

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Přípravenost pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání

Bakalářská práce

Autor: Lucie Bastlová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Bastlová

Studium: P18P0049

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Připravenost pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání.**

Název bakalářské práce AJ: Readiness of primary school teachers for inclusive education.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá připraveností pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání. V teoretické části vymezím pojem inkluzivní vzdělávání a zmíním se o rozdílu mezi integrací a inkluzí. Dále se budu zabývat vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrnými opatřeními a také možnostmi přípravy pedagogů dané školy k inkluzivnímu vzdělávání. Obsahem praktické části je porovnání názorů mladší a starší generace pedagogů o inkluzi a jejich připravenosti na inkluzivní vzdělávání. Z metodologického hlediska bude využito rozhovoru a studia dokumentace.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8098-0.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Přípravenost pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání* vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce Mgr. Martina Kaliby, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 8.4.2021

.....
podpis autora

Poděkování

Děkuji Mgr. Martinu Kalibovi, Ph.D. za odborné vedení závěrečné práce a dále pak také všem, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

Anotace

BASTLOVÁ, Lucie. *Připravenost pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 60 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá připraveností pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy jako je inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogika a inkluzivní škola a je zmíněn rozdíl mezi integrací a inkluzí. Dále je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na podpůrná opatření. V neposlední řadě je popsána osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání, jeho kompetence a příprava na inkluzivní vzdělávání.

V praktické části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy vybrané základní školy za účelem zjištění, jakým způsobem jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání. Z metodologického hlediska je využito studia dokumentace školy.

Klíčová slova

inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, kompetence inkluzivního pedagoga.

Annotation

BASTLOVÁ, Lucie. *Readiness of primary school teachers for inclusive education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 60 p. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the readiness of primary school teachers for inclusive education. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part defines the basic concepts such as inclusive education, inclusive pedagogy and inclusive school and mentions the difference between integration and inclusion. It also focuses on the education of pupils with special educational needs and on support measures. Last but not least, the personality of a teacher in inclusive education, his competencies and preparation for inclusive education are described.

The practical part of the bachelor's thesis presents the results of semi-structured interviews with teachers of a selected primary school in order to determine how teachers are prepared for inclusive education. From a methodological point of view, the study of school documentation is used.

Keywords:

inklusive education, pupils with special educational needs, support measures, competence of an inclusive pedagogue.

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Vymezení základních pojmů	12
1.1 Inkluzivní vzdělávání	12
1.2 Inkluzivní pedagogika	14
1.3 Inkluzivní škola	14
1.4 Integrace a inkluze	15
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	18
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	18
2.2 Podpůrná opatření	21
2.2.1 Charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření	22
3 Osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání	24
3.1 Kompetence inkluzivního pedagoga	25
3.2 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 Vymezení cílů	29
5 Výběr výzkumné metody a techniky	30
6 Charakteristika místa a průběhu výzkumného šetření	30
7 Popis zkoumaného vzorku	31
8 Transformace výzkumných otázek	32
9 Interpretace výzkumných otázek	35
9.1 Interpretace DVO1	35
9.2 Interpretace DVO2	39
9.3 Interpretace DVO3	46
10 Shrnutí výzkumného šetření	50
10.1 Shrnutí výzkumného šetření	50

10.2	Diskuze	52
	Závěr	53
	Seznam použitých zkratk	55
	Seznam literatury	56
	Seznam elektronických zdrojů	58
	Seznam grafických schémat	59
	Seznam příloh	60

Úvod

Otázka začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu základního vzdělávání je v českém školství i po pěti letech od zavedení inkluze stále aktuální. Inkluze je tématem často diskutovaným na školách, u pedagogů, ale i mezi odbornou a laickou veřejností. Základní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je společné vzdělávání všech žáků bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění. Klíčovým faktorem inkluzivního vzdělávání jsou nejen žáci s potřebou podpory při vzdělávání, ale také samotní pedagogičtí pracovníci, kteří by měli být schopni vzdělávat všechny děti. Nastává však otázka, zda jsou pedagogové na tento poměrně nový model vzdělávání připraveni. V bakalářské práci se pokusím na tuto otázku odpovědět alespoň pomocí malého vzorku vybraných respondentů.

K výběru tématu připravenost pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání mě inspirovala akce s názvem „Den pro handicap: Tři roky inkluze a co vy na to?“, kterou v roce 2019 pořádala Katedra speciální pedagogiky PdF UHK. Součástí této akce byla panelová diskuze s řediteli základních a speciálních škol a také se zástupci MŠMT, České školní inspekce a Královehradeckého kraje. Získané poznatky a informace z diskuzí jsem poté měla možnost probrat s pedagožkou základní školy, a to mě blíže navedlo k výběru tohoto tématu.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je charakterizovat inkluzivní vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a osobnost inkluzivního pedagoga. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy jako je inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogika, inkluzivní škola a také jsou porovnány pojmy inkluze a integrace. Dále je také definován podle školského zákona žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření, která jsou také blíže charakterizována podle jednotlivých stupňů. Významná je i kapitola zabývající se osobností pedagoga v inkluzivním vzdělávání, jeho kompetencemi, které přispívají ke kvalitnímu vzdělávání, a možnostmi přípravy budoucích pedagogů v rámci vysokoškolského studia.

Praktická část bakalářské práce se zabývá výzkumným šetřením, v němž hlavním cílem je zjistit připravenost pedagogů vybrané základní školy na inkluzivní vzdělávání. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Pomocí těchto rozhovorů s pedagogy vybrané základní školy se snažím zjistit vzdělání učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání, postoje pedagogů a další faktory, které se v jejich připravenosti na inkluzivní vzdělávání odrážejí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

„Změny v terminologii jsou nutné k reflexi změn v myšlení, politice a praxi.“
(Prohlášení ze Salamanky, 1994)

Jako je v každé zemi jiná životní úroveň, tak i cesta k inkluzi se v různých zemích liší. S tím souvisí i nejednotné vykládání pojmů a nejednoznačná terminologie. Dochází k různým definicím od různých autorů. Je proto potřeba jednotlivé pojmy, které spolu souvisí, hnedka na začátku práce vymežit a definovat.

Současní autoři např. Lechta (2010, 2016), Průcha a kol. (2013), Tannenbergerová (2016), Hájková a Strnadová (2010), Zilcher a Svoboda (2019) považují za klíčový impulz pro přijetí pojmů inkluze a inkluzivní vzdělávání a celkově za zásadní obrat směrem k inkluzivnímu trendu zveřejnění Deklarace ze Salamanky. Na světové konferenci UNESCO v roce 1994 se řešilo téma vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo zde přijato Prohlášení ze Salamanky, které podepsali zástupci 92 zemí včetně České republiky. Více než 300 představitelů se sešlo, aby přispěli k dosažení Vzdělávání pro všechny, aby všechny děti (a především ti se speciálními vzdělávacími potřebami) mohly navštěvovat běžné školy.

1.1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání neboli vzdělávání určené pro všechny se v posledních pár letech stalo tématem poněkud často rozebíraným nejen běžnou společností, ale i odborníky.

Hájková a Strnadová (2010) inkluzivní vzdělávání stručně definují jako vzdělávání rozvíjející školní kulturu směrem k sociální soudržnosti.

Lebeer definoval inkluzivní vzdělávání jako *„uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby se v ní mohlo nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, bez rozdílu ve výkonech žáků v učení.“* (Lebeer in Lechta, 2010)

V Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, který navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015 – 2020, je inkluzivní vzdělávání definováno následovně: „*Inkluzivní vzdělávání je vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání, které umožňuje nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků, tak aby plně využili svého studijního potenciálu, aby se nevytvářely bariéry a nesnižovaly se nároky na žádné skupiny.*“

V Pedagogickém slovníku Průcha a kol. (2013) mluví o inkluzivním vzdělávání jako o vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol. Hlavní problém vidí ve vzdělávacím systému, který není dostatečně uzpůsobený na potřeby jednotlivých dětí. Každé dítě je jiné, každé má své zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Změny se dá dosáhnout pouze přetvořením atmosféry školy. Díky tomu se povede začlenit do hlavního vzdělávacího proudu nejen děti se specifickými potřebami, ale i děti s těžkým postižením.

Problém ve vzdělávacím systému vidí i Tannenbergerová (2016). Při neúspěchu žáka nemáme nacházet bariéry u něho samotného, ale hledat bariéry ve vzdělávacím systému, který není dostatečně otevřený potřebám žáka jako jednotlivce.

Aby inkluzivní vzdělávání mohlo fungovat, musí se zakládat na nejedněch principech. Mezi ty nejdůležitější patří:

- princip humanismu a demokracie – inkluze by měla pocházet z lidských práv a hodnot svobodné demokratické společnosti,
- princip heterogenity – heterogenita neboli různorodost je ve společnosti přirozená, slouží k rozvoji,
- princip spolupráce – přirozené soužití jedinců s různými talenty a nedostatky ve společnosti,
- princip regionalizace – možnost navštěvovat místní školu všemi dětmi z blízkého okolí,
- princip otevřenosti a efektivity – otevřenost školy všem dětem z blízkého okolí je předpoklad pro efektivní edukaci v bezpečném školním prostředí,
- princip individualizace – akceptování potřeb jedince v edukačním prostředí a možnost jeho plnohodnotného rozvíjení,
- princip celistvosti – rozvoj dítěte ve všech složkách (intelektové, sociální, etické, tělesné a další). (Tannenbergerová, 2016)

1.2 Inkluzivní pedagogika

„Pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12)

Inkluzivní pedagogiku lze vymezit dvěma způsoby. V prvním případě je chápána jako obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízeních. Při druhém způsobu je definována jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením a ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí. (Lechta, 2016)

Je také potřeba uvést, kteří jedinci jsou považováni za žáky s postižením, narušením a ohrožením. Lechta (2016) vymezuje konkrétní PNO následovně:

- žáci s relativně ireparabilním (nenapravitelným) kognitivním, smyslovým nebo tělesným postižením,
- žáci s potenciálně reparabilním narušením, zejména narušení komunikační schopnosti a poruchy chování,
- žáci s podmínkami vývoje především v kognitivní, behaviorální, emocionální, zdravotní, motorické, lingvistické a sociální oblasti, působícími zjevné nebo skryté ohrožení – tj. riziko, že se dříve nebo později u nich může rozvinout narušení, postižení, případně chronické onemocnění.

1.3 Inkluzivní škola

Inkluzivní školu můžeme chápat jako školu, která zaprvé umožňuje začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zadruhé vytváří spravedlivé vzdělávací příležitosti pro všechny, bez rozdílu barvy pleti, rodného jazyku, vyznávaného náboženství a druhu postižení. Tato rozdílnost je vnímána spíše jako zdroj inspirace. (Průcha a kol., 2013).

Podle Tannenbergerové (2016) je inkluzivní škola taková škola, která akceptuje princip inkluze. Celá organizace a filozofie školy je postavena na individuálním přístupu k žákům. Žáci se zde nedělí na děti s potřebami a děti bez nich, na děti postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj, spíše je jejich rozdílnost vnímána jako příležitost k rozvoji jich samých a ostatních. Učitelé ke všem přistupují jako k mimořádné osobnosti, snaží se rozvíjet jejich potenciál a naučit je spolupracovat a komunikovat s ostatními. Hlavním cílem inkluzivně orientované školy je přirozenou formou výuky, prostředím a celkovou atmosférou (ne uměle obsahem) připravit žáky na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která předpokládá schopnost fungovat v inkluzivním prostředí.

V praxi je inkluzivní škola charakterizována fungující spoluprací nejen učitelů, ale i učitelů a vedení; sdílením výukových postupů, u kterých učitelé dovedou odůvodnit, proč je používají; diferencovanou nabídkou pro žáky, kteří mají různá nadání či handicap; diferencovaným hodnocením různých žáků a adekvátním využíváním jejich sebehodnocení. (Lukas, 2012)

1.4 Integrace a inkluze

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13)

Slowík (2007) vidí integraci jako nejvyšší stupeň socializace člověka. V praxi se jedná o úplný opak segregace neboli sociálního vyčleňování. Sociální integrace u některých osob se specifickými potřebami nebo u minoritních skupin nelze dosahovat přirozeným způsobem, musejí se pro ně proto vytvářet vhodné podmínky a aktivně se v integraci podporovat v řadě oblastí, jako je například školská, pracovní a společenská (komunitní) integrace. V mezinárodní terminologii zůstává tento pojem nadřazený pojmu inkluze, nelze se mu proto vyhýbat.

Inkluzi definuje jako *„nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“* (Slowík, 2007, s.32)

S myšlenou inkluze jako procesu, nikoliv stavu, se ztotožňuje i Tannenbergerová (2016). O inkluzi píše jako o nekončícím procesu, v němž se snažíme efektivně vzdělávat všechny děti v hlavním (běžném) vzdělávacím proudu.

Stejně tak vidí inkluzi i Zámečnicková a Vítková (2015). Inkluze staví na pevných základech, které byly položeny. Vytváří se v čase, nestává se, je to proces.

V dnešní době dochází k zásadnímu posunu z integračních postupů na tzv. inkluzivní. Aby při integračních postupech mohli být lidé s postižením zapojeni do běžných činností, jsou využívány speciální prostředky podpory. Zatímco v inkluzivním postupu nejsou využívány žádné speciální prostředky, a přesto jsou lidé s postižením zapojovány do běžných činností. Zásadní rozdíl je také vidět na školské integraci, kdy při integračních postupech jsou využívány především speciální školy, které nabízí i specifické pomůcky a metody. Inkluzivní vzdělávání preferuje síť běžných škol, ve kterých se vzdělávají žáci s postižením dohromady s intaktními žáky a využívají převážně běžných pomůcek a metod. Tento druhý přístup je vhodnější i pro nepostižené žáky, jelikož se utvrdí v tom, že být odlišný je normální. (Slowík, 2007)

Pojem integrace je úzce spojen s pojmem inkluze. Bývá s ním však často špatně zaměňován a ztotožňován. Ve světě je koncept integrace charakteristický pro 80. léta 20. stol. a koncept inkluze je typický pro 90. léta 20. století. (Lechta, 2010)

„Velká řada autorů vymezuje základní trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání. Tato trichotomie se objevuje v odborné literatuře poměrně dlouhou dobu a je neustále znovu využívána.“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 21)

V současnosti můžeme inkluzi ztotožňovat s integrací, anebo ji vidět jako vylepšenou integraci, nebo ji můžeme vnímat odlišně od integrace, jako úplně nový, odlišný přístup k dětem se speciálními potřebami. Jenom třetí pojetí chápání inkluze přijde Lechtovi (2010) korektní.

V rámci integrace se spíše hovoří o přizpůsobování dítěte škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí a školu dětem. Koncept integrace se zaměřuje především na potřeby postiženého dítěte a probíhá ve třech stupních. Při prvním stupni, tzv. lokalizované integraci, nedochází ke kontaktu intaktních dětí a dětí s postižením. Při sociální integraci dochází ke kontaktu mezi těmito skupinami jenom při určitých sociálních aktivitách, např. při cestě do školy nebo při společném stravování. Při funkční integraci dochází konečně k umístění dětí s postižením do běžných tříd. Koncept inkluze se zajímá o práva všech dětí, měl by připravit i intaktní lidi na život s lidmi s různými druhy postižení. Nerozlišují se zde žádné stupně. (Lechta, 2010)

„Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost žáků ve třídě.“ (Lechta, 2010, s. 27)

„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.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12)

Existují minimálně dva stupně inkluze, které se často paralelně praktikují v řadě Evropských vzdělávacích systémech. V prvním stupni jsou nově vzděláváni žáci, kteří byli dříve z různých důvodů z edukačního procesu vyloučeni. Druhý stupeň inkluze směřuje k navštěvování dětí z jedné územní oblasti stejnou místní školu a společně jsou vzděláváni přiměřeně svým schopnostem, zájmům a nadání. Tento druhý stupeň přináší praktický předpoklad, že se všechny školy strukturálně změní a umožní tak společné vzdělávání postiženým i nepostiženým dětem. (Hájková, Strnadová, 2010)

Je více rozdílů, kterými se od sebe integrace a inkluze odlišují. Integrace je označována jako stav. Je více záležitostí praxe. Při integraci jde spíše o faktické začlenění jedince do skupiny či společnosti. Lze ji chápat jako mechanismus či opatření. Týká se převážně jednotlivce či skupiny. Při integraci musí dítě se specifickou vzdělávací potřebou dokazovat, že si zařazení do běžné základní školy zaslouží. Selhání dítěte vysvětlujeme na jeho osobním selhání (na jeho možnostech a předpokladech). Koncept integrace se spojuje s pedagogikou speciálních potřeb. Cíl integrace je škola pro postižené. Inkluze je vnímána jako systém či proces s filozofickým konceptem. Vždy se snaží koncipovat společnost či školu jako celek a až potom se zajímá o jednotlivce. Při inkluzi má dítě právo na automatické přijetí do běžné základní školy. Selhání dítěte vysvětlujeme jako selhání systému. Koncept inkluze, a i její cíl, se pojí se školou pro všechny neboli s inkluzivní školou, ve které je různorodost žáků chápána jako zdroj inspirace pro všechny. (Tannenbergerová, 2016)

2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (§ 16) se věnuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon ve znění pozdějších předpisů) ze dne 24. září 2004. Dále také vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ve znění pozdějších předpisů) ze dne 21. ledna 2016.

Na mezinárodní úrovni se termín speciální vzdělávací potřeby používá již více než dvacet let (od Deklarace v Salamance z roku 1994). Ve Velké Británii byl tento termín však legislativně zaveden o mnoho let dřív, a to školským zákonem z roku 1981. V naší legislativě je pojem speciální vzdělávací potřeby používán od roku 2004, kdy vešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). (Adamus, Zezulková a kol., 2016)

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona (§ 16, odst. 1) se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Díky zákonu č. 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015 došlo ve školském zákoně k nové definici osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jak ji známe dnes. Dříve byly tyto osoby vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení se považovalo mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za zdravotní znevýhodnění bylo považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním bylo pro účely zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

MŠMT zveřejnilo v roce 2017 na svém portálu dokument s názvem Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ve kterém tyto žáky klasifikuje následovně:

a) žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu

- žáci s tělesným, zrakovým či sluchovým postižením,
- žáci s lehkým mentálním postižením,
- žáci s kombinovanými vadami,
- žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.

b) žáci s vadami řeči

Vadu řeči chápeme jako poruchu zpracování při příjmu a při produkci jazykové informace. Nejedná se o poruchy mluveného slova (např. koktání, ráčkování), které jsou způsobené jinými příčinami a neovlivní samotné porozumění jazyku.

Spadá sem například:

- afázie – získaná porucha produkce nebo porozumění řeči,
- dysfázie – vývojová porucha produkce nebo porozumění řeči,
- dysartrie – porucha artikulace,
- dyslalie – neboli patlavost dětí u opožděného vývoje řeči,
- mutismus – němota,
- ataktická (skandovaná) řeč u poruch mozečku.

c) žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení jsou poruchy způsobující obtíže ve výuce v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností žáků. Spadá sem:

- dyslexie – porucha čtení a porozumění čtenému textu,
- dysortografie – ztížená schopnost osvojit si pravopis,
- dysgrafie – potíže s písemným projevem,
- dyskalkulie – porucha počítání a práce s matematickými symboly,
- dysmúzie – porucha související s hudebními schopnostmi,
- dyspinxie – porucha vyznačující se nízkou úrovní kresby,
- dyspraxie – porucha obratnosti.

Poruchami pozornosti rozumíme:

- ADD – vývojová porucha pozornosti
- ADHD – vývojová porucha pozornosti s hyperaktivitou

Poruchami chování rozumíme negativní odchylky od normy. Žák nepřijímá normy chování na úrovni jeho věku a rozumu, přestože je chápe a rozumí jim. On je ale nepřijímá, protože v daný moment (nebo trvale) není schopen ovládat svoje chování. Poruchové chování vymezují následující znaky:

- chování nerespektující sociální normy,
- neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,
- agresivita jako rys osobnosti nebo chování.

d) žáci odlišných kulturních a životních podmínek

- žáci pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem,
- žáci s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou.

e) žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština

- žáci z rodin cizinců, kteří pobývají na území ČR na základě práva k pobytu nebo na základě oprávnění za účelem výzkumu,
- žáci z rodin azylantů, osob požívajících doplňkové nebo dočasné ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany.

f) žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.

Tito žáci tvoří na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. samostatnou skupinu. Za nadaného žáka se považuje žák, který při adekvátní podpoře ve srovnání s ostatními vykazuje vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka pak žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých výše zmíněných schopnostech nebo dovednostech. Pokud mají žáci přidružené speciální vzdělávací potřeby, jsou považováni za nadané a mimořádně nadané. Typickou jsou to žáci s tzv. dvojí výjimečností. Mezi nejobvyklejší kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří:

- nadání a specifické vývojové poruchy učení,
- nadání a poruchy pozornosti,
- nadání a Aspergerův syndrom.

2.2 Podpůrná opatření

Podle školského zákona (§ 16, odst. 1) se podpůrnými opatřeními rozumí „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“

Poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením je pro žáky ve SVP bezplatné.

Podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- úpravě podmínek přijímání a ukončení vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými a vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Podpůrná opatření se člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Stupně i druhy PO lze kombinovat na základě potřeb žáka. Školské poradenské zařízení (ŠPZ) může rozhodnout u žáka o použití podpůrných opatření (PO) vyššího stupně, pokud by PO nižšího stupně nepostačovala. (§ 16, odst. 3)

Podpůrná opatření I. stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení bez doporučení ŠPZ. Podpůrná opatření II. – V. stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ, pro jejich poskytnutí je třeba písemného souhlasu žáka nebo zákonného zástupce. (§ 16, odst. 4, 5)

Postup stanovení SVP žáka se změnil s novelou § 16 školského zákona. Před rokem 2016 určovala SVP diagnóza žáka (medicínské pojetí). V současné době není určující zdravotní stav žáka, nýbrž dopad znevýhodnění nebo nadání do jeho vzdělávání. (Baslerová, Michalík a kol., 2020)

2.2.1 Charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření

Baslerová, Michalík a kol. (2020) charakterizují v Katalogu podpůrných opatření jednotlivé stupně podpůrných opatření následovně:

Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření prvního stupně vedou s minimální úpravou metod, organizace a hodnocení vzdělávání k naplňování SVP žáka bez poskytnutí finančních prostředků škole. Škola je hradí ze svého rozpočtu. Pokud jsou opatření prvního stupně pro žáka dostačující a plní svůj účel, mohou ho podporovat po celou dobu studia. Pokud tato opatření nepostačují k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, doporučí škola žákovi využít poradenské pomoci školského poradenského zařízení (SPC, PPP). Identifikace, realizace a vyhodnocení PO prvního stupně jsou plně v kompetenci školy a učitelů. Tato opatření spočívají například v úpravě zasedacího pořádku, v časovém přesunu učiva (při absenci žáka) nebo v uzpůsobení učebních textů.

Podpůrná opatření druhého stupně

Podpůrná opatření druhého stupně jsou realizována pouze s doporučením školského poradenského zařízení podle výsledků šetření žáka. Tato opatření spočívají především v úpravě metod a forem práce (např. individualizace výuky, metoda aktivního učení), změně organizace výuky (snížení počtu žáků), úpravě hodnocení, podmínek přijímacích a závěrečných zkoušek. Žákovi může být navrženo i vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Dále může být do vzdělávání zahrnut předmět speciálně pedagogické péče (např. reedukace grafomotorických dovedností, nácvik sociální komunikace) nebo také pedagogická intervence (např. kompenzace nedostatečné domácí příprava na výuku). Do tohoto stupně spadají také PO s tzv. podmíněnou normovanou finanční náročností (tzn. jaká finanční částka se na opatření poskytuje), jako jsou například speciální nebo kompenzační pomůcky.

Podpůrná opatření třetího stupně

Podpůrná opatření třetího stupně vycházejí z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů opatření poskytovaných žákovi. Ve vzdělávání žáka jsou již potřeba znatelné úpravy. Tyto úpravy se vztahují na formy a metody výuky, organizaci vzdělávání

(např. úprava délky trvání vyučovací hodiny), hodnocení (např. i slovní hodnocení), zařazení předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, průběh přijímacího řízení a ukončování vzdělávání, ale také na prodloužení délky vzdělávání o jeden rok. U PO třetího stupně je také často potřeba personální podpora asistentem pedagoga nebo dalším pedagogickým pracovníkem (školní psycholog nebo školní speciální pedagog). Z důvodu ovlivnění charakteru SVP dopady závažných postižení a poruch (např. mentální, zrakové, sluchové postižení nebo poruchy učení, chování) je nutná spolupráce s více odborníky i z jiných resortů.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou žákovi poskytována pomocí významných úprav ve vzdělávání. Tyto úpravy se týkají obsahu vzdělávání (např. úpravy výstupů), organizace výuky (vyučovací hodiny lze např. dělit a spojovat), personální podpory (asistent pedagoga, tlumočnick českého znakového jazyka a přepisovatel pro neslyšící, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog), hodnocení (převažuje slovní hodnocení), přijímacího řízení a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání o dva roky a jsou určeny především pro žáky se závažnými poruchami chování, vadami řeči, poruchami autistického spektra, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se závažným tělesným postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením. Žák by měl být vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který zahrnuje předmět speciálně pedagogické péče, pedagogickou intervenci, speciální učební a kompenzační pomůcky.

Podpůrná opatření pátého stupně

Podpůrná opatření pátého stupně jsou určena pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, kteří vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení forem, metod, obsahu vzdělávání, organizace výuky (může být doporučena individuální výuky v domácím prostředí) a hodnocení. Jsou vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém jim je pro maximální podporu zajištěn předmět sociálně pedagogické péče, pedagogická intervence a speciální učební a kompenzační pomůcky. Vzdělávání v tomto stupni zpravidla vyžaduje náročnou úpravu pracovního prostředí, podporu další osoby – asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa a speciálního pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící. (Baslerová, Michalík a kol., 2020)

3 Osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání

V zákonu č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (ve znění pozdějších předpisů), je učitel pedagogickým pracovníkem, který je definován jako „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (§ 2, odst. 1)

Mezi hlavní partnery inkluzivního procesu lze zařadit rodiče, asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga a v neposlední řadě také učitele. Tito lidé jsou v denním blízkém kontaktu s dětmi a podílejí se tak na vytváření podmínek pro kvalitní inkluzivní prostředí.

Učitel by měl při vzdělávání žáka se SVP respektovat možnosti a schopnosti žáka; realizovat PO dané školou nebo školským poradenským zařízením a podporovat žáka v dosažení jeho nejlepšího výkonu. Pokud se žák vzdělává podle IVP, učitel postupuje podle pokynů osoby, která ho vytvořila; zpracovává tu část, která se týká jím vyučovaného předmětu; respektuje i další části IVP; vyhodnocuje efektivitu IVP a v případě potřeby upravuje jeho obsah. Pokud žák využívá podpory asistenta pedagoga při vzdělávání, učitel řídí a je zodpovědný za vzdělávací proces; v případě samostatné asistentovy práce se žákem předá jasně a srozumitelně úkoly, které s ním má vykonat, ale zároveň přijímá AP jako svého kolegu, je si vědom a vytváří podmínky pro týmovou práci a nepřenáší na něj činnosti, které mu nenáleží. Učitel je koordinátorem výuky. (Michalík a kol., 2015)

Hlavním úkolem inkluzivního pedagoga je, aby využíval vyučovací metody, které budou účinné pro získávání dovedností žáků a také budou podporovat sociální integraci všech žáků, která snižuje riziko diskriminace a šikany ve třídě. (Zilcher a Svoboda, 2019)

3.1 Kompetence inkluzivního pedagoga

Obecně jsou kompetence učitele definovány jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 130) Podle Průchy a kol. (2013) se kompetence vztahují k osobnostní, obsahové a profesní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, oborově předmětové a profesně a osobnostně kultivující.

Zilcher a Svoboda (2019) a Hájková a Strnadová (2010) profesní kompetence pedagoga definují jako soubor obecných předpokladů (znalostí, zkušeností, dovedností a postojů), které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese. Schopnosti pedagoga reagovat na různorodé potřeby všech žáků v heterogenní skupině, neboli jeho inkluzivně-didaktické kompetence, přispívají ke kvalitnímu vzdělávání stejně jako pozitivní přístup učitele k inkluzi.

Inkluzivní pedagogické kompetence jsou formovány v průběhu pedagogovy profesionalizace a jsou ovlivňovány:

- kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi z inkluzivně, ale i segregativně orientované pedagogické praxe,
- vlivem profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů školy),
- hodnocením jevů současné vzdělávací reality (adaptací na změny školského systému a legislativy),
- sebereflexí a analýzou vlastních edukačních postupů (sebehodnocení a přijímání hodnocení kolegů a žáků). (Hájková a Strnadová, 2010)

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) vytvořila tříletý projekt Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion, TE4I), který zkoumal, jak jsou učitelé v rámci pregraduálního studia připravováni k inkluzi. Zúčastnilo se ho 55 expertů z 25 zemí včetně České republiky. Cílem tohoto projektu bylo odhalit, které zásadní dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty jsou potřebné pro výkon pedagogické profese. Hlavním výstupem projektu byl Profil inkluzivního učitele (Profile of Inclusive Teacher), který poskytuje konkrétní popis kompetencí, postojů, znalostí a dovedností, které potřebují všichni učitelé jako oporu pro práci v inkluzivních podmínkách.

V Profilu inkluzivního učitele jsou čtyři hodnotové pilíře výuky a učení, které můžeme považovat za základ každého učitele. Tyto pilíře jsou provázány s oblastmi kompetencí, které se skládají z postojů, znalostí a dovedností.

Hodnotové pilíře	Kompetence
Respektování odlišnosti žáků	Znalost konceptu inkluzivního vzdělávání
	Vnímání odlišnosti žáků
Podpora všech žáků	Posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků
	Efektivní vyučování v heterogenních třídách
Spolupráce a týmová práce	Práce s rodiči a rodinami
	Práce s řadou dalších odborníků ve vzdělávání
Osobní profesní rozvoj	Schopnost reflektovat aktuální poznání
	Pregraduální vzdělávání jakožto základ pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání

Tabulka 1: Profil inkluzivního učitele (zdroj vlastní)

Na 2. Mezinárodní konferenci o pedagogickém výzkumu na Kypru byly autory Movkebaieva a kol. (2013) uvedeny výsledky studia v článku Profesní kompetence učitelů v inkluzivním vzdělávání (The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education). Kompetence zde byly rozděleny do tří kategorií:

motivačně-orientační

- motivace pro implementaci inkluzivního vzdělávání,
- souhrn osobních orientací a hodnot učitele,
- typické vlastnosti učitele: tolerance, žádné předsudky, dostatečné komunikační a interakční schopnosti,
- potřeba rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání.

informační

- teoretické znalosti: znalost práv a vzdělávacího zákona, porozumění psychologickým a osobnostním zvláštnostem ve vývoji dítěte s postižením,
- technologické znalosti: formy, metody, techniky, nástroje a podmínky efektivního inkluzivního vzdělávání dětí,
- aplikační dovednosti: porozumění tomu, jak navrhnout, upravit a hodnotit účinnost inkluzivního vzdělávání

provozní

- strategické dovednosti: stanovení cílů, výběr vhodné organizace a hodnocení práce s dětmi s postižením,
- projektové dovednosti: navržení a realizace společné výuky dětí s postižením a dětí intaktních,
- komunikační dovednosti: zavedení různých metod pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu,
- konstrukční dovednosti: vytváření vývojového prostředí a využívání všech možných zdrojů vzdělávací organizace pro rozvoj dětí s postižením.

3.2 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Pokud má být pedagog schopen jednat s heterogenní skupinou, musí se mu dostat kvalitního vzdělání. Podle výzkumů studenti pedagogických fakult mívají časté obavy, mezi které nejčastěji patří nízké sebevědomí v schopnosti upravovat nebo se podílet na tvorbě IVP žáka, hodnotit jeho studijní pokroky, přizpůsobit mu studijní materiály a případně zvládat jeho problémové chování. Nejen budoucí a stávající pedagogové se cítí nedostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání, ale i někteří badatelé považují studijní programy vysokých škol za neefektivní. (Hájková a Strnadová, 2010)

I Lazarová a kol. (2015) v o pět let novější literatuře uvádí, že na českých pedagogických i dalších fakultách nejsou připraveni na vzdělávání budoucích učitelů k inkluzi. Tito studenti se setkají s heterogenní skupinou v průběhu svých praxí, avšak v té době ještě nemají plnou zodpovědnost za vzdělávání a skutečnou odpovědnost získávají až s nástupem do prvního zaměstnání ve škole. S inkluzivním pojetím v přípravě budoucích učitelů se můžeme setkat na katedrách speciální nebo primární pedagogiky.

V rámci vzdělávání pedagogických pracovníků je nutné *„zintenzivnit profesní rozvoj prostřednictvím podpory mentoringu, vzájemnou výměnou zkušeností a nabídkou kvalitního dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; sjednocovat pregraduální přípravu a další profesní rozvoj pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání a s ním související zavedení kompetenčních profilů; zprostředkovat příklady dobré praxe; průběžně vzdělávat v aktualizaci školské legislativy.“* (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020, s. 10)

V dnešní době se již do přípravy budoucích učitelů na vysokých školách zařazují základní poznatky ze speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání. Učitelé a speciální pedagogové získávají vzdělání na řadě pedagogických fakult (např. Praha, Olomouc, Brno). Na základních školách také přibývá dalších odborníků jako je školní speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog nebo asistent pedagoga. (Lechta, 2016)

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce se bude zabývat tím, jakým způsobem jsou pedagogové vybrané základní školy připraveni na inkluzivní vzdělávání. V této části bakalářské práce si nejdříve zvolím hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle, budou popsány výzkumné metody a techniky výzkumu, charakterizováno bude také místo, průběh výzkumného šetření a zkoumaný vzorek. Dále provedu transformaci a interpretaci výzkumných otázek a na závěr podám shrnutí výzkumného šetření a diskuzi.

4 Vymezení cílů

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je zjistit připravenost pedagogů vybrané základní školy na současný trend inkluzivního vzdělávání. Zda jsou dostatečně informováni a vzděláni v této oblasti. Ke zjištění hlavního cíle dále byly zvoleny dílčí výzkumné cíle, v nichž jsem se zaměřila na vzdělanost a zájem o další vzdělávání v oblasti vzdělávání dětí se SVP z pohledu pedagogů a školy, na postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a také na další faktory, které se odrážejí v jejich připravenosti. Výsledek tohoto šetření ukáže, zda tento krok inkluzivního vzdělávání byl podle názorů pedagogů správný či nikoliv, jak to samotní pedagogové vnímají.

Hlavní výzkumná otázka (HVO): Jakým způsobem jsou pedagogové vybrané základní školy připraveni na inkluzivní vzdělávání?

Hlavní výzkumná otázka byla transformována do třech dílčích výzkumných otázek.

DVO1: Jak jsou pedagogové vzděláni v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit, do jaké míry jsou pedagogové vzděláni v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jakým pregraduálním vzděláním prošli a jestli se zúčastnili dalšího kurzu či školení zaměřeného na vzdělávání žáků se SVP. Dále jestli je zaměstnavatel podporuje a nabízí jim další možnosti vzdělávání v této oblasti a zda o to i sami pedagogové mají zájem.

DVO2: Jaký postoj zaujímají pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání?

Cílem druhé výzkumné otázky je zjistit, jaká je jejich představa inkluzivního vzdělávání a jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají. Zajímalo mě, jaké výhody a nevýhody v něm vidí, s jakým typem postižení se při výuce setkali a jaký je jejich postoj k přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce.

DVO3: Jaké další faktory se odrážejí v připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání?

Cílem třetí výzkumné otázky je zjistit, jestli je škola dostatečně připravena na vzdělávání žáků se SVP a v čem se změnila práce pedagogů se zaváděním inkluze. Zajímalo mě, jak učitelé hodnotí připravenost kolegů na inkluzi a jak hodnotí svou připravenost v době online výuky.

5 Výběr výzkumné metody a techniky

Dle Hendla (2016) je znalost výzkumných metod předpokladem pro provedení vlastního výzkumu. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, která nám umožní získat podrobné informace, které můžeme následně porovnávat a sledovat jejich vývoj. Kvalitativní metodu jsem si vybrala hlavně proto, protože pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě. Dle Hendla (2016) vybírá výzkumník na začátku kvalitativního výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu, během sběru dat a analýzy dat doplňovat nebo modifikovat. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2014), u kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Výsledky jsou platné jenom pro ten vzorek, na kterém byla data získána.

Pro výzkumné šetření byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. „*Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor...*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 159) Dle Švaříčka (2014) existují dva hlavní typy rozhovoru: polostrukturovaný a nestrukturovaný neboli narativní. Polostrukturovaný rozhovor jsem si vybrala proto, protože vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Při nestrukturovaném rozhovoru se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem, tedy mohlo by se stát, že by se rozhovor ubíral jiným směrem.

6 Charakteristika místa a průběhu výzkumného šetření

Výzkumné šetření jsem realizovala během zimy 2021 v jedné menší základní škole běžného typu ve svém rodném městě, kde jsem také studovala. Tato základní škola má celkem přibližně 340 žáků rozprostřených ve třech budovách. Ve škole se vzdělává 49 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž třinácti žákům jsou ŠPZ přiznána podpůrná opatření třetího stupně, dvaceti šesti žákům podpůrná opatření druhého stupně a deseti žákům stupeň podpory jedna. Ve škole je zřízené Školní poradenské pracoviště,

kteří žákům, rodičům a pedagogům poskytuje poradenské a konzultační služby zdarma. Na škole působí speciální pedagog, osm asistentů pedagoga a dva školní asistenti.

V rámci výzkumného šetření bylo provedeno devět rozhovorů. Se zajištěním souhlasu od ředitelky byli osloveni pedagogové 1. a 2. stupně vybrané základní školy. S těmi, kteří se chtěli zúčastnit výzkumného šetření formou rozhovoru, byly sjednány osobní schůzky na půdě školy. Informanty jsem nejprve znovu seznámila s důvodem a průběhem výzkumu. Dále jsem je ujistila, že celý výzkum je anonymní. Seznámila jsem je také se způsobem interpretace dat a požádala jsem je o souhlas nahrávání rozhovoru. Každý rozhovor trval přibližně 30 minut. Nahrané rozhovory jsem přepsala do písemné podoby a části rozhovorů jsem později doslovně citovala v interpretaci výzkumných otázek.

7 Popis zkoumaného vzorku

Jak uvádí Švaříček (2014), nejsnadnější vstup do zkoumaného prostředí mají ti výzkumníci, kteří mají s účastníky výzkumu osobní vztahy. Do výzkumu budou zahrnuti pedagogové vybrané základní školy, na které jsem studovala. Je tedy pravděpodobné, že účastníci účast na výzkumu neodmítnou, budou se na něm aktivně podílet a ochotně sdílet informace. Informanti budou různého vzdělání, věku a délky praxe. Do výzkumného vzorku zahrnu muže i ženy, začínající pedagogy, ale i pedagogy experty. Výběr osob bude tedy záměrný.

Nejdříve pedagogům vysvětlím důvod a cíl výzkumu a jak dlouho bude výzkum trvat. Ujistím je, že celý výzkum bude zcela anonymní. Seznámím je se způsobem záznamu rozhovoru a požádám je o souhlas rozhovor nahrávat.

Výzkumného šetření se zúčastnilo devět informantů, šest žen a tři muži. Věk pedagogů nebyl zjišťován, pro tento výzkum nemá vypovídající hodnotu. Důležitou informací od respondentů byla délka pedagogické praxe, která napoví, zda jde o učitele začátečníka či experta. Z důvodu zachování identity a anonymity jsou informanti náhodně označeni písmenem P a číslem 1–9. Níže je uvedena tabulka, která přehledně znázorňuje zkoumaný vzorek.

Informant/ pedagog základní školy	Pohlaví	Délka pedagogické praxe
P1	žena	10
P2	žena	32
P3	žena	46
P4	muž	38
P5	muž	10
P6	muž	2
P7	žena	27
P8	žena	10
P9	žena	35

Tabulka 2: Charakteristika informantů (zdroj vlastní)

8 Transformace výzkumných otázek

V tabulce níže je uvedena transformace dílčích výzkumných otázek na tazatelské otázky. Tazatelské otázky byly použity s vybranými informanty v polostrukturovaných rozhovorech.

Dílčí výzkumná otázka	Technika	Informant	Tazatelské otázky
DVO1: Jak jsou pedagogové vzdělání v oblasti inkluzivního vzdělávání?	polostrukturovaný rozhovor	pedagog základní školy	TO1: Jakým pregraduálním vzděláním jste prošli?
			TO2: Jakého kurzu/školení/ projektu/webináře zaměřeného na vzdělávání žáků se SVP jste se zúčastnil/a?
			TO3: Jaký je Váš osobní zájem o další vzdělávání?
			TO4: Jak hodnotíte možnosti a podporu dalšího vzdělávání od zaměstnavatele?

<p>DVO2: Jaký postoj zaujímají pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání?</p>	<p>polostrukturovaný rozhovor</p>	<p>pedagog základní školy</p>	<p>TO5: Co si představíte pod pojmem inkluzivní vzdělávání a jaký na to máte názor?</p>
			<p>TO6: Jakou máte osobní zkušenost se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?</p>
			<p>TO7: Jaké výhody a nevýhody vidíte v inkluzivním vzdělávání?</p>
			<p>TO8: Jaký je Váš postoj k přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a jak hodnotíte Vaši spolupráci s ním?</p>
<p>DVO3: Jaké další faktory se odrážejí v připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání?</p>	<p>polostrukturovaný rozhovor</p>	<p>pedagog základní školy</p>	<p>TO9: Nabízí Vám škola dostatečné materiální vybavení a speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se SVP a případně jaké?</p>
			<p>TO10: V čem vidíte největší nárůst práce a zátěže v souvislosti se zaváděním inkluze?</p>
			<p>TO11: Jsou podle Vašeho názoru kolegové na inkluzi dostatečně připraveni? Pokud ne, v čem a proč?</p>

			TO12: Jak se současná situace (online výuka) odráží ve vaší připravenosti na vzdělávání žáků se SVP?
--	--	--	---

Tabulka 3: Transformace dílčích výzkumných otázek (zdroj vlastní)

9 Interpretace výzkumných otázek

Informanti při interpretaci výzkumných otázek nebudou kvůli udržení anonymity označováni jmény, ale budou použita značení P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 a P9, jak bylo již uvedeno v tabulce č. 2. Jestliže některý z pedagogů zmínil při rozhovoru jakékoliv jméno (ať už svého kolegy či dítěte), v záznamu bude uvedeno místo něho označení XX a případně, pokud to nebude z textu jasné, v závorce bude uvedeno, o jaké osobě mluví. Přímé citace z rozhovorů jsou označeny uvozovkami a kurzívou.

9.1 Interpretace DVO1

DVO1: Jak jsou pedagogové vzděláni v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Informanti na otázku, jakým pregraduálním vzděláním prošli, nejčastěji odpovídali, že absolvovali vysokou školu bez zaměření na speciální pedagogiku „Vzhledem k délce mé pedagogické praxe jsem speciální pedagogiku na fakultě nestudovala, taková možnost ani nebyla.“ (P9). „Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu Hradec Králové, obor Český jazyk a Dějepis pro II. st. ZŠ. Speciální pedagogika se tehdy nepřednášela...“ (P3). „Studoval jsem Pedagogickou fakultu Hradec Králové, obor fyzika a chemie... Speciální pedagogika se v té době nestudovala.“ (P4). Někteří se během studia setkali s předmětem speciální pedagogiky „Studoval jsem v Brně na Masarykově univerzitě, vystudoval jsem pouze jednooborově tělesnou výchovu. Měli jsme předmět Speciální pedagogika jedna a Speciální pedagogika dvě... Všechno bylo hodně teoretické, praxe byla zřídka.“ (P6). „Už je to hodně let, ale tuším, že jsme měli 2 semestry speciální pedagogiky. Dozvěděla jsem se základní informace o poruchách a speciálních potřebách dětí. V předmětu psychologie o jednotlivých fázích vývoje dětí. Nemám pocit, že by to mělo výraznější přínos pro moji pozdější praxi.“ (P7). Pouze dvě učitelky se během svého studia zaměřily přímo na speciální pedagogiku „Mám vzdělání na UHK, přesněji Učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na speciální pedagogiku. Speciální pedagogika byla součástí studia již od 1. ročníku až do 5. ročníku na VŠ. Studium od úplných základů speciální pedagogiky, následně podrobně probírané všechny obory speciální pedagogiky (psychopedie, etopedie, somatopedie, logopedie...), legislativa atd.“ (P1). „Mám vystudovanou Pedagogickou fakultu v Hradci Králové a mám i doktorské vzdělání. Mám také vystudovanou speciální pedagogiku v Olomouci.“ (P2).

V otázce týkající se účasti pedagogů na kurzech/ školeních/ projektech/ webinářích zaměřených na vzdělávání dětí se SVP se učitelé hodně shodovali, protože

jejich škola je zapojena do projektu „*Náš škola je zapojena, teďka už končíme, už třetím rokem do obrovského projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) od Národního pedagogického institutu, dříve Národního institutu pro další vzdělávání.*“ (P8) „*Kurzy máme v rámci projektu zaměřeného na inkluzi. Celkem bylo asi pět seminářů v průběhu dvou až tří let. To se organizovalo hromadně pro učitele v rámci pololetních nebo jarních prázdnin, takže v tom se budeme s ostatními kolegy opakovat...*“ (P5). „*Máme pravidelné kurzy ve škole. Naposledy byl kurz zaměřený na práci s dětmi nadanými.* (P1). Další informanti uvádí, že se účastnili i jiných kurzů zaměřených na děti se SVP, které nebyly součástí projektu „*Udělal jsem si (nevím přesně jestli roční, či dvouletý) kurz reedukační asistentky. Tam byly teoretické informace proložené konkrétními příklady z praxe, vyráběli jsme si vlastní pomůcky a tehdy jsem se už jako učitelka setkala s dětmi s výukovými potížemi. To bylo přínosnější.*“ (P7). „*Mám kurz Specifické poruchy učení v Rychnově nad Kněžnou, závěrečná zkouška byla z dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie*“ (P3). Z toho důvodu, že je škola zapojena do projektu k inkluzi, tak i školení v této oblasti převládají „*...tím, že máme ten projekt a je to všechno zadarmo, tak vlastně, když je nějaké školení, tak je to právě k inkluzi. Samostatně kurzy k inkluzi si učitelé asi sami od sebe nevyberou, jenom v rámci projektu...*“ (P8). Někteří byli s projektem spokojeni, „*...myslím si, že tenhle projekt nám vážně hodně pomohl.*“ (P8) ale chyběla jim praktická ukázka „*Semináře k problematice inkluze jsou často pouze teoretické, chybí mi tam praktické příklady a metodické pokyny.*“ (P9). „*Se zavedením inkluze procházíme pravidelně různými školeními. O jejich významu pro moji praxi nejsem zcela přesvědčena.*“ (P7). Jeden informant dokonce uvedl, že je rád, že už je konec „*...v žádném případě jsem si další kurzy nevyhledával. Jenom ty, co byly v rámci školy. Zaplat' pán Bůh nám ten projekt už skončil.*“ (P4). Informantka a zároveň koordinátorka projektu na škole mi sdělila svůj názor a zároveň uvedla i některá konkrétní školení „*...myslím si, že nám to hodně pomohlo. To víš, že učitelé nejsou úplně nadšení, když děti mají prázdniny a my školení, ale měli jsme třeba jenom dvě školení za rok. Je to zadarmo, účastnili se toho vždycky všichni pedagogové a byla to školení typu: Vzdělávání žáků nadaných, Vzdělávání žáků s rizikovým chováním a agresivními projevy chování, Podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami...*“ (P8).

Osobní zájem informantů o další vzdělávání v oblasti inkluze je velmi individuální. Někteří informanti jsou dalšímu vzdělávání nakloněni „*Moje osobní vzdělávání určitě, protože jsem měla a mám jednoho žáka se SVP, takže cokoliv teď bylo*

i v rámci distanční výuky, tak mě zajímalo a sledovala jsem webináře ohledně přístupu k dětem, které jsou integrované.“(P2). „Baví mě další vzdělávání, záleží na daném kurzu, tématu a přednášejícím. Vyhlášky ovšem moc nesleduji. Pokud je potřeba, samozřejmě se podívám. Děti se SVP se v mých třídách, které učím, objevují zřídka.“(P1). „Další vzdělávání je nutné, konkrétně přístup dětem s ADHD, autismem, výukovými obtížemi, menším nadáním apod. Vývoj společnosti přináší stále nové problémy a podněty.“(P3) Další informant říká, že se o další vzdělávání moc nezajímá, ale uznává, že by bylo dobré se vzdělávat „Nějaké povědomí o tom mám, ale myslím si, že by bylo dobré se v tom dozdělat. Nikdy nevíš, kdo se ti ve třídě může objevit... Co se týče mentálních postižení, ty u nás ve škole jsou, ale vzhledem k tomu, že já učím tělesnou a hudební výchovu, není třeba takových úprav ve vzdělávání jako například v matematice. Ale určitě by bylo na místě něco absolvovat, jen se do toho úplně nehrnu.“(P6). Jedna informantka spojuje nutnost dalšího vzdělávání s funkcí výchovného poradce, kterou vykonává „...řekla bych průběžně rozumně. Rozhodně to nějakou hodně nevyhledávám, ale v rámci toho, že vykonávám funkci výchovného poradce, tak se o to zajímat musím...účastním se kurzů, seminářů a webinářů. O vyhláškách přehled mám, změny ve vyhláškách mi přeposílá paní ředitelka. Na druhou stranu se mě lidi i ptají, tak by bylo hloupé, kdybych to nevěděla. Když už to dělám, tak se o to zajímat musím...“(P8). Další dvě dotazované s dlouhou pedagogickou praxí nejsou zastánci inkluze, a proto raději volí semináře z oblastí, které je baví „Přiznám se, že nejsem velkým přítelem inkluze. Jsem pravidelným čtenářem Učitelských novin, kde se také daná problematika průběžně řeší...pokud jde o mě, raději jezdím na semináře ze svého oboru. Ty mě hodně obohacují a baví mě.“(P9). „Nejsem bezvýhradným zastáncem inkluze...Domnívám se, že děti s mentálním postižením mají být vzdělávány ve speciálních školách. Ráda se vzdělám v oblasti, která mě zajímá a vidím v ní smysl.“(P7). Podle dalšího informanta toho vzdělávání bylo dost a je rád, že končí „...já už končím, takže co si budeme povídat. Bojím se, že za nás zralé učitele už těch různých kurzů, dalšího vzdělávání a všeho máme plné zuby.“(P4).

Všichni informanti se shodli, že možnost a podporu dalšího vzdělávání od zaměstnavatele hodnotí velmi pozitivně. Ředitelka je podporuje „Prostor a podpora od paní ředitelky je veliká. Každou chvíli nám chodí pozvánky na různé webináře, někdy tam jsou právě i speciální potřeby. Myslím si, že od zaměstnavatele je to na dobré úrovni. Není problém s financováním, volnem a suplováním.“(P6). „Já myslím, že v tomhle žádné problémy nejsou. Kdyby člověk chtěl, tak není problém. To je snad jediný bod, kde je to bez problémů. Ředitel by měl vést své učitele k tomu, aby se vzdělávali. Takže většina

z nás hledáme kurzy v našich oborech...ale jak říkám, nebyl by problém teďka i předtím.“(P4) Někteří pouze dodávají, že také záleží na financích a dalších okolnostech školy „...záleží na konkrétní situaci ve škole, například na nemocnosti kolegů, ceně a termínu kurzu, na jeho zaměření...“(P3). „Další vzdělávání (z jakékoli oblasti) musíme mít předem domluvené a povolené s ředitelstvím. Jednak z důvodu finančních možností, taktéž z důvodu zástupu. Pokud je vzdělávání zdarma a mimo dobu učení, je vždy podporováno. Ostatní omezeně, dle možností školy.“(P7). „...paní ředitelka je ráda, ale když chci jet na nějaké školení, tak jí musím dát vědět kolik to stojí a kdy to je, a ona se pak rozhodne, aby byl chod školy zachován. Je k tomu tedy nakloněná a pustí mě...“(P8). „Paní ředitelka má zájem o to, aby každý vyučující splnil nějaký kurz dle vlastního výběru. Počet kurzů záleží zřejmě na tom, zda je placený nebo zdarma. Samozřejmě je lepší si vybírat kurzy v odpoledních hodinách, kvůli suplování. Ale se suplováním není problém“(P1).

Shrnutí DVO1

Převážná většina informantů v rámci pregraduálního vzdělávání prošli magisterským studiem určeným pro základní školy bez zaměření na speciální pedagogiku. Někteří se v rámci studia na vysoké škole setkali s předměty speciální pedagogiky, avšak nemyslí si, že by to mělo nějaký přínos do jejich pozdější praxe. To však nemohou říct dvě informantky, které se zaměřili přímo na obor speciální pedagogika.

V rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, do kterého se škola ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut) zapojila, se všichni učitelé během posledních tří let účastnili různých kurzů a školení. Poslední kurz byl zaměřen na práci s dětmi nadanými. Školení byla často spíše teoretická, chybělo tomu uplatnění pro praxi. Mimo tento projekt se dvě informantky zúčastnily kurzu reedukační asistentky a kurzu specifické poruchy učení.

Osobní zájem informantů o další vzdělávání v této oblasti je velmi individuální. Záleží také hodně na tom, jaký názor na inkluzi mají. Dvě informantky přiznaly, že nejsou příznivci inkluze, a proto si raději vybírají školení v oblasti, která je zajímavá a baví. Jiné však tato oblast zajímavá, a tak se v ní vzdělávají. Jedna informantka se vzdělává, protože na škole vykonává funkci výchovného poradce, která je s dětmi se SVP velmi provázána. Jeden informant uznal, že je dobré se vzdělávat, protože nikdy nevíme, kdo se ve třídě objeví.

Podpora a možnost dalšího vzdělávání od zaměstnavatele byla hodnocena velmi kladně. Podpora od ředitelky školy je na dobré úrovni, záleží však také na okolnostech školy, jako jsou například finanční možnosti, suplování či termín školení.

9.2 Interpretace DVO2

DVO2: Jaký postoj zaujímají pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání?

Na otázku, co si informanti představí pod pojmem inkluzivní vzdělávání a jaký na to mají názor, převážně odpovídali, že se jedná o společné vzdělávání všech dětí v běžných školách „...společné vzdělávání tzv. zdravých dětí s dětmi, které mají speciální potřeby, tzn. smyslové postižení, různé poruchy učení či chování, mentální postižení apod...“(P7). „Inkluzivní vzdělávání je společné vzdělávání dětí zdravotně postižených, dětí bez postižení, dětí zvláště nadaných i dětí výukově slabších, dětí z různých etnik...“(P9). „Je to začlenění dítěte, které má nějaký ten defekt, mezi děti zdravé. Aby ta inkluze byla kvalitní, musí tam být ti odborníci, a aby okolo toho dítěte bylo zaštitění té odborné stránky a hlavně, aby to i ten žák chtěl, což je taky velmi důležité...“(P2). Jeden z informantů vnímá inkluzi jako proces „Pod pojmem inkluze si představím proces, při kterém je snaha zprostředkovat všem dětem bez ohledu na jejich znevýhodnění povinnou školní docházku. V podstatě, aby nemusely navštěvovat zvláštní školu a aby se mohly začlenit mezi ty „normální“ děti...“(P6). V názorech na inkluzivní vzdělávání se informanti shodovali na tom, že je to vhodné pro žáky s tělesným postižením, kteří ale mají intelekt v pořádku. Dětem s mentálním postižením by bylo lépe na speciálních školách, kde jsou na ně více připraveni „...proč ne pro ty, co jsou třeba zdravotně postižení, ale ty děcka, který na to mentálně nemají, tak ta inkluze je k ničemu. Asistentky se můžou přetřhnout. Dítě nepozná pocit úspěchu, pro ty děcka to není. Zlatě jim je na těch speciálních školách. Tam už to s těmi dětmi umí, my to s nimi neumíme. My se to pořád učíme. Ve speciální škole mají kupu pomůcek, mají jiný rozsah učiva, který je už léta vymyšlený, vymakaný a připravený...“(P4). „...můj názor je, že ne pro každé dítě ta inkluze je. Ta škola musí být připravena, mít kompenzační pomůcky. Pro děti s těžším mentálním postižením ta inkluze je velmi náročná. Nebo pro děti autistické taky.“(P2). „Inkluze podle mě není vhodná pro děti se slabým nadáním, nestíhají učivo, pomalu chápou, těžko se orientují v požadavcích učitele. Určitě by se lépe cítily ve speciální škole, kde by v učebních osnovách probíraly pouze základy pro běžný život a zažily by pocit úspěchu...Inkluze je podle mě vhodná pro děti s nějakým tělesným postižením. Žáci se SVP potřebují ke zdárnému absolvování ZŠ asistenta pedagoga ve výuce, mnohdy

i v domácí přípravě na výuku.“(P3). „Inkluzi bych pochopil v rámci začlenění tělesně postižených dětí anebo dejme tomu některých slabších, ale jenom mírně slabších. Ne to, k čemu došlo, že se sem přesunuli žáci, kteří na to mentálně nemají. Mluví se o tom, že si ten kolektiv na ně zvykne a že jsou i oni šťastnější v tom kolektivu. Já s tím nesouhlasím...na tom druhém stupni, kde i normální standardní děti dosáhnou často svého maxima v osmé třídě a v deváté s těžší bojují o čtyřky, tak tyhle děti začnou bojovat o čtyřky už v sedmičce. A my je tady „pašujeme“ dál, anebo musíme přistoupit k tomu, že je necháme odůvodněně propadnout, a to oni pak zase těžko snášejí...“(P5). „Někdy by nevadilo, kdyby některé děti chodily pořád do té zvláštní školy. Asi na druhou stranu, proč ne, ale ne v takové míře. Řekl bych, že by klidně míra znevýhodnění mohla být menší, aby mohl chodit do běžné základní školy.“(P6). Názor jedné informantky vychází z její roční zkušenosti ve speciální škole „Protože jsem rok byla v praktické škole a viděla jsem, jak se tam těm dětem věnují a co mají ty děti vlastně vědět, že to úplně stačí pro praktický život. Na běžné základní škole se učí spoustu věcí, které jim k ničemu nebudou a všichni to víme...Nemůžeme je prostě připravit do toho života tak, jak by je připravila škola praktická. Samozřejmě jedeme to základní učivo, ale stejně mu bude podmět a přísudek k ničemu. Na té praktické škole měli o další dvě hodiny víc praktických předmětů...“(P8).

Každý z dotazovaných informantů má osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože na škole tito žáci jsou v každé třídě. Nemají zkušenost s žáky tělesně, zrakově a sluchově postiženými. „My ve škole teda nemáme děti nevidomé, hluché nebo na vozíčku. Maximálně máme lehké mentální postižení, a to máme ve dvou případech. Přitom v jednom případě to možná není ani lehké mentální postižení, ale je to cizinec, u kterého se muselo udělat vyšetření, protože on se sice narodil v ČR, ale nejspíš má nějaké autistické prvky...takže tam byl spíš problém v komunikaci... ten druhý to diagnostikované má...Od první třídy má asistentku, je na ní zvyklý. Doma dělají všechno, co mají, samozřejmě svůj „strop“ má, ale funguje dobře a speciální učebnice zatím nepotřebuje. A to jsou „nejhorší“ diagnostikované případy, co máme. Pak máme chlapce, který je v sedmé třídě a má hrozný problémy se čtením a se psaním...má diagnostikovanou závažnou poruchu učení...My jsme u něj žádali o zrušení cizího jazyka, protože SPC potom může zrušit druhý cizí jazyk. Ale protože on je v PPP, tak tam to nejde zrušit. Například problém je v ruštině, když neumí psát česky, natož azbukou...Jeho mladší brácha číst a psát umí, je o něco chytřejší...oba mají asistenty.“(P8). „Na prvním stupni máme několik dětí...Každé to dítě má svou asistentku. A na druhém stupni taky. Spíš se jedná o takové ty kombinace, kde jsou tam lehké mozkové dysfunkce, ADHD, nebo

je tam trošku opožděný vývoj dítěte, opožděný vývoj řeči...takže si myslím, že my, co tady teď ty děti máme, takže nemáme žádnou kombinovanou vadu třeba s tím tělesným nebo sluchovým nebo zrakovým postižením. Spíš je to to ADHD. Ani nemáme dítě s poruchou chování. To spíš máme lehkou mentální retardaci s řečovým opožděním.“(P2). Jeden informant uvedl, že zkušenosti s žáky se SVP má, avšak v jeho předmětech, které jsou spíše výchovného typu, se nejedná až o takové omezení „*Se zaznamenaným tělesným postižením na papíře nemám žádné zkušenosti. Samozřejmě v tělesné výchově jsou žáci nadaní a nenadí na pohyb, na sport. Co se týče mentálních znevýhodnění, s těmi jsem se setkal v podstatě skoro v každé třídě. Ale moje předměty, které učím, nevyžadují zase takovou náročnost na upravování individuálních vzdělávacích plánů. Samozřejmě vím, jaké mají znevýhodnění, takže například když je hodnotím a je to mezi, tak jim dám tu lepší známku. Jak říkám, bavíme se však o výchovách, takže tam ty známky nehrají takovou roli a ani znevýhodnění u těchto dětí není problém. Já oproti ostatním pedagogům, kteří učí stěžejní předměty, takovou zkušenost a problém s těmito žáky nemám.*“(P6). Informanti mají zkušenost s žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, s poruchami učení a chování, s poruchami pozornosti a také s žáky z rodin cizinců „*Učila jsem děti se speciálními vzdělávacími potřebami, dříve označení jako specifické poruchy učení a chování, v běžné vyučovací hodině i v rámci reedukace neboli nápravě těchto poruch. Mám zkušenost s ADHD i s mírnou formou autismu.*“(P3). „*Mám zkušenost s dítětem s ADHD, takže s dílčí úpravou v organizaci a průběhu vzdělávání a s prací s asistentem pedagoga...Další žák, jehož mateřským jazykem není čeština, je tam tedy jazyková bariéra...Od první třídy je tam práce s asistentem, pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče, úprava organizace a průběhu vzdělávání...*“(P1). Další zmiňují i zkušenost s asistenty pedagoga „*V každé třídě jsem vyučovala několik dětí s SPU a SPCh. Zvládala jsem to celkem dobře i bez asistentky. V jednom ročníku jsem ale vyučovala současně také tři děti se třetím stupněm podpůrných opatření z důvodu oslabených kognitivních funkcí a k tomu několik dalších dětí s SPU. To by nebylo myslitelné bez spolupráce s asistentkou. Měla jsem štěstí na obětavou osobu, která měla zájem dětem pomoci, sama se v této oblasti vzdělávala a byla mi velice platnou pomocnicí. Některé kolegyně takové štěstí neměly. Myslím, že velice záleží na osobě asistentky. Školy většinou nemají takový "nával", aby si mohly tyto pracovníky vybírat nebo i nějak prověřit či vyzkoušet.*“(P7). „*...v osmičkách je v obou třídách asistentka, v tom jednom případě byla spíš kvůli žákovi, který měl výchovné problémy, byl agresivnější, ale ten tam teďka není. A v té druhé třídě je klučina mentálně*

velmi slabý a bohužel se to podepsalo i na té celé třídě, že si zvykli, že mají asistentku.“(P5).

Informanti na otázku, jaké výhody a nevýhody vidí v inkluzivním vzdělávání, zmiňovali spíše více nevýhod. Jako výhodu uváděli společné propojení intaktních dětí a dětí s jakýmkoliv druhem postižení *„Výhodou inkluze je bezesporu to, co se všeobecně tvrdí. Děti s potřebou podpůrných opatření se začleňují do běžného kolektivu. Prospívá to i ostatním dětem, protože se setkávají s jinakostí a tímto způsobem se učí žít v realitě...*“(P9). *„Výhody jsou takové, že to dítě může prožívat a zažívat plnohodnotný život mezi svými vrstevníky. Necítí se, že by bylo oslabené nebo že by bylo na postranní. Dítě si může budovat sebevědomí velmi kvalitně, když je ta inkluze odborně pojatá. Takže to je hodně velké plus, to sebevědomí v současné době lidé potřebují. Dítě je přizpůsobené takovému tomu tempu. Je rychlejší a stále se snaží být motivován dál a dál. Dítě jde ruku v ruce s ostatními žáky. Vidím, že ty děti jsou opravdu zralejší i po stránce slovního projevu a počítačů...v tomhle vidím, že to dítě je plnohodnotně zapojené do společnosti.*“(P2). Jedna informantka vidí jako výhodu to, že v základní škole dítě s postižením uslyší to, co by na speciální škole neslyšelo *„...na základní škole uslyší něco, co by na praktické škole neslyšeli. To i v poradně říkají, že si tím projít musí, poslechne si to a třeba něco zaslechne a zapamatuje. Takže třeba asi zaslechne něco, co by na praktické škole nezaslechl...Ale jinak já moc výhod nevidím.*“(P8). Jako další možnou výhodu informanti uvádí, že se děti v základní škole mají možnost setkat s žákem na vozíčku, naučit se s ním pracovat a jednat *„chápu myšlenku inkluzivního vzdělávání v rámci tělesného postižení, aby to dítě nemuselo být někde doma samo na vozíčku, protože se nedostalo do kolektivu. Takže výhoda by byla, aby bylo v kolektivu a aby i ty děti viděly vozíčkáře a věděly, jak se zachovat a jak mu pomoci. Takže to by byla výhoda i pro ty děti. Ale to je fyzické postižení...*“(P5). *„...pokud by se jednalo o děti na vozíčku, kteří to ale mají v hlavě v pořádku, tak tam výhody jsou, jako třeba sociální stránka. Děti se s tím setkají a jako proč ne. Ale to mohly i předtím bez inkluze se takhle vzdělávat.*“(P8). Informanti zmiňovali jako nevýhodu nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami kolektivem, špatné navazování kamarádských vztahů a tím tedy i pocit méněcennosti *„...dítě může mít porušené sebevědomí, pokud to nefunguje na všech stránkách v odborné sféře. Můžou se mu i děti smát, a to pak vede ke snížení sebehodnotícího efektu. Můžou tam být i sklony k tomu, že se dítě netěší do školy, má nechuť se učit, špatně se motivuje. Pak najednou když to učitel nedělá taktním způsobem, tak to dítě může cítit, že je méněcenné v kolektivu, takový ten outsider...*“(P2). *„Jako*

nevýhodu vidím, že je nepřípravíme na praktický život, co budou potřebovat. Nemůžou dostatečně rozvíjet to, co by potřebovali, jako je zručnost a takové ty věci. Pak to určitě má také dopad na jejich psychiku a i na kolektiv a tvoření kamarádských vztahů. Samozřejmě je to vidět, když je ve třídě někdo, kdo má asistentku a přijde nebo propadne tam podobný žák, tak okamžitě se z nich stanou nejlepší kamarádi a kamarádi spolu. Nikdy ve třídě nebude kamarádit jedničkář s takovým žákem. Intelektuálně se prostě nemají o čem bavit. Kdyby to byl třeba někdo, kdo je na vozičku, tak by to bylo jiný. Ale takhle oni musejí být na podobný intelektový rovině. Je to hrozně vidět, že spolu kamarádí ty hloupější, a když je někdo ve třídě sám, tak to má negativní vliv...“(P8). „...moje zkušenost ale je, že tyto děti jsou stejně (ač v kolektivu celkem oblíbené) mimo "hlavní proud", vždýcky si zbyly. Nevím, jak to vyjádřit, snad je to srozumitelné...“(P7). Jako další nevýhodu pedagogové uváděli vysoké nároky rodičů, nízký intelekt rodičů a nezáměr o dítě se SVP ze strany učitelů „Jako další nevýhodu vidím, pokud to chtějí pouze rodiče. Snaží se za každou cenu. Ale od toho tady jsou ti odborníci, kteří jsou na takové úrovni, že rodiče trochu sladí, aby ty nároky neměli tak velké. Pak také vidím, že ne každý učitel se chce vzdělávat. Nechtějí ve třídě dítě se SVP. Když se tam to dítě dostane, tak učitel potom svou práci nedělá kvalitně, a to je obrovská chyba...“(P2). „...mám též negativní zkušenost ve spolupráci s rodiči, kteří na tom byli mentálně stejně nebo hůře než jejich děti, nebyli schopni pochopit, že škola se snaží jejich dětem pomoci, posunout je dál v rámci jejich možností, své děti v jejich rozvoji nepodporovali, byli spíš brzdou.“(P7).

Postoj informantů k přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a jejich spolupráce s ním byla hodnocena velmi kladně. Asistent ve výuce je velkým pomocníkem dětem i pedagogům. „Měla jsem ve třídě již 4 asistenty pedagoga (různých věkových kategorií). Nyní mám asistentu ve věku 75 let. Musím říct, že vždy jsme si porozuměli v oblasti práce i v osobním životě... Ve výuce mně asistent pedagoga velmi pomáhá. Spolupráce je skvělá. Mám velký počet dětí ve třídě (28 žáků) a nedovedu si představit vzdělávat děti, navíc být nápomocná dětem s SVP, kteří potřebují individuální práci a opětovné vysvětlení úkolu. Ostatní žáci berou asistenta pedagoga jako neodmyslitelnou součást naší třídy. Přítomnost jiného dospělého ve třídě není pro žáky nic neobvyklého.“(P1). „Já ho hodnotím jako nepostradatelného, protože v té matematice si to nedokážu představit...moji pomoc potřebuje celá třída, to bychom jinak neudělali vůbec nic...já hodnotím tu funkci asistenta v těchto extrémních případech jako naprosto nezbytnou. Bez těch asistentů by to nemělo vůbec význam, protože by se to radikálně podepsalo celkově

na vzdělání celé třídy.“(P5). „Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě mně osobně vůbec nevadí. Není dobré, když sedí vedle žáka a stále ho kontroluje. Lepší je, když má vyčleněné místo vzadu ve třídě a z dálky žáky monitoruje. Zkušený asistent i na dálku pozná, kdy dítě potřebuje pomoc nebo alespoň oporu. Přiznám se, že jsem za toho asistenta i ráda, protože se nemusím tolik zaobírat těmito dětmi, které pomoc potřebují, a více se mohu věnovat dětem průměrným a talentovaným. Takže asistent mi určitě ulehčuje práci, mohu se spolehnout, že dohlédne na zápisy v sešitech, na zapsání domácího úkolu apod.“(P9). „V každé třídě kromě 7.A a 9.A máme asistenta. Do tělesné výchovy mi asistenti nechodí...Vzhledem k tomu, že tam nemám nikde nikoho se znevýhodněním, tak není potřeba v tělocviku asistenta, přestože já bych ho tam někdy určitě uvítal. Dva lidé jsou na tělocvik určitě lepší. V hudební výchově mám asistenta do každé hodiny, kromě tedy dvou tříd, a určitě to má své pro v rámci chování (asistentky ukáznějí, nemusím se o to tolik starat), pomohou mi a zároveň pomohou i dětem například když nemohou něco přečíst i přesto, že je to v prezentaci napsané, nebo když čtou pomaleji, tak jim pomohou. Myslím si, že svou práci dělají moc dobře, pomůžou dětem i mně. Jsme tam přeci jenom co se týče autority dva dospělí na ty děti, takže co se týče chování, je to určitě lepší.“(P6). Někteří však zmiňují, že také záleží na vzdělání a kvalitě asistenta „...mezi asistenty jsou ale rozdíly, které souvisejí hodně s jejich kvalifikací. Velkou rezervu vidím také ve vymezení kompetencí asistentů. Stává se, že asistent vykonává za žáka práci, kterou by měl žák dělat sám. Myslím, že asistentům by prospělo studium metodiky práce s dětmi s SVP.“(P9). „...dokonce si myslím, že nekvalitní asistent může být k neprospěchu věci.“(P7). Jeden pedagog s délkou praxe 38 let poukázal i na to, že by u učitelů s krátkou délkou pedagogické praxe mohl být asistent pedagoga ze začátku přítěží „Když už tam to dítě je a ten asistent tam je přidělený, tak já v tom problém nevidím. Spolupráce tady je a asistent mi nevadí, nikdy mi nevadil cizí člověk ve výuce. Za ta léta jsem si už zvykl. Na asistenta jsem si zvykl velice rychle. Ale chápu toho kantora, který úplně začíná (první dva tři roky), a aby tam byl ještě nějaký cizák (asistent), tak to ze začátku jednoduché pro toho člověka není. My, co už máme jisté zkušenosti, nás už jen tak něco nerozhází. Takže tady bych to rozdělil podle toho, kolik člověk těch let má odučených a jaká má zkušenosti. Z mého osobního hlediska s asistenty bez problému.“(P4). Informant s dvouletou délkou praxe to potvrdil „...osobně musím říct, že se mi lépe učí ve třídě, kde ten asistent není. Člověk se musí víc hlídat a držet se víc zkrátka, kdyby náhodou řekl něco špatně nebo nespisovně, pořád je tam ten druhý dospělý. Určitě to není tak, že by mi vadil, ale cítím větší volnost, když tam není. Je však pravda, že přítomnost asistenta možná zase motivuje

na lepší přípravu do hodiny, je to dospělý člověk, který tě může v tomto směru hodnotit, což děti nedělají. Dětem se buď líbíš, líbí se jim předmět, nebo je to baví/nebaví, ale asistent pedagoga hodnotí širší škálu. Takže z mého pohledu to má svá pro a proti. Co se týče pro: hladší průběh hodiny a lepší chování dětí, ale proti: mé přirozené chování, které musím občas potlačit. Na začátku je to však také hodně o zvyku (strach a nejistota). Ale pořád je to rozdíl, když ve výuce je a není.“(P6).

Shrnutí DVO2

Pod pojmem inkluzivní vzdělávání si většina informantů představí společné vzdělávání všech dětí intaktních i s různým druhem znevýhodnění v běžné základní škole. Jeden informant vnímá inkluzi jako proces, při kterém je snaha zprostředkovat všem dětem bez ohledu na jejich znevýhodnění povinnou školní docházku. V názorech se informanti shodovali, že inkluzivní vzdělávání je vhodné pro žáky s tělesným postižením, kteří jsou však mentálně v pořádku. Žákům s mentálním postižením by bylo lépe ve speciální škole, kde jsou na ně více připraveni.

Na škole mají všichni informanti zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jsou v každé třídě. Nikdo nemá zkušenost se vzděláváním žáků sluchově, zrakově a tělesně postižených. Setkali se s žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (lehké mentální postižení), se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování a také s žáky z rodin cizinců.

Jako výhodu inkluzivního vzdělávání informanti uváděli plnohodnotné zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného kolektivu mezi své vrstevníky, také i intaktní žáci se setkají a naučí se pracovat s dětmi se znevýhodněním a dochází tak ke společnému propojení. Jedna informantka uvádí, že v základní škole dítě s postižením možná uslyší to, co by na speciální škole neslyšelo. Jako nevýhodu informanti zmiňovali nepřijetí dítěte se SVP kolektivem, špatné navazování kamarádských vztahů a také možný dopad na psychiku dítěte a pocit méněcennosti. Další nevýhodou je možný nezájem pedagoga o dítě se SVP ve třídě a nízký intelekt rodičů.

Postoje informantů k přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce jsou velmi kladné a i spolupráci s ním hodnotí pozitivně. Asistenti ve třídě pomáhají nejen dětem se znevýhodněním a pedagogům, ale i všem ostatním žákům. Všichni asistenti nejsou stejní, záleží na jejich kvalifikaci a vzdělání. Informant s dvouletou pedagogickou praxí uvedl, že cítí jakýsi pocit nejistoty a méně volnosti, pokud asistent ve výuce je.

9.3 Interpretace DVO3

DVO3: Jaké další faktory se odrážejí v připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání?

Dotazovaní se shodli, že škola má dostatečné materiální vybavení a speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se SVP. Ve škole mají speciální pedagožku, která zařizuje nákup pomůcek. Děti přijdou z poradny s doporučením na nákup pomůcek, speciální pedagožka je objedná. Všechny pomůcky jsou uloženy v reedukační místnosti. „*To nám moc nenabízí škola, ale spíš to máme díky poradnám. Jsme hodně zásobeny od poradny. Když děti přijdou s doporučením, tak tam mají napsaný předmět speciálně pedagogické péče a také pomůcky. Ze začátku vůbec hrnuly hodně pomůcek a dávají je pořád. Takže jsme vybavený...škola nemusí nic kupovat, protože toho máme vážně hodně...I software Včelka jsme kupovali. Všechny pomůcky objednává speciální pedagožka. Ve škole na prvním stupni máme i reedukační místnost, kde má právě všechny ty pomůcky, bzučáky a všechny ty věci. Takže jsme vybaveni prostřednictvím té poradny. A když už něco máme, tak speciální pedagožka objedná něco jiného. My jim to všechno nedáváme. Je to pro něj, má s tím pracovat, tak mu to půjčíme anebo hodně i kopírujeme. Je to potřeba jenom na tu hodinu speciálně pedagogické péče...paní speciální pedagožka u nás dělá nákup, má s dětmi všechny ty předměty speciálně pedagogické péče a podílí se i na individuálních vzdělávacích plánech. Takže jsme vybaveni tím, že poradna na to dává hodně peněz.*“(P8). „*Dostatečné vybavení – ANO. Na škole působí speciální pedagog, který zajišťuje potřebné materiály k výuce dětí s SVP dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny.*“(P3). „*Materiální vybavení a speciální pomůcky nedokážu posoudit. O to se stará speciální pedagog ve spolupráci s PPP, vedením školy a výchovným poradcem.*“(P9). Informanti říkali, že se se speciálními pomůckami v hodinách nesetkají, využívá je speciální pedagožka v rámci předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence „*My máme ve škole speciálního pedagoga, který u těchto extrémů má i místo některých hodin takzvané intervence...Má s nimi takové doučování. Tyhle pomůcky a doučování si řeší hlavně on, ten speciální pedagog. Působí hlavně na prvním stupni, pár hodin má i tady na druhém stupni. U nás třeba právě ten kluk místo druhého cizího jazyku chodí jinam nebo i místo jedné hodiny češtiny chodí ke speciální pedagožce. V těch vyšších ročnících v některých hodinách oni vážně zbytečně jenom sedí. Je lepší, když se oddělí a jdou spíš opakovat soukromě nějaký základ...vím, že naše škola nakoupila hodně těch speciálních pomůcek. Třeba ve fyzice já mu řeknu*

udělej si kartičku nebo já mu tu kartičku dám, pokud ji mám. Takže u mě můžou používat různé ty pomůcky, které si stáhnou nebo vyrobí. Je pravda, že hodně těch pomůcek speciální pedagožka nakoupila, ale hlavně pro první stupeň si myslím. Já osobně jsem žádné pomůcky na druhém stupni neviděl. Škola ty peníze do toho dala, nakupují se pomůcky a děcka je využívají.“(P4). „Tato otázka asi není úplně ideální na předmět tělesné a hudební výchovy. Na škole speciální pomůcky máme, já jsem je však zatím nemusel využít.“(P6). „Děti chodí do pedagogicko-psychologické poradny. Když je dítě integrované, je z něj samozřejmě určitý finanční obnos. Ve škole máme speciální pedagožku, která vede hodiny reedukace a zároveň i hodiny speciální asistence. Děti mají učebnice, manipulační pomůcky atd. V tomhle jsme zajištěni. Pedagogická intervence, která tady je věnována tomu dítěti ze strany speciálního pedagoga, je prováděna odborně...“(P2).

Informanti se převážně shodli na tom, že největší nárůst práce a zátěže v souvislosti se zaváděním inkluze jim přináší administrativa, vytváření odlišných písemek, příprava hodin a hodnocení „*Největší nárůst práce se zaváděním inkluze vidím v administrativě. To je pro pedagogy ubíjející.“(P9). „Ve stěžejnějších předmětech, než mám já, určitě vidím nárůst práce ve vytváření speciálních individuálních plánů a speciálních lehčích písemek. Určitě je to starost navíc s tím. Není to vytvořit písemku pro celou třídu, je to vytvořit písemku pro třídu a ještě jednu pro žáka se SVP. Takže nárůst práce vidím určitě v byrokracii.“(P6). „...když píšu písemku, musím pro to dítě vytvořit jinou písemku. Pak se i svým způsobem musím zamyslet nad tím, jaké učivo on nemusí zvládat a ostatní jo. Takže redukce učiva, písemky jiné, zamýšlet se nad hodnocením. Pro mě to je vážně těžké. Já jsem s těmi děcký v životě nepracoval a teď najednou ke konci kariéry mám s nimi pracovat. A já opravdu nevím, do jaké míry a co všechno on má dávat, nemá dávat. Když bych patnáct let učil na speciální škole tak už bych věděl. Pro mě to skutečně zátěž navíc je. Bohužel ta zátěž byla, ale jestli to mělo nějaký význam pro ty děti.“(P4). „S přípravami na hodinu, protože tu přípravu plnit musíme. Není to tak, že bych si připravovala něco pro děti a něco pro žáka se SVP, to zase ne. Už si to spíš připravuji v hlavě. Při ověřování znalostí vytvářím dvě různé písemky vždycky. Musím s tím počítat, že ho v té třídě mám a že se toho s ním projde mín. Takže zátěž je určitě i na čas, na přípravu i na strukturu hodiny při výuce. Když je dobrá asistentka, tak se s ní dá dopředu domluvit a pak ty hodiny frčí.“(P8). Jedna dotazovaná zmiňuje, že náročná a zatěžující je i spolupráce s rodiči „*Enormní a myslím nesmyslná byrokracie, nutnost vytvářet zvláštní materiály pro integrované žáky, vyžadují téměř**

stálou dopomoc a pozornost (děti s LMP), kterou potom postrádají ostatní potřební žáci. Také spolupráce se zákonnými zástupci je často náročnější a velice zatěžující.“(P7). Další informantka říká, že inkluze ovlivnila i vzdělávání nadaných žáků *„Inkluze ztížila práci pedagogů – práce s nadanými a průměrnými žáky a žáky se slabým nadáním, organizace výuky, hodnocení výstupů, individuální přístup. Všeobecně přinesla snížení nároků na výsledky vzdělávání, ovlivnila tak i vzdělávání nadaných žáků.*“(P3). Jedna pedagožka zmínila i zátěž s hlídáním termínů, hlídáním fungování inkluze a kooperací *„Ta zátěž tady samozřejmě je. Třídní učitel, speciální pedagog a asistent musíme neustále udržovat kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou. Hlídáme termíny a posíláme dítě do poradny. Jako třídní učitelka musím hlídat, jak integrace probíhá, jaká má pozitiva a negativa. Sledujeme, jestli jsou nějaké postupy, v čem se dítě zlepšilo. Na základě toho, co nám poradna napíše, musíme stanovit individuální vzdělávací plán, s kterým jsou seznámeni rodiče, dítě a samozřejmě i učitelé, kteří ho učí. Je to náročné i na kooperaci, abychom se všichni sjednotili a abychom byli jako to centrum... To je všechno náročné na čas, na ty zprávy, které píšeme, na ty telefony a komunikace, na úkoly. Takže ano, nárůst práce to je. Administrativy kolem toho je dost.*“(P2).

Podle názoru některých dotazovaných jsou kolegové na inkluzi dostatečně připraveni *„Myslím, že kolegové připraveni jsou (máme dostatek seminářů). A vždy když je potřeba, tak jsou schopni si poradit a dostudovat to, v čem mají pochybnosti.*“(P1). *„Myslím, že kolegové jsou dobrými pedagogy a jsou schopni se přizpůsobit a zvládnout stále nové na ně kladené požadavky.*“(P7). *„V tomto směru nemohu porovnat všechny kolegy, ale ti kolegové, kteří jsou se mnou v kabinetu nebo se s nimi o tom bavím, tak si myslím, že připraveni jsou. Náš pedagogický sbor je celkově připraven na všechny nástrahy. Pedagogové jsou připraveni, dělají svou práci správně. Nemyslím si, že by na to někdo kašlal, přistupují ke všemu zodpovědně a dobře plní své povinnosti spojené se vzděláváním žáků se SVP.*“(P6). Jedna informantka zmiňuje, že jsou připravené ty kolegyně, které speciální pedagogiku studovaly *„Kolegyně, které studovaly speciální pedagogiku jsou určitě dobře připravené na tuto práci. O tom nepochybují. Ostatní pedagogové by potřebovali více metodiky.*“(P9). Další informantka vidí nepřipravenost u pedagogů vyššího věku, kteří o inkluzi nemají zájem a nechtějí se vzdělávat *„Nejsou úplně všichni tak připraveni. Učí tady i učitelé vyššího věku, takže studovali v období, kdy inkluze nebyla takovým tím módním trendem. Takže tyhle semináře/ webináře někdo nemá chuť sledovat. Protože si řekne, inkluze je hloupost. To jsou názory od některých vám můžu klidně říct. Nejsou pro ni a nechtějí to studovat. Proto já říkám, takovému učiteli*

by se tam to dítě nemělo dostat. Pokud na to učitel není připravený vzděláním, tak to nemá význam. Je to škoda a vede to k té negaci. Dítě má potom nízké sebevědomí. Může se stát, že si dítě s učitelem osobnostně nepadnou. A to může být i u asistenta nebo i u učitelky. Tam je potřeba všechny osobní věci dát stranou. Hlavní je to dítě, proto jsme učiteli.“(P2). Jiná pedagožka vidí problém u začínajících učitelů, kteří si neprošli praxí, která v tomto směru hraje nezastupitelnou roli „Když to začalo, tak nebyli připraveni vůbec. To nic nevěděli, nikdo ty děti nikdy neviděl a nikdy s nimi nepracoval. Spíš jsme se s nimi naučili prakticky pracovat postupem času. Školení k inkluzi je sice hezké, že nám o tom povypráví, ale nezastupitelnou roli má praxe. Až to přijde, tak se tím musíš nějak prokousat. Hodně je to vidět na nově příchozích mladých učitelích, kteří přijdou hnedka po škole, kde se to taky asi pořádně neučí, tak mají hrozně vysoké nároky na ty děti ... se občas stává, že učitelé všem dají stejné zadání a ti slabší na to nemají. Je vidět, když je nový učitel, tak že prostě neví a chodí se hodně ptát. Je to tedy i zkušenostmi.“(P8). Další nepovažuje za dostatečně připravenou celou inkluzi „Inkluze nebyla podle mého názoru dostatečně připravená, nebyla řádně projednána s pedagogickou veřejností, je finančně náročná. Všichni jsme byli v rámci DVPP řádně proškoleni, ale praxe je jiná než teorie. Měli jsme své připomínky, ovšem bez úspěchu.“(P3).

Shrnutí DVO3

Škola má dostatečné materiální vybavení a speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na škole působí speciální pedagog, který na doporučení pedagogicko-psychologické poradny pomůcky nakupuje. Na každého žáka se SVP je určitý finanční obnos, takže škola nemusí žádné pomůcky financovat. S pomůckami pracuje převážně speciální pedagog v hodinách speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, informanti se s nimi nesetkají.

Největší nárůst práce a zátěže v souvislosti se zaváděním inkluze dotazovaným přináší administrativa, příprava odlišných písemných prací, příprava hodin a hodnocení. Jedna informantka vidí zátěž i v hlídání termínů, v hlídání fungování inkluze a kooperaci s ostatními v pedagogickém týmu. Další uvádí za náročnou a zatěžující spolupráci s rodiči dětí se SVP. Inkluze ovlivnila i vzdělávání žáků nadaných.

Podle názorů některých dotazovaných jsou kolegové na inkluzi dostatečně připraveni, nejvíce však ti, kteří speciální pedagogiku studovali. Jedna informantka vidí nepřipravenost u pedagogů vyššího věku, druhá zase u pedagogů s krátkou pedagogickou praxí.

10 Shrnutí výzkumného šetření

Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s informanty z řad pedagogů základní školy se nashromáždila výzkumná data, která byla použita pro interpretaci dílčích výzkumných otázek. Tato kapitola se zabývá zodpovězením hlavního cíle výzkumného šetření a diskuzí.

10.1 Shrnutí výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit připravenost pedagogů vybrané základní školy na současný trend inkluzivního vzdělávání. Pro tento cíl byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem jsou pedagogové vybrané základní školy připraveni na inkluzivní vzdělávání?

Z výzkumného šetření vyplývá, že ti pedagogové, kteří v rámci pregraduálního vzdělávání studovali učitelství pro základní školy a mají za sebou dlouhou pedagogickou praxi, se na vysoké škole nesetkali s předmětem speciální pedagogiky. Ti, kteří se v rámci pregraduálního studia setkali na vysoké škole s předmětem speciální pedagogiky, si nemyslí, že by to pro ně mělo nějaký větší přínos do jejich pozdější pedagogické praxe. Předměty byly spíše teoretické, praxe je však jiná. Informantky, které se zaměřily na obor speciální pedagogiky, byly na vzdělávání žáků se SVP připraveny nejvíce. Škola je ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání zapojena do projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, díky kterému se všichni učitelé během posledních tří let účastnili kurzů a školení zaměřených na inkluzivní vzdělávání. Avšak i tato školení byla spíše teoretická, informantům chybělo propojení s praxí. Jiných školení mimo projekt se informanti účastnili pouze výjimečně. Pokud je pedagog příklonný k inkluzi, je i jeho osobní zájem o další vzdělávání v této oblasti větší. Vybírají si však raději školení v oblasti, která je pro ně zajímavá a která je baví. Zaměstnavatel další vzdělávání pedagogických pracovníků podporuje, záleží však také na aktuálních možnostech školy.

Jak výzkumné šetření prokazuje, pojem inkluzivní vzdělávání není pedagogům cizí. Představí si pod ním společné vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich znevýhodnění v základní škole hlavního proudu. Myslí si, že inkluzivní vzdělávání není vhodné pro žáky s mentálním postižením. Na ně byli výborně připraveni na speciálních školách, kde se jim mohli pedagogové s příslušným vzděláním plnohodnotně věnovat. Naopak si myslí, že je vhodné pro žáky s tělesným postižením, kteří jsou však mentálně

v pořádku. Všichni informanti mají zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s žáky s lehkým mentálním postižením, se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie), pozornosti (ADHD) a chování a s žáky z rodin cizinců. Na škole se nevzdělávají žádní žáci se sluchovým, zrakovým a tělesným postižením. Pedagogové uvádí, co se všeobecně tvrdí, že jednou z výhod inkluzivního vzdělávání je plnohodnotné zapojení žáků s potřebou podpory ve vzdělávání mezi žáky běžného vzdělávacího proudu a jejich vzájemná spolupráce. Další výhodu vidí ve větším rozsahu sdělené učební látky a možném zapamatování u žáků se SVP. Inkluzivní vzdělávání má však i určité nevýhody. Informanti je vidí v nepřijetí dítěte s podpůrnými opatřeními spolužáky a učitelem, v obtížném navazování přátelských vztahů a také v psychickém ohrožení dítěte. Nevýhodou může být také nízký intelekt rodičů. Přítomnost asistentů ve výuce a jejich spolupráci s nimi hodnotí informanti pozitivně. Jak učitelé, tak i žáci se znevýhodněním a ostatní žáci, ho berou jako neodmyslitelnou součást třídy a nedovedou si vyučovací proces bez něj představit. Vzdělání a kvalifikace asistentů hraje také významnou roli při vzdělávání žáků se SVP. Pro pedagogy s krátkou délkou pedagogické praxe není ze začátku přítomnost druhé dospělé osoby ve výuce příjemná.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že škola je po stránce materiálního vybavení a speciálních pomůcek pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání připravena díky pedagogicko-psychologické poradně. Na škole působí speciální pedagog, který s žáky individuálně pracuje. Učitelé však do kontaktu se speciálními pomůckami moc nepřijdou. Zavádění inkluze přineslo pro učitele nárůst práce a zátěže zejména v administrativě, přípravě vědomostně odlišných verzí písemných prací, delším čase stráveným u příprav do hodin a v hodnocení žáků. Dále je to také náročnější na čas a kooperaci pedagogického týmu a na komunikaci s rodiči dítěte. Inkluze bezesporu ovlivnila i vzdělávání žáků nadaných, protože učitelé se více věnují žákům se SVP a také všeobecně došlo ke snížení nároků na výsledky vzdělávání. Na inkluzi jsou nejvíce připraveni ti pedagogové, kteří speciální pedagogiku studovali. Pedagogové s krátkou délkou pedagogické praxe nemají tolik zkušeností se vzděláváním žáků se SVP, naopak pedagogové s vyšší délkou pedagogické praxe už nejsou tak ochotni se dále vzdělávat.

10.2 Diskuze

Při interpretaci třetí dílčí výzkumné otázky nebyla použita tazatelská otázka: „Jak se současná situace (online výuka) odráží ve vaši připravenosti na vzdělávání žáků se SVP?“, protože nepřinesla to, co bych od ní očekávala a z odpovědí pedagogů se nepodařilo vytěžit potřebná data. Mohlo to být způsobené špatně položenou otázkou. Učitelé se spíše rozpovídali obecně o online výuce v době koronaviru, protože to je věc, která je poslední rok tíží. Avšak aspoň z některých odpovědí učitelů vyplývá, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami se do výuky připojují, učí se se všemi žáky stejným způsobem a zvládají to. Nelze ovšem využívat materiály dle PPP (hry, kartičky). Pokud je u dětí se SVP nějaký problém, jedná se spíše o technické potíže. Děti se připojují individuálně na online hodiny speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence se speciální pedagožkou a také na online konzultace s asistentem pedagoga.

Celkový výzkum je platný pouze pro vzorek, na kterém byla data získána, nelze ho jakkoliv zobecňovat a vyvodit z něj obecně platné výstupy. Výzkum může být ovlivněn také dobou, ve které byl prováděn. Jak sami respondenti říkali, jsou již „otráveni“ distanční výukou, chybí jim sociální kontakt s dětmi. Online výuka nikdy plnohodnotně nenahradí osobní přítomnost žáků ve vyučování.

Respondenti uváděli, že ve výuce všichni žáci bez rozdílu pracují s běžnými pomůckami, speciální pomůcky využívá převážně speciální pedagožka při hodinách speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence a má je uložené v reedukační místnosti. Dotazovaní se s pomůckami setkávají výjimečně. Slowík (2007) v literatuře uvádí, že inkluzivní vzdělávání se vyznačuje vzděláváním žáků s postižením dohromady s intaktními žáky v běžných školách, ve kterých je využíváno hlavně běžných pomůcek a metod. Intaktní žáci tak vnímají to, že být odlišný je normální.

Dotazovaní vnímají asistenta pedagoga jako svého kolegu, který je pro všechny žáky i pro ně samotné nepostradatelný. Sami sebe vnímají jako koordinátora výuky a jsou si vědomi plné zodpovědnosti za vzdělávací proces. Michalík a kol. (2015) vnímá hlavní úkoly inkluzivního pedagoga stejně, pouze dodává, že pokud asistent pracuje se žákem samostatně, pedagog mu jasně a srozumitelně předá úkoly, které s žákem má vykonat.

Závěr

Předkládaná bakalářská práce se zabývala připraveností pedagogů základní školy na inkluzivní vzdělávání. Cílem práce bylo charakterizovat inkluzivní vzdělávání, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a osobnost inkluzivního pedagoga a následně zjistit připravenost učitelů běžné základní školy na v současnosti stále velmi diskutované inkluzivní vzdělávání.

V teoretické části byly vymezeny základní pojmy úzce související s inkluzivním vzděláváním jako je inkluzivní škola a inkluzivní pedagogika a popsala jsem rozdíl mezi inkluzí a integrací. Větší část práce byla věnována hlavním aktérům, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí, a to žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a osobnosti pedagoga. V práci je uvedena charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, byla popsána podpůrná opatření a jejich jednotlivé stupně. Jako nezbytné pro ucelení přehledu k dané problematice byl definován inkluzivní pedagog a jeho kompetence v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP. V závěru teoretické části jsem se zabývala možnostmi přípravy budoucích učitelů na inkluzivní vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce byla věnována výzkumnému šetření, které bylo realizováno polostrukturovanými rozhovory s devíti vybranými učiteli běžné základní školy, kteří byli různého vzdělání, pohlaví a počtu let pedagogické praxe. Prostřednictvím rozhovorů se mi podařilo proniknout hlouběji do tohoto tématu a zmapovat na vybrané škole vzdělání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání, jaký na to mají názor a jaké další faktory se odrážejí v jejich připravenosti na něj. Z realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogové zdejší základní školy si z pregraduálního vzdělání převážně nepřinesli mnoho informací o inkluzivním vzdělávání do nynější praxe. Všichni prošli školeními a kurzy v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi zaměřenými na inkluzivní vzdělávání. Osobní zájem o další vzdělávání v této oblasti byl provázán s celkovým názorem pedagogů na inkluzi, avšak podporu a možnost dalšího vzdělávání od ředitelky hodnotili velmi kladně. Na základě výzkumného šetření jsem zjistila, že pojem inkluzivní vzdělávání pedagogům rozhodně není cizí, rozumí mu, ale nevidí v něm smysl u žáků s mentálním postižením. Respondenti vnímali na inkluzi více negativ, ale i přesto spatřují přínosy v plnohodnotném zapojení žáků s postižením mezi své vrstevníky a také ve vnímání odlišností intaktními žáky. Velmi kladně hodnotili také přítomnost asistenta pedagoga ve výuce. Vnímají ho jako nepostradatelného při vzdělávání žáků se SVP. Na základě získaných informací jsem se dozvěděla, že škola

je po stránce speciálních pomůcek a materiálního vybavení dobře připravena. Učitelé vidí největší nárůst práce se zaváděním inkluze v administrativě, přípravě a také v náročnosti na čas obecně.

Při realizaci výzkumného šetření nedošlo k porovnání výsledků rozhovorů s pedagogy z více různých základních škol. Výsledky šetření tedy nelze zobecňovat, jsou platné pouze pro zvolený výzkumný vzorek. Při dalším výzkumu bych se zaměřila na pedagogy z velikostně odlišných škol, ze základních škol na menší vesnici nebo ve městě.

Doporučení pro praxi plynoucí z výzkumného šetření spatřuji ve zlepšení praktického vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Bylo by vhodné zaměřit kurzy a školení více na konkrétní příklady z praxe nežli na teorii. Také by mělo dojít u učitelů k vzbuzení zájmu o inkluzi. Často respondenti byli k celé inkluzi dosti skeptičtí a od toho se pak odvíjel i jejich celkový přístup k žákům se SVP. Dokázali mi říct nějaké výhody a přínosy inkluze, avšak u většiny stejně převládal pesimismus k celkovému pojetí inkluzivního vzdělávání. Škola se inkluzí zabývá a snaží se v tomto ohledu pedagogy vzdělávat, nacházet společně další prostředky ke zlepšení péče o žáky se SVP.

Seznam použitých zkratk

PO – Podpůrná opatření

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

SPC – Speciálně pedagogické centrum

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ADD – Attention Deficit Disorder

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

IVP – Individuální vzdělávací plán

AP – Asistent pedagoga

PNO – Postižení, narušení, ohrožení

Seznam literatury

ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7464-884-7.

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 281 s. ISBN 978-80-244-5717-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUKAS, Josef. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. 19 s. ISBN 978-80-87063-82-8.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. 37 s. ISBN 978-80-87456-57-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe: Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 367 s. ISBN 978-80-210-8098-0.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam elektronických zdrojů

APIV na období 2016–2018 [online]. [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012). *Profil inkluzivního učitele* [online]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj vzdělávání. [cit. 2021-01-28]. ISBN 978-87-7110-338-0. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_cs.pdf

Movkebaieva, Z., Oralkanova I., & Uaidullakzy E. (2013). *The professional competence of teachers in inclusive Education* [online]. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 89, 549–554. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813030231>

MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* [online]. Praha [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49950/>

MŠMT ČR. *Žáci se SVP* [online]. [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BD%C3%A1ci+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

Prohlášení UNESCO ze Salamanky [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>

Citovaná legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.2021-01-05]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.2021-01-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam grafických schémat

Tabulka 1: Profil inkluzivního učitele (zdroj vlastní)	26
Tabulka 2: Charakteristika informantů (zdroj vlastní)	32
Tabulka 3: Transformace dílčích výzkumných otázek (zdroj vlastní)	34

Seznam příloh

Příloha A: Ukázka přepisu rozhovoru s pedagogem (P6)

Příloha A: Ukázka přepisu rozhovoru s pedagogem (P6)

T= tazatelka

R= respondent

T: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

R: (smích) *No, dva tisíce devatenáct, takže necelý dva. Až dojedeme tenhle školní rok tak to budou dva roky. Takže začátečník.*

T: Jakým pregraduálním vzděláním jste prošel?

R: *Prošel jsem vysokoškolským vzděláním.*

T: A co jste studoval a kde?

R: *Studoval jsem v Brně na Masarykově univerzitě, vystudoval jsem pouze jednooborově tělesnou výchovu.*

T: Setkal jste se tam se speciální pedagogikou?

R: *Měli jsme předmět Speciální pedagogika 1 a Speciální pedagogika 2. Na bakalářském studiu jsem v rámci praxe chodil na sebeobranu vozíčkářů, ale to nebyly děti, to byli dospělí. Ale vlastně i na škole se může narazit na vozíčkáře, ale my tady žádný nemáme. V rámci školy jsem s tím zkušenosti neměl. Pak vlastně ještě na jedny praxi k nám přišly děti ze speciální školy a my jsme v rámci zdravotní tělesné výchovy pro ně vytvářeli cvičení, ty měli spíš jako tělesný vady. Všechno bylo hodně teoretické, praxe byla zřídka.*

T: Jakého kurzu/ školení/ projektu/ webináře zaměřeného na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jste se zúčastnil?

R: *V rámci mé pedagogické praxe?*

T: Ano.

R: *Měli jsme webinář o žácích nadaných, ale ničeho jiného jsem se zatím nezúčastnil.*

T: Jaký je Váš osobní zájem o další vzdělávání v této oblasti? Studujete literaturu nebo vyhlášky?

R: *Nějaké povědomí o tom mám, ale myslím si, že by bylo dobré se v tom dovzdělat. Nikdy nevíš, kdo se ti ve třídě může objevit. Co se týče tělesných postižení, nikoho takového na škole nemáme. Co se týče mentálních postižení, ty u nás ve škole jsou, ale vzhledem k tomu, že já učím tělesnou a hudební výchovu, není třeba takových úprav ve vzdělávání jako například v matematice. Ale určitě by bylo na místě něco absolvovat, jen se do toho úplně nehrnu.*

T: A jak hodnotíte možnosti a podporu dalšího vzdělávání od zaměstnavatele?

R: *Prostor a podpora od paní ředitelky je veliká. Každou chvíli nám chodí pozvánky na různé webináře, někdy tam jsou právě i speciální potřeby. Myslím si, že od zaměstnavatele je to na dobré úrovni. Není problém s financováním, volnem a suplováním.*

T: Nemusel byste si brát třeba neplacený volno?

R: *Myslím, že ne.*

T: Co si představíte pod pojmem inkluzivní vzdělávání a jaký na to máte osobní názor?

R: *No tak co si představím. Pod pojmem inkluze si představím proces, při kterém je snaha zprostředkovat všem dětem bez ohledu na jejich znevýhodnění povinnou školní docházku. V podstatě aby nemusely navštěvovat zvláštní školu a aby se mohly začlenit mezi ty „normální“ děti. Takže to si představím pod pojmem inkluze a jaký na to mám názor? Myslím si však, že to vždycky není úplně dobře. Někdy by nevadilo, kdyby některé děti chodily pořád do té zvláštní školy. Asi na druhou stranu proč ne, ale ne v takové míře. Řekl bych, že by klidně míra znevýhodnění mohla být menší, aby mohl chodit do běžné základní školy.*

T: Jakou máte osobní zkušenost se vzděláváním těchto žáků? S čím jste se setkal?

R: *Se zaznamenaným tělesným postižením na papíře nemám žádné zkušenosti. Samozřejmě v tělesné výchově jsou žáci nadaní a nenadaní na pohyb, na sport. Co se týče mentálních znevýhodnění, s těmi jsem se setkal v podstatě skoro v každé třídě. Ale moje předměty, které učím, nevyžadují zase takovou náročnost na upravování individuálních vzdělávacích plánů. Samozřejmě vím, jaké mají znevýhodnění, takže například když je hodnotím a je to mezi, tak jim dám tu lepší známku. Jak říkám, bavíme se však o výchovách, takže tam ty známky nehrají takovou roli a ani znevýhodnění u těchto dětí není problém. Já oproti ostatním pedagogům, kteří učí stěžejní předměty, takovou zkušenost a problém s těmito žáky nemám.*

T: Jaké výhody a nevýhody vidíte v inkluzivním vzdělávání?

R: *Jako výhodu bych viděl, že se děti s postižením plnohodnotně zapojí do života a asi i že zdravé děti poznají život dětí s postižením. Nevýhody vidím v možném riziku šikany nebo vyčlenění žáka s postižením z kolektivu a pro toho žáka to pak musí znamenat i stres a pocit méněcennosti. Když to vidím u svých kolegů, tak jako nevýhodu bych určitě uvedl i více práce pro učitele. A v těch zvláštních školách mají určitě lepší vybavení a i ty učitelé tam jsou odborněji připraveni.*

T: Jaký je Váš postoj k přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a jak hodnotíte Vaši spolupráci s ním? Máte vůbec asistenta ve výuce?

R: *V každé třídě kromě 7.A a 9.A máme asistenta. Do tělesné výchovy mi asistenti nechodí, protože mají určitý úvazek, takže nemohou pokrýt celý rozvrh. Vzhledem k tomu, že tam nemám nikde nikoho se znevýhodněním, tak není potřeba v tělocviku asistenta, přestože já bych ho tam někdy určitě uvítal. Dva lidé jsou na tělocvik určitě lepší. V hudební výchově mám asistenta do každé hodiny, kromě tedy dvou tříd, a určitě to má své pro v rámci chování (asistentky ukáží, nemusím se o to tolik starat), pomohou mi a zároveň pomohou i dětem například když nemohou něco přečíst i přesto že je to v prezentaci napsané, nebo když čtou pomaleji, tak jim pomohou. Myslím si, že svou práci dělají moc dobře, pomůžou dětem i mně. Jsme tam přeci jenom co se týče autority dva dospělí na ty děti, takže co se týče chování, je to určitě lepší. Osobně musím říct, že se mi lépe učí ve třídě, kde ten asistent není. Člověk se musí víc hlídat a držet se víc zkrátka, kdyby náhodou řekl něco špatně nebo nespisovně, pořád je tam ten druhý dospělý. Určitě to není tak, že by mi vadil, ale cítím větší volnost, když tam není. Je však pravda, že přítomnost asistenta možná zase motivuje na lepší přípravu do hodiny, je to dospělý člověk, který tě může v tomto směru hodnotit, což děti nedělají. Dětem se buď líbíš, líbí se jim předmět, nebo je to baví/nebaví, ale asistent pedagoga hodnotí širší škálu. Takže z mého pohledu to má svá pro a proti. Co se týče pro: hladší průběh hodiny a lepší chování dětí, ale proti: mé přirozené chování, které musím občas potlačit. Na začátku je to však také hodně o zvyku (strach a nejistota). Ale pořád je to rozdíl, když ve výuce je a není.*

T: Nabízí Vám škola dostatečné materiální vybavení a speciální pomůcky pro vzdělávání žáků se SVP a případně jaké?

R: *Tato otázka asi není úplně ideální na předmět tělesné a hudební výchovy. Na škole speciální pomůcky máme, já jsem je však zatím nemusel využít.*

T: V čem vidíte největší nárůst práce a zátěže v souvislosti se zaváděním inkluze?

R: *Ve stěžejnějších předmětech, než mám já, určitě vidím nárůst práce ve vytváření speciálních individuálních plánů a speciálních lehčích písemek. Určitě je to starost navíc s tím. Není to vytvořit písemku pro celou třídu, je to vytvořit písemku pro třídu a ještě jednu pro žáka se SVP. Takže nárůst práce vidím určitě v byrokracii.*

T: A co se týče třídnictví, tam nějaký nárůst vidíte, musíte vyplňovat papíry?

R: *Vzhledem k tomu, že jsem třídnictví převzal v průběhu, tak ne. Na začátku roku, když třídu dostaneš, tak se to řeší tohle papírování ta byrokracie, ale já jak jsem se převzal v průběhu, tak to bylo všechno vyřešený. Mám tam děti, který mají speciální potřeby, ale ty podpůrný opatření nejsou vysoký, není tam závažnější stupeň. Jako třídní jsem s tím*

nemusel nic řešit. Maximálně když výchovná poradkyně potřebovala jména, tak takhle. Ale minimálně jako třídní.

T: Jsou podle Vašeho názoru ostatní kolegové na inkluzi dostatečně připraveni? Pokud ne, v čem a proč?

R: *V tomto směru nemohu porovnat všechny kolegy, ale ti kolegové, kteří jsou semnou v kabinetu nebo se s nimi o tom bavím, tak si myslím, že připraveni jsou. Náš pedagogický sbor je celkově připraven na všechny nástrahy. (smích) Pedagogové jsou připraveni, dělají svou práci správně. Nemyslím si, že by na to někdo kašlal, přistupují ke všemu zodpovědně a dobře plní své povinnosti spojené se vzděláváním žáků se SVP.*

T: Poslední otázka. Jak se současná situace, právě online výuka, odráží ve vaši připravenosti na vzdělávání žáků se SVP? Jak hodnotíte připravenost v době online výuky?

R: *Tělocvik je distančně, není online. Hudebku učím online, není to prostě standardní hudebka, kdy hlavní část hodiny tvoří zpěv, ten my však online neprovozujeme, protože to nejde. Moje hodiny jsou teda hodně zábavného charakteru, hrajeme různé kvízy, poznáváme muziku a taky opakujeme, co jsme si schopní teoreticky říct. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy do všeho bez problémů zapojují. Nedokážu si představit, že bych vytvořil něco, co není ani na známky, je to spíš zábavného charakteru, a bylo by to ještě lehčí, než to je teď. Všichni jsou hodnoceni maximálně jedničkou, nebo známkou žádnou. V online hudebce nedělám rozdíly pro žáky intaktní a se SVP. Asistenti musí být připojeni, ale myslím si, že mé hodiny nejsou tak náročné, aby žák tu asistenci potřeboval. Prezentaci vidí před sebou, zvládají si ji opsat, samozřejmě jim to trvá dýl. Když ostatní děti mají napsáno, bavím se o dané látce s nimi a žáci se SVP si ještě píšou. U dětí se SVP se spíše jedná o technické problémy, než že by jim to nešlo vůbec, že by to nezvládly.*

T: To je všechno. Můžu Vám děkuji.