

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Naplňování principů inkluzivního vzdělávání v distanční výuce na základní
škole

Application of the principles in inclusive education in distance education at
primary school

Bc. Jana Hanzalíková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG (7504T215, 7504T277)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Naplňování principů inkluzivního vzdělávání v distanční výuce na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25.6. 2022

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D. za její cenné rady, připomínky a ochotu při odborném vedení mé diplomové práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem osloveným respondentům za jejich čas a ochotu. V neposlední řadě děkuji svému partnerovi a rodině za podporu při psaní mé diplomové práce.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zaměřuje na klíčové principy inkluzivního vzdělávání, které byly definovány jak českými, tak i zahraničními autory, a na možnost jejich uplatňování v době distančního vzdělávání. Teoretická část mapuje inkluzivní vzdělávání u nás i v zahraničí, zabývá se jeho historií, ale i možnostmi měření inkluzivity škol. Dále se zabývá důležitými legislativními dokumenty v oblasti inkluzivně orientovaného vzdělávání a také jednotlivými účastníky tohoto vzdělávání. Zásadní součástí teoretické práce je pak porovnávání a definice principů inkluzivního vzdělávání dle českých i zahraničních autorů. Současně se teoretická část práce soustřeďuje na charakteristiku inkluzivního vzdělávání v době realizace distančního vzdělávání, včetně analýzy zpráv a metodických doporučení České školní inspekce nebo Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Praktická část zkoumá míru a způsob naplňování principů inkluzivního vzdělávání (definovaných v teoretické části diplomové práce) v distanční výuce z pohledu žáků, učitelů a asistentů pedagoga. Výzkumné šetření bylo provedeno nejprve pomocí dotazníků pro žáky 9. třídy základní školy na Kladensku a následně také pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga, kteří na této škole působí. Na základě výsledků výzkumného šetření byly dále navrženy možnosti řešení, které mohou být využity pro vzdělávací praxi v případě, že by nastala situace, kdy by bylo nutné opětovně zavést distanční vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Asistent pedagoga, distanční vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, online výuka, pedagog, principy, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT:

This diploma thesis deals with principles of inclusive education, which were defined by Czech and foreign authors and the possibility of their application in the distance education. The theoretical part maps inclusive education in the Czech Republic and abroad, deals with history of inclusive education and also for measuring the inclusiveness of schools. It also deals with important legislative documents in the field of inclusive education and also with participants in this education. An essential part of the theoretical work is the comparison and definition of the principles of inclusive education according to Czech and foreign authors. The theoretical part also focuses on the characteristics of inclusive education at the time of distance education, including the analysis of reports and methodological recommendations of the Czech School Inspectorate or Ministry of Education, Youth and Sports. The practical part examines scale and the way of fulfilling the principles of inclusive education (defined in the theoretical part of the diploma thesis) in distance learning from the perspective of students, teachers and teacher assistants. The research was first carried out by questionnaires for pupils in the 9th grade of a primary school in the Kladno region and then also by using semi-structured interviews with teachers and teaching assistants who work at this school. Based on the results of the research possible solutions were proposed, which can be used for educational practice, in the event that a situation arises when it's necessary to re-introduce distance education.

KEYWORDS:

Teacher assistant, distance education, inclusive education, online education, teacher, principles, student with special educational needs

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2.1	HISTORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2.2	ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE.....	11
2.3	PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	13
2.4	MĚŘENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH.....	15
2.5	INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ.....	19
2.5.1	NĚMECKO.....	19
2.5.2	FINSKO.....	20
2.5.3	VELKÁ BRITÁNIE.....	21
3	LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY.....	22
4	ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
4.1	PEDAGOG.....	25
4.2	ASISTENT PEDAGOGA.....	27
4.3	ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	28
4.4	RODIČE (ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI).....	30
4.5	PORADENŠTÍ PRACOVNÍCI ŠKOLY.....	31
4.6	POSTOJE PEDAGOGŮ A RODIČŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
5	PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
6	INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DISTANČNÍ FORMĚ VZDĚLÁVÁNÍ.....	45
6.1	DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	48
6.2	METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
6.3	ANALÝZA ZPRÁV ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE.....	54
7	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	61
8	CÍL PRÁCE.....	62

9	CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ŠKOLY	62
10	METODIKA.....	64
10.1	POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT	64
10.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	65
10.3	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
11	ANALÝZA DAT.....	67
11.1	ŽÁCI – DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	67
11.1.1	ZÁVĚR.....	85
11.2	PEDAGOGOVÉ – ROZHOVORY	88
11.2.1	OKRUH A – DISTANČNÍ VÝUKA	88
11.2.2	OKRUH B – ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY	95
11.2.3	OKRUH C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE ŠKOLY	111
11.2.4	ZÁVĚR.....	115
11.3	ASISTENTI PEDAGOGA - ROZHOVORY	121
11.3.1	OKRUH A – DISTANČNÍ VÝUKA	121
11.3.2	OKRUH B – PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	122
11.3.3	OKRUH C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE	125
11.3.4	ZÁVĚR.....	127
12	ZHODNOCENÍ VÝZKUMU A NÁVRHY ŘEŠENÍ	129
13	ZÁVĚR.....	136
14	ZDROJE	139
15	SEZNAM GRAFŮ	149
16	SEZNAM TABULEK	150
17	SEZNAM OBRÁZKŮ	151
18	PŘÍLOHY.....	152

1 ÚVOD

V diplomové práci na téma Naplňování principů inkluzivního vzdělávání v distanční výuce na základní škole jsou rozebírány klíčové zásady, kterými může být naplňována idea inkluze ve školství a tím pádem může být současně splňován předpoklad úspěšné inkluze jako takové přímo ve společnosti. Inkluzivní vzdělávání se do povědomí lidí začalo dostávat již mnoho let nazpátek, čím dál tím více veřejnosti je seznamováno s tímto trendem ve vzdělávání (ale nejenom v něm), i přesto ale nacházíme velké množství „tmavých míst“ v systému, ale i v myšlení, názorech a postojů lidí, a to nejenom v rámci laické veřejnosti, rozdílné myšlenky a postoje stále nacházíme i mezi pedagogickými pracovníky, kteří jako první zprostředkovávají inkluzi ve škole za pomoci dalších aktérů. Není možné definovat přesná pravidla, která zajistí správné fungování inkluzivního vzdělávání, je ale možné charakterizovat jisté přístupy, principy, které napomáhají tuto inkluzi naplňovat.

Realizace inkluzivního vzdělávání není snadná, a ještě více ji znesnadnil příchod pandemie onemocnění covid-19 v roce 2020, který uzavřel školy od 11.3. 2020 a tím tedy zakázal osobní přítomnost žáků a pedagogů na prezenční výuce. Většina 2. pololetí školního roku 2019/2020 a většina celého následujícího školního roku tak byla realizována distanční formou vzdělávání. A pokud poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bylo náročné do té doby, distanční výuka přinesla ještě mnohem větší překážky. Proto cílem diplomové práce je zjistit, jak a do jaké míry byly školy schopny v průběhu distančního vzdělávání naplňovat principy inkluzivního vzdělávání, popř. jaké překážky se dle respondentů v rámci naplňování inkluzivního přístupu při vzdělávání na dálku objevily a v čem je považují za problém.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části práce budou shrnuty informace týkající se inkluzivního vzdělávání, bude nastíněna realizace této ideje v zahraničí a také způsoby, jak je možné měřit míru inkluzivního vzdělávání na školách. Významnou součástí teoretické části bude také charakteristika jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu a jejich postoje k inkluzi, které jsou velmi důležité a ovlivňují mnoho aspektů vzdělávání. Zásadní bude (i pro praktickou část práce) pak charakteristika principů inkluzivního vzdělávání pomocí porovnání několika českých i zahraničních zdrojů, které o této problematice pojednávají. Na základě takto získaných informací budou formulovány nejdůležitější principy, které by měla každá škola a její

aktéři naplňovat pro úspěšnou inkluzi. Teoretická část se také bude zabývat distančním vzděláváním, jeho realizací a analýzou metodických doporučení a zpráv České školní inspekce.

Praktická část bude založena na kombinaci kvalitativní a kvantitativní výzkumné techniky v rámci tzv. smíšeného výzkumu, kdy prostřednictvím dotazníků pro žáky 2. stupně základní školy a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga působících na 2. stupni základní školy bude zjišťováno, jak probíhala distanční výuka na jejich škole a zejména, do jaké míry byly naplňovány principy inkluzivního vzdělávání, které budou na základě komparace odborných zdrojů stanoveny v teoretické části diplomové práce.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro českou odbornou i laickou veřejnost není inkluze již tak neznámý pojem a stále častěji se dostává do povědomí zejm. ve spojení se školstvím. V české legislativě se o společném vzdělávání píše již od roku 2004, zpočátku však nebylo tak probíraným tématem, a proto může mnohé překvapit, že ve světě lze jeho začátky spatřit již v 90. letech minulého století (Potměšil, 2018).

Díky inkluzivnímu vzdělávání je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) poskytováno vzdělávací prostředí, které nejenom že napomáhá překonávání bariér, ale také překonávání předsudků ze strany intaktní veřejnosti. Inkluzivní vzdělávání totiž není jen o žákovi se SVP, ale i o ostatních (nejenom) aktérech vzdělávání.

Cílem inkluzivního vzdělávání je:

- a) umožnit všem rovný přístup ke vzdělání,
- b) přispívat k sociální soudržnosti a respektu vůči rozmanitosti,
- c) usilovat o maximální rozvoj každého jednotlivce ve všech oblastech jeho osobnosti a přispívat tím ke kvalitě jeho života,
- d) podporovat maximální participaci na vlastním rozvoji i společenském životě,
- e) překonávat bariéry, které vycházejí z postojů a předsudků vůči jakékoliv odlišnosti a z jejich neznalosti. (Kratochvílová, 2013, s. 13)

Společné vzdělávání vychází z předpokladu, že vzdělávání je základním lidským právem. To mj. prohlašuje i Všeobecná deklarace lidských práv a svobod z roku 1948 v čl. 26, který říká, že každý má právo na bezplatné vzdělání, zejm. v počátečních a základních stupních. Inkluzivní vzdělávání je oficiálně deklarováno v Prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994), jejímž podpisem se signatáři zavázali k zajištění přístupu ke vzdělávání dětem (i dospělým) se SVP, a to v běžném vzdělávacím systému. Toto Prohlášení podepsali i zástupci České republiky, nicméně v zákoně byl u nás tento rovný přístup ke vzdělávání deklarován až o 10 let později.

2.1 HISTORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo řečeno výše, inkluzivní trend se začíná formovat v 90. letech minulého století (Potměšil, 2018). V České republice ovšem inkluzivní vzdělávání začíná

otevíráním speciálních tříd v rámci běžných škol před cca 50 lety, což sice v dnešním pojetí úplně neodpovídá definici společného vzdělávání, nicméně jistým pokusem se to nazývat dá.

Do roku 1989 byli žáci se SVP automaticky zařazováni do segregovaných škol (Potměšil, 2018), což vedlo nejenom k tomu, že byli odděleni od intaktních vrstevníků a docházelo tak k izolaci jedinců se SVP, ale i k tomu, že rodiče těchto žáků se právem báli o kvalitu vzdělání svých dětí.

V posledních dvaceti letech se víc a víc rozvíjí snahy o co největší začleňování žáků se SVP mezi intaktní žáky. Tomuto postupu napomohly i změny poměrů v České republice po roce 1989 a rozvoj demokracie.

Inkluzivní vzdělávání a obecně právo na vzdělávání je v České republice zakotveno v zákonech a dokumentech, o těch pojednává kapitola č. 3. Legislativní dokumenty.

V současné době je čím dál tím vyšší snaha o zapojování žáků se SVP do běžných škol. Tento trend potvrzují i výroční zprávy ČŠI, které uvádějí, že podíl základních škol speciálních v průběhu let neustále klesá, např. ve školním roce 2019/2020 ubylo 8 základních škol speciálních (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020, 2020), ve školním roce 2017/2018 ubylo dokonce 17 základních škol speciálních (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, 2019). Současně s tím roste i počet žáků se SVP v běžných školách, což je zcela přirozené a také žádoucí. Cílem inkluzivního vzdělávání a inkluze obecně je, aby společnost přestala být předpojatá a diskriminující vůči odlišnosti lidí. Inkluzivní vzdělávání je jedním z prvních pomyslných stupínků, které mohou vytvořit inkluzivní společnost, která nebude vnímat diverzitu jako něco přitěžujícího, a právě o to se v současné době snaží nejenom odborníci, ale i školy a jiné instituce.

2.2 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Inkluzivní vzdělávání se pojí s různými pojmy či termíny, které je potřeba pro orientaci v problematice znát.

Žák se SVP – tento termín je nyní již zažitý, používá ho i zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školní zákon“), který říká, že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními*

vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (školský zákon; §16, odst. 1). Tato podpora vyplývá z potřeb, které jsou pro každého žáka individuální. Nutné je také podotknout to, že se podpora netýká pouze žáků, kterým jsou podpůrná opatření poskytována na základě zdravotního postižení, znevýhodnění či sociálního znevýhodnění, ale i žákům nadaným a mimořádně nadaným (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Termín „žák se SVP“ se používá již poměrně dlouho, a tak se nabízí otázka, zda pojem postupně nezískává nádech diskriminace, se kterou souvisí často i nižší očekávání, a zda by nebylo lepší volit termín, který více poukazuje na rozmanitost než deficity, např. jak je uváděno v Kratochvílové (2013, s. 17) „*žák s rozmanitými schopnostmi*“. Jako jiná možnost se nabízí termín „*překážky v učení a zapojení*“, který značí, že tyto překážky vznikají buď již v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo v interakci mezi žáky a jejich okolím.

V souvislosti s výše uvedeným termínem byl zmíněn i pojem **podpůrná opatření**. Tím se rozumí: „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (školský zákon; §16, odst. 1). Cílem poskytování těchto opatření je zejm. vyrovnání podmínek v rámci vzdělávání. Školský zákon uvádí pět stupňů podpůrných opatření, které dále definuje i Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školské poradenské zařízení (dále jen „ŠPZ“) poskytuje poradenské služby žákům, zákonným zástupcům, ale i samotné škole, která od ŠPZ dostává doporučení, na základě kterého poskytuje podpůrná opatření danému žákovi. ŠPZ poskytuje služby podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kde je mj. zmíněno, že tyto služby jsou poskytovány bezplatně a pouze na základě písemného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Těmito zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra.

Dalším důležitým prvkem inkluze ve vzdělávání je **školní poradenské pracoviště** (dále jen „ŠPP“), které působí na úrovni školy. Toto pracoviště musí být v každé škole, přičemž jeho součástí musí za každých okolností být výchovný poradce a školní metodik prevence. Dalšími, tentokrát již nenárokovanými, pracovníky školního poradenského

pracoviště jsou školní psycholog a speciální pedagog, kteří jsou určitě nezbytnou součástí inkluze ve školním prostředí.

Plán pedagogické podpory (dále jen „PLPP“) je termín, který je také v rámci poskytování podpory velmi důležitý. PLPP se zpracovává v prvním stupni podpůrných opatření, nicméně není závazné, aby ho škola vypracovala, může, ale nemusí jej vytvořit. Pokaždě jej škola zpracovává, je vhodné, aby s ním byl seznámen jak žák, tak ale i jeho zákonní zástupci a ostatní pedagogové, kteří žáka vyučují. PLPP se využívá zejm. u žáků s mírnými obtížemi ve vzdělávání jako praktická pomůcka, která učitelům pomáhá v rámci toho, jak při vzdělávání žáka postupovat (např. jakým způsobem, formami, jaké pomůcky využít). PLPP je nutné nejpozději po třech měsících vyhodnotit, zjistit, zda uvedené postupy vedou k naplnění cílů a popř. doporučit další postupy (např. využití ŠPZ).

Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) je dalším dokumentem, který už je ovšem nutné závazně vypracovat. Vypracovává se od druhého stupně podpůrných opatření na základě doporučení ŠPZ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Zpřesňuje to, jak pracovat se žákem, zdůrazňuje jeho potřeby. IVP by měl vznikat ve spolupráci se žákem, rodiči a všemi pedagogy, kteří žáka vyučují. To, zda je naplňován, vyhodnocuje ŠPZ ve spolupráci se školou, a to nejméně jednou ročně.

2.3 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Inkluze nebyla vždy samozřejmostí, naopak, tento trend se týká až posledních let, obzvláště před rokem 1989 nemohla být o společném vzdělávání řeč, a to ze zřejmých politicko-společenských důvodů. V přístupech ke vzdělávání žáků se SVP rozlišujeme čtyři modely (Pivarč, 2020, s. 16):

- 1) exkluze
- 2) segregace
- 3) integrace
- 4) inkluze

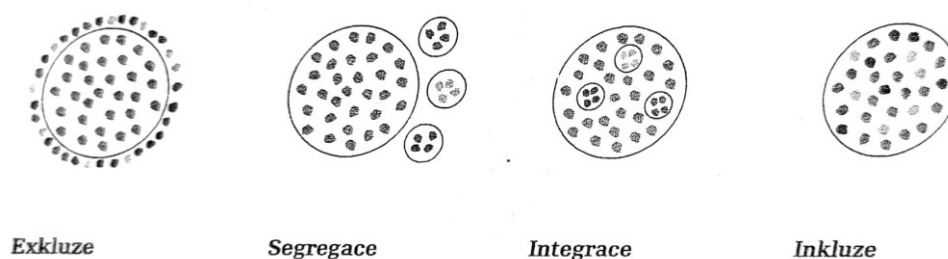
Exkluze je model, ve kterém byl žákům se SVP odepřen přístup ke vzdělávání, tzn. byli ze vzdělávání úplně vyřazeni. Tato podoba v současné společnosti ale není našťastí uplatňovaná.

Segregace byla u nás realizována nejen na úrovni vzdělávání již před rokem 1989, kdy nejenom žáci, ale obecně lidé se zdravotním postižením byli „odklizeni“ stranou společnosti do institucí jim určených (i na základě zákona o jednotné škole z roku 1948). Týkalo se to i vzdělávání, kdy různé skupiny žáků byly oddělovány podle určitého kritéria. Tímto kritériem bylo např. právě zdravotní postižení. I dnes se stále setkáváme s celými segregovanými školami, jedná se zejm. o vydělování škol na základě etnické příslušnosti, k čemuž nedochází přímo, ale spíše např. skrze spádovost škol (týká se to zejm. sociálně vyloučených lokalit, kdy žáci žijící v těchto lokalitách chodí spádově do jedné školy, a tak podíl těchto žáků je vyšší). Segregace se netýká pouze celých škol, ale i tříd. (Němec, 2020) Na první pohled se vzdělávání žáků se SVP v samostatných třídách v rámci běžných škol může jevit jako inkluzivní, ale není to tak, protože žáci nemají kontakt s jinými skupinami žáků a naopak.

V rámci integrace se žáci se SVP přizpůsobují prostředí a požadavkům běžného vzdělávacího proudu. Pozornost se věnuje zejm. slabým stránkám dítěte, naopak na prostředí školy, resp. jejím omezením, není přikládána pozornost.

Inkluze je pojem, který je často brán synonymně k pojmu integrace. Tyto termíny jsou však rozdílné, každý vychází z něčeho jiného a také obsah je rozdílný (Kratochvílová, 2013). Synonymním pojmem pro inkluzivní vzdělávání je např. společné vzdělávání, který přesně vystihuje to, že v rámci hlavního vzdělávacího proudu se vzdělávají společně všichni žáci, tedy ti intaktní, i ti se SVP. Oproti integraci se už neklade důraz na slabé stránky či nedostatky v učení žáka. V rámci tohoto trendu se vzdělávací prostředí přizpůsobuje žákovi. Častokrát vzniká také dojem, že inkluzivní vzdělávání se týká pouze žáků, kteří mají nějaké specifické potřeby, to není ale pravda, inkluzivně orientované vzdělávání se týká úplně všech, kteří se do procesu vzdělávání zapojují. Důležitý je rozvoj každého žáka, kdy se bere ohled na jeho individuální potřeby či specifika.

Obrázek 1: Přístupy ke vzdělávání žáků se SVP (Pivarč, 2020, s. 16)



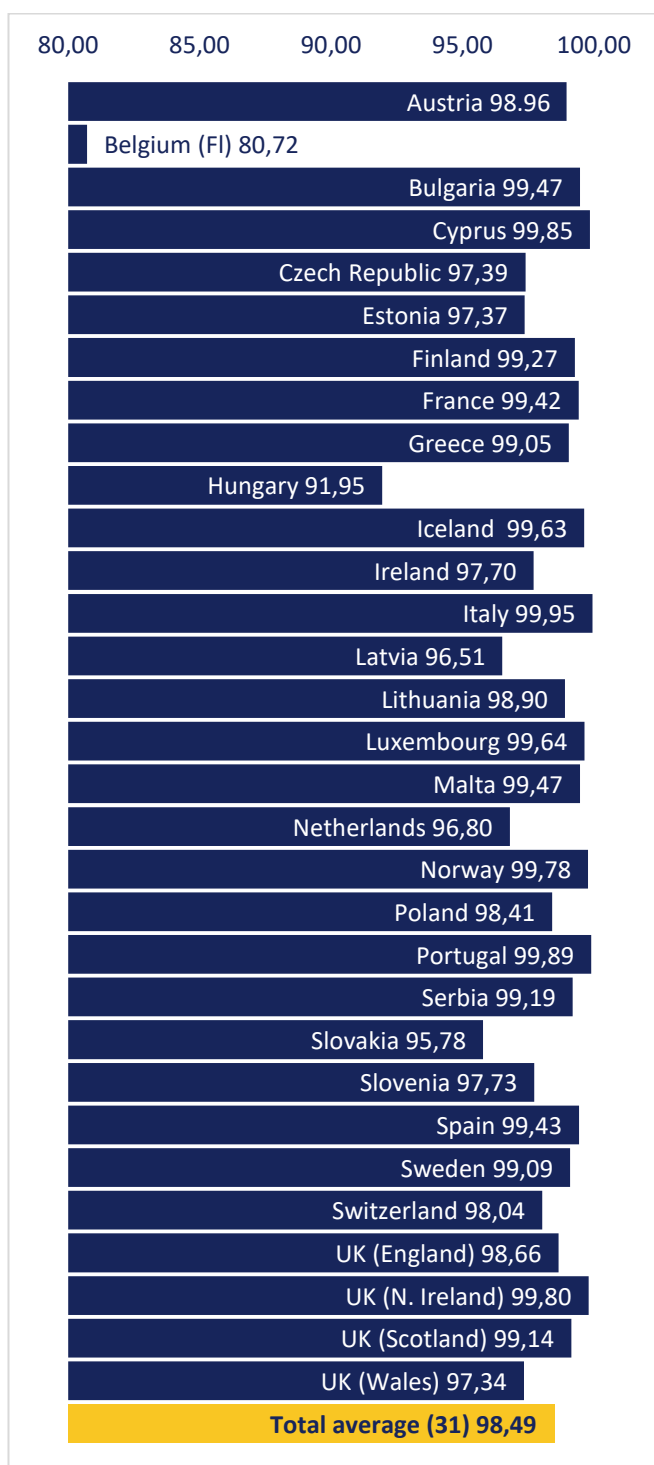
2.4 MĚŘENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH

Inkluzivní vzdělávání je trend, který je v neustálém procesu, přeměně. Pro školy v našem prostředí to je ještě poměrně nové a pořád se potýkají s tím, jak s inkluzí „naložit“ a jak ji dělat správně. Pro školy je velmi dobré, když získají zpětnou vazbu k tomu, jak si v rámci inkluzivity vedou a co dělat pro další rozvoj školy v této oblasti. K tomuto přesně míří nástroje, které měří kvalitu inkluze ve vzdělávání na konkrétních školách.

Nejprve je ale vhodné si odpovědět na otázku, proč vlastně inkluzivitu škol hodnotit a sledovat. European Agency Statistics on Inclusive Education (dále jen „EASIE“) skrze svou činnost shromáždila analýzu dat napříč státy vč. České republiky, kterou každé dva roky zveřejňuje. Data se zaměřují na práva žáků, otázky efektivity a kvality vzdělávacího systému v daných státech a naplňování práv tak, jak jsou uvedena v Úmluvě o právech dítěte (OSN, 1989) a Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006). Díky zprávám EASIE můžeme porovnat, jak na tom je s přístupem k inkluzivnímu vzdělávání Česká republika oproti ostatním státům, které se sběru dat zúčastnily.

EASIE zveřejňuje např. data, která ukazují počty žáků, kteří se vzdělávají v běžných školách. Zapsání do hlavního vzdělávacího proudu znamená zařazení do běžných tříd nebo speciálních tříd v rámci běžných škol. Ti, kteří nejsou zapsáni do běžných škol jsou pak vzdělávání mimo tento proud (např. ve speciálních školách). Nejaktuálnější zpráva ze školního roku 2016/2017 ukazuje tato data:

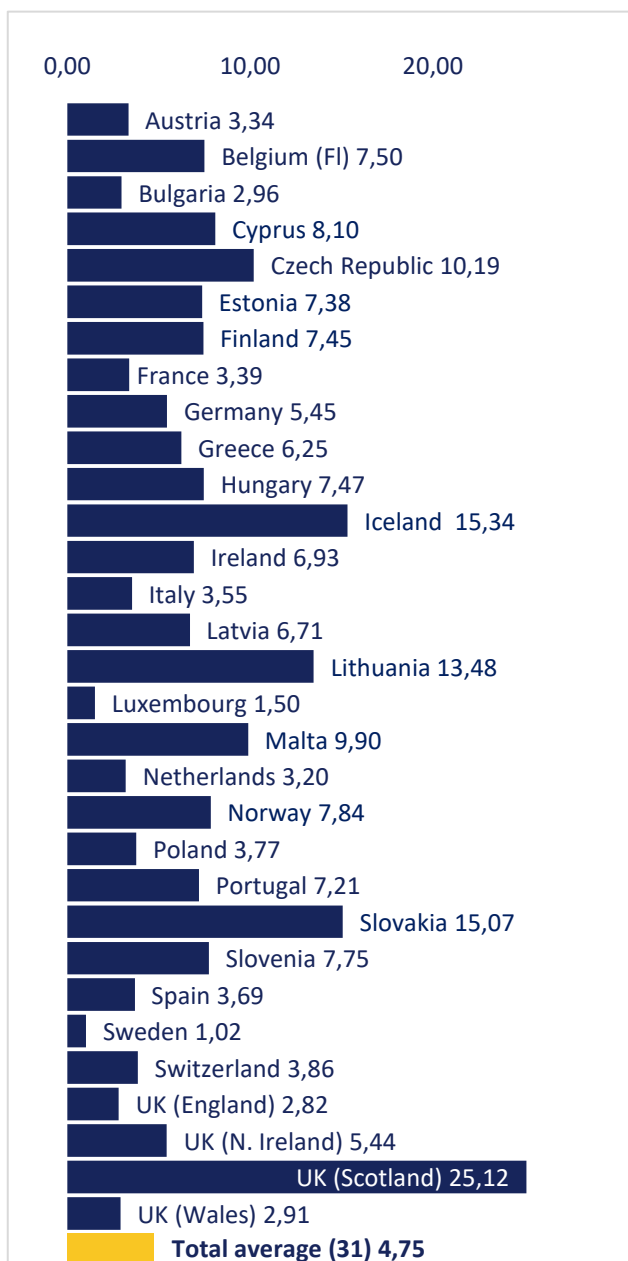
Obrázek 2: Počty žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu ve 31 zemích; šk. rok 2016/2017 (EASIE, 2018, s. 53)



Podle výše uvedených dat byl průměr 98,49 %, Česká republika je tedy v tomto ohledu pod průměrem (97,39 %). A stejné to bylo i ve školním roce 2014/2015, kdy průměrem bylo 98,64 % a Česká republika se pohybovala v 97,16 %, přičemž sběru dat se zúčastnilo 29 zemí (EASIE, 2016).

EASIE také sledovala procento žáků, kteří jsou oficiálně diagnostikováni jako žáci se SVP.

Obrázek 3: Procento žáků se SVP v rámci zapsané školní populace ve 31 zemích; šk. r. 2016/2017 (EASIE, 2018, s. 61)



Hodnoty se pohybují mezi 1,02 % až 25,12 % (ve školním roce 2014/2015: 1,06 % - 20,50 % (AESIE, 2016)), přičemž průměr byl 7,75 %. Česká republika měla podle této statistiky v tomto školním roce 10,19 % žáků s SVP (AESIE, 2016).

Je nutné si ale uvědomit, že „... *proinkluzivita školy nejde měřit pouze procentuálním počtem integrovaných žáků na dané škole, případně procentuální účastí žáků s určitým*

typem postižení.“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 74). A toto platí i pro posuzování inkluzivní v oblasti školství jako celku.

Nástrojů, které měří inkluzivitu škol, je mnoho, a to jak českých, tak i zahraničních. Zilcher, Svoboda (2019) uvádí tyto čtyři nástroje:

- Index for Inclusion – Booth, Ainscow (2002)
- Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm) – Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010)
- Autoevaluace školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, Smolík, 2015)
- Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012)

U českých autorů je ještě vhodné doplnit Adamuse a jeho nástroj Hodnocení kvality inkluzivní školy (2015), který čerpá mj. z již publikovaných evaluačních nástrojů (např. z výše zmíněného Index of Inclusion (Booth, Ainscow, 2002), Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lucas, 2012) nebo i z jiných nástrojů českých autorů jako např. Dobrá škola (Pol, Lazarová, 2011) nebo Klima školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče (Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková, Skopalová, 2012). Adamusův evaluační nástroj (2015), který je určen pro základní školy, poskytuje ve svých závěrech informace o orientačním stavu inkluze dané školy a poskytuje podněty k zamyšlení. Sám autor ale dodává, že ani tento nástroj nemůže sledovat v rámci inkluzivní výuky vše, co by bylo potřeba pro definitivní vyhodnocení stavu inkluze ve škole (Adamus, 2015). Nástroj sleduje šest oblastí (kultura školy, inkluzivní politika školy, podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, systém inkluzivního hodnocení, spolupráce školy). Všechny tyto oblasti mají i své podoblasti, v rámci kterých jsou definovány indikátory, které se hodnotí na škále ano – spíše ano – ne – spíše ne (Adamus, 2015). Výhodou nástroje je, že jej mohou provádět na dané škole jak externí odborníci, tak i interní pracovníci (tzn. např. pedagogičtí pracovníci).

Jedním z nejčastěji uváděných evaluačních nástrojů je Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002). Tento dokument vede školy procesem inkluzivního rozvoje. Vychází ze sociálního modelu zdravotního postižení, tzn. že není sklon k redukování inkluzivního vzdělávání na péči o žáky se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním, jako to dělá medicínský model, ale naopak se snaží o rekonstrukci hodnot, prostředí, politického

smýšlení apod. Míru inkluze či exkluze pak tento dokument zkoumá prostřednictvím tří oblastí, které jsou vzájemně propojené, a to (Booth, Ainscow, 2002):

- inkluzivní kultura
- inkluzivní politika
- inkluzivní praxe

Ačkoliv mají školy k dispozici mnoho nástrojů, které vznikaly v týmech odborníků, studiem materiálů apod., není žádný jednoduchý způsob, kterým bychom mohli zjistit kvalitu inkluze dané školy. Žádný z nástrojů není univerzálně použitelný a ani jednoznačný. Je důležité uvědomit si, že inkluze je nikdy nekončící proces, proto nemůžeme učinit jakékoliv definitivní závěry (Adamus, 2015). Inkluzivní vzdělávání se navíc neorientuje pouze na vzdělávací proces daného žáka v interakci se žáky intaktními, ale zabývá se celkovým směřováním školy směrem k inkluzi (popř. exkluzi). Je tedy nutné výsledky evaluací brát jako podnět k další podpoře inkluze na dané škole.

2.5 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ

Ačkoli vzdělávací systém v České republice nemůžeme stoprocentně přirovnat ke vzdělávacím systémům jiných zemí, ať už v Evropě nebo mimo ni, je vhodné a užitečné se na vzdělávání v zahraničí zaměřovat, a to platí i o sledování kvality školní inkluze. Na základě tohoto sledování se totiž můžeme poučit ze zkušeností těch zemí, které mají s takto orientovaným vzděláváním dlouholeté zkušenosti, můžeme od nich přebírat podněty, které mohou vést ke změnám k lepšímu.

2.5.1 NĚMECKO

Ve spolkových zemích Německa se žáci mohou vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve speciálním školství (Potměšil, 2018). Pokud je to alespoň trochu možné, žáci se SVP se vzdělávají v běžných školách, ve kterých je jim navíc poskytována individuální podpora. Při výběru školy navíc mají hlavní slovo rodiče, kteří si mohou vybrat školu, kterou preferují, a to i když jejich dítě má zdravotní postižení.

„...pokud se mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat v běžné škole, musí jim být zprostředkována kvalitní speciálněpedagogická péče.“ (Potměšil,

2018). Tato péče zahrnuje kromě zajištění speciálního pedagoga také např. individuální plánování, pravidelnou kontrolu výchovně-vzdělávacího procesu žáka, ale i vzájemnou spolupráci pedagogického sboru, ale i pedagogů s rodiči. Mimo to kladou vzdělávací systémy spolkových zemí důraz i na kvalifikovanost pedagogů v oblasti inkluze (Potměšil, 2018). V důsledku toho pak mohou lépe zvládat individuální plánování, vyhodnocování, ale i realizace výchovně-vzdělávacího procesu s ohledem na žáky se SVP i na žáky intaktní.

Vzdělávací instituce žákům poskytují podporu takovou, aby cílem bylo nejen bezproblémové začleňování žáků se SVP ve školním prostředí, ale i v budoucím životě, a aby bylo žákům umožněno podílet se na společenském dění a nezávislém způsobu života (Potměšil, 2015).

2.5.2 FINSKO

Co se týče vzdělávání, Finsko je jednou ze zemí, která je v této oblasti na předních příčkách, což dokazují i výsledky mezinárodních šetření PISA, ve kterých se Finsko od začátku drží na nejvyšších příčkách (PISA, 2018). I v oblasti inkluzivního vzdělávání je Finsko zemí, která může být pro všechny příkladem s velmi dobrou praxí. Dokazuje, že inkluzivně orientované vzdělávání nesnižuje úroveň vzdělání žáků.

Faktorů, které napomáhají tomu, že Finsko je v oblasti vzdělávání vzorem pro ostatní země, je více. Za prvé je to postavení pedagoga, který je brán jako naprostý profesionál a autonomní jednotka, která přebírá zodpovědnost za výuku. Mimoto je také nutné zmínit, že výběr studentů na pedagogické fakulty je omezený a velice přísný a při studiu se klade velký důraz na praxi. Dalším faktorem je i nižší počet žáků ve třídách, a naopak mnohem vyšší počet asistentů pedagoga, kteří pomáhají s výukou pedagogickým pracovníkům. Vzdělávání ve Finsku je dostupné všem bez ohledu na původ, znevýhodnění či socio-ekonomický status rodiny. Žáci, potažmo jejich rodiče, nejsou nuceni kupovat žádné učebnice či pomůcky, ty žáci dostanou zdarma. Žáci dostávají zdarma i stravu a nemusejí si hradit ani výlety či exkurze. Žákům, kteří bydlí dál od školy, je zajištěna zdarma i doprava. Zejména toto jsou pak věci, které umožňují snižovat rozdíly mezi žáky, zejm. v ohledech sociálních (Kežovská, Říčan, Svoboda, Zilcher, 2015).

Žákům se SVP je umožněno vzdělávání v běžných třídách, speciálních třídách v běžných školách a speciálních školách. Speciální třídy v rámci škol hlavního

vzdělávacího proudu nejsou však izolované od tříd běžných, naopak. Je zde kladen důraz na to, aby alespoň část výuky byla realizována právě v běžných třídách, čímž dochází ke spojení žáků se SVP a žáků intaktních. Učitelé mají možnost využít i netradičních forem výuky, jako je např. učení v malých skupinách či týmové vyučování, které je vhodné zejm. pro žáky se SVP. „*Žáci, kteří přijímají podporu od speciálních pedagogů, nejsou považováni za znevýhodněné, ale za žáky, kteří pouze potřebují občasnou výpomoc ve vzdělávání.*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 69).

2.5.3 VELKÁ BRITÁNIE

Již Britský školský zákon (Education Act) z roku 1996 zmiňoval zapojení žáků se SVP do vzdělávání společně se žáky intaktními v hlavním vzdělávacím proudu. Další podporu nacházejí žáci se SVP a jejich rodiny v Zákoně o dětech a rodinách (Children and Families Act, 2014), který říká, že každý má mít možnost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, pokud je to možné a pokud to není v rozporu s přáním žáka a jeho rodičů. V roce 2015 vydalo Ministerstvo školství další dokument, který udává jakýsi kodex určený těm, kteří pracují s dětmi a mládeží se SVP či zdravotním postižením. Dává pokyny a určuje povinnosti při vzdělávání těchto žáků od narození do 25 let věku. Mj. se zaměřuje i na inkluzivní praxi a odstraňování bariér v učení (zde se odvolává i na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006) a na výše uvedený Zákon o dětech a rodinách (2014)). Kodex také charakterizuje podporu speciálně vzdělávacích potřeb a nutnost provádění pravidelné kontroly výsledků nastavené podpory. Dále podněcuje spolupráci škol s ostatními vzdělávacími institucemi (Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years, 2015).

Tyto zákony a právní dokumenty v podstatě charakterizují základní principy vzdělávání ve Velké Británii. Při výuce žáků se SVP se klade důraz na diferencované vyučování a využívání různých metod a forem pomoci. Každá škola má svého koordinátora pro speciálně vzdělávací potřeby žáků, který dohlíží na poskytování podpory těm, kteří ji potřebují. Mj. také spolupracují s externími odborníky a institucemi. (Zahořáková, Kala, 2016)

Nejenom ve Finsku, ale i zde je snaha o to minimalizovat sociální rozdíly mezi žáky, k čemuž pomáhají nejenom standardizované školní uniformy dané vzdělávací institucí, které jsou žákům dávány bezplatně, ale i např. nabídka snídaní, obědů a dopravy zdarma.

Důraz je kladen na vzdělávání učitelů, které je zaměřeno i na základy speciální pedagogiky. Kromě toho mají v některých školách zaměstnanci povinnou výuku znakového jazyka, pokud to tak není, nabízí školy překladatele (Kežovská, Říčan, Svoboda, Zilcher, 2015).

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, Česká republika rozhodně může nacházet vzory v zahraničí, kde s inkluzivním pojetím vzdělávání mají dlouhodobější zkušenosti. Je zřejmé, že je potřeba zaměřovat se nejenom na podporu přímo při výuce, ale že je nutné zkvalitňovat i podporu mimo výuku, vyhledávat spolupráci nejen uvnitř školy, ale i s externími odborníky a institucemi. Jako dobrá praxe se jeví i větší zpřístupnění škol žákům ze sociálního hlediska (tzn. poskytování pomůcek, učebnic zdarma, zajištění stravování a dopravy), což je cesta k vyrovnávání podmínek všech žáků, tedy i těch, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Důležité je i vzdělávání učitelů a jejich postavení ve společnosti. Je nutné pedagogům v rámci jejich vysokoškolského i dalšího vzdělávání poskytnout znalosti a dovednosti v oblasti inkluze, tzn. ukázat jim, jak provést pedagogickou diagnostiku, jak individuálně plánovat, jak vyrovnávat podmínky žáků se SVP apod. Z dobré praxe zahraničních škol vidíme, že zavádění inkluze do škol automaticky neznamená snížení úrovně vzdělání žáků (viz výše zmíněné umístování Finska v mezinárodních šetřeních PISA).

3 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Každý školní systém potřebuje mít stanovená práva a povinnosti. K tomu slouží legislativní dokumenty vč. zákonů a vyhlášek, které ošetřují nejen fungování školství celkově, ale i problematiku inkluzivního vzdělávání.

Pokud chceme začít od začátku, je vhodné zmínit nejprve Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod (OSN, 1948), která v článku 26 deklaruje právo každého jedince na bezplatné vzdělávání. Už to je velmi důležité, v tento moment se totiž vzdělávání stává dostupnější pro všechny.

V roce 1989 vešla v platnost Úmluva o právech dítěte, ve které článek 23 zmiňuje právo na řádný, důstojný život dětí s mentálním či tělesným postižením, které mají možnost aktivně se účastnit ve společnosti. Odst. 3 nařizuje i zabezpečení dítěte ke vzdělání, které dále více specifikuje článek 28. Ten říká, že státy, které tento dokument

podepsaly, se zavazují k vytváření rovných možností vč. přístupu k bezplatnému a povinnému základnímu vzdělávání.

Další úmluvou pod hlavičkou OSN je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006), ve které je článek 24 věnován přímo oblasti vzdělávání. Podle tohoto článku se státy, které úmluvu podepsaly, zavazují k uznávání práva osob se zdravotním postižením na vzdělání, a to bez diskriminace. Také deklaruje nemožnost vyloučení osob se zdravotním postižením ze vzdělávání z důvodu zdravotního postižení. Zmiňuje mimo jiné i: *„Při uskutečňování tohoto práva státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí, aby osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.“* (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006, čl. 24, odst. 2, písm. b)).

Nyní budou zmíněny legislativní dokumenty týkající se čistě České republiky. Tím nejzákladnějším zákonem, který se týká mj. i vzdělávání, je Ústavní zákon, jehož součástí je Listina základních práv a svobod. Zde článek 33 uznává právo na vzdělávání, které je na úrovni základního vzdělávání a středního vzdělávání bezplatné a je poskytováno všem bez rozdílu (Listina základních práv a svobod, 1993).

Dokument týkající se již konkrétně inkluzivního vzdělávání je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání z roku 2010, který má rovný přístup ke vzdělávání jako jeden ze základních cílů vč. zvýšení inkluzivního pojetí ve vzdělávání. Plán by měl působit mj. i preventivně proti vyloučení jednotlivců nebo sociálních skupin, a naopak přispívat k tomu, aby se lidé se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním mohli úspěšně začlenit do společnosti a podílet se na společenském dění (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010).

Nyní je v platnosti Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která si klade dva hlavní cíle. Prvním cílem je vzdělávání více zaměřovat na to, aby žáci a studenti získávali kompetence, které jsou potřebné pro občanský, profesní i osobní život. Druhým cílem je snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020). Ačkoliv ani jeden cíl nezmiňuje explicitně inkluzivní pojetí školství, oba se ho dotýkají, protože i u žáků se SVP směřujeme k tomu, aby byli schopní žít plnohodnotný život a zařadili se do

společnosti jako kdokoli jiný. A k tomu je potřeba jak získávání kompetencí, tak i možnost účastnit se kvalitního vzdělávání.

Vhodné je zmínit i zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), který v § 1 zakazuje diskriminaci v rámci přístupu ke vzdělávání. Diskriminací se rozumí situace, kdy se s osobou zachází méně příznivě, než by tomu bylo v případě jiné osoby ve stejné situaci, a to na základě např. etnicity, pohlaví, sexuální orientace, věku, ale i zdravotního postižení.

Stěžejním zákonem týkajícím se vzdělávání je školský zákon ve znění pozdějších předpisů, který se žákům se SVP věnuje v § 16. V něm je žák se SVP charakterizován jako: „... osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (školský zákon, § 16, odst. 1). §16 hovoří o podpůrných opatření, která jsou rozdělena do 5 stupňů, tento způsob podpory nabyt účinnosti až novelizací z 1.9. 2016, do té doby byla podpora vázána na diagnózu žáka. Školský zákon mj. zmiňuje i pomoc ŠPZ (§16a), vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů (§ 17) nebo IVP v § 17.

Důležitá je také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška se více věnuje podpůrným opatřením, v rámci kterých se dotýká i činností asistenta pedagoga. Vyhláška určuje i postup při poskytování či přiznávání podpůrných opatření. Tato vyhláška se mění vyhláškou č. 248/2019 Sb., která vešla v účinnost 1.1. 2020 a která upravuje zejm. pozici asistenta pedagoga, počet pedagogických pracovníků v jedné třídě či délku platnosti doporučení ŠPZ.

Legislativa je velmi důležitou součástí fungování školství jako takového. Od přijetí školského zákona se do vzdělávání začalo dostávat i pojetí inkluze (ačkoliv Prohlášení ze Salamanky, které vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání, bylo podepsáno již roku 1994). I přesto, že školský zákon vešel v platnost před více než 15 lety, je potřeba se inkluzivně orientovanému školství neustále věnovat a zlepšovat ho i na úrovni legislativní, tedy úrovni, která určuje možnosti, povinnosti a práva.

4 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání se netýká pouze konkrétního žáka s potřebou podpory a pedagoga. Mezi účastníky musíme zahrnovat i další osoby, které se přímo, ale i nepřímo podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáka. Za aktéry vzdělávání tedy považujeme kromě samotného žáka a pedagoga i asistenta pedagoga, rodiče žáka či poradenské pracovníky školy, kteří také poskytují důležitou podporu při vzdělávání žáků se SVP.s

4.1 PEDAGOG

Pedagogický pracovník je charakterizován §2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...*“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1). Pedagogický pracovník musí dle zmíněného zákona splňovat následující podmínky (zákon č. 563/2004 Sb.):

- právní způsobilost
- odborná kvalifikace pro výkon pedagogické činnosti
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka

V druhém bodu je zmíněna odborná kvalifikace. Pro úspěšnost vzdělávacího procesu žáků je důležité, aby pedagog disponoval znalostmi z oboru, kterému se věnuje, zároveň to ale nejsou jediné předpoklady v oblasti kvalifikace, které by měl pedagog mít. Zásadní jsou i znalosti z oborových didaktik, pedagogiky, psychologie, ale i např. z oblasti socializace, motivace, diferenciací, podpory, integrace, hodnocení, diagnostiky a poradenství (Bartoňová, Vítková, 2018). Jak říkají Bartoňová a Vítková (2018, s. 18) „*Úspěšné učení žáka ve škole závisí rozhodujícím způsobem na jeho učiteli a s ním svázané kvalitě vyučování.*“ A přesně to jde ruku v ruce i s výše zmíněnými oblastmi.

V dnešní době změn, které přináší právě přijímání představy inkluze, je potřeba, aby pedagog byl vybaven i dalšími znalostmi a dovednostmi z oblasti speciální pedagogiky.

Je důležité, aby pedagog byl připraven realizovat ve své praxi inkluzi a plně přijal její principy. Idea inkluze by tedy měla být studentům zprostředkovávána už v průběhu vysokoškolského studia. Pedagog by měl být schopný dělat vlastní diagnostiku žáků, poskytovat podporu, vytvářet a ověřovat IVP, respektovat individuální specifika jednotlivých žáků (nejenom těch, kteří mají přiznáno podpůrné opatření) apod.

Poprvé byly kompetence zmíněny v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001). V souvislosti s tímto následně Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) vytvořilo projekt Podpora práce učitelů, jehož součástí byly i klíčové kompetence, které by si měl učitel osvojit. „*Nejvýznamnějším počinem byl Profesionální standard kvality učitele, který vzešel z iniciativy MŠMT.*“ (Zvědělíková in Potměšil, 2018, s. 31). Tento standard popisuje žádané kompetence učitele a také úroveň kvality, které by měli dosáhnout všichni učitelé po několika letech praxe. V rámci inkluzivního školství Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání zpracovala v roce 2011 doporučení pro praxi, ve které uvádí klíčové principy, které by měly zlepšit kvalitu inkluzivního vzdělávání. Mezi tyto principy patří např. to, že by učitel měl chápat a uspokojovat potřeby všech žáků, měl by k nim mít pozitivní přístup, rozdílnost žáků by měl brát jako určitý podnět pro svůj vlastní rozvoj. Úsilí všech žáků by mělo být oceňováno a měla by na straně učitele být maximální snaha o to, aby byli všichni aktivizováni (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

V této kapitole je vhodné zmínit i projekt Teacher Education for Inclusion (2009), který měl ukázat úroveň připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání. Projektu, který trval 3 roky, se zúčastnilo 25 zemí vč. České republiky. Otázky, kterým se projekt věnoval, se týkaly např. toho, jaké jsou základní kompetence učitelů pro inkluzivní vzdělávání, připravenost na práci v inkluzivním prostředí, jak jsou pedagogové v rámci svého studia připravováni na inkluzi apod. Výsledkem bylo mj. to, že je potřeba dále rozvíjet a zkvalitňovat systém vysokoškolské přípravy pedagogů (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009).

Inkluzivní vzdělávání v prostředí českého školství už několik let je a postupně se vyvíjí. Je zcela jasné, že to není proces, který by bylo možno zkvalitnit během pár let, protože se nejedná pouze o nastavení jakési ideje, ale týká se to zde i lidských zdrojů, zejm. učitelů, kteří tuto ideu musí přijmout pro to, aby bylo možné naplňovat principy inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. K tomu je velmi důležitá i vysokoškolská příprava učitelů, která by měla zahrnovat právě i seznámení

s principy inkluze a měla by naučit budoucí pedagogy, jak v běžných školách tyto principy uvádět do praxe.

4.2 ASISTENT PEDAGOGA

Stejně jako učitelé, i asistent pedagoga se řadí podle zákona č. 563/2004 Sb., § 2 mezi pedagogické pracovníky. Tento pracovník zajišťuje podporu ve třídě, kde se nachází žák nebo žáci se SVP. *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* (Vyhláška 27/2016 Sb., § 5, odst. 1). Z toho vyplývá, že asistent pedagoga (jak již název samotné pozice napovídá) není asistentem konkrétního žáka, jak si laická veřejnost mnohdy myslí, ale je asistentem v první řadě pedagoga a pracuje pod jeho metodickým vedením. To mj. zmiňují i Teplá, Felcmanová a Němec (2018): *„Je třeba též zdůraznit, že asistent pedagoga pracuje vždy podle pokynů konkrétního pedagoga. Asistenční služba je týmová, asistent pedagoga má pouze svůj podíl na uplatňovaných pedagogických a speciálně pedagogických činnostech.“*

Pozice asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření (školský zákon, § 16, odst. 2), které je ředitelem zřizováno na základě doporučení ŠPZ. Škola tímto zároveň získává na zaplacení pozice asistenta pedagoga finance.

Činnost asistenta pedagoga je stejně jako u učitelů rozdělena na přímou a nepřímou, tzn. že pomáhá i mimo výuku, poskytuje podporu učitelům (např. při přípravě materiálů, přípravě na vyučování, při komunikaci s rodiči, ostatními pedagogy apod.), ale i samotnému žákovi (např. doučování). Náplň práce asistenta pedagoga je popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 3, nicméně nelze jeho činnost omezovat pouze na to, co je vymezeno zákonem. Vždy je nutné zohledňovat a přizpůsobovat se individuálním potřebám žáků. Podporu není možné zobecňovat, každý žák potřebuje jinou, a to nejen v závislosti na diagnóze (která už v rámci zákona není brána v potaz). Obecně a zjednodušeně ale můžeme říci, že asistent pedagoga zajišťuje plynulý chod ve třídě, podílí se na výchovně-vzdělávacím procesu žáků na základě vedení učitele a podporuje začleňování žáků se SVP.

Kromě kvalifikačních předpokladů (pedagogické vzdělání či doplňující kvalifikační kurz) jsou od asistentů pedagoga vyžadovány také osobnostní předpoklady, které jsou nezbytnou součástí práce se žáky (a to nejen se žáky se SVP). Podle výzkumu Drotárové (2006) je pro ředitele důležité, aby asistent pedagoga měl kladný vztah k dětem, byl komunikativní a trpělivý. Obdobné preference zmiňovali i samotní učitelé, kteří často mluvili navíc i o empatii. Asistenti pedagoga za důležitými osobnostními předpoklady vidí kromě výše zmíněného i ochotu pomáhat. Dalšími vlastnostmi, které se ve výzkumu objevily, byla i kreativita, důslednost, laskavost, schopnost spolupráce a také schopnost nechat se vést (Drotárová, 2006). Ačkoli výzkum je starý 16 let, tyto hodnoty na osobnostní úrovni jsou neměnné ve vztahu k této profesi, a proto je vhodné je zmínit.

Zaváděním inkluze do vzdělávání se asistent pedagoga stal důležitou profesí, díky které může výuka fungovat plynuleji. Zejm. poté, co se asistent pedagoga a daný pedagog (pedagogové) sžijí a spolupráce je dobře nastavena, může to výuku o hodně zkvalitnit. Na to, že inkluzivní tendence začaly být v České republice protěžovány před mnoha lety, ve školství stále chybí mnoho asistentů pedagoga, kteří by mohli výuku zkvalitnit, k 30.9. 2020 Statistická ročenka školství evidovala 20 676 asistentů pedagoga na základních školách (MŠMT, 2020). K tomu, aby inkluze ve školství mohla fungovat, je zapotřebí, aby ve třídách mohli pracovat asistenti pedagoga, kteří splňují odbornou kvalifikaci a mají k této práci osobnostní předpoklady, protože ve třídách, ve kterých funguje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a kde asistent pedagoga dokáže komunikovat i se žáky a jejich rodiči, může být nastavena o mnoho kvalitnější výuka než ve třídách, ve kterých asistent pedagoga není (ačkoliv by byl potřeba) anebo v nich funguje asistent pedagoga, který ovšem nesplňuje žádné předpoklady (kvalifikační, osobnostní).

4.3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jak již bylo řečeno v kapitole 2.1, dnes se termín žák se SVP zdá již jako diskriminující výraz a začínají se objevovat snahy o překonání tohoto označení jakožto nálepkování. Jednoduše řečeno takovýto žák je ten, který se liší od žáků intaktních, tedy těch, které vnímáme jako ty, kteří jsou v normě. Lišit se může různou mírou i způsobem podpory. Toto je ovšem velmi zjednodušený pohled na problematiku. Před novelizací

školského zákona zákonem č. 82/2015 Sb. byla za žáka se SVP považována osoba, která měla zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006, čl. 1) říká, že: „*Osoby se zdravotním postižením zahrnují osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními.*“ Termín vymezila i Světová zdravotnická organizace (World Health Organization, WHO) v roce 2001, a to v Mezinárodní klasifikaci funkčnosti, postižení a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF), která slouží jako mezinárodní standard pro popis a měření zdravotního postižení. V této klasifikaci se mění přístup k osobám zdravotně postiženým, kdy se místo vad a poruch zaměřují na stav funkcí, tělesných struktur. V popředí tedy již nejsou omezení či postižení, ale schopnosti konat a účastnit se aktivit (ICF, 2001).

Za osoby se zdravotním znevýhodněním jsou považovány ty osoby, které jsou dlouhodobě nemocné nebo zdravotně oslabené. Nejčastěji se jedná o osoby mající epilepsii, cukrovku, alergii či astma. Zdravotní znevýhodnění může výuku a vzdělávání žáků značně komplikovat. V případě dlouhodobých onemocnění (mnohdy navíc opakujících se) dochází k vysoké absenci těchto žáků, a tedy i ke ztrátě návaznosti učiva, narušení sociálních vztahů ve třídě apod. V takovém případě je nutné nastavit vhodnou spolupráci, zejm. mezi pedagogy a rodiči, kteří žákovi zprostředkovávají učivo. V případě onemocnění jako epilepsie, cukrovka aj. je potřeba, aby pedagogové znali všechna specifika a rizika těchto onemocnění a podle toho také zajišťovali výuku.

Žákem se sociálním znevýhodněním je myšlen ten žák, u něž je příčina selhávání mimo školní prostředí, tzn. v sociálním prostředí, ve kterém žije, popř. příčina vyplývá z jiných životních okolností a podmínek. Znamená to, že žákovi se např. nedostává potřebné podpory směrem ke vzdělávání, rodiče nespolupracují se školou, žáci žijí v sociálně vyloučených lokalitách, jsou ovlivněni chudobou apod.

K tomu, aby byla nastavena správná podpora je potřeba provést diagnostiku, která bude komplexní, tzn. nebude se zaměřovat pouze na žáka jakožto účastníka vzdělávacího procesu, ale i na to, jaké má sociální vztahy (on s ostatními, ale i ostatní žáci s ním), o co žák projevuje zájem, jakou má hodnotovou orientaci apod. Diagnostiku můžeme charakterizovat jako: „*zjišťování, identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně*

rozvoje žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. Při diagnostikování se zjišťuje, jaký je žák v daném momentu (etapě) výchovy a vzdělávání a zda jeho vlastnosti (stav rozvoje) jsou v souladu s očekáváním (s cíli a záměry výchovy a vzdělávání). Na základě diagnózy o žákovi (žácích), učitel a další pedagogičtí pracovníci plánují kroky pro jeho (jejich) další rozvoj.“ (Gavora, 1999, s. 10). Může se zdát, že diagnostika je v rukách primárně ŠPZ, ale častokrát ten první impuls vzniká právě u učitele, který si všimá žáka při výuce i mimo ni (např. o přestávkách). Včasná intervence je velmi důležitá, protože může předejít vzniku prvotních obtíží žáka. Jak říká Bartoňová a Vítková (2017, s. 76): „Základem raného odhalení není nálepkování, ale identifikace žáků, kteří jsou v riziku vzniku potíží.“ V rámci individuální podpory žáka je důležitá i analýza žakových pokroků, které nám mohou ukázat změny, kterých žák dosáhl a zda aktuální podpora je nastavena správně.

4.4 RODIČE (ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI)

Ačkoli se zákonní zástupci neúčastní přímo výuky, jsou velice důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáka. V první řadě musíme rodiče vnímat jako toho, kdo buduje postoje a názory, a to i ve vnímání odlišnosti. Toto vnímání si pak velmi často přebírají za své i samotní žáci, což může následně ovlivnit klima třídy, zejm. v současné době, která je zaměřena inkluzivně.

Zásadní je nicméně spolupráce školy s rodiči. Zákonní zástupci mají být vnímáni jako partneři a má s nimi být také tak hovořeno. Škola musí s rodiči navázat vztah, pak je totiž možné očekávat, že rodiče budou spolupracovat a budou projevovat zájem o žáka v rámci jeho vzdělávání. Tento zájem je velmi důležitý pro to, aby vzdělávání bylo úspěšné, bez podpory rodiny se může velmi snadno stát, že žák nebude mít tak velkou motivaci (která plyne z (de)motivujícího rodinného prostředí) a jeho vzdělávací aspirace budou nízké.

Rozvoj spolupráce mezi školou a rodiči je možno spatřovat nejlépe v pravidelných aktivitách, které se mohou vztahovat přímo i nepřímě k výchovně-vzdělávacímu procesu. (Kratochvílová, 2013). Škola by měla být otevřena i spoluúčasti rodičů na akcích školy, ale i na těch, které jsou mimoškolní (např. školní výlety apod.). Velmi důležitým předpokladem dobrých vztahů mezi rodinou a školou je okamžité řešení problémů, které vznikly (Kratochvílová, 2013). Je zásadní sdělit veškeré informace rodičům co nejdříve a daný problém řešit ihned ve spolupráci obou stran. Zde narážíme na hlavní zásadu

komunikace, a to informovanost. Jak již bylo řečeno výše, rodič je vždy partner, a proto by měl být za každých okolností informován, a to nejlépe ihned. Informovanost se samozřejmě netýká pouze problémů, které mohou nastat, ale i společné vyhodnocování IVP, případná pomoc v orientaci zprávy ŠPZ apod.

Hlavní formy spolupráce můžeme rozdělit na dvě „skupiny“, a to osobní kontakt a písemnou komunikaci. Do osobního kontaktu zahrnujeme zejm. pravidelné konzultace, které mohou předcházet vzniku obtíží a problémů. Důležitá jsou i občasná společná setkávání nejenom rodiče a učitele/učitelů, ale i žáka. Do osobního kontaktu zahrnujeme i telefonické rozhovory, které jsou vhodné zejm. při řešení krizových situací. V rámci písemné formy komunikace můžeme za hlavní spatřovat e-mailovou komunikaci, SMS a v dnešní době např. sdělování informací (o žákovi, jeho prospěchu, ale i o dění ve škole) skrze školní systém Bakaláři. Vhodné je také sdělování informací prostřednictvím různých letáčků, příruček či webových stránek školy.

Intenzivní spolupráce mezi rodinou a školou je zásadním předpokladem rozvoje žáka. Vhodně nastavená komunikace a spolupráce mezi těmito subjekty může pozitivně ovlivňovat vzdělávání žáka, může působit jako intervence krizových situací apod. Díky takto nastavené spolupráci dochází k vzájemnému pochopení, a tedy i v závěru k dosažení lepších výsledků u konkrétního žáka.

4.5 PORADENŠTÍ PRACOVNÍCI ŠKOLY

Poradenští pracovníci školy jsou součástí ŠPP, které se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška vymezuje, kdo poskytuje poradenské služby, komu, jaké jsou činnosti ŠPP apod. Služby jsou poskytovány bezplatně žákům, rodičům, ale i samotným pedagogickým pracovníkům, zejm. v oblasti metodického vedení (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Účel ŠPP charakterizuje § 2 výše zmíněné vyhlášky, kdy zásadními cíli je utváření vhodných podmínek nejenom pro vzdělávání žáků, ale i pro jejich zdravý vývoj na úrovni sociální a osobnostní. Dalšími úkoly je naplňování vzdělávacích potřeb žáků, zjišťování speciálních potřeb žáků, doporučování vhodných podpůrných opatření, ale i prevence rizikového chování.

„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí

zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 1). Ve škole musí být tedy součástí ŠPP za každých okolností minimálně výchovný poradce a školní metodik prevence. Školní psycholog a školní speciální pedagog jsou vnímáni jako „nadstandard“, který ale naštěstí je ve většině škol samozřejmostí a tyto pozice jsou v nich zajištěny. Nedílnou součástí jsou však i ředitel školy a pedagogičtí pracovníci školy, bez jejichž spolupráce by poskytování poradenských služeb bylo méně funkční.

Činností výchovného poradce je zejm. kariérové poradenství, které je důležitou součástí 9. ročníku (bereme-li v potaz základní školy). Dále zajišťuje orientační šetření žáků, u kterých je v rámci vzdělávání a jejich vývoje vyžadována zvláštní pozornost. To se týká i žáků se SVP, pro jejichž vzdělávání výchovný poradce zajišťuje a připravuje podmínky. Samozřejmostí je i metodická podpora pedagogů. Výchovného poradce můžeme vnímat i jako jakýsi „spojovací článek“ mezi školou a ŠPZ.

Školní metodik prevence má za úkol vytvářet tzv. minimální preventivní program, který je zaměřen na zdravý vývoj žáků (např. v oblasti sociálně patologických jevů apod.) a je vytvářen vždy na jeden školní rok, kdy je postupně vyhodnocován. Důležitými činnostmi jsou i koordinace preventivních aktivit, individuální práce se žáky, ale i práce se žáky jakožto skupinou, práce s třídním klimatem a dále také věnování se rizikovému chování (např. záškoláctví, násilí, závislostní chování, vandalismus, rasismus apod.), jeho prevenci, vyhledávání a nastavování vhodné podpory pro jeho odstranění.

Diagnostice a depistáži, vč. spolupráce při zápisu žáků do prvního ročníku základního vzdělávání se věnuje školní psycholog. Ten má za úkol zaměřovat se i na krizovou intervenci, práci s klimatem třídy, péči o žáky se SVP či pomoc při sestavování PLPP. Poskytuje také metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a konzultace.

Školní speciální pedagog má za úkol diagnostikovat a vyhledávat žáky se SVP. S tím souvisí i spolupráce při tvorbě PLPP a IVP a péče o žáky se SVP. Důležitou činností je i zajišťování speciálních pomůcek, didaktických materiálů apod. Samozřejmostí je opět metodické vedení učitelů, vedení a koordinace asistentů pedagoga a spolupráce s rodiči.

Jak je z krátkých charakteristik jednotlivých pracovníků ŠPP vidět, některé činnosti se prolínají. S třídním klimatem pracují jak školní metodik prevence, tak školní

psycholog, metodickou pomoc poskytují všichni pracovníci apod. To vše souvisí s tím, že celé ŠPP je propojenou oblastí, ve které mezi sebou pracovníci úzce spolupracují a do tohoto vztahu přibírají i pedagogické pracovníky a ředitele školy. Pro to, aby činnost ŠPP byla efektivní, musí být koordinovaná, což není vždy lehkým úkolem. ŠPP a jeho pracovníci jsou nezbytnou součástí školy, protože se podílejí na úspěšném výchovně-vzdělávacím procesu žáků.

4.6 POSTOJE PEDAGOGŮ A RODIČŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Postoj je něco, co Hartl a Hartlová (2004, s. 442) charakterizují jako „*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama*“, Gall, Borg and Gall (1996, s. 273) definují postoj jako „*ustálený individuální pohled či sklon ke konkrétnímu objektu (osoba, věc, názor)*“. Definic tohoto termínu je mnoho, zjednodušeně řečeno se ale jedná o to, jak vnímáme něco konkrétního. To „něco“ může být věc, ale i osoba. V rámci tématu se budeme opírat o postoje právě k osobám, které jsou nějakým způsobem znevýhodněny, v tomto případě nás budou zajímat zejm. žáci se SVP a postoje ostatních účastníků výchovně-vzdělávacího procesu k nim.

Velké množství výzkumů, které se dotýkaly oblasti inkluzivního vzdělávání, je právě směrem k postojům aktérů vzdělávání (tzn. učitelů, rodičů, žáků). Jak říkají Hájková a Strnadová (2010), inkluzivní vzdělávání (úspěšné) je předpokladem k tomu, aby se zlepšily postoje k lidem s postižením ve společnosti jako celku. A i proto je důležité se zaměřovat na postoje k těmto lidem a k inkluzivnímu vzdělávání jako takovému.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001) je dokument, který poprvé přiznává to, že negativní postoje k lidem s postižením mohou působit jako znevýhodňující. Tyto postoje patří k vnějším bariérám, které mohou být příčinou potíží lidí s postižením.

Zajonc v roce 2001 popsal tzv. teorii efektu pouhého vystavení (the mere-repeated-exposure paradigm), kdy „*je jedinec opakovaně vystavován konkrétnímu stimulačnímu objektu a výzkumník zaznamenává objevující se preference pro tento objekt*“ (Zajonc, 2001, abstract). Toto vystavení jedince určitému objektu/jevu pak podle Zajonce stačí k tomu, aby výsledkem byla změna postojů k tomuto objektu. Nabízí se ale otázka, zda skutečně stačí, aby do třídy s intaktními žáky byl umístěn žák se SVP a zda tento pouhý

krok může vést ke změně postojů intaktních žáků a přijetí žáka se SVP. Hájková a Strnadová (2010) zmiňují, že je zásadní, aby žáci intaktní měli možnost interakce se žáky se SVP a aby měli dostatek informací.

Role učitele v rámci vytváření postojů k inkluzi jako takové je zásadní, a to zejm. pro tvoření pozitivního klimatu třídy. I přesto ale velké množství učitelů vnímá inkluzivní vzdělávání rozporuplně a k tomu se vztahují i jejich postoje, které se následně odráží ve výchovně-vzdělávacím procesu. Potměšil (2018) zjišťoval postoje pedagogů k inkluzivně orientovanému vzdělávání na vzorku 780 pedagogických pracovníků. Výsledkem výzkumného šetření bylo, že 75 % respondentů hodnotilo, že jejich pocit jistoty pro vzdělávání žáků se SVP je nedostačující, nevyhovující. 77 % respondentů si pak uvědomovalo chybějící zkušenosti se vzděláváním v inkluzivním prostředí. Navíc pedagogičtí pracovníci mluvili i o obavách z přítomnosti žáků se SVP ve své třídě a o malé informovanosti (Potměšil, 2018). To mj. zmiňují i Hájková a Strnadová (2010) – učitelé mají obavy z nutnosti specializovaných dovedností pro vzdělávání těchto žáků a také se obávají nedostatečné podpory ze strany školy. Zejm. v oblasti specializované přípravy a získání dovedností, které jsou klíčové pro práci v inkluzivní třídě/škole se jeví jako zásadní vysokoškolská příprava budoucích pedagogů, v rámci které by měli být připravováni na vzdělávání v inkluzivním prostředí, a to nejen v oboru speciální pedagogiky, ale ve všech studovaných oborech. V současnosti se již dbá na to, aby studenti pedagogických fakult měli alespoň základy inkluzivní pedagogiky a aby tak byli připraveni na svou profesní dráhu, ve které se jistě setkají i se žáky se SVP.

Názory rodičů na inkluzivní vzdělávání jsou rozporuplné. Zejm. u rodičů dětí s potřebou podpory se objevují obavy, což se může na první pohled zdát zvláštní. Jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako takovému jsou sice vesměs pozitivní, nicméně u nich panují obavy, zda bude jejich dětem poskytována skutečně kvalitní péče, zda nebude docházet k sociální izolaci (v krajních případech i šikaně ze strany intaktních spolužáků), zda jejich děti budou mít dostatek pomůcek a zda nebudou v běžné škole spíše selhávat (Hájková, Strnadová, 2010). Tyto obavy jsou zcela oprávněné. Poskytování kvalitní péče souvisí s připraveností pedagogických pracovníků na práci se žáky se SVP a také s mírou proinkluzivity školy. Obavy ze sociální izolace souvisí zase s postoji spolužáků, které ovlivňuje mnoho faktorů – sociální kontakty, postoje a hodnoty rodičů, zkušenosti s lidmi s postižením a v neposlední řadě i přístup pedagogů. Zmíněné obavy potvrzují i mnohé zahraniční výzkumy. Např. Leyser a Kirk (2004, in Hájková, Strnadová, 2010) zjišťovali

postoje k inkluzivnímu vzdělávání u rodičů dětí s různými typy postižení. Obavy byly nejenom v oblasti připravenosti pedagogických pracovníků na práci s jejich dětmi, ale i starost o spokojenost (zejm. emocionální) jejich potomků. Gilmore, Campbell a Cuskelly (2003) ve svém výzkumu zkoumali postoje rodičů s dětmi s Downovým syndromem a zkušených pedagogů právě k inkluzivnímu vzdělávání a jeho přínosu pro žáky. Výzkumného šetření se zúčastnilo 2 053 lidí z komunity a 538 pedagogů. Rodiče obecně uznávaly přínos inkluzivního vzdělávání v oblasti vzdělávací, sociální a emocionální, přesto ale jen cca 20 % respondentů obou skupin (tzn. rodičů a učitelů) volilo vzdělávání v běžné třídě jako tu lepší možnost pro vzdělávání žáků s Downovým syndromem. Zbylí respondenti naopak preferovali vzdělávání ve speciálním školství (Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003).

Z výzkumných šetření (Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003; Leyser, Kirk, 2004; Hájková, Strnadová, 2010; Potměšil, 2018) vyplývá, že ačkoliv je inkluze bezesporu přínosným trendem, objevují se problémy a obavy na všech stranách. Tyto problémy ale mohou být naopak výzvou pro to, aby bylo inkluzivní vzdělávání více a více preferováno na stranách rodičů, ale zejm. pedagogů, ať už těch, kteří mají za sebou dlouholetou praxi a s ideou inkluzivního vzdělávání se setkávají až v posledních letech, tak těch, kteří jsou na společné vzdělávání připravováni během svého vysokoškolského studia.

5 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Slovník cizích slov pro nové století (2003, s. 304) definuje pojem „princip“ takto: „základní myšlenka, obecná zákonitost; výchozí zásada, pravidlo“. Jako základní myšlenku či zásadu charakterizuje princip i Slovník spisovného jazyka českého dostupný online (www.ssjc.ujc.cas.cz). Kratochvílová (2013, s. 52) říká, že princip je „ústředním pojmem, základem systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy určité oblasti, z níž je daný princip abstrahován“. Principy inkluzivního vzdělávání navazují na hodnoty, které společné vzdělávání uznává. To se pak odráží v životě školy vč. edukace. Znalost principů a zejm. jejich uvádění do praxe je velmi důležité, nicméně je nutné také vědět, že ani tak nemusí inkluze ve škole fungovat tak, jak si představujeme. Důvody popisují Hájková a Strnadová (2010, s. 39):

1. *Nedostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou do školní praxe bezprostředně zapojeni;*
2. *postupy k dosažení fungující inkluze jsou buď příliš ambiciózní nebo hodně limitované;*
3. *změny jsou zrealizované příliš rychle nebo příliš pomalu, ukazuje se opadávající zájem o změny;*
4. *zdroje k zabezpečení inkluze nejsou dostatečné nebo nejsou dostatečně využity (týká se služeb asistence, dopravy do školy aj.);*
5. *do procesu nejsou zapojeny klíčové osoby ve škole (personál školy);*
6. *rodiče nejsou školou přijímáni jako partneři;*
7. *vedení školy nepodněcuje podřízené k dosažení vyšších cílů;*
8. *škola funguje v odtržení od sítě inkluzivně orientovaných škol.*

Pro fungování inkluze ve škole je potřeba tedy brát v potaz nejenom samotné principy, ale i možná rizika a důvody, které mohou vést nežádoucím směrem. Při učení žáků je nezbytné naplňovat jejich potřeby, a to jak zdravotní, tak ale i sociální či emocionální. Tato kapitola se nicméně bude zaměřovat právě na principy inkluzivního vzdělávání, které by měly školy hlavního vzdělávacího proudu naplňovat pro to, aby žákům se SVP bylo umožněno vzdělávat se kvalitně, adekvátně a v bezpečném prostředí, které vítá odlišnost.

Adamus (2015) shrnuje čtyři základní principy inkluzivního vzdělávání, a to princip vzájemné úcty a respektu, princip vzájemné podpory a spolupráce, princip diferenciacce a individualizace a princip funkční komunikace. První princip (vzájemné úcty a respektu) vychází z toho, že při výchovně-vzdělávacím procesu je důležité vnímat heterogenitu žáků jako pozitivum, které se při výuce dá využít ve prospěch všech zúčastněných. Pro to, aby tato heterogenita mohla být ve výuce využívána v pozitivním slova smyslu, je důležité, aby byl ve skupině zajištěn respekt mezi aktéry. Respektem je myšleno přijetí každého jedince a uznání úcty k jeho bytí. Tyto hodnoty pak ovlivňují klima nejenom třídy, ale i celé školy. Respekt musí nastat mezi všemi aktéry, tzn. nejenom mezi žáky ve třídě, ale i mezi žáky a pedagogy a obecně v prostředí celé školy. Pro to, aby tento princip byl naplněn, je důležité předcházet projevům (názorové) nesnášenlivosti, diskriminace či netolerance. Je potřeba počítat s tím, že ve třídě je každý žák jedinečnou osobností, která je vybavena konkrétními dovednostmi, znalostmi, zkušenostmi, fyzickými možnostmi,

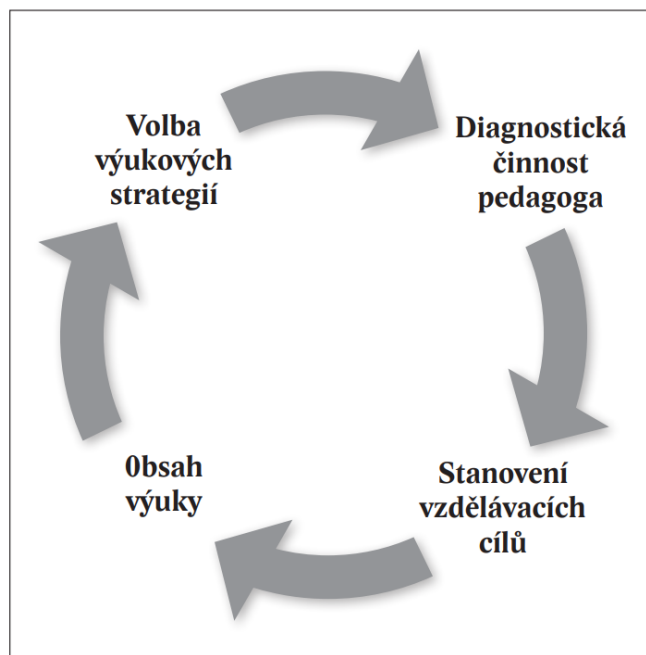
má své zájmy, motivaci a přichází z určitého sociálního zázemí. A každý žák bude mít jinou skladbu těchto „kategorií“, kdy důsledkem je právě odlišnost. U některých žáků tato odlišnost může vystupovat více do popředí, u některých odlišnost tolik nevnímáme, i přesto má každý žák své individuální potřeby, které by měl vzdělávací systém naplňovat. Jinakost, odlišnost, diverzita je v běžném životě (např. pracovním či v oblasti zájmů) vnímána jako samozřejmost, častokrát je i vítána, ve škole se ovšem rozdílnost, a to zejm. výkonová, řeší jako problém. Pokaždě ale žáci i pedagogové (potažmo všichni zaměstnanci školy) budou uznávat hodnoty, ve kterých heterogenita je naopak příležitostí pro všechny, bude vzájemný respekt a úcta samozřejmostí a tento princip bude naplňován (Adamus, 2015).

Druhý princip (vzájemné podpory a spolupráce) je úzce spjat s principem předchozím. Ve chvíli, kdy účastníci vzdělávání budou respektovat ostatní spolužáky, bude možné, aby mezi nimi fungovala i spolupráce. Spolupráce se netýká pouze žáků, ale i pedagogů, rodičů či externích odborníků. Např. v případě spolupráce pedagogů a externích odborníků dochází k diagnostice žáků a zavádění opatření do výuky. U fungující spolupráce pedagogů a rodičů je výsledkem vyšší uspokojení potřeb konkrétního žáka. Vzájemnou spoluprací (mezi kýmkoli) se rozvíjí navíc komunikace a sociální vztahy, což je zejm. v případě fungování (nejen) heterogenního kolektivu žádoucí. V rámci podpory je důležité zmínit klíčovou roli učitele, který by neměl od jednoho žáka mít vyšší očekávání než od jiného (zejm. toho, který má potřebu podpory). Pedagog by měl od každého očekávat raději vyšší výsledky, to je pak v konečném důsledku pro žáky totiž výzva a znamení jisté podpory a důvěry, což přispívá k vytváření bezpečného prostředí. Zásadní je diagnostická činnost pedagoga, která mu pomáhá stanovit cíle tak, aby byly pro žáka výzvou, ale zároveň byly i dosažitelné, tzn. nedemotivující (Adamus, 2015).

V rámci principu individualizace a diferenciací má učitel vnímat každého žáka jako jedinečnou osobu. Třídu je potřeba vnímat jako heterogenní skupinu, ve které má každý žák své individuální potřeby, které by měly být uspokojeny. Tento princip má efektivně rozvíjet osobnost žáka a má žákovi dopomoci k tomu, aby dosáhl svého osobního maxima. Každý žák k tomu potřebuje jiné opatření, kterým mohou být např. různé strategie výuky, které pokud jsou zvoleny vhodně, mohou mít pozitivní vliv na všechny žáky bez rozdílu. I zde je nutné vyzdvihnout potřebu diagnostiky jakožto základ procesu individualizace a diferenciací. Jak již bylo řečeno výše, diagnostika pomáhá definovat

cíle jednotlivých žáků, kterých učitel dosahuje prostřednictvím kurikula pomocí vhodně zvolených strategií výuky. Tento princip zajišťuje, že každý žák se může individuálně rozvíjet, pro to je ale nutné, aby pedagog přijal potřeby a také možnosti žáků a dále je ve výuce zohledňoval (Adamus, 2015).

Obrázek 4: Proces individualizace a diferenciacce (Adamus, 2015, s. 24)



Poslední princip (funkční komunikace) prostupuje všemi předchozími principy. Komunikace je velmi důležitou součástí vzdělávání, a to nejenom na úrovni učitel-žák, ale i na úrovni mezi pedagogy či mezi školou (resp. pedagogickými pracovníky) a zákonnými zástupci nebo externími odborníky (Adamus, 2015).

Zilcher a Svoboda (2019) přichází s výčtem principů, které jsou nejčastěji uváděny zahraničními autory. První z těchto zásad je existence jasné a všemi sdílené vize školy, která se zaměřuje na všechny žáky, tzn. že je zde uplatňován i princip individualizace, využívá se a naplňuje potenciál všech žáků a všichni žáci jsou do výuky zapojeni bez rozdílu. Dalším principem, který popisují, je, že jsou všichni žáci bráni jako plnohodnotní členové školy a jsou vzděláváni společně s ostatními žáky, což je klíčová myšlenka inkluzivního vzdělávání jako takového. Za další důležitou zásadu autoři považují i uplatňování různých úrovní podpory směřující ke všem žákům, ale i zaměstnancům školy. Zaměstnanci jsou někdy opomíjeni, přestože jich se inkluze velmi dotýká a je potřeba, aby se i oni měli na koho obrátit. To souvisí s dalším principem, kterým je

uplatňování týmového přístupu k řešení problémů. Problémy je potřeba řešit bez odkladu ve spolupráci pedagogů, poradenských pracovníků školy, ale i rodičů žáků, kterých se případný problém může týkat. Zilcher a Svoboda (2019) dále považují za důležité i práci s flexibilním školním vzdělávacím programem a využívání efektivních didaktických metod. Principy, které jsou pro zavádění a fungování inkluze ve škole důležité, jsou i ty, které se dotýkají samotných pedagogických pracovníků. Těm má být poskytována maximální podpora ze strany vedení (vč. sdílení informací) a také podpora osobnostního a profesního rozvoje učitelů. Zejm. další vzdělávání pedagogických pracovníků je zásadní. Mnoho pedagogů, kteří vyučují už několik let, se nesetkalo s tématem inkluzivního vzdělávání ani ve své vysokoškolské přípravě, není tedy divu, že zejm. tito učitelé mají pak ze zavádění inkluzivních hodnot a z příchodu žáků se SVP do svých tříd obavy a nejsou si v této oblasti jistí. Právě další rozvoj učitelů ale může přispět ke zvýšení jistoty při vzdělávání v heterogenních třídách a poskytnutí odpovídající podpory všem žákům.

Kratochvílová (2013) uvádí jako jednu ze zásad princip participace. Tento princip vychází z toho, že bychom měli respektovat osobnost žáka, jeho práva podílet se na tvorbě svého života a na společenském životě, ze snahy připravit žáka jakožto budoucího aktivního občana, u kterého je potřeba neustále rozvíjet sociální kompetence, které uplatňuje v každodenním životě. Princip participace se snaží o rozvoj a rozšiřování interakce mezi skupinami a prostředím, ve kterém probíhá učení žáků a ve kterém se setkávají s ostatními. Důležité je i uvědomit si, že participace se uplatňuje i mimo školní prostředí.

Kromě principu participace vymezuje Kratochvílová (2013) ještě dalších pět principů inkluzivního vzdělávání, které aplikuje v oblasti prvního stupně základních škol. Tyto principy jsou ovšem obecné, tedy není nutné je omezovat pouze na první stupeň. První zásadou je respekt mezi všemi účastníky vzdělávání. V této „kategorii“ je nutno uvést i potřebu úcty, bezpečí a také řádu. Jak již bylo několikrát řečeno, učitel by měl vyjít vstříc rozmanitým potřebám každého žáka, což je mnohdy pro pedagogy nesnadné. K tomu, aby potřeby byly uspokojeny, je mj. potřeba volit strategie výuky tak, aby byl potenciál žáků co nejvíce využit. Druhým principem je uplatňování individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků, v rámci kterého je zapotřebí přizpůsobovat se individuálním rozdílům mezi žáky. Potřeba toho, aby každý žák byl vnímán jako jedinečná osobnost, je zařazována do principu osobního maxima všech, a to za vzájemné podpory. Za další

důležitou zásadu považuje Kratochvílová (2013) i spolupráci mezi žáky, pracovníky školy, vedením, odborníky a rodiči, jednoduše řečeno, aby probíhala kvalitní spolupráce vně i uvnitř školy. V první řadě jde o to, aby spolupráce mezi všemi byla kvalitní a aby měla charakter týmové kooperace, která se podílí na vytváření určité úrovně sociálních vztahů, které by měly být stabilní, kvalitní a funkční. Posledním principem je princip komunikace mezi všemi účastníky, tzn. žáky, zaměstnanci školy i jejím širším okolím, kdy je vyzdvihována právě schopnost všech členů mezi sebou komunikovat a zároveň uspokojovat potřebu seberealizace.

Kratochvílová (2013, s. 52) ve své publikaci také uvádí principy, které jako své poslání přijala mezinárodní škola International School of Brussels:

- *Pracujeme s žáky jako s individualitami,*
- *respektujeme důvěrnost informací,*
- *pracujeme jako multidisciplinární tým,*
- *rodiče vnímáme jako naše partnery,*
- *v rozmanitosti spatřujeme sílu,*
- *rozvíjíme studenty prostřednictvím porozumění jejich učebnímu stylu a zvyšujeme jejich schopnost sebehodnocení,*
- *slabé stránky překonáváme prostřednictvím silných stránek žáků i nás,*
- *pro zpřístupnění kurikula všem používáme diferenciaci ve výuce,*
- *věříme, že nálepky jsou na „marmelády“, ne pro lidi.*

(www.isb.be)

Tyto principy odráží to, co bylo řečeno výše. Zdůrazňují důležitost přístupu k žákům jako k jedinečným osobnostem, individualitám, které mají své silné i slabé stránky stejně tak jako samotní učitelé a zejm. ty silné stránky se snaží využít ve prospěch všech. Za zásadní považují i spolupráci v týmu i s rodiči, kteří jsou přijímáni jako partneři, což přispívá k pozitivním vztahům.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (European Agency for Development in Special Needs Education) vydala v roce 2011 dokument s názvem „Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi“. Ačkoli se tento dokument zaměřuje zejm. na oblast základního vzdělávání, principy jsou aplikovatelné i na další oblasti celoživotního vzdělávání. Evropská agentura pro rozvoj

speciálního vzdělávání uvádí celkem šest klíčových principů, které by měly být dodržovány pro to, aby byla zajištěna vyhovující úroveň kvality inkluze ve škole. Těmito principy jsou: naslouchání hlasu žáků, aktivní účast žáků, pozitivní postoje učitele, dovednosti efektivního učitele, uvědomělé vedení škol a smysluplnost interdisciplinárních služeb. Když se zaměříme na první princip (naslouchání hlasu žáků) je zde vhodné vyzdvihnout důležitost názorů nejenom žáků, ale i jejich rodin a potřeba respektu těchto názorů. Souvisí s tím i poskytování informací v adekvátní formě tak, aby bylo všem umožněno plně se zapojit do všech diskusí a rozhodování. Všichni navíc mají mít právo na to se vyjádřit. Druhý princip (aktivní účast žáků) dbá na to, aby měl žák možnost se aktivně účastnit života školy i komunity a mohl tak pocítovat sounáležitost ke kolektivu a pocit jistoty, který mu škola dává. Proto je nutné, aby byla žákům dána příležitost učit se ve skupině kooperativním způsobem a aby tak měli možnost rozvíjet dále své komunikační a sociální dovednosti, které budou potřebovat pro plnohodnotný život ve společnosti. Žákům má být také umožněno plně se podílet na mimoškolních aktivitách. Zásadní jsou i postoje učitelů, které by měly být pozitivní (třetí princip) a který se pojí i s ochotou spolupráce s ostatními kolegy. Již mnohokrát vyřčená slova o potřebě chápání odlišnosti jako pozitiva by mohla už působit jako jakési „klišé“, ale nic to nemění na tom, že je to jedna z nejdůležitějších zásad, která by v hodnotách žádné školy neměla chybět. Pedagog má být otevřený výzvam, které mohou pramenit i právě z heterogenity třídy, ve které je nutné chápat potřeby všech žáků a snažit se jim vyhovět. Potřebu pomoci by měli učitelé u svých žáků poznat a poskytnout jim ji tak, aby nedocházelo k „nandávání“ omezujících nálepek. Pedagogové by podle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání měli mít pozitivní postoj i k inovacím a měli by mít zájem na svém dalším profesním, ale i osobnostním rozvoji. S tímto souvisí i další princip (dovednosti efektivního učitele), kdy je žádoucí, aby si pedagog osvojil dovednosti, které mu budou napomáhat v uspokojování potřeb všech žáků. Mezi tyto dovednosti patří i např. další vzdělávání, které by mělo mj. učitelům dát větší jistotu při práci se žáky se SVP a mělo by je vybavit různými metodami pro efektivní práci s těmito žáky. Další princip se týká úrovně vedení (princip uvědomělého vedení škol), které by si mělo vážit diverzity a rozmanitosti nejen mezi žáky, ale i mezi zaměstnanci. I vedení má uznávat hodnoty inkluze a má je zavádět do vizí a fungování škol. Je potřeba, aby vedení bylo schopné školu organizovat takovým způsobem, aby nedocházelo ke kategorizaci žáků, což souvisí opět s hodnotami, které má škola nastavené. Samozřejmě s tím jde ruku v ruce i podpora pedagogického sboru a poskytnutí prostoru pro další rozvoj schopností a kompetencí.

Šestým, a zároveň posledním, principem, který tento dokument uvádí, je smysluplnost interdisciplinárních služeb. Zde je zásadní spolupráce se žáky, rodiči, ostatními školami, ale i jednotlivými podpůrnými službami (např. poradenská pracoviště apod.). To vše má být spojeno s poskytováním adekvátní, a hlavně včasné podpory.

K principům inkluzivního vzdělávání se vyjadřuje i Monash University (www.monash.edu). Zde pět odborníků definovalo pět klíčových principů inkluze. První princip uvádí Anna Laktionova z Keysborough College – rozmanitost ve třídě obohacuje a posiluje vzdělávání. Laktionova říká, že každý žák je jedinečná osobnost a že i každá skupina je jiná (což souvisí především s heterogenitou struktury skupin). Rozmanitost, jinakost by pak ve školách měla být považována za samozřejmost a mělo by se s ní tak i nakládat, popř. by měla být přijímána naopak jako výzva nejenom pro učitele, ale i pro samotné žáky a jejich rodiče. Druhý princip definuje Stella Laletas: osnovy založené na silných stránkách žáků a přizpůsobené potřebám. Zde je třeba si uvědomit, že každý žák má nějaký talent a vrozené silné stránky, které je potřeba ve výchovně-vzdělávacím procesu využívat. Tyto silné stránky by měly být středobodem plánování a realizace kurikula. Navíc to zlepšuje nejenom výsledky žáků, ale i jejich motivaci. Christine Grove definovala princip angažovanosti žáků a naslouchání jejich hlasům, kdy je důležité nechat žákům prostor angažovat se a zároveň jim naslouchat. Tento princip je založen na vzájemné důvěře a také respektu. Předposlední zásadu zmiňuje Tom O'Tode, který říká, že důležité je zapojení všech zainteresovaných stran, tedy poskytnout žákům a jejich rodičům přístup k informacím o jejich učení skrze průběžné formativní a sumativní hodnocení pokroku žáka. Pátý princip definuje Umesh Sharma: potřeba odhodlání, znalostí a praktických dovedností u inkluzivních učitelů. Zde uvádí pravidlo „3H“ – the heart (srdce = odhodlání), the head (hlava = kritické znalosti), the hands (ruce = praktické strategie). Inkluze vyžaduje, aby učitelé měli kritické znalosti a dovednosti pro výuku žáků (nejen) se SVP, aby byly schopni využít při výuce účinné strategie a aby byli odhodláni zapojit do výuky všechny žáky.

The Alliance for Inclusive Education je organizace, která je vedená lidmi s handicapem a pracuje mj. i se žáky se zdravotním postižením a jejich rodiči, a to napříč vzdělávacími potřebami i prostředím. Navíc se snaží podporovat širší informovanost a porozumění o výhodách inkluzivního vzdělávání, a to nejen pro lidi s handicapem, ale i pro osoby intaktní. Tato organizace také uvádí několik principů, které by měly zajistit kvalitní inkluzivní vzdělávání pro všechny. Za tyto zásady organizace považuje:

- *rozmanitost obohacuje a posiluje všechny členy komunity,*
- *všem žákům je umožněno naplnit jejich potenciál prostřednictvím zohlednění individuálních požadavků a potřeb,*
- *zaručená podpora, která je poskytována v rámci celé výuky,*
- *všichni žáci potřebují přátelství a podporu od vrstevníků,*
- *všichni žáci jsou vzděláváni společně jako rovnocenní lidé,*
- *inkluzivní vzdělávání je neslučitelné se segregovaným vzděláváním (v hlavním vzdělávacím proudu i mimo něj).*

(www.allfie.org.uk)

S malými odchylkami zdroje tedy hovoří v podstatě o stejných principech, které by měly být dodržovány, aby byly zajištěny podmínky pro kvalitní průběh inkluze ve vzdělávání. Pro účely této práce můžeme zmíněné principy shrnout do šesti nejdůležitějších následovně:

1. princip vzájemné úcty a respektu

Tento název použil již Adamus (2015) a zdá se být naprosto výstižným. Důležité je vnímání a respektování heterogenity, která se týká každého účastníka vzdělávání (vč. pedagogických pracovníků). Všichni členové procesu musí být přijati a musí se navzájem uznávat, aby mohla výuka probíhat v bezpečném a příjemném prostředí, ve kterém budou uspokojovány potřeby každého jednotlivce. Mezi tyto potřeby patří i právě potřeba podpory a přátelství mezi vrstevníky. Nutnost respektu a úcty kromě Adamuse (2015) zmiňují i Kratochvílová (2013) a organizace The Alliance for Inclusive Education.

2. Princip diferenciacce a individualizace

Tuto potřebu opět zmiňují Adamus (2015), Kratochvílová (2013) a navíc i School of Brussels. Prostřednictvím diferenciacce a individualizace ve výuce dochází k uspokojování potřeb žáků, což je v inkluzivním vzdělávání zásadní. Prostřednictvím těchto opatření v organizaci práce může pedagog rozvíjet osobnost žáků, což je ve výchovně-vzdělávacím procesu žádoucí, proto je tento princip také důležitý.

3. Rozmanitost a jedinečnost žáka jako pozitivum

Žák musí být vnímán jako jedinečná osoba, která může všem něco předat, a tak obohatit proces vzdělávání. Rozmanitost by měla být využívána ku prospěchu a měla by být považována za něco, co je normální, běžné. Navíc by měly být při výuce brány v potaz ne slabé stránky žáka, ale naopak ty silné, které by se měly využívat.

4. Dovednosti a postoje pedagogických pracovníků

U Adamuse tento princip souvisí s prvním zmíněným principem, a to respektem a přijetím mezi všemi účastníky, netýká se to pouze žáků. K tomu, aby pedagogové přijali své žáky jakožto jedinečné osobnosti (zejm. žáky se SVP), je potřeba, aby měli pozitivní přístup a obecně pozitivní postoj k procesu inkluze ve vzdělávání a aby uznali jeho přínos. Takový učitel pak může být učitelem, který bude chtít vyhovět potřebám svých žáků a bude k tomu využívat různých strategií výuky, efektivní didaktické metody, učební styly žáků a v neposlední řadě bude dělat pedagogickou diagnostiku. K tomu všemu je potřeba, aby pedagog byl schopný a odhodlaný se dále vzdělávat a nabírat dovednosti v této oblasti.

5. Princip podpory, spolupráce a komunikace

Na tomto principu se shodují všechny výše zmíněné zdroje a je tedy možné ho považovat za jeden z nejdůležitějších. Spolupráce a komunikace musí probíhat na všech úrovních a musí do tohoto procesu být zapojeni všichni, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáka. Rodiče musí být bráni jako partneři a při řešení problémů musí být nastaven týmový přístup. Podpora je velmi důležitá nejenom ze strany pedagogů (mířená k žákům), ale i ze strany vedení směrem k pedagogům.

6. Naslouchání hlasu žáků a jejich aktivní účast

Aktivní účast žáků, jejich participaci, považuje za důležité Kratochvílová (2013), ale i např. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) nebo Monash University. Žáci mají mít právo participovat na životě společnosti, fungovat v ní a podílet

se na jejím formování. K tomu je ale potřeba, aby jim bylo mj. nasloucháno a byl respektován jejich názor. Nasloucháno má být nejenom žákům, ale i jejich zákonným zástupcům.

6 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DISTANČNÍ FORMĚ VZDĚLÁVÁNÍ

Běžné vzdělávání prezenční formou, která byla pro systém školství v České republice neodmyslitelná, bylo narušeno příchodem onemocnění covid-19 a následným vyhlášením pandemie v březnu 2020 Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Covid-19 poznamenal během dvou let život i občanů České republiky, vč. žáků a studentů různých stupňů vzdělávání.

Ministerstvo zdravotnictví začalo téměř okamžitě vydávat mnohá mimořádná opatření, která se mj. týkala i škol a školských zařízení. První takové mimořádné opatření bylo vydáno 10.3. 2020 s účinností od 11.3. 2020 dle zákona č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví, § 80, odst. 1 písm. g). To zakazovalo osobní přítomnost žáků a studentů základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol (Mimořádné opatření, Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN), od 12.3. 2020 byly do tohoto opatření zahrnuty i mateřské a základní umělecké školy. Přítomnost žáků v základních školách byla tedy zakázána od března 2020 v podstatě po zbytek školního roku 2019/2020. Od 11.5. 2020 pak měly možnost účastnit se prezenční výuky žáci 9. ročníků ve skupinkách po maximálně 15 žácích s tím, že účast na výuce byla dobrovolná. Od 25.5. 2020 měly tuto možnost (za stejných podmínek) i všichni žáci 1. stupně základních škol. Ministerstvo zdravotnictví povolilo od 8.6. 2020 i přítomnost žáků ve škole za účelem konání třídnických hodin či konzultací, opět ovšem na dobrovolné bázi a za podmínky účasti maximálně 15 žáků. Ministerstvo zdravotnictví 17.6. 2020 vydalo také mimořádné opatření, ve kterém povoluje osobní účast za účelem převzetí vysvědčení.

Nový školní rok 2020/2021 začal sice optimisticky, ale už 12.10. 2020 začala na 2. stupni základních škol fungovat tzv. rotační výuka, kdy je třída rozdělena na poloviny a každá polovina se účastní prezenční výuky střídavě v lichém a sudém týdnu. Od 14.10. 2020 byla ale opět zakázána přítomnost žáků 1. i 2. stupně na prezenční formě vzdělávání. Základní školy byly v tomto školním roce až na výjimku posledního cca měsíce a půl v podstatě uzavřeny. V některých obdobích se pak ročníky napříč stupni základních škol

mohly účastnit prezenční výuky rotačně, nicméně běžná výuka, které by se mohli prezenčně účastnit všichni žáci školy, nebyla v této době povolena. Pro přehlednost je uvedena i tabulka provozu škol od 2. pololetí školního roku 2019/2020 do konce školního roku 2020/2021 (viz další strana):

Tabulka 1: Přehled provozu škol od 2. pol. šk. r. 2019/2020 – konec šk. r. 2020/2021

DATUM	1. STUPEŇ ZŠ	2. STUPEŇ ZŠ
11.3. – 7.5. 2020	uzavřeno	uzavřeno
11.5. – 22.5. 2020	uzavřeno	9. ročníky (max. 15 žáků, účast dobrovolná)
25.5. – 5.6. 2020	všechny ročníky (max. 15 žáků, účast dobrovolná)	9. ročníky (max. 15 žáků, účast dobrovolná)
8. – 30.6. 2020	všechny ročníky (max. 15 žáků, účast dobrovolná)	všechny ročníky za účelem třídnických hodin/konzultací (max. 15 žáků, účast dobrovolná)
1. – 9.9. 2020	běžná výuka	běžná výuka
12. – 13.10. 2020	běžná výuka	rotační výuka (všechny ročníky)
14.10. – 16.11. 2020	uzavřeno	uzavřeno
18. – 27.11. 2020	1. a 2. ročníky běžná výuka	uzavřeno
30.11. – 18.12. 2020	všechny ročníky běžná výuka	9. ročník běžná výuka 6. – 8. ročník rotační výuka
4.1. – 26.2. 2021	1. a 2. ročníky běžná výuka	uzavřeno
1.3. – 10.4. 2021	uzavřeno	uzavřeno
12. – 30.4. 2021	všechny ročníky rotační výuka	uzavřeno
3. – 14.5. 2021	všechny ročníky rotační výuka	všechny ročníky rotační výuka
17.5. – 30.6. 2021	běžná výuka	běžná výuka
šk. r. 2021/2022 (ke dni 15.2. 2022)	běžná výuka	běžná výuka

V současném školním roce 2021/2022 (stav k 15.2. 2022) školy nebyly omezovány v účasti na prezenční výuce, prioritou bylo tuto formu výuky zachovat.

Prezenční forma výuky byla v obdobích, kdy byla zakázána přítomnost žáků ve školách, nahrazena distanční formou výuky, se kterou do té doby učitelé ani žáci neměli zkušenosti.

6.1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem „distanční“, ze kterého se odvozuje přídavné jméno „distanční“, charakterizuje Akademický slovník cizích slov (Petráčková, Kraus, 1997) jako vzdálenost či odstup. I proto je distanční vzdělávání často skloňováno jako „vzdělávání na dálku“. Tato forma vzdělávání je alternativou ke vzdělávání prezenčnímu, proto je vhodné oba tyto pojmy vysvětlit a zdůraznit tak rozdíl mezi nimi.

Prezenční výuka je kontaktní, učitel i žáci jsou ve stejném prostoru v určitém čase a probíhá mezi nimi interakce a komunikace. Vyžadována je tedy osobní účast jak žáků, tak samotných učitelů.

S distanční výukou je to již trochu složitější. Memorandum o otevřeném distančním vzdělávání v evropském společenství (The Memorandum on Open Distance Learning in the European Community, 1991) charakterizuje distanční formu vzdělávání jako: *„jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace (...). Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce.“*. Memorandum mj. i zdůrazňuje výhody této formy, zejm. pak umožnění přístupu ke vzdělávání i v odlehlých oblastech či využití jakožto nástroje celoživotního učení. Vysvětlení pojmu je ale problematičtější. V základu můžeme distanční vzdělávání považovat za výuku, kde není vyžadována osobní účast žáků ani pedagogů, nicméně komunikace i tak probíhá skrze různé programy, e-mail apod. Pak se tu ale objevuje představa výuky, kdy se žáci a učitelé schází prostřednictvím různých platforem, což se najednou rozchází s definicí distanční výuky jakožto samostudia. Proto je nutné distanční vzdělávání rozlišovat ve dvou pohledech, a to: online výuka a offline výuka.

Online výuka je forma distančního vzdělávání, která probíhá obvykle prostřednictvím internetu za využití různých digitálních technologií. V této formě pak rozlišujeme ještě

výuku synchronní a asynchronní. Synchronní výuka je charakterizována interakcí pedagoga a žáků v reálném čase. V případě distanční výuky tato interakce probíhá obvykle propojením žáků a učitelů skrze různé komunikační platformy. Školy při přechodu k distanční výuce neměly příliš zkušeností s takovými platformami, naštěstí v současné době existuje spousta takovýchto podpor. Mezi ty nejčastěji užívané se řadily platformy MS Teams, Google Meet či Zoom. Výhodami takového setkávání je např. překonávání různých obtíží sociálního charakteru, kdy např. introvertní žáci se cítí mnohem více v bezpečí ve virtuálním prostoru a jsou otevřenější komunikaci, protože se otupuje představa veřejnosti (resp. „všichni mě vidí, všichni mě slyší“). Výhodou je i to, že je umožněna přímá interakce pedagoga a žáků, zde ovšem ale narážíme zároveň na problém, protože když žáci nebudou chtít komunikovat, tak s tím učitel nemůže v zásadě nic udělat. Dalšími zápory jsou i vysoké nároky na technické vybavení, kvalitu internetového připojení apod., s čímž mají problém zejm. žáci ze sociálně slabých rodin. V případě výuky online synchronním způsobem je pro učitele i náročnější individualizace práce, přizpůsobení tempa či obsahu žákům. Navíc postupně klesá pozornost žáků, proto je vhodné pro tento typ výuky stanovit nový rozvrh (oproti tomu při běžné výuce), který bude brát v potaz i klesající pozornost žáků, tzn. rozvrh, který má např. zkrácenou dobu vyučovací hodiny (např. místo 45 min pouze 30 min), delší přestávky, menší počet hodin během jednoho dne, výuku pouze v dopoledních hodinách apod. Ačkoliv by se tedy mohlo zdát, že synchronní výuka v distanční formě vzdělávání může plně nahradit výuku prezenční, není to tak, výuka nemůže být vzhledem k potřebám žáků zajištěna ve stejném rozsahu jako výuka prezenční.

Asynchronní výuka se odehrává mimo reálný čas a mimo společný prostor (ať už reálný či skrze platformy). Po žácích je vyžadována samostatná práce a studium, které probíhá buď před výukou (synchronní), tzn. příprava, anebo po výuce, tzn. samostatná práce. V případě distanční výuky se tedy jedná o samostudium, kdy žáci pracují v jimi zvoleném čase a takovým tempem, které oni považují za adekvátní. Práce probíhá obvykle na pedagogem zadaných úkolech, které žáci plní, jak již bylo řečeno, v jimi zvoleném čase, ale tak, aby byly schopni úkol odevzdat v předem stanovený termín a domluveným způsobem (např. odeslání na e-mail, odevzdání na platformě Google Classroom apod.). I zadávání úkolů může probíhat na různých platformách. Asynchronní výuka umožňuje oproti synchronní větší míru individualizace, ale také vyšší nároky na

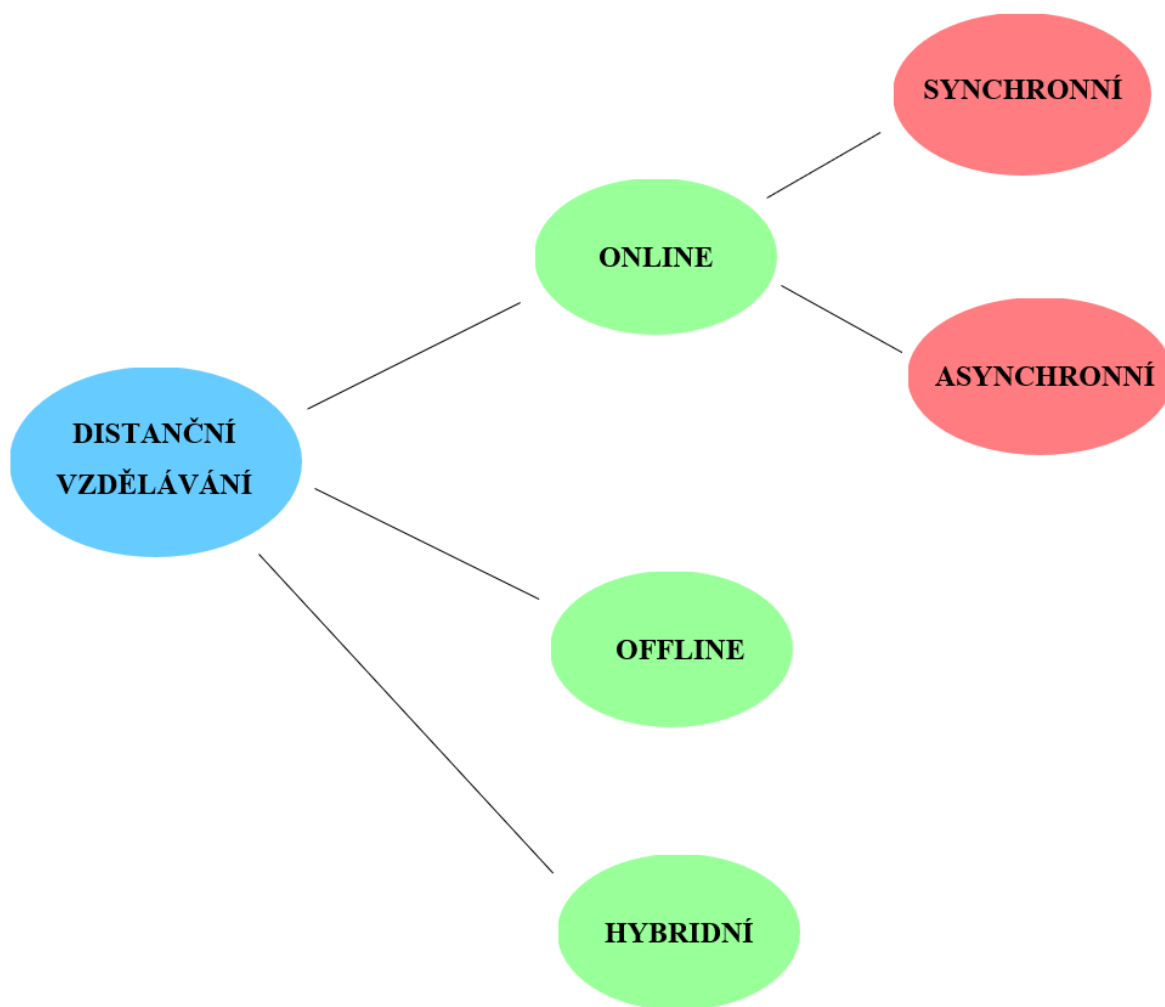
zodpovědnost žáků. Velký vliv má pak i domácí prostředí a podpora rodičů. Pedagog by měl být i při tomto způsobu výuky vždy k dispozici ke konzultacím ohledně samostudia.

Vhodné je synchronní a asynchronní výuku kombinovat (a to jak v prezenční, tak v distanční formě vzdělávání). Synchronní výuka totiž mj. dokáže žákům zajistit sociální kontakt (i když v případě distanční výuky ve značně omezené míře), který chybí při asynchronní výuce, ve které se ale naopak zase učí zodpovědnosti a mají možnost pracovat dle svých časových možností.

Druhou formou vzdělávání distančním způsobem je offline výuka, kterou lze definovat jako vzdělávání na dálku. Rozdílem oproti online výuce ale je, že zde není požadavek využití digitálních technologií prostřednictvím internetu. Offline výuka je samostudium založené na plnění úkolů, které jsou zadávány např. v učebnicích, učebních materiálech, pracovních listech apod. Výhodou je, že toto vzdělávání je umožněno všem žákům, tedy i těm ze sociálně slabého prostředí, kteří nemají např. přístup k internetovému připojení či k technickému vybavení (notebooky, počítače, chytré telefony či tablety).

Zde se hodí ještě zmínit termín hybridní výuka, která se využívala při rotační výuce. Tento styl výuky kombinuje výuku prezenční a online, kdy výuka probíhá ve třídě a zároveň je učitelem přenášena žákům doma prostřednictvím digitálních technologií. Pro zajištění hybridní výuky je potřeba třída, která je vybavena nejlépe interaktivní tabulí, kamerou, mikrofonom a kvalitním internetovým připojením. Výhodami je, že se výuky účastní všichni žáci, nicméně naproti tomu opět narážíme na problém s pozorností. Již výše bylo popsáno, že online výuka je náročná na pozornost a vyžaduje nejlépe upravení rozvrhu, což v případě hybridní výuky není možné zajistit. Navíc je tento typ výuky náročný zejm. pro pedagogy, kteří musí volit takové formy a metody výuky, které budou vhodné pro žáky, kteří jsou přítomni ve třídě i pro žáky, kteří se připojují z domova. Zároveň je náročné vtáhnout aktivně do výuky všechny žáky a zapojovat je. I tak je nutné ale podotknout, že zkušenosti s hybridní výukou jsou velmi důležité. Nejenom, že tato forma byla využívána v případě rotační výuky, ale i v případě, kdy se větší množství žáků ocitlo v karanténě. V hybridní výuce je navíc budoucnost v tom směru, že se může zapojit i žák (žáci), který je dlouhodobě nemocný a nemůže se účastnit prezenční výuky.

Obrázek 5: Formy distančního vzdělávání



6.2 METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ze strany MŠMT, České školní inspekce (dále jen „ČŠI“) apod. začaly být bezprostředně při přechodu na distanční výuku (a při návratu k výuce prezenční) poskytovány různé metodiky, doporučení apod., což mělo školám pomoci v této pro ně nelehké situaci.

V první řadě je namístě mimo metodiky a doporučení zmínit i zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění školský zákon. Zákon vyšel 20.8. 2020 a v § 184 a ošetřuje právě distanční vzdělávání, kdy nastavuje specifická pravidla právě pro případ omezení osobní přítomnosti žáků ve školách. Tento paragraf nařizuje povinnost zajištění distanční formy vzdělávání v případě, že z mimořádného opatření, karantény a podobných krizových situací je zakázána či výrazně omezena možnost osobní přítomnosti žáků (a učitelů) ve školách. Zároveň je podle tohoto zákona distanční výuka pro žáky povinná. Škola je navíc

povinná přizpůsobit distanční výuku potřebám každého žáka, tzn. pokud žák nemá, jak se připojit (chybějící internetové připojení, technické vybavení), musí pedagogové zajistit jiný způsob vzdělávání, a to např. tak, že si žák vyzvedne učivo ve škole (zákon č. 349/2020 Sb.). Toto nařízení se nevztahuje pouze na onemocnění covid-19, ale i na jiné krizové situace.

ČŠI na konci srpna 2020 vydala Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021, ve kterém definovala několik doporučení pro školy a školská zařízení. V tomto dokumentu mj. zdůrazňuje i potřebu vytvořit systém podpory pro žáky, kteří neměli příznivé podmínky pro distanční vzdělávání (např. z důvodu nízkého sociálního statusu rodiny), popř. se distanční výuky vůbec nezúčastnili. Podpora je nutná pro každého žáka, těmto žákům, u kterých byla distanční výuka komplikovanější, je ale potřeba věnovat specifickou pozornost (ČŠI, 2020).

Zásadním materiálem, který shrnuje právní, organizační, ale i pedagogické prvky distančního vzdělávání, je Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020), které vydalo MŠMT. Tento materiál si klade za cíl pomoci školám při nastavování pravidel při realizaci distanční výuky. Školy jsou zde informovány o zásadních skutečnostech, jsou jim dávána doporučení a metodická podpora a také jsou jim poskytovány informace o závazných pravidlech, zejm. platných právních předpisech apod. Při distančním způsobu vzdělávání měli učitelé problém naplnit rámcový vzdělávací program (dále jen „RVP“) a školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“). To není ze strany MŠMT považováno za zásadní, škola má realizovat RVP a ŠVP v takové míře, která bude odpovídat okolnostem, tzn. povinností není naplnit tyto programy na 100 %.

Výše zmíněný materiál se také zabývá otázkou povinnosti zajištění distanční formy vzdělávání, kdy říká, že v případě, že se karanténa nebo opatření týká menšího počtu žáků, než je 50 % celé třídy, pak škola nemusí zajišťovat distanční vzdělávání, zbytek třídy, který není v karanténě a nepodléhá opatření, se vzdělává běžným způsobem v prezenční formě. Pro žáky, kteří se nemohou účastnit výuky, je pak doporučena studijní podpora na dálku, např. formou zasílání úkolů, učebních materiálů apod. Pokud ovšem je omezena přítomnost více jak 50 % žáků celé třídy, škola již distanční výuku musí zajistit. To byl příklad i tzv. rotační výuky, při které byla využívána zejm. hybridní výuka (MŠMT, 2020).

MŠMT v manuálu zmiňuje i vzdělávání žáků se SVP. Zdůrazňuje, že tito žáci mají i nadále nárok na poskytování podpory. Tato podpora je ale při distančním způsobu vzdělávání značně omezena, a to v závislosti na potřebách, které konkrétní žák má (MŠMT, 2020). V první řadě je důležité umožnit využití služeb ŠPP (např. konzultace) a o této možnosti informovat rodiče. Je zásadní zajistit žákům zapůjčení kompenzačních či speciálních pomůcek, speciálních učebnic apod., které běžně využívají při prezenční výuce. Velký otazník je i nad využitím podpůrného opatření spočívajícího v pozici asistenta pedagoga. Ten dává podporu nejenom pedagogovi, ale zejm. žákům. Při distanční výuce je ale tato pomoc omezena a často se velmi špatně realizuje. Ani tak ho ale nesmíme vyřazovat z procesu vzdělávání. Je možné jej zahrnout do poskytování individualizovaných materiálů, podpory na dálku. Asistent pedagoga by měl být zapojen do distanční formy výuky tak jako ostatní účastníci. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020) zmiňuje také možnost práce asistenta pedagoga se skupinou žáků se SVP. Otázkou zde ale je, zda tímto způsobem nedochází k částečné izolaci žáků se SVP od žáků intaktních.

Nejenom žáci se SVP potřebují zvýšenou pozornost při realizaci distančního vzdělávání. Je potřeba brát v potaz všechny žáky, a hlavně najít způsob, jak je všechny do výuky zapojit. Někteří, jak již bylo několikrát řečeno, nemají pro online výuku podmínky, a to ani přes možnost zajištění technického vybavení školou. V tomto případě není jiná možnost než realizovat distanční vzdělávání offline formou. Tak či tak je velice důležitá komunikace se žáky a jejich rodiči, se kterými by měli mít učitelé předem stanovené formy komunikace pro případ zavedení distanční výuky. Pokaždě je ve třídě žák (žáci), který se i přes technické vybavení a připojení k internetu nezapojuje, je potřeba ho kontaktovat jinými způsoby (telefonicky, SMS, e-maily apod.) a v každém případě se spojit s rodiči a zjistit, jaká je situace.

MŠMT také definovalo 5 principů a zásad úspěšného vzdělávání na dálku. To bylo mj. součástí letáků, které dostali učitelé do sboroven a o které se mohli opírat. Prvním principem je zapojení každého, což bylo částečně popsáno již v předchozím odstavci. Je potřeba zmapovat individuální podmínky žáků a přizpůsobit se jim. Kromě toho, zda žáci mají potřebné technické vybavení se musíme ale ptát i na to, zda žáci umí s tímto vybavením a následně i s aplikacemi a platformami pracovat. Pokud ne, je potřeba žáky vybavit dovednostmi, které zajistí plynulý chod distančního vzdělávání. Druhým principem je i nutnost komunikace, v rámci které by měla mít škola zajištěnou jednotnou

platformu, a to jak pro komunikaci se žáky, tak i pro komunikaci s rodiči, kterým by mohly některé informace uniknout, pokavaď by měli sledovat více informačních kanálů (e-mail, webové stránky školy, systém Bakaláři apod.). Navíc je potřeba stanovit i frekvenci komunikace s rodiči (např. dvakrát týdně ve stanovené dny apod.). I v tomto ohledu je potřeba ohlížet se na to, zda žáci (ale i pedagogové a rodiče) budou umět s danou platformou zacházet a zda je ovládání platformy jednoduché, tzn. zda se dokáží účastníci vzdělávání s platformou rychle naučit zacházet. Součástí dobré komunikace je i poskytování zpětné vazby žákům a rodičům. Třetí zásada zní: „máme jasná pravidla“. Tato pravidla se mají týkat zejm. časového a obsahového rozvržení výuky a poskytování zpětné vazby a hodnocení. Zde se nabízí zejm. otázka obsahového rozvržení výuky, kdy je potřeba zvážit, na co se při distančním vzdělávání budou učitelé a jejich žáci zaměřovat. Čtvrtý princip se zabývá podporou, kterou se nemyslí pouze podpora jakožto vzájemná komunikace mezi pedagogy, pedagogy a vedením, ale i podpora odborná, technická a v neposlední řadě metodická. Je také důležité, aby pedagogové věděli, kde mají hledat pomoc. Jako poslední princip zmiňuje MŠMT monitorování a vyhodnocování vzdělávání, kdy má být hodnocena funkčnost systému, efektivita nastavených pravidel apod. a na tyto skutečnosti má škola také reagovat.

Principy, metodické materiály a doporučení mají nedílnou úlohu při zajišťování online výuky. I tak ale musí být brána v potaz situace školy a zejm. pak každého žáka. Žádné principy ani doporučení nelze aplikovat stoprocentně a vždy musí probíhat přizpůsobení zejm. směrem k žákům.

6.3 ANALÝZA ZPRÁV ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE

ČŠI od začátku zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách začala k distančnímu vzdělávání směřovat i své tematické zprávy. První takovouto zprávou vydanou v květnu 2020 bylo Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematické šetření probíhalo od 1.4. 2020 do 14.4 2020 skrze telefonické rozhovory s téměř 5000 základních a středních škol. Cíli šetření bylo zjistit, jakými způsoby a formami školy realizují distanční vzdělávání, na co se při něm zaměřují, co se jim daří a s jakými překážkami se naopak setkávají, jak se jim daří komunikovat na všech úrovních nebo jakou vyžadují pomoc a podporu. Výsledkem šetření bylo zjištění, že bez online komunikace se školou bylo pouze 16 % žáků základních škol, ti byli ovšem zapojováni jinými způsoby

nevyžadující online připojení. Příčinami nezúčastnění se online výuky bylo zejm. chybějící technické vybavení a internetové připojení. Dalšími faktory byla ale také nízká motivace ke vzdělávání či nízká podpora ze strany zákonných zástupců. Tyto problémy se projevovaly nejvíce v oblastech s nízkým socioekonomickým statusem (zejm. vyloučené lokality). Zpráva v tomto směru reaguje také na zajištění digitální techniky potřebné k online výuce, kdy u žáků tato vybavenost byla problematictější než u pedagogů. I tak bylo potřebnými technologiemi vybaveno více než 80 % žáků. U těch žáků, kteří neměli dostatečné technické vybavení (nejenom z důvodu nízkého socioekonomického statusu rodiny, ale i např. z důvodu výuky ve stejný čas u více sourozenců, kdy rodina disponuje pouze omezeným počtem zařízení apod.) byla velká snaha ze strany škol v zajištění vybavení, kdy vše potřebné školy zapůjčovaly žákům. Navíc na této úrovni probíhala často i podpora ze strany okolí školy, např. u zřizovatelů, ale i samotných rodičů, zejm. podnikatelů. ČŠI se zaměřovala i na úpravu obsahů a také na úpravu organizace výuky (ČŠI, 2020). Jak již bylo řečeno v rámci analýzy metodických doporučení, je potřeba brát v úvahu postupnou ztrátu pozornosti žáků. Školy na tuto potřebu reagovaly a obvykle byla snížena frekvence výuky a rozvrhy byly upravovány, popř. redukovány (některé školy se zaměřovaly zejm. na profilové předměty jako český jazyk, matematika, cizí jazyk, někde byla upozaděna výuka výchov apod.). Co se týče žáků se SVP, tematická zpráva se na ně příliš nezaměřuje. Podotýká jen, že žáci jsou zvyklí spolupracovat s asistenty pedagoga a ve školách byla snaha spojovat se s nimi skrze počítače tak, aby mohli být nápomocni. Také zmiňuje, že školy se snaží hledat cesty, které by minimalizovaly diferenci mezi žáky.

Další tematickou zprávou ČŠI je: Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 (listopad, 2020). Zde se snaží reflektovat 2. pololetí školního roku 2019/2020, ve kterém ze dne na den museli učitelé a žáci přejít do distanční formy vzdělávání. ČŠI zjišťovala zkušenosti a názory žáků a pedagogů. Žáci při distanční výuce oceňovali možnost přizpůsobit si organizaci učení tak, aby to vyhovovalo jejich časovým možnostem a potřebám. Pozitivně vnímali i vyšší míru získávání zpětné vazby od učitelů směrem k vypracovaným úkolům (34 % žáků), za negativní nejvíce považovali ale chybějící kontakt se spolužáky (více než polovina žáků). Sociální kontakt nejde v distanční výuce tak snadno nahradit, učitelé by se měli alespoň snažit do svých online hodin zapojit žáky do skupinové práce, rozdělení do skupin (i náhodně) obvykle již nabízí online platformy. Překvapivě pouze 26 % žáků z 2. stupně

se vídalo a slyšelo s učiteli prostřednictvím online hodin, téměř polovina žáků 2. stupně uvedla, že dostávali informace pouze písemně. V rámci výuky pak podle žáků převládaly více pasivní činnosti, v rámci kterých sledovali videa či probíhající výuku (založenou zejm. frontálně) či dostávali zadanou samostatnou práci. Skupinová práce a aktivní zapojování žáků mělo výrazně nižší podíl na výuce. To potvrzují i výpovědi pedagogů. Aktivně zapojovat žáky a zapojit i skupinovou práci by bylo možné vhodně využít právě např. při procvičování a opakování probraného učiva, na to se zaměřovalo navzdory doporučení MŠMT a ČŠI pouze 15 % učitelů. Pozitivní naopak ale je, že drtivá většina pedagogů věnovala hodiny na začátku školního roku 2020/2021 právě opakování, dovysvětlení a doprobrání látky z 2. pololetí předchozího školního roku. Co je překvapivé, tak to, že zpráva se v podstatě vůbec nevěnuje žákům se SVP. V doporučeních pro školy pouze zmiňuje, že by učitelé měly cíleně komunikovat s rodiči žáků se SVP, že by měla být využita podpora ŠPP a do výuky by efektivně měli být zapojeni asistenti pedagoga (ČŠI, listopad 2020). Jakým způsobem ale doporučení už neuvádí, ani k tomu nedává vhodné zdroje. V doporučeních pro MŠMT zmiňuje práci se žáky směrem k propagaci vydaných metodických doporučení, ta se ale (jak bylo popsáno výše) práci se žáky se SVP, jejich zapojení a zejm. podpoře příliš nevěnuje. Kvitovat lze to, že v doporučujících odkazech bylo možné nalézt odkaz na webinář k podpoře rodičů žáků se SVP ze strany školy a dále odkaz na informace k podpoře lidí s poruchou autistického spektra, tento odkaz je ovšem (ke dni 17.2. 2022) nefunkční. Tematické zprávy by se měly věnovat i žákům se SVP, pro ně a jejich rodiče bylo rychlé překlopení do distanční výuky velmi náročné, najednou se ocitli bez podpory asistenta pedagoga, rodiče častokrát nemají dostatečné informace k metodám práce s daným žákem. I toto by mělo být předmětem analýzy stavu distančního vzdělávání u nás.

V březnu 2021 vydává ČŠI zprávu „Distanční vzdělávání v základních a středních školách“, která odráží přístupy, posuny a zkušenosti škol z období pandemie covid-19. ČŠI nabídla školám na podzim školního roku 2020/2021 i metodickou podporu, která spočívala v možnostech konzultací, které se zabývaly tématem distanční výuky. ČŠI se věnovala mj. i oblasti zapojení žáků do distanční výuky, kdy se opět potvrdilo, že i v tomto období byl poměrně vysoký podíl žáků, kteří nebyli do výuky z různých důvodů (chybějící technické vybavení, internetové připojení, popř. jeho nízká kvalita, nízká motivace, malá podpora ze strany rodičů apod.) zapojeni. I tak se ale oproti 2. pololetí školního roku 2019/2020 výrazně zvýšil počet žáků, kteří se do výuky zapojili. Bezesporu

k tomu přispěl zákon č. 349/2004 Sb., který nařizuje povinnou účast na distanční výuce. Dále významně k vyššímu zapojení žáků do online výuky přispěla i komunikace s rodiči či zapůjčení technického vybavení. V této zprávě se ČŠI konečně cíleně zaměřuje i na skupinu žáků se SVP. Zjištěním bylo, že distanční výuka klade vyšší náročnost na výuku žáků se SVP než na výuku intaktních žáků. Zejm. pak na 2. stupni je distanční vzdělávání problematičtější. Podle pedagogů se např. neosvědčilo zadávání samostatné práce na doma (různá procvičování apod.), protože žáci se SVP nebyli schopni bez pomoci tato cvičení splnit. Osvědčilo se ovšem zapojit rodiče při přípravě na výuku, to ovšem ale také nelze aplikovat ve všech případech, musí se počítat s podmínkami, které rodina má (ČŠI, 2021). Rodiče nemusí kvůli pracovnímu vytížení mít čas na větší podporu svých dětí, v rodině může být více sourozenců a rodiče tak musí podporu poskytovat i ostatním a v neposlední řadě je nutno bohužel zmínit i např. chybějící zájem o vzdělávání svého dítěte. Významnou roli ovšem má ve vzdělávání role asistenta pedagoga. Podle zprávy ČŠI (2021) pomáhají s organizací výuky, s tvorbou materiálů, komunikují se žáky a jejich rodiči či poskytují individuální pomoc žákům se SVP, ale i těm, kteří nemají přiznané podpůrné opatření, ale zároveň v danou chvíli pomoc potřebují. Významnou roli mají asistenti pedagoga i při zapojování žáků se SVP do výuky, kdy např. při skupinové práci pracují se skupinou žáků se SVP. Takovou práci je nutné ale střídat i s prací ve skupinách, které budou smíšené, aby nedocházelo k izolaci žáků se SVP a aby žáci i nadále rozvíjeli přirozeně své sociální kompetence. Podpora žáků se SVP je náročná už při prezenční výuce, je potřeba brát v potaz jejich potřeby, při distanční výuce je to ovšem mnohem náročnější. Někteří žáci se SVP vyžadují pomoc přímo při výuce, potřebují, aby se asistent pedagoga nebo učitel v některých chvílích věnovali přímo jemu, to ale při distanční výuce není tak snadno proveditelné. Proto je potřeba nastavit ještě vyšší míru podpory prostřednictvím konzultací (ať už online nebo individuálně ve škole), doučování a zvýšením míry komunikace s rodiči těchto žáků.

Zatímco výroční zpráva ČŠI reflektující školní rok 2019/2020 (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020, 2020) se k distančnímu vzdělávání téměř nevyjadřuje, výroční zpráva školního roku 2020/2021 (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021, 2021) se již na realizaci distančního vzdělávání zaměřuje v mnohonásobně vyšším rozsahu. To, co nejnovější výroční zpráva ČŠI hodnotila byly zejm. podmínky, průběh a výsledky distanční formy vzdělávání, tyto aspekty ve školním roce 2019/2020 (resp. v jeho 2.

pololetí) pak reflektují tematické zprávy ČŠI (viz výše). Co je vhodné vyzdvihnout z výroční zprávy pro školní rok 2019/2020 je určitě zjištění týkající se dalšího vzdělávání pedagogů, kteří měli nízký zájem na vzdělávání se v oblasti informačních a komunikačních technologiích, což se následně významně projevilo v distanční výuce. Šetření také ukázalo, že školy kladly kupodivu nízký důraz na zajištění vybavení v oblasti informačních a komunikačních technologiích. Tato potřeba zajištění vybavení se ale opět s příchodem distanční výuky ukázala jako velmi vysoká.

Nejnovější zpráva ČŠI (2021) ukazuje na zvýšený počet žáků se SVP v běžných školách (12 %), ale zároveň zmiňuje zpomalení dosud rostoucího trendu navyšování počtu žáků se SVP v běžném školství. Odůvodňuje to mj. i ztíženou diagnostikou žáků v období pandemie covidu-19. I přesto je ale vidět, že počty žáků se SVP se zvyšují a že je potřeba věnovat jim ve školách větší a větší pozornost. Bylo zjištěno, že obecně byly podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v distanční výuce ztíženy a zhoršeny. Některým žákům se SVP sice vzdělávání distančním způsobem vyhovovalo, zejm. v možnosti přizpůsobení tempa plnění úkolů vlastním potřebám, práce v klidném prostředí, zároveň ale u spousty žáků podle ČŠI naopak vznikal nezájem, demotivace a pocit, že nemusí plnit školní povinnosti, což se značně projevilo na práci s těmito žáky. Významnou roli při práci se žáky se SVP měli asistenti pedagoga, jejichž činnosti se projevovaly zejm. v individuální podpoře žáků se SVP, ale i žáků intaktních (zejm. těch, kteří se např. neúčastnili online výuky), v poskytování konzultací, doučování, doplňování učiva. Poskytovali podporu i samotnému pedagogovi, kdy mezi hlavními činnostmi byla uváděna pomoc při tvorbě materiálů, kontrole úkolů žáků, ale i pomoc při předávání materiálů rodinám. Asistenti pedagoga byli více zapojeni do asynchronní výuky než přímo do synchronní online výuky, zde působili pouze omezeně.

Školy se také potýkaly s nezapojeností žáků (jak již bylo několikrát zmíněno výše). Důvody se neustále opakují, pozitivní ale je, že školy mají snahu tyto problémy vyřešit např. skrze snahu o intenzivní komunikaci s rodiči žáků, skrze individuální podporu žáků prostřednictvím konzultací, doučování, aby byly minimalizovány nerovnosti ve výsledcích učení a v neposlední řadě i zajištění technického vybavení, které bylo napříč základními školami poskytnuto cca 3,5 % žákům. I přesto ale pětina žáků měla problémy s připojením se do online hodin, důvodem bylo zejm. chybějící nebo nekvalitní internetové připojení, což se řeší velmi špatně. Ačkoli snaha školy zejm. v zapůjčování vybavení byla veliká, u některých žáků, resp. hlavně rodičů, se nesesetkávala s úspěchem,

někteří rodiče tuto pomoc odmítali. Z tohoto důvodu bylo potřeba zapojit žáky do výuky jiným způsobem, k čemuž pedagogové využívali nejčastěji zadávání úkolů ve formě pracovních listů, vyplňování cvičení v učebnicích apod., poskytování zpětné vazby e-mailem, telefonicky nebo osobně (ČŠI, 2021).

V principech (nejenom) inkluzivního vzdělávání byla uvedena důležitost spolupráce účastníků vzdělávání, která v distanční výuce měla ještě větší úlohu. I tak ale 1/3 učitelů hodnotila kvalitu zpětné vazby v rámci poskytování distančního vzdělávání ze strany vedení a kolegů jako nevyhovující, resp. nulovou. Častější zpětnou vazbu dostávalo více než 40 % učitelů (ČŠI, 2021). Zisk zpětné vazby je velmi důležitý, protože většina učitelů neměla zkušenosti s distanční výukou nebo s využitím technologií ve výuce v takové míře, a právě zpětná vazba by jim mohla poskytnout oporu. Stejně tak i sdílení mezi kolegy, výměna zkušeností a vzájemná pomoc sehrává nemalou roli v distančním vzdělávání. Zásadní je i komunikace mezi pedagogy a rodiči, v průběhu distančního vzdělávání ještě více než kdy jindy. Tu učitelé hodnotili už lépe, 2/3 učitelů dokázaly navázat intenzivnější kontakt s rodiči žáků (ČŠI, 2021).

Co se týče aktivizace žáků při výuce, ta byla hodnocena nedostatečně. Učitelé uváděli, že dominovala frontální výuka na úkor práce ve skupinách a že velmi často byla zadávána žákům samostatná práce, při které chyběl žákům sociální kontakt. Aktivizace je velmi důležitá pro žáky se SVP, ale i pro žáky intaktní. Žáci pociťovali chybějící sociální kontakt, který mohl být alespoň z malé části suplován prací ve skupinách v online prostředí (ČŠI, 2021).

Ze zpráv ČŠI (tematických i výročních) vyplývá, že distanční vzdělávání vysoce zasáhlo do výchovně-vzdělávacího procesu. Metodická doporučení ze stran různých institucí jako je MŠMT či ČŠI plnila svou roli a školy se těmito doporučeními řídily, i tak ale ČŠI v rámci šetření objevovala školy, které pokyny a doporučení nebraly příliš v potaz. Směrem k žákům se SVP nebyla podpora ze stran institucí nijak výrazně definována, ačkoliv práce s těmito žáky je náročná i v běžném prostředí prezenční výuky. Distanční vzdělávání ještě před 2,5 roky bylo něco, co bychom považovali za téměř nereálné, příchod pandemie covidu-19 toto uvažování ale změnil a bylo potřeba, aby se školy na tuto situaci adaptovaly. Ačkoliv školní rok 2021/2022 je prozatím (stav k 17.2. 2022) realizován prezenční formou, není možné s jistotou říct, že se do distanční formy studia nebude vzdělávání překlápět, a to nejen v souvislosti s vývojem pandemie covid-19, mohou přijít jiné mimořádné události, které budou přechod na distanční výuku

vyžadovat. Je tedy nutné se věnovat problémům a zkušenostem, které distanční vzdělávání prozatím přineslo. Směrem k žákům se SVP je potřeba zaměřit se na jejich zapojení do výuky, jejich aktivizaci a motivaci, která je pro ně důležitá (stejně tak jako pro intaktní spolužáky), je potřeba nastavovat správnou podporu i ze strany asistentů pedagoga, jejichž práce je realizací distanční výuky značně ztížena a přímá podpora při výuce je častokrát téměř nemožná. Individualizace práce žáků se SVP na základě jejich potřeb se daří zajistit dobře v rámci asynchronní výuky, horší podmínky s individuálním přístupem jsou pak v synchronní online výuce. Ačkoliv učitelé uváděli, že se částečně zlepšila komunikace s rodiči žáků, je potřeba navazování kontaktu neustále podporovat a prostřednictvím toho informovat rodiče o změnách, možnostech, výsledcích vzdělávání jejich dětí a poskytovat jim zpětnou vazbu. Nevyhovující situace s komunikací a poskytováním zpětné vazby ze strany vedení a kolegů je problémem, který spousta učitelů pociťuje, proto by měl být kladen důraz i na spolupráci uvnitř školy. V neposlední řadě je i potřeba neustálého rozvoje dovedností a kompetencí učitelů nejenom směrem k používání digitálních technologií, ale i směrem k práci se žáky se SVP v rámci distanční výuky.

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Téma inkluzivního vzdělávání je předmětem diskusí jak odborné, tak i laické veřejnosti. Hovoří se velmi často o podmínkách, které jsou potřeba k zajištění takto orientovaného, tedy společného, vzdělávání. Tyto podmínky lze shrnout do jednotlivých principů nebo zásad, které předpokládají správné fungování inkluzivního vzdělávání, a tedy i inkluze jako takové. Principy, se kterými se pracuje v rámci praktické práce, jsou výsledkem komparace několika zahraničních i českých zdrojů, na základě kterých bylo stanoveno šest základních principů, které byly napříč autory nejčastěji zmiňovány (viz kapitola č. 5). Těmito principy jsou:

- 1) princip vzájemné úcty a respektu
- 2) princip diferenciací a individualizace
- 3) rozmanitost a jedinečnost žáků jako pozitivum
- 4) dovednosti a postoje pedagogických pracovníků
- 5) princip podpory, spolupráce a komunikace
- 6) naslouchání hlasu žáků a jejich aktivní účast

V inkluzivním vzdělávání je mimo výše uvedených principů velmi důležitý i osobní kontakt pedagogických pracovníků se žáky (nejenom těmi se SVP). Ten byl narušen příchodem pandemie covid-19 v roce 2020, který znemožnil přítomnost žáků a pedagogických pracovníků ve školách a naplňování principů společného vzdělávání se stalo ještě složitějším, než bylo mnohdy doposud. Ačkoliv byla ze stran MŠMT a ČŠI vydávána různá doporučení či manuály, podpora žáků se SVP v době distančního vzdělávání zůstala spíše na okraji těchto dokumentů, což zapříčinilo, že učitelé ani asistenti pedagoga neměli jako oporu ze stran těchto institucí žádné konkrétní postupy, kterými se řídit, a tak podpora žáků se SVP při distančním vzdělávání závisela na dané škole, resp. vedení, a samotných učitelích a asistentech.

Podpora žáků se SVP a naplňování principů inkluzivního vzdělávání je velmi důležité po celou dobu výchovně-vzdělávacího procesu žáků, tedy není možné toto všechno opomíjet ani v případě distanční výuky, která může nastat, jak jsme již viděli, ze dne na den. Je vhodné mít přehled o tom, jak na daných školách k naplňování a dodržování principů docházelo a zda vůbec tyto principy naplňovány byly, v jaké míře, prostřednictvím čeho k tomu docházelo anebo naopak, zda naplňování zásad inkluzivního

vzdělávání vnímali pedagogové a asistenti pedagoga jako obtížné, náročnější a v čem, aby bylo možné se pro případ zavedení distanční výuky v budoucnosti (anebo např. při její realizaci v případě dlouhodobě nemocných žáků) poučit z chyb minulých a zavádět taková opatření, která pomohou nejenom žákům v naplňování jejich potřeb, ale i učitelům a asistentům pedagoga při jejich práci s těmito žáky.

8 CÍL PRÁCE

Výzkumná část práce se zaměřuje na to, jak z pohledu pedagogů, asistentů pedagoga, ale i žáků docházelo při distančním vzdělávání k naplňování principů inkluzivního vzdělávání, které jsou uvedeny výše. Hlavním cílem je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci byly v době distančního vzdělávání schopni zajistit podporu žákům se SVP, v jaké míře a jakým způsobem a zda prostřednictvím toho docházelo zároveň k naplňování obecných principů inkluzivního vzdělávání. K analýze problému bylo použito polostrukturovaných rozhovorů pro pedagogy (celkem 20 otázek), asistenty pedagoga (celkem 13 otázek) a následně bylo využito i dotazníků pro žáky současné 9. třídy (v době počátku distanční výuky, tzn. ve školním roce 2019/2020, se jednalo o žáky 7. třídy).

9 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ŠKOLY

Škola, ve které se uskutečňovalo výzkumné šetření, se nachází na Kladensku a skládá se z mateřské a základní školy, přičemž základní škola má celkovou kapacitu 330, ta byla v současném školním roce 2021/2022 téměř naplněna. Vzdělávání se uskutečňovalo ve 14 třídách, průměr žáků na třídu tedy činí 23,4.

Výchovně-vzdělávací proces byl zajišťován 26 pedagogy, z toho 19 učitelů působilo na 2. stupni (s výjimkou vyučujících cizích jazyků, kteří působili i na 1. stupni).

V tomto školním roce se ve vybrané základní škole vzdělávalo celkem 38 žáků se SVP, kterým byla poskytována podpurná opatření 1., 2. a 3. stupně. Většina těchto žáků se vzdělávala dle IVP, celkem 7 žákům byl vypracován PLPP. Podpora asistenta pedagoga byla poskytována 7 žákům, resp. pozice byla zřízena v 7 třídách, přičemž 4 asistenti pedagoga působili na 2. stupni. Tento stav je prakticky neměnný, ve školním roce 2019/2020, kdy začalo vzdělávání distančním způsobem, působilo na 2. stupni

celkem 5 asistentů pedagoga. Mimo podpory asistenta pedagoga byla některým žákům se SVP poskytována i podpora formou předmětu speciálně pedagogické péče a formou pedagogické intervence, která spočívala zejm. v přípravě žáka na výuku, procvičování a doučování. Mimo to škola zajišťovala žákům se SVP také speciální učebnice a kompenzační pomůcky.

Škola má zřízené školní poradenské pracoviště, na kterém působí školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a dva školní metodici prevence. V rámci podpory žáků se SVP, jejich rodičů a pedagogů se nejvíce spolupracuje se školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem a školním psychologem. Školní speciální pedagog má výši úvazku 0,1 a věnuje se zabezpečování inkluzivního vzdělávání na dané škole, poskytuje pomoc formou konzultací a pravidelné komunikace s učiteli, ale i rodiči (např. v oblasti domácí přípravy či vedení dítěte s výukovými obtížemi), zajišťuje speciálně-pedagogickou intervenci a participuje při tvorbě IVP či PLPP. Školní psycholog se taktéž angažuje v podpoře žáků se SVP, úzce spolupracuje se školním speciálním pedagogem a výchovným poradcem a poskytuje pomoc všem aktérům školního vzdělávání. Nemalou roli ve vzdělávání žáků se SVP má zde dále výchovný poradce, který se orientuje v této oblasti na žáky se specifickými poruchami učení a chování a na žáky cizince vč. koordinace jejich vzdělávání.

Škola si stanovila vize, podle kterých uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces. Dle těchto zásad usiluje o práci v bezpečném, motivujícím prostředí, ve kterém je snaha o rozvoj potenciálu každého žáka, a to na základě individuálního přístupu. Součástí je i podpora aktivity žáků a maximální spolupráce s rodinou. Mezi vizemi školy je mj. i podpora klimatu třídy a celé školy a také týmová spolupráce pedagogického sboru. Oba tyto cíle jsou důležitou součástí inkluzivního prostředí, je nutné, aby klima nejenom tříd, ale i celé školy, bylo pozitivní, přátelské a také otevřené právě žákům s potřebou podpory. Dobré školní klima podporuje i vysoká úroveň spolupráce a komunikace mezi pedagogickými pracovníky, kteří by měli kooperovat i při vzdělávání žáků se SVP, kterým je zcela logicky poskytována mnohem kvalitnější podpora ve chvíli, kdy jsou učitelé, asistenti pedagoga, ale i pracovníci ŠPP a vedení školy schopni mezi sebou komunikovat a spolupracovat.

V době distanční výuky škola poskytovala podporu pro žáky a rodiče, kromě konzultací či pedagogické intervence, i možnost zapůjčení technického vybavení (zejm. tabletů) pro možnost realizace online výuky daného žáka, a také poskytovala skrze

webové stránky či e-mail rodičům a žákům náměty pro distanční vzdělávání, v rámci kterých dávala k dispozici návrhy interaktivních nebo jiných webových stránek pro procvičování či vysvětlení učiva jednotlivých předmětů.

10 METODIKA

10.1 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT

Pro výzkumné šetření byl zvolen smíšený výzkum, který je složený z kvantitativní a kvalitativní části. Kvantitativní metoda umožňuje testovat stanovené hypotézy na širším výzkumném vzorku, oproti tomu kvalitativní výzkum směřuje k hlubšímu pochopení problému. Tato technika byla zvolena z důvodu, že prostřednictvím kvantitativního výzkumu byl získán větší počet odpovědí, navíc z povahy výzkumného vzorku (žáci 9. ročníku) vyplynul kvantitativní výzkum jako nejvhodnější. Naopak pro získání hlubších informací od pedagogických pracovníků se jako nejprůhodnější jevil právě kvalitativní výzkum, díky kterému bylo možné získat obsáhlejší informace a subjektivní názory, které byly po analýze rozhovorů zobecněny. Navíc kvalitativně orientovaný výzkum umožňuje další doptávání a rozvíjení odpovědí respondentů, což v rámci získání co největšího náhledu na problematiku bylo žádoucí.

Kvantitativní část byla založena na dotazníkovém šetření u žáků současného 9. ročníku. Cílem bylo získat data týkající se distanční výuky, zapojování žáků, průběhu výuky, podpory ze strany školy apod. Dotazník se skládal z celkem 23 otázek, které byly jak uzavřené (obvykle s možnostmi ano – ne - někdy), tak i otevřené, které často rozvíjely předchozí odpověď na uzavřenou otázku. U některých otázek byly do závorky přidány příklady, které žákům mohly pomoci uvědomit si, co je danou otázkou myšleno. Před zahájením dotazníkového šetření bylo provedeno pilotní ověření u dvou žáků 2. stupně, kteří se ovšem nevzdělávali na dané škole. Cílem pilotního ověření bylo ujistění, že otázky jsou formulovány srozumitelně a že žáci vědí, na co mají odpovídat. V tomto případě se osvědčilo právě i zadávání příkladů do závorky u některých typů otázek.

Kvalitativní výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga. Rozhovory probíhaly na základě předem stanovených otázek, které byly dále upravovány a rozvíjeny dle odpovědí respondentů.

Otázky pro pedagogy byly rozděleny do tří okruhů v závislosti na zaměření. Okruh A se zaměřoval na distanční výuku, tedy její realizaci a zajišťování, okruh měl celkem 6 otázek. Okruh B se orientoval na žáky se SVP v době distanční výuky a v celkem 11 otázkách bylo zjišťováno, jak byla zajišťována podpora a rovné příležitosti žákům se SVP. Okruh C se ptal na spolupráci a komunikaci, zejm. pak mezi učiteli a rodiči žáků, v pedagogickém sboru a také mezi pedagogy a vedením školy.

Otázky pro asistenty pedagoga byly rozděleny do identických okruhů jako u pedagogů s tím rozdílem, že v jednotlivých okruzích byly asistentům pokládány jiné otázky. Ty se zaměřovaly na průběh distanční výuky, zapojení asistenta pedagoga do výuky na dané škole, jeho podporu směrem k žákům se SVP, ale i učitelům a také na komunikaci a spolupráci s rodiči, učiteli a vedením školy.

Veškeré otázky, ať už v rámci dotazníků či rozhovorů, byly formulovány tak, aby přinesly výsledky ohledně naplňování výše stanovených principů inkluzivního vzdělávání a bylo možné tak analyzovat míru zajištění společného vzdělávání v době distanční výuky na dané škole.

10.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Při výběru výzkumného vzorku byly prostřednictvím e-mailové komunikace osloveny tři základní školy na Kladensku. Spolupráci se podařilo navázat pouze s jednou z daných základních škol, která byla ochotna poskytnout prostor pro realizaci výzkumného šetření. U zbylých dvou škol se vyskytl problém na úrovni komunikace a v neochotě poskytnout prostor zejm. pro dotazníkové šetření u žáků.

Vedení školy, která byla ochotna spolupracovat, poskytlo možnost dotazníkového šetření v 9. třídě a zprostředkovalo kontakt mezi učiteli a asistenty pedagoga, kteří působí na 2. stupni. Ti byli osloveni prostřednictvím e-mailové komunikace. Z 19 učitelů se zúčastnilo rozhovorů 10 učitelů, zbylých 9 pedagogů spolupráci buď odmítlo nebo nebyl splněn některý z níže popsaných požadavků. Spolupráci přijali všichni čtyři asistenti pedagoga, kteří působí na 2. stupni.

Požadavky pro výběr třídy k dotazníkovému šetření bylo zejm. to, že daná třída se při zahájení distančního vzdělávání ve školním roce 2019/2020 vzdělávala na 2. stupni, přičemž všichni žáci, kteří se dotazníkového šetření účastnili, byli vzděláváni na této

škole minimálně od počátku 2. stupně. Dalším požadavkem bylo také to, že se ve třídě nachází minimálně 1 žák se SVP.

U pedagogických pracovníků bylo potřeba splnit požadavek realizace výchovně-vzdělávací činnosti na dané škole už v době zahájení distanční výuky (tedy působili na dané škole minimálně od roku 2019/2020) a měli současně zkušenosti se vzděláváním a výchovou žáků minimálně rok před distanční výukou.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 21 žáků (z celkového počtu 24 žáků), z toho 8 dívek a 13 chlapců. V této třídě jsou vzděláváni 3 žáci se SVP (v rámci analýzy dat označení hvězdičkou), dva se specifickými poruchami učení a jeden s vadou řeči. Ve třídě mj. působí i asistent pedagoga.

Převážnou většinou dotazovaných pedagogů byly ženy, kterých bylo 7, muži, kteří se účastnili rozhovorů, byli pouze 3. Šetření se účastnily pouze asistentky pedagoga, na dané škole asistenti pedagoga nepůsobí.

10.3 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo realizováno od 2. poloviny března do konce dubna 2022, přičemž převážná většina rozhovorů se uskutečnila až v 2. polovině dubna, stejně tak i dotazníkové šetření v 9. ročníku. Důvodem bylo konání (a současně tedy i příprava) přijímacích zkoušek.

Dotazníkové šetření bylo realizováno na začátku hodiny zeměpisu. Pedagog, který tuto hodinu vyučoval, byl požádán, aby žákům rozdal dotazníky tak, aby žáci se SVP dostali dotazník, který byl označen na druhé straně dole malou hvězdičkou, aby bylo možné dotazníky rozlišit při analýze. Žáci dostali před vyplňováním dotazníku pokyny a měli možnost se v průběhu vyplňování dotazovat. Dotazník byl anonymní, pro identifikaci bylo potřeba zaškrtnout pouze to, zda se jedná o dívku či chlapce.

Rozhovory se uskutečňovaly na základě předchozí domluvy s jednotlivými pedagogy a asistentkami pedagoga, přičemž 9 rozhovorů bylo realizováno přímo v budově školy a 5 rozhovorů online přes platformu Google Meet. 5 pedagogických pracovníků požádalo o setkání v ranních či dopoledních hodinách, kdy měli např. volnou hodinu. To však zapříčinilo časové omezení, které v tu chvíli nastalo, i tak ale bylo možné rozhovor stihnout.

Všichni pedagogové a asistentky pedagoga byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru (při osobním rozhovoru formou mobilního telefonu a při online setkání formou nahrávání obrazovky), a to za účelem doslovného přepisu, a tedy i následného zpracovávání, analýzy a porovnávání jednotlivých odpovědí. Všichni respondenti byli seznámeni s tématem a cílem diplomové práce a byla jim nabídnuta možnost poskytnutí zpracované diplomové práce, tzn. i výsledků výzkumu, kterého se tímto účastnili. Respondenti byli zároveň poučeni o anonymitě pro zachování ochrany osobních údajů.

Všichni respondenti byli ochotní a otevření odpovídat na otázky. Rozhovor nebyl nijak časově omezen (pouze v případě, kdy se rozhovor odehrával před začátkem vyučování), průměrně však u pedagogů rozhovor trval 40-60 minut, u asistentů pedagoga 30-45 minut.

11 ANALÝZA DAT

V následujících kapitolách budou analyzovány výsledky dotazníkového šetření u žáků 9. třídy a polostrukturovaných rozhovorů pedagogických pracovníků, jejichž zpracování bude pro přehlednost uvedeno v jednotlivých podkapitolách po výše popsaných okruzích.

11.1 ŽÁCI – DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

První otázka zjišťovala, zda se žáci s učiteli spojovali při distanční výuce online, tzn. zejm. skrze předem stanovené platformy, všichni ve stejném čase. Všichni dotazovaní zvolili možnost „Ano (pravidelně)“. Online výuka byla na této škole zavedena do 3 týdnů od oficiálního uzavření škol, pro všechny byla zvolena jednotná platforma Zoom, někteří učitelé pro své žáky pak využívali ale další doplňkové platformy jako např. Google Classroom.

Druhá otázka se ptala, zda se žáci do online výuky připojovali, jejich odpovědi znázorňuje následující graf:

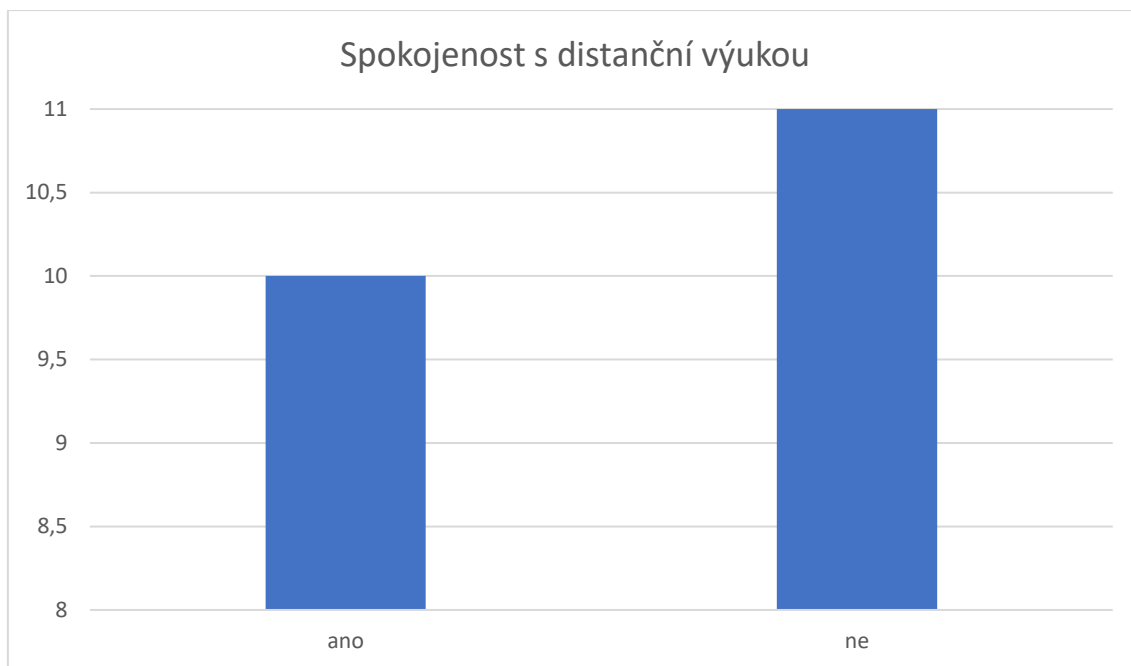
Graf 1: Připojování žáků do online výuky



Jak z grafu vyplývá, většina žáků se do online výuky připojovala, zápornou odpověď nezvolil nikdo. Tři žáci zvolili možnost „někdy“ s tím, že to jeden z žáků okomentoval následovně: „vypadával nám hodně internet“, další dva žáci komentář nepřijali. Problematika nedostatku techniky nebo nekvalitního či úplně chybějícího internetového připojení byla školou řešena částečně tak, že na žádost půjčovala technické vybavení žákům domů, ovšem problém internetového připojení neměla škola možnost řešit. Je zde ovšem předpoklad, že učitelé se s daným žákem spojili jinak, aby byla online výuka nahrazena.

Otázka třetí se žáků ptala, zda jim distanční výuka, tzn. výuka na dálku (nejen online skrze platformu Zoom, ale i např. co se týče samostudia apod.) vyhovovala. Graf č. 2 ukazuje, že obě možnosti (tzn. ano – ne) měly téměř vyrovnaný počet voleb.

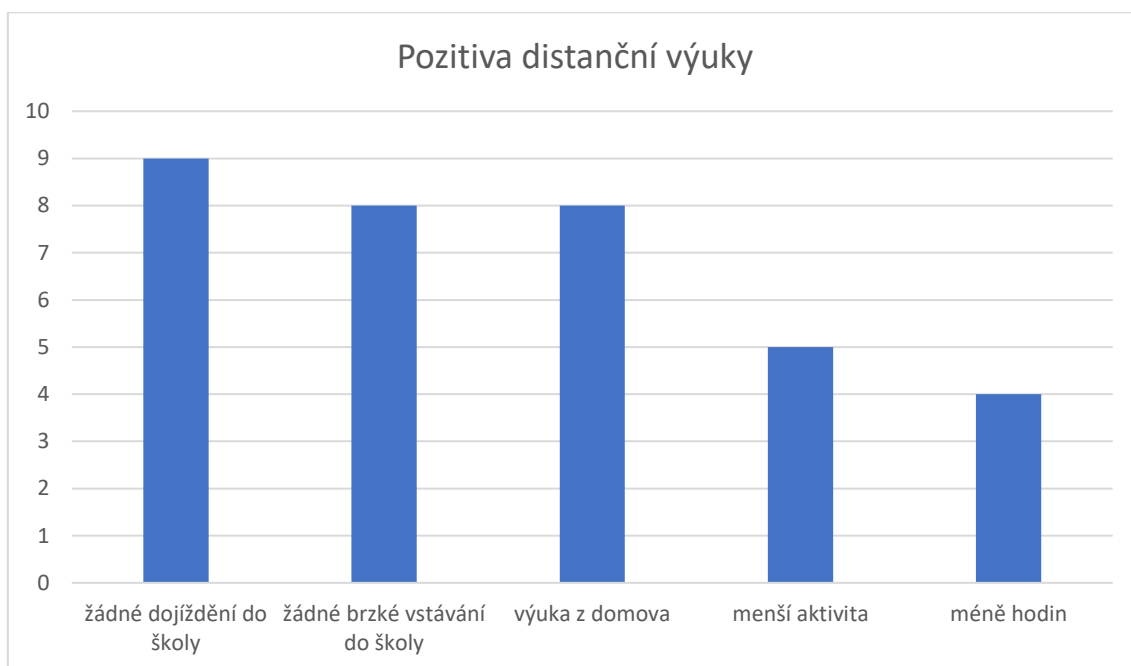
Graf 2: Spokojenost s distanční výukou



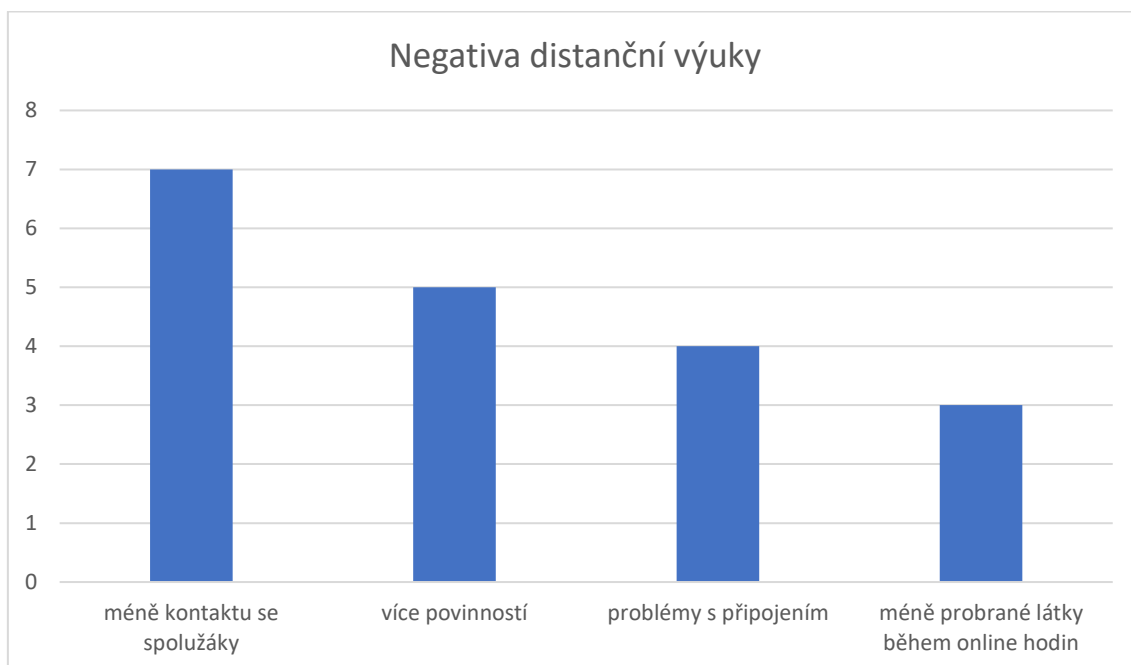
Důvody takto zvolených možností následně objasňuje otázka číslo 4, která byla otevřená a vybízela žáky k tomu, aby uvedli důvody své odpovědi na třetí otázku. Nejčastějšími důvody toho, že žákům distanční výuka vyhovovala, bylo to, že nemuseli dojíždět (celkem devětkrát v rámci dotazníků), nemuseli vstávat brzo do školy a že výuka probíhala z domova. Poslední dvě odpovědi se objevily napříč dotazníky vždy osmkrát. Celkem pětkrát se v dotaznících objevily i odpovědi ve smyslu, že žáci nemuseli být natolik aktivní jako při prezenční výuce, tzn. nemuseli tak často odpovídat nebo nemuseli odpovídat vůbec (pravděpodobně zapříčiněno tím, že vyučující neměl dostatečné prostředky k tomu, aby mohl žáky přimět odpovídat nebo více spolupracovat). Dalším pozitivem distanční výuky bylo podle čtyř žáků méně vyučovacích hodin v rámci upraveného rozvrhu pro distanční výuku. Žáci, kteří v této otázce vypisovali zejm. důvody toho, proč jim distanční vzdělávání nevyhovovalo, nejčastěji uváděli menší kontakt se spolužáky (celkem sedmkrát), ale také např. více povinností. Mezi ty žáci uváděli např. více samostudia nebo domácích úkolů. Jako další negativum celkem tři žáci uváděli problémy s připojením, dá se tedy předpokládat, že ti žáci, kteří v otázce č. 2 (*Připojoval ses do online výuky?*) zaškrtili možnost „někdy“, měli taktéž problémy s internetovým připojením stejně tak jako žák, který tento důvod uvedl již ve druhé

otázce. Někteří žáci uváděli více důvodů. Další odpovědi jsou zobrazené v rámci grafu č. 3 a 4:

Graf 3: Pozitiva distanční výuky



Graf 4: Negativa distanční výuky

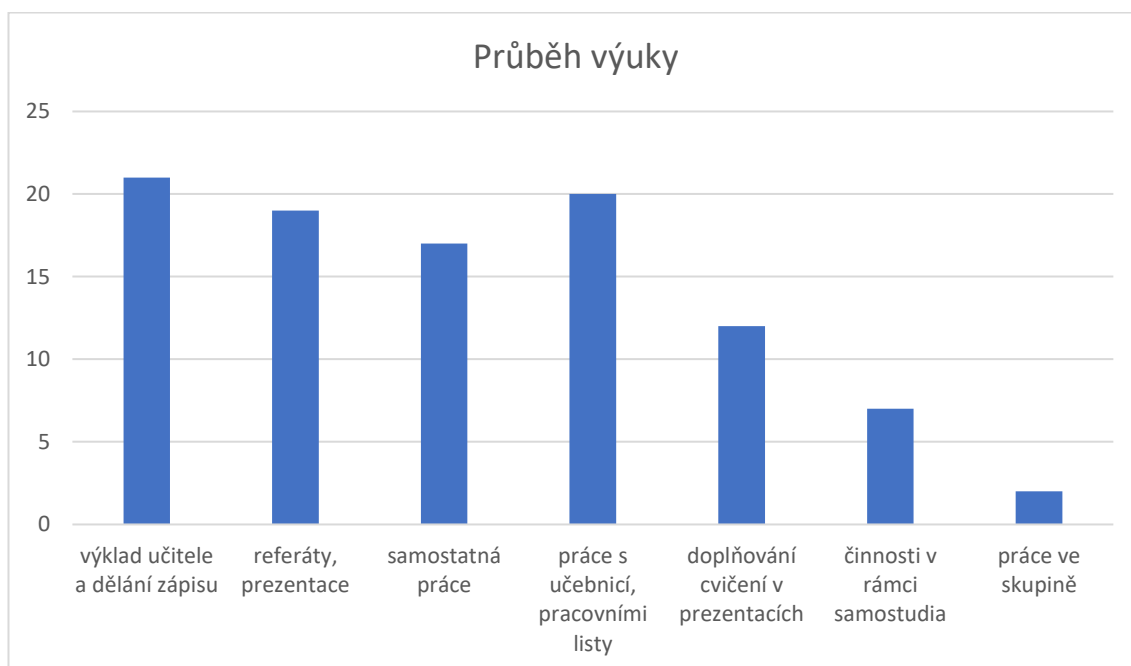


Níže jsou ještě uvedeny odpovědi některých respondentů:

- „Nemusel jsem vstávat brzo do školy, abych přijel do školy včas, protože jezdím autobusem. Takhle jsem jen vstal a mohl jsem jít rovnou k počítači.“ (Ž7)
- „Bylo to míň hodin takže jsem aspoň mohl mít pak odpoledne volno a dělat jiný věci, ani odpoledku jsme neměli. A ty hodiny ani nebyli tak dlouhý.“ (Ž19)
- „Nemusela jsem moc třeba mluvit bavit se s ostatníma spíš jsem třeba psala do chatu. To mi jde líp. Mluvit se trochu bojím, protože mi to dělá problém a je mi pak trapně. Tak tohle bylo pro mě lepší v tomhle. A taky jsem nemusela dojíždět do školy takže jsem ani nemusela brzo vstávat.“ (Ž13*)
- „Nemohla jsem se vidět s holkama. Nejdřív mi na tý distanční výuce nic moc nevadilo a docela mi to vyhovovalo, ale pak už to bylo dlouhé a já byla zvyklá se vidět s ostatníma a bavit se s nima.“ (Ž1)
- „Měli jsme toho pak víc třeba na odpoledne nebo přes víkend, protože jsme to nestíhali o hodiny, protože byly kratší než normálně. Měli jsme někdy víc úkolů, víc referátů nebo jsme si museli dodělávat úkoly v učebnici apod.“ (Ž8)

Pátá otázka byla taktéž otevřená a ptala se žáků na to, jak výuka nejčastěji probíhala. V závorce měli žáci uvedeny některé možnosti pro upřesnění, samozřejmě ale měli možnost vypsát další činnosti. Odpovědi zachycuje graf č. 5:

Graf 5: Nejčastější průběh výuky



Nejčastěji žáci uváděli výklad učitele, práci s učebnicí či pracovními listy a také prezentování svých prací či dělání referátů. Naopak nejméně se v rámci páté otázky objevovala práce ve skupině, kterou uvedli pouze dva žáci. Je možné, že ostatní spolužáci tuto možnost neuvedli buď proto, že si nevzpomněli, že takové činnosti v hodinách dělali, nebo proto, že skupinová práce měla v hodinách jen malé zastoupení, a tudíž to nepovažovali za nejčastější činnost. Učitelé v rozhovorech uváděli, že skupinová práce byla těžko proveditelná v rámci hodin (viz kapitola č. 11.2.1), což je pravděpodobně příčina toho, že se s ní žáci v rámci online výuky pravidelně nesetkávali. Níže jsou vybrány odpovědi některých žáků:

- „Většinou tak, že jsme poslouchali a učitelé mluvili, někdy se pak ptali na to, co říkali. U toho jsme si dělali výpisky do sešitu. Pak jsme také psali cvičení z učebnic nebo některý učitelé pouštěli prezentace s úkolama, který jsme dělali v hodině. Někdy jsme je dělali samostatně do sešitu nebo doplňovali v počítači a někdy jsme je dělali třeba jen ústně hned.“ (Ž9)
- „Poslouchali jsme výklady učitele a zapisovali si to. V dějepisu a přírodovědě jsme dělali referáty nebo prezentace a pak jsme je předváděli v hodinách nebo je posílali učitelům. A v češtině a matice jsme často dělali v učebnici.“ (Ž12)
- „Samostatně jsme dělali cvičení v učebnici nebo nám učitelé dávali jiný cvičení i na doma. Většinou učitelé dělali výklad s prezentací a my poslouchali nebo si dělali výpisky z prezentací nebo si to opisovali. V některých předmětech jsme dělali i referáty.“ (Ž10*)

Další otázka se ptala na to, zda žáci měli možnost se během distanční výuky obracet na své učitele. Většina žáků zaškrtnula možnost „ano“ vč. těch žáků, kteří mají potřebu podpory. Pouze tři žáci zvolili možnost „ne“. Tato volba mohla být zapříčiněna např. i tím, že žáci o možnosti obrátit se na učitele nevěděli nebo o tuto možnost ani nejevili zájem.

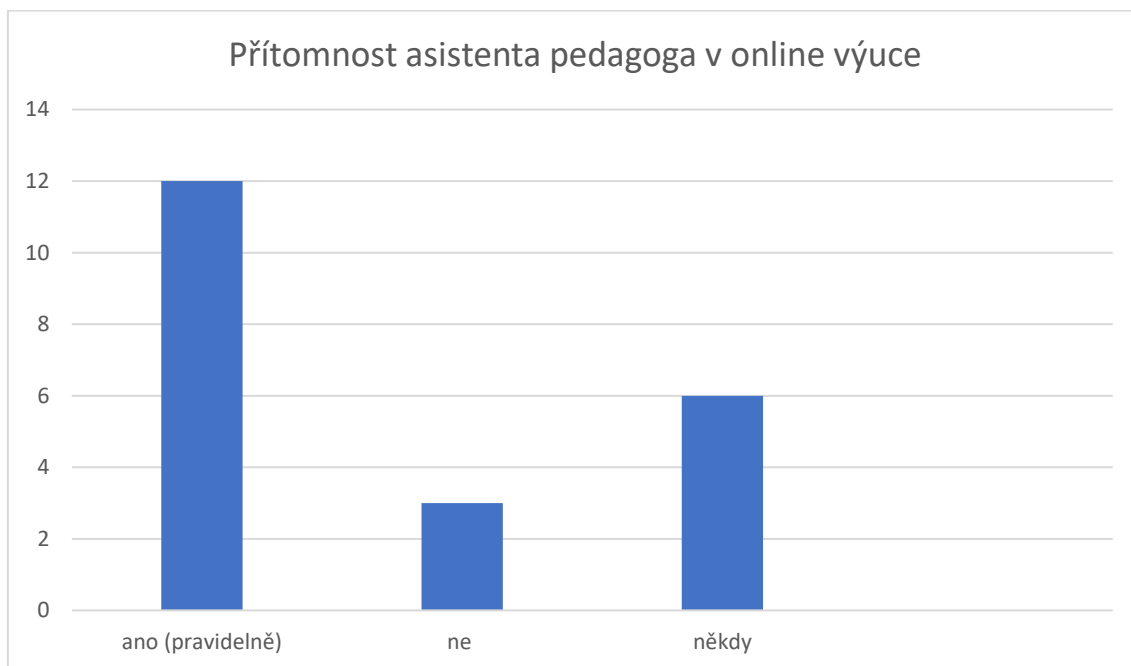
Graf 6: Možnost obracet se na učitele



Následující otázka zjišťovala, zda tuto možnost žáci využili. Zde se počet zaškrtnutých odpovědí u možností „ano – ne“ obrátil a většina odpovídala, že této možnosti nevyužili. Na učitele se obrátilo pouze pět žáků, mezi nimi i dva žáci se SVP.

Otázky číslo 8 až 10 se zaměřovaly na asistenta pedagoga, který ve třídě působí. U osmé otázky jsou odpovědi velmi rozporuplné, jak naznačuje následující graf:

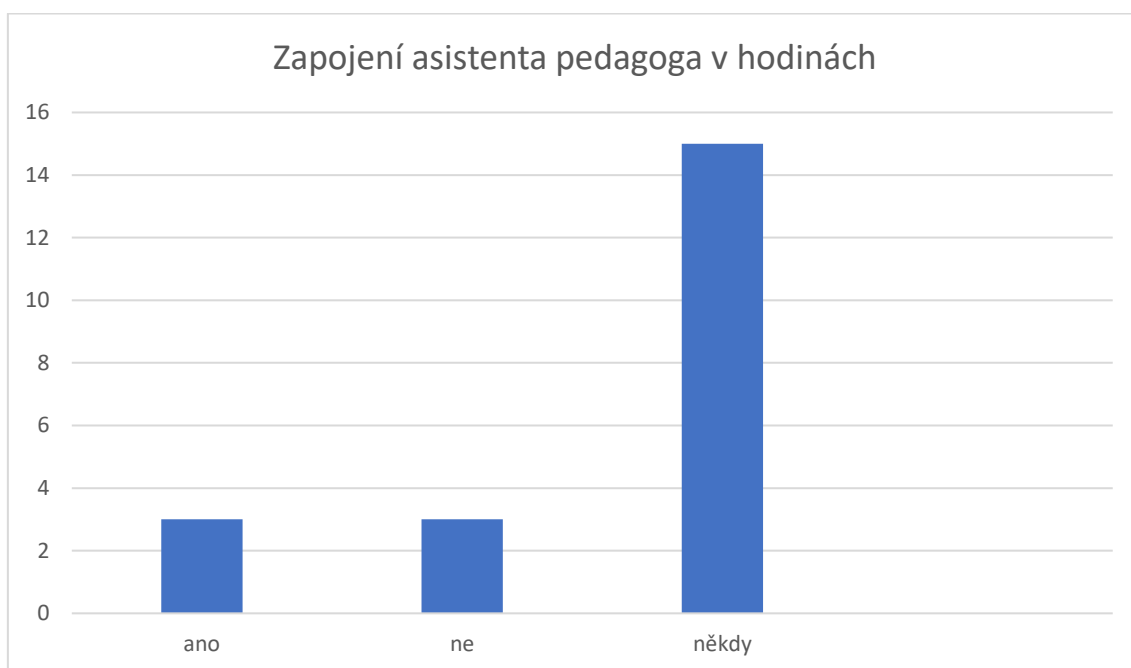
Graf 7: Připojování asistenta pedagoga do online výuky



Důvodem toho, proč se v rámci jedné třídy, ve které daný asistent pedagoga působí, odpovědi částečně rozcházejí, může být to, že žáci si přítomnosti asistenta pedagoga v online hodinách nevšimli. Jak sami asistenti pedagoga uváděli (viz kapitola č. 11.3.1), do hodin se sice pravidelně připojovali, jen málokdy ale měli možnost se do ní i aktivně zapojit. Navíc pokud se žáci cíleně nedívali, kdo je v dané hodině přihlášen, nemuseli si díky neaktivitě asistenta pedagoga všimnout, že připojen skutečně je. Platforma Zoom totiž nabízí na hlavní obrazovce přehled pouze pár připojených uživatelů, celkový seznam je ale potřeba cíleně zjišťovat skrze seznam účastníků. Žáci, kteří volili možnost „někdy“, zřejmě přítomnost asistenta pedagoga cíleně nesledovali, ale současně si všimli, když např. odpovídal do chatu apod.

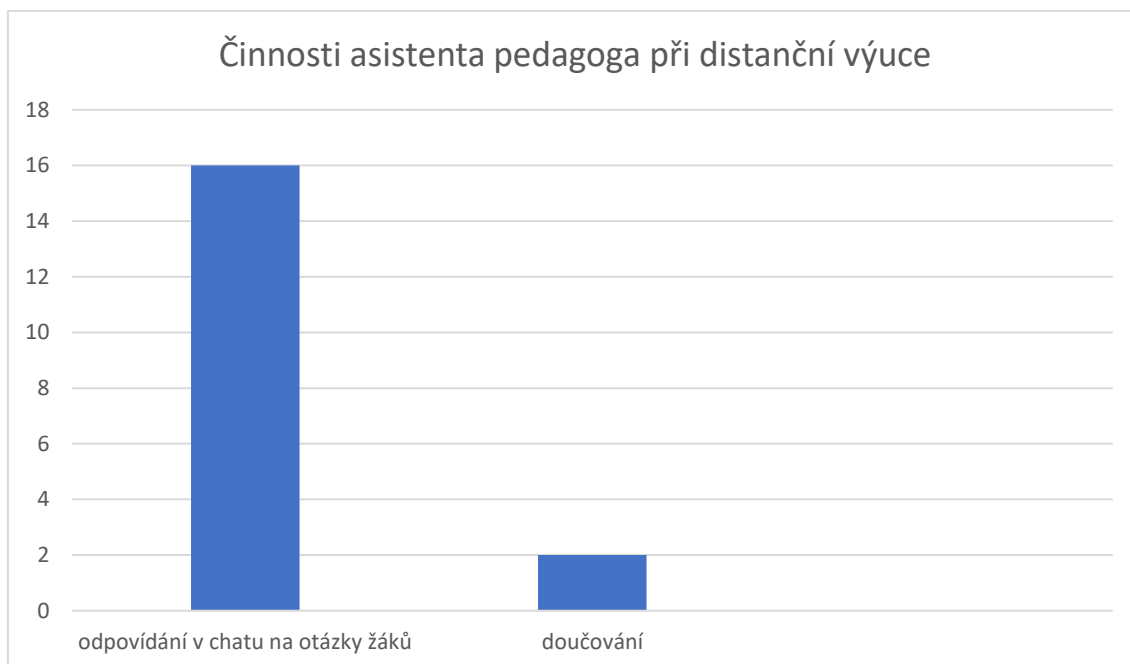
Další otázka zjišťovala, zda se žáky asistent pedagoga pracoval. Odpovědi opět znázorňuje následující graf:

Graf 8: Zapojení asistenta pedagoga v hodinách



Tyto odpovědi více rozvíjí odpovědi na otázku č. 9, která se ptala na to, jak s nimi asistent pedagoga v hodinách, ale i mimo ně, pracoval.

Graf 9: Činnosti asistenta pedagoga při distanční výuce



Většina žáků uváděla, že asistent pedagoga odpovídal na některé dotazy žáků v rámci chatu, dá se předpokládat, že na tomto postupu byl asistent pedagoga domluven s učiteli, popř. pouze s některými učiteli. Dva žáci také uvedli, že je asistent pedagoga doučoval, oba tyto respondenti byli žáci se SVP:

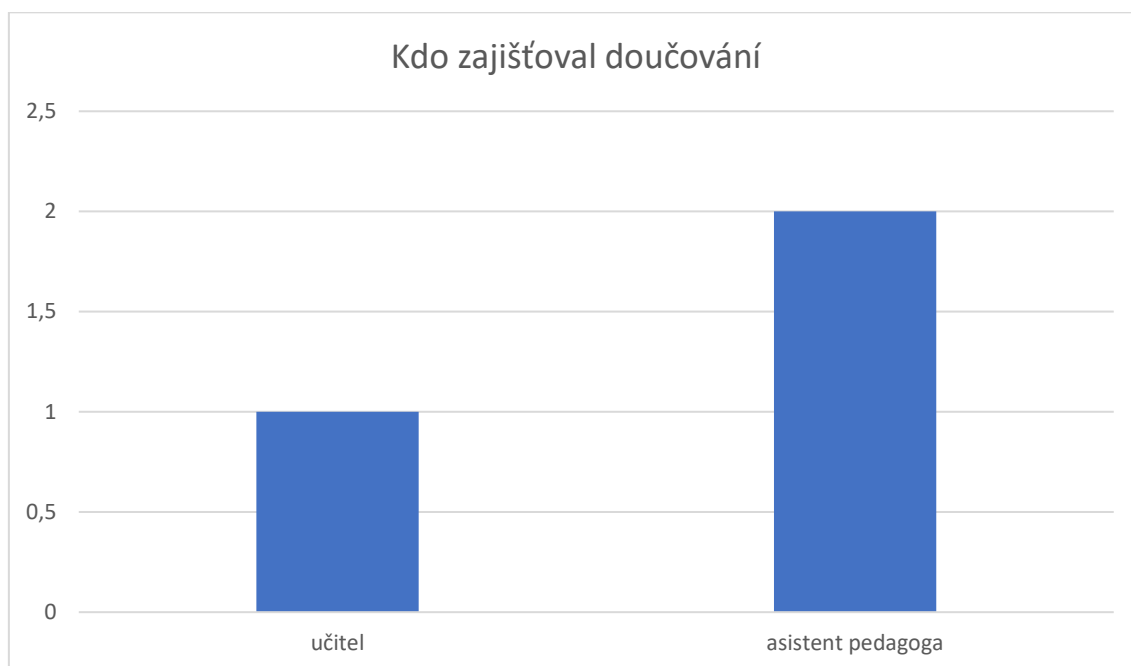
- „Asistentka mě doučovala někdy češtinu po hodině. Hlavně jsme trénovali čtení, to mi moc nejde.“ (Ž4*)
- „Např. nám psala do chatu, když někdo něco nevěděl a paní učitelka si toho nevšimla, že někdo psal do chatu a ptal se na něco. A mě ještě doučovala občas češtinu.“ (Ž10*)

Otázka číslo 11 se žáků ptala na to, zda dostali možnost přihlásit se k doučování, ať už pravidelnému nebo jednorázovému. Téměř všichni odpověděli, že tuto možnost měli, pouze dva žáci zaškrtnuli volbu „ne“, což může být zapříčiněno např. tím, že o možnosti nemuseli vědět nebo se o ni nezajímali.

Následující otázka zjišťovala, zda žáci možnost doučování využili. Tři žáci z devatenácti, kteří u předchozí otázky zaškrtnuli „ano“, uvedli, že možnosti doučování využili. Dva z nich byli žáci se SVP (Ž4*, Ž10*).

Otázka číslo 13 se těch respondentů, kteří odpověděli na předchozí otázku „ano“, ptala, s kým doučování probíhalo. Odpovědi zachycuje následující graf:

Graf 10: Kdo zajišťoval doučování



U žáků se SVP zajišťovala doučování asistentka pedagoga, dá se předpokládat, že na pokyny daného učitele nebo učitelů. Pedagog zajišťoval doučování v této třídě pouze u jednoho žáka. V rámci této otázky bylo ještě možné uvést někoho jiného, kdo doučování zajišťoval, tato možnost zůstala nevyplněná.

Otázky číslo 14 až 16 zjišťovaly, jak byli žáci zapojováni do online výuky, tzn. zda dostali možnost být v hodinách aktivní. 14. otázka se zaměřovala na to, zda se žáci sami zapojovali do výuky. Pro upřesnění bylo u zadání otázky ještě dovysvětlení, co takové zapojování z vlastní strany znamená, tzn. že se žáci sami hlásili, odpovídali na otázky, aktivně plnili zadané úkoly, doptávali se učitelů, diskutovali, spolupracovali s učiteli i spolužáky apod. Odpověď „ano“ zvolilo celkem dvanáct žáků s tím, že měli za úkol u této možnosti zaškrtnout ještě možnosti „často“ nebo „občas“. Volbu „často“ zaškrtnuli čtyři respondenti, zbylých osm zvolilo možnost „občas“. U této otázky bylo potřeba zpřesnění ještě před doplňováním, a to právě v tom, co se myslí možností „často“ a „občas“. Žákům bylo vysvětleno, že „často“ znamená, že se zapojovali do téměř všech hodin denně (s výjimkou např. jedné hodiny) a že „občas“ znamená zapojování do alespoň 3 vyučovacích hodin denně. Celkem devět žáků odpovídalo, že se sami od sebe do výuky nezapojovali, což může souviset částečně i s otázkou č. 4, ve které žáci uváděli to, že se nemusí tolik zapojovat do hodin, jako pozitivum.

Graf 11: Zapojování se do výuky ze strany žáků

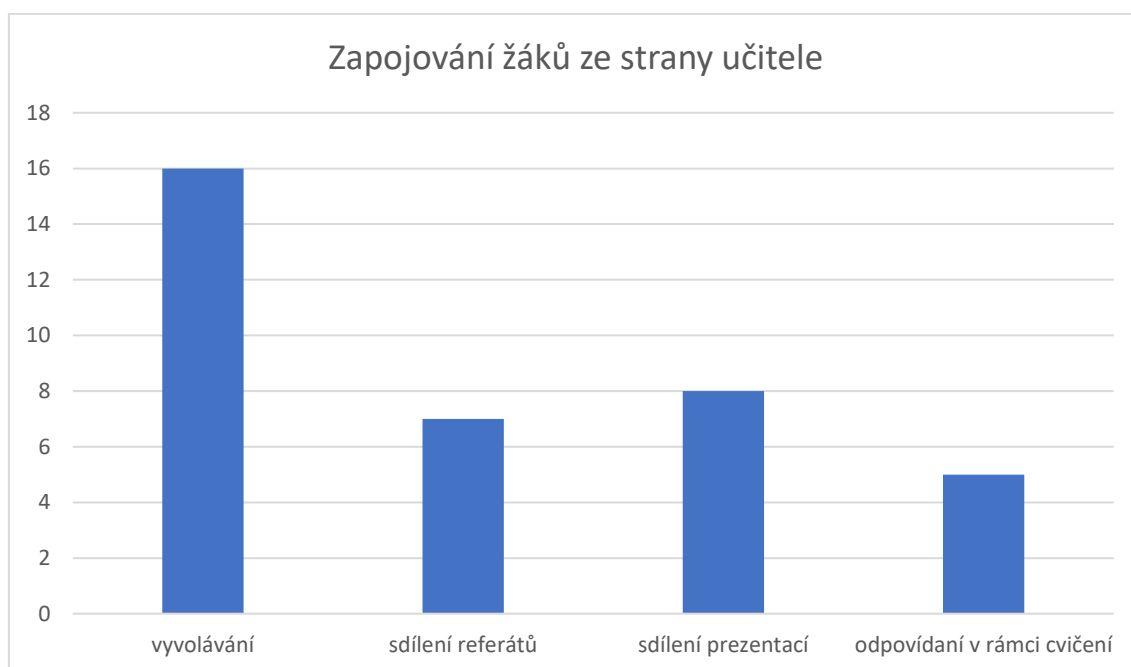


Otázka číslo 15 se naopak ptala, zda žáci byli zapojováni do výuky ze strany učitele, tzn. zda je např. pedagogové vyvolávali, vyžadovali po nich nějakou aktivitu apod. Na výběr měli žáci ze tří variant, a to: (spíše) ano – někdy (min. 1x v hodině) – ne (učitelé se mnou během hodin vůbec nekomunikovali). Většina žáků odpovídala, že učitelé je spíše zapojovali během hodin, druhou možnost zvolili čtyři žáci, mezi nimi i dva žáci se SVP. Poslední možnost nezaškrtl žádný žák. Tato otázka byla zvolena za účelem zjištění, jak žáci vnímají své zapojení do výuky ze strany učitele, za pozitivní je možné považovat právě to, že žádný z žáků neodpověděl, že nebyl vůbec zapojován, naopak za již méně pozitivní lze pokládat odpověď dvou žáků se SVP, kteří měli pocit, že do výuky byli zapojováni pouze někdy. Aktivita žáků během hodin je důležitá z hlediska udržení pozornosti, která je podmínkou pro zapamatování učiva, které během hodin žáci s učiteli probírají. Pokaždé je ale aktivita žáků omezená, snadno se rozptýlí jejich pozornost k jiným podnětům, zvláště, jsou-li v domácím prostředí, ve kterém nemají např. „dohled“ rodičů, kteří by mohli pozornost žáka usměrňovat. Je potřeba také vědět, že u žáků se SVP je, v závislosti na povaze jejich specifických potřeb, nutné např. kontrolovat porozumění zadání úkolu či porozumění textu, které by mohlo vést k problémům s pochopením dané látky apod. Tato kontrola porozumění současně ale vyžaduje od žáků nějakou aktivitu, alespoň minimální, když např. odpovídají učitelům na kontrolní otázky, kterými si pedagog ověří, jak žák danému úkolu či látce porozuměl. Během distanční výuky je tato možnost omezená více než při prezenční výuce, o to více by ale učitelé měli

myslet právě na žáky se SVP, pro které situace spojená s distančním vzděláváním není komfortní právě z hlediska toho, že jsou často „ponecháni“ bez podpory, která je pro ně velmi důležitá (např. u žáka s vadou řeči kontrola porozumění řečeného či přečteného, stejně tak i u žáka s dyslexií apod.).

Následující otázka navazovala na otázku předchozí. Otázka byla otevřená a úkolem žáků bylo uvést, jak byli do výuky učitelem zapojováni, tzn., zda je vyvolával, nechával jim dostatečný prostor pro sdílení apod. V průběhu této otázky se někteří žáci ptali, zda dané odpovědi, které chtěli napsat, mohou být považovány za relevantní. Následující graf shrnuje odpovědi:

Graf 12: Zapojování žáků do výuky ze strany učitele

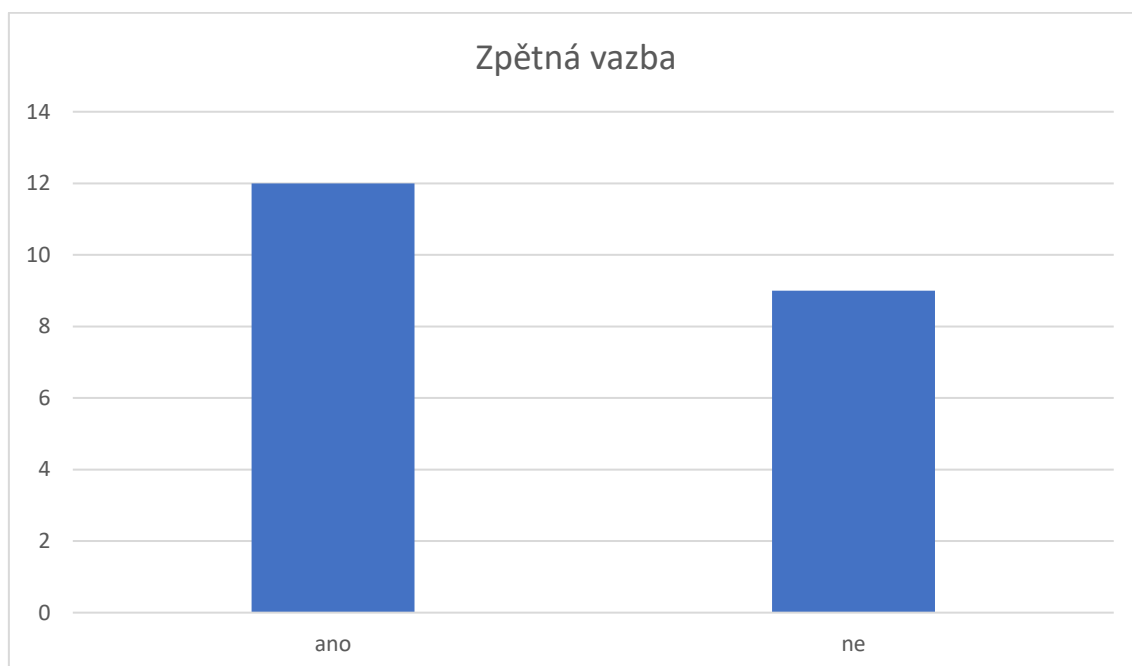


Většina žáků uvedla v rámci zapojování do výuky ze strany učitele jako prostředek vyvolávání, a tedy i následné odpovídání žáků na otázky pedagoga. Dále také uváděli sdílení referátů a prezentací (v grafu uvedeno zvlášť) a odpovídání na cvičení v učebnicích, pracovních listech či jiných materiálech připravených učiteli. Všichni žáci se SVP uvedli vyvolávání, Ž4* zmínil dále sdílení správných odpovědí na cvičení a Ž10* prezentování referátů. Vhodné by bylo do online výuky kromě tradičního vyvolávání či sdílení odpovědí zařadit i jiné způsoby zapojování žáků jako např. práce ve skupinách, ve kterých mohou mít žáci jednotlivé role, kdy každá z nich je nezbytná pro splnění úkolu, dále příprava pracovních listů nebo testových materiálů ze strany žáků (čímž učitel navíc

zjistí, co žáci v dané látce považují za důležité), možnost diskuse mezi žáky, sdílení názorů apod. Žáci za prostředky pro zapojování do výuky považovali zejm. vyvolávání a doptávání učitele, v současném vzdělávání je ale žádoucí, aby naopak učitel dal co největší prostor žákům, kteří jsou sami kreativní a nedoplňují pouze mechanicky y/i do cvičení apod. Ukázalo se tedy, že v distanční výuce je tento požadavek na zapojování žáků ze strany pedagogů pro učitele těžko naplnitelný oproti prezenční výuce, ve které má pedagog více možností. Je potřeba se tedy pro případ opětovného zavedení distančního vzdělávání zaměřit i na metody práce se žáky tak, aby vyvinuli co nejvíce aktivity.

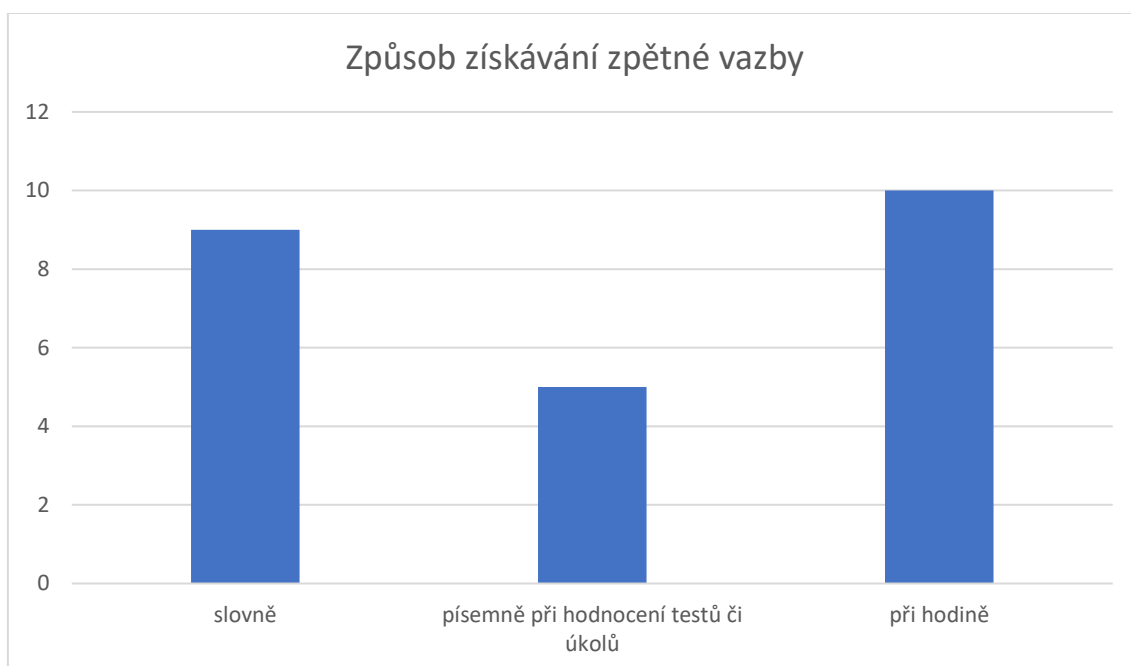
Následující dvě otázky (č. 17, 18) se zaměřovaly na získávání zpětné vazby, která je důležitá pro další vzdělávání žáků a jejich pokrok. Při distanční výuce se více než kdy jindy nabízí formativní hodnocení, které dává žákovi v průběhu vzdělávání zpětnou vazbu o tom, kde se v procesu porozumění nachází, co je vhodné zachovat, v čem pokračovat, ale zároveň také co zlepšit nebo změnit tak, aby bylo dosaženo cílů, které vytyčí na počátku samotný učitel. Takové hodnocení dává příležitost k zefektivnění vyučovacího procesu. Zpětná vazba je velmi důležitá pro všechny žáky, obzvláště pro ty se SVP, je tedy nutné, aby jim byla poskytována. Otázka číslo 17 se žáků ptala na to, zda tedy takovou zpětnou vazbu od učitelů dostávali. Graf č. 13 zachycuje jejich odpovědi:

Graf 13: Získávání zpětné vazby během distančního vzdělávání



Jak z grafu vyplývá, odpovědi byly téměř vyrovnané, dvanáct žáků zpětnou vazbu dostávalo, mezi nimi i všichni tři žáci se SVP, devět odpovědělo, že informace o průběhu jejich učení nezískávali. Následující otázka byla pro ty, kteří zpětnou vazbu dostávali, a zaměřovala se na to, jakým způsobem ji získávali, tzn., zda jim učitel dával informace o tom, jak si vedou, slovně, v průběhu hodin, při konzultacích, doučování apod.

Graf 14: Způsob získávání zpětné vazby



Většina žáků odpověděla, že získávala zpětnou vazbu při hodině, s tím může souviset i druhá nejčtenější odpověď – slovně. Dá se předpokládat, že učitelé, kteří hodnotili slovně, to současně dělali v hodinách např. při plnění úkolů a úloh. Tyto odpovědi pak uváděli i žáci se SVP, ti navíc ještě zmiňovali, že někteří učitelé jim poskytovali zpětnou vazbu písemně skrze hodnocení domácích úkolů nebo písemných prací/testů, kam kromě známky přidávali ještě slovní hodnocení jejich výkonu a připojovali rady, jakým směrem se mají žáci vydávat. Příkladem může být odpověď Ž4*:

- „Paní učitelka na češtinu mi občas napsala pod domácí úkol nebo test nějaký hodnocení navíc, kde psala co se mi povedlo a co musím zlepšit např. u psaní čárek ve větách nebo určování přísudků a podobně.“ (Ž4*)

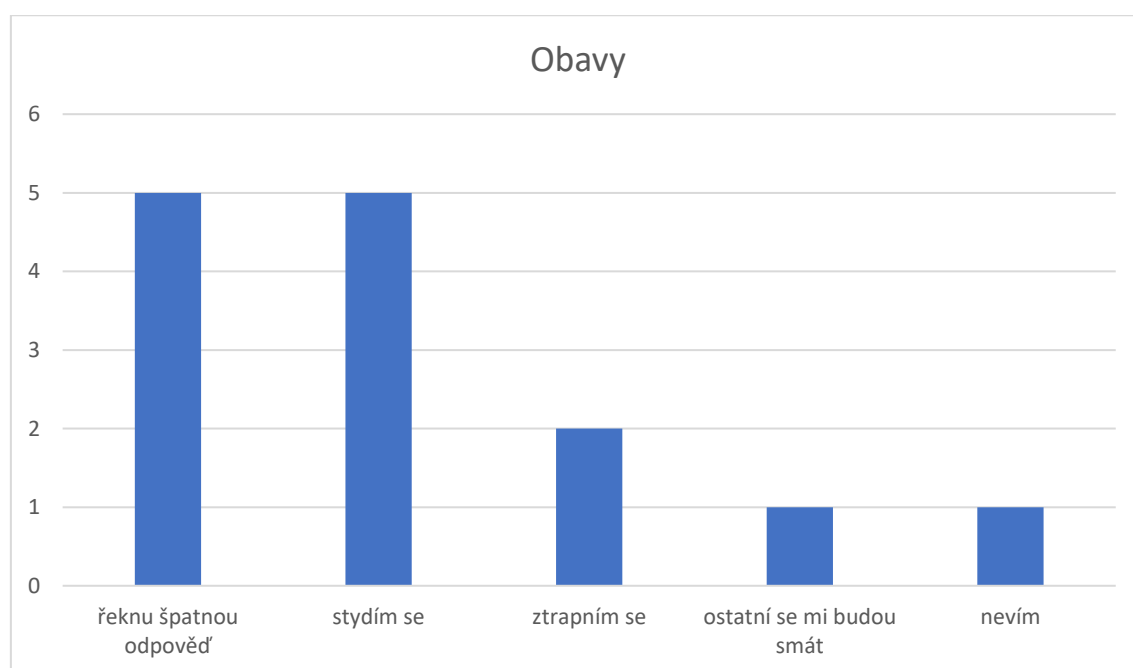
Z odpovědí žáků vyplývá, že se zpětná vazba od učitelů vyskytovala, i když ne všichni žáci měli ten pocit. V průběhu distanční výuky je zisk informací o procesu učení taktéž důležitý, je tedy potřeba pedagogy podporovat v tom, aby používali formativní hodnocení

ve výuce a šli např. i cestou hodnocení, jaké popisoval Ž4*, a sice zhodnocení práce žáků tak, že se ocení jeho silné stránky, zároveň se však upozorní na ty slabší následující radou, jak tyto stránky posílit. Zpětná vazba je důležitá i pro rodiče, kteří v distanční výuce byli zapojováni do vzdělávání svých dětí ještě více než v době prezenční výuky. I oni musí vědět, na co se při samostudiu zaměřit, co a jakým způsobem zlepšovat.

Další otázky byly zaměřeny na to, jak žáci vnímali atmosféru během online výuky, resp., zda učitelé byli schopní vytvořit pro žáky bezpečné prostředí, ve kterém se nemusí bát sdílet své názory, ale i odpovědi na otázky a řešení úkolů. Otázka číslo 19 se tedy žáků ptala, zda se během online hodin báli mluvit či ne. Otázka byla formulována takto, protože už jen to, zda se žáci báli nebo nebáli mluvit v online hodinách, leccos naznačuje o atmosféře. Je nutné brát v potaz konkrétní hodiny, resp. konkrétní učitele, kteří atmosféru v hodinách vytváří, dotazník bohužel nenabízí ale takový prostor pro to, aby bylo možné zjišťovat tak rozsáhlá data. Otázka tedy byla mířena spíše obecně, tak to bylo žákům i vysvětleno. Třetina žáků odpověděla, že se během online hodin mluvit bála, mezi nimi byl i jeden žák se SVP (Ž13*). Zbylí žáci nepocítovali obavy z mluvení v online hodinách.

Další otázka se ptala na to, co je důvodem zejm. toho, že se daní žáci během online hodin báli komunikovat, ale zároveň důvody zjišťovala i u zbylých 14 žáků, kteří obavy z mluvení neměli. Odpovědi na otázku, proč měli obavy z mluvení v online hodinách jsou znázorněny v grafu č. 15:

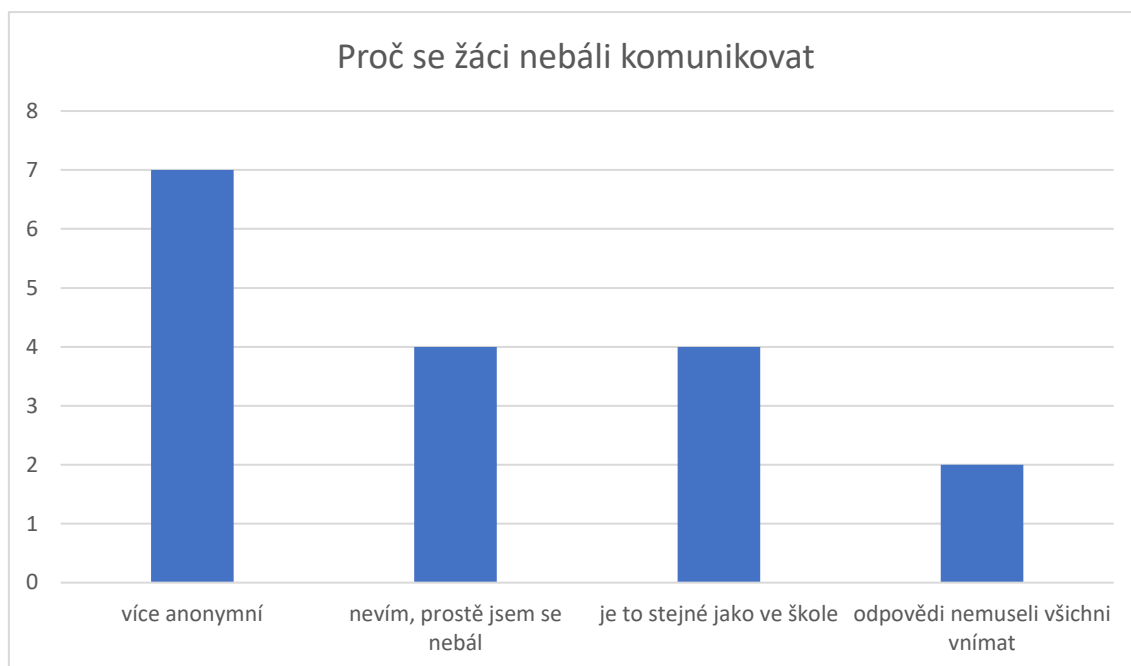
Graf 15: Důvody, proč se žáci báli komunikace v online hodinách



Nejvíce se žáci báli, že řeknou špatnou odpověď. To může naznačovat, jaké prostředí při hodinách daný učitel/é vytváří. Atmosféra by měla působit na žáky natolik bezpečně a důvěrně, že by se neměli bát dělat chyby a odpovídat špatně, protože právě toto jsou příležitosti k učení. Tuto odpověď napsalo pět žáků, kdyby se jednalo o jednoho žáka, mohli bychom soudit, že se jedná i o povahové vlastnosti, pět žáků ze sedmi, kteří uvedli, že se báli komunikovat v online hodinách, je však velké množství a učitelé, jejichž hodin se to týká, by měli zapracovat na vytváření bezpečnějšího prostředí, např. žáky nekárát za chybné odpovědi, ale naopak jim poskytnout příležitost dospět k odpovědím správným, což je proces, při kterém si žák mnohem lépe osvojí dané učivo. Mezi žáky, kteří uváděli tento důvod, byl i žák se SVP (Ž13*). Tento žák dále také uváděl, že se styděl a bál se, že se mu budou ostatní spolužáci smát. Zde je možné ale usuzovat, že tento problém nevyplývá pouze z distanční výuky, ale pramení již z povahy handicapu, který žák má (řečová vada). I přesto, že se tento problém netýká pouze distanční výuky, je potřeba brát v potaz, že ve třídě je takovýto žák a že bychom mu měli poskytovat takové příležitosti, které ho nebudou stresovat a zároveň bude mít prostor pro to mluvit. Při prezenční výuce je žák fyzicky přítomen, učitel i asistent pedagoga vidí, jak žák pracuje a nemusí ho vystavovat stresovým situacím, kterými může být např. delší řečový projev před spolužáky, hlasité čtení apod. V distanční výuce, obzvláště, pokud žáci nemají zapnuté kamery, je ale nutné, aby učitelé kontrolovali práci a porozumění žáků, tedy i žáka se SVP, což znamená, že žák je zcela přirozeně vystavován více stresovým situacím než běžně (pokud učitelé věnují tomuto žákovi pozornost). Je tedy důležité posilovat mj. i třídní klima tak, aby tento (ale i jiný) žák neměl problém vytvářet alespoň krátké řečové projevy před ostatními a aby ostatní spolužáci byli schopni chápat specifika řečového postižení, respektovali jej i žáka celkově jako osobnost. To je mj. jeden z klíčových principů inkluzivního vzdělávání i inkluze jako takové – bezvýhradné přijetí druhého, tedy respektování druhých. To se projevuje nejenom o přestávkách, ale i o hodinách. Posilování třídního klimatu se děje po celou dobu výchovně-vzdělávacího procesu a každý učitel se na něm podílí svým přístupem.

Následující graf znázorňuje naopak to, proč se žáci nebáli v online hodinách komunikovat:

Graf 16: Proč se žáci nebáli komunikovat v online výuce



Sedm žáků uvedlo, že odpovídání skrze online platformu je více anonymní a tím pádem mají méně strachu odpovídat nebo jakkoliv komunikovat. Na této škole nebyla povinnost mít zapnuté kamery, což zapříčiňovalo ještě větší anonymitu, než kdyby žáci kamery puštěné měli. Dva žáci uvedli, že se nebáli komunikovat proto, že neměli pocit, že by je někdo příliš poslouchal, resp. že nepřicházela žádná odezva od spolužáků, tudíž získali dojem, že nikdo jejich odpovědi nevnímá nebo neposlouchá.

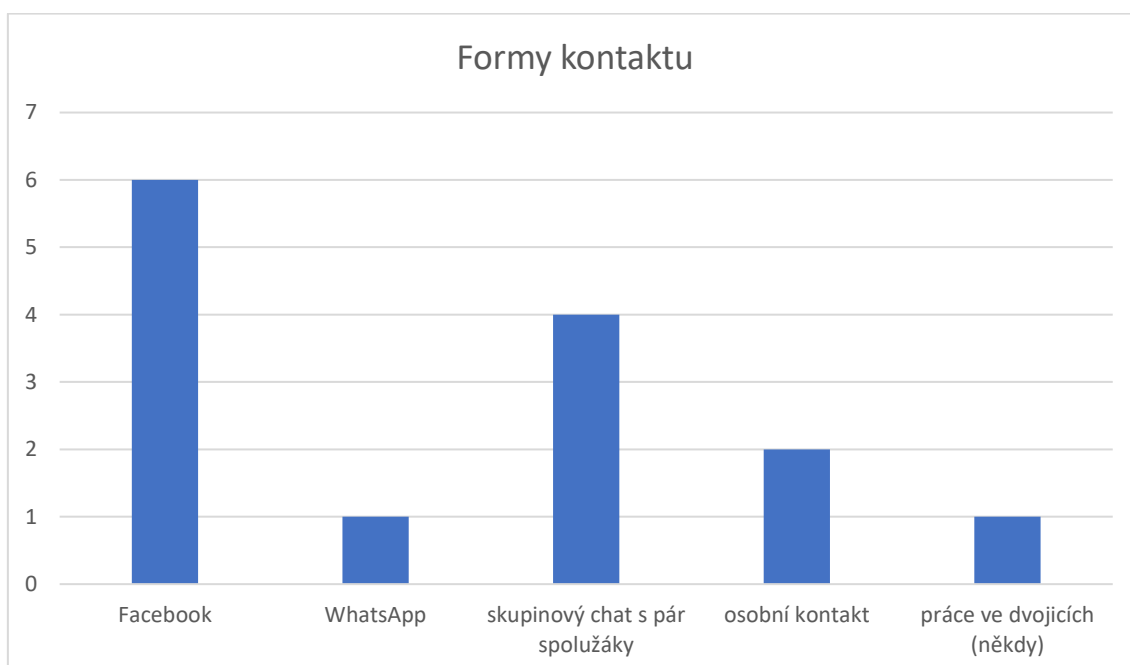
- „Podle mě spousta ani nevnímala, když někdo odpovídal nebo něco říkal. Pak jsem měl pocit, že se mi aspoň nikdo nesměje a když, tak o tom nevím, takže mi to bylo jedno.“ (Ž20)

Pozitivní klima se vytváří mj. i prostřednictvím toho, že žáci dostávají prostor pro sdílení svých názorů, ale i zážitků apod. I to je jeden z prostředků, které dávají žákům najevo, že se nemusí bát mluvit. Zde bohužel ale většina uváděla, že prostor pro sdílení svých názorů nedostávala (15 žáků, mezi nimi i všichni žáci se SVP). Samozřejmě je nutné položit si otázku, čím to bylo způsobeno, zda tím, že žáci ani takovéto příležitosti nevyžadovali anebo tím, že je učitelé neposkytovali. Pokud se jedná o druhou variantu, pak je na místě se ptát, co je toho důvodem. Učitelé v rozhovorech několikrát uváděli (viz kapitola č. 11.2.2), že pro sdílení či nějakou diskusi nebyl v online hodinách prostor. Příčinou byly za prvé zkrácené vyučovací hodiny (ze 45 min na 30 min) a také menší

dotace hodin během jednoho týdne. Toto mohou být nejčastější důvody k tomu, proč žáci v online výuce neměli možnost se více vyjádřit či diskutovat. V případě opětovného zavedení distanční výuky je tedy potřeba myslet i na tuto stránku a podporovat učitele v tom, aby měli možnost poskytovat svým žákům prostor pro sdílení názorů a zážitků, protože v době omezeného kontaktu je toto mnohem důležitější než kdy jindy. Při prezenční výuce si žáci takovéto informace vyměňují často během přestávek, odpoledních či obědových pauz apod., při distančním vzdělávání je potřeba si neustále připomínat to, že odpojením od online hodiny dochází obvykle i k odpojení jednotlivých žáků mezi sebou. Obzvláště je nutné toto vnímat ve chvíli, kdy učitelé nepracují s žáky ve skupinách či dvojicích, což učitelé zmiňovali jako velký problém při realizaci online výuky.

Poslední dvě otázky dotazníku se týkaly právě i kontaktu, a tedy i komunikace, žáků mezi sebou v době distanční výuky. Dle odpovědi na 22. otázku bylo ve větším kontaktu celkem osm žáků, což není ani polovina celkového počtu žáků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Poslední otázka zjišťovala, jak takový kontakt žáků probíhal, respektive prostřednictvím čeho spolu byli v kontaktu. Odpovědi znázorňuje následující graf:

Graf 17: Formy kontaktu mezi žáky



Nejvíce žáci uváděli sociální sítě či aplikace jako je WhatsApp. Souvisí s tím i to, že si někteří žáci vytvořili skupinový chat, ve kterém mezi sebou komunikovali. Pouze dva žáci se v době distančního vzdělávání setkávali osobně, jeden z nich uvedl, že jsou sousedi, a jen jeden žák zmínil občasnou práci ve dvojicích, ostatní toto nepovažovali za formu většího kontaktu s ostatními spolužáky. Ž13* a Ž4* v otázce číslo 22 odpověděli, že ve větším kontaktu s ostatními spolužáky nebyli, pouze jeden žák se SVP z dané třídy (Ž10*) uvedl, že byl v kontaktu s ostatními prostřednictvím Facebooku.

11.1.1 ZÁVĚR

V této kapitole bude shrnuto dotazníkové šetření z hlediska naplňování výše stanovených principů inkluzivního vzdělávání.

Většina žáků této třídy neměla problém s připojováním se do online hodin, které byly hlavním komunikačním prostředkem mezi učiteli a jejich třídami v době distančního vzdělávání. To žákům vyhovovalo i nevyhovovalo. Mezi pozitiva uváděli někteří (vč. žáka se SVP) i to, že nemuseli být v hodinách aktivní, což je ale jeden z požadavků úspěšného inkluzivního vzdělávání. Pokaždě žáci tedy považují právě toto za pozitivum, je nutné, aby učitelé do svých hodin zařazovali takové metody práce, které budou žáky bavit a budou tak chtít být aktivní. V průběhu distanční výuky jsou možnosti omezené, nicméně i tam je potřeba zařazovat různé styly výuky, aby nedocházelo k tomu, že žák nebude mít zájem se aktivně do výuky zapojovat.

Podpory principů aktivity a zároveň i spolupráce a komunikace se týkala zejm. otázka forem a metod práce se žáky. Již výše bylo zmíněno, že je potřeba žákům poskytovat příležitosti k tomu být aktivní a chtít být aktivní. Bohužel v době distanční výuky požadavky na aktivní účast žáků, ale i spolupráci či komunikaci mezi samotnými žáky, nebyly dle odpovědí žáků naplňovány. Pouze výjimečně žáci zmiňovali, že pracovali ve skupině. Nejčastějšími formami práce byl výklad, pořizování výpisků a doplňování cvičení či plnění úloh a úkolů, což se děje často pouze mechanicky, bez jakéhokoliv přesahu a zájmu žáků. Efektivnější by bylo volit takové metody práce, které budou vyžadovat právě aktivní účast žáků, a které budou zároveň i jedinečnosti a rozmanitosti žákovských skupin využívat.

O naplňování principu aktivní účasti žáků vypovídaly také otázky zaměřující se na zapojování žáků samotných a ze strany učitele. Žáci dle odpovědí zapojování sice byli,

nicméně spíše skrze jmenovité vyvolávání učitelem, odpovídání na otázky, kontrolu správnosti cvičení apod. Ačkoliv žáci tímto způsobem aktivní byli alespoň minimálně, bylo by vhodné, aby měli zájem na tom aktivně se zapojovat do výuky, ne pouze na základě jmenovitého vyvolání učitelem. Dva žáci se SVP navíc měli dojem, že do výuky byli ze strany učitele zapojováni pouze někdy. Téměř polovina dotazovaných žáků uváděla, že oni sami se do výuky dobrovolně nezapojovali.

Dotazníky se zaměřovaly i na naplňování principu podpory. K tomu směřovaly např. otázky číslo 8 až 13, které se zaměřovaly na podporu žáků ze strany asistenta pedagoga a učitele. Dle žáků asistent pedagoga podporu během online výuky, resp. distančního vzdělávání, téměř neposkytoval, ačkoliv se pravidelně připojoval do online hodin. Podpora probíhala spíše formou jednorázových odpovědí na otázky, ve dvou případech byl pak asistent pedagoga pověřen doučováním dvou žáků se SVP. Možnost doučování měli i žáci bez potřeby podpory, pouze jeden žák však této možnosti využil. Pozitivní je, že podpora ve formě doučování byla žákům nabídnuta a mohli ji kdykoliv během distančního vzdělávání využít. Méně pozitivní je pak ale fakt, že asistent pedagoga se téměř vůbec nezapojoval do výuky. Na jedné straně je asistent pedagoga doporučován k žákům, kteří jeho podporu potřebují (a nejenom tito žáci, ale i ostatní žáci a učitelé), proto, aby se jim této podpory skutečně dostávalo a aby to usnadnilo výchovně-vzdělávací proces. Na druhé straně je ale distanční výuka, která značně omezuje možnosti, jak asistenta pedagoga do přímé výuky zapojit. O tom více hovoří v rámci rozhovorů právě asistenti pedagoga (viz kapitola č.11.3.1). Je tedy důležité vymýšlet způsoby, jak asistenta pedagoga během distančního vzdělávání více zapojovat, a to např. prostřednictvím poskytování doučování nebo pomoci při plnění školních povinností jako jsou domácí úkoly apod. I tento způsob přímé podpory žáků by bylo možné během takového vzdělávání nastavit.

Dalším důležitým aspektem úspěšného inkluzivního vzdělávání je zisk zpětné vazby a jakási komunikace mezi žáky a učiteli, tzn. předávání informací o tom, jak si žák vede. Zde dotazníkové šetření odhalilo, že učitelé se snažili žákům dávat zpětnou vazbu, ale jen u pěti žáků docházelo k předávání rozsáhlejších informací o jejich procesu učení, pozitivní je, že takové zpětné vazby se dostávalo i žákům se SVP. Není nutné (a ani to není v silách učitelů) takové hodnocení poskytovat při každém úkolu, testu či jiných aktivitách, důležité ale je, aby učitel byl schopen zaznamenávat pokrok jednotlivých žáků

a byl jim schopen poskytnout adekvátní zpětnou vazbu ve chvíli, kdy ji žák může využít ve svůj prospěch.

Zásadní je také vytváření bezpečného a respektujícího prostředí, které třetina žáků vnímala jako nedostačující zejména z důvodu, že dojde k nějakému pokárání v důsledku chybné odpovědi. Všechny žáky, obzvláště pak ty se SVP, je potřeba respektovat, vnímat jejich rozmanitost a využívat ji jako pozitivum. To, že se žák bojí během hodin mluvit (a to i během online hodin, které někteří žáci vnímali jako více anonymní), vypovídá mj. i o přístupu učitele, který by se měl snažit bariéry, které vytváří tento strach, odstranit. O strachu z komunikace před ostatními hovořil i žák se SVP, který již zpočátku dotazníku zmiňoval menší aktivitu a komunikaci v distanční výuce jako pozitivum.

Mezi dalšími klíčovými principy inkluzivního vzdělávání byl zmiňován i princip naslouchání žákům, který se může během hodin projevat mj. i tím, že učitelé dávají dostatek prostoru pro to, aby žáci mohli sdílet a vyjádřit své názory, ale i nápady nebo zážitky. Zde bohužel dle žáků učitelé takový prostor neposkytovali, tudíž lze usuzovat, že názory žáků byly často ponechávány mimo a nebyla jim přisuzována důležitost. Negativní volbu zaškrtili i všichni žáci se SVP. Učitel během svých hodin musí dávat najevo, že ho žáci zajímají, a tedy i jejich názory by měly být brány na zřetel a žáci by se neměli bát tyto názory projevovat. Tím, že učitelé naslouchají svým žákům, dochází pak k tomu, že žáci mají větší důvěru v daného učitele a mají zájem se na něj obracet. Během distanční výuky byl častým problémem chybějící čas, který by mohl být využit právě ke sdílení nebo diskusi žáků. I přesto je ale důležité na takové věci nezapomínat a vyčlenit si alespoň pár minut týdně pro to, aby žáci mohli projevit své názory na dané problematiku. Zejm. pak v předmětech jako je občanská či rodinná výchova, zeměpis, dějepis či přírodopis se to přímo nabízí, nelze však vynechávat ani předměty jako je český jazyk, cizí jazyk, matematika, fyzika nebo chemie, které také zcela jistě nabízejí podněty k diskusím.

V neposlední řadě je potřeba zaměřit se na samotnou komunikaci, v tomto případě i mezi žáky samotnými. V době distanční výuky a karantén byl osobní kontakt poměrně omezený, současná doba však nabízí spoustu možností, jak se s ostatními spojit a komunikovat. Tyto možnosti také uváděli někteří žáci, bohužel ale z dotazníkového šetření vyplynulo, že téměř dvě třetiny žáků neudržovalo se spolužáky větší kontakt např. prostřednictvím sociálních sítí či mobilních telefonů. Podporovat komunikaci mezi žáky může i učitel, a to jak v rámci výuky, tak i mimo ni. V rámci výuky je vhodné organizovat

skupinové práce či práce ve dvojicích, ve kterých dochází k přirozené komunikaci a spolupráci mezi různými žáky. V době online výuky bylo nad skupinovou prací z velké části zanevřeno, jak mj. vyplývá z rozhovorů s pedagogy, nicméně by bylo vhodné, aby tento způsob práce našel své uplatnění právě i při online vyučování. Mimo výuku pak může být komunikace mezi žáky podpořena např. zpracováváním úkolů ve skupinách, dvojicích, vytvářením projektů apod. V obou případech je vhodné vytvářet skupiny tak, aby byly různorodé a aby každý žák v dané skupině měl šanci na úspěch a šanci upotřebit své silné stránky, zejm. pak u žáků se SVP (a obzvláště těch, kteří se i hůře zapojují mezi své vrstevníky) je poskytnutí této příležitosti velmi důležité jak z hlediska sebehodnocení, tak i z hlediska vnímání druhými.

Z odpovědí žáků tedy vyplývá, že v době distanční výuky principy inkluzivního vzdělávání dodržovány z větší části nebyly. Pouze v některých případech (např. snaha o zpětnou vazbu ze strany učitelů, poskytování podpory prostřednictvím doučování) bylo zaznamenáno určité úsilí o naplňování alespoň části některých výše zmíněných klíčových principů. Bohužel ale principy jako podpora jedinečnosti žáků, podpora komunikace a spolupráce, aktivity nebo naslouchání nebyly dle žáků naplňovány v podstatě vůbec.

11.2 PEDAGOGOVÉ – ROZHOVORY

V následujících třech podkapitolách budou po okruzích analyzovány výsledky rozhovorů s pedagogy.

11.2.1 OKRUH A – DISTANČNÍ VÝUKA

Okruh A se skládal z celkem 6 otázek a zjišťoval, jak učitelé vnímali distanční výuku a zda se žáci připojovali do online hodin. V době distanční výuky totiž narostly potřeby nejenom žáků se SVP, ale také potřeby žáků, kteří v době prezenční výuky nevyžadovali takový individuální přístup jako nyní. I proto je vhodné zaměřit se i na ty žáky, kteří byli znevýhodněni jiným způsobem, a to např. v rámci socio-ekonomického statusu rodiny apod. Právě na to poukazoval tento okruh. Současně ale zjišťoval, jak učitelé zajišťovali online výuku, tedy jak byli schopni modifikovat výuku potřebám žákům a zejm., zda uplatňovali např. aktivizaci žáků, aby mohl být naplňován jeden z klíčových principů úspěšného inkluzivního vzdělávání.

Odpovědi na to, zda distanční výuka byla pro samotné učitele náročná, byly v podstatě jednoznačné. Všech deset pedagogů uvádělo, že distanční výuka byla těžká a náročná zejm. proto, že na ni nikdo nebyl připraven, což způsobovalo u některých učitelů i frustraci. Mezi hlavními důvody (zejm. u starších učitelů) patřily chybějící zkušenosti s technikou, resp. s realizací online hodin, se sdílením dokumentů, prezentací, rozdělováním do skupin apod. Někteří učitelé současně ale vypověděli, že v průběhu zavádění distanční výuky pořádala paní ředitelka zejm. pro starší učitele (anebo ty, kteří si po technické stránce nedovedli moc poradit) jakýsi „rychlou kurz“, ve kterém bylo pedagogickým pracovníkům vysvětleno, jak se připojit do online hodin, jak do těchto hodin případně vpouštět žáky, jak zjistit seznam připojených či jak sdílet různé prezentace nebo jiné materiály.

Největším problémem pro učitele v době distančního vzdělávání byl podle odpovědí ale chybějící kontakt nejenom se žáky, ale i s ostatními kolegy. Vypovídá o tom např. výpověď P1:

- *„Člověk a obzvlášť učitel potřebuje kontakt s těmi dětmi, potřebujete vidět, jak se tváří, jestli tomu rozumí, nerozumí, jestli se nudí nebo ne. Takhle jsme nevěděli nic. Navíc nebylo povinné mít zaplé kamery a když je něco nepovinné, tak to znamená, že to 90 % žáků nebude dělat, v závěru jsem tedy měla zaplout kameru já a obvykle tak 2-3 žáci, byly ale i třídy, kde neměl kameru zaplout nikdo.“ (P1)*

Jak je vidět z výpovědi P1, neuspokojivě hodnocené bylo v rámci kontaktu právě i to, že učitelé nedostávali zpětnou vazbu žáků ve smyslu jejich reakcí (zejm. neverbálních), které učitelům častokrát napovídají, jak žák danému učivu rozumí, jak chápe to, co pedagog říká, jak moc ho daná činnost baví či naopak nebaví apod. Tyto projevy jsou pro učitele důležité právě proto, aby dokázali výuku přizpůsobovat potřebám jednotlivých žáků, dává jim to možnost reagovat na to, co vidí. Zejm. u žáků se SVP je pak tento aspekt zásadní. Někteří učitelé uváděli problémy např. u žáků s ADHD, u kterých se při výuce řídí právě projevy, na základě kterých modifikují výuku či jednotlivé činnosti tak, aby výchovně-vzdělávací proces byl efektivní i pro tohoto žáka. V případě, že žáci nemusí mít zapnuté kamery, jak uváděl P1, a mohou mít vypnuté mikrofony, vyvstává zásadní problém ve smyslu, že učitelé nemají na co reagovat, protože nic nepozorují. Nicméně i přesto, na základě znalosti jednotlivých žáků, vědí, že za počítačem či jiným technickým

vybavením, sedí žák, který se v daný moment nemusí vůbec zajímat o úkol, který učitel zadal, ale o něco úplně jiného, protože v domácím prostředí se nachází velké množství rušivých či rozptylujících vlivů, na které daní žáci reagují. Učitelé bohužel ale v době distanční výuky neměli příliš velké možnosti, jak takovým případům zabránit, není tedy divu, že toto je jeden z hlavních důvodů, který zapříčil, že distanční výuka byla pro učitele velmi náročná. Zmiňovali kromě kontaktu se žáky i kontakt s kolegy, který je v této profesi velmi důležitý. Vystihuje to např. P9:

- „...neměli jste moc kontaktu s ostatními učitelama, což potřebujete, musíte se bavit o těch žácích, třídách.“ (P9)

Dalším problémem v době distančního vzdělávání bylo také to, že žáci nekomunikovali, což zmiňovala velká část pedagogů. Ti vypovídali, že žáci často byli přihlášení, ale oni sami měli pocit, jako by tam byli právě jen formálně, aby byli na seznamu připojených, nicméně vůbec nekomunikovali, ani po jmenovitém vyvolávání.

- „Žáci se mnou nekomunikovali, takže jsem si hodiny často tak jako vykládala pro sebe, mohla jsem se ptát, jak jsem chtěla, nikdo na mě nereagoval, neodpovídal, a to pak už ztrácíte zájem i vy, prostě se vám nechce, když to nemá smysl. V prezenční hodině máte větší páky, tady je prostě nedonutíte, ať děláte, co děláte.“ (P7)
- „...část s vámi vůbec nekomunikuje, část sice ano, ale jsou to jedni a ti samí a vy potřebujete, aby spolupracoval i zbytek třídy a nespoléhal na to, že to řekne někdo z těch aktivních.“ (P8)

Jak zmiňuje P7, nulová komunikace ze strany některých žáků vedla u některých učitelů až ke ztrátě zájmu a jisté apatii či frustraci. Můžeme tedy usuzovat, že pro učitele byla distanční výuka náročná i právě z psychického hlediska, protože mluvit do ikon, aniž by byl nějaký větší ohlas, je náročné a vyčerpávající. Často učitelé zmiňovali to, co P8, a sice, že někteří komunikovali, ale obvykle to byli jedni a ti samí žáci. Nelze ale samozřejmě usuzovat, že to takto chodilo ve všech případech, dle učitelů záleželo i na složení tříd, v některých se pracovalo lépe, v některých hůře. Dalším zásadním problémem dle učitelů bylo také to, že některé předměty měly v době distanční výuky menší počet hodin a že výuka namísto 45 minut trvala pouze 30 minut. Zejm. to

pedagogové hodnotili jako nedostatečné a také tím někteří odůvodňovali, proč v hodinách nebylo možné více aktivizovat studenty např. prostřednictvím skupinové práce. Zkrácená výuka samozřejmě měla v době distanční výuky své opodstatnění, žáci i učitelé trávili spoustu času u počítačů či jiné techniky, což si vybíralo daň i v rámci pozornosti, u které byla snaha více ji udržet prostřednictvím takto zkráceného vyučování, nicméně z hlediska práce to bylo nevyhovující. Je možné, že kdyby učitelé měli delší hodiny, bylo by reálnější uplatňovat i individuální přístup např. prostřednictvím samostatné práce s žáky se SVP v samostatných skupinách vedených asistentem pedagoga apod.

Pro P8 byla distanční výuka náročnější než prezenční, současně ale uváděl, že distanční výuka přinesla nové zkušenosti a nové věci, které se v průběhu její realizace objevily a které mohou přenášet i do výuky prezenční (např. využívání různých aplikací). Tomu přitakává i P3, který nadále zmiňuje i výhodu v tom, že je možné tímto způsobem zajistit výuku dlouhodobě nemocným žákům, kteří se mohou připojovat z domova do výuky stejným způsobem jako v době realizace rotační výuky.

- *„Když máte třeba dlouhodobě nemocného žáka ve třídě, co se nemůže účastnit hodin, tak je to pozitivní zkušenost, víme, že se jde připojit, že jde toho žáka alespoň minimálně zapojit, že se může vidět aspoň takhle se spolužáky. Taky se objevilo spoustu nových možností, aplikací, který využívám i teď v prezenční výuce“ (P3)*

Předchozí otázka navádí k otázce další, a sice jak výuka nejčastěji probíhala. V rámci inkluzivního přístupu škol a prolínání inkluze do vyučování je důležité, aby žáci byli aktivizováni, aby měli možnost být aktivní, účastnit se výuky více než pouhým posloucháním a pořizováním výpisků apod. Do výuky musí být přitom zapojováni všichni žáci, včetně těch, kteří mají speciální potřeby. Současně je ve výuce žádoucí, aby byly střídány činnosti různé povahy vč. zařazování skupinové práce, ve které žáci mohou rozvíjet komunikační dovednosti a spolupráci, každý žák může něčím přispívat a může uplatňovat své silné stránky. Bohužel převážná většina (8 z 10 pedagogů) uváděla jako nejčastější praxi realizaci frontální výuky, při které pedagogové prováděli výklad (např. s oporou sdílené prezentace), žáci si z něj pořizovali výpisky a následně probíhalo procvičování učiva prostřednictvím učebnic, pracovních sešitů či různých doplňovacích cvičení v prezentacích učitelů, v rámci kterých žáci sdělovali (často bez zápisu)

řešení. Jako důvod pro realizaci frontální výuky nejčastěji uváděli právě zkrácené hodiny, ve kterých potřebovali stihnout větší množství učiva, a také nemožnost uskutečňovat zajímavější formy práce skrze online výuku. Toto uváděli zejm. starší učitelé, kteří měli problémy s technikou.

- *„Nebudu lhát, prostě frontální. Potřebovali jsme toho stihnout co nejvíc, protože to je profilový předmět a nemohli jsme se zdržovat tím, že budeme jakou dobu vytvářet skupiny, ani nevím, jestli by to bylo technicky vůbec proveditelný. Takže prostě výklad, vysvětlení, kontrolní otázky, procvičování. To jsem teda samozřejmě žáky vyvolávala, ale asi takto prostě probíhala výuka.“ (P1)*
- *„Prostě jsem vykládala, udělala nebo jsem si stáhla nějaké prezentace k tématu, ukázala to žákům, doplňovali jsme cvičení, pracovali s učebnicí. Pak dostávali úkoly, trochu delší než normálně, protože se toho v hodině tolik nestihlo, tak aby se to dohnalo a aby si to procvičili.“ (P4)*

Někteří učitelé si byli vědomi toho, že při hodinách by měla probíhat větší aktivizace žáků, kteří by se měli se zájmem do hodin zapojovat a také věděli, že to není možné v rámci frontální výuky, která je pro žáky nudná i v prezenčním vyučování. Snažili se tedy měnit činnosti tak, aby žáci mohli být více zapojeni. Využívali k tomu různé aplikace, webové stránky nebo přímo možnost rozdělování do skupin v Zoomu. Nejčastěji učitelé zmiňovali práci s Padletem, Jamboardem či Mentimeterem, ale také mluvili o webových stránkách pro tvorbu myšlenkových map.

- *„Ona je spousta možností, propojování do skupin, využívání webovek pro tvorbu myšlenkových map, pro vytváření soutěží, využívání Padletu a podobně, za což jsem moc ráda, využívala jsem to hodně.“ (P6)*

Také dále učitelé uváděli, že v hodinách organizovali různé soutěže či hádanky a snažili se o vizualizaci a vyhledávání a následné pouštění různých videí, která se týkala dané látky. P8 současně uváděl, že se v rámci svého předmětu (zeměpis) snažil i o využívání internetu nebo např. Google maps či mapy.cz:

- *„Já se snažil, aby v těch hodinách byla i aktivita ze strany těch dětí, jako ne třeba odpovídání, ale prostě aby něco dělaly, vykázaly nějakou práci. Tak jsem se snažil třeba pracovat s Jamboardem, ve kterým pracovali v rámci skupin a tak. I*

jsem třeba využíval internet a tak, mám zeměpis, tak tam to šlo, třeba na Google maps, mapy.cz, to bylo fajn, aspoň se s tím naučili, protože to budou využívat, těžko si dneska už otevře atlas a pojedje podle něho. I ty tištěné mapy jsou už trošku na druhý koleji, takže to si myslím, že to bylo fajn. Využíval jsem i videa, k tomu jsem dělal třeba různé otázky, soutěže nebo tak. Já to bral víc zábavně, přece jenom ten zeměpis je takový... jak bych to řekl... prostě ne profilový jako čeština, matika, nepotřebují to k přijímačkám tolik, takže jsem si mohl víc dovolit zkoušet takový věci.“ (P8)

Princip aktivní účasti žáků je zásadní právě proto, aby žáci byli schopni udržet pozornost a zaměřit ji k určité činnosti, což je pak důležité i pro zapamatování učiva. Navíc každý žák má právo na to, aby se aktivně účastnil výuky, a tím tedy i souvisejícího školního života, který zahrnuje právě i participaci a komunikaci s vrstevníky. To, že žák, zejm. žák se SVP, bude aktivně zapojován, je cesta k tomu, aby získal pocit důležitosti a důvěry v jeho schopnosti. Proto by při výběru činností nemělo být zapomínáno právě i na to, jak by bylo možné uplatnit silní stránky žáka tak, aby měl možnost vyrovnat se svým intaktním spolužákům. V tomto ohledu tedy není možné výuku cílit pouze frontálně, ale je potřeba zařazovat jiné aktivity, které budou dávat všem žákům příležitosti. Distanční výuka spoustu aktivit, které byly pro žáky se SVP vhodné (v závislosti na druhu podpory), vyřadila a učitelé se tak museli zamýšlet nad jinými způsoby. Jak ale z rozhovorů s učiteli vyplývá, velká část z nich uplatňovala při svých hodinách pouze frontální výuku doplněnou o procvičování učiva v učebnicích, pracovních listech či jiných materiálech a zadávala žákům samostatnou práci po výuce, která nicméně obvykle skýtala opět jen mechanické doplňování výsledků k úkolům v závislosti na povaze předmětu a látce. Jako vhodné se jeví zařazovat do online výuky právě skupinovou práci, kterou Zoom nabízí a kde je možnost dělení do skupin náhodně anebo učitel může žáky dělit žáky do skupin dle předem daných kritérií, kde může využívat např. vydělení samostatné skupiny žáků se SVP anebo naopak může tyto žáky cíleně rozdělit do skupin dle svých schopností a možností tak, aby měl možnost se ve skupině uplatnit. Vhodné je také ve skupinách určovat role, aby každý žák byl skutečně aktivní a „nesvezl“ se pouze s ostatními, kteří pracují, tedy aby i žák se SVP se musel do činnosti zapojit. Dále se jeví jako vhodné i např. využívání Padletu či Jamboardu, které podporují spolupráci mezi žáky, navíc učitel zde má možnosti měnit povahu práce prostřednictvím volby, kdy žáci mohou do

vytvořených „dokumentů“ zasahovat či mají omezený přístup. Padlet navíc umožňuje i sdílení různých souborů, obrázků, ale i videí či odkazů, žáci tak vidí vše na jednom místě a stává se to přehledné, což ocení mj. právě i žáci se SVP, u nichž je vhodné využívat i strukturalizaci činností. Jamboard umožňuje také sdílení jako Padlet, také nabízí i nástroje pro kreslení, psaní apod., což je vhodné využít i pro ukázání postupů apod., tedy pro žáky se SVP je to pak názornější, když k řečenému mají i obrazový doprovod. Multisenzoriální přístup je při vzdělávání žáků se SVP velmi důležitý (i pro intaktní žáky je ale výhodný a pomáhá při vzdělávání), proto je vhodné tyto aplikace využívat zejm. při online výuce, ve které se jejich využití přímo nabízí, protože i žáci, kteří jsou u svých zařízení, mohou do těchto „tabulí“ zasahovat a podílet se tak na vytváření obsahu, což je žádoucí mj. i pro aktivitu.

Poslední, co tento okruh zjišťoval, bylo právě to, zda se žáci do výuky připojovali a jak byla případně zajišťována výuka u těch, kteří se nepřipojovali, i pro ty je totiž potřeba zajistit následně individuální přístup a podporu. Většina učitelů uváděla, že se žáci do hodin připojovali. Samozřejmě se objevovaly absence, které nicméně byly zapříčiněny např. onemocněním, ale i např. tím, že si více sourozenců v rámci hodiny muselo půjčovat technická vybavení. P3 uváděl, že se žáci připojovali i na základě zpřísnění podmínek, které nařizovaly, že žáci jsou povinni se připojovat i v distanční výuce a že musí plnit povinnou školní docházku tak, jak škola nařizuje. To navíc byla i jakási páka pro učitele a vedení škol. Tři učitelé nicméně uvedli, že měli problém s připojováním žáka, kde problém ale byl na straně spíše rodinného zázemí, které bylo nedostatečné. Socio-ekonomický status rodiny nedovoloval, aby žák měl k dispozici pro online výuku technické zařízení, navíc někteří učitelé uváděli, že u rodičů neměla škola důležité postavení, což se pak odrazilo zejm. v době distanční výuky. Podpora takového žáka probíhala prostřednictvím předávání domácích úkolů a materiálů ke studiu, u těch, kteří měli možnost připojení, formou e-mailů rodičů i žáků, prostřednictvím Bakalářů nebo např. skrze Google Classroom (P8). U žáka, který se nepřipojoval zpočátku vůbec (než mu byl zapůjčenou školou tablet), bylo po dlouhém nucení ke spolupráci zařízení předávání úkolů apod. jednou týdně před školou, kdy si maminka pro tyto materiály přišla a současně odevzdala ke kontrole to, co žák v předchozí týden dělal. Překvapivé však bylo, že nikdo z učitelů nezmínil, že by pro daného žáka nabízel např. doučování právě v době, kdy neměl možnost se připojovat a byl tak oddělen od výuky. Pro žáka tato situace byla složitá i v tom, že nebyl v kontaktu se spolužáky, což prohlubovalo ještě větší

sociální propast, než která v době distanční výuky byla zcela automatickou pro ostatní. Vhodné by u takovýmto způsobem znevýhodněného žáka bylo nastavit pravidelné setkávání s některými učiteli či asistenty, kteří by mohli žákovi poskytnout doučování či individuální konzultace. Situace kolem covidu-19, zejm. v počátcích, nebyla snadná, a tak i takovéto osobní setkávání se může jevit jako mnohem složitější, což bezpochyby bylo, nicméně i přesto je důležité myslet právě na daného žáka, který neměl možnost vzdělávat se tak, jako ostatní spolužáci a v ten moment se tedy (i když neoficiálně) zařadil mezi žáky, kteří mají nějakou potřebu podpory, ačkoliv to nebylo z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění, ale z důvodu znevýhodnění sociálního. V rámci osobních konzultací a doučování by tak současně mohlo být žákovi poskytnuto více podpory, komunikace a současně i aktivity, která by směřovala ke zlepšování výkonů.

11.2.2 OKRUH B – ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

Tato část dotazníku, skýtající celkem 11 otázek, se zaměřovala již na přímou podporu žáků se SVP v době distanční výuky, tedy na uplatňování individuálního přístupu a na vyrovnávání podmínek těchto žáků.

Všichni dotazovaní měli v době distanční výuky ve svých třídách žáky se SVP, nejčastěji se jednalo o žáky se specifickými poruchami učení (zejm. dyslexie a dysgrafie), ale i např. o žáky s vadou řeči, ADHD, lehkým mentálním postižením nebo Aspergerovým syndromem. Někteří učitelé hodnotili přítomnost žáků s různou potřebou podpory za náročnou s minimálními možnostmi pro vyrovnávání podmínek a pro pomoc těmto žákům. Vystihuje to např. P8 a P10:

- *„Z větší části jsou to poruchy učení, to je celkově na škole asi největší podíl, napříč prvním i druhým stupněm, to je takový nejčastější u nás. Pak to tehdy byla ještě slečna s mentálním postižením, ti se pak odstěhovali další rok, ale ten jeden jsem ji měl, co jsme byli v onlinu. A pak mi vlastně do šestky ten následující rok přišel chlapec s Aspergerovým syndromem, to bylo náročný, tam jsme museli všichni hodně komunikovat s tou jeho třídní učitelkou z prvního stupně, ta ho znala, tak nám dávala různě rady, co na něj funguje, nefunguje a tak, byli jsme v kontaktu se speciální pedagožkou, pedagogicko-psychologickou poradnou a tak. To bylo těžký tehdy, jak jsme ho neznali, byl to přechod na druhý stupeň, tak*

to tam chvílema vázlo. Ale pak se to postupně usadilo. Kdyby nepřišel do toho onlinu, tak to bylo asi taky jiný.“ (P8)

- *„Měla a nebyla jsem z toho nadšená ani v běžný výuce ve škole natož takhle na dálku, protože to se prostě nedalo. Pamatuju si zcela zřetelně, ten kluk teda už minulý rok vyšel devítku, tak ten byl mentálně postižený, a to byl masakr. Ta ruština pro něj byl druhý jazyk, což byl nesmysl, když pořádně nezvládal ani první cizí jazyk. Tak to bylo náročný, tam jsme se prali dost a já pak už i rezignovala.“ (P10)*

Zcela se nabízela otázka, jak byly zajišťovány právě rovné příležitosti a podmínky pro žáky se SVP v době distanční výuky a zda to bylo pro pedagogy těžké. Učitelé uváděli, že toto zajistit bylo pro ně velmi náročné, protože v online výuce neviděli příliš možností, jak individuální přístup naplňovat ve stejné míře jako v prezenční výuce, při které jsou se žákem v kontaktu, a navíc mají v některých případech ve třídách asistenty pedagoga, tzn. i větší podporu z jejich strany, kdy tedy mohou individuálně pracovat chvílemi s daným žákem/žáky anebo naopak pracovat se zbytkem třídy. Příkladem toho, jak pro učitele bylo těžké zajišťovat rovné podmínky pro žáky se SVP, může být výpověď P9:

- *„U někoho to šlo snáz, u někoho hůř. U těch poruch učení jsem to tolik neřešila, tam nebylo moc co. A u toho kluka s ADHD tam bylo to zajištění těžší, to neříkám, že ne. On potřebuje pozornost a potřebuje, aby ho někdo usměrňoval, aby se soustředil, aby měl co dělat, protože jinak kouká, kde co lítá, nevnímá vás, nereaguje na vás, ruší tu hodinu, protože pak třeba i bouchá do lavice, zpívá si nebo tak. Jenomže v tý distanční nic nerušil, člověk na to, že tam je i často zapomněl, respektive nezapomněl, ale nějak neměl motivaci tu výuku nějak přizpůsobovat, když to řeknu hodně hloupě. Prostě když máte ve výuce někoho, kdo vám ji narušuje, tak s tím něco dělat musíte, protože to ruší i vás, ale takhle, když ho neslyšíte, nevidíte, je to jiný. Ale je to špatně, protože potřebuje to, aby se mu to přizpůsobilo, si z těch hodin nemohl zas tolik pak odnášet. Takže já se snažila, abych se ho třeba víc ptala pak, jestli to pochopil nebo jestli mi řekne nějaký příklad nebo tak, ale nejde to pořád, máte tam dalších 20 a více žáků.“ (P9)*

- *„Bylo, v hodině prostě máte možnost dát ostatním práci a s tímto žákem pak pracovat individuálně, tady to ale nešlo, rušili bychom ostatní. Takže přímo při té výuce to bylo horší, ale člověk se to snaží vykompenzovat samozřejmě materiály, zkracovat cvičení a tak.“ (P2)*

Učitelé v závislosti na potřebách žáků uváděli různé způsoby, kterými se snažili zajišťovat rovné podmínky a současně i individuální přístup k žákům se SVP, který ale bylo velmi těžké zajistit právě proto, že učitelé neměli při online výuce možnost s žáky pracovat alespoň chvílemi samostatně tak, jak to dělají při běžné prezenční výuce. Často byla zmiňována úprava či zkracování materiálů, úkolů, úloh či zadání, vč. zkracování textů nebo cvičení, ale také např. v rámci diktátů psaní každé druhé věty, to ale daný pedagog zmiňoval jako běžné i při prezenční výuce. V rámci úpravy textů pak např. u žáka s ADHD nebo žáka s vadou řeči učitelé zmiňovali zjednodušování a nahrazování cizích či abstraktních slov slovy známými, popř. docházelo k vysvětlení daného výrazu tak, aby jej žák měl možnost pochopit. Tento způsob je vhodný i při prezenční výuce, při distanční výuce je to jeden z těch jednodušších způsobů, jak zajistit pro žáky se SVP rovnější podmínky pro vzdělávání. V závislosti na specifických potřebách je tedy vhodné texty zkracovat či právě zjednodušovat tak, aby žáci měli možnost text pochopit, rozumět mu, a hlavně jej interpretovat a analyzovat. Pro žáky se současně snažili uzpůsobovat výuku tak, aby si nemuseli dělat dlouhé zápisy (což může být pro některé žáky náročné (např. žáci se specifickými poruchami učení)) nebo aby měli případně alespoň možnost si zápis udělat později ve svém volném čase nebo si jej vytisknout, popř. v delším textu podtrhat či jinak vyznačit důležité informace, což bylo zajišťováno např. sdílením materiálů či prezentací učitelů.

Dále byl často uváděn i multisenzorický přístup, zejm. uplatňování vizualizace, tedy zařazování různých obrazových materiálů do výuky, které jsou vhodné i při delších výkladech. V rámci tohoto přístupu lze využívat i různých videí, která jsou pro žáky atraktivní. Zde ale může nastat problém s porozuměním, učitel totiž obsah videa může těžko ovlivnit, a pokud se jej rozhodne do výuky zařadit, je potřeba v případě výskytu neznámých či abstraktních slov dané žáky s těmito termíny předem seznámit. Souvisí s tím částečně i využívání názornosti při výuce, což zmiňoval např. P8 při práci se žákem s lehkým mentálním postižením.

Často pedagogové uváděli také kontrolu porozumění, kdy se jednotlivých žáků (zejm. se SVP, např. žáka s ADHD, lehkým mentálním postižením či vadou řeči) ptali, zda dané věci rozumí, jak jí rozumí, nechávali si parafrázovat úlohy či zadání apod. Díky této kontrole porozumění pak docházelo i k tomu, že upoutali pozornost žáků (což např. u žáka s ADHD bylo velmi důležité) a současně zařídili jejich alespoň minimální aktivitu. Probíhala tak podpora práce žáků, protože ve chvíli, kdy věděli, co mají dělat, mohli pracovat. Vzhledem k tomu, že učitelé žáky při distanční výuce obvykle ani neviděli, nemohli reagovat např. na zmatené nebo jiné pohledy a projevy žáků, které by mohly naznačit, že nerozumí zadání nebo textu. V distanční výuce je tedy nutné poskytovat podporu i skrze takovouto kontrolu porozumění, kdy je žák vtáhnut zpět do výuky.

U žáka s vadou řeči učitelé uváděli i snahu nevyvolávat žáka pro dlouhé řečové projevy, v případě doptávání se snažili volit takové otázky, na které lze snadno odpovědět, aby bylo možné vyhnout se řečové zátěži a tím i stresové situaci pro daného žáka. P2 zmiňoval i případné využití chatu např. pro kontrolu porozumění apod., kam žák mohl svou odpověď napsat. Vada řeči, v závislosti na diagnóze a míře, může u žáků způsobovat i psychické problémy a strach z mluvení. Současně je ale potřeba alespoň částečně podporovat komunikaci, která je mj. i prostředkem socializace. Žák s řečovým postižením se v době distanční výuky mohl cítit lépe, protože nebyla nutnost tolik komunikovat, mohlo se také stávat, že učitelé vlivem větší anonymity mohli zapomínat na to, že žáka s takovouto potřebou podpory ve třídě mají.

U žáků s ADHD někteří učitelé uváděli, že individuální přístup nebo vyrovnávání podmínek zajišťují navíc ještě skrze častější střídání činností (i když současně vypovídali, že v rámci 30 minut, které online hodina měla, bylo možné vystřídat velmi malé množství činností) a snahu o zařazování aktivnějších činností, což uváděl P3. Tento pedagog se snažil také oceňovat snahu daného žáka, který byl velmi aktivní, a i v online výuce hodně odpovídal a skákal do řeči, což P3 reguloval skrze vyslechnutí nebo upozornění, že připojení jsou další žáci, kteří by měli dostat prostor.

Pro žáka s lehkým mentálním postižením je potřeba také uplatňování principu individualizace, ale současně principu rovných příležitostí a podmínek, které je zejm. v online hodinách těžké zajistit. Někteří učitelé se snažili o výběr snazších příkladů nebo obecně úkolů nebo dávali danému žákovi možnost výběru ze dvou úloh/úkolů podle toho, jak se na ně cítí. P6 uváděl, že v běžných hodinách často využívá pro tohoto žáka strukturalizaci prostřednictvím kartiček s pokyny, to ale v online výuce bylo také těžké

využít, protože žák neměl prostředky. Současně tento učitel také využíval (v rámci povahy jeho předmětů, kterými jsou matematika a fyzika) názorné příklady, ale také i vytváření slovníčku různých matematických či fyzikálních pojmů, které si vysvětlovali v hodině i v rámci doučování. Tento slovníček mohl žák dále používat v rámci svých potřeb tak, aby byl schopný porozumět jednotlivým úkolům a úlohám.

U žáků se specifickými poruchami učení učitelé často uváděli navýšení času pro plnění úkolů či testů (to ale bylo uplatňováno pravděpodobně i např. u žáka s lehkým mentálním postižením apod.). P5 v rámci distanční výuky hodnotil pozitivně u těchto žáků to, že měli možnost plnit úkoly a následně je odevzdávat v elektronické podobě, což velmi pomohlo zejm. žákovi, který má diagnostikovanou dysgrafii, jinak ale tento učitel neviděl ve svém předmětu, kterým je dějepis, zásadní problém při uzpůsobování podmínek pro žáky se SVP, resp. neviděl potřebu tyto podmínky nějak zásadně vyrovnávat. P8 pak také u žáka s dysgrafií zmiňoval, že běžně žákovi poskytuje nakopírované či vytištěné materiály, do kterých si může vpisovat, ale zejm. zaškrtnávat, podtrhávat či jinak vyznačovat. To ale v distanční formě výuky považoval za neuskutečnitelné vzhledem k tomu, že žák neměl k dispozici tiskárnu, aby si dané materiály mohl vytisknout. Žák na zápis potřebuje delší čas, navíc dělá v zápisech chyby, škrtná v nich, a i pro něj samotného se výpisky následně stávají nekvalitními a nečitelnými. V tomto ohledu podle P8 bylo těžké zajistit individuální přístup, poskytoval alespoň tedy prezentace a jiné materiály pro to, aby si žák mohl zápisky vytvořit v době volna, kdy na to měl větší klid, prostor a nikdo ho nerušil. Na této škole je velké množství žáků se specifickými poruchami učení. Ti potřebují při výuce také velkou podporu, neméně při té distanční, kdy je potřeba na tyto žáky myslet a ověřovat si u nich porozumění a poskytovat jim takové podmínky, které zajistí, že na tom budou stejně jako intaktní spolužáci.

Bohužel ve vzorku učitelů, kteří odpovídali, se našli i ti, kteří zmiňovali, že v distanční výuce nezajišťovali individuální přístup ani formou vyrovnávání podmínek a příležitostí. Konkrétně P7 např. zmiňoval, že vzhledem k tomu, že žáci v hodinách nekomunikovali, individuální přístup nijak nezajišťoval, navíc ani neměl pocit, že by jej někdo potřeboval. Dále např. P10, ačkoliv alespoň o minimální vyrovnávání podmínek snaha byla (zjednodušování, vyřazení poslechů, zkracování úkolů a testů, kontrola porozumění, častější komunikace v češtině než ruštině), uváděl, že pro něj bylo těžké tento přístup zajistit i vzhledem k tomu, že daný žák, který měl lehké mentální postižení,

byl: „...pozadu, tak táhne tu třídu taky dozadu částečně, takže já pak nemůžu jet tak rychle, jak bych chtěla nebo jak by bylo možný.“ (P10).

Zajišťování rovných podmínek a individuálního přístupu je v některých případech složitější již při prezenční výuce a může trvat dlouho, než se podpora nastaví tak, aby byla skutečně funkční a efektivní, a daný žák měl tedy možnost vzdělávat se za stejných, resp. rovných podmínek. Při distančním vzdělávání je pak ještě větší potřeba toto naplňovat a věnovat ještě vyšší pozornost žákům se SVP. Jak je ale z rozhovorů patrné, pro samotné učitele je to velmi náročné, protože jim chybí zkušenosti obecně se vzděláváním na dálku. Nelze vyloučit, že distanční výuka bude jednou opět potřeba, a tak v této době, kdy je realizována výuka prezenční, se nesmí zapomínat na to, že je nutné přemýšlet nad novými postupy a možnostmi, které by žákům se SVP v případě opětovného zavedení distančního vzdělávání, mohly pomoci a koneckonců i pro pedagogy by bylo jednodušší v takovém případě tuto podporu realizovat. Z rozhovorů vyplývá, že jako jeden z možných způsobů je zajišťovat individuální přístup právě skrze materiály, které lze dobře upravovat a přizpůsobovat i v době online výuky. Další podpora musí být nastavena v závislosti na potřebách konkrétního žáka. Vhodné by bylo také to, aby učitelé měli možnost projít školeními, která by jim dodala odvalu a poskytla možnosti, jak pracovat s žáky se SVP v době distanční výuky a jak co nejvíce naplňovat doporučení uvedená v rámci IVP nebo PLPP.

Níže jsou uvedeny výpovědi některých pedagogů.

- „*Tak třeba u něho (žák s ADHD – pozn.), běžně v té hodině střídám víc činností, snažím se ho nějak zapojit i do aktivnějších činností, které nemají nic společného s tou látkou, třeba aby umyl tabuli, rozdal papíry nebo tak, pomůže mu, když se projde nebo nějak uvolní tím pohybem. Jenomže jak to udělat tady? Říct mu, ať se projde po bytě, tak už ho zbytek hodiny neuvidíte. Nebo možná jo, třeba to přeháním, ale riskovat to nemůžete, ta možnost tady je. Takže tam prostě můžete zajistit v tom onlinu spíš to, že střídáte činnosti, snažíte se, aby byly trochu aktivnější, aby tam byly třeba ta videa, obrázky, text a tak. Takže tím zajišťuju to, aby byl schopný se soustředit a měl ty podmínky pro to učení. Musím ale tu rovnost nebo jak jste to říkala, zajistit i na té druhé straně. Tenhle žák hodně skáče do řeči, chce být pořád slyšet, pořád odpovídat, je hodně aktivní, což je dobře, za to jsem rád, ale zase musí nechat prostor ostatním, jsou tam i jiní, navíc se musí naučit to trochu regulovat, hodí se mu to do života. Takže zároveň musíte*

k tomu žákovi mít takový přístup, aby si uvědomil, že chcete slyšet jeho názor, máte radost, že je aktivní a že zná odpověď, ale že chcete slyšet i jiné.“ (P3)

- *„To, co mají v individuálním plánu, tím se řídím. Ale ono to v mém předmětu není tak znát. Prostě třeba je nenechávám dělat dlouhý zápisy, já jsem jim v tý distanční posílal dost nějaký materiály a dával jim k dispozici ty prezentace, takže když už si to měli zapsat do sešitu, nebyli tlačení časem v tý hodině, ale prostě si to mohli dodělat v klidu později. Ale ty materiály si mohli i vytisknout a buď založit do desek, když si někdo udělal, anebo nalepit do sešitu. Ale tak někteří neměli tu možnost, protože nemají třeba tiskárnu, ale prostě si to mohli dopsat potom. A snažil jsem se ty zápisy samozřejmě zjednodušovat, aby toho psaní bylo míň.“ (P5)*
- *„Tak tam (žák s lehkým mentálním postižením – pozn.) člověk musí myslet prostě na to, že ty matematický pojmy budou pro něj složitější než třeba pro ostatní, i ty operace. Takže jsem se rozhodla, že mu vytvořím takový řekněme slovníček, my jsme to pak rozebírali spolu i na doučování, prostě ty samostatný pojmy, aby chápal, co to je, jak s tím pracovat, proč to používáme. Takže slovníček. Ty příklady dostával samozřejmě ve snazší úrovni tak, aby měl možnost to zvládnout. Někdy jsem mu dávala i na výběr třeba ze dvou možností, aby si zkusil i třeba tu těžší a zjistil, co může udělat víc. On je takový dost snaživý, chce se vyrovnat ostatním, snaží se o to, ale někdy to prostě nejde. Tak to jsem mu dávala takhle možnost, třeba už pak při konečný fázi toho učiva až samozřejmě. No a snažila jsem se u něj o to, aby měl ty postupy strukturalizovaný, aby věděl, co dělá teď, co bude ještě dělat nebo i co už udělal, máme takový systém kartiček, v tý online výuce to bylo hodně na něm, aby si to používal, já jsem mu vždycky říkala: „Míšo, vyndej si kartičky“. Ale to nejde u všeho, protože je nemá. ... A ještě jsem nemluvila o začce s ADHD, že ano? Tak tam prostě střídání činností, musí být zajímavý, aby neměla důvod tu pozornost upoutávat jinam, což v těch domácích podmínkách je těžký, tam je přece jenom taky dost vlivů, a hlavně těžko ovlivníte tu pozornost, když k ní nemůžete přijít a tu pozornost upoutat, tady na ni mluvit přes mikrofon je sice hezký, ale jak víte, že vás poslouchá. Ty činnosti jsem střídala celkově, ono to i pro ty zdravý žáky je lepší v tomhle případě než jen psát do učebnice nebo sešitu, taky se tomu nevyhnete, ale aspoň trochu změnu, psát jinam, vyplňovat, soutěžit a tak.“ (P6)*

- *„No tak tam jde hlavně o tu komunikaci že jo. Nemůžete po tý holce, co koktá, chtít, aby vám tam vyprávěla bůh ví co. Takže tam ten individuální přístup byl spíš v tomhle směru, že jsem ji nenutila k tomu, aby říkala nějaký dlouhý věci, spíš jsem se jí, když už, ptala tak, aby bylo snadnější odpovědět.“ (P9)*

V rozhovoru došlo i na otázku různých metod a forem práce, které byly uplatňovány učiteli při výuce žáků se SVP, resp. které metody práce se jim osvědčily v rámci poskytování podpory. Respondenti odpovídali hodně obecně, i tak se mezi odpověďmi ale objevily takové metody a formy, které jsou pro žáky se SVP vhodné a které je dobré zařazovat i právě do distanční výuky. Mezi ty patřila např. práce s textem, který ovšem odpovídal schopnostem a možnostem žáků. Práce s textem umožňuje mj. i trénink porozumění, což je důležité např. u žáků se specifickými poruchami učení nebo žáků s mentálním postižením. P2 pak uváděl i např. tvorbu myšlenkových map a následnou diskusi nad nimi, čímž podporoval rozvoj komunikačních kompetencí žáků, což je u žáků se SVP různého charakteru potřeba proto, aby byli schopni se socializovat nejenom ve skupině vrstevníků. Jiné metody či formy práce učitelé nezmiňovali, spíše opakovali předchozí odpovědi, ve kterých spatřujeme ale spíš prostředky pro zajištění rovných podmínek ve vzdělávání. Např. skupinovou práci, která byla zmiňována již výše, neuvedl žádný z pedagogů u této otázky. Zejm. v cizích jazycích (ale i jiných předmětech) by se nabízela i realizace rozhovorů a konverzací, v rámci kterých by mohli být žáci rozdělováni do rolí podle svých schopností, a mohl by tak dostat šanci i žák se SVP, který by mohl projevit své případné silné stránky. Tuto metodu lze zcela bez problémů realizovat i při online výuce, díky možnosti rozdělování do skupin by byla možná i krátká příprava rozhovorů, popř. by bylo možné nastavit i domácí práci ve dvojicích (či trojicích, dle povahy rozhovoru), kdy by si daní žáci rozhovor připravili a následně jej předvedli v hodině, což by současně podporovalo i samostatnou práci žáků ve skupinkách, aniž by tato práce byla nějakým způsobem usměrňována učitelem. U matematiky, fyziky či chemie se také nabízí provádění či předvádění různých pokusů, k tomu se však vyjádřil P6 takto:

- *„Nabízí se to, to máte pravdu, ale je těžký provádět pokusy takhle online, potřebujete prostor pro to provádění pokusů a potřebujete, aby to ty děti viděly. Jenomže ten online přenos má omezený pole, musela bych to třeba natočit a pak jim to pustit, ale to už není ono.“ (P6)*

Z výpovědi tedy vyplývá, že tato metoda práce je v distanční výuce těžko proveditelná, pokavaď nemá být např. natočená. Nemůžeme nicméně popřít výhody, které předvádění pokusů má, a sice názornost, kterou žáci se SVP potřebují ještě o něco více než žáci intaktní. Pro některé žáky je velmi těžké si něco představit a to, že by viděli daný jev, by jim mohlo pomoci nejenom v pochopení, ale také zapamatování, protože je tím současně podporován multisenzorický přístup. Distanční výuka ale má v tomto směru omezené možnosti, a tak se provádění pokusů pro učitele stává natolik složité, že od něj nakonec raději upouští. Na druhou stranu výhody jsou natolik nesporné, že by bylo vhodné daný pokus i natočit či vyhledat vhodné video a žákům jej při výuce alespoň pustit, což se jeví pořád jako vhodnější než úplná absence. Další možností, která se nabízí v rámci provádění pokusů při distanční výuce, je také dát možnost žákům si pokus vyzkoušet v domácích podmínkách (samozřejmě v rámci povahy pokusu), ve kterých by mohli daný jev vyzkoušet a pozorovat i za spolupráci rodičů. Tento jev by pak bylo možné i natočit a předvést ostatním spolužákům. Tím by navíc žáci měli možnost to nejenom pozorovat, ale i sami vyzkoušet, čímž by opět proběhla podpora zapamatování a pochopení učiva i souvislostí, což je zejm. pro žáky se SVP velmi důležité.

Vhodné by bylo i v rámci distanční výuky realizovat projektovou výuku, která podporuje spolupráci a komunikaci mezi žáky, současně ale i samostatnou práci, a navíc je propojena s realitou žáka, což je přístup, který je v současné době podporován. Pro žáky se SVP je projektová výuka vhodná i proto, že mohou využít své silné stránky a schopnosti, které mohou být při běžné výuce zcela opomíjeny. Na druhé straně tu ale visí otázka, do jaké míry je možné v rámci vzdělávání na dálku tuto výuku zajistit. Je totiž potřeba, aby se žáci spojovali mezi sebou i ve svém volném čase a na úkole pracovali, to lze ale těžko zajistit, zejm. u těch se sociálním znevýhodněním, kteří mohou někdy stát i na okraji skupiny a nejsou dostatečně průbojní na to, aby se dokázali ve skupině prosadit. I přes nesporné výhody pro žáky se SVP musíme tedy ale pořád uvažovat nad klimatem dané třídy. Navíc je nutné nastavit podmínky pro práci a cíle tak, aby bylo možné v době distanční výuky, kdy se žáci často nemohou scházet nebo ani spojit online mimo výuku, projektové vyučování realizovat.

Názory na to, zda byly naplňovány potřeby žáků, kteří to potřebovali, byly téměř jednoznačné. Žádný z pedagogů neodpověděl jednoznačně „ano“, pouze P5 zmiňoval, že si myslí, že v jeho hodinách tyto potřeby byly z větší části naplňovány. Pro některé učitele

bylo i těžké posoudit, zda potřeby naplňovány byly, uváděli, že se o to minimálně snažili, ale současně podotýkali, že potřeby v takové míře, jako při prezenční výuce, naplňovány nebyly, zejm. z toho důvodu, že neměli příliš velké možnosti.

- *„No, to je těžký posoudit. Bojím se, že ne. U někoho to šlo snáz, ale třeba u toho Aspergera fakt nemáte moc možností. Tam potřebujete rozvíjet i třeba tu komunikační stránku. Jak, když ho nemůžete donutit ke komunikaci, nemůžete si k němu sednout nebo tak? A sice ano, dělali jsme občas i práci ve skupině, ale tam byl taky tichý jako pěna. Pak potřebujete pořád usilovat o jeho pozornost, ve škole to jde složitě, v onlinu to nejde. On i hodně ve třídě pracuje s asistentkou, ale to taky bylo dost omezený.“ (P8)*

U žáků se SVP se velmi často opomíjí silné stránky, naopak jsou často i např. v IVP zdůrazňovány stránky slabé. Přesto silné stránky žáka by se měly ve výuce využívat ku prospěchu. To, že daný žák je něčím jedinečný, je potřeba využít jako pozitivum, to totiž ukáže nejenom tomu konkrétnímu žákovi, ale i jeho spolužákům, že každý má v sobě něco, co je využitelné a prospěšné pro ostatní. Proto jedna otázka mířila právě i na využívání silných stránek žáků při distanční výuce. Bohužel sedm učitelů silné stránky žáků nevyužívalo, někteří dokonce zmiňovali, že ani neví, jaké žáci mají silné stránky, ty by měly ale např. právě u žáků se SVP být uvedeny mj. i v IVP/PLPP a mělo by se s nimi dále pracovat. Distanční výuka má sice omezenější možnosti než výuka prezenční, ale silné stránky žáků se v ní dají využívat poměrně dobře, např. P2 uvádí, že v jedné třídě měla žáka, který se zajímal o přírodu a dobře se v ní orientoval, tyto znalosti P2 využíval např. k tomu, aby daný žák ostatním zprostředkoval zajímavosti v určitých tématech nebo doporučil nějaký dokument. To je možné dělat zcela bez problémů i ve výuce distanční, kdy je možnost např. některý z dokumentů sdílet a vyhradit pro něj jednu hodinu s následnou diskusí žáků, čímž by opět proběhla podpora spolupráce, komunikace i aktivizace žáků, popř. by bylo možné na základě dokumenty vytvořit pracovní list, úkoly, soutěže apod.. P3 uváděl, že ve své třídě měl žáka s talentem na jazyky, a tak jej nechával např. shrnovat hodiny či puštěná videa, protože to dokázal pro své vrstevníky shrnout mnohem lépe, resp. laičtěji, než sám P3. P6 uvedl, že při práci ve skupinách dělil žáky dle úspěšnosti tak, aby „silnější“ mohli pomáhat těm „slabším“. Oba poslední příklady se také dají velmi dobře realizovat při distanční výuce, zejm. druhý případ je opět vhodný proto, že je v něm zahrnuta i skupinová práce.

- „Upřímně? Ani nevím, jaký mají silný stránky. U některých ano, ale to jsou spíš ti, co vynikají nebo jsou víc vidět. Ale to jsou třeba věci jako sportovec, kreslení nebo tak, a to se mi těžko využívá při hodinách.“ (P1)
- „Asi jak u koho, není v mých silách myslet na silné stránky všech, ale jo, mám jednu žačku, která se opravdu skvěle orientuje v přírodě, tu to tak baví, zajímá. Ona se dívá hodně na různé dokumenty a tak. Takže jsem třeba i využila toho, aby nám doporučila nějaký dokument, na který jsme se pak společně podívali, když byl kratší a vznikl pro to prostor, což v tý distanční bylo míň samozřejmě. Nebo když věděla nějakou zajímavost, dala jsem jí prostor pro to, aby to řekla svým spolužákům.“ (P2)
- „Ale tak asi ano, jak u koho, já často ani nevím, kdo v čem vyniká. V jedné třídě mám kluka, co je nadaný na jazyky, tomu to jde, jenomže ten byl k tomu vedený od mala, ale to je jiná věc. Tak toho jsem využíval třeba často k tomu, aby třeba shrnul to zásadní z hodiny nebo z nějakého videa. On to dokáže dobře podat, možná i trochu jinak, než bych to dokázal já, možná tak jako lidštěji pro ty spolužáky, tak to jsem měl trochu tendenci toho využívat. Jinak ale vážně nevím, což je možná i ostuda trochu.“ (P3)
- „Na to nebyl prostor.“ (P4)

Podpora žáků se SVP je důležitá v hodině, ale i mimo ni, obzvláště pak při distančním vzdělávání bylo nutné, aby tito žáci měli minimálně možnost další podpory od všech učitelů a v závislosti na své potřebě těchto možností využili. Kromě tří učitelů všichni nabízeli doučování. P7 jednoznačně uvedl, že nenabízel žákům žádnou podporu, včetně doučování, které se v rámci povahy jeho předmětu (německý jazyk) přímo nabízí. P7 působil v průběhu rozhovorů poměrně negativně až vyhořele, což může být důvod k tomu, že nebyla žádná snaha o poskytování nějakých konzultací či právě doučování, které by pro některé žáky bylo určitě výhodou a pomohlo by jim to při jejich vzdělávání, obzvláště vezmeme-li v potaz, že v jedné ze tříd měl tento učitel žáka s vadou řeči, pro kterého cizí jazyk je mnohem náročnější než pro žáky intaktní. P9 nenabízel oficiálně doučování z důvodu, že učí občanskou a rodinnou výchovu, kde doučování nepovažuje za nutné. Zároveň ale také zmínil, že kdyby někdo doučování vyžadoval, poskytl by jej. Stejně tak P5 uváděl, že doučování nenabízel, ale kdyby někdo tuto možnost potřeboval, samozřejmě by ji poskytl, ale neměl pocit v průběhu distanční výuky, že by to bylo

potřeba. Jako podporu nad rámec výuky poskytoval např. materiály navíc. Celkem 4 pedagogové přímo zmiňovali, že nabízeli doučování, jednalo se zejm. o předměty jako český jazyk, cizí jazyk, matematika, fyzika apod., ve kterých se dá předpokládat, že žáci budou potřebovat větší podporu např. právě ve formě doučování, než v předmětech jako je zeměpis (což zmiňuje i P8, který ale doučování oficiálně nabízel, nicméně o něj nebyl zájem). Dále pedagogové odpovídali, že nabízeli např. individuální konzultace se žáky, ale i společně s rodiči nebo s rodiči zvlášť, aby jim poskytli rady k tomu, jak pracovat se svým dítětem v rámci školních povinností, což je také velmi důležité, protože podporu pak mohou poskytovat rodiče a daný učitel se může zaměřit na žáky, kteří nemají větší podporu ze strany rodičů nebo jiných členů rodiny. Mimo konzultační hodiny nebo doučování nabízeli také (např. po hodině) dovysvětlení nebo objasnění konkrétní látky či vysvětlení si chyb v rámci testů či úkolů. Jak již bylo řečeno, poskytování podpory i mimo vyučování je u žáků se SVP zásadní. Někteří se bez této podpory obejdou nebo ji využijí jednou za čas, u některých žáků (např. u žáků s lehkým mentálním postižením) je vhodné i pravidelné nastavení doučování, které ale může probíhat nejenom s vyučujícím, ale i s asistentem pedagoga (pokavaď učivo ovládá on sám) nebo se speciálním pedagogem. Realizace doučování v době distančního vzdělávání je také složitější, obvykle se učitelé s žáky museli spojovat online, což bylo méně komfortní stejně tak jako online výuka obecně. Vzhledem ale k daným možnostem, které v době realizace vzdělávání na dálku byly, to nebylo jinak proveditelné a učitelé museli i doučování přizpůsobovat žákům se SVP. Ve chvíli, kdy se nařízení uvolňují, je vhodné ale využít možnosti osobního setkání, kdy žák např. přijde na hodinu doučování do školy nebo např. asistent pedagoga přijde přímo do rodiny žáka, kde doučování probíhá. Osobní kontakt je totiž nenahraditelný a je v něm možné uplatňovat přístupy, které distanční výuka vyřazuje na druhou kolej (vč. používání pomůcek, které jsou k dispozici pouze ve škole apod.).

Další otázka mířila směrem k naplňování principu podpory spolupráce a komunikace mezi žáky během online výuky. Zde se odpovědi jednotlivých respondentů více rozcházeli, i tak někteří ale uváděli, že spolupráci nebo komunikaci mezi žáky nepodporovali (např. P7). P1 odůvodňoval neaktivitu v této oblasti tím, že při distanční výuce nebyl čas na realizace skupinových nebo jiných prací, ve kterých by se mohla uplatňovat spolupráce mezi žáky. Ostatní pedagogové odpovídali, že alespoň minimálně probíhala podpora spolupráce a komunikace skrze různé aktivity. Čtyři učitelé realizovali při hodinách skupinovou práci, kdy skupiny sestavovali dle potřeb, nicméně někteří

současně zmiňovali, že provádění skupinové práce během online hodin bylo složité, časově náročné a někdy i neefektivní, a právě z těchto důvodů skupinovou práci zařazovali do svých hodin spíše minimálně, např. pro zopakování učiva nebo v hodinách, ve kterých byl pro to prostor. Učitelé také mluvili o dávání práce do dvojic, kdy např. vymýšleli pro své spolužáky opakovací test. Práce ve dvojicích se obvykle odehrávala mimo hodinu a žáci měli možnost komunikovat skrze různé platformy, sociální sítě či aplikace. Během takto organizovaných prací měli žáci mj. čas právě i pro komunikaci mimo zpracovávání úkol, při hodinách tento prostor nebyl, resp. P3 zmiňuje, že při práci ve skupinách málokdo pracoval právě na úkolu a spíše probíhala diskuse mimo. To se dá ale také brát jako pozitivní, protože žáci měli během distančního vzdělávání omezené možnosti pro kontakt mezi sebou, jak vyplývá z výše analyzovaných dotazníků, někteří se se svými spolužáky vůbec nespojovali ani skrze internet. Je tedy nutné brát v potaz i pozitiva, která toto přináší, zejm. pak pro žáky se SVP, obzvláště při práci ve dvojicích, kdy bezpodmínečně ležela část práce i právě na tomto žákovi a neměl možnost se „vézt“ tak snadno, jak je to možné ve skupinové práci, kde je více spolužáků. Na druhou stranu pro vyučující to byla zcela jistě komplikace, protože pro ně bylo mj. důležité, aby zadaná práce byla splněná, což se dle výpovědí během hodin častokrát nedařilo. Pokaždě měli ale žáci práci zadanou tak, aby ji vypracovávali mimo výuku, je pravděpodobné, že kromě konverzace o mimoškolních věcech probíhala i práce na úkolu, čímž byla navíc podporována zase spolupráce mezi žáky. Pedagogové mj. mluvili o vyvolávání diskusí, do kterých se dle P2 ovšem žáci tolik nezapojovali a spíše zůstávali v pozadí. Zejm. v cizích jazycích pak učitelé zmiňovali realizaci konverzací, při kterých každý žák plnil nějakou roli. P9 mluvil také o práci v Jamboardu, kde měli častokrát prostor právě proto, aby se domluvili na postupu apod. Naplňování principu spolupráce a komunikace míří ke všem účastníkům vzdělávacího procesu. Musíme si uvědomovat, že podporou spolupráce a komunikace mezi žáky, je připravujeme pro život ve společnosti, podporujeme vznik postojů k lidem se znevýhodněním na základě pozitivních zkušeností, které při výuce mohou (a dokonce by měly) vznikat, tím pádem pak dochází k podpoře inkluze ve společnosti. Distanční výuka, ačkoliv omezeně, nabízela možnosti pro to, aby spolupráce a zejm. komunikace mezi žáky byla podporována, dokládají to výpovědi učitelů, ze kterých se jeví jako nejvhodnější využívání právě skupinové práce (při které je ale nutné nastavit přesná pravidla), práce ve dvojicích či realizace diskusí a konverzací. Při diskusích musí být vyvolán i pocit bezpečí, ve kterém se žáci nebudou bát projevat své vlastní názory. Problémem, který vyslovuje např. P2, je i to, že se žáci nechtějí zapojovat,

je pro ně komfortnější zůstat „neviditelní“, což v online výuce šlo snadno. Často takto „neviditelní“ chtějí zůstat i žáci se SVP, které tedy musíme vybízet ke komunikaci různými způsoby od vyvolávání až po pokládání konkrétních otázek.

- *„Snažila jsem se o to ze všech sil. Třeba jak jsem mluvila o té skupinové práci. Ale jak říkám, nešlo to praktikovat pořád. Snažila jsme se o vyvolávání diskusí, ale to se moc nezapojovali a když, tak hovořili jedni a ti samí.“ (P2)*
- *„Snažil jsem se ze všech sil, ale zjistil jsem, že je to náročný. Jsem měl radost, když jsem zjistil, že v Zoomu můžete dělit do skupin podle preferencí i náhodně. Tak jsem to zkusil a bylo to teda zlo (smích). Chudáci netušili, že můžu těmi skupinami procházet. Divili se oni i já. Málokdo dělal to, co měl. Jakmile mají pocit, že tam není ta kontrola učitele, tak si řeknou, že když tak něco vymyslí nebo to nějak dopadne a baví se o jiných věcech. Člověk jim to nemůže mít za zlý, ale na druhou stranu, když vás tlačí čas, tak potřebujete, aby něco dělali. Takže jsem tu komunikaci zajišťoval spíš skrze ty konverzace třeba.“ (P3)*

Tato otázka nahrává otázce následující, která se ptala právě na to, zda učitelé poskytovali svým žákům prostor pro to, aby mohli sdílet své názory a nápady a zda těmto názorům bylo nasloucháno. 6 učitelů mluvilo o tom, že se snažili o to prostor dávat, snažili se vyvolávat diskuse, ne ve všech třídách to ovšem mělo úspěch, P9 zmiňoval, že často byli žáci spíše apatičtí. P1 zase uvádí, že na konci hodiny ponechal prostor pro dotazy, je otázka ale, nakolik tohle můžeme považovat za prostor pro sdílení názorů, pod termínem „prostor pro dotazy“ si spíše představíme, že žáci měli možnost doptat se na něco ohledně organizace či daného učiva, to nelze ale považovat za možnost diskuse nebo sdílení. Stejně tak P4 reagoval, že se žáci mohli doptávat, to je ovšem stejný případ jako u P1. P6, který vyučuje matematiku a fyziku nedokázal jednoznačně odpovědět, kladl si sám otázku, zda v těchto předmětech je vůbec prostor pro to nad něčím diskutovat. P8 naopak tvrdil, že je otevřený diskusím a sdílení a vítá to. To, že učitelé nechávají žákům prostor pro to, aby mohli sdílet své názory, ale i např. zážitky, a současně jim ale naslouchají a reagují na to (stejně tak jako ostatní spolužáci) je důležité pro vytváření pozitivního klimatu a také pro naplňování principu vzájemné úcty a respektu, který je bezvýhradným přijetím každého žáka a jejich názorů. Tento prostor je důležité

ponechávat i v prezenční výuce, v distanční jej můžeme ale považovat za o to důležitější v tom směru, že žáci neměli tolik možností sdílet své názory a zážitky zcela přirozeně během např. přestávek. Proto je nutné, aby se nacházely cesty pro možnost sdílet i během online hodin. Navíc nikde není psáno, že se diskuse musí nutně týkat daného předmětu a učiva, jak naznačuje P6, je vhodné žáky nechat diskutovat i o jiných věcech, které považují za důležité, vč. např. situace, která se ve světě děje, protože distanční výuka je výsledkem nějaké skutečnosti, která kdyby nenastala, nemusela by se výuka na dálku realizovat. Někteří žáci nemají ani možnost sdílet své názory v rodinném prostředí, o to víc je důležitější dát jim pro to možnost. Nelze tento prostor nechávat každou hodinu, zejm. v online hodinách je to takřka nemožné vzhledem ke zkráceným časovým dotacím hodin, vhodné by bylo ale podnět k diskusi vyvolat alespoň jednou za čas a dát tím žákům najevo, že jejich názory učitele zajímají a že chtějí vědět něco o tom, co si myslí nebo co je zajímavá. K tomu je ale současně potřeba vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se budou všichni respektovat a ve kterém se nebudou žáci bát diskutovat. Proto je vhodné tyto diskuse vyvolávat pravidelně, aby si žáci zvykli na to, že mohou projevit své názory a že jsou vyslyšeny. Zpočátku je vhodné začínat např. tím, že vyučující sdělí svůj názor na danou věc a vybízí žáky k tomu, aby to okomentovali a sdělili naopak názor svůj. Postupně tak přebírají iniciativu žáci a učitel či ostatní spolužáci mohou reagovat. V online výuce pro toto není potřeba žádných zvláštních prostředků, proto je možné ji bez problémů realizovat.

Poslední otázka tohoto okruhu se týkala postojů samotných pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, jehož jsou žáci se SVP nedílitelnou součástí. Ve směr lze názory učitelů hodnotit spíše jako pozitivní, ačkoliv většina z nich měla jisté výhrady, nicméně přínos inkluzivního vzdělávání pro společnost byl ze strany učitelů brán jako bezvýhradný. Pouze P7 měl názor, že ti, kteří nedostačují průměrným žákům, se mají vzdělávat ve speciálních školách, protože v běžných třídách dochází ke zdržování spolužáků i daného učitele, zároveň ale zmiňuje, že záleží na druhu zdravotního postižení. P9 byl ke společnému vzdělávání zpočátku spíše skeptický, postupně se ale postoj k němu zlepšoval v závislosti na zkušenostech, které v průběhu praxe získal. Učitelé jako nejčastější problémy, které v rámci zavedení inkluzivního vzdělávání vnímají, uváděli, že učitelům chybí zkušenosti, proto mohou narůstat pak obavy v oblasti vzdělávání žáků se SVP, v rámci kterých se objevuje strach, že budou tito žáci narušovat chod třídy a současně že učitelé nebudou vědět, jak s těmito žáky pracovat (to např. zmiňuje P8,

kterému v době distanční výuky přišel do šestého ročníku žák s Aspergerovým syndromem, se kterým se učitel nesetkal). K tomu ale slouží podpora nejenom ŠPP, zejm. speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, ale i podpora ŠPZ. Pedagogové dále mluvili o komplikacích, které výuku narušují (např. v případě žáků s ADHD, kteří mohou rušit výuku), o náročném plánování výuky, ve které musí zapracovávat i doporučení ŠPZ a musí brát ohled na IVP a na aktuální situaci daného žáka. Problémem je zde tedy připravenost učitelů na realizaci inkluze ve škole, která přišla poměrně rychle bez předchozí přípravy a vzdělávání v této oblasti. Dnes jsou již ve studijních programech pro učitelství i předměty, které se zabývají alespoň v základu právě inkluzivním vzděláváním, jeho realizací a podporou. O přínosu studia v této oblasti hovoří i P3, který studoval právě v době, kdy téma inkluzivního vzdělávání začalo být aktuální, tedy jej nezaskočilo, současně ale také zmiňuje složitost naplňování potřeb žáků. P10 mluví i o velké administrativě ohledně společného vzdělávání, která učitele zatěžuje. Na druhé straně vidí učitelé pozitivum v oblasti, že se společným vzděláváním podporuje vzájemné pochopení lidí a dává to žákům se SVP (resp. jejich zákonným zástupcům) možnost vybrat si, kde se budou vzdělávat, přijdou do většího kontaktu s intaktními spolužáky a jsou tímto připravováni na život v majoritní společnosti. Navíc ti žáci, kteří získají základní vzdělání mají lepší návaznost na střední vzdělávání, díky kterému mohou získat lepší uplatnění na otevřeném trhu práce. Je tedy nutné, aby i pedagogičtí pracovníci vnímali tyto přínosy inkluze a vyrovnávali se s jednotlivými komplikacemi, které jim současně přináší. Není možné počítat s tím, že zavedení inkluzivního vzdělávání bude nutně bez problémů, je důležité ale tyto problémy vnímat a pracovat s nimi tak, aby bylo možné je odstranit a pomoci tak žákům se SVP v jejich vzdělávání.

- *„Já jsem ve školství hodně let, ani se neptejte. Takže pro mě je to pořád novinka. Ano, v praxi jsem se setkávala samozřejmě s dětmi, co měly nějaké své vlastní potřeby, co byly pomalejší, co potřebovaly víc času, co víc chybovaly, ale nebyla to prostě ta inkluze. Samozřejmě pro tu společnost je to dobrý, i pro ty ostatní žáky, že se setkávají s těmi ostatními, že vidí, že každý jsme jiný. Pro tu samotnou výuku je to trochu komplikace mnohdy, ale asi záleží, jak se k tomu učitel postaví, jaké má možnosti, jaká je ta třída, škola jako taková.“ (P1)*
- *„Podívejte, já si myslím, že některým by bylo líp mezi svými. Ale zase musím uznat, že výhody to má taky, to jo, asi to není černý nebo bílý. Jen můžu říct, že pro mě je to nezvyk. Učím tolik let a na něco takového jsem nebyla nikdy zvyklá.“*

Už mám před důchodem, takže toho tolik už nezažiju v tomhle ohledu, ale řeknu to takhle. Kdybych měla postižený dítě, tak jsem za tuhle možnost asi ráda. Ale někdy to tu výuku komplikuje, ne že ne. Navíc mnohdy ani nevím, co s tím dítětem dělat.“ (P4)

- *„Já nevím no, já k tomu přišla jak slepá k houslím, což asi většina z nás. Nějaký opodstatnění to má, to neříkám, já jsem k tomu byla nejdřív docela dost skeptická, nelíbilo se mi to, postupně se to lepší, ale asi záleží na tom, jaký má člověk zkušenosti. To víte, že mi vadí, že nemůžu normálně pokračovat, když mi pořád někdo narušuje hodinu tím, že bouchá do lavice nebo tak. To plánování taky není tak jednoduchý, musíte se ohlížet i na tyhle žáky, co jsou v rámci té inkluze, a to je pro mě to těžký, s tím bojuju pořád. Ale jako je to člověk od člověka, u někoho mi to nedělá problém, u někoho jo. Každopádně inkluze jako taková asi ten smysl má“ (P9)*

11.2.3 OKRUH C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE ŠKOLY

Poslední okruh se skládá ze 3 otázek, které se zaměřují na to, jak probíhala komunikace mezi učiteli a žáky se SVP, ale i v pedagogickém sboru, s ŠPP a vedením školy. Jak již bylo zmíněno, spolupráce a komunikace nejenom mezi žáky je velmi důležitá právě proto, aby byl výchovně-vzdělávací proces žáků se SVP, a tedy tím pádem i inkluzivní vzdělávání jako takové, úspěšný.

Na to, jak probíhala komunikace s rodiči žáků se SVP se ptala první otázka. Tři pedagogové zmiňovali, že komunikace téměř neprobíhala, ale z toho důvodu, že to nebylo potřeba. Spíše jen byli k dispozici, kdyby bylo něco akutního k řešení nebo se vyskytl nějaký problém, popř. se např. P7 občasně spojoval s maminkou žáka se specifickými poruchami učení. P5 pak ještě doplnil, že v případě např. dlouhodobého chybění s rodiči samozřejmě komunikoval zejm. kvůli předávání úkolů a materiálů, ale současně dodal, že takto ale komunikoval s rodiči všech žáků, nejenom těch se SVP. P4 vypověděl, že s rodiči komunikoval stejně jako při prezenční výuce. Tento pedagog vyučuje český jazyk, což je jeden z hlavních předmětů, u kterých by se mohlo zdát, že komunikace je potřeba více než např. u předmětů jako občanská výchova, zeměpis apod. Samozřejmě závisí i na tom, s jakými žáky se SVP daný učitel pracuje, nicméně lze usuzovat, že v době distanční výuky, kdy pedagogové nemohli osobně pracovat se žáky

se SVP, bude potřeba více nastavit spolupráci a pomoc rodičům v tom, jak mají vést své děti při samostudiu, jaké metody či pomůcky mají využívat apod. Zejm. v českém jazyce se to nabízí, pokavaď např. ve třídě tento učitel měl žáky se specifickými poruchami učení, které jsou na této škole nejčastější napříč třídami, bylo by vhodné rodiče vést k tomu, aby se svým dítětem trénovali porozumění textu, čtení, kvantitu samohlásek, ale i např. psaní (v závislosti na povaze specifických poruch učení). To se ale v případě tohoto vyučujícího nedělo. Nicméně vzhledem k tomu, že tento pedagog mj. uváděl, že během online hodin se žáky se SVP kromě např. vynechávání každé druhé věty v diktátech, neuplatňoval žádné jiné metody, které by mohly pomoci ve vzdělávání žáků se SVP, je možné usuzovat, že problém je rozsáhlejší než jen pouze na úrovni komunikace s rodiči.

Čtyři učitelé uváděli, že pro realizaci komunikace využívali zejm. e-maily, ale i např. systém Bakalář a v případě něčeho akutního i telefonické spojení. P2 pak nastavila pravidelnou komunikaci s rodiči žáků se SVP skrze aplikaci WhatsApp, ve které obvykle na konci týdne shrnula práci daných žáků, připomněla, co mají udělat apod. Rodiče tento způsob komunikace dle P2 uvítali, nicméně sám pedagog si nebyl jistý, zda to byl správný krok vzhledem k tomu, že tímto částečně zbavoval žáky zodpovědnosti, protože spoléhali na to, že se to rodiče přece jen dozví. Je tedy otázka, jestli takový způsob komunikace je vhodný. V jádru určitě ano, pravidelná komunikace s rodiči žáků se SVP je důležitá jak v distanční, tak ale i v prezenční formě výuky, rodiče jsou partneři školy a mají být informováni. Na druhou stranu bychom ale neměli žákům brát jejich zodpovědnost za učení, samozřejmě musí být brán v potaz charakter SVP, u někoho je vhodné připomenout to, co by měl do příštího termínu udělat, u někoho by ale zase bylo vhodnější, aby tuto zodpovědnost měl on sám. Je tedy potřeba nalézt ten správný bod v každém jednotlivém případě, kdy tato komunikace bude nápomocná všem účastníkům, tedy jak žákům a rodičům, tak ale i učitelům.

Pravidelně se snažil spojovat s rodiči žáků se SVP také P6, který se současně snažil komunikovat a předávat informace, ale i zhodnocení práce žáka se SVP, co nejvíce, a také P10, který uváděl, že právě např. u žáka s lehkým mentálním postižením se snažil spojovat s rodiči častěji, stejně tak se snažil pravidelněji komunikovat s rodiči žáků se specifickými poruchami učení s cílem zprostředkovat jim rady v tom, jak s žáky pracovat. P8 také hovořil o podpoře žáků se SVP prostřednictvím komunikace a spolupráce s jejich rodiči, kdy zejm. ze začátku se tato spolupráce nesla v duchu nalezení cest, které budou efektivní i v průběhu distanční výuky.

P3 dále zmiňoval, že komunikace s rodiči žáků s SVP probíhala na dobré úrovni, protože tito rodiče se až na výjimky snaží a zajímají se o vzdělávání svých dětí.

Další úroveň spolupráce je spolupráce mezi učiteli a také pracovníky ŠPP. Zde všichni hodnotili tuto spolupráci a komunikaci za uspokojivou, někteří oceňovali např. výpomoc mladších učitelů ohledně techniky. Pedagogové se zpočátku spojovali online, až poté, co byl umožněn vstup učitelům do škol, se tato spolupráce více odehrávala osobně, což pedagogové hodnotili jako lepší a efektivnější. V rámci kooperace docházelo mj. i ke sdílení nápadů, materiálů, rad, postřehů, které si učitelé odnášeli z online výuky z různých tříd, předávali si informace o tom, co v jaké třídě funguje, co žáky bavilo nebo naopak nebavilo. Toto je velmi dobrá cesta k tomu, aby se zkvalitňovala online výuka. Každý učitel má jiné způsoby a nápady, které když ověří v hodinách, může pak kolegům předat zpětnou vazbu o jejich funkčnosti a inspirovat je tak k tomu, aby zaváděli nové metody a formy i ve své výuce. Zejm. pak u žáků se SVP je důležité vyměňovat si postřehy. Distanční výuka nabízí žákům možnost zůstat více v pozadí a neangažovat se v online hodinách, proto je vhodné, aby učitelé spolupracovali a objevovali způsoby, jakými žáky se SVP více zapojit a jak více vyhovět jejich potřebám vzhledem k omezeným možnostem, které měli.

Dle výpovědí byli učitelé v kontaktu, často se tento kontakt dělil dle např. předmětů, ale současně musela probíhat jistá forma komunikace i mimo tyto hranice, zejm. pak s třídními učiteli. Navíc vedení školy pořádalo pravidelné online porady, na kterých byl prostor pro to, aby se učitelé vyjádřili. Tyto porady nicméně nebyly zas tak časté, nastalé problémy se pak řešili individuálně.

I pracovníci ŠPP měli možnost na poradách promluvit a předat např. kolegům nové nápady na práci se žáky se SVP, které mohli obohatit všechny pedagogy. Ti hodnotili spolupráci se ŠPP jako uspokojivou, měli možnost se na pracovníky ŠPP obracet, což využívali u žáků se SVP. S distanční výukou u žáků se SVP pomáhali zejm. speciální pedagog a výchovný poradce, kteří nabízeli i např. možnost hospitací, ale také individuální konzultace, v rámci kterých poskytovali informace k tomu, jak pracovat s danými žáky nebo jak uzpůsobovat výuku. Např. P9 uvádí, že u žáka s ADHD využil spolupráce se speciálním pedagogem, skrze kterého probíhala navíc hlavně i komunikace s rodiči. Pouze P10 naznačil, že speciální pedagog neměl čas, když jej potřeboval.

Jak již bylo řečeno, vzájemná spolupráce a také podpora v pedagogickém sboru je zásadní, v době distanční výuky nabrala na důležitosti. Navíc inkluzivní prostředí si žádá kooperaci pedagogů, výměnu zkušeností, názorů, materiálů, spolupráce má probíhat na úrovni vzájemného učení od ostatních. Distanční výuka sice omezila kontakt, nicméně v současné době plně technického vybavení a internetu, je možné komunikovat online na dálku. Někteří učitelé to hodnotili jako přitěžující v tom smyslu, že u počítačů seděli během dne příliš dlouhou dobu a pak měli problém ještě navíc komunikovat s ostatními kolegy, tudíž věci, které nebyly akutní, nechávali na chvíli, kdy pro ně bude větší prostor.

- *„My jsme měli možnost se na ně (na ŠPP – pozn.) obracet, byl pro to daný prostor i na poradách, u těch problémovějších žáků se konaly samostatné schůzky s těmi, koho se to týká, sdílely se různé nápady, metody a tak, takže to bylo dobré. Ale tady mi přišlo, že ŠPP je dobře zajištěný.“ (P3)*
- *„Tak byli, to nejde jet každý sólo, říkali jsme si svoje nápady nebo na co jsme přišli. Hlavně jsme si vyměňovali, jak bych to řekl, názory na výuku v nějaký konkrétní třídě. Nebo jako ne názory, to jsem řekl špatně, ale... postřehy! Postřehy jsem myslel. Protože v každý tý třídě něco fungovalo, v každý třídě byl někdo, kdo většinu výuky ignoroval a tak, takže to se hodně řešilo, spolupracovalo se.“ (P5)*

Poslední otázka pro pedagogy byla, zda měli pocit, že s nimi v době distanční výuky vedení školy dostatečně komunikovalo. Pedagogové se shodovali, že vedení školy komunikovalo dobře, jen zpočátku informovanost ze strany vedení byla nižší, než by učitelé v takové situaci očekávali. Problémem ale pravděpodobně, jak sami hodnotili, byla právě situace, ve které se všichni ocitli ze dne na den, a ani vedení školy nemělo čas se na takový scénář připravit. Paní ředitelce údajně chvíli trvalo, než nastavila jistý způsob komunikace a spolupráce, v rámci nějž probíhala výměna informací, zpočátku hlavně organizačních. Paní ředitelka se do distanční výuky měla dle pedagogů zapojovat a poskytovat podporu ve smyslu možnosti obracet se na ni v případě nastalého problému nebo zjednodušení výuky tak, aby vyhovovala nejenom žákům, ale také učitelům. Vedení školy také pořádalo zprvu online porady, poté již osobní porady, na kterých se řešilo právě i zajištění distanční výuky. Pro starší učitele zorganizovala později i jakýsi „rychlou kurz“ v realizaci online výuky. Pedagogové naráželi pouze na menší zpětnou vazbu ohledně realizace distanční výuky, P7 by navíc celkově uvítal více rad ohledně zajištění

vzdělávání na dálku. Jinak lze ale spolupráci s vedením školy hodnotit jako uspokojivé. Důležité je, že ředitelka školy byla ochotna k větší spolupráci, i formou individuálních schůzek, snažila se být pedagogickým pracovníkům k dispozici i např. e-mailem nebo telefonicky. Pro to, aby klima školy bylo pozitivní a mohlo se v něm tak pěstovat efektivní inkluzivní vzdělávání, je právě potřeba podpory i ze strany vedení školy, která v této nastalé situaci ukázala nejvíce, jak moc je vedení ochotno pomáhat svým zaměstnancům a jakou podporu je jim schopno poskytnout.

11.2.4 ZÁVĚR

V této kapitole bude postupně shrnuto to, co bylo analyzováno v rámci rozhovorů s pedagogy a bude to zařazeno k principům, které by měla škola realizující efektivní inkluzivní vzdělávání, naplňovat.

První princip, který byl v teoretické části práce pro tyto účely stanoven, je princip vzájemné úcty a respektu, který požaduje, aby každý byl přijímán takový, jaký je a aby byl respektován jako celá osobnost i se svými projevy apod. Tento princip je navíc jeden ze základních kamenů pro tvorbu pozitivního klimatu třídy, a tedy i celé školy, které podporuje mj. i přátelství mezi vrstevníky, které je pro žáky, zejm. ty, kteří se nějakým způsobem odlišují, cenné. To, zda byli tito žáci respektováni napovídá i např. fakt, zda měli prostor pro sdílení svých názorů v hodinách a zda tyto názory byly přijímány a respektovány. V době distanční výuky ale učitelé dle jejich výpovědí neměli často moc prostoru pro realizaci diskusí a sdílení, ačkoliv by k tomu jinak byli otevření. Druhým problémem je také to, že mnozí žáci ani o tento prostor nestáli a nechtěli své názory vyjadřovat, což je problém, se kterým učitel v daný moment může jen těžko něco dělat. Obzvláště distanční výuka žákům umožňuje, aby zůstali neaktivní, což je pro pedagogy velmi frustrující a pokavaď není vidět snaha, mohou jakákoliv vybízení k diskusi či sdílení časem vzdát. Je tedy nutné, aby i v době distanční výuky bylo podporováno vytváření bezpečného prostředí, ve kterém bude mít pro svůj názor místo každý žák a každý žák bude v rámci jeho názorů i projevů respektován. To, že by totiž došlo ke sdílení určitého názoru a následně např. vysmívavé reakci, by mohlo způsobit, že žák, kterého se to týká, se nebude chtít nadále vyjadřovat, bude se bát výsměchu a současně se bude cítit nepochopen a nerespektován, čímž se vytváří prostředí, které rozhodně není inkluzivní právě z hlediska nepřijímání ostatních.

Pro to, aby bylo zajištěno proinkluzivní prostředí, je potřeba i naplňovat princip diferenciaci a individualizace, kterým dochází k uspokojování potřeb žáků, což je proces, který je v inkluzivním vzdělávání klíčový. Individuální přístup je zajišťován různými změnami v organizaci, metodách i formách práce, ale např. i v obsahu vzdělávání apod. Pedagogové hodnotili naplňování tohoto principu jako náročné i v prezenční výuce (v závislosti na potřebách konkrétního žáka), nicméně v době distanční výuky pro ně byla individualizace výuky pro dané žáky ještě mnohem těžší a složitější. Často zmiňovali chybějící prostředky k tomu, aby žákům mohli poskytovat individuální podporu, a tak se alespoň snažili zajišťovat individualizaci a diferenciaci formou úprav materiálů, způsobení komunikace a také kontrolou porozumění a aktivity žáků. Z rozhovorů vyplynulo, že hodně záleželo na druhu SVP a také na předmětu, kdy v předmětech jako je občanská výuka byla individualizovaná výuka považována za spíše nedůležitou. Bohužel ale i v hlavních předmětech jako je český nebo cizí jazyk docházelo k tomu, že si učitelé nevěděli rady s tím, jak zajistit individualizaci a diferenciaci v distanční výuce, a tak tento přístup ani nezajišťovali. To byly odpovědi, které byly v rámci výzkumné otázky znepokojivé. Učitelé měli jako oporu vypracované IVP či PLPP, které sice nebyly zaměřeny na distanční výuku, současně ale nabízely jistě dostatek informací k tomu, jak s žáky pracovat. Navíc mohli využít konzultací s pracovníky ŠPP, ale i ŠPZ, mohli využít samostudia k tomu, aby alespoň částečně byl zajištěn individuální přístup k žákům a docházelo tak k vyrovnávání podmínek a příležitostí. Učitelé často zmiňovali, že nemohli realizovat v hodině individuální výuku se žákem mezitím, co intaktní žáci plnili jiný úkol. To je zcela jistě v distanční výuce těžké zrealizovat, v případě, že je k dispozici asistent pedagoga se nabízí ale možnost k tomu, aby dle pokynů asistent samostatně pracoval buď s daným žákem/žáky nebo se zbytkem třídy, a to na základě vydělení žáka/žáků se SVP do samostatné skupiny v rámci platformy Zoom. Distanční výuka pak navíc nabízela možnost individualizace mimo výuku např. prostřednictvím konzultací či doučování, které bylo potřeba mnohem více než při prezenční výuce a které mohli využívat zejm. žáci se SVP.

V inkluzivním prostředí by měla být jedinečnost žáka brána jako pozitivum a měla by být využívána v hodinách tak, aby mohla obohatit ostatní aktéry vzdělávání. Mluvíme zde i o silných stránkách žáka, které mohou navíc vyplývat z jeho znevýhodnění. Nemůžeme ale opomenout i žáky intaktní, kteří jsou také jedineční a mají právo na to, aby jejich schopnosti a jedinečnost byla využívána při výuce. Rozmanitost nebo také

jinakost by pak měla být vnímána jako něco normálního, co netvoří žádné překážky při vzdělávání, ale i socializaci žáka. Takto by to měli vnímat všichni aktéři školního života. Bohužel rozhovory odhalily, že během distanční výuky nebyly silné stránky žáků, a tedy i jejich jedinečnost, využívány, pouze v některých případech se objevily známky toho, že silné stránky našly ve výuce své uplatnění. Pro některé pedagogy bylo těžké i uvést, jaké silné stránky jejich žáci mají. Zde se vyskytuje první problém, a to, že učitelé svou pozornost upírají spíše směrem ke slabým stránkám, které se snaží vylepšovat. To není nic, co by bylo trestuhodné, ale nelze se zaměřovat pouze na tyto stránky, tím žáka podceňujeme a nedáváme mu prostor pro seberealizaci a pro to, aby mohl zažít úspěch a ukázat svým spolužákům, že je rovnocennou osobností, která může participovat na životě komunity. Kromě toho, že učitelé neznají silné stránky svých žáků, měli i pocit, že pro využívání těchto stránek nebyl v distanční výuce dostatečný prostor. Nicméně distanční výuka skýtá pro tento přístup v podstatě stejné možnosti jako výuka prezenční. Silné stránky je možné zapojovat do výuky prostřednictvím různých činností, dobře uplatnitelné jsou i ve skupinové práci, ve které by měl žák dostat prostor právě pro ukázání svých silných stránek, čímž přispívá k úspěchu skupiny a nepřímo tím dochází i k tvorbě pozitivních postojů ostatních vrstevníků. V případě opětovného zavedení distanční výuky je tedy třeba, aby učitelé využívali různých metod práce, které budou podporovat silné stránky žáků nejenom se SVP, čímž budou napomáhat k budování respektu i pozitivních zkušeností.

Pozitivní zkušenosti mj. přispívají i k tvorbě postojů pedagogických pracovníků, které by měly být prostředkem k respektu a přijetí každého žáka jakožto jedinečné osobnosti. Je potřeba, aby učitelé měli pozitivní postoj k procesu inkluze ve škole i ve společnosti, protože až ve chvíli, kdy věří jejímu smyslu a přínosům, může realizovat takovou výuku, která bude skutečně napomáhat rozvoji všech žáků, bude hledat a následně využívat různých strategií, které budou naplňovat potřeby žáků a budou tak zefektivňovat výchovně-vzdělávací proces. Postoje učitelů směrem k inkluzivnímu vzdělávání byly vesměs pozitivní, nicméně naráželi i na problémy, které s sebou tento trend nese a které stále nejsou vhodně ošetřeny. Zaměřovali se v tomto směru zejm. na nepřipravenost pedagogů, nedostatečnou oporu, chybějící zkušenosti a komplikace, které s sebou inkluzivně orientovaná výuka přináší. Distanční výuka mohla tyto spíše záporné názory ještě více prohloubit, protože pokavaď někteří učitelé nevěděli, jak vyhovět určitým žákům se SVP v prezenční výuce, v distanční výuce to bylo ještě mnohem náročnější. To

dokazuje i otázka, která mířila na práci se žáky se SVP, v rámci které v online hodinách nevyužívali žádných speciálních metod, které by podporovali naplňování potřeb jednotlivých žáků se SVP. Výuka probíhala u většiny pedagogů frontálně, což je forma, která nepodporuje ani aktivitu žáků, ani se neohlíží na potřeby žáků se SVP, tedy nepodporuje individuální přístup. To je ovšem problém, protože pro žáka se SVP se taková výuka stává mnohem složitější, což následně může vést k menšímu pochopení, a tedy i nižším výkonům. Frontální výuka byla opodstatňována malými možnostmi, které online výuka nabízela, ale také malým časem, který tlačil učitele k tomu, aby sahalo po hromadné formě výuky. Přesto se ale našli učitelé, kteří se snažili výuku zpestřit formou skupinové práce, která se může soustřeďovat na homogenní i heterogenní skupiny, což umožňuje přizpůsobit práci potřebám žáků, také využívali aplikace a webové stránky pro tvorbu myšlenkových map, které zprostředkovávají multisenzoriální přístup, který je obzvláště pro žáky se SVP důležitý a pomáhající. Mj. byl využíván Padlet, Jamboard a jiné obdobné prostředky, v rámci kterých mohli být žáci aktivizováni a učitelé měli možnost přizpůsobovat podmínky. Učitelé měli pravdu v tom, že distanční výuka nenabízí takové možnosti jako výuka distanční. Panuje zde ale obava z toho, že někteří učitelé automaticky zavrhlí některé možné metody (např. skupinovou práci) už jen z toho titulu, že by zabrala příliš času, který nemají, a že by žáci nemuseli pracovat na úkolu. Tyto obavy jsou částečně oprávněné, částečně je ale nutno říct, že realizace takové výuky by byla pro žáky mnohem zajímavější a přinesla by jim více užítku než jen pouhý výklad.

Skupinová práce vybízí navíc ke spolupráci a komunikaci mezi žáky, což nadále napomáhá k vzájemnému respektu, úctě, ale také k aktivizaci žáků. Jak ale bylo zmíněno výše, skupinová práce v distanční výuce nebyla příliš podporována, čímž se tento prvek ze vzdělávání vytratil. Učitelé navíc sami uváděli, že spolupráci ani komunikaci mezi žáky během svých hodin příliš nepodporovali a když už ano, např. formou diskusí, nesetkávalo se to s úspěchem.

Komunikace i spolupráce je důležitá nejenom na úrovni mezi žáky, ale i na úrovni mezi pedagogy, rodiči a vedením školy. Pedagogové s rodiči žáků se SVP víceméně komunikovali alespoň minimálně v rámci nastavení určité podpory nebo ve směru předávání informací o stavu vzdělávání žáka. Někteří učitelé zmiňovali i pravidelnou komunikaci, bohužel to nebylo ani u poloviny, což je velmi málo. Není v silách učitelů, aby komunikovali se všemi rodiči na stejné úrovni, a to zejm. v době distanční výuky, kdy vzrostly nároky na výuku a tím pádem i nároky na samotnou práci učitelů. U žáků se

SVP by nicméně určitá komunikace s rodiči nastavená být měla, v závislosti na druhu SVP by mělo dojít k domluvě ohledně pravidelnosti komunikace, ale i ohledně komunikačního kanálu. Tuto spolupráci bylo nutné nastavovat v závislosti na potřebách žáka, nicméně se ale musely brát v potaz i časové možnosti nejenom rodičů, ale i učitelů, což mnohdy nebylo jednoduché skloubit. Možná i proto někteří učitelé uváděli realizaci komunikace na základě nějakého vzniklého problému. Učitelé by měli rodiče informovat o tom, jak si jejich dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu vede, co je potřeba zachovat, v čem pokračovat, co naopak eliminovat apod. Zároveň by měli doporučit i metody, postupy či pomůcky pro práci s jejich dítětem, protože distanční výuka vyžadovala mnohem více zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí, než to vyžadovala výuka prezenční.

Jak již bylo zmíněno, klíčová je i spolupráce v pedagogickém sboru, vč. pracovníků ŠPP. V tomto ohledu hodnotili spolupráci a komunikaci učitelé za dobrou, uspokojivou. V rámci spolupráce si vyměňovali názory, nápady, postřehy, materiály, současně si vypomáhali v případě nutnosti s technickým zajištěním online výuky. ŠPP je zásadní součástí školy, která zajišťuje inkluzivní vzdělávání, a podle pedagogů ke spolupráci i komunikaci mezi nimi a pracovníky ŠPP docházelo, pouze jeden pedagog ohodnotil spolupráci za neuspokojivou, ostatní učitelé se v průběhu distanční výuky na pracovníky ŠPP obraceli.

Komunikace mezi učiteli a vedením školy je důležitá i ve vytváření pozitivního klimatu školy. Je potřeba, aby učitelé cítili podporu od vedení, aby se na něj mohli obrátit a hlavně, aby se nebáli na něj obrátit. Vedení škol měla v době distanční výuky velké břemeno, které nesla na zádech, musela zajistit vhodný způsob realizace distanční výuky, musela předat veškeré informace, pomoci svým zaměstnancům v tom, aby co nejlépe a hladce vzdělávání na dálku proběhlo. Na této škole se tato podpora učitelům dostávala, měli možnost se na paní ředitelku obracet s problémy a konzultovat určité kroky. Pedagogové sice uváděli, že zpočátku komunikace ze strany vedení vázla, to není ale divu vzhledem k tomu, že sami ředitelé měli málo informací a museli pracovat s tím, co měli.

Poslední princip je vesměs jednoduchý, ale pro realizaci už o něco náročnější. Pokažd' chceme ve škole vytvářet inkluzivní prostředí, je potřeba, abychom naslouchali žákům a umožnili jim aktivně se podílet na životě školy, ale i třídy. Souvisí i s principem respektu, bez něhož by nemusela být participace některým žáků umožněna. Co se týče aktivizace žáků, distanční výuka v tomto ohledu sebrala některé možnosti, jak aktivní

účast podporovat. To dokládají i odpovědi učitelů a i fakt, že svou výuku realizovali nejčastěji frontálně bez zařazování činností, které by nutily žáky k aktivitě. I přesto, že distanční výuka spoustu možností vzala, naopak nabízela možnosti nové, které někteří učitelé přenesli i do prezenčních hodin. Tyto zkušenosti je potřeba využívat i nadále, ti učitelé, kteří využívali takovéto možnosti, dělali výuku zajímavější, zábavnější a aktivnější, což žáci jistě ocenili. Zapojením žáka se SVP do výuky podporujeme jeho socializaci a rozvoj různých kompetencí. Naslouchání žákům by pro učitele pravděpodobně nebylo tak náročné, kdyby dle jejich výpovědí měli větší možnosti pro vytváření prostoru pro diskuse a kdyby se žáci chtěli více zapojovat. Zde se opět vracíme k tomu, že v době distanční výuky je potřeba žáky více podporovat v tom, aby byli aktivní a aby chtěli mluvit a sdílet své názory. Učitelé tím dostávají nejenom nové informace, se kterými mohou v budoucnu pracovat, ale také zpětnou vazbu, která v distanční výuce přicházela velmi málo.

Z celkem 6 stanovených principů inkluzivního vzdělávání nebyl s jistotou naplňován v době distanční výuky ani jeden. Princip podpory, spolupráce a komunikace byl u žáků neuspokojivý, mezi rodiči a učiteli spíše průměrný, navíc míra a způsob naplňování tohoto principu závisela na učiteli, ale i na předmětu a na tom, jak jej učitelé považovali za důležitý. V rámci pedagogického sboru a vedení probíhala uspokojivá spolupráce a komunikace. Postoje pedagogů byly spíše pozitivní, ačkoliv s výhradami. Bohužel ostatní principy (tj. princip vzájemné úcty a respektu, princip diferenciaci a individualizace, princip rozmanitost a jedinečnost žáka jako pozitivum, princip naslouchání hlasu žáků a jejich aktivní účast) byly naplňovány pouze z malé části, pokud vůbec. Tato škola tedy v době distanční výuky byla v ohledu naplňování principů inkluzivního vzdělávání nedostačující. Musíme nicméně brát v potaz, že distanční výuka je něco, co se v našich podmínkách nikdy neprovozovalo, a stejně tak jako inkluzivní vzdělávání, které se zavádí již řadu let a stále je nutné zapracovávat podněty ke zlepšení, je nutné se na distanční vzdělávání dívat jako na něco, co může být nápomocné v případě epidemií, pandemií, ale i dlouhodobých nemocí jednotlivých žáků. Současně ale nesmí zůstat stav distanční výuky na dnešní úrovni, protože jak výzkum ukazuje, nastávají různé komplikace, které ze vzdělávání na dálku vyplývají. A stejně tak, jako musíme brát chyby žáků jako příležitosti, i komplikace, které přináší distanční výuka, musíme brát jako příležitost k tomu hledat nové cesty, které podpoří inkluzi ve vzdělávání i ve společnosti.

11.3 ASISTENTI PEDAGOGA - ROZHOVORY

Následující tři podkapitoly se zaměří na to, jakou měli možnost asistenti pedagoga v poskytování podpory žákům se SVP a pedagogům. Asistent pedagoga je dle školského zákona, §16, odst. 2, písm. g) podpůrným opatřením. Proto se od něj očekává, že bude poskytovat podporu pedagogům a na základě jejich pokynů i žákům, a to nejenom těm, ke kterým je doporučen, ale i těm ostatním. Proto rozhovory mířily zejm. ke zjištění, jaké možnosti asistenti měli a jak vnímali pomoc v distanční výuce.

11.3.1 OKRUH A – DISTANČNÍ VÝUKA

Stejně tak jako pro pedagogy, i pro asistenty pedagoga byla distanční výuka náročná, ovšem z důvodů, které se trochu lišily od důvodů učitelů. V základu byly stejné – nedostatek možností. Nicméně učitelé oproti asistentům měli přece jen větší pravomoce v zasahování do výuky. Asistenti právě to hodnotili jako nejvíce frustrující. Distanční výuka pro ně nebyla náročná z hlediska množství práce, ta se naopak částečně dá se říct snížila, nicméně naopak vzrostla psychická zátěž pramenící z toho, že asistenti neměli možnost do výuky zasahovat a poskytovat tak podporu, která je v prezenční výuce zcela samozřejmou a pomáhá nejenom žákům, ale i učitelům, pokud je správně nastavena spolupráce. Tento problém vystihuje výpověď AP3:

- *„Oproti tomu běžnému režimu v závěru bylo pro nás jakoby míň práce, když to řeknu v hodně velkejch uvozovkách, neberte to tak, že jsme se flákali. Ale prostě nebylo to dobrovolný, prostě jsme neměli, jak dělat naši práci. Takže z hlediska toho množství práce toho bylo míň než normálně, takže to nebylo tak náročný v tomhle, ale zase to bylo náročný v tom, že právě vidíte, jak se žáci nezapojují nebo prostě víte, že by v tuhle chvíli ten a ten potřeboval to a to a nemůžete to pro něj udělat.“ (AP3)*

K tomu, co zmiňuje AP3, se přidávají i ostatní asistentky, které hovoří právě o problému v tom, že se nemohly do online výuky zapojovat a neměly možnost dělat to, co v prezenční výuce. Jediná pomoc, která byla účinná, byla pomoc mimo online hodiny, kdy poskytovaly podporu učitelům při organizačních záležitostech.

Do průběhu online hodin asistentky zapojovány nebyly, nemohly tedy poskytovat přímou podporu žákům (nejen těm se SVP), jak byly zvyklé při prezenční výuce. Do online hodin se sice připojovaly, nicméně spíše poslouchaly, co se děje, popř. si dělaly poznámky tak jako AP2 pro případ, že by se některý z žáků přihlásil k doučování a pedagog tuto činnost svěřil asistentce. Cíleně ovšem zapojovány nebyly, čímž tedy nemohly naplňovat obsah své práce, který vyžaduje přímou podporu učitelů a žáků při výuce. Distanční výuka v tomto směru práci asistentů značně zkomplikovala. Možnost zapojení vnímaly jako nemožnou, což bylo zcela oprávněné mínění. Podpora učitelů ze strany asistentů mohla probíhat alespoň mimo výuku, kdy je pedagogové zapojovali alespoň do organizačních záležitostí. To, zda asistentky vnímaly nějaký rozdíl v zapojenosti u různých učitelů, bylo vyhodnocováno víceméně stejně, a sice, že významné rozdíly tam nebyly. I přesto ale někteří učitelé asistenty zcela opomíjeli a nevyžadovali od nich žádnou podporu ani mimo výuku. To je nicméně nesprávný krok, protože asistenti mají podávat pomocnou ruku pedagogům i např. při tvorbě materiálů apod., v distanční výuce této možnosti mohlo být na sto procent využito.

- *„Úplně moc ne. Nebo takhle, jestli to myslíte v těch hodinách, tak tam to bylo relativně stejný, prostě jsem jen byla připojená a sledovala to a jestli myslíte mimo ty hodiny, tak jako asi nějaký malý rozdíl tam byl, to nemůžu říct, někdo chce víc pomoci, někdo míň, ale ono taky záleží na předmětech a na tom, koho tam máte. Jako v té třídě myslím. Je jasný, že pro dyslektika a dysgrafika bude větší podpora nebo jako ta pomoc třeba v češtině nebo jazyce a zase třeba u přírodopisu to tolik nepotřebuje. I když to jsem dala zrovna blbý příklad, ale chápeme se.“ (AP3)*

11.3.2 OKRUH B – PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jak již bylo naznačeno více, podpora žáků se SVP ze strany asistentů pedagoga byla v distanční výuce velmi těžko zajiřitelná. Asistentky zmiňovaly, že při prezenční výuce automaticky nebo na pokyny učitelů pomáhají s děním ve třídě, přistupují k jednotlivým žákům a pomáhají jim při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, zajišťují hladký průběh hodiny apod. Je pro ně důležité být fyzicky s žáky tak, aby mohly reagovat na jejich projevy. To při online výuce šlo velmi těžko, v důsledku toho podpora žáků se SVP ze strany asistentů na této škole téměř neprobíhala. Pouze AP1 zmiňuje, že v případě

nějakých otázek, na které např. učitel/ka nereagoval/a se snažila odpovědět alespoň formou chatu. AP2 mluvila o žákovi s vadou řeči, ke kterému je doporučena. V rámci jeho podpory se snažila během online hodin zaznamenávat si složitější termíny, které by pak v rámci případného doučování mohli procvičit v rámci výslovnosti a vysvětlit si je po sémantické stránce. Také ale zmínila, že k žádnému doučování nebo něčemu obdobnému u tohoto žáka nedošlo. Naproti tomu AP4 popisuje podporu žáka se SVP právě formou doučování, resp. plněním domácích úkolů, popř. procvičování látky před testem na základě předem stanovených pokynů od pedagoga. Toto se jeví jako vhodná možnost podpory žáka se SVP. Podpora během online výuky byla skutečně náročná, vyvážit se ale mohla právě prostřednictvím této formy doučování, ve kterém docházelo k procvičování a upevňování učiva.

- *„Úplně přímo těch žáků jako takových, tam ta podpora z mé strany nebyla, protože nebylo, jak je podporovat, takže tam to vážlo právě, což byl asi ten největší problém nebo aspoň tak to vnímám já. Ono prostě nebylo, jak jim pomáhat. Nemůžete ty učitele překřikovat a říkat něco těm ostatním, že jo. Navíc ani netušíte, co se u nich doma děje, jako u těch dětí, protože na ně nevidíte, nemáte pod nima kontrolu, což je ještě větší problém. I kdybych tu pravomoc měla zasahovat do té výuky, tak nemám, jak moc pomoci.“ (AP3)*
- *„Tak jak jsem říkala teď to doučování alá dělání úkolů nebo tak, to byla asi moje největší podpora, neměla jsem jinak moc jak pomáhat, když jsem fyzicky u toho dítěte nebyla. To je pak těžká pomoc, protože potřebujete třeba i pracovat nějak individuálně nebo třeba nějak vypomoci, aby ty děti obecně dávaly pozor, prostě je nějak usměrnit, protože to tehdy prostě byli šestáci, co prostě jsou rozjivený třeba trochu nebo tak. Takže to není jen o tom jednom dítěti, ale i o tom pořádku v té třídě. Takže to jsem dělat nemohla, tak aspoň občas jsem se takhle věnovala individuálně, když to bylo třeba právě to procvičení nebo dělání úkolů, to jsem dostala předem pokyny od paní učitelky a podle těch jsem jela. Protože ona třeba pak doučovala někoho jiného a to nejde, aby celý odpoledne měla ještě tohle.“ (AP4)*

Podpora žáků se SVP byla tedy v době distanční výuky vnímána asistenty pedagoga jako problémovější právě z hlediska malých možností, které měli. Činnosti, které vykonávali, se tak zúžily na poskytování podpory v organizačních záležitostech daným

učitelům. Týkalo se to např. pomoci s tvorbou nebo uzpůsobováním materiálů, skenováním materiálů či tisku např. domácích úkolů či vyplněných testů pro to, aby je mohl pedagog vyhodnotit. AP2 navíc zmiňovala, že pomáhala i hodnotit např. pětiminutovky dle výsledků a kritérií k hodnocení, které obdržela od vyučujícího. AP3 navíc mluvila o pomoci s přepisem materiálů do elektronické podoby nebo zapisování známek do systému Bakaláři.

- *„Někdy jsem i byla požádána u paní učitelky češtiny, jestli bych třeba právě s tou jednou slečnou s dyslexií po hodině nečetla, že jsme spolu zůstaly dýl připojený, protože pak už neměla výuku v tom roce, co bylo nejvíc tý distanční. Takže to jsem poskytovala podporu takhle aspoň, mimo tu přímou výuku. A pak jsem třeba pomáhala s tím, že jsem konzultovala materiály, ale to spíš bylo takový, jestli něco paní učitelka nepřehlídla, protože přece jenom víc očí víc vidí. Ale bylo to v tom smyslu, jestli si myslím, že třeba tomuhle porozumí nebo tak, nic zvláštního. S paní učitelkou na češtinu se ta spolupráce dělala dobře, to jo, ta mě zapojovala, já měla aspoň trochu pocit, že něco dělám. A pak když už jsme chodili do školy aspoň my zaměstnanci, tak mě třeba někdo poprosil, abych něco naskenovala, vytiskla nebo tak, ale to jsou běžný věci.“ (AP1)*
- *„Hmmm, asi spíš takový ty organizační věci v rámci pomoci těm učitelům, i když někdo to třeba nevyžadoval, někdo jo, ale byla jsem prostě k dispozici pro to, abych šla třeba něco vytisknout, když už jsme pak my učitelé a asistenti chodili do škol, tak třeba jsem tiskla nějaký vyplněný testy, aby to učitelé mohli opravovat a tak. Nebo jsem jim třeba něco přepisovala do počítače, pomohla zapsat známky do Bakalářů nebo tak, prostě ty klasický věci, žádná věda. Bylo to fakt spíš takhle v hledisku tý organizace“ (AP3)*

Ačkoliv podpora během online hodin byla takřka nemožná dle asistentek, alespoň pomoc v organizačních či jiných záležitostech mimo výuku byla zcela jistě na místě. Pedagogům v době distanční výuky přibily povinnosti, ale i problémy, pro které např. právě pomocí s přepisem materiálů do elektronické podoby apod. asistentky vytvořily prostor pro řešení. I takto je tedy možné podporu pojímat v době vzdělávání na dálku.

Asistentkám byl také v rámci rozhovoru ponechán prostor pro to, aby mohly sdělit své návrhy na zlepšení poskytování podpory žákům se SVP a pedagogům v době

distanční výuky. Dvě asistentky zmiňovaly možnost, že by se s žákem/žákou se SVP připojily v některé hodině zvlášť a na základě předem daných pokynů by s ním/ními procvičovaly danou látku mezitím, co by učitel pracoval se zbytkem třídy. Realizovat by to šlo ovšem i naopak, jak vysvětluje AP3:

- „Nevím, napadá mě třeba možnost, abysme mohli víc zasahovat do té výuky, což je jako těžký, ale třeba připojit se jen s tím žákem na nějaký hodiny zvlášť a podle předchozích pokynů pracovat s tím žákem nebo teda i žákou, nejenom s jedním, prostě s těma, co to potřebují. To si myslím, že by mohlo fungovat. Ne každou hodinu, ale třeba hodinu týdně nebo podle potřeby. Jako je pravda, že my nemáme ty znalosti, co učitelé nebo aspoň většina, prostě neznáme ty postupy kolikrát, ale s tou třídou a těma učitelama jsme nějakou dobu a víme, jak učí, co učí a tak, takže třeba na nějaký procvičování by to určitě šlo. Jako jasně, že nebudu procvičovat s nima já nevím, řeknu blbost, ale třeba rovnice, když je nebudu umět – i když umím (smích). Ale prostě takhle, ta oddělená hodina na moment. Nebo naopak, aby ten učitel byl s těmahle žákama a já bych byla s tím zbytkem třídy a dělala s nima třeba nějaký online soutěže nebo tak, to by taky asi šlo. Něco, co se třeba nehodnotí samozřejmě nebo jenom na základě nějakých pokynů nebo tak. Ale to je taky třída od třídy, kde by to šlo. Ale myslím, že i pro ty učitele by to bylo fajn. A my bysme byli něco platní.“ (AP3)

AP4 pak uváděla ještě realizaci podpory prostřednictvím pomoci děláním domácích úkolů po hodině s daným žákem, popř. procvičování látky před testem apod. To je také cesta, kterou je možné podpořit žáky a současně i učitele v tom, aby se pro ně snížila pracovní zátěž a mohli se v době distanční výuky věnovat přípravě a plánování nebo aby mohli realizovat doučování, které by obnášelo vysvětlení učiva.

11.3.3 OKRUH C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE

Na nutnost komunikace mezi aktéry školního života bylo upozorněno již v kapitole č. 11.2.3, není zde tedy nutno vysvětlovat, jak zásadní a klíčové pro realizaci inkluzivních principů ve škole je tato oblast potřeba. Znepokojující ale je, že asistentky dle svých výpovědí nebyly zapojeny do komunikace a spolupráce s rodiči žáků se SVP, pouze AP4 zmínila, že v případě problému jí byly informace ze schůzky s rodiči zprostředkovány.

Jinak asistentky uváděly, že přímo zapojeny do komunikace s rodiči nebyly, že v této oblasti se angažovali třídní učitelé a učitelé předmětů, kterých se případný problém týkal. Toto může být považováno za problém. Asistenti znají žáky, které mají potřebu podpory, obvykle velmi dobře a mohou tak pomoci při řešení jakýchkoliv problémů nebo mohou být nápomocni při poskytování rad v oblasti samostatného studia žáků. Navíc jsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáka/žáků, takže by zcela logicky neměly být vynechávány z komunikace a spolupráce s rodiči. Mj. by bylo možné v této oblasti občasné ulehčit samotným pedagogům, např. v případě nastavení pravidelné komunikace s rodiči žáků se SVP, by mohli tuto komunikaci zařídit právě asistenti pedagoga bez nutnosti přítomnosti pedagoga. Tento případ by se mohl samozřejmě odehrávat pouze tehdy, kdy by se jednalo o pouhé předání informací o pokroku či stavu žáka, a to na základě předchozí domluvy s daným učitelem/učitelí. V důležitějších oblastech či při řešení nastalých problémů je nutné, aby se rozhovorů účastnil i pedagog, ale zároveň i asistent pedagoga, který při distančním vzdělávání může být nápomocen alespoň touto cestou.

Spolupráce v rámci pedagogického sboru je o něco uspokojivější, ale v celkovém souhrnu spíše průměrná. Asistentky ji hodnotily častokrát jako „běžnou“ nebo „normální“. Zmiňovaly, že hodně záleželo i na vyučujícím, např. AP1 hodnotila velmi kladně spolupráci s vyučující českého jazyka, v rámci které se spojovaly, řešily výuku a paní učitelka asistentku zapojovala i do organizačních záležitostí. Naopak ale stejná asistentka podotýkala, že s jinými učiteli byla spolupráce a komunikace spíše průměrná a v některých případech se jí dostávalo i ignorování ze strany učitelů, což je přístup, který není správný a kterého by se měli pedagogičtí pracovníci vyvarovat. Asistent pedagoga je doporučován proto, aby mohl poskytnout podporu právě i učitelí. V době distanční výuky asistenti měli omezené možnosti v poskytování podpory, mimo výuku však mohli pomáhat tak, jak již výše bylo několikrát zmíněno, učitelé by měli tuto pomoc přijímat nejenom kvůli sobě (a snížení pracovní zátěže alespoň o minimum), ale i kvůli samotným asistentům, kteří se po zapojení do činností necítí tak frustrovaně a zbytečně jako v případě, že zapojování vůbec nejsou.

Ze strany vedení školy byla spolupráce a komunikace hodnocena asistentkami bohužel také jako nedostatečná. Všechny čtyři zmiňovaly, že pozornost se ubírala spíše směrem k pedagogům. Uvíaly by více zpětné vazby, informací a rad ohledně toho, jak se mohou do distančního vzdělávání žáků více zapojit, co mohou udělat pro učitele a jak

mají postupovat při poskytování podpory. Současně také ale hovořily o tom, že měly možnost obrátit se na vedení školy v případě problémů nebo komplikací. To ovšem nevyvažuje to, že vedení školy asistentům během distančního vzdělávání nevěnovalo příliš pozornost. I to mohlo pak u těchto pracovníků vyvolávat frustraci, protože nejenom, že se cítili častokrát zbyteční vzhledem k tomu, že se nemohli zapojovat do výuky, ale vedení školy jim totéž v podstatě naznačovalo tím, že svou pozornost obracelo jiným směrem. Podpora pedagogů byla zcela jistě zásadní a důležitá, o tom není pochyb, nicméně asistent pedagoga je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání, poskytuje významnou podporu a je tedy nutné, aby i jemu byla věnována pozornost a dostával instrukce, jak svou práci dělat co nejlépe i s ohledem na omezené možnosti. O této potřebě hovoří např. AP2 a AP4:

- *„Hmmm, tak asi by mohla být i větší ta podpora, mohli nám třeba vysvětlit, do čeho se můžeme zapojovat, jak nebo něco podobného, protože my moc instrukcí nedostali, což mi přišlo škoda, protože i my jsme přece jenom součástí té výuky a taky jsme potřebovali nějaký pokyny, ty nebyly ze strany vedení.“ (AP2)*
- *„Tak tam si myslím, že to trochu vázlo, ta pozornost byla spíš na ty učitele, ale to je logický vcelku. Ale třeba nám mohli víc poradit, co můžeme teda pro ty učitele udělat nebo i pro ty žáky, protože to bylo trochu i frustrující, že nevíte vlastně, co máte dělat nebo co vůbec třeba i můžete. Takže tam bych si tu komunikaci nebo celkově spolupráci dokázala představit větší. Ale zase nemůžu říct, že bysme byli úplně mimo, jako obrátit jsme se na vedení mohli, řešilo se s nimi něco i, takže to zase jo, pak když byl problém, tak se ta spolupráce rozjela, ale sama od sebe, že by tam bylo nějaký směřování k nám, to spíš ne.“ (AP4)*

11.3.4 ZÁVĚR

Výzkumné šetření u asistentů pedagoga odhalilo, že v oblasti jeho podpory směrem k žákům, ale i učitelům, jsou v rámci distanční výuky značné nedostatky. Zejm. pak přímá podpora žáků při online hodinách se nedařila, pouze dvě asistentky uváděly realizaci doučování nebo tréninku čtení po vyučování, jinak ale zásadní podpora žáků se SVP nebo interaktivních neprobíhala. V této oblasti by bylo možné realizovat podporu prostřednictvím vytvoření samostatných skupin, ve kterých by probíhala podpora daných žáků právě prostřednictvím asistenta pedagoga.

Podpora učitelů se točila spíše kolem organizačních záležitostí, ale i ty mohly být prostředkem k alespoň minimálnímu snížení pracovní zátěže pedagoga, který se díky tomu mohl věnovat zásadnějším činnostem jako např. právě doučování žáků se SVP nebo plánování výuky v online prostředí.

Komunikace a spolupráce s ostatními aktéry byla spíše podprůměrná, v případě rodičů žáků se SVP dokonce nulová, což je v oblasti naplňování principů inkluze negativní. Komunikace a spolupráce má napomáhat efektivnějšímu vzdělávání konkrétních žáků, současně se tímto také vytváří podmínky pro inkluzivní prostředí školy. Asistent pedagoga je už z charakteru své práce důležitou součástí inkluzivního vzdělávání, je nutné jej zapojovat i do aktivit jako je právě spolupráce s rodiči žáků, kde může probíhat obousměrná pomoc – asistenti mohou rodičům předat rady, jak s žáky pracovat, co se jim osvědčilo, naopak i rodiče mohou předávat asistentům obdobné informace. Obzvláště v době distanční výuky, kdy rodiče byli obvykle více zapojováni do vzdělávání svých dětí, mohli asistentům sdělit své postřehy, se kterými by mohli nadále pracovat.

Stejně tak komunikace na úrovni asistent pedagoga – vedení školy by měla být mnohem propracovanější. V zřetel je brán fakt, že učitelé pravděpodobně během online výuky potřebovali větší podporu ze strany vedení, to ale neznamená, že asistenti tuto potřebu neměli.

To, že asistenti pedagoga neměli dle výsledků výzkumného šetření možnosti pro zapojení do online výuky, ale zároveň byli i vynecháváni z komunikace a spolupráce s dalšími aktéry vzdělávání, může mít za následek právě frustraci či následnou apatii asistentů, kteří nebudou mít chuť jakkoliv se zapojovat v případě distanční výuky. Je tedy nutné hledat prostředky pro to, jak asistenty zapojovat alespoň mimo výuku tak, aby měli pocit potřebnosti v systému vzdělávání.

Princip podpory, spolupráce a komunikace tedy nebyl naplňován téměř vůbec. Ani individualizace, kterou pomáhají v prezenční výuce asistenti zajistit, nebyla v době distanční výuky příliš realizována, a už vůbec ne asistenty pedagoga.

12 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU A NÁVRHY ŘEŠENÍ

Výzkumu se zúčastnili tři aktéři vzdělávání – žáci, pedagogové a asistenti pedagoga. Dotazníkové šetření bylo určeno žákům, kteří ve školním roce 2019/2020 byli na 2. stupni na dané škole. Ve třídě se přitom musel vzdělávat minimálně 1 žák se SVP. Rozhovory se zúčastnilo celkem 10 pedagogů, kteří v době distanční výuky učili na dané škole a současně měli zkušenosti s výchovně-vzdělávacím procesem minimálně 1 rok před zahájením distanční výuky, stejné požadavky byly kladeny i na 4 asistentky pedagoga, které se zúčastnily výzkumného šetření taktéž formou rozhovorů.

Jednotlivé závěry jsou shrnuty v kapitolách 11.1.1, 11.2.4 a 11.3.4. Obecně je možno i v této kapitole znovu podotknout, že v rámci distanční výuky byly principy inkluzivního vzdělávání naplňovány spíše částečně, v některých případech téměř vůbec.

Princip vzájemné úcty a respektu nebyl z pohledu žáků dostatečně naplňován, učitelé podle nich nedokázali vytvořit bezpečné a respektující prostředí, ve kterém by se žáci nebáli mluvit a diskutovat. Navíc pocítovali, že jim není dáván dostatečný prostor pro sdílení. Toto potvrzují ale i odpovědi pedagogů, ze kterých vyplývá, že žákům nedávali dostatečný prostor pro sdílení názorů nebo pro diskuse, prostřednictvím nichž by se mohl pěstovat respekt. V ohledu bezpečí prostředí, které žáci vnímali jako nedostatečné, je otázka, jak např. pedagogové reagovali na chyby žáků, zda byli za tyto chyby káráni, což mělo za důsledek to, že se báli odpovídat, když si nebyli odpovědí stoprocentně jistí.

Princip diferenciacie a individualizace také nebyl naplňován tak, jak by v inkluzivním prostředí měl být. K tomu se vyjadřují žáci ve smyslu, že výuka probíhala obvykle frontálně, bez zajímavých úkolů. Frontální výuka je výuka, která nerespektuje odlišnost a rozmanitost žáků. Jako pozitivum lze snad v rámci této formy výuky považovat to, že se někteří učitelé snažili alespoň o multisenzoriální přístup. Uplatňování ale dalších metod, které by napomáhaly individualizaci a diferenciaci práce směrem k žákům se SVP, hodnotili učitelé jako příliš náročné v oblasti distanční výuky. Individualizace tak probíhala pouze prostřednictvím úprav materiálů, popř. uzpůsobení komunikace a kontroly porozumění.

Naplňování principu využívání rozmanitosti a jedinečnosti žáků jako pozitiva se věnoval rozhovor s pedagogy, ze kterých ovšem vzešlo, že tento princip nebyl téměř vůbec naplňován. Pouze v některých případech byly náznaky využívání silných stránek a rozmanitosti žáků v době distanční výuky.

Na učitele se zaměřovala i otázka týkající se naplňování principu dovedností a postojů pedagogů. Pozitivní je, že většina učitelů vypověděla, že vnímají klady a smysl inkluzivního vzdělávání i inkluze ve společnosti. Někteří ale současně vnímali složitost naplňování inkluzivního přístupu i vzhledem k chybějícím zkušenostem. Dovednosti pedagogů směrem k inkluzi se projevily v rámci odpovědí jako nedostatečné, učitelé byli jen málo schopni během online hodin zajišťovat metody práce tak, aby pomáhali při učení žáků se SVP.

Principu podpory, spolupráce a komunikace se věnovaly otázky pro všechny tři aktéry. V rámci šetření byla upřena pozornost na spolupráci a komunikaci mezi žáky, mezi učiteli a žáky, mezi pedagogickými pracovníky a rodiči, v pedagogickém sboru a mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy. Žáci uváděli, že během výuky nebyla podporována komunikace nebo spolupráce s jejich spolužáky, pouze výjimečně docházelo k realizaci skupinové práce či samostatné práce ve dvojicích. V rámci komunikace žáků a učitelů se dotazník ptal zejm. na získání zpětné vazby, kdy téměř polovina žáků získávání informací o jejich učení hodnotila jako nedostačující, pouze někteří žáci dostávali rozsáhlejší zpětnou vazbu, pozitivní je, že se to týkalo všech žáků se SVP, kteří se v dané třídě vzdělávali. V době distanční výuky komunikace mezi samotnými žáky i mimo výuku příliš neprobíhala, někteří se svými spolužáky nebyli mimo online hodiny vůbec v kontaktu. Navíc je otázka, zda online výuku, která byla realizována převážně frontálně, lze považovat za prostředek kontaktu mezi žáky.

Mezi pedagogy a rodiči žáků se SVP probíhala komunikace alespoň na minimální úrovni, v některých případech docházelo i k pravidelné komunikaci, popř. ke komunikaci v případě nutnosti. Opakem jsou ovšem výpovědi asistentů pedagoga, které ukázaly, že ani jeden z nich nebyl zapojován do komunikace a spolupráce s rodiči žáků se SVP.

V rámci pedagogického sboru hodnotili spolupráci učitelé i asistentky jako uspokojivou, pedagogové mezi sebou komunikovali, vzájemně se podporovali např. pomocí sdílení postřehů či materiálů. Asistentky pedagoga se snažily vypomáhat alespoň prostřednictvím zařízení organizačních záležitostí.

Učitelé považovali spolupráci a komunikaci s vedením školy za uspokojivé, měli možnost se s vedením školy spojit v případě nutnosti, byla jim poskytována podpora a informace ohledně online výuky. Jako méně uspokojivou hodnotí situaci asistenti pedagoga, kteří měli pocit, že vedení s nimi dostatečně nekomunikovalo v době

distančního vzdělávání a že jim nebyla poskytována žádná pomoc či postupy v oblasti podpory učitelů a žáků.

Podpora asistentů pedagoga byla hodnocena také neuspokojivě vzhledem k tomu, že nebyli zapojováni do online výuky, a tedy i přímé podpory žáků i učitelů při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Stejně tak to vnímali i žáci, někteří z nich totiž ani nevěděli, že se asistent pedagoga do výuky pravidelně připojoval. Za pozitivní lze považovat, že žákům byla poskytnuta podpora formou doučování.

K poslednímu principu (naslouchání hlasu žáků a jejich aktivní účast) se také vyjadřovali žáci i učitelé. Jak již bylo řečeno výše, žáci hodnotili prostor pro své vyjádření jako nedostatečný, čímž mohli získat dojem, že jejich názory nejsou důležité, obzvláště, pokud je nikdo nechtěl vyslechnout. Učitelé odůvodňovali nedostatek prostoru pro sdílení názorů tím, že nebyl čas a možnosti a také chyběla iniciativa ze stran žáků.

Podpora aktivní účasti žáků byla v rámci výzkumu hodnocena také jako nedostatečná, což naznačuje už jen forma výuky, kterou učitelé nejčastěji realizovali. Žáci navíc častokrát ani nechtěli být aktivní, vyhovovalo jim, že při online výuce učitelé nemají takové možnosti „donutit“ je k aktivitě jako při prezenční výuce. Učitelé sami uváděli, že se jim aktivizace žáků příliš nedařila a že upouštěli od „experimentů“ ve formě rozdělování žáků do skupin apod. Někteří přece jen alespoň využívali pro zpestření výuky různé aplikace a weby, které umožnily větší zapojení žáků.

Napříč principy inkluzivního vzdělávání je vidno, že realizovat je při distančním vzdělávání nebylo pro mnohé vůbec snadné. Na počátku vzdělávání na dálku nebylo čemu se divit, nikdo neměl téměř žádné informace, postupovalo se hodně intuitivně a základem bylo zajistit alespoň nějakou výuku pro žáky. Vzhledem k tehdejší epidemiologické situaci ale bylo pravděpodobné, že se po prázdninách distanční výuka vrátí. Vedení škol, ale i učitelé a asistenti mohli s tímto vědomím pracovat na zajištění podpory inkluzivního vzdělávání, a tudíž i naplňování jeho principů. To se ovšem této škole dařilo jen částečně. Lze usuzovat, že na ostatních školách se vyskytovaly v různé míře obdobné problémy. V souvislosti s výsledky šetření lze tedy navrhnout v rámci jednotlivých principů několik opatření, která by mohla pomoci v jejich naplňování v případě znovuzavedení distanční výuky.

1. Princip vzájemné úcty a respektu

V inkluzivním prostředí je potřeba respektovat žáka jako osobnost se všemi jeho projevy, vlastnostmi i názory. Tomuto respektu je potřeba učit i ostatní žáky tak, aby se neobjevovaly předsudky či se neuplatňovaly stereotypy společnosti. Pro přestování respektu a úcty je vhodné zařazovat do výuky prostor pro sdílení názorů žáků, vybízet žáky k diskusi, v rámci které každý žák bude mít možnost projevit svůj názor, který by měl být ostatními respektován. Pro to, aby těchto možností žáci využívali, je potřeba, aby učitel byl schopen vytvořit bezpečné prostředí, které bude podporovat sdílení. Tento prostor je možné vytvářet i v průběhu online výuky, kdy není třeba jej zařazovat v každé hodině, ale např. pravidelně jednou za týden, dva týdny nebo v závislosti na tématu učiva, které by mohlo zajímavou diskusi s následným sdílením názorů, vyvinout. Je vhodné se se žáky bavit také na téma jinakosti (nejenom v oblasti zdravotního postižení, ale i např. v oblasti sociálního znevýhodnění, socio-kulturních podmínek apod.). Tato témata totiž mohou mít také vliv na utváření názorů a zejm. na utváření respektu k ostatním, taková diskuse však musí být dobře řízena, aby neměla opačný účinek. V rámci průřezových témat je také vhodné zařazovat obdobná témata. Během distanční výuky lze toto aplikovat zcela bez problémů prostřednictvím právě diskusí či videí apod.

2. Princip diferenciacce a individualizace

V distanční výuce jsou omezené možnosti pro uplatňování diferenciacce a individualizace, nějaké prostředky ale přece jen jsou. Je vhodné, jak již zmiňovali učitelé, upravovat materiály dle povahy SVP, častěji kontrolovat porozumění žáků a také průběh plnění úkolu. Dále je vhodné při výuce měnit organizační formy, ale i metody, v závislosti na čase a povaze učiva změnit činnost alespoň 2x během výuky s tím, že charakter činnosti by měl být rozdílný. Vhodné je využívat internet, Jamboard, Padlet, Mentimeter a jiné aplikace, které umožňují např. i tvorbu myšlenkových map, soutěží či kvízů. Důležité je, aby učitelé do výuky zařazovali i skupinovou práci, kterou lze v rámci platformu Zoom realizovat v podstatě bez problémů. V rámci skupinové práce by měli využívat rozdělení rolí, aby každý žák ke splnění úkolu něčím přispěl. Současně lze uplatňovat možnost dělení do heterogenních skupin dle úrovně výkonu („silnější“ pomáhá „slabší“) či do homogenních skupin. Vhodné je nadále i dávat žákům

se SVP možnost výběru úkolu dle obtížnosti, čímž přebírá zodpovědnost za své učení a současně dostává šanci na úspěch. Žáky se SVP je potřeba během online hodin více aktivizovat, aby byli schopni udržet pozornost. Jako další možnost se jeví i uplatňování multisenzorického přístupu, tzn. necílit pouze na text, ale zařazovat i obrazový materiál, videa aj., což je výhodné nejenom pro žáky se SVP, ale i pro jejich intaktní spolužáky. Některým žákům se SVP může také pomoci strukturalizace činností, díky čemuž se lépe zorientují v tom, co mají dělat a dokončují činnosti. Důležité je také případné zapůjčení kompenzačních pomůcek či speciálních učebnic aj. školou. Učitelé by v rámci plánování výuky směrem k individualizaci měli jako oporu využít IVP/PLPP žáka, dále by měli konzultovat s pracovníky ŠPP, popř. i ŠPZ. Pokavaď ve třídě působí asistent pedagoga, je vhodné jej využít např. pro individuální práci se žákem v samostatné skupině nebo pro procvičování či plnění úkolů po hodině. Individuální přístup lze pak naplňovat i v rámci doučování.

3. Rozmanitost a jedinečnost žáků jako pozitivum

Nejenom při distanční výuce je potřeba obracet pozornost nejenom na slabé stránky, ale i na silné stránky, které by měly být uvedeny i v IVP/PLPP. Distanční výuka nabízí možnosti pro jejich uplatňování v různé míře v závislosti na typu schopnosti nebo talentu, který žák má a který je součástí jeho jedinečnosti, kterou tento princip podporuje. Jedinečnost žáka je potřeba využívat při různých činnostech, které jsou promyšleny tak, aby žák měl možnost tuto jedinečnost využít (např. v učiteli zmiňované konverzaci v rámci nadání na jazyky). Silné stránky žáků lze využívat i při skupinové práci, ve které má každý žák např. svou roli tak, aby bylo možné tyto stránky uplatnit. Stejně tak je možné zadávat i úkoly, ve kterých se bude jedinečnost žáka uplatňovat a zároveň i rozvíjet (např. v případě nadání na práci s počítačem vytvoření nějaké soutěže, webových stránek pro komunikaci se spolužáky apod.).

4. Dovednosti a postoje pedagogických pracovníků.

Distanční výuka mohla u některých učitelů prohloubit obavy v oblasti vzdělávání žáků se SVP, protože vnímali omezené možnosti v realizaci individuálního přístupu, a tedy je možné, že u některých žáků došlo i k poklesu výkonu. Pěstování pozitivních postojů k inkluzivnímu vzdělávání je dlouhodobý proces, nelze jej

zaměřovat pouze na distanční výuku, která ačkoliv pravděpodobně nějaký vliv na postoje učitelů měla, byl i přesto, dá se usuzovat, pouze minimální. V distanční výuce tedy nesmíme zapomínat na stálou podporu vytváření pozitivních názorů na inkluzivní vzdělávání i např. formou dalšího vzdělávání pedagogů nebo poskytováním podpory pracovníků, kteří se specializují na oblast společného vzdělávání, tedy na pracovníky ŠPP, ale i ŠPZ. V případě příchodu žáka se SVP do třídy je vhodné předem seznámit učitele s tím, jaký je charakter SVP a jaké potřeby je třeba naplňovat a jakým způsobem. Tím odstraňujeme obavy z příchodu žáka se SVP do třídy.

5. Princip podpory, spolupráce a komunikace

Jak již bylo řečeno, spolupráce i komunikace musí probíhat na všech úrovních a musí být podporována. Podpora komunikace mezi žáky může probíhat např. realizací skupinové práce, společné práce prostřednictvím např. Jamboardu, při tvorbě myšlenkových map. Vhodné je také do hodin (např. jako součást opakování) zařadit soutěže, ve kterých proti sobě soutěží skupiny žáků. Mimo výuku pak lze podporovat komunikaci a spolupráci mezi žáky např. úkoly, které mají být zpracovány ve dvojicích, tvořením projektů, ale i třeba natáčením videí (každý natočí zvlášť, ale zároveň to na sebe navazuje – musí se předem na realizaci domluvit) nebo vytvářením a následným prezentováním společného referátu. U takovýchto činností mimo výuku je ale třeba v době distanční výuky dávat pozor na to, zda budou mít žáci možnost spolupracovat (např. prostřednictvím sociálních sítí) a zda nezůstane nějaký žák na okraji. Vhodné je pak žáky dělit do dvojic či skupin tak, aby bylo zajištěno, že budou pracovat všichni žáci a že všichni budou mít příležitost k tomu, aby se podíleli na plnění úkolu.

Při komunikaci pedagogů se žáky je potřeba myslet na dávání větší zpětné vazby v průběhu hodin, ale i např. v reakci na domácí úkoly či testy. Pokaždé v rámci domácích úkolů nebudou mít žáci zpětnou vazbu, aktivita se bude zdát jako zbytečná. V případě, že žák informaci o míře splnění úkolu obdrží, získá současně i náhled na vlastní učení a na to, co má ponechat či co má naopak zlepšit. U žáků se SVP je vhodné zpětnou vazbu mířit šířeji, hodnotit slovně např. některé testy, které jsou buď nadprůměrné nebo naopak podprůměrné. V rámci zpětné vazby by

se učitel neměl zaměřovat pouze na chyby, ale měl by žáka umět i pochválit a podpořit ho v jeho další práci.

Při komunikaci a spolupráci učitelů a rodičů je vhodné nastavit pravidelnou komunikaci (zejm. u žáků se SVP) a současně nastavit i vhodný komunikační kanál (e-maily, systém Bakaláři, telefonický kontakt, osobní schůzky apod.). Frekvence kontaktu by měla být nastavena v závislosti na potřebách žáka, popř. na mimořádných událostech. Rodič i pedagog by měl být k zastižení buď ihned anebo v co nejbližší době (zejm. v případě akutního problému, který je potřeba bezodkladně řešit). Učitelé by měli rodičům poskytovat veškeré informace týkající se jejich dětí, stejně tak rodiče by ale měli informovat učitele žáka v oblastech, které mohou výchovně-vzdělávací proces žáka ovlivnit. Rodiče musí být bráni jako rovnocenní partneři, při komunikaci by se měl uplatňovat týmový přístup. Důležité je zapojit rodiče také např. do vytváření či vyhodnocování IVP/PLPP, mělo by jim být nasloucháno a následně by měly být zpracovány jejich názory a podněty. Do komunikace by měl být dále zapojen i asistent pedagoga, který žáka zná zase z jiného úhlu a může poskytnout cenné rady a informace, jak s žákem během distanční výuky pracovat, stejně tak rodič může poskytnout užitečné informace, které mohou být nápomocny při realizaci distanční výuky.

V rámci spolupráce v pedagogickém sboru je vhodné zejm. v případě řešení výuky u žáků se SVP nastavit pravidelnou spolupráci mezi vyučujícími daného žáka a pracovníky ŠPP, kteří by měli učitelům podat pomocnou ruku při vzdělávání žáka v době distanční výuky, měli by s učiteli diskutovat jejich návrhy na výuku či činnosti apod. Mezi pedagogickými pracovníky by pak zcela přirozeně měla probíhat výměna a sdílení názorů, postřehů, rad, materiálů aj., a to jak při osobních schůzkách, pokavád' to nařízení povolují, tak i online či skrze jiný komunikační prostředek. Inkluzivní pedagog by měl být schopen spolupráce s ostatními pedagogy. V distanční výuce je také vhodné zavést vzájemné hospitace, prostřednictvím kterých může být učitelům poskytnuta zpětná vazba na jejich výuku a může tak dojít k zefektivnění výuky. Možné je také zavedení supervize, která napomáhá pedagogům v jejich práci, podporuje je ve využívání různých metod práce, podává jim zpětnou vazbu a napomáhá řešit nastalé problémy.

Při komunikaci pedagogických pracovníků s vedením je vhodné nastavit způsob komunikace (např. formou e-mailů, telefonických hovorů, online hovorů či osobních schůzek). Vedení by mělo pedagogickým pracovníkům (tedy i asistentům pedagoga) podávat pravidelně informace o vývoji distanční výuky. Mělo by jim poskytovat podporu a možnost obrátit se na ně v případě nutnosti. Mj. je vhodné, aby vedení školy pro své pedagogy zařizovalo v různých oblastech další vzdělávání, vč. webinářů, které se v době distanční výuky staly populárními.

6. Naslouchání hlasu žáků a jejich aktivní účast

To, že je nutné naslouchat žákům, souvisí s prvním principem, a sice s respektem, který musíme projevit proto, aby se žáci nebáli mluvit a mohli nám zprostředkovávat své názory. Současně ale na jejich názory je potřeba reagovat, pedagogové je nesmí nechat „vyšumět“ do prázdna, v takovém případě by žák měl pocit, že mu nasloucháno nebylo a pro příště by to mohl vzdát. V distanční výuce, jak již bylo zmíněno, je vhodné dávat prostor pro to, aby žáci mohli své názory sdílet a aby na ně bylo reagováno. V rámci aktivní účasti žáků je potřeba upustit od frontální výuky a začít do distančního vzdělávání zařazovat pro žáky více zajímavé činnosti, které je budou vybízet k aktivitě. Příkladem je opět skupinová práce, ale i např. projektová výuka, hodnocení prací žáků (např. přednesu, prezentace). Pro to, aby žáci byli aktivní, je potřeba i střídat činnosti, využít různých aplikací a webových stránek, které vyžadují aktivitu žáků. Osvědčené jsou též soutěže, které vybízejí žáky k soutěživosti, což je zaručený způsob aktivity. Žáci, pokavád' se zdráhají a zůstávají v pozadí, což online výuka umožňuje, je potřeba cíleně zapojovat tím, že jim budeme vytvářet příležitosti např. i k úspěchu, čímž bude žák motivovaný zapojit se do dané činnosti.

13 ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání cílí na vzdělávání žáků a studentů bez ohledu na to, zda mají nějaké zdravotní postižení, zdravotní či sociální znevýhodnění, jiný socio-kulturní status, mateřský jazyk apod. Jde tedy o to, že dochází k zapojování všech žáků do procesu výchovy a vzdělání. Všichni žáci mají právo na to vzdělávat se v běžné (spádové) škole, ve které je jejich jinakost považována za normální. Učitelé speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají prostřednictvím různých opatření, kterými jsou např. modifikace práce a

obsahu, individualizace, diferenciacie práce, úprava nebo redukce učiva, ale i např. využití pozice asistenta pedagoga.

V rámci inkluzivního vzdělávání je potřeba brát v potaz to, že žákova jinakost není zátěží, ale naopak přínosem pro všechny. Dá se využít ve výuce, navíc setkávání s takovými lidmi podporuje toleranci a kooperaci mezi intaktními a handicapovanými lidmi.

Pro inkluzivní vzdělávání lze stanovit různé principy, které by měly školy naplňovat pro to, aby výchovně-vzdělávací proces byl skutečně inkluzivní a podporoval tak inkluzi ve společnosti jako takovou.

Příchod distančního vzdělávání ve druhé polovině školního roku 2019/2020 značně ztížil naplňování těchto principů. Poté, co se inkluze do vzdělávání začala více zakořeňovat, distanční vzdělávání spojené s online výukou ji vystavilo další zkoušce, na kterou nebyl připraven zřejmě žádný z aktérů školního vzdělávání.

Cíl diplomové práce byl splněn. Prostřednictvím analýzy a komparace tuzemských i zahraničních odborných zdrojů a vlastního výzkumného šetření se žáky, pedagogy a asistenty pedagoga na vybrané základní škole došlo nejprve k identifikaci klíčových principů inkluzivního vzdělávání a následné analýze míry jejich naplňování v době realizace distanční výuky na konkrétní škole. Byly mj. stanoveny i problémy, které měly za následek právě neschopnost naplnit některé principy. Na základě výsledků výzkumného šetření byla formulována doporučení, která by v případě opětovného zavedení distanční výuky, mohla pomoci v naplňování klíčových principů inkluzivního vzdělávání, a tedy i v podpoře žáků se SVP.

Výsledky, které přineslo výzkumné šetření, jsou pro vzdělávací praxi a celkově speciální pedagogiku přínosné z hlediska identifikace problémů a překážek, které přineslo distanční vzdělávání v oblasti naplňování inkluzivních hodnot při výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě stanovených překážek je možné ve vzdělávací praxi určit opatření, která budou minimalizovat problémy, a tím pádem budou zvyšovat míru naplňování inkluzivních principů na školách i v době nařízeného vzdělávání na dálku, které vyžaduje dodržování inkluzivních hodnot stejně jako prezenční výuka. Výzkum přinesl informace o tom, jak při uplatňování inkluzivního přístupu postupovat (nebo naopak nepostupovat) v případě vzdělávání na dálku, což je přínosné mj. i pro zvyšování

podpory žáků se SVP (ale současně i žáků intaktních, kteří mají v době distanční výuky mnohdy také specifické potřeby vyplývající např. z rodinného prostředí apod.).

Z výzkumného šetření vyplynulo, že největším problémem byly omezené možnosti v rámci online výuky, které pedagogové a také asistenti pedagoga měli. Pedagogičtí pracovníci pocítovali, že ačkoliv by chtěli potřeby žáků se SVP naplňovat, neměli k tomu dostatečný prostor a již výše zmíněné možnosti. Bohužel distanční výuka byla zavedena v podstatě ze dne na den, učitelé, ale ani vedení škol, neměli šanci se na realizaci online výuky předem připravit a zvážit některé kroky, které by v naplňování podstaty inkluze mohly pomoci. U pedagogických pracovníků docházelo k frustraci právě proto, že nemohli dostatečně naplňovat potřeby ani intaktních žáků, natož žáků se SVP, což je považováno za problém. Ani v následujícím školním roce, který se z velké části realizoval také formou distančního vzdělávání, nebyla dle výsledků šetření dostatečně nastavena podpora žáků, ale ani učitelů a pedagogů, kteří neměli pravděpodobně žádné konkrétní instrukce v rámci naplňování inkluzivního přístupu. Prázdniny přesto nabízely dostatek času pro zamyšlení se nad tím, co dělat v případě znovuzavedení distanční výuky, aby byly alespoň v základu naplňovány potřeby všech žáků se SVP. Odpovědnost neleží pouze na školách, ale i na institucích jako ČŠI nebo MŠMT, které neposkytly v oblasti inkluzivního vzdělávání v podstatě žádné metodiky nebo rady, jak postupovat. Školy se v tomto ohledu tedy musely spoléhat v období online výuky více na sebe.

Není možné vyloučit, že se v budoucnu bude muset na základě opatření opět zavést distanční výuka. Současná doba nicméně nabízí prostor pro to, aby se vedení škol, pedagogičtí pracovníci, ale i zákonodárci zamysleli nad tím, jak v případě distanční výuky postupovat tak, aby docházelo k naplňování principů inkluzivního vzdělávání a aby tím pádem žáci se SVP měli dostatečnou podporu, kterou potřebují pro naplnění svých vzdělávacích potřeb, a tedy současně i k naplnění jejich práv na rovné příležitosti ke vzdělávání. Přitom je nutné zaměřit se nejenom na práci pedagogů, ale i na práci asistentů pedagoga, kteří byli z procesu výchovy a vzdělávání v podstatě vyřazeni, jak vyplývá z výzkumného šetření. Pokud nebude docházet k odpovídající pomoci a podpoře pedagogických pracovníků, může to mít za následek nejenom frustraci a nemotivovanost pedagogických pracovníků, ale i samotných žáků. Navíc se tím opět zbrzdí rozvoj inkluzivního vzdělávání u nás, což může být mj. příčinou selhávání žáků se SVP z důvodu nedostatku odpovídající podpory.

14 ZDROJE

Literatura

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8757-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Petr KOVAŘÍK. *Support measures for students with special education needs in mainstream schools in the Czech Republic and abroad*. Brno: Masaryk University, 2017. ISBN 978-80-210-8504-6.

BORG, George, John HUNTER a kol. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: doporučení pro praxi*. Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. ISBN 978-87-7110-296-3.

BOOTH, Tony a Mel AINSWOW. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. 2002.

Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. 2011. ISBN: 978-87-7110-275-8.

GALL, M. D., BORG, W. R., a GALL, J. P., *Educational research: An introduction*. Longman Publishing, 1996.

GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 8070943351.

GILMORE L., CAMPBELL J., CUSKELLY M. (2003) Developmental expectattions, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. In *International Journal of Disability, Development and education.*, Vol. 50, No. 1.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7178-303-9.

KOPEČNÝ, Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2003. ISBN 80-85843-61-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

NĚMEC, Zbyněk. *Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání: O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-219-4.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

RENATA, Vrbová a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4676-9. Dostupné také z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Druhé. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

Teacher education for inclusion: International Literature Review. Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. ISBN 978-87-7110-029-7.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ, Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7

VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné také z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-mp/katalog-mp.pdf>

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

ZAJONC, R. B. (2001) Mere exposure: A gateway to the subliminal. In *Current directions in Psychological Science*, Vol. 10.

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

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné také z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>

Legislativa a legislativní dokumenty

FRYČ, Jindřich, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

Národní program vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211- 0372-8.

Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. United Kingdom: Department of Education, Department of Health, 2015.

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

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

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)

Zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Internetové zdroje

Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ČŠI, 17.8. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53582/>

Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie covid-19. *Česká školní inspekce* [online]. ČŠI, březen 2021. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>

Five principles of inclusive education. *Monash University* [online]. 2019. Dostupné z: <https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/five-principles-of-inclusive-education>

Inclusion Quality Mark [online]. Inclusion Quality Mark, 2021. Dostupné z: <https://iqmaward.com/>

International Classification of Functioning, Disability and Health [online]. WHO, 2001.

Dostupné z:

<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf;jsessionid=EA45E72B763E4677D1694CEAC71173BD?sequence=1>

KEŽOVSKÁ, M., J. ŘÍČAN, Z. SVOBODA a L. ZILCHER. *Příklady dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání v reflexi účastníků zahraničních stáží* [online].

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2015. Dostupné z:

<http://inkluzie.ujep.cz/files/prikladv-dobre-praxeoblasti-realizace-inkluzivniho-vzdelavani-reflexi-ucastniku-zahranicnich-stazi.pdf>

Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi [online]. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. Dostupné z:

<https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>

Memorandum – Open Distance Learning in the European Community [online]. COM(91) 388 final, Brussels, European Commission, 1991.

Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e3125748-99d8-49a3-91ff-437af10d9468/language-en>

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. Praha: MŠMT, 23.9. 2020. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Statistické ročenky školství* [online]. MŠMT, 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-vcr/statistika-skolstvi/rocnky>

Mimořádné opatření. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 10.3. 2020, Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN. Dostupné z:

<https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

Our principles: Inclusive education is the basis of lifelong equality. *The Alliance for Inclusive Education: Education not Segregation* [online]. Dostupné z: <https://www.allfie.org.uk/about-us/our-principles/>

Prohlášení ze Salamanky. Salamanka: UNESCO, 1994. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

RAMBERG, Joacim, András LÉNÁRT a Amanda WATKINS. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report* [online]. European Agency Statistics on Inclusive Education, 2018. ISBN 978-87-7110-776-0. Dostupné z: www.european-agency.org

RAMBERG, Joacim, András LÉNÁRT a Amanda WATKINS. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report* [online]. European Agency Statistics on Inclusive Education, 2018. ISBN 978-87-7110-905-4. Dostupné z: www.european-agency.org

SCHLEICHER, Andreas. *PISA 2018: Insights and Interpretations* [online]. OECD, 2019, 2011.

Dostupné z: <https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>

Školní poradenské pracoviště. NPI: *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. 2018. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolního-poradenského-pracoviste>

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty [online]. MPSV, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. OSN, 2006. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/39242/>

Všeobecná deklaráce lidských práv [online]. OSN, 1948. Dostupné z: *Všeobecná deklaráce lidských práv*. OSN, 1948. Dostupné také z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

Vzdělávání na dálku v základních a středních školách [online]. ČŠI, květen 2020. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-43-4.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-65-6.

Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 [online]. ČŠI, listopad 2020.

Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-di>

15 SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Připojování žáků do online výuky

Graf 2: Spokojenost s distanční výukou

Graf 3: Pozitiva distanční výuky

Graf 4: Negativa distanční výuky

Graf 5: Nejčastější průběh výuky

Graf 6: Možnost obracet se na učitele

Graf 7: Připojování asistenta pedagoga do online výuky

Graf 8: Zapojení asistenta pedagoga v hodinách

Graf 9: Činnosti asistenta pedagoga při distanční výuce

Graf 10: Kdo zajišťoval doučování

Graf 11: Zapojování se do výuky ze strany žáků

Graf 12: Zapojování žáků do výuky ze strany učitele

Graf 13: Získávání zpětné vazby během distančního vzdělávání

Graf 14: Způsob získávání zpětné vazby

Graf 15: Důvody, proč se žáci báli komunikace v online hodinách

Graf 16: Proč se žáci nebáli komunikovat v online výuce

Graf 17: Formy kontaktu mezi žáky

16 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled provozu škol od 2. pol. šk. r. 2019/2020 – konec šk. r. 2020/2021

17 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Přístupy ke vzdělávání žáků se SVP (Pivarč, 2020, s. 16)

Obrázek 2: Počty žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu ve 31 zemích; šk. rok 2016/2017 (EASIE, 2018, s. 53)

Obrázek 3: Procento žáků se SVP v rámci zapsané školní populace ve 31 zemích; šk. r. 2016/2017 (EASIE, 2018, s. 61)

Obrázek 4: Proces individualizace a diferenciací (Adamus, 2015, s. 24)

Obrázek 5: Formy distančního vzdělávání

18 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

dívka chlapec

1. Spojovali jste se při distanční výuce s učiteli online?

ano (pravidelně)

ne

někdy

2. Připojoval/a ses do online výuky? (tzn. do vyučování prostřednictvím Zoom?)

ano

ne

někdy (důvod: _____)

3. Vyhovovala ti distanční výuka? (tzn. vzdělávání z domova)

ano

ne

4. Proč?

5. Jak výuka nejčastěji probíhala? (např. samostatná práce, poslouchání výkladu učitele, skupinová práce, práce ve dvojicích, prezentování svých prací, diskuse, tvořivé činnosti, práce s pracovními sešity, učebnicemi apod.):

6. Měl/a jsi možnost se během distanční výuky obracet na učitele?

ano

ne

7. Obrátil/a ses během distanční výuky někdy na učitele s nějakým problémem?

ano

ne

8. Připojoval se asistent pedagoga do online výuky?

ano (pravidelně)

ne

někdy

9. Pracoval s vámi asistent pedagoga? (v hodině, mimo hodinu)

ano

ne

někdy

10. Pokud ano/někdy, jak? Pokud ne, přejdi k další otázce.

11. Měli jste od učitelů/školy možnost doučování?

ano

ne

12. Jestli ano, využil/a jsi ji?

ano

ne

13. S kým doučování probíhalo?

- s učitelem
- s asistentem pedagoga
- s někým jiným: _____

14. Zapojoval/a ses sám/sama do výuky? (tzn. hlásil/a ses, odpovídal/a jsi, plnil/a jsi aktivně úkoly, ptal/a ses učitele, spolupracoval/a jsi se spolužáky apod.)

- ano (zakroužkuj: často – občas)
- ne

15. Byl/a jsi do výuky učitelem zapojován/a?

- (spíše) ano
- někdy (min. 1x v hodině)
- ne (učitelé se mnou během hodin vůbec nekomunikovali)

16. Pokud ano, jak? (např. pan/í učitel/ka tě vyvolával/a, chtěl/a znát tvůj názor, ptal/a se tě, dostal/a jsi prostor pro prezentování, sdílení apod.)

17. Dostával/a jsi od učitelů v průběhu distančního vzdělávání zpětnou vazbu, tzn. informace o tom, jak si vedeš, co bys měl/a zlepšit, změnit nebo naopak zachovat a v čem pokračovat apod.?

- ano
- ne

18. Jakým způsobem jsi tyto informace dostával/a? (např. slovně, písemně, v průběhu hodin, při konzultacích apod.)

19. Báł/a ses během online hodin mluvit?

ano

ne

20. Proč ano/ne?

21. Dostal/a jsi prostor pro to, abys vyjádřil/a svůj názor, sdílel/a své zážitky?

ano

ne

22. Byl/a jsi i v době distanční výuky ve větším kontaktu se spolužáky?

ano

ne

23. Pokud ano, jak tento kontakt probíhal? (*např. při online výuce, formou skupinového chatu, soukromého chatu, telefonických hovorů, zprostředkování učitelem apod.*)

Příloha č. 2: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s pedagogy

A – DISTANČNÍ VÝUKA

1. Byla pro Vás distanční výuka náročná?
2. Proč ano/ne?
3. Jak nejčastěji probíhala výuka? (např. frontální, kooperace, samostatná práce apod.)
4. Připojovali se žáci do online výuky?
5. Kde byl podle Vás problém u žáků, kteří se nezapojovali? (v případě odpovědi „ne“ na předchozí otázku)
6. Jak jste zajišťoval/a výuku u těch žáků, kteří se nezapojovali? (v případě odpovědi „ne“ na otázku č. 3)

B – ŽÁCI SE SVP V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

7. Měl/a jste ve třídách, ve kterých jste v době distanční výuky vyučoval/a, žáky se SVP?
8. Jak jste zajišťoval/a rovné příležitosti a podmínky pro žáky v době distanční výuky?
9. Bylo těžké zajistit během distanční výuky individuální přístup pro žáky, kteří jej potřebují?
10. Jak byl z Vaší strany zajišťován?
11. Jakých metod práce se žáky se SVP jste využíval/a?
12. Myslíte si, že byly naplňovány potřeby všech žáků, kteří to potřebovali?
13. Využíval/a jste při výuce silné stránky žáků?
14. Nabízel/a jste žákům se SVP další podporu (např. nad rámec výuky)? Popř. jakou?
15. Podporoval/a jste spolupráci a komunikaci mezi žáky?
16. Dostávali ve Vašich hodinách žáci prostor pro otázky a pro sdílení svých názorů, nápadů?
17. Jaký názor máte na inkluzivní vzdělávání jako takové (i mimo distanční výuku)?

C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE ŠKOLY

18. Jak probíhala komunikace s rodiči žáků se SVP?
19. Jak hodnotíte spolupráci s ostatními kolegy a s pracovníky ŠPP?
20. Komunikovalo s Vámi dostatečně vedení školy? Jakým způsobem?

Příloha č. 3: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s asistenty pedagoga

A – DISTANČNÍ VÝUKA

1. Byla pro Vás distanční výuka náročná?
2. Proč ano/ne?
3. Byl/a jste do průběhu distanční výuky zapojen/a?
4. Účastnil/a jste se online hodin?
5. Vnímáte nějaký rozdíl ve Vaší zapojenosti do výuky u různých učitelů?

B – PODPORA ŽÁKŮ SE SVP

6. Jak probíhala podpora žáků se SVP z Vaší strany?
7. Jaké činnosti jste vykonával/a v době distanční výuky nejvíce?
8. Vnímáte poskytování podpory žákům se SVP v době distanční výuky jako problémovější? Proč ano/ne?
9. Máte nějaké návrhy na zlepšení poskytování podpory žákům se SVP (a pedagogům) v době distanční výuky?

C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE

10. Byl/a jste zapojen/a do komunikace a spolupráce s rodiči žáků?
11. Jak taková komunikace probíhala?
12. Jak hodnotíte spolupráci v rámci pedagogického sboru?
13. Byla Vám poskytována dostatečná podpora ze strany vedení školy?

Příloha č. 4: Vyplněný dotazník Ž13*

dívka chlapec

1. Spojovali jste se při distanční výuce s učiteli online?

ano (pravidelně)

ne

někdy

2. Připojoval ses do online výuky? (tzn. do vyučování prostřednictvím Zoom?)

ano

ne

někdy (důvod: _____)

3. Vyhovovala ti distanční výuka? (tzn. vzdělávání z domova)

ano

ne

4. Proč?

NENUSELA JSEM TŘEBA MOC MLUVIT BAVIT SE S OSTATNÍMA SPÍŠ JSEM TŘEBA
PSALA DO CHATU. TO MI JDE LÍP. MLUVIT SE TROCHU BOJÍM, PROTOŽE MI TO DĚLÁ PROBLÉM
A JE MI PAK & TRAPNĚ. A TAKY JSEM NENUSELA DOJÍŽDĚT DO ŠKOLY AUTOBUSEM
TAKŽE JSEM ANI NENUSELA BRZO VSTÁVAT.

5. Jak výuka nejčastěji probíhala? (např. samostatná práce, poslouchání výkladu učitele, skupinová práce, práce ve dvojicích, prezentování svých prací, diskuse, tvořivé činnosti, práce s pracovními sešity, učebnicemi apod.):

POSLOUCHALI JSME VÝKLAD UČITELŮ A ZAPISOVALI SI TO DO SEŠITŮ. JEĚALI JSME
DOPLNŮVÁNÍ DO CVIČENÍ V UČEBNICI NEBO PREZENTACI. A OBČAS REFERÁTY.

6. Měl/a jsi možnost se během distanční výuky obracet na učitele?

ano

ne

7. Obrátil/a ses během distanční výuky někdy na učitele s nějakým problémem?

ano

ne

8. Připojoval se asistent pedagoga do online výuky?

ano (pravidelně)

ne

někdy

9. Pracoval s vámi asistent pedagoga? (v hodině, mimo hodinu)

ano

ne

někdy

10. Pokud ano/někdy, jak? Pokud ne, přejdi k další otázce.

PSALA DO CHATU KDYŽ SE NĚKDO NA NĚCO PĚTAL A UČITELÉ
NEODPOVÍDAL. OBČAS I DE TAKHLE ODPOVĚĚLA.

11. Měli jste od učitelů/školy možnost doučování?

ano

ne

12. Jestli ano, využil jsi ji?

ano

ne

13. S kým doučování probíhalo?

s učitelem

s asistentem pedagoga

s někým jiným: _____

14. Zapojoval/a ses sám/sama do výuky? (tzn. hlásil/a ses, odpovídal/a jsi, plnil/a jsi aktivně úkoly, ptal/a ses učitele, spolupracoval/a jsi se spolužáky apod.)

ano (zakroužkuj: často – občas)

ne

15. Byl jsi do výuky učitelem zapojován?

(spíše) ano

někdy (min. 1x v hodině)

ne (učitelé se mnou během hodin vůbec nekomunikovali)

16. Pokud ano, jak? (např. pan/í učitel/ka tě vyvolával/a, chtěl/a znát tvůj názor, ptal/a se tě, dostal/a jsi prostor pro prezentování, sdílení apod.)

UČITELE NÁS VYVOLÁVALI

17. Dostával/a jsi od učitelů v průběhu distančního vzdělávání zpětnou vazbu, tzn. informace o tom, jak si vedeš, co bys měl/a zlepšit, změnit nebo naopak zachovat a v čem pokračovat apod.?

ano

ne

18. Jakým způsobem jsi tyto informace dostával/a? (např. slovně, písemně, v průběhu hodin, při konzultacích apod.)

SLOVNĚ PŘI HODINÁCH KDYŽ JSME NAPŘ. SPUNILI DOBRĚ ÚKOL. A OBČAS TAKÉ U DOMÁCÍCH ÚKOLU PANÍ UČITELKA NA ČESTINU NAPIŠA CO SE TI Povedlo a co ne.

19. Bál/a ses během online hodin mluvit?

ano

ne

20. Proč ano/ne?

BÁLA ~~JESEM~~ JESEM SE, ŽE ŘEKNU NĚCO ŠPATNĚ NEBO ŠPATNĚ ODPOVĚDĚT
NA OTÁZKU. A TAKÉ JESEM SE STYĎĚLA A BÁLA SE ŽE SE MI BUDOU OSTATNÍ
SMÁT, PROTOŽE ŠPATNĚ MLUVIT.

21. Dostal jsi prostor pro to, abys vyjádřil svůj názor, sdílel své zážitky?

ano

ne

22. Byl/a jsi i v době distanční výuky ve větším kontaktu se spolužáky?

ano

ne

23. Pokud ano, jak tento kontakt probíhal? (např. při online výuce, formou skupinového chatu, soukromého chatu, telefonických hovorů, zprostředkování učitelem apod.)

Příloha č. 5: Anonymizovaný rozhovor s P3

A – DISTANČNÍ VÝUKA

1. Byla pro Vás distanční výuka náročná?

- *Tak nebylo to snadný, hlavně ze začátku, když nikdo nevěděl, co a jak. Pak když jsme se sehráli, nastavila se pravidla, tak už to bylo lepší, ale samozřejmě to má svoje pro a proti.*

2. Jaká to má pro a proti?

- *Tak já třeba hodnotím pozitivně to, že to byla nová zkušenost, která se pak může přenášet dál. Když máte třeba dlouhodobě nemocného žáka ve třídě, co se nemůže účastnit hodin, tak je to pozitivní zkušenost, víme, že se jde připojit, že jde toho žáka alespoň minimálně zapojit, že se může vidět aspoň takhle se spolužáky. Taky se objevilo spoustu nových možností, aplikací, který využívám i teď v prezenční výuce. A taky mi přijde, že jsme líp spolupracovali jako pedagogický sbor, vzájemně se podporovali, pomáhali si.*

3. A ta proti?

- *Malý kontakt se žáky, menší možnosti, co se týče nějakého ozvláštnění výuky, všechno elektronicky, malá zpětná vazba od těch žáků, to je špatný. Učitel potřebuje vidět, jak žáci učivu rozumí nebo tomu, co ten učitel říká. Takhle i když se nepřihlásili, tak jste viděla zmatený výraz, viděla jste, že ten daný žák nepíše, kouká k sousedovi, ptá se. Jenomže to při tom onlinu nemáte, kamery nemají zapnutý, nezeptají se, protože už jsou z toho sami pak otrávení, frustrovaní. Takže prostě to, jak to ti žáci pochopili, zjistíte mnohdy až při testu, při domácích úkolech nebo tak.*

4. Jak nejčastěji probíhala výuka?

- *Já se obávám, že u všech to byla frontální výuka. Já jsem hodně zvyklý pracovat třeba s žáky ve skupinách, plnění různých úkolů a skládání informací dohromady, že si to ti žáci hledají sami a tak. Jenomže to jde tady hůř. Zase mají k dispozici internet, to jo. Ale zase nemám tu kontrolu, že na tom internetu hledají to, co*

potřebuju, aby hledali. A to je zase ta zpětná vazba, o který jsem mluvil, no. Ale já jsem zvyklý hledat to pozitivní, tak holt se to trošku změnilo, pro mě to taky byla další zkušenost. Snažil jsem se hledat zajímavá videa, hledat různé platformy pro nějaké kvízy, soutěže nebo tak. Zjistil jsem, že jich je víc, než jsem si vůbec myslel. No takže to jsem hodně používal, ale jako jinak to bylo těžký, nějaká skupinová práce nebo tak, jsem zvyklý to mít pod kontrolou a to jsem v onlinu neměl. Byly tam i věci jako samostatná práce, samostudium a tak, ale bojím se, že to prostě pro ty žáky nebylo tak zajímavý jako běžně. Ale to je asi taky jak kdo. Někomu to třeba takhle vyhovovalo víc, kdo ví.

5. Připojovali se žáci do online výuky?

- *Jo, já myslím, že z větší části jo. Po tom, co se zpřísnilo to, že se musí účastnit výuky, tak to bylo lepší. Je pravda, že někteří se teda připojili, ale bylo by to jako by tam nebyli, člověk o nich nevěděl, ale pořád tam už byli. To, že nebyli aktivní, že se neúčastnili, to už je věc druhá. Já se snažil to nějak minimalizovat, ale když někdo nechce, tak prostě nechce a takhle na dálku ho nepřinutím. U těch starších jsem si už pak řekl, ať si převezmou tu zodpovědnost, budou přecházet na střední školy, tak ať si zvyknou, že to jejich jednání má nějaké důsledky. To, jak se učení věnovali jsem pak zjistil z domácích úkolů nebo z testů, to je vše vypovídající.*

6. Jak jste zajišťoval výuku u těch žáků, kteří se vůbec nepřipojovali do výuky?

- *Těch byla naštěstí hrstka. Já se vždycky spojoval s rodiči, neměl jsem nikdy problém. Ale jak říkám, to byli napříč třídami třeba 2 až 3 žáci. A s rodičema se dalo vždycky nějak domluvit, věděli moc dobře, že je to problém, když to dítě není přihlášeno. Člověk měl pochopení v případě nějakých nezvyklých situací, náročných situací nebo tak, to je prostě lidský přístup, je potřeba odlišovat žáka od žáka, situaci od situace. Nicméně, na co jste se ptala? Zase odbíhám.*

7. To je v pořádku. Jak jste zajišťoval výuku žákům, kteří se nepřipojovali. Říkal jste, že jste komunikoval s rodiči.

- *Ano ano, komunikoval jsem s nimi, posílal jsem individuální práci. Nebo teda individuální, posílal jsem to, co se projelo v hodinách plus domácí úkoly, prostě to, co dělali ostatní žáci. S tím, že samozřejmě se na mě mohli obracet. V jedné třídě*

jsem byl domluvený i s asistentkou, že případně může pomoci s doučováním. A když nebyl přítomný na test, tak pak bylo ústní zkoušení prostě.

B – ŽÁCI SE SVP V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY

8. Měl jste ve třídách, ve kterých jste v době distanční výuky vyučoval, žáky se SVP?

- *Ano. Ve dvou třídách jsem měl a pořád mám specifické poruchy učení, pak žáka s vadou řeči, a ještě žáka s ADHD, jestli dobře počítám.*

9. Jak jste zajišťoval rovné příležitosti a podmínky pro žáky v době distanční výuky?

- *Tak samozřejmě jsem se snažil, aby ty podmínky byly pro všechny stejné. To se děje i v normální výuce, když tam máte žáka s ADHD, tak nemůžete počítat s tím, že vám tam bude celou hodinu v klidu sedět a plnit jeden, dva stejné úkoly, poslouchat výklad a hotovo. Asi tušíte, co je ADHD, vidíte?*

10. Ano, vím.

- *Vždyť jste vlastně studentka speciální pedagogiky, taky mě to mohlo napadnout hned. Ale... promiňte, zase jsem odběhl a nevím, na co mám odpovídat. Tohle jestli Vám dělá každý, tak musíte mít radost (smích).*

11. Tím se vůbec netrapte, naopak jsem ráda, že se dozvím více věcí. Ptala jsem se, jak jste zajišťoval rovné podmínky a příležitosti žákům při distanční výuce.

- *Mluvil jsem např. o tom žákovi s ADHD – to si pamatuji (smích). Tak třeba u něho, běžně v té hodině střídám víc činností, snažím se ho nějak zapojit i do aktivnějších činností, které nemají nic společného s tou látkou, třeba aby umyl tabuli, rozdál papíry nebo tak, pomůže mu, když se projde nebo nějak uvolní tím pohybem. Jenomže jak to udělat tady? Říct mu, ať se projde po bytě, tak už ho zbytek hodiny nevidíte. Nebo možná jo, třeba to přeháním, ale riskovat to nemůžete, ta možnost tady je. Takže tam prostě můžete zajistit v tom onlinu spíš to, že střídáte činnosti, snažíte se, aby byly trochu aktivnější, aby tam byly třeba ta videa, obrázky, text a tak. Takže tím zajišťuju to, aby byl schopný se soustředit a*

měl ty podmínky pro to učení. Musím ale tu rovnost nebo jak jste to říkala, zajistit i na té druhé straně. Tenhle žák hodně skáče do řeči, chce být pořád slyšet, pořád odpovídat, je hodně aktivní, což je dobře, za to jsem rád, ale zase musí nechat prostor ostatním, jsou tam i jiní, navíc se musí naučit to trochu regulovat, hodí se mu to do života. Takže zároveň musíte k tomu žákovi mít takový přístup, aby si uvědomil, že chcete slyšet jeho názor, máte radost, že je aktivní a že zná odpověď, ale že chcete slyšet i jiné. Tak snad jsem to řekl dost srozumitelně a řekl jsem to, co jste chtěla vědět.

12. Určitě ano, děkuji. A bylo těžké zajistit během distanční výuky individuální přístup pro ty žáky, kteří jej potřebují? Mluvil jste o žákovi s ADHD a o tom, že je náročnější mu podmínky uzpůsobovat tak, aby jeho potřeby byly uspokojeny. Co ale ti ostatní žáci?

- *Tak bylo to těžké u všech, u každého je něco. Něco se dělá v rámci toho individuálního přístupu lépe, můžete nastavovat potřebný čas, můžete udělat to, že si ten žák vybere ze dvou úkolů ten, na který se cítí, ale zase nemůžete pracovat při onlinu jen s tím konkrétním dítětem mezitím, co ostatní plní jiný úkoly. Nemůžete pořád kontrolovat to, zda tomu porozuměl, jestli chápe zadání a tak. Upravování materiálů a tak je to nejmenší v tomhle.*

13. Jakých metod práce se žáky se SVP jste využíval? Mluvil jste o využívání různých aplikací, platforem, které pomáhaly při modifikaci a volbě metod, můžete říct ještě nějaké jiné příklady?

- *Tak třeba jsme často pracovali s texty, snažil jsem se, aby dokázali těm textům porozumět. Hodně jsem zapojoval videa, písničky a tak, kde samozřejmě nešlo jen o překlad, ale právě i o to pochopení. Využíval jsem konverzaci při výuce, kdy mezi sebou konverzovali dva žáci nebo já s nimi a tak. Ono totiž když máte pořád jen dávat slovíčka, gramatiku, učebnice, tak to ty žáky nebaví. Nevyhnete se tomu, to v žádném případě, navíc musíte plnit tematické plány a tak, ale je potřeba to trochu povýšit. Tu konverzaci budou potřebovat, dneska je angličtina všude, tak proč toho nevyužít? I pro mě je to zábavnější než hodiny, kdy jsem prostě musel jet vysvětlování gramatiky, cvičení na jednoduchých větách, v učebnici a tak. Ale i tyhle hodiny jsou potřeba, musí si to nejprve nějak ukotvit, aby to pak mohli použít v praxi.*

14. Myslíte si, že byly naplňovány potřeby všech žáků, kteří to potřebovali?

- *To nedokážu asi posoudit. V tom onlinu měl každý nějakou potřebu, i učitelé mezi námi. Já myslím, že jsme se dost snažili o to, aby prostě ti, co tu podporu potřebují nejvíc, ji i dostali, jestli tu možnost využili, to už byla věc další. Jasně, že nemůžu říct, že to bylo naplňováno stejně jako při běžné výuce, to určitě ne, ale zase si nemyslím, že by to bylo tak hrozný. Ale asi jo, asi musím uznat, že někdo na tom strádal.*

15. Využíval jste při výuce silné stránky žáků?

- *Vidíte, tohle mě nikdy nenapadlo se po tom pít. Hm... Ted' nevím úplně jak odpovědět, jste mě zaskočila (smích). Ale tak asi ano, jak u koho, já často ani nevím, kdo v čem vyniká. V jedné třídě mám kluka, co je nadaný na jazyky, tomu to jde, jenomže ten byl k tomu vedený od mala, ale to je jiná věc. Tak toho jsem využíval třeba často k tomu, aby třeba shrnul to zásadní z hodiny nebo z nějakého videa. On to dokáže dobře podat, možná i trochu jinak, než bych to dokázal já, možná tak jako lidštěji pro ty spolužáky, tak to jsem měl trochu tendenci toho využívat. Jinak ale vážně nevím, což je možná i ostuda trochu.*

16. Nabízel jste žákům se SVP další podporu? Popř. jakou?

- *Nabízel, to jsem říkal taky už, to doučování, samozřejmě jsme měli stanovené konzultační hodiny, kdy jsme byli všichni učitelé k dispozici, to se taky mohli na nás žáci i rodiče obracet. Byl jsem k dispozici na mailu a tak, myslím si, že jsem podpory nabízel dost.*

17. Podporoval jste spolupráci a komunikaci mezi žáky?

- *Snažil jsem se ze všech sil, ale zjistil jsem, že je to náročný. Jsem měl radost, když jsem zjistil, že v Zoomu můžete dělit do skupin podle preferencí i náhodně. Tak jsem to zkusil a bylo to teda zlo (smích). Chudáci netušili, že můžu těmi skupinami procházet. Divili se oni i já. Málokdo dělal to, co měl. Jakmile mají pocit, že tam není ta kontrola učitele, tak si řeknou, že když tak něco vymyslí nebo to nějak dopadne a baví se o jiných věcech. Člověk jim to nemůže mít za zlý, ale na druhou stranu, když vás tlačí čas, tak potřebujete, aby něco dělali. Takže jsem tu komunikaci zajišťoval spíš skrze ty konverzace třeba. A pak jsem jim asi jednou*

teda dal úkol do dvojic, kdy měli pro svoje spolužáky vymyslet opakovací test, a to jim docela šlo. Ale pak už jsem to nepraktikoval, protože mě prostě tlačil čas a nebyl pro to prostor. Respektive pro to tvoření testů ano, to měli za domácí úkol, ale aby z toho něco měli, tak je potřeba ty testy taky využít a pro to nebyl ten prostor.

18. Dostávali ve Vašich hodinách žáci prostor pro otázky a pro sdílení svých názorů, nápadů?

- *Tak já se o to snažil si myslím, vítal jsem, když se někdo snažil svůj názor sdílet nebo sdílet cokoliv, sdílet. Ale v mých hodinách to chodí tak, že se bavíme z 90 % v angličtině, a to se žákům moc sdílet nechce. Možná se bojí, že řeknou něco špatně, těžko říct.*

19. Jaký názor máte na inkluzivní vzdělávání jako takové (i mimo distanční výuku)?

- *Tak já jsem studoval v době, kdy už to začínalo být aktuální téma, takže to pro mě nebylo něco, co by mě nějak zaskočilo, ale je to těžký v tom, že každý prostě to má jinak a vy musíte vyhovět tomu, aby ten žák skutečně měl ty potřeby naplněny. Ale jako celek to vnímám pozitivně, ano těm učitelům to v uvozovkách komplikuje tu práci, i když já to nemůžu moc soudit, když jsem do praxe přišel ve chvíli, kdy už se začínal ten vlak inkluze rozjíždět, ale zase ten přínos je asi větší než to, co ten učitel musí vynaložit za úsilí.*

C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE UVNITŘ ŠKOLY

20. Jak probíhala komunikace s rodiči žáků se SVP?

- *Za mě dobře. Ono ti rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se hodně snaží, aby ty děti dostačovaly. I když kolegyně měla třeba s komunikací s rodiči od žáka se speciálními potřebami problém, nemohla se s nimi spojit, oni ji dost výrazně ignorovali. Takže já spíš můžu mluvit o štěstí, že jsem narazil na rodiče, kteří spolupracovat chtějí. A oni spolupracovali ale už během normální výuky, před covidem, tady nevidím problém.*

21. Jak hodnotíte spolupráci s ostatními kolegy a s pracovníky ŠPP?

- *Ze začátku to drhlo, ale to bylo spíš tím, že nikdo nevěděl, co se má dělat. Pak paní ředitelka nastavila způsob spolupráce, komunikace a už to šlo. Byl problém s těmi staršími učiteli, protože nevěděli, jak s tou technikou zacházet, ale myslím si, že tam jsme si pomohli navzájem taky jak to šlo. Asi se trochu vytvořily i podskupiny, ale to je taky jasný, že si učitelka prvňáčků nebude přebírat nápady pro práci s deváťáky a naopak. Takže ta spolupráce obecně fungovala, v těch podskupinách to bylo taky úplně v pořádku, vyměňovali jsme si nápady, i materiály a tak.*

22. A spolupráce s ŠPP?

- *Tak tím, že třeba výchovná poradkyně, speciální pedagožka, metodička prevence jsou i učitelé, tak to šlo snadno. My jsme měli možnost se na ně obracet, byl pro to daný prostor i na poradách, u těch problémovějších žáků se konaly samostatné schůzky s těmi, koho se to týká, sdílely se různé nápady, metody a tak, takže to bylo dobrý. Ale tady mi přišlo, že ŠPP je dobře zajištěný.*

23. Komunikovalo s Vámi dostatečně vedení školy? Jakým způsobem?

- *Paní ředitelka se do toho pustila hned od začátku, snažila se prostě zajistit tu výuku tak, aby byla nejlepší předně pro ty žáky samozřejmě, ale i pro nás. Nebylo to rozhodování ve stylu o nás bez nás, ale snažila se nás ptát, jak nám co vyhovuje, byla ochotná ke sdílení názorů, návrhů a tak. Zpočátku to samozřejmě nebylo tak aktivní, paní ředitelka hledala způsoby a tak, ale nikdo nevěděl, co se děje, co se bude dít, jak to bude, takže to jsme s ní v kontaktu zas tolik nebyli první dny, dostávali jsme zásadní informace, ale to jí člověk nemůže mít za zlý, jak jsem říkal, pustila se do toho od začátku dost aktivně.*

Příloha č. 6: Anonymizovaný rozhovor s AP3

A – DISTANČNÍ VÝUKA

1. Byla pro Vás distanční výuka náročná?

- *Jak se to vezme. Byla tam spíš pro nás asistenty taková pasivita, protože jsme neměli moc možností, jak skutečně pomáhat. Mohli jsme pomáhat mimo výuku těm učitelům, když o to stáli, ale nějaká přímá podpora přímo těm žákům, to nebyla. Takže, jak bych to řekla. Oproti tomu běžnému režimu v závěru bylo pro nás jakoby míň práce, když to řeknu v hodně velkejch uvozovkách, neberte to tak, že jsme se flákali. Ale prostě nebylo to dobrovolný, prostě jsme neměli, jak dělat naši práci. Takže z hlediska toho množství práce toho bylo míň než normálně, takže to nebylo tak náročný v tomhle, ale zase to bylo náročný v tom, že právě vidíte, jak se žáci nezapojují nebo prostě víte, že by v tuhle chvíli ten a ten potřeboval to a to a nemůžete to pro něj udělat.*

2. Byla jste do průběhu online výuky zapojena?

- *No, nijak zvlášť. Jako v těch online hodinách jsem byla připojená, to jako jo, ale to bylo asi tak všechno. Snažila jsem se pomáhat mimo tu výuku těm učitelům aspoň, ale při těch probíhajících onlinech to nešlo, by to tu hodinu narušovalo asi víc, než když jsem prostě jen pozorovala.*

3. A online hodin jste se tedy účastnila.

- *To ano.*

4. Vnímáte nějaký rozdíl ve Vaší zapojenosti do výuky u různých učitelů?

- *Úplně moc ne. Nebo takhle, jestli to myslíte v těch hodinách, tak tam to bylo relativně stejný, prostě jsem jen byla připojená a sledovala to a jestli myslíte mimo ty hodiny, tak jako asi nějaký malý rozdíl tam byl, to nemůžu říct, někdo chce víc pomoci, někdo míň, ale ono taky záleží na předmětech a na tom, koho tam máte. Jako v té třídě myslím. Je jasný, že pro dyslektika a dysgrafika bude větší podpora nebo jako ta pomoc třeba v češtině nebo jazyce a zase třeba u přírodopisu to tolik nepotřebuje. I když to jsem dala zrovna blbý příklad, ale chápeme se.*

5. Jak probíhala podpora žáků se SVP z Vaší strany?

- *Úplně přímo těch žáků jako takových, tam ta podpora z mé nebyla, protože nebylo, jak je podporovat, takže tam to vážlo právě, což byl asi ten největší problém nebo aspoň tak to vnímám já. Ono prostě nebylo, jak jim pomáhat. Nemůžete ty učitele překřikovat a říkat něco těm ostatním, že jo. Navíc ani netušíte, co se u nich doma děje, jako u těch dětí, protože na ně nevidíte, nemáte pod nima kontrolu, což je ještě větší problém. I kdybych tu pravomoc měla zasahovat do té výuky, tak nemám, jak moc pomoci.*

6. Jaké činnosti jste vykonávala v době distanční výuky, tzn. i mimo online hodiny, nejvíce?

- *Hmmm, asi spíš takový ty organizační věci v rámci pomoci těm učitelům, i když někdo to třeba nevyžadoval, někdo jo, ale byla jsem prostě k dispozici pro to, abych šla třeba něco vytisknout, když už jsme pak my učitelé a asistenti chodili do škol, tak třeba jsem tiskla nějaký vyplněný testy, aby to učitelé mohli opravovat a tak. Nebo jsem jim třeba něco přepisovala do počítače, pomohla zapsat známky do Bakalářů nebo tak, prostě ty klasické věci, žádná věda. Bylo to fakt spíš takhle v hledisku té organizace.*

7. Už jste naznačovala, že poskytování podpory žákům se SVP bylo v distanční výuce náročné. Chcete k tomu ještě něco dodat?

- *Ano říkala. Nevím, co bych k tomu ještě mohla dodat, prostě pro to, abyste jim mohla pomoci, tak potřebujete být u nich, reagovat na to, co dělají, jak to dělají nebo i nedělají častokrát. Takhle na dálku je to těžký. Ono ani ty učitelé neměli prostě možnosti, ani oni nemohli moc pomáhat. Jako přizpůsobit nějaký texty, úlohy, úkoly nebo testy, to jo, ale to je prostě jenom částečná pomoc, není to všechno to, co potřebují kolikrát, záleží žák od žáka, ale je to tak prostě.*

8. Máte nějaké návrhy na zlepšení poskytování podpory žákům se SVP (a pedagogům) v době distanční výuky?

- *No, to je oříšek, dost těžká otázka, na tu nebude jednoduchý odpovědět a asi ani moc snadno neodpovím. Nevím, napadá mě třeba možnost, abysme mohli víc*

zasahovat do tý výuky, což je jako těžký, ale třeba připojit se jen s tím žákem na nějaký hodiny zvlášť a podle předchozích pokynů pracovat s tím žákem nebo teda i žáky, nejenom s jedním, prostě s těma, co to potřebují. To si myslím, že by mohlo fungovat. Ne každou hodinu, ale třeba hodinu týdně nebo podle potřeby. Jako je pravda, že my nemáme ty znalosti, co učitelé nebo aspoň většina, prostě neznáme ty postupy kolikrát, ale s tou třídou a těma učitelama jsme nějakou dobu a víme, jak učí, co učí a tak, takže třeba na nějaký procvičování by to určitě šlo. Jako jasně, že nebudu procvičovat s nima já nevím, řeknu blbost, ale třeba rovnice, když je nebudu umět – i když umím (smích). Ale prostě takhle, ta oddělená hodina na moment. Nebo naopak, aby ten učitel byl s těmahle žákama a já bych byla s tím zbytkem třídy a dělala s nima třeba nějaký online soutěže nebo tak, to by taky asi šlo. Něco, co se třeba nehodnotí samozřejmě nebo jenom na základě nějakých pokynů nebo tak. Ale to je taky třída od třídy, kde by to šlo. Ale myslím, že i pro ty učitele by to bylo fajn. A my bysme byli něco platní.

C – SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE

9. Byla jste zapojena do komunikace a spolupráce s rodiči žáků?

- *Ne, to si řešili třídní nebo prostě ten, kdo potřeboval, ale já jako asistent jsem v tom neměla nějak prostor. A podle mě to asi nebylo ani potřeba, stejně s čím bych jim pomohla no.*

10. Jak hodnotíte spolupráci v rámci pedagogického sboru?

- *Tak nemůžu říct, že by byla perfektní, co se teda jako mně týče nebo teda tý komunikace učitelé versus já. Ale zase že by byla úplně špatná nebo nulová, to taky ne. Asi toho spíš měli i sami o sobě dost. Ale jako zase jsme spolu mluvili, to ne, že by vůbec nic nebylo, to ona mi většina říkala třeba o tom, co se bude dít, jaký jsou plány a tak, informovaná jsem obvykle byla, to jo.*

11. Byla Vám poskytována dostatečná podpora ze strany vedení školy?

- *Tak kdyby to bylo potřeba, tak se na něj můžeme asi obrátit, to jo, v distanční i teď, tak by to mělo být ve všech školách. Že by byla nějaká nadstandardní nebo jak to*

řít v tý online výuce, to nevím, jestli se o tom dá mluvit, ale informováni jsme byli, někdy sice jako tak na poslední chvíli, ale byli.

12. A probíhala tam třeba nějaká zpětná vazba?

- *No ono nebylo úplně čemu dávat zpětnou vazbu, to je pravda, ale možná třeba mohla přijít nějaká komunikace v tom směru, jak máme pomáhat, co máme dělat nebo tak, prostě co můžeme udělat, jaký máme pravomoce, to tam chybělo popravdě. Spíš se ta pozornost směřovala k těm učitelům mám pocit.*