

РОЛЬ ВЫБРАННЫХ РАБОТНИКОВ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

The Role of Selected School Staff in the Inclusive Education System of the Czech Republic

Monika Smolíková

Palacký University in Olomouc, Czech Republic

Lucia Pastieriková

Palacký University in Olomouc, Czech Republic

Abstract. *The inclusive trends of the mainstream of the education system in the Czech Republic not only affect legislative and economic changes, but the quality education platform is also determined by the arrangement of normal conditions in such a way as to create adequate space for all participating individuals. The key role of quality education in inclusive education is played by both the guidance system and the pedagogical and non-pedagogical staff of individual schools. Qualitatively Oriented Research of the Student Grant Competition of the Palacký University in Olomouc “Research of inclusion in individuals with special needs” (IGA_PdF_2019_024) builds on several years of research of the Institute of Special and Educational Studies. From the methodological point of view the qualitative design of the research was chosen. The research uses qualitative methods of data collection - in the form of semi-structured interviews. The individual data obtained from the research sample were transcribed and the data processed using the open coding technique in R Core (R Core Team, 2019). The research sample consisted of special educators, educational advisors and class teachers at the second stage of primary schools in the Czech Republic and contained interviews from 20 respondents in each category. Although the results of the research have shown the overall coherence of the system of care for individuals with special educational needs, this is largely influenced by the lack of awareness among individual school staff about the competences of all stakeholders in education. The individual settings of individual schools make it difficult to identify the general characteristics of an ideal model of collaboration between teaching staff, but despite this high variability, the core needs of all groups have been identified, which can be divided into administrative matters, mutual relations and communication.*

Keywords: *inclusion, class teacher, special educator, educational counselor, elementary school, relationships.*

Введение *Introduction*

Система образования Чешской Республики, с учетом законодательных изменений в сфере образования, старается реализовать инклюзивные тенденции в образовании. Как видно по Таблице 1, составленной на основании анализа данных, полученных из статистических ежегодников Министерства образования, молодежи и спорта, все большее число учащихся с особыми образовательными потребностями (в дальнейшем по тексту ООП) получают образование в основном образовательном потоке (т.е. в школах общего типа).

Таблица 1 Число школьников с особыми образовательными потребностями в общем образовании в Чешской Республике
Table 1 Number of pupils with special educational needs in basic education in the Czech Republic

| | 2014/2015 | 2015/2016 | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
|--|------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| Школьники с ООП в основном образовании | 45 853 (100%) | 49 225 (+7,35 %) | 53 206 (+8,09 %) | 68 419 (+28,59 %) | 76 037 (+11,13 %) |

Источник: МОМС (2019)

Это все увеличивающееся число школьников с ООП логически влечет за собой необходимость качественной поддержки таких учеников в системе образования. При внедрении мер поддержки школьников с ООП играют роль не только организационные меры, обеспечивающие достижение качественных результатов образования, но также кадровые меры. При этих обстоятельствах необходимо проверять, какую позицию занимают педагогические работники, составляющие согласно Закону № 563/2004 Свода законов о педагогических работниках в редакции более поздних предписаний наибольшую долю в обеспечении качества образования, по отношению к собственному образованию учеников с ООП, и как они в рамках этого образования сотрудничают с актерами, участвующими в образовании.

Предусмотренное исследовательское расследование тесно связано с предыдущими исследованиями Института специальных педагогических исследований Университета Палацкого в г.Оломоуце (Michalík, Baslerová, Růžicka et al., 2018; Růžicka, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al., 2019). Намерение заключается в том, чтобы расширить исследовательскую базу за счет подходов, роли осведомленности, потребностей, взглядов и оценки актуальной школьной системы с точки зрения классных руководителей,

учителей-консультантов по воспитанию и специальных педагогов на второй ступени школ общего образования (5-9 классы) в Чешской Республике. Несмотря на факт, что темой школьных работников занимаются многие отечественные специалисты, необходимо постоянно отслеживать и оценивать быстро меняющуюся концепцию совместного образования с точки зрения отдельных работников (Langer, 2016; Růžičková et al., 2018; Michalík, Baslerová, Růžička et.al., 2018; Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová et al., 2019). Таким образом, целью настоящего исследования является отражение изменений в системных настройках отдельных школ.

Методология *Methodology*

Главной целью исследовательского расследования являлось определить, проанализировать и описать позиции педагогических работников (классного руководителя, учителя-консультанта по воспитанию и школьного специального педагога) в контексте образования учеников с особыми образовательными потребностями на второй ступени школ общего образования в Чешской Республике.

Частичные задачи исследования касались а) анализа специфик коммуникации и взаимоотношений, б) административных работ, связанных с данной работой с) специфик трудовых ролей по всем категориям исследовательской выборки.

Для выполнения плана исследования был выбран качественный дизайн исследования. Для исследовательского расследования был применен метод сбора данных в форме полуструктурированных интервью. Решение о выборке респондентов и ее распределении было принято на основании встреч двух фокус-групп, в которых приняли участие как отдельные сотрудники школ общего образования, так и эксперты из академического сообщества. Выборка исследования включала: специальных педагогов, учителей-консультантов по воспитанию и классных руководителей на второй ступени школ общего образования (5-9 классы) в Чешской Республике, причем в каждом крае (в соответствии с территориально-административным делением ЧР) в исследовании должен был участвовать всегда один школьный специальный педагог, классный руководитель и учитель-консультант по воспитанию. Данные исследования содержали высказывания 20 респондентов от каждой категории (т.е. всего 60 респондентов).

Организация, календарный план и отдельные этапы исследования охватывали период с марта 2019 года по январь 2020 года:

- 1-й этап: Изучение литературы, формулировка основных теоретических положений (F1)
- 2-й этап: Подготовка исследовательского проекта, встречи фокус-групп (F2)
- 3-й этап: Формулировка вопросов для интервью и обращение к респондентам (F3)
- 4-й этап: Проведение интервью с отдельными респондентами (F4)
- 5-й этап: Анализ и интерпретация результатов отдельных частей расследования (F5)
- 6-й этап: Качественная обработка результатов (F6)
- 7-й этап: Формулировка выводов исследования (F7)

В рамках фокус-групп были определены тематические области и сформулированы открытые вопросы, содержание которых опиралось на действующие стандарты и законодательные документы.

*Таблица 2 Календарный план исследования
Table 2 Research time schedule*

| 3/2019 | 4/2019 | 5/2019 | 6/2019 | 7/2019 | 8/2019 | 9/2019 | 10/2019 | 11/2019 | 12/2019 | 1/2020 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|
| F1 | F1 | | | | | | | | | |
| | F2 | F2 | | | | | | | | |
| | F3 | F3 | | | | | | | | |
| | | | F4 | F4 | F4 | | | | | |
| | | | | | | F5 | F5 | | | |
| | | | | | | | | F6 | F6 | |
| | | | | | | | | F7 | F7 | |

Интервью были записаны на диктофон, а затем транскрибированы. Для анализа данных был применен метод открытого кодирования (Strauss & Corbin, 1999) с помощью проекта RQDA (R Core Team, 2019). Анализируемый текст был с применением программного обеспечения разбит на единицы, которым был присвоен определенный код. Затем была осуществлена категоризация (Hendl, 2016). Результаты затем обрабатывались техникой «раскрытия карт», причем отдельные категории были структурированы в тематические блоки специфической фигуры или линии. Полученные данные оценивались с помощью элементов контент-анализа, и был добавлен сопроводительный текст (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Спецификация исследовательской выборки, инклюзивные/эксклюзивные критерии были определены по встречам фокус-групп. Инклюзивные критерии исследования:

- а) в школах должен работать школьный специальный педагог с минимальной нагрузкой 0,5 ставки;

- b) школьный специальный педагог должен иметь опыт работы в этой области как минимум один календарный год;
- c) в отдельных школах должны быть трудоустроены всегда все 3 актора исследовательского расследования. Эксклюзивные критерии исследования:
 - a) исследование не будет осуществляться в школах, созданных не Министерством образования, молодежи и спорта, а другим органом,
 - b) опыт респондентов в области совместного образования не будет составлять менее 5 лет.

Результаты качественной интерпретации – классный руководитель *Results qualitative interpretation results – class teacher*

Специфики роли классного руководителя и содержание его работы. Из анализа интервью вытекает, что составной частью работы классных руководителей в контексте образования учеников с ООП в определенной степени является депистаж (скрининг), диагностика, сотрудничество с консультационным центром данной школы и консультационной службой для школ, педагогическое вмешательство, внедрение и оценка мер поддержки (в том числе связанные административные работы) и методическое руководство.

При депистаже и диагностике большую роль играет опыт работы классных руководителей в области работы с учениками с ООП. Классные руководители, которые занимаются депистажем, используют особенно методы наблюдения, анализа работ школьников и разговор. Наблюдение имеет длительный характер, причем его интенсивность выше в начале учебного года.

В диагностике классные руководители принимают участие в особенности так, что они помогают консультационной службе; с точки зрения данной помощи они реализуют наблюдение школьника и анализ его работ, причем они отслеживают аспекты, определенные названной службой. Содержанием являются, в особенности, сведения о процессе обучения, проявлениях школьников в коллективе и вне коллектива учеников. Не смотря на факт, что по вопросу диагностики и депистажа все учителя одинаково говорили, что они сотрудничают с консультационной службой, данная коммуникация не всегда является непосредственной, т.е. учитель при общении с консультационной службой использует посредника (учителя-консультанта по воспитанию, школьного специального педагога, директора школы, родителя ученика с ООП). Не все учителя данного посредника воспринимают положительно, в некоторых ситуациях,

следовательно, классный руководитель чувствует себя отрезанным от событий и не уверен в том, что его мысли будут интерпретированы надлежащим образом. Тех, кто с консультационной службой для школ общаются напрямую, устраивает, как правило, частота коммуникации 1 раз в месяц, а по потребности в тот момент, когда появляется „проблема“. Время от времени классные руководители осуществляют педагогическое вмешательство так, как это изложено в Постановлении № 27/2016 Свода законов, об образовании школьников с особыми образовательными потребностями и школьников одаренных. О том, будет ли у ребенка осуществляться педагогическое вмешательство и в каком объеме, принимает решение консультационная служба. Но в большинстве случаев речь идет о подготовке к урокам, включая выполнение домашних заданий, и о поддержке развития компетенций школьника с ООП.

Относительно внедрения в обучение и оценки мер поддержки детей с ООП обнаруживается у классных руководителей разнообразие в ответах. Некоторые классные руководители во внедрении мер поддержки участия не принимают, другие берут на себя полную ответственность за меры поддержки, а некоторые разделяют эту ответственность, например, с ассистентом педагога или же с учителем-консультантом по воспитанию. Классные руководители понимают оценку мер поддержки как получение обратной связи для выяснения, развивается ли ученик в соответствии с его потребностями. С точки зрения документации по мерам поддержки классные руководители принимают участие в разработке плана педагогической поддержки и индивидуального учебного плана (больше в разделе по административным работам).

Относительно методического руководства ответы существенно отличаются. Некоторые классные руководители сообщают, что методическое руководство не является содержанием их работы. Те, кто выполняют методическое руководство, ведут других педагогов в школе, родителей учеников с ООП и ассистентов педагога ученика с ООП. Почти все одинаково отмечают, что это не чисто методическое руководство, а скорее они индивидуально передают информацию данным акторам в недирективной форме. Классные руководители осознают, что основной предпосылкой для успешного образования школьника с ООП является соответствие между учителем и ассистентом педагога. Наладка данного «соответствия» является более интенсивной в начале учебного года; ее содержанием является определение отдельных компетенций и содержания работы ассистента педагога. Некоторые классные руководители считают проблематичным, если ассистент педагога на своем предыдущем рабочем месте занимал должность, равную или выше должности классного руководителя. Сами учителя в некоторых случаях ищут методического

руководства с чувством, что у них самих нет достаточных компетенций в сфере образования школьников с ООП.

С точки зрения потребностей, для классных руководителей является принципиальным методическое руководство в области образования школьников с ООП. Для их работы им нужны, в особенности, конкретные и практические рекомендации и обратная связь. Некоторые классные руководители считают необходимым условием дальнейшее образование в области специальной педагогики и психологии, другие указывают на сложность ориентации в предложениях по аккредитованным курсам и обучению.

Специфики коммуникации и взаимоотношений в роли классного руководителя. Внутри школы чаще всего осуществляется коммуникация с учителем-консультантом по воспитанию, школьным специальным педагогом, и другими педагогами. Вне школы это коммуникация с внештатными специалистами и родителями. Коммуникация с отдельными акторами является более интенсивной в начале учебного года и в полугодие, или же она исходит из актуальных потребностей отдельных акторов, причем самым подходящим с точки зрения классного руководителя является общение личное.

Со школьным специальным педагогом классные руководители чаще всего обсуждают методы, формы, содержание образования, в том числе стратегии реэдукации и их влияние на обучение по отдельным предметам. Частота и интенсивность зависит, в особенности, от степени мер поддержки, причем действует правило, что чем выше применяется у ученика степень мер поддержки, тем чаще классный руководитель обращается к специальному педагогу. Классные руководители иногда воспринимают школьного специального педагога как медиатора при коммуникации с родителями. Некоторые классные руководители чаще разбирают образование школьников с ООП с учителем-консультантом по воспитанию, чем со школьным специальным педагогом, причем главным образом по той причине, что учитель-консультант по воспитанию работает в данной школе определенное количество часов и обычным учителем.

При условии, что классный руководитель не может опереться на мнение учителя-консультанта по воспитанию или специального педагога, он обращается в зависимости от характера своих потребностей непосредственно в консультационную службу. Некоторые классные руководители сообщают, что они не общаются ни с какими специалистами вне школы. Остальные указывают широкий круг физических лиц или учреждений (государственных и негосударственных, и некоммерческих организаций) из сферы здравоохранения, социальных услуг и т.п.

Классные руководители воспринимают свою позицию в школьном коллективе положительно. В ходе анализа ответов о школьном климате классные руководители отмечают факт, что важную роль играет возраст педагогов. Младший коллектив воспринимается более благоприятно, чем коллектив старших учителей, у которых чаще встречается синдром выгорания.

Специфики административных работ в роли классного руководителя. Классные руководители обрабатывают документы, касающиеся внедрения и оценки мер поддержки, то есть как план педагогической поддержки, так и индивидуальный учебный план. Оба документа они оценивают регулярно 1 раз в полгода, некоторые даже 1 раз в четверть года. В некоторых случаях классные руководители не имеют представления о том, какую документацию обрабатывают школьный специальный педагог и учитель-консультант по воспитанию относительно образования учеников с ООП. Некоторые, однако, с другой стороны, отмечают параллельную двойную обработку тех же документов (или их частей) учителем-консультантом по воспитанию или школьным специальным педагогом. Такая параллельная обработка одного документа вызвана, в особенности, индивидуальной установкой данной школы.

Результаты качественной интерпретации – учитель-консультант по воспитанию

Results of qualitative interpretation – educational advisor

Специфики роли учителя-консультанта по образованию и содержание его работы. Все учителя-консультанты по воспитанию на второй ступени школ общего образования (5-9 классы) работают в то же время по неполной ставке обычными учителями, некоторые даже в качестве классных руководителей. У других ставка расширена, напр., на должность советника по вопросам будущей карьеры учеников или же они входят непосредственно в состав руководства школы (главным образом, заместители директора школы). В содержание работы учителя-консультанта по воспитанию в отношении к ученикам с ООП входит как депистаж, так и диагностика, документация, связанная с мерами поддержки отдельных школьников, собственное вмешательство, сотрудничество с консультационной службой и методическое руководство.

На депистаж оказывает влияние вышеприведенное накопление ролей (должностей), большую роль играет и специальность учителя, в особенности речь идет об учителе математики или же чешского языка (особенно, если имеются в виду специфические расстройства обучения). С

точки зрения диагностики используют чаще всего метод наблюдения и интервью.

Из анализа высказываний учителей-консультантов по воспитанию вытекает, что они воспринимают свою роль в воспитательно-образовательном процессе учеников с ООП как роль координирующую или консультативную и что они отвечают, главным образом, за процесс установки мер поддержки (включая связанные административные дела). С точки зрения временной последовательности можно, напр., процесс определения мер поддержки 2 – 5 степени проанализировать следующим образом:



Рисунок 1. Процесс установки мер поддержки (МП) с точки зрения учителя-консультанта по воспитанию в данной школе

Figure 1 The process of setting up support measures from the perspective of educational counselor

Учителя-консультанты по воспитанию занимают позицию посредника в коммуникации с консультационной службой для школ. Данное сотрудничество они в общем оценивают положительно, его частота – нерегулярная и исходит из потребностей учителя-консультанта.

Вмешательство учителя-консультанта по воспитанию по отношению к ученикам с ООП связано опять-таки с накоплением его должностей. Некоторые учителя-консультанты одновременно в качестве классных руководителей осуществляют педагогическое вмешательство (однако, с позиции учителя, не учителя-консультанта по воспитанию), другие, которые не принимают непосредственное участие во вмешательстве, часто как минимум консультируют специфические расстройства школьников и методически помогают справиться с некоторыми сложными ситуациями. Как самое сложное они в настоящее время воспринимают педагогическое вмешательство у школьников с отличающимся родным языком.

Методическое руководство осуществляют чаще всего те, кто находятся в то же время в составе педагогического совета или прямо руководства школы. Учителя-консультанты по воспитанию воспринимают методическое руководство, скорее, как консультации индивидуального характера. Данные консультации они проводят, в особенности, с ассистентами педагога, учителями, руководством школы и родителями

ученика с ООП. Ассистентов педагога они часто вводят в работу школьной системы и информируют их о спецификах данной школы. Учителей они методически сопровождают при условии, что они сами от них такого методического сопровождения потребуют.

Потребности учителей-консультантов по воспитанию отражаются в области дальнейшего образования – они проявляют интерес к консалтингу по карьере, интересуется их отчетность, коммуникация, законодательство и вообще инклюзивное образования. В рамках внутренней установки школы некоторые учителя-консультанты по воспитанию предупреждают о необходимости сокращения рабочей нагрузки (ставки), необходимости освобождения от обязанности смотреть за детьми в коридорах или о необходимости больших временных возможностей для выполнения своей работы.

Специфики коммуникации и взаимоотношений в роли учителя-консультанта по воспитанию. В рамках настоящего расследования мы сосредоточились на вопросах, касающихся коммуникационного потока внутри и вне школы.

Учитель-консультант по воспитанию об учениках с ООП общается на уровне школы с классным руководителем, школьным специальным педагогом, школьным психологом, методистом профилактики и руководством школы. Коммуникация с учителями осуществляется индивидуально и исходит из потребностей акторов. Интенсивность высока в начале учебного года и в полугодии и часто она связана с административными вопросами. Чаще всего классные руководители обращаются к учителю-консультанту по воспитанию из-за проблемного поведения школьника, с целью консультаций формального и административного характера (относительно установки мер поддержки). Частота встреч учителя-консультанта по воспитанию и школьного специального педагога индивидуальная, однако, очень часто регулярная. Содержанием являются консультации по актуальным проблемам школьника с ООП. С школьным психологом учитель-консультант по воспитанию встречается так же индивидуально по необходимости, в особенности, в контексте образования школьников с психическими или же психиатрическими расстройствами.

При коммуникации вне школы учитель-консультант по воспитанию общается, главным образом, с консультационной службой для школ, преимущественно лично, причем идеальной является частота 1 раз в месяц. Учителя-консультанты по воспитанию находятся в контакте также с психологами и персоналом других школ. По вопросам методического руководства и проведения обучений для персонала они общаются, главным образом, с Национальный институт дополнительного образования. Далее

они общаются с врачами (психиатр, участковый врач) и негосударственными и некоммерческими организациями. С учителем-консультантом по воспитанию родители школьника с ООП разговаривают как с координатором административного процесса определения мер поддержки ученика с ООП.

Если учителям-консультантам по воспитанию нужна помощь с установкой коммуникационного потока, то речь идет, в особенности, о помощи со стороны руководства школы (директора, заместителя директора), причем как при решении проблем внутри школы, так и вне ее.

Учителя-консультанты по воспитанию воспринимают свою позицию очень индивидуально, из некоторых высказываний вытекает, что на их позицию в рамках школы оказывает влияние, особенно, восприятие инклюзии как таковой. Если учителя воспринимают инклюзию как обычное явление школьной системы, то они лучше воспринимают и учителя-консультанта по воспитанию. Вообще, однако, сам учитель-консультант воспринимает свою позицию несколько противоречиво, в частности потому, что учителя воспринимают его частично как часть состава руководства школы и в тоже время как часть учительского состава.

Специфики административных действий в роли учителя-консультанта по воспитанию. Учителя-консультанты по воспитанию без исключения сотрудничают с классными руководителями и школьным специальным педагогом в области создания индивидуального учебного плана (ИУП), как минимум в роли консультанта по формальным реквизитам документа. При создании ИУП и плана педагогической поддержки они положительно воспринимают роль школьного специального педагога, особенно, в областях профессиональной компетентности по терминологии специальной педагогики и по профессиональной ориентации в области специальной педагогики.

Учителя-консультанты разбираются в административных делах, оформляемых школьным специальным педагогом, что понятно особенно потому, что некоторые учителя-консультанты по воспитанию выполняют те же самые административные действия, или же относительно некоторых из них они со школьным специальным педагогом сотрудничают.

Результаты качественной интерпретации – школьный специальный педагог

Qualitative interpretation results – school special teacher

Специфики роли школьного специального педагога и содержание его работы. С точки зрения содержания работы школьные специальные педагоги осуществляют диагностику и депистаж у школьников с ООП,

сотрудничают с консультационной службой, устанавливают и оценивают меры поддержки (в том числе связанные административные работы), осуществляют действия прямого вмешательства и занимаются методическим руководством.

В контексте диагностики и депистажа школьные специальные педагоги делятся на две группы, первая в диагностике не участвует вообще, другая в большинстве случаев диагностику выполняет по требованию педагогов, классного руководителя, родителей или же консультационной службы. Из числа диагностических методов они используют, в особенности, наблюдение (в классе и вне его), тестирование (напр., тест право-левой ориентации, тесты крупной и мелкой моторики, рисования, чтения, письма, счета), разговоры (с учеником, коллегами), изучение документации и дидактические тесты. Диагностику некоторые из них осуществляют и в том случае, когда ученика с ООП диагностировали уже в консультационной службе. Мотивом являются собственные выводы и мнение по данному вопросу. В случае если они не принимают участия в диагностике, в качестве причины они приводят недостаток опыта, образования или компетентности в диагностике.

Сотрудничество с консультационной службой некоторые школьные специальные педагоги считают неизбежной, они интенсивно решают, в особенности, административные дела, проблемные ситуации и стратегии вмешательства. Некоторые школьные специальные педагоги контакты с консультационной службой не поддерживают, при таких обстоятельствах, однако, с ними сотрудничает учитель-консультант по воспитанию.

Непосредственная работа по вмешательству с учениками с ООП осуществляется, как правило, в групповой форме в рамках специально созданного в школе предмета специально-педагогического ухода. Это, как правило, группы 3-5 школьников. Недостатком таких групп является часто возрастное разнообразие учеников или их различные потребности. Частоту вмешательства у отдельных учеников определяет консультационная служба, в большинстве случаев это, однако, один час в неделю. Вмешательство осуществляется в рамках школьных занятий ученика (чаще всего для этого используют уроки музыки, физкультуры и трудового обучения). В рамках вмешательства школьные специальные педагоги стараются применять преимущественно другие, чем классические методы обучения, напр., стимулирующие упражнения, рабочие листы, компьютерные приложения и т.п.

Школьные специальные педагоги методически направляют в первую очередь других педагогов, ассистентов педагога и родителей. По отношению к учителям методическое руководство осуществляется в форме консультаций, исключительно школьные специальные педагоги читают

лекции для коллег, некоторые школьные специальные педагоги, однако, отмечают, что методическое руководство находится в руках учителя-консультанта по воспитанию. Школьные специальные педагоги методически направляют, главным образом, ассистентов педагога. Содержанием данного руководства являются, в частности, конкретные возможности работы со школьником с ООП. Большинство школьных специальных педагогов оценивают сотрудничество с родителями как полезное, с не сотрудничающими родителями школьников с ООП школьные специальные педагоги почти не встречаются.

С точки зрения потребностей школьного специального педагога, они находят недостатки особенно в области дополнительного образования, причем они оценили бы, в особенности, увеличение своих компетенций в области диагностики и законодательства. Важной они считают также возможность делиться опытом с другими специалистами/коллегами.

Специфики коммуникации и взаимоотношений в роли школьного специального педагога. Школьный специальный педагог чаще всего общается на уровне школы с классными руководителями, учителем-консультантом по воспитанию и другими педагогами. С точки зрения наружной среды он общается с кругом внештатных специалистов и родителей.

Сотрудничество с классным руководителем исходит из актуальных потребностей акторов коммуникации. С некоторыми оно осуществляется нечасто (напр., 1 раз в год, 1 раз в месяц – главным образом на совещаниях), с некоторыми общение происходит интенсивно (несколько раз в неделю, или же ежедневно). На уровне школы школьные специальные педагоги находятся в тесном сотрудничестве с учителями-консультантами по воспитанию, они указывают регулярные встречи (иногда 1 раз в неделю, или же 1 раз в месяц). Помимо регулярных сведений о ходе школы, самыми частыми темами являются проблемы воспитания и образования, семейная среда школьника и сотрудничество с ассистентом педагога. Из числа внештатных специалистов сотрудничество осуществляется с консультационной службой для школ, с органом социально-правовой защиты детей, психологами, врачами, полицией и судом. В зависимости от конкретных потребностей учеников с ООП вступают в сотрудничество и другие организации, напр., организации, занимающиеся работой с лицами с расстройствами аутистического спектра или организации, занимающиеся работой с людьми с ограниченными возможностями.

Свою позицию в школьном коллективе большинство школьных специальных педагогов воспринимает нейтрально. По некоторым из них коллеги не имеют представления об их работе в школе, что может быть вызвано и недостаточным их вводом в коллектив со стороны руководства

школы. Школьные специальные педагоги, высказывающиеся по школьному климату, воспринимают его положительно, только в одном случае указывалось, что среда является очень стрессовой. По мнению некоторых из них руководство школы представляет собой существенный фактор, влияющий на уровень школьного климата.

Специфики административных действий в роли школьного специального педагога. С административной точки зрения школьный специальный педагог принимает участие в обработке документации, связанной с поддержкой учеников с ООП. Помимо разработки индивидуального учебного плана (ИУП) и плана педагогической поддержки (ППП) школьный специальный педагог обрабатывает и другие виды документации, такие как, например, заявления и анкеты для консультационной службы, согласия законных представителей, документы, связанные с основной диагностикой, записи по познавательному/контрольному посещению уроков учителей, материалы по специально создаваемым в школе предметам специального педагогического ухода, отчетность для Министерства образования, молодежи и спорта ЧР, или же он ведет свою собственную документацию по ученикам и занятиям с ними.

Некоторые из них считают объем некоторых документов (ИУП, ППП) чрезмерной административной бестолковой нагрузкой, но тем не менее, в их важности и легитимности в системе они убеждены. В большинстве случаев административная работа составляет 30-40% от общей нагрузки школьного специального педагога. Некоторые воспринимают чрезмерную нагрузку на учителя-консультанта по воспитанию в процессе административных работ, связанных с учениками с ООП, как непомерную.

Выводы *Conclusions*

Из содержания работы отдельных педагогических работников вытекает, что все акторы участвуют в образовании учеников с ООП в отдельных школах. На второй ступени школ общего образования в процессе депистажа принимают участие, в особенности, классный руководитель и учитель-консультант по воспитанию (однако, только при условии, что он является также классным руководителем), собственную диагностику классные руководители и учителя-консультанты по воспитанию воспринимают, скорее, как оказание помощи при диагностике консультационной службе. Школьный специальный педагог участвует в диагностике учеников в том случае, если речь идет о специфических расстройствах обучения или же расстройствах внимания. Учитель-консультант по воспитанию общается с консультационной службой чаще

всех, часто его роль воспринимается как координационная во всем процессе образования школьников с ООП. Наиболее полезным подходом представляется, если по внедрению и оценке мер поддержки (в том числе по административным работам) сотрудничают и классный руководитель и учитель-консультант и школьный специальный педагог. Однако практика показывает, что это не всегда так. Относительно методического руководства самым активным оказывается особенно школьный специальный педагог, потому что другие два актора понимают данную деятельность не как методическое руководство, а скорее, как индивидуальные разговоры, причем особенно по той причине, что они в некоторых случаях чувствуют себя не полностью компетентными для выполнения методического руководства.

Роль специального педагога в каждой школе воспринимается индивидуально, на что оказывает влияние в особенности руководство школы, и это вызывает частичные неопределенности в понимании его роли как со стороны учителей, так и родителей.

В области коммуникации очевидно, что ее интенсивность и частота выше особенно в начале учебного года и в полугодии, в особенности в контексте административных действий, связанных с внедрением мер поддержки и их оценкой в половине учебного года в связи с возможными изменениями в ее установке. Классные руководители и учителя-консультанты по воспитанию воспринимают свою позицию в коллективе как стандартную, или же оценивают ее положительно; с точки зрения школьного специального педагога очевидно, что его присутствие, включая содержание его работы, проникает в сознание школьного коллектива медленно. Одной из возможных причин может быть недостаточный его ввод в школьную среду со стороны членов руководства, дальнейшей из возможных причин может быть недостаточная мотивация педагогических работников к инклюзии вообще.

С точки зрения административных дел очевидным является недостаточное определение содержания работы отдельных работников. Если предположим, что не совсем ясно, кто административно отвечает за отдельные документы, встречаются замечания по поводу параллельной обработки того же документа (или его части) двумя сотрудниками.

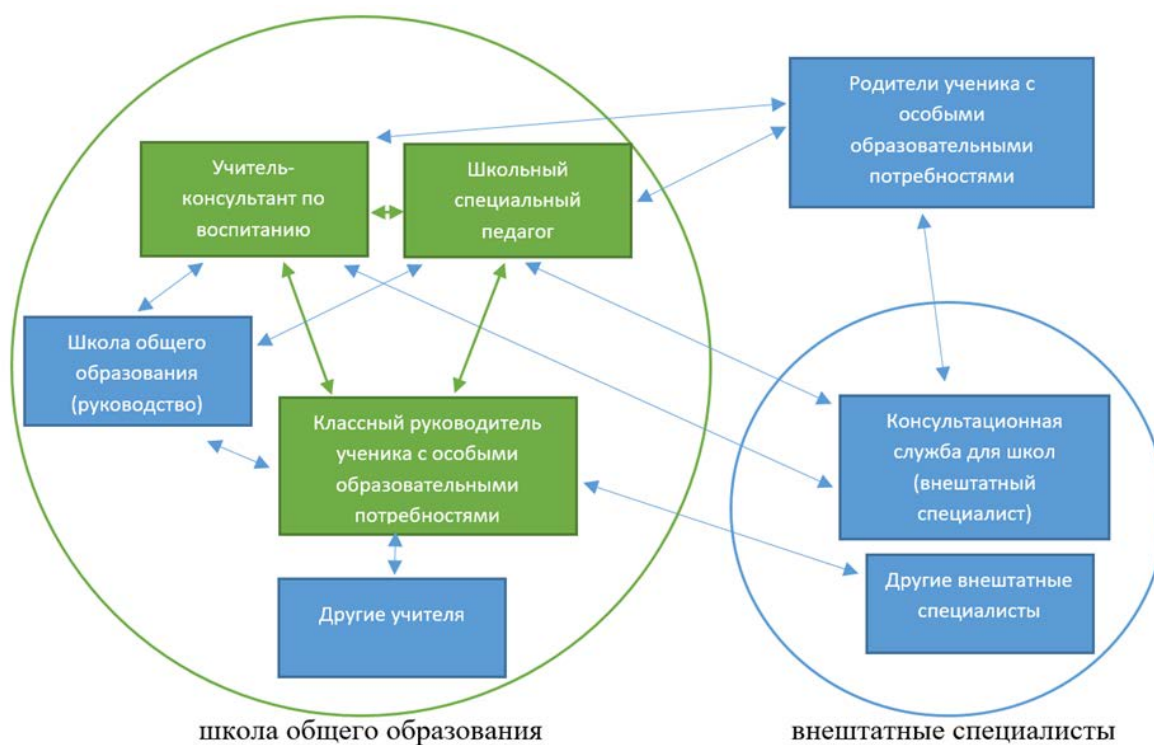


Рисунок 2. Наиболее частые связи между отдельными участниками в образовании ученика с особыми образовательными потребностями
Figure 2 The most frequent links between individual participants in the education of pupils with special educational needs

Анализ интервью доказал определенную некогерентность в общей системной установке, допускающую индивидуальные различия в установке отдельных школ. На основании полученных данных можно проанализировать наиболее частые связи между отдельными участниками образовательного процесса. Они выявляют хотя и проработанную, но очень сложную систему образовательного процесса, в особенности передачи принципиальной информации, касающейся образования учеников с особыми образовательными потребностями. Несмотря на то, что существуют данные различия в установке школ, ключевым условием успешного инклюзивного образования является качественная коммуникация и сотрудничество не только педагогических работников друг с другом, но и с руководством школы.

Благодарность *Acknowledgements*

Настоящая статья возникла при поддержке грантового конкурса для студентов "Исследование инклюзии у лиц с особыми потребностями".

IGA – Грантовый конкурс для студентов Университета Палацкого в Оломоуце, 2019. Регистрационный номер проекта: IGA_PdF_2019_024.

Summary

The analysis of the interviews showed some incoherence in the general system settings that allow for individual differences in the settings of individual schools. Generally speaking, the position of a school special educator is not yet firmly anchored in the education system. In particular, it shows that in some cases, for example, administrative matters are duplicated by other staff. Another example, classroom teachers do not have an overview of the work of a school special educator. The issue of diagnostics and screening is perceived rather as ancillary activity, as most pupils with special educational needs have already been diagnosed earlier. All research staff consult on education issues for pupils with special educational needs both at school and outside the school (in particular external experts). From the position of educational counselor and class teacher, methodological guidance is understood rather as the transfer of information, in schools, methodological guidance is provided by a school special educator.

The intensity and frequency of communication between individual actors in the educational process is higher at the beginning of the school year and in the middle of the school year. Despite the fact that there are individual differences in the settings of individual schools, it is clear that all teaching staff are involved in the education of pupils with special educational needs. The analysis of the interviews shows that the basic condition for successful inclusive education is good communication and cooperation not only with teachers, but also with their leadership.

Литература References

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Huang, R. (2016). *RQDA: R-based Qualitative Data Analysis. R package version 0.2-8*. Retrieved from <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Langer, J. (2016). *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M. et al. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2004). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Retrieved from <http://www.msmt.cz/file/38850/>
- MŠMT. (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- MŠMT. (2005). Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>
- MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. (2019). *Statistické ročenky ve školství – výkonové ukazatele* Retrieved from <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Smolíková & Pastieriková, 2020. Роль выбранных работников учебного заведения в инклюзивной системе образования Чешской Республики

- Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P. et al. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Růžičková, V. (2018). *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.