



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ v kontextu inkluzivního vzdělávání

Needs of Pedagogues at Primary School in Context of Inclusive Education

Vypracovala: Sabina Šťávová
Vedoucí práce: Miroslav Procházka, PhDr. Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

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

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

Datum

Podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu diplomové práce Miroslavu Procházkovi, PhDr. Ph.D. za podnětné rady, metodickou a odbornou pomoc při zpracování mé práce.

ANOTACE

Diplomová práce reflektuje situaci charakterizující situaci učitele 1. stupně základní školy v kontextu uplatňování principů společného vzdělávání. Cílem práce je zachycení vnímání podpory poskytované učitelům, kteří se podílejí na práci s dětmi začleněnými do školní výuky na prvním stupni ZŠ ve vybraném regionu, a identifikace jejich vzdělávacích potřeb (kvalitativní část výzkumu). Zároveň se práce snaží zmapovat různé vzdělávací a rozvojové potřeby, které pociťují učitelé v kontextu přípravy na práci s dětskými kolektivy, v nichž jsou začleňováni i žáci vyžadující podporu (kvantitativní část studie).

Předpolím výzkumu je teoretická část, kde jsou zmiňovány názory na uplatňování principů inkluze v českých podmínkách, analýza stávajících problémů a shrnutí požadavků na práci učitele v inkluzivní škole. Dále byl podle možností daných objektivními podmínkami realizován výzkum ve smíšeném výzkumném designu s akcentem na jeho kvalitativní část. Výstupem práce je pak zformulování doporučení pro další vzdělávání a profesní podporu učitelů.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, osoba učitele v inkluzivní škole

Annotation

This Diploma thesis reflects the situation characterizing the position of teachers in primary schools in the context of using principles of common education. Therefore, the aim of this thesis is to describe the perception of support for teachers, who work with pupils who are integrated in the schooling process in primary schools in a chosen region, and also to identify the teachers' educational needs (the qualitative part of Diploma thesis). Moreover, the work tries to detect the educational and developmental needs in the context of teachers' preparations for a work with pupils' groups, in which there are also children who need any kind of support (the quantitative part of Diploma thesis).

Firstly, some of the opinions on application of the principles of inclusion in the Czech conditions, analysis of current problems and summarizing the requirements for the work of teachers in inclusive schools are mentioned in the theoretical part of this thesis. Secondly, based on the possibilities given by the objective conditions, a research was realized in mixed research design with an emphasis on its qualitative part. Eventually, the final outcome is supposed to be a formulating of recommendations for further education and professional support for teachers.

Keywords: inclusive education, pedagogical assistant, the figure of a teacher in an inclusive school.

OBSAH

1	Inkluzivní vzdělávání.....	7
1.1	Pojem integrace a inkluze.....	7
1.2	Základní rozdíly mezi integrací a inkluzí	7
1.3	Inkluzivní vzdělávání a jeho pojetí v praxi	10
1.4	Principy inkluzivního vzdělávání	11
1.5	Podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání	13
2	Asistent pedagoga	14
2.1	Asistent pedagoga a jeho role při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
2.2	Asistent pedagoga a jeho odborná kvalifikace	17
2.3	Asistent pedagoga a jeho osobnost.....	18
3	Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	21
4	Požadavky na práci učitele v inkluzivní škole	25
5	Možné problémy spojené s uskutečňováním inkluzivního vzdělávání.....	28
6	CÍL VÝZKUMU.....	30
7	Výzkumné otázky.....	30
7.1	Hlavní výzkumná otázka:	30
7.2	Dílčí výzkumné otázky:	30
8	METODIKA VÝZKUMU.....	31
9	Kvantitativní výzkum	31
9.1	Výzkumný vzorek.....	31
9.2	Sběr dat.....	32
10	Kvalitativní výzkum	32
10.1	Výzkumný vzorek.....	32
10.2	Sběr dat.....	32
11	Rozhovor s p. učitelkou (<i>jméno z osobních důvodů nebude uvedeno</i>) zaměřený na její osobní názor a zkušenosti týkající se inkluzivního vzdělávání	33
11.1	Seznam otázek pro rozhovor	33
11.2	Odpovědi p. učitelky na výše uvedené otázky.....	34
12	Analýza odpovědí z dotazníku	36
12.1	Dotazník-otázky	36
12.2	Analýza jednotlivých odpovědí.....	37
13	DISKUZE	54
14	ZÁVĚR	55
15	ZDROJE.....	56
16	Elektronické zdroje:.....	58

ÚVOD

V posledních letech se ve školách stalo poměrně běžným jevem to, že žáci vyžadující speciální přístup či péči (různé pomůcky, asistenta pedagoga, osobního asistenta apod.) chodí do jedné třídy s ostatními dětmi, které tyto speciální potřeby nepotřebují. Dochází tak tedy k postupné inkluzi těchto dětí se specifickými požadavky do kolektivu dětí bez těchto potřeb. A zároveň děti, které lze laicky charakterizovat jako žáky „bez potíží“, získávají novou životní zkušenost s dětmi odlišnými. Je to takto ale správně? Měly by se tyto „dvě skupiny“ dětí opravdu spojovat do jedné třídy a nedělat následně mezi nimi rozdíly? Na tuto otázku existuje spousta odpovědí, spousta názorů. Ráda bych se dozvěděla více o těchto názorech či postojích týkajících se tohoto spojení „dvou odlišných světů“. A na základě toho jsem se rozhodla psát mou diplomovou práci právě na toto téma.

Již na střední škole jsem se tématem „inkluzie dětí se speciálními potřebami“ zabývala a zajímala se o něj a nyní (jakožto třídní učitelka 3. třídy na ZŠ) učím sama tři takovéto žáky, kteří vyžadují speciální péči a přístup. Proto i z tohoto důvodu je mi toto celé téma velmi blízké a setkávám se s ním doslova každý den. Věřím, že tato práce mi poskytne širší pohled na celou záležitost týkající se inkluze „speciálních“ dětí na základních školách. A zároveň věřím, že se díky těmto novým poznatkům přiučím různým novým metodám či postupům ve výuce, které bych i sama mohla následně využívat ve své školní praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

1.1 Pojem integrace a inkluze

Nezáleží na tom, jakého jsme pohlaví, rasy či národnosti, každý z nás má plné právo na to být vzděláván. A to bezpochyby i ti, kteří se liší například tím, že potřebují o něco více speciální přístup k výuce a ke vzdělávání než ostatní. Právě tyto jedinci s těmito speciálními potřebami jsou případem tzv. integrace a inkluze ve vzdělávání. Pod těmito názvy si tedy můžeme laicky představit snahu dopřát všem plné právo na vzdělávání, a to bez jakéhokoli vyčleňování některých konkrétních žáků (právě těch, kteří potřebují speciální vzdělávací potřeby a přístup) z kolektivu.

Pod pojmem **integrace** (z latinského překladu to znamená „sjednocovat“) si můžeme představit nějaké ucelení nebo úplnost.¹ „*Integrace je začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, kde dovede žít, cítí se přijat a identifikuje se se společností. Úplná integrace v konečném důsledku znamená pro osobu s postižením její schopnost plnit funkce ve společnosti stejně nebo srovnatelně jako intaktní jedinci.*“²

Inkluzi si naopak můžeme popsat například takto - „*Uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám,*

přičemž nezáleží na druhu ‚speciálních‘ potřeby ani na výsledcích poměrování výkonů žáků.“³

1.2 Základní rozdíly mezi integrací a inkluzí

Mnohdy si někteří lidé myslí, že mezi inkluzí a integrací není žádný rozdíl. Tato domněnka je však mylná a v této podkapitole se zaměříme právě na některé jejich odlišnosti a rozdíly tak, jak je uvádí Lore Anderliková⁴:

¹ PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002.

² BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

³ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

⁴ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha. TRITON, 2014.

1. Obecné odlišnosti

- Integrace charakterizuje jedince podle jeho vyskytujícího/nevyskytujícího „defektu“. Inkluze naopak vnímá člověka jako osobnost, která si v některých situacích není schopna poradit bez pomoci druhých.
- Cílem integrace je začlenění osob, které byly do této doby stavěny mimo kolektiv. Inkluze si jako hlavní cíl klade to, aby kolektiv akceptoval rozdílnost všech přítomných a bral tento fakt heterogenity jako samozřejmý a přirozený.
- Při integraci je nabízena možnost připojit se do skupiny, zároveň je také poskytována pomoc při hledání způsobu tohoto začlenění a připojení se. Oproti tomu inkluze respektuje a uznává každého člověka jako unikátní a jedinečné individuum a také tak na něj nahlíží. U každého jedince tak předpokládá jeho spoluúčast při vytváření uceleného kolektivu.
- Na rozdíl od integrace, která vychází ze skupiny „dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb“, inkluze vychází z heterogenní, ucelené a nedělitelné skupiny všech dětí.
- S výše uvedeným rozdílem souvisí i tento následující, ve kterém je vidět odlišné vnímání těchto skupin. Integrace bere v potaz skupinu tzv. „normálních“ dětí a žáků a jejich důležitá schopnost akceptovat. Kdežto inkluze se snaží podporovat každé dítě, a to jak individuálním přístupem, tak pomocí skupinové spolupráce.
- V neposlední řadě je to i rozdíl v oblasti jedinec/skupina jedinců. Integrace se vyznačuje rozdělováním jedné skupiny na skupinky menší. Inkluze naopak hledá možnosti a cesty stoprocentní ucelenosti a spolupráce této skupiny.

2. Odlišnosti ve vzdělávání

V rámci školní integrace vznikla také tzv. pedagogika integrace, která se zaměřuje především na společnou práci, učení a celkovou koexistenci všech dětí ve třídě. Tzv. pedagogika inkluzivní se spíše mnohostranně probírá a je o ní diskutováno, někteří učitelé ji rovnou však zařazují i do edukační praxe.

3. Aplikace integrace a inkluze ve školní a edukační praxi

- Při integraci je učitelům poskytnuta podpora a pomoc různých odborníků z pedagogických poraden. Naopak při inkluzivním vyučování nedochází k jakýmkoli zásahům ze stran jiných dalších odborníků či specialistů, konzultace s nimi probíhá tedy mimo vyučovací dobu.

- Integrace povoluje vypracování domácích úkolů a úloh ve spolupráci s rodiči. Inkluze klade důraz spíše na samostatnější plnění úkolů, spolupráce s rodiči by měla být tedy uskutečňována pouze při rozmýšlení či nejistotě dětí.
- Během integrace za průběh vyučování zodpovídá třídní učitel. Za konkrétní kroky a jednání při integrované výuce má zodpovědnost asistent či jiná pomocná síla (například odborník z pedagogické poradny), která je oprávněna vzít si integrované dítě stranou či naopak žáka do skupiny připojit. To může mít však za následek (menší či větší) vyrušení skupiny a s tím související obtížnější zapojení se do skupiny a skupinové práce při následném navrácení. Při inkluzi, oproti tomu, vede výuku pouze učitel samotný, do jeho výkonu tedy nezasahuje ani asistent, ani žádný jiný specialista. Nedochozí tak k žádnému vnějšímu narušení chodu vyučovací hodiny a ani k narušení samostatné práce žáků.

4. Finanční důsledky

- Při integraci je přeprava dětí se speciálními potřebami finančně zajišťována státem. Při inkluzi je dítě spíše dopravováno svými rodiči.
- Společným finančním důsledkem pro integraci i pro inkluzi je v případě nutnosti možnost zajištění asistenta pedagoga a rovněž zajištění různých potřebných stavebních úprav (jedná se například o bezbariérový přístup pro vozíčkáře).
- Pokud není daná škola pro dítě spádová, má tato škola právo pobírat příspěvky. Pokud spádová je, právo na pobírání příspěvků mizí.

5. Mimoškolní kontakty

- Na základě toho, jak rodina s dítětem vyžadující speciální přístup bydlí blízko/daleko školy, závisí přeprava těchto dětí buď na domluvě se známými lidmi žijícími v jejich blízkém okolí, nebo na jejich vlastních (dopravních) možnostech.
- „Jinakost“ či „odlišnost“ rodiny je v těsném sousedství očividná pouze za předpokladu, že se konkrétní rodina „jinak“ či „odlišně“ chová. Pokud se rodina chová a projevuje se na veřejnosti jako rodiny ostatní, „normální“ a „klasický“ (i přes to, že jejich dítě je něčím „odlišné“) život tak pokračuje i mimo školu, ve které je právě na toto „odlišné“ dítě nahlíženo jako na zcela „normální“.

1.3 Inkluzivní vzdělávání a jeho pojetí v praxi

Na samotném začátku bližšího popisu využití inkluzivního vzdělávání ve školách je třeba, abychom si znovu, pro větší přiblížení, vysvětlili, co to inkluzivní vzdělávání vůbec znamená a jak bychom měli celý tento přístup ke vzdělávání vlastně chápat.

„Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem

*k sociální koherenci“.*⁵ V přeneseném významu tuto definici lze chápat jako snahu škol vytvořit pro žáky takové prostředí, ve kterém se bude jednat především o sociální, vzájemnou soudržnost mezi žáky samotnými. Avšak nejen mezi nimi, ale zároveň i mezi žáky a učiteli. Dále to můžeme chápat i tím způsobem, že se jedná o jakousi snahu škol nevytvářet mezi svými žáky rozdíly, ale naopak mezi nimi veškeré vztahy upevňovat a vytvořit tak určitou sociální soudržnost.

Je však nutné zdůraznit ještě jednu podstatnou věc, a to, že inkluzivní vzdělávání není stav, nýbrž proces.⁶

Cílů inkluzivního vzdělávání je několik. Mezi ty nejdůležitější můžeme bez pochyby zařadit například snahu o akceptování rozdílů u druhých lidí (žáků) a vytvořit tak tolerantní prostředí; snahu o odstranění jakýchkoli překážek (ve smyslu předsudků, postojů a názorů na základě postojů a názorů druhých, nikoli svých vlastních apod.), které by mohly bránit sociální spolupráci a začlenění se do kolektivu (například pokud jeden žák je očividně „rozdílný“ od zbytku třídy); snaha poskytnout všem dětem stejné právo na vzdělání a vzdělávání v jedné určité škole a třídě; snaha podpořit aktivní účast a spolupráci jak žáků, tak ale také učitelů a popřípadě i rodičů těchto žáků; a v neposlední řadě může být cílem inkluzivního vzdělávání i snaha o vytvoření a posílení heterogenity třídního kolektivu.⁷ Díky této heterogenitě třídního kolektivu se, mimo jiné, žáci naučí i vzájemné empatii a zároveň díky ní budou snáze akceptovat rozdílnosti a odlišnosti druhých lidí, a to bez kritického (negativního) postoje.

Každý žák je unikum, a i tak by k němu jeho spolužáci, učitelé, ale i rodiče měli přistupovat a brát jej proto takového, jaký je. Velikou chybou, alespoň dle mého názoru, je například porovnávání dvou různých a zcela odlišných věcí (v tomto případě, například, dvou žáků). Každý z nich je v něčem výjimečný. Každý z nich má nadání na něco jiného. Každý z nich je na tomto světě jen jednou jedinou

⁵ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

⁶ BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

⁷ TUBBS, Sue. *Inclusive Education: Where There are Few Resources*. Oslo, Norway: Atlas Alliance, 2008.

unikátní existující formou sebe sama, která by neměla být nijak srovnávána, ale naopak by měla být tolerována a akceptována právě taková, jaká je.

„*Je normální lišit se.*“ (Richard von Weizsäcker) ⁸

V této návaznosti bych zde ráda citovala pár myšlenek studie *Vnímání jinakosti na prvním stupni základních škol*⁹, které se týkají toho „být jiný“ a také toho, jak já vnímám druhé lidi a jak druzí mohou vnímat mě. Jedním z výsledků studie bylo zjištění, že důležitým faktorem pro přijetí a toleranci „odlišných“ dětí jsou zkušenosti, které získávají ve své rodině, v mateřské škole a také během prvních pár let na škole základní. Dále bylo zjištěno, že případná neochota přijmout někoho odlišného může vycházet i ze strachu z něčeho nového, a tedy neznámého. Když se však nebudeme bát otevřít se těmto novým a neznámým věcem a zejména lidem, můžeme tak objevit a odhalit, v čem jsou tito lidé jiní. Ne špatní! Ale pouze jiní, takže například i výjimeční či nadaní apod. Díky těmto odlišnostem se lze něčemu také přiučit a poznat tak nové věci, získat nové dovednosti, poznatky, zkušenosti a mnoho dalšího.

Proto si osobně myslím, že bychom neměli odsuzovat někoho, kdo je nový či jiný. Neměli bychom ho kvůli jeho odlišnosti (barvy pleti, vyznání, či jakékoli jiné odlišnosti) šikanovat či nějak vyčleňovat apod. Měli bychom si naopak všimnout každé rozdílnosti a díky těmto rozdílnostem a odlišnostem si tak uvědomovat, jak jsme každý svým vlastním způsobem jedinečný. Z tohoto důvodu by rozdílnost a heterogenita žáků měla být „samozřejmostí“ už i v mateřské škole a dále na prvních stupních škol základních, aby se děti mohly co nejdříve naučit, že být odlišný či jiný, neznamená být špatný.

Koneckonců, jak chceme, aby nás brali druzí, tak bychom měli brát i my JE.

1.4 Principy inkluzivního vzdělávání

Tannenbergová ve své publikaci ¹⁰ uvádí nejčastěji využívané principy inkluzivního vzdělávání, se kterými je možné se setkat, mimo školní prostředí, také například v odborné literatuře či v dokumentech národního i nadnárodního právního charakteru. My si zde tyto principy však uvedeme pouze ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, a tedy k edukačnímu (školnímu) prostředí.

⁸ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014.

⁹ Vítečková M., Procházka M., Najmonová M. *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. České Budějovice, 2018.

¹⁰ TANNENBERGOVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: WoltersKluwer ČR, a. s., 2016.

Výše zmíněnými principy jsou zejména:

- Princip heterogenity: různorodé složení třídního kolektivu se stává samozřejmostí, je to vnímáno jako přirozená věc, která slouží k postupnému rozvoji jak celé třídy, tak vzájemné socializaci a vnímání druhých.
- Princip demokracie a humanizmu: inkluze se stává pozitivním důsledkem respektování a dodržování všech lidských práv a hodnot demokratické svobodné společnosti. Ve školním prostředí to může znamenat například to, že právě i žáci, kteří potřebují speciální přístup či pomůcky k jejich vzdělávání, mají stejné právo na to být vzděláváni, a to právě v této škole a v tomto třídním kolektivu.
- Princip individualizace: každý jedinec je již dle názvu jedinečný, a proto i přístup k němu samotnému by tomu měl odpovídat. U každého žáka by měly být akceptovány jeho speciální potřeby a požadavky a díky tomu by tak mělo docházet k plnohodnotnému rozvíjení a vzdělávání.
- Princip regionalizace: tento princip by mohl částečně souviset s principem humanizmu, jelikož jeho základem je předpoklad, že vzdělávání a výuka by měla být nabídnuta a umožněna pro všechny děti v okolí (bez ohledu na jejich případné rozdíly).
- Princip otevřenosti a efektivity: pokud je všem dětem povolena a zajištěna možnost navštěvovat školu, měla by rovněž být těmto dětem zajištěna i jejich bezpečnost. Celkové vzdělávání a edukace by tedy neměla být brána na lehkou váhu, ale naopak by ji měl být věnován dostatek času při jejím plánování. Důvodem je to, aby se zabránilo případnému výskytu různých konfliktů či neshod (díky rozdílnostem jednotlivých dětí), jakými může být například šikana apod.
- Princip spolupráce: přestože každý žák má nadání pro jinou věc, měly by právě i tyto odlišnosti vést k postupnému rozvoji vzájemné koexistence a spolupráce v kolektivu třídy. Případné nedostatky jednoho, by tak mohly (měly) být kompenzovány talenty či nadáním druhého.
- Princip celistvosti: inkluzivní vzdělávání a vzdělávání celkově by mělo týkat jak intelektového rozvoje žáka (i ostatních žáků), ale rovněž i rozvoje v oblasti etických, sociálních, fyzických apod.

1.5 Podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání

Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné a byl tak naplněn jeho hlavní cíl, předpokladem je pro to splnění některých konkrétních podmínek a požadavků.¹¹

1. Požadavky na pedagogy:

- Celý pedagogický sbor škol by měl tvořit silný nekonfliktní tým, ve kterém je pro všechny na prvním místě zájem na tom, aby se jejich žáci svobodně a v bezpečném prostředí rozvíjeli a vzdělávali. Učitelé by si měli vyměňovat své zkušenosti, sdílet je a díky nim zajistit bezproblémový chod školy.
- Svým chováním a vedením by stále měli respektovat potřeby a zájmy svých žáků.
- V případě nejistoty či pochyb ohledně přístupu k žákovi, který potřebuje větší a speciální péči, by se měli obrátit na odborníky a celou situaci vyřešit a probrat s nimi.
- U všech členů pedagogického sboru by měla být samozřejmostí úcta k osobnosti jednotlivých dětí i dalších členů sboru.
- Rovněž by samozřejmostí měla být i touha a chuť k dalšímu vzdělávání se v oboru.

2. Požadavky na asistenty pedagoga:

- Asistent pedagoga by měl stále umožnit žákovi jeho seberozvoj a zároveň mu pomáhat budovat a upevňovat jeho pocit sebejistoty, sebevědomí a pocit zodpovědnosti. Jedním z největších úspěchů, kdy si asistent pedagoga může být jistý, a tedy známkou toho, že inkluze byla maximálně úspěšná, je moment, kdy je jeho role zbytečná a asistent pedagoga již není v procesu žákova speciálního vzdělávání třeba.
- Měl by se aktivně podílet (spolu s učitelem) na ucelování třídního kolektivu.
- Asistent pedagoga by rovněž měl být učiteli vždy po ruce, pomáhat mu, spolupracovat s ním a zároveň ho také respektovat.
- Jeho osobnost by měla být klidná, psychicky zcela vyrovnaná, tolerantní, ochotná pomáhat apod.
- Pedagogičtí asistenti mají plné právo a nárok na různé konzultace a školení, díky kterým mohou získat nové poznatky, vědomosti a zkušenosti, které jsou více než přínosné pro jejich současnou i budoucí činnost.
- Měli by mít vždy přehled o všech školních i mimoškolních aktivitách svého žáka, jako jsou například kroužky či terapie.

¹¹ ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014.

3. Ostatní požadavky:

- Všechny osoby, jakkoli se podílející na konkrétní inkluzi, by měli mít stejný cíl, který je pro ně prioritou, a ze všech sil by se měli snažit na jeho uskutečnění (mezi zúčastněné osoby zařazujeme (mimo učitelský sbor, asistenty a rodiče) také například personál školní jídelny, školníka, popřípadě sociální pracovníky nebo také faráře.
- Neustálá možnost konzultace s odborníky.
- Bezbariérový přístup (jak do školy, tak i ve škole samotné).
- Speciální pomocná zařízení ve třídách, toaletách, ale i mimo školní budovu (interaktivní tabule, zdvihací zařízení na toaletách, výtah, zastřešené místo ve venkovních prostorách pro parkování vozíčku při pohybu mimo školu.
- Speciální místnosti, ve kterých mohou některé děti překonávat spontánní návaly vzteku a agrese, a to v klidu a v soukromí.
- Rovněž speciální místnosti, které působí klidně a ve kterých nejsou předměty, jež by mohly narušovat soustředěnost dětí, ale naopak by měly vliv na vnitřní uklidnění.
- Zřízení sanitárních oblastí, ve kterých by bylo možno se uzavřít a zajistit tak soukromí na případnou intimitu žáka.
- Bezpodmínečná otevřenost, respekt, vstřícnost a ochota přijmout postiženého žáka či jakkoli jinak „odlišné“ dítě do školního kolektivu, a to jak ze strany pedagogického sboru, tak i ze strany všech rodičů.
- Zdůraznění a vyzdvižení pozitivního dopadu inkluze na ostatní děti (díky tomu se naučí tolerance a respektu druhých).
- Zamezení pocitů odlišnosti, vyčleněnosti, strachu, nenávisti apod.

2 Asistent pedagoga

2.1 Asistent pedagoga a jeho role při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Asistent pedagoga je dle školského zákona popisován coby pedagogický pracovník, jehož hlavní pracovní náplní je poskytování pomoci žákům, kteří se díky ní mohou lépe a snadněji adaptovat na určité školní prostředí. Ovšem jeho dalším významným úkolem je také například komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáků, kolektivem těchto žáků a v neposlední řadě také spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy (a to jak ve věcech vzdělávacích, tak i výchovných). Pozice

asistenta pedagoga je upravována zákony, na kterých se podílí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT).¹²

Například Němec¹³ popisuje roli asistenta pedagoga tím způsobem, že se jedná o pomocníka učitele, který však hraje významnou roli při vzdělávání žáka a to jak ve škole, tak i mimo ní. Asistent pedagoga tak podporuje edukaci žáka a rovněž i jejich vzájemnou integraci.

Další pohled na roli a funkci asistenta pedagoga nám poskytuje také Giangreco a Doyle, podle kterých by se asistent pedagoga měl individuálně věnovat jak žákovi, tak ale i například celé skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁴

V České republice není tato funkce pedagogického pracovníka příliš dlouhou dobu, jedná se o poměrně nový jev ve vzdělávacím systému. Lze tak tedy říci, že se stále postupně vyvíjí a prochází různými změnami a vylepšeními.

Postavení asistenta pedagoga je podle školského zákona zřizována ředitelem školy. Mimo to je zde i nutný souhlas nejbližšího krajského úřadu.¹⁵

Povinnost vyhledat a zaměstnat správného asistenta pedagoga je výhradně povinností školy. Rovněž povinností školy je vybírat i adekvátní pracovníky pro funkci učitelských nebo jiných dalších pracovních pozic. Při výběru asistenta pedagoga ke konkrétnímu žákovi je samozřejmě přihlíženo na názory, doporučení a různé poznámky či požadavky ze strany rodičů, jelikož právě oni znají svého potomka ze všech nejlépe a vědí tak, co je pro něj to nejlepší.¹⁶

Při výběru vhodného asistenta pedagoga má ředitel školy možnost spolupracovat s odborem školství krajského úřadu (OŠ KÚ), s nevládními neziskovými organizacemi a rovněž mu jsou k dispozici i

¹² MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹³ NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009.

¹⁴ GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. *Teachers assistant in inclusive schools: In L. Florian (Ed.), The SAGE book of special education*. London: SAGE, 2007.

¹⁵ NĚMEC, Z. ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.

¹⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010.

kontakty na úřadech práce. K výběru vhodného asistenta může ředitelům škol sloužit také odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), samozřejmě spolupráce se zákonnými zástupci konkrétního žáka a dále také spolupráce s jeho lékařem a pediatrem. Bez pochyby k výběru vhodného pedagogického pracovníka na pozici asistenta pedagoga slouží i klasický konkurz, popřípadě využití již stávajících zaměstnanců školy (a to především vychovatelů).¹⁷

Výuková činnost či aktivita asistenta pedagoga závisí spíše na typech konkrétních škol, než že by byla speciálně formována či jakkoli omezována, a podle speciálních potřeb těchto škol se funkce a činnost asistenta pedagoga dále rozvíjí. Klíčovou roli hraje asistent pedagoga především přímo ve školní učebně, popřípadě v jiném školním prostoru – školní družina, hřiště, tělocvična, zahrada apod. – a to ve společné a vzájemné interakci s vyučujícím učitelem třídy. Na některých základních školách jsou žáci ve třídě někdy rozdělováni do menších skupinek, ve kterých vykonávají nějakou činnost. Pokud je v téže třídě přítomen i asistent pedagoga, mělo by k tomuto výukovému jevu (rozdělení na menší pracovní skupinky) docházet jen zřídka, a to jen tehdy, je-li tato forma výuky nezbytná – například jako prostředek při pomoci začlenění nového žáka do kolektivu. Právě v těchto situacích je zcela nezbytná stoprocentní komunikace a spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.¹⁸

Aby byla funkce asistenta pedagoga splňována na sto procent, je nezbytnou nutností, aby měl přehled o IVP (individuální vzdělávací plán) konkrétního žáka, u kterého jsou zapotřebí speciální vzdělávací potřeby, a rovněž by měl být přítomen při samotném sestavování tohoto plánu. Další povinností je také schopnost vysvětlit žákovi spolužákovi a jeho učitelům, proč je tento žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván v této škole a součástí této „běžné“ třídy. Nejen, že toto všechno musí asistent pedagoga odůvodnit a vysvětlit, měl by rovněž i žákovi být oporou a podporou při těchto momentech a vést svého žáka k samostatnosti a sebejistotě (že je zcela v pořádku, že i on je součástí třídy a chodí právě do této školy). Asistent pedagoga by tak měl jinými slovy i posilovat sebevědomí tohoto žáčka. Přesto, že by měl vždy stát při svém žákovi a pomáhat mu, plnění úkolů či psaní testů by měl žák vyplňovat především on sám, a to bez pomoci.¹⁹

¹⁷ TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. IPPP ČR, 2007.

¹⁸ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹⁹ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010.

Nutné je však zdůraznit fakt, že osoba asistenta pedagoga (jak již lze odvodit ze samotného názvu) není vázána na jednoho jediného konkrétního žáka, jako je tomu například u osobního asistenta.²⁰

2.2 Asistent pedagoga a jeho odborná kvalifikace

Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a ve znění pozdějších

předpisů § 20 - Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě s

žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole zajišťující vzdělání žákům formou individuální, má možnost získat odbornou kvalifikaci těmito způsoby:

1. vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd
2. vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu
 - vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, uskutečňovaném vysokou školou.
 - studiem pedagogiky
 - absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
3. vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením
4. vyšším odborným vzděláním ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu
 - vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku
 - studiem pedagogiky
 - studiem pro asistenty pedagoga
5. středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením
6. středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání
 - vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku

²⁰ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

- studiem pedagogiky
- studiem pro asistenty pedagoga

2.3 Asistent pedagoga a jeho osobnost

„Součástí komplexu pedagogických disciplín, která se zabývá problematikou učitele jakéhokoliv stupně a zaměření školy. Řeší otázky výběru, pro učitelské povolání, vzdělání a komplexní přípravy učitelů, kompetenci učitelů, odpovědnost učitelů, potřebných osobnostních vlastností učitelů. Používá se též „magistrologie, teorie učitelské profese“. Takto je například definována osobnost asistenta pedagoga dle Koláře.²¹

Velké množství studií je soustředěno na téma zabývající se popisem ideálních osobnostních rysů asistenta pedagoga. Na základě těchto studií lze následně říci, že zejména trpělivost, tolerance, pochopení, smysl pro spravedlnost či kladný vztah k dětem by měly tvořit hlavní osobnostní znaky a charakteristiky vhodného asistenta pedagoga. Tyto vlastnosti jsou pro jeho roli a funkci velmi důležité, jelikož osoba asistenta pedagoga je z velké části zodpovědná za výchovu mladé generace dětí (jelikož i on sám se aktivně podílí svou činností na vzdělávání těchto dětí, a to jak ve škole, tak mimo ni během různých mimoškolních aktivit). Tato forma vzdělávání a výchovy může spočívat například v tom, jak se on sám projevuje, jak se chová, jaké má názory, jaké zaujímá postoje k různým věcem apod. Ukazuje tak žákům svůj styl a postoj k životu, jeho otevřenost a náklonnost k novým věcem či svůj smysl pro důslednost, laskavost atd.²²

Osobnost asistenta pedagoga tak nepředstavuje jednu konkrétní vlastnost či jeden konkrétní osobnostní rys. Naopak to představuje kombinaci a spojení více těchto rysů, díky kterým jsou v každodenním životě splňovány a dodržovány základní společenské a morální požadavky (tzn. občanská bezúhonnost, kladný vztah k vlastnímu životu i životu druhých, pracovitost a spolehlivost, chuť pomáhat ostatním a jiné). Význam je kladen především na individualitu asistenta pedagoga, dále na jeho pohlaví, věk, náležité znalosti a popřípadě i zkušenosti a vlohy.²³

²¹ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012.

²² TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ L., *Asistent pedagoga, jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer, 2016.

²³ MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M., a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Osobnost asistenta pedagoga tak má bez pochyby nemalý vliv na klima třídy. Horáčková²⁴ je například toho názoru, že dovednosti, vlastnosti nebo i vědomosti asistenta pedagoga by měly být na srovnatelné úrovni s vlastnostmi, vědomostmi apod. ostatních pedagogických pracovníků školy.

Menší shrnutí náležitých osobnostních rysů, vlastností a funkce asistenta pedagoga si lze představit pomocí tzv. Desatera asistenta pedagoga²⁵:

- Podporuje dítě při začlenění do kolektivu.
- Každé dítě je osobnost a jako s osobností s ním jedná.
- Neupřednostňuje jedno dítě před druhým, pokud je potřeba, věnuje péči i jiným dětem.
- Různými mezikulturními aktivitami stmeluje třídu.
- Pomáhá učitelům s plánováním individuálního přístupu.
- Motivuje dítě k lepším výkonům, spolupracuje s dítětem i mimo vyučování.
- Vytváří výukové pomůcky „na míru“.
- Používá různé didaktické hry.
- Využívá pedagogických metod a zásad.
- Spolupracuje s rodinou dítěte

Ke správnému vykonávání této funkce je samozřejmě nezbytný celoživotní sebe rozvoj a neustálá chuť se dále a více vzdělávat v tomto odvětví a získávat tak postupně nové zkušenosti a dovednosti.²⁶

Díky těmto zkušenostem pak lépe odolává stresu a stresovým faktorům, které při výkonu i této funkce se mohou mnohdy vyskytnout (např. konflikt mezi žáky či špatný psychický stav žáka apod.).²⁷ Důležitá je tak tedy i asistentova neustálá připravenost řešit jakýkoli problém a bezpodmínečná

²⁴ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

²⁵ Nová škola, o.p.s. *Desatero asistenta pedagoga*. Dostupné z <http://www.novaskolaops.cz/desatero-asistenta-pedagoga>, 2013.

²⁶ HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ H. *Metodika práce asistenta pedagoga: Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 2015.

²⁷ MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007.

profesionalita.²⁸ Ta je důležitá především z toho důvodu, aby se asistent pedagoga nikdy nenechal ovlivnit názory druhých (zejména ze strany jiných pedagogických pracovníků školy), pokud by například těmito názory bylo jednáno proti zájmu žáka. Asistent pedagoga by se tak neměl nikdy nechat jakkoli zmanipulovat. Zároveň by ale měl stále být otevřen i názorům druhých, které si ale následně on sám subjektivně zanalyzuje, vyhodnotí a zaujme k nim určitý postoj. Udržet si tedy dobrý a nekonfliktní vztah se všemi stranami není lehké, přesto je to velmi žádoucí. O to více je pak takovýto asistent pedagoga, který splňuje tyto podmínky, ceněn.²⁹

Správný asistent pedagoga by měl vykonávat svou funkci zcela dobrovolně, ze svého vlastního rozhodnutí a nadšení pro tuto činnost. Přesto však může nastat problém při až příliš velké prvotní angažovanosti během vykonávání této funkce. Tento stav může nastat, pokud asistent pedagoga neodhadne své síly a přesáhne tak hranice svých možností, a to na úkor vlastního zdraví. Nadšení a kladný vztah k této práci je velmi chvályhodný, přesto by však každý měl stále v první řadě myslet na sebe, na své možnosti, a především na svou psychickou pohodu. Důvodem je již zmíněný případný problém, který se projevuje v mnoha případech tzv. syndromem vyhoření (stav naprostého vyčerpání, zejména psychického).³⁰

Přehnaná angažovanost však nemusí být jediným důvodem k pozdějšímu nástupu psychické vyčerpanosti. Jednou z dalších možností může být i příliš velká touha překonávat sebe sama, a tedy touha po naprosté dokonalosti a bezchybnosti. Takovýto člověk očekává od sebe i od ostatních až nerealistické výkony a klade tak na všechny příliš velké požadavky.³¹

²⁸ HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ H. *Metodika práce asistenta pedagoga: Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 2015.

²⁹ MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014.

³⁰ SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Olomouc: Portál, 2008.

³¹ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010.

V neposlední řadě může být důvodem následného nástupu syndromu vyhoření i to, když se asistent pedagoga až přehnaně obětuje pro druhé.³²

Je tedy zcela očividné, že funkce a role asistenta pedagoga není tak snadná a jednoduchá, jak by si někteří mohli mylně myslet.

Aby se zabránilo pozdějšímu psychickému vyčerpání a nástupu syndromu vyhoření, důležité je, aby se asistent pedagoga před začátkem výkonu této pracovní činnosti pečlivě seznámil s možnými riziky této pracovní činnosti a získal veškeré potřebné informace k jejímu vykonávání. Nemalou roli hraje i organizace svého volného času, který je důležitý pro celkovou regeneraci (která má mimo jiné velmi významný vliv na psychickou odolnost člověka proti různým stresovým situacím) a oddělení osobního života od profesního.³³

3 Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

Osoba pedagoga je ve správném fungování inkluzivního vzdělávání na škole velmi důležitá. Důvodem je to, že zejména pedagog je zodpovědný za to, aby byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními přijat bez problémů či různých neshod a konfliktů. Pod těmito konflikty si lze představit například šikanu či vyčleňování žáka z kolektivu. Je tedy více než jasné, že role pedagoga je nezbytná pro vybudování a udržení nekonfliktního a pozitivního klima třídy.

Podle Jordan et al.³⁴ si někteří pedagogové však uvědomují důležitost své role, a proto mají/mohou mít z inkluzivního vzdělávání obavy. Jedny z nejčastějších obav se týkají například toho, že:

- soustředěním se na žáka s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) ztratí čas, který by chtěl věnovat žákům bez SVP
- výuka a celkové vzdělávání žáků s SVP vyžaduje speciální vzdělání a dovednosti, které „běžný“ pedagog během své pedagogické praxe nezískal.

³² MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014.

³³ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010.

³⁴ JORDAN, A., SCHWARZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. In Teaching and Teacher Education. Lani Florian, 2009.

Dalším důvodem obavy je dle Scruggse a Mastopieriho³⁵ pro představu i to, že pedagogům nebude poskytnuta dostatečná podpora jak ze strany školy, tak například i ze strany jiného školského poradenského zařízení. Přestože jsou tato zařízení otevřená a vůči inkluzivnímu vzdělávání, mohou mít však z jeho aplikování na své škole strach.

Jiní pedagogové se však této zodpovědnosti nebojí, přijímají ji a snaží se tedy udělat maximum pro to, aby žákovi se SVP bylo nabídnuto a poskytnuto stejné právo a možnost na vzdělávání, jako je běžně umožňováno ostatním žákům.

Jordan et al.³⁶ ve své publikaci tvrdí, že učitelé vykonávají jak svou profesi, tak zároveň i přípravy na ni s určitým přesvědčením o učení a také o učení se. Tato konkrétní přesvědčení se však dají dle Jordan nelehko změnit. Tuto domněnku potvrzuje například i výzkum Whitea³⁷, který dokazuje neústupnost těchto výše zmíněných přesvědčení. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem pět pedagogů. Pouze jeden z nich se po skončení výzkumu, který souvisel s působením inkluzivního vzdělávání na jejich škole po dobu pěti let, byl i nadále přesvědčen o tom, že inkluzivní vzdělávání má smysl. Zbytek pedagogů, kteří se rovněž výzkumu účastnili, byli toho názoru, že se žáci s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) nesnaží, jak by měli a jak by mohli, a že tedy inkluzivní vzdělávání nemá smysl a nesplňuje svůj cíl a záměr. Dále si tito pedagogové stáli za tím názorem, aby i ze strany rodičů probíhala větší spolupráce s jejich dítětem a aby se tak doma s žákem ještě více věnovali přípravám na školní výuku a na plnění domácích úkolů apod. Šokujícím faktem je však i to, že postoje a názory těchto zúčastněných pedagogů během výzkumu nijak nezměnily. Na konci výzkumu si tedy všichni stáli za tím, za čím si stáli i na začátku. Z toho lze tedy vyvodit, že ani samotná zkušenost v prostředí v inkluzivní školy neměla vliv na jejich názor na inkluzi jako takovou.

³⁵ SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. *Teacher perceptions of Children*. Florina: University of Western Macedonia, Science and Education Publishing 1996.

³⁶ JORDAN, A., SCHWARZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. *Preparing teachers for inklusive classrooms. In Teaching and Teacher Education*. Lani Florian, 2009.

³⁷ WHITE, Bonita C. *Pre-service teacher's epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations*. In *Journal of Education for Teaching*. 2007.

Někteří badatelé, kteří se zajímají o postoje a názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání na školách, jsou toho názoru, že čím více jsou tito pracovníci „vzdáleni od tříd“ tím kladnější a pozitivnější jsou jejich názory a postoje.³⁸

Velký vliv na celkový postoj pedagogů vůči inkluzivnímu vzdělávání má zejména to, zda berou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do běžného fungování třídy jako svou zodpovědnost či nikoli. Pokud pedagogové cítí zodpovědnost za vzdělávání těchto žáků, je jejich práce s nimi o to efektivnější a má tedy smysl.³⁹

Aby pedagogové správně pracovali s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je na místě, aby byli rovněž i oni sami dostatečně a správně obeznámeni s tím, jak s nimi pracovat, komunikovat a celkově působit ve společné harmonii (spolu se zbytkem třídy). Nemalou roli hraje mimo to i osobní chuť a touha pedagoga se v této oblasti stále a více vzdělávat a nabírat tak další zkušenosti. Celková efektivita a smysl inkluzivního vzdělávání tedy nezáleží pouze na postojích jednotlivých pedagogů, ale i na jejich obeznamenosti a připravenosti s vykonáváním funkce asistenta pedagoga, popřípadě jiného pedagogického pracovníka ve vztahu s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak již bylo zmíněno, i samotné vzdělání jednotlivých pedagogických pracovníků hraje velmi důležitou roli v celkovém průběhu inkluzivního vzdělávání a s tímto faktem souvisí i znalost a obeznamenost s různými výukovými metodami, které se již dříve uplatňovaly a osvědčily na různých inkluzivních školách. Dle Foremana a Artur-Kellyho jsou právě tyto výukové metody určitou výzvou pro výkon pedagogické činnosti v roli pedagoga samotného.⁴⁰

V souvislosti s tímto tvrzením jsou výsledky výzkumu, který byl veden Boardmanem et al.⁴¹. Tento výzkum byl zaměřen na používání výše zmíněných výukových metod – do jaké míry byly tyto metody aplikovány a využívány speciálními pedagogy. Tito pedagogové nebyli ze strany školy nijak nuceni používat ověřené výukové metody, jejich aplikace a volba byla prováděna čistě na jejich vlastním

³⁸ CENTER, Y., WARD, J., PARMENTER, T., NASH, R. *Principal's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools*. In *The Exceptional Child*, 1985.

³⁹ JORDAN, A., SCHWARZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. In *Teaching and Teacher Education*. Lani Florian, 2009

⁴⁰ FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M. *Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion*. In *Australoasian Journal of Special Education*, 2008.

⁴¹ BOARDMAN, A. G. et. al. *Special education teachers' views of research-based practises*. In *Journal of Special Education*, 2005.

rozhodnutí a na dále na tom, zda je možné vůbec tyto metody uskutečnit, popřípadě nějakým způsobem adaptovat na konkrétní situaci.

Další příklad výzkumu byl uskutečněn pod vedením Burnse a Ysseldyka⁴². Tohoto výzkumu se účastnilo celkem 174 speciálních pedagogů a 333 školních psychologů. Na základě výsledku toho zkoumání bylo zjištěno, že nejvíce aplikovanou výukovou metodou je především přímá instrukce; oproti tomu nejméně využívanou výukovou metodou je percepčně-motorický výcvik. Mimo jiné bylo zajímavým zjištěním to, že zúčastnění speciální pedagogové využívali během své pedagogické praxe velmi často metody se silnou evidencí v oblasti výzkumu (pro představu se jedná o aplikovanou behaviorální analýzu) jako metody s evidencí minimální (například výcvik sociálních dovedností).

Aby zde byly zmíněny i některé výzkumy, které byly prováděny v České republice, je třeba zmínit jeden z nich, který byl prováděn skupinou tří autorek (Květoňová, Strnadová, Hájková)⁴³ a který mimo jiné navazoval na výzkum předešlý. Prováděný výzkum sloužil pro výzkum MŠMT. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo odhalit, do jaké míry pedagogové 1. a 2. stupňů klasických základních škol, speciálních škol a speciálních tříd (dnes se jedná o školy a třídy, které jsou poskytovány samostatně pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) využívají různé metodické přístupy, které by měly usnadňovat proces vzdělávání žákům s SVP, a to v rámci České republiky. Výzkumu se zúčastnilo dohromady 637 pedagogických pracovníků (jednalo o 221 pedagogických pracovníků, kteří působili na základních školách, 408 pedagogických pracovníků, kteří působili na speciálně zřízených školách pro žáky s SVP, 8 pedagogických pracovníků, kteří ve svých odpovědích uvedli „jiné“ prostředí, ve kterém vykonávají svou pedagogickou činnost) a 117 poradenských pracovníků. Z výzkumu bylo mimo jiné odhalit to, že metodické přístupy byly využívány spíše pedagogickými pracovníky, jejichž pedagogická praxe byla delší. Toto se týkalo především pedagogů, jejichž působení ve školním prostředí přesahovalo 16-30 let. Oproti velmi nízké hodnoty byly nalezeny u pedagogů, jejichž doba pedagogické praxe byla kratší než jeden rok. Tento fakt souvisí například i s tím, že současní absolventi různých učitelských studijních oborů na vysokých školách nejsou dostatečně obeznámeni s využíváním, popřípadě se samotnou existencí, těchto metod, a není jim tak tedy dostatečně poskytnuta veškerá metodická vybavenost.

⁴² BURNS, M. K., YSSELDYKE, J. E. *Reported Prevalence of Evidence-Based Instructional Practises in Special Education*. In *Journal of Special Education*, 2009.

⁴³ KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. *Metodické přístupy uplatňované pedagogy při práci s žáky spotřebou podpůrných opatření v procesu vzdělávací inkluze na základních školách*. Analýza pro MŠMT, 2009.

4 Požadavky na práci učitele v inkluzivní škole

Profesní kompetence pedagoga jsou nejčastěji definovány jako *soubor odborných předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon pedagogické profese*.⁴⁴ Pod těmito předpoklady si lze představit například různé zkušenosti, dovednosti, postoje, znalosti apod.). Podle Švece⁴⁵ je tzv. kompetence učitele mnohem významově širší pojem oproti učitelovým dovednostem. Dále ji uvádí tím způsobem, že se jedná v podstatě o potenciál osobnosti učitele, která v sobě obsahuje další tři součásti, kterými jsou prožívání, poznávání a chování. Celkový a shrnující model všech pedagogických kompetencí a jakýsi obecný rámec pedagogických aktivit je představován a formulován jako tzv. *Profesní standard kvality učitele*. Jedná se o dokument, který v určité době existuje ve všech zemích, které se svým vlastním způsobem snaží více rozvíjet demokratické školství. Rovněž se jedná o dokument, který je v poslední době hlavním předmětem jedné z nejširších odborných diskuzí i České republiky.⁴⁶ Tento profesní standard dále charakterizuje tři základní oblasti, jež se týkají oblasti vzdělávání a jeho případnými souvisejícími změnami a zároveň představují různé změny a proměny spojené s nároky a požadavky na práci učitele. Toto se týká například profesního rozvoje pedagoga, výuku jako proces učení a vyučování či širší pojetí kontextů výuky apod.

Mnoho výzkumů, které byly prováděny jak v zahraničí, tak i v České republice, měly vliv na vytváření a podobu Profesního standardu kvality učitele. Tyto výzkumy rovněž potvrzují fakt, že to, do jaké míry je práce pedagogického pracovníka kvalitní či nekvalitní, má mnohem zásadnější dopad na odlišnosti v dosahovaných studijních výsledcích žáků, než jak by se mohlo zdát. Z toho vyplývá, že kvalita pedagogické činnosti má tedy na výsledky žáků větší vliv než například počet žáků ve třídě či její heterogenita. Aktuálně připravovaný Profesní standard kvality učitele by měl mimo jiné poukazovat i na změny v sociálním prostředí společnosti a to tak, aby směřovaly jak k sociální inkluzi, tak dále i k inkluzivnímu vzdělávání samotnému.⁴⁷

⁴⁴ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

⁴⁵ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

⁴⁶ MŠMT, 2009.

⁴⁷ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

Dle Hájkové a Strnadové⁴⁸ jsou konkrétní inkluzivní kompetence pedagoga nejvíce a také nejlépe formovány až během samotného vykonávání pedagogické činnosti, tedy během tzv. pedagogické profesionalizace. Tento proces je ovlivňován několika faktory:

1. Vlivem profesionálního prostředí (vlivem jsou v tomto případě ostatní pedagogičtí pracovníci školy)

Zde se na prvním místě jedná o naprostou profesionalitu a kolegiální jak ze strany pedagoga samotného, tak i ze strany ostatních členů pedagogického sboru. Z toho tedy jednoznačně vyplývá fakt, že inkluzivní prostředí školy může kvalitně a plnohodnotně fungovat hlavně tehdy, funguje-li celý pedagogický sbor jako jeden vzájemně si pomáhající celek a nejedná se pouze o skupinu jedinců, ve které se každý řídí sám podle sebe.

Dále je důležité, aby každý z pedagogických pracovníků byl obeznámen se základními znalostmi etického a právního rámce své učitelské profese. To hraje roli například při utváření si vlastní autority. Toto se týká především inkluzivních pedagogů, kteří se mnohem častěji setkávají během vykonávání své pedagogické praxe s různými konflikty a konfliktními situacemi, které je třeba vyřešit a při kterých musí tento pedagogický pracovník zaujmout určitý „správný“ osobní postoj a názor na různé jevy současné vzdělávací reality.

2. Sebereflexí (vlastní hodnocení, přijímání kritiky a hodnocení žáků, kolegů atd.)

Sebereflexe rovněž souvisí s analýzou vlastních vyučujících metod a postupů, které se následně podílejí na formování samotné učitelské profesionalizace. Sebereflexi je možno naučit se během studia na vysoké škole či během různého přípravného vzdělávání.

Mezi největší vlivy na formování vlastní profesionalizace patří samozřejmě samotná pedagogická činnost, a to především v kolektivu, který se vyznačuje vysokou hodnotou rozrůzněnosti. To souvisí například s rozdílností žáků v oblasti věkové, národnostní, jazykové, výkonnostní či například kognitivní atd. Díky těmto odlišnostem tak pedagog získává stále větší zkušenosti, díky kterým může obměňovat a přispívat na obohacení svého metodického výukového stylu, snáze udržovat autoritu své osoby, může si tak dále ověřovat i správné vedení třídního kolektivu a v neposlední řadě například vylepšovat celkovou a obecnou komunikaci a jednání s ostatními.

Velmi důležitým požadavkem na kvalitní plnění funkce inkluzivního pedagoga je i zkušenostní a znalostní přistupování k procesu učení (které může být spojeno i s různými problémy), postoj a přístup k celkovému sociálnímu a vzdělávacímu prostředí. Toto vše lze celkově označit jako tzv.

⁴⁸ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

reflektující strategii pedagoga, a tedy již výše zmíněnou sebereflexi, která je nejdříve směřována „dovnitř“ do osoby pedagogického pracovníka a teprve následně směrem „ven“ mezi ostatní.

Druhým způsobem, jak provádět kvalitní sebereflexi, je například kladení si otázek sobě samému – vlastní dotazování (díky kterému si pedagog může vytvořit i vlastní autobiografický školní deník).

Dále se může jednat o tzv. situační sebereflexi (tedy reflexi vztahující se k přítomnosti). Během tohoto procesu si tak pedagog ověří a vyzkouší vlastní komunikační schopnosti, které jsou velmi důležité při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak v modelových podmínkách inkluzivně orientované běžné klasické školy, tak rovněž i v podmínkách školy, která je přednostně zřízená pro žáky s potřebou podpůrných opatření. Díky situační sebereflexi má tak pedagog menší a menší potíže s řešením případných vyskytujících se problémů či jakýchkoli konfliktů mezi žáky. Dále díky ní více poznává sám sebe a tím lépe a snáze i své okolí. V neposlední řadě se rovněž naučí domýšlet si různé důsledky svého jednání a má tak možnost upravovat a pozměňovat toto jednání či nějakou volbu, aby předcházel případným neshodám.

Během procesu reflexe, která je směřována „do budoucnosti“, se pracuje nejčastěji s těmito úvahami:

- Umím sestavit plán individuálního postupu výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučování?
 - Umím připravit plán či dlouhodobější strategii pro vyučování různorodé (heterogenní) skupiny (třídy) žáků?
 - Umím formulovat svá očekávání, jež se vztahují k přínosu vyučování pro každého jednotlivého žáka?
 - Dokážu analyzovat vyučovací postupy a změnit vyučovací strategie, pokud se jeví jako málo efektivní?
 - Co budu nucen obměnit ve svých dalších výukových postupech a strategiích?
 - Předpokládám, že mohu mít nějaké problémy s kázní či s pozorností žáků ve třídě?
 - Dokážu být pohotový, tvořivý a flexibilní během výukové situace?
3. Kvalitou a charakterem předcházející teoretické a praktické přípravy během přípravného či jiného dalšího vzdělávání

Zde se jedná především o zkušenosti a získané znalosti z pedagogiky a psychologie, z vystudovaných aprobačních oborů (ve spojení s dalšími vědními disciplínami a také s metodologií), dále jsou to například dovednosti a schopnosti vyhledávat informační zdroje a s těmito zdroji i následně dokázat pracovat či se může jednat o vědomosti v oblasti pedagogické diagnostiky či pedagogického managementu.

Konkrétní znalosti a dovednosti, které by správný a kvalitní pedagog během svého pregraduálního vzdělávání získat, jsou zejména znalosti týkající se zákonitosti sociálního pohybu obecně (tedy procesů sociální selekce, separace, segregace, marginalizace či diferenciací a jejich případných důsledků a proměn), znalosti interkulturní diferenciací, dále jsou to také znalosti forem lidské heterogenity (různorodosti) či znalosti intervenční (řešení různých problémů s žáky, výukové situace apod.), metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalosti didaktické (zde se jedná především o didaktickou analýzu učiva, diferenciací konkrétních postupů a cílů v jeho uskutečňování), znalosti hodnocení, projektování a analýzy a v neposlední řadě také znalosti konzultačních či poradenských postupů při práci s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

4. Reflexí vzdělávací reality (přizpůsobování se změnám ve školské legislativě a v celkovém školském systému).
5. Zkušenostmi z inkluzivně i jinak orientované pedagogické praxe.

V tomto případě se jedná o jedny z nejdůležitějších základů celkové pedagogické orientovanosti a schopnosti při podílení se na vytváření změn ve školském systému, které by měly sloužit k umožňování a rovněž poskytování práva na výuku a vzdělávání všem dětem, a to v co nejméně restriktivním výukovém prostředí.

Zmíněné zkušenosti můžou pedagogové získat například již během svých pregraduálních příprav, pokud jsou však jejími součástmi například různé kombinace pedagogických praxí v odlišných typech školských či jiných vzdělávacích zařízeních.

5 Možné problémy spojené s uskutečňováním inkluzivního vzdělávání

Zařazení inkluzivního vzdělávání, a tedy celkové zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu ostatních žáků a do běžného prostředí školy, s sebou může nést i různá případná rizika či problémy. V zájmu žáka s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) by tyto komplikace by měly být řešeny okamžitě a neměly by být brány na lehkou váhu.

Nejčastějšími příčinami neshod a problémů jsou například dle Hájkové a Strnadové ⁴⁹, Bendové a Zikla⁵⁰ a NÚV⁵¹ (2012):

- Nedostačující zdroje sloužící k zajištění kvalitní inkluze či jejich případné nevhodné využití
- Omezená a nedostačující spolupráce mezi rodiči žáků s SVP a pedagogickým sborem
- Nedostačující poskytování informací a poučení o správném pracování s žáky s SVP
- Nezapojení se všech zaměstnanců školy do inkluzivního procesu vzdělávání
- Nevyhovující výchovný styl ze strany rodičů žáků s SVP
- Nepochopení žáka s SVP a následné (někdy až záměrné) vyhledávání problémů ze strany pedagoga
- Doprava
- Nedostatečné vzdělání v oblasti mentálního postižení dětí
- Nedostatečné znalosti v oblasti speciální pedagogiky, pedagogických postupů a jejich aplikaci v pedagogické praxi
- Neochota ze strany pedagoga přijímat nové názory na výuku a nové postupy při řešení různých neshod a problémových situací
- Obavy rodičů týkajících se bezpečnosti jejich dítěte (strach z jeho přijetí/nepřijetí ostatními žáky, ze sociálního vyčleňování a sociální izolace, z různých typů šikany apod.)
- Nedostatečná touha a snaha ze strany pedagogů po dosažení vyšších (a pro mnohé tak i náročnějších) cílů
- Zaměstnanci a míra vzdělávacího programu školy
- Příliš rychlé nebo naopak příliš pomalé uskutečňování některých změn
- Nedostatečně vypracovaný ŠVP (školní vzdělávací program) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Smyslové, pohybové, fyzické či komunikační bariéry ze strany žáka

⁴⁹ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

⁵⁰ BENDOVÁ, P. ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011.

⁵¹ Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce je zachytit vnímání podpory učiteli, kteří se podílejí na práci s dětmi, začleněnými do školní výuky na prvním stupni ZŠ a identifikovat jejich vzdělávací potřeby.

7 Výzkumné otázky

Stanovení výzkumných otázek je nezbytným předpokladem pro plánování a sestavení konkrétních otázek do dotazníkového šetření. Na základě hlavního cíle diplomové práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka.

7.1 Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou hlavní potřeby pedagogů na prvních stupních základních škol při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A zda je těmto pedagogům poskytována dostatečná podpora (vzdělávací, rozvojová či podpora při přípravě na práci s dětskými kolektivy apod.).

Vzhledem k tomu, že je vymezení hlavní výzkumné otázky velice obecné a obsáhlé, byly stanoveny i dílčí výzkumné otázky.

7.2 Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký postoj zauímají pedagogové 1. stupně ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání a zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol?
2. Připadají si pedagogové 1. stupně ZŠ dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Je spolupráce pedagoga 1. stupně ZŠ s poradenskými službami ve škole, vedením školy a se školským poradenským zařízením funkční?
4. Jak hodnotí pedagogové 1. stupně ZŠ spolupráci s asistentem pedagoga?
5. Co považují pedagogové 1. stupně ZŠ za největší potřebu při uplatňování principů společného vzdělávání?

8 METODIKA VÝZKUMU

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen smíšený design výzkumu s akcentem na jeho kvalitativní část. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření a pomocí kvalitativního výzkumu, kdy byl s vybraným učitelem veden hloubkový rozhovor. Dotazníkové šetření bylo zvoleno z důvodu pokrytí většího množství respondentů v relativně krátkém časovém úseku a také z důvodu časového a pracovního vytížení respondentů. Dotazník byl určen pro učitele působících na 1. stupni základních škol. Dotazník obsahoval 19 otázek, z toho 11 otázek otevřených a 8 otázek uzavřených. Otázky byly vytvořeny tak, aby se jejich prostřednictvím získali potřebné informace k zodpovězení výzkumných otázek, a tím i k naplnění výzkumného cíle.

9 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum byl realizován prostřednictvím již zmíněných dotazníků, které byly určené pro učitele působící na 1. stupni základních škol běžného typu. Dotazníkové šetření probíhalo elektronickou formou. Dotazník byl vytvořen na webovém portálu my.survio.com a následně byl společně s průvodním dopisem zaslán ředitelům či ředitelkám základních škol, které jsme prosili o spolupráci při vyplňování dotazníků, které bylo zcela dobrovolné a anonymní, s čímž byli respondenti seznámeni.

V úvodu dotazníku byli respondenti informováni o tématu a byli požádáni o vyplnění dotazníku, za což jim bylo předem poděkováno.

V první části dotazníku se nacházely otázky zjišťující základní informace o respondentech, například pohlaví, věk, délka pedagogické praxe atd. Následovaly otázky zjišťující zkušenosti učitelů s inkluzivním vyučováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále následovaly otázky zjišťující názory učitelů na inkluzi, spolupráci s asistentem pedagoga a jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání.

Konkrétní otázky v dotazníku byly sestaveny tak, aby se po jejich zpracování a analýze dospělo k naplnění stanovených cílů.

9.1 Výzkumný vzorek

Dotazníky byly elektronickou formou zaslány do základních škol běžného typu v kraji Vysočina. Školy byly vybírány čistě náhodně, přičemž jsem se snažila dotazníky rozeslat jak do vesnických škol, tak do škol městských. Výzkumný vzorek tedy tvořili pedagogičtí pracovníci těchto škol.

9.2 Sběr dat

Výzkumné šetření probíhalo v první polovině června 2021. Dotazníky byly rozesílány elektronickou formou na základní školy v kraji Vysočina. Během výzkumného šetření jsme se setkali s neochotou učitelů věnovat pár minut vyplnění našeho dotazníku, a tedy s malou návratností. Do výzkumu se zapojilo celkem 46 respondentů.

10 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím hloubkového rozhovoru s pedagogem 1. stupně z vybrané školy. Oproti kvantitativnímu dotazníkovému šetření, je metoda hloubkového rozhovoru pro respondenta méně omezující, kdy je možnost se více rozprávět o dané problematice a poukázat i na poznatky mimo rámec kladených otázek, čímž tazatelé zajistí hlubší proniknutí do daného tématu. Nevýhodou metody hloubkového rozhovoru je velká časová náročnost. Vyplnění elektronického dotazníku zabere každému pár minut a výzkumník nemusí být při vyplňování vůbec přítomen, pouze čeká na zaslané odpovědi a ty následně vyhodnocuje. Ovšem při užití hloubkového rozhovoru se musí výzkumník domluvit s respondentem na čase a místě konání rozhovoru, jehož realizace zabere více než jen pár minut a jeho následný přepis taktéž.

Otázky vycházely z výzkumných cílů a z již vytvořeného dotazníkového šetření. Jednalo se o otázky týkající se práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, postavení tohoto žáka v kolektivu, spolupráce mezi pedagogem a asistentem a také názorů a připomínek k inkluzivnímu vzdělávání.

Přesné znění otázek lze nalézt v praktické části práce.

10.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu tvořila jedna pedagožka z malé základní školy. Paní učitelka má zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga během vlastní výuky.

10.2 Sběr dat

Rozhovor se uskutečnil v polovině měsíce června 2021 v prostorách dané školy.

11 Rozhovor s p. učitelkou (jméno z osobních důvodů nebude uvedeno) zaměřený na její osobní názor a zkušenosti týkající se inkluzivního vzdělávání

11.1 Seznam otázek pro rozhovor

1. Jaký je Váš věk?
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
3. Máte ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaký má typ znevýhodnění? Jaký má stupeň podpůrných opatření?
5. Jak probíhá práce s tímto žákem?
6. Setkala jste se s nějakými problémy v rámci výuky tohoto žáka?
7. Jak ho vnímají spolužáci?
8. Má asistenta pedagoga?
9. Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem během vyučovací hodiny?
10. Podílí se i asistent pedagoga na přípravách vyučovací hodiny?
11. Jak byste zhodnotila spolupráci s asistentem pedagoga?
12. Jste ráda, že máte ve třídě asistenta pedagoga?
13. S jakými jinými případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jste se za dobu pedagogické praxe již setkala?
14. Myslíte si, že jste dostatečně připravena pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
15. Byla pro Vás práce s těmito žáky náročná?
16. Účastníte se vzdělávacích seminářů, či jiných přednášek, které jsou zaměřené na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Z čeho čerpáte nové poznatky, zkušenosti?
17. Cítíte, že Vám jsou na Vaší škole dostatečně poskytnuty veškeré potřeby pro kvalitní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
18. Pokud ne, jaké vidíte nedostatky při naplňování těchto potřeb?
19. V čem vidíte největší podporu při vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
20. Krom osoby asistenta pedagoga, co je dle Vašeho názoru nejdůležitější potřebou/potřebami pro kvalitní a plnohodnotné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
21. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?
22. Myslíte si, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá zařazení do běžné školy?

11.2 Odpovědi p. učitelky na výše uvedené otázky

1. 51 let

2. 16 let

3. Učím ve třídě, kde jsou spojeny dva ročníky - 1. a 2. Ve druhém ročníku je žák s PAS, který má po celou dobu pobytu ve škole (tedy i ve školní družině) k dispozici asistentku.

4. Chlapci byla diagnostikována porucha autistického spektra; zařazen je do druhého stupně podpůrných opatření.

5. Žák sedí v zadní lavici (lavice jsou sestaveny do tvaru U). Vedle něj má židli asistentka. Je třeba neustálý individuální přístup. Pracuje-li celá třída společně, do výuky se zapojuje (např. jednotliví žáci se střídají v hlasitém čtení, chodí postupně řešit úkol k tabuli, odpovídají na otázky...). Při individuální práci je třeba mu zadaný úkol znovu vysvětlit a provázet jej jednotlivými kroky. Je třeba jej navádět a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu; ujišťovat jej, že zvolený postup je správný. Problémy má především s porozuměním čteného textu.

Proto je třeba chodit s ním číst na klidné místo (např. do čítárny), aby nebyl rozptylován výukou druhého ročníku a plně se mohl soustředit na čtený text.

Diktáty není schopen psát v plném rozsahu; vždy jednu větu vynechává.

6. Jak už jsme zmínila výše, velmi snadno se rozptýlí. Zajistit klid na soustředění není ve třídě s dvěma ročníky možné. Jeho pozornost je krátkodobá; míra soustředění souvisí také s medikací, kterou bere.

Probrané učivo, pokud jej pravidelně neopakujeme, rychle zapomíná.

7. Spolužáci jej do kolektivu přijali, ale je pravda, že o interakci se díky své diagnóze příliš nepokouší. Ostatní žáci ve třídě mu v případě nepřítomnosti asistentky ochotně pomáhají; nezaznamenala jsem žádné negativní reakce vůči jeho osobě.

8. Asistentka s ním postupně vypracovává úkoly, které zadám jako samostatnou práci, abych se mohla věnovat druhému ročníku. V pracovních činnostech a výtvarné výchově mu pomáhá připravit si pomůcky, materiál, se kterým pracujeme apod.

9. Ne

10. Asistentka vždy udělá, co já jí řeknu.

11. Ne. Neustálá komunikace s žákem narušuje učební proces ve třídě. Ostatní žáci nabývají dojmu, že pokud spolu diskutují oni dva, ostatní také mohou. Ve třídě není potřebný klid na práci; paní asistentka se vyjadřuje i k tématům, která nesouvisí s výukou, rozptyluje ostatní.

12. Ve druhém ročníku máme žáka s vadou sluchu (neslyší na pravé ucho). Dále jsem se setkala s žáky se speciálními poruchami učení-dyslexie, ADHD; v prvním ročníku je žák se sociálním znevýhodněním-pocházející z cizojazyčné rodiny. Také jsem měla ve třídě dívku trpící cukrovkou.
13. V žádném případě! Nestudovala jsem speciální pedagogiku, ani jsem se neúčastnila žádného vzdělávacího semináře, jak s těmito žáky pracovat. V rámci studia na pedagogické fakultě jsme se samozřejmě speciální pedagogice věnovali, ale pouze v rámci běžných SPU. S autistickým žákem jsem se nyní setkala poprvé, a vůbec si nejsem jistá, zda postupy, které volím, jsou pro jeho vzdělávání ty pravé.
14. Ano. Dívce s cukrovkou se mnohokrát během vyučování musela měřit hladina cukru v krvi-hrozila hypoglykemie či hyperglykemie. Naměřené hodnoty se musely konzultovat s rodiči-ti po telefonu stanovovali výši dávky inzulínu, který si aplikovala. Při jakémkoliv opuštění školy či tělesné aktivitě jsem musela myslet na to, že musí mít dostatek cukru a vody. Při výuce dvou ročníků velice zatěžující. O cukrovce jsem do té doby vůbec nic nevěděla. Současný žák s PAS sice není v bezprostředním ohrožení života, jako dívka v předchozím případě, ale jeho vzdělávání je velmi náročné.
15. Neúčastním. Pokud potřebuju s něčím poradit, obracím se na SPC, které má žáka v péči.
16. Myslím, že současné vedení by mi poskytlo jakoukoliv podporu, pokud bych o ni požádala.
- 17.
18. Nutná je spolupráce s rodiči-ta je prvořadá. Dále podpora SPC. Uvítala bych častější návštěvu odborníků z SPC ve výuce, aby konkrétního žáka viděli a pomohli mi, jako pedagogovi, nalézt optimální způsob jeho vzdělávání.
19. Nevím, jestli dobře chápu otázku: Je nutný individuální přístup, laskavé a klidné prostředí, při výuce nesmí panovat atmosféra strachu ze selhání (učení je proces, při kterém mají žáci právo dělat chyby). Důležitá je osobnost učitele i asistenta-měli by být trpěliví a empatičtí. Nutností jsou kvalitní výukové materiály, se kterými by měl pedagog umět pracovat (měly by být poskytnuty, dle mého, SPC, které má žáka v péči).
20. Inkluze se podle mého hodí jen pro určitou skupinu žáků. Je pro žáka s autismem, který netouží po interakci s ostatními vrstevníky inkluze přínosem? A co přinese zdravým žákům jeho přítomnost ve třídě? Myslím si, že kvalita vzdělávání, které poskytujeme my, pedagogové z ped. fakult se nemůže rovnat vzdělávání, jež by zajistili odborníci, kteří umí pracovat s žáky s danou diagnózou či postižením.
21. chybí
22. Některým určitě, ale nutno velmi zvažovat. Pro mnohé si myslím, že přínosem není-ba naopak.

12 Analýza odpovědí z dotazníku

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit (pomocí speciálně vytvořeného dotazníku autorkou samotnou), jaké jsou potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ v kontextu inkluzivního vzdělávání.

Dotazník se zaměřoval zejména na samotnou osobu pedagoga (pohlaví a věk), na jeho názor na inkluzivní vzdělávání, zkušenosti s tímto stylem vzdělávání, a také na vzdělání pedagogů samotných vztažené právě ke schopnosti a dovednosti učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami apod.

Na dotazník odpovědělo celkem 46 pedagogů z několika různých základních škol.

12.1 Dotazník-otázky

1. Jakého jste pohlaví?
2. Jaký je Váš věk?
3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
4. Souhlasíte se zařazením žáků se SVP do běžné školy?
5. Spolupracoval/a jste již během své pedagogické praxe s asistentem pedagoga?
6. Pokud ANO, jak byste zhodnotil/a přítomnost asistenta pedagoga ve Vašich hodinách a celkově vaši vzájemnou spolupráci?
7. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání?
8. Jaký je podle Vás největší přínos inkluzivního vzdělávání?
9. Jaký je podle Vás největší problém inkluzivního vzdělávání?
10. Cítíte potřebu být stále a více vzděláván v tom, jak správně pracovat s žákem se SVP?
11. Jak vnímáte přítomnost žáka se SVP v celkovém prostředí a klimatu třídy?
12. Co je podle Vás největší potřebou pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání?
13. Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání má smysl?
14. Účastnil/a jste se někdy přednášek či seminářů, které byly zaměřeny na práci s žáky se SVP?
15. Kde jinde získáváte informace o inkluzivním vzdělávání?
16. Uveďte, zda má vedení školy, ve které působíte požadavky na Vaše případné vzdělávání v této oblasti?
17. Dostává se Vám ze strany vedení Vaší školy plné podpory, která je potřebná pro výuku žáků, kteří vyžadují individuální přístup?
18. Hodnotil/a byste spolupráci se školním poradenským pracovištěm ve Vaší škole jako dostačující a pro Vás přínosnou?
19. Pokud vnímáte, že se Vám nedostává úplné podpory či spolupráce, uveďte, z jaké strany se tomu tak děje.

12.2 Analýza jednotlivých odpovědí

1. Ze 46 získaných odpovědí na dotazník odpovídalo celkem 44 žen a 2 muži.

2. Přesně polovina odpovědí byla od pedagogických pracovníků, jejichž věk přesáhl hranici padesáti let. Dále na dotazník odpovídali nejvíce pedagogové ve věku čtyřicet let a více (cca 22%), následně pedagogové, jejichž věk přesahuje hranici šedesáti let, spolu s pedagogy, jejichž věk se pohybuje okolo dvaceti let (obě skupiny tak tvořily cca 11% odpovědí). Nejméně odpovědí bylo získáno od pedagogických pracovníků, kterým bylo okolo třiceti let (tedy cca 6%).

3. Převládali odpovědi pedagogů, jejichž pedagogická praxe byla delší než třicet let, konkrétně to bylo osmnáct pedagogů (cca 39%). Dále to pak byli pedagogičtí pracovníci vykonávající svou funkci déle než dvacet let, patnáct pedagogů (cca 33%). V neposlední řadě na dotazník odpovídali pedagogové s jejich pedagogickou praxí trvající pod hranici deseti let, sedm pedagogů (cca 15%). Nejméně odpovědí, konkrétně šest, bylo od pedagogických pracovníků, kteří vykonávají tuto funkci více jak deset let (cca 13%).

4. Zda tito učitelé souhlasí se zařazením žáků se SVP do běžné školy, odpovědělo třicet tři pedagogů „ANO“ (cca 72%) a třináct pedagogů, že „NE“ (cca 28%).

Já sama s tímto souhlasím, avšak zařazení do „klasického“ kolektivu třídy by se mělo týkat pouze vybraných žáků, nikoliv obecně všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

5. Třicet osm dotázaných pedagogů během své praxe již pracovalo, či jinak spolupracovalo, s asistentem pedagoga (cca 83%). Zbytek dotázaných nikoli (cca 17%).

Já rovněž mám zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě.

6. Ti, kteří měli/mají zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga v jejich hodinách, nejčastěji hodnotili asistentovu přítomnost těmito slovy:

- *Přítomnost AP je nezastupitelná. Pro žáka má veliký přínos, protože se může věnovat jen jemu.* -

Učiteli zbývá málo času pro práci s žákem.

- *Přínosná.*

- *Velmi dobrá.*

- *Zbytečný.*

- *Pokud je asistent vnímavý, je opravdu velkým přínosem pro práci učitele ve třídě.*

- *Pokud je asistent empatický, je to super. Pokud je nenaladěný na třídu, je to k ničemu.*

- *Perfektní*

- Někdy je asistent pro pedagoga velkou oporou. Ovšem má to i své nevýhody, kdy práce asistenta se žákem výuku ruší.
- Přítomnost asistenta pedagoga je velmi potřebná, mohu se na něj spolehnout, že žákovi s SVP je vždy nápomocen a já se tak mohu plně soustředit na hodinu.
- naprosto bezproblémová, věnoval se buď přímo žákovi a dopomáhal s vysvětlováním, kontroloval poznámky, popřípadě připravoval další materiály pro výuku, věnoval se ostatním dětem, zatímco já mohla pracovat s dítětem s SVP
- Mám vynikající AP, s kterou spolupracuji již 10. rokem. Nyní péče o chlapce s PAS. Současně provádíme spárovou výuku
- je nutný výběr, asistent musí ladit s učitelem
- Jeho přítomnost je nutná v každé třídě, i když zde není žák s SVP. Lépe se pak nám učitelům učí.
- dobrý (!) asistent je nezastupitelný prvek, spolupráce je taková, jak si to učitel a asistent nastaví. asistent má velmi blízko dětem. pomáhá. možná by nebylo od věci mít asistenta v každé třídě :-)
- dobrá spolupráce, vítaná pomoc
- Bylo důležité si navzájem ujasnit, co po asistentovi požadují, aby v hodinách dělal a potom nebyl problém v ničem. Hlavně je důležité, aby měl asistent k dětem správný vztah a věděl, jak jim pomoci.
- Asistentka vždy udělá, co já jí řeknu.
- Moc mi to nevyhovuje, je to pro mě rušivý element.
- Asistent je pro pedagoga velkým přínosem, je ale důležité, aby si vzájemně rozuměli. Někdy asistent narušuje chod celé třídy, kdy práce se žákem je hlasitá, žáci se pak nesoustředí nebo nemají na práci klid.
- Spolupráce je dobrá, jen někdy příliš spoléhají na asistenta, nejsou nuceni dávat pozor a samostatně pracovat. Někdy asistent příliš zasahuje do chodu třídy, takže je důležité nastavit jasná pravidla
- určitě kladně
- Záleží na tom, jak je asistent zkušený, jestli svou práci už vykonával, jak dokáže být empaticky k dětem . Asistent musí učiteli pomoci, ne mu ještě přidělovat práci.
- Záleží na osobnosti a vzdělání asistenta. Někteří ze své iniciativy učiteli vůbec nepomáhají, spíš přidávají další starosti.
- Záleží na člověku, má asistentka byla vynikající, spolupráce výborná.
- Záleží na asistentovi, nyní mám asistentku, se kterou je výborná spolupráce
- Záleží, jak je zkušený a ochotný spolupracovat se svým učitelem, buď je kreativní a vynalézavý, či pravý opak
- Vynikající
- výborné
- spolupráce výborná

- *Výborná spolupráce, už si to bez AP ani neumím představit*
- *Většinou velmi pozitivně.*
- *Většinou kladně, pomůže problémovým žákům. Ale ne každý asistent to dokáže.*
- *Velmi záleží na zkušenostech a povaze asistenta. Mám vynikající zkušenost s velmi šikovnou asistentkou a také zkušenost s asistentkou, která si hodiny u žáka jen odseděla.*
- *velmi přínosná spolupráce, pro učitele velká pomoc*
- *velmi potřebná práce*
- *usnadňuje práci učitelů*
- *dobrá spolupráce*
- *Výborná spolupráce*

Ve výčtu odpovědí je vidět, že převládá kladný názor na přítomnost asistenta pedagoga během výuky. Avšak objevila se i odpověď tvrdící opak, a tedy, že přítomnost asistenta pedagoga není zapotřebí. Můj názor je takový, že jsem byla ráda za přítomnost mé asistentky. Avšak je třeba podotknout, že občas její poznámky vyrušovaly děti při práci, někdy vyrušovaly i mne samotnou.

7. Názory pedagogů na samotné inkluzivní vzdělávání byly tyto:

- *Záleží na stupni a formě postižení*
- *Musí být v zájmu dítěte*
- *Moje osobní zkušenost říká, že by tyto děti měly být zařazeny do speciálního vzdělávání.*
- *Měli by být dány jisté hranice. Nelze vzdělávat všechny děti stejně.*
- *Krok zpět. Žák ruší třídu, zdržuje děti i učitele, efekt pro něho žádný. Ve speciální škole by se mu mohli více a lépe věnovat.*
- *Jsem pro inkluzivní vzdělávání. Je však potřeba zajistit dostatek asistentů pedagoga. Učím pouze 1. a 2. třídu a než dítě dostane přiděleného asistenta odchází do 3. třídy. Největší práce je právě v prvním ročníku v prvním pololetí. Tam asistent chybí.*
- *Je to nutné a důležité, diverzita mezi žáky je potřebná. Musí však bezpodmínečně probíhat za plné podpory pedagogů.*
- *Je to nesmysl, přítěž.*
- *je to individuální záležitost - pro některé děti ano, některé ne*
- *Inkluzivní vzdělávání má svůj smysl a v podstatě je to dobrá věc, v našem školství, i přes spoustu slibů, pro ni nejsou dostatečné podmínky*
- *musí se posuzovat individuálně*
- *Inkluzivní vzdělávání je dobrý způsob, jak začlenit žáky s SVP mezi vrstevníky. Záleží však na stupni podpory a postižení žáka, zda by běžné základní vzdělávání nebylo spíše přítěží než přínosem*

- Inkluze se podle mého názoru hodí jen pro určitou skupinu žáků.
- Inkluze je dobrá věc třídě s asistentem pedagoga, bez něj je práce pedagoga mnohem těžší.
- Inkluze ano, ale ne na úkor ostatních
- hmmm
- dobrý, maximální přínos pro žáka
- děti s SVP potřebují jiný přístup, asistent nestačí
- Děti s poruchami to mají v běžném kolektivu těžké, učitelé také/mají dva druhy příprav/
- české školství na inkluzi není připraveno. materiálně ani personálně
- celkově kladný, ale v určitých případech nemusí být přínosem
- Inkluzivní vzdělávání je dobrá myšlenka. Mělo by být ale zvažováno, které děti budou do běžného vzdělávacího procesu zařazeni a pro které děti je lepší zařazení do speciálních škol.
- bez komentáře
- Myslím si, že je to dobrá myšlenka. Pro žáky, kteří nemají nějaké závažné onemocnění, je to přínosem, ale někteří žáci, kteří mají určitou formu např. autismu atd. by do normálního vzdělávání neměli být zařazováni.
- Myslím, že víc bere, než dává
- Využívat jen tam, kde je to možné - nelze agresivní děti, závažné mentální postižení
- Výborná zkušenost pro všechny
- V rozumné míře a v rozumném počtu ano. Záleží na druhu postižení a počtu dětí ve třídě, také na tom, kolik dětí s postižením nebo speciálními potřebami dostanu do třídy.
- Souhlasím, pokud nejde o silné mentální postižení.
- S inkluzivním vzděláváním souhlasím, pokud je menší počet žáků ve třídě, žák se SVP má ke vzdělávání vhodné podmínky (asistent, pomůcky, prostor).
- Separovat děti je špatné, ale asistent ve třídě je nutnost. Bylo to nepřipraveno, ale spuštěno. Dodnes to není připraveno, jak by to mělo být dobře, že vzdělání je důležité, a proto zavedla trivium
- Rozpačitý. Některé žáky není problém začlenit a vzdělávat, ale jsou i tací, kteří by spíše potřebovali speciální školu odpovídající jejich nárokům na odbornost pedagoga a velikost kolektivu.
- při vysokém počtu žáků nevhodné, nelze začlenit děti s mentálními poruchami
- Přínosné, ovšem nesmí omezovat chod výuky ostatních žáků.
- Myslím, že to je dobrý nápad a může být velmi prospěšný. Nepřijde mi ale, že se provádí ideálním způsobem. Podle mého názoru je současné nucení inkluzivní výuky za každou cenu někdy spíš na škodu.
- pokud to neomezuje fungování ve třídě, může toto vzdělávání splňovat svůj účel.
- nic se nemá přehánět - ano, ale je potřeba rozlišit, kdy je již dítě na hranici sníženého intelektu
- Nesouhlasím

- *není to vhodné pro všechny děti*
- *Nemám s tím problém. Pouze žáci s poruchou chování jsou výrazným problémem*
- *nenám k němu zcela kladný vztah, pokud se zapojují děti tělesně postižení, tak inkl. vzdělávání mi nevadí*
- *nelze říci, že pro všechny děti je inkluze dobrá, je nutné individuálně zhodnotit*
- *Náročné pro učitele, snižuje množství energie, kterou může učitel věnovat ostatním dětem.*
- *náročné*
- *Omezuje vzdělávání chytrých dětí.*
- *Bez AP by učitel neměl šanci s tímto žákem pracovat. Proto je nutná přítomnost AP a je možné inkluzivní vzdělávání. Jinak ne.*

Na základě výše uvedených odpovědí si lze povšimnout, že se zcela určitě nejedná o stoprocentní shodu. Názory se velmi liší. Někteří učitelé tento přístup ke vzdělávání vítají a souhlasí s ním, některým to naopak nevyhovuje vůbec. Někteří pedagogové se k tomu snad raději ani nevyjádřili. Můj osobní názor je takový, že je myšlenka, aby se zařazovali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, je správný a dobrý. Na druhou stranu bych ale ráda podotkla, že tento způsob či přístup ke vzdělávání není vhodný pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Některým dětem tento přístup vyhovovat může, některým bohužel právě naopak. Ne vždy (ne na každé škole) je ale toto bráno v potaz. A právě v tomto shledávám hlavní problém způsobu inkluzivního vzdělávání a zapojování žáků s SVP do „běžných“ tříd.

8. Na dotaz, jaké jsou hlavní přínosy inkluzivního vzdělávání (pomineme-li odpovědi, kdy inkluzivní vzdělávání nebylo hodnoceno kladně), odpovídali pedagogové tímto způsobem:

- *žádný*
- *Přínos žádný.*
- *pokud dítě učivo zvládá, i když v menší míře, je toto přínosem*
- *Ostatní žáci ve třídě, včetně nás dospělých mají možnost vidět, jakou cenu má zdraví.*
- *ony se ty přínosy někdy těžko hledají, viz otázka 8. ale koncept jako takový by mohl přinést porozumění, svobodu, možnosti....*
- *oboustranně si děti uvědomují rozdíly a budují si ohleduplnost a empatii*
- *obohacením inkluze je existence různorodosti*
- *Nevím*
- *Největší přínos pro inkluzivní vzdělávání shledávám kontakt s vrstevníky, začlenění do kolektivu třídy, možnost stejného vzdělávání a učení jako ostatní žáci.*

- Největší přínos má dané dítě a jeho rodiče.
- nejsou izolované, zapojují se do běžného života
- Pokud je vnímáno a používáno kompetentně, je přínosem pro všechny strany. Ne vždy se tak bohužel děje. Jsou diagnózy, u kterých to nepřináší zamýšlený efekt-mentální retardace a poruchy chování
- Nedochozí k vyčleňování jedinců ze společnosti.
- Myslím, že se to přehání. Někteří žáci by se podle mě cítili lépe tam, kde mají ostatní podobné vzdělávací problémy.
- možnost začlenění více dětí mezi ostatní a možnost ostatních na ně reagovat, naučit se s nimi fungovat, To vzájemné obohacení je za mne asi největší plus.
- Možnost kvalitního vzdělávání pro všechny
- Inkluze ano, ale ne na úkor ostatních žáků
- Děti vidí
- děti s problémy jsou mezi běžnými dětmi
- Děti se zařadí do běžné třídy. Pracují s dětmi bez SPU, to je posouvá, zařazuje do situací z běžného života
- Děti se naučí větší toleranci mezi sebou
- Nedělají se rozdíly a děti se učí pomáhat slabším
- Děti mají možnost pomáhat, uvědomit si odlišnost jiných
- ?
- Sociální interakce, osobnostní rozvoj všech
- Žáci ve třídě pochopí, že nejsou všichni lidé stejní. Naučí se děti s SVP respektovat.
- Zkušenost, že jsme každý úplně jiný, originální, a každý máme jiné potřeby.
- Zařazení tohoto žáka do kolektivu
- Zařazení dítěte do kolektivu.
- zapojení dětí s poruchami vzdělávacími i výchovnými, kteří by dříve nezvládli základní vzdělání
- začleňování dětí do běžných tříd, vzájemná pomoc v kolektivu, spolupráce mezi dětmi
- Začlenění, sdílení, přijetí...
- Začlenění a motivace
- Rovnost
- Vzhledem k současnému nastavení moc přínos nevidím.
- vzájemné soužití zdravých a postižených
- Výchova k toleranci zdravých spolužáků, dítě se snaží vyrovnat ostatním, zlepšuje se
- vše je v lidech
- Uvědomění ostatních dětí, že ne všichni jsou stejní.
- Učila jsem děti s inkluzí i s asistentem a stále si myslím, že by neměly být v Z Š

- *tolerovat odlišnosti jiného žáka, pomáhat mu, začlenění do běžného vzdělávacího procesu*
- *tolerance mezi dětmi, naučí se přijímat odlišnost a pomáhat druhým*
- *společné vzdělávání, tolerance vůči ostatním, vzájemná pomoc*
- *Vzdělávání v přirozeném kolektivu dětí.*

I v tomto případě je zřejmé, že názory dotazovaných pedagogů se značně lišily.

Dle mého názoru je největší přínos inkluzivního vzdělávání takový, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají stejnou šanci na stejné vzdělání jako děti, které speciální vzdělávací potřeby nevyžadují. Dále si myslím, že tito žáci, tedy bez potřeby speciálních vzdělávacích potřeb, se díky tomu naučí toleranci a ochoty pomoci někomu, kdo je svým nějakým způsobem „odlišný“, a přesto stejný.

9. V čem naopak učitelé shledávají největší problém inkluzivního vzdělávání, bylo zejména toto:

- *žák brzdí třídu, často spolužáci nechápou, proč je např. jinak hodnocen, provádí jinou činnost, je jinak testován*
- *Pokud se sejde více problémových dětí v jedné třídě (bez asistenta), je práce s těmito dětmi velmi náročná.*
- *Omezený a snížený žebříček vzdělávání chytrých žáků*
- *nesmyslné*
- *Nepochopení*
- *Není čas věnovat se ostatním dětem, bystřejším a nadanějším dětem. Nestálé papírování, asistentky.*
- *některé děti patří do speciální školy a bylo by jim tam lépe*
- *Nedostatek schopných a vnímajících asistentů a doposud velká nepřipravenost ve školách. Např. v Norsku mají asistenty, sociální pracovníky, speciální pedagogy přímo ve školách a učitel pak skutečně učí.*
- *Nedostatek odborného personálu, stavební úpravy ve škole nejsou zpravidla možné (např. relaxační zóny), počet dětí ve třídě je příliš vysoký*
- *Nedostatek materiálních a finančních podmínek*
- *Potřebovali bychom inkluzi i pro nadané žáky, těm se pak nevěnuje náležitá pozornost při početné třídě.*
- *Nedostatek asistentů pedagogů ve třídě.*
- *mnohdy jsou do inkluze zahrnuti děti, které jsou pouze nevychované a poruchy jsou víceméně "vyrobené" na míru*
- *málo informací a zkušeností, málo asistentů pedagoga, do školy jsou zařazeni i žáci, kterým by prospělo vzdělávat se na speciálních školách*

- Málo asistentů, příliš velké počty žáků, neinformovanost veřejnosti, rodičů, ostatních dětí ve třídě
- málo asistentů pedagoga, nedostateční praxe a informovanost
- málo asistentů, informovanost, velké počty dětí ve třídě
- Málo asistentů a prostoru pro individuální péči
- Dojem, že pomůže a prospěje všem.
- Dobří asistenti pedagoga.
- děti s SVP nedostávají adekvátní úkoly, nedokáží je plnit, je na ně příliš rychlé tempo
- Nedostatečná podpora pedagogů, nepřiměřená časová náročnost pro učitele. Nedostatečná vzdělanost asistentů. Spousta dětí je podporována metodou "pokus, omyl".
- děti s mentálními poruchami narušují hodiny, neodborné asistentky spíše přidělávají učiteli práci
- Problém inkluzivního vzdělávání je dle mého názoru takový, že v dnešní době se toto vzdělávání umožňuje většině žákům s SVP, avšak pro některé žáky s větším stupněm podpory je tento způsob velkou přítěží a ve škole jsou nešťastní.
- rovnocenné vzdělávání žáků
- vyšší nároky pro vyšetřené děti, mnohdy nezapadnou do kolektivu
- Vysoký počet žáků ve třídě, nevyhovující prostory.
- Vysoký počet žáků ve třídách.
- vysoké počty dětí ve třídách
- Výraznou mentální retardaci, autismus, silné ADHD nelze začlenit. Je třeba oddělit... PPP musí vidět opakovaně dítě "v akci" ve třídě, než vydá doporučení..
- viz 8
- viz minulá odpověď
- Ve třídě jsou děti s inkluzí, s kterými je úplně jiná práce a na zbytek třídy už nezbyvá moc času
- Velmi početné třídy, nedostatek asistentů
- Problém může nastat, když je zohledňován žák postižený na úkor zdravých
- Velký počet dětí v kolektivu, málo času pracovat s nadanými
- Velké počty žáků ve třídách, moc asistentů v jedné třídě, nedostatek financí i kvalitních asistentů
- Velké počty ve třídě, neustále snižování nároků na děti.
- Velké nároky na učitele. Učitel pracuje se žákem s SVP, se slabšími žáky i se žáky vynikajícími. Náročnost příprav, aby zaměstnal všechny žáky podle jejich úrovně.
- velké množství dětí ve třídě - ideální je do 15 dětí
- Učitel není speciální pedagog. Není schopen zajistit žákovi potřebné pomůcky, ani pracovní prostředí. Všichni žáci se musejí přizpůsobovat jednomu.

- Učitelé jsou zahrnuti dalším papírováním, asistentů nedostatek, pokud má žák větší vzdělávací problémy, vnímá svoji odlišnost, vnímají to ostatní. Pokud je takových žáků víc, je to náročné pro učitele.

- roztržitost hodiny
- rozmanitost při navazování vztahů, učení se respektu
- Velký počet dětí ve třídě
- Administrace a až příliš velká snaha začlenit každého.

Jak jsem již zmiňovala dříve, dle mého názoru je hlavní problém v tom, že jsou do běžných tříd zařazováni i žáci, kterým by vyhovovala spíše individuální výuka, popřípadě výuka se speciálním pedagogem. Moje zkušenost je právě taková, že já, jakožto třídní učitelka, pak nemám tolik času, abych se mohla více věnovat jiným (i třeba nadanějším) žákům, kolik bych chtěla.

10. Zda pedagogové cítí potřebu být stále a více vzdělávání v tom, jak správně pracovat s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, odpovědělo třicet čtyři učitelů (cca 74%), že ano, a dvanáct učitelů, že nikoli (cca 26%).

Rovněž já se domnívám, že bych osobně potřebovala být více vzdělávána v oblasti spolupráce se žákem, který vyžaduje speciální vzdělávací potřeby.

11. Na dotaz, jak vnímají přítomnost žáka se SVP v celkovém prostředí a klimatu třídy, odpovídali těmito názory:

- Žák s SVP vyžaduje velké časové nároky na přípravu ze strany učitele.
- Pokud dané dítě nenarušuje výuku, nebývá problém se začleněním
- Nevnímám to jako problém. Jako problém to vnímám, když je to třetina třídy.
- Nemám s ním problémy ani já, ani děti.
- nemám
- Někteří se zapojují bez problémů, jiní narušují výuku (podle svého postižení), těžko si hledají kamarády, žijí "ve svém světě".
- Náročná práce
- Může být přínosem i velkým průšvihem.
- Mám velký počet těchto dětí, téměř třetinu, je obtížné udržet klid
- Kladně.
- Pokud je třída celkově nadprůměrná, tak žák s SVP je pro třídu brzdou, pokud nemá k sobě asistenta pedagoga.

- Každý žák je důležitý, snažím se, aby se ve třídě cítil přijatý. Žáci se musí naučit respektovat každého, i když nedosahuje takových výsledků jako oni.
- je to nepříjemné pro ně i pro ostatní děti
- Jako výzvu pro učitele, asistenta i vedení školy. A samozřejmě i pro kolektiv třídy.
- jako vyvážený poměr mezi žáky
- Jako speciální pedagog s tím nemám problém. Že své zkušenosti výuky na speciální škole a běžné základní škole, vím, že vždy to nefunguje. Viz výše. Pokud pedagog a AP pracují profesionálně, rodiče mají reálný vhled na situaci a své dítě, spolupráce funguje. Žáci zrcadlí hodně postoje, názory svého učitele.
- jak kterého žáka, záleží na poruše
- Čím menší děti, tím jsou tolerantnější (1.třída). Později už žáka s SVP vnímají jako rušivý element, který je všechny zdržuje a zaměstnává učitele na úkor ostatních.
- Často vznikají kázeňské problémy. Děti žáka s SVP vyčleňují, někdy ho musí učitel bránit. S kolektivem třídy se musí soustavně pracovat - vysvětlovat. Ostatní děti si postupně uvědomují propastný rozdíl, který je od žáka s SVP dělí. Žák s SVP se v kolektivu vyšších ročníků necítí dobře. Děti ho vyčleňují.
- Často naruší chod a klima třídy
- bereme ho jako běžného žáka, zapojuje se do výuky a zlobí / je hodný stejně jako ostatní ...
- Každé dítě má právo na vzdělání a neuškodí ostatním dětem i dospělým uvědomit si, jakou cenu má zdraví v životě člověka!!!
- bereme ho jako běžného žáka
- Pokud má pouze dyslexii, dysgrafii ap., je to OK, ale více vad a poruch nepatří na ZŠ.
- Pro mě více práce, méně času na ostatní žáky, kteří také potřebují moji pomoc, protože mají například menší nadání
- žáci naprosto v pohodě berou děti s SVP
- Žáci i já ho bereme jako rovného člena třídy.
- záleží, na základě jaké diagnózy byl vřazen, často je to rušivý element, práce je velmi náročná
- Záleží na tom, kolik je ve třídě takových žáků a s jakými speciálními vzdělávacími potřebami.
- záleží na stupni postižení, prostředí,...
- Záleží na složení třídy a celkové povaze jak žáka s SVP, tak ostatních žáků. Nelze obecně shrnout.
- záleží na osobnosti žáka, na kolektivu
- záleží na druhu
- Vždy jejich je ve třídě víc a zdržují ostatní žáky. Ti musí pracovat samostatně, protože učitel musí pracovat se žáky s inkluzi. Ve vyšších ročnících už tito žáci často pracovat ani nechtějí.
- Pro děti zkušenost, že jsme každý jiný. Všichni se učíme toleranci a respektu k odlišnostem.

- *vždycky je to obohacení. kterým směrem, to už je úkol pro učitele*
- *Většinou není žáky dobře přijímán, nechtějí ho zapojovat do svých pracovních skupin*
- *Už jste napsala*
- *Třída je ohleduplnější, vnímáme moment lidskosti.*
- *Spolužáci žáka do kolektivu přijímají.*
- *spíše pozitivně*
- *Snažím se, abychom se cítili všichni dobře.*
- *přítomnost žáka s SVP nemá žádný vliv na výuku nebo klima třídy. Žáci berou jedince s SVP rovnocenně.*
- *Přirozeně*
- *vnímám je jako ostatní žáci*

Má zkušenost je taková, že žák s SVP v mé třídě zcela „splynul“ s kolektivem a byl tedy ostatními bez jakýchkoli problémů přijímán a tolerován.

12. Na otázku, jaká je/jsou největší potřeba/potřeby osoby pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání, bylo odpovídáno těmito názory:

- *Zkušenosti a praxe v oboru, potřebné vzdělávání a odborná literatura.*
- *mít dost času a prostoru i pro zbytek třídy*
- *Menší počet žáků ve třídě, případně asistent pedagoga.*
- *málo žáků, spolupráce rodičů, zkušený asistent*
- *Kvalitní asistent pedagoga.*
- *Kontakt mezi sebou, kvalitní DVPP*
- *informovanost*
- *Informace o diagnózách a práce s nimi.*
- *Informace*
- *individuální přístup, klidné prostředí, osobnost pedagoga, kvalitní výukové materiály*
- *Mít velkou praxi, být empatický a rychlý, kreativní a umět reagovat na nenadálé situace, mít podporu vedení a volné ruce ve výuce*
- *dostatek materiálů*
- *dostatek informací, asistent pedagoga, spolupráce s rodinou a zařízeními*
- *dostatek informací*
- *Dostatečná materiální podpora*

- *Doplnění odborností a vzdělání. Mít po ruce odborníka/ asistenta, který je vzdělán a má zkušenosti s danou poruchou či hendikepem.*
- *dobře komunikovat s asistentem*
- *další vzdělávání*
- *Čas na daného žáka během vyučovacího procesu a spolupráce s rodiči*
- *čas*
- *Asistent s potřebným speciálním vzděláním.*
- *dostatek informací, spolupráce s asistentem pedagoga, poradenstvím a rodinou*
- *asistent pedagoga*
- *Mít znalosti speciální pedagogiky, komunikační dovednosti, umět jednat s rodiči. Vnímat AP jako partnera ve výuce.*
- *nevím*
- *vzdělání a pomoc asistentů*
- *V klidu učit v hodinách a mít možnost při výskytu problému obrátit se na pracovníky ve škole, kteří to mají řešit.*
- *třídy max do 15 žáků*
- *Trpělivost, spolupráce se speciálním pedagogem a rodiči, znalosti o SVP u konkrétního dítěte a způsobech práce s ním.*
- *Šikovný asistent pedagoga, který pracuje se žáky s inkluzí a učitel se může věnovat ostatním žákům.*
- *Správné posouzení z hlediska lékařů i PPP. Každé dítě začlenit nelze. Není možné si udělat názor z jednoho vyšetření v PPP, kde je dítě izolované od vnějších vjemů.*
- *Spolupracující AP a rodina. Důslednost a pomoc rodičů. Táhneme za jeden provaz.*
- *spolupráce s rodiči, poradnou, kolegy, asistentem*
- *spolupráce s odborníky*
- *musím znát opravdu dobře žákovy potřeby, schopnosti a možnosti*
- *Snížit počet žáků ve třídě*
- *prostor - časový, finanční (pomůcky), na vlastní rozvoj a růst, pochopení.... a méně papírování*
- *Potřeba asistenta pedagoga ve výuce*
- *Pomoc pedag. asistenta*
- *Pomoc materiální, pomoc asistenta*
- *pomoc asistenta z důvodu velkého počtu dětí ve třídě, nebo naopak nízký počet žáků*
- *pomoc asistenta, souhra mezi nimi, dostatek trpělivosti, pečlivost, stálá kontrola*
- *podpora*
- *Nevím.*
- *Sladit práci celé třídy k smysluplnému cíli.*

- *Aby nebyl zatěžován zbytečnou administrativou.*

Můj názor je shodný jako některé výše zmíněné názory, a tedy takový, že největší potřebou pedagoga je dostačující a plnohodnotný zdroj informací a náležité vzdělání v oboru, popřípadě přítomnost asistenta pedagoga.

13. Na otázku, zda má inkluzivní vzdělávání smysl, odpovědělo třicet osm učitelů (cca 83%), že ano, má. Zbytek dotazovaných, tedy osm učitelů (cca 17%), odpovědělo, že to smysl nemá.

Já osobně si myslím, že inkluzivní vzdělávání obecně má smysl.

14. Na dotaz, zda se některý z pedagogů někdy účastnil přednášek či seminářů, které byly zaměřeny na práci s žáky se SVP, odpovědělo třicet sedm (cca 80%), že ano. Devět učitelů (cca 20%) odpovědělo, že se takovýchto akcí nikdy dříve neúčastnilo.

Já sama jsem se doposud, bohužel, žádných akcí tohoto typu neúčastnila.

15. Kde jinde by tedy popřípadě mohli učitelé získat další informace o inkluzivním vzdělávání, odpovídali dotazovaní pedagogové takto:

- *školení*

- *z praxe, od jiných pedagogů*

- *MŠMT*

- *Mám vystudovanou speciální pedagogiku, školení, pravidelná komunikace s PPP, SOCIÁLNÍ, literatura... A žák s SVP již několikrát ve třídě.*

- *literatura, vlastní zkušenosti*

- *literatura, odborné časopisy*

- *literatura, konzultace s PPP.*

- *literatura, konzultace se školní psycholožkou, výchovnou poradkyní, PPP*

- *kurzy a semináře*

- *konzultace s PPP, vlastní zkušenosti, semináře*

- *konzultace se SPC*

- *od kolegyň*

- *konzultace, literatura, semináře*

- *Internetu, školení*

- *internet, školení, z literatury*

- *Internet, školení, kurz*

- *internet, školení - DVPP, literatura*

- *Internet, školení, diskuze s kolegy, PPP.*
- *internet, semináře, vlastní zkušenosti*
- *internet, kurzy, konzultace s odborníky*
- *internet, konzultace s PPP, literatura*
- *jsem speciální pedagog, který se hojně vzdělává (kurzy, semináře,*
- *internet, knihy, spolupráce s PPP a SPC*
- *Různé*
- *semináře*
- *Z internetu*
- *Z doporučení PPP, literatury, kolegů,...*
- *vlastní zkušenosti*
- *školení, webináře*
- *školení, kurzy*
- *školení, kurzů, konzultací s PPP a SPC*
- *Školení, konzultace a PPP a SPC, internet, zkušenosti kolegů.*
- *Školení, internet, spolupráce s SPC a PPP*
- *školení, internet, PPP*
- *Samostudiem.*
- *Školení, internet, Fb, sdílení zkušeností...Nyní nemám žáky*
- *Studovala jsem speciální pedagogiku + školení, semináře*
- *studium SPC, školení*
- *semináře, webináře*
- *semináře, vlastní zkušenosti*
- *Semináře, literatura, zkušenosti kolegů.*
- *semináře, literatura*
- *semináře, internet, školení*
- *školení i konzultace s odborníky*
- *DVPP, PPP, SPC*

Můj názor je takový, že mnoho informací může každý získat četbou odborné literatury, popřípadě kvalitních článků či různých prací na internetu.

16. Zda vedení školy, ve které dotazovaní pedagogové působí, má nějaké požadavky na jejich případné vzdělávání v této oblasti, byly uváděny tyto názory a odpovědi:

- *ne*

- Ne
- Ano.
- nemá
- *Vzdělávání je dobrovolné, podle mého zájmu, vedení školy to podporuje.*
- *ano, absolvovat semináře, které se týkají tohoto tématu*
- *ano, máme na výběr*
- *ano, semináře a webináře*
- *ano-účastnit se možných vzdělávacích akcí*
- *Ano, vedení školy stále prostředkuje různá školení a online webináře k prohloubení problematiky.*
- *ano - vzdělávání učitelů*
- *dobrovolné*
- *Jsem ředitelka, požaduji sebezvzdělávání*
- *Mé vzdělávání v tomto ohledu je z vlastního zájmu. Škola na mne požadavky nemá.*
- Ne.
- Ne.
- *Nebrání nám vzdělávat se.*
- *Absolvovat školení, kurz.*
- *Nemá*
- *Nemá.*
- ?
- *Pokud mám žáka se specifickou poruchou (autismus ...) , tak musíme absolvovat semináře.*
- *Vypracovávání zbytečných IVP, i když žák IVP nemá.*
- *vedení je rádo, když se vzdělávám. u kolegů, kteří tak nečiní, nevím, jestli je nějaký tlak*
- *určitá školení musíme absolvovat, záleží, jaký typ se u žáka se SVP diagnostikoval*
- *U nás je většina pedagogů vzdělána - např. dyslektičtí asistenti*
- *Účast na seminářích a kurzech*
- *Školení, konzultace*
- *Nemá.*
- *Školení (ale nejen v oblasti inkluze)*
- *Soustavně nám nabízí vzdělávání, podporuje i naši aktivitu. Zajišťuje proškolení celé sborovny, například odborníky z SPC, PPP...*
- *seznamovat se s novými požadavky na práci s dětmi s SVP*
- *Pravidelně nám připravují školení s odborníky.*
- *Požadavky ne, samy se zapojujeme*
- *školení*

Ani na mou osobu nejsou ze strany vedení školy, ve které pracuji, kladeny žádné konkrétní či specifické požadavky na případné vzdělání v oblasti inkluzivního vzdělávání.

17. Zda se dostává dotazovaným pedagogům ze strany vedení školy plné podpory potřebné pro výuku žáků, kteří vyžadují individuální přístup, odpovědělo čtyřicet pět učitelů (98%), že ano, dostává se jim této podpory. Jedna odpověď(2%) však byla opačného názoru, a tedy „NE“, nedostává se jemu/jí této podpory ze strany vedení školy.

Já osobně tuto podporu rovněž zcela nepociťuji.

18. Zda by pedagogové hodnotili spolupráci s jejich školním poradenským zařízením (na jejich škole, kde vyučují) jako dostačující a pro ně přínosnou, odpovědělo třicet šest učitelů (cca 78%), že „ANO“, a zbytek dotazovaných, tedy deset učitelů (cca 22%), že „NE“.

Na mé škole žádné konkrétní školní poradenské zařízení nemáme.

19. V případě, že učitelé vnímají, že se jim nedostává úplné podpory či spolupráce, uváděli tyto důvody, proč by tomu tak mohlo být:

- *ne*

- *občas rodiče*

- *ze strany rodičů*

- *Brala bych více nabídek různých seminářů na tohle téma. Mnohdy ani spolupráce s PPP není dostačující.*

- *Často hodně slov, která nic neříkají.*

- *Dostává*

- *Dostává se mi podpory.*

- *Ne*

- *Největší problém jsou rodiče dětí.*

- *nemám co napsat*

- *nemáme špp*

- *nemám výhrad, někdy je těžší spolupráce s rodiči*

- *Nevnímáme.*

- *občas ze strany rodičů, kteří si myslí, že papír SVP pro ně znamená, že se budu více věnovat jejich dětem, zlepším hodnocení a oni mu víc nemusí pomáhat .*

- *od rodičů*

- Podpora je dostačující.
- Pokud není doporučen asistent pedagoga PPP nebo SPC, ... nemám podporu ředitele a asistenta nedostanu, i když mám ve třídě (1. třídě) 2 děti s mutismem, 1 dítě nezralé (doporučeno PPP- rodiče neakceptovali doporučení), 2 děti extrémně pomalé, 2 děti, které potřebují vše několikrát vysvětlit, vyžadují neustálou kontrolu a podporu učitele z 21 dětí
- PPP nebo SPC - ne vždy je jasné dáno, jak se žákem pracovat, mnohdy se dostane jen spousta dlouhých textů a to je vše, někdy je i dlouhá čekací doba
- PPP požaduje pro žáka těžko realizovatelné požadavky, jako kdyby byl jediný ve třídě. Často do 1. třídy doporučí žáka, kterého se chce MŠ zbavit, protože už si s ním neví rady a který má pak záhy veliké potíže, není zralý.
- Psycholog i speciální pedagog nevypracovává IVP, nepodílí se ani na hodnocení. To je stále na tř. učiteli, který ovšem obstarává veškerou výuku, opravování, hodnocení. IVP bych nechala v kompetenci spec. pedagoga. Psychologické závěry (pokud je dítě v péči školního psychologa bych ponechala na školní psycholožce. Ale školní psycholog o dítěti třeba ví hodně, ale zprávu na OSPOD odmítá napsat. Protože prý důvěrné...Ale i to, co mi dítě řeklo mezi řečí, bylo důvěrné! Nicméně s kůží na trh jde opět učitel... .
- Rodiče
- Rodiče si nechají v PPP napsat papír a tím jejich práce s dítětem končí a nic s ním doma nedělají
- v naší škole je výborná spolupráce

Jak si lze povšimnout, některé výše uvedené odpovědi nejsou zcela „logickými“ odpověďmi. V některých případech je rovněž uváděno, že se jim podpory dostává, a nejedná se tedy o odpovědi vztahující se k této otázce. V jiných je již však popsáno, a tedy zodpovězeno, z jakého důvodu a z jaké strany zmíněná a požadovaná podpora chybí.

Já sama cítím nedostatek podpory jak ze strany vedení školy, tak ze samotných poradenských zařízení.

13 DISKUZE

Jiří Havel⁵² ve své práci uvádí, že velká většina pedagogů se necítí dostatečně odborně připravena, a z tohoto důvodu se částečně obávají vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento fakt byl v mém výzkumu částečně potvrzen, jelikož mnoho učitelů v odpovědích uvedlo, že se necítí dostatečně vzděláno v kontextu práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu vzájemná spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, byla na základě získaných odpovědí hodnocena převážně kladně. Což potvrzuje například i výsledky výzkumu, který byl veden Fialovou a kol.⁵³

V rámci diskuze bych také ráda zdůraznila fakt, že během získávání potřebných odpovědí (skrze vytvořený a následně rozeslaný dotazník) jsem se setkala s mírnou neochotou pedagogů vyplnit zaslaný dotazník. Z tohoto důvodu nebylo získaných odpovědí tolik, kolik bylo původně očekáváno. Přesto bylo získáno alespoň 46 odpovědí z různých základních škol v kraji Vysočina. Podle mého názoru mírná neochota respondentů vyplnit dotazník může souviset s velkou pracovní vyčerpáním v současné době spojené s koronavirovou krizí, a tedy časově náročnější přípravou učitelů na jejich výuku apod. Výzkum byl zaměřen na pedagogy 1. stupně působící na základních školách. Při analýze odpovědí byly srovnávány jednotlivé odpovědi, které byly rovněž doplněny o můj vlastní názor na danou věc. Díky těmto odpovědím bylo možné, alespoň částečně, zjistit, jaké jsou hlavní potřeby pedagogů na inkluzivních školách, na jaké úrovni je jejich spolupráce s asistentem pedagoga, zda se tito pedagogové cítí dostatečně vzděláni a připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zda se také například cítí podporováni (jak ze strany rodičů, tak školy či například školního vzdělávacího systému). Dotazníkové šetření bylo rovněž doplněno hloubkovým rozhovorem s p. učitelkou (jejíž jméno nebude z osobních důvodů uvedeno), jehož cílem bylo získat ještě více detailnější popis zkušeností s inkluzivním vzděláváním (tedy se zkušeností s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a se spoluprací s asistentem pedagoga). Výsledky rozhovoru s p. učitelkou se spíše lišily od odpovědí získaných od pedagogů na již zmíněný dotazník.

⁵² HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni Základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

⁵³ FIALOVÁ, I., HALVOVÁ, S. a VIKTORIN, J. *Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice*. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018.

14 ZÁVĚR

Na základě získaných odpovědí a na základě i vlastní zkušenosti lze tedy říci, že hlavní potřebou pedagogů na prvních stupních základních škol, kde probíhá inkluzivní vzdělávání, patří především přítomnost „kvalitního“ asistenta pedagoga či jiného vzdělaného odborníka v dané oblasti. Avšak je třeba brát v potaz to, aby společné fungování a veškerá komunikace s asistentem probíhala pouze po jasném ujasnění si, co přesně má asistent pedagoga vykonávat a co je po něm tedy požadováno. Velkou roli zde tedy hraje bezprostřední vzájemná komunikace a stoprocentní spolupráce. To je důležité proto, aby role asistenta pedagoga nebyla spíše považována jakožto hlasitý, rušivý element, který vyučujícímu pedagogovi může akorát přidělovat starosti apod.

Dalšími potřebami pedagogů pro jejich další vzdělávání (ve vztahu k práci a komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a pro jejich profesní podporu je dle získaných odpovědí například: materiální podpora; vzájemná spolupráce a podpora ze strany rodičů, vedení školy a také ze strany školního poradenského systému; spolupráce s odborníky; možnost účastnit se různých kurzů, seminářů či školení zaměřených na práci s žáky se SVP apod.; poskytnutí učitelů dostatek času a prostoru na přípravu výuky, na sebevzdělání, na individuální jednání s žáky se SVP atd.; snaha o splnění požadavku ohledně početnosti třídy, kdy takto ideální třída dětí by měla být tvořena maximálně patnácti dětmi; v neposlední řadě by to také měla být snaha zařadit „vhodně“ vybraného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Já osobně s těmito potřebami a požadavky naprosto souhlasím, jelikož sama jsem měla příležitost vyzkoušet si spolupráci s asistentem pedagoga, a tedy mít ve své třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto vím, jak je důležité, aby asistent pedagoga byl náležitě vyškolen a aby s učitelem stoprocentně spolupracoval, komunikoval a domlouval se na všem, co je třeba. Dále jsem si díky této zkušenosti uvědomila, jak je důležitá podpora a spolupráce také ze strany rodičů a vedení školy a také to, že by pedagogům vyučujícím žáky se SVP měla být poskytována a nabízena možnost účastnit se různých vzdělávacích seminářů či kurzů (zaměřené na práci a komunikaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Ani já sama se v této oblasti necítím dostatečně vzdělána, proto bych tuto možnost dalšího vzdělávání velmi uvítala i na své škole.

15 ZDROJE

- ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- BENDOVÁ, P. ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011.
- BOARDMAN, A. G. et. al. *Special education teachers' views of research-based practises*. In Journal of Special Education, 2005.
- BURNS, M. K., YSSELDYKE, J. E. *Reported Prevalence of Evidence-Based Instructional Practises in Special Education*. In Journal of Special Education, 2009.
- CENTER, Y., WARD, J., PARMENTER, T., NASH, R. *Principal's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools*. In The Exceptional Child, 1985.
- FIALOVÁ, I., HALVOVÁ, S. a VIKTORIN, J. *Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018.
- FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M. *Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion*. In Australoasian Journal of Special Education, 2008.
- GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. *Teachers assistant in inclusive schools: In L. Florian (Ed.), The SAGE book of special education*. London: SAGE, 2007.
- HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ H. *Metodika práce asistenta pedagoga: Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 2015.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.
- HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni Základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

JORDAN, A., SCHWARZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. *Preparing teachers for inklusive classrooms*. In Teaching and Teacher Education. Lani Florian, 2009.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012.

KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. *Metodické přístupy uplatňované pedagogy při práci s žáky spotřebou podpůrných opatření v procesu vzdělávací inkluze na základních školách*. Analýza pro MŠMT, 2009.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007.

MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014.

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), 2009.

NĚMEC, Z. ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.

NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, Education of socially disadvantages pupils*. Brno: Paido, 2009.

NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), 2012.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Olomouc: Portál, 2008.

SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. *Teacher perceptions of Children*. Florina: University of Western Macedonia, Science and Education Publishing 1996.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

TANNENBERGOVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: WoltersKluwer ČR, a. s., 2016.

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ L. *Asistent pedagoga, jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer, 2016.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. IPPP ČR, 2007.

TUBBS, Sue. *Inclusive Education: Where There are Few Resources*. Oslo, Norway: Atlas Alliance, 2008.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010.

VÍTEČKOVÁ M., PROCHÁZKA M., NAJMONOVÁ M. *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. České Budějovice, 2018.

WHITE, Bonita C. *Pre-service teacher's epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations*. In *Journal of Education for Teaching*. 2007.

16 Elektronické zdroje:

Nová škola, o.p.s. *Desatero asistenta pedagoga*. Dostupné z <http://www.novaskolaops.cz/desatero-asistenta-pedagoga>, 2013.