jsem pro opravdovou individualizaci	- využívám všechny běžné metody, jen se musí dobře promyslet zařazení dětí se SVP do skupin, nebo dvojic, zvláště když má práce soutěživý náboj nebo je nějak zaměřena na výkon
P3		- všechny kromě frontální výuky - všechno je to o projektech, skupinové práci a projektových dnech
P4	- snažím se o přizpůsobení výuky individuálně všem studentům - hodně střídám aktivity, aby prostě si vybral, co mu vyhovuje - není to tak, že celou hodinu, bych jim třeba diktovala a oni si zapisovali poznámky, to neděláme	- dávám práce ve skupinách i ve dvojicích - občas mají nějakou samostatnou práci - hodně využíváme potom i internet a mobily

Žáci bez PNO a s PNO

	chování žáků bez PNO k žákům s PNO	přínos žákům bez SVP	žák se SVP
P1	<ul style="list-style-type: none"> - jsou tolerantní - jsou na ně zvyklé - spolupracují s nimi, protože je k tomu vedu - děti jsou úžasné v tom, že dokážou přijmout jakéhokoli žáka s problémem 	<ul style="list-style-type: none"> - nic, maximálně uvidí, že takový lidé jsou mezi námi 	
P2		<ul style="list-style-type: none"> - jednoznačně jsou přínosem děti s tělesným handicapem, ostatní se naučí spoustu věcí vidět a umět překonávat 	<ul style="list-style-type: none"> - je hrozně dobré, když se najde nějaké činnost, ve které žák se SVP vyniká nebo která ho baví - je dobré ji častěji zařadit a nechat ho ukázat jeho přednosti a pomoci mu zvýšit sebevědomí a prestiž u spolužáků
P3	<ul style="list-style-type: none"> - záleží to na tom, jak to v té škole funguje - když je to v té škole nastavené pěkně, tak si myslím, že to těm dětem opravdu může prospět, možná, že těm zdravým víc než těm inkludovaným 	<ul style="list-style-type: none"> - naučí se s těmi lidmi žít a zacházet, v tom, že jsou lidi, kteří je vytáčejí, ale že za to ti lidi nemůžou 	
P4	<ul style="list-style-type: none"> - občas tam prostě někdo má poznámky, tak to je potřeba tam s tou třídou více pracovat, ale jinak si myslím, že je berou dobře - ve škole to nijak nezdůrazňujeme - když mají nějaký papír, tak to spíš probereme, ale už se to nijak neřeší v té třídě 	<ul style="list-style-type: none"> - studenti vnímají, že každý je jiný, že prostě může mít nějaké nedostatky a stejně tak, že může být přínosem, že prostě vidí, že není nikdo dokonalý 	<ul style="list-style-type: none"> - mají komunikační problémy, trvá jim déle, než se vyjádří - pozitivní důsledek je, že se začleňují do toho kolektivu normálního

2.2.2. Podrobnější analýza odpovědí participantů

Důležitou roli v kvalitativním výzkumu nehrají jen sebrané odpovědi participantů, ale také jejich mimika, gestikulace, nálada, které jsem jako výzkumnice samozřejmě vnímala. Participant se účastnil výzkumu s již vyhraněnými názory na inkluzi. Participant 1 a 2 měli jasně negativní postoj, který se vlivem věcně daných otázek o dost zmínil. Participant 3 měl velmi dobře utříbené myšlenky v oblasti inkluze a zabývá se inkluzí nejen v rámci vyučování ale také na úrovni dokumentů a vyhlášek. Participant 3 se od ostatních dále lišil formálním fungováním školy, kterým je malotřídní škola. Vstupoval do rozhovoru s postojem takovým, že inkluze je něco s čím se musí popasovat, ale i zde byl cítit negativní podtón, který se vázal zejména k samotnému zavedení inkluze. Participant 4 vstupoval do výzkumu s tím, že se ho inkluze nijak zásadně netýká, a přesto jsme při rozhovoru narazili na témata, která jsou nedílnou součástí inkluze. V následující analýze jsou rozpracované odpovědi participantů, které jsou ojedinělé nebo se natolik vážou k tématu této bakalářské práce, že stojí za to je ještě takto zmínit. Součástí je také komparace některých názorů participantů. (viz podkapitola 2.2.2.5)

2.2.2.1. Participant 1

Participant 1 vyučoval vždy pouze s asistentem pedagoga. Když začal působit jako učitel, měl certifikát ze speciální pedagogiky a ihned ze začátku mu byl do třídy přidělen žák s kochleárním implantátem a žák se ztrátou sluchu.

Negativně vnímá snížení hranice intelektu (z 80 na 70) pro zařazení do běžné školy. Celkově velmi negativně vnímá spolupráci s PPP, která špatně reaguje, a dostatečně nevysvětluje. To dokládá i tato citace z rozhovoru: *“I poradna chtěla hodiny snížit, vlastně nevím proč.”*¹⁶⁸ Administrativa PPP je podle participanta 1 velmi zdoluhavá a nenapomáhá situaci žáka. Participant 1 se k tomu vyjadřuje takto: *“Pokud to nastavení funguje, jede se zase dál. Pokud to dítěti neprospívá, tak se poté žádá o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, která má 3 měsíce na to vyšetřit dítě. Takže už je půl roku pryč. To dítě ztrácí a ztrácí. Poté přijde další blanket z pedagogicko-psychologické poradny, který musíme zase vyplnit. To jsou další čtyři až*

¹⁶⁸ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

šest stran. Tak tam my napíšeme, v čem je problém, co si myslíme, že by bylo dobré. Poté čekáme zase další dobu, než nám poradna pošle vyjádření.”¹⁶⁹ Myslí si, že spolupráce s asistentem pedagoga je o zvyku. Vnímá, že učitelé se bojí mít ve třídě pracovníka navíc, neboť “je tam bude někdo pozorovat a mluvit do výuky”¹⁷⁰.

Participant 1 má na škole školního speciálního pedagoga, který je placen “z peněz Evropské unie jenom na částečný úvazek”¹⁷¹. Dále se k němu vyjadřuje takto: “Školní pedagog u nás funguje tak, že dochází do hodin a dělá prevenci. On dělá diagnostiku a dává nám návody, jak s třídou nejlépe pracovat, na co si dát pozor, kde je potřeba něco zlepšit”¹⁷².

Participant 1 klade důraz na práci se třídou. Na správně utvořeném kolektivu podle něj velmi záleží. Čas věnuje také poznávání odlišností na druhých žácích, s kterými dále pracuje. V rámci kolektivu se participant oceňuje za naučení žáků se hezky domlouvat mezi sebou. Také se snaží nastavit pravidla pro třídu, která pomohou při vyučování. “Já dětem říkám, že se mezi sebou nemusí mít rády, ale musí se k sobě chovat slušně, protože spolu devět let budou a musí se cítit ve třídě dobře.”¹⁷³ Participant 1 také zmiňuje úskalí špatného chování dětí, které mají navíc podporu tohoto chování od rodiny (Rodiče jejich chování ospravedlňují např. slovy, že si to dítě nemá nechat líbit.). “Ale u takového žáka nic potom nefunguje, pokud má podporu rodiny. Rodiče takových dětí často hledají příčinu problému někde jinde. My můžeme psát na OSPOD, ale dokud dítě nikomu neublíží, tak to neřeší, ale když už dítě někomu ublíží, tak už je pozdě.”¹⁷⁴

Participant 1 také zmiňuje nelehkou situaci, která nastává, pokud uzná za vhodné, že některé dítě by mělo přejít na speciální školu. Myslí si, že PPP rodičům nenabízí jinou variantu, než-li dát dítě do běžné školy a to vnímá jako chybu. “Rodič jde poté do poradny, která má shora nařízeno, že nemá nikoho nikam posílat, a rodiči to rozmluví. Takhle to funguje posledních 15 let. Když před nějakou tou dobou začínala inkluze, tak u nás byl žák s poruchou autistického spektra a teď je na speciální škole

¹⁶⁹ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

¹⁷⁰ Tamtéž.

¹⁷¹ Tamtéž.

¹⁷² Tamtéž.

¹⁷³ Tamtéž.

¹⁷⁴ Tamtéž.

*a maminka se strašně zlobila proč jí někdo neřekl, že má možnost dát syna do speciální školy. Rovnou jí řekli, že syn nastoupí do běžné školy s asistentem.*¹⁷⁵

Jedním z negativ inkluze podle participanta 1 je také to že *“na děti které by se mohli rozvíjet není vůbec čas. Člověk se pořád zabývá tím, jak dokázat, aby ti slabí žáci dotáhli ten průměr”*¹⁷⁶.

Participant 1 vnímá odlišnou situaci na 1. a 2. stupni. Komentuje to takto: *“Nám z prvního stupně nedělá inkluze zase až takové problémy. Na prvním stupni jsou kreativní lidi, kteří si s inkluzí vždy poradí. Těžší to je u učitelů na druhém stupni. Tam je to méně osobní. Říkají, že školení jsou jim k ničemu, že potřebují vidět konkrétní situaci.”*¹⁷⁷

Rád by využíval jiné metody, ale vnímá, že je svazován časem a špatnými podmínkami ve škole. *“Nejjednodušší je, když děti sedí, učitel odvykládá a odejde. Frontální výuka je nejjednodušší. Projekty, skupiny jsou super, ale nejsou pro to vhodné podmínky, není na to čas.”*¹⁷⁸ Jednou z důležitých věcí podle něj je to, kolik je pedagog ochoten vložit do vzdělávání žáků ze svého volného času.

Nekázeň se řeší výchovným plánem. *“Ten se řeší s rodiči a až poté mohou přijít na řadu nekázeňské tresty. Dáváme rodičům doporučení, to ale nefunguje.”*¹⁷⁹

2.2.2.2. Participant 2

Participant 2 již na začátku své praxe od roku 1981 vyučoval žáky na vozíčku s rozštěpem páteře. Největší zkouškou pro něj bylo vyučovat zcela nevidomou holčičku, kterou vyučoval pomocí Braillova písma. Někdy po roce 2000 vyučoval žáka s těžkou dysfázií, kterému byl přidělen asistent pedagoga.

Participant 2 si myslí, že pro inkluzi nejsou vhodné děti s velmi nízkým intelektem. Toto dokládá tvrzením: *“Ze zkušenosti vím, že i když se učitel velmi snaží toto dítě včlenit, chválí ho, pomáhá mu apod., a dítě se samo také snaží, pořád je na okraji třídy, cítí, že ho hodnotím jinak a že se ostatním nevyrovná, i když moc chce. Vede*

¹⁷⁵ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

¹⁷⁶ Tamtéž.

¹⁷⁷ Tamtéž.

¹⁷⁸ Tamtéž.

¹⁷⁹ Tamtéž.

to jen k pocitu vlastní neschopnosti, v dobrém případě pak k lhostejnosti, v horším k nekázni až zlobě v dospívání. Učitel pak, i když moc chce, dítěti doopravdy pomoci nemůže a jeho čas by mohl být využit pro ostatní lépe.”¹⁸⁰

Participant 2 se účastnil sdílení názorů mezi učiteli: *“My jsme měli podobná setkání ve škole pro nevidomé každý půlrok a bylo nás asi 14 v republice, tam jsme se sjížděli, bylo to neskutečně cenné.”¹⁸¹*

Participant 2 upozorňuje na možná úskalí vzdělávání a školení pedagogů. *“Rozsah možných handicapů, se kterými se inkluze snaží vyrovnat, je tak široký, že si každý musí najít to, co u konkrétního dítěte bude fungovat a nejde to odhadnout předem ani zahrnout do nějakého „nalejvacího“ školení.”¹⁸²*

Také polemizuje nad nároky, které jsou kladeny na učitele: *“To vše bez asistenta, dost často i s minimální podporou rodičů. To je pak otázka, co je v tomto způsobu inkluze realizovatelné silou člověka.”¹⁸³* Participant pociťuje, že inkluze je velkou zátěží nejen pro něj, ale také pro žáky. Tento stav komentuje takto: *“V současné situaci jsem si pro sebe vzala heslo, že pokud se to znevýhodněné dítě a rodina alespoň snaží, nemám zbytečně přehnané nároky. Umění je ale odhadnout, co je schopné „pobrat s ostatními“ a pak nějak zvládnout to, co už nejde nějakou jinou cestou. Logicky z toho plyne, že pak musím snížit nároky.”¹⁸⁴*

¹⁸⁰ Příloha č. 2: Rozhovor s participantem 2.

¹⁸¹ Tamtéž.

¹⁸² Tamtéž.

¹⁸³ Tamtéž.

¹⁸⁴ Tamtéž.

2.2.2.3. Participant 3

Participant 3 působí jako ředitel a zároveň vyučující na malotřídní škole. Z tohoto důvodu vidí často problémy nejen z pohledu praktického v rámci vyučování, ale také z pohledu člověka, který se tím zabývá na úrovni dokumentů a potřebných věcí pro zajištění fungování školy.

Participant 3 upozorňuje na to, že pro inkluzi nebyly vhodně připravené podmínky, což se odráží i v dalším vnímání inkluze: *“Byli všichni hození do vody a všichni v ní plavou, takže naprosto kontraproduktivně to způsobilo to, že jestli chtěl někdo někdy těm dětem, které to potřebují pomoci, tak teď to vidí jako překážku.”*¹⁸⁵

Participant 3 dále vidí i systémový problém, který se týká kompetencí pedagoga působícího na běžné škole a speciálního pedagoga: *“Ve chvíli, kdy vám dají do třídy dítě, které je hrubě autistické, ten učitel neví, protože nejsme speciální pedagogové. Neví, jak s ním pracovat, protože ho to nikdo nenaučil, nikdo mu k tomu nic neřekl. A nedali do škol speciální pedagogy, kteří by jim mohli poradit, tak nerozumím tomu, co očekávali, že se stane.”*¹⁸⁶

Participant 3 vnímá fungování PPP jako dobré. Zdůrazňuje ale že *“je pravda, že asi v tuhle chvíli to musí být aktivnější od těch učitelů, protože oni si myslím, že na to nemají prostor časový. Protože těch vyšetření je hodně a oni to musí nějak pravidelně dělat znova a oni taky hledají cesty jak”*¹⁸⁷. Snaží se chápat PPP také jako část inkluzivního vzdělávání a zdůrazňuje, že *“jak učitelé, tak ani to poradenství nebylo varované předem”*¹⁸⁸.

Ve škole participanta 3 jsou využity na rozdíl od ostatních participantů asistenti pedagoga i v rámci příprav výuky nejen metodického charakteru, ale také obsahového. Asistent pedagoga s žákem se SVP pracuje po co největší dobu s ostatními žáky, *“ale jinak jde úplně mimo, takže asistentka jí připravuje práci, dělá jí úplně všechno”*¹⁸⁹.

Participant 3 využívá velmi zajímavou organizaci školního dne. *“Nemáme vůbec klasické hodiny. My učíme ve dvou blocích. Od 8 do 9:30, poté je půl hodiny pauza*

¹⁸⁵ Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

¹⁸⁶ Tamtéž.

¹⁸⁷ Tamtéž.

¹⁸⁸ Tamtéž.

¹⁸⁹ Tamtéž.

a potom od 10 do půl 12. Rozvrh musí být. Prakticky to ale znamená, že se střídají činnosti jakékoli v nějakých pěti až deseti minutových intervalech podle toho, jak jsou staré děti.”¹⁹⁰ Organizace v samotné třídě je pak následující: “Vypadá to tak, že začínají na koberci všichni dohromady, mají kruh, kde řeší, co se stalo, nestalo a snaží se rozmluvit děti. Sedí tam všichni žáci i s asistentkami. Pak se rozdělí práce, takže ta učitelka musí mít připravenou práci tak, aby ta jedna skupina byla schopná učit se samostatně, nejlépe něco skládacího, stříhacího. A druhá skupina je s učitelkou. Asistent pracuje tam, kde je dítě zařazeno. A musí to být načasované tak, aby se to dalo vyměnit. Obyčejně tedy je to dělené ještě tak, že se to sejde na něčem společném a pak se to zase rozejde.”¹⁹¹

Participant 3 se vyjádřil také k problematice školství 2. stupně: ”Na druhém stupni tam to předpokládá, že se ti učitelé domluví, a v tom si myslím, že je velký problém, a taky si myslím, že hodně záleží na řediteli, výchovném poradci. Ale chápu, že to není jednoduchý. Tam si myslím, že je nejdůležitější, aby se ti učitelé domluvili na jednotném postupu, a to mám trochu strach, že to je science-fiction na normální státní škole.”¹⁹²

Participant 3 také několikrát zmiňoval, že pojetí didaktických aspektů výuky nesouvisí úzce s inkluzí či vyhláškou č. 27/2016 Sb. Spíše se jedná o celkové nové pojetí, které se poté odráží v řadě dalších oblastí.

Participant 3 jako jediný zmiňuje aspekt sociálních vztahů u dětí se SVP. Asistent pedagoga je podle něj možná důležitější o přestávkách nebo ve školní družině než v rámci samotné vyučovací hodiny. Jako těžiště této teze zmiňuje participant 3 toto: “Když budete umět navázat sociální vztahy, tak to je někdy víc. Když se umíte orientovat mezi lidmi, tak ani nemusí poznat že, to není úplně ono.”¹⁹³

¹⁹⁰ Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

¹⁹¹ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

¹⁹² Tamtéž.

¹⁹³ Tamtéž.

2.2.2.4. Participant 4

Participant 4 vyučuje na střední škole. Zkušenost s asistentem pedagoga nemá.

Žáci participanta 4 vyplňovali dotazník rovnou online formou, což u ostatních vzhledem k věku žáků nebylo možné využít. Participant 4 se již při rozhovoru velice zajímal o vyhodnocení tohoto dotazníku, a i v rámci následující komunikace si přál, aby mu byly výsledky zaslány. Zajímalo ho, jak žáci budou na tyto otázky odpovídat, aby věděl, v čem je potřeba se zlepšit. Také pro něj byl tento dotazník zajímavou zpětnou vazbou v situaci, kdy žáci nemohli navštěvovat školu. Participant zmínil, že zpětnou vazbu často využívá. Příkladem je část rozhovoru: *“Když pak jim dám nějaké dotazníky, tak z toho většinou vyjde, že nechtějí být zkoušeni před tabulí, že to je pro ně úplně to nejhorší.”*¹⁹⁴

Participant 4 využívá pro výuku mobily či internet. Snaží se, co nejvíce zapojit žáky do výuky: *“Děláme tam online kvízy, nebo jim dávám různé věci odhlasovat třeba, co si myslí, aby tak nějak každý vyjádřil ten svůj názor, protože když se zeptám té třídy, tak třeba se přihlásí vždycky ti samí tři, čtyři studenti, takže takhle je to lepší, že prostě každý mi tam něco nařká za sebe, takže tam mám lepší zpětnou vazbu.”*¹⁹⁵

Participant 4 se účastnil tandemové výuky, kterou hodnotí jako přínosnou: *“Tak to byla zajímavá zkušenost. Zase to byly úplně jiné přípravy potom. Víc jsme se mohli věnovat studentům, že u té skupinové práce jsme na to byli dvě, vzali jsme si každá polovinu třídy a mohli jsme je obcházet snáz. To jsme si tak jako pochvalovali.”*¹⁹⁶

Participant 4 vnímá, že žáci se SVP na její škole probírají své potřeby s konkrétními vyučujícími předmětů, kterých se to týká. Navíc si myslí, že *“by třeba mohli navíc nějaké úlevy mít a oni třeba ani nechtějí. Dost často si myslím, že to je kvůli maturitě, aby nebyli limitováni časy u toho testování, takže tam se teď už dost často stávalo, že chodili až na konci třetího ročníku s papírem. Celou dobu úplně jako nic a pak najednou, aby měli jistotu, že budou mít lepší podmínky u maturity, si pak sehnali z poradny papír.”*¹⁹⁷

¹⁹⁴ Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4.

¹⁹⁵ Tamtéž.

¹⁹⁶ Tamtéž.

¹⁹⁷ Tamtéž.

Problémy inkluze vnímá spíše zprostředkovaně přes své děti: *“Syn ten tam měl vyloženě agresivního, který tu agresi směřoval i proti učitelům a tak, a nemohli ho nechávat samotného, vlastně i ta třídní učitelka s ním musela být všechny přestávky”*¹⁹⁸

Participant 4 v souvislosti s inkluzí mluví i o svém dřívějším pracovišti na učilišti, kde bylo mnoho žáků dyslektiků, na základě čehož poté upravovala i testování: *“Je pravda, že když jsem učila nějaký čas i na učilišti, tak když jsem tam měla třeba z těch 25 dětí asi 12 žáků, kteří byli jako všichni přiznaní dyslektici. Myslím si, že jsou hodně potom na těch učilištích, a podle toho tam taky ta čeština vypadala, že jsem vlastně nemohla dělat žádné diktáty. Já už je teď nedělám ani tak. Tehdy, když jsem ještě diktovala, tak jim se muselo všechno dávat zvlášť na doplňování cvičení.”*¹⁹⁹

Participant využívá k hodnocení klasifikaci, ale navíc zpracovává před třídními schůzkami slovní posouzení jednotlivých žáků. *“Já tedy dělám vždy před třídní schůzkou u mé třídy, že sepišu každému rodiči, jak se ten student chová, v čem je třeba dobrý, jestli dobře zapadl do kolektivu, jestli má s něčím potíže, v čem si myslím, že by se měl zlepšit, v jakých předmětech, i podle toho, co mi říkají kolegové. Takže každému sepišu nějaké povídání a čas od času tohle dělám i u vysvědčení, že dávám studentům vysvědčení a připnu jim k tomu lísteček, co si o nich myslím, že třeba něco odbydou, že by se mohli víc snažit, nebo naopak, že se třeba hodně zlepšili oproti minulému roku.”*²⁰⁰ Ohlasy na tento způsob jsou podle participanta kladné jak u žáků, tak rodičů. Úskalí vidí v časové náročnosti na vypracování těchto posouzení.

2.2.2.5. Komparace vybraných názorů participantů

Participant 1 a 3 vnímají zátěž v podobě stále se měnících úprav školských dokumentů. Participant 1 to komentuje takto: *“Takže předpisy, které chodí shora se pořád mění.”*²⁰¹ Participant 3 to dokládá na konkrétním případě: *“A navíc se to rok, co rok mění. My jsme třeba teď ve velkém problému, protože od nového roku podle metodického doporučení ministerstva školství by neměli ve třídě být dva asistenti. A nám teď přichází do školy chlapec, který má svalovou atrofii, takže potřebuje mít asistenta u sebe a v té*

¹⁹⁸ Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4.

¹⁹⁹ Tamtéž.

²⁰⁰ Tamtéž.

²⁰¹ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

*třídě už je asistent, a ten žák je silně hyperaktivní, autistický. Takže se dostáváme do situace, kdy máme dva asistenty ve třídě a oni by tam neměli být. Je to neřešitelné.”*²⁰²

Participant 1 a 3 vnímají inkluzi spíše jako legislativní úpravu. Jejich přístup k žákům byl individuální již před zavedením vyhlášky.

Participant 1 a 2 nejsou spokojeni s nastavením, že každé dítě má mít možnost být zařazeno do běžné třídy. Nastavení by změnili v rámci dětí s hodně nízkým intelektem. Vnímají, že tyto děti nic nemají z výuky, nemohou se jim dostatečně věnovat a nemají žádný vztah k ostatním spolužákům. Participant 1 se k tomu vyjadřuje takto: *“Ještě je problém s dětmi, které jsou intelektově jinde, že se s ostatními dětmi nedruží. Prostě tam jen jsou. Ty děti si nemají, co sdělit.”*²⁰³ Také se tito participanti shodují v názoru na PPP, která dle nich funguje jen na to, aby měli odsouhlaseno oficiálně, jak mají pracovat s žákem. S konkrétními problémy neporadí.

Participant 1 a 3 se shodují v tom, že v rámci běžné třídy není frontální výuka tou neoptimalnější metodou. Ani jeden z těchto participantů ji v rámci výuky nepoužívá.

Participant 1 pociťuje, že se rozdělují nízké úvazky na asistenty pedagogy. Participant 3 zase vnímá, že k žákovi, který je ve škole pouze dopoledne není potřeba dávat plný úvazek. Participant 1 vidí problém financování asistentů v samotném nastavení. Participant 3 vnímá tuto problematiku spíše konkrétněji, a to ve smyslu špatného finančního ohodnocení jednotlivých asistentů pedagoga.

²⁰² Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

²⁰³ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

2.2.3. Srovnání odpovědí participantů a jejich žáků

V této kapitole bude představen výzkumný vzorek žáků, kteří vyplňovali dotazníky a následně budou srovnány s odpověďmi učitelů. Grafy zpracované na základě odpovědí žáků jsou přiloženy v přílohách.

2.2.3.1.Participant 1 a 2

Participantům 1 a 2 se po znovuotevření 1. stupně 25.5.2020²⁰⁴ sloučily třídy v jednu z důvodu nízkého počtu žáků ve třídách, tudíž jsou v dotazníku jejich žáci zachyceni společně. Do této třídy se vrátilo 11 dětí.

Participant 1 uvedl, že využívá k hodnocení pouze klasifikaci, šest dotazovaných žáků participanta 1 a 2 si ale myslí, že jsou hodnoceni kombinací klasifikace a slovního hodnocení a pouze 1 slovním hodnocením. Čtyři žáci uvedli, že pro jejich učení není žák se SVP překážkou. Nikdo z nich nezaškrtnl odpověď, že takového žáka ve třídě nemají. Všichni žáci si myslí, že vyučující přizpůsobuje žákům se SVP výuku podle jejich potřeby. Osm žáků si myslí, že výuka, kdy nemohli chodit do školy funguje hůře a šest žáků uvedlo, že s nimi vyučující komunikoval v této době dostatečně.²⁰⁵

2.2.3.2.Participant 3

Participant 3 působí na malotřídní škole, kde vyučuje třetí ročník, který se na několik dní v týdnu slučuje s prvním a druhým. Dotazník byl dán třídě jako celku, tudíž jsou zde odpovědi jak starších, tak i mladších ročníků, kteří měli dotazník zjednodušený, ve kterém vybarvovaly smajlíky. Dotazníky s uzavřenými otázkami vyplnilo 10 žáků. Dotazníky se smajlíky vybarvilo také 10 žáků. (Dotazník je přiložen v příloze č.5)

Participant 3 uvedl, že hodnocení probíhá u třetích ročníků klasifikací, ale pouze jeden žák uvedl, že je hodnocen na základě klasifikace. Ostatní žáci do hodnocení zahrnuli i různé další formy jakými jsou peníze, šupiny či motivační plán. Sedm žáků si myslí, že jejich výsledky odpovídají tomu, jak se snaží. Většině žáků se líbí prostředí jejich školy. Pro osm žáků není žák se SVP překážkou pro jejich učení. Nikdo z nich nevedl, že takového žáka ve třídě nemají. Sedm žáků si myslí, že vyučující

²⁰⁴ Jejich uzavření reagovalo na šíření nemoci COVID 19.

²⁰⁵ Srov. Příloha č. 6: Odpovědi žáků participanta 1 a 2.

přizpůsobuje výuku žákům se SVP. Šest žáků uvedlo, že v době, kdy nemohli chodit do školy probíhala výuka stejně a tři žáci uvedli, že výuka probíhala hůře. Sedm žáků vnímá komunikaci vyučujícího v tomto období jako dostatečnou.²⁰⁶

2.2.3.3.Participant 4

Participant 4 učí na střední škole. Studenti vyplňovali dotazníky online formou. Dotazník vyplňovali studenti napříč třídami, ve kterých participant vyučuje. Na dotazník odpovědělo 42 studentů.

Participant 4 uvedl, že se snaží využívat co nejpestřejší metody. Dvacet žáků si myslí, že často pracují ve dvojici či skupině. Participant uvedl, že se snaží o to, aby každý vyjádřil svůj názor, což mu potvrdilo 30 žáků. Podle participant 4, probíhá hodnocení pouze na základě klasifikace, s čímž souhlasí 24 žáků. Zbylí žáci si myslí, že probíhá kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Většina žáků vnímá, že výsledky odpovídají tomu, jak se snaží. Participant 4 uvedl, že žáci se SVP vyžadují pouze mírnou úpravu výuky. Většina žáků uvedla, že žáka se SVP ve třídě nemají a ostatní v něm nevidí překážku pro jejich učení. 28 žáků uvedlo, že nemají ve třídě nikoho, kdo by měl nějaké potíže práce či učení, 8 si myslí, že výuku přizpůsobuje podle jejich možností, 4 žáků si myslí, že se všemi žáky pracuje vyučující stejně. Na otázku zda je přínosem mít ve třídě žáka, který potřebuje speciální podmínky pro výuku odpovídali žáci velmi odlišně. Přes 27 žáků se domnívá, že takový žák je přínosem, ti ostatní z různých důvodů vnímají, že není.²⁰⁷

²⁰⁶ Srov. Příloha č. 7: Odpovědi žáků participanta 3 (3. ročník) a Příloha č. 8: Odpovědi žáků participanta 3 (1. a 2. ročník).

²⁰⁷ Srov. Příloha č. 9: Odpovědi žáků participanta 4.

2.3. Výsledky výzkumu

Tato kapitola přináší odpovědi na výzkumné otázky výzkumného šetření.

Hlavní výzkumná otázka tohoto výzkumu zní: Jaké změny z pohledu pedagoga nastaly v edukaci při zařazení žáků se SVP do běžných škol?

Celkově participanti necítí, že se změna výuky pojí s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Změna souvisí s celkovým trendem vyučování, nastavením školy či individuálními dispozicemi učitele. Tyto změny souvisí s pojetím vzdělání jako takového. Mezi inkluzivní tendence lze zařadit odklon od frontální výuky. Participant 1 vnímá frontální výuku za nejjednodušší formu. Participant 3 ve své výuce frontální výuku nevyužívá a myslí si, že by to tak mělo fungovat i na běžné škole: *“Takhle by se to mělo dělat ve třídách na běžné škole, protože v počtu 30 dětí, tam musí být minimálně tři skupiny, které jsou různě intelektově a vědomostně jinde. Takže si prostě třídu rozdělím na tři, anebo naopak je míchám. To mi děláme taky. Dělam skupiny, kde je prvňák, druhák, třetíák, čtvrták i páták a míchám to, aby spolupracovali. Mělo by to tam být. Nemůžu pracovat frontálně s 30 dětmi, když je každé jiné.”*²⁰⁸

Otázku vnímání navýšení administrativy participanti, kteří hůře spolupracují s PPP, označili za velkou zátěž. Participant 4, který s PPP vychází velmi dobře nepocituje zvýšenou byrokratizaci spojenou s inkluzí: *“Já si za sebe nemyslím, že to je tak strašné. Já si za sebe myslím, že když se udělá pořádný IVP, tak si na začátku roku srovnám myšlenky, kam chci dítě dovést, to tam napíšu, říkám svým učitelům, aby to nedělali obecně, ale konkrétně.”*²⁰⁹

Na čem se participanti shodují je, že v rámci inkluzivního vzdělávání se pracovníci specializují na konkrétní vady či poruchy. Participant 1 si musel dohledat, jak s danými žáky pracovat. Participant 3 se vyjadřuje také k asistentům pedagoga, kteří se specializují na pomoc konkrétnímu žákovi, v které jsou dobří, ale pro práci s jiným žákem by znovu museli podstoupit proces vyhledávání, proškolení a zkoušení věcí, které fungují.

²⁰⁸ Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

²⁰⁹ Tamtéž.

Participant 1 a 2 si myslí, že zařazení žáků se SVP do běžné školy sebou nese i vyšší nároky na práci s kolektivem. Participant 1 si myslí že: *“Hrozně záleží na tom, jak se povede udělat kolektiv ve třídě. Já jsem říkala, že bych potřebovala na to dostat nějakou časovou dotaci. V první třídě jsem věnovala hodně času práci se třídou. Povídali jsme si o tom, jak jsme každý jiný a jak bychom se měli k sobě chovat, co se nám líbí a nelíbí na druhých.”*²¹⁰ Participant 3 vnímá práci s kolektivem jako běžnou každodenní součást výuky.

Jak pedagogové spolupracují s dalšími účastníky vzdělávání v inkluzivní výuce?

Asi nejdůležitější hypotézou, která vzešla z tohoto kvalitativního šetření a kterou by bylo nutné ověřit kvantitativním šetřením, je podmíněnost spolupráce PPP, vedení školy, kolegů, asistenta pedagoga a rodič žaka se SVP s pedagogem. Zdá se, že čím méně funguje spolupráce mezi dalšími účastníky vzdělávacího procesu a učitelem, tím hůře učitel zvládá nároky inkluzivního vzdělávání.

Participant, kteří měli ve třídě asistenta pedagoga vnímali, že jsou na ně kladeny vyšší nároky zejména v rámci kooperace výuky s asistentem. Tito participant se také domnívají, že pedagogové nebyli dostatečně připraveni a vzděláni v oblasti inkluze.

Participant často nevěděli, jak pracovat s nově zařazenými žáky a připadalo jim, že si museli pomoci zejména sami či s pomocí kolegů. Spolupráci s kolegy hodnotí všichni participant jako velmi důležitou. Inkluze tuto spolupráci předpokládá a pro participanty je naprosto zásadní. Zdá se, že v inkluzivní škole je sdílení svých zkušeností velmi důležité a napomáhá k jejímu dobrému fungování.

Participant, kteří mají ve třídách asistenta pedagoga se shodují v tom, že velkou roli hraje to, jak si pedagog s asistentem rozumí a jak si nastaví jejich působení. Participant 3 nemá žádné větší problémy s asistenty. Náplň práce mají ve třídě jasně rozdělenou. Participant 1 působil nejistě v otázkách rozdělení kompetencí mezi něj a asistenta pedagoga, a možná právě z tohoto důvodu musí věnovat o mnoho více času nastavování jejich spolupráce.

²¹⁰ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Jak probíhá vzdělávání pedagogů o inkluzivní výuce?

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Jak učitel pracuje s žákem se SVP při výuce na běžné škole?

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Všichni participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

Participant 1, 2 a 3 využívají pomoci výchovného poradce. Participant 4 je výchovným poradcem sám. Participant 1 a 2 mají na škole školního speciálního pedagoga, jehož pomoc velmi oceňují.

²¹¹ Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4.

odlišnosti nejsou podmíněny stupněm, na které působí. Participant 1 vyučuje na 1. stupni a participant 4 na střední škole.

Participant 2 a 3 mají odlišné názory na rozvržení práce a organizaci v hodinách. Participant 2 vidí provedení inkluze jako velmi těžké až nereálné, pokud se má diferencovat obsah či způsob pro více skupin: *“Někdy mám pocit, že inkluze dělá z učitele nadčlověka a automaticky počítá s tím, že je schopen v jedné minutě pracovat nejméně na třech místech a třemi způsoby.”*²¹² Participant 3 vnímá tuto diferenciaci jako běžnou součást výuky. *“U nás, pokud jsou všechny ročníky pospolu, tak paní učitelka dělá pět příprav.”*²¹³ Také zdůrazňuje, že jiný přístup na malotřídní škole zvolit nejde. Vyjadřuje se i k využití diferencovaných skupin v rámci třídy na běžné (nemalotřídní) škole: *“Takhle by se to mělo dělat ve třídách na běžné škole, protože v počtu 30 dětí, tam musí být minimálně tři skupiny, které jsou různě intelektově a vědomostně jinde. Takže si prostě třídu rozdělím na tři, anebo naopak je míchám.”*²¹⁴

Participant 1, 2 a 3 vidí vyšší náročnost na výuku žáků se SVP v přípravě pomůcek na hodinu. Participant 1 se snaží vyhledávat speciální pomůcky, které by mohl objednat, což navíc podle něj není jednoduché, ale potýká se s byrokratickou stránkou financování. Komentuje to takto: *“A navíc pokud si tedy najdu nějaké pomůcky, tak mi to v kanceláři vyškrtají a řeknou, že tohle a tohle z těch peněz nejde. Tak hledám dál za pomoci dalších pracovníků a oni to znovu vyškrtají, že to z toho nejde.”*²¹⁵ Participant 4 říká, že speciální pomůcky jako takové se nikde koupit nedají, musí si poradit se svými nápady a vytvářet různé pracovní listy a další pomůcky tohoto charakteru. Musí si na hodinu také připravovat například více druhů práce. Participant 2 podpůrná opatření vnímá jako opodstatněná, pokud jsou pouze na určité období.

²¹² Příloha č. 2: Rozhovor s participantem 2.

²¹³ Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

²¹⁴ Tamtéž.

²¹⁵ Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

Jak se změnila role pedagoga se zařazením žáků SVP do výuky na běžné škole?

Z analýzy dat vyplývá, že pozitivní či negativní názor na inkluzi není podmíněn zkušeností s lehčí či těžší úrovní podpory žáka se SVP při vyučování. Participanti, kteří si myslí, že s inkluzí jsou na ně kladeny vyšší nároky, mají sklon inkluzi celkově hodnotit negativně. Naopak ti, kteří vnímají, že jim práce nepřibyla ji hodnotí jako neutrální. Věk v názorových postojích ohledně inkluze podle participantů nehraje zásadní roli.

Participant 3 a 4 se shodují, že se role pedagoga mění, ale souvisí s celkovým nastavením školství a školy, ve které působí. Shodují se v tom, že autorita již není dána samotnou učitelovou profesí, ale že si ji musí sám nějak získat. To by mohlo odpovídat i teoretické změně, která učitele jako jakéhosi vůdce třídy převádí na pomocníka, rádce. Participant 4 změnu role popisuje takto: *“Jak to bylo dříve, že učitel diktoval a studenti si zapisovali poznámky. Učitel byl spokojený, že vlastně tedy nikdo neruší, ale pak to na druhou stranu třeba půlka třídy nestihla, nebo někdo třeba nedělal nic. Tak to si myslím, že bylo špatně, taková ta klasická výuka, ale přitom mi přijde, že teď už kolem sebe mám spoustu kolegů, nebo většinu, kteří tohle už opustili a snažíme se najít spoustu nových metod, jak pracovat jinak.”*²¹⁶ Dále se ještě vyjadřuje takto: *“Že už to není takové to autoritářské, že prostě ve třídě bude úplně ticho. všichni budou jenom poslouchat, co říká a pak si to zapíšou. Pak se to naučí a budou se bát zkoušení. Že teď je to daleko pestřejší. ...Takže se učitel musí učit nové dovednosti, které předtím neměl, protože předtím měl tu autoritu zajištěnou už tím, že si studenti píšou poznámky a teď najednou, když jim tam dá práci ve skupinkách, tak zase to musí ukočírovat jinak. Jsou kladeny větší nároky na práci se skupinou.”*²¹⁷ K roli učitele se vyjádřil participant 3 takto: *“to nesouvisí s inkluzí. To tak bylo, ale to vy si nemůžete pamatovat. Když jsem začínala, tak autorita učitele byla daná tím, že je učitel. Byla daná zvnějšku a on nepotřeboval žádnou jinou, protože to tak prostě bylo. A to se změnilo. Musí mít tu autoritu vnitřní. Ono to je o tom si připustit ano, v tuhle chvíli je dítě chytřejší než já. Ale oni to ti učitelé neumí.”*²¹⁸

²¹⁶ Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4.

²¹⁷ Tamtéž.

²¹⁸ Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3.

2.3.1. Limity výzkumu

Limity výzkumu se odvíjí zejména od využití kvalitativního designu, u kterého není výběr participantů reprezentativní. Na rozdíl tedy od kvantitativního výzkumu nelze na základě získaných dat zobecnit výsledky. Lze vytvořit pouze hypotézy, které by se mohli dále rozpracovat. Výběr samotných participantů se odvíjí od konkrétního oslovení výzkumníci a následným souhlasem s vedením rozhovoru. Výzkumnice oslovila velký počet škol a učitelů, zda by neměli zájem o spolupráci, ale odpověď ji přišla pouze od jednoho, který řekl, že nemá zkušenost s inkluzivními žáky, a tudíž nebyl zařazen do výzkumu. Další oslovení učitelé se poté vlivem uzavření škol poté ale odmlčeli a přestali reagovat. Po dalším hledání a oslovování se konečně naplánovali schůzky s učiteli, kteří byli ochotni se rozhovoru zúčastnit, bohužel se ale nenaplnil požadavek participantů z 2. stupně, neboť participanté vyučují na 1. stupni a střední škole.

V souvislosti s uzavřením škol výzkumnice také nemohla navštívit školy a uskutečnit na nich pozorování, které mělo být jednou z částí triangulace dat. Dotazníky, které byly určeny žákům byly vyplněny v nižší míře, než by tomu bylo na počátku roku. Některé děti totiž do školy v květnu již nenastoupili. Výzkumnice musela upravit dotazníky tak, aby odpovídali věkovým kategoriím, s kterými nemá mnoho zkušeností. To se odrazilo u ve formálním zpracování dotazníků - pouze na první otázku bylo možné odpovědět více odpověďmi, děti z toho byli ale zmatené, na základě čehož mohlo dojít ke zkreslení dat.

Limity výzkumu jsou také odvozeny od samotné výzkumnice, která s výzkumem předtím neměla žádnou zkušenost. Navíc spolu s chybějící zkušeností pedagogické praxe se to odrazilo zejména ve vedení rozhovoru, kde se často doptávala na různé věci nesouvisející přímo s inkluzí, ale právě s pedagogickou praxí.

2.4. Diskuze

Intelektuálním cílem výzkumného šetření bylo přinést poznatky o praktických změnách, které nastaly v edukaci pedagogů se zařazením žáků se SVP do běžných škol. Na základě výzkumného šetření lze říci, že učitelé nepocítují vyhlášku č. 27/2016 Sb. jako nějakou hranici pro zavedení inkluzivní výuky, ale jako proces, kterým se výuka učitelů ubírá dlouhodobě. Co se týče těchto změn dlouhodobějšího rázu, zřejmá je inklinace k využívání jiných výukových metod než frontální výuky. Učitelé z výzkumného šetření se snaží pracovat se třídou individualizovaně a diferencovaně nezávisle na žákovi se SVP. Žákovi se SVP se snaží přizpůsobit obsah hodiny, metody výuky, hodnocení či pomůcky tak, aby to odpovídalo jeho požadavkům. Tito učitelé nebyli vzdělávání plošně, pokud se účastnili nějakých kurzů, byly spíše obecně zaměřené. Učitelé si nejvíce sami dohledávají informace, ptají se kolegů na jejich zkušenosti či využívají odborného poradenství na své škole. Na spolupráci s PPP a rodiči se názory liší. Asistenta pedagoga všichni učitelé vnímají jako zásadní pomoc, pokud má být dítě s vysokou potřebou pomoci zařazeno do běžné třídy. Spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga mají učitelé nastavenou různě. Někdy je asistent pedagoga pouze doprovodem žáka při výuce, jindy se aktivně podílí na přípravě látky pro žáka se SVP. Většina učitelů pocítuje, že se zařazením žáků se SVP do třídy se zvýšily nároky na přípravu učitele v hodině, záleží také na zkušenostech a samotném obsahu. Polovina učitelů, podílejících se na výzkumu, spojila inkluzivní výuku se zvýšenou administrativou ať již ve vztahu k vyplňování dokumentů do PPP, tak také v rámci následného hodnocení fungování již zavedených podpůrných opatření či v souvislosti s informováním a domlouváním se s rodiči žáka se SVP. Tito učitelé by ocenili větší kompetence v rozhodování, zda by dítě se SVP nebylo lepší přesunout do speciální školy. Jedná se zejména o žáky, kteří mají mentální postižení. Mezi hlavní přínosy inkluze pro žáky vidí učitelé výzkumného šetření poznání, že jsme každý jiný a musíme se spolu naučit komunikovat a pracovat, i když máme rozdílné tempo učení. Polovina učitelů toto odmítá, pokud je žákem se SVP žák s mentálním postižením, tento žák dle nich není žádným přínosem pro žáky ostatní. Posun role pedagoga vnímají učitelé zejména ke vztahu k autoritě, která již není dána pedagogovi automaticky, ale musí si ji sám získat.

Co se týče vyhodnocení dat z dotazníků od žáků participantů, celkově odpovídá výsledkům z analýzy dat rozhovorů. Žáci ve většině případů označili, že nevnímají žáka se speciální úpravou podmínek pro výuku jako problém pro jejich učení, někdy ani o žákovi se SVP nevěděli. V odpovědích žáků 1. stupně, kde byli všichni hodnoceni klasifikací zhruba polovina žáků uvedla, že jsou hodnoceni kombinací různých typů, zejména klasifikací a slovním hodnocením. Pokud žáci vnímali, že mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tak si také mysleli, že učitel výuku přizpůsobuje žákům se SVP podle jejich potřeby. Odpovědi na fungování výuky v době, kdy nemohli chodit do školy se výrazně lišily. Nízký počet žáků si však myslel, že výuka v této době probíhala lépe. Většina žáků si myslí, že s nimi v této době komunikoval učitel dostatečně.

Zajímavým prvkem bylo hodnocení. Všichni učitelé uvedli, že hodnotí klasifikací, ale z odpovědí žáků si to myslí ani ne polovina žáků. Je tedy otázkou, čím je to způsobeno. Učitelé 1. stupně uvedli, že si myslí, že jsou více tvořiví než ostatní učitelé, proto je možné, že vymýšlejí další formy motivace pro děti, které to poté vnímají jako součást hodnocení výuky. Zejména u jednoho z participantů se toto potvrdilo, neboť žáci do hodnocení zahrnuli i motivační plán a další ocenění v podobě například šupin. U žáků na střední škole učitel uvedl, že na třídní schůzky či na konci školního roku vytváří lístečky pro studenty, v kterých je popsáno, čeho si učitel všímá, například co žákům jde a co ne. Je možné, že toto někteří žáci považují za formu hodnocení.

Výsledky výzkumného šetření je třeba také porovnat s již proběhlými výzkumy. V následující části kapitoly *diskuze* budou výsledky srovnávány s vybranými výzkumy, které se zaměřují na dopady změn inkluze na edukaci.

Učitel a jeho znalosti a realizace inkluze

Kvalitativní výzkum prováděný v Olomouci, ve kterém bylo vzorkem 28 učitelů s ukončeným vysokoškolským vzděláním, jejichž věk byl od 35 let a výše, poukázal na přednosti a nedostatky učitelů, kteří vyučují inkluzivní žáky.²¹⁹ V následující tabulce 4 jsou porovnány výsledky tohoto výzkumu s šetřením bakalářské práce.

²¹⁹ Srov. HORVÁTHOVÁ, I. In FINKOVÁ, D., LANGER, J. a kol. *Determinanty inkluze se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4. Str. 100-101.

Tabulka 4: Srovnání výsledků výzkumu *Učitel a jeho znalosti a realizace inkluze* s výsledky bakalářské práce²²⁰

Výsledky výzkumu <i>Učitel a jeho znalosti a realizace inkluze</i>	Výsledky výzkumu této BP
Vyšší úroveň kvality byla prokázána u mladších pedagogů, kteří měli nejspíš zařazený speciálněpedagogický předmět do své výuky.	Nejmladšímu participantovi bylo přes 40 let, tudíž nemohu úroveň kvality u mladších pedagogů posoudit.
Většina jejich znalostí pochází z výuky na vysoké škole, aktuální informace nejsou dostatečné (k předávání nových znalostí dochází navzájem mezi pedagogy).	Z analýzy dat toto vyplývá také. Informace pro učitele, které by přiblížili inkluzivní výuku, byly nízké až nedostatečné. Za nejdůležitější spolupráci taktéž participantů považují setkávání s kolegy.
Kurzy nejsou vyhledávány zejména z důvodu časové náročnosti a nevhodně volených témat.	U participantů nebyla zmíněna časová náročnost kurzů. Kurzy u participantů taktéž nejsou vyhledávány z důvodu nevhodně volených témat, ale také nepotřebnosti a neodpovídající kvality.
Starší učitelé nové znalosti nevyhledávají, neboť je to podle nich zbytečné vzhledem k blížícímu se odchodu do důchodu.	I přesto, že jedním participantem byl učitel před odchodem do důchodu, tento argument nezmínil.
Nejtěžší částí zařazení žáků se SVP do běžné školy je podle respondentů rozvržení času, tak aby byl věnován dostatečně jak žákům se SVP, tak i žákům ostatním.	Dva participantů pociťují taktéž deficit času. Musí se rozhodnout komu ho věnují. Vnímají, že nemají dostatek času na žáky, kteří mají rychlejší tempo práce. Zbylí dva učitelé nepociťují, že by žákům bez SVP věnovali méně času.
Učitelé přistupují ke všem žákům ve třídě stejně, snaží se ale přizpůsobit potřebám žáků se SVP některými úpravami, s kterými dostatečně seznámí celou třídu tak, aby nedocházelo k pocitům nadržování.	Nadržování žádný z participantů nezmínil, ale z analýzy dat vyplynulo, že participantů se snaží vnímat jednotlivce jako součást jednotlivé třídy a buď jednotlivé úkoly přizpůsobují žákům se SVP nebo si připraví stejné úkoly tak, aby byly vhodné pro všechny žáky bez rozdílu.

System v ne-systemu aneb inkluze rok poté

Kvalitativní výzkum zpracováváný v roce 2018 Nadací Open Society Fund. Tento výzkum se snažil zachytit dopady spojené s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Data byla sbírána na čtyřech základních školách.²²¹ V následující tabulce 5 jsou představeny výsledky tohoto výzkumu, které jsou porovnány s výsledky výzkumu bakalářské práce.

²²⁰ Zdroj: 1. sloupec: Srov. HORVÁTHOVÁ, I. In FINKOVÁ, D., LANGER, J. a kol. *Determinanty inkluze se zdravotním postižením*, str. 100-101. 2. sloupec: vlastní výzkum.

²²¹ Srov. Nadace Open Society Fund Praha 2018. *System v ne-systemu aneb inkluze rok poté* [online]. 1. vyd., Praha: 2018. ISBN 978-80-87725-43-6. [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf

Tabulka 5: Srovnání výsledků výzkumu *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* s výsledky bakalářské práce²²²

Vybrané výsledky výzkumu <i>Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté</i>	Výsledky výzkumu této BP
Zástupce České školní inspekce a ředitelka PPP se shodují, že <i>“změn bylo za poslední rok hodně a projevily se především v nepřiměřené administrativní zátěži.”</i>	Všichni participanti se shodují, že i nyní se stále mění nastavení. Zvýšení administrativní zátěži vnímají dva participanti.
Zástupce České školní inspekce, ředitelka PPP a školy se shodují, že <i>“inkluzivní opatření jsou jednoznačně krok správným směrem.”</i>	Z analýzy dat vyplývá, že pouze jeden participant označil inkluzi za něco, co je potřebné. Jako hlavní úskalí inkluze ale považuje její provedení. Ostatní participanti spíše inkluzivní výuku vnímají jako něco, co musí praktikovat, protože je to tak nastaveno. Dva participanti navíc uvádějí, že pro některé děti či třídy s žáky s mentálním postižením je toto nastavení naprosto nevhodné.
<i>“Největším problémem je shánění kvalitních asistentů v situaci, kdy pro ně systém nenabízí dostatečné finanční ohodnocení.”</i>	I participanti vnímají, že finanční ohodnocení a kvalita asistentů pedagogů jsou jedny z největších úskalí inkluze.
<i>“Školy vnímají, že spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, konkrétně pedagogicko-psychologickými poradnami, se po zavedení opatření zlepšila. Poradenská zařízení mají podle nich větší svobodu navrhnout dítěti podporu, kterou skutečně potřebuje, doporučení konzultují se školou, domlouvají se na jeho zavedení. Doporučení jsou nyní konkrétnější a podrobnější, dávají učitelům lepší orientaci, jak s dítětem pracovat.”</i>	Dva participanti mají s PPP dobré zkušenosti, buď rovnou přímo nebo přes výchovného poradce. Také zaznamenali lepší spolupráci s PPP na rovině pomoci učitelům s žáky se SVP. Zbylí dva participanti spolupráci s PPP označují jako nedostatečnou, nedává konkrétní rady a funguje spíše jako potvrzovací orgán jejich práce se žáky se SVP.
<i>“Nevýhodou aktuálního stavu je přehlcení poradenských zařízení a z toho vyplývající dlouhé čekací lhůty a neschopnost reagovat rychle a pružně na změny u dítěte během školního roku.”</i>	Jeden participant si stěžuje na dlouhé zpracování případů PPP, které má za následek prohlubování rozdílu mezi žákem se SVP a žáky ostatními. Další participant registruje, že na PPP je kladena zvýšená náročnost na zpracování jednotlivých případů. Odůvodňuje to tím, že poradenství nebylo připraveno na změnu.

²²² Zdroj: 1. sloupec: Nadace Open Society Fund Praha 2018. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* [online]. 1. vyd., Praha: 2018. ISBN 978-80-87725-43-6. [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf. 2. sloupec: vlastní výzkum.

<p><i>“Komunikace s rodiči a jejich zakomponování do systému zvyšuje administrativní zátěž pro školy, zvláště mají-li děti s podpůrnými opatřeními hodně (s rodiči je potřeba domluvit schůzky, absolvovat setkání, to vše se počítá na desítky hodin práce navíc).”</i></p>	<p>Pro jednoho z participantů je žák se SVP velkou zátěží na rovině komunikace s rodiči. Stěžuje si zejména na to, že s nimi vše musí prodiskutovat, a pokud rodiče nespolupracují, je tato zátěž ještě o mnoho vyšší. Ostatní participanté neoznačují komunikaci s rodičem žáka se SVP častější či důkladnější než u žáků bez SVP.</p>
--	---

Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání

Kvantitativní výzkum zaměřen na dopad reformy společného vzdělávání se uskutečnil v roce 2017. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak reformu hodnotí ředitelé a učitelé základních škol. Šetření zadávala Nadace OSF Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Reprezentativní vzorek zahrnuje 507 učitelů a 126 ředitelů základních škol ze všech krajů.²²³ V následující tabulce 6 jsou představeny výsledky tohoto výzkumu, které jsou porovnány s výsledky výzkumu bakalářské práce.

²²³ Srov. Nadace OSF, ČOSIV, ČMOS PŠ (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* [online]. Publikováno 2018 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

Tabulka 6: Srovnání výsledků výzkumu *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* s výsledky bakalářské práce²²⁴

Vybrané výsledky výzkumu <i>rok poté - dopady reformy společného vzdělávání</i>	Výsledky výzkumu této BP
72 % ředitelů si myslí, že financování podpůrných opatření není hlavním problémem pro vzdělávání žáků se SVP	Jeden participant považuje financování podpůrných opatření za neuspokojivé. Zejména označuje financování za nízké a navíc velmi byrokratické. Ostatní nezmiňují špatné financování podpůrných opatření.
Velký počet žáků ve třídách je hlavním problémem zařazení žáků se SVP do běžné třídy	Dva participant označují vysoký počet žáků ve třídě za neúnosný v souvislosti se zařazením žáků se SVP. Zbylí dva nevidí problém ve vysokém počtu žáků.
“dostatečně informováno o postupu při stanovení druhů a stupňů podpůrných opatření u žáků se cítí být 67 procent ředitelů a 49 procent učitelů; avšak shodně 60 procent ředitelů i učitelů uvádí, že existuje nějaká oblast týkající se podpory vzdělávání žáků se SVP, ve které by potřebovali více informací”	Tři participant říkají, že nebyli dostatečně informováni na začátku inkluze. Nyní si již potřebné informace nějakou formou dostudovali nebo dostudovávají. jeden participant nepociťuje, že by potřeboval zjišťovat další informace nějak plošně, ale pokud něco potřebuje, tak si to sám zjistí.
84 % učitelů hodnotí svou spolupráci s asistentem pedagoga jako pozitivní	Všichni participant vnímají jejich nynější spolupráci s asistenty pedagoga jako dobrou. Ale zdůrazňují, že je to díky zkušenostem a několika měsíčnímu upravování této spolupráce.

²²⁴ Zdroj: 1. sloupec: Srov. Nadace OSF, ČOSIV, ČMOS PŠ (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* [online]. Publikováno 2018 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>. 2. sloupec: vlastní výzkum.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo poukázat na změnu složek edukace se zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb., které mají návaznost na práci pedagoga. Pozornost byla soustředěna na pochopení a následné využívání upravených postupů v práci pedagoga. Tento cíl byl sledován jak v teoretické části, která rozpracovávala jednotlivé body, tak v části praktické, ve které bylo téma změn hlavní, zastřešující otázkou.

Výzkum prokázal mnoho shodných tendencí a rysů, které byly zmíněny v teoretické části. Učitelé, kteří se podíleli na výzkumu sice nepojmenovávali aspekty výuky pedagogickou terminologií, ale jejich některá pojmenování vyjadřovali *de facto* to, co terminologie. Všichni tito učitelé totiž využívají, nebo se o to alespoň snaží, základní principy inkluzivní výuky, kterými jsou princip vzájemné úcty a respektu, princip vzájemné podpory a spolupráce, princip diferenciací a individualizace a princip funkční komunikace. Učitelé pozorují, že tradiční didaktický trojúhelník nezahrnuje jen učitele, žáka a učivo, ale je rozšířen o další kategorie v návaznosti na žáky, které ve třídě učí. Učitelé vnímají toto rozšíření již jako běžnou věc. Všichni učitelé se snaží o kooperaci s dalšími účastníky edukace, někteří učitelé s ní ale nemají dobrou zkušenost. Všichni účastníci šetření zohledňují potřeby žáků se SVP. Jeden učitel vnímá inkluzi jako již něco, co automaticky ve škole využívají a celkově nezohledňují potřeby jen žáků se SVP ale všech žáků, tak aby výuku zvládly všechny děti a zároveň měly dostatečný prostor své vědomosti prohlubovat ve vztahu ke svému tempu výuky. Učitelé jsou tedy na různém stupni vnímání inkluze. Někteří učitelé často rozlišovali děti na normální či bez problému a pomalejší či s problémem. Tito učitelé také inklinovali k udržení homogenity ve třídě, jelikož vidí jiný způsob vzdělávání jako neproveditelný zejména z důvodu vytíženosti pedagoga. Tyto postoje jsou patrné v tradičním přístupu vzdělávání. Všichni učitelé uvedli, že je dobré, aby se žáci naučili pracovat s žáky s různým tempem učení. Dva učitelé říkají, že toto neplatí u žáků s mentálním postižením, podle nich by do běžné třídy zařazení být neměli. Učitelé se snaží nestigmatizovat a nenálepkovat, a to předávají i žákům ve svých třídách, příkladem je učitel, který třídu vede k tomu, aby některé jiné žáky neodsuzovala a dávala jim šanci k jinému chování.²²⁵

²²⁵ Srov. Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1.

Jeden učitel se cítí být svazován velkým množstvím látky, které má předat žákům, ostatní učitelé tento problém nevnímají. Učitelé se snaží přizpůsobit obsah podle potřeb žáka se SVP. K tomu volí zejména jinou výuku než frontální. Argumentem jednoho z učitelů je to, že nelze pracovat frontálně s různě odlišnými žáky, kteří mají jiná tempa učení. Učitelé nejvíce využívají skupinovou výuku a samostatnou práci. Jeden z učitelů velmi často využívá projektovou výuku. Tento učitel má také zcela odlišnou organizaci školního dne. Hodiny jsou rozděleny na bloky, ve kterých jsou na sebe činnosti navázány podle potřeb žáků. Tato výuka není omezena předmětovým obsahem učiva. Učitelé hodnotí zejména pomocí klasifikace, ale žáci zahrnují do hodnocení i jiné formy - slovní sepsání pohledu učitele na žáka k třídním schůzkám, motivační plán, slovní doplnění při rozdávání testů aj. Vzdělávání pedagogů hodnotí participanti jako špatné ihned zpočátku a ani nyní to nevnímají jako dostačující. Jako největší úskalí učitelé vidí neodpovídající školení, nízkou kvalitu školení či školení, která se nevztahují ke konkrétním specifickým vad. Jeden z učitelů vidí za hlavní nedostatek nevzdělanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky.

Spolupráce s dalšími pracovníky funguje různě. Nejlépe funguje s dalšími kolegy, kde dochází ke sdílení názorů a k jejich následnému zkoušení v rámci výuky. Co se týče spolupráce s PPP, polovina učitelů z výzkumu s ní funguje dobře a druhá špatně. Kritika je mířena na dlouhé vyhodnocování a chybějící konkrétní rady pro výuku se žáky se SVP. Spolupráce s rodiči žáků se SVP funguje většinou stejně jako s žákem bez SVP, jeden učitel tuto spolupráci vnímá jako větší zátěž zejména z důvodu častějších schůzek s rodiči žáků se SVP. Práce s výchovným poradcem na všech školách funguje dobře, kde je navíc speciální školní pedagog, je pomoc vyhledávána zejména u něj. Učitelé také vnímají změnu role pedagoga, která není výsledkem inkluze, ale celkového trendu. Ve výzkumu se potvrdila teoretická změna role učitele, který se z vůdce stává rádcem a snaží se o větší aktivitu žáků. Podpůrná opatření vnímá většina učitelů jako něco, co žákovi pomáhá, jeden učitel s tímto souhlasí také, ale zdůrazňuje, že podpůrná opatření jsou vhodná jen na určitou dobu, na přechodné období. Jeden učitel si myslí, že PPP dostatečně nereflektuje potřeby žáků a snaží se o co nejnižší úvazek asistentů pedagoga, navíc mu celá situace přijde velmi byrokratická. Další učitel jako úskalí označuje nemožnost mít ve třídě dva a více asistentů pedagoga.

Tato práce byla pro badatelku zásadním počinem pro základní vhled do problematiky inkluze. Různé kategorie byly zkoumány z více úhlů a badatelka se snažila o co nejobektivnější postoj. Otázku inkluze ji to více zproblematizovalo a od participantů výzkumu se dozvěděla cenné zkušenosti, které ji zatím ve vysokoškolském vzdělání chyběly. Badatelka je ráda, že si zvolila metodu hloubkového rozhovoru, neboť doptávání se učitelů na další otázky ohledně vzdělávání bylo jedinečnou možností, jak se dozvědět praktické informace. Tato bakalářská práce může posloužit zejména vysokoškolským studentům, kteří se chtějí dozvědět obecné a zejména didaktické aspekty inkluzivního vzdělávání. Také může sloužit již učícím pedagogům, kteří hledají zkušenosti ostatních nebo jim tato práce může dát nový impuls pro výuku žáka se SVP.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
ČMOS PŠ	Českomoravský odborový svaz pracovníků školství
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR	Česká republika
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PNO	postižení, narušení nebo ohrožení
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SR	Slovenská republika
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1: Tradiční pojetí didaktického trojúhelníka	13
Obrázek 2: Didaktický trojúhelník v inkluzivním vzdělávání	14
Obrázek 3: Pyramida učení	20
Tabulka 1: Základní témata tradiční výuky	14
Tabulka 2: Základní témata tradiční a inkluzivní výuky	25
Tabulka 3: Základní charakteristiky participantů	48
Tabulka 4: Srovnání výsledků výzkumu <i>Učitel a jeho znalosti a realizace inkluze</i> s výsledky této bakalářské práce	80
Tabulka 5: Srovnání výsledků výzkumu <i>System v ne-systemu aneb inkluze rok poté</i> s výsledky této bakalářské práce	81
Tabulka 6: Srovnání výsledků výzkumu <i>Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání</i> s výsledky této bakalářské práce	82

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Profil inkluzivního učitele*, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN (elektronická verze): 978-87-7110-338-0.

FINKOVÁ, D., LANGER, J. et al. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KALHOUS, Z. a OBST O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, str. 106–125. ISSN 0031-2336-2189 (Online). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>. Str. 108.

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha. Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

LECHTA, VIKTOR et al. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MOORE, D. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*, [online] 1. vyd., Praha: 2018. ISBN 978-80-87725-43-6. [cit. 2020-06-29]. Dokument ve formátu PDF. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf

Nadace OSF, ČOSIV, ČMOS PŠ (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* [online]. Publikováno 2018 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

Nadace Open Society Fund Praha 2018. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté* [online]. 1. vyd., Praha: 2018. ISBN 978-80-87725-43-6. [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf

NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. [online]. © 2011 - 2020 [cit.2020-05-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, 2. nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogického-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

STUHLÍKOVÁ, I. *Vybrané otázky metodologie pedagogicko-psychologického výzkumu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-195-2.

ŠUBRT, J. Dramaturgický přístup Ervinga Goffmana: K českému vydání Goffmanovy knihy "Všichni hrajeme divadlo". *Sociologický časopis* [online]. 2001, roč. 37 , č.2 [cit. 2019-09-27]. ISSN ISSN 2336-128X (Online). Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d2c620198dbbc47642609750b19634193e185d07_150_01-2SUBRT.pdf

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

VYGOTSKIJ, L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, L. Výukové metody komplexní - 1. část In: *Metodický portál RVP* [online] 2012-02-02 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html/>

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Legislativní dokumenty

Všeobecná deklarace lidských práv a svobod. OSN, 1948.

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů 8.12.2017. ISSN 1211-1244.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1

Příloha č. 2: Rozhovor s participantem 2

Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3

Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4

Příloha č. 5: Dotazník pro žáky a žákyně 1. a 2. tříd

Příloha č. 6: Odpovědi žáků participanta 1 a 2

Příloha č. 7: Odpovědi žáků participanta 3 (3. ročník)

Příloha č. 8: Odpovědi žáků participanta 3 (1. a 2. ročník)

Příloha č. 9: Odpovědi žáků participanta 4

Příloha č. 1: Rozhovor s participantem 1

Na jak velké škole působíte?

Naše škola je velká, má přes 600 žáků.

Jakou třídu učíte?

Učím na 1. stupni ve 4. třídě.

S jakými dětmi potřebující nějaké speciální podmínky jste se setkala?

Já tak různě, já vlastně od školy, od roku 2000 učím pořád jen s asistentkou. Já nevím, co to je učit ve třídě sama, protože jsem měla certifikát ze speciální pedagogiky, takže jen, co jsem začala učit, jsem měla ve třídě žáka s kochleárním implantátem a žáka se ztrátou sluchu. V další třídě jsem poté měla žáka tělesně postiženého, na vozíčku, taky s asistentkou navíc, v té třídě ještě byli další žáci, kteří potřebovali menší míru pomoci - žák s dysfázií a další. A teď učím tři cizince, dvě děti s dysfázií, děti, které mají problém s výslovností, žáka, který má diagnózu lehké mozkové postižení - ten má asistentku, poté děti, které mají hodně nízkou inteligenci, kdyby nesnížili v poradně hranici intelektu, tak by patřili do speciální školy. V roce 2002 ještě byla hranice posunuta o deset bodů dolů. Z 80 se posunula na 70.

Máte nárok na asistenta na celou třídu?

Teoreticky ano, ale prakticky to funguje tak, že to je boj o asistenta, o to, jestli ho poradna vůbec přidělí, protože na asistenty nejsou peníze. Je zde boj o každou hodinu. Já učím žáka, který má nárok na asistentku pořád. Je hodně nesoustředěný, má motorické potíže a potřebuje asistentku co nejdříve. A teď přišlo vyjádření, že by jí hodiny snížily. Takže jsme s paní zástupkyní bojovaly o to, aby ty hodiny nesebraly. I poradna hodiny chtěla snížit, vlastně nevím proč. Ale asistentka, když zrovna není u toho žáka, tak je k dispozici pro celou třídu. Teď se to často dělá formou sdíleného asistenta, ale pokud má dítě nějaké větší potíže, tak to ten asistent nemůže zvládnout.

Kdo je vlastně sdílený asistent?

To je asistent, který je přidělen ne jenom jednomu dítěti, ale když pomoc v jedné třídě potřebuje více dětí, tak ten jeden asistent je tam pro těch víc dětí.

V praxi je asistent pedagoga spíš podporou učitele při výuce nebo žáka?

Ono to funguje tak, že pomáhá tomu dítěti a asistenta dostávají jen ty děti, které to opravdu už nezvládají vůbec bez asistenta. Učitel si s tím musí nějak poradit. Asistent pracuje podle pokynů pedagoga, ale většinou s tím dítětem, které to potřebuje po celou dobu výuky.

Jaká je tedy celkově práce s asistentem pedagoga?

Hrozně záleží na člověku. Je to hodně o zvyku a ty učitelé se toho bojí, že je tam bude někdo pozorovat a mluvit do výuky. Ale záleží na konkrétním asistentovi. Někteří jsou super a přitom mají jen základní minimum pro práci asistenta. A jiní mají větší pedagogické vzdělání a není to vůbec k tomu.

Pomáhá Vám asistent pedagoga při přípravě výuky?

Napřed to nebylo tak jasné, teď je to teprve druhý rok, že asistent ve třídě není jenom pro to dítě. Ještě před dvěma lety byl asistent opravdu jen a pouze pro to jedno dítě, kterému je přidělen a nic nesměl. Samozřejmě to tak ale nefungovalo, protože s těmi asistenty je třeba spolupracovat. A teď je to zase naopak, asistent je přidělen k tomu dítěti, ale zároveň by měl obsáhnout i všechny ostatní děti, a navíc být k ruce učiteli. Takže předpisy, které chodí shora se pořád mění. Celkově učitel a asistent spolupracují na základě toho, jak to mají nastavené, někde je to jen o tom, že asistent je jen s dítětem a někde se opravdu podílí i na tom, jak ta hodina bude fungovat, nebo aspoň část těch hodin. Já vždy měla asistentky, které byly potřeba u toho jednoho dítěte, takže jsme se spíše bavili o tom, jak bude ta hodina probíhat v návaznosti na to jedno dítě, protože většinou nezvládali úplně všechno.

Musí se věnovat čas pro správné nastavení vztahu učitele a asistenta?

Není to hned, z mých zkušeností si třeba tak dva měsíce sedá, než si nějak nastaví tu správnou spolupráci.

Jaké další školské pracovníky máte ve škole a jak se Vám s nimi spolupracuje?

My máme výchovného poradce, školního psychologa a ještě školního speciálního pedagoga, kteří jsou ale financováni z peněz Evropské unie jenom na částečný úvazek. Školní pedagog u nás funguje tak, že dochází do hodin a dělá prevenci. On dělá diagnostiku a dává nám návody, jak s třídou nejlépe pracovat, na co si dát pozor, kde je potřeba něco zlepšit.

Jak se Vám daří vytvořit dobré prostředí v hodině?

Hrozně záleží na tom, jak se povede udělat kolektiv ve třídě. Já jsem říkala, že bych potřebovala na to dostat nějakou časovou dotaci. V první třídě jsem věnovala hodně času práci se třídou. Povídali jsme si o tom, jak jsme každý jiný a jak bychom se měli k sobě chovat, co se nám líbí a nelíbí na druhých. A ještě je věc ta, že ne každé dítě je vhodné pro inkluzi. Některé k tomu prostě nejsou.

Má učitel nějakou možnost, jak žáka odkázat na specializované pracoviště?

Z mé zkušenosti to funguje tak, že učitel má možnost si o tom s rodičem pohovořit. Rodič jde poté do poradny, která má shora nařízeno, že nemá nikoho nikam posílat, a rodiči to rozmluví. Takhle to funguje posledních 15 let. Když před nějakou tou dobou začínala inkluze, tak u nás byl žák s poruchou autistického spektra a teď je na speciální škole a maminka se strašně zlobila, proč jí někdo neřekl, že má možnost dát syna do speciální školy. Rovnou jí řekli, že syn nastoupí do běžné školy s asistentem. Ten kluk v běžné škole trpěl, s nikým se nekamarádil. Teď je ve speciální škole a žák je spokojený. Já jsem byla jako dítě na táboře a byla tam holka ze zvláštní školy z 9. třídy, která se učila učivo 5. třídy. Ona říkala: *“Já jsem byla na normální škole a já jsem tam nestíhala, ničemu jsem nerozuměla, pořád jsem měla čtyřky, pětky. Teď jsem na zvláštce a já tomu konečně rozumím.”* Tam jdou pomaleji a jdou tam základy. Pro mě je důležité, že řekla, že tomu konečně rozumí. Ještě je problém s dětmi, které jsou intelektově jinde,

že se s ostatními dětmi nedruží. Prostě tam jen jsou. Ty děti si nemají, co sdělit. Ano, oni spolu budou spolupracovat, protože je k tomu vedu, ale těm dětem, to přinese jen to, že uvidí, že takoví lidé jsou mezi námi, ale tomu dítěti to nepřináší nic, ono ty děti nechápe. Oni jsou k němu tolerantní, jsou na něj zvyklí. Ale je to hodně náročné. A navíc si myslím, že to dítě s nižším intelektem není ve třídě úplně spokojené, což je taky problém.

Jaké další problémy vidíte v inkluzi?

On je problém v tom, že máme ve třídě 23-25 dětí a nemůžeme se věnovat jen těm, co to nejvíce potřebují. Prostě je to školství nastavené tak, že je toho hodně a my to musíme stihnout a musíme se věnovat většině, která tam je. Na děti, které by se mohli rozvíjet není vůbec čas. Člověk se pořád zabývá tím, jak dokázat, aby ti slabí žáci dotáhli ten průměr. A navíc se to vše musí pořád sepisovat. To je nejhorší.

Co tedy sebou přináší na úrovni dokumentů, mít ve třídě žáka, který potřebuje speciální podmínky?

Vytvářím individuální studijní plán nebo plán pedagogické podpory. Já ke každému dítěti přistupuji individuálně. Kdybych měla mít na každého individuální vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory, tak z těch 23 dětí má 20 dětí plán pedagogické podpory. Takže plán pedagogické podpory píšou jen těm dětem, u kterých vidím, že už je to opravdu nutné. Musím pak pro ně zpracovat plán pedagogické podpory, mají třeba nižší obsah učiva nebo při násobení například pracují jen s tabulkou.

Co vlastně znamená byrokracie a papírování?

Jedná se celkem o tři listy. Když zjistíme, že dítě má nějaký problém, tak my musíme vypracovat plán pedagogické podpory. To je moje pedagogická diagnostika a já ze svých zkušeností tam napíšu, co by se asi mohlo s tím žákem dělat. Musím si dát schůzku s rodiči, s kterými to musím projednat. Když rodiče s něčím nesouhlasí, tak se to zase musí přepracovat. Vždy se dohodne, co budu dělat já, žák i rodič. Každý měsíc se to musí hodnotit. Zase se naplánuje schůzka a hodnotí se. Pokud to nastavení funguje, jede se zase dál. Pokud to dítěti neprospívá, tak se poté žádá o vyšetření

v pedagogicko-psychologické poradně, která má 3 měsíce na to vyšetřit dítě. Takže už je půl roku pryč. To dítě ztrácí a ztrácí. Poté přijde další blanket z pedagogicko-psychologické poradny, který musíme zase vyplnit. To jsou další čtyři až šest stran. Tak tam my napíšeme, v čem je problém, co si myslíme, že by bylo dobré. Poté čekáme zase další dobu, než nám poradna pošle vyjádření. No a posledních pár let se stává, že poradna pošle vyjádření, které souhlasí s tím, co jsme tam už napsali. Akorát nám třeba doporučí individuální přístup k dítěti. A dá mu podpůrná opatření prvního, druhého stupně. A zohlednit snahu. Maximálně doporučí spolupráci se školním speciálním pedagogem. Je to vlastně potvrzení o tom, že s dítětem legálně můžu pracovat, tak jak s ním pracuji. Protože ty věci, které doporučuje poradna víme. Prošli jsme spoustou školení, jak zacházet s dětmi s problémy. Od poradny očekávám něco víc. Poradna určí, že za 3000 korun můžu nakoupit pomůcky, ale já bych potřebovala poradit a doporučit jaké mám koupit. Já nevím, co to dítě bude potřebovat, když tu vadu vidím poprvé v životě. Poradnou projde více takových dětí a měla by vědět, co tomu dítěti za další dva roky může pomoci. A navíc pokud si tedy najdu nějaké pomůcky, tak mi to v kanceláři vyškrtají a řeknou, že tohle a tohle z těch peněz nejde. Tak hledám dál za pomoci dalších pracovníků a oni to znovu vyškrtají, že to z toho nejde. Tak je potom taková bezmoc. Prostě okolo jedné věci je mnoho papírů.

Jak dlouho funguje plán pedagogické podpory?

To funguje pár let. Dřív chodili děti rovnou do poradny.

Kdo ze školských účastníků Vám nejvíce pomůže?

Naše paní speciální pedagožka. Tam může člověk přijít o radu a opravdu pomůže. Má s některými dětmi třeba hodinu intervence. Takže se domluvíme, kterou hodinu si dítě vezme z výuky a bude s ním individuálně pracovat.

Jak funguje spolupráce s rodiči?

Záleží na rodiči. Já třeba mám s rodiči obě dvě zkušenosti. U žáka s kochleárním implantátem maminka nespolečně pracovala. Když jsem chtěla tak přišla, cokoli slíbila, ale nikdy nic neudělala. U žáka s motorickým postižením, nesoustředí se a má snížený

intelekt, zase maminka tak úžasně spolupracuje, že ten kluk skoro zvládá s námi učivo 4. třídy a maminka se snaží, co to jde. Jedná s ním jako s normálním dítětem.

Musíte se s rodiči žáků se SVP scházet častěji?

Záleží na tom, jak funguje spolupráce. Někdy je to třeba každých 14 dní, jednou jsem měla schůzky i každý týden, jindy stačí jednou za půl roku, protože to funguje a není důvod se scházet. Záleží, aby byli ochotní.

Jak ovlivňuje žák se SVP ostatní žáky ve třídě?

Záleží na jednotlivých žácích. Musí se to brát individuálně. Děti jsou úžasné v tom, že jsou schopné přijmout jakéhokoli žáka s problémem. Dětem vadí, když je na někdo zlý. S tím nejsou ochotné se smířit. Děti slyší na to dát někomu šanci.

Jak se dá naučit správný přístup?

Já myslím, že nedá. Je to pokus-chyba. Záleží na tom, jak si s dětmi sednete. Každému dítěti nemusí sedět stejná učitelka a stejně tak ve třídě máte děti, které nemusíte mít rád, ale profesně to nesmí být znát. Stejně jak je to mezi lidmi. Já dětem říkám, že se mezi sebou nemusí mít rády, ale musí se k sobě chovat slušně, protože spolu devět let budou a musí se cítit ve třídě dobře.

Je způsob, jak využívat odměny a tresty?

Vůbec, je to individuální.

Je možné odhalit příčinu všech problémů?

Není. Učitel něco odhalit může, ale není schopen odhalit všechno. V tom je dobrý asistent, protože co nevidí učitel, může odhalit asistent.

Problém u dítěte musí mít nějakou příčinu?

Ano. Problémové děti mají vždy problém v rodině. Nesetkala jsem se za tu dobu, že by to byl problém pouze ve škole. Ve škole fungují jako kolektiv a musí se částečně přizpůsobit. Ale poté jsou děti, které se k ostatním chovají špatně a tam tou příčinou je

rodina. Ale u takového žáka nic potom nefunguje, pokud má podporu rodiny. Rodiče takových dětí často hledají příčinu problému někde jinde. My můžeme psát na OSPOD, ale dokud dítě nikomu neublíží, tak to neřeší, ale když už dítě někomu ublíží, tak už je pozdě.

Jak funguje spolupráce mezi kolegy?

Mám úžasnou kolegyni a jsme zvyklé hodně sdílet. Tak kolegyni s něčím přijde a já to pak také zkusím a třeba u mě to vůbec nefunguje.

Používáte slovní hodnocení?

Rodiče nejsou nakloněni slovnímu hodnocení. Oni jsou zvyklí na číselné. Když se zeptám, jestli chtějí rodiče slovní hodnocení, tak řeknou často že ne. Za tu dobu, co učím, tak se mi stalo asi dvakrát, že vyloženě rodič chtěl slovní hodnocení.

Upravujete zkoušení a testy pro žáky se SVP?

Určitě. Když děti mají běžný test, tak některé ho mají upravený. Třeba si vzpomínám na test k houbám. Tak děti mají nakreslenou houbu a k ní šipky, kde mají popsat její části. A děti s nějakým problémem tam mají vypsání části těla houby na přeskáčku a mají to spojit se správnou částí namalované houby. Diferencuji diktát, dětem s problémem dávám třeba doplňovačku. I když je to pro ně často těžší, když mi píšeme diktát. Spíš je lepší, že slabším dětem diktovala něco jiného, kratšího, paní asistentka a já jsem diktovala ostatním četla něco jiného. Děti nejsou schopné dělat doplňovačku, když jim někdo něco diktuje. To píšou všude: místo diktátu, dejte dítěti doplňovačku.

Prošli jste nějakým vzděláváním ohledně inkluze?

V podstatě ne. Tedy měli jsme 4 hodiny všeobecných informací někdy na začátku, když se inkluze rozjížděla. Pořád nám nařizují nějaká školení, ale ředitelé na to nemají peníze. My bychom se měli školit, ale nejsou na to peníze. Ředitel může poslat jen určitý počet lidí na školení. Je sice fakt, že potom nám předávají informace, ale to nikdy není takové jako být přímo na tom školení. A taky je problém s kvalitou školení. I pan ředitel říkal, že byl na školení, které mu nic nedalo. To poznáte, jestli ten školitel měl, co do činění s tím, co říká, nebo jestli to jsou jen jeho teorie.

Jak se tedy dozvídáte důležité informace?

Samovzděláváním nebo školením celého pedagogického sboru, že někdo přijede k nám. A teď jsme měli školení online. Nabídky školení chodí, já jsem byla na školení čtenářské gramotnosti, ale ne vždy je to školení odpovídající. Nám z prvního stupně nedělá inkluze zase až takové problémy. Na prvním stupni jsou kreativní lidi, kteří si s inkluzí vždy poradí. Těžší to je u učitelů na druhém stupni. Tam je to méně osobní. Říkají, že školení jsou jim k ničemu, že potřebují vidět konkrétní situaci.

Co je největší úskalí inkluze?

Dostat asistenta, který by byl v hodině dostatečně dlouho. Měla jsem třeba doporučený pro žáka plný úvazek a přišlo mi 0,6. Z 24 hodin má 16 hodin asistenta. Spíš jsou to tyhle administrační problémy. A taky to, že se inkludují děti bez rozmyslu. Do běžné školy jsou řazeny děti bez ohledu na to, jestli je to dobře nebo špatně. Vyloučila bych děti s mentálním postižením, protože to nepřinese nikomu nic. Děti, které jsou mentálně někde jinde, tak jsou jiné a nemají nikoho k sobě.

A lze tedy nastavit nějakou hranici jaké děti ano a jaké ne?

To vůbec nejde. Já bych jen ocenila to, kdyby měl učitel větší slovo, protože učitelé dnes nejsou ti, kdo nemají děti rádi, a tak je chtějí odšoupnout jen proto, že jim nevyhovují. A také má inkluze cenu jen v případě, že spolupracují rodiče. Jakmile nespolupracují, tak nemá cenu. To je asi to nejdůležitější. S tím spojené je taky to, že učitel musí vědět, kam se obrátit, když je nějaký problém. A mít jistotu té podpory. Jako já coby učitel jsem ráda, že mám podporu ve speciální pedagožce a vím, že mám podporu ve vedení, což na některých školách taky bohužel není. Taky mi vadí, že často když je dítě nevychované, tak se to často schovává pod ADHD, ale my ve škole to poznáme.

Má inkluze nějaká pozitiva?

Pozitiva to má případ od případu. Nic se nedá dělat šmahem, protože nejsou na světě dva stejní lidé. Každý člověk je jiný a každý to jinak nese. Měla jsem kluka s dysfázií,

mluvil v infinitivech, ale děti ho milovali. Je důležité, co do toho pedagog chce investovat ze svého volného času.

Bylo zavedení inkluze krok vpřed nebo vzad?

Ani jedno ani druhé.

Jak by mohla inkluze lépe fungovat?

Asistenti opravdu podle potřeby, a ne podle papíru. A snížit určitě počet dětí ve třídě, maximálně 15 dětí ve třídě. Teď je třeba dětem více zdůvodňovat, vysvětlovat.

Je negativní názor na inkluzi podmíněn věkem?

Já myslím, že je to zase o člověku. Jsou učitelé, kteří učí striktně pořád a není to věkem, ale nastavením člověka. Jsou děti, kterým to vyhovuje a zase ty, kterým to absolutně nevyhovuje.

Využíváte i jiné způsoby organizace a práce?

Využívám jich hodně. Hodně mám ráda práci v kroužku, výuku ve dvojicích a s touhle třídou nám jde tedy skupinová práce. Musím říct, že jsem je naučila hezky se domlouvat a skupinové práce jsou hezké. Je to sice těžké ty děti k tomu dovést, ale v téhle třídě to funguje opravdu hodně dobře.

Přináší naučená skupinová práce úlevu pro učitele v samotné hodině?

Vůbec. Právě je to naopak. Nejjednodušší je, když děti sedí, učitel odvykládá a odejde. Frontální výuka je nejlehčí. Projekty, skupiny jsou super, ale nejsou pro to vhodné podmínky, není na to čas.

Jak řešíte nekázeň?

Dělá se výchovný plán. Ten se řeší s rodiči a až poté mohou přijít na řadu nekázeňské tresty. Dáváme rodičům doporučení, to ale nefunguje.

Příloha č. 2: Rozhovor s participantem 2

Na jakém stupni učíte?

Na 1. stupni.

Jak dlouho učíte?

Ve školství jsem zaměstnána od roku 1981 jen se 2 roky přestávky na mateřskou dovolenou.

S jakými dětmi, které měli různé podmínky pro výuku jste se setkala?

Na začátku své práce od roku 1981 jsem učila holčičku na vozíku s rozštěpem páteře, brzy nato chlapce s protézou místo nohy. Po celou dobu pravidelně v každé třídě zařazuji několik romských dětí. Měla jsem a mám i s diagnózou ADHD. Největší zkušenost jsem ale udělala v letech 1994 – 1999, kdy jsem měla ve třídě zcela nevidomou holčičku, kterou jsem vyučovala pomocí Braillova písma. Pak po několika letech jsem učila chlapce s těžkou dysfasií, u něho jsem na rozdíl od nevidomé Zuzky už měla asistenta, ale jen na část hodin. Nevím, jestli do Vašeho přehledu patří také chlapec z Ukrajiny, který nastoupil do 1.třídy po 14 dnech pobytu v ČR a stěží se domluvil a dívka z Vietnamu v podobné situaci ve 3. třídě. Kromě vietnamské žákyně to bylo všechno v době, kdy se o inkluzi ještě nemluvílo, ale už se dělala. I v poslední době mám ve třídě zařazeno několik dětí s IVP a plánem pedagogické podpory. Co se týká mimořádně nadaných dětí, neměla jsem nikdy u žádného z dětí měřené IQ, ale pokud vím, tak se dost z nich dobře uplatnilo například jako lékař-neurolog nebo operní pěvkyně.

Co pro Vás znamená inkluze?

Ve zkratce inkluze je zařazení dětí do školy bez rozmyslu, s domněním, že „to nějak dopadne“, že „nebudeme diskriminovat“ a v zájmu zachování všech práv všem neskutečně ubližujeme.

Jaké děti tedy jsou vhodné pro inkluzi?

Já jsem pro opravdovou individualizaci. Dát šanci na normální zařazení těm z dětí, které mají handicap tělesný nebo jsou sociálně znevýhodněni, ale nesnažit se zařadit děti s velmi nízkým intelektem. Ze zkušenosti vím, že i když se učitel velmi snaží toto dítě včlenit, chválí ho, pomáhá mu apod., a dítě se samo také snaží, pořád je na okraji třídy, cítí, že ho hodnotím jinak a že se ostatním nevyrovná, i když moc chce. Vede to jen k pocitu vlastní neschopnosti, v dobrém případě pak k lhostejnosti, v horším k nekázni až zlobě v dospívání. Učitel pak, i když moc chce, dítěti doopravdy pomoci nemůže a jeho čas by mohl být využit pro ostatní lépe.

Jak by mohla inkluze podle Vás fungovat?

Inkluze by mohla bez výrazných problémů fungovat, pokud budeme do tříd zařazovat děti s tělesným postižením, sociálně nebo jinak znevýhodněné, ale s intelektem v běžné škále normální třídy, tak aby měly šanci s mojí pomocí zvládat učivo. Dále je důležitý menší počet dětí ve třídě, aby měl učitel prostor a čas se v hodinách individuálním potřebám jednotlivců věnovat. Zmenšit administrativu, různá hlášení, přehledy a vyhodnocování. Také je důležité, aby školení nebyla všeobecná, ale chtělo by to pozvat lidi se stejnou problematikou na společnou „burzu nápadů“, která se bude zaměřovat na to, co funguje a co ne u stejné skupiny dětí. My jsme měli podobná setkání ve škole pro nevidomé každý půlrok a bylo nás asi 14 v republice, tam jsme se sjížděli, bylo to neskutečně cenné.

Jak jste se seznámila s inkluzí a jak probíhá další vzdělávání?

V souvislosti s inkluzí u nás proběhlo několik kurzů a přednášek. Většina byla zaměřena na včlenění nějak znevýhodněných dětí, na práci s nadanými bylo minimum. Sama jsem se samozřejmě snažila najít další náměty k práci pro tu individuální potřebu dítěte v mé třídě. Rozsah možných handicapů, se kterými se inkluze snaží vyrovnat, je tak široký, že si každý musí najít to, co u konkrétního dítěte bude fungovat a nejde to odhadnout předem ani zahrnout do nějakého „nalejvacího“ školení.

Jak si tedy vyhledáváte potřebné informace?

V pedagogické literatuře, na internetu, v rozhovorech s kolegyněmi. Školení se zdá jako nejlepší způsob, ale jen některé jsou přínosné a nezabývají se jen teorií. Jen někdy se to dá odhadnout dopředu.

S kým tedy nejvíce spolupracujete, jak funguje PPP?

Rozhodně v posledních letech daleko víc spolupracuji s výchov. poradcem, s psychologem a velká pomoc i jen na několik hodin je speciální pedagog. Naproti tomu PPP teď funguje alespoň z mého pohledu jen "abych na to měla papír", pokud chci s žákem pracovat nějak jinak, mnoho konkrétních rad a pomoci jsem nezaznamenala. Spíš potvrdí moji diagnostiku.

Jak je pro Vás těžké vytvořit plán pedagogické podpory?

Vytvořit individuální vzdělávací plán není tak těžké, většina z nás přesně ví, co dítě potřebuje. Daleko horší je dokázat ho plnit, když máte ve třídě například 23-27 dětí a individuální plán má tři až čtyři žáci a třeba další plán pedagogické podpory další dva. To vše bez asistenta, dost často i s minimální podporou rodičů. To je pak otázka, co je v tomto způsobu inkluze realizovatelné silou člověka.

Co si myslíte o podpůrných opatřeních?

Individuální vzdělávací plán je dobrý, pokud se s ním pouze překlenuje nějaké těžké období (třeba úprava vad řeči nebo, než se cizinec naučí základům jazyka), anebo nezačleňování některé z výchov při tělesném postižení. Neměla by se za něj schovávat nemožnost zvládnutí pochopení alespoň základů školní látky. Stejně tak chápu a využívám úpravu učebních materiálů a očekávaných výstupů a alternativní hodnocení. Je to dobré na určitou dobu, ale ne napořád. Jestliže je možnost mít asistenta ve třídě, je to obrovská pomoc. Je jasné, že učitel musí dopředu počítat s různými potřebami inkluzivně zařazených dětí. Je však otázka, jak to udělat, když ve třídě jsou například dvě až tři takové děti, každé s jinou potřebou a kromě běžného průměru i několik dětí nadaných, které by ke svému rozvoji potřebovaly také zvýšenou péči, jinak se nudí.

Někdy mám pocit, že inkluze dělá z učitele nadčlověka a automaticky počítá s tím, že je schopen v jedné minutě pracovat nejméně na třech místech a třemi způsoby.

Jak se Vám pracuje s asistentem pedagoga?

Asistent je pomoc vždy, děti ho berou jako pomocnou ruku a podle mé zkušenosti i celá třída.

Spolupracujete ve Vaší škole s ostatními pedagogy? Sdílíte své zkušenosti?

Velmi, bez této spolupráce si vůbec svou práci neumím představit.

Je negace inkluze spojená s vyšším věkem?

Nemyslím si, že negativní pohled na inkluzi je pohled generační. Inkluze byla spuštěna neuváženě, v příliš velkém rozsahu a hlavně bez dostatečného personálního zajištění. Způsob, při kterém se prostě do stávající ZŠ „zařadí“ úplně všechny děti a nechá se rozhodnutí na rodičích, byl nešťastný a neuvážený. Povede jen k tomu, že se inkluze šmahem odsoudí. Základem by bylo, aby to bylo vůbec zvládnutelné silou jednoho člověka. Pak podle mé zkušenosti musí být ve třídě maximálně 14 až 15 dětí. V současné situaci jsem si pro sebe vzala heslo, že pokud se to znevýhodněné dítě a rodina alespoň snaží, nemám zbytečně přehnané nároky. Umění je ale odhadnout, co je schopné „pobrat s ostatními“ a pak nějak zvládnout to, co už nejde nějakou jinou cestou. Logicky z toho plyne, že pak musím snížit nároky.

Potřebujete se setkávat více s rodiči žáků se SVP?

Ano, je nutná častější domluva a koordinace, když to má fungovat. Ne vždy jsou ale rodiče ochotní a spolupracují.

Je pro žáky bez SVP přínosem mít ve třídě žáka se SVP a naopak?

Jednoznačně jsou přínosem děti s tělesným handicapem, ostatní se naučí spoustu věcí vidět a umět překonávat. Neplatí to pro zařazování dětí s nízkým IQ.

Jaké využíváte hodnocení?

Známkovala jsem jak známkou, tak i slovně. Preferovala bych kombinaci obojího, to se mi osvědčilo nejvíc. Co jde známkou, slovně jen určitý předmět nebo činnost.

Využíváte nějakou změnu testování pro žáky se SVP?

Přizpůsobuji práci celé třídě, úplně jiné testy nedostávají.

Jaké využíváte metody při výuce? (frontální, skupinová, ve dvojicích...)

Využívám všechny běžné metody, jen se musí napřed dobře promyslet zařazení dětí se SVP do skupin nebo dvojic, zvláště když má práce soutěživý náboj, nebo je nějak zaměřena na výkon.

Je nějaká metoda, která usnadní práci s žáky se SVP?

Je hrozně dobré, když se najde nějaká činnost, ve které žák se SVP vyniká nebo která ho baví. Pak je výhodné ji častěji zařadit a nechat ho ukázat jeho přednosti a pomoci mu zvýšit sebevědomí a prestiž u spolužáků. Získá důvěru a chuť i do té práce, která mu nejde. Je v podstatě jedno, o jakou schopnost se jedná (malování, sport, manuální zručnost, organizační schopnosti, třeba i humor), pomůže to dítěti a následně i celé třídě.

Jak moc se zvýšili nároky na přípravu hodiny v souvislosti se žáky se SVP?

Velmi, kromě normální stavby hodiny se musí nějak včlenit individuální kontrola a dovysvětlení, je nutné mít u některých věcí připravené dopředu zjednodušené nebo zkrácené verze práce, jiný způsob vyhodnocení apod. Při skupinové práci je nutné předem rozmýšlet složení skupin. U tělesného postižení počítat s kompenzací a možnostmi dopravy a přemístění.

Příloha č. 3: Rozhovor s participantem 3

Jakou máte délku praxe?

Já přemýšlím, jakou délku mám praxe. 1989 jsem nastoupila, to je strašně dlouhá praxe.

Na jaké škole učíte?

Učím na malotřídní škole. Dvoutřídní škola je to.

Na jakém stupni?

1. stupeň, 3. třída.

Kolik máte ve třídě dětí?

My máme dvě třídy. A v té první je první, druhý, třetí ročník. V první třídě je 24 dětí. Z toho ze třetího ročníku 11 dětí, které jsou na tři dny v týdnu rozděleny do své třídy a zbylé dny či některé bloky jsou spojené s 1. a 2. ročníkem.

Jak celkově vnímáte inkluzi?

Myslím si, že inkluze v tom původním slova smyslu a v tom, jak byla zamýšlená je velmi pozitivní věc. Ale je velmi negativní v tom, jak byla provedena, protože to zničilo, jak tu původní myšlenku, tak chuť lidí vůbec něco dělat, protože byla naprosto nepřipravená, nezorganizovaná. Nebyli poučení učitelé, ředitelé. Byli všichni hození do vody a všichni v ní plavou, takže naprosto kontraproduktivně to způsobilo to, že jestli chtěl někdo někdy těm dětem, které to potřebují pomoci, tak teď to vidí jako překážku.

Jak na to byli připraveni učitelé?

Vůbec.

Fungují nějaké kurzy?

Teď už ano, ale to je s křížkem po funuse. To už měli dávno předtím umět, než jim tam ty děti dali. Ve chvíli, kdy vám dají do třídy dítě, které je hrubě autistické, ten učitel neví, protože nejsme speciální pedagogové. Neví, jak s ním pracovat, protože ho to

nikdo nenaučil, nikdo mu k tomu nic neřekl. A nedali do škol speciální pedagogy, kteří by jim mohli poradit, tak nerozumím tomu, co očekávali, že se stane. Učitelé si umí poradit s dysvadama, o těch inkluze ale není. Takže se do škol dostávají děti s těžkým postižením, kterým si myslím, že i pomoci jde, ale ti učitelé pracují pokusem omylem a navíc způsob, jakým se hledají asistenti k těmhle dětem je opravdu tristní.

Jsou kurzy pro asistenty odpovídající?

Jsou k ničemu. Jsou jen, aby měli papír.

Mají dále nějaké další proškolení?

To je tak, když tam máme dítě, které má svého asistenta a má nějakou vadu, tak ten asistent se systematicky zaměřuje v té konkrétní vadě ke konkrétnímu dítěti, takže máme my na škole asistenta, který je zaměřený na autismus, ale nevím, co bude dělat až to dítě odejde. On bude zase dělat asistenta, ale je to škoda, protože on nepůjde 100 % využít tak, jak by využít šel. Nebo si najde dítě se stejnou potřebou. Zatím máme ve škole štěstí, že těch dětí tam máme tolik, že to využijeme.

Máte problém s přidělováním úvazků na asistenty od PPP?

Poradna vždy, než napíše rozhodnutí, volá do školy a konzultuje to s osobou, která je k tomu oprávněná. Buď ředitel nebo výchovný poradce. A konzultuje nakolik je potřeba asistent, a pokud tam ta potřeba je, tak si myslím, že ta poradna se snaží vyhovět. Nejsou to zdaleka plné úvazky. Ale ono zase na dítě, které je dopoledne ve škole a odpoledne už tam není, není potřeba mít plný úvazek. Což je ale zase spíš jiná otázka, sehnat člověka, který to bude dělat s nižším úvazkem. A to je další věc, že asistenti jsou strašně špatně placení.

Jak vnímáte působení PPP?

Z mého úhlu pohledu, já je všechny osobně znám v té poradně, takže když potřebuji něco vědět, tak se zeptám a oni mi to řeknou. Takže já, za sebe, problém nemám. Ale myslím, že v současné době ta poradna nedokáže dávat nic jiného. Oni se snaží. Možná to je tím, že z mé strany je aktivní ta komunikace a nikdy by mě neodmítli. Ale je

pravda, že asi v tuhle chvíli to musí být aktivnější od těch učitelů, protože oni si myslím, že na to nemají prostor časový. Protože těch vyšetření je hodně a oni to musí nějak pravidelně dělat znova a oni taky hledají cesty jak. Protože si myslím, že jak učitelé, tak ani to poradenství nebylo varované předem. A navíc se to rok, co rok mění. My jsme třeba teď ve velkém problému, protože od nového roku podle metodického doporučení ministerstva školství by neměli ve třídě být dva asistenti. A nám teď přichází do školy chlapec, který má svalovou atrofii, takže potřebuje mít asistenta u sebe a v té třídě už je asistent, a ten žák je silně hyperaktivní, autistický. Takže se dostáváme do situace, kdy máme dva asistenty ve třídě a oni by tam neměli být. Je to neřešitelné.

Jak funguje u Vás asistent pedagoga?

My tam máme děti, které si jedou po své linii. Tam ten asistent je nutný, vyučuje, ona jede úplně mimo děti. Dělá pohromadě s dětmi, co se dá, protože se jí snažíme začleňovat, ale jinak jde úplně mimo, takže asistentka jí připravuje práci, dělá jí úplně všechno. To prostě nelze, aby to dělal učitel.

Jak tedy celkově funguje spolupráce s asistentem pedagoga?

U nás funguje dobře, ale myslím si, že to není všeobecný jev.

Zapojují se do příprav výuky?

Oni připravují výuku pro ty děti pro ty svoje. Jako za nás jsou zaměstnané hodně. Je to o tom, že konzultujeme, co to dítě potřebuje a je to o tom, že učitel připraví hodinu a věci, které víme, že to dítě nezvládá, tak ten asistent zpracuje tak, aby to to dítě zvládlo.

Máte na škole nějaké speciální pracovníky?

Výchovného poradce na malotřídní škole dělám já.

Kdo pomáhá u Vás učiteli, který má žáka se SVP?

Pomůžeme si společně. Funguje sdílená zkušenost. S tím, že se o tom bavíme, říkáme, co funguje a nefunguje. A jsme neustále v kontaktu.

Jaké je tedy největší úskalí inkluze?

V tom, že ty učitelé musí ty cesty hledat sami. V tom, že oni musí dělat tu svou práci, kterou dělali, to znamená učit všechny ty děti. K tomu tam mají překážku, kterou je dítě, které má nějaký velký problém a musí řešit každý den, co s ním. K tomu tam mají člověka navíc, což pro spoustu učitelů je problém, ale on je to problém i pro vstřícného učitele, protože se musí nějak sehrát. Musíte najít k sobě lidi, kteří k sobě padnou, taky to vždycky nefunguje. Do toho všeho teda by měl obrážet mraky školení, aby vůbec věděl, jak pracovat. To vůbec není jednoduchý. A udělat přípravu pro několik oddělení. U nás, pokud jsou všechny ročníky pospolu, tak paní učitelka dělá pět příprav.

Je dobrá příprava poté ulehčením ve výuce?

No jasně.

Máte zkušenost, že přijdete do hodiny a zjistíte, že vaše příprava je nepoužitelná?

Samozřejmě. To je ale úplně běžné.

Jaké využíváte výukové metody?

Všechny ostatní kromě frontální výuky. Na malotřídce se nedá frontálně vyučovat, naštěstí. Všechno je to o projektech, o skupinové práci, o projektových dnech. O ničem jiném to není.

Jakou klasifikaci využíváte?

Prvňáky hodnotíme slovně, to máme ve školním vzdělávacím programu. A další ročníky, pokud si to rodiče přejí. A tedy děti, které mají 3. a 4. stupeň, mají slovní hodnocení pořád podle doporučení PPP a navíc je to po domluvě s rodiči.

Jaká podpůrná opatření ve své výuce zohledňujete?

Individuální vzdělávací plán. Obsah učiva upravujeme téměř pravidelně a rozsah jenom zatím u jednoho dítěte, tak ten se vzdělává podle minimálních výstupů.

Využíváte nějaké speciální pomůcky?

Ono vám nic jiného nezbude, protože ho to musíte nějakým způsobem naučit. Ale ne ve smyslu nějakých pomůcek, které si koupíme. Ono si nic moc nekoupíte. Oni neexistují ani učebnice pro ty děti. Ty učitelé nemají po čem sáhnout. Pro nás to znamená mraky pracovních listů, spoustu papírů, laminovacích folií a spoustu času.

Máte pocit, že se s inkluzí pojetí více administrativy?

Já si za sebe nemyslím, že to je tak strašné. Já si za sebe myslím, že když se udělá pořádný IVP, tak si na začátku roku srovnám myšlenky, kam chci dítě dovést, to tam napíšu, říkám svým učitelům, aby to nedělali obecně, ale konkrétně. Já si dám nějaký cíl a za půl roku si sedneme a řekneme si, jestli tam jsme nebo nejsme a případně to změníme nebo to nezměníme. Tam stačí napsat tři věty. Nemyslím si, že z toho nutně musíme dělat dlouhé dokumenty, že když to má být papír, který nám má sloužit, tak tam nemusím psát dlouhé odstavce a spousty slov. A v tom případě to potom pro mě není zátěž.

Máte častější schůzky s rodiči žáků se SVP?

Nemyslím si, že u inkluzivních dětí je nutná častější schůzka. Takhle, asistentka s tou matkou komunikuje téměř denně. Ale nemusí se k tomu vidět. Ale nemyslím si, že se musíme všichni scházet a strašně se radit.

Jakou máte organizaci školního dne?

Nemáme vůbec klasické hodiny. My učíme ve dvou blocích. Od 8 do 9:30, poté je půl hodiny pauza a potom od 10 do půl 12. Rozvrh musí být. Prakticky to ale znamená, že se střídají činnosti jakékoli v nějakých pěti až deseti minutových intervalech podle toho, jak jsou staré děti.

Jak se Vám vypracovává plán pedagogické podpory?

Plán pedagogické podpory je ve chvíli, kdy mám pocit, že to dítě potřebuje nějakým způsobem pomoci, a ten učitel si srovná v hlavě, jak mu může pomoci. Takže pokud učitel zjistí, že ty děti potřebují pomoci, tak jim nejdřív pomůže, a když zjistí, že to

nefunguje a že to je dlouhodobé, tak pak se dohodneme na tom, že udělám plán pedagogické podpory. Udělali jsme ho asi dvakrát. To jsem taky zapoměla, hrozně fajn je když se z PPP přijedou na to dítě podívat. To dělají speciálně-pedagogická centra, ty za námi jezdí, to jsou rady nad zlato. A normální pedagogická poradna, když je hodně uprosím, tak přijedou taky.

Přijde vám rozdíl mezi plánem pedagogické podpory a IVP?

IVP je jiný, protože tam už zasahují ti odborníci, třeba už řekne, v čem je ten problém, na co se mám zaměřit. Dokud to nevím, tak zkouším, ale takhle jdu víc cíleně.

Jak u vás prakticky funguje rozdělování úkolů ve třídě?

Vypadá to tak, že začínají na koberci všichni dohromady, mají kruh, kde řeší, co se stalo, nestalo a snaží se rozmluvit děti. Sedí tam všichni žáci i s asistentkami. Pak se rozdělí práce, takže ta učitelka musí mít připravenou práci tak, aby ta jedna skupina byla schopná učit se samostatně, nejlépe něco skládacího, stříhacího. A druhá skupina je s učitelkou. Asistent pracuje tam, kde je dítě zařazeno. A musí to být načasované tak, aby se to dalo vyměnit. Obvykle tedy je to dělené ještě tak, že se to sejde na něčem společném a pak se to zase rozejde.

Myslíte, že by taková organizace byla vhodná i pro běžnou třídu?

Takhle by se to mělo dělat ve třídách na běžné škole, protože v počtu 30 dětí, tam musí být minimálně tři skupiny, které jsou různě intelektově a vědomostně jinde. Takže si prostě třídu rozdělím na tři, anebo naopak je míchám. To mi děláme taky. Děláme skupiny, kde je prvňák, druhák, třet'ák, čtvrt'ák i pát'ák a míchám to, aby spolupracovali. Mělo by to tam být. Nemůžu pracovat frontálně s 30 dětmi, když je každé jiné.

A pro žáky se SVP máte také vytvořený speciální obsah?

Ono není speciální to učivo, ale způsob, jak jim to předat. Třeba máme v první třídě chlapečka, který je silně hyperaktivní s prvky autismu a celkově má hodně kombinovanou vadu. A ten, když si vezme pracovní sešit tak, jak si ho vezmou děti a má na stránce spoustu úkolů, tak se ztratí, on vůbec neví co. Takže, když víme, že

budeme dělat tyto úkoly, tak paní učitelka mu vykopíruje jednotlivé stránky a dává mu to třeba po úkolu. Ne že by se musela dělat speciální látka, ale spíš způsob. Navíc mít v záloze něco, kdyby ho to nebavilo, anebo to převést do jeho světa. Ale ve třetí třídě je holčička, která má i své učivo, a tam to tedy připravuje asistentka.

Upravujete tu výuku individuálně pro žáky?

Upravujeme. Protože ve chvíli, kdy jim dáte samostatnou práci a potřebujete, aby ji dělali, tak musí být připravená tak, aby ji všichni dali. Protože ve chvíli, kdy mi říká, že to neumí, tak mě vytrhává z té práce, já to musím připravit tak, aby to všichni dali.

Kolik času musí učitel investovat mimo výuku?

Záleží to na zkušenostech. Čím déle učí, tak tím je to pro něj snazší. No ale zase taky, když ten učitel učí už dlouho, tak může mít zaseté nějaké svoje stereotypy, a to to může hodně nabourat. Někdy možná ti mladší, kteří nemají zažito tolik, tak to možná dají snáz. Ale rozhodně ta zkušenost je důležitá v tom, že ví, kam šáhnout. Jak dlouho to trvá, to záleží na dalších faktorech, například jaké učivo to je.

Je nějaký recept, jak to zvládnout?

Já si myslím, že všeobecný předpoklad pro to být učitelem. A to taky každý, kdo má pedák není. Já si myslím, že je důležité vidět ten pokrok. To si myslím, že je strašně fajn. Když vidíte, že to má smysl, tak mi asi ten čas nevadí.

Myslíte, že na druhém stupni jsou ty předpoklady stejné?

No tak na druhém stupni tam to předpokládá, že se ti učitelé domluví, a v tom si myslím, že je velký problém, a taky si myslím, že hodně záleží na řediteli, výchovném poradci. Ale chápu, že to není jednoduchý. Tam si myslím, že je nejdůležitější, aby se ti učitelé domluvili na jednotném postupu, a to mám trochu strach, že to je science-fiction na normální státní škole.

Myslíte, že negace alternativní výuky je spojená s věkem?

Je to učitel od učitele. Taky záleží, jak ta škola je nastavená.

Jak se změnila role učitele, je učitel někdo neomylný?

To nesouvisí s inkluzí. To tak bylo, ale to vy si nemůžete pamatovat. Když jsem začínala, tak autorita učitele byla daná tím, že je učitel. Byla daná zvnějšku a on nepotřeboval žádnou jinou, protože to tak prostě bylo. A to se změnilo. Musí mít tu autoritu vnitřní. Ono to je o tom si připustit ano, v tuhle chvíli je dítě chytřejší než já. Ale oni to ti učitelé neumí.

Jak vnímají žáci bez SVP žáky se SVP?

To taky strašně záleží na tom, jak to v té škole funguje a jak je to nastavené, když je to v té škole nastavené pěkně, tak si myslím, že to těm dětem opravdu může prospět. Možná, že těm zdravým víc než těm inkludovaným.

A v čem?

Že se s těmi lidmi naučí žít a zacházet. V tom, že jsou lidi, kteří je vytáčejí, ale že za to ti lidi nemůžou. Když to postižení je viditelné, tak to ty děti dávají snáz. Ale když to postižení je o tom, že není vidět, tak to dávají hůř, protože tomu nerozumí. Víte to je další věc, se třídou se musí pracovat, ale to taky nesouvisí s inkluzí. I když nebudu mít ve třídě inkludovaný dítě, tak tam budu mít určitě dítě, který má doma nějaký starosti a je takový, a s tím se musí pracovat s třídním učitelem. A to si myslím, že taky nefunguje v našem školství tak, jak by fungovat mělo. A když tohle funguje a s těmi dětmi se mluví a pracuje, tak si myslím, že to musí jít. A zase tam sehrává strašně důležitou roli asistent, který tam není od toho, aby ho učil číst, psát a počítat. Ten tam je od toho, aby tam s ním navazoval ty sociální vztahy, tam to opravdu je o tom, že to dítě chytne za ruku a řekne, co si teď udělal. Zeptá se: “Víš, jak si to měl udělat správně?” Proto si myslím, že možná důležitější než asistent o hodině matematiky, je o přestávkách nebo ve školní družině. To dítě se potřebuje začlenit mezi lidi. Když budete umět navázat sociální vztahy, tak to je někdy víc. Když se umíte orientovat mezi lidmi, tak ani nemusí poznat že, to není úplně ono.

Příloha č. 4: Rozhovor s participantem 4

Jakou máte délku praxe?

Od roku 2005 s tím, že 6 let jsem byla na mateřské. Takže 15 let praxe.

Na jaké škole a jak velké působíte?

Na střední škole se 4 ročníky, asi 450 studentů.

Učíte ve více třídách?

Učím napříč různými třídami.

Kolik jste učila žáků se SVP?

Hlásí se mi jeden dva žáci, kteří jsou dyslektici. A máme tam jednoho, který má nařízenou hodinu navíc. Že je takový pomalejší, i když on tam paradoxně patří mezi ty lepší studenty. Moc to tam nechápeme. A pak jednoho, kterému dělá potíž mluvit před lidmi, celkově moc nekomunikuje. Takové ty dva těžší případy, tak ten má na angličtinu doučování navíc.

Spolupracujete s PPP?

Přes tu výchovnou poradkyni. Když ji volají, tak nám kolikrát i předává a dává k telefonu, když se chtějí zeptat na konkrétní studenty. Tak to je dobré, že si o nich spolu můžeme promluvit. Dřív poslali dokument, co se s těmi studenty má dělat, co doporučují. A teď většinou to je, než ten dokument vystaví, takže oni nějak mluví s tím studentem a pak volají nám jaký je ten pohled z té naší strany a pak teprve vystavují plán a posílají nám ho na školu. Lepší spolupráce je s nimi teď.

Odkdy vnímáte lepší spolupráci? Kdy se to změnilo?

Kolegyně říká, že tak ty dva roky zpátky.

Máte na škole i jiné specializované pracovníky než výchovnou poradkyni?

Nemáme, ani psychologa ani speciálního pedagoga nemáme.

Dokáže vám pomoci výchovná poradkyně?

Ano, tak si o tom promluvíme. Projdeme si, co nám pošlou z poradny. Tak asi jo, pomůže.

Musíte si dohledávat další informace sama?

Spíš konkrétně pak na ten předmět hledám cvičení, ale to už je v mojí působnosti.

Snažíte se přizpůsobovat výuku individuálně všem studentům?

Ano, doufám, že se to daří, i když je pravda, že my ty třídy máme velké, dost často to jsou třídy, kde je opravdu 30 studentů, tak jich tam máme hodně. Hodně střídám aktivity, aby prostě si vybral, co mu vyhovuje. Není to tak, že celou hodinu, bych jim třeba diktovala a oni si zapisovali poznámky, to neděláme.

Jaké metody využíváte při výuce?

Dávám práce ve skupinách i ve dvojicích. Občas mají nějakou samostatnou práci. Hodně využíváme potom i internet, ve většině tříd nebo tam, kde učím, tak máme projektory, takže jim tam pouštím i přes internet nějaké věci doplňující. Využívám i to, že stejně mají všichni mobily, nebo si vezmou mobil do dvojice a děláme tam nějaké aktivity jako Kahoot a online kvízy, nebo jim dávám různé věci odhlasovat třeba, co si myslí, aby tak nějak každý vyjádřil ten svůj názor, protože když se zeptám té třídy, tak třeba se přihlásí vždycky ti samí tři, čtyři studenti, takže takhle je to lepší, že prostě každý mi tam něco nauká za sebe, takže tam mám lepší zpětnou vazbu.

Čím se řídí konkrétní příprava výuky?

Aby to bylo, co nejvíce pestré. Někteří nechtějí nic dělat, takže tam prostě nedělají, jsou ve skrytu, takže zapojit je, co nejvíce. Mít, co nejvíce různých aktivit. Teď jsme začaly, že jsme měly v rámci šablony i tandemovou výuku, že jsme tam byly s kolegyní dvě. Tak to byla zajímavá zkušenost. Zase to byly úplně jiné přípravy potom. Víc jsme se mohly věnovat studentům, že u té skupinové práce jsme na to byly dvě, vzaly jsme si každá polovinu třídy a mohly jsme je obcházet snáz. To jsme si tak jako pochvalovaly.

Z jaké iniciativy vzešla tato tandemová výuka?

Ono jsme si to vybraly z těch šablon, oni teď chodí různé, že je to nějak placené navíc, že tam děláme různé věci. Jsou tam nějaké projekty, že třeba ta zkušenější školí ty méně zkušené, že k sobě můžeme chodit navzájem na hospitace nebo spolupracovat nějak jinak. Nebo se můžeme jít podívat do jiné školy třeba. To tam taky děláme, nebo naopak pozvat někoho k nám. Nebo jsme si právě vybraly tohle tandemové vyučování. Každá jsme měly půlku hodin a šly jsme k sobě do výuky. Připravily jsme si spolu tu hodinu a každá tam měla nějakou část, jakou dělala v té hodině.

Jak funguje spolupráce s ostatními pedagogy?

Dobře.

Funguje i mimo školní pracoviště?

No my určitě a teď, jak jsme byly doma, tak jsme si v Teams zřídily skupinu, my tam jsme tři češtinářky, kde komunikujeme, bavíme se tam o maturitách, o tom, jak udělat výuku a sdílíme tam nějaké typy a tak. Hodně jsme se účastnili různých webminářů a jak je to teď všechno zadarmo, tak to dost využíváme a pak se tam o tom dělíme. Je to fajn na téhle škole to sdílení.

Jak funguje spolupráce napříč mezi předměty?

Ona vždycky výchovná poradkyně nám dá všem informace těch, kterých se to týká. Obejde si vyučující. Takhle, když se vyskytne nějaký problém, tak to potom probíráme všichni. Je pravda, že jako dost často si říkáme, že by tu pomoc ani nepotřebovali a potřebovali by ji spíš ti žáci, kteří ji nemají. Třeba ti dva, co tam máme, takže si je tam víceméně vždycky pochválíme, jak jsou šikovní.

Spolupráce s rodiči žáků se SVP funguje podobně jako u žáků bez SVP?

Jo.

Jak vnímají žáci bez SVP žáky se SVP?

Je pravda, že mají komunikační problémy, trvá jim déle, než se vyjádří, tak občas tam prostě někdo má poznámky, tak to je zase potřeba tam s tou třídou více pracovat. Zarazit je. Ale jinak si myslím, že je berou dobře. Kluci tam mají kamarády, takže si myslím, že tam zapadli do toho kolektivu.

Jste i třídní učitelkou?

Jsem.

A máte v té třídě žáka se SVP?

Ano, toho jednoho.

Musela jste ze své pozice třídního učitele připravovat plán pedagogické podpory?

Výchovná poradkyně a já jsem to potom podepsala. My jsme se o tom bavily a ona to poté sepsala.

A když přišel IVP z PPP, tak Vás s ním seznámila zase výchovná poradkyně?

Ano.

Do jaké míry řešíte tedy administrativu?

Jenom na začátku, když se ptá ta poradna, jak se projevuje žák v těch hodinách, tak jsme si tam každý napsal, v čem je třeba pomalejší, co mu jde hůře, co mu jde naopak dobře. A jinak potom výchovná poradkyně dostává doporučení, která to dává třídnímu učiteli, který už to potom probere s těmi učiteli, kterých se to týká. Mě přijde, že když mají děti nějaký problém, tak to směřují na ty konkrétní předměty, že buď je to na češtině nebo angličtině, občas na matematice.

Pokud ve třídě máte tedy žáka, který nemá být zkoušen ústně, zkoušíte ostatní žáky ústně?

Já je zkouším, ale je pravda, že je nezkouším u tabule. Zkouším je z lavic. To dělám i u ostatních tříd. A i si to přejí sami studenti. Když pak jim dám nějaké dotazníky, tak

z toho většinou vyjde, že nechtějí být zkoušeni před tabulí, že to je pro ně úplně to nejhorší. Na jednu stranu na tom zase trvám, když mají nějaký referát v rámci hodiny, tak aby šli před tu tabuli, ale taky se občas stane, že někdo to třeba nezvládne, tak si jde sednout a zkusí to jindy, nebo se domluvíme na něčem individuálně. Ale takhle máme tedy jednoho, který to má napsáno, že si nepřeje být zkoušený u tabule, že to tedy nedoporučují. Anebo máme zadat studentům jinou práci a mezitím si s ním popovídat.

Jak jste se seznamovala s inkluzí? Jak Vám bylo sděleno, co se zavádí?

To nevím. Že by šli nějaké informace plošně, tak asi ne. Vím, že jsou nějaká školení, ale taky jsem nebyla na žádném.

Co si myslíte celkově o inkluzi?

Tady na těch středních ještě nejsou úplně ty, co vlastně potřebují tu největší pomoc. Co vím, mám dvě děti na základní škole, pak tam mají jako problémy s některými spolužáky. Syn ten tam měl vyloženě agresivního, který tu agresi směřoval i proti učitelům a tak, a nemohli ho nechávat samotného, vlastně i ta třídní učitelka s ním musela být všechny přestávky. Pak mu vyjednali domácí výuku, tak tam chvíli nechodil, pak zase přišel. Spíš takhle, že se setkávají s těmi agresory, kde hrozí riziko, že zraní ty ostatní, vůči těm ostatním dětem. U nás zatím nemáme nikoho s asistentem, spíše to je takhle, že potřebuje více času na něco, anebo se hůře vyjadřují, tak to si myslím, že je v pořádku a proti tomu taky nic nemám. Když pak jsou ty podmínky, musí to být prostě už uzpůsobené, aby k tomu měli toho asistenta, když ho opravdu potřebují. A hlavně nějakého, který je bude zvládat.

Myslíte si, že inkluze má nějaká pozitiva?

Tak myslím si, že určitě, že ti studenti vnímají, že každý je jiný, že prostě může mít nějaké nedostatky a stejně tak, že může být přínosem, že prostě vidí, že není nikdo dokonalý.

Takže spíš pro žáky bez SVP?

Ale i vlastně pro ty, kteří tu inkluzi potřebují, že se začleňují do toho kolektivu normálního. My to ani ve škole nijak nezdůrazňujeme, oni přijdou na začátku roku a když mají nějaký ten papír, tak to spíš jako probereme, ale už se to nijak neřeší v té třídě. On pak jenom třeba špitne přitom testu, jestli může ještě chvíli, tak my řekneme jo jasně. Že to neřešíme nijak veřejně. I kolikrát by třeba mohli navíc nějaké úlevy mít a oni třeba ani nechtějí. Dost často si myslím, že to je kvůli maturitě, aby nebyli limitovaní časy u toho testování, takže tam se teď už dost často stávalo, že chodili až na konci třetího ročníku s papírem. Celou dobu úplně jako nic a pak najednou, aby měli jistotu, že budou mít lepší podmínky u maturity, tak si pak sehnali z poradny papír.

Byla potřeba zavádět inkluzi? Byl to krok vpřed nebo spíše vzad?

Nevím no, ono je to asi jako potřeba. Spíš na druhou stranu u těch těžších případů, že tam chybí ti asistenti a nevím. U nás na té střední máme ty lehčí případy, takže tam to nevnímáme nijak. Spíš, co vím ty ohlasy z těch základních škol, tak vím, že tam mají ten problém, že na to nemají lidi a ani ti učitelé pořádně nevědí co s těmi dětmi dělat.

Pojí se negativní ovace o inkluzi pojí s vyšším věkem?

Asi je to případ od případu. Je pravda na druhou stranu potom zase, je pak ten názor hlavně u těch starších, že dříve žádné takové případy nebyly, ten, kdo měl problémy s chováním nebo s něčím, šel někam do ústavu nebo byl ve speciální škole a teď najednou prostě jsou všichni dohromady a pak se sejde hodně těch dětí, kdy každý má na něco papír a dříve to bylo tak, že dítě, které se neučí, tak mělo špatnou známku, a teď se k tomu musí přihlížet. Je pravda, že když jsem učila nějaký čas i na učilišti, tak když jsem tam měla třeba z těch 25 dětí asi 12 žáků, kteří byli jako všichni přiznaní dyslektici. Myslím si, že jsou hodně potom na těch učilištích a podle toho tam taky ta čeština vypadala, že jsem vlastně nemohla dělat žádné diktáty. Já už je teď nedělám ani tak. Tehdy, když jsem ještě diktovala, tak jim se muselo všechno dávat zvlášť na doplňování cvičení.

Existuje nějaký recept, jak být dobrým učitelem v moderní škole?

Nevím, asi střídat pořád ty činnosti a pořád se vzdělávat. Být v té realitě a vnímat tu třídu, jak tedy žáci pracují nebo nepracují. Jak to bylo dřívě, že učitel diktoval a studenti si zapisovali poznámky. Učitel byl spokojený, že vlastně tedy nikdo neruší, ale pak to na druhou stranu třeba půlka třídy nestihla, nebo někdo třeba nedělal nic. Tak to si myslím, že bylo špatně, taková ta klasická výuka, ale přitom mi přijde, že teď už kolem sebe mám spoustu kolegů, nebo většinu, kteří tohle už opustili a snažíme se najít spoustu nových metod, jak pracovat jinak. A taky pracujeme na tom, abychom jsme jim nepředávali tolik informací a prostě se to snažit asi třídit, abychom se toho do těch dětí nesnažili dostat tolik, nedávat jim tolik zbytečných informací. Spíš mít taky ve vyučování systém, aby i ti studenti věděli, co třeba bylo a bude následovat, aby věděli, kde najdou ty materiály od nás, aby sami se v té naší výuce orientovali. Myslím, že pak ty typy učitelů, kteří jsou ve výuce více chaotičtí, tak pak se musí snažit o to více o nějaký pořádek.

Myslíte si, že se posouvá někam jinam role učitele?

Jo to si myslím, že jo. Že už to není takové to autoritářské, že prostě ve třídě bude úplně ticho. všichni budou jenom poslouchat, co říká a pak si to zapíšu. Pak se to naučí a budou se bát zkoušení. Že teď je to daleko pestřejší. Je fakt, že s tím se také zvyšuje hluk ve třídách, protože oni pak když mají něco sehrát, nebo něco vytvářet, tak je tam hluk a kolikrát to dá práci je tam pak překřičet a zklidnit. Takže se učitel musí učit nové dovednosti, které předtím neměl, protože předtím měl tu autoritu zajištěnou už tím, že si studenti píšou poznámky a teď najednou, když jim tam dá práci ve skupinkách, tak zase to musí ukočírovat jinak. Jsou kladeny větší nároky na práci se skupinou.

Jak dosáhnete ve třídě pořádku?

No nevím no. Někdy se to daří, někdy ne. Prostě se snažit tam obsáhnout, když už je to ve skupinkách, tak všechny ty skupiny a potom jim dát jasně najevo, že se jde zase dál, že se jde na jinou činnost a pak jim dát zase něco klidnějšího a oni se zase zklidní a pak si třeba něco pustíme a oni se musí věnovat zase něčemu všichni společně. Nebo jim dát

zase na chvíli nějakou samostatnou práci, že se má každý za sebe zamyslet nebo něco napsat. Nebo uděláme nějaký kvíz online.

Improvizujete při samotné hodině?

Jo, určitě. Je pravda, že ty češtiny mám v různých ročnících a jsou to třídy každá jiná, takže většinou, co se stihlo v jedné, tak se nestihlo v druhé. Pak když už jsem to pochopila, tak jsem třeba i dělala trošku jinak ty aktivity, nebo jsem měla něco připraveného, ale viděla jsem, že už se to nestihne všechno, tak třeba něco přeskočím nebo udělám jinak. Takže se stává, že to hodnocení vlastně mají i jiné ty třídy podle toho, jaké tam jsou děti. S někým udělám něco, to jim ohodnotím, a s tou druhou zase třeba vidím, že jim to nejde, tak je prostě třeba nehodnotíme ještě a děláme nějaké věci třeba pomaleji. Je potřeba improvizovat.

Využíváte klasickou klasifikaci?

Ano.

Má některý student i slovní hodnocení?

Ne slovní ne. Já tedy dělám vždy před třídní schůzkou u mé třídy, že sepišu každému rodiči, jak se ten student chová, v čem je třeba dobrý, jestli dobře zapadl do kolektivu, jestli má s něčím potíže, v čem si myslím, že by se měl zlepšit, v jakých předmětech, i podle toho, co mi říkají kolegové. Takže každému sepišu nějaké povídání a čas od času tohle dělám i u vysvědčení, že dávám studentům vysvědčení a připnu jim k tomu lísteček, co si o nich myslím, že třeba něco, že by se mohli víc snažit, nebo naopak, že se třeba hodně zlepšili oproti minulému roku.

Mají u žáku tyhle lístečky ohlas?

Jo, oni většinou se v tom velmi dobře poznávají a hned si ukazují lístečky, kdo tam, co má. Jsou nadšení z toho. A i ty rodiče, když to dám rodičům, tak to taky berou dost pozitivně. Je to sice časově dost náročné, ale zatím je v mých silách dělat to opravdu jen na tu třídní schůzku nebo na vysvědčení.

Myslíte, že to může pomoci studentům?

Já si myslím, že si to můžou uvědomit, že mají ty rezervy. Oni to většinou ví, ale asi je lepší, když to takhle vidí před sebou, jak to vlastně je. A taky ví, že to vidí i ostatní, i ten učitel, ne jenom oni.

Příloha č. 5: Dotazník pro žáky a žákyně 1. a 2. tříd

Dotazník pro žáky a žákyně 1. stupně

Ahoj, jmenuji se Nikol a chtěla bych tě požádat o pomoc při psaní důležité práce do mé školy. Položím ti pár otázek a budu ráda, když mi na ně zkusíš odpovědět. U každé otázky vybarvi smajlíka, podle toho, jestli souhlasíš nebo ne.

Souhlas - 😊

Nesouhlas - ☹️

Nevím - 😐

Moc a moc děkuji!!!

1. Nevadí mi, že ve třídě jsou i žáci, kteří potřebují trochu jiné podmínky k učení.



2. Nevadí mi, když ve třídě pomáhá spolužákovi asistentka.



3. Paní učitelka pomáhá žákům, kterým učení tolik nejde.

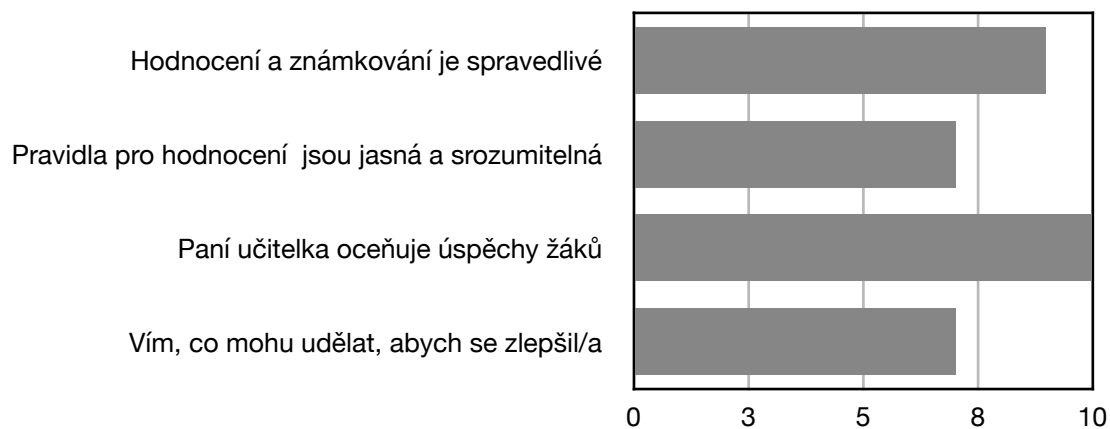


4. Paní učitelka se mi v hodinách věnuje dostatečně. Můžu říct svůj názor.

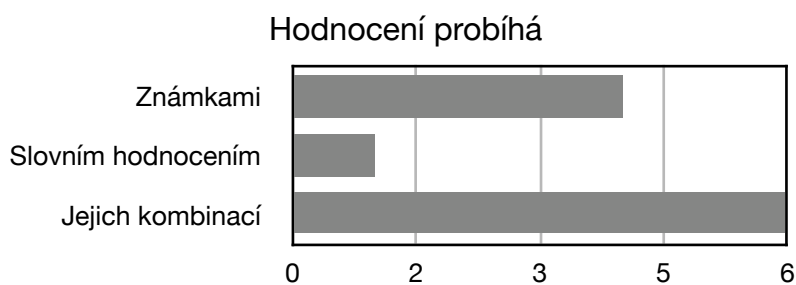


Příloha č. 6: Odpovědi žáků participanta 1 a 2

Zaškrtněte vše, co si myslíte o hodnocení a známkování vaší paní učitelky:

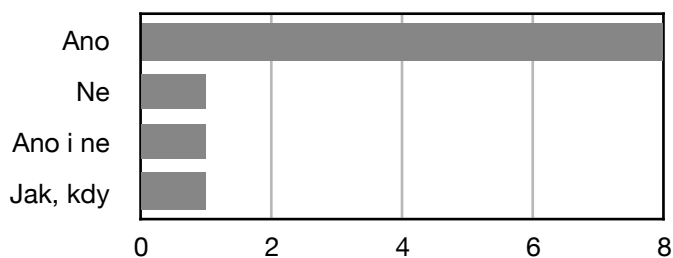


1. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2

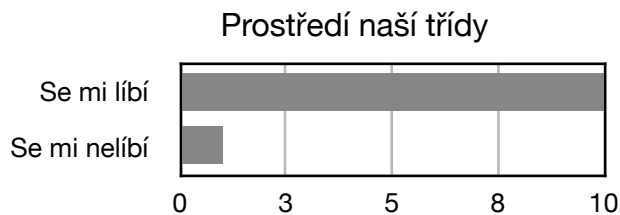


2. otázka Graf dotazníku pro žáky P1 a P2

Odpovídají Tvé výsledky tomu, jak se snažíš?

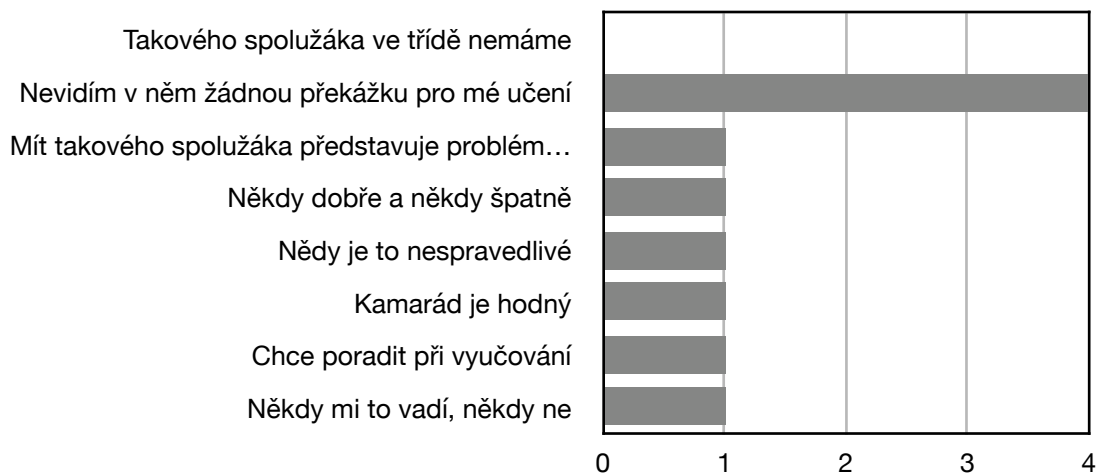


3. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2



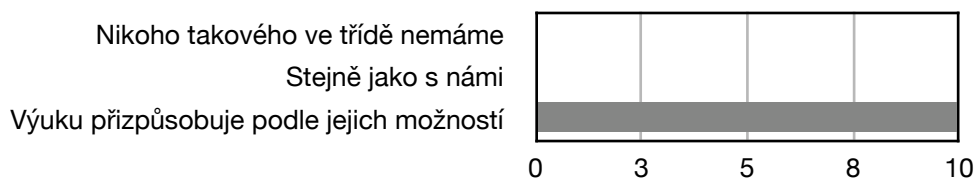
4. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2

Jak se vám pracuje ve třídě, kde má některý spolužák speciální podmínky pro vzdělávání (např. upravený rozvrh, asistenta, jiné pracovní pomůcky...)



5. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2²²⁶

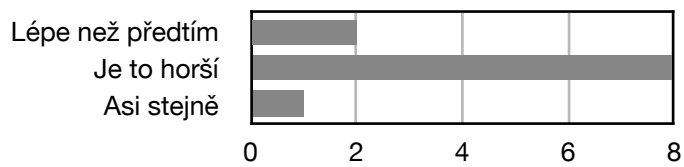
Jak pracuje paní učitelka se žáky, kteří mají nějaké potíže, práce/učení jim jde pomaleji apod.?



6. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2

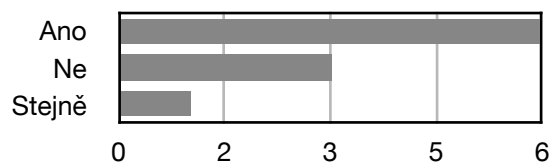
²²⁶ Rozepsaná zkrácená třetí odpověď: Mít takového spolužáka představuje problém pro mé učení ve škole

Jak funguje výuka v době, kdy nemůžete chodit do školy?



7. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2

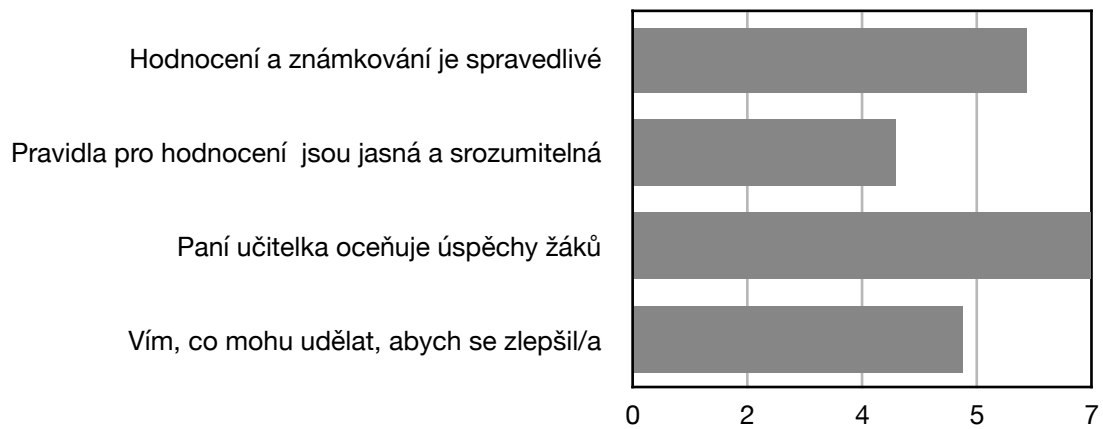
Komunikuje s Vámi, pokud nemůžete chodit do školy, paní učitelka



8. otázka dotazníku pro žáky P1 a P2

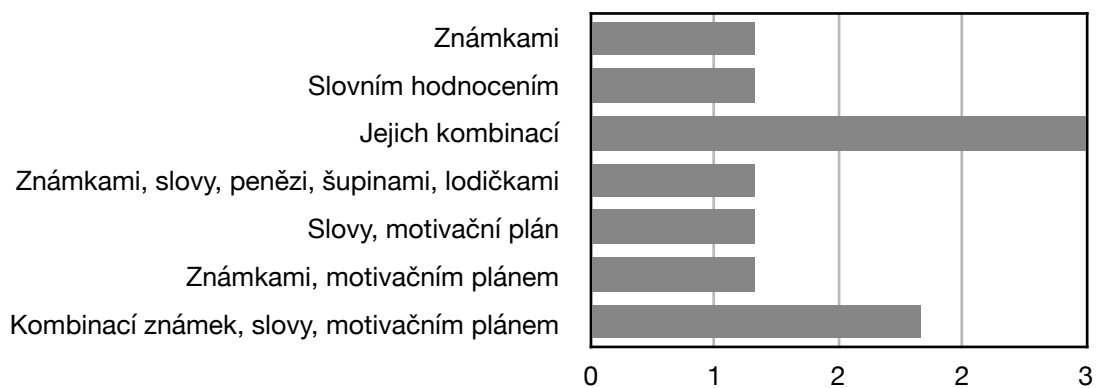
Příloha č. 7: Odpovědi žáků účastníka 3 (3. ročník)

Zaškrtněte vše, co si myslíte o hodnocení a známkování vaší paní učitelky:



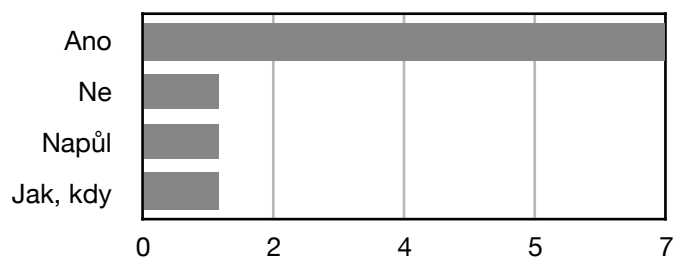
1. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

Hodnocení probíhá

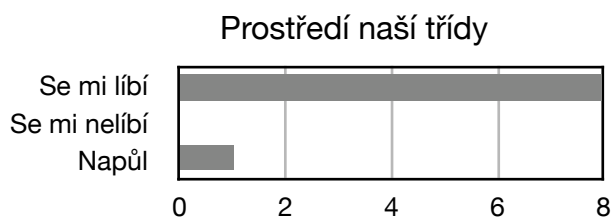


2. otázka Graf dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

Odpovídají Tvé výsledky tomu, jak se snažíš?

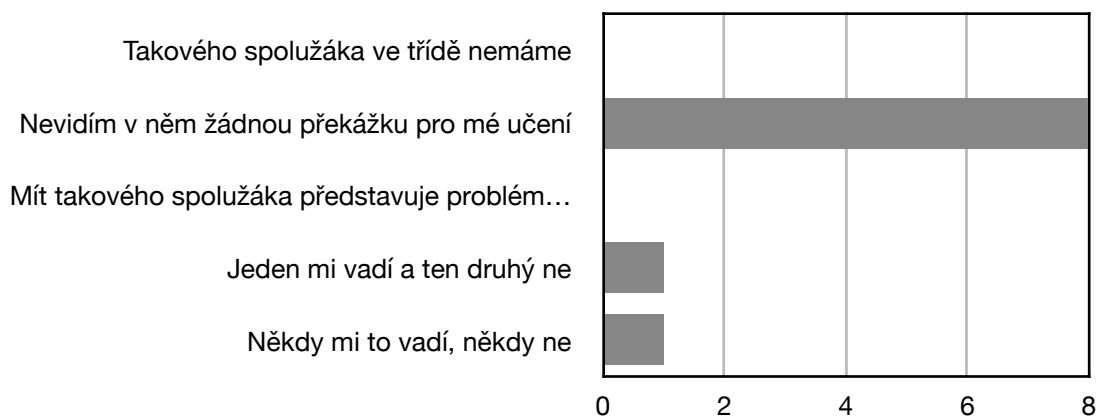


3. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)



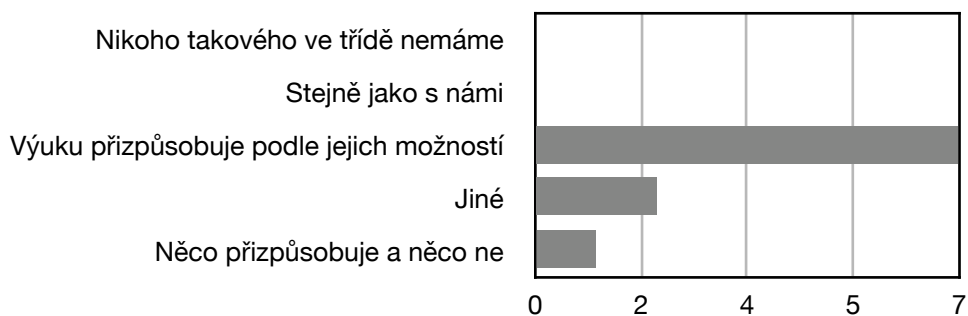
4. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

Jak se vám pracuje ve třídě, kde má některý spolužák speciální podmínky pro vzdělávání (např. upravený rozvrh, asistenta, jiné pracovní pomůcky...)



5. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)²²⁷

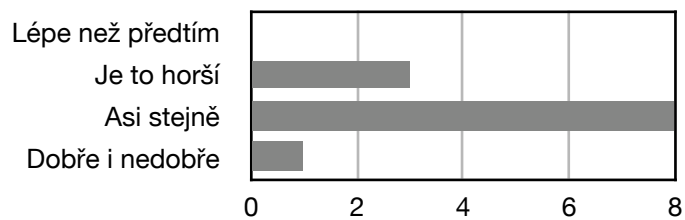
Jak pracuje paní učitelka se žáky, kteří mají nějaké potíže, práce/učení jim jde pomaleji apod.?



6. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

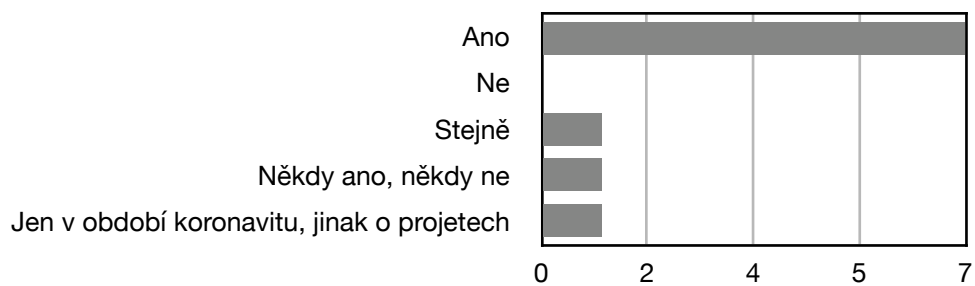
²²⁷ Rozepsaná zkrácená třetí odpověď: Mít takového spolužáka představuje problém pro mé učení ve škole

Jak funguje výuka v době, kdy nemůžete chodit do školy?



7. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

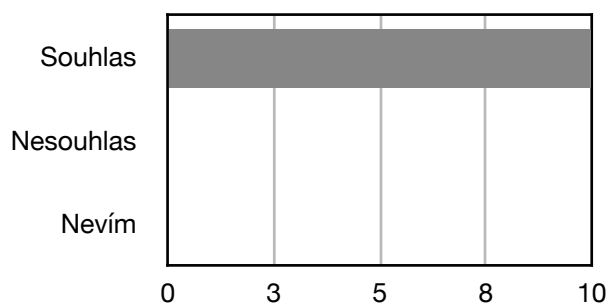
Komunikuje s Vámi, pokud nemůžete chodit do školy, paní učitelka



8. otázka dotazníku pro žáky P3 (3. ročník)

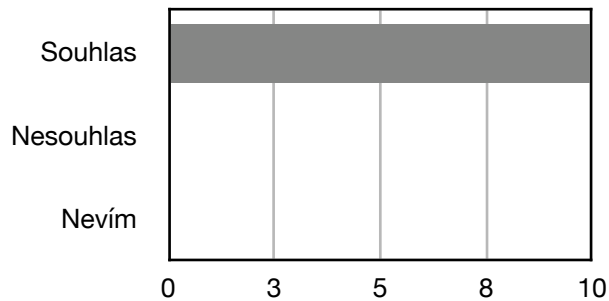
Příloha č. 8: Odpovědi žáků participanta 3 (1. a 2. ročník)

Nevadí mi, že ve třídě jsou i žáci, kteří mají trochu jiné podmínky k učení



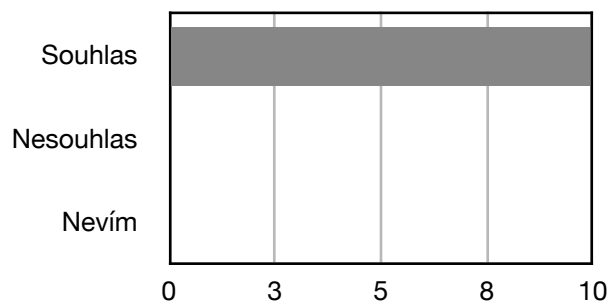
1. otázka dotazníku pro žáky P3 (1. a 2. ročník)

Nevadí mi, když ve třídě pomáhá spolužákovi asistentka



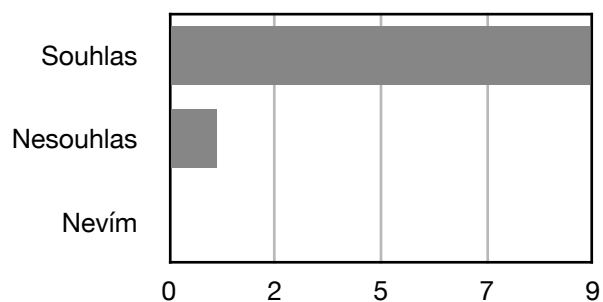
2. otázka dotazníku pro žáky P3 (1. a 2. ročník)

Paní učitelka pomáhá žákům, kterým učení tolik nejde



3. otázka dotazníku pro žáky P3 (1. a 2. ročník)

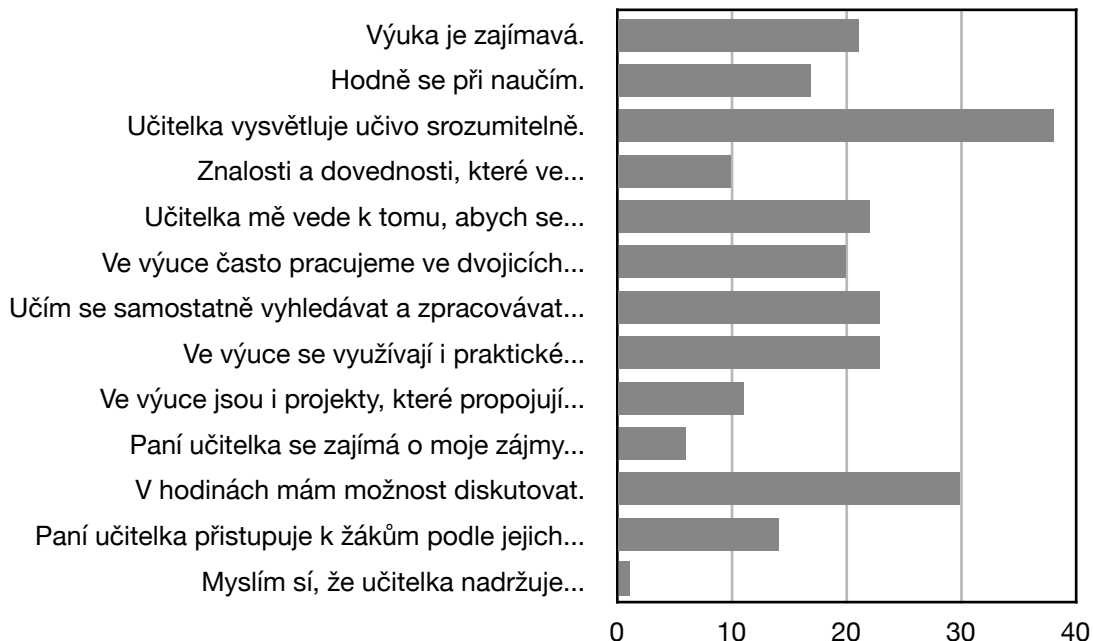
Paní učitelka se mi v hodinách věnuje dostatečně



4. otázka dotazníku pro žáky P3 (1. a 2. ročník)

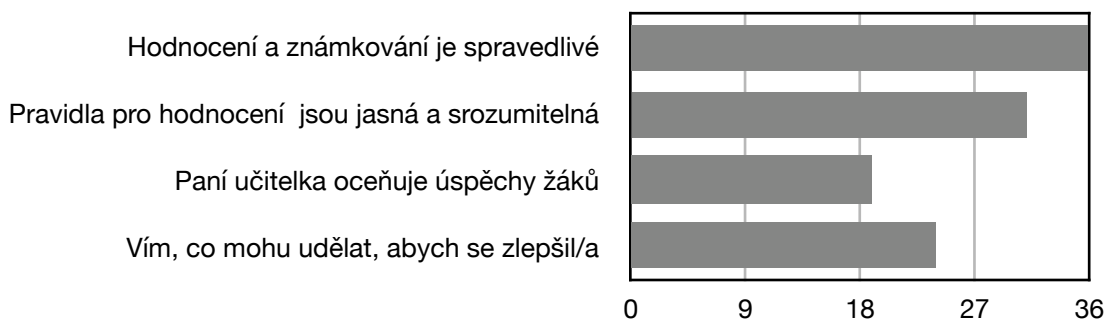
Příloha č. 9: Odpovědi žáků participanta 4

Zaškrtněte vše, co podle vás platí o výuce paní učitelky:



1. otázka dotazníku pro žáky P4²²⁸

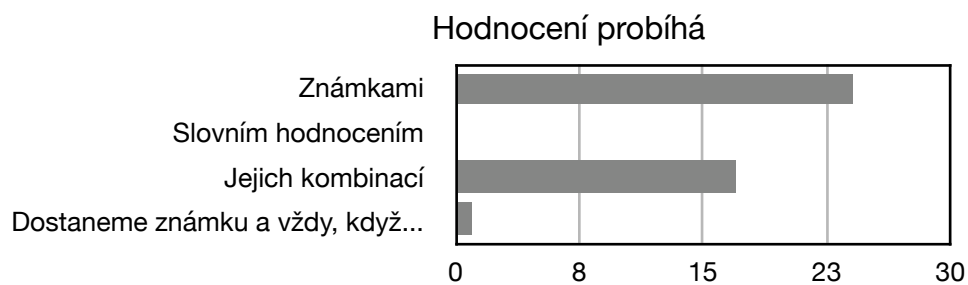
Zaškrtněte vše, co si myslíte o hodnocení a známkování vaší paní učitelky:



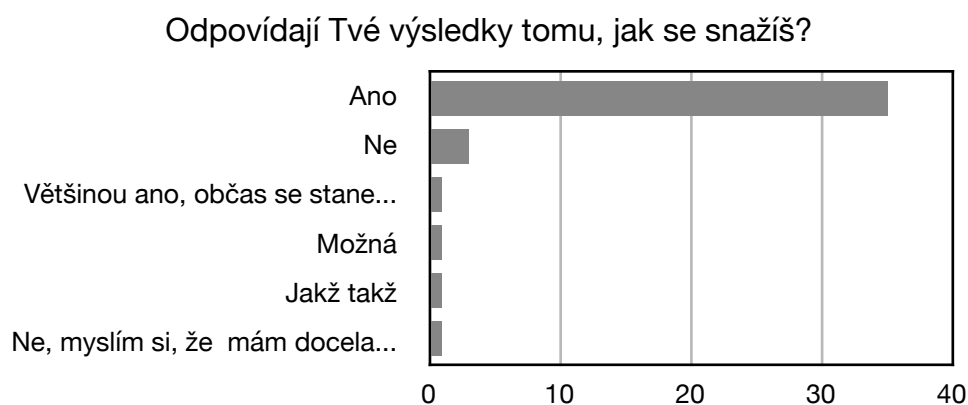
2. otázka dotazníku pro žáky P4

²²⁸ Rozepsané odpovědi k otázce č. 1 vypadají takto:

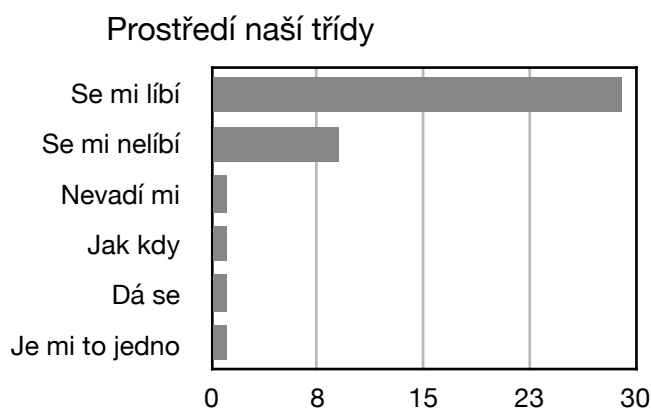
- Výuka je zajímavá.
- Hodně se při ní naučím.
- Učitelka vysvětluje učivo srozumitelně.
- Znalosti a dovednosti, které ve škole získávám, jsou pro život důležité.
- Učitelka mě vede k tomu, abych se uměl/a samostatně učit.
- Ve výuce často pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách.
- Učím se samostatně vyhledávat a zpracovávat informace.
- Ve výuce se využívají i praktické činnosti (pokusy, práce s pomůckami a programy, s texty atd.)
- Ve výuce jsou i projekty, které propojují více předmětů.
- Paní učitelka se zajímá o moje zájmy a koníčky a podporují je.
- V hodinách mám možnost diskutovat.
- Paní učitelka přistupuje k žákům podle jejich schopností a rychlosti.
- Myslím si, že učitelka nadržuje některým spolužákům.



3. otázka dotazníku pro žáky P4²²⁹



4. otázka dotazníku pro žáky P4²³⁰



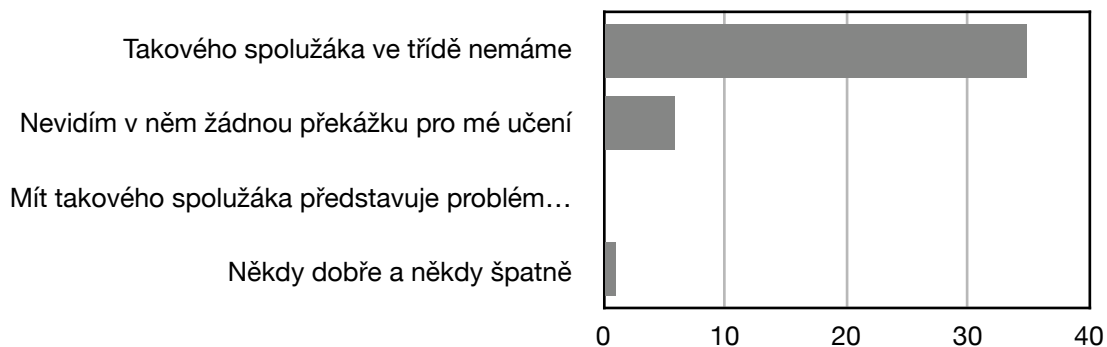
5. otázka dotazníku pro žáky P4

²²⁹ Rozepsaná zkrácená čtvrtá odpověď: Dostaneme známku a vždy, když nám práce rozdá, tak každému věnuje čas na dotazy ohledně práce a známkování

²³⁰ Rozepsaná zkrácená třetí odpověď: Většinou ano. občas se stane, že je to trochu jiná známka, než jsem očekával, většinou po právu paní učitelky, jen já jsem pouze překvapen, nepříjemně

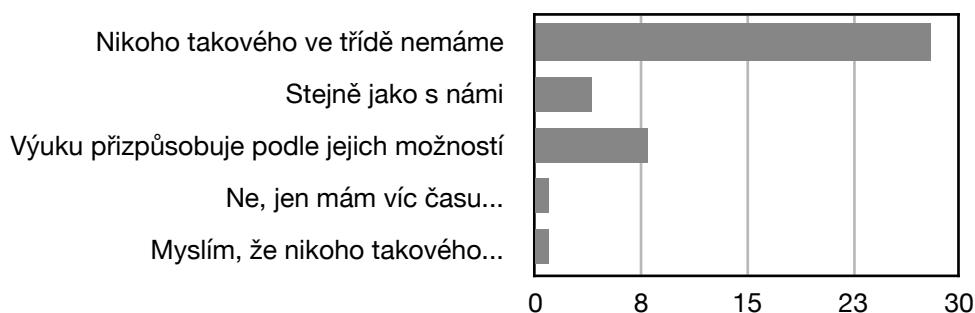
Rozepsaná zkrácená pátá odpověď: Ne, myslím si, že mám docela dobré známky na to, jak to flákám

Jak se vám pracuje ve třídě, kde má některý spolužák speciální podmínky pro vzdělávání (např. upravený rozvrh, asistenta, jiné pracovní pomůcky...)



6. otázka dotazníku pro žáky P4²³¹

Jak pracuje paní učitelka se žáky, kteří mají nějaké potíže, práce/učení jim jde pomaleji apod.?

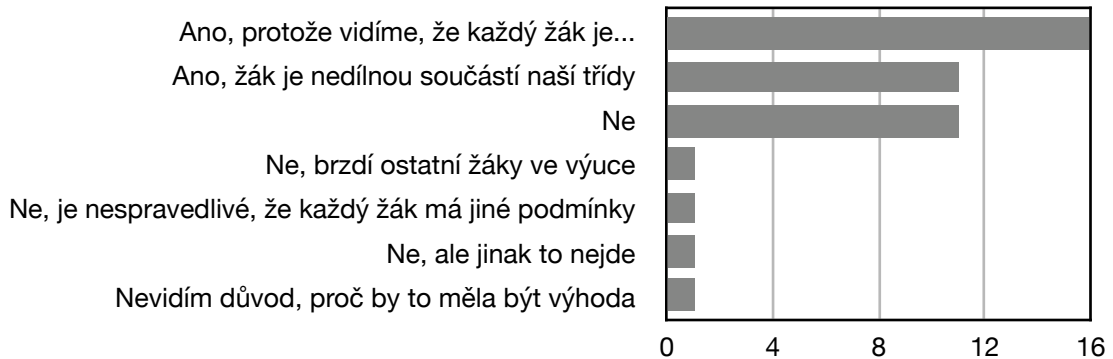


7. otázka dotazníku pro žáky P4²³²

²³¹ Rozepsaná zkrácená třetí odpověď: Mít takového spolužáka představuje problém pro mé učení ve škole

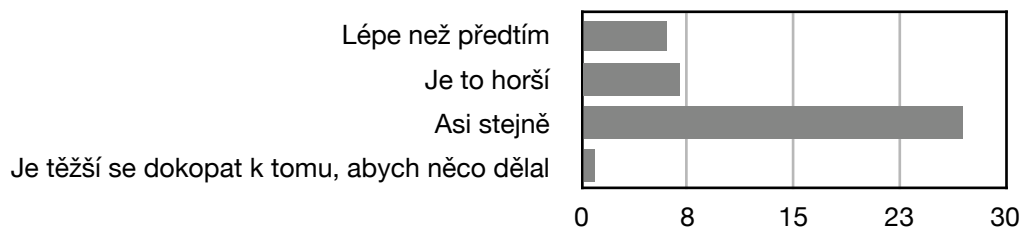
²³² Rozepsaná zkrácená čtvrtá odpověď: Ne, jen mám víc času a nemusím číst nahlas, když nechci
Rozepsaná zkrácená pátá odpověď: Myslím, že nikoho takového ve třídě nemáme, ale když někdo něco nechápe, tak to lépe vysvětlí

Je pro žáky přínosem mít ve třídě spolužáka, který potřebuje nějaké speciální podmínky pro výuku?



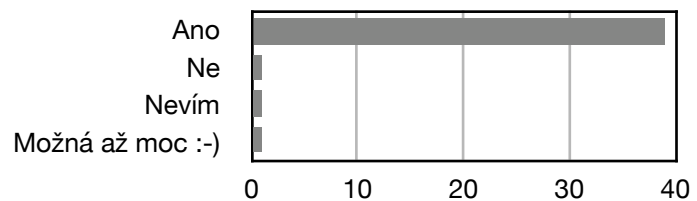
8. otázka dotazníku pro žáky P4²³³

Jak funguje výuka v době, kdy nemůžete chodit do školy?



9. otázka dotazníku pro žáky P4

Komunikuje s Vámi, pokud nemůžete chodit do školy, paní učitelka



10. otázka dotazníku pro žáky P4

²³³ Rozepsaná zkrácená první odpověď: Ano, protože vidíme, že každý člověk je jiný a má své vlastní tempo výuky