

Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě

Jana Stará

Abstrakt

Článek se zabývá připraveností učitelů, jakožto klíčových aktérů reformy vzdělávání, na uplatňování požadavku inkluze ve výuce. Za zásadní podmínku úspěšné inkluzivní výuky jsou považovány ochota učitelů vzdělávat všechny žáky včetně těch s různými překážkami v učení a jejich odborné kompetence. V článku poukazujeme na dřívější výzkumy zkoumající tyto podmínky inkluzivního vzdělávání a jejich výsledky. Dále nastiňujeme problematiku podpory učitelů při zvládnutí požadavku inkluze a zaměřujeme se na možnosti v oblasti pregraduální přípravy učitelů. Článek popisuje nový předmět Podpora žáků s překážkami v učení zavedený do učebního plánu studijního programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ a seznamuje čtenáře se základními výsledky jeho evaluace. Podle těchto výsledků jsou studenti ztotožnění s požadavkem inkluzivního vzdělávání a jsou ochotni za něj do jisté míry převzít zodpovědnost. Nepovažují se také za odborně nepřipravené. Na druhou stranu mají obavy z toho, jak budou moci nárokům inkluzivního vzdělávání ve své učitelské praxi dostát, a zmiňují nedostatečnou systémovou podporu učitelů.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, 1. stupeň ZŠ, pregraduální příprava učitelů.

Preparing Teachers for Work in Inclusive Classroom

Abstract

The article explores the readiness of key players in educational reform – teachers – to apply inclusion in education. Key factors that determine the successful implementation of inclusive education is the willingness of teachers to teach all pupils, including ones with special educational needs, as well as the factor that teachers need to possess appropriate professional competencies. The article points to previous studies, which explored the above stated requirements of inclusive education, and it covers their outcomes. Furthermore, we outline an issue related to teacher training in the management of inclusive education and we show how this topic can be included in the training of undergraduate teachers. The article describes the new subject “Supporting pupils with special educational needs”, which was integrated into the learning plan for the Primary school teachers training programme, and it reveals the basic outcomes of its evaluation. Based on these results, the students agree with the requirements of inclusive education and are ready to take responsibility for its implementation to a certain extent. They also do not feel they would be professionally unprepared. On the other hand, they are concerned that they may not be able to meet the requirements of inclusive education in their teaching practice, and they mention lack of systematic support of teachers.

Key words: Inclusive education, Primary education, undergraduate teacher training.

Úvod

V rámci současných snah o inkluzivní vzdělávání v ČR jsou kladeny na učitele v běžných základních školách značné nároky. Aby mohl učitel zprostředkovávat adekvátní výuku všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, na jejich výkony, jak definuje inkluzivní vzdělávání Lebeer (2006), je potřeba, aby byl kompetentní a angažovaný v mnoha oblastech. Je nutné, aby získával a shromažďoval diagnostické informace o žácích, vyhodnocoval je a na jejich základě uzpůsoboval výuku, adaptoval učebnicové materiály a učební úlohy pro různé žáky, zpracovával materiály vlastní, diferencoval učivo, přístupy k žákům v oblastech hodnocení, reakcí na rušivé chování, zpracovával individuální vzdělávací plány, spolupracoval s rodiči a odborníky, výrazně pečoval o klima třídního i školního klimatu apod. V souvislosti s těmito požadavky si vzdělavatelé učitelů kladou otázku, jak učitele na tyto požadavky co nejlépe připravit.

1 Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání

Za základní předpoklad úspěšného vzdělávání v inkluzivním prostředí lze považovat ochotu učitele vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vaďurová, Pančocha, 2010; Havel, 2013). Vaďurová a Pančocha (2010, s. 20) dodávají, že je nutné, aby učitel věřil v pokrok všech žáků a přistupoval k nim otevřeně a nepředpojatě a citují výsledky výzkumu kolektivu autorů Jordan a kol. (2009), který došel ke zjištění, že učitelé, kteří přejímají za vzdělávání žáků odpovědnost, jsou celkově efektivnější při práci se všemi žáky.

Na základě výzkumu o stavu integrace na slovenských základních školách Hrebeňárová a Mandzáková (2007) konstatovaly, že úspěch inkluzivního vzdělávání se odvíjí od přípravy učitelů na něj. Ve zprávě Rovnost a kvalita ve vzdělávání (2012) se dokonce uvádí, že zlepšení úrovně výuky má větší dopad na úspěšnou inkluzi než některé praktiky náročné na výši zdrojů, jako je například menší počet žáků ve třídě.

Výzkum postojů českých studentů bakalářského programu speciální pedagogiky a absolventů středních pedagogických škol (Potměšil, 2011) ukázal, že zmínění respondenti jsou ochotni spolupracovat na projektech individuální inkluze, ale pociťují obavy z nedostatku odborných kompetencí, odborné podpory a efektivity inkluzivně pojaté pedagogické práce. Kolem 70 % z nich je přesvědčeno, že přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami zvýší jejich pracovní zátěž. Úroveň vlastních kompetencí nepovažuje za dostatečnou 58,9 % respondentů na začátku bakalářského studia a 46,5 % respondentů před jeho ukončením. Více než 30 % respondentů projevilo obavy z toho, že není možné se věnovat žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami podle jeho požadavků.

Šetření Hrebeňárové a Mandzákové (2007) na Slovensku ukázalo, že učitelům 1. stupně ZŠ chybějí potřebné znalosti o jednotlivých druzích postižení, o zpracování individuálních vzdělávacích plánů, o speciálních metodách a formách práce a komplexní informace vážící se k inkluzi.

Výzkum H. Vaďurové a K. Pančochy (2010) přináší v porovnání s posledně jmenovanými výzkumy zajímavé výsledky. Vyplývá z nich, že čeští učitelé 1. stupně ZŠ jsou ve vysoké míře ochotni žáky se specifickými potřebami učit, přičemž jejich ochota není závislá na jejich informovanosti o těchto žácích, na absolvování specializovaných kurzů ani na znalosti alternativní nebo augmentativní komunikace. Zmíněný výzkum nepotvrdil ani jejich nedostatečné odborné kompetence.

1.1 Podpora učitelů pro zvládání požadavku inkluzivní praxe

Předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků, tj. inkluzivní pedagogické kompetence, se významnou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy. Průběh tohoto formování je podle Hájkové a Strnadové (2010) ovlivňován:

1. charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání
2. zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe
3. vlivem profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru školy)
4. reflexí vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě)
5. sebereflexí, sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků (Hájková, Strnadová 2010).

V zahraničí i u nás se prosazují různé formy podpory učitelů při zavádění inkluzivních přístupů ve vzdělávání (Booth, Ainscow, 2008; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Lechta, 2010, Kolektiv autorů- Člověk v tísni, 2013). Zvláštní pozornost je věnována přípravnému vzdělávání učitelů. V rámci něho vznikají nové kurzy zaměřené na rozvoj takových učitelských kompetencí, které jsou podmínkou úspěšné inkluzivní výuky v měnících se školských podmínkách (Lechta, 2010).

Jelikož inkluze se zdaleka netýká jen způsobů práce s „odlišnými“ žáky ve výuce, ale také obecného nastavení a směřování celé školy (Booth, Ainscow, 2007), její kultury, která může ovlivňovat i změny v ostatních oblastech, důležité se jeví, aby studenti učitelství získali zkušenosti s praxí škol, jejichž kultura příznivě podporuje inkluzivní praxi. V takové škole mohou studenti vidět efektivní spolupráci učitelů (také učitelů a vedení školy), sdílení poznatků i výukových postupů, diferencovanou nabídku pro žáky s různými nadáními či handicap, diferencované hodnocení různých žáků a adekvátní využívání jejich sebehodnocení (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání není také jen otázkou odborné připravenosti, ale také lidské zralosti, která se mj. projevuje přijetím různorodosti jedinců v lidské společnosti i školní třídě. Kultivace studentů učitelství v této oblasti může být velmi podpůrná pro inkluzivní vzdělávání obecně. Jako efektivní strategie zmiňují Hájková a Strnadová (2010, s. 107–109) studentské diskuse o postojích k inkluzi, vrstevnické pozorování a koučování, vlastní práce s žáky s překážkami v učení v běžných školách, následky v hodinách, kde inkluzivní výuka probíhá, reflexe a analýza hodnocení a procesu učení žáků, nácvik pro-inkluzivních způsobů komunikace.

1.2 Příprava studentů učitelství 1. stupně ZŠ Pedagogické fakulty UK v Praze na práci v inkluzivní třídě

Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze mají ve studijním plánu mimo jiné pedagogické, psychologické a oborově didaktické disciplíny zařazen kurz speciální pedagogiky v rozsahu 4 hodin týdně, dále mají dva semestry předmět osobnostní a sociální výchova, který se zaměřuje mj. právě na sebezpoznání a přijetí principu různorodosti ve společnosti i ve třídě. Dále se v rámci různých pedagogických praxí setkávají s problematikou inkluze během praxí na fakultních základních školách (v 1. ročníku jeden týden, ve 2. ročníku jeden den v týdnu v obou semestrech, ve 3. ročníku jeden týden vcelku a průběžně v rámci oborových didaktik v průběhu 3. a 4. ročníku, v 5. ročníku 14 dnů v zimním semestru a 1 měsíc v letním semestru). Dále si mohou zvolit jako povinně volitelné předměty Nadaný žák, Multikulturní výchova a osobnostní přístup, jako volitelné předměty Vzdělávání žáků-cizinců, Příprava na inkluzivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami, Poradenská teorie a praxe II – práce se školní třídou, Individuální přístupy k žákům v matematice, Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka.

Jelikož si požadavek inkluze vynutil i určité reakce ve studijních plánech tohoto oboru, byly zavedeny dva nové předměty, a to povinně volitelné předměty Asistentická praxe (od akademického roku 2013/2014) a Aktuální otázky pedagogiky I – Podpora žáků s překážkami v učení. Následující text popisuje obsah a charakteristiky posledně jmenovaného předmětu.

2 Předmět Podpora žáků s překážkami v učení

V rámci projektu FRVŠ byl v akademickém roce 2011/2012 zaveden pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ povinně volitelný předmět Aktuální otázky pedagogiky I – Podpora žáků s překážkami v učení. Od té doby je každoročně nabízen a zúčastnilo se jej více než 60 studentů převážně 5. ročníku.

Předmět si klade za cíl prohloubit a rozvinout kompetence studentů v oblasti plánování, realizace a reflexe individuální podpory dětí s překážkami v učení a pomoci jim tak dosahovat maxima v oblasti jejich učení. Konkrétně jde v předmětu o to:

- umožnit studentům praktickou spolupráci s učiteli, školními psychology a speciálními pedagogy základních škol, terénními pracovníky, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden či pedagogy neziskových organizací, kteří jsou příkladem dobré praxe v oblasti podpory dětí s překážkami v učení
- shrnout a prohloubit jejich dosavadní poznatky nabyté v průběhu studia, které s problematikou vzdělávání dětí s překážkami v učení souvisejí
- vytvořit e-learningovou podporu studentů při plánování a reflexi jejich práce s dětmi s překážkami v učení

V rámci řešení projektu byla navázána spolupráce s vybranými fakultními učiteli, speciálními pedagogy a terénními pracovníky pracujícími s dětmi se specifickými poruchami učení (SPU), se specifickými problémy chování (SPUCH), s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a s dětmi cizinci. Každý z těchto spolupracovníků je zkontaktován s jedním studentem studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ přihlášeným do předmětu.

Pod vedením tohoto pracovníka vykonává student v semestru 2 hodiny týdně přímou asistentskou praxi u konkrétního dítěte v rámci dopoledního vyučování či odpoledního řízeného doučování. Úkolem pracovníka je mj. prakticky seznámit studenta s pomůckami a metodickými postupy a strategiemi, které jsou pro podporu učení daného žáka vhodné.

V rámci projektu byly vytvořeny studijní texty, které studenty seznamují se základy problematiky SPU, SPUCH, odkazy na studijní texty věnující se problematice práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem ve výuce, problematice sociálního vyloučení apod. Tyto studijní texty a odkazy na ně jsou umístěny v elektronickém prostředí pro podporu výuky (moodle). V průběhu kurzu jsou na základě potřeb studentů pracujících s dětmi s překážkami v učení další texty a odkazy do daného prostředí doplňovány. Z prostředků projektu byla nakoupena studijní literatura na podporu výuky dětí s překážkami v učení, která byla poskytnuta knihovně Pedagogické fakulty UK v Praze a studenti si ji zde mohou zapůjčit.

Studenti jsou každý rok rozděleni do skupin podle toho, jaké překážky v učení má dítě, se kterým pracují. Každou skupinu studentů má na starosti tutorka specializovaná na danou oblast. Studenti bývají rozděleni k tutorům specializujícím se na specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, výuku žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a žáky s odlišným mateřským jazykem. Tutorky iniciují diskuse a úkoly studentů v prostředí moodle, poskytují jim podporu pro práci se svěřenými dětmi, konzultují jejich problémy, hodnotí a komentují jejich úkoly.

Kromě řízené asistentské praxe, samostudia a plnění úkolů v moodlu se studenti účastní úvodního a závěrečného prezenčního setkání. Na úvodním setkání bývají uvedeni do problematiky překážek v učení, inkluze, problematiky asistentské práce apod. Na závěrečném setkání studenti hovoří o získaných zkušenostech a prezentují výsledky své práce.

2.1 Hodnocení předmětu Podpora žáků s překážkami v učení studenty

Na posledních setkáních byl studentům rozdán dotazník reflektující přínos předmětu pro jejich profesní rozvoj. Dotazník byl anonymní a odevzdání bylo dobrovolné. Z 62 studentů jej odevzdalo 38 studentů.

Jako značný nebo docela velký význam pro profesní rozvoj označilo předmět 36 studentů (94,73 %) a podporu v moodlu 24 studentů (63,15 %). 21 studentů (55,26 %) označilo texty v moodlu jako nápomocné při práci s žáky s překážkami v učení, 15 studentů (39,47 %) při plnění úkolů v moodlu, 2 studenti (5,26 %) při plnění úkolů i při práci s žáky, žádný student neoznačil možnost „nevyužíval jsem odborné texty“.

V otázce, která se ptala na to, co na podpoře v moodlu považovali studenti za přínosné, zmiňovali studenti především tyto oblasti (pod každou uvádíme typické výroky studentů):

- A. *Možnost sdílet své zkušenosti a názory s odborníky i mezi sebou navzájem*
- *Pozitivně hodnotím určitě diskuzi. Každý si řekl svoje, pověřená osoba to pak shrnula a vysvětlila. To bylo výborné.*
 - *Je fajn, že díky diskuzi jsme mohly být se spolužačkami v kontaktu a vidět, jak každá pracuje*
 - *V jednotlivých skupinách jsme se dostali mnohdy poměrně hluboko a diskuze nebyla strohá, ... otevřela mi mnohdy řadu nových otázek, na které jsem měla snahu sama vyhledávat odpovědi.*
- B. *Přehlednost a transparentnost*
- *Nerada pracuji v programech na počítači, pozitivně ale hodnotím přehlednost a to, že vše potřebné je na jednom místě*
 - *stručnost, přehlednost, zpětné vazby, možnost vrátet se k úkolům, hodnocení, ...*
 - *... jsem se kdykoliv mohla podívat, jak jsem dané úkoly vypracovala a jak byly ohodnoceny*
- C. *Poskytování zpětné vazby*
- *Také se mi moc líbilo, že jsem prakticky hned měla zpětnou vazbu, dalo se pak dále lépe pracovat, ...*
 - *Největším přínosem pro mě byly zpětné reflexe k zadaným úkolům*
 - *Moc mi pomohly zpětné reakce jak vedoucí kurzu, tak tutorů. Obohatily mě o informace, podklady, názory, ...*
- D. *Flexibilita práce*
- *Pozitivně hodnotím flexibilitu programu. Je dobré vědět, že dostávám nějakou podporu pro moje působení v praxi, i když nejsou prezenční setkání, ...*
 - *Velmi mi vyhovovalo, že jsem si úkoly mohla plnit, kdy se mi to hodilo... myslím si, že práce jsou potom kvalitnější, možnost práce a přístupu odkudkoliv (z domova)*
 - *Poskytujete zde mnoho zajímavých informací, které si díky moodlu mohu přečíst, kdy se mi to hodí a mám k tomu i prostor. Nejsem třeba unavená jako přímo ve škole na seminářích pozdě večer*

E. Praktická využitelnost textů

- *Zvláště přiložené materiály, z nichž se dá dobře vycházet, aniž by byla nutná účast na jakýchkoli přednáškách*
- *Jako pozitivní hodnotím předloženou literaturu, která nám mohla pomoci při práci na úkolech i při práci s dítětem*
- *Přiložené dokumenty, ve kterých se můžu dočíst spoustu zajímavých informací o problému SPU, ADHD apod.*

3 Přípravenost studentů učitelství 1. stupně ZŠ na praxi v inkluzivní třídě

Na posledním semináři předmětu v akademickém roce 2013/2014 proběhl skupinový rozhovor s vedoucí kurzu, tutorkou-speciální pedagožkou a 14 studentkami s cílem zjistit připravenost studentek pro práci s dětmi s překážkami v učení v jejich budoucí učitelské praxi. Rozhovor byl řízen velmi volně, studentky na sebe spontánně reagovaly, v průběhu rozhovoru vedoucí kurzu položila studentkám pouze tyto dvě otázky: Jaké úspěchy a problémy jste při asistenci u dětí s překážkami v učení zaznamenaly? Jak připraveny učit v inkluzivní třídě se cítíte? Vedoucí kurzu udělovala slovo a parafrázovala některé odpovědi účastnic, dalších zásahů nebylo třeba. Rozhovor trval 60 minut. Záznam ze skupinového rozhovoru byl nahráván na diktafon, následně přepsán a analyzován.

Z výpovědí jsou patrné níže zmíněné skutečnosti, které v textu vždy ilustrujeme autentickými výroky studentek.

1. Studentky nezpochybňovaly princip individuálního přístupu k dětem a většina z nich ani požadavek integrace dětí s různými překážkami v učení do běžných tříd.
 - *Je to něco, co vnímám jako normální. Aby žili a učili se všichni spolu. Každý jsme jiný a můžu obohatit druhé. Někdo holt potřebuje větší podporu a to je normální.*

Pouze jedna studentka vyjadřovala pochybnosti o požadavku integrovat děti s různými překážkami v učení do běžných tříd:

- *Já pořád nevím, jestli je vlastně dobře, začleňovat tyhle děti do těch normálních tříd nebo ne. Já si to pořád prostě nemohu nějak rozhodnout, co je správně...*

Kromě této studentky žádná další nezpochybňovala požadavek inkluzivní výuky, ale některé ze studentek upozorňují na problém některých tříd, kde je vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- *No, já jsem taky uvažovala nad tou mírou integrace. Já si myslím, že je to dobře, že ty děti jsou integrované. Jak pro ty děti v uvozovkách normální, tak s nějakou takovouhle potíží. Ale ta míra integrace je někde opravdu vysoká.*
2. Studentky nejvíce spontánně hovořily o náročnosti učitelského povolání kvůli počtu a různosti žáků. Vyjadřovaly své pochybnosti, jestli zvládnou individuálně podporovat žáky, kteří to potřebují, v početných třídách bez asistentů a jiné podpory. Zkušenost velké části z nich v tomto ohledu byla zdá se až traumatická, zvláště proto, že si všechny z nich podle jejich výpovědí uvědomují potřebu individuální práce s žáky.
- *Já měla skoro třicet dětí, třicet pátáků, a teď se tam věnuje prostě těm pěti, který maj nějaký takovýhle problémy. Je to neuvěřitelně náročný, nedá se to ...*
 - *Tak já se teda musím přiznat, že si teda neumím představit, až budu učitelka, budu mít prostě celou třídu učit, že se budu schopná prostě věnovat ještě těm dětem, co to potřebujou. Já si myslím, že to bude pro mě strašně těžký... tam byl prostě chlapeček a tomu, když já jsem se mohla věnovat tak to šlo, tak udělal něco, on pracoval, ale jakmile jsem měla učit tu třídu a ještě tomu chlapečkovi pomáhat, tak to bylo šílený, já jsem prostě nevěděla, co dělat a jak to zajistit, tak aby ten chlapeček pracoval. Neumím si představit, že to zvládnou, až budu učitelka. Jedno nadaný dítě, jedno tady s těma poruchami, jedno hyperaktivní. Nějak si to nedovedu vůbec představit. Představa, že mám připravovat všechny ty materiály a ty navíc a dokázat si na ně vyčlenit čas, a aby ty ostatní pracovali... To bude strašně těžký.*
 - *A teda já si myslím, že to musí být pro tu paní učitelku taky strašně dlouhodobý proces, jakoby naučit se s těma dětma pracovat a opravdu to musí být strašně náročný. Mně paní učitelka sama říkala, že se jí to strašně hodí, když tam někdo třeba takhle přijde. Že ona má dceru a že ta taky chodí na praxe k ní, říkala, že to strašně pomáhá. Má tam sice jen 14 dětí, ale zato náročných... A hlavně – má tam děti, který třeba, oni mají tělocvik a paní učitelka pár z nich převlíká, boty jim zavazuje, protože si nezavážou sami tkaničky u bot a je to prostě náročný i po týhle stránce. Ne jenom při tom učení, ale třeba když svačej, prostě stará se o spoustu věcí.*
 - *...a nejsou ti asistenti, kteří by byli potřeba a právě ta paní učitelka nemá šanci to zvládat. Já byla ve třídě, tam má paní učitelka čtyři cizince, jeden byl rodilý mluvčí z Korey, ale naštěstí nadaný žák, takže se rychle naučil všechno, ale pak tam jsou někteří, kteří nadaní nejsou, a pořád tam je jazyková bariéra. Pak tam jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a pak ty dys poruchy dětí. Takže v rámci té praxe jsem měla šanci pracovat hlavně s jedním Míšou, to byl sice velmi chytrý žák a do-cela i čtivý, ale měl problémy hlavně s psaním a čtením. Ale když Míša chyběl, tak jsem měla možnost pracovat ještě s jednou holčičkou a to bylo zase úplně o něčem jiném.*

- ...jsem byla ve třídě, kde bylo třicet žáků, a z toho asi pět šest měli diagnostikovanou poruchu učení dyslexie dysgrafie. Já jsem se věnovala teda hlavně holčičce Pavlínce, ale dá se říct, že jsem se střídala u všech těch žáků, protože to bylo potřeba. Tedy nedovedu si představit, že je tam paní učitelka sama, beze mě, bez asistenta.
- v roli paní učitelky si opravdu nedovedu představit, že bych takovou třídu vedla, aby to mělo smysl. Mě hrozně tížilo to, že vidím to, že se jim nemůžu věnovat. Takže si opravdu myslím, že jsou asistenti potřeba. No a pak taky paní učitelka má ve třídě 27 dětí, aby jich neměla tolik, ...

3. Překvapivé v této souvislosti je to, že pouze jedna studentka zmiňovala pochybnosti o tom, zda je dostatečně odborně připravena na podporu žáků s různými překážkami v učení:

- *Jako já si nedovedu představit, že bych učila takovou třídu (s převahou žáků s poruchami učení a chování). Já bych jí asi neučila, protože na to nebudu mít vzdělání. Kurz speciální pedagogiky jakože jsme měli, ale jen tak okrajově.*

Jiné studentky jako problém považovaly nedostatek času, velký počet dětí ve třídě, nedostatek asistentů, náročnost přípravy učitele, požadavky na osobnostní předpoklady učitele (viz výše a níže), ale pouze tato jediná promluva jedné ze studentek se týkala problému odborné připravenosti.

4. Studentky hovořily o tom, že učitel při práci s žáky s překážkami v učení musí vykazovat značnou trpělivost. Některé studentky si během tohoto předmětu, který jim umožnil přímou zkušenost z práce s dětmi s překážkami v učení, tuto skutečnost blíže uvědomily, více reflektují své předpoklady a schopnosti, někdy vyjadřují své obavy, zda budou v této oblasti dostatečně dobré:

- *Takže to byla zkušenost s dětmi, které mají speciální poruchy učení, to byla první zkušenost. Ted' vím, jak je strašně důležitá trpělivost.*
- *Brácha mi vždycky říká: Jak to můžeš vydržet s těma dětma, vždyť Ty pořád jenom řveš. To mi došlo, s těmito dětmi musím být jiná, než jsem normálně, normálně teda moc trpělivá nejsem.*
- *Práce s Patrikem. To mě teda naučilo takový prostě podpoře a trpělivosti velký...*
- *Obdivuju jejich paní učitelku. Myslím si, no ... já bych určitě neměla takovou trpělivost.*

5. Navzdory výše zmíněnému studentky zmiňují, že pomoc žákům s dětmi s překážkami v učení má smysl a vyjadřují svou ochotu v tomto smyslu přispět, vyjadřují uspokojení z takovéto práce:

- *jakoby mít ... takovou jako vnitřní sílu, prostě jako vědět, že chceš pomoci, prostě pomůžeš a zvládneš to, ... stojí to za to. Je to dobrý se těm dětem nějakým způsobem dlouhodobě věnovat.*

- ... je to prostě o tom přesvědčování, o tom aktivním přístupu... , chceš, aby to bylo lepší a hledáš cesty... chceš pomoci.
 - A byla to zatím moje nejlepší praxe, teď v pátáku, Bohužel takhle pozdě. Ale ono možná Bohu díky, protože aspoň teď to teda přišlo, takže z toho mám hroznou radost... takovej můj úlet...
 - tak já mám to štěstí být teď u Tondy autisty každý týden jako asistentka oficiální, každý týden, vždycky pátky.
 - (o autistických dětech) Oni prostě jsou fakt skvělí. Jako jo, občas jsou třeba víc agresivní, neovládnu třeba sílu, ale já s nima strašně ráda pracuju, protože oni mají strašnou radost, když člověk splní tu jejich potřebu. Evička, ta vždycky přijde a řekne: Ahoj, jak se jmenuješ? Už si mě pamatuje, ale zeptá se a já řeknu: Já jsem Lenka, pamatuješ, jak jsme spolu hrály ty hry? Začneme společně komunikovat nebo se mě přijde na něco zeptat. Mirkovi, ke kterému jsem chodila, tomu zase vadí brýle, takže ten ví, že když mě o přestávce poprosí, já si ty brýle sundám. Na přestávku si je prostě můžu sundat, nemám s tím problém. Sice teda nic nevidím, ale ... smích... Když člověk pracuje s těma normálníma dětma bez nějaký překážky, tak ty ... jsou prostě sví. Ale jak tyhle ty děti vyžadují to uspokojení svých potřeb, tak jim děláte radost... něco s nima děláte, oni vás někam zatáhnou, chtějí vám něco ukázat. A chce něco vysvětlit a jako tím už mu děláte radost. Třeba tím, že ho chytne za ruku, odpovíte. ... na tý praxi mě někdo říká, že ta práce spíš vysiluje, ale mě to připadá opačně, mě to nabuzuje... já jsem vždycky šla z tý školy hrozně vysmátá.
 - Já když za ním třeba přijdu, protože s tou třídou jsem i domluvená, protože tím, že nemám v příštím semestru praxi, tak jsem domluvená s paní asistentkou, že když mi zavolá a já mám volno, tak já můžu přijít asistovat.
 - Byla to nejlepší praxe, co jsem do té doby měla. Já jsem se do té doby s cizincem neměla žádnou zkušenost. Byl na ní krásně vidět ten posun.
6. Zkušenosti z práce s jednotlivými dětmi se pro studentky zdají být cenné, motivující a podle nás i přenositelné do práce s dalšími dětmi:
- A on mně k sobě jako nechtěl zpočátku úplně pustit. Trvalo to, než jsem na některé věci přišla. Takže já jsem třeba ráno, já ho vyzvedávám v šatně, ale když se Vojta vyspí dobře, tak mě pozdraví a když ne, tak mě nepozdraví doteď. Jo a já se ho třeba zeptám na něco a on prostě vůbec jako kdybych tam nebyla. Nebo se děje o hodině něco, že se něco změní a on jak nemá svůj řád, tak se chytne za uši a prostě začne se kejšat. Kdybych já v tu chvíli za ním přišla a chtěla jsem mu něco říct, tak je to úplně zbytečný, protože on mě neposlechne, takže mu musím dát prostor, aby se uklidnil sám a on se pak na mě třeba podívá a já vím, že to je známka toho, že s ním můžu nějak komunikovat.
 - Šimon špatně píše, ... takhle si toho člověka chytne a roztřeše se, že se ho snaží přesvědčit, že jako ne. Takže tam funguje tohle: Hele, Šimone, podívej se, už jsi toho

napsal tolik, hele, zbývají nám už jen čtyři věty, to už zvládneš a pak si budeš moct číst.

- *Takže jsem prostě pracovala jakoby s tou chybou, takže nakonec se to jako povedlo. Ale třeba se opravil ... smích ... no když mě štípнул, tak jsem šla jinam. Aby věděl, že je to špatně. Prostě zkoušel si to třeba opravit. Potom zase přišel a říkal: vrať se zpátky. Ale v tu chvíli jsem musela odejít, protože byl takovej nesvůj.*
- *Největší radost asi měla z matiky, protože ona vůbec nezvládala počítat. Zase měly sloupečky ... Ona ale nebyla schopná. Nevypočítala ani jeden příklad. Já jsem potom vzala počítadlo, pak jsme si počítali na prstech nebo jsem potom nosila i různý obrázky. Nějaký ty pracovní listy a pracovala jsem takhle s ní zvlášť. Ona nakonec po tom měsíci si sama říkala o počítadlo a už opravdu vypočítala celej sloupeček a měla tam jeden z dvanácti příkladů špatně. Tak to bylo úplně skvělý.*

Závěrem

Z výše uvedených průzkumů vyšlo najevo, že předmět Podpora žáků s překážkami v učení na Pedagogické fakultě UK zvolil vhodnou kombinaci praxe studentů ve formě asistence u žáků s překážkami v učení a studentskou podporu odborníky, převážně z oblasti speciální pedagogiky a z oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Jako relativně efektivní se jeví i výrazné využití elektronické podpory. Studenti získali praktické zkušenosti s žáky vyžadujícími zvláštní podporu a stali se tak pro budoucí praxi podle jejich slov vnímavějšími k potřebám těchto žáků a kompetentnějšími jim pomoci.

Studenty posledních ročníků studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ nelze podle výsledku našeho průzkumu považovat za ty, kteří nesouhlasí s požadavkem inkluzivního vzdělávání, naopak si uvědomují jeho výhody. Nelze je většinou také považovat ani za ty, kteří odmítají vzít zodpovědnost za vzdělávání žáků, i když je možné, že jejich případné budoucí selhávání v oblasti inkluze může způsobit, že budou přirozeně tyto neúspěchy přičítat systémovým skutečnostem (viz níže), což jim umožní se z této zodpovědnosti do jisté míry vymanit (srov. Vaďurová, Pančocha, 2010).

Ačkoli se studenti také nepovažují většinou za odborně nepřipravené (srov. Vaďurová, Pančocha, 2010), požadavků, které jsou na ně v souvislosti s inkluzí kladeny, se často obávají. Z toho, že nebudou umět požadavky kvalitního inkluzivního vzdělávání dostát, viní nedostatečná systémová opatření (vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek času, nedostatek asistentů pedagoga ve třídě). Ačkoli přítomnost asistenta pedagoga či druhého pedagogického pracovníka ve třídě ani menší počet žáků ve třídě nejsou samy o sobě zárukou inkluzivnějšího prostředí (Rose, 2001; Rovnost a kvalita ve vzdělávání, 2012), je zřejmé, že aby jich byli schopni dostát, potřebují výraznou systémovou

podporu, např. ve formě supervize, která zatím v českém školství chybí (Potměšilová, Potměšil, Roubalová, 2013; Spilková, 2007; Hájková, Strnadová, 2010).

Literatura

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 1, Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0#page-1> (15. 4. 2014).
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*, 2011. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf (15. 4. 2014).
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrebeňárová, L. & Mandžáková, S. (2007). Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku. In Franiok, P. & Kovářová, R. (Eds.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Jordan, A. & Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25.
- Kolektiv autorů – Člověk v tísní, o.p.s. (2013). *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
- Lebeer, J. (ed.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Havel, J., Filová, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
- Potměšilová, P., Potměšil, M. & Fojtková-Roubalová, M. (2013). Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education. *e-Pedagogium*, 2.
- OECD (2012). *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf> (23. 5. 2014).
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57, 4.
- Vaďurová, H. & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In Bartoňová, M. & Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt:

PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK v Praze
Magdalény D. Rettigové 4
116 39 Praha
E-mail: jana.stara@pdf.cuni.cz