

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Názory pedagogů Férové základní školy na inkluzivní
vzdělávání a na spolupráci s asistenty pedagogů

Diplomová práce

Brno 2016

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Vypracovala:
Bc. Monika Šponerová

Bibliografický záznam

ŠPONEROVÁ, Monika. Názory pedagogů Férové základní školy na inkluzivní vzdělávání a na spolupráci s asistenty pedagogů. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Kateřina Lojdová.

Anotace

Cílem této diplomové práce je zjistit a analyzovat názory pedagogů jedné základní školy nacházející se v Jihomoravském kraji na inkluzivní vzdělávání a na jejich spolupráci s asistenty pedagoga. Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. První část je věnována zpracování teoretických informací týkajících se školské legislativy a rovněž účastníkům inkluzivního vzdělávání. Druhá část je zaměřena na kvalitativní výzkum, který je veden formou rozhovorů s pedagogy dané školy. Výzkum, který proběhl za pomoci rozhovorů, přinesl informace o názorech pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Také informace o tom, jak konkrétně vypadá jejich spolupráce s asistenty pedagogů. V závěru této části budou shrnuty výsledky výzkumného šetření doplněná o doporučení.

Annotation

The aim of this dissertation is to identify and analyze the opinions of teachers and their cooperation with teacher assistants of one primary school in South-Moravian region which is focused on inclusive education. This dissertation has two parts – Theoretical and Empirical. The first part is devoted to processing of theoretical information which are about school legislation and participants in inclusive education. The second part is focused on qualitative research, which is conducted through interviews with teachers from the school. The research, which is composed from interviews brings information about teacher's opinions on inclusive education and information about their work with pedagogic assistants. At the end of this part will be summarize results of the survey, supplemented by recommendations.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání inkluze integrace legislativa učitel škola speciální vzdělávací potřeby podpůrná opatření hlavní vzdělávací proud asistent pedagoga individuální vzdělávací plán

Key words

inclusive education inclusion integration legislative teacher school special educational needs support measures general education teaching assistant individual education plan

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne

Bc. Monika Šponerová

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Lojdové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za pomoc při jejím zpracování, za cenné rady, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala. Děkuji také své rodině a příteli za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

OBSAH

| | |
|--|--------|
| ÚVOD..... | - 6 - |
| 1. LEGISLATIVA A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY..... | - 8 - |
| 1.1. Strategie rozvoje inkluzivního vzdělávání v České republice..... | - 8 - |
| 1.2. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha | - 8 - |
| 1.3. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)..... | - 9 - |
| 1.4. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením..... | - 10 - |
| 1.5. Školský zákon č. 561/2004 Sb..... | - 10 - |
| 1.6. Novela školského zákona | - 11 - |
| 1.7. Opatření navazující na novelu školského zákona | - 12 - |
| 2. INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ | - 14 - |
| 3. INKLUZIVNÍ ŠKOLA | - 16 - |
| 4. UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE | - 18 - |
| 4.1. Obavy pedagogů spojené s inkluzivním vzděláváním..... | - 21 - |
| 5. ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZĚLÁVÁCÍMI POTŘEBAMI..... | - 23 - |
| 5.1. Žák s tělesným postižením | - 24 - |
| 5.2. Žák se zrakovým postižením | - 25 - |
| 5.3. Žák se sluchovým postižením | - 26 - |
| 5.4. Žák s mentálním postižením..... | - 27 - |
| 5.5. Žák s poruchou autistického spektra (PAS) | - 28 - |
| 5.6. Žák s vadami řeči..... | - 29 - |
| 5.7. Žák se specifickými poruchami učení nebo chování | - 31 - |
| 5.8. Žák mimořádně nadaný..... | - 33 - |
| 6. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ..... | - 33 - |
| 6.1. Asistent pedagoga | - 35 - |
| 6.2. Individuální vzdělávací plán..... | - 37 - |
| 6.3. Pedagogicko-psychologické poradenské služby | - 38 - |
| 6.3.1. Školní poradenská pracoviště | - 39 - |
| 6.3.2. Školská poradenská zařízení..... | - 39 - |
| 7. PROJEKT FÉROVÁ ŠKOLA..... | - 41 - |
| 8. EMPIRICKÁ ČÁST | - 45 - |
| 9. METODOLOGIE VÝZKUMU..... | - 45 - |

| | | |
|---------|---|------|
| 9.1. | Cíl výzkumu a stanovení výzkumné otázky..... | 45 - |
| 9.2. | Metoda výzkumu | 46 - |
| 9.3. | Kvalitativní výzkum..... | 46 - |
| 9.4. | Hlubkový rozhovor | 48 - |
| 10. | POPIS TERÉNU..... | 50 - |
| 10.1. | Školní vzdělávací program..... | 51 - |
| 10.2. | Férová škola..... | 52 - |
| 10.3. | Žáci se SVP dané školy..... | 52 - |
| 10.4. | Asistentky pedagogů..... | 53 - |
| 11. | ROLE VÝZKUMNÍKA..... | 53 - |
| 12. | VSTUP DO TERÉNU A VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU | 54 - |
| 13. | ZPŮSOB SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZA | 55 - |
| 14. | VÝSLEDKY VÝZKUMU | 56 - |
| 14.1. | Co je podle mě inkluzivní vzdělávání a jakou s ním mám praxi? | 57 - |
| 14.1.1. | Co je to inkluzivní vzdělávání? | 58 - |
| 14.1.2. | Jak dlouhou mám praxi s výukou žáků se SVP a jaké žáky se SVP jsem vyučovala/vyučuji? | 59 - |
| 14.2. | Moje odborná připravenost na práci s žáky se SVP | 61 - |
| 14.2.1. | Jak mě připravilo na práci s žáky se SVP mé vysokoškolské vzdělání? | 61 - |
| 14.2.2. | Jak se dále vzdělávám? | 62 - |
| 14.2.3. | Srovnání vzdělávání žáků se SVP dříve..... | 63 - |
| 14.3. | Začleňování žáků se SVP do běžných škol | 64 - |
| 14.3.1. | Jaké výhody pro žáka se SVP přináší inkluzivní vzdělávání? | 65 - |
| 14.3.2. | Jaké výhody přináší inkluzivní vzdělávání pro žáky intaktní? | 65 - |
| 14.3.3. | Jakých nevýhod si při začleňování žáků se SVP všímám? | 66 - |
| 14.3.4. | Co podle mě pomáhá začlenit žáky se SVP do běžných škol?..... | 67 - |
| 14.3.5. | Co potřebuji od státu, aby byli žáci se SVP úspěšněji začleňováni mezi žáky intaktní?..... | 68 - |
| 14.4. | Jak spolupracuji s asistenty pedagogů?..... | 70 - |
| 14.4.1. | Spolupráce před výukou..... | 70 - |
| 14.4.2. | Spolupráce ve výuce | 71 - |
| 14.4.3. | Spolupráce po výuce | 72 - |
| 14.4.4. | Spolupráce učitele se svým asistentem a rodiči žáka se SVP | 73 - |
| 14.5. | Vzdělanost a odborná připravenost asistentů na práci s žáky se SVP | 74 - |

| | |
|--|--------|
| 14.6. Co potřebuji od asistenta pedagoga, aby spolupráce s ním byla ideální? | - 76 - |
| 15. SHRnutí VÝzkUMU | - 78 - |
| ZÁVĚR | - 81 - |
| RESUMÉ..... | - 83 - |
| SUMMARY | - 84 - |
| LITERATURA | - 85 - |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | - 89 - |

ÚVOD

V současné době se s pojmem inkluzivní vzdělávání setkáváme stále častěji a jedná se o velmi diskutované téma. Zabývají se jím ve velké míře naši politici a tím pádem i široká veřejnost. To bylo také jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla toto téma zpracovat v mojí diplomové práci. Velkou roli při jeho výběru hrála rovněž skutečnost, že jsem zaměstnaná na základní škole, o které je známo, že inkluzivní vzdělávání podporuje a přijímá za své.

Inkluzivní vzdělávání se týká především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti mají hned několik možností při výběru školy, kterou budou navštěvovat. Existuje zde varianta, kdy se tito žáci vzdělávají ve školách speciálních, které jsou určeny přímo jim. Dále se objevuje možnost, aby byli vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu. A právě v současnosti je toto řešení upřednostňováno a podporováno. Myslím si, že je dobré zjistit, zda jejich pedagogičtí pracovníci splňují specifické kompetence důležité pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a zda přijímají myšlenku inkluze za svou.

A tímto se dostávám k cíli, který jsem si ve své diplomové práci stanovila. V teoretické části se pokusím blíže popsat problematiku inkluzivního vzdělávání. Zaměřím se na obecné pojmy, které blíže rozvedu a vysvětlím. Zmíním také významné legislativní a kurikulární dokumenty, kterými je inkluze podporována. Dále popíši, jak by měla vypadat a fungovat škola, která je inkluzivní.

S inkluzivní školou úzce souvisí i její pedagogičtí pracovníci. Zaměřím se tedy na popsání rozdílů v náplni práce u učitele, který vyučuje na běžné škole a na učitele, který pracuje na škole, která se hlásí k inkluzi. Neopomenu zmínit ani žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a s nimi související nově vypracovaná podpůrná opatření, která mají za úkol těmto žákům vzdělávání se na školách hlavního vzdělávacího proudu ulehčit. Popíši zde například asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán a další. Jednu kapitolu věnuji i projektu, který pomáhá rozvíjet a šířit inkluzivní vzdělávání. Rozhodla jsem se pro projekt Férová škola, jelikož škola, na které plánuji výzkum, získala Certifikát Férová škola.

Část praktickou tedy zaciluji na zjištění názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání a na spolupráci s asistenty pedagoga. Výzkum je kvalitativního charakteru a sběr dat provedu pomocí rozhovorů, které provedu s učiteli jedné základní školy nacházející se

v Jihomoravském kraji. V empirické části popíši metodologii výzkumu, popis terénu, moji roli, kterou zaujímám v pozici výzkumníka, kritéria volby výzkumného vzorku, sběr a analýzu získaných dat a následně výsledky výzkumu.

1. LEGISLATIVA A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Vstup České republiky do Evropské unie s sebou nesl podstatné změny, které se dotýkaly tehdejší koncepce vzdělávání. Česká republika tak přijala mezinárodně platné dokumenty týkající se práv lidí s postižením a následně na jejich základě zpracovala vlastní dokumenty a právní normy. Tyto strategické a politické dokumenty jsou zacíleny především na zefektivňování a zkvalitňování školského systému.

1.1. Strategie rozvoje inkluzivního vzdělávání v České republice

„Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem této transformace je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání.“ (Vítková, 2003, s. 15) Nejvýznamnější obrat podle Vítkové (2003), který se udál v našem školství po roce 1989, je ten, že se začalo upouštět od výchovy a vzdělávání postižených dětí a mladistvých ve speciálních školách. Do popředí se postupně dostávaly integrační trendy, které všechny typy škol a školských zařízení začaly přijímat.

Mezi nejvýznamnější strategické dokumenty České republiky, které nesou požadavek na zkvalitňování a rozvíjení vzdělávací soustavy patří například: Bílá kniha (2001, 2005), Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015-2020), Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006), Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010), Školský zákon č. 561/2004 Sb. a jeho nynější novela a další.

Nyní se zaměřím na některé z výše uvedených dokumentů, které považuji ve vztahu k inkluzi za velmi důležité.

1.2. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha

Hlavní roli mezi strategiemi rozvoje inkluzivního vzdělávání v ČR představuje strategický projekt nesoucí název *Národní program rozvoje vzdělávání* z roku 2001. Ten definuje východiska a předpoklady vzdělávací politiky, její cíle a principy. Za základní principy demokratické vzdělávací politiky je v něm uváděno: „maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, nejen určité preferované části populace; proměna tradiční

školy s cílem vytvořit pevné základy pro celoživotní učení; nové utváření vzdělávacího systému, jehož cílem je dosáhnout současně co nejvyšší kvality i efektivity vzdělávání a zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnost nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později v průběhu života – ji měnit. Znamená to svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce... Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti.“ (Bílá kniha, 2001, str. 13-15 in Kratochvílová, 2013, s. 21-22)

Na poli legislativních dokumentů, které jsou zacíleny na podporu inkluzivního vzdělávání, nemohu opomenout Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Jeho hlavním úkolem je především posílení inkluzivního vzdělávání v České republice a to především v oblasti sociální exkluze jednotlivců či skupin.

1.3. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)

Začleňování dětí do běžných škol nemá být zacíleno jen na děti se zdravotním postižením, ale má se vztahovat i na děti se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením bylo již legislativně zpracováno. Oproti tomu bylo vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním doposud neřešeno. Na to bylo poukázáno odsuzujícím rozsudkem Štrasburského soudu pro lidská práva. Ten se týkal diskriminace romských dětí ve vzdělávání a také toho, že byly velmi často umísťovány do škol určených pro žáky s lehkým mentálním postižením. NAPIV představuje první rámcový dokument, který je zacílen na podporu vzdělávání všech osob a přináší důležitá opatření, která mají zajistit inkluzivní přístup ve vzdělávání v českém školství. (Květoňová, Prouzová, 2010)

Hlavní myšlenka NAPIV spočívá dle Hájkové (2010) v tom, aby školy přijímaly inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání a postupně tak byla snižována segregace ve vzdělávání. „Důraz je tedy kladen především na to, aby se žákovská heterogenita stala sociální normou.“ (Hájková, 2010, s. 90) Úkolem školy je tedy poskytnout všem žákům odpovídající výuku a to „bez ohledu na jejich individuální rozdíly a taktéž musí respektovat jejich aktuální vzdělávací potřeby.“ (Hájková, 2010, s. 90)

1.4. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením

Jeden z nejnovějších dokumentů, který se zabývá inkluzivním vzděláváním, vydala v roce 2006 OSN. Tento dokument nese název Prohlášení o právech osob s postižením a je v něm uvedeno, že jedinci mající zdravotní postižení mají právo na bezplatné a povinné základní vzdělávání a následně na střední a terciální vzdělávání a nesmí být tedy na základě svého postižení vylučováni z všeobecné vzdělávací soustavy. Vzdělávání má být založeno na inkluzivním přístupu a má jim být umožněno vzdělávat se v místě svého bydliště. Česká republika se k tomuto dokumentu zavázala až v roce 2009. (www.mpsv.cz)

Kladný vývoj inkluzivního vzdělávání spatřuje Hájková (2010) v České republice teprve v posledních několika letech. I přes to je Česká republika počítána mezi ty země, o kterých je známo, že posílají až příliš mnoho žáků ze škol hlavního vzdělávacího proudu do škol speciálních. Podle Hájkové (2010, s. 90-91) „Je očividné, že komplexní rozvoj inkluzivního vzdělávání v systému českého školství vyžaduje koordinaci na úrovni MŠMT, plánování a strategické zavádění změn a proinkluzivních opatření v kooperaci s dalšími řídicími orgány státní správy.“

Pojetí vzdělávací soustavy v České republice se postupně snaží přizpůsobovat požadavkům ze strany Evropské unie. Díky tomu dochází ke značným a rozsáhlým změnám v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a stále více se začíná prosazovat inkluzivní vzdělávání.

1.5. Školský zákon č. 561/2004 Sb.

Velký význam na poli legislativních dokumentů má rovněž Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na tento zákon navazuje Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky 147/2011 Sb.

Ve školském zákoně jsou zakotveny obecné podmínky vzdělávání, zásady a cíle ve vzdělávání, vzdělávací programy a také individuální vzdělávací plán, který se vztahuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se SVP) nebo na žáky mimořádně nadané. §16 školského zákona vymezuje, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (www.msmt.cz)

Při vzdělávání se musí dbát na prostředky, které jsou v tomto zákoně uvedeny, a které podporují úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků se SVP. Zahrnujeme sem asistenty pedagogů, poradenské služby, služby psychologa či speciálního pedagoga. Mezi další prostředky, které podporují inkluzi ve vzdělávání, je také další vzdělávání pedagogů a podpora založená na vybavování škol kompenzačními a didaktickými pomůckami. Nejdůležitější je, aby bylo zaručeno takové vzdělávání, které je přístupné všem bez rozdílu a zároveň, aby byli všichni žáci vzdělávání vzhledem ke svým schopnostem a možnostem a tím byl rozvíjen jejich potenciál. (www.msmt.cz)

1.6. Novela školského zákona

V září roku 2014 dochází k situaci, kdy vláda české republiky přichází s návrhem rozsáhlé novelizace školského zákona. Změny mají proběhnout především ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a taktéž by mělo být posíleno inkluzivní prostředí na základních školách.

Schválení této novely školského zákona Parlamentem České republiky proběhlo v březnu 2015 a v dubnu byla podepsána prezidentem republiky. Ve sbírce zákonů ji najdeme pod číslem 82/2015. Většina změn nabude účinnosti od 1. září 2016.

Díky novele školského zákona dojde k posílení prvků inkluzivního vzdělávání ve školském systému. Prostřednictvím dané novely se upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením). Dále je zaveden „pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.“ (www.msmt.cz)

Novela přináší nové vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ (dále jen žák se SVP). Žákem se SVP je takový žák, který „k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje podpůrná opatření. Základem se tak stane klasifikace podpůrných opatření, od které bude následně odvozována klasifikace speciálních potřeb.“ (www.msmt.cz)

Podpůrná opatření spočívají v:

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

Novelizací školského zákona vzniká institut i revizního pracoviště, „který dává žadateli o poradenskou službu v případě nespokojenosti se službou možnost přezkoumání závěrů a doporučení stanovených školským poradenským zařízením.“ (www.msmt.cz) Nově je zavedeno také pravidlo, že doporučení poradenského zařízení získá nejen žák či jeho zákonný zástupce, ale i škola, do které žák chodí.

1.7. Opatření navazující na novelu školského zákona

Na již schválenou novelu školského zákona reaguje rovněž MŠMT, které intenzivně pracuje na zavádění inkluzivního vzdělávání, čímž podporuje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků. Nejdůležitější je zde zavedení takových podmínek určených pro vzdělávání všech žáků tak, aby byla zajištěna adekvátní podpůrná opatření a vzdělávání probíhalo především v hlavním vzdělávacím proudu. MŠMT připravuje

tzv. prováděcí předpis, který se bude týkat oblastí, jenž souvisí s využíváním podpůrných opatření ve školách a školských zařízeních.

Prováděcí předpis MŠMT se soustředí na rozdělení podpůrných opatření podle jejich účelu. Dále se zaměří na podpůrná opatření druhého až pátého stupně, u kterých vytvoří pravidla pro jejich užívání v daných školských zařízeních a podmínky pro přerozdělování financí na tyto účely. Prováděcí předpis přinese i návod, jak má daná škola či školské zařízení postupovat ještě před uznáním podpůrného opatření dítěti. (www.msmt.cz) Tímto předpisem bude rovněž vymezena „organizace a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených podle § 16 odst. 9.“ (www.msmt.cz)

Prováděcí předpis bude zacílen i na poradenské služby, které jsou určeny školám a školským zařízením. Stanoví „základní zásady používání diagnostických nástrojů a pravidla spolupráce školských poradenských zařízení se školami, školskými zařízeními a dalšími osobami a orgány veřejné správy.“ (www.msmt.cz) Plánovaný prováděcí předpis bude zacílen i na fungování asistenta pedagoga. Bude řešit, jakým způsobem může být využit asistent pedagoga a také vymezení, co bude jeho pracovní náplní. Taktéž se bude vztahovat na tvorbu a využívání individuálních vzdělávacích plánů. V neposlední řadě přinese „pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb nadaných dětí, žáků a studentů, úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování jejich vzdělávání a podmínky pro přerazování do vyššího ročníku.“ (www.msmt.cz)

Toto shrnutí hlavních bodů plánovaného prováděcího předpisu, které vytváří MŠMT, obsahuje ty nejvýznamnější realizované a zamýšlené kroky, které souvisejí s již schválenou novelou školského zákona. Dle mého názoru se jedná o velmi důležitý předpis, který přinese řadu přehledných a jasných pravidel, která vytyčí, jak mají školy a školská zařízení postupovat při používání podpůrných opatření.

2. INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

V následující části diplomové práce bych ráda popsala rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze, jelikož je velmi častým jevem, že se tyto dva pojmy zaměňují nebo ztotožňují a to je velkou chybou. Havel (2013) říká, že ani v odborné literatuře není v současné době věnovaná pozornost rozdílu mezi těmito pojmy a tím pádem dochází k tomu, že rozdíl mezi oběma pojmy není vždy zcela zřetelný. Právě z těchto důvodů si myslím, že je nutností v této práci rozdíl mezi těmito pojmy uvést na pravou míru.

V období po roce 1989 je patrné, že v českém školství dochází k výrazným změnám v přístupu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem našeho školství je zajistit takové školní prostředí, které by všem žákům dokázalo poskytnout stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a současně by podporovalo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. (Bartoňová, Vítková, 2010)

Současná koncepce vzdělávání se ve světovém i evropském měřítku odklání od integrovaných přístupů, které byly diskutovány v 70. – 90. letech minulého století. Nyní jsou upřednostňovány pojmy inkluze či inkluzivní vzdělávání oproti dříve užívanému pojmu integrace a jeho celkového pojetí. Poznatky z praxe však ukazují, že velmi často dochází k tomu, že pojmy integrace a inkluze bývají ztotožňovány a vnímány jako synonymní. To je dle Kratochvílové (2013) nutné odmítnout, protože tyto dva pojmy jsou založeny na jiných východiscích a obsazích. Odlišnost mezi oběma pojmy spočívá především v rozdílném pojetí žáka. „Integrace ve vzdělávání vyjadřuje úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze kvalitní edukační proces, rovné příležitosti a společné vzdělávání s intaktní populací do společnosti. Při integrativním vzdělávání se mnohdy věnuje pozornost více slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy. Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení.“ (Kratochvílová, 2013, s. 15)

„Na inkluzivní vzdělávání nahlížíme jako na vzdělávání, začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje

a seberozvoje.“ (Kratochvílová, 2013, s. 17)

Ke snadnější definovatelnosti pojmu inkluze nám mohou pomoci následující pozitivní rysy inkluze:

- rozmanitost je vítaným jevem a je všem ku prospěchu
- všem dětem přináší rovnoprávnou možnost vzdělání
- nereaguje jen na rozmanitost, ale přispívá ke zkvalitnění vzdělání všech žáků
- nezaměřuje se na speciální školy, ale spíše na dostatečnou podporu žáků v rámci běžné školy. (Havel, 2014)

Pojmu inkluzivní vzdělávání se věnuje i řada internetových zdrojů. Ráda bych poukázala na to, že inkluzivní vzdělávání se nyní neřeší pouze u nás v České republice. Proto jsem při hledání informací zabrousila i na zahraniční internetové portály. Velice pěkně je definován pojem inkluzivní vzdělávání na webové stránce www.unesco.de: „Inkluzivní vzdělávání znamená, že všem lidem – nezávisle na pohlaví, víře, na etnické příslušnosti, na zvláštních učebních potřebách, na sociálních a ekonomických předpokladech – jsou otevřeny stejné možnosti získat kvalitní a hodnotné vzdělání a rozvíjet svůj potenciál. Nejen žáci se musí do tohoto existujícího systému integrovat, ale i vzdělávací systém musí zohledňovat potřeby všech žáků a přizpůsobit se jim. Tímto přesahuje pojem inkluze pojem integrace. Inkluze zahrnuje právo na společné vzdělávání v běžné škole.“

S další definicí pojmu inkluze přichází UNESCO (2005), které „považuje inkluzivní vzdělávání za proces vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím jejich většího zapojení do vzdělávání, kulturního a společenského života a minimalizace vyčlenění (exkluze) ze vzdělávání. Tento proces, vyžadující změny a úpravy obsahu, přístupů a strategií, se musí vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech žáků bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.“ (Slepičková, Pančocha, 2013, s. 10)

„S. Miles (2000) zdůrazňuje, že v inkluzivním vzdělávání je zásadní pozitivní vnímání individuálních odlišností. Inkluze neznamená asimilaci. Žáci musí mít možnost se plně zapojit do vzdělávání, nemělo by docházet k situacím, kdy jsou ve výuce pouze fyzicky přítomni.“ (S. Miles in Slepičková, Pančocha, 2013, s. 10)

Potměšil (2010 in Havel 2013, s. 14) spatřuje rozdíl mezi oběma pojmy v rozdílném pojetí žáka. „Inkluzivní pedagogika se dívá na žáky jako na členy skupiny, ve které má každý člen nějaké individuální potřeby.“

Vztah mezi integrací a inkluzí se podařilo velmi zřetelně popsat M. Kocurové (2002, in Havel, s. 14):

- „Integrace – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem.
- Inkluze – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.“

Závěrem můžeme shrnout základní rozdíl mezi integrací a inkluzí, který spočívá v rozdílném pojetí dítěte. Pojetí integrační respektuje odlišnosti skupiny dětí s postižením a skupiny intaktních dětí. Oproti tomu inkluzivní pedagogika předpokládá práci se skupinou, ve které má každý nějaké individuální potřeby. (Havel, 2010)

3. INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Velmi důležitým bodem mojí diplomové práce je popsat a přiblížit inkluzivní školu. Je nutností zmínit, na jakých hodnotách je tento typ školy postaven, jakými základními principy se řídí a jaké rysy ji vystihují.

Inkluzivní vzdělávání spočívá v tom, že všichni žáci mohou navštěvovat školu hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se tedy o vzdělávání, které rozvíjí filozofii školy směrem k sociální soudržnosti. Jako školu podporující inkluzivní vzdělávání můžeme označit takový typ běžné školy, která se nebojí otevřít svému okolí a přijímá všechny místní komunity. Jejím cílem je eliminovat veškeré projevy diskriminace a šikany. Inkluzivní škola se vyznačuje také tím, že z výuky těží všichni žáci bez rozdílu. Žáci se na takové škole učí porozumět odlišnostem a vzájemně spolupracovat. (Hájková, Strnadová, 2010) Inkluzivní škola je založena na hodnotách, jako jsou rovnost, spravedlnost, respektování odlišností, participace na životě školy a spolupráce. (Kratochvílová, 2013)

„D. K. Lipsky a A. Gardner (1996) na základě národního výzkumu identifikovali sedm faktorů inkluzivní školy:

- silné, příznačné vedení,

- spolupráce,
- způsob hodnocení,
- podpora personálu, žáků a studentů,
- financování,
- efektivní spolupráce s rodiči,
- efektivní vyučovací proces.“ (D. K. Lipsky, A. Gardner in Bartoňová, 2013, s. 19)

J. Průcha (2003) definuje inkluzivní vzdělávání jako takové, které umožňuje ve školách hlavního vzdělávacího proudu vzdělávání všech dětí, ať už bez, či se speciálními vzdělávacími potřebami. Je také potřeba brát v potaz individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí. „Inkluzivní škola je pojem označující školu, která vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti, které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23)

Za základní princip inkluzivní školy považujeme, že se všechny děti budou pokud možno učit společně a to bez ohledu na rozdíly mezi nimi. Tento typ školy musí zajistit různorodé potřeby svých žáků a přizpůsobit jim styl a tempo vyučování. Je nutné zajistit vhodné kurikulum, kvalitní organizaci vyučovacích metod a za spoluúčasti komunity zajistit vzdělávání pro všechny.

Inkluzivní škola v hlavním vzdělávacím proudu tedy počítá s odlišností, je přijímána, respektována a hlavně vítána. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není přínosem pouze pro ně samotné, ale rovněž pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Právě setkání s odlišností přináší žákům důležité vybavení do budoucího života. Naučí se respektu k sobě i ostatním, budou ovládat schopnost empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Dále se učí komunikovat, spolupracovat a uvědomit se a pojmenovat své potřeby. (Havel, 2014)

V závěru bych ráda shrnula obecné rysy inkluzivní školy:

- „Žáci jsou oprávněni k účasti na všech předmětech a na všech aktivitách.
- Při plánování vyučování a učení je pamatováno na všechny žáky.
- Kurikulum přispívá k porozumění rozdílům a jejich respektování.
- V hodinách se dění účastní všechny děti.
- Používají se rozmanité vyučovací styly a taktiky.
- Žáci zažívají při učení úspěch.
- Kurikulum hledá způsob jak rozvíjet chápání různých kultur ve společnosti.

- Žáci participují na systému hodnocení a sebehodnocení.
- Obtíže při učení jsou nahlíženy jako příležitost k rozvíjení metodiky.“ (Havel, 2014, s. 28)

Školy, které vystihují výše uvedené inkluzivní rysy a principy, zajistí ke svému fungování potřebují kvalitní a kvalifikované pedagogy, kteří budou ztotožnění s myšlenkou inkluzivního vzdělávání. Bez takovýchto učitelů by se inkluzivní vzdělávání nedalo realizovat. Jaký je ale rozdíl mezi učitelem, který pracuje na běžné škole a učitelem, který vyučuje na škole, která se vyznačuje inkluzivním přístupem k žákům. V následující kapitole bych ráda popsala, jaké požadavky a jaká pracovní náplň je požadována od „inkluzivního“ učitele.

4. UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Nyní bych ráda přiblížila, jaká je pracovní náplň učitele, který pracuje ve škole, která je inkluzivní. Rovněž zde vysvětlím rozdíl mezi učitelem v běžné škole a učitelem inkluzivním, na kterého jsou kladeny mnohem vyšší nároky. Nezapomenu se zmínit ani o častých obavách pedagogů, které se spojují právě s inkluzivním vzděláváním.

Učitelé sehrávají důležitou roli ve vzdělávání mladých lidí. Podílejí se na rozvoji postojů k učení, přispívají k samostatnosti, podporují intelekt a realizují podmínky pro další vzdělávání. Velmi významným úkolem učitele je naučit děti efektivně spolupracovat, komunikovat a vést je k diskusi. (Bartoňová, 2013) Toto by mělo platit o všech učitelích. Ve spojitosti s inkluzivní školou nám však vyvstává pojem „inkluzivní učitel“ a je důležité si povšimnout, že se od „klasického učitele“ výrazně liší. Na učitele v inkluzivní škole jsou kladeny daleko vyšší nároky. Musí se vypořádat s náročnější přípravou na výuku. Výjimkou není ani tvorba a plnění individuálních vzdělávacích plánů (dále IVP). Inkluzivní učitel musí zvládnout rozdělení svého působení mezi žáky se SVP a žáky ostatní tak, aby žádná ze stran nebyla nijak znevýhodněna či ochuzena. Jako automatické je bráno další vzdělávání učitele pomocí účasti na různých školeních, seminářích či kurzů. Dále je od tohoto učitele požadováno, aby intenzivně spolupracoval s asistenty pedagogů a také s rodiči daných žáků. Inkluzivní učitel by měl do vyučovacích hodin zavádět netypické metody a formy výuky, měl by být tedy velmi nápaditý a tvořivý. (srv. MÜLLER a kol., 2001, str. 37) Podle Lechty (2010, str. 123) by měl inkluzivní učitel „ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálněpedagogického poradenství v disciplíně, která se

bezprostředně dotýká jeho žáků se SVP.“ Toto je jen malý výčet povinností, kterými se inkluzivní učitel od toho klasického odlišuje.

Učitel v inkluzivní škole by neměl mít ve výuce dominantní postavení. Spíše by měl zastávat funkci jakéhosi manažera a facilitátora, který svojí činností výuku sleduje a reguluje. Měl by umět s žáky pracovat individualizovaně a zvládat učební i jiné problémy. (Havel, 2014) „Být inkluzivní učitel znamená být průvodcem učení a moderátorem a do značné míry i životem, být iniciátorem a moderátorem individuálních učebních procesů, tvůrcem učebního prostředí, příp. pedagogických situací. (Havel, 2014, s. 29-30)

Role učitele je dle Havla (2014, s. 29-30) určena čtyřmi podstatnými úkoly:

- „reflexe vlastního sebepojetí (vlastní zkušenost) a profesního sebepojetí (postoj k dětem, nárokům povolání a daným skutečnostem);
- analýza školy (Jak chápe školu učitelský sbor? Jaké jsou naše vztahy? Jak prožívání hierarchii školy?);
- analýza tzv. sociálních, pracovních a učebních činností, při níž jde o společné přiblížení se ideálnímu chování, které jsme definovali při společné reflexi (nejedná se o přizpůsobení chování, ale o zodpovědné chování subjektů, tedy nechovat se tak, jak se očekává);
- analýza dalších podmínek učebních situací (učební prostředí, psychofyzické podmínky atd.).“

Podle Havla (2014) se má inkluzivní učitel vyznačovat svými osobnostními vlastnostmi a profesními dovednostmi, mezi něž můžeme řadit: snahu o zkvalitnění výuky, stálé sledování učení žáků odborné teoretické i praktické vzdělání a sebereflexi. Inkluzivní učitel má znalosti v oblasti speciální pedagogiky a také v oblasti diagnostiky, prevence a intervence žáků se SVP.

„Učitel reflektuje potřeby žáka ve vztahu ke speciálněpedagogické intervenci, míře podpory a k spolupráci s rodinou. Jednou ze zásad ve třídě by mělo být naučit žáka využívat vlastní zkušenost, návyk spolupráce a překonávání překážek. Od navázání vztahu učitele s žákem se odvíjí úspěch a kvalita celé edukace.“ (Bartoňová, 2013, s. 90)

Mezi další úlohu inkluzivního učitele můžeme zařadit jeho podílení se na spoluvytváření společenského klimatu ve třídě. To, jak je uspořádáno prostředí, ve kterém dochází k výuce, ovlivňuje velkým dílem učení a chování žáků. Je nutné, aby všechny třídy byly atraktivní a plně vybavené. Díky efektivnímu uspořádání třídy dochází k podpoře spolupráce mezi žáky. (Bartoňová, 2013)

Důležitou roli pro úspěšné začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a třídy představuje především třídní učitel. Jeho úkolem je vytvořit vhodné podmínky a zvolit strategie pro zvládnutí učebních osnov. Podílí se také na tom, jak bude dítě přijato skupinou spolužáků. Třídní učitel tedy musí v systému inkluzivního vzdělávání zastávat řadu funkcí v oblasti řízení edukačního procesu. Mezi ně můžeme zařadit:

- Získávání a shromažďování diagnostických informací o žácích se SVP, vyhodnocovat je v týmu spolupracovníků a využívat je v edukaci.
- Koordinování inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu a vyhodnocování jejích výsledků.
- Týmově vypracovat individuální vzdělávací plán pro každého žáka se SVP, a pokud bude třeba, je nutné činit jeho průběžné korekce.
- Realizace setkávání všech aktérů inkluzivního procesu ve třídě a koordinace jejich spolupráce. (Havel, 2014)

V. Lechta (2010, s. 122) považuje za mimořádně důležité především tyto hlavní povinnosti a úkoly třídního učitele:

- „získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP, sledovat a vyhodnocovat v týmu spolupracovníků diagnostické údaje a jejich využití v edukaci;
- koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu;
- v týmu vypracovat IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, sledovat jeho úspěšné plnění a v případě potřeby činit průběžné korekce v plánu a v jeho realizaci;
- plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky;
- odpovídat za vedení pedagogické dokumentace o inkluzi, usměrňovat život

v žakovském kolektivu i v době mimo vyučování, koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.“

Havel (2013, s. 25-26) říká, že „inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje rovněž významný přínos pro učitele na jeho cestě k pedagogickému mistrovství. Zažívá různorodost, zjišťuje, že každé dítě má silné stránky, na nichž se dá stavět, a to ho nutí zamýšlet se nad pedagogickými postupy a strategií výuky, hledat nové cesty. Dává mu to také prostor k vlastní kreativitě a navíc je přirozeným způsobem veden k potřebě dalšího vzdělání. V neposlední řadě mu aktivní účast v procesu inkluzivního vzdělávání umožňuje jeho osobnostní a sociální růst.“

4.1. Obavy pedagogů spojené s inkluzivním vzděláváním

S inkluzivním vzděláváním se i dnes často pojí obavy učitelů, kteří se bojí přijímat žáky s určitými vzdělávacími potřebami, jelikož se s takovými situacemi ve své praxi nesešli, a díky tomu se necítí dostatečně odborně připraveni. Dalším argumentem učitelů bývá často strach z toho, že žáci se SVP připraví učitele o čas, který by měl věnovat ostatním žákům nebo že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany vedení školy. (Havel, 2014) Postojům učitelů k inkluzivnímu vzdělávání se ve svých výzkumech věnoval i M. Poměšil (2010). Z jeho výzkumu vyplynulo, že pedagogové se nejvíce bojí nedostačující podpory ze strany odborných pracovišť, vyšší pracovní zátěže, která by na ně byla kladena a také z vlastního nedostatku potřebných kompetencí. (Poměšil 2010 in Slepíčková, Pančocha, 2013, s. 37)

S podobnými závěry získanými na základě výzkumu přichází i Slepíčková a Pančocha et al. (2013). Výsledky jejich práce říkají, že „nejvyšší obavy pociťují učitelé v souvislosti s nedostatkem finančních a personálních zdrojů a v souvislosti se zvýšenou pracovní zátěží.“ Dále se objevují „obavy z vlastních nedostatečných znalostí a schopností, nedostatečné podpory ze strany odborných pracovišť, nemožnosti věnovat všem žákům adekvátní pozornost a obavy z omezení rozvoje a vzdělání žáků bez postižení.“ (Hájková, 2010) V dalším výzkumném šetření, které bylo provedeno ve spolupráci s pedagogy z praxe, se podařilo charakterizovat zvýšené nároky na inkluzivního pedagoga v těchto směrech: „využití edukačního času, příprava na vyučování, pedagogické kooperace, organizace žakovských kooperací a vnitřní individualizace vyučování.“ (Havel, 2013, s. 23)

Obdobné výsledky z výzkumných šetření, které jsou zacíleny na obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání, se objevují velmi často. Právě z těchto důvodů je zapotřebí snažit se tyto obavy učitelů odbourávat a to především kvalitní přípravou budoucích učitelů, jelikož počet žáků se SVP v současnosti ve školách hlavního vzdělávacího proudu stále narůstá. Je nutné využívat instituce v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání, které pomáhají připravovat pedagogické pracovníky (učitele, vychovatele či asistenty pedagoga). (Bartoňová, 2010, s. 17) Velmi přínosná pro postoje pedagogů je kladná zkušenost při vzdělávání žáků se SVP. To bylo potvrzeno i výzkumem, který provedli Giangreca et al. (1993). Bylo zjištěno, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání mohou ovlivnit vlastní pozitivní zkušenosti spojené s prací s žáky se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Tato skutečnost dokazuje důležitost oborových praxí studentů pedagogických fakult, které by měly právě z tohoto důvodu probíhat především na školách inkluzivně zaměřených. (Giangreca et al., 1993 in Hájková, Strnadová, 2010, s. 67)

Pančocha a Slepíčková (2013, s. 38) v rámci výzkumného šetření zjistili, „že studium speciální pedagogiky má významný vliv na akceptaci osob s různými druhy postižení i na postoje k inkluzi.“ Právě díky studiu speciální pedagogiky, nebo alespoň jejího začlenění do výuky na pedagogických fakultách, by se dalo ovlivnit smýšlení pedagogů. Rozhodně by to pedagogům pomohlo získat adekvátní kompetence, které dle výzkumných šetření postrádají. V současné době se „postupně rozšiřuje příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do jejich studia je začleněn předmět speciální pedagogika (většinou v délce 1-2 semestry). (Lechta, 2010, s. 182)

Hájková a Strnadová (2010) zdůrazňují, že v současné době je velmi aktuálním tématem vysokých škol příprava budoucích i stávajících učitelů na inkluzivní vzdělávání.

Díky výše zmíněným výčtům úkolů a povinností, které jsou kladeny na inkluzivní učitele, si můžeme lépe uvědomit, jak velký rozdíl je mezi učiteli, kteří vyučují na běžných typech škol a učiteli, vyučujícími na školách, ve kterých je podporováno inkluzivní vzdělávání. Velmi důležité je, aby učitel, vyučující na inkluzivní škole, ovládal základy speciální pedagogiky. To považuji za klíčové, protože díky této schopnosti se pak následně bude učitel lépe dařit získávat diagnostické informace o žácích se SVP. Snadněji se mu bude plánovat a následně realizovat inkluzivní výuku a může obrátněji usměrňovat chod žakovského kolektivu.

5. ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVÁCÍMI POTŘEBAMI

V této části diplomové práce se budu podrobněji věnovat pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve tento pojem definuji a následně se hlouběji zaměřím na popsání všech typů speciálních vzdělávacích potřeb.

Jak uvádí Havel, (2014) pojem speciální vzdělávací potřeby byl původně navržen v Anglii tzv. Warnockovým výborem ve zprávě (Warnock Committee Report), která se zabývala otázkou vzdělávání postižených dětí (Department for Education and Science 1978). Na základě následného zákona o vzdělávání z r. 1981 (Education Act of 1981) se přestaly používat různé kategorie postižení a speciální vzdělávací potřeby se staly administrativní kategorií označující všechny děti, které měly během školní docházky potíže s učením.

Mittler (2000) a Norwich (2010) však poukazují na skutečnost, že nelze rozvíjet inkluzivní systém, používáme-li stále diskriminující výrazy, jako je právě žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Utváří to jisté stereotypy v jednání a myšlení lidí a podporuje tzv. nálepkování. (in Kratochvílová, 2013, s. 17) Toto nálepkování mívá častokrát za následek segregaci daného žáka od ostatních spolužáků. Kvůli tomuto důsledku bývá pojem žák se SVP mnohými dnešními zahraničními i domácími autory nahrazován pojmy, jako jsou např. „žák s rozmanitými schopnostmi (Kasíková & Straková [Eds.], 2011), žák s bariérami na cestě k učení a participaci či žák s potřebou podpůrných opatření (Hájková & Strnadová 2010, s. 18).“ (in Kratochvílová, 2013, str. 17)

Stále častěji slýchaný pojem žák se SVP označuje tedy ty žáky, kteří se nějakým způsobem odlišují od ostatních, které společnost vnímá jako „v normě“. (Kratochvílová, 2013) Tento termín se samozřejmě objevuje i ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pojem je vysvětlen v §16, který vymezuje, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (www.msmt.cz)

Mezi žáky se zdravotním postižením řadíme žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým, s mentálním, s autismem, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním jsou žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování. Za žáky se sociálním

znevýhodněním považujeme ty, kteří pocházejí z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Dále žáky, co jsou ohroženi sociálně patologickými jevy, žáky s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Pak také žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. (Pipeková et al., 2010)

Nyní bych ráda blíže popsala zdravotní postižení žáků, kteří se vyznačují určitými speciálně vzdělávacími potřebami. Rovněž se zmíním i o žácích mimořádně nadaných. U všech poukážu především na to, jak s takovými dětmi ve školách pracovat.

5.1. Žák s tělesným postižením

„Tělesné postižení vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí (kosti, klouby, šlachy, svaly) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní svalstvo). Z hlediska času vzniku může jít o tělesné postižení vrozené nebo získané v kterémkoli období života.“ (Lechta, 2010, s. 236)

Jestliže žák s tělesným postižením navštěvuje běžnou základní školu, je zapotřebí, aby při formě této inkluze, která je spojena se specifickými nároky, byly vytvářeny příznivé podmínky. Je potřebné, aby učitel, který v této třídě bude vyučovat, byl dostatečně kvalifikovaný v oblasti speciální pedagogiky. Taktéž je vhodné, aby učitel komunikoval s lékařem dítěte, díky kterému může získat potřebné informace o zdravotním stavu žáka. Nutností je zde i spolupráce učitele s rodiči žáka. Od rodičů je možno dostávat informace, které umožní učiteli hlouběji poznat specifika žáka a díky tomu pak následně zlepšovat individualizaci jeho vyučování.

Hlavním úkolem při vzdělávání žáka s tělesným postižením na primární škole je především to, aby získal podle individuálních předpokladů určité vědomosti a dovednosti. Nedílnou součástí je také to, aby u něj byly rozvíjeny schopnosti a zájmy, které by formovaly jeho pozitivní osobní vlastnosti. (Lechta, 2010) Při vytváření rozvrhu je nutné brát v potaz přístupnost učebny, ve které bude výuka probíhat. Rovněž je potřeba dbát na vhodné sezení imobilních žáků. (Bartoňová, Pitnerová, 2012) V případě vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) je třeba „modifikovat obsah učiva nebo edukační postupy s ohledem na omezený vývoj pohybových či komunikačních dovedností, poruchy učení, zaostávání žáka v důsledku náročné léčby atd. Je třeba dbát i na nadprůměrné schopnosti žáka.“ (Lechta, 2010, s. 244) Mezi další podpůrná opatření spadá i podpora ze strany asistentů pedagoga.

5.2. Žák se zrakovým postižením

Vzdělávání žáků, kteří mají určité zrakové postižení, se u nás uskutečňuje ve školách určených pro zrakově postižené nebo pak v současné době stále častěji ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Každý z těchto typů škol představuje určitá pozitiva. Školy pro zrakově postižené jsou velmi dobře vybaveny různými didaktickými, optickými i kompenzačními pomůckami, které se využívají během výuky jednotlivých předmětů. Rovněž je pro tyto žáky uzpůsobeno vhodně prostředí pro jejich pohyb. Především se zde nenacházejí překážky, které by bránily pohybu, popisky jsou uváděny v Braillově písmu a v prostorách školy se objevuje kontrastní barevnost. Výhodou jsou samozřejmě učitelé, kteří jsou způsobilí pro práci s takto postiženými žáky. Tyto školy nabízejí rovněž logopedickou péči a různé terapie.

Dalo by se tedy říci, že škola pro zrakově postižené je ideálem. Ovšem společné vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu s sebou přináší jedno velké pozitivum, kterým je střetávání se se světem vidících, což přispívá velkým dílem ke snadnější socializaci. Pokud škola přijme žáka se zrakovým postižením, je nutné, aby brala v potaz jeho individuální potřeby. (Bartoňová, Pitnerová, 2012) „Uveďme např. vhodné rozmístění a uskladnění speciálních pomůcek pro dosažení dobré míry koncentrace, optimální strukturu prostředí, vybavení optickými, mechanickými a elektronickými pomůckami (lupy, počítač apod.) a dostupnost vizuálních, hmatových a akustických médií (vhodná struktura, velikost, forma, kontrast) odpovídající možnosti zrakové práce daného žáka.“ (Bartoňová, Pitnerová, 2012, s. 108) Velmi důležité je také, aby žák seděl ve třídě na takovém místě, které je přiměřeně osvětleno. Musí se dbát na individuální potřebu žáka, a tak pokud je třeba, musí se intenzita osvětlení zvýšit nebo pak naopak snížit, aby nedocházelo k oslňování. Světelné podmínky mají totiž zásadní vliv na kvalitu práce a soustředění. (Bartoňová, Pitnerová, 2012)

Na začleňování žáků se zrakovým postižením do běžných škol existuje více názorů. Je nutností posuzovat dítě individuálně (věk, zdravotní stav, intelekt, prognózy jeho postižení). Jeden z názorů říká, že je vhodnější, aby žák nejdříve absolvoval počáteční vzdělávání ve speciální škole a to z důvodu, aby si osvojil Braillovo písmo, zlepšoval se v prostorové orientaci a mobilitě, získal lepší smyslovou přípravu apod. (Požár a kol., 1996 in Lechta, 2010)

Dalším názorem je, že žák se zrakovým postižením, by měl být začleněn do běžné školy již od 1. třídy. Je zde spatřována výhoda v tom, že se žák od počátku vzdělává s intaktními spolužáky a tím se usnadní jeho adaptace. Nezbytností je v tomto případě ale vysoce kvalifikovaný pedagog, který žáku věnuje „zvýšenou péči a vybuduje u něj všechny specifické dovednosti, které by jinak získal ve speciální škole.“ (Lechta, 2010, s. 205) Rovněž nesmí chybět spolupráce pedagogů se speciálními vzdělávacími centry určených pro žáky se zrakovým postižením. (Lechta, 2010)

5.3. Žák se sluchovým postižením

V případě, že začleňujeme žáka se sluchovým postižením do běžného typu školy, je nutné si uvědomit, že toto postižení vyvolává zejména bariéry v oblasti komunikace a také přirozeného osvojování si mluvené řeči. I přesto se objevují názory odborníků, kteří říkají, že žáci se sluchovým postižením, kteří se vzdělávají na školách hlavního vzdělávacího proudu, „často vykazují celkově lepší školní a řečové výkony než žáci ve škole pro sluchově postižené“. (Bartoňová, Pitnerová, 2010, s. 141) Velkým plusem je i skutečnost, že tito žáci nemusí dojíždět do vzdálených speciálních škol, nebo bydlet na internátě. Samozřejmě se vyskytují i nevýhody spojené se začleňováním do běžných škol. „Učitel běžné školy si nemusí vždy uvědomovat, že žák se sluchovým postižením vyžaduje speciální přístup a nemá z vyučování dostatečný zisk. Může se ve třídě běžné školy cítit izolovaně, nešťastně či přetíženě. Výuka probíhá ve třídách se špatnou prostorovou akustikou a zvýšenou hladinou hluku.“ (Bartoňová, Pitnerová, 2010, s. 141)

„V edukačním procesu je důležité, aby pedagog zohledňoval specifika osobnosti a komunikační schopnosti žáka se sluchovým postižením.“ (Lechta, 2010, s. 230) Dále je nutné, aby pro tyto žáky bylo zajištěno vhodné akustické prostředí třídy, jelikož případný okolní hluk může znemožňovat porozumění. Velmi vhodné je, aby třída nebyla situována do rušné ulice. Při inkluzivním vzdělávání dětí se sluchovým postižením je nutno zabezpečit určité materiální podmínky, mezi které řadíme například „pomůcky na zesílení zvuku, infraporty, televize, DVD, meotar, dataprojektory, osobní počítače, počítačové programy, titulkové programy“ (Lechta, 2010, s. 231) a další. Nezbytná je zajistit vhodné interní personální podmínky a to v oblasti „informovanosti pedagogických pracovníků o sluchovém postižení, jeho důsledcích a nácvik některých strategií, které napomohou nejen při osvojování učiva, ale i při opakování, zkoušení

a zapojení žáků do komunikace v rámci vyučovacího procesu a do života třídy.“ (Lechta, 2010, s. 231) Učitelé by si měli osvojit určité učební strategie. Jedná se o to, aby učitel vždy mluvil tváří k žákovi se zřetelnou výslovností a přirozeným rytmem řeči. Neměl by při výkladu procházet třídou, nebo se otáčet k tabuli, „protože v tom případě absentuje jeden kanál, ze kterého žák získává informace, a to je odezírání (vizuální vnímání řeči).“ (Lechta, 2010, s. 231) Učitel si musí uvědomovat i skutečnost, že žák potřebuje k vypracovávání úkolů více času. (Lechta, 2010)

5.4. Žák s mentálním postižením

Do skupiny žáků se SVP řadíme i žáky s mentálním postižením. Vašek (1996 in Lechta, s. 250) definuje mentální postižení jako „souborné označení pro výrazně podprůměrnou úroveň obecné inteligence (IQ nižší než 70), která se projevuje už v útlém věku a která způsobuje i poruchy přizpůsobování se. Etiologicky vzniká z organické poruchy mozku (oligofrenie, demence) nebo je sociálně podmíněná. „Žáci s mentálním postižením jsou zpravidla vzdělávání ve speciálních školách, navštěvují základní školy praktické nebo základní školy speciální.“ (Bartoňová, Vítková et al., 2010, s. 254) V současnosti, kdy se inkluzivní vzdělávání dere do popředí, se můžeme setkat stále častěji s tím, že se děti s mentálním postižením vzdělávají i ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Těmto žákům jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány (IVP) díky nimž mohou úspěšně absolvovat i běžný typ školy.

Aby bylo vzdělávání žáků s mentálním postižením účinné a efektivní, je nutností, aby do něj byly aktivně zapojeny i rodiny těchto dětí. Lechta (2010, s. 261) popisuje podmínky, které by měla rodina pro zajištění úspěšné inkluze dítěte s mentálním postižením splňovat. Rodina by tedy měla:

- „zabezpečit dopravu do školy a zpět;
- úzce spolupracovat se školou, ale ne v podobě „úplné zodpovědnosti“ za výsledek edukace;
- podílet se na tvorbě a realizaci IVP;
- zprostředkovat učiteli poznatky o změnách v chování dítěte“

Lechta (2010, s. 261) dále uvádí, že „ při zařazování dětí a žáků s mentálním postižením do škol běžného typu musí být nutně splněny určité podmínky a postupy ze strany dítěte s postižením, rodiny dítěte a školy:

- žák je celkem schopen plnit požadavky vzdělávacího programu;
- nenarušuje svým zdravotním stavem, chováním a projevy průběh výchovně-vzdělávacího působení učitele a pozornost ostatních žáků;
- nevyžaduje nadměrnou individuální pomoc a péči učitelů a ostatních zaměstnanců školy na úkor ostatních žáků.“

Jestliže jsou všechny tyto výše zmíněné podmínky splněny, je nutné, aby na začlenění žáka s mentálním postižením byla připravena i škola, kterou by daný žák navštěvoval. Pedagogové by měli mít dostatečné vědomosti z oblasti speciální pedagogiky. Rovněž je důležité, aby dokázali aktivně spolupracovat s dalšími odborníky, aby zvládli vytvořit vhodné klima ve třídě, kde bude daný žák vzděláván a aby při edukaci žáka využívali vhodné metody, formy a postupy. Učitelé musí respektovat pracovní tempo dítěte a brát v potaz specifika jeho osobnosti. Velmi důležitou podmínkou, která by měla být ze strany školy splněna, je úzká spolupráce s rodiči. (Lechta, 2010)

Jestliže budou veškeré podmínky naplněny, nebrání nic tomu, aby do škol hlavního vzdělávacího proudu, byli začleňováni žáci s mentálním postižením. Těmto dětem to umožňuje vzdělávat se v místě bydliště či jeho blízkosti a tím si tak vytvářet a udržovat kontakt s ostatními dětmi bez postižení.

5.5. Žák s poruchou autistického spektra (PAS)

„Autismus ovlivňuje komunikační schopnost a sociální dovednosti dítěte, jeho hru, představitost a myšlení. Může zasahovat i do motoriky – v závislosti na celkové úrovni dítěte. Má širokou škálu projevů: od sociální uzavřenosti dítěte po dítě, které vyrušuje, ale sociálně se zapojuje.“ (Lechta, 2010, s. 270)

V současnosti jsou u nás žáci s PAS vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů. Pro školy, ve kterých se tyto žáci vzdělávají, musí úzce spolupracovat s poradenskými zařízeními. Díky této kooperaci mohou tato poradenská centra žákům s PAS zajistit asistenta pedagoga, školního psychologa či školního speciálního pedagoga.

Začleňování žáka s PAS je postupný proces, na kterém se značnou mírou podílí pedagogové, prostředí školy a rodina dítěte. Pro děti s PAS představuje jejich začlenění mezi ostatní žáky přínos především v oblasti sociální integrace. Děti se tak naučí fungovat ve skupinových situacích. Velmi vhodné je i příprava třídního kolektivu na příchod spolužáka s PAS. Je potřeba vytvořit takové klima třídy, aby ostatní žáci rozuměli zvláštnostem daného dítěte a aby v žádném případě nedocházelo k různým typům šikany. (Lechta, 2010)

Lechta (2010, s. 267) říká, že „před samotným rozhodnutím o integraci je třeba odpovědět si na otázky:

- Je dítě „verbální“?
- Jaké jsou jeho akademické schopnosti?
- „Zvládá“ velkou skupinu dětí a dokáže v ní fungovat?
- Jak dítě „zvládá“ více smyslových podnětů současně?
- Je schopno zaměřit svou pozornost a na jaké podněty?
- Mělo dítě v minulosti problémy „zvládnout běžnou třídu“?
- Jak může zvolená škola dítěti s autismem pomoci?
- Nevytvářejí intelektuální schopnosti dítěte s autismem mylnou iluzi o tom, co dokáže v běžných podmínkách, a tím i nadnesená očekávání?“

Závěrem je nutné vyzdvihnout hlavní předpoklady k úspěšnému začlenění žáků s PAS. Řadíme sem především pedagogy, kteří jsou dostatečně informovaní, dále je zapotřebí, aby škola zajistila asistenta pedagoga, aby dbala na školní i třídní klima a aktivně přistupovala ke spolupráci s poradenskými centry. (Klenková, Vítková et al., 2011)

5.6. Žák s vadami řeči

Mezi žáky se SVP řadíme také žáky s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS). „Obtíže v komunikaci mohou být samostatnou poruchou, přinášející danému žákovi řadu nesnází při rozvoji jeho kompetencí a při edukačním procesu.“ (Bartoňová, Vítková et al., 2010, s. 136) Děti s diagnostikovanou NKS se mohou vzdělávat buďto formou skupinové integrace, která probíhá v logopedických třídách v běžných základních školách nebo v základních školách logopedických. Další možnost představuje individuální integraci, při které jsou děti s NKS vzdělávány v běžných základních školách. (Bartoňová, Vítková et al., 2015)

Při vzdělávání žáků s NKS je velmi důležité, aby učitelé v edukačním procesu využívali individuálních přístupů a volili vhodné metody a formy práce. Je nutností, aby učitelé spolupracovali s poradenskými centry či se speciálními pedagogy, pracujícími buďto v dané škole nebo v některém blízkém školském zařízení. (Bartoňová, Vítková et al., 2010) Pokud to situace vyžaduje, je možno zajistit, aby byly žákům s NKS vytvořeny individuální vzdělávací plány. Škola by měla rovněž zajistit podpůrná opatření, mezi která řadíme například speciální kompenzační pomůcky, učební pomůcky, učebnice.

Dále se jedná o možnost „zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků.“ (Bartoňová, Vítková et al., 2015) Tímto je pak možno zajistit, aby byl žák všestranně a efektivně rozvíjen.

Bartoňová a Vítková (2010 in Bartoňová, Vítková et al. 2015) popisují základní podmínky pro úspěšnou edukaci žáků s NKS:

- „individuální logopedická intervence, prolínající se všemi vzdělávacími oblastmi,
- individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů,
- možnost vzdělávání žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů,
- informovanost všech vyučujících o problematice narušené komunikační schopnosti žáka,
- vhodné klima třídy,
- snížený počet žáků ve třídě,
- zohledňující přístup ke klasifikaci,
- spolupráce s rodiči,
- spolupráce se speciálně pedagogickým centrem,
- spolupráce s odbornými lékaři.“

Tyto výše popsané podmínky krásně shrnují to, co je pro vzdělávání žáků s NKS v běžných základních školách nejdůležitější a školy by se měly postarat o to, aby byly tyto podmínky naplňovány.

5.7. Žák se specifickými poruchami učení nebo chování

V současné době je nemožné si nepovšimnout, že dochází k výraznému nárůstu počtu dětí se specifickými poruchami učení (dále je SPU) nebo chování. Šauerová, Špačková a Nachlebová (2012) uvádějí, že kvůli SPU dochází u jedince k nepříznivému působení při vzdělávání, na základě SPU dochází také k ovlivnění jedincova osobnostního rozvoje a intelektových a kognitivních funkcí.

Z těchto důvodů je zapotřebí, aby zmíněným funkcím byla věnována zvýšená pozornost a aby byly dostatečně vhodnými metodami rozvíjeny.

Šauerová, Špačková a Nachlebová (2012, s. 22) definují SPU následovně. „Specifické poruchy učení jsou poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti.“

Matějček (1995 in Michalová, s. 15) říká, že „poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“

V současné době jsou u nás rozlišovány tyto druhy specifických poruch učení:

- „Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení.
- Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu, zejména psaní.
- Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu.
- Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, počítání.

Mezi méně časté patří Dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebních schopností) a dyspraxie (porucha motorické obratnosti).“ (Šauerová, Špačková, Nachlebová, 2012, s. 26)

I v případě žáků se SPU je velmi důležité, aby pedagogové byli dostatečně vzděláni a informovaní v oblasti specifických poruch učení a aby dokázali aktivně komunikovat s pedagogickými poradenskými zařízeními. Je vhodné, aby docházelo i ke kooperaci mezi učiteli a speciálními pedagogy.

Učitelé by měli přistupovat k žákům se SPU individuálně a je zapotřebí, aby při výuce brali v potaz aktuální dosaženou úroveň vědomostí daných žáků. Žáci musí být pedagogem dostatečně motivováni a nesmí docházet k jejich přetěžování. (Šauerová, Špačková, Nachlebová, 2012)

Žáky se specifickými poruchami chování (dále SPCH) definuje Vágnerová (1999 in www.speczs.cz) takto: „Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň šest měsíců) narušovány sociální normy“.

Mezi nejčastější poruchy chování řadíme nekázeň, vzdorovitost, negativismus, lhaní, záškoláctví, patologické závislosti, krádeže a šikana.

Šauerová a Donevová (2008 in Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 40) uvádějí přehled symptomů SPCH následovně:

- „neadekvátní odpověď organismu na podráždění;
- nedostatečná či nevhodná regulace činnosti vzhledem k požadavkům situace;
- slabé udržení pozornosti a její nestálost;
- zhoršená paměť;
- opožděný vývoj vnitřní řeči a dodržování pravidel;
- obtíže v řízení emocí;
- oslabená schopnost řešit problémy;
- výkyvy v pracovní křivce;
- hyperaktivita“

Pro práci s žáky se SPCH je nezbytné, aby škola a pedagogové úzce spolupracovali s výchovnými poradci, školními psychology či speciálními pedagogy a v neposlední řadě se školskými poradenskými zařízeními jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče. Významnou roli hraje i komunikace s rodiči žáků.

Učitelé by měli být schopni volit adekvátní metody a postupy práce, k žákům se SPCH by měli přistupovat individuálně. V určitých případech je možné vypracovat individuální vzdělávací plán.

5.8. Žák mimořádně nadaný

Mezi žáky se SVP řadíme i žáky mimořádně nadané, kterým se věnuje §17 Školského zákona. Davis & Rimm (1998) a Hájková (2005) připomínají základní zásady práce s těmito žáky v běžné třídě:

- Výuka by měla být dostatečně náročná a je třeba se vyvarovat tomu, aby se žáci nudili.
- Je vhodné umožnit těmto dětem, aby pracovaly vlastním rychlejším tempem, méně procvičovaly a tím jim byl umožněn postup dopředu.
- Mimořádně nadané děti potřebují více samostatnosti při studiu a také při rozhodování se a při hodnocení své vlastní práce.
- Výuka by měla být založena z velké části na autentickém učení, v němž dominuje bádání a zkoumání.
- Ve věkově homogenních třídách tyto děti často nenalézají motivující konkurenci, ale ani pochopení a porozumění ze strany spolužáků. Doporučuje se tedy umožnit těmto dětem styk s intelektuálními vrstevníky (Davis & Rimm, 1998, Hájková, 2005 in Havel, 2014)

V souvislosti s žáky, kteří se vyznačují určitými speciálně vzdělávacími potřebami, je velmi důležité neopomenout novelu Školského zákona. V ní je uveden pojem podpůrná opatření. Ta představují nutné úpravy ve vzdělávání, která mají za cíl zkvalitnit vzdělávání žáků se SVP. V následující kapitole blíže popíši, v čem tato podpůrná opatření spočívají.

6. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V březnu roku 2015 došlo k novelizaci Školského zákona a změna se dotknula i výše zmiňovaného §16. Pojem speciální vzdělávací potřeby je i přes kritiku nadále zachován, ale objevuje se zde další termín podpůrná opatření. §16 tedy nyní zní takto: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami

mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (www.sbirka.cz)

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Tato podpůrná opatření různých druhů či stupňů se mohou kombinovat. Podpůrná opatření spadající do prvního stupně může škola realizovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. Jinak tomu je v případě podpůrných opatření druhého až pátého stupně, kdy je nezbytné pro jejich uplatnění doporučení školského poradenského zařízení. (www.sbirka.cz)

Do podpůrných opatření řadíme „poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování 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, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými 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 dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (www.sbirka.cz)

Nyní se pokusím blíže popsat významná podpůrná opatření, jako jsou asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán a pedagogicko-psychologické poradenské služby.

6.1. Asistent pedagoga

Vedle učitele se v poslední době ve školách, které jsou inkluzivní, objevuje nový pedagogický pracovník a tím je asistent pedagoga. „Jedná se o podpůrnou personální službu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu asistentovi pedagoga poskytují i odborní pracovníci školských poradenských zařízení.“ (www.msmt.cz)

„Asistent pedagoga poskytuje pomoc přímo ve třídě, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi není ani žádoucí, ani efektivní, pokud je AP s dítětem „odsouván“ mimo třídu, mimo běžnou výuku, mimo třídní kolektiv. Někdy sice může pomoci, pokud má dítě možnost projít si probíranou látku individuálně, v klidu mimo kolektiv třídy, praxe však zároveň ukazuje, že „odsouvání“ dítěte mimo třídní dění je kontraproduktivní.“ (www.majinato.cz)

V září 2012 vstoupila v platnost novela zákona č. 198/2012 Sb. o pedagogických pracovnících, kterou se mění zákon č. 563/2004 Sb. Novela se mj. dotýká asistentů pedagoga, a to konkrétně úrovně jejich dosaženého vzdělání.

„MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání (dále jen NÚV) připravilo metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, jehož využití je jedním z podpůrných opatření dle novelizovaného § 16 školského zákona.

Metodické doporučení podává přehled vhodných postupů při zřizování funkce asistenta pedagoga počínaje postupy, jak zvážit jeho potřebnost v dané třídě, skupině či oddělení, přes postup ředitele školy při žádání finančních prostředků, uzavírání smluv a stanovení náplně práce, až po zapojení asistenta pedagoga do chodu školy. Obsahuje rovněž doporučení pro spolupráci asistenta pedagoga a učitele či učitelů a pro metodické vedení a podporu asistenta.“ (www.msmt.cz)

Současná legislativní úprava rozeznává dvě úrovně asistentů, které se liší i požadavky na jejich vzdělání:

- asistent pedagoga, který vykonává „přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (www.novaskolaops.cz) – takový asistent musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a základní pedagogickou kvalifikaci (alespoň kurz pro asistenty pedagoga);

- asistenta pedagoga, který vykonává „přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích“ (www.novaskolaops.cz) – takový asistent nemusí mít maturitu, stačí mu výuční list nebo i jen základní vzdělání, i zde je ale podmínkou minimální pedagogická kvalifikace (alespoň absolvování kurzu pro asistenty pedagoga).

Hlavní činnosti asistenta pedagoga zahrnují především individuální pomoc žákům, aby u nich docházelo ke snadnějšímu začleňování a zvyknutí si na prostředí školy. Dále se jedná o individuální pomoc žákům s probíraným učivem, pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků a při spolupráci s rodiči žáků. (www.msmt.cz)

„Konkrétní náplň práce – rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě podkladů a doporučení SPC, na základě skutečných potřeb žáka a na základě podmínek ve škole. Příklad náplně práce asistenta pedagoga:

- každodenní činnosti ve třídách dle rozpisu týdenního rozvrhu
- pomoc žákům při pěstování základních norem chování ve školním prostředí
- pomoc učitelům se žáky, které mají výukové a kázeňské problémy (obtížné chápání učiva, jazyková bariéra, konfliktní situace)
- asistence v hodinách naukového a výchovného zaměření
- spolupráce s učitelem ve vyučovacích předmětech, které jsou náročné na organizaci
- samotná práce se žáky v době vyučování i mimo vyučování
- individuální práce s určenými žáky ve vyučovacích hodinách pod vedením učitele
- zajišťování dozoru nad žáky během vyučování i v době přestávek a odchodů žáků ze školy
- doprovod žáků na akce mimo školu“ (www.novaskolaops.cz)

Mimo požadavků na vzdělání asistenta pedagoga, které jsou uvedeny v legislativě, vyžaduje práce asistenta i další kvalifikační předpoklady, schopnosti a dovednosti. Samozřejmě bude hrát v těchto předpokladech důležitou roli to, k jakým žákům bude daný asistent přidělen. Další schopnosti a předpoklady asistenta pedagoga představují

například dobrý vztah k dětem, empatie, trpělivost, schopnost komunikovat s žáky, pedagogem i rodiči žáků. (www.asistentpedagoga.cz)

Na konec bych ráda znovu zdůraznila, že asistent pedagoga je nezbytným článkem pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Bez něj by bylo vzdělávání žáků se SVP v běžné škole velmi obtížné. Je nutné taktéž další vzdělávání asistentů pomocí seminářů, kurzů a podobně. A v neposlední řadě je žádoucí, aby docházelo ke kvalitní spolupráci asistentů s pedagogy. To je dle mého názoru hlavní krok k úspěchu.

6.2. Individuální vzdělávací plán

Vzdělávání žáků se SVP ve školách hlavního proudu se uskutečňuje na základě individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Jedná se o jeden z nejdůležitějších prvků z balíčku podpůrných opatření. „Podmínky pro vzdělávání žáků podle IVP stanoví § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. V roce 2008 vypracoval Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) v Praze na podnět MŠMT doporučenou strukturu IVP, kterou mohou školy využít při tvorbě IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Jedná se o materiál, na kterém by se mělo pracovat během celého školního roku. Má být aktualizován a doplňován na základě praktických zkušeností. Za zpracování IVP žáka je zodpovědný ředitel školy. Jedná se však o práci týmovou a podílí se na ní odborní pracovníci SPC či PPP, jejichž úkolem je především pomoc a konzultace při tvorbě plánu. Dále jej tvoří třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, asistent pedagoga a taktéž rodiče dítěte. Je možné, aby se na něm podílel například výchovný poradce či školní psycholog.

IVP je sestavován na základě školského vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy, vychází také ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření a z vyjádření rodičů žáka. IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy a je doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. (Bartoňová, Pitnerová, 2012)

IVP obsahuje všechny skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka, zejména:

- „údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,

- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria,
- potřebu dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností (např. čtení Braillova bodového písma, psaní na Pichtově psacím stroji, práce se speciálními informačními technologiemi, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených, výuka prostřednictvím znakového jazyka, individuální logopedická péče, náprava specifických poruch učení nebo chování) nebo dalšího pracovníka podílejícího se na práci se žákem. U žáka se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah. V případě potřeby zajištění nezbytné pomocné činnosti se uvede návrh na zapojení občana ve výkonu civilní služby apod.“ (Bartoňová, Pitnerová, 2012, s. 8)

Mezi další náležitosti, které by měly být v IPV žáka obsaženy, zahrnujeme rovněž „způsob úpravy prostředí, formu denního režimu (předměty, fotografie, piktogramy atd.), individuální metody a postupy výchovně vzdělávací intervence.“ (Bartoňová, Pitnerová, 2012, s. 8)

IVP je závazný dokument, který podporuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Je nutností klást důraz na kooperaci ze strany rodiny, školy, poradenských pracovišť. Právě díky spolupráci těchto článků je možné docílit výrazného zlepšení ve vývoji žáka. (Bartoňová, Pitnerová, 2012)

6.3. Pedagogicko-psychologické poradenské služby

„V souvislosti se společenským vývojem posledních deseti let v ČR se mění požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. V důsledku toho se mění jak obsah poradenských činností, tak systém poradenských institucí a význam poradenských služeb postupně vzrůstá.“ (Bartoňová, Vítková in Lechta 2010, s. 171)

Hlavním úkolem pedagogicko-psychologických poradenských center je především nabízet podporu a odbornou pomoc při řešení problémů spojených s psychickým a sociálním vývojem žáků v průběhu edukačního procesu. Dále také pomoc při prevenci sociálně patologických jevu, při volbě povolání. Tato odborná

pomoc se uskutečňuje formou diagnostiky, intervence, konzultací a poskytováním informací. (Bartoňová, Vítková in Lechta 2010)

„Systém pedagogicko-psychologického poradenství tvoří v ČR školská poradenská zařízení (tj. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a školní poradenská pracoviště. Tato zařízení jsou zřizována dle §116 zákona č. 561/2004 Sb.

Poradenské služby poskytují také střediska výchovné péče (SVP). Ta zatím status školského poradenského zařízení nemají – jsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která jsou vymezena zákonem č. 109/2002 Sb. Jejich zařazení do systému pedagogicko-psychologického poradenského systému však lze v následujících letech očekávat.“ (www.nuv.cz)

6.3.1. Školní poradenská pracoviště

Mezi poradenské pracovníky na školách řadíme výchovného poradce, školního metodika prevence dále pak kariérového poradce a v současné době se stále více na školách objevuje pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga. (Bartoňová, Pitnerová a kol., 2012)

6.3.2. Školská poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Hlavní pracovní náplní PPP je především přímá práce s dětmi a žáky, kteří spadají do věkové kategorie od 3 let do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání. Činnost PPP je soustředěna i na rodiče těchto dětí a probíhá buďto formou individuální péče, ale rovněž formou skupinové práce. PPP vypracovává doporučení, díky kterým se následně volí nebo upravuje vzdělávací cesta žáků. Žáci jsou pod vedením PPP pozitivně ovlivňováni k získávání a upevňování poznatků, k utváření postojů, názorů a hodnot. Mimo to se PPP zaměřují i na kariérové poradenství, na prevenci sociálně patologického chování u dětí a dospívajících a jsou nápomocny i učitelům při rozvíjení jejich pedagogicko-psychologických kompetencí. (www.nuv.cz)

Bartoňová a Pitnerová (2012, s. 11) uvádějí, že „činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších

problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.“

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Hlavní činnost SPC se soustředí na poradenské služby určené dětem a mládeži s určitým druhem postižení. Snaží se jim zajistit speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči. Poskytuje těmto dětem odbornou pomoc při pedagogické a sociální integraci a kooperuje s rodinou, školou a odborníky. SPC se zaměřují na děti v předškolním věku v péči rodičů, dále pak na žáky integrovaných do škol a také na pomoc dětem a mládeži s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kvůli kterému nemohou navštěvovat běžné školy. V těchto případech se jedná o děti ve věku od 3 do 19 let. (www.nuv.cz)

Střediska výchovné péče (SVP)

Primární činností SVP je nabízet dětem a mládeži pomoc, možnost konzultací a především „předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí.“ (www.nuv.cz)

Rovněž se střediska soustředí na předávání odborných informací a pomoci pedagogům v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, u kterých se objevují poruchy chování nebo na ně působí negativní jevy. (www.nuv.cz)

Pedagogicko-psychologické poradenské služby hrají velkou roli v inkluzivním vzdělávání. Je potřeba, aby se dbalo na řádnou spolupráci škol a rodin s těmito poradenskými centry. Pomáhají při řešení problémů dětí, působí preventivně, zjišťují příčiny poruch chování či učení, podporují integraci žáků se zdravotním postižením v běžných školách a poskytují okamžitou pomoc.

Velkou roli v rozvoji inkluzivního vzdělávání v České republice představují nejen legislativní dokumenty, zákony či výše zmíněná podpůrná opatření, ale i projekty, které velkým dílem inkluzi podporují a přicházejí s pozitivními výsledky, které v současné době považují za velmi důležité. V mojí diplomové práci bych ráda zmínila projekt nesoucí název Férová škola. Vybrala jsem si ho z toho důvodu, že škola, na které budu provádět výzkum, získala certifikát Férová škola. Díky tomuto certifikátu je potvrzeno, že se jedná o školu podporující inkluzivní vzdělávání. Tento projekt

považuji za velmi významný, jelikož není jednoduché toto ohodnocení získat. Škola musí splňovat řadu náročných podmínek, aby jí byl certifikát udělen.

7. PROJEKT FÉROVÁ ŠKOLA

V této části méj diplomové práce bych ráda zmínila projekt podporující rozvoj inkluzivního vzdělávání v České republice. Jedná se o projekt Ligy lidských práv, který nese název Férová škola. Je zacílený na „podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí.“ (www.ferovaskola.cz) Tento projekt ve své práci zmiňuji především z toho důvodu, že se praktická část bude týkat základní školy, která se pyšní certifikátem Férové školy.

Projekt Férová škola si zakládá na otevřeném a individuálním přístupu ke každému žákovi a jeho specifickým potřebám. Není důležité, zda se jedná o žáka nadaného nebo žáka znevýhodněného. Je důležité, aby u všech žáků byl rozvíjen jejich plný potenciál. Tento projekt je vystavěn na právu na rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání. (www.ferovaskola.cz)

Projekt Férová škola uděluje školám, které se do projektu zapojí, certifikát kvality. Jestliže má určitá škola zájem o získání tohoto certifikátu, musí se do projektu přihlásit. Poté následují úkoly a podmínky, které musí daná škola splnit. „Aby škola mohla získat certifikát, musí naplňovat Standardy Férové školy, které jsou rozděleny do následujících oblastí školní inkluze:

- Kultura (školní kultura, politika, postoje)
 - I. Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).
 - II. Každý žák je důležitý.
 - III. Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.
 - IV. Pokud žák není v edukaci úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.
- Podmínky (materiální, organizační, personální)
 - I. Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.
 - II. Všechny školní třídy jsou heterogenní.
 - III. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
 - IV. Školní volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu

na jejich rodinné zázemí či postižení.

- Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení)
 - I. Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
 - II. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.
 - III. Žáci jsou spoluvůrci svého edukačního procesu.
 - IV. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

- Relace (vztahy, komunikace, spolupráce).
 - I. V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, u koho, s čím a kdy je možné komunikovat.
 - II. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
 - III. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
 - IV. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.“
(www.ferovaskola.cz)

Základní školy, které mají zájem získat certifikát Férová škola, musí splňovat minimálně úroveň I. stupně v každé ze čtyř tematických oblastí školní inkluze. (www.ferovaskola.cz)

Závěrem bych ráda vyzdvihla důležitost tohoto projektu. Díky němu se daří inkluzivní vzdělávání rozvíjet a podporovat. Velkou roli hrají i internetové stránky tohoto projektu, kde je možné nalézt odborné rady, dokumenty, materiály ověřené praxí. Pedagogům je zde nabízena možnost sdílet svoje zkušenosti a propagovat svoji školu. Je zde rovněž poskytována pomoc rodičů, které je dle mého názoru v mnohých případech velmi důležitá.

SHRNUTÍ

Inkluze představuje v současnosti směr, kterým se české školství ubírá. Je velmi podporováno jak ze strany Evropské unie, tak i ze strany České republiky. V nynější době dochází ze strany politiků k výrazným změnám na poli inkluzivního vzdělávání a tímto se rychle rozšiřuje. Mezi nejvýznamnější kroky našich politiků, které inkluzi podporují, patří především novela školského zákona. „Novela školského zákona zavádí systém nárokových podpůrných opatření. V současné době školy mají zákonem stanovenou povinnost poskytovat podporu a zajišťovat nezbytné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nikde ale není stanoveno, co tyto nezbytné podmínky jsou. Novela zákona jednoznačně stanovuje, na jakou podporu mají děti ve vzdělávání nárok. Jedná se o jednoznačně pozitivní změnu, která přinese větší jistotu rodinám dětí se SVP, že škola jejich dítěti poskytne adekvátní podporu.“ (www.cosiv.cz)

Velkou roli při zavádění inkluzivního vzdělávání hrají také školy a jejich pedagogičtí pracovníci. Školy musí být na inkluzi připravené a jejich úkolem je poskytnout všem dětem, které se vyznačují svými individuálními rozdíly a vzdělávacími potřebami, odpovídající vyučování. Školy podporující inkluzi vystihují určité hodnoty, mezi něž řadíme například hodnotu rovnosti, spravedlnosti, respektování odlišností a spolupráce. I učitele jsou pro inkluzi nepostradatelnou součástí. Na pedagogy, působící na inkluzivních školách, jsou kladeny o mnoho vyšší nároky v jejich náplni práce. Jeho příprava na výuku je o dost náročnější, mají v povinnosti vytváření a plnění individuálních vzdělávacích plánů. Musí spolupracovat s asistenty pedagoga a rodiči žáků. Dále se vzdělává na různých školeních či seminářích. V jeho kompetencích je také to, aby dokázal vhodně volit metody a formy výuky a aby zvládnul rozdělení svého působení mezi všechny žáky tak, aby nikdo z nich nebyl ochuzen. Jestliže škola získá do svých řad kvalitní pedagogy, kteří inkluzivně smýšlí, tak jim v rozvoji inkluze již téměř nic nebrání.

Velmi důležitá jsou již výše zmíněná podpůrná opatření, které s sebou přináší novela školského zákona. Do podpůrných opatření řadíme například asistenta pedagoga, který je pro žáky s určitými speciálními vzdělávacími potřebami nepostradatelný. Řadíme sem i individuální vzdělávací plán, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek či pomoc školských poradenských zařízení.

Jako významné vidím i různé projekty zaměřující se na aktivní podporu a rozvoj inkluzivního vzdělávání. Jedním z nich je projekt Férová škola, který je zacílený na „podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí.“ (www.ferovaskola.cz)

Vše, co jsem ve své diplomové práci zmínila, sehrává významnou úlohu na poli rozvoje inkluzivního vzdělávání. Je důležité, aby školy aktivněji přistupovaly k inkluzi a aby docházelo k výraznější podpoře těchto škol ze strany státu.

V inkluzivním vzdělávání spatřuji budoucnost českého školství, čemuž znatelně odpovídá nynější situace v České republice. O inkluzi se mluví stále častěji a nejen to, stále častěji se s ní můžeme setkat v praxi.

8. EMPIRICKÁ ČÁST

První část mé diplomové práce byla zacílena především na vysvětlení a popsání hlavních pojmů, které vystihují inkluzivní vzdělávání. Díky této teoretické části se pak čtenáři mohou snadněji orientovat v problematice týkající se inkluzivního vzdělávání. Jde o velmi aktuální a ve společnosti nyní často diskutované téma. Teoretická část zároveň umožní čtenářům lépe se orientovat i v empirické části mé práce.

V empirické části přiblížím hlavní body a cíle výzkumu, popíšu výzkumnou metodu, výzkumný vzorek a konkrétní kroky, které jsem při zpracování výzkumu učinila. Neopomenu ani část, ve které budou objasněna a vyhodnocena získaná data, která budou shrnuta do výsledků výzkumu.

9. METODOLOGIE VÝZKUMU

9.1. Cíl výzkumu a stanovení výzkumné otázky

Výzkum jsem se rozhodla provést na menší základní škole vesnického typu, která se nachází v Jihomoravském kraji. Tato základní škola je zařazena mezi školy fěrové. Pojem Férová škola jsem podrobně popsala v teoretické části mé diplomové práce a to v sedmé kapitole. Inkluzivní vzdělávání na ní tedy fungovalo mnohem dříve, než byla vyslovena povinnost ze strany státu, zavést inkluzi do škol hlavního vzdělávacího proudu. Na dané škole jsem se zaměřila na zkoumání názorů tamních pedagogů na inkluzivní vzdělávání a také na to, jak vypadá jejich spolupráce s asistenty pedagogů a jak jsou s nimi spokojeni. Myslím si, že skutečnost, že škola, na níž bude výzkum prováděn, si na inkluzivním přístupu k žákům zakládá, může přinést zajímavé výsledky. Ukáže se, zda tamní pedagogové přijali myšlenku inkluze za svou a dle ní i rádi fungují, nebo zda s ní nesouhlasí a inkluzivně vzdělávají jen a pouze z „nařízení“.

Cílem šetření tedy je:

- Objasnit, jaký postoj zaujímají pedagogové dané školy k inkluzivnímu vzdělávání.
- Posoudit, jak pedagogové dané školy nahlíží na spolupráci s asistenty pedagogů.

S výše uvedenými cíly se pak dále pojí několik specifických výzkumných otázek (SVO), které byly stanoveny na základě teoretické části, a považuji je za důležité k získání dat, která blíže vysvětlí mnou zvolené cíle. Soupis otázek je uveden v části příloh této práce.

Výše uvedené výzkumné cíle a otázky budou sloužit ke sběru dat potřebných k získání výsledků mého výzkumu. V následující kapitole blíže popíšu výzkumnou metodu, kterou při výzkumu použiji.

9.2. Metoda výzkumu

V empirické části mé diplomové práce jsem se rozhodla získat informace od pedagogů, které se týkají jejich postojů a názorů. Chtěla jsem se zaměřit především na jejich poznatky z praxe. A právě z toho důvodu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, který provedu za pomoci hloubkového rozhovoru.

Na začátku této kapitoly, bych tedy ráda blíže popsala již výše zmíněný pojem kvalitativní výzkum a následně definuji mnou zvolenou výzkumnou metodu, a to hloubkový rozhovor.

9.3. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je určitý proces, který je zacílen na zkoumání reálného prostředí, které se vyznačuje určitými jevy a problémy. Hlavním cílem je „získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17) Výzkumník, který provádí kvalitativní výzkum, pak následně s použitím určitých postupů a metod může ukázat a interpretovat, „jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17) Výzkumník si tedy klade za úkol zjistit, jak samotní účastníci výzkumu chápou sociální situace a co je vede k určitému jednání a chování. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Velmi důležité je to, aby si badatel uvědomoval, že jeho teorie či tvrzení založené na základě kvalitativního výzkumu, nemůže zobecňovat. Jeho hypotézy platí pouze pro výzkumný vzorek, od kterého data získal. Na to poukazuje i Hendl (2008), který zobecňování výsledků výzkumu považuje za jednu z nevýhod kvalitativního výzkumu. Říká, že „získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.“ (Hendl, 2008, s. 48)

Hendl (2008) ve své knize zpracoval základní charakteristiku kvalitativního výzkumu. Podle něj se kvalitativní výzkum vyznačuje tím, že badatel je po delší dobu v kontaktu s prostředím, ve kterém výzkum provádí, a samozřejmě také s jedincem či skupinkou jedinců. Díky tomuto intenzivnímu kontaktu může následně výzkumník zjistit a popsat, jak lidé fungující v daném prostředí reagují na určité situace a proč jednájí právě takovým způsobem, jaký výzkumník vypočítával. Hendl (2008) zde také uvádí metody k získávání dat, které se při kvalitativním výzkumu nejčastěji využívají. „Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio- a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.“ (Hendl, 2008, s. 48)

U kvalitativního výzkumu si můžeme povšimnout určitých předností, ale zároveň i nevýhod. Podle Hendla (2008) je velkou výhodou kvalitativního výzkumu především to, že výzkumník je schopen získat podrobné informace o zkoumaném prostředí a také o jedinci či skupinách jedinců. Další předností je to, že badatel má možnost zkoumat jedince v jejich přirozeném prostředí a tak může dobře a rychle reagovat na místní situace a podmínky.

Vedle předností poukazuje Hendl (2008) i na nevýhody kvalitativního výzkumu. Podobně jako Švaříček a Šedřová (2007) poukazuje na to, že „získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.“ (Hendl, 2008, s. 48) Další nevýhodou spatřuje v tom, že „výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.“ (Hendl, 2008, s. 48) A v neposlední řadě jde o časovou náročnost, která se s kvalitativním výzkumem spojuje. Sběr dat a jejich následná analýza zabere výzkumníkovi opravdu hodně času.

Pro své bádání jsem zvolila kvalitativní výzkum. Mým cílem je poznat názory učitelů, které se pojí s inkluzivním vzděláváním. Ke sběru dat použiji metodu hloubkového rozhovoru s učiteli. Myslím si totiž, že kdybych v tomto případě použila výzkum kvantitativní, například metodu dotazníku, nezískala bych dostatečně kvalitní data, která by pokryla názory a postoje učitelů. Pojem hloubkový rozhovor blíže definuji v následující části práce.

9.4. Hlubkový rozhovor

Švaříček (2007, s. 159) říká, že „rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá pro něj označení hlubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“

Za pomoci hlubkového rozhovoru můžeme zkoumat jedince nebo sociální skupiny v určitém prostředí. Švaříček (2007, s. 159) uvádí, že „pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.“

Rozlišujeme dva hlavní typy hlubkového rozhovoru. V první řadě jde o rozhovor polostrukturovaný, kdy má badatel předem připravený seznam témat a otázek týkajících se jeho výzkumného šetření a pak rozhovor nestrukturovaný (narativní). V případě rozhovoru nestrukturovaného může mít badatel připravenou jen jednu jedinou otázku a pak se dále dotazuje podle toho, jaké informace získává od zkoumaných účastníků. (Švaříček, 2007)

Pro mé výzkumné šetření jsem zvolila hlubkový rozhovor, který je polostrukturovaný. Předem jsem si tedy připravila soupis otázek, které jsem pak svým respondentům pokládala. Pokládám za velmi důležité se na plánovaný rozhovor dobře připravit a seznam otázek si opravdu nachystat. Rozhodně jsem se nespolehala na to, že mě v průběhu rozhovoru budou kvalitní otázky napadat jen tak samy. Rovněž je také nutností, aby byl výzkumník dobře připraven i po stránce teoretické. Myslím si, že teoretickou přípravu jsem také nezanedbala, což jsem se snažila ukázat v teoretické části mé diplomové práce. Velmi mi pomohla i skutečnost, že na základní škole, na níž bude výzkum prováděn, již čtvrtým rokem pracuji jako učitelka a vychovatelka ve školní družině. Právě díky tomu jsem měla možnost vidět, jak se teorie propojuje s praxí.

V hlubkovém rozhovoru, který je polostrukturovaný, rozlišujeme několik typů otázek. Rozhovor je vhodné začít úvodními otázkami. Bez nich se neobejde žádný rozhovor. Úvodní otázky poslouží k uvolnění jak badatele, tak i dotazovaného. Ještě před položením úvodních otázek je však nutností, aby výzkumník představil sebe a svůj projekt. Zároveň by měl badatel svého respondenta informovat o anonymitě výzkumu a měl by ho požádat o souhlas ke spolupráci na výzkumu a také o souhlas k nahrávání rozhovoru. (Švaříček, 2007)

Švaříček (2007, s. 163) popisuje, v jakém pořadí je vhodné rozhovor začít. Nejdříve je zapotřebí „se dotázat na participaci k výzkumu, na povolení zaznamenávat, poté zapnout diktafon a obě otázky položit znovu. Takto zůstane badateli zaznamenán souhlas jedince s účastí na daném výzkumu. Po představení výzkumu by měly následovat úvodní otázky, které mají navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru. Úvodní otázky by měly být jednoduché a měly by dávat najevo empatii s účastníkem.“

Po úvodních otázkách by měly následovat otázky hlavní, které Švaříček (2007, s. 164) označuje za „páteř rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořících jádro výzkumu.“ Švaříček (2007, s. 164) dále upozorňuje na to, že „hlavní otázky musí být pečlivě konstruovány s ohledem na to, aby neomezovaly nebo nepředurčovaly odpovědi a zároveň aby pokrývaly zájem výzkumu. Cílem je povzbudit jedince, aby hovořili o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, spíše než aby podávali „správné odpovědi“, tedy odpovědi v souladu s názorem vedení organizace nebo odpovědi v souladu s odbornými publikacemi.“ Hlavní otázky v polostrukturovaném rozhovoru bývají často řazeny podle tzv. „pyramidového modelu“. (Wengraf, 2001 in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 166) Na špičce pyramidy stojí základní výzkumná otázka (ZVO) a ta je pak následně rozdělena do specifických výzkumných otázek (SVO). Nyní může docházet ještě k rozložení SVO do otázek tazatelských (TO). (Švaříček, 2007)

Další typ otázek, které mohou následovat po otázkách úvodních, jsou tzv. navazující otázky. Ty vyvstávají ve spojitosti s výpověďmi dotazovaného. Dopomáhají badateli lépe pochopit význam výpovědi účastníka výzkumu. Švaříček (2007, s. 168) podotýká, že „navazující otázky jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných rozdílů.“

V rozhovoru nesmí chybět ani otázky ukončovací. Švaříček (2007) upozorňuje na to, aby nebylo ukončení rozhovoru výzkumníkem úspěšáno například tím, že by badatel rozhovor uzavřel jednou větou. Dle něj je vhodné, aby na konci rozhovoru badatel respondentovi vysvětlil a popsal další směřování výzkumu a rozhodně není na škodu znovu upozornit dotazovaného na to, že bude dodržen princip důvěrnosti.

Po výše zmíněném shrnutí informací o výzkumné metodě, kterou využiji k získávání dat, bych ráda upozornila na přílohu, která je součástí mé diplomové práce. V příloze je vypracováno schéma rozhovoru.

V závěru této kapitoly bych znovu chtěla vyzdvihnout, jak je právě tato metoda polostrukturovaného rozhovoru důležitá pro získání a vyhodnocení dat. Myslím si, že díky rozhovorům získám podstatné informace, které se budou opírat o praxi dotazovaných učitelů, o jejich postoje a názory.

10. POPIS TERÉNU

V úvodu této kapitoly bych ráda blíže popsala základní školu, na níž jsem prováděla výzkum zacílený na objasňování názorů učitelů na inkluzivní vzdělávání.

Jedná se o školu vesnického typu, která je tvořena dvěma budovami s učebnami. Součástí školy je rovněž školní družina, jídelna a oddělení mateřské školy.

Vedení školy představuje ředitelka, zástupkyně ředitelky, vedoucí učitelka MŠ a vedoucí metodického sdružení I. stupně. Na vedení se rovněž účastní vedoucí předmětových komisí, výchovní poradci a školní metodici prevence.

Tato škola si zakládá na aktivní spolupráci a komunikaci se zástupci občanských sdružení, se školskou radou, se starosty spádových obcí a především s rodiči žáků. Při řešení výchovných a vzdělávacích obtíží žáků škola spolupracuje s oblastní pedagogicko-psychologickou poradnou.

Školní pedagogický sbor je sestaven z 22 učitelů a vyznačuje se velmi dobrými vztahy. Škola zaměstnává i dva výchovné poradce. Jedná se výchovného poradce pro speciální pedagogiku, jehož úkolem je práce s dětmi se SVP a o kariérového poradce, který se zaměřuje na poskytování informací žákům a jejich rodičům o nabídce středoškolského vzdělávání. Výchovní poradci kooperují také s Úřadem práce, školskými poradenskými zařízeními a středními školami. Ve škole pracuje i školní metodik prevence, který má za úkol spolupracovat s rodiči žáků podezřelých ze závislosti na drogách a alkoholu, v případech výskytu šikany a podobně.

Nedílnou součástí pedagogického sboru této školy jsou asistentky pedagogů. Ve škole je zaměstnáno pět asistentek. Ty se zaměřují na individuální pomoc žákům se SVP. (www.zs[REDACTED].cz) „Zejména se jedná o zprostředkování učební látky a provádění pomocných výchovných prací zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.“ (www.zs[REDACTED].cz)

10.1. Školní vzdělávací program

„Školní vzdělávací program dané školy vychází z obecných cílů vzdělávání, z cílů základního vzdělávání, z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a z vlastní koncepce školy, která vznikla snahou a inovací pedagogického procesu, analýzou možností školy v návaznosti na její tradice a analýzou možností pedagogického sboru.“ (www.zs[REDACTED].cz)

Základní vzdělávání je zaměřeno na pomoc při utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků a zároveň na to, aby jim byl poskytnut základ všeobecného vzdělání, který je zacílen především na „situace blízké životu a praktické jednání“. (www.zs[REDACTED].cz)

Mezi obecně vzdělávací cíle ŠVP patří v první řadě to, aby si žáci osvojovali strategie učení a zároveň byli motivováni k učení celoživotnímu. Důležité je vedení žáků k tvořivému myšlení a logickému uvažování. ŠVP klade důraz rovněž na to, aby žáci dokázali řešit problémy, učili se spolupráci a respektu k práci druhých. Mezi významné body tohoto ŠVP řadím i to, vyzdvihuje rozvoj empatie u dětí, vede je k toleranci, pomáhá jim uvědomovat si, že jsou svébytní, svobodní a zodpovědní jedinci a dokážou tak uplatňovat svá práva a plnit si své povinnosti.

Myslím si, že je důležité při popisování ŠVP dané školy zmínit to, že od 1. září 2016 vydala škola dodatek k ŠVP ZV, který upravuje vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, pak také vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Úpravy se týkají i učebního plánu pro I. a II. stupeň. Zde se nám právě ukazuje, jak je inkluzivní vzdělávání aktuální. Navíc se s ním stále pojí různé změny, na které musí školy pružně reagovat. Jako například zavedení podpůrných opatření pro žáky se SVP, o kterých jsem se hlouběji rozepsala v praktické části mé diplomové práce a to v kapitole šesté.

Nyní bych ráda uvedla změny, které škola musela zpracovat do dodatku k ŠVP ZV. V bodě, který se týká žáků nadaných a mimořádně nadaných, jsou nově definovány tyto pojmy. Je zde také uvedeno, jak o tyto žáky pečovat a jak zabezpečit kvalitu jejich vzdělávání.

Obdobně je tomu i v bodě zaměřeném na vzdělávání žáků se SVP. Nově je zde zpracován systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole a také specifikace provádění podpůrných opatření v oblasti metod výuky a v oblasti organizace výuky. Je zde řešena i připravenost pedagogických pracovníků pro práci s takovými žáky a není opomenuto ani působení asistentky pedagoga ve škole.

V bodě, ve kterém je zpracován učební plán, dochází ke změně v disponibilní časové dotaci pro I. stupeň. Ta se navyšuje o 2 hodiny na úkor Českého jazyka a literatury. Nyní je v celkovém rozsahu 16 hodin. Tyto nově vzniklé disponibilní hodiny se pak mohou využít v rámci předmětů speciálně pedagogické péče. Disponibilní časová dotace pro II. stupeň je snížena o 6 hodin a její celkový rozsah je 18 hodin. 6 hodin bude využito pro výuku Dalšího cizího jazyka. ([www.zs\[REDACTED\].cz](http://www.zs[REDACTED].cz))

10.2. Férová škola

O pojmu Férová škola jsem se podrobněji rozepsala v teoretické části mé diplomové práce, a to konkrétně v kapitole sedmé, kde jsem mu věnovala celou jednu kapitolu. Škola, na které budu výzkum provádět, získala certifikát Férová škola již před 10 lety. Můžeme ji tedy řadit mezi jednu z prvních škol, která se začala inkluzivně orientovat, aniž by na ni byl kladen tlak ze strany státu. Na webových stránkách Férové školy je škola, na níž budu provádět výzkum, výstižně popsána těmito slovy: „Škola se snaží být otevřenou institucí, která je vnímána svým okolím pozitivně a buduje ve svých žácích pocit sounáležitosti. Učitel a žák se v ní setkávají na společné cestě při zdolávání nesnadných úkolů, kde jeden respektuje druhého a učitel je vlídnou autoritou. Žáci mají v průběhu vzdělávání dostatek příležitostí prožít uznání a úspěšnost a tím získávat sebejistotu. Pocity sounáležitosti ke škole upevňují dobře připravené významné akce, jako např. netradiční zápis do první třídy, školní ples, předvánoční výstava ručně zdobených perníčků apod.“ (www.ferovaskola.cz)

10.3. Žáci se SVP dané školy

Na této základní škole učitelé pracují s řadou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji se setkávají s žáky, u kterých objevují především následující poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Učitelé se zde setkávají i s žákem s poruchou chování, se dvěma žáky s poruchou autistického spektra,

kde u jednoho z nich se objevuje zároveň dysfázie¹, dále zde vyučují i žákyni sluchově postiženou a žákyni nadanou. Rovněž mají zkušenost i s výukou žáků s lehkým mentálním postižením. Všechny tyto speciálně vzdělávací potřeby žáků jsem blíže vysvětlila a popsala v teoretické části své diplomové práce a to v kapitole: Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

10.4. Asistentky pedagogů

Škola, na níž budu provádět výzkum, nyní zaměstnává pět asistentek pedagogů. Jedna asistentka pedagoga vystudovala vysokou školu a to obor speciální pedagogika a získala bakalářský titul. Zbylé čtyři asistentky absolvovaly kurz pro asistenty pedagoga. Tamní asistentky pedagogů tvoří důležitou součást pedagogického sboru.

Na základě výše zmíněných informací o dané základní škole, o jejím vzdělávacím programu, o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a o asistentkách pedagogů, můžeme opravdu spatřovat inkluzivní orientovanost této školy.

11. ROLE VÝZKUMNÍKA

Po popsání terénu, ve kterém budu výzkum provádět, nemohu opomenout uvést, jakou roli, jako výzkumník, ve vztahu k terénu zaujímám. Jelikož patřím do pedagogického sboru na dané základní škole, spadám podle Šed'ové (2007, s. 76-77) do role domorodce. Domorodce definuje jako „člověka, který zkoumá skupinu, jíž je sám členem.“ Pro výzkumníka domorodce zde vyvstává riziko, že si nedokáže udržet dostatečný odstup. Šed'ová (2007, s. 77) upozorňuje na to, že „takováto role předpokládá velmi silnou sebereflexi na straně výzkumníka.“ I přes toto upozornění jsem se přeci jen rozhodla výzkum na škole, ve které pracuji, provést. Myslím si, že v určitých případech to pro mě představovalo i určitou výhodu. Díky tomu, že mám také zkušenost se spoluprací s asistenty pedagoga a také díky povinnému předmětu Pedagogická praxe na Pedagogické fakultě Masarykovy university, kdy jsem na hospitacích na dané škole leccos vyzozorovala, jsem mohla v případech potřeby své kolegy (respondenty) snadněji navést k tématům, která pro mě byla pro získání dat

¹ Kutálková (2002, s. 44) uvádí, že dysfázie „znemožňuje komunikaci, ale řeč má závažné nedostatky ve slovní zásobě, gramatice, větné stavbě i artikulaci.“

důležitá. Vždy jsem však měla na paměti, že si musím opravdu udržovat dostatečný odstup, jak právě ve své knize uváděla Šedřová.

Nyní, když jsem blíže nastínila, jak bude vypadat terén, ve kterém budu výzkum provádět, bych se ráda zaměřila na popsání výzkumného vzorku. Již dopředu jsem věděla, že zkoumanou populaci bude představovat určitá uzavřená skupina.

12. VSTUP DO TERÉNU A VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Do terénu jsem, jako výzkumník, vstoupila v polovině října roku 2016. Vše započalo tím, že jsem si začala domlouvat termíny, ve kterých se rozhovory měly uskutečnit. Některé rozhovory probíhaly přímo na tamní škole v rámci osobního volna učitelů. Jindy jsem je navštívila u nich doma. Všechny své respondenty jsem seznámila s tématem a cílem mého výzkumného šetření a také s tím, jak bude rozhovor probíhat. Neopomenula jsem nikoho ujistit, že rozhovor je anonymní, že každý můj respondent bude vystupovat pod pseudonymem.

K tomu, abych mohla rozhodnout o tom, kdo z pedagogů bude do zvoleného vzorku spadat, jsem si musela stanovit kritéria pro výběr vzorku. Prvním z kritérií bylo, aby vybraní učitelé pracovali na dané základní škole a pak také to, aby měli zkušenost se spoluprací s asistenty pedagogů.

Jelikož na tamní škole pracuji a respondenty pro rozhovor jsem si vybírala z řad svých kolegů, pro mě nebylo nijak náročné je oslovit a požádat o souhlas s provedením rozhovorů. Neopomněla jsem se zeptat ani ředitelky školy, zda s mým výzkumem na škole souhlasí. Z obou stran se mi dostalo kladných odpovědí.

Protože se jedná o malou školu, musela jsem vybírat učitele jak z I., tak i z II. stupně, abych získala dostatečný počet respondentů. Z celé školy jsem si domluvila rozhovory se šesti tamními učitelkami. Ženy jsem byla nucena zvolit z toho důvodu, že české školství je zastoupeno převážně ženami, a jinak tomu není ani na škole, kde jsem se výzkum prováděla. Na tamní škole pracují jako pedagogové jen dva muži. Mnou vybraný výzkumný vzorek jsem zpracovala do přehledné tabulky uvedené níže.

| Jméno | Aprobace | Celková délka praxe |
|---------|---|---------------------|
| Adéla | Biologie - Chemie | 22 let |
| Barbora | Učitelství pro I. stupeň ZŠ | 3 roky |
| Diana | Učitelství pro I. stupeň ZŠ + výtvarná výchova | 34 let |
| Eva | Učitelství pro I. stupeň ZŠ | 16 let |
| Martina | Religionistika a historie | 4 roky |
| Pavla | Knihovnictví a informační věda | 23 let |

13. ZPŮSOB SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZA

Nyní bych ráda popsala, jakým způsobem jsem získávala data od svých respondentů a jakým způsobem jsem je následně analyzovala.

Na začátku jsem si zvolila podle mnou určených kritérií, kdo z řad pedagogů na dané základní škole, bude spadat do mého výzkumného vzorku. Poté jsem se s těmito vybranými učiteli osobně setkala, abych je požádala o spolupráci. Všichni učitelé byli velmi ochotní se na mé diplomové práci podílet a tak nezbývalo nic jiného, než si s nimi domluvit konkrétní termíny, ve kterých měl rozhovor proběhnout. Osobně jsem se tedy sešla se šesti učitelkami dané školy a rozhovory jsem prováděla s každou učitelkou individuálně.

Sběr dat probíhal následovně. Vypracovala jsem si předem seznam otázek, které byly pro moji práci stěžejní. Jelikož samu sebe pokládám za kvalitativního výzkumníka začátečníka, tak jsem nespolehala na svoji výřečnost nebo na to, že mě zajisté během rozhovoru napadnou dobré otázky. Potřebovala jsem určitou osnovu, od které se budou odvíjet další otázky, které vyvstanou na základě určitých výpovědí respondentů. Přípravu jsem tedy nijak nepodceňovala.

Rozhodla jsem se, že rozhovor budu nahrávat na diktafon. Zde jsem samozřejmě brala v potaz etickou dimenzi výzkumu. Držela jsem se základních etických principů, které ve své knize popisují Švaříček a Šed'ová (2007). Ti poukazují především na důvěrnost při vedení rozhovoru. Ve výzkumu nesmí být „zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007,

s. 45) Ve své práci jsem neuvedla žádná data, která by mohla identifikovat základní školu, na níž byl výzkum proveden. Princip důvěrnosti jsem dodržela i při použití pseudonymů místo pravých jmen respondentů.

Dalším důležitým etickým principem je podle Švaříčka a Šed'ové (2007) poučení souhlas. Výzkumník by měl získat souhlasy od všech zúčastněných respondentů. Tento princip jsem dodržela tím, že jsem ještě před započítím nahrávání rozhovorů, všechny respondenty upozornila na nahrávání a poprosila je o souhlas. To jsem pak ještě jednou zopakovala na začátku rozhovoru již se zapnutým diktafonem.

Poté, co jsem provedla všechny rozhovory, jsem se pustila do jejich doslovného přepisu. Toto zpracovávání rozhovorů bylo poměrně dost časově náročné. V tomto stádiu jsem tedy měla rozsáhlý nestrukturovaný materiál. Následovala tedy podrobná analýza a interpretace získaných dat. Pro analyzování dat jsem zvolila techniku otevřeného kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) Postupovala jsem tedy tak, že jsem text rozdělila na jednotky (slovo, sekvence slov, věta, odstavec) a ke každé jednotce jsem přidělila nějaký kód (jméno, označení). Díky tomu jsem získávala seznam kódů, což mě pak následně vedlo k vytvoření kategorií. Nakonec jsem použila techniku vyložení karet. „Názvy jednotlivých kategorií se stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem těchto kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do té které kategorie.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 227)

14. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z rozhovorů s pedagogy Férové základní školy jsem získala data, která následně rozeberu v následujících kapitolách.

První podkapitola nese název *Co je podle mě inkluzivní vzdělávání a jakou s ním mám praxi?*. Tato podkapitola nám ukáže, co si učitelé dané školy představují pod pojmem inkluzivní vzdělávání. Myslím si, že je opravdu důležité zjistit, co si učitelé pod tímto termínem vlastně představují. Význam této podkapitoly vyzdvihují

z toho důvodu, že je důležité rozlišovat mezi dvěma pojmy, a to mezi inkluzí a integrací. Tomu jsem věnovala jednu celou kapitolu² v teoretické části mé diplomové práce. Je zapotřebí, aby tyto pojmy nebyly považovány za synonymní, jelikož každý tento pojem je založen na odlišném základu. Zde se tedy ukáže, jak tamní pedagogové o inkluzivním vzdělávání smýšlí. Tato podkapitola také přinese informace o tom, jakou mají tito učitelé praxi s inkluzí, jaké žáky se SVP učili a učí a jak nahlízejí na další vzdělávání.

Druhá podkapitola *Moje odborná připravenost na práci s žáky se SVP* přinese informace o tom, jak tyto respondentky připravil jejich obor studia na vysoké škole na práci se žáky se SVP. Také se zde dozvíme, zda se dále v této oblasti vzdělávají a jaký názor na další vzdělávání zaujímají. Od učitelek s dlouholetou praxí také zjistíme, jak vypadalo vzdělávání žáků se SVP v době před 20 až 30 lety.

Třetí podkapitola *Začleňování žáků se SVP do běžných škol* nám poskytne údaje související s tím, jaké výhody a nevýhody spatřují respondentky při začleňování žáků se SVP. Dále od respondentek zjistíme, co jim nejvíce pomáhá, když začleňují tyto děti do běžných tříd a také, co by chtěly od státu, aby inkluzivní vzdělávání lépe fungovalo.

Podkapitola čtvrtá, *Jak spolupracuji s asistenty pedagogů*, ukáže, jak respondentky nahlízejí na spolupráci s jejich asistenty. Přinese nám informace o tom, jak společně spolupracují před výukou a při výuce. Zda se po skončení výuky zabývají reflexí odučených hodin a jak spolupracují při řešení problémů žáků se SVP. Jestli s rodiči komunikují pouze respondentky, nebo je při tom přítomná také asistentka pedagoga či někdo další.

V páté podkapitole nesoucí název *Vzdělanost a odborná připravenost asistentů na práci s žáky se SVP* se dozvíme, jaké názory zastávají respondentky na vzdělávání asistentů pedagogů a jaké vzdělání je podle nich pro výkon práce asistenta pedagoga nejideálnější.

14.1. Co je podle mě inkluzivní vzdělávání a jakou s ním mám praxi?

Respondentky se v rozhovorech vyjadřovaly vlastními slovy k tomu, co si představují pod pojmem inkluzivní vzdělávání. Dále se rozpovídaly o své praxi, která se k inkluzivnímu vzdělávání váže. Zde se rozhovořily především o žácích se SVP, které vyučovaly nebo vyučují.

² Kapitola druhá: Integrace a inkluze ve vzdělávání

14.1.1. Co je to inkluzivní vzdělávání?

K otázce, zacílené na zjištění, co si tamní učitelé představují pod pojmem inkluzivní vzdělávání, se mi ochotně vyjádřily všechny dotázané respondentky. V jejich výpovědích si můžeme povšimnout velmi zajímavých a leckdy odlišných úhlů pohledů na inkluzi. Některé z respondentek se o inkluzi vyjádřily spíše jako o integraci. Na to, že je nutné, tyto dva pojmy rozlišovat, jsem upozorňovala v teoretické části práce a to v kapitole druhé. Rysy integrace můžeme spatřovat například u Diany, která inkluzivní vzdělávání vysvětlila takto: *„Tak představuji si pod tímto pojmem začlenění žáků s nějakým handicapem, ať už je teda bych řekla učební nebo zdravotní. Pokud je to mírná forma, tak vlastně bych to vzala, jakože tyto děti v podstatě nemusí navštěvovat praktickou školu, ale jsou zařazeny do normální školy s tím, že tedy buď je tam přidělen asistent pedagoga, nebo mají zvláštní pomůcky k sobě, nebo mají svůj samozřejmě svůj vzdělávací plán individuální.“* Z její výpovědi je patrné, že se zaměřuje jen na konkrétního žáka se SVP. Při inkluzi je však nutné dívat se na třídu žáků jako na celek, kde má každý jedinec své individuální a specifické potřeby. Nyní bych ráda zmínila názor učitelky Barbory, která vyloženě ztotožňuje pojmy inkluze a integrace. Podle ní jí *„to přijde trošku takové synonymum s integrací, s integrovaným vzděláváním, protože vlastně je to také společné vzdělávání těch žáků, kteří mají nějaké speciální vzdělávací potřeby a začleňování do těch běžných tříd, tak aby vlastně mohli dál fungovat v dalším životě, rozvíjet se. Já to vidím jako synonymní slova.“* Myslím si, že by tyto dva pojmy rozhodně neměly být považovány za synonymní. Na to poukazuje i mnoho autorů, kteří se inkluzí zabývají. Z autorů bych zmínila jednoznačně Kratochvílovou (2013), která upozorňuje na tuto skutečnost, kdy jsou v praxi chápány pojmy integrace a inkluze jako synonyma. A vyslovuje požadavek na odmítnutí tohoto smýšlení, protože oba pojmy se vyznačují jinými obsahy.

Jinak o inkluzivním vzdělávání přemýšlí například Eva, která ho vysvětlila následovně: *„Já si pod pojmem inkluzivní vzdělávání představuji začleňování nebo spíš vzdělávání žáků všech jakoby sobě rovných, to znamená začleňování i těch žáků, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, kteří mají nějaké postižení nebo jsou nějak nějakým způsobem „handicapováni“ se žáky zdravými běžné základní školy.“* Eva tedy poukazuje na to, že při inkluzivním vzdělávání je potřeba nahlížet na všechny žáky tak, že jsou si všichni rovni. Nejlépe však pojem inkluzivní vzdělávání, dle mého mínění, vystihla Pavla, která uvedla: *„Pojem inkluzivní vzdělávání? Když je něco all*

inclusive, tak to zahrnuje vše. V tom případě teda děti nebo teda vzdělávání, to zahrnuje vlastně všechny typy lidí, nebo všechny typy žáků a všechny možné potřeby. A no v podstatě je to zahrnutí všech rozdílů a práce s rozdíly mezi dětmi.“ Pavla ve své výpovědi upozorňuje, že při inkluzivním vzdělávání se pracuje se všemi typy žáků, kdy každý z nich má určité potřeby. Tuto její vlastní definici inkluze považují za správnou.

14.1.2. Jak dlouhou mám praxi s výukou žáků se SVP a jaké žáky se SVP jsem vyučovala/vyučuji?

K tomuto bodu se učitelky vyjadřovaly především v momentě, kdy jsem se ptala na jejich učitelskou praxi nebo se o tomto samy rozpovídaly již v úvodu rozhovoru při představování.

Ze všech respondentek pracuje s cílovou skupinou žáků se SVP nejkratší dobu Barbora a Martina. Barbora se ke svým profesním zkušenostem vyjádřila následovně: *„Působím na škole již třetím rokem. Měla jsem žáky...tedka mám žáka s poruchou pozornosti, se sníženým intelektem, vlastně s poruchou chování, takže mám to s tímto zkušenosti.*“ Na mou otázku: *„A jak dlouho tedy pracuješ s tím kolektivem žáků, jehož součástí jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Je to hned od začátku, co jsi sem nastoupila?“* odpověděla: *„Rok.*“ Další učitelkou s kratší praxí na této škole je tedy Martina, která uvedla: *„Na škole působím tento rok čtvrtým rokem. Za celou dobu, co učím tady na této škole, tak pokaždé jsem měla ve třídě několik, často i velké množství žáků se specifickými výukovými potřebami. Nejvíce se jedná o lehké mentální dysfunkce typu: dysgrafie, dyslexie. A měla jsem i tři žáky s lehkým mentálním postižením a letos zase v deváté třídě je to opět žák s LMP.*“ Nyní Vás seznámím s profesními zkušenostmi učitelky Evy: *„Pracuji na této škole od roku 2000.*“

Když jsem se Evy zeptala, jak dlouho ale pracuje s kolektivem žáků se SVP, odpověděla: *„Pracuji, tak, posledních šest let. Pět, šest let. V současné době je to sluchové postižení, takže žákyně se sluchovým postižením a potom to byl žák s lehkým mentálním postižením.*“ Mezi učitelky s delší praxí řadím Adélu, Pavlu a Dianu. Adéla se ke svým profesním zkušenostem vyjádřila následovně: *„Učím už 22 let.*“ Na to jsem reagovala otázkou, která byla zaměřena na její praxi přímo s žáky se SVP. Na což Adéla odpověděla: *„No, tu už mám docela dlouhou. Ta praxe trvá asi 10 let.*“ Rozmanitější profesní zkušenosti má jednoznačně Pavla, která mi sdělila následovně: *„Já jsem vystudovala filozofickou fakultu obor knihovnictví a informační vědy, spíš zaměřený*

společenskovědně, dá se říct, ale mám už teda ještě ze středoškolských let, jsem si udělala státní zkoušku z angličtiny a ta mě teda potom posledních 23 let opravňuje k výuce jazyka, mimo jiné předměty, teda. Tak učila jsem napřed na obchodním učilišti v Chrlicích. Tam jsem začínala. No učila jsem rok na základní škole Masárova, děcka od myslím čtvrté, čtvrtou až šestou třídu angličtiny a pak jsem pokračovala asi 11 let, no na základní škole Křenová, kde teda tehdy byla, tam mohlo být tak 30, 40% Romů, dneska je tam 100%. A posledních teda 8 a něco let jsem teda na škole v ...“ Z její výpovědi je patrná dlouholetá praxe s žáky se SVP, kterou popsala následovně: „Poměrně bohatou a řekla bych nejvíc, nebo dost sem se tomu začala věnovat právě na Křence³, s romskou komunitou, kde šlo ať už o děti se vzdělávací potřebou nebo tedy special needs, no specifické poruchy učení anebo teda, kdy šlo o sociálně znevýhodněné mírně řečeno, z rodin velmi zanedbaných.“ Dotazovala jsem se i na její současnou praxi se specifickými potřebami dětí. K tomu řekla: „Jednak ty potřeby typu dysortografie, dyslexie, ale taky děti se zdravotním postižením, jako je autismus nebo aspergerův syndrom, anebo teda s no ted'ka, ted' mě to vypadlo, no lehká mozková porucha eh jo, myslím, že to říkám správně, eh lehké mentální postižení.“ Nejdéle na této škole působí Diana, která uvedla: „Na škole působím 34 roků.“ K tomu, jak dlouho učí žáky se SVP, řekla: „Vlastně čtyři roky. Dva s tím autistou a poslední dva roky byly se žákem, který měl velmi agresivní chování.“

Ve výpovědích některých respondentek, které se snažily vlastními slovy definovat pojem inkluzivní vzdělávání, spatřuji spíše určité znaky integrace. Nejvíce mě v tomto utvrdila výpověď Barbory, která považuje tyto rozdílné pojmy za synonymní. U Barbory je to možná dáno i délkou její praxe, která je oproti ostatním zatím malá. Když jsme nyní zmínili praxi, tak z odpovědí respondentek je tedy znatelné, že všechny mají nějakou praxi s výukou žáků se SVP. Některé zatím jen krátkou, ale i tak za tu dobu mohly nasbírat nějaké zkušenosti, jelikož učily různé typy žáků se SVP. Praxe starších učitelek je již delší a to i jejich zkušenosti s žáky se SVP. U Diany si však můžeme povšimnout, že uvádí pouze 4 roky praxe s těmito žáky. Domnívám se, že její profesní zkušenosti v této oblasti jsou určitě delší. Myslím si, že se ve své výpovědi zaměřila pouze na ty žáky se SVP, kteří měli nárok na asistenta pedagoga. Řekla bych,

³ Označení pro Základní školu a mateřskou školu Brno, sídlící na adrese Křenová 21, Brno

že do skupiny žáků se SVP, které za svoji kariéru učila, opomněla zahrnout žáky, kteří mají například dyslexii či jiné specifické poruchy učení.

14.2. Moje odborná připravenost na práci s žáky se SVP

V rozhovorech jsem se mých respondentek ptala na to, jaké mají vzdělání a jak je jejich obor studia připravil na práci s dětmi se SVP. Jelikož jsou mezi těmito učitelkami značné věkové rozdíly, dá se předpokládat, že čerstvě vystudované učitelky budou ze svých studií na inkluzivní vzdělávání připraveny velmi dobře. U učitelek s delší praxí jsem také zjišťovala, jak vypadalo vzdělávání žáků dříve a dnes. A když už jsem se dotazovala na jejich vzdělání, neopomněla jsem se zeptat na jejich další vzdělávání v oblasti práce s žáky se SVP.

14.2.1. Jak mě připravilo na práci s žáky se SVP mé vysokoškolské vzdělání?

U učitelek s delší praxí jsem se setkávala s tím, že o svém vysokoškolském studiu vypovídaly, že nebylo nijak inkluzivně orientované. Což jsem i předpokládala. Když jsem se ptala Diany na to, jak ji její vystudovaný obor připravil na práci s žáky se SVP, tak odpověděla: *„V té době, před 34 lety, nijak v podstatě.“* Adéla, jejíž pedagogická praxe čítá 22 let, k tomuto uvedla: *„No, v té době nic takového neexistovalo, takže mě vlastně nepřipravilo vůbec. Teprve s postupem času, v praxi, jsem se setkala s těmito dětmi.“* V těchto případech se mi tedy moje předpoklady vyplnily. Oproti tomu Eva, která má praxi 16 let již naznačila, že se v rámci svých studií trochu se speciální pedagogikou setkala: *„No abych se přiznala, tak v době studia sme jen tak letmo proběhli některé tady ty handicap, postižení, ale že bysme se věnovali tomu, jakým způsobem s těmi žáky pracovat, tak to nebylo vůbec. To vlastně na to navazovalo až nějaké další vzdělávání, nebo potom sebevzdělávání jak člověk potřebuje dál.“* Velmi mě však zajímaly názory začínajících učitelek, které jsou čerstvými absolventkami vysokých škol. Například Martina, která nyní začíná učit čtvrtým rokem, řekla: *„Já jsem studovala pedagogické minimum na filozofické fakultě. Tak tyto otázky se sice v předmětech probíraly. Měli jsme pedagogiku, měli jsme didaktiku, také psychologii. To studium na filozofické fakultě, tím jak je zaměřeno na odborné znalosti v rámci toho daného předmětu, té dané aprobace, tak se musím přiznat, že nedostatečně připravuje na situace, s kterými se člověk potká v rámci této problematiky na základní škole.“* Názor Martiny na současné vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti

inkluzivního vzdělávání je tedy negativní a podle ní nedostačující. Je možné, že je to dáno tím, že nestudovala pedagogickou fakultu, nýbrž Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity a to obory religionistika a historie – jak uvedla v úvodu rozhovoru, a aby mohla pracovat jako učitelka na základní škole, doplnila si vzdělání pedagogickým minimem. Podívejme se tedy pro srovnání na názor absolventky pedagogické fakulty, jejíž učitelská praxe je tříletá. Barbora uvedla: *„Ta škola, kterou jsem studovala, mě až tak nepřipravila na to, jak se k těmto žákům postavit, protože jsme tam měli jenom tu speciální pedagogiku částečně. Hodně mi spíš dává ta praxe, a že jsem vlastně vhozená jakoby do vody a musím se s tím poprat a zajímat se o to sama.“* V těchto dvou případech se mi můj předpoklad nepotvrdil. Předpokládala jsem, že nynější studium pedagogických fakult, připraví studenty na inkluzivní vzdělávání dobře.

14.2.2. Jak se dále vzdělávám?

V návaznosti na získané negativní názory vztahující se k tomu, jak tyto učitelky připravil jejich obor studia na vzdělávání žáků se SVP, jsem se jich musela doptat i na to, zda se nějak dále vzdělávají a jakou formou toto rozšiřující vzdělávání probíhá či probíhalo. Diana uvedla: *„Když začla tady ta inkluze, začlo se o ní více hovořit, tak do naší školy byly pozvány pracovnice z vyškovské pedagogické ... jak bych to řekla ... z PPP prostě a ty nám tady dělaly právě vzdělání v rámci tří až čtyř hodin a věnované to bylo inkluzi. Nastínily, jak s těmito žáky pracovat, jak udělat ten individuální plán, aby to bylo pro ně i pro ostatní snesitelné a v podstatě i jako chování toho žáka v tom kolektivu.“* O další vzdělávání vyprávěla i Adéla, která řekla: *„Vyloženě vzdělávání bylo jenom formou školení, které probíhalo docela pravidelně. To školení ze začátku bylo dobré, protože nás motivovalo, ukazovalo nám, jak s těmito dětmi jednat, jak jim ulehčit, třeba různé motivační hry. Prostě nás jakoby, pomáhali nám v tom. S postupem času, kdy člověk už byl v praxi, s těmi dětmi se setkával, pracoval, tak pro nás bylo přínosnější si vzájemně vyměňovat vlastně zkušenosti mezi kolegy, učiteli a tím se posouvat dál.“* U Adély si můžeme povšimnout názoru, že z počátku byla školení přínosná, ale s postupem času jí více než další a další školení připadalo lepší, setkávat se s jinými učiteli, se kterými si mohla vyměňovat zkušenosti. Obdobně se vyjádřila i Eva: *„Já sem přímo tady pro žáky, tyto, sem jako pátrala, hledala si v materiálech sama. Jako ano proběhlo i školení na inkluzivní vzdělávání, ale pořád mě na těch školeních*

stále chybí nějaký takový ty praktičtější odezvy od těch ostatních, jo. Je to pořád povídání o tom, jak by to mělo být, ale ne takové ty, takový jakoby ten návod, nebo, nebo nějaké další podpurný nějaký metody, formy a tak dále.“ Eva sdílí názor s Adélou, že potřebuje praktické rady od ostatních učitelů a že školení ji toto neposkytlo. Také poukazuje na samostudium dané problematiky. Důležitost dalšího vzdělávání vyzdvihuje Barbora, která řekla: *„Musím se s tím poprat a zajímat se o to sama, protože ten můj obor nebyl zaměřený na tu speciální pedagogiku, tak jsem začala studovat celoživotní vzdělávání v Brně na Masarykově univerzitě – speciální pedagogiku. Protože mě přijde v každé třídě, že jsou žáci právě se SVP.“*

Z výše uvedených výpovědí učitelek, můžeme usoudit, že cítí potřebu se dále vzdělávat. Co se ale různých školení týče, vycítila jsem, že jim v tomto směru něco chybí. Narážejí na to, že je pro ně přínosnější vést rozpravu s kolegy či jinými kantory a tímto získávat nové a potřebné informace o tom, jak s žáky se SVP pracovat. Dalším rozšiřujícím vzděláváním si prošly či procházejí všechny dotázané respondentky.

14.2.3. Srovnání vzdělávání žáků se SVP dříve

Velmi mě zajímalo, jak vypadalo vzdělávání žáků před 20-30 lety, když jsem získala od mých respondentek informace o tom, že se jim nedostávalo v této době vzdělávání, které by bylo na inkluzi zacílené. Když jsem chtěla zjistit, jak vzdělávání žáků vypadalo dříve, musela jsem se ptát pouze těch učitelek, které měly opravdu dlouholetou praxi. Podle tohoto kritéria bych ráda uvedla výpověď Diany, která řekla: *„Tak samozřejmě v prvních letech, když jsem začínala učit, tak nic takového nebylo. Pokud se takový žák projevil, buďto opakoval ročník, nechal se propadnout, popřípadě když to bylo hodně, hodně zlé, tak se dával právě do praktické školy, nebo tenkrát zvláštní školy.“* S obdobnými zkušenostmi jsem se setkala i u Adély: *„No, tak když jsem začínala učit, tak tohle vůbec neexistovalo. Pouze byli žáci chytrí nebo hloupi. Pokud to někomu nešlo, buď se nechal propadnout, anebo v podstatě odcházel do zvláštní školy, která je od nás nedaleko. Postupem času kolegyně začala studovat speciální pedagogiku a začala se zajímat o ty naše děti víc a začaly se posílat, takové ty děti, kterým to moc nešlo a pletly si písmenka, do poraden. V té poradně potom naznali, že děti mají různé dysgrafické, dyslektické, dysortografické poruchy a doporučovali nám, abychom těmto dětem ulevovali. Například diktát měly jen formou doplňování do textu, nebo měly kratší články opisovat, prostě takové různé drobné úlevy. Kolegyně, když to*

dostudovala, tak vlastně jsme si vedli i děti, které, seznam dětí, kterých neustále přibývalo a přibývalo, a tím jsme se jim začali víc věnovat.“ Z následujících výpovědí je tedy patrné, jak vzdělávání na této škole vypadalo dříve a jak se postupně přecházelo přes integraci k inkluzi.

V závěru této podkapitoly bych ráda shrnula získaná data. Z výpovědí dotazovaných učitelek vyplynulo, že je studia na vysokých školách na práci s žáky se SVP nepřipravilo. Co mě zde nejvíce překvapilo, bylo zjištění, že ani čerstvá absolventka pedagogické fakulty, nezískala na vysoké škole dostatečné vzdělání pro práci s dětmi se SVP.

Tato podkapitola ukázala také to, že se všechny dotázané učitelky dále vzdělávají a to buďto v rámci různých školení, samostudiem či spoluprací s jinými kantory. Ke školení se vyjadřovaly tak, že zprvu pro ně byla přínosná a zajímavá, ale postupem času docházelo k tomu, že pro ně ztrácela význam. Většina školení byla totiž založená na stejném základu a učitelkám chyběly příklady z praxe. Proto spíše vyhledávají příležitosti, kdy si mohou s někým z oboru vyměnit své zkušenosti. Jedna z respondentek se rozhodla v rámci celoživotního vzdělávání studovat speciální pedagogiku, aby byla lépe připravená na práci s dětmi se SVP.

Nakonec jsem zjišťovala, jak vypadalo vzdělávání žáků se SVP dříve. Z rozhovorů s učitelkami s dlouholetou praxí jsem se dozvěděla, že se tito žáci nechávali propadat do nižších ročníků, nebo byli posíláni do speciálních škol. Zde tedy můžeme spatřovat velký posun, který naše školství, ve vztahu k těmto dětem, udělalo. Je nutností inkluzivní vzdělávání podporovat a propagovat.

14.3. Začleňování žáků se SVP do běžných škol

Tato podkapitola se bude zabývat tím, jaké výhody a nevýhody přináší inkluzivní vzdělávání. Také se od respondentek dozvíme, co jim nejvíce pomáhá při začleňování žáků se SVP mezi žáky intaktní a také to, jakou podporu by potřebovaly ze strany státu, aby inkluzivní vzdělávání ve škole dobře fungovalo.

14.3.1. Jaké výhody pro žáka se SVP přináší inkluzivní vzdělávání?

Ve svých výpovědích se dotázané učitelky zaměřily především na výhody inkluze, které žákům se SVP přináší. Většinou se na výhodách shodovaly. Nejčastěji připomínaly, že pro dítě se SVP je velmi přínosné, že funguje v kolektivu společně s žáky intaktními. Diana uvedla: *„Určitě bych jako výhodu spatřovala, že může být v kolektivu zcela normálních zdravých dětí, kde od nich tedy může odkoukat, co je dobrého, samozřejmě i některé i věci, které nemusí být až tak dobré. Toto bych brala, jakože, opravdu, že je v kolektivu zdravých dětí.“* Podobně výhody popsala i Eva, která je demonstrovala i na případu z její praxe. Eva tedy vidí výhodu v tom, *„že ti žáci rychleji se začlení do toho kolektivu běžných v uvozovkách žáků a dochází k jejich rychlejšímu posunu. No, když popíšu, tak toho žáka s lehkým mentálním postižením, tak on měl ještě poruchu řeči a ta byla teda dosti znatelná. Vůbec některá slova správně nedokázal vyslovit, nedokázal věty sestavit a od té doby se vlastně se začlenil do běžné třídy, do, mezi ostatní žáky, tak tam byl obrovský posun. Úplně i v té řeči i vlastně v tom jeho celkovém vývoji. On dosáhl velkého pokroku.“* Kromě těchto výhod inkluze uvedla Adéla jako jediná ještě jedno pozitivum: *„Mají to v místě bydliště nebo kousíček a takhle by strávili třeba cestováním další čas, o který by si mohli třeba hrát s těmi svými kamarády.“*

14.3.2. Jaké výhody přináší inkluzivní vzdělávání pro žáky intaktní?

V tomto bodě se učitelky ve svých výpovědích shodovaly. Nejčastěji poukazovaly na tu výhodu inkluze, že intaktní žáky připraví na budoucí život. K tomuto Barbora uvedla: *„Dala bych, že příprava na dospělý život, dále třeba že oni se vlastně společně vzdělávají, že tam pracují v kolektivu, že musí se respektovat, tolerovat, vlastně chápat.“* Stejného názoru je i Martina, která řekla: *„Zároveň je to také dobrý pro ty intaktní žáky, kteří vidí, kteří vidí, že tyto poruchy nejsou žádné postižení, které by člověka diskvalifikovalo z běžného života a hlavně, protože v dnešní době je stále víc lidí, kteří mají různé postižení, mentální, fyzické. Ti normální žáci jsou zvyklí se s nimi potkávat od dětství a nepřipadá jim to tím pádem jako něco zvláštního, a že všichni na vozíčku jsou „marťani“, když to takhle řeknu. Jo, že je to pro ně už něco normálního, baví se o té poruše také normálně. Třeba máme toho autistického chlapce, tak oni o tom autismu se něco dozví, můžou říct, jaké mají zkušenosti s lidmi, kteří jsou autisté“*

a potom v běžném životě umí reagovat na situace, s kterými se můžou potkat, s těmi lidmi.“ Také Eva také uvedla, že „žáci se musí připravit na to, že ve společnosti jsou mezi námi rozdíly.“

14.3.3. Jakých nevýhod si při začleňování žáků se SVP všímám?

Při výčtu nevýhod, které s sebou inkluze přináší, si již můžeme u dotazovaných učitelek povšimnout určité nejednotnosti. Některé se vyjadřovaly k nevýhodám, které se týkají přímo žáků se SVP a jiné se zaměřily i na to, jaké nevýhody inkluze přináší jim samotným.

Adéla vidí nevýhodu v tom, „že by mohli být tyto děti šikanovány, protože jsou to děti, které se neumí moc bránit. A pokud se brání, tak se brání většinou i agresivně a pak už je to takový všechno na štíru, jak se říká. Takže ta šikana potom když nastane, tak někteří to nemusejí říct a mohou to dlouho v sobě dusit a podepíše se to na jejich psychice, tím se může potom zhoršit i nějaké to vzdělávání u těch dětí.“ Na problémy mezi spolužáky upozorňuje i Eva, která řekla: *„Mohou tam nastat konflikty, mezi těmi žáky. Je potřeba ty děti na to nějakým způsobem ... pořad s nimi pracovat, aby nedocházelo k tomu, že toho žáka, který potřebuje nějaké ty ... toho asistenta, nebo nějaký to speciální ... speciální práci, tak aby ho nevyčlenili z kolektivu.“* Eva na rozdíl od Adély poukázala ještě na další nevýhodu inkluzivního vzdělávání: *„A co se týče práce pro učitele, tak je to samozřejmě náročnější, protože ta hodina musí být jakoby pro všechny žáky. Takže se musí skloubit i ta práce, nebo dát práci tomu žákovi i těm ostatním. Také samozřejmě nároky to klade na přípravu do té hodiny, na přípravu těch učitelů.“* Obdobně smýšlí i Martina, která rovněž poukazuje na větší časovou náročnost vztahující se k přípravě hodin. Martina se k tomuto vyjádřila následovně: *„Tak určitě, časová náročnost příprav těch hodin, protože tím, že já si nachystám přípravu pro větší část třídy, tak musím udělat ještě jednu přípravu pro toho žáka s LMP nebo musím chystat víc materiálů pro dyslektiky, dysgrafiky. Je to časově náročné.“* Diana považuje za největší nevýhodu inkluze to, že když má žák se SVP asistenta pedagoga, může docházet k tomu, že je pak třída při výuce rušena. Diana to popsala na základě vlastní zkušenosti: *„Pokud je to ale dítě, které jsem teda zažila, velmi agresivní, v podstatě i s tím asistentem jsou pak velké problémy a není pravda, že by to tu třídu nenarušilo. Vždycky to tu třídu naruší, v každém případě. A to do té míry, že to v podstatě ty děti jednak jsou vytržené z té výuky, jednak mají i určitou, takové ty děti, které jsou bázlivější, tak vyloženě mají strach z toho agresora a v podstatě on tu třídu*

naruší tak, že ten asistent musí tu třídu s ním opustit, ale stalo se nám, že to bylo až tak zoufalé,

že se zavolalo domů rodičům a paní asistentka toho žáka odvedla domů.“ I Martina poukázala na nevýhodu týkající se rušení třídy v rámci výuky Anglického jazyka: „Je to jako celek rušivé. Tím, že oni vzadu dělají si svoji práci a já vepředu dělám se zbytkem třídy něco jiného, tak může to být rušivé vzájemně. V případě, že musím ale vysvětlovat nějakou gramatiku a potřebuji opravdu deset minut absolutní pozornosti a ticha, tak nastává problém.“ V rámci hodin angličtiny⁴ poukázala Martina ještě na jednu nevýhodu, která nastává při začleňování žáků s určitou SVP. V tomto případě se rozhovořila o žácích s LMP: „Co je teda opravdu horší pro mě, jako jazykáře, byly ty tři děti s tím dodatkem LMP. Když děti s LMP mají jednu hodinu angličtiny týdně, zbytek třídy má tři hodiny Angličtiny týdně a ta úroveň je ale opravdu diametrálně odlišná. Já jsem doteďka nepřišla na to, jak bych mohla spojit výuku těchto dětí se zbytkem třídy, když probírám absolutně jiné učivo, tam nejde propojit vůbec nic.“ Martina zde poukazuje na problém, který pro ni vyvstává při výuce Anglického jazyka. Nedokáže v rámci jedné hodiny skloubit dvě jazykové úrovně dětí tak, aby mohli všichni pracovat společně na jednom tématu. Poukazuje na nízkou časovou dotaci Angličtiny u žáků se SVP oproti ostatním žákům, která pak tyto žáky v dosažení vyšší jazykové úrovně brzdí.

14.3.4. Co podle mě pomáhá začlenit žáky se SVP do běžných škol?

Zde se respondentky vyjadřovaly k tomu, co jim usnadňuje a pomáhá při začleňování žáků se SVP mezi žáky intaktní. Z jejich výpovědí je jasné, že se shodují především v potřebě přítomnosti asistenta pedagoga. Například Eva řekla:

„No samozřejmě práce asistenta. Důležité je ve třídě mít asistenta, protože ten žák opravdu vyžaduje více pozornosti, více času.“ Diana si začleňování žáků se SVP také nedovede představit bez pomoci asistenta a vyjádřila se k tomu následovně:

„Tak každopádně pomoc toho asistenta, který se tomu žákovi individuálně věnuje. Je možné vlastně i to, co by ten učitel normálně nemohl dělat, že si ten asistent vezme to dítě i na koberec dozadu, udělá si s ním relaxační chvíli, kdy je potřeba samozřejmě, aby to nerušilo, pokud možno. Když ten žák potřebuje ten pohyb, tak se jdou projít po škole, což zas by ten učitel nemohl si dovolit opustit tu třídu.“ Barboře v tomto pomáhá především navození dobrého klimatu ve třídě: *„Já si myslím, že důležité je,*

⁴ Angličtina – synonymický výraz pro předmět Anglický jazyk

aby byla v té třídě dobrá atmosféra, aby tam fungovala pravidla, která jsem si nastavila, aby se v té třídě cítili dobře.“ Něco jiného potřebuje k dobrému začlenění žáků se SVP Martina. Ta uvádí, že pomáhá *„Rozhodně spolupráce s rodinami, a to nejen rodinou toho žáka, který se začleňuje, ale hlavně s rodinami těch ostatních žáků. Já osobně bych byla proto, aby ve chvíli, kdy je ve třídě nebo možná i v celé škole dítě se specificky vzdělávací potřebou, která je nějakým způsobem jiná než ty běžné. Řekněme dyslexie, dysgrafie to už dneska to už lidi vnímají vcelku normálně a nikdo to moc neřeší, ale třeba co se týče autistů, aspergerova syndromu, co se týče různých hyperaktivit, jo, děti s poruchami chování, tak myslím si, že škola by měla investovat i čas do toho, aby rodiče ostatních dětí informovala o rizicích a hlavně možnostech tady vzdělávání těchto žáků. Takže pro mě stěžejní spolupráce s těmi rodiči.*“

14.3.5. Co potřebuji od státu, aby byli žáci se SVP úspěšněji začleňováni mezi žáky intaktní?

V tomto momentu respondentky nejvíce narážely na nedostatek financí, které souvisejí především s asistenty pedagogů. Eva se k tomu, co potřebuje od státu, vyjádřila následovně: *„Tak, co se týče role státu, co bychom potřebovali, co by vůbec tady celé to inkluzivní vzdělávání, tak jsou samozřejmě finance. Protože těch, opravdu na podporu těch asistentů pedagoga není moc, takže určitě zvýšit finance tady pro ty.“* Pavla si zakládá na stejném názoru: *„No, stát by měl podpořit, teda zrovnoprávnit ty asistenty, aby prostě nedělali za tak směsné peníze, jak dělaj a nemuseli to dohánět po odpolednech, večerech, aby vůbec teda se uživili na tom. Měl by je asi podporovat i to vzdělávání a nějakým způsobem je motivovat.“* U Pavly vidíme, že narazila i na podporu vzdělávání asistentů pedagoga. Na to ve své výpovědi narazila i Adéla, která řekla: *„Od státu bych potřebovala, aby ty asistenty pedagoga, který nám posílají do školy, aby byly dostatečně vzdělaní a schopni se dostatečně těmto dětem věnovat a měli samozřejmě i vztah k těmto dětem.“* U Martiny si můžeme povšimnout vyloženě kritiky státu v oblasti financí a asistentů pedagoga: *„Ty peníze v rámci asistence jsou tématem, kde člověk až žasne, že je vůbec někdo je ochoten tohleto dělat. Protože ty peníze, těch pár „šupů“, co oni za to berou to je fakt...To si snad proboha člověk nezaplátí ani jídlo na měsíc. Ale tak budiš, zaplat' pánbůh za to, že je někdo ochoten to dělat. Samozřejmě v případě, že by člověk vyžadoval vyšší vzdělání, musel by to ohodnotit finančně. Ten stát by musel do tohohle víc investovat.“* Kromě nedostatku financí na řádné ohodnocení asistentů pedagoga a požadavku na kvalitně vzdělané

asistenty, navíc Adéla uvedla: „*Aby bylo dostatek financí třeba i na pomůcky pro tyto žáky nebo když potom je to nějaký handicap, třeba dítě na vozičku, aby ta škola byla schopna zabezpečit tu bezbariérovost pro toho žáka.*“ Jinak se k této potřebě, týkající se finanční podpory na pořizování pomůcek, vyjádřila Diana: „*Jinak, co se týká koupě těch pomůcek, tak tady na to ty peníze jsou.*“ Důvod, proč si zde tyto respondentky protiřečí, spatřuji v tom, že Diana vyučuje na prvním stupni a to první a druhou třídu a Adéla učí žáky druhého stupně a to předměty přírodopis, chemie. Tyto předměty, dle mého mínění, vyžadují více dražších pomůcek do výuky, na které stát, dle Adély, málo přispívá. Proto podle mě u těchto dvou respondentek dochází k rozkolu. Nyní bych ráda uvedla ještě jednu připomínku Evy, týkající se toho, co potřebuje od státu k úspěšnějšímu začleňování žáků se SVP. Eva si myslí, „*že i do vzdělání pedagogů, tam by ty finance měly jít. Fakt zkvalitnit tady ty ... tu přípravu. Někjaké kurzy nebo kurzy, spíš nějaké semináře pro to, aby ... aby vlastně se zlepšily ty metody a jakým způsobem a víc ... víc tady těch podpůrných materiálů k tomu.*“

Tato podkapitola nesoucí název *Začleňování žáků se SVP do běžných škol* nám přinesla spoustu zajímavých informací. Respondentky uváděly, jaké výhody a nevýhody přináší začleňování žáků se SVP do běžných škol. U pozitiv se zaměřovaly jednak na výhody, které inkluze žákům se SVP přináší, ale i na výhody pro žáky intaktní. V těchto dvou případech byly respondentky poměrně jednotné. Odlišně však nahlízejí na nevýhody. Zde se objevovaly názory, že při začleňování žáků se SVP může docházet k šikaně a k různým konfliktům mezi spolužáky. Dále bylo podotknuto, že v případě žáka se SVP, u kterého byla zjištěna porucha chování, dochází často k narušování klidu ve třídě. K rušení klidu ve třídě přispívají zároveň i situace, kdy asistentka komunikuje s daným žákem. Respondentky hovořily zejména o větší náročnosti práce učitele, kdy si musí dělat více příprav do hodin a dokázat si dobře zorganizovat práci, aby byly schopné se dostatečně věnovat všem žákům. Snažila jsem se rovněž zjistit, co mým respondentkám usnadňuje začleňovat žáky se SVP mezi žáky intaktní a také to, co potřebují v oblasti inkluzivního vzdělávání od státu. Respondentkám nejvíce při začleňování žáků se SVP pomáhá přítomnost asistenta pedagoga. V tomto byly jednotné. Bylo poukázáno i na potřebu dobrého klimatu ve třídě a na dostatečnou spolupráci školy s rodinami žáků. Od státu by vyžadovaly, aby byli asistenti dostatečně vzdělaní a na základě toho pak také finančně ohodnocení.

14.4. Jak spolupracuji s asistenty pedagogů?

Tato podkapitola přinese informace o tom, jak vypadá spolupráce dotazovaných respondentek s jejich asistenty pedagogů. Dotazovala jsem se na jejich spolupráci před výukou, ve výuce a po skončení výuky. Zajímala mě i spolupráce respondentek s asistentem a rodiči žáků se SVP. Zde se ukáže, zda jsou respondentky se spoluprací s asistenty spokojené, nebo jestli mají k jejich spolupráci nějaké výhrady.

14.4.1. Spolupráce před výukou

Z uvedených výpovědí respondentek, týkajících se jejich spolupráce s asistenty pedagogů před započítím výuky, si můžeme udělat představu, jak vlastně tato spolupráce probíhá. Adéla tuto spolupráci popsala následovně: *„My si sedneme před výukou a domluvíme se spolu, co je potřeba. Kolik by toho ten daný žák měl zvládnout, aby tomu tak trošku porozuměl a na druhou stranu, aby jej tam ta asistentka navedla. Čili množství a jakým způsobem. Dokonce je asistentka schopna si i nachystat třeba opakování, které oni spolu dělali a ví, co by dokázal ten žák zvládnout. Donese mi to pouze ke kontrole a my se pak spolu domluvíme na známce.“* Eva také se svojí asistentkou při přípravách na hodinu spolupracuje: *„Když tvoříme přípravy na hodinu, tak se domlouváme, pokud něco potřebuji, požádám asistentku, že připraví třeba nějaké obrázky, pomůže, seznámíme se s tím, co budeme dělat a tak nějak spolu komunikujeme. V této oblasti je samostatná. Samozřejmě, řeknu, co bych potřebovala, zda by to bylo možné, nebylo možné, tak se domluvíme.“* Šikovnost asistentky při přípravách na hodinu oceňuje Martina, která řekla: *„Asistentka, s kterou já spolupracuju je velmi schopná, takže my spolupracujeme na bázi. Já se zeptám, co dělali minule, dám ji určité téma, poskytnu ji materiály a ona už z toho sama udělá, nějakým způsobem si zpracuje tu hodinu. Já ji poskytuji materiály a poskytuji v podstatě jen základní směr, že: “tedka zopakujte například slovíčka, zopakujte tuhleto gramatiku. Pokud to zvládá, můžete přejít tady.“ Dám ji materiály.“* Jiným způsobem, než výše zmíněné respondentky, spolupracuje se svými asistentkami na přípravách na hodinu Pavla. Ta ji popsala následovně: *„V současné době vlastně mám asistentky v obou třetích třídách. A tam dělám vlastně hlavně na angličtinu, na, pokud dělám na angličtinu nebo na tu prvouku, tak to si chystám sama. Když de vo ... nebo, když máme teda ten svět práce, nebo to,*

tak tam už ve větší míře pracujou nebo chystají ty asistentky.“ Tady si můžeme povšimnout jedné zajímavosti, kdy Pavla svěruje samostatnou přípravu asistentkám pouze v předmětu svět práce. Usuzuji, že příprava na tento předmět není nijak náročná a nevyžaduje ani nějakou větší odbornou připravenost, proto ji asistentkám svěří. Jinak už je to v případě předmětů angličtina a prvouka. Především angličtina vyžaduje určitou znalost, i když je vyučována na prvním stupni. To, že si v tomto případě respondentka Pavla zpracovává přípravy sama, může, dle mého názoru, souviset s tím, že její asistentky nejsou v angličtině dostatečně vzdělané. Naprosto odlišně popisuje svoji spolupráci s asistentkou Barbora, která řekla: „Při tvorbě příprav na hodinu nespolupracujeme. Já teda vypracovávám přípravy jak pro toho Honzu, který má tu poruchu chování, tak on je velice šikovný, takže já mu dávám většinou úkoly navíc, ale většinou asistentka sedí u toho žáka, který má snížený intelekt a tam zase to učivo redukuje. Ale, no, takže nespolupracujeme. Všechno vymyslím já a ona vlastně už mu to podává.“ Na to jsem reagovala tím, že jsem se jí zeptala, zda si o své asistentce myslí, že nedokáže kvalitně zpracovat nebo zredukovat to učivo, aby tomu žákovi sedělo. Na to Barbora odpověděla: „Má jen ten kurz a přeci jenom není až v té oblasti, až tak kvalifikovaná podle mě.“

14.4.2. Spolupráce ve výuce

Respondentky se na základně mých otázek rozpovídaly o tom, jak spolupracují se svými asistentkami při výuce. K tomu, jak vlastně vypadá hodina, ve které je přítomna asistentka pedagoga, se vyjádřila Barbora: *„Zadám práci, vlastně pracovní listy, kdy ona teda sedí u toho Jakuba, pracují a já se věnuju ostatním žákům. Pokud někdo potřebuje, tak já sama řeknu. Když děcka zvednou ruky, tak buďto tam přijdu já nebo paní asistentka. Většinou k těm pomalejším chodí paní asistentka, abysme se vlastně nezdržovali, a já pracuju s těmi ostatními žáky.“* Obdobně v hodině spolupracuje i Eva se svojí asistentkou: *„Při výuce to vypadá tak, že pokud já vysvětluji něco žákům, tak asistentka pomáhá tomu žákovi nebo té žákyni s pochopením, přesvědčuje se o tom, zda učivo pochopila nebo zda ten, tomu zadání úkolu rozumí. Pokud já jdu za žákem, za tím konkrétním žákem, tak zase paní asistentka na chvíli to bere v tu chvíli jakoby za mě.“* Velmi mě zaujala výpověď Adély: *„Při výuce. Tak většinou ta asistentka, pokud je v hodině, tak s tím žákem jakoby probírá učivo, který jakoby probírá ten učitel, ale v trošičku menší míře a snaží se to jakoby kontrolovat, jestli ten žák to chápe a zapisuje si, nebo dělá si nějaké poznámky či dostal*

třeba obrázků, aby si ho popsal a podobně. A pokud to učivo je náročnější a daný žák třeba to nezvládá, tak stává se ve výjimečných případech, že odchází ze třídy a vysvětlí mu to někde v klidu, jiným způsobem, než třeba ten učitel.“ To, co mě na tomto sdělení zaujalo, je to, že asistentka někdy s žákem odchází z výuky. V teoretické části, v kapitole nazvané Inkluzivní škola, jsem uvedla obecné rysy inkluzivní školy podle Havla (2014), dle nějž je jedním z rysů inkluzivní školy právě to, že výuky se účastní všechny děti společně. Adéla k tomu však dodala, že tato skutečnost, že žák se SVP opouští s asistentem třídy, se děje jen ve výjimečných případech. Podobně se k tomuto vyjádřila i Barbora, která učí žáka

s poruchou chování: *„Tak, u toho Honzika, ona teda většinou on je velmi šikovný, ale nesedí stále u něho. Pokud je nějaký problém a jde to až za hranice toho chování, vyrušování, tak opravdu řeknu, že ať si ho vezme do kabinetu a tam vlastně mají tu samostatnou práci nebo se jdou projít po chodbě, ale nemůže tam být v té třídě, protože to hrozně ovlivňuje a narušuje, rozhodí celou tu třídu, pokud má tady ten výbuch nebo se něco takového stane.“* Můžeme vidět, že v některých případech, a to především ve spojitosti s určitou specifickou potřebou daného žáka, je zapotřebí, aby asistent s daným žákem třídu opustil. Myslím si, že pokud tato skutečnost není každodenním pravidlem, tak je vše v pořádku. O téměř minimální spolupráci v hodině s asistentkou promluvila Martina: *„No, to se musím přiznat, že poměrně minimálně, protože tím, že oni v té hodině sedí s tím žákem vzadu, ona si jede s ním jeho práci a já si jedu se zbytkem třídy svoji práci. Jednou za čas, když třeba zadám zbytku třídy samostatnou práci, obcházím třídu, tak se zastavím i u toho žáka s LMP. Zeptám se ho, zeptám se paní asistentky, jak to probíhá a co už zopakovali. Zkusím s nimi promluvit, uděláme takovou mini konverzaci ve třech, ale jinak při té výuce spolupráce není v podstatě zapotřebí.“*

14.4.3. Spolupráce po výuce

K otázkám směřovaným na spolupráci s asistentkami po skončení výuky, se respondentky vyjadřovaly poměrně shodně. Všechny vypověděly, že reflexe odučených hodin probíhá. Podívejme se, co řekla například Martina: *„Často mi předá materiály, které vypracovali, nějaké písemky, co napsali, já to ohodnotím. Dám mu známku tomu žákovi, probereme, co třeba příště a mimo výuku vlastně je to všechno, co spolu probíráme.“* Diana se k reflexi odučených hodin, kde byla přítomna asistentka, vyjádřila následovně: *„Tak pokud to proběhlo všechno tak, jak jsme se domluvily, tak*

v podstatě jenom si řekneme, jestli všechno bylo v pořádku, co probrali a nachystáme se na druhý den. Pokud tam vznikla nějaká nedostatečnost, tak samozřejmě jsme se domluvily na tom, že ten úkol bude dělat znovu, že mu bude ještě jednou vysvětlen, ještě s jinými pomůckami, že já tam budu u něho chvíli a ta asistentka podle toho jak to předvedeme znovu, bude dělat dál.“ Adéla ve své výpovědi oproti ostatním poukázala ještě na samostatnost její asistentky. Ke spolupráci po výuce tedy řekla: „Po skončení výuky spolu zkonzultujeme, co ten žák zvládl, co mu nešlo, co by se ještě mělo zopakovat, popřípadě k čemu se vrátit, zda si pamatuje třeba z minulé hodiny, anebo se to musí znovu zopakovat. Je schopna ohodnotit i písemku, kterou připravíme, anebo mi to vyloženě předloží a řekne: ‚To si myslím, že by bylo na takový a takový stupeň.‘“

14.4.4. Spolupráce učitele se svým asistentem a rodiči žáka se SVP

Otázkami směřovanými na spolupráci respondentek, jejich asistentek a rodičů žáků se SVP při řešení problémů, bylo mým cílem zjistit, jak spolupráce v těchto situacích vypadá. Zda problémové situace řeší pouze učitelka s rodiči žáka se SVP, nebo je při tom přítomna její asistentka či někdo další. Na základě výpovědi respondentek můžeme vidět, že jsou rodiče žáků se SVP mnohdy zvyklí řešit problémy přímo s asistentkou sami. Podívejme se třeba, jak spolupracuje v těchto případech se svou asistentkou Martina: *„Velmi intenzivně, protože tím, jak paní asistentka u toho žáka v deváté třídě asistuje ve většině hodin, tak maminka toho žáka se neobrací při nějakých dotazech často na mě, ale přímo na paní asistentku. Je tady právě takový návyk, že maminka toho žáka spolupracuje s paní asistentkou více než s třídním učitelem, co se týče konkrétní výuky. Samozřejmě pokud se jedná o akce třídy, tak to spolupracuje s tím třídním, ale více si třeba telefonuje s paní asistentkou.“* Stejně to má i Adéla, která řekla: *„Je zapojena i ta asistentka a je to daleko lepší, protože ona s tím dítětem, i to dítě k ní má takový jiný vztah než třeba k učiteli. Jsou si bližší a i ten rodič vítá, protože ví, že je to asistent toho žáka, tak komunikuje hodně i s tím asistentem. Řekla bych, že možná i víc, než s tím učitelem.“* Na případech z praxe osvětlila Diana své zkušenosti týkající se spolupráce s rodiči žáků se SVP: *„U toho prvního žáka, to byl ten autista, tam protože ta maminka chodila dennodenně si pro něho po obědě do školy, tak v podstatě ta Hanička s ní každý den mluvila a každý den jí mohla říct, co se dělo, jestli on někdy měl nechuť k práci, tak on se svalil pod židličku, nechtěl dělat nic, takže hned se to té mamince řeklo, hned bylo zkoušeno, ta náprava. Takže ale dennodenně*

vlastně si ta Hanička s tou maminkou mohla promluvit. U toho druhého, u toho agresivního žáka, tam se zvala maminka většinou do školy, zval se i tatínek a vždycky u toho byla většinou já a paní asistentka a mnohdy i paní ředitelka, takže ta schůzka proběhla v ředitelně. Byl tam rodič, paní ředitelka, učitelka a asistentka.“ Tady se nám ukazuje velmi dobrá spolupráce školy s rodiči žáků. Jestliže jde o menší problémy, tak si je zvládne vyřešit sama učitelka nebo asistentka pedagoga. A ve vážnějších případech se nic neponechává náhodě a do dění je zapojena i ředitelka školy.

V závěru této podkapitoly bych chtěla shrnout, jaká důležitá data byla k této části získána. Snažila jsem se získat informace o tom, jak respondentky nahlízejí

na spolupráci s jejich asistentkami. Spolupráci jsem si rozdělila do několika oblastí. K oblasti týkající se jejich spolupráce před výukou, jsem zjistila, že ve většině případů je spolupráce kvalitní. Od dvou respondentek jsem získala ale i takové informace, které poukazovaly na to, že u svých asistentek postrádají určitou samostatnost či poukazují také na to, že je to dáno jejich nedostatečným vzděláním. Učitelky pak díky tomu mají více práce s přípravami na hodinu. Dále jsem se ptala na jejich spolupráci v rámci vyučovací hodiny. Ve výuce se respondentky spoléhají především na své asistentky, které se danému žáku individuálně věnují. V rámci dobře rozplánovaných činností ve výuce, kdy učitelka zadá ostatním žákům samostatnou práci, se pak jde věnovat i žáku se SVP a asistentce. Některé respondentky také uvedly, že asistentka daného žáka dopomáhá i jiným slabším žákům. Po skončení výuky, dle výpovědí mých respondentek, vždy dochází k reflexi odučených hodin. Na řešení problémů, které se týkají žáků se SVP, se podílejí učitelky i asistentky. V mnohých případech se rodiče obracejí jen na asistentku pedagoga. Můžeme tedy říci, že spolupráce respondentek s jejich asistentkami, je na velmi dobré úrovni. Většina potíží se dá vyřešit, nebo se jim dá předcházet právě díky časté komunikaci s rodiči žáků, což tato základní škola splňuje.

14.5. Vzdělanost a odborná připravenost asistentů na práci s žáky se SVP

Velmi mě zajímalo, jak respondentky nahlízejí na význam vzdělání u asistentů pedagoga. Ptala jsem se na jejich názory a také na to, s jak vzdělanými asistenty mají zkušenosti. O svých zkušenostech se dvěma různými asistentkami se rozhovořila Martina: „*Já jsem měla tady na škole zatím možnost spolupracovat zatím s dvěma asistentkami. Loni s jednou, při tom, když jsem učila angličtinu u těch dvou žáků s LMP,*

tak velmi, velmi příjemná paní. Žádný problém a vzhledem k tomu, že opravdu ti kluci dělali úplně něco jiného, než my v té hodině, tak já jsem vždycky akorát zkontrolovala, co a jak, pak jsem si je vždycky vzala jednou za čas na nějaké přezkoušení, chystala jsem jim materiály, ale spolupráce s asistentkou byla velmi dobrá.“ V Martinině výpovědi si můžeme všimnout, že s asistentkou byla spokojená. Z jejích poznatků vychází najevo, že asistentka zvládala práci s žáky s LMP v rámci výuky angličtiny. Z toho, co Martina uvedla, mi však připadne, že asistentka tu práci s těmito žáky zvládala proto, že s nimi probírala snadnější učivo, než jaké probírala Martina s ostatními žáky. Podívejme se pro srovnání na druhou Martininu asistentku a na to, jak je spokojená s jejím vzděláním a odbornou připraveností na práci s žáky se SVP. Martina uvedla: *„Ale letos mám zkušenosti s další paní asistentkou, která je v oboru velmi vzdělaná, ona je bakalářka, tedy má vyloženě přímo vzdělání, který vyžadují já osobně pro asistenty pedagoga. Zná poruchu žáka, kterýho má, u kterého asistuje, a tím pádem ta spolupráce je velmi dobrá a já si nemůžu vůbec stěžovat. Samozřejmě vyžadovala bych takovéhle vzdělání od všech asistentů. Připadá mi to minimum, že jen ten kurz jako takový, je nedostatečný a často jsou to maminky někde z vesnice, který si udělají víkendový kurz na asistenty pedagoga, přestože nemají žádné zkušenosti s učením dětí, popřípadě s jakoukoliv prací s dětmi, tak jdou do školy a to potom nemá ten daný efekt, řekla bych.“* Zde se nám již ukazuje názor respondentky na to, jak vzdělání by asistenti pedagogů měli být.

Ohledně vzdělání asistentů pedagogů se vyjádřila i Diana, která má rovněž zkušenost s různě vzdělanými asistentkami. Když jsem se jí ptala, zda spatřuje mezi asistentkami, se kterými spolupracovala, rozdíly, tak odpověděla: *„Určitě v tom rozdíl je, protože jsem zažila i asistentku, která teda už měla praxi v té LILE⁵ a studovala jakoby učitelství pro mateřské školky. Tam to bylo jasně znát i ten přístup i to, co prostě s tím dítětem dělala, bylo naprosto v pořádku. Ale mám zkušenost i samozřejmě s asistentkami, které jsou třeba vyučené nebo mají maturitu, ale úplně teda v jiném oboru a v podstatě jsou jakoby buď v domácnosti, nebo jsou na mateřské dovolené, udělají si nějaký kurz, ten kurz je třeba v rozmezí nějakých deseti hodin, které navštíví v průběhu třeba třech měsíců a potom se této práci věnují. Což je ale znát, že to není úplně tak kvalitní a tak dobré, jak by to mělo být.“* Adéla oproti výše zmíněným

⁵ LILA Domov pro postižené děti

respondentkám nesrovnává více asistentek, ale hovořila o té, se kterou nyní spolupracuje. Neopomněla zdůraznit, že je pro ni velmi přínosné její vzdělání. Adéla na mou otázku, zda je její asistentka schopna pracovat právě s žákem se SVP, odpověděla: „*Je, protože ona to má opravdu ... je to zrovna autista, a protože ona má vystudovanou speciální pedagogiku, tak je schopna s ním jakoby pracovat odborně. Má vztah k dětem. Dokáže si to dítě získat a umí to s ním.*“ Adéla vyzdvihla nejen vysokoškolské vzdělání její asistentky, ale i to, že má celkově dobrý vztah k dětem, což je také velmi důležité.

Ze získaných dat, vztahujících se k této podkapitole, můžeme říct, že respondentky spatřují jisté rozdíly ve vzdělanosti mezi jejich asistentkami. Většina se přiklání k názoru, že by bylo dobré, kdyby byli asistenti více vzdělaní. Respondentky poukazyvaly na to, že kurzy na asistenty pedagoga, nejsou mnohdy dostačující. Na tento problém narážely respondentky i v podkapitole *Začleňování žáků se SVP do běžných škol*. Tady se rozpovídaly o tom, že by od státu potřebovaly kvalitně vzdělané asistenty pedagogů. Jak ale vidíme z praxe respondentek, na školách převažují spíše asistenti, kteří prošli kurzem. Důvod, proč tomu tak je, spatřuji v tom, že pozice asistenta pedagoga, je velice špatně finančně ohodnocená. Proto, jak výše některé respondentky uvedly, se o tuto práci zajímají často maminky na mateřské dovolené.

14.6. Co potřebuji od asistenta pedagoga, aby spolupráce s ním byla ideální?

V této podkapitole bude nastíněno, jaký by měl být podle mých respondentek ideální asistent pedagoga. Některé z respondentek již nyní považují svoji asistentku za ideální. Patří mezi ně například Adéla, která řekla: „*No, vylepšovat se dá vždycky. To v každém případě. Ale já jsem zatím se svým asistentem velice spokojená. Je to vystudovaný pedagog, jakoby v uvozovkách. Má pěkný vztah k dětem a umí to s dětmi. A navíc je mi oporou, protože chce mi pomáhat.*“ Obdobně na stejnou asistentku nahlíží i Martina: „*V rámci možností já mám spolupráci v podstatě ideální. Spolupráci s asistentem jako takovým já můžu hodnotit velmi kladně, pouze kladně. V podstatě mě nenapadá nic, co by se dalo vylepšit.*“ Další respondentky již uváděly nějaké požadavky na ideálního asistenta pedagoga. Například Diana uvedla: „*Určitě tam hraje prostě roli to studium, aby ten asistent byl takovej pohotovej, jo jako, asi nejvyšší taková ta potřeba pohotovosti, že on přiskočí i když mnohdy třeba je potřeba někde jinde, že v té třídě nemusí být jenom tady tento žák, ale může tam být třeba dva ještě hodně slabí,*

takže když ona třeba zadá práci a vidí, že tomu žákovi to jde, tak že okamžitě, když vidí, že ten učitel něco někde řeší a na druhé straně se něco děje, tak aby aktivně k tomu přistupoval a aby byl vlastně takovej flexibilní.“ Diana si tedy ideálního asistenta představuje jako vzdělaného, pohotového, aktivního a flexibilního. Barbora, která je nespokojená se svojí asistentkou v oblasti vytváření příprav na hodinu, by u ideálního asistenta požadovala „*větší spolupráci tady při té přípravě hodin. Ta samostatnost toho asistenta mi trošku chybí. Nebo trošku ... více.*“ Eva by si ideálního asistenta pedagoga představovala jako takového, „*který je opravdu skutečně tou pravou rukou toho pedagoga v té hodině, tak že se spolupodílí na vytváření materiálů a pomůcek, aby usnadnil práci tomu učiteli.*“

Z výše uvedených výpovědí mých respondentek je patrné, že ty, co spolupracují s asistentkou, která získala bakalářský titul, jsou velmi spokojené a nic by nepotřebovaly vylepšovat. U ostatních si můžeme povšimnout určitých nároků na kvalitního asistenta. Nejvíce bylo poukazováno na samostatnost a vzdělanost, která jim u jejich asistentek chybí.

15. SHRNU TÍ VÝZKUMU

V mojí práci jsem se rozhodla zjistit, jaké názory a postoje zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání pedagogové Férové školy a také jak nahlízejí na jejich spolupráci s asistenty pedagogů. Výzkum jsem prováděla na malé základní škole vesnického typu nacházející se v Jihomoravském kraji. Jedná se o základní školu, která již před deseti lety získala certifikát Férová škola. Do výzkumného vzorku jsem zvolila šest tamních učitelek, které mají zkušenost se spoluprací s asistenty pedagogů. Všechny dotazované učitelky mají tedy praxi s výukou žáků se SVP.

Jaké postoje a názory k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají dotazované učitelky? Zjistila jsem, že postoj poloviny učitelek k inkluzivnímu vzdělávání, je spíše integrativní. V jednom případě byl dokonce vysloven názor, že inkluze se rovná integraci, což je velkou chybou. Učitelky se často při vysvětlování pojmu inkluzivní vzdělávání zaměřovaly pouze na minoritní skupinu, kterou představují právě žáci se SVP. Na inkluzivní vzdělávání žáků je však nutno nahlížet takovým způsobem, že každý jeden z nich se vyznačuje svojí určitou potřebou a svým osobním specifíkem.

Ke svým žákům se SVP zaujímají kladný postoj. Usuzuji tak z toho důvodu, že při rozpravě o těchto žácích nikdy nepadla žádná kritika či připomínka, že by jim vzdělávání těchto dětí vadilo. Učitelky v rozhovorech uváděly jak výhody, tak i nevýhody, které se pojí se začleňováním žáků se SVP. Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání vyjádřily učitelky výčtem pozitiv, která těmto dětem právě inkluze přináší. Výhody nepřirazovaly pouze žákům se SVP, ale i žákům intaktním. Dle učitelek je pro děti se SVP výhodné, že jsou součástí kolektivu intaktních žáků, díky čemuž u nich dochází k rychlejšímu a efektivnějšímu posunu v jejich celkovém vývoji. Rovněž poukázaly na to, že žák se SVP může navštěvovat školu v místě jeho bydliště, což je nejen výhodou pro daného žáka, ale i pro jeho rodiče. Učitelky byly jednotné i v tom názoru, že inkluzivní vzdělávání přináší výhody i pro žáky intaktní. Nejčastěji poukázaly, že tento způsob vzdělávání, je velmi dobře připraví na dospělý život a zároveň se učí spolupráci, respektu a toleranci.

Nevýhod, které by se vztahovaly pouze k žákům se SVP, podle dotazovaných učitelek je podstatně méně. Upozornily pouze na možnost vzniku šikany či vyčlenění těchto žáků z kolektivu. Zároveň však poukázaly na to, že je velmi důležitá práce učitele s třídou, aby k těmto případům nedocházelo. Je dobré, že se ukázalo, že začleňování žáků se SVP, přináší těmto žákům spíše výhody než nevýhody. Učitelky v rozhovorech

poukázaly i na nevýhody, které inkluzivní vzdělávání přináší jim, jako učitelkám. Tady narážely především na větší náročnost na přípravu vyučovacích hodin, pak také na to, že mnohdy přítomnost asistenta a jeho komunikace s žákem výuku ruší. Větší problém popsala učitelka Anglického jazyka, která poukázala na to, že anglický jazyk má rozdílnou časovou dotaci pro žáky se SVP a žáky intaktní. Tím pádem dochází mezi dětmi se SVP a dětmi intaktními k propadu ve znalostech. Proto je pro ni dle jejích slov téměř nemožné hodinu angličtiny pro celou třídu skloubit.

Z rozhovorů tedy vyplynulo, že dotazované učitelky zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj. Poukazovaly především na výhody inkluze. Nevýhody vidí spíše v souvislosti s jejich prací, s tím, jak si výuku dobře naplánovat.

Za pomoci rozhovorů s vybranými učitelkami dané školy jsem zjišťovala, jaký názor zaujímají k tomu, jak je připravila vysoká škola na práci s žáky se SVP. Do výzkumného vzorku spadaly učitelky s různou délkou učitelské praxe. Předpokládala jsem, že starší učitelky, jejichž praxe je dlouhá 20 – 30 let, se při vysokoškolském studiu, na pedagogických fakultách, s pojmem inkluzivní vzdělávání nesetkaly. To se mi v jejich výpovědích také potvrdilo. Zajímavé však bylo zjištění, že učitelka, která vyučuje 3 – 4 roky, je toho názoru, že jí její studium na pedagogické fakultě dostatečně nepřipravilo na práci s žáky se SVP.

Ze získaných dat je znatelné i to, že dotazované učitelky zaujímají pozitivní postoj k jejich dalšímu vzdělávání. Všechny si prošly různými školeními a po absolvování více školení zaměřených na oblasti inkluzivního vzdělávání, jim přijde více prospěšná možnost, vyměňovat si zkušenosti s jinými učiteli. Učitelka, o které jsem výše psala, že se necítí po dokončení vysoké pedagogické školy, dostatečně připravená na práci s žáky se SVP, se rozhodla v rámci celoživotního vzdělávání studovat speciální pedagogiku. Můžeme tedy říci, že učitelky na tamní škole jsou otevřeny tomu, dále se vzdělávat, což je velmi dobrá zpráva.

Výzkum ukázal také názory dotázaných učitelek na to, jak stát podporuje inkluzivní vzdělávání. Učitelky se stavěly velmi kriticky k finanční podpoře inkluzivního vzdělávání ze strany státu. Vadí jim především to, že jsou asistenti pedagogů velice špatně finančně ohodnoceni. V důsledku toho, jsou pak, dle výpovědí učitelek, vybírány na pozice asistentů hlavně maminky na mateřské dovolené, které získávají vzdělání na základě tříměsíčního kurzu na asistenta pedagoga. Z rozhovorů s učitelkami tedy vyplynulo, že by raději spolupracovaly s takovými asistenty, kteří mají vyšší vzdělání. Některé uváděly, že by od asistentů požadovaly

bakalářský titul. Naprostou spokojenost se svojí asistentkou potvrdily právě ty učitelky, jejichž asistentka studovala speciální pedagogiku a získala bakalářský titul. Učitelky poté však podotýkaly, že takoví asistenti by pak ale museli být na základě jejich dosaženého vzdělání dostatečně ohodnoceni.

Myslím si, že jsem na základě rozhovorů zjistila, jaké názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají tamní učitelky. Cíle byl, dle mého mínění, naplněn.

Výzkum byl zacílen i na to, aby přinesl informace o tom, jak učitelky nahlíží na jejich spolupráci s asistenty pedagogů. Ze získaných dat víme, že všechny dotazované učitelky, až na jednu, se svými asistentkami spolupracují již před započatím výuky, kdy mezi nimi probíhá domluva o tom, jak bude vypadat daná hodina a co se bude probírat. Společně, nebo asistentky samy, si nachystají materiály do výuky. Při výuce se asistentky věnují žákům se SVP a v případech, kdy tito žáci učivo zvládají, dopomáhá asistentka i dalším slabším žákům ve třídě. Po skončení výuky probíhá mezi všemi učitelkami a jejich asistentkami reflexe odučené hodiny. Jestliže musí učitelka řešit nějaký problém, který souvisí s žákem se SVP, pak je u řešení problému přítomna i učitelka, asistentka a ve vážnějších případech i ředitelka školy. Z rozhovorů vyvozují, že komunikace mezi učitelem, rodiči a asistentkou, se na této základní škole nijak nezanedbává a velmi přispívá k úspěšnému vyřešení vzniklých problémů. Na základě získaných dat můžeme tedy říci, že si učitelky spolupráci s jejich asistentkami pochvalují a nedovedou si bez nich práci s těmito dětmi představit. To, co u některých asistentek postrádají, je větší samostatnost při chystání příprav na hodiny, která by učitelkám výrazně ulehčila práci.

Z rozhovorů s učitelkami jsem získala data, která vystihují, jak tamní učitelky nahlíží na jejich spolupráci s asistentkami pedagogů. Myslím si tedy, že bylo dosaženo i druhého cíle, který jsem si ve své práci stanovila.

ZÁVĚR

Hlavním cílem mého výzkumu bylo popsat postoje a názory pedagogů Férové základní školy k inkluzivnímu vzdělávání a zároveň zjistit, jak tito učitelé nahlízejí na spolupráci s asistenty pedagogů. Základní škola, na níž jsem výzkum prováděla, je inkluzivně orientovaná, o čemž svědčí získaný Certifikát Férová škola. K inkluzi tato škola začala inklinovat již před deseti lety.

Co se týče prvního hlavního cíle, tak jsem zjistila, že tamní učitelky zastávají kladný postoj k inkluzi. Pozitivní postoj prokázaly učitelky, dle mého názoru, především ve svých výpovědích, ve kterých popisovaly výhody inkluzivního vzdělání, které výrazně převyšovaly nad jeho nevýhodami. Negativní názory, u dotazovaných učitelek, se objevovaly především v souvislosti se státem a jeho finanční podporou asistentů pedagogů. Dle výpovědí učitelek pak následně dochází k tomu, že asistentky pedagogů kvůli špatnému finančnímu ohodnocení zastoupeny nejvíce maminkami na mateřské dovolené, které jsou ve většině na výkon asistenta pedagoga vzdělány pouze speciálním kurzem. Podle většiny učitelek, se kterými jsem vedla rozhovory, by kvalitní asistent pedagoga měl mít vyšší vzdělání.

Druhý hlavní cíl mého výzkumu přinesl informace o tom, jak jsou tamní učitelky spokojeny se spoluprací se svými asistentkami. Ukázalo se, že učitelky jsou s asistentkami spokojené a nedovedou si bez nich představit práci s žáky se SVP. U některých asistentek však postrádaly určitou samostatnost v přípravách na hodinu. Při popisu toho, jak by měl vypadat ideální asistent, dvě učitelky uvedly, že již s takovým pracují a nic by neměnily. Zbylé se zmiňovaly o ideálním asistentovi, jako o takovém, který je samostatný a ulehčí tak učiteli práci.

Výsledky výzkumu mohou dle mého názoru dobře posloužit ředitelce dané školy jako zpětná vazba. Je zapotřebí brát v potaz, že výsledky výzkumu se vztahují právě k této škole, na níž výzkum proběhl. Z toho důvodu má největší výpovědní hodnotu právě pro ni.

Během zpracovávání dat z rozhovorů, mě napadlo, že bylo přínosné na tuto práci navázat dalším výzkumem zaměřeným na skupinu asistentek pedagogů dané školy s cílem zjistit, jak tyto asistentky nahlízejí na spolupráci s pedagogy. Získaná data by bylo zajímavé porovnat a vyhodnotit za účelem zlepšení a zkvalitnění vzájemné spolupráce mezi asistenty a pedagogy.

V rozhovoru se začínající učitelkou bylo z její strany zmíněno, že jí vysokoškolské pedagogické studium nedostatečně připravilo na práci s žáky se SVP. Tato informace mě přivádí k myšlence, zda by nebylo vhodné, provést nějaký výzkum, který by byl zacílen na studenty pedagogických fakult a na to, jak je vysoká škola připravuje na povolání učitele, který bude pracovat s žáky se SVP. Výsledky takového výzkumu by nakonec mohly přispět i ke změnám ve vzdělávání těchto studentů.

Při zpracovávání dat získaných na základě hloubkových rozhovorů mohou potvrdit připomínku Hendla (2008, s. 48), který uvedl, že „analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.“

Určitou nevýhodou je dle mého názoru to, že hloubkové rozhovory, které jsem prováděla s učitelkami pracujícími na jedné malé škole, by podle některých, nemusely přinést dostatečně objektivní a pravdivá data. Jelikož jsem zkoumala skupinu, jíž jsem sama členem, nemusela jsem být již dotyčnými učitelkami vnímána jako přítel, ale naopak na mně mohly nahlížet jako na špiona. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 81)

Na základě uskutečněných rozhovorů mohu říci, že k této situaci, dle mých pocitů, došlo pouze v jednom případě, kdy jsem v odpovědích jedné respondentky vycítila, především na základě její mimiky a gest, že se k některým otázkám obávala vyjadřovat zcela otevřeně. Docházelo k tomu, podle mě, především tehdy, kdy se vyjadřovala k inkluzi, která podle ní vyžaduje jednotnost pedagogického sboru. Soudím, že u ní mohly vyvstat obavy spojené s následnou kritikou ze strany jejích kolegů a to kvůli tomu, že množství pedagogů na tamní škole není nijak početné a její výpověď by mohla být snadno přiřazena k její osobě.

Jak jsem již zmínila v úvodu diplomové práce, inkluzivní vzdělávání je v nynější době často probíraným tématem ve společnosti. Češi se, dle mých zkušeností, staví k inkluzi spíše negativně a s předsudky. Výsledky této diplomové práce však poukazují (podle výpovědí dotazovaných učitelek) zejména na výhody spojené s inkluzivním vzděláváním. Práce tedy může pomoci společnosti nahlížet na danou problematiku bez předsudků a obav, které mnohdy vycházejí z nedostatečné či zkreslené informovanosti o daném tématu. Myslím si, že je důležité o tomto tématu hovořit a poukazovat na zkušenosti škol, na kterých inkluzivní vzdělávání dobře funguje.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá postoji a názory pedagogů Férové školy, které zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání. Zároveň přináší informace o tom, jak tamní učitelé nahlíží na spolupráci s jejich asistenty pedagogů.

Práce je rozdělena na dvě části a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem se věnovala popisu důležitých legislativních a kurikulárních dokumentů, které mají s inkluzivním vzděláváním spojitost. Dále jsem vysvětlila pojem inkluze a zároveň jsem poukázala na důležitost rozlišování mezi pojmy inkluze a integrace. Popsala jsem také, jak se vyznačuje škola, která je inkluzivně orientovaná a jaké nároky jsou v takové škole kladeny na učitele. Se školou inkluzivně orientovanou jednoznačně souvisí i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato práce tedy popisuje vybrané specifické potřeby žáků, se kterými se na základní škole, kde probíhal výzkum, můžeme setkat. Jedna kapitola je věnována i nově zavedenému termínu podpůrná opatření, který se začal užívat díky novele školského zákona. V práci zmiňuji i projekt Férová škola, jehož autorem je Liga lidských práv, jelikož škola, se kterou jsem v rámci výzkumu spolupracovala, je držitelem certifikátu Férová škola.

V empirické části práce jsem představila metodologii výzkumu. Popsala jsem cíl výzkumu a stanovila výzkumné otázky. Charakterizovala jsem zvolenou metodu výzkumu, popsala terén, kde výzkum probíhal, volbu výzkumného vzorku a způsob sběru dat a jejich následnou analýzu. Dále jsem informovala o výsledcích výzkumu, ke kterým jsem dospěla na základě rozhovorů, které jsem provedla se šesti učitelkami, které na dané základní škole pracují. Výsledky výzkumu není možné zobecňovat, ale i tak si myslím, že přinesly cenné informace. Na základě rozhovorů jsem zjistila, že dotazované učitelky zaujímají kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání a spatřují v něm spoustu výhod, které vyvstávají jednak pro žáky se SVP a jednak pro žáky intaktní. Na spolupráci se svými asistentkami nahlíží pozitivně a zastávají názor, že asistenti pedagogů výrazně pomáhají se začleňováním žáků se SVP do běžných škol.

SUMMARY

This theses deals with attitudes and opinions of teachers at Fair school, which they have towards inclusive education. It also provides information about the way how the teachers look on cooperation with teaching assistants.

This theses is divided into two parts, theoretical and empirical. In theoretical part I described important legislative and curricular documents, which are related to inclusive education. Then I explained terms inclusion and integration. I also covered the way how inclusively oriented school looks like and which requirements should teachers working there fulfill. Pupils with special educational needs surely relate with this kind of inclusively oriented school. I also described selected specific needs of the pupils, which the researched school has to deal with. One chapter handle recently established term an auxiliary measure, that started to be used due to amendatory act of the Education act. I also mentioned project Fair school, established by League of Human Rights, because the school where I worked on my research is certified by the project Fair school.

In empirical part of this theses I introduced methodology of the research. I described an object of the research and defined research questions. I characterised chosen method, described environment, where the research had taken place, described chosen sample and the way how I collected information and the way of analysis. Then I informed about results of the research, analyzed from interviews with six teachers working at this school. The results can not be generalized, but even so I think they are valuable. I found out, that the teachers have positive attitude towards inclusive education and they can see many advantages both for pupils with special educational needs and for intact pupils. They consider the cooperation with teaching assistants useful and they claim, that the teaching assistants truly help the pupils with special educational needs to integrate into ordinary school.

LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Pavla PITNEROVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6001-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV.* 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita, 2014, 255 s. ISBN 9788021071506.

HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 321 s. ISBN 9788021053328.

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

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 9788021065277.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace.* Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ..* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 322 s. ISBN 978-802-1050-303.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 159 s. ISBN 9788021066885.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe.* Brno: MSD, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5. str. 15

Internetové zdroje

Asistent pedagoga. *Http://www.majinato.cz* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>

Asistent pedagoga: Kvalifikační předpoklady. *Http://www.asistentpedagoga.cz/* [online]. 2013 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

Co víme o poruchách chování. *Http://www.speczs.cz* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.speczs.cz/informace/poruchy-chovani>

Dodatek k ŠVP ZV. *Www.zs[redacted].cz* [online]. 2016 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: [http://www.zs\[redacted\].cz](http://www.zs[redacted].cz)

Kdo je asistent pedagoga. *Http://www.novaskolaops.cz/* [online]. 2013 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-je-asistent-pedagoga>

MUNITA, Thomas. Was ist inklusive bildung? *Www.unesco.de* [online]. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z: <http://unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html>

Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství. *Http://www.nuv.cz* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>

Prosazujeme otevřenost a individuální přístup ke každému dítěti. *Http://www.ferovaskola.cz* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/uvod>

Sbírka předpisů České republiky: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Http://www.sbirka.cz/* [online]. 2016 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. *Http://www.msmt.cz* [online]. 2016 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *Www.msmt.cz* [online]. 2004 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Standardy Férové školy. *Http://www.ferovaskola.cz* [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>

Strategické a koncepční dokumenty: Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. Www.msmt.cz [online]. 2009 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Střediska výchovné péče (SVP). <Http://www.nuv.cz> [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Www.zs[REDACTED].cz [online]. 2013 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: [http://www.zs\[REDACTED\].cz](http://www.zs[REDACTED].cz)

Školská poradenská zařízení (ŠPZ). <Http://www.nuv.cz> [online]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Školský zákon: Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 Sb. Www.msmt.cz [online]. 2012 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasiky-c-177-2009-sb-1>

TZ ČOSIV: Co přinese novela školského zákona rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. <Http://www.cosiv.cz/> [online]. 2016 [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/co-prinese-novela-skolskeho-zakona-rodicum-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-v-beznych-skolach/>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Www.mpsv.cz [online]. [cit. 2016-11-28]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení: Co víme o poruchách chování. <Http://www.speczs.cz/> [online]. [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.speczs.cz/informace/poruchy-chovani>

ZÍKOVÁ, Tereza. Individuální vzdělávací plán. <Http://www.inkluze.cz/> [online]. 2010 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan>

SEZNAM PŘÍLOH

Osnova polostrukturovaného hloubkového rozhovoru:

SVO1: Jak byste vysvětlil pojem inkluzivní vzdělávání?

SVO2: Jakou máte praxi s výukou žáků se SVP?

SVO3: Jak dlouho pracujete s kolektivem žáků, jehož součástí jsou žáci se SVP?

SVO4: Jak Vás připravil Váš obor studia a další vzdělávání na práci s žáky se SVP?

SVO5: Jaké výhody spatřujete, když jsou žáci se SVP začleňováni mezi žáky intaktní?

SVO6: Jakých nevýhod si všímáte při začleňování žáků se SVP do kolektivu intaktních žáků?

SVO7: Jakým způsobem začlenit žáky se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu.

SVO8: Jak se díváte na roli státu v rozvoji a podpoře inkluzivního vzdělávání? Co potřebujete od státu?

SVO9: Působí asistent pedagoga ve třídách, ve kterých vyučujete?

SVO10: Jak vypadá Vaše spolupráce s asistenty pedagoga ve třídách v těchto oblastech:

TO1: Jak spolupracujete při tvorbě příprav na hodinu?

TO2: Jak spolupracujete při výuce?

TO3: Jak vypadá Vaše spolupráce po skončení výuky?

TO4: Jak vypadá Vaše spolupráce s asistentem pedagoga ve vztahu k rodičům žáků se SVP?

TO5: Jak pracujete s třídou žáků a asistentem pedagoga jako s celkem?

SVO11: Jak hodnotíte spolupráci s asistenty pedagogů?

SVO12: Pomáhá podle Vás přítomnost asistenta pedagoga k úspěšnějšímu začleňování žáků se SVP?

SVO13: Jak si představujete ideální spolupráci s asistentem pedagoga?

Část přepsaného rozhovoru s respondentkou Dianou:

Já: Dobře. Teď bych se zeptala, jak Vás připravil Váš obor studia na práci s těmito žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Diana: *V té době, před 34 lety nijak, v podstatě.*

Já: A podstoupila jste nějaké další vzdělávání v této oblasti?

Diana: *Když začla tady ta inkluze, začlo se o ní více hovořit, tak do naší školy byli pozvány pracovnice z vyškovské pedagogické ... jak bych to řekla ... z PPP prostě a ty nám tady dělaly právě vzdělání v rámci tří až čtyř hodin a věnované to bylo inkluzi.*

Já: Bylo to přínosné?

Diana: *Tak určitě nastínily jak s těmito žáky pracovat, jak udělat ten individuální plán, aby to bylo pro ně i pro ostatní snesitelné a v podstatě i jako chování toho žáka v tom kolektivu.*

Já: Teď bych se zeptala na výhody. Jestli spatřujete nějaké výhody, když jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami začleňování mezi žáky intaktní.

Diana: *Tak kdybych se vcítila do role rodiče takového dítěte, tak bych určitě jako výhodu spatřovala, že může být v kolektivu zcela normálních zdravých dětí, kde od nich tedy může odkoukat, co je dobrého, samozřejmě i některé i věci, které nemusí být až tak dobré. Toto bych bral, jakože opravdu, že je v kolektivu zdravých dětí a že může i pro jeho pocit i pro tu rodinu by to takto bylo v pořádku.*

Já: A když se na to budeme dívat ze strany Vás jako učitelky?

Diana: *Ze strany učitele, pokud to dítě bude se zdravotní poruchou, ať už bude jakkoli zdravotně postižené a nebude u něho bych řekla psychická porucha, dejme tomu ta agrese, potom to v té třídě nemusí vůbec vadit, když je u něj asistent, pokud je to ale dítě, které jsem teda zažila, velmi agresivní, v podstatě i s tím asistentem jsou pak velké problémy a není pravda, že by to tu třídu nenarušilo. Vždycky to tu třídu naruší, v každém případě.*

Já: Dobře, právě teď se dostaneme k těm nevýhodám, když se tito žáci začleňují. Už jste teda řekla, že to může rušit tu třídu ...

Diana: *Ano. A to do té míry, že to v podstatě ty děti jednak jsou vytržené z té výuky, jednak mají i určitou, takové ty děti, které jsou bázlivější, tak vyloženě mají strach z toho agresora a v podstatě on tu třídu naruší tak, že ten asistent musí tu třídu s ním opustit, ale stalo se nám, že to bylo až tak zoufalé, že se zavolalo domů rodičům a paní asistentka toho žáka odvedla domů.*

Já: A když si, když se podíváte na Vaši práci, která je s tím spojená, nějaká práce navíc. Nepřipadne Vám, že tady ta nevýhoda také může být? Že tvoříte ty individuální plány a podobně?

Diana: *Tak individuální plán se utvoří, ale protože už to děláme nějaký ten rok, tak člověk už ví, co asi se tam má dát a samozřejmě odpovídající požadavkům toho dítěte. Asistent má k dispozici pomůcky, které už jsou tady nakoupené, vlastně se to začalo kupovat hned po tom, kdy se ta inkluze objevila a kdy vlastně naše škola byla určitě první, která tyto žáky začala přijímat, takže jsme i vybavení tady těmito pomůckami a ten individuální plán se prostě udělá v tom přípravném týdnu nebo na začátku školního roku a podle toho se jede.*

Já: A potom třeba, když připravujete tady pro tyto žáky nějakou práci speciálně pro ně, nějaké pracovní listy ...

Diana: *Beru teda, když je to už třída jakoby v druhém ročníku, tak v podstatě jim dávám ty pracovní listy z první třídy. V první třídě ty listy oni s námi ani nedělají, to asistent s nimi pracuje spíš pomocí těch obrázků a různých cviků a v druhé třídě se jim dají právě ty pracovní listy z první třídy. Takže vlastně o rok později, takže to už by měl ten žák v podstatě udělat.*

Já: Teď bych se zeptala, jakým způsobem nejlépe začlenit tyto žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Co Vám třeba osobně pomáhá při tom jejich začleňování?

Diana: *Tak každopádně pomoc toho asistenta, který se tomu žákovi individuálně věnuje. Je možné vlastně i to, co by ten učitel normálně nemohl dělat, že si ten asistent vezme to dítě i na koberec dozadu, udělá si s ním relaxační chvíli, kdy je potřeba samozřejmě, aby to nerušilo, pokud možno. Když ten žák potřebuje ten pohyb, tak se jdou projít po škole, což zas by ten učitel nemohl si dovolit opustit tu třídu. Takže v tomto určitě by to bylo takto. Co se týká pomůcek,*

tak všechny ty jsou teda zařazeny, ten asistent už ví, to se domluví před hodinou, jaké ty pomůcky budou používat, takže ten učitel s tím asistentem mluví i před tou hodinou. Nejlépe když jsou oba dva, tak jak jsme to měly s Haničkou v jednom kabinetě a konzultuje se to v podstatě pořád.

Já: Dobře. Já bych se zeptala i na roli státu. Jak stát přistupuje k rozvoji a podpoře inkluzivního vzdělávání. Jestli je něco, co od toho státu potřebujete a nedostává se toho tolik.

Diana: *Tak pokud bylo ... určitě dostatek peněz a ke každému žáku by byl k tomuto zvláštnímu žáku by byl přidělen asistent, tak by to bylo v pořádku. Nevím teď v novém, když se teďka o tom mluvilo úplně v té nové fázi, tak i paní ředitelka říkala, že zatím ještě ty peníze nemá a doufá, že tedy budou, protože asistentů přibývá, vlastně teďka na škole je pět asistentů. Jinak co se týká koupě těch pomůcek, tak tady na to ty peníze jsou.*

Já: Dobře. Já bych se ještě zeptala, když potřebujete ty kvalitní asistentky, jestli ... jak se díváte na kurz na asistentku a když je potom asistentka, která je vystudovaná. Má třeba bakaláře. Jestli tam vidíte nějaké značnější rozdíly?

Diana: *Určitě v tom rozdíl je, protože jsem zažila i asistentku, která teda už měla praxi v té Lile a studovala jakoby učitelství pro mateřské školky. Tam to bylo jasně znát i ten přístup i to, co prostě s tím dítětem dělala, bylo naprosto v pořádku. Ale mám zkušenost i samozřejmě s asistentkami, které jsou třeba vyučené nebo mají maturitu, ale úplně teda v jiném oboru a v podstatě jsou jakoby buď v domácnosti, nebo jsou na mateřské dovolené, udělají si nějaký kurz, ten kurz je třeba v rozmezí nějakých deseti hodin, které navštíví v průběhu třeba třech měsíců a potom se této práci věnují. Což je ale znát, že to není úplně tak kvalitní a tak dobré, jak by to mělo být.*

Já: Takže stát by mohl podpořit teda těmi financemi i ty asistenty, aby je motivovalo to studovat to více.

Diana: *A navíc aby ten asistent byl opravdu i zaplacen, protože tahle se bere z těch mateřských dovolených jenom jako takové, že ony to mají jako takový malinkatý přivýdělek k té mateřské dovolené, ale není to plnohodnotný plat.*