

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut politologických studií

Katedra politologie

Bakalářská práce

2023

Natálie Jirovská

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut politologických studií

Katedra politologie

**Názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na
inkluzi**

Bakalářská práce

Autor práce: Natálie Jirovská

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2023

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 03.05.2023

Natálie Jirovská

Bibliografický záznam

JIROVSKÁ, Natálie. *Názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi*. Praha, 2023. 54 s. Bakalářská práce práce (Bc.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut politologických studií, Katedra politologie. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rozsah práce: 62 051 znaků

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi. Ačkoliv se nejedná o přímé aktéry inkluze, jsou to pracovníci ve školství a může být užitečné, znát jejich názor. Cílem této práce je zjistit názor dotazovaných speciálních pedagogů, a poté je porovnat s názory ostatních respondentů. V teoretické části se zabývám pojmem inkluze, vymezením role speciálního pedagoga ve speciální škole, uvádím, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, představuji dvě speciální školy v Českých Budějovicích, ve kterých vyučují speciální pedagogové, kteří byli využiti jako respondenti v praktické části, a nakonec prezentuji teorii street-level bureaucracy a teorii role liniových pracovníků ve veřejné politice, se kterými dále pracuji v praktické části. V praktické části pak představuji kvalitativní výzkum pomocí čtyř provedených polostrukturovaných rozhovorů a analýzy mediálních výstupů speciálních pedagogů v novinách či na internetu. Tyto zdroje následně analyzuji. Zaměřuji se především na jejich osobní názor na inkluzi, dále pak vnímání jejich role v procesu inkluze, důvěru v systém a aplikuji již zmíněné teorie. Z výsledků výzkumu je pak patrné, jaký postoj k inkluzi každý z respondentů zastává, a proč je tomu tak. Práce může být přínosná pro aktéry vzdělávací či veřejné politiky, speciální i klasické pedagogy či rodiče dětí v inkluzivních třídách.

Abstract

The bachelor's thesis deals with the opinions of special educators in special schools on inclusion. Although they are not direct actors of inclusion, they are workers in education and it can be useful to know their opinion. The aim of this work is to find out the opinion of the interviewed special education teachers, and then compare them with the opinions of other respondents. In the theoretical part, I deal with the concept of inclusion, the definition of the role of a special pedagogue in a special school, I state who is a pupil with special educational needs, I present two special schools in České Budějovice, in which special pedagogues teach, who were used as respondents in the practical part, and finally, I present the theory of street-level bureaucracy and the theory of the role of line workers in public policy, with whom I continue to work in the practical part. In the practical part, I present qualitative research using four semi-structured interviews and analysis of media outputs of special educators in newspapers and on the Internet. I subsequently analyze these sources. I mainly focus on their personal opinion on inclusion, then the perception of their role in the inclusion process, trust in the system and I apply the already

mentioned theories. From the results of the research, it is evident what attitude towards inclusion each of the respondents holds, and why this is so. The work can be beneficial for educational or public policy actors, special and classical pedagogues or parents of children in inclusive classes.

Klíčová slova

inkluzie, společné vzdělávání, speciální pedagogové, speciální školy, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Keywords

inclusion, joint education, special pedagogues, special schools, integration, pupil with special educational needs

Title/název práce

What is the attitude of special educators in special schools to the policy of inclusion?

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Magdaleně Mouralové, Ph.D. za její čas, cenné rady, velkou trpělivost, ochotu a vstřícnost. Velký dík patří i mým respondentům, kteří byli ochotni se mnou provést rozhovor a podělit se tak o své zkušenosti, které pro tuto práci byly stěžejní. Nakonec musím poděkovat své rodině, která mě během celého studia bezmezně podporuje.

Obsah

1 ÚVOD.....	2
2 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	2
3 PŘEHLED STAVU POZNÁNÍ.....	3
3.1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ.....	4
3.2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	7
4 DATA A METODY.....	9
4.1 FENOMENOLOGIE.....	10
4.2 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY.....	11
4.3 TEMATICKÁ ANALÝZA.....	11
4.4 ETICKÉ ASPEKTY.....	12
5 ANALÝZA.....	12
5.1 POSTOJE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ K INKLUZI.....	12
5.2 POROVNÁNÍ NÁZORŮ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ V SOUVISLOSTI S POLITIKOU SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ MEZI LETY 2016 A 2023.....	20
5.3 VNÍMÁNÍ VLASTNÍ ROLE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ V INKLUZIVNÍM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A JEJICH ROLE VE SPECIÁLNÍM ŠKOLSTVÍ.....	21
6 DISKUZE.....	23
7 ZÁVĚR.....	24
8 SUMMARY.....	26
POUŽITÉ ZDROJE.....	28
SEZNAM PŘÍLOH.....	32

1 Úvod

Součástí politologie jsou různé politiky, např. vzdělávací politika, která se řadí mezi jednu z částí veřejné politiky. „*Pod pojmem vzdělávací politika se většinou rozumí souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání.*“ (Veselý, 2006) Právě vzdělávací politikou se bude moje práce zabývat.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na speciální pedagogy působící ve speciálních školách a jejich názory na inkluzi. Hlavním cílem mé práce je získat názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi, a v lepším případě i nápady na její proměnu, které by mohly speciální pedagogové navrhnout. Pro speciální pedagogy ve speciálních školách jsem se rozhodla z důvodu, že jsou ve výzkumech často opomíjeni a dotazováni jsou především ředitelé škol, rodiče či klasičtí učitelé a samozřejmě veřejnost. To dokládá například článek z roku 2018, kde byly zjišťovány především názory rodičů (Greger, 2018) nebo výzkum z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy o názorech učitelů a zaměstnanců základních škol (Pivarč, 2020). Speciální pedagogové ve speciálních školách jsou důležití aktéři péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a při nastavování různých vzdělávacích politik by pak mělo být důležité znát jejich názor.

Výzkum je zacílen na speciální pedagogy, kteří pracují ve speciálních školách v Českých Budějovicích, kde se nachází společností uznávané centrum Arpida, a dále pak speciální základní škola v Dlouhé ulici č. 35, která spadá pod Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu Trhové Sviny.

2 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé práce je zjistit názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi. Dalším cílem je porovnat názory speciálních pedagogů mezi lety 2016 a 2023. Podcílem pak je identifikovat, od čeho se odvíjí daný postoj speciálních pedagogů ve speciálních školách k inkluzi a díky tomu jejich perspektivu lépe pochopit.

Výzkumné otázky rozpracovávají vytyčené cíle:

1. Jaké postoje zastávají speciální pedagogové ve speciálních školách k inkluzi?

2. Od čeho se odvíjí postoj speciálních pedagogů ve speciálních školách k inkluzi?
3. Jak se liší názory speciálních pedagogů ve speciálních školách v souvislosti s politikou společného vzdělávání mezi lety 2016 a 2023?
4. Jak vnímají speciální pedagogové ve speciálních školách svou roli v inkluzivním školním prostředí a jak naopak ve speciálním školství?

3 Přehled stavu poznání

Nyní bych chtěla představit role a koncepty související s mým výzkumem. Definuji, kdo je speciální pedagog, představím, jak vypadá žák se SVP a speciální škola a v neposlední řadě popíšu inkluzivní vzdělávání a jeho právní rámec. Teoretická východiska vybraná pro výzkum budou popsána na konci kapitoly. „*Postoje aktérů jsou pro výzkum důležité, jelikož v českém prostředí je role, kterou linioví pracovníci zastávají v průběhu jednání s konkrétními uživateli poskytovaných programů velmi významná.*“ (Horák et al, 2009) Právě učitelé jsou považováni za street-level byrokraty. Lipsky tvrdí, že úředníci první linie jsou během své práce vystaveni náročným a nejednoznačným pracovním podmínkám, které ovlivňují jejich rozhodování a znemožňují jim vykonávat jejich zaměstnání tak, jak by si přáli. (Lipsky, 2010) „*Vedle náročných a nejednoznačných pracovních podmínek jsou linioví byrokraté vystaveni tlakům odlišných zájmů a preferencí ostatních pracovníků, kteří jsou v hierarchicky nadřazené pozici.*“ (Horák et al, 2009)

Postoje speciálních pedagogů k inkluzi v ČR zkoumány nebyly. Našla jsem však výzkumy ze zahraničí, například výzkum, který zkoumal hodnocení postojů speciálních pedagogů v Nigérii, za účelem zajištění fungování inkluzivního vzdělávání (Ajuwon, 2012) či výzkum, kdy noví speciální pedagogové byli dotazováni především na své zkušenosti s inkluzí (Orr, 2009).

Pokud se podíváme na různé výzkumy, které se pojí se speciálními pedagogy, tak jsou s nimi spojovány pojmy jako profesní stres či kompetence při výkonu jejich povolání. Pracovní zatížení učitelů a nedostatek kompetencí pro řešení sociálních problémů vytváří netradiční situace ve škole, které by zvládl kompetentně řešit školní sociální pracovník. Školní poradenská pracoviště pracují většinou v základní verzi, mají výchovného poradce a školního metodika prevence. (Pešatová Matulayová 2013) Ve školách chybí pedagogové se speciálně pedagogickým

vzděláním. (Bulant et al 2011) Zdrojem stresu u nich proto může být, když jim vedení školy nevyjadřuje podporu a důvěru a nevytváří jim vhodné zázemí a zaujímá pouze roli správce a kontrolora. (Hennig, Keller 1996)

3.1 Vymezení klíčových pojmů

Speciální pedagog se od klasického učitele liší tím, že pracuje především s dětmi se SVP a má speciální vzdělání, zejména vystudovanou speciální pedagogiku. Speciální pedagog na speciální škole odpovídá speciálnímu pedagogovi v rámci speciálně pedagogického poradenství. Při výkonu svého povolání nabízí speciálně pedagogickou diagnostiku a poradenství, pomoc rodičům s orientací ve školském a poradenském systému, vypracovává doporučení a doporučující posouzení pro rodiče a školy (MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ), pomáhá při integraci, podporuje všestranný rozvoj dítěte, posuzuje školní zralost či nabízí odbornou pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. (SPC Arpida) Standardní činnosti poskytují speciální pedagogové žákům osobám s tělesným, sluchovým, zrakovým a mentálním postižením, žákům s vadami řeči a žákům s poruchou autistického spektra. (SPC, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) *„Poslání speciálních škol odpovídá i postavení speciálního pedagoga, které je v procesu výchovy a vzdělávání dětí se smyslovým postižením dominantní. Speciální pedagog usiluje o to, aby žáci získali takový soubor poznatků a dovedností, který by jim umožnil dosažení co nejvyššího stupně jejich společenské a pracovní adaptace.“* (Keblová, Velehradská 1994) Problémem může být, že ve školách chybí pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním. (Bulant et al, 2011) Zdrojem stresu u nich proto může být, když jim vedení školy nevyjadřuje podporu a důvěru a nevytváří jim vhodné zázemí a zaujímá pouze roli správce a kontrolora. (Hennig, Keller, 1996)

Žákem se SVP je podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. označován vzdělávající se jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. V rámci těchto opatření jde například o úpravu hodnocení, obsahu či metod vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.) V českých školách se momentálně vzdělává okolo 178 121 žáků se SVP. Na jednu třídu by mělo vycházet nejvýše 5 žáků se SVP. (ČOSIV) Společné vzdělávání má za úkol minimalizovat nerovnosti mezi žáky jak se SVP, tak těmi zbývajícími ve třídách.

Speciální školy mají za úkol především rozvinout rozumovou výchovu postižených dětí. Jde především o děti s mentálním, tělesným či smyslovým postižením, vadami řeči, autismem či poruchami učení. Speciální školy jsou právně ukotveny v § 16 odst. 9 Školského zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb.) *„Speciálně pedagogická centra se od počátku profilovala jako odborná poradenská pracoviště pomáhající klientům s výběrem odpovídající vzdělávací cesty a jejich integrací do kolektivu běžných škol za splnění předem stanovených podmínek. Typ pracoviště korespondoval s typem školy, při níž byla tato centra zřizována.“* (Michalík, 2013) V minulosti nebyla většina zmíněných poruch považována za postižení, a proto byly děti vzdělávány v klasických školách. *„Po roce 1989 došlo k řadě organizačních a institucionálních změn v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Vedle pedagogicko-psychologických poraden vznikala nová poradenská pracoviště zaměřená na klienty se zdravotním postižením – speciálně pedagogická centra a na klienty s poruchami chování – střediska výchovné péče. Vznik poradenských pracovišť vázaných explicitně na potřeby žáků se zdravotním postižením je datován k roku 1991 (Vyhláška MŠMT č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách).“* (Michalík, 2013) Tím se ukázalo na možná postižení a poruchy a toto uvědomění pak vedlo ke změně výuky těchto dětí. Po roce 1989 se také společnost začala více zajímat o jedince s postižením a jejich integraci. (Pipeková, Vítková, 2016). To je relevantní i pro inkluzivní vzdělávání, jelikož jsou nyní více známy metody, jak s těmito dětmi pracovat, a proto se mohou integrovat zpátky do základních škol.

„Inkluzivním (společným) vzděláváním nazýváme způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika. Péče o dobré vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem podmiňuje, zda bude inkluze úspěšná. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.“ (NPI ČR, 2016) Základními principy inkluzivního vzdělávání by mělo být vzdělávání odehrávající se ve školách, vzdělávání dětí se svými vrstevníky, prospěch pro začleněné děti i jejich spolužáky, podpora vztahů mezi dětmi a zohledněné potřeby začleněného žáka. *„Podle rodičů dětí, které se s inkluzí setkaly, tvoří bariéry skutečné inkluze jejich dětí především potíže v komunikaci, chybějící informace či nízká ochota ke spolupráci dospělých aktérů. I přes tyto bariéry však rodiče berou inkluzi jako přínosnou pro*

své dítě ve snaze začlenit se do běžné společnosti a přes řadu obtíží, se kterými se setkávají, tento názor nemění a své původní rozhodnutí pro inkluzivní vzdělávání nerevidují.“ (Poláchová, Olecká, Riesnarová, 2019) Inkluze je zakotvena ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. První legislativy se inkluze dočkala v roce 2005, kdy byla vydána vyhláška č. 73/2005 Sb., která umožnila žákům navštěvovat spádovou školu. Pro inkluzi se však stala významnější vyhláška č. 27/2016 Sb., platná od 1. 9. 2016, která změnila způsob vymezení SVP a formy podpory.

Inkluze je definována jako zařazování dětí do běžných škol. Tyto děti se poté vzdělávají v jedné třídě bez rozdílu. Slovo inkluze bývá často i zaměňované za slovo integrace. Podle Horňákové jde v tomto případě o třídimenzionální chápání těchto dvou pojmů. Za prvé je inkluze s integrací ztotožňována, za druhé je inkluze vylepšením integrace a za třetí je inkluze nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí. (Horňáková, 2006) Pravým opakem je pak segregace, kdy dochází k procesu vylučování určitých skupin, které se poté spolu koncentrují. V praxi to funguje tak, že děti, které se mají vzdělávat se rozdělují podle různých kritérií na skupiny.

Inkluzivní vzdělávání funguje tak, že máme třídu, do které je zařazeno dítě (může jich být i více) se SVP, a to je vzděláváno dohromady s ostatními dětmi. Tento žák může mít svého asistenta, který mu s prací ve třídě pomáhá a společně s učitelem pro něj může připravovat speciální materiály k výuce. Pedagog ve třídě by se pak všem dětem měl věnovat rovnocenně.

Opakem inkluzivního vzdělávání je neinkluzivní, kde se děti se SVP vzdělávají ve speciálních školách, kde je ve třídě nižší počet žáků a zpravidla asistent, naopak děti bez SVP navštěvují běžné školy, kde jsou vzdělávány ve třídě ve vyšším počtu a ve třídě je jeden pedagog.

Důležité je i zmínit, že inkluze funguje svým způsobem i na speciálních školách, kdy se do jedné třídy umístí děti s různým druhem postižením, které se navzájem naučí vnímat a obohacovat. Tento systém například funguje ve zmíněném centru Arpida.

Podle výzkumu na téma postojů veřejnosti k tématu inkluze ve vzdělávání uskutečněném v roce 2017 od EDUin je největší skupina lidí ta, která za určitých podmínek inkluzi neodmítá, jedná se o více než 53 %. (EDUin, 2017) Obraz, který je možno vidět na sociálních sítích, nemůžeme považovat za spolehlivý, jelikož na sociálních sítích se vyjadřují především vyhranění odpůrci. V odlišných postojích nehraje příliš velkou roli věk, pohlaví ani dosažené vzdělání. Vysoká vyhraněnost je především v segmentu lidí mezi 18 a 29 lety a u příznivců stran s

xenofobními názory, Miloše Zemana a konzervativní levice. Nejmenší podporu veřejnosti má začlenění dětí s mentálním handicapem a romských dětí. Označení *sociálně znevýhodněné děti* vzbuzuje nejmenší odpor. Pokud se jedná o obavy ze strany veřejnosti, tak ty vzešly rovnou tři a to, že inkluze není dobře připravená a zajištěná, panuje zde obava z újmy žáků ve třídách, a také obava z celkového poškození českého školství. Nejpoužívanějšími argumenty byly chybějící asistenti, neschopnost učitelů zvládnout výuku, nedostatečný plán či špatné personální zajištění. Z výzkumu tedy jednoznačně vyplývá obava, že inkluze není dobře připravená. (EDUin, 2017)

„Hlavní díl odpovědnosti se musí svalit na ostatní: zřizovatelé a ředitelé obviňují rodiče, rodiče školství, které není schopno inkluzi zajistit, a ministerstvo školství všechny aktéry, kteří mu v tom brání.“ (Prokop, 2020) Prokop ve své knize také zmiňuje, že odpor proti inkluzi rozpoutalo především obávané začleňování Romů, ne tolik handicapovaných jedinců. (Prokop, 2020) Přitom nárůst dětí na školách není nijak enormní. Volání po zrušení inkluze je podle Prokopa nesmysl, jelikož by děti na školách zůstaly, jen by přišly o podporu, kterou nyní dostávají. To je i důvodem, proč jsou ředitelé škol většinou zastánci inkluze. Peníze na inkluzi totiž často chybí, nejvíce v problémových lokalitách (např. Ústecký kraj). *„Na odříznutí dětí s handicapem a na tom, že je nenaučíme komunikovat s normálním světem, tak dost možná jako společnost později doplácíme.“* (Prokop, 2020)

3.2 Teoretická východiska

Nyní bych se chtěla věnovat teoretickým východiskům své práce. Budu pracovat s konceptem street-level bureaucracy (teorie liniových pracovníků) od Michaela Lipskeho, kterou jsem již zmínila v úvodu a konkrétně teorií role liniových pracovníků ve veřejné politice od Pavla Horáka.

Teorii liniových pracovníků představil v roce 1980 Michael Lipsky. Liniovými pracovníky jsou zaměstnanci veřejných institucí, kteří se přímo střetávají s občany při implementaci opatření, které vydala vláda či jiný tvůrce politiky. (Lipsky, 1980) Mezi takové pracovníky mohou být řazení ale i zaměstnanci veřejné správy, policie či úředníci. Lipsky zmiňuje, že náročnost může vést k usnadňování práce pomocí vytváření rutin. Mezi tyto pracovníky patří i speciální pedagogové, kteří vykonávají práci, která je psychicky i fyzicky náročná a často trpí velkým stresem – to je jeden ze znaků práce liniových pracovníků. Právě na ně budu tuto teorii aplikovat. Linioví pracovníci mají sice pravomoc, aby si utvářeli práci, tak, jak uznají za vhodné, ale jsou vázání i určitými pravidly od svých nadřízených, v našem případě od

vedení školy a dále pak samozřejmě od tvůrců politik na krajské a národní úrovni. Těm se v teorii říká management. Tato pravidla pak mohou rutinu překazit, a to může vést ke konfliktu mezi pracovníkem a jeho vedením. I to může být důvodem k nespokojenosti v daném povolání. Ve výzkumu mě zajímá, jak vnímají svou roli speciální pedagogové, zda jsou při práci s dětmi se SVP autonomní či jsou vázáni pravidly ze shora. Zajímavé by také mohlo být, zda důvěřují managementu v nastavených pravidlech a řádech.

Na teorii liniových pracovníků navazuje rozlišení míry autonomie u liniových pracovníků a tato teorie rozlišuje dvě role, a to professionalismus a byrokratický systém. (Horák, 2009) Záleží na daném aktérovi, ale i na systému, která role převažuje. Podle výzkumu Taylora z roku 2007, který zkoumal míru kontroly a vlastního uvážení u učitelů, jsou učitelé považováni za klasické byrokraty na Lipskyho úrovni první linie. (Taylor, 2007) Horák zdůrazňuje, že vyšší míra autonomie je u učitelů (liniových pracovníků) přítomna především kvůli kontaktům mezi liniovými pracovníky a specifickými potřebami jejich klientů. (Horák, 2009) *„Jádrem professionalismu jsou specifické a společností uznávané znalosti a dovednosti, které nejsou jednoznačně standardizovatelné, a tím i racionalizovatelné. K jejich prosazování vyžadují profesionální pracovníci oproti neprofesionálům určitou míru autonomie, aby mohli vykonávat svou práci, resp. aby mohli zvažovat zcela nezávisle možná řešení, rozhodovat se pro ně a být přitom odolní vůči existujícím nařízením.“* (Horák, 2009) Profesionálové se také vyznačují určitou důvěrou v systém, v našem případě hlavně vedení a zákonodárce. Byrokratický systém naopak omezuje diskreci liniových pracovníků. Profesionál jedná dle vlastního úsudku, jelikož má právo na vlastní volbu, a to i přes nelibost ostatních pracovníků. K uživatelům služeb pak přistupuje liniový pracovník podobně, avšak se stoupajícím počtem uživatelů, klesá pravděpodobnost individuálního přístupu. (Horák, 2009)

Na školách může však koexistovat jak byrokracie, tak professionalismus, které se vzájemně mají podporovat a mohou mít pozitivní vliv. Čím efektivnější byrokracie školy je, tím méně se učitelé cítí jako profesionálové. Professionalismus je u učitelů vnímán jako specializace a profesní odpovědnost, zatímco byrokracie více jako rozdělení úkolů a ztráta času. (Koybasi, Ugurlu, Bakir, 2017)

Ve výzkumu pak budu z odpovědí respondentů zjišťovat, jaká role u nich převažuje a na základě čeho je tomu tak.

4 Data a metody

Výzkum jsem se rozhodla pojmout jako kvalitativní. Data sbírám pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které mi umožní díky svému nastavení zjistit informace mimo připravené otázky. V mém případě mi jde samozřejmě o hlubší pochopení názorů mých respondentů. Rozhovory probíhaly se čtyřmi speciálními pedagogy ve speciálních školách v Českých Budějovicích. Jak jsem již zmínila na začátku, tak se jedná o centrum Arpida, kde jsem provedla dva rozhovory a speciální školu v Dlouhé ulici č. 35, kde jsem také provedla dva rozhovory. Centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením Arpida nabízí pomoc rodinám pečujícím o děti, mladistvé a mladé dospělé osoby s tělesným a kombinovaným postižením. Centrum je nestátní nezisková organizace pracující na bázi zapsaného ústavu a obecně prospěšné společnosti. Při naplňování svého poslání účelně propojuje a koordinuje péči v oblasti zdravotní, sociální a výchovně vzdělávací. Zajišťuje tak odbornou, detekční, diagnostickou, terapeutickou, rehabilitační, respitní, výchovně vzdělávací, zájmovou, poradenskou, metodickou, posudkovou a preventivní činnost, včetně tzv. rané péče. Cílem poskytované péče je dosažení, pokud možno optimálního individuálního vývoje každého klienta ve smyslu jeho maximální možné soběstačnosti a integrace v jeho přirozeném sociálním prostředí a bez omezení přirozeného způsobu rodinného života. Důraz je kladen jednak na vysokou odbornost a zároveň na lidský rozměr poskytované péče. Prostřednictvím školy je poskytována komplexní koordinovaná péče v duchu uceleného systému rehabilitace. Vedle prostředků pedagogických je zajištěna realizace prostředků sociálních (osobní asistence) a učebních (zejména LTV, ergoterapie, hydroterapie atd.). Speciální škola v centru Arpida má kapacitu 40 žáků. V třídách je malý počet žáků, s nimiž pracuje více pedagogických pracovníků (učitel – speciální pedagog a asistent pedagoga). Centrum nabízí větší množství tříd podle typu plnění školní docházky či typu postižení. (Školy – centrum Arpida)

Speciální základní škola v Dlouhé ulici č. 35 v Českých Budějovicích je součástí Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Trhové Sviny. Poskytuje úplné základy vzdělání žákům v přípravném stupni základní školy speciální, žákům se středně těžkým mentálním postižením a žákům s těžkým až hlubokým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Specifikem školy je výchova a vzdělávání žáků s autismem. Základní škola má kapacitu 60 žáků. Ve třídách je také menší počet dětí a na starost je má speciální pedagog společně s asistentem pedagoga. Do školy jsou přijímáni žáci s mentálním, tělesným či

smyslovým postižením, žáci s kombinovanými vadami, žáci s poruchami autistického spektra (PAS) na základě doporučení SPC (speciálně-pedagogická centra). Cílem vzdělávání a veškerých aktivit na této škole je směřování ke společnému cíli, to v překladu znamená, aby každá osoba mohla prožít, pokud možno plnohodnotný život nikoliv vedle, nýbrž společně s ostatními členy společnosti. Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, a nakonec chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí. (Základní vzdělávání - zspssviny.cz)

Výběr respondentů probíhal úsudkem, jelikož mi šlo o konkrétní osoby, které by odpovídaly vytyčeným parametrům, které byly především profesní věk či zkušenosti. Vybírat jsem chtěla především speciální pedagogy, kteří jsou profesně starší, a tudíž mohou mít větší zkušenost, například se změnou, která přišla ve speciálních školách se zavedením inkluze. Nejde mi o zobecnění na populaci, ale o zjištění možných souvislostí a spojení, pak můžeme přemýšlet o způsobech zvyšování kvality, např. triangulaci. Respondenty jsem oslovovala telefonicky či skrze e-mail, oslovovala jsem jich více, než jsem poté prováděla rozhovorů. Jeden respondent si nepřál, aby byl rozhovor nahráván, tudíž jsem si našla respondenta, kterému nahrávání nevadilo. Nakonec jsem tedy byla v kontaktu s pěti speciálními pedagogy.

Prováděla jsem navíc ještě analýzu mediálních výstupů různých speciálních pedagogů v novinách či na internetu, abych mohla mít větší porovnání různých názorů a tím i větší zobecnitelnost. Výstupy jsem vybírala podle klíčových slov inkluze/společné vzdělávání a speciální pedagog. Dále jsem výstupy pročítala, abych zjistila, zda jsou informace v nich pro můj výzkum relevantní a užitečné. Informace v článcích se často dost podobaly nebo byly rozhovory prováděny stále se stejnými respondenty, tudíž jsem nakonec zvolila 13 mediálních výstupů, které jsem považovala za nejužitečnější z hlediska informací. Tyto informace jsem pak v analýze používala pro porovnání s názory mých respondentů či jejich doplnění.

Metody, které jsem pro svůj kvalitativní výzkum zvolila, jsou fenomenologie, nestrukturovaný rozhovor a tematická analýza.

4.1 Fenomenologie

Fenomenologii jsem vybrala z toho důvodu, že jde o přístup, kdy se snažíme něčemu porozumět. Jde o přístup, který je úzce spojen s interpretací. Budu se snažit vžít do situací, které mi budou

respondenti popisovat a podle toho interpretovat danou skutečnost, tedy jejich zkušenosti a na ně navázané názory. Fenomenologie mi poskytne také prostor pro kreativitu a větší svobodu výzkumného procesu. (Řiháček, 2013) Předností mi zde bude i subjektivita. Fenomenologii jsem se rozhodla použít z toho důvodu, že je považována za přístup, který zkoumá každodennost a prožívání každodenních situací u lidí. Chci si tímto přístupem přiblížit práci speciálních pedagogů pro větší pochopení jejich pohledu na inkluzi.

4.2 Polostrukturované rozhovory

Rozhovory jsem se rozhodla provádět jako polostrukturované neboli semistrukturované. Polostrukturovaný rozhovor je rozhovor, kdy je připravena nějaká sada otázek, které se poté doplňují slovně během rozhovorů. *„Semistrukturovaný rozhovor se často provádí s cílem rozebrat podrobněji témata nalezená pomocí narativního interview.“* (Hendl, 2006) Jakmile se tedy objeví téma, které se v přípravě neobjevilo, ale je pro téma relevantní, můžu se po něm hned vydat. *„Na rozdíl od běžných rozhovorů jsou rozhovory organizovanější a dobře naplánované. Obě strany si jsou vědomy účelu rozhovoru a snaží se ho dosáhnout ústní komunikací skládající se z otázek a odpovědí.“* (Luo, Wildemuth, 1981)

Na začátek jsem chtěla s respondentem navázat hlavně důvěru, aby mi řekl co nejvíce informací a rozhovor nám byl oběma příjemný. Rozhovory probíhaly naživo a v prostředí třídy, kde daný pedagog vyučuje. Toto prostředí i ulehčilo komunikaci, jelikož když respondenti popisovali práci s dětmi nebo průběh jejich dne, tak mi po třídě ukazovali různé pomůcky, které při výuce používají. To mi umožnilo plně sledovat průběh rozhovoru a možnost tak okamžitě reagovat na vyprávění svých respondentů. Snažila jsem se vnímat, která témata jsou respondentovi nepříjemná a reagovat na nedopovězené odpovědi, díky kterým jsem se pak mohla dostat o něco hlouběji. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon kvůli pozdějšímu přepisu rozhovoru a následné analýze.

4.3 Tematická analýza

Vzhledem k cíli výzkumu jsem zvolila tematickou analýzu. Tematická analýza je základním prvkem většiny strategií vyhodnocení kvalitativních dat. (Hendl 2006) Tato analýza mi umožní analyzovat jednotlivé náměty, které jsou ovlivněny návrhem rozhovoru neboli tím, co se chci dozvědět, ale také výslednou podobu rozhovoru neboli, co mi respondent sdělil. (Švaříček, 2007)

„V tematické analýze se zabýváme získanými daty na několika úrovních. Zajímáme se o jednotlivá slova, koncepty, lingvistické a nonverbální výrazy.“ (Hendl, 2006) V analýze je důležité se soustředit na každé slovo, které nás může navést k novému poznání. Zároveň i neverbální výrazy či zadrhnutí mohou prozradit něco, na co se neptáme.

4.4 Etické aspekty

Co se týká etických aspektů rozhovoru, tak byl samozřejmě vytvořen informovaný souhlas (příloha 3), kde byl respondent obeznámen s tím, že jeho jméno nebude zveřejněno, a rozhovor může být kdykoliv ukončen, pokud respondentovi nebude průběh rozhovoru příjemný.

Rozhovory jsem provedla se čtyřmi respondenty. Jejich jména jsem pro zachování anonymity změnila. Dva respondenti pracují v centru Arpida a další dva pracují ve speciální škole v Dlouhé ulici. Tři z respondentů pracují ve speciálním školství 6–10 let a ten čtvrtý přes 20 let. Respondenti vyučují děti s různým typem postižení – smyslové postižení, porucha autistického spektra, středně těžké mentální postižení či kombinované postižení. Tři třídy se nacházejí na prvním stupni a jedna třída na druhém. Ve třídě má každý respondent 4-6 žáků. Citace respondentů jsem ponechala v původním znění, tudíž jsem je nijak neupravovala. Tento krok jsem zvolila především z důvodu zachování větší autentičnosti.

5 Analýza

Jak jsem již zmínila, pracovala jsem s daty z přepsaných rozhovorů, a dále s mediálními výstupy speciálních pedagogů v novinách či na internetu, které mi budou sloužit především pro porovnání názoru v časovém období 2016-2023. V analýze budu odpovídat na své vytyčené výzkumné otázky.

5.1 Postoje speciálních pedagogů k inkluzi

Povědomí o inkluzi se u respondentů odvíjí především z toho, co slyší od známých či z médií. Na to si vytváří určitý názor a snaží se k tomu najít východiska. Nedá se tedy říct, že by měli reálné zkušenosti přímo ze tříd a jejich názor je pak postaven na jejich představách. Názor na inkluzi je

u všech respondentů jednotný. Myšlenka inkluze je rozhodně vychvalována, zatímco s momentálním nastavením jsou pedagogové velmi nespokojeni.

„Jo, oni všichni dohromady, všichni společně, to je v pořádku.“ (Hana)

„Takže já jako z integrace nebo slova inkluze mám radost, ale jako myslím si, že to není ten správný postup, jak oni vždycky něco nevím, vypustěj, a pak se zjistí, že to je napůl udělaný.“ (Tereza)

S myšlenkou inkluze respondenti souhlasí, jelikož zastávají názor, že inkluze obohacuje všechny děti a je pro společnost potřebná z toho důvodu, aby se lidé naučili s lidmi s postižením komunikovat a spolupracovat. Respondenti si také tento názor podložili situací na trhu práce, a to tak, že jsou lidé, kteří pracují jako inženýři/inženýrky v kancelářích, ale musí být i lidé, kteří budou pracovat například jako uklízeči/uklízečky, aby společnost měla vše, co potřebuje. Tím, jak je inkluze ve školách nastavená, však neplní tuto funkci a akorát dle jejich názoru dětem škodí. Svůj postoj pak většinou obhajují buď tím, že pracují v prostředí, které je postiženým dětem blízko anebo svým empatickým cítěním.

„Celej systém by se musel změnit, a to fakt jako radikálně, no, tak to nás třeba čeká, doufám, někdy.“ (Tereza)

Respondenti jsou názoru, že celý systém se musí významně změnit, jelikož má nedostatky, které mohou ublížit jak žákům, tak učitelům v inkluzivních třídách. *„Část se jich určitě chová k tomu spolužákovi prostě ohleduplně a pomáhají mu, ale určitě se tam prostě najde část dětí, který se k němu takhle prostě nechovají, a prostě pokud se k němu pak třeba chovají nějak škaředě, tak si myslím, že to prostě nemůže přenést.“* (Lenka) Mělo by se podle nich uvažovat, u jakých lidí má inkluze smysl a u jakých naopak. To rozhodují rodiče, i na základě posudků z SPC (speciálně-pedagogických center), které považují respondenti za nedostatečné a argumentují tím, že člověk nemůže posoudit stav dítěte na základě jedné schůzky. *„My jsme ty, kdo to dítě znají nejlíp...,ne SPC, kam to dítě přijde jednou za rok na půl hodiny.“* (Hana) Navrhují integrovat především žáky s tělesným či smyslovým postižením. Žáci s mentálním

postižením, kteří navštěvují speciální školy a mají větší „vzdělávací problémy“, by měly zůstat ve speciálních školách pro ně určených. *„Pokud bude dítě, který bude mít, já nevím, řeknu si střední mentální retardaci a bude mít poruchu autistického spektra s nějakými agresivními sklony, tak si opravdu myslím, že by pak třeba patřilo do školy speciální, a ne na tu základku.“* (Hana) Respondenti si nedokážou představit, jak by dítě z jejich třídy výuku na běžné základní škole zvládalo. *„Pro ty děti tady odsud by to bylo dost psychicky náročné.“* (Iveta) Vnímají, že by to pro děti bylo nebylo jednoduché a pravděpodobně by se dítě vrátilo zpátky, což už se jednou ve škole v Dlouhé ulici stalo.

Speciální pedagogové se však přiznávají, že situace na základních školách jim není dostatečně známá, a tak posuzují jen z toho, co vědí nebo ze zkušeností svých přátel. Tento fakt ještě rozvinu v další kapitole. Respondenti říkají, že vědí o vesnických školách, kde je málo žáků ve třídě, a tak tam společné vzdělávání funguje jiným způsobem než třeba v městských základních školách. Avšak školy, kde inkluze funguje jsou podle respondentů pouze výjimkou, která funguje spíše na menších školách na vesnicích, kde třídy nejsou tak přeplněné, to však nesouvisí s nastavením systému, nýbrž školy. To uvedla při rozhovoru i Tereza.

„Vesnická škola se najde tady zrovna v okrese někde existuje, kde je učitel krásnej člověk, jeho žena krásnej člověk, a pak tam přijde tohleto dítě a oni řeknou, je hele, tak pojd', tady budeš, tam hezky hrát čaru, kuličky, tohle, a myslím si, že to vlastně ani nikdo pořádně nezaznamená a oni ho vcucnou do své lásky a... jo no, to je 1 z 500.“ (Tereza)

Jako velké pozitivum inkluze je vnímána socializace, v tomto smyslu myšlená spíše tak, že intaktní spolužáci dítěti s postižením pomáhají a respektují ho, je vnímána také velmi pozitivně. Může to představovat naučení kolektivu ve třídě chování k dětem/lidem, kteří se od nás odlišují. Jak jsem již zmínila, tak to je i hlavním smyslem inkluze dle respondentů. Naučí to děti větší toleranci, empatii a pochopení. S tím, aby dítě bylo přijato by měl pomáhat i učitel, který by měl děti vést k tomu, aby se chovaly hezky a svému spolužákovi pomáhaly v jeho situaci. Jak říká Tereza: *„Oni můžou pochopit, že fakt je dobrý si pomáhat.“* Dalším pozitivem pak pro děti při začlenění může být kamarád ve třídě, škola, do které nemusí dojíždět daleko, jako většinou do těch speciálních či vlastní asistent.

„Myslím, že pro některé děti to může být pozitivní, že jsou ve větším kolektivu, že tu školu mají v místě svého bydliště, takže třeba v té třídě mají už nějakýho kamaráda, kterýho znají už nějakou delší dobu, to, že vlastně má toho asistenta by taky mělo být dost výhodou pro ty děti.“ (Iveta)

Dalším pozitivem může být naučení kolektivu ve třídě chování k dětem/lidem, kteří se od nás odlišují. Jak jsem již zmínila, tak to je i hlavním smyslem inkluze dle respondentů. Naučí to děti větší toleranci, empatii a pochopení. S tím, aby dítě bylo přijato by měl pomáhat i učitel, který by měl děti vést k tomu, aby se chovaly hezky a svému spolužákovi pomáhaly v jeho nelehké situaci. Jak říká Tereza: *„Oni můžou pochopit, že fakt je dobrý si pomáhat.“*

Na otázku o negativěch inkluze respondenti reagovali pohotověji než na otázku na pozitiva.

V každém rozhovoru byly zmíněny děti, které nemusí mít pro integrovaného spolužáka pochopení a mohou mu slovně či fyzicky ubližovat. Vzhledem k tomu, že děti často ani netuší, že existují děti, které mají odlišný vzhled či chování, je v tomto ohledu inkluze přínosem, avšak podle respondentů by se tato situace měla nejdříve objasnit, a až poté to s dětmi vyzkoušet naživo.

„Já bojím se, že ty ty zdravý děti prostě, dobře, část se jich určitě chová k tomu spolužákovi prostě ohleduplně a pomáhají mu, ale určitě se tam prostě najde část dětí, který se k němu takhle prostě nechovají.“ (Lenka)

Inkluze klade velké nároky na žáky, ať jde o běžné žáky či integrovaného žáka. Pro integrovaného žáka, který přestoupil ze speciální školy na základní školu je velký tlak přijít do nového prostředí, kde nikoho nezná a snažit se s třídou udržet tempo. Pro běžné žáky je naopak tlakem to, aby dokázali nového spolužáka přijmout takového, jaký je a nesnažili se mu jakýmkoliv způsobem ublížit, ale naopak pomoci, aby se ve třídě cítil dobře.

Žáci dané třídy by proto měli být empatictí a měl by jim někdo vysvětlit, že tato situace může prospět oběma stranám a že nový žák není ve třídě od toho, aby výuku narušovat.

„Takhle si spíš myslím, že ty děti, ta běžná populace, že jsou spíš naštvány, že to dítě s tím podpurným opatřením to prostředí třídy naruší.“ (Hana)

Respondenti také vnímají, že ve speciálních školách se dítě cítí více přirozeněji, zatímco když bude dáno do třídy, kde jsou děti, které od něj očekávají, že se bude chovat nějakým způsobem, tak dítě může zažívat větší tlak a může se to projevit na jeho psychice. Zmíněno bylo i přestoupení ze základní školy na školu speciální, kdy to podle respondentů přineslo dětem velkou úlevu a pozitivně se na nich projevilo, že si najednou v té třídě připadají chytřejší než na té základní škole, kde byly vnímány jako ti hloupější a pomalejší.

Byl zmíněn i problém, kterým je hodnocení dětí a porovnání se dětí v tomto ohledu. Pedagogové si nedokážou představit, jak hodnocení v případě inkluze může být fér, když ostatní děti nemají žádné postižení. Zmiňují soutěživost dětí v dostávání dobrých známek a jejich nechápavost, proč když má jeden dvě chyby a druhý má chyby tři, proč mají stejnou známku. Tímto způsobem si nedokážou respondenti představit, jak by to vypadalo, kdyby se děti měly porovnávat i s integrovaným žákem a zda by daný žák měl ve známkování nastavené stejné podmínky.

Zmiňování jsou problémy u aktérů tohoto *koloběhu* – systému. Slovo *koloběh* bylo často použito, jelikož respondenti jsou názoru, že by aktéři na sebe měli navazovat a musí fungovat všichni stejně a dohromady.

„Nejde oddělit uvažování rodičů od školského systému, někde oddělit školskej systém a ředitel, to je prostě tak provázaný, a aby to fungovalo tak by měly fungovat vlastně všechny ty složky no a jedna vypadne viz, že paní učitelka nebude nic vědět o autismu, tak už to úplně fungovat nebude.“ (Lenka)

Bariér inkluze je podle respondentů mnoho. Nejčastěji zmiňovanou bariérou je počet žáků ve třídě, který je označován jako „*brutální*“ (Tereza). Ve speciálních školách je malý počet žáků, většinou okolo pěti, a proto je dbán důraz na rozvoj každého z nich. Na základních školách je běžné mít kolem třiceti žáků, což je podle respondentů mnoho a tento počet by měl být směrem k inkluzi upraven.

Nedostatečné prostory školy byly také jednou ze zmíněných bariér. Ve speciálních školách je obvyklé, že je vždy nějaký pytel či nějaká matrace, kde si to dítě může chvíli odpočinout. To na základních školách moc obvyklé není a ve třídě na to často není ani prostor.

Většina bariér souvisí s legislativou, která je podle nich nedostatečná a proces inkluze měl být důkladně promyšlen předtím, než vstoupil v platnost. Zavedení inkluze je podle respondentů populistický krok, který neměl pomoci žákům, ale politikům. Byl to krok, který byl zamýšlen dobře, ale přinesl spíše pravý opak, jako pro aktéry, tak pro politické body politiků. Inkluze se měla jako proces více propracovat, vzít si případně inspiraci ze zahraničí, kde to v některých zemích dle zkušeností respondentů funguje výborně a až poté měla být uvedena do praxe.

Vzhledem k tomu, že speciální pedagogové mají zkušenosti s dětmi, které jsou chodí do speciálních škol, zajímal mě i jejich názor na to, jaké kompetence by podle nich měl mít pedagog, který bude v inkluzivní třídě vyučovat. Jde o toleranci, schopnost spolupráce s asistentem, trpělivost, komunikativnost. Všichni se shodli na tom, že pedagog v inkluzivní třídě by měl mít kompetence, které většinou nemá. To si myslí na základě toho, jak slyšeli, že to v inkluzivních třídách funguje nebo na základě vlastních zkušeností.

„Já si myslím, že ten pedagog by měl být hodně asi tolerantní, měl by umět spolupracovat s asistentem, že to je hodně důležitý, aby potom vystupovali jednotně, aby nešel jeden proti druhému, protože ty děti pak v té běžné škole asi bych řekla, že to berou trošku jinak než ty děti tady, že jo, že by to byl asi větší problém no.“ (Iveta)

Velkou bariérou jsou i nedostatečné zkušenosti či schopnosti učitelů v inkluzivní třídě.

„A i možná jakoby schopnosti toho pedagoga, tak prostě ty pedagogové jsou různý. Je pedagog, kterej to prostě zvládne třeba úplně s přehledem, tam takovýhle prostě žáka mít, a když si řeknu, že jsou prostě pedagogové, který nezvládnou ani třeba tu běžnou běžnou třídu, tak si neumím představit, že tam potom ještě mají prostě takhle další dítě no takže.“ (Lenka)

Nastavení inkluze nejvíce naráží na učitele a jejich asistenty. Učitelé jsou kritizováni, že svou práci nezvládají a nemají k jejímu výkonu potřebné kompetence. Asistenti jsou na druhé straně považováni za ty, co se integrovaným dětem převážně věnují. Ve srovnání se speciálním školstvím si však respondenti myslí, že nejsou pedagogy příliš doceňováni. Uvedeno bylo i

zvýšení platu pedagogických pracovníků, které se asistentů nakonec netýká, a to je dle respondentů špatně, jelikož oni považují své asistenty za rovnocenné partnery.

„Oni vlastně nic nedělaj, já si v tomhle smyslu, oni to neumějí, oni prostě ty učitelé jako maj zavřený oči a oni ani nechtějí vidět jako, že se něco děje špatně, takže oni by měli spolupracovat na nějaké bázi, která bude to dítě právě jakože integrovat do toho do toho kolektivu, a to si myslím, že fakt jako nedávaj.“ (Tereza)

Spolupráce pedagog-asistent pedagoga podle respondentů mnohdy nefunguje, tak jak má. Asistent pedagoga by měl být pravou rukou pedagoga, a ne osobním učitelem integrovaného žáka. Proto by měla mezi těmito aktéry probíhat neustálá komunikace a společná příprava výukových materiálů pro oba typy žáků.

„Paní učitelka mi kolikrát, a jsou to skvělé učitelky na těch základkách, a oni mi říkají, helejte, já ani nevím, co ta asistentka, co on vlastně dělá ta paní asistentka, to je první. Další, ne vždycky mají asistenta pedagoga, a pokud jo, tak si myslím, že ani nefunguje moc ten vztah učitel asistent pedagoga.“ (Hana)

Nakonec se všichni shodli na tom, že by takovou práci dělat nechtěli a učitelům v inkluzivních třídách ji vůbec nezávidí.

Nároky inkluze na učitele jsou podle respondentů obrovské. Shodují se, že jsou tak velké, že na tu práci navíc, učitelé většinou nemají kapacitu a čas. Motivací by jim mohlo být větší finanční ohodnocení za práci spojenou s novým žákem, kterému se musí připravovat materiály nad rámec těch běžných, které učiteli zaberou velké množství času navíc.

„Pokud by mi přišlo do třídy dítě, já nevím řeknu s poruchou autistického spektra, tak já bych musela udělat všechno, abych se o tom, o té poruše, něco dověděla, ale to není si přečíst dva články, to je prostě práce na půl roku pro tu paní učitelku navíc, takže ta paní učitelka si jasně řekne: budu se tím vůbec zabývat. kvůli jednomu dítěti, když tady jich mám osmadvacet a ty děti teď budou dělat přijímačky, a já je musím nadřít na ty přijímačky? Jako ta paní učitelka se nemůže rozpůlit.“ (Hana)

Navíc většina z pedagogů má pouze vzdělání potřebné k výuce na základní škole, a tudíž často netuší, jak mají s integrovanými dětmi zacházet či komunikovat. Jde samozřejmě o druh postižení či věk, ale člověk, který má s daným dítětem pracovat, by měl vědět, jakým způsobem toho dosáhnout.

„Víte, s čím jsem se setkala? Spíš s tím, že je to dítě, když mluvíme o tom autismu třeba, že paní asistentka ho vezme, jsou někde zalezlí, protože to dítě dostane amok, paní učitelka ho odvede do třídy a zbytek hodiny stráví spolu někde v kabinetě. Ale to není inkluze, to není ani integrace, to je segregace.“ (Hana)

Ředitelé škol jsou v řetězci inkluze na základních školách podle respondentů důležitým článkem. Měli by rozhodovat o tom, zda má škola podmínky k tomu, aby mohla přijmout žáka v rámci společného vzdělávání. Pokud jde o žáky tělesně hendikepované, tak by škola měla mít například bezbariérový přístup. Podle Ivety však ředitel pouze domluví, zda bude žák přijatý, ale celá odpovědnost poté padá na učitele v dané třídě.

„Úplně bych nevěřila tomu, že ten ředitel na běžný škole bude ten, kdo to bude nějak potom do hloubky řešit, že to ve finále spadne na toho učitele a na toho asistenta v té třídě.“ (Iveta)

Často ale slyší o problému, který se týká postavení ředitelů škol ve školském systému obecně. Problémem je nadbytek úředních věcí, které musí ředitel vykonávat a nemá tak čas na věci jako je návštěva tříd a kontrola výuky v nich. *„Nemyslím si, že by toho měli takhle málo.“* komentuje situace ředitelů Lenka.

„Ředitel školy má podle mého, z mého pohledu by měl být hlavně zodpovědný za to, jak učí jeho učitelé, jak se cítí ty děti, a kam vlastně ty děti se posouvají v lidském měřítku jo, jenomže ředitel školy v našem českém pojetí je úředník, kterej vyplňuje neuvěřitelné množství materiálů, stará se o to, aby měli plyn, a já nevím, co všechno možný...“ (Tomáš)

Všichni se shodují, že by ředitel měl zvýšit plat učitelů v inkluzivní třídě a měl by se do té třídy občas dojíždět podívat, aby viděl, zda učitel svou práci zvládá a integrace žáků probíhá tak, jak má.

5.2 Porovnání názorů speciálních pedagogů v souvislosti s politikou společného vzdělávání mezi lety 2016 a 2023

Co se týká názorů, které se objevují v rozhovorech v médiích, tak ty se od odpovědí mých respondentů příliš neliší. I zde je problém především v inkluzivním nastavení. Je zmiňována nepřipravenost celé inkluze, problémy s asistenty, příliš byrokracie pro učitele, zřejmý krok politiků či vyloučení dětí z kolektivu.

Stěžejním problémem, který souvisí s rolí speciálních pedagogů, je právě fakt, že učitelé na základních školách nemají dostatečné vzdělání k výuce dětí se SVP.

„Považují ale za problém přípravu prostředí, protože běžný pedagog v současné době není vybaven na to, aby pracoval s dětmi, které vykazují výraznější výchovné problémy nebo jsou výrazněji zdravotně postižené. Pedagogické fakulty, a tam je kámen úrazu, potenciální pedagogy nepřipravují na to, že se budou potkávat s těmito dětmi.“ (Jiří Pillař, ceskaskola.cz)

Zmíněna byla i skutečnost, že inkluze probíhala již před rokem 2016, kdy šlo o zařazení dětí s postižením smyslovým či pohybovým. Toto zařazení je však podle speciálních pedagogů v pořádku, jelikož svou důležitost vnímají především pro ty žáky se středním či těžkým mentálním postižením, kteří navštěvují speciální školy. To bylo ostatně zmíněno i respondenty, že pro děti ze speciálních škol bude přechod na základní školu psychicky náročný.

„U těžce mentálně postižených dětí se o nějaké integraci nemá vůbec smysl bavit. U těch s lehkým mentálním postižením jsem zase hluboce přesvědčen, že budou šťastnější a úspěšnější ve specializovaném zařízení. Tím ale jednoznačně nevyvracím, že i integrace dítěte s lehkým mentálním postižením za určitých podmínek není možná.“ (Pavel Svoboda, hradecky-denik.cz)

Další myšlenkou je, zda speciální školství, které funguje dobře zahodit kvůli nepřipravené inkluzi, která může za určitých podmínek dětem škodit.

„Je mi úzko z toho, že plánovanou inkluzí se zcela rozvrátí náš propracovaný systém speciálního vzdělávání, který nám závidí i v zahraničí. Je to podle mého soudu nezodpovědný experiment, který může velmi poškodit nejednu generaci dětí.“ (Pavel Svoboda, hradecky-denik.cz)

Tato situace se však naštěstí nepotvrdila a respondenti o těchto obavách ani nemluvili.

Dalo by se říct, že speciální pedagogové obecně vnímají svou roli jako důležitou, jelikož inkluze nedokáže zahrnout všechny typy žáků, tudíž tady vždy budou potřeba specializovaní odborníci, kteří budou umět zbytek dětí vzdělávat. Samozřejmě existuje speciální pedagog i na základní škole, ale ten má roli především konzultační či metodickou.

„Někdy to vypadá, jako by ty dva trendy stály proti sobě. Na jedné straně inkluzivní vzdělávání a na druhé speciální školství. Ale ony se mají doplňovat! Minimálně část speciálních škol vždy bude potřeba, protože tady vždy budou děti s těžším mentálním nebo vícečetným postižením.“ (Zbyněk Němec, zpravy.iDNES.cz)

Je tudíž na základě této analýzy zřejmé, že co se týká inkluze, tak speciální pedagogové argumentují podobným způsobem a vnímají podobné bariéry společného vzdělávání.

5.3 Vnímání vlastní role speciálních pedagogů v inkluzivním školním prostředí a jejich role ve speciálním školství

Když jsem rozhovory prováděla a dostala jsem se k otázkám na inkluzi, respondenti skoro ve všech případech svou odpověď uvodili tvrzením, že si nejsou vědomi, jak inkluze na základních školách probíhá.

Speciální pedagogové mají na inkluzi nějaký názor, ale s tím, jak probíhá nemají zkušenost. Svou roli v tomto systému tak vnímají především tak, že jsou tu pro ty děti, které do inkluze nespádají.

Všichni respondenti vypověděli, že se ve speciálním vzdělávání ještě nějakým způsobem vzdělávají, ať už přes kurzy, které jim zajišťuje škola, tak přes čtení knih či články na internetu. Ve většině případů respondent četl Vyhlášku č.27/2016, buď proto, že ho zajímala nebo to potřeboval ke vzdělávacím účelům. Respondenti uvádějí jako svůj zdroj informací převážně

články na internetu. „*Určitě, když jsou třeba na internetu nějaký články nebo na něco narazím, tak tak si to přečtu.*“ (Iveta) Nikdo z nich nevyjadřuje pochyby, že by články nemusely mít vždy reálný základ.

Často bylo zmíněno, že jelikož respondenti situace na sto procent neznají, tak se jim nechce příliš posuzovat. Hana učí i na vysoké škole a o inkluzi toho ví víc, než ostatní a ta sama neustále opakovala, že by si přála tu situaci zlepšit, ale že sama neví, jak z toho ven. V kontrastu s ostatními je to zajímavé, jelikož zbytek nemá o inkluzi takový přehled a ti se snažili přijít s nápady na zlepšení, které by mohly situaci alespoň trochu pomoci.

Z rozhovorů jednoznačně vyplynulo, že u pedagogů není úplná důvěra v systém. Zmíněno bylo „*směšné*“ studium na asistenta pedagoga, které nepřipraví daného studenta na střet s realitou ve speciálních školách, dále celý vzdělávací systém, který je nastaven tak, aby zanikla kreativita daného jedince, a naopak se podněcovala jeho soutěživost či fakt, že školní vyhlášky či zákony často vymýšlejí lidé, kteří o tomto tématu nic neví. Český školní systém je podle respondentů příliš obsáhlý a náročný jak pro studenty, kteří se musí dané věci učit, tak pro učitele, aby zvládli vše odučit podle vzdělávacích plánů.

„*Už jenom prostě třeba jakoby ty školní vzdělávací programy, co máme, tam je nějaká náplň, kterou bysme měli s téma dětma prostě splnit, ale absolutně to jakoby neodpovídá, prostě ty požadavky na ty děti jsou prostě úplně někde jinde, než třeba, co ty děti jsou schopný schopný prostě dělat.*“ (Lenka)

Respondenti si stěžovali i na podmínky ve školách, například, že když potřebují nějakou pomůcku, tak je přístup k ní složitější, než by podle nich musel být. Tereza pracovala již ve více institucích a měla většinou problém s vedením, které často pracovníky přehlíželo, a to vnímá při své práci jako velký problém.

Speciální pedagogové jsou vystaveni náročným pracovním podmínkám, které se nejčastěji odráží v náladách dětí a v tom, jak se k sobě ve třídě navzájem chovají. Při výuce musí také dosahovat nějakých stanovených cílů pro daný rok. Lenka vypověděla, že na začátku roku vždy vypracovávají s asistentem plán pro každé dítě a ten se snaží přes školní rok splnit – to je ostatně také jeden ze znaků liniového pracovníka. I tady je sledována větší míra autonomie při jednání s žáky. Speciální pedagogové také popsali, s kým vším spolupracují. Nejde jen o žáky,

rodiče a vedení, ale spolupracují také s logopedy, psychology, zaměstnanci SPC (speciálně-pedagogická centra) či fyzioterapeuty. Svoji odpovědnost vnímají především dětem, poté rodičům, a nakonec svému vedení. Na platové ohodnocení si nikdo nestěžoval, jasně vyplynulo, že hlavním nábojem pro jejich práci je dobrý pocit, naopak bylo kritizováno platové ohodnocení asistentů, kteří pro všechny pedagogy fungují jako další pedagog ve třídě, ne jako „pomocník“. V souladu je i to, že respondenti nejsou schopni věnovat všem stejnou pozornost, a tak ačkoliv mají v průměru ve třídě pět dětí, uvítali by počet ještě menší, aby se všem mohli více věnovat a rozvíjet tak jejich schopnosti. Co se týká teorie liniových pracovníků, která speciální pedagogy za liniové pracovníky považuje, tak z analýzy vyplývá, že respondenti jsou typickým příkladem.

6 Diskuze

Nyní bych chtěla shrnout výsledek práce ve vztahu k teorii liniových pracovníků ve veřejné politice. Ta rozděluje liniové pracovníky na byrokraty a profesionály. Z odpovědí respondentů jsem došla k názoru, že jsou všichni profesionálové, jelikož se při své práci cítí velmi autonomní a při práci se specifickými klienty, jako jsou například žáci s poruchou autistického spektra, je jasné, že je potřeba individuální přístup. Ačkoliv respondenti vypověděli, že mají vzdělávací rámec, který musí za ten rok dodržet, tak si práci organizují, jak chtějí, případně ji přizpůsobují náladám dětí ve třídě. Děti s mentálním postižením mají zvyky i nálady, kterým se musí pedagog přizpůsobovat. Tudíž když pedagog přijde do třídy, kde děti nezná, začíná mu práce, se kterou se ještě nesetkal, jelikož každé dítě se SVP má individuální chování. Tím mu začíná proces, kdy zjišťuje, co na dané dítě funguje a jaký přístup k němu zvolit. To popisuje i paní Lenka, která má ve třídě autisty, které jsou na nějaký denní režim nejvíce náchylní.

Během rozhovorů bylo zmíněno i to, že učitelé mají dost práce s přípravou materiálů pro běžnou třídu a při inkluzi se jim, dle respondentů, práce komplikuje, jelikož musí připravovat ještě speciální materiály pro inkludovaného žáka. Vytýkáno bylo, že tento čas navíc jim už nikdo nezaplatí. Navíc musí neustále dohlížet na to, aby plnili vzdělávací plány a různé rámce. Proto by se dalo říci, že speciální pedagogové ze své role profesionálů naopak pohlížejí na běžné učitele jako na byrokraty, kteří se řídí pravidly a dodržují předepsaná pravidla, která jim neumožňují autonomii při výkonu práce. To může souviset s úvahou, kdy respondenti zmiňovali, že vzdělávací rámce, které mají za daný rok splnit, se nedají zvládnout a že o nich rozhodují lidé, kteří neví, jak vypadá práce s takovými dětmi. Proto mohou brát speciální pedagogové iniciativu

do svých rukou a snažit se to dětem přizpůsobit. Na základní škole tohle nemusí být tolik potřeba a učitel se drží toho, co má předepsané.

Jak bylo ukázáno ve studii od Koybasi, Ugurlu a Baki, tak profesionalismus a byrokracie spolu mohou interagovat a každý učitel se tak může cítit jinak, podle toho, jak byrokracie školy stoupá či klesá.

7 Závěr

Práce popisuje názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi. Cílem práce je především tyto názory zjistit a identifikovat, od čeho se daný názor odvíjí.

Zaměření první a druhé výzkumné otázky se týká postojů speciálních pedagogů k inkluzi a důvodů k těmto postojům. Ačkoliv respondenti upozorňují na to, že nemají tušení, jak je inkluze na základních školách realizována a zda funguje, opírají svůj názor o zkušenosti druhých či články na internetu. Jejich názor je však stejný. Inkluze jako myšlenka je pro ně věc, která je prospěšná pro celou společnost, a dokonce o ni usilují, naopak nastavení inkluze se jim nelíbí a poukazují na změny, které by inkluze na základních školách potřebovala. Nelíbí se jim počet žáků ve třídě, problematická interakce mezi asistentem pedagoga a pedagogem a schopnosti pedagoga, který často nemá s dětmi se SVP zkušenost a tudíž neví, jak k němu přistupovat. Inkluze v momentálním nastavení podle nich může mít špatný vliv na integrované dítě, které si pak přeje vrátit se zpátky na speciální školu. Kritizují i fakt, že o zařazení částečně rozhodují i pracovníci SPC, kteří s dítětem nemají tak velkou zkušenost jako například speciální pedagogové, kteří ho vyučují, a vidí se s ním vždy pouze na krátkou dobu.

Třetí výzkumná otázka sleduje porovnání názorů speciálních pedagogů v inkluzi mezi lety 2016 a 2023. Ani zde se názory neliší. V průběhu času nedošlo k žádné inovaci, která by inkluzi nějak vylepšila, tudíž argumenty na to, co na nastavení inkluze nefunguje zůstávají stále stejné. Speciální pedagogové vnímají svou důležitost a tvrdí, že budou vždy děti, které budou potřebovat expertní péči a nebudou moci být umístěny na běžné základní školy. To dokládá i fakt, že speciální školství v České republice je na velmi dobré úrovni, a proto by mělo být i nadále využíváno.

Čtvrtá a pátá výzkumná otázka se zabývá tím, jak speciální pedagogové vnímají svou roli v inkluzivním prostředí a na druhé straně i v tom speciálním prostředí. Speciální pedagogové,

kteří byli mými respondenty, nemají přímo s inkluzí žádné zkušenosti, ačkoliv se o ni zajímají a zjišťují si nové informace. Tudíž se považují pouze za učitele, kteří vyučují děti, které inkluze nepojme z důvodu jejich středních či těžkých mentálních postižení. Ukázalo se, že dokonce i jako speciální pedagogové nemají plnou důvěru v systém a jsou názoru, že u učitelů na základních školách je tato důvěra ještě menší. Stěžují si na překážky od vedení i na nastavení vzdělávacího systému v České republice, který je podle nich špatně postaven a nedokáže tak vychovat lidi kompetentní k výkonu této práce.

Teorie, které jsem se po dobu výzkumu držela byla teorie liniových pracovníků ve veřejné politice, která zkoumá, zda se liniovní pracovník, v našem případě učitel, cítí více jako byrokrat či profesionál. Z výzkumu vyplynulo, že speciální pedagogové pocítují vyšší míru autonomie při výkonu své práce, jelikož se musí neustále přizpůsobovat žákům ve třídě a stav žáka je pro ně důležitější, než jestli splní to, co mají v daný den v plánu. I to, že se speciální pedagog musí vymýšlet náplň „za pochodu“ poukazuje na to, že má intuici, individuální přístup či dovednosti, které jsou typické pro profesionály. Vyplynulo tudíž jasně to, že speciální pedagogové jsou jasným příkladem profesionálů.

Tato práce si nekladla za cíl přijít s konkrétními návrhy, které by inkluzi zlepšily, avšak z rozhovorů vyplynulo, že by speciální pedagogové byli rádi, kdyby se jejich návrhy dostaly k veřejnosti. Mezi nápady na zlepšení byl menší počet žáků ve třídě, který umožní individuálnější přístup ke každému z nich. Dalším nápadem bylo zvýšení platu učitelům v inkluzivních třídách, aby měli odměnu za práci, kterou dělají navíc, a také motivaci, aby se vzdělávali o postižení integrovaného dítěte v jejich třídě. Další návrh stojí především na lidské stránce, a to zlepšit komunikaci mezi asistentem pedagoga a pedagogem, aby se oba věnovali dítěti rovnoměrně a práce s integrovaným dítětem tak neležela jen na asistentu pedagoga. Dalším návrhem je detailnější posuzování toho, zda by dané dítě mělo být integrováno na základní školu, aby mu to nepřineslo pouze psychickou zátěž, jakmile nebude práci ve třídě zvládat. To by měli kromě rodičů a pracovníků SPC posuzovat i pedagogové, kteří mají dítě ve škole na starost. Posledním návrh, který zazněl byl, aby se snížil obsah učiva a učitelé i děti necítili takový tlak na sebe a svůj výkon. Tato práce by proto mohla být přínosem pro tvůrce politik, kteří by se mohli nějakým nápadem inspirovat a povznést inkluzi na vyšší úroveň, aby dětem především pomáhala, ale neškodila.

8 Summary

The work describes the opinions of special educators in special schools on inclusion. The goal of the thesis is primarily to find out these opinions and identify what the given opinion is based on.

The focus of the first and second research questions concerns the attitudes of special educators towards inclusion and the reasons for these attitudes. Although the respondents point out that they have no idea how inclusion is implemented in primary schools and whether it works, they base their opinion on the experiences of others or articles on the Internet. However, their opinion is the same. For them, inclusion as an idea is something that is beneficial for the whole society and they even strive for it, on the contrary, they do not like the setting of inclusion and point to the changes that inclusion would need in elementary schools. They do not like the number of students in the class, the problematic interaction between the assistant teacher and the teacher, and the skills of the teacher, who often has no experience with children with SEN and therefore does not know how to approach him. According to them, inclusion in the current setting can have a bad effect on an integrated child, who then wishes to return to a special school. They also criticize the fact that SPC workers who do not have as much experience with the child as, for example, the special pedagogues who teach them, and only see them for a short period of time, also decide on the inclusion.

The third research question looks at the comparison of the opinions of special education teachers in inclusion between 2016 and 2023. Here, too, the opinions do not differ. There hasn't been any innovation over time that would somehow improve inclusion, so the arguments for what doesn't work for inclusion settings remain the same. Special educators perceive their importance and claim that there will always be children who will need expert care and cannot be placed in regular primary schools. This is evidenced by the fact that special education in the Czech Republic is at a very good level and should therefore continue to be used.

The fourth and fifth research questions deal with how special educators perceive their role in an inclusive environment and, on the other hand, in that special environment. Special educators, who were my respondents, have no direct experience with inclusion, although they are interested in it and find out new information. Therefore, they are only considered to be teachers who teach children who cannot accept inclusion due to their moderate or severe mental disabilities. It turned out that even as special educators they do not have full confidence in the

system, and they believe that primary school teachers have even less confidence. They complain about obstacles from the management and about the setting of the education system in the Czech Republic, which, according to them, is poorly constructed and thus unable to educate people competent to perform this work.

The theory I followed during the research was the theory of line workers in public policy, which examines whether a line worker, in our case a teacher, feels more like a bureaucrat or a professional. The research showed that special educators feel a higher degree of autonomy in the performance of their work, because they have to constantly adapt to the students in the class, and the state of the student is more important to them than whether they fulfill what they have planned for the day. Even the fact that a special pedagogue has to invent the content "on the fly" indicates that he has intuition, an individual approach or skills that are typical for professionals. It was therefore clear that special educators are a clear example of professionals.

This work did not aim to come up with specific proposals that would improve inclusion, but the interviews revealed that special educators would be happy if their proposals were made public. Among the ideas for improvement was a smaller number of students in the class, which will allow a more individual approach to each of them. Another idea was to increase the salary of teachers in inclusive classes so that they are rewarded for the extra work they do and also motivated to educate themselves about the disability of the integrated child in their class. The next proposal is primarily based on the human side, namely to improve communication between the teaching assistant and the teacher, so that both devote themselves equally to the child and work with an integrated child does not fall solely on the teaching assistant. Another suggestion is a more detailed assessment of whether the given child should be integrated into primary school, so that it does not only bring him a psychological burden as soon as he cannot handle the work in the classroom. In addition to parents and SPC workers, this should also be assessed by pedagogues who are in charge of the child at school. The last suggestion that was made was to reduce the content of the curriculum so that teachers and children do not feel so much pressure on themselves and their performance. This work could therefore be of benefit to policy makers who could be inspired by some idea and raise inclusion to a higher level so that it primarily helps children, not harms them.

Použité zdroje

AJUWON, Paul M. Making inclusive education work in Nigeria: Evaluation of special educators' attitudes. *Disability studies quarterly*, 2012, 32.2.

BULANT, M. et al. Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2011. Centra podpory inkluzivního vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 2011.

GREGER, David, et al. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 2018, 3.3: 51-78.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, 2006.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HORÁK, Pavel, et al. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45.2: 369-395.

HORNÁKOVÁ, Marta. Inklúzia—nové slovo, alebo aj nový obsah. *Efeta*, 2006, 16.1: 2-5.

KEBLOVÁ, Alena; VELEHRADSKÁ, Olga. Úloha speciálního pedagoga v integrovaném způsobu výchovy a vzdělávání smyslově postižených dětí. 1994.

KOYBASI, Fatma; UGURLU, Celal Teyyar; BAKIR, Aslı Agiroglu. The Factors That Influence Bureaucracy and Professionalism in Schools: A Grounded Theory Study. *Journal of Education and Practice*, 2017, 8.8: 196-207.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation, 2010.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980. ISBN 0-87154-526-8.

LUO, Lili; WILDEMUTH, Barbara M. Semistructured Interviews. *Ann Oakley*, 1981, 248.

MICHALÍK, Jan. 2013. "Speciálně pedagogické centrum," Určeno rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Křížkovského 8, 771 47 Olomouc. <http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/publikace/spc2.pdf>.

"NPI ČR." n.d. Inkluze v praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>.

ORR, Ann C. New special educators reflect about inclusion: Preparation and K-12 current practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2009, 3.4.

PEŠATOVÁ, Ilona; MATULAYOVÁ, Tatiana. Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. *ACC Journal*, 2013.

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., 2016. Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 248 s. ISBN 978-80-210-7689-1.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020.

POLÁCHOVÁ, Jana; OLECKÁ, Ivana; RIESNAROVÁ, Jindřiška. Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. *pedagogika*, 2019, 7.2: 47-56.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host, 2020. 278 stran.

ŘIHÁČEK, Tomáš, et al. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

“SPC.” n.d. centrum Arpida.

<https://www.arpida.cz/90-vychovne-vzdelavaci-sluzby/spc?start=4>.

“SPC, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání).” n.d. Národní ústav pro vzdělávání. <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spc.html>.

“Školy.” n.d. centrum Arpida. <https://www.arpida.cz/skoly>.

ŠVARŤÍČEK, Roman, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL sro, 2007.

TAYLOR, Ian. Discretion and control in education: The teacher as street-level bureaucrat. *Educational Management Administration & Leadership*, 2007, 35.4: 555-572.

“Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?” 2017. EDUin.

<https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>.

“TZ: Pedagogové a odborníci k novele vyhlášky o inkluzi: Ministerstvo má jiné možnosti, jak zefektivnit systém, než škrtnat podporu nejzranitelnějších.” 2020. ČOSIV.

<https://cosiv.cz/cs/2020/09/22/tiskova-zprava/>.

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací politika jako vědní obor. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* (s. 7–22). Praha: Karolinum, 2006.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

“Základní vzdělávání.” n.d. zspssviny.cz. <https://www.zspssviny.cz/index.php/pracoviste-c-budejovice/zakladni-vzdelavani>.

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

Seznam příloh

Příloha č. 1: Teze bakalářské práce

Jméno studujícího: Natálie Jirovská

Předpokládaný název práce v češtině: Jaký je postoj speciálních pedagogů ve speciálních školách k politice inkluze?

Předpokládaný název v anglickém jazyce: What is the attitude of special educators in special schools to the policy of inclusion?

Akademický rok vypsání: 2022-2023

Jazyk práce: čeština

Pracoviště: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Obor/program práce: Politologie a veřejná politika

Klíčová slova:

inkluze, společné vzdělávání, speciální pedagogové, speciální školy, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

A. Vymezení výzkumného problému

Formulujte problém a proveďte jeho vstupní diskusi ve vztahu k současnému stavu jeho poznání, předpokládaný odborný přínos práce:

- *co se o daném jevu ví, co už je vyzkoumáno - návaznost na jiné práce - a co se naopak neví, jaké vědění chybí a chcete jej doplnit;*
- *v návaznosti na předchozí stručně formulujte, jak by se dala teoreticky ukotvit Vaše práce (z jaké teoretické perspektivy je možné přistupovat k výzkumnému problému a proč);*
- *proč je zajímavé a důležité se zvolenému problému věnovat.*

Z této části projektu by také měla být zřejmá relevance tématu k programu politologie a veřejná politika.

Postoje aktérů jsou pro výzkum důležité, jelikož v českém prostředí je role, kterou linioví pracovníci zastávají v průběhu jednání s konkrétními uživateli poskytovaných programů velmi významná. (Horák et al 2009) Právě učitelé jsou považováni za street-level byrokraty. Lipsky tvrdí, že úředníci první linie jsou během své práce vystaveni náročným a nejednoznačným

pracovním podmínkám, které ovlivňují jejich rozhodování a znemožňují jim vykonávat jejich zaměstnání tak, jak by si přáli. (Lipsky 2010) Vedle náročných a nejednoznačných pracovních podmínek jsou linioví byrokraté vystaveni tlakům odlišných zájmů a preferencí ostatních pracovníků, kteří jsou v hierarchicky nadřazené pozici. (Horák et al 2009)

Postoje liniových pracovníků zkoumala například studie *Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů* od Magdaleny Mouralové. Tato studie ukázala, že se postoje učitelů příliš neliší od postojů širší veřejnosti. (Mouralová 2013)

Z předchozího odstavce tedy vyplývá zacílení mé práce. Chci se věnovat postojům konkrétních liniových pracovníků, tedy speciálním pedagogům ve speciálních školách, ke konkrétní politice, v mém případě inkluzi.

Inkluzivním (společným) vzděláváním nazýváme způsob vzděláváním, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika. Péče o dobré vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem podmiňuje, zda bude inkluze úspěšná. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. (“NPI ČR”) Úkolem speciálního pedagoga ve speciální škole je pomoc rodičům s orientací ve školském a poradenském systému, speciálně pedagogická diagnostika a poradenství, vypracování doporučení a doporučujících posouzení pro rodiče a školy, podpora všestranného rozvoje dítěte, pomoc při integraci, metodické vedení pedagogických pracovníků škol a odborná pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu či poradenství při výběru didaktických pomůcek. (“SPC Arpida”)

Výzkum pro EDUin z roku 2017 ukazuje, že převažují odpůrci inkluze nad příznivci, v poměru cca 31.5 % ku 14. 5 %. Největší skupinou je skupina lidí, kteří za určitých podmínek inkluzi neodmítají, čítá více než 53 %. Výzkum ukázal, že obraz poskytovaný sociálními sítěmi nemůže být brán jako objektivní, jelikož se v tomto prostředí vyjadřují především odpůrci inkluze. Překvapením výzkumu pak byla vysoká vyhraněnost proti inkluzivnímu vzdělávání v segmentu lidí mezi 18 a 29 lety. Dosažené vzdělání pak nehraje v názoru žádnou roli. Nejmenší podporu pak má začlenění dětí s mentálním handicapem a romských dětí. Z výzkumu vplynuly tři nejčastější obavy: inkluze není dobře připravená a zajištěná, obava z újmy žáků ve třídách (i

těch začleněných) a obava z celkového poškození českého školství. (“Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?” 2017)

Podle rodičů dětí, které se s inkluzí setkaly, tvoří bariéry skutečné inkluze jejich dětí především potíže v komunikaci, chybějící informace či nízká ochota ke spolupráci dospělých aktérů. I přes tyto bariéry však rodiče berou inkluzi jako přínosnou pro své dítě ve snaze začlenit se do běžné společnosti a přes řadu obtíží, se kterými se setkávají, tento názor nemění a své původní rozhodnutí pro inkluzivní vzdělávání nerevidují. (Poláchová, Olecká, Riesnarová 2019)

Pokud se podíváme na různé výzkumy, které se pojí se speciálními pedagogy, tak jsou s nimi spojovány pojmy jako profesní stres či kompetence při výkonu jejich povolání. Pracovní zatížení učitelů a nedostatek kompetencí pro řešení sociálních problémů vytváří netradiční situace ve škole, které by zvládl kompetentně řešit školní sociální pracovník. Školní poradenská pracoviště pracují většinou v základní verzi, mají výchovného poradce a školního metodika prevence. (Pešatová Matulayová 2013) Ve školách chybí pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním. (Bulant et al 2011) Speciální pedagogové si často stěžují na hodně přímých hodin u dětí, kde kromě samotného vzdělávání musí plnit i pracovní náplň sociálního pracovníka nebo pracovníka v sociálních službách, což ale nespadá do jejich kompetencí. (Fikarová 2013) Zdrojem stresu u nich proto může být, když jim vedení školy nevyjadřuje podporu a důvěru a nevytváří jim vhodné zázemí a zaujímá pouze roli správce a kontrolora. (Hennig, Keller 1996)

Výzkumy o postojích k inkluzi většinou zahrnují spíše rodiče nebo pedagogy. Speciální pedagogové jsou často opomíjeni. Proto bych svou práci chtěla rozšířit pole názorů aktérů při inkluzivním vzdělávání.

B. Výzkumné otázky a cíle práce

Nezapomeňte, prosím, že otázky a cíle musí být logicky propojené.

B1. Výzkumné otázky:

- *Jakým způsobem vnímají inkluzi a její zavedení speciální pedagogové ve speciálních školách?*
- *Jak vnímají speciální pedagogové ve speciálních školách svou roli v inkluzivním školním prostředí? Považují se za důležité články, kterých se má ptát na jejich názor?*
- *Co dokáže ovlivnit přístup speciálních pedagogů ve speciálních školách k inkluzi?*

- *Jak se změnila role speciálních pedagogů ve speciálních školách v souvislosti s politikou společného vzdělávání od roku 2004, kdy byla inkluze uzákoněna?*

B2. Cíle práce:

- *Porozumět jedincům a jejich prožitku z každodenního života.*
- *Identifikovat od čeho se odvíjí daný postoj speciálních pedagogů ve speciálních školách k inkluzi.*
- *Porovnat výsledné postoje speciálních pedagogů ve speciálních školách k inkluzi mezi sebou.*
- *Pochopit, proč zastávají respondenti postoj, jaký zastávají.*
- *Popsat, co jsou faktory, které ovlivňují jejich postoj k inkluzi.*

C. Předběžný výzkumný design

S ohledem na zodpovězení výzkumných otázek či cílů práce vysvětlete, jaký použijete metodologický přístup, typ výzkumného designu, na jakých datech bude práce založena (druh, vzorek, terén), jaké metody jejich sběru a analýzy v práci použijete.

Zároveň nastiňte diskuzi validity svého výzkumného designu (opravdu zkoumáte, co chcete zjistit?). U teoretické práce popište analytický, popř. syntetický postup.

Také se zamyslete nad etickými souvislostmi zvažovaného projektu. Je realizace projektu spojena s etickými riziky? Pokud ano, jak na ně budete v projektu reagovat. Jak bude zajištěna ochrana osobních údajů účastníků výzkumu?

C1. Metodologický přístup

- kvalitativní výzkum

C2. Typ výzkumného designu

- fenomenologie – chci porozumět jedincům a jejich prožitku z každodenního života – metoda je úzce spojena s interpretací, což bude v mém případě velmi důležité – budu se snažit vstoupit do světa svých respondentů, abych skrze ně lépe porozuměla inkluzi a zachytila jejich zkušenosti skrze interpretaci prožitků, které mi budou sděleny – fenomenologie mi také poskytne prostor pro kreativitu a větší svobodu výzkumného procesu (Řiháček 2013)

- případová studie

C3. Data (např. druh, vzorek, terén)

- rozhovory se speciálními pedagogy ve speciálních školách z Jihočeského kraje (především z krajského města) – chci se soustředit na ně, jelikož mají největší zkušenost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho důvodu mě zajímá jejich názor nejvíce

C4. Metody sběru dat

- účelový výběr respondentů – sběr dat skrze nestrukturovaný rozhovor – vzhledem k typu výzkumného designu

C5. Metody analýzy dat

- narativní analýza – v překladu jde o analýzu vyprávění – jelikož slouží k odhalování sociálního světa, jeho vzniku, institucím a procesům, které v něm probíhají, tak mi pomůže k lepšímu pochopení a srozumitelnosti dění v prostředí speciálních škol – ze tří přístupů, které se s narativní analýzou pojí mi bude pro mou práci nejbližší hermeneutický přístup, jelikož slouží k odhalení významů (Hájek 2012)

C6. Diskuze validity

- skrze rozhovory chci zjistit postoje speciálních pedagogů k inkluzi

- nejde mi o zobecnění na populaci, ale o zjištění možných souvislostí a spojení, pak můžeme přemýšlet o způsobech zvyšování kvality, např. triangulaci

C7. Etické souvislosti zvažovaného projektu

- informovaný souhlas s rozhovorem, aby respondenti věděli, co hodlám s daty dělat a jak s nimi budu nakládat

- anonymizace respondentů případně změna jejich jména, aby neměli kvůli svému názoru problémy

D. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat (alespoň 10 textů)

Odborná literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

- BULANT, M. et al. Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2011. Centra podpory inkluzivního vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 2011.
- FIKAROVÁ, Klára. Profesní stres speciálních pedagogů. Č. Bud., 2013. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Zdravotně sociální fakulta
- HÁJEK, Martin, et al. Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2012, 48.2: 199-223.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, 2006.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- HORÁK, Pavel, et al. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45.2: 369-395.
- KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, Jana; ČERMÁK, Ivo. Interpretativní fenomenologická analýza. 2013.
- *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. Přeložil Ladislava KHAILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-206-8.
- LEBEER, Jo (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Portál, 2006.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.
- LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation, 2010.
- MOURALOVÁ, Magdalena, et al. Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis scholae*, 2013, 7.3: 11-26.

- NEKOLA, Martin, Eva M. HEJZLAROVÁ a Jan KOHOUTEK. *Česká veřejná politika optikou teorie sociální konstrukce cílových populací*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-4557-5., s.234–274
- PEŠATOVÁ, Ilona; MATULAYOVÁ, Tatiana. Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. *ACC Journal*, 2013.
- POLÁCHOVÁ, Jana; OLECKÁ, Ivana; RIESNAROVÁ, Jindřiška. Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. *pedagogika*, 2019, 7.2: 47-56.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, et al. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- “NPI ČR.” n.d. Inkluze v praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>.
- “SPC.” n.d. centrum Arpida. <https://www.arpida.cz/90-vychovne-vzdelavaci-sluzby/spc?start=4>.
- “Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?” 2017. EDUin. <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>.

...

Zdroje empirických dat

- rozhovor se speciálním pedagogem č. 1
- rozhovor se sociálním pedagogem č. 2
- rozhovor se speciálním pedagogem č. 3
- rozhovor s pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny č.1
- rozhovor s pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny č. 2
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru (text)

Úvodní otázky

- Jak se dneska máte?
- Nebude Vám vadit, když si budu rozhovor nahrávat?
- Na začátek bych ráda znala Vaše jméno a speciální školu, ve které učíte.

Výkon práce a praxe

- Jak jste se stala speciálním pedagogem? Co Vás k tomu vedlo?
- Jaké pro tuto práci máte vzdělání?
- Jak dlouho se této práci věnujete? Co jste dělala předtím?
- Co máte na této práci ráda?
- Co Vás na ní naopak štve?
- S kým vším během práce spolupracujete? - vedení, kolegové, poradenské zařízení, další specialisté, lékaři, OSPOD, neziskovky, jiné stupně škol a jiné školy, ČŠI, zřizovatel...
- Jak ta spolupráce vypadá?
- Co všechno je Vaše zodpovědnost a nemusíte se nikoho ptát na to, zda to můžete udělat?
- Vzděláváte se ve speciální pedagogice nějak dál? – (O co jde? Jak to vypadalo? Je to podporované? Uvolní je na to?)
- Odkud získáváte informace o tom, co se děje v pedagogice?

Vzdělávání

- Popište mi Vaši školu a Vaši práci v ní.
- Jak vypadá Váš běžný den ve škole?
- Mění se v posledních letech nějak skladba dětí? Změnilo se třeba něco inkluzivní novelou?
- Když se stane nějaká situace ve třídě, jak poznáte, co máte dělat?
- S jakými speciálními vzdělávacími potřebami u žáků se setkáváte ve své práci nejčastěji?
- Kolik žáků máte ve třídě?
- Jak vypadá Vaše práce s dětmi?
- Jak vypadá Vaše práce s rodiči dětí?

- Jaký je Váš vztah s rodiči dětí?
- Co od Vás rodiče dětí očekávají?
- Co naopak Vy očekáváte od rodičů dětí?
- S čím za Vámi rodiče nejčastěji přicházejí?
- Máte jako učitel nějaké osvědčené praktiky a strategie na práci ve Vaší třídě? Jaké?
- Jaké kompetence by podle Vás měl mít pedagog, který má vyučovat v inkluzivní třídě?
- Jaké nároky podle Vás inkluze klade na učitele/žáky/ředitele škol/rodiče?
- Jak si myslíte, že by byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který by byl například z Vaší školy vnímán v kolektivu běžné třídy?

Legislativa

- Sledujete vývoj vzdělávací politiky, který se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak to na Vás působí?
- Četla jste vyhlášku č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?
- Co si myslíte o tom, jak je inkluze a její podpůrná opatření právě teď nastavená? Je pro oba typy žáků prospěšná?

Osobní názor

- Jak se Vy osobně stavíte k inkluzi?
- V čem vidíte pozitiva a v čem naopak negativa?
- Proč si myslíte, že máte k inkluzi takový postoj? Jde o Vaše zkušenosti a přímý střet?
- Jaké jsou podle Vašeho názoru bariéry při společném vzdělávání? (*nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními, nedostatečná spolupráce s poradenským personálem, nedostatečná spolupráce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatečná spolupráce rodičů, nedostatečné vybavení školy, legislativa, nepřipravenost ze strany vyučujícího, osobnost učitele, nedostatečný prostor pro individuální rozvoj daného žáka*)
- Měla byste nějaký návrh na zlepšení či přímo nějaké opatření?
- Jak se k inkluzi staví Vaše vedení?
- Setkáváte se ve Vašem pedagogickém okolí s jiným názorem, než Vy osobně zastáváte?
- Jak často se svým okolím diskutujete o inkluzi a s kým konkrétně?
- Jak podle Vašeho názoru ovlivnila inkluzi pandemie covidu-19?

Příloha č. 3: Informovaný souhlas – šablona (text)

Informovaný souhlas pro účastníka rozhovoru

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem prováděných rozhovorů Natálie Jirovské pro výzkum v její bakalářské práci na téma: *Názory speciálních pedagogů ve speciálních školách na inkluzi a její implementaci*.

Souhlasím s účastí v rozhovorech a s využitím informací, které jsem poskytl/a za účelem napsání bakalářské práce.

Souhlasím s anonymizací mé osoby během výzkumu i po jeho skončení. Mé jméno se po poskytnutí rozhovoru neobjeví v žádné části práce.

Souhlasím s nahráváním rozhovoru a citováním informací řečených mou osobou.

Jsem obeznámen/a s tím, že jakmile se objeví nepříjemná situace, mohu kdykoliv rozhovor ukončit. Moje účast je dobrovolná.

Jméno:.....

Podpis:.....

Místo a datum:.....

Příloha č. 4: Seznam analyzovaných mediálních výstupů (tabulka)

Název článku	Typ mediálního výstupu	Název periodika/webové stránky	Datum zveřejnění
Školství čekají změny, v září přijde inkluze	internetový článek	hradecky.denik.cz	28.05.2016
Útoků na učitele přibývá, nevychované děti tvoří gangy, nepomůže ani 10 asistentů, říká Pilař	internetový článek	info.cz	07.03.2019
Nemyslím si, že všechny děti patří do speciálních škol	internetový článek	ceskaskola.cz	24.03.2017
MŠMT odmítlo kritiku inkluze od Asociace speciálních pedagogů	internetový článek	blesk.cz	30.08.2017
Petice z Varů říká: „Budou bity všechny děti.“	článek v tištěných médiích	Mladá fronta DNES	05.03.2016
Dva roky odkladu nestačí. Nejsou peníze, psychologové, asistenti...	internetový článek	hradecky.denik.cz	02.02.2016
Inkluze ve školství? Nezodpovědný experiment, myslí si ředitel speciálních škol	internetový článek	hradecky.denik.cz	03.02.2016
Speciální pedagog tepe inkluzi: Bezproblémově začleněný žák je yetti školství	internetový článek	blesk.cz	27.04.2016

Inkluzi je třeba zrušit, ubližuje dětem, myslí si zkušená učitelka	internetový článek	parlamentnilisty.cz	18.05.2022
Jana Bradley: V ČR inkluze ještě neprobíhá. Zatím probíhá jen nefunkční desegregace	internetový článek	ceskaskola.cz	21.09.2017
Rozhovor s Janou Zapletalovou a Martinem Odehnalem ke Společnému prohlášení odborných asociací ve školství ke startu inkluze	internetový článek	ceskaskola.cz	05.11.2016
Když k nám přijeli experti ze západu, řekli, že se musí učit oni od nás. Dnes nám EU diktuje nefunkční inkluze. Svědectví české pedagožky. Svět Tomáše	internetový článek	krajskelisty.cz	31.07.2022
V řadě škol inkluze nepochopili. Chyba je ale v systému, říká speciální pedagog	internetový článek	zpravy.iDNES.cz	19.12.2021

Příloha č. 5: Ukázky z rozhovorů (text)

A takže v tomhle nastavení si myslíte, že to není třeba prospěšný pro oba typy žáků?

Hana: Víte co, tam jsou, dokonce se objevují takový tendence, že vznikají některý soukromý školy, kde ale to přece není řešení jo, aby v těch státních školách se vzdělávaly všechny děti, to znamená i děti s podpůrkama, a rodiče, který s těmahle dětma nechtějí, tak ty budou dávat ještě do nějakých škol soukromých, to přece není řešení tohle, já si myslím, že opravdu jakoby tam ubývaly ubývaly určitě, aby pedagogové měli větší zájem a kdy budou mít zájem, když budou mít na to dítě prostor, když tam při té hodině budou mít na to dítě čas jinak jako... no ne jako fakt já nevím, třeba to vymyslíte vy, ale já opravdu nevím, jak jako z toho ven, jako ta myšlenka je dobrá, líbí se mi to, ale když takhle sledujete, jak to třeba funguje, já nevím třeba v tom severním Irsku, kde to mají opravdu těch 16, 17 dětí a 8 dospělejch na jednu vyučovací hodinu, tak jako ono to nějak jde, ale jak to udělat tady, já vůbec já tak jako nevím úplně.

Tak když už jsme se teďka rozdělili na pozitiva a samotný inkluze a pozitiva toho nastavení.

Hana: Takže inkluze je podle mě jedno velké pozitivum. Jo, oni všichni dohromady, všichni společně, to je v pořádku, podle svých možností, budeme spolu vyrůstat, budeme si spolu hrát, budeme spolu chodit do školy, máme spolupracovat... nějaký zaměstnání, nemusí bejt všichni atomoví vědci, musí tam bejt někdo, kdo prostě, kdo bude uklízet, kdo bude dělat manuální práci, tak to je, je to v pořádku, takže dobrý nastavení, ale prostě nefunguje...

Takže to nastavení podle vás nemá žádný pozitiva...

Hana: Já nevím, jako určitě něco by se tam našlo, jako každopádně, jestli si ty děti ty běžný děti zvyknou, že existuje někdo, kdo bude potřebovat moji nějakou další pomoc, to jako jo, ale myslím si, že ten systém toho vzdělávání, že není dobře nastavenej.

Jaké kompetence by podle Vás měl mít pedagog, který má vyučovat v inkluzivní třídě?

Iveta: Já si myslím, že ten pedagog by měl být hodně asi tolerantní, měl by umět spolupracovat s asistentem, že to je hodně důležitý, aby potom vystupovali jednotně, aby nešel jeden proti druhému, protože ty děti pak v tý běžný škole asi bych řekla, že to berou trošku jinak, než ty děti tady, že jo, že by to byl asi větší problém no... myslím si, že by měl bejt hodně trpělivej a

komunikovat asi i s těma rodičema dětí všech nejenom toho dítěte, který tam je v inkluzi, ale ale asi tak celkově no.

Jaké nároky podle Vás klade inkluze na učitele?

Iveta: Myslím si, že pro toho učitele, který tam to dítě má je to asi o něco víc náročnější, ale záleží taky asi na na tom, jaký jaký dítě to je, jaký má postižení, jak a asi i v jakém věku možná v tý třídě.

A na žáky?

Iveta: Na žáky... řekla bych, že děti v dnešní době umí být hodně zlý a zrovna i právě v tom věku, třeba i v tý pubertě, že to asi jako pro někoho nemusí být úplně příjemný... myslím si, že to je jako taková docela jako složitá složitá situace, že to není tak, že se vezme dítě, dá se někam do třídy a všem se to bude líbit a bude to tak, jak si to někdo nahoře naplánoval, že to je jako dost dlouhodobej proces, na kterým asi musí spolupracovat spousta lidí, a když ty lidi nespolupracují a nedokážou se dohodnout, tak pak je to asi problém pro všechny.

Měla byste nějakej návrh na zlepšení nebo přímo už nějaký opatření toho, aby ta situace, která teď je, se vlastně zlepšila?

Lenka: Nevím no, prostě jakoby opravdu individuálně posuzovat, který to dítě teda je třeba tý inkluze schopný, který není... probrat to i jakoby s těma rodičema, by teda někdo měl jo vysvětlit jim třeba ty ty i ty úskalí jo, aby ty rodiče neviděli jenom takové to, já budu mít prostě to dítě na základce jo, ale třeba i ty rodiče, aby měli možnost dojít třeba do tý speciální školy podívat, aby prostě se přesvědčili o tom, že i to má prostě svoje výhody jo.

Máte třeba nějaké informace o tom, jak se staví vedení vaše k inkluzi?

Lenka: Nemám úplně, asi nevím, ale myslím si, že to bude podobný právě proto, že prostě vedení jakoby řídí speciální školu, tak si myslím, že je to jako přirozený, že si taky obhájí prostě to to svoje nebo jo, že souhlasí i to, že musí někdy tu tu školu prostě bránit na úkor právě takovým těm rozhodnutím jo, takže si myslím, že taky asi má podobnej názor třeba jako a myslím si, že i většina jakoby kolegů tady, že má na to prostě podobnej názor jo.

Takže se třeba nesetkáváte tady v tom pedagogickém okolí s nějakým jiným názorem?

Lenka: Asi ne. Nesetkala jsem se myslím si, že mají všichni podobnej názor tady.

A diskutujete tu o tom třeba?

Lenka: Jo, no určitě určitě. Třeba na těch pedagogických poradách se na to prostě dostaneme a diskutuje se o tom no, a právě proto si myslím, že mají ten názor všichni prostě podobnej.

A měla byste třeba nějakej návrh na zlepšení, jak by jako mohla ta inkluze třeba i líp fungovat?

Tereza: Měla bych návrh na zlepšení...

Jakej?

Tereza: No rozhodně jako tak třeba opravdu těch kroků to by bylo X, že jo, ale snížit počet žáků ve třídě, to je třeba prostě jo, ve třiceti, pětatřiceti dětech ve třídě nelze pracovat, o 60 % snížit kurikulum těch předmětů nebo obsah toho toho předmětu, o 60 % snížit požadavky na ty děti a říct tohle to je gró a tohleto je navíc, kdo miluje češtinu, ať teda dělá ty věci navíc, ale rozhodně ne všechny stejným dílem, a tak hrozně moc. To je fakt nesmysl, ty děti neuměj nic, nikdo z nich neuměj nic, katastrofa, jako já taky nic nevěděla, když jsem vyšla ze školy jo. Snížit počet žáků, snížit obsah učiva jo, než známkovat, jo třeba oni teď začli rozměr v obrovským jakože v první až třetí třídě se nebude známkovat, což dávno nemělo jo, ideální je, neznámkovat vůbec no si myslím, hodnotit slovně no, zindividualizovat tu tu výuku tím, což co snížení no, a pak tam přijde do takovýhle harmonický rozesmátý třídy, který tady jsou jedna z 500 jo, vesnická škola se najde tady zrovna v okrese někde existuje, kde je učitel krásnej člověk, jeho žena krásnej člověk, a pak tam přijde tohleto dítě a oni řeknou, já hele, tak pojď, tady budeš, tam hezky hrát čáru, kuličky, tohle, a myslím si, že to vlastně ani nikdo pořádně nezaznamená a oni ho vcucnou do svý lásky a... jo no, to je 1 z 500 a ten 499. tam přijde a oni to je debil, stejně jedou na mobilech, no takže hmm, takže to, takže vopravdu zbořit komplet celý a postavit znovu.