

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Bc. BARBORA GÁBOR TEICHMANNOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Petra Bendová, Ph.D.

Téma: Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání dětí/žáků
se SVP

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a dalších odborných zdrojů.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

Bc. Barbora Gábor Teichmannová

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její vstřícnost, ochotu, cenné rady a podněty, děkuji také za její trpělivost.

ANOTACE

Cílem práce je popsat specifika postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Cílem výzkumu je zjistit, jaký je obsah a projevy postojů pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání. Dílčím cílem je formulovat soubor doporučení pro pedagogické pracovníky zaměřený na posílení pozitivních postojů vůči žákům se SVP. Naplnění cílů je spojeno v teoretické části práce s podáním teoretických východisek zaměřených na popis společného vzdělávání, specifík vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a postoji učitelů ke společnému vzdělávání. Výzkum je koncipován jako kvantitativní, formulované hypotézy jsou ověřeny pomocí chí-kvadrátu. Součástí práce je doporučení pro praxi.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, podpůrná opatření, postižení, postoj, společné vzdělávání, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

ANOTATION

The aim of this work is to describe the specifics of the attitudes of teaching staff towards inklusive education. The aim of the research is to find out what is the content and manifestations of the attitudes of teaching staff towards inklusive education. A sub-objective is to formulate a set of recommendations for educational staff aimed at strengthening positive attitudes towards pupils with SEN. The fulfilment of the objectives is connected in the theoretical part of the thesis with the presentation of theoretical backgrounds aimed at describing common education, specifics of selected groups of pupils with special educational needs and teachers' attitudes towards common education. The research is designed as quantitative, the formulated hypotheses are tested by chi-square. The thesis includes recommendations for practice.

Key words

Attitude, disability, inclusive education, support measures, teaching assistant, teacher, pupil with special educational needs.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP..	10
1.1 Integrace.....	12
1.2 Inkluze	13
1.3 Optimalizace podmínek pro společné vzdělávání žáků se SVP	14
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	18
2.1 Individuální vzdělávací plán.....	20
2.2 Plán pedagogické podpory.....	22
2.3 Předměty speciálně pedagogické péče.....	23
2.4 Asistent pedagoga.....	24
3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	26
3.1 Žáci se zdravotním postižením	26
3.2 Žáci s vadami řeči.....	27
3.3 Žáci s poruchami učení, pozornosti a chování.....	28
3.4 Žáci – cizinci.....	30
3.5 Žáci nadaní.....	31
4 POSTOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ K PROBLEMATICE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
4.1 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání v době jeho zavádění v ČR	34
4.2 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání v současnosti.....	36
4.3 Výzkumy zaměřené na zjišťování postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 POPIS VÝZKUMU	39
5.1 Uvedení do empirické části diplomové práce.....	39
5.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy.....	40
5.3 Metodologie praktické části diplomové práce.....	41
5.4 Charakteristika místa výzkumného šetření a vzorku	44
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	46
6.1 Výsledky získané dotazníkovým šetřením	46

6.2	Ověření hypotéz.....	63
7	DISKUSE.....	66
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	72
	PŘÍLOHY.....	78

ÚVOD

Svět se proměňuje a jednou z významných změn v moderních vyspělých státech je důraz na diverzitu, práva všech občanů na kvalitní život a účast na společenském životě. To se promítá i do oblasti školství. Zatímco v mnoha zahraničních zemích je již téměř tradicí, že do škol chodí žáci s různými vzdělávacími schopnostmi a učí se společně ve třídě, s využitím potřebných forem podpory, v českém prostředí bylo tzv. společné vzdělávání zavedeno nedávno.

Jednalo se o velkou změnu, na kterou mnoho pedagogů, ale i nemalá část laické veřejnosti reagovala negativně. Je však velmi důležité, aby pedagogové zaujímali vůči společnému vzdělávání kladné postoje, neboť jejich přístup k tomuto vzdělávání výrazně determinuje chování žáků ve třídě, klima třídy, ale i školní úspěšnost všech žáků.

Ze zájmu o problematiku společného vzdělávání a důležitost poznávání současného stavu přístupu pedagogů ke společnému vzdělávání je v práci věnována pozornost postojům pedagogů k této formě vzdělávání. Cílem práce je popsat specifika postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V prvních třech kapitolách jsou podána teoretická východiska zabývající se představením společného vzdělávání, popisem specifík žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně užívaného systému jejich podpory ve vzdělávání.

Ve čtvrté kapitole práce je již věnována pozornost postojům pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Popsán je proces adaptace učitelů na tuto novou koncepci vzdělávání v českém školství, přičemž je vycházeno také z dostupných výzkumů na toto téma.

Na základě teoretických východisek a dosavadního stavu poznání byla vytvořena koncepce vlastního výzkumu, který je popsán v páté kapitole práce. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je obsah a projevy postojů pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání. Dílčím cílem bylo formulovat soubor doporučení pro pedagogické pracovníky, zaměřený na posílení pozitivních postojů vůči žákům se SVP.

Jako nejvhodnější typ výzkumu byl zvolen kvantitativní výzkum. Vytvořen byl dotazník vlastní konstrukce, který reflektoval skutečnost, že se výzkumy na téma postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání zabývají spíše způsobem podpory těmto žákům než samotnými postoji. Dotazník byl tedy vytvořen tak, aby zohledňoval všechny tři složky postojů (emotivní, kognitivní a konaktivní). Vybrán byl soubor emocí, prostřednictvím jejichž posouzení se respondenti vyjadřovali k vybraným skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Formulovány byly také tři hypotézy, k jejichž ověření byl zvolen chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Výzkumný soubor tvořilo 113 učitelů základních škol z Olomouckého kraje. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v kapitole páté. V diskusi jsou výsledky vztaženy k výzkumným otázkám a teoretickým východiskům. Součástí diskuse je též doporučení pro praxi.

Shrnutí hlavních zjištění je podáno v závěru práce, v němž jsou také uvedeny limity výzkumu a možnosti dalšího šetření v této oblasti.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

Současné prosazování a podpora společného vzdělávání, někdy označovaného jako inkluzivní, je podle Zilchera a Svobody (2019, s. 19-20) trendem, který lze sledovat napříč různými zeměmi, včetně České republiky. V minulosti převládal názor, že děti, které se od svých vrstevníků v některých ohledech liší (jsou nadané, nebo je u nich naopak přítomno mentální postižení, mají tělesné postižení či poruchy učení apod.), potřebují specifickou péči, kterou jim mohou zajistit pouze odborníci na tuto oblast, a to ve speciálních školách. Rozvíjena byla tedy speciální pedagogika. Aktuálně však podle autorů i nejvýznamnější představitelé speciální pedagogiky v České republice (dále též jako ČR) plynule přešli k tématům zabývajícím se inkluzí. Prof. Vítková, prof. Bartoňová, doc. Pipeková či prof. Michalík, všichni tito odborníci z oblasti speciální pedagogiky dnes již nepochybují o tom, že i děti v určitém ohledu jiné od svých vrstevníků mohou profitovat ze společného vzdělávání s dětmi bez postižení, přičemž tento přístup může být přínosný pro obě strany.

Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018, s. 7) v souvislosti s tím zmiňují citát R. von Weizsäckera, bývalého prezidenta Německé spolkové republiky, který v roce 1993 uvedl, že „je normální lišit se“. Jak autor dále doplňuje, že se témata a procesy jako integrace a nediskriminace postupně staly určitým sociálním hnutím v moderních vyspělých státech. Stává se tak běžnou praxí to, co mělo být samozřejmé mnohem dříve: i děti lišící se od většinové společnosti jsou (či by měly být) nahlíženy jako zcela samozřejmou součástí společnosti, což je mimo jiné reflektováno právě v oblasti vzdělávání.

V první kapitole práce je představeno společné vzdělávání, a to jako výsledek hledání optimálního způsobu, jak zajistit všem dětem co nejlepší podmínky vzdělávání. Definovány jsou hlavní pojmy, kterými jsou segregace, integrace, inkluze či společné vzdělávání. Pozornost je věnována tomu, jaké podmínky by měly být zajištěny, aby bylo společné vzdělávání skutečně efektivní.

Jak bylo v úvodu kapitoly uvedeno, termín společné vzdělávání je chápán jako synonymum pro tzv. inkluzivní vzdělávání, které je detailněji popsáno v kapitole 1.2.

Nicméně jak zmiňují Zilcher a Svoboda (2019, s. 24), pojmy inkluzivní vzdělávání a společné vzdělávání neznamenají totéž, neboť společné vzdělávání je pouze jedním z prvků inkluzivního vzdělávání, a to prvků externích. Ve třídě mohou být žáci s různými schopnostmi a vzdělávacími potřebami společně, přesto vzdělávání v dané třídě nemusí být nutně inkluzivní. Podobně také dle téhož zdroje platí, že ve třídě, v níž není žádný žák s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami (dále též jako SVP), může probíhat inkluzivní vzdělávání. Důležité tedy je to, zda je vzdělávání vedeno dle filosofie a hlavních zásad inkluzivního vzdělávání.

V českém prostředí se ovšem termín společné vzdělávání poměrně rychle zakotvil a je chápán jako ekvivalent vzdělávání inkluzivního. To je podle Pivarče (2020, s. 13) mimo jiné dáno i tím, že termín společné vzdělávání začalo prosazovat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále též jako MŠMT), a to v reakci na odmítavý postoj velké části odborné i laické veřejnosti vůči koncepci inkluze, v souvislosti s jejím zaváděním do českého vzdělávacího systému. Jak MŠMT, tak i např. Česká školní inspekce preferuje termín společné vzdělávání, které je definováno jako „vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu“ (MŠMT, 2016, in Pivarč, 2020, s. 13). Též Pivarč (2020, s. 13) podobně jako Zilcher a Svoboda (2019) konstatuje, že se jedná o záměnu nevhodnou a matoucí. Společné vzdělávání může být spíše předstupněm inkluze, případně je vhodnější nahlížet na společné vzdělávání jako na určitý specifický stav, zatímco inkluze by měla být pojímána spíše jako proces, a to proces nikdy nekončící. Další riziko spatřuje autor ve zvýšení odmítání samotného konceptu inkluze, který může být nevhodně vnímán a interpretován, pokud je společné vzdělávání (tj. vzdělávání žáků se SVP s žáky ostatními v běžných školách) vydáváno za podstatu inkluze.

S těmito výhradami lze zcela jistě souhlasit. Nastíněný rozdíl mezi společným vzděláváním a inkluzivním vzděláváním bude víc zřejmý dále v textu, zejména v podkapitole 1.2. Ovšem na tomto místě je zapotřebí uvést, že při zvažování názvu práce byl daný rozdíl reflektován, a přestože by bylo patrně vhodnější preferovat termín inkluzivní vzdělávání, přistoupeno bylo k volbě pojmu vzdělávání společné, a to právě kvůli jeho upřednostňování významnými institucemi v českém školství.

1.1 Integrace

Termín integrace pochází z latinského výrazu *integrare*, který lze přeložit jako sjednocovat. V kontextu vzdělávání se jedná o speciální vzdělávání dětí a žáků v rámci vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (Kroupová, 2016, s. 28).

O integraci v oblasti vzdělávání začalo být celosvětově uvažováno v 80. letech minulého století. Ke konceptu integrace se úzce váže rozvoj speciální pedagogiky. Při vzdělávání je věnována pozornost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, záměrem je s pomocí specifické podpory přiblížit žáky se SVP ostatním žákům. Tento přístup reflektuje medicínský model postižení, kdy je na jedince s postižením nahlíženo jako na osobu, která disponuje určitými nedostatky ve srovnání s osobami bez postižení. V důsledku toho je ovšem na osoby s postižením (či určitou jinakostí) nahlíženo jako na jedince, kteří jsou ve srovnání s ostatními méněcenní. Při jejich vzdělávání bývá nezdědkou cílem spíše rehabilitace, reedukace, kompenzace postižení než podpora toho, v čem je dotyčný jedinečný. Nepochází tedy příliš k tomu, aby bylo na tyto osoby nahlíženo jako na jedinečné bytosti, se silnými a slabými stránkami. Pozornost se upírá primárně na nedostatky, přičemž o tom, co je nedostatkem, rozhoduje většinová (zdravá) společnost (Pivarč, 2020, s. 14-15).

Integrace je mnohem vyspělejší a vhodnější vzdělávání, než byla exkluze a segregace, ovšem není totéž, co inkluze. Exkluze panovala např. v socialistickém Československu, kdy byly i v tehdejší platné legislativě vymezeny skupiny žáků, kteří byli osvobozeni od vzdělávání (jednalo se např. o žáky s hlubokým mentálním postižením). Exkluze značí vyčlenění jedince z edukačního procesu. Dalším pomyslným stupněm na cestě k inkluzi je segregace, kdy jsou žáci rozdělováni do určitých skupin tak, aby se jim dostávalo optimálních podmínek edukace. Optimálností se v tomto ohledu rozumí efektivní (např. ve smyslu času, financí) vzdělávání co největšího počtu žáků tak, aby byly dostatečně zohledněny možnosti jejich vzdělávání. To v praxi znamená (a před zavedením společného vzdělávání v ČR znamenalo), že existovaly dva subsystémy vzdělávání zastoupené běžnými a speciálními školami, které byly ovšem v zásadě zcela nepropustné. Jestliže byl tedy žák zařazen do speciální školy, nebylo takřka možné, aby se začlenil v budoucnu do hlavního vzdělávacího proudu. Segregace nemusí být založena pouze na existenci dvou takových subsystémů. Těchto subsystémů může být více, mohou být různě propustné, ovšem vždy pro ně platí, že jsou tvořeny co nejvíce homogenními

skupinami osob, kterým se dostává určitého jednotného způsobu vzdělávání (Svoboda a kol., 2015, s. 14).

Integrace je někdy nahlížena jako opak inkluze. Pokud je žák integrovaný, je předpokládáno, že se co nejvíce adaptuje na vnější podmínky. V případě inkluze je to ovšem škola, který musí usilovat o to, aby zajistila co nejlepší podmínky vzdělávání žáka (Basha, Sidoli, 2011, s. 13). Častěji se však lze podle Svobody a kol. (2015, s. 13) setkat s tím, že je integrace nahlížena jako předstupeň inkluze.

1.2 Inkluze

Inkluze je „proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace“ (Kroupová, 2016, s. 28).

Inkluze je vnímána z velké části jako ideová a filosofická nastavba integrace. Poprvé se o ní začalo více hovořit, a to v kontextu školství, v roce 1994, v rámci tzv. Salamanského usnesení. Zdůrazněno bylo, že se do společnosti rodí jedinci velmi různí, přičemž tato diverzita je obohacením pro všechny. Je tedy považováno za normální být jiným. V inkluzivní společnosti by nemělo docházet k tomu, že se někdo pozastavuje nad tím, jaký druhý je (ve smyslu odlišnosti od většinové společnosti). Aby byla škola skutečně inkluzivní, měla by v ní být vítána odlišnost. Pozornost pedagogů by se neměla primárně zaměřovat na žáky se SVP, ale na práci s třídním kolektivem. Cílem by nemělo být podpořit a pomoci žákům se SVP, aby zvládali školní nároky. Je nutné ze strany pedagogů hledat způsoby, jak pracovat s celou třídní skupinou, aby všichni profitovali ze společných aktivit a úsilí. Pokud selhává určitý žák, chyba není na jeho straně, ale na straně učitele, vzdělávacího systému (Šámalová, 2016, s. 67).

Učitel, který prosazuje inkluzivní vzdělávání, zastává etický přístup, v němž je kategoricky odmítána exkluze, segregace, ale i integrace. Od žáků není očekáváno, že budou co nejvíce „normální“, ve smyslu přináležení k většinové společnosti, dosahování stanovených cílů, které značí, že je žák úspěšný. Skutečně inkluzivní vzdělávání by se mělo zaměřovat na vytváření takových podmínek vzdělávání, v nichž může být projeven potenciál každého jedince. V inkluzivní společnosti neexistuje tlak na to, aby byl jedinec „normální“, a tedy mohl v takové společnosti uspět. Mělo by v ní být přirozeně podporováno, že je jedinečnost každého člověka legitimní

a přínosná pro společnost jako celek, která následně profituje z této diverzity (Basha a Sidoli, 2011, s. 13-14).

I když je tedy patrné, že je inkluze v zásadě chápána jako nikdy nekončící proces, zaměřený na zcela nehodnotící a nediskriminující přístup k lidem s jakoukoliv odlišností vůči mainstreamu, lze se podle Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018, s. 9) setkat v odborné literatuře s tím, že bývá někdy inkluze zaměňována s integrací. V práci je však mezi těmito jevy rozlišováno, přičemž inkluze je chápána jako určitý vyšší stupeň integrace, v němž již nedochází k vyzdvihování odlišností, ale spíše hledání možnosti společného fungování jedinců různých charakteristik. Takto také na inkluzi nahlíží např. Slowík (2016, s. 32), dle kterého spočívá rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že v rámci integračních postupů jsou voleny různé speciální prostředky, podpora, péče vůči lidem s postižením (či různou jinakostí), aby se mohli v co největší míře zapojovat do všech procesů ve společnosti, zatímco v inkluzivním přístupu se lidé s postižením účastní všech možných činností, přičemž speciální podpora je jim poskytována pouze v nutných případech, nikoliv a priori, tedy jako intervence, která je pokládána za nebytnou pro co největší zapojení těchto osob do fungování v určitém celku. To, co je oběma přístupům společné, je podle Svobody a kol. (2015, s. 13) sociální adaptace jedince s určitým postižením.

1.3 Optimalizace podmínek pro společné vzdělávání žáků se SVP

Podle Pivarče (2020, s. 9) se sice Česká republika ve své koncepci vzdělávání blíže vzdělávání společnému, nicméně dosud nelze označit systém vzdělávání v ČR za inkluzivní. Blíží se mu, a to především posílením práv žáků se SVP vzdělávat se v běžných školách, nicméně zůstává v České republice zachována i možnost segregujícího vzdělávání žáků se SVP v segmentu speciálních škol či ve třídách nebo studijních skupinách nebo odděleních určených pro tyto žáky. Navíc se stále nedaří rozvíjet ve školách potenciál každého žáka v podmínkách běžné školy. Česká republika se tedy v tomto ohledu ocitá spíše na cestě za inkluzí (společným vzděláváním).

Bariér, které brání realizaci skutečného společného vzdělávání, existuje poměrně velké množství, přičemž mezi odborníky existuje shoda na mnoha z nich. Podle Svobody a kol. (2015, s. 19-20) se tyto bariéry objevují především na straně škol, zejména učitelů, a to v souvislosti s určitým odmítáním společného vzdělávání. Jedním

z argumentů odpůrců společného vzdělávání je vysoký počet žáků ve třídě, který brání učitelům přistupovat ke každému žákovi individuálně, usilovat o jeho individuální rozvoj. Jako problematický se také jeví stav, kdy mnoha učitelům chybí potřebné kompetence ke společnému vzdělávání. To je podle autorů dáno především tím, že příprava budoucích učitelů na vysokých školách v tomto ohledu není optimální. Téma společného vzdělávání má ve vysokoškolském pedagogickém studiu jen velmi malou časovou dotaci. Tento nedostatek by mohl být kompenzován zapojením speciálních pedagogů a asistentů pedagoga do výuky, nicméně zejména speciálních pedagogů je na školách málo. Školy se také potýkají s nedostatečným materiálním, technickým zázemím. Společné vzdělávání vyžaduje např. bezbariérový přístup, užívání speciálních vzdělávacích materiálů, pomůcek, což je pro řadu škol problematické. Školy by mohly profitovat z odborné pomoci realizované ze strany školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), ovšem pracovníci těchto institucí bývají velmi časově vytíženi diagnostikou nutnou např. pro odklad povinné školní docházky nebo stanovení podpory žákům se SVP. Je však možné, že tím největším problémem jsou odmítavé postoje vůči společnému vzdělávání ze strany učitelů, ale i veřejnosti, konkrétně zákonných zástupců žáků.

Podle Štecha (2019), který vychází z *Analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018*, kterou provedlo MŠMT, mnohdy brání optimální realizaci společného vzdělávání nedostatečné zajišťování podpůrných opatření. To se v minulosti týkalo především nízkého počtu asistentů pedagoga ve školách. Další bariéry se pojí se školskými poradenskými zařízeními, a to nejen co se týče podstavu psychologů a speciálních pedagogů v těchto zařízeních (dle autora se za sledované dva roky navýšil celorepublikově počet úvazků psychologů v těchto zařízeních o 28,5 úvazů a u speciálních pedagogů se jednalo o 97,7 úvazků, což je ovšem málo), ale též nerovnoměrného rozmístění těchto zařízení v různých regionech ČR. Bývá tak obtížné pro některé žáky zajistit včasnou a optimální podporu ve vzdělávání. Hlavní výtkou se však týká toho, jak je společné vzdělávání v ČR realizováno. Dle téhož zdroje zvolila Česká republika cestu nevyzkoušenou. Přístup ke společnému vzdělávání lze označit za kompenzační: silnou stránkou je jasně daný postup identifikace žáků se SVP, přiznávání podpůrných opatření těmto žákům. Zároveň však skutečnost, že je zapotřebí realizovat v určitém sledu konkrétní kroky (požádat školské poradenské

zařízení o vyšetření žáka, posouzení vzdělávacích schopností žáka odborníky, podpora danému žákovi, garantovaná státem), vede k tomu, že pokud tímto způsobem není žák identifikován jako žák se SVP, nemá možnost využívat potřebné podpory a v zásadě jeho specifika nejsou ve vzdělávání zohledňována.

Je tedy zapotřebí optimalizovat podmínky pro společné vzdělávání, což je podle Svobody a kol. (2015, s. 22-24) nutné provádět v několika oblastech. Na úrovni komunity ve škole se jedná o dobrou spolupráci všech učitelů, budování partnerského vztahu mezi učiteli a rodiči žáků, otevřenost školy vůči blízkému okolí a podporu prosociálních vztahů mezi žáky školy. Dále je nutné přijímat a prosazovat hodnoty spojené se společným vzděláváním. To mimo jiné znamená, že by měli být všichni žáci podporováni v dosahování úspěchu, všichni žáci by měli být náležitě oceňováni, škola musí pochopitelně eliminovat jakékoliv projevy diskriminace. Pozornost by měla být věnována překážkám v docházce a prevenci sociálně patologických jevů v prostředí školy (zejména šikany). K potřebným předpokladům patří propojení oblasti podpory žáků se SVP se školním řádem. Širokou oblastí je samotná výuka. Ta musí být velmi dobře plánována tak, aby se do ní mohli optimálně zapojovat všichni žáci. Učitel by neměl spoléhat na samotnou aktivitu žáků. Měl by podporovat zapojování všech žáků do výuky. Učitel nemůže zaměřovat svoji pozornost pouze na vzdělávání, ale též na výchovu, což by se mělo projevovat jednak tím, že je učitel pro žáky vzorem k nápodobě co se týče vztahování se k žákům s různými odlišnostmi, ale též tím, že vede žáky ve třídě k porozumění jinakosti. Kázeň ve třídě by neměla být dosahována pomocí odměn a trestů, ale primárně rozvíjením uvědomělosti, vzájemné úcty, ohleduplnosti. Pokud jsou konány mimoškolní aktivity, měly by být vytvářeny podmínky k tomu, aby se jich účastnili všichni žáci. K nezbytným podmínkám patří také vysoká vzdělanost učitelů v tématu společného vzdělávání a aktivní přístup učitelů ke společnému vzdělávání.

Z výsledků šetření ombudsmana ČR vyplynulo, že některé bariéry je obtížné měnit. To se týká např. etnicity žáků, konkrétně romské etnicity. Pokud je ve škole vyšší počet žáků romského etnika, rodiče ostatních žáků mají tendenci volit pro své dítě jinou školu. S těmito překážkami se potýkají zejména školy nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit (Veřejný ochránce práv, 2018, s. 74-76). Toto zjištění lze vnímat jako potvrzení základní premise společného vzdělávání, která se týká toho, že pro realizaci společného vzdělávání je nezbytné, aby celá společnost byla

inkluzivní. Jestliže nemalá část veřejnosti zaujímá velmi odmítavý postoj vůči společnému vzdělávání, ani co nejlepší podmínky ke společnému vzdělávání nemohou tuto bariéru překonat.

Podle Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018, s. 168) je nutností vzdělávat českou veřejnost v zásadách a přístupech společného vzdělávání, ale též informovat veřejnost o tom, jak je skutečně společné vzdělávání koncipováno. Veřejnost zejména v počátku zavádění společného vzdělávání nabyla dojmu, že by se měli všichni žáci vzdělávat v běžných školách, což ale nebylo ani původním plánem, ani to není zcela možné. Některé děti bez jakýchkoliv pochyb profitují ze vzdělávání ve speciálním segmentu školství. Ten zůstal zachován a ve speciálních školách se potřebným žákům dostává optimálních podmínek ke vzdělávání.

Celkově lze tedy shrnout, že společné vzdělávání je konceptem, který je prosazován ve vzdělávání vyspělých států a je přirozeným vyústěním směřování různých společností k tomu, aby nebyla popírána práva některých skupin osob, byly zajištěny optimální podmínky ke kvalitnímu životu pro všechny jedince, přičemž pochopitelně kvalitní život je úzce spojen s poskytnutím kvalitního vzdělávání. Tím, že je inkluze nikdy nekončícím procesem, je zapotřebí usilovně a systematicky bojovat proti bariérám, které společnému vzdělávání brání nebo jej znesnadňují. Zároveň je zapotřebí usilovat o to, aby se žákům se SVP dostávalo co nejvhodnější pomoci a podpory. Jedním ze způsobů pomoci těmto žákům je poskytování podpůrných opatření, o nichž je více pojednáno v druhé kapitole práce.

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Co jsou to podpůrná opatření a k čemu slouží, jaké podoby mohou nabývat, je popsáno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V § 16 odst. 1 tohoto zákona je uvedeno, že se podpůrnými opatřeními (dále též jako PO) „se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Dále je v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., uvedeno, že jsou PO poskytována bezplatně, spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení (v textu též jako ŠPZ), zejména se pak jedná v rámci vzdělávání žáků se SVP o úpravu vzdělávání, např. formou změn v organizaci, obsahu, hodnocení žáka, uplatňovaných metod vzdělávání. Docházet může i k úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání, ukončování vzdělávání. Často tito žáci docházejí na předměty speciálně pedagogické péče, využívají kompenzační pomůcky, speciální pomůcky a učebnice, velmi významné je pak využívání individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a asistenta pedagoga. Na témže místě je také uvedeno, že se PO dělí do 5 stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. PO prvního stupně může využívat škola sama, není k jejich určení nutné doporučení ze strany ŠPZ. U dalších stupňů je však již nutné vycházet z doporučení ŠPZ, přičemž je nutné, aby s jejich poskytováním, včetně jejich rozsahu, souhlasili zákonní zástupci žáka.

Většina PO je pak detailněji popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přičemž významná je v tomto ohledu Příloha č. 1 k této vyhlášce. V Příloze č. 1 jsou stručně PO charakterizována, s obecným popisem PO jednotlivých stupňů, podmínkami k jejich zajištění, s určením normované finanční náročnosti, uvedeny jsou také konkrétní případy PO dle pěti stupňů, kdy se jedná zejména o následující:

- podpůrná opatření 1. stupně: tato PO jsou poskytována žákům jen s mírnými obtížemi ve vzdělávání (mají např. pomalejší tempo školní práce, drobné obtíže v koncentraci, čtení apod.). Tato PO stanovuje škola, dle potřeby ve spolupráci se ŠPZ. Jedná se především o individualizaci výuky (žákům se SVP se dostává ze strany učitele více pozornosti např. v souvislosti s dovysvětlováním zadaných úkolů, navedením na jejich splnění, učitel získává

zpětnou vazbu o tom, jak žák úkolům rozumí, může mít delší čas na vypracování úkolů, nadaným žákům může být obohacována výuka), dochází k úpravě zasedacího pořádku, v hodnocení by se měl učitel soustředit na podporu žáka, oceňování toho, v čem se mu daří, učitel se má také soustředit na postavení žáka ve školní třídě. Již v rámci tohoto stupně (a následně i při určení dalších stupňů) mohou žáci navštěvovat předměty speciálně pedagogické péče a užívat speciální učebnice, pomůcky, což opět platí i pro další stupně PO;

- podpůrná opatření 2. stupně: tato PO jsou přiznávána žákům se specifickými poruchami učení, žákům s mírným oslabením smyslů, žákům s poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi. Důležitou změnou je vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP);
- podpůrná opatření 3. stupně: v tomto stupni je největší změnou možnosti přiznání pomoci ze strany asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. Úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, v hodnocení žáka jsou již mnohem výraznější, což je dáno tím, že jsou poskytována žákům se závažnějšími překážkami ve vzdělávání. Často je dle tohoto zdroje zapotřebí kooperace s dalšími odborníky (např. lékaři, sociální pracovníci, psychologové), v jejichž péči se žák se SVP nachází. Metody výuky mohou obsahovat intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, rozvoj řečových a poznávacích funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností, sociálních kompetencí. Podporují také sociální začleňování žáků se SVP, zejména žáků se sociálním znevýhodněním. Úpravy v rámci výstupů a výsledků vzdělávání se upravují pouze u žáků s lehkým mentálním postižením. Hodnocení bývá často slovní, formativní a sumativní, intervence mohou zahrnovat např. bazální stimulaci, v rámci komunikace se žákem se SVP mohou být užívány prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace;
- podpůrná opatření 4. a 5. stupně: prostředky alternativní a augmentativní komunikace jsou již využívány v mnohem větší míře, ve škole by měl působit psycholog a další odborníci z oblasti speciální pedagogiky, tato opatření jsou využívána především u žáků, kteří navštěvují speciální segment vzdělávání, resp. žáci s potřebou těchto stupňů podpory většinou nenavštěvují hlavní vzdělávací proud. Zejména v pátém stupni probíhá výuka především

individuálně, obsah učiva bývá výrazně redukován, sledován je osobnostní a sociální rozvoj žáka se SVP.

2.1 Individuální vzdělávací plán

Tvorba a obsah individuálního vzdělávacího plánu jako jednoho z podpůrných opatření jsou vymezeny v § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Ve vyhlášce je uvedeno, že se jedná o dokument, který vypracovává škola, a to na základě doporučení ŠPZ. Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu, je součástí dokumentace žáka, obsahuje údaje o poskytování PO, měl by dle tohoto dokumentu obsahovat zejména údaje o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, nebo úpravě o očekávaných výstupech žáka. IVP se musí vypracovat do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení od ŠPZ, během celého školního roku by měl být revidován dle stavu a vzdělávacích potřeb žáka. S jeho obsahem by měli být seznámeni všichni pedagogové, kteří daného žáka vyučují.

IVP se vypracovává v případě, že je žákovi se SVP stanovena podpora alespoň druhého stupně PO, nicméně ŠPZ vyhodnocuje, zda je potřeba IVP vypracovat. V praxi mnohdy toto vypracování ze strany školy je do značné míry pouhým překopírováním jednotlivých PO, které ŠPZ určí, což ovšem není vhodný postup, neboť cílem IVP, jak je již obsaženo v názvu tohoto dokumentu, je vytvořit takový plán vzdělávání, které bude co nejvíce reflektovat specifika žáka (APIV B, 2020).

Aby se jednalo o vhodný postup a následně i vhodně sestavený IVP, je zapotřebí kooperace dalších subjektů, kteří o žáka pečují, vzdělávají jej apod., kteří jej tedy velmi dobře znají, vědí, jak se chová v různých situacích a jaké tedy má vzdělávací potřeby, což pochopitelně nemůže takto v plné šíři zachytit pracovník ŠPZ, který se žákem v rámci vyšetření, které formulaci doporučení předchází, pracuje pouze několik hodin, nejčastěji formou rozhovoru, pozorování a zadávání testů. Na obrázku 1 je zachyceno, jací odborníci a další subjekty by se tedy měli podílet na tvorbě IVP, včetně jeho průběžné revize.

Jak je z obrázku 1 patrné, důležité je do tvorby IVP zahrnout také např. výchovné poradce nebo školního psychologa.

Obrázek 1 Postup utváření IVP



Zdroj: APIV B, 2020

Dle APIV B (2020) je důležité, aby vedení školy nastavilo pravidla pro vznik, provádění a kontrolu IVP, určilo koordinátora vzdělávání žáků se SVP, často je touto osobou školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence nebo školní speciální pedagog. Tato osoba by následně měla v rámci IVP vyplnit obecnou část, obrátit se dále na třídního učitele a další relevantní odborníky školy, aby dodali svá vlastní doporučení do IVP (škola by ideálně měla škola disponovat elektronickou databází, v níž jsou uložena i doporučení od ŠPZ pro jednotlivé žáci, z čehož mohou všechny odpovědné osoby při stanovení svých doporučení vycházet). Vše je následně zapotřebí konzultovat se zákonnými zástupci žáka, kteří také podepíší výslednou podobu IVP, kterou v praxi většinou finalizuje třídní učitel, případně koordinátor vzdělávání žáků se SVP. Alespoň jednou ročně pak musí být IVP konzultováno s pracovníkem ŠPZ, vyhodnocovány jsou přínosy, ale i nedostatky daného dokumentu. Pokud rodiče žáka nedodrží IVP, může se škola obrátit na ŠPZ, které může zrušit stanovená PO, nebo je změnit, čímž by se ovšem žákovi se SVP nedostávalo potřebné podpory. Proto je vhodné na tuto skutečnosti rodiče žáka upozornit. IPV je dle tohoto zdroje velmi vhodným evaluačním nástrojem pro třídního učitele, učitel si může dle

daného dokumentu nastavovat nově cíle vzdělávání u daného žáka, a to i se zohledněním toho, jak žák se SVP funguje v rámci skupiny ostatních žáků ve třídě.

2.2 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory patří k PO 1. stupně. Vypracovává jej (ale nemusí) škola. Měl by zahrnovat zejména popis obtíží žáka, jeho specifické vzdělávací potřeby, též konkrétní popis PO 1. stupně, přičemž musí být také určeno, k jakému cíli má stanovená podpora směřovat (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

V rámci plánu pedagogické podpory nebývá, resp. nesmí být zasahováno do obsahu učiva, upravuje se především forma dosahování školních výstupů. Problémy žáka ve vzdělávání se jeví jako mírné, nikoliv natolik závažné, aby žák s rodiči absolvoval celý proces odborného vyšetření ve ŠPZ. Do značné míry je velmi podobný individuálnímu vzdělávacímu plánu: též vychází ze školního vzdělávacího programu, nicméně tím, že není legislativně nijak vymezen, záleží na škole, jakou bude mít podobu a obsah (Baslerová, 2015, s. 128).

Každý plán pedagogické podpory by měl obsahovat způsob vyhodnocování naplňování tohoto plánu. Jeho průběžná revize by měla být samozřejmostí. Škola musí nejpozději po 3 měsících od zahájení podpůrných opatření vyhodnotit, zda stanovená PO naplnila stanovené cíle. Jestliže je zjištěno, že tato PO neumožňují žákovi optimálně se vzdělávat, škola musí doporučit rodičům, aby navštívili ŠPZ, ovšem dále poskytuje stanovená PO, a to až do doby, než ŠPZ případně stanoví jiná PO, a to PO vyššího stupně (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

Většinou PO 1. stupně či obecně PO uvedená v plánu pedagogické podpory zahrnují intervence, které reagují na pomalejší tempo žáka, jeho rychlejší zapomínání, sníženou koncentraci, kdy nejsou předpokládány závažnější osobnostní charakteristiky, ve smyslu různých poruch a postižení. Učitel musí být schopen pedagogické diagnostiky, neboť na základě ní jsou stanovována PO 1. stupně. PO uvedená v plánu pedagogické podpory mívají formu úpravy délky vyučovací hodiny, jednat se může také o různé aktivizační metody, které cílí na zvýšení motivace žáka k učení, dále k nim patří např. respektování stylu učení žáka (Pivarč, 2020, s. 21).

Jak zdůrazňuje Baslerová (2015, s. 128), plán pedagogické podpory má širší význam, než je jen vytvoření určitého rámce pro poskytování PO 1. stupně. Tím, že by měl být

průběžně učitelem evaluován, se stává velmi cenným podkladem pro pracovníky ŠPZ, kteří by jej měli zohlednit při vytváření případného doporučení, je také cenným dokumentem v případě výměny učitele. Autorka doporučuje, aby i s tímto dokumentem byli seznámeni zákonní zástupci žáka, i když to není povinností školy, neboť i v tomto případě je žádoucí součinnost rodiny a školy. Zajícová (2020) doplňuje další důvod, proč plán pedagogické podpory vypracovávat: v případě kontroly musí škola doložit České školní inspekci, nebo též jako podklad ŠPZ, jak poskytovala a vyhodnotila PO 1. stupně, což je možné zajistit právě předložením plánu pedagogické podpory.

2.3 Předměty speciálně pedagogické péče

Předměty speciálně pedagogické péče jsou poskytovány od PO 2. stupně. V rámci PO 2. stupně mají rozsah 1 hodiny týdně, u PO 3. stupně se jedná o 2 hodiny týdně, u PO 4. stupně o 3 hodiny týdně a u PO 5. stupně se jedná o 4 hodiny týdně. Předměty speciálně pedagogické péče zajišťují pedagogičtí pracovníci školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, jednat se může také např. o psychologa, logopeda či tyflogeda. Jejich výuku může kromě školy zajišťovat také ŠPZ (vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Předměty speciálně pedagogické péče jsou v rámci PO 2. stupně zaměřeny na nápravu narušené komunikační schopnosti (jedná se tedy např. o nápravu logopedických obtíží nebo obecně řečovou výchovu), dále jsou určeny pro žáky se specifickými poruchami učení, týkají se rozvoje grafomotorických dovedností, rozvoje vizuálně percepčních dovedností, nácviku sociální komunikace, nebo k nim patří i zdravotní tělesná výchova (MŠMT, © 2013-2022).

Zdravotní tělesná výchova se zaměřuje na odstranění, nebo alespoň zmírnění zdravotního oslabení žáka. Zdravotní tělesná výchova má tři základní cíle, kterými jsou cíle zdravotní, vzdělávací a výchovné. Minimálním zdravotním cílem je nezhoršit stav oslabení žáka. Žák by mohl být osvobozen od tělesné výchovy, což by nebylo vhodné s ohledem na příznivý dopad pohybových aktivit za psychické a somatické zdraví žáka. V rámci vzdělávacího cíle je pozornost soustředěna na vybavení žáka základními pohybovými dovednostmi a návyky, zároveň by měl žák rozumět svému zdravotnímu oslabení (jeho příčinám, možnostem korekce). Výchovný cíl se pojí

s trvalým pohybovým režimem a budováním důvěry žáka ve vlastní schopnosti (Daněk, 2012, s. 3).

V rámci PO 3. stupně se jedná o stejné předměty, které jsou navíc doplněny o zrakovou stimulaci u žáků s mentálním postižením, včetně např. práce s optickými pomůckami. U žáků s postižením sluchu se soustředí na rozvoj sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči, českému znakovému jazyku. Ve 4. stupni PO mohou navíc tyto předměty obsahovat prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, žáci mohou být seznamováni s Braillovým písmem, jedná se také o zaměření na samostatný pohyb osob se zrakovým postižením. U žáků s kombinovanými vadami obsahují tyto předměty bazální stimulaci a v 5. stupni PO stanovuje obsah těchto předmětů speciálně pedagogické centrum (MŠMT, © 2013-2022).

2.4 Asistent pedagoga

Jak je uvedeno v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka (žáků) se SVP. Jeho role je spojena velkou měrou s podporou samostatnosti a aktivním zapojením žáka do činností v rámci výuky, přičemž se jeho práce odvíjí od potřeb a dohody s dalším pedagogickým pracovníkem (nejčastěji třídním učitelem) ve třídě. Může realizovat přímou pedagogickou činnost, ale též výchovné práce, podporuje žáka při dosahování vzdělávacích cílů, provádět může také různé pomocné organizační činnosti, pomoc při komunikaci s rodiči žáka, v rámci speciálního segmentu vzdělávání také zajišťuje pomoc při sebeobsluze, pohybu při vyučování apod.

Jak vysvětlují Růžička et al. (2019, s. 6-7), tato pozice byla v českém školství zaváděna postupně, a to od 90. let minulého století. V počátku byly pro tuto pozici užívány různé názvy (pedagogický asistent, vychovatel asistent apod.), financování bylo problematické, nezřídka i ze strany rodičů žáka, který tuto pomoc potřeboval. Zprvu prováděli tuto činnost např. pracovníci civilní služby nebo lidé v evidenci úřadů práce. Oficiální zakotvení této pozice v českém školství, jako forma podpory některým žákům, resp. již konkrétně žákům se SVP, nastalo od roku 2005, v souvislosti s přijetím zákona č. 561/2004 Sb.

Němec, Teplá a Felcmanová (2018, s. 11) uvádějí, že je v současnosti asistent pedagoga považován za zásadní podmínku společného vzdělávání. Nejedná se však pouze o české specifikum. Asistenti pedagoga působí i v zahraničí a obdobně jsou též

vnímání jako klíčoví či nezbytní pracovníci při vzdělávání žáků se SVP, o čemž svědčí např. zmínka Bosanqueta, Radforda a Webstera (2021, s. 5) týkající se stávky asistentů pedagoga v hrabstvích County a Derby na podzim roku 2016, kdy pro tuto skutečnost, tedy absenci asistentů pedagoga v době stávky ve školství, byly školy zcela uzavřeny, neboť by nemohly žákům bez asistentů pedagoga zajistit potřebnou kvalitu vzdělávání.

S tím také souvisí skutečnost, že jsou na asistenty pedagoga kladeny vysoké nároky. Nejen že musí mít potřebné znalosti a dovednosti spojené s jeho profesí, ale musí být také dobrým psychologem, musí být trpělivý, měl by být schopen odhadnout limity určitého žáka, zároveň jej musí vnímat v rámci jeho fungování ve třídě, přičemž jeho práce nespočívá pouze v individuální práci s určitým žákem, ale i s třídní skupinou (Hájková a kol., 2018, s. 34-36).

Vzhledem k vysoké potřebě asistentů pedagoga jejich počet v českém školství narůstá. Oproti roku 2016 se tak počet asistentů pedagoga zdvojnásobil, přičemž tři čtvrtiny z celkového počtu působí v základním školství (ČTK, 2021). Jak však uvádí Němec (2021a), dle výsledků dotazníkového šetření provedeného v souvislosti s návrhem *Standardu činnosti asistenta pedagoga*, kterého se zúčastnilo mimo jiné 200 učitelů a 349 asistentů pedagoga, i když osoba provádějící tuto činnost asistentem pedagoga, jak ostatně vyplývá i z tohoto názvu, stále je nezdůvodněně pojímán asistent pedagoga jako spíše jako asistent žáka. Mnohdy mají také učitelé tendenci předávat značnou část své role asistentům pedagoga, nebo jim naopak upírají některé činnosti, které by měli provádět, přičemž velkým problémem bývá neochota některých pedagogů kooperovat s asistenty pedagoga, domlouvat se na společných postupech.

3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Základní charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla podána v předchozím textu. Jak je zřejmé, jedná se o značně heterogenní skupinu, kdy každá z podskupin vyžaduje odlišnou podporu ve vzdělávání. V kapitole jsou představeny vybrané skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, opomenuta je především skupina žáků se sociálním znevýhodněním, a to z toho důvodu, že u této skupiny žáků nejsou využívány všechny stupně podpory. Tato skupina je však zastoupena žáky cizinci, kteří představují značnou výzvu pro učitele a jsou v mnoha ohledech specifickou skupinou žáků se SVP. To platí i pro žáky nadané, kteří jsou vyčleňováni ze skupiny žáků se SVP, pojmání jsou jako specifická skupina, přičemž jak bude v textu uvedeno, mnohdy nemusí být nadání žáků rozpoznáno, což se týká žáků s tzv. dvojí výjimečností.

3.1 Žáci se zdravotním postižením

Za žáky se zdravotním postižením jsou podle Hanákové et al. (2015, s. 69) považováni žáci s postižením „tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchou autistického spektra, narušenou komunikační schopností, kombinovaným postižením, specifickými poruchami učení nebo chování“.

Jak podotýká Zikl (2011, s. 16), v minulosti byly rozlišovány pouze tři skupiny žáků se SVP, a to žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se zdravotním postižením.

Lze doplnit, že až s novelizací školského zákona přestalo být mezi těmito skupinami žáků primárně rozlišováno, resp. začal být prosazován trend užívání výrazu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

U žáků se zdravotním postižením jsou používány všechny stupně PO, jejich stupeň závisí na míře postižení. V nejvyšší možné míře se užívají u žáků s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, u žáků hluchoslepých, žáků s kombinovaným postižením, žáků se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Tito žáci představují do jisté míry specifickou skupinu žáků se SVP, neboť vzhledem k tomu, že zdravotní postižení značně ovlivňuje osobnost žáka, je zapotřebí velká

kooperace s rodinou žáka a dalšími odborníky. Zatímco u většiny různých skupin žáků se SVP zajišťuje potřebou podporu v rámci ŠPZ pedagogicko-psychologická poradna, u těchto žáků se jedná o speciálně pedagogická centra, kdy je každé centrum zaměřeno na konkrétní typ postižení. U žáků se závažnější formou zdravotního postižení probíhá jejich vzdělávání v rámci speciálního segmentu vzdělávání (Hanáková et al., 2015, s. 69-70).

3.2 Žáci s vadami řeči

Pro žáky s vadami řeči se v poslední době užívá spíše termín „žák s narušenou komunikační schopností“, kterou se rozumí narušení komunikační schopnosti v některé z jazykových rovin (morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická a pragmatická), přičemž některé formy narušené komunikační schopnosti mohou být reparovány (např. patlavost), u jiných to však možné není (jedná se např. o vývojovou dysfázii, která nezasahuje pouze oblast řeči). V užším pojetí však kategorie narušené komunikační schopnosti představuje poruchy řeči, kdy se jedná o narušenou komunikační schopnost získanou, a dále o vady řeči, což je vrozená narušená komunikační schopnost (Lechta, 2003, s. 17-18).

Jak upozorňuje Vrbová (2014), u žáků s vadami řeči se mnohdy nejedná pouze o narušenou řeč. Nezřídka je přidružena jiná vada nebo porucha, postižení (např. epilepsie, mentální postižení), přičemž v případě, že se narušená komunikační schopnost objevuje až jako důsledek jiného postižení (např. mentálního), v takovém případě se jedná o symptomatickou poruchu řeči. Ovšem i bez přítomnosti dominantního postižení bývají u žáků s vadou řeči přítomny i další obtíže, jako např. poruchy koncentrace, schopnost porozumět výkladu učitele, mnozí žáci vlivem svého stavu nechtějí komunikovat, nebo chtějí, ale není jim rozumět. Podle autorky třídní kolektiv většinou lépe a ochotněji přijme žáka se zdravotním postižením než žáka s vadou řeči, který bývá považován za hloupého nebo divného.

Také Sychrová (2012) uvádí, že vady řeči zasahují celou osobnost žáka, neboť takový žák bývá okolím nepochopen, druzí nemusí mít trpělivost žákovi s vadou řeči naslouchat, ne vždy mu správně rozumí. Tito žáci tak nezřídka nezažívají ve školním prostředí úspěch, což je důležité pro jejich motivaci k učení. Většinou je nutná pomoc logopeda, též speciálního pedagoga. Pozornost je věnována rozvoji komunikační kompetence na všech jazykových rovinách, odbouráván je strach z komunikace.

Dochází také k podpoře socializace, zároveň je nutné podle autorky podporovat sebevědomí žáka, které bývá velmi sníženo. Doporučováno je zaměřit se také v rámci výchovně-vzdělávacího procesu na oblasti, v nichž žák vyniká, aby v nich mohl zažít úspěch a docházelo tak ke kompenzaci nedostatků. V rámci podpůrných opatření se jedná kromě předmětů speciálně pedagogické péče také o úpravu času na zvládnání školních úkolů, respektování vlastního psychomotorického tempa, využívány jsou speciální pomůcky, učebnice, často také digitální a počítačová technika. U závažnějších poruch bývají aplikovány metody augmentativní a alternativní komunikace.

3.3 Žáci s poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení, resp. specifické poruchy učení (SPU), bývají často slučovány do jedné kategorie spolu se specifickými poruchami chování (SPCH), označovány bývají zkratkou SPUCH. Obě kategorie jsou však odlišné. V případě žáků se SPU zdůrazňuje Michalová (2016, s. 31), že se jedná o poměrně heterogenní skupinu žáků, kteří mají různé výukové problémy (se čtením, psaním, pravopisem apod.), přičemž důležitým kritériem je absence sníženého intelektu, tito žáci většinou nemají žádnou smyslové nebo tělesné postižení. Pro SPU je tedy charakteristický nápadný nepoměr mezi intelektovými možnostmi žáka a jeho školními výsledky, resp. výukovými dovednostmi.

K SPU se řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie a dyspinxie. Předpona „dys“ značí nedostatečně rozvinutou dovednost, její nesprávný vývoj (Zelinková, 2015, s. 9).

Dyslexie patří mezi nejznámější specifickou poruchu učení, je také nejčastěji zastoupena. Jedná se o specifickou poruchu čtení (Zelinková, 2015, s. 9), projevuje se v rovině čtení a psaní, též v oblasti gramatiky. Pro nápravu je nutná, stejně jako u jiných forem SPU, reedukace, což je podle Bartáka a Demjanenka (2021, s. 32) metoda práce realizovaná v rámci speciální pedagogiky, zaměřená na kompenzaci přítomných nedostatků.

Dysgrafie se pojí s nedostatky v písemném projevu. Písmo těchto žáků bývá často nečitelné, nedostatečná je také úprava textu (Zelinková, 2015, s. 10). Jak uvádějí Procházka et al. (2014, s. 161), i když se žák velmi snaží i to, aby písmo bylo úhledné,

není úspěšné. Zároveň jej však tato snaha stojí mnoho úsilí, bývá vyčerpán, frustrován, což vede k demotivaci v oblasti učení.

Dysortografie je považována za poruchu pravopisu (žáci mají potíže s osvojováním si gramatických pravidel a jejich aplikací), u dyskalkulie se jedná o poruchu matematických dovedností (žáci obtížně chápou číselné pojmy, mají potíže s matematickými operacemi). Dyspraxie se pojí s neobratností, žáci tedy mohou mít potíže zejména v hodinách tělesné výchovy, vhodná je u nich zdravotní tělesná výchova. Dyspinxie se projevuje především v oblasti kreslení, dysmuzie značí poruchu v osvojování si hudebních dovedností (Zelinková, 2015, s. 10).

Co se týká poruch pozornosti, užíván bývá termín syndrom poruchy pozornosti, přičemž k poruše pozornosti může být přidružena také hyperaktivita (v takovém případě se užívá termín ADHD), ovšem nemusí, v takovém případě se užívá zkratka ADD. V obou těchto subtypech je však přítomna porucha pozornosti a též impulzivita (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 14).

Zatímco v Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10, což je diagnostický manuál užívaný i v České republice, je pro poruchu pozornosti volen termín hyperkinetická porucha, porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování, i v českém prostředí začíná být dávana přednost termínu ADHD, který je užíván v americkém diagnostickém manuálu DSM-V, s rozlišením jednotlivých subtypů. V minulosti se v českém prostředí užíval termín lehká mozková dysfunkce, od čehož bylo upuštěno. ADHD je nově chápána jako porucha celoživotní (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 14).

Jak vysvětlují Žáčková a Jucovičová (2017, s. 14-16), v rámci ADHD se rozlišují tři subtypy, a to ADHD s převahou motorické hyperaktivity a impulzivity, ADHD s převahou poruchy pozornosti a ADHD kombinovaný typ, který je dle téhož zdroje také v populaci nejčastěji zastoupený. V případě ADHD s převažující poruchou pozornosti bývá zřetelné narušení pozornosti. Žáci nejsou schopni vnímat pokyny učitele, nevhodně reagují na jiné podněty, mají také potíže se zapamatováním, ztrácejí věci, bývají roztržití, netrpěliví, obtížně zvládají úkoly náročnější na čas i pozornost, celkově podle autorek žijí v chaosu, nedokážou si příliš plánovat čas. ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou se vyznačuje psychomotorickým neklidem (žáci nevydrží na jednom místě, vydávají různé zvuky,

jsou impulzivní, nevhodně vstupují do řeči druhých, jsou hlasití), u ADHD kombinovaného typu se nachází symptomy z obou předchozích forem.

V případě žáků se SPU je důležité přistupovat k žákům s velkou trpělivostí, nehodnotit chyby plynoucí z přítomnosti SPU, podporovat žáka v tom, co se mu daří. Voleny jsou různé formy úpravy vzdělávání, jedná se např. o delší čas pro zpracování zadaných úkolů, žáci s dyslexií by neměli číst nahlas před třídou, aby nebyli vystavováni posměchu spolužáků, podobně lze volit ústní zkoušení u žáků s dysgrafií. Nezbytné je poskytování podpůrné zpětné vazby, osvědčuje se reedukace, asistent pedagoga, nutná je dobrá kooperace s rodinou. Většinou je také velmi efektivní využívání informačních a komunikačních technologií (Krejčová et al., 2018, s. 113-118).

U žáků s ADHD je velmi důležité, aby byl učitel trpělivý, oceňoval žáky za to, co se jim daří, zejména v souvislosti s přítomností poruchy (tj. nezbytná je pozitivní motivace žáka). Učitel musí respektovat únavu žáka, při které se projevy poruchy zhoršují. V rámci vyučovací hodiny jsou tedy voleny různé relaxační přestávky, žák může společně s asistentem pedagoga odejít do jiné místnosti. Neměly by být těmto žákům zadávány náročnější úkoly, náročnost by se měla zvyšovat postupně, s pozitivním oceňováním každého, i drobného pokroku (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 188-189).

3.4 Žáci – cizinci

V případě žáků–cizinců je významně ohrožen školní úspěch, neboť pro jeho dosažení je nezbytné správné užívání vyučovacího jazyka, který se však u těchto žáků liší od jejich jazyka mateřského. Navíc tito žáci pocházejí z odlišného kulturního prostředí, což má nezřídka negativní dopad na jejich začlenění do třídního kolektivu (Kostelecká et al., 2019, s. 20).

Hlavním cílem vzdělávání žáků-cizinců je podle Záleské (2020, s. 9-10) jejich plnohodnotné začlenění do společnosti, pro což jsou důležité začátky žáka v cizí zemi, velkou měrou to, jak se adaptuje na školní prostředí. Každé dítě ve věku 6-15 let, které žije na území České republiky déle než tři měsíce, musí absolvovat povinné školní vzdělávání. Žáci-cizinci se na nové podmínky mohou hůře adaptovat, potřebují tedy ze strany školy značnou podporu. Česká republika má v této oblasti méně zkušeností, migrace je záležitostí posledních let, což se projevuje také na tom, jak je k těmto žákům v českém školství přistupováno.

Ve školním prostředí jsou tito žáci označováni jako žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), což v praxi ovšem odpovídá právní úpravě, kdy jsou tito žáci považováni za žáky z odlišného kulturního prostředí, případně je v praxi volen termín žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, nicméně upřednostňováno je právě pojetí těchto žáků jako žáků s OMJ (MŠMT, 2021, s. 3).

Podle Kostecké et al. (2019, s. 25-26) je důležité, aby učitel pracoval především se školní třídou, a to skupinami, které se v nich nachází a vztahy mezi žáky. Pokud je ve třídě více žáků ze stejného kulturního prostředí, mají tendenci sdružovat se, což ovšem může vést k posilování jejich segregace. Kromě podpory těchto žáků v podobě zvládnutí výuky by se tak měl učitel soustředit na to, aby ostatní žáci ve třídě nezaujímali vůči těmto žákům negativní postoje, naopak aby s nimi dokázali spolužáci navazovat přátelství.

V rámci PO se žákům dostává výuky českého jazyka, a to jazyka cizího, přičemž dle stupně vzdělávání se liší časová dotace (na základních školách se jedná o tři hodiny týdně). Žáci ve vyučování využívají různé komunikační karty, mají k dispozici asistenta pedagoga, mohou být upraveny podmínky k přijímání a ukončování středního vzdělávání. Učitel musí dbát na srozumitelnost, zjednodušovat komunikaci s žákem, dochází k úpravě obsahu vzdělávání, z některých předmětů mohou být tito žáci uvolňováni ve prospěch výuky českého jazyka, dostává se jim doučování apod. (MŠMT, 2021, s. 8-13).

3.5 Žáci nadaní

Nadání je často spojováno s intelektem, tedy vyšším nebo spíše nadprůměrným intelektem. V případě inteligenčního kvocientu (IQ) vyšším než 115 se jedná o žáka mírně nadaného, u hodnoty IQ vyšší než 130 se jedná o žáka středně nadaného, u žáka s IQ vyšším než 145 se jedná o vysoké nadání, v případě IQ vyšším než 160 se jedná o žáka s mimořádným nadáním a u žáka s IQ vyšším než 180 se jedná o žáka s hlubokým nadáním (Havigerová, 2013, s. 12).

Intelligence není odborníky pojímána jako jedna jediná komplexní charakteristika. Tito žáci jsou mnohdy nadaní pouze v určité oblasti, kdy se rozlišuje inteligence logicko-matematická, jazyková, prostorová, tělově-pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální, přírodovědná a existenciální. Logicko-matematická inteligence se rozvíjí velmi brzy a brzy je také rozpoznána, neboť děti s tímto typem inteligence

počítají již v předškolním věku na vysoké úrovni, samy si počítání osvojují. V rámci vzdělávání se nejvíce uplatňuje (resp. je nejvíce příznivá) inteligence jazyková, podílí se až z 80 % na školním úspěchu. Pro fungování ve společenské rovině je velmi cenná inteligence interpersonální (Stehlíková, 2018, s. 35-39).

Zároveň ale také platí, že je pro tyto žáky charakteristický nerovnoměrný vývoj. Mohou mít tedy nadprůměrné IQ, ovšem v jiných schopnostech mohou být v určitý čas podprůměrní, resp. daná schopnost není s ohledem na věk rozvinuta v potřebné míře. Tento stav se týká především žáků v předškolním vzdělávání nebo na prvním stupni základních škol. Zároveň jsou tyto žáci často neobratní v sociálních vztazích, do kterých se mnohdy obtížně zapojují vzhledem k tomu, že odlišně uvažují nebo mají specifické zájmy. Tito žáci jsou tak velmi zranitelní, potřebují podporu v podobě PO (Fořtík a Fořtíková, 2015, s. 14).

Lze také doplnit, že se u žáků nadaných objevuje tzv. dvojitá výjimečnost, což znamená, že jsou sice tyto žáci v oblasti inteligence nadaní, zároveň se však u nich objevuje např. specifická porucha učení, porucha smyslů, ADHD apod. Mnohdy pak dochází k tomu, že jejich nadání není objeveno, nebo je podceňováno, neboť je překryto problémy spojenými s přítomností konkrétní poruchy nebo postižení (Stehlíková, 2018, s. 97).

4 POSTOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ K PROBLEMATICE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak zdůrazňuje Pivarč (2020, s. 28), i když budou postupně nastavovány sebelepší formy podpory žákům se SVP, jejich efektivita bude velmi nízká, pokud ke společnému vzdělávání nebudou zaujímat pozitivní postoj především pedagogové a ředitelé škol, kteří tuto formu vzdělávání reprezentují a uvádějí v praxi. Dle autora jsou klíčové postoje a přesvědčení pedagogických pracovníků, neboť k inkluzi nedochází v rovině teoretických koncepcí, ale v rámci konkrétního chování, kvality vztahů mezi různými skupinami obyvatel a přístupu k lidem s různou formou odlišnosti oproti mainstreamové společnosti.

Postojem se podle Urbana (2017, s. 75) rozumí „orientace chování nebo usuzování, když vykazují jistou koherenci a stabilitu, dále tendence odpovídat kladně nebo záporně na určité osoby, předměty a situace“. Jak Urban (2017, s. 76) dále vysvětluje, postoj je tvořen třemi složkami. Jedná se o složku emotivní, kognitivní a konaktivní. Emotivní složka se týká emočního vztahu jedince k určitému jevu, skupině osob. V rámci kognitivní složky se u postojů zkoumá, co člověk ví a myslí si ve vztahu k danému jevu, skupině osob a konaktivní složka se pojí s konkrétním chováním.

Změnit postoj určité osoby je podle Kučery (2013, s. 124-125) velmi složité, mnohdy i nemožné, neboť postoj je značnou měrou spojen o osobností jedince, též je ovlivněn prostředím, v němž člověk vyrůstá (resp. je vychováván, kdy má základní vliv na člověka rodina, která formuje hodnoty dítěte), ale též v němž žije (v dospělosti mají vliv lidé z blízkého sociálního okolí. Lidé mají tendenci sdružovat se dle obdobných postojů k určitým jevům, tématům, skupinám osob). Nejčastěji je snahou změnit postoj druhé osoby prostřednictvím persvaze, tedy přesvědčování, které může cílit na jednu ze tří složek postoje. U osob s vyšším vzděláním je vhodnější apelovat na rozumovou složku, tj. snažit se cílit persvazi na kognitivní oblast postoje, u aktuálně prožívaných událostí je neefektivnější zaměřit se na složku emocionální, důležité je také to, jaký je komunikátor, resp. osoba, která se snaží změnit postoj určité osoby. Zároveň se v rámci formování, ale i změny postoje uplatňuje jev zvaný kognitivní disonance: v případě, že existuje rozpor mezi chováním jedince a jeho vnitřním postojem, je tento rozpor pocíťován jako nepříjemný a vede k tomu, že je usilováno uvést obě tyto tendence do souladu, což je ovšem možné pouze tím, že jsou určité

informace potlačeny (příkladem je kuřák, který ani nevnímá varovné obrázky a nadpisy na krabičce cigaret, aby nemusel prožívat tenzi plynoucí z toho, že si ničí zdraví nebo ohrožuje zdraví blízkých osob).

4.1 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání v době jeho zavádění v ČR

Jak uvádějí Straková, Simonová a Friedlaenderová (2018, s. 80-81), změny, které nastaly ve školním roce 2016/2017 v souvislosti se změnou legislativy a plošně tak byla nastaveny pravidla pro společné vzdělávání, narazily na odpor a značně negativní postoj vůči společnému vzdělávání nejen u pedagogických pracovníků, ale též u laické veřejnosti. Příčinou tohoto stavu byla mimo jiné dlouhodobá a relativně osvědčená praxe speciálního vzdělávání, které bylo a stále je některými odborníky považováno za nejvhodnější nastavení podmínek pro vzdělávání velké části žáků se SVP. Do protestů proti společnému vzdělávání se zapojily nejen některé učitelské organizace, ale též prezident ČR. Na tuto skutečnost reagovalo MŠMT kampaní, v níž začalo vysvětlovat přínosy společného vzdělávání, přičemž je zřejmé, že tato kampaň měla předcházet zavedeným změnám.

Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018, s. 11-12) konstatují, že větší podporu, a tedy i pozitivnější postoje pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání by bylo bývalo patrně možné zajistit v případě, že by školy byly na tuto změnu připraveny, což se však nestalo. K základním a nezbytným podmínkám společného vzdělávání patří podle autorů architektonické úpravy školy, připravenost učitelů a dostatek vhodných edukačních pomůcek. Zatímco architektonické úpravy školy je obtížnější provést, v některých školách dokonce nemožné, další dva faktory bylo možné dostatečně zohlednit před zaváděním společného vzdělávání v ČR, nicméně nestalo se tak. Většina učitelů byla podle autorů na tuto situaci nepřipravena.

Zpočátku měli učitelé ze společného vzdělávání značné obavy, vůči inkluzivním vzdělávání tak zaujímal spíše negativní postoje (Potměšilová a Öbrink Hobzová, 2018, s. 53). Hlavní obavy, které vplynuly z šetření na vzorku 326 učitelů základních škol v Olomouckém kraji, jsou zachyceny v tabulce 1.

Tabulka 1: Počáteční obavy učitelů ze společného vzdělávání

TRSY	POLOŽKY
I. Nepedagogické činnosti nad rámec běžného vzdělávání	1. fyzicky náročné zvedání klientů 2. finanční náročnost pomůcek 3. podpora žáka v každodenních situacích (toaleta, jídlo) 4. administrativní a pracovní zátěž 5. pedagog má starosti navíc – zbytečně
II. Pedagogické činnosti nad rámec běžného vzdělávání	6. narušení výchovného procesu ostatních žáků 7. určitý typ postižení je pro školu spíše zátěží – vliv na práci učitele 8. klima třídy může být narušeno
III. Zvýšené nároky na přípravu a realizaci pedagogické práce	9. náročnější příprava učitelů na vyučování 10. potřeba odpočinkových pauz – úprava organizace výuky 11. náročnost integrace dítěte s ADHD – vliv na psychiku učitele 12. hodnocení žáků 13. uzpůsobení rozvrhu a chodu školy 14. zátěž i pro ostatní spolužáky – vliv na přípravu výuky
IV. Kompetence a nástroje za hranici běžného vzdělávání	15. nedostatek informací, odkud brát podporu 16. vzdělání ve speciální pedagogice 17. překračování kompetencí a rolí (krizová intervence pro rodiče a žáky) 18. tlak ze strany rodičů 19. práce navíc – neodpovídající platové ohodnocení

Zdroj: Potměšilová (2014, in Potměšilová a Öbrink Hobrsová, 2018, s. 60)

Jak je z tabulky 1 patrné, obavy se týkaly nejen přímé pedagogické práce, ale též toho, jaké nepedagogické činnosti budou muset učitelé provádět nad rámec svých běžných činností a povinností či jak budou sami schopni tuto výuku zajistit. Učitelé se domnívali, že bude náročnější jejich příprava na výuku, nebudou zajištěny potřebné podmínky, zvýší se administrativní zátěž, přičemž z tohoto typu vzdělávání nebudou profitovat především ostatní žáci ve třídě. Obavy se týkaly také kooperace rodičů žáků.

Jak uvádějí Straková, Simonová a Friedlaenderová (2018, s. 90-91), z šetření provedeného v roce 2015 na vzorku 4 123 pedagogických pracovníků vyplynulo, že společné vzdělávání podporovalo jen 42 % respondentů, 80 % respondentů uvedlo, že pro ně bude představovat společné vzdělávání větší zátěž, pouze 60 % oslovených pedagogických pracovníků uvádělo, že je škola připravena na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Zároveň bylo výzkumem provedeném na vzorku 563 budoucích učitelů zjištěno, že do praxe odcházeli učitelé nedostatečně připraveni na společné vzdělávání, obavy se týkaly především zátěže pro učitele a potíže se začleňováním žáků se SVP do třídního kolektivu.

4.2 Postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání v současnosti

K novějším českým výzkumům zjišťujících postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání patří výzkumu Pivarče (2020, s. 40-90), který provedl v roce 2018 šetření na vzorku 1 340 učitelů základních škol. Z tohoto výzkumu vyplynulo zejména následující:

- zjištěn byl pozitivní postoj ke společnému vzdělávání, ve smyslu většího přínosu vzdělávání žáků se SVP v rámci heterogenního kolektivu, který působí příznivě na sociální začleňování těchto žáků;
- pro zvládnutí společného vzdělávání je přínosná pomoc asistenta pedagoga, přičemž mnohem kladněji se k roli asistenta pedagoga v rámci společného vzdělávání klonili učitelé 1. stupně základních škol. Zároveň však byl vznášen požadavek na to, aby byli asistenti pedagoga lépe připravováni na inkluzi a též by se dle učitelů měli lépe připravovat na výuku dle podkladů učitele, s nímž jsou ve třídě;
- shoda panovala v tom, že pro úspěšnost a efektivitu společného vzdělávání je nezbytné, aby bylo ve třídě méně žáků, což bylo uváděno jak u učitelů, kteří mají ve třídě speciálního pedagoga, tak i ostatními učiteli, přičemž ve školách, v nichž speciální pedagog působí, byl tento aspekt zdůrazňován více;
- negativní postoj vůči společnému vzdělávání byl vyjadřován vůči žákům s mentálním postižením. Tito žáci by měli být podporováni v sociální inkluzi dle oslovených učitelů v zájmových kroužcích, nikoliv ve škole;
- nebyl zjištěn převažující negativní postoj vůči společnému vzdělávání v souvislosti s eliminací možnosti tvorby výběrových tříd;
- naopak kladný postoj zaujímali učitelé vůči možnosti vytvářet školy nebo třídy ve školách, v nichž jsou sdružováni žáci se SVP;
- učitelé se shodovali na tom, že je vhodné u těchto žáků ve větší míře využívat slovní hodnocení;
- negativní postoj učitelů se týkal dopadu společného vzdělávání na ostatní žáky. Podle většiny oslovených učitelů má přítomnost žáků se SVP negativní dopad na školní výsledky ostatních žáků;
- nejčastěji měli oslovení učitelé zkušenost se vzděláváním žáků se SPCH (95 %), a SPU (76 %), dále se jednalo o žáky s poruchou autistického spektra

(43 %), žáky s OMJ (36 %), žáky s mimořádným nadáním (34 %), žáky s mentálním postižením (31 %), žáky se smyslovým postižením (31 %), žáky s tělesným postižením (28 %), nejméně deklarovaná byla zkušenost s žáky s kombinovaným postižením (17 %). Podle učitelů se podpora žáků se SVP zlepšila v nejmenší míře u žáků mimořádně nadaných.

Z terénního šetření, které bylo provedeno jak mezi učiteli vysokých škol, připravujících budoucí učitele, tak i mezi studenty těchto škol, vyplynulo, že jsou budoucí učitelé připravováni na společné vzdělávání primárně v teoretické rovině. S praktickou výukou mají jen velmi málo zkušeností, chybí příprava na komunikaci s rodiči, zvládání administrativy, kompetence v oblasti motivace a hodnocení žáků. Kompetence pro vzdělávání těchto žáků jsou tak u začínajících učitelů nezdědka nedostatečné (Hruška a kol., 2021, s. 7)

Hronová (2019) shrnuje výsledky šetření provedeného na vzorku 6 349 učitelů a 355 učitelů, týkajícího se proměny postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Z tohoto šetření vyplynulo, že se postoje pedagogických pracovníků proměňují, a to zejména v oblasti postojů vůči žákům se SVP, ale též samotnému společnému vzdělávání. To bylo přijato jako žitá praxe. Pedagogičtí pracovníci se tak v současné době mnohem méně zabývají tím, zda a proč je inkluzivní vzdělávání vhodné nebo potřebné, nebo jak jsou tímto vzděláváním zatíženi či s jakými žáky musejí ve třídě pracovat, ale spíše se soustředí na to, jak co nejlépe z jejich strany zajistit, aby bylo inkluzivní vzdělávání skutečně vzděláváním společným a jak tedy pomoci žákům se SVP. Negativní postoje se ovšem pojí se vzděláváním určitých skupin žáků (žáků s ADHD, s psychickými obtížemi, s mentálním a kombinovaným postižením), přičemž přesvědčení o tom, že se společné vzdělávání daří, vykazují spíše učitelé než ředitelé škol. Pro ty je společné vzdělávání stále velkou zátěží, což je dáno i neustálými změnami v oblasti legislativy.

4.3 Výzkumy zaměřené na zjišťování postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání

Výzkumy na téma postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání mají větší tradici v zahraničí, v níž je tato forma vzdělávání mnohdy již zcela běžnou praxí. Větší podporu tohoto typu vzdělávání lze sledovat v zemích, v nichž je prosazována

a realizována společenská inkluze, kterou se tak inkluze v rámci vzdělávání stává poměrně přirozenou součástí (Straková, Simonová a Friedlaenderová, 2018, s. 83-84).

V českém prostředí nejprve nebyly tématu postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání předmětem zájmu výzkumníků. Zprvu se výzkumu soustředily spíše na to, jak mohou žáci se SVP z tohoto vzdělávání profitovat, přičemž pozornost byla věnována vybraným skupinám žáků. Až v roce 2011 začalo být tématem také to, jak na tento typ vzdělávání nahlízejí čeští učitelé. Zjišťovány byly především názory, postoje a potřeby učitelů, výzkumy byly vedeny jako kvantitativní, s užitím dotazníkového šetření. Nicméně těchto výzkumů postupně začalo být realizováno velké množství a čeští pedagogičtí pracovníci tak začali vykazovat značnou neochotu účastnit se těchto výzkumů. Zároveň ovšem mnoho těchto výzkumů nebylo primárně zaměřeno na zkoumání postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání, ale spíše na podporu žáků se SVP v rámci škol, případně ze strany učitelů. Zkoumány byly tedy zejména bariéry, nebo naopak faktor umožňující společné vzdělávání (Tannenbergerová et al., 2018, s. 65-66).

Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018, s. 17, s. 62-63) analyzovali v rámci své přehledové studie celkem 45 výzkumů z Kanady, Austrálie, USA a některých evropských zemí, a to z let 2012-2017, v nichž se mimo jiné zaměřovali také na postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Z jejich šetření mimo jiné vyplynulo, že se negativní postoje pedagogických pracovníků pojí především s nedostatkem informací a znalostí týkajících se jednotlivých skupin žáků se SVP, zjištěn byl též vliv věku a délky pedagogické praxe, kdy kladnější postoj ke společnému vzdělávání zaujímají učitelé nižšího věku (což je dáno zejména jejich pedagogickou přípravou v rámci přípravy na vzdělávání a obecně osobní zkušenosti s inkluzí ve společnosti) a též učitelé, kteří mají s tímto typem vzdělávání dřívější zkušenost. Důležitá je také podpora ředitelů škol a též to, jakou strategii ke vzdělávání žáků se SVP učitel zaujme. Vhodnější je nechtít zpočátku maximum, ale soustředit se spíše na zajištění podstatných prvků pro fungování společného vzdělávání, ovšem strategie je vhodné měnit dle konkrétního žáka.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 POPIS VÝZKUMU

V kapitole je popsána koncepce realizovaného kvantitativního výzkumu. Uveden je cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Popsána je zvolená metodika výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor a místo výzkumného šetření.

5.1 Uvedení do empirické části diplomové práce

Na téma postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, resp. vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo již realizováno mnoho výzkumů, o čemž bylo také pojednáno v teoretické části práce. Hlavní inspirací pro celou koncepci výzkumu bylo konstatování Tannenbergerové et al. (2018, s. 65-66), že ve skutečnosti jen minimum výzkumů opravdu zkoumalo postoje pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Spíše byla v těchto výzkumech, byť byly označeny za výzkum postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání či žákům se SVP, zkoumána podpora žáků se SVP v rámci škol, případně ze strany učitelů.

Postoj je fenoménem, který je tvořen třemi složkami. Jedná se o složku emotivní, kognitivní a konaktivní. Emotivní složka se týká emočního vztahu jedince k určitému jevu, skupině osob. V rámci kognitivní složky se u postojů zkoumá, co člověk ví a myslí si ve vztahu k danému jevu, skupině osob a konaktivní složka se pojí s konkrétním chováním. (Urban, 2017, s. 76). Záměrem tedy bylo zaměřit se na všechny tyto složky postojů, byť bylo vycházeno ze sebeposuzování, které je pochopitelně subjektivně zatíženo. Zkoumány byly postoje k inkluzivnímu vzdělávání i konkrétním skupinám žáků se SVP. Způsob tvorby dotazníku je popsán v kapitole 5.3.

S ohledem na skutečnost, že nebylo možné dosáhnout reprezentativního vzorku, formulovány byly hypotézy, pomocí nichž lze i s nižším počtem respondentů prokázat některé možné souvislosti. Formulace hypotéz vycházela z teoretických východisek a výzkumů na toto téma.

Realizace výzkumu byla ztížena probíhající pandemií covid-19. Výzkum tak byl proveden až v měsíci březnu, trval do 14. dubna. Bylo nutné vyčkat, až bude možné navštívit školy osobně. V době pandemie covid-19 panovala ve školách různá

hygienická opatření, omezující vstup cizích osob do škol. Pro možnost získat větší počet respondentů bylo využito i online dotazníkové šetření.

5.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je obsah a projevy postojů pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání. Dílčím cílem bylo formulovat soubor doporučení pro pedagogické pracovníky, zaměřený na posílení pozitivních postojů vůči žákům se SVP.

Stanoveny byly následující **výzkumné otázky (VO)**:

VO1: Jaké jsou emoce učitelů ke společnému vzdělávání?

VO2: Co si učitelé myslí o inkluzivním vzdělávání a jak jej hodnotí?

VO3: Co je obsahem konaktivní složky postoje pedagogického pracovníka k inkluzivnímu vzdělávání?

Formulovány byly také tři hypotézy (H), každá jako nulová a alternativní:

H₁₀: Učitelé s kratší délkou praxe se vzděláváním žáků se SVP (0-3 roky) uvádějí stejně často jako učitelé s delší délkou praxe vzdělávání těchto žáků (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP.

H_{1A}: Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP.

H₂₀: Učitelé, kteří mají k dispozici AP ve třídě, hodnotí inkluzivní vzdělávání kladně stejně často jako učitelé bez AP ve třídě.

H_{2A}: Učitelé, kteří mají k dispozici AP ve třídě, častěji kladně hodnotí inkluzivní vzdělávání než učitelé bez AP ve třídě.

H₃₀: Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí stejně často jako učitelé s delší délkou pedagogické praxe, že se vzdělávají ve svém volném čase

v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků.

H3_A: Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků.

První hypotéza vycházela ze zjištění Hronové (2019), že s délkou praxe, s čímž se pojí i zkušenost se vzděláváním žáků se SVP, se oslabuje původní negativní postoj ke vzdělávání těchto žáků. Učitelé si na tuto praxi přivyknou a více se soustředí na konkrétní formu pomoci. Přemýšlejí, jak by měli vzdělávání těchto žáků co nejlépe realizovat, aby u nich dosahovali požadovaných cílů. Již se nezabývají tím, že musí toto vzdělávání provádět, nehodnotí tolik tuto změnu v koncepci vzdělávání v českém školství.

Druhá hypotéza vycházela z doporučení a praxe Němce (2021b), který se dlouhodobě zabývá působením AP v českém školství. I když není AP ve třídě vždy vhodně využíván, pokud se daří dobře navázat spolupráci, tedy učitel vykonává složitější pedagogickou práci, AP méně náročnou, resp. méně kvalifikovanou (např. se zaměřuje na organizaci práce třídy apod.), vzdělávání žáků se SVP probíhá kvalitněji, učitel může být více spokojen, hodnotí pak inkluzivní vzdělávání kladně.

Třetí hypotéza vycházela ze zjištění Hruška a kol. (2021, s. 7), že není optimální příprava budoucích učitelů na vzdělávání žáků se SVP. Budoucí učitelé tak nezdědka odcházejí do praxe nepřipraveni na vzdělávání těchto žáků. Lze tedy předpokládat, že se budou učitelé s kratší délkou praxe v této problematice vzdělávat i ve svém volném čase, a to častěji než učitelé s delší délkou praxe při vzdělávání těchto žáků, kteří na rozdíl od učitelů s kratší praxí mohou navíc těžit i ze své zkušenosti.

5.3 Metodologie praktické části diplomové práce

Jak již bylo uváděno, výzkum byl koncipován jako kvantitativní. Reichel (2009, s. 40-41) vysvětluje, že je v tomto typu výzkumu pracováno s numerickými daty získanými od většího počtu respondentů. Lze tak zkoumat názory více osob na vybraný jev, který ovšem není zkoumán do větší hloubky, jako je tomu v případě kvalitativního.

V kvantitativním výzkumu probíhají sběr i analýza dat pomocí statistických metod, lze navíc ověřovat hypotézy.

Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce, jehož podoba je uvedena v oddílu příloh (Příloha č. 1). Dotazník tvoří celkem 15 otázek, k některým byly přidány doplňující otázky, které byly koncipovány jako otevřené. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s cílem výzkumu, způsobem vyhodnocení a prezentace dat. Ujistění byli o zachování anonymity. V závěru dotazníku byly položeny otázky potřebné pro popis výzkumného souboru a verifikaci hypotéz.

V dotazníku jsou uvedeny tabulky v rámci vybraných otázek, které obsahují sadu emocí, prostřednictvím nichž respondenti vyjadřovali svůj postoj k žákům se SVP. Výběr emocí vycházel ze dvou zdrojů (Januševskij, 2022; Semančíková, 2022), které mapují lidské emoce zejména z hlediska jejich popisu v rámci psychologie. Z obou souborů byly vybrány některé emoce, a to takové, které se jevily jako přiléhavé v rámci hodnocení postojů respondentů vůči jednotlivým skupinám žáků se SVP. Výběr daných emocí byl tedy zatížen subjektivním hlediskem.

Předtím, než byl dotazník administrován respondentům, byl proveden předvýzkum. Dle Dismana (2011, s. 122) lze tímto způsobem ověřit nástroj, který má být ve výzkumu užít, tj. v tomto případě se jednalo o sestrojený dotazník. Jak autor zmiňuje, lze podchytit chyby týkající se nesrozumitelné formulace otázek, možné je doplnit jiné varianty odpovědí, změnit koncepci otázek apod.

Předvýzkumu se zúčastnily celkem 4 učitelky základní školy, které mají minimálně pětiletou zkušenost se vzděláváním žáků se SVP. Na základě jejich zpětné vazby byly do dotazníku přidány doplňující otázky. Tyto osoby se dále nezúčastnily samotného výzkumu, ovšem distribuovaly dotazník mezi svými kolegy, na školách, kde působí. Zvolena byla tedy v tomto případě technika sněhové koule k získání respondentů do výzkumu.

Kromě toho byl užít příležitostný výběr. Dotazníky jsem distribuovala na vybrané základní školy v Olomouckém kraji, a to po domluvě s řediteli škol, od 8. dubna do 14. dubna roku 2022. Ke každému dotazníku byla přidána obálka, v níž respondenti předávali ředitelům škol své vyplněné dotazníky, které byly průběžně vyzvedávány. Tím také bylo možné monitorovat počet zúčastněných učitelů. S ohledem na nízkou účast a také krátký čas pro vyplnění dotazníku byl dotazník vyvěšen také online, a to

na serveru vyplnto.cz, od 11. dubna do 14. dubna roku 2022. Odkaz na dotazník byl šířen ve vybraných základních školách a na facebookových skupinách pro učitele. Výzkumný soubor byl tedy vytvořen na základě příležitostného výběru a techniky sněhové koule.

Účast respondentů ve výzkumu byla dobrovolná. Záměrně není uváděn název škol, z nichž byly dotazníky sesbírány, aby byla zachována anonymita respondentů, což je důležité z hlediska dodržení etiky výzkumu.

Data z online šetření byla získána v excelové tabulce, do které byly přepsány dotazníky získané formou tužka-papír. K analýze dat byla zvolena popisná statistika. U každé položky byla zjišťována absolutní a relativní četnost odpovědí, případně se jednalo u otázky č. 4 o průměr. K analýze dat získaných z otevřených otázek byla užitá metoda vytváření trsů. Miovský (2006, s. 221) zmiňuje, že dochází k rozčlenění výpovědí na co nejmenší celky, a to dle obsahu, který vyjadřují. Následně dochází ke shlukování těchto celků do trsů, které jsou označeny názvem. Přistoupeno bylo také ke kvantifikaci těchto dat. U každého trsu byla zjišťována absolutní a relativní četnost odpovědí v každém z trsů.

K ověření hypotéz byl užit chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Dle Chrásky (2016, s. 45-46) je nejprve nutné formulovat nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy neexistují statisticky významné rozdíly. Alternativní hypotéza vyjadřuje, že mezi zkoumanými jevy statisticky významné rozdíly existují. O přijetí nebo zamítnutí hypotéz je rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria χ , které podle autora se počítá jako

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde: χ – testové kritérium,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost

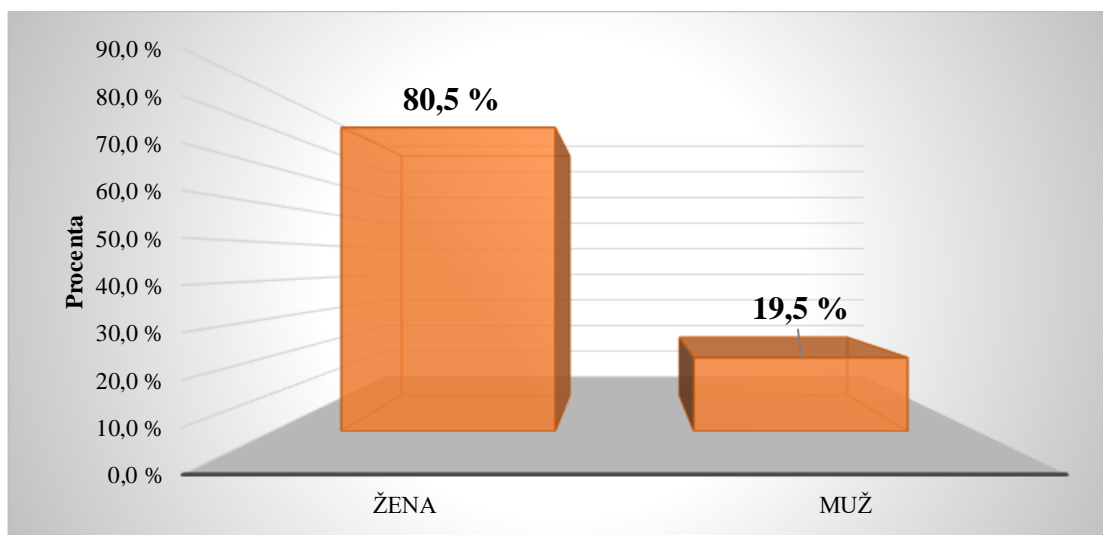
Σ – součet dílčích výsledků pro každé pole čtyřpolní tabulky.

5.4 Charakteristika místa výzkumného šetření a vzorku

Jak již bylo uváděno, výzkum probíhal na vybraných základních školách v Olomouckém kraji. Základní školy byly vybrány záměrně, neboť právě na základních školách se ve třídách ocitá poměrně velký počet žáků se SVP, s různými speciálně vzdělávacími potřebami. Střední školy jsou již více diferencované, žáci, kterým byla přiznána podpůrná opatření, jsou uvyklí způsobu školní práce, navíc jsou také vyspělejší. Práce učitelů ZŠ s žáky se SVP se tedy jeví jako více náročná.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 113 respondentů. Pohlaví respondentů je zachyceno v grafu 1.

Graf 1 Pohlaví respondentů

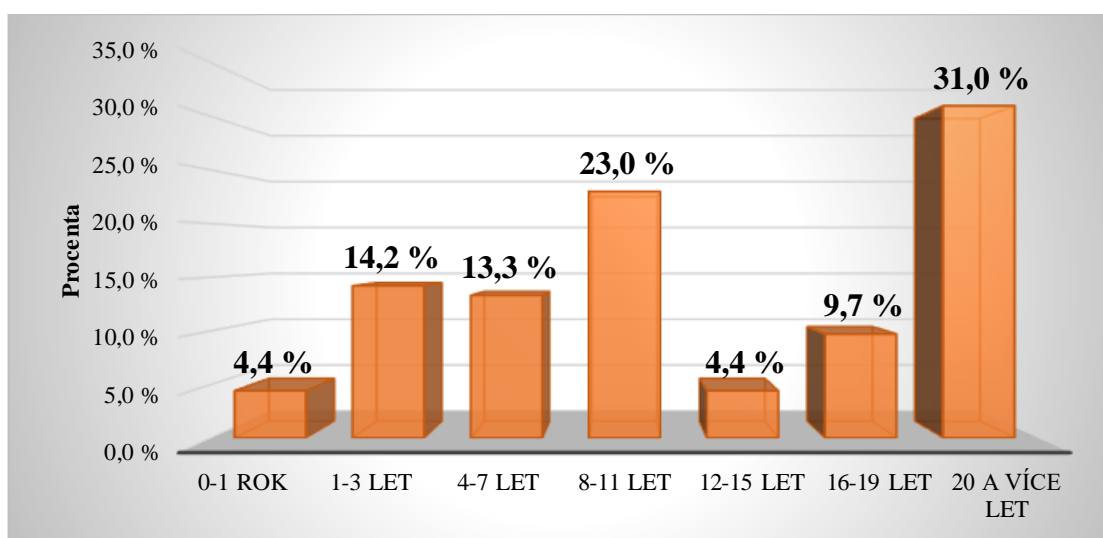


Zdroj: autorka práce

Ve výzkumném souboru bylo zastoupeno 91 (80,5 %) žen a 22 (19,5 %) mužů, což odpovídá feminizaci českého školství v základních školách.

Další identifikační otázkou bylo zjišťováno, jaká je délka pedagogické praxe učitelů. Výsledky jsou uvedeny v grafu 2. V grafu 2 si lze povšimnout, že byl výzkumný vzorek z hlediska délky pedagogické praxe heterogenní: s dostatečnou četností byli zastoupeni respondenti s kratší délkou pedagogické praxe i delší délkou pedagogické praxe. Na pozici učitele s délkou praxe 0-3 roky působí 21 (18,6 %) respondentů, přičemž délku praxe do 1 roku uvedlo jen 5 (4,4 %) respondentů. Nejpočetněji byli zastoupeni respondenti s délkou praxe 20 a více let, kterých bylo ve výzkumném vzorku celkem 35 (31 %).

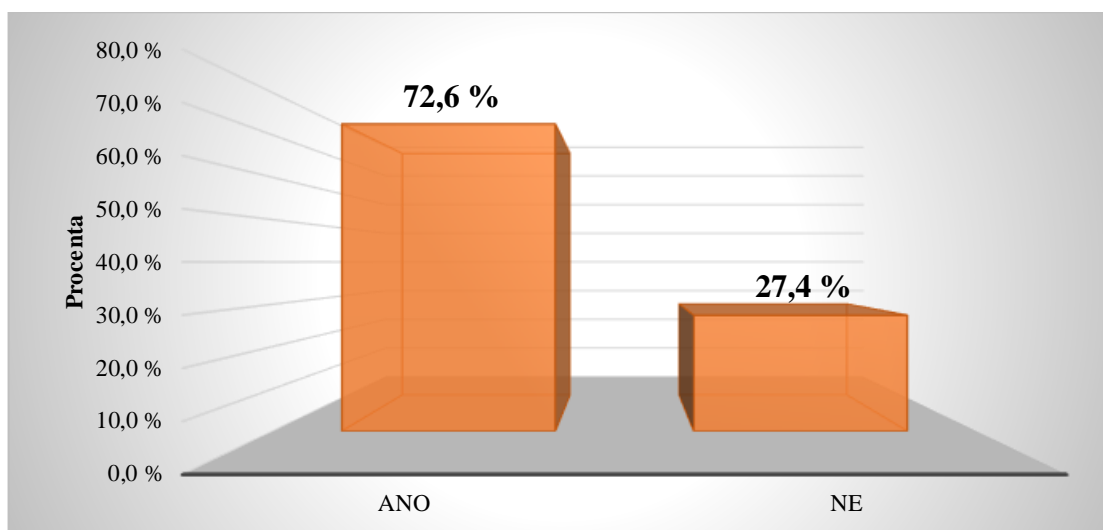
Graf 2 Délka pedagogické praxe respondentů



Zdroj: autorka práce

Poslední identifikační otázka se týkala toho, zda je běžné nebo pravidlem, že mají oslovení učitelé k dispozici při vzdělávání žáků se SVP asistenta pedagoga. Výsledky jsou uvedeny v grafu 3.

Graf 3 Vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga



Zdroj: autorka práce

Celkem 82 (72,6 %) respondentů odpovědělo, že běžně či pravidelně vzdělává žáky se SVP s využitím asistenta pedagoga. Zápornou odpověď podalo 31 (27,4 %) respondentů.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

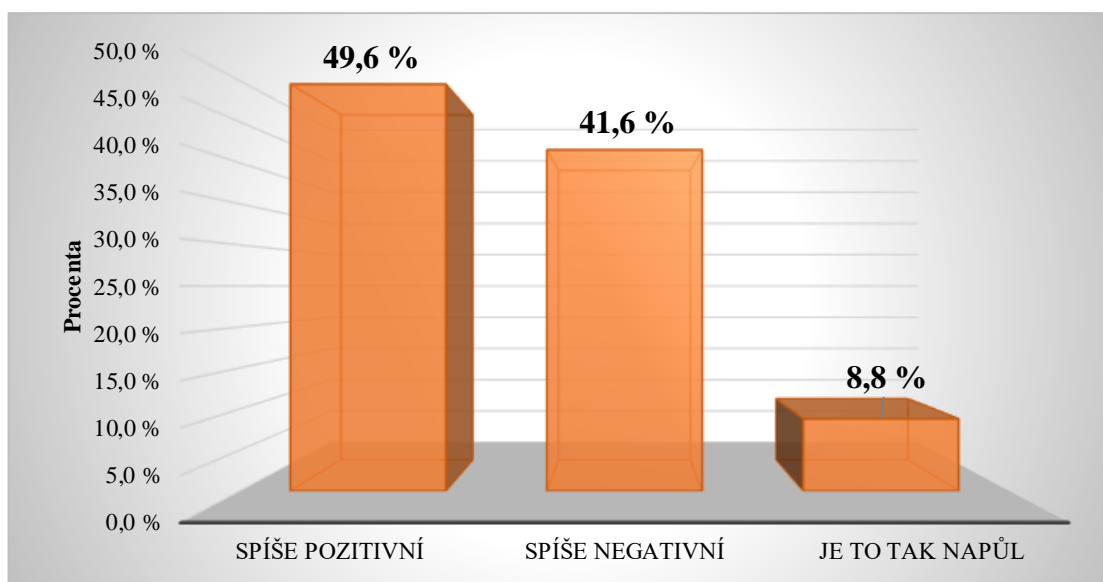
V kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu. Nejprve jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření a posléze je věnována pozornost verifikaci hypotéz. Shrnutí výsledků výzkumu, včetně jejich interpretace, je podáno v diskusi.

6.1 Výsledky získané dotazníkovým šetřením

Výsledky jsou prezentovány zvláště pro každou otázku, graficky (graf, tabulky), s doplněním o slovní komentář. Zachováno je pořadí otázek v dotazníku. Relativní četnost odpovědí byla vždy vztahována k celkovému počtu respondentů (113 respondentů).

Otázka č. 1. Když se řekne vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké emoce u Vás se dostaví?

Graf 4 Emoce spojené se vzděláváním žáků se SVP



Zdroj: autorka práce

Vzdělávání žáků se SVP vyvolává v respondentech poměrně stejnou měrou pozitivní i negativní emoce. S mírnou převahou byla častěji uváděna odpověď „spíše pozitivní“, kterou uvedlo 56 (49,6 %) respondentů, odpověď „spíše negativní“ podalo 47 (41,6 %) respondentů a odpověď „je to tak napůl“ uvedlo 10 (8,8 %) respondentů.

Svoji odpověď prosím doplňte (proč ve Vás vzdělávání žáků se SVP vyvolává pozitivní, negativní nebo neutrální emoce)?

Doplňující otázka byla otevřená. K její analýze byla zvolena metoda vytváření trsů. Jejich přehled je podán v tabulce 1. Získáno bylo celkem 131 dílčích odpovědí.

Tabulka 2 Příčiny pozitivních/negativních emocí vůči vzdělávání žáků se SVP

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žáci potřebují individuální přístup	21	18,9 %
Zdržuje to	28	24,8 %
Nelze zobecnit	11	9,7 %
Nedostatečná podpora škol, učitelů	35	31,0 %
Nevhodné pro některé žáky	27	23,9 %
Asistenti pedagoga situaci ztěžují	9	8,0 %

Zdroj: autorka práce

Nejčastěji si respondenti stěžovali na nedostatečnou podporu škol a učitelů v podobě pomůcek, metodiky apod. Těchto odpovědí bylo 35. Dále 27 (23,9 %) respondentů odpovědělo, že není společné vzdělávání pro některé žáky vhodné. Jako příklad uvedl jeden z respondentů žáka se středně těžkým mentálním postižením v kombinaci s autismem. Tato učitelka uváděla, že daný žák zdržel celou třídu a situace jí „odrovnala psychiku“. Zdržování výuky uvedlo samostatně ve svých odpovědích 28 (24,8 %) respondentů. Jediná vyloženě pozitivní odpověď se týkala toho, že žáci se SVP potřebují individuální přístup, což uvedlo 21 (18,9 %) respondentů.

Otázka č. 2. Z uvedeného výčtu emocí vyberte prosím tři, které jsou nejvíce přiléhavé k tomu, jak prožíváte společné (inkluzivní) vzdělávání:

Odpovědi na tuto otázku jsou uvedeny v tabulce 3. Celkem 50 (44,2 %) respondentů uvedlo emoci přijetí, druhou nejčastější emoci bylo zoufalství, které uvedlo 41 (36,3 %) respondentů a třetí nejčastější odpovědí byl hněv, vztek, což uvedlo 40 (35,4 %) respondentů.

Z emocí, které nebyly uvedeny vůbec, se jednalo o opovržení, touhu, nadšení, požitek a lásku.

Za pozornost stojí, že strach uvedlo 30 (26,5 %) respondentů, smutek 34 (30 %) respondentů, sklíčenost a úzkost 25 (22,1 %) respondentů. V zásadě tedy převažovaly negativní emoce. Z pozitivních emocí se jednalo kromě již uvedeného přijetí také

o odvahu, i když tato emoce je spíše neutrální a zmínilo ji 20 (17,7 %) respondentů. Naději zmínilo 39 (34,5 %) respondentů a zájem 35 (31 %) respondentů.

Tabulka 3 Tři nejvíce přiléhavé emoce ke společnému vzdělávání

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Strach	30	26,5 %
Zoufalství	41	36,3 %
Opovržení	0	0,0 %
Hněv, vztek	40	35,4 %
Skříčenost, úzkost	25	22,1 %
Utrpení, bolest	11	9,7 %
Smutek	34	30,0 %
Příjetí	50	44,2 %
Radost, štěstí	6	5,3 %
Odvaha	20	17,7 %
Touha	0	0,0 %
Naděje	39	34,5 %
Zájem	35	31,0 %
Nadšení	0	0,0 %
Požitek	0	0,0 %
Láska	0	0,0 %

Zdroj: autorka práce

Otázka č. 3. V tabulce prosím vyjádřete přítomnost a míru vybraných emocí ve vztahu k Vaší roli učitele v inkluzivním vzdělávání:

Ze všech 32 vybraných emocí pouze u jedné uvedla více než polovina respondentů, že ji prožívá. Jednalo se o zahlcenost, u které odpověď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“ uvedlo 61 (54 %) respondentů. Téměř polovina respondentů uvedla následující emoce: zklamání (50, tj. 44,2 % respondentů), frustrace (51, tj. 45,1 % respondentů), skepse (56, tj. 49,6 % respondentů).

Za pozornost stojí, že např. lhostejnost uvedlo (45, tj. 39,8 % respondentů), nejistotu 30 (26,5 % respondentů), nadšení 24 (21,2 %) respondentů, celkem 23 (20,3 %) respondentů je dokonce vyděšeno.

Z pozitivních emocí lze vyzdvihnout optimismus uvedený 35 (30,9 %) respondenty, spokojenost 23 (20,3 %) respondentů a emoci „milující“ zvolilo 22 (19,4 %) respondentů.

Převažovaly tedy opět negativní emoce, některé velmi silné a vypovídající o negativním postoji vůči žákům se SVP, v tomto případě z hlediska emoční složky postoje.

Tabulka 4 Míra vybraných emocí ve vztahu k roli učitele v inkluzivním vzdělávání

Odpovědi	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
Zatrpklý/á	8,8 %	22,1 %	31,9 %	18,6 %	18,6 %
Zklamaný/á	21,2 %	23,0 %	26,5 %	16,9 %	12,4 %
Frustrovaný/á	18,6 %	26,5 %	22,1 %	19,5 %	13,3 %
Skeptický/a	14,2 %	35,4 %	23,0 %	17,7 %	9,7 %
Odmítavý/á	2,6 %	31,9 %	31,0 %	8,0 %	26,5 %
Zoufalý/a	11,5 %	21,2 %	31,0 %	14,2 %	22,1 %
Bezmocný/á	14,6 %	11,5 %	35,0 %	16,8 %	22,1 %
Spokojený/á	0,0 %	20,3 %	40,7 %	18,6 %	20,4 %
Radostný/á	10,6 %	30,0 %	46,9 %	0,0 %	12,3 %
Zvědavý/á	0,0 %	22,1 %	38,1 %	26,5 %	13,3 %
Hodnotný/á	9,8 %	15,0 %	61,9 %	0,0 %	13,3 %
Uvolněný/á	14,1 %	20,4 %	27,4 %	27,4 %	10,7 %
Aktivizovaný/á	8,8 %	30,0 %	43,6 %	8,8 %	8,8 %
Mocný/á	11,5 %	9,7 %	52,2 %	15,0 %	11,6 %
Kreativní	6,2 %	34,5 %	29,2 %	16,8 %	13,3 %
Milující	13,2 %	6,2 %	59,3 %	8,0 %	13,3 %
Optimistický/á	1,7 %	29,2 %	36,3 %	13,3 %	19,5 %
Vyděšený/á	4,4 %	15,9 %	35,4 %	26,5 %	17,8 %
Rozčarovaný/á	13,3 %	22,1 %	40,7 %	16,9 %	7,0 %
Naděšený/á	15,9 %	5,3 %	46,9 %	22,1 %	9,8 %
Znuděný/á	2,7 %	6,2 %	43,4 %	27,4 %	20,3 %
Lhostejný/á	15,0 %	24,8 %	32,7 %	0,0 %	27,5 %
Zaneprázdněný/á	8,8 %	26,5 %	42,5 %	13,4 %	8,8 %
Unavený/á	11,5 %	25,7 %	49,6 %	3,5 %	9,7 %
Zahlcený/á	26,6 %	27,4 %	44,2 %	1,8 %	0,0 %
Úzkostný/á	15,0 %	4,4 %	55,8 %	7,0 %	17,8 %
Depresivní	18,6 %	8,8 %	34,6 %	11,5 %	26,5 %
Nejistý/á	4,4 %	22,1 %	47,8 %	15,0 %	10,7 %
Slabý/á	5,4 %	11,5 %	35,4 %	38,0 %	9,7 %
Nevýznamný/á	2,7 %	16,8 %	48,7 %	20,4 %	11,4 %
Nervózní	7,1 %	21,2 %	54,0 %	13,3 %	4,4 %
Ohrožený/á	8,8 %	13,3 %	31,0 %	22,1 %	24,8 %

Zdroj: autorka práce

Otázka č. 4. Nyní prosím vyjádřete míru emocí ve vztahu ke konkrétním skupinám žáků. Pro každou skupinu žáků prosím uveďte u každé emoce číslo od 1-5, kde 1 = rozhodně ano, 5 = rozhodně ne:

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 5, konkrétně průměrná hodnota pro každou skupinu žáků. Čím nižší průměrná hodnota byla uvedena, tím více se respondenti klonili k tomu, že danou emoci prožívají.

Tabulka 5 Míra emocí ve vztahu ke konkrétním skupinám žáků

Odpovědi	Žák se zdravotním postižením	Žák s mentálním postižením	Žák s PAS	Žák cizinec	Žák s poruchami učení	Žák s poruchami chování	Žák nadaný	Žák sociálně znevýhodněný
Zatrpklý/á	3,8	4,0	3,0	3,5	3,7	2,9	4,3	3,7
Frustrovaný/á	3,7	3,0	3,0	3,4	3,6	2,8	4,2	3,7
Skeptický/a	4,0	3,0	3,0	3,2	3,5	2,8	4,2	3,5
Radostný/á	3,0	3,0	4,0	3,3	3,1	3,6	2,2	3,0
Mocný/á	3,0	4,0	4,0	3,4	3,0	3,5	2,8	3,4
Kreativní	3,0	3,0	3,0	2,8	2,7	3,2	2,1	2,7
Spokojený/á	3,0	3,0	4,0	3,2	3,0	3,5	2,1	2,9
Aktivizovaný/á	3,0	3,0	3,0	2,9	2,8	3,0	2,1	2,8
Zvědavý/á	3,0	3,0	3,0	2,9	2,7	3,1	2,1	2,9
Uvolněný/á	3,0	3,0	4,0	3,2	2,8	3,4	2,3	2,8
Nadšený/á	3,0	4,0	4,0	3,4	3,0	3,6	2,3	3,0
Zahlcený/á	3,0	3,0	3,0	2,5	2,8	2,5	3,1	3,0
Ohrožený/á	4,0	4,0	3,0	3,7	3,7	3,3	4,0	3,6
Lhostejný/á	4,0	4,0	4,0	3,9	4,1	3,8	4,2	4,0
Unavený/á	3,0	3,0	3,0	3,0	3,4	3,0	3,6	3,3
Optimistický/á	3,0	3,0	3,5	3,0	3,0	3,4	2,3	3,1
Nejistý/á	3,0	3,1	3,1	3,3	3,8	3,4	3,9	3,7
Slabý/á	4,0	3,0	3,4	3,6	3,8	3,4	4,0	3,6

Zdroj: autorka práce

Pro větší přehlednost výsledků lze vyzdvihnout zejména následující:

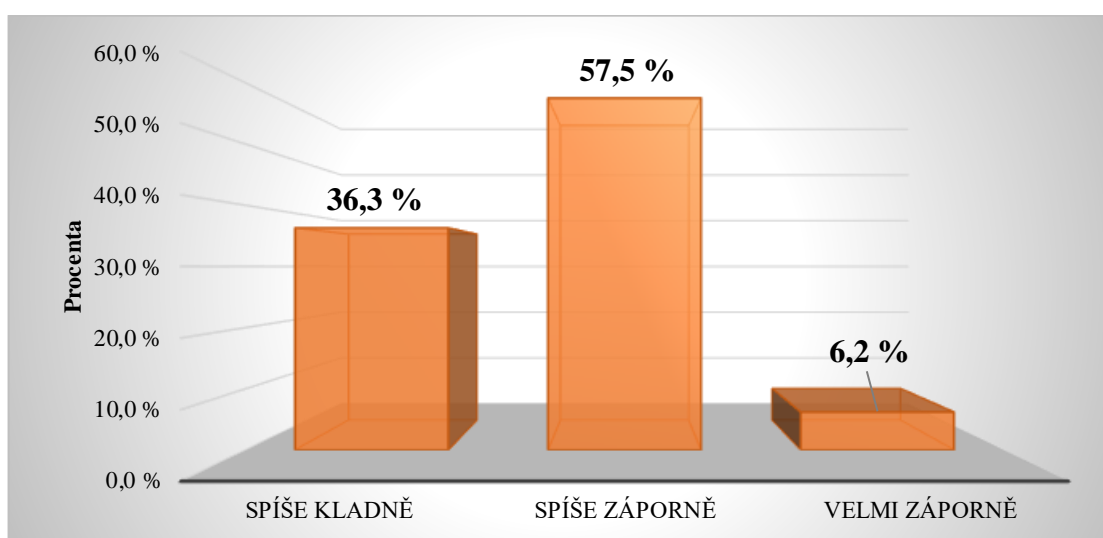
- nejvíce negativně je respondenty prožívána skupina žáků s poruchami chování. Učitelé cítí převážně zatrpklost, frustraci, skepsi, zahlcenost;
- nejvíce jsou učitelé zahlceni při edukaci žáků cizinců a dále při edukaci žáků s poruchami chování, kdy obě tyto skupiny u dané emoce získaly průměrnou hodnotu 2,5;
- nejvíce pozitivně, což není překvapující, byli hodnoceni žáci nadaní. Respondenti uváděli, že v souvislosti s jejich edukací pociťují radost, cítí se být mocní, vnímají kreativitu, spokojenost, aktivizaci, zvědavost, uvolněnost, nadšení, optimismus;
- pozitivní emoce byly také vyjadřovány v případě cizinců: jednalo se o kreativitu, aktivizaci, zvědavost;
- pozitivní emoce byly také identifikovány u žáků s poruchami učení, přičemž uváděné emoce lze považovat za překvapivé, neboť edukace těchto žáků nemusí být snadná. Ovšem na tyto žáky jsou učitelé v hlavním vzdělávacím proudu zvyklí, navíc podpora těchto žáků v podobě vzdělávacích pomůcek je značná, což může být dalším důvodem pro prožívání pozitivních emocí,

z nichž se jednalo o kreativitu, aktivizaci, zvědavost, uvolněnost, z negativních emocí se jednalo o zahlcenost;

- poslední skupinou, u níž byly identifikovány pozitivní emoce, byli žáci se sociálním znevýhodněním. Oslovení učitelé při jejich edukaci zažívají kreativitu, aktivizaci, spokojenost, zvědavost, uvolněnost;
- žádné pozitivní emoce nepocítují učitelé u těchto skupin žáků: žáci se zdravotním postižením, žáci s mentálním postižením, žáci s poruchami autistického spektra a žáci s poruchami chování.

Otázka č. 5. Jak hodnotíte společného vzdělávání?

Graf 5 Hodnocení společného vzdělávání



Zdroj: autorka práce

V kontextu předchozích odpovědí není překvapující, že více než polovina respondentů, konkrétně 65 (57,5 %) respondentů, hodnotilo společné vzdělávání spíše záporně. Žádný respondent neuvedl, že by hodnotil společné vzdělávání velmi kladně. Velmi záporné hodnocení uvedlo 7 (6,2 %) respondentů.

Otázka č. 6. Komu prospívá společné vzdělávání? Uveďte prosím všechny možnosti, které považujete za správné:

Celkem 51 (45,1 %) respondentů odpovědělo, že společné vzdělávání nikomu neprospívá. Zároveň je však v kontextu předchozích otázek velmi zajímavé, že 45 (39,8 %) uvádělo, že společné vzdělávání prospívá žákům se SVP. I když např. v odpovědích na otázku č. 1 uváděli někteří respondenti, že byla lepší dřívější praxe vzdělávání velké části těchto žáků ve speciálním segmentu vzdělávání, více než třetina

respondentů soudí, že společné vzdělávání prospívá žákům se SVP, což uvedlo 45 (39,8 %) respondentů.

Tabulka 6 Komu prospívá společné vzdělávání

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žákům se SVP	45	39,8 %
Ostatním žákům (bez SVP)	15	13,3 %
Rodičům žáků se SVP	40	35,4 %
Učitelům	6	5,3 %
Společnosti	5	4,4 %
Nikommu	51	45,1 %
Jiné	9	8,0 %

Zdroj: autorka práce

V tabulce 6 si lze povšimnout, že jen 6 (5,5 %) respondentů uvedlo, že společné vzdělávání prospívá učitelům, ostatní žáky (bez SVP) uvedlo 15 (13,3 %) respondentů, společnost 5 (4,4 %) respondentů a 9 (8 %) respondentů podalo vlastní odpověď. Z těchto odpovědí se jedna týkala žáků s poruchami učení a 8 odpovědí znělo: „nevím“.

Otázka č. 7. V čem spatřujete největší bariéry společného vzdělávání (aby bylo přínosné pro všechny žáky)? Uveďte prosím tři odpovědi:

Z nabídnutých odpovědí uvedených v tabulce 7 nejčastěji respondenti odpovídali, že je největší bariérou společného vzdělávání vysoký počet žáků ve třídě. Tuto odpověď zvolilo 70 (61,9 %) respondentů. Dále 65 (57,5 %) respondentů uvedlo náročnost pro učitele z hlediska přípravy na společné vzdělávání, 42 (57,2 %) respondentů uvedlo trvání rodičů na společném vzdělávání jejich žáka se SVP, 41 (36,3 %) respondentů zmínilo příliš mnoho administrativy a celkem 40 (35,4 %) respondentů uvedlo nepřipravenost učitelů.

Žádný z respondentů neuvedl, že spatřuje bariéry na straně školy. Ostatní odpovědi z nabídnutých alternativ odpovědí uváděny byly, včetně odmítavého postoje veřejnosti, což uvedlo 5 (4,4 %) respondentů.

Vlastní odpověď uvedli 4 respondenti. Celkem 3 respondenti zvolili odpověď „nevím“ a 1 respondent uvedl „vyčlenění žáka z kolektivu“.

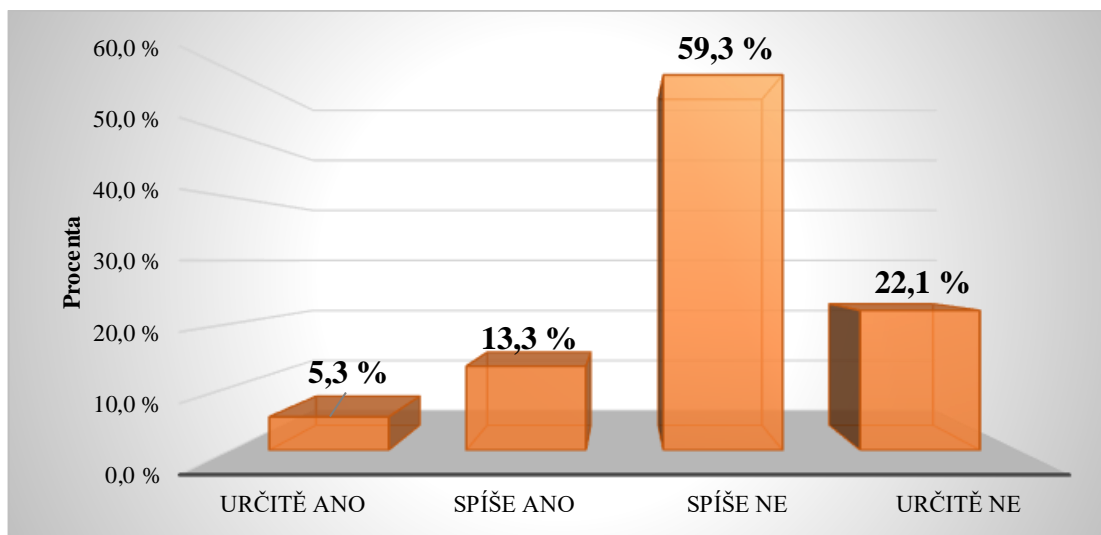
Tabulka 7 Největší bariéry společného vzdělávání

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vysoký počet žáků ve třídě	70	61,9 %
Nepřípravenost učitelů (odbornost ve vztahu k různým diagnózám žáků)	40	35,4 %
Trvání rodičů žáků se SVP na vzdělávání žáka v běžné třídě za každou cenu	42	37,2 %
Odmítání či odpor některých rodičů ostatních žáků vůči vzdělávání jejich dítěte ve třídě s žáky se SVP	9	8,0 %
Nízký počet potřebných pomůcek	27	23,9 %
Absence asistenta pedagoga ve třídě	10	8,8 %
Absence speciálního pedagoga ve třídě	15	13,3 %
Odmítavý postoj části veřejnosti	5	4,4 %
Příliš mnoho administrativy	41	36,3 %
Náročnost pro učitele z hlediska přípravy na toto vzdělávání	65	57,5 %
Nedostatečná metodická podpora ze strany školy	25	22,1 %
Nedostatečná podpora ve smyslu zajištění potřebného vzdělávání školou	0	0,0 %
Absence školního psychologa	11	9,7 %
Nedostatečná podpora ze strany školského poradenského zařízení	29	25,7 %
Jiné	4	3,5 %

Zdroj: autorka práce

Otázka č. 8. Změnil se nějak Váš současný postoj k inkluzivnímu vzdělávání oproti Vašemu postoji v době plošného zavedení tohoto vzdělávání (tj. od r. 2016)?

Graf 6 Změna postoje vůči společnému vzdělávání od jeho zavedení



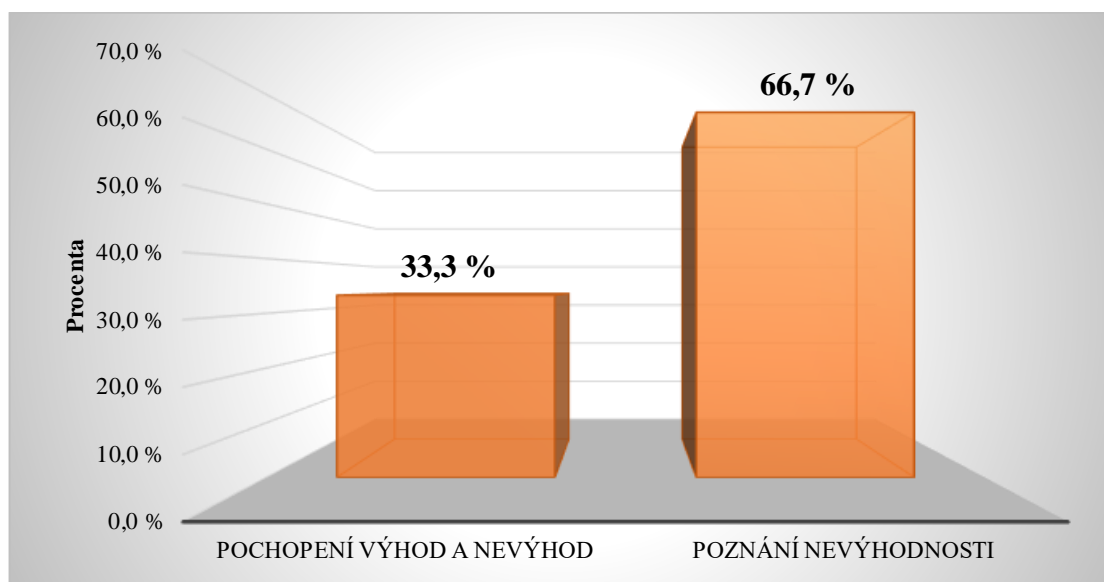
Zdroj: autorka práce

Jak je z grafu 6 patrné, většina respondentů, konkrétně 92 (81,4 %) respondentů, svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání od jeho zavedení nezměnilo. Jen 6 (5,3 %) respondentů odpovědělo, že tak „určitě“ učinilo.

Pokud jste odpověděl/a ano, prosím doplňte, v čem se tento Váš postoj změnil:

Na tuto otázku odpovídalo jen 21 (18,6 %) respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli, že se jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání změnil. Jejich odpovědi byly rozříděny pouze do dvou trsů, které jsou uvedeny v grafu 7.

Graf 7 Obsah změny postoje



Zdroj: autorka práce

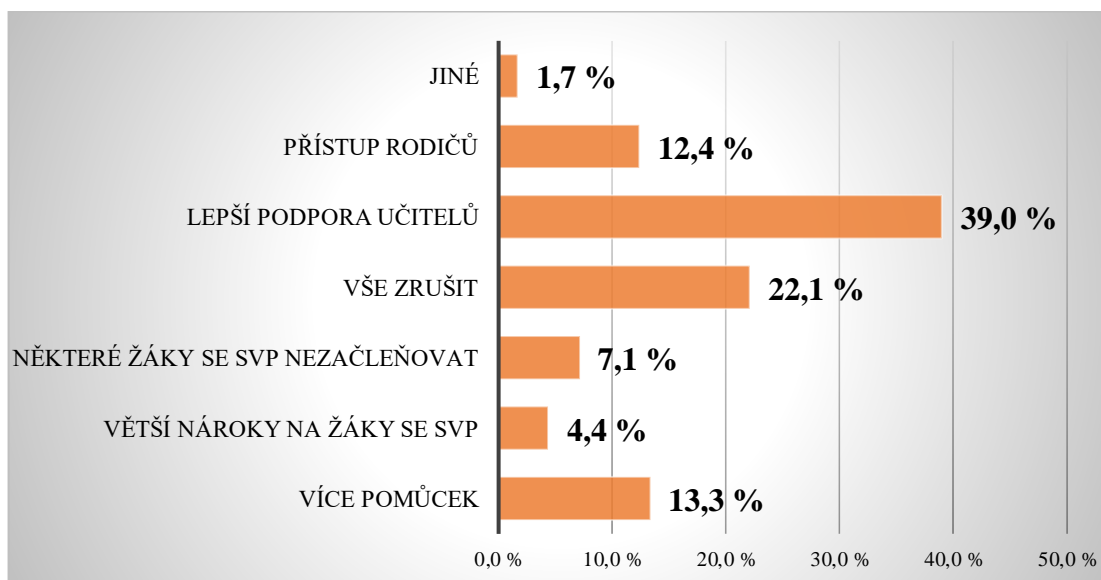
Celkem 7 (33,3 %) respondentů uvedlo, že se jednalo o pochopení výhod a nevýhod inkluzivního vzdělávání, 14 (66,7 %) respondentů uvedlo, že se jednalo o poznání nevýhodnosti tohoto vzdělávání.

A dále co k této změně přispělo:

Na tuto otázku v zásadě všech 21 respondentů uvedlo, že ke změně postoje přispěla jejich vlastní zkušenost, praxe. Někteří respondenti více svoji odpověď rozváděli. Uvést lze např. tuto odpověď: „Zvýšený počet žáků se SVP, cizinců atd. Běžní žáci jsou absolutně bez šance, jsou často opomíjeni a v ústraní.“

Otázka č. 9. Co by se mělo změnit v současné koncepci vzdělávání žáků se SVP?

Graf 8 Co by se mělo změnit v koncepci vzdělávání žáků se SVP



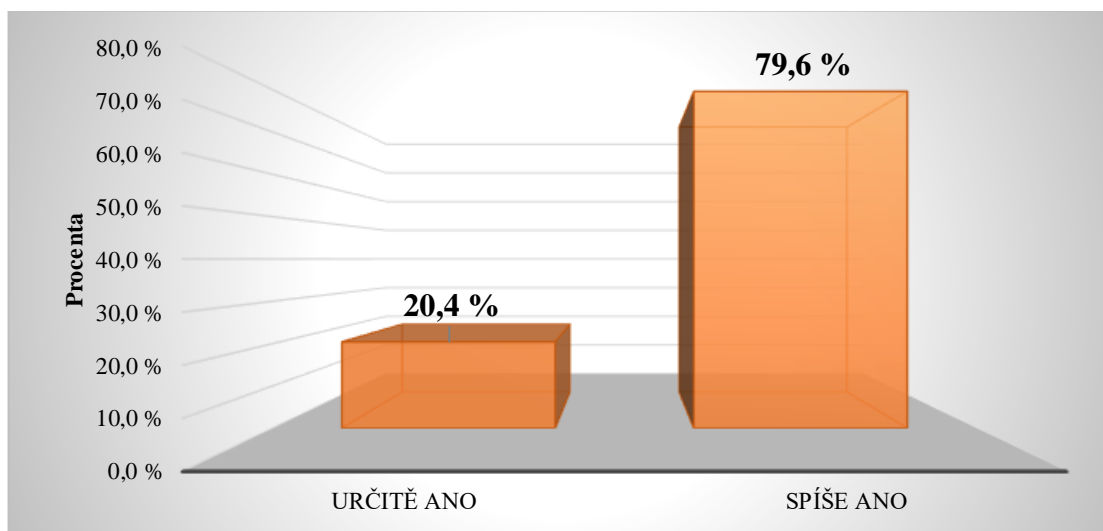
Zdroj: autorka práce

Otázka byla otevřená. Přehled trsů je uveden v grafu 8. Nejčastěji byla uváděna lepší podpora učitelům. Tuto odpověď zvolilo 44 (39 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí vyjadřovali respondenti názor, že by se mělo společné vzdělávání zrušit. Tuto odpověď podalo 25 (22,1 %) respondentů.

Vlastní odpověď podali 2 (1,7 %) respondenti. Tyto odpovědi byly následující: „*OPPP by neměla bezhlavě zařazovat každé dítě mezi SVP. Víc by měla tato pracoviště přihlížet k hodnocení a postojům třídního učitele, či vyučujícího v daném předmětu. Nebát se rodičů, pojmenovat správnými slovy školní neúspěšnost dítěte: LENOST, LHOSTEJNOST, NEDOSTATEČNÁ DOMÁCÍ PŘÍPRAVA, ...*“, „*Vzhledem k nedostatku zkušeností nemám nějaké výhrady.*“

Otázka č. 10. Dokáže podle Vás učitel plně ovládat své emoce při výuce žáků se SVP?

Graf 9 Schopnost učitele regulovat emoce při výuce žáků se SVP



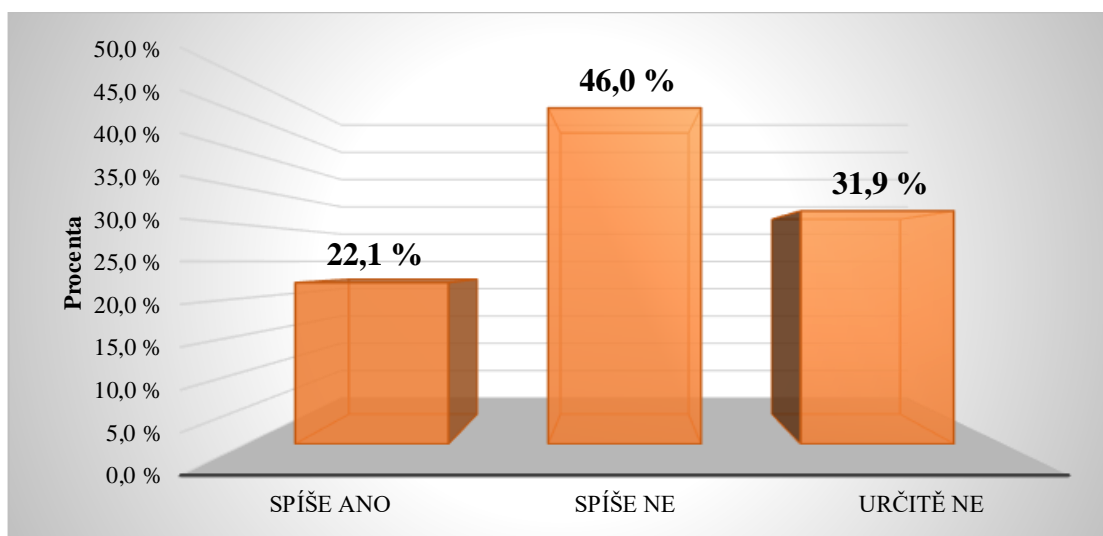
Zdroj: autorka práce

Žádný z respondentů nepodal zápornou odpověď, tedy všichni respondenti uváděli, že je učitel při vzdělávání žáků se SVP schopen regulovat své emoce. Odpověď „určitě ano“ uvedlo 23 (20,4 %) respondentů, odpověď „spíše ano“ uvedlo 90 (79,6 %) respondentů.

Otázka č. 10. Domníváte se, že k některým žákům se SVP přistupujete s více odmítavým přístupem (máte odmítavý postoj k jejich vzdělávání, ambivalentní postoj, hostilní postoj apod.)?

Výsledky jsou uvedeny v grafu 10. Odpověď „určitě ano“ neuvedl žádný z respondentů. Převažoval zamítavý názor, který podalo 88 (77,9 %) respondentů. Pouze 25 (22,1 %) respondentů odpovědělo, že „spíše“ zaujímá více odmítavý přístup k některým žákům se SVP. Odpověď „určitě ne“ podalo uvedlo 36 (31,9 %) respondentů.

Graf 10 Odmítavý přístup k některým žákům se SVP



Zdroj: autorka práce

Pokud jste odpověděl/a, prosím uveďte, o jakou skupinu žáků se jedná:

Tabulka 8 Jací žáci jsou více odmítáni

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žák se zdravotním postižením	0	0,0 %
Žák s PAS	15	13,3 %
Žák cizinec	11	9,7 %
Žák s poruchami učení	9	8,0 %
Žák s poruchami chování	23	20,4 %
Žák nadaný	0	0,0 %
Žák sociálně znevýhodněný	0	0,0 %

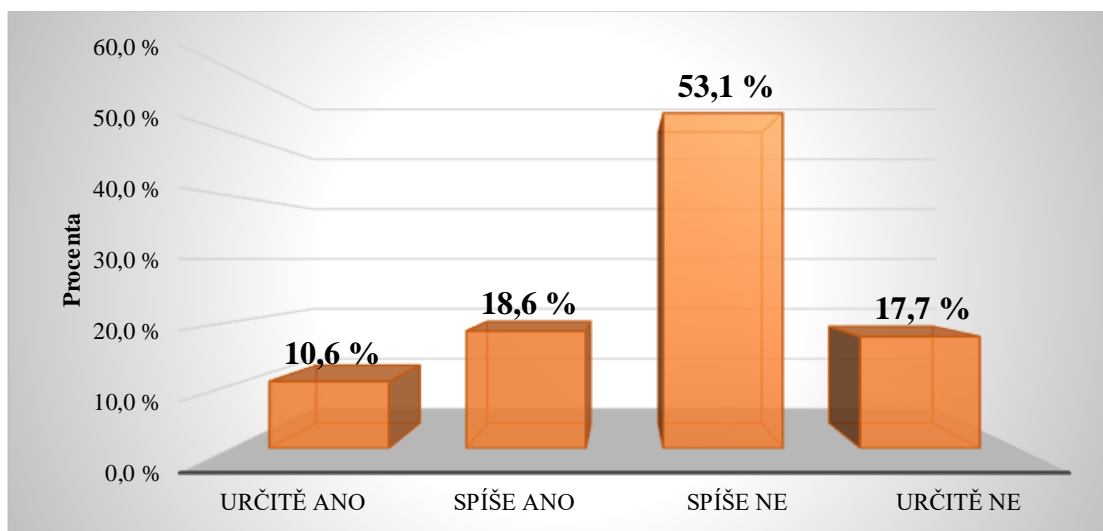
Zdroj: autorka práce

Na otázku odpovídalo jen 25 respondentů, kteří podali v předchozí otázce kladnou odpověď. Tito respondenti většinou volili více odpovědí. Jejich přehled je podán v tabulce 8.

V souladu s výsledky na otázku č. 4 byli uváděni žáci s poruchami chování, které zmínilo 23 (20,4 %) respondentů. dále byla 15 (13,3 %) respondenty uvedena skupina žáků s PAS, 11 (9,7 %) respondentů uvedlo žáky cizince, 9 (8 %) respondentů uvedlo žáky s poruchami učení a další skupiny žáků (žáci se zdravotním postižením, žáci nadaní a žáci sociálně znevýhodnění) uváděny nebyly.

Otázka č. 11. Domníváte se, že k některým žákům se SVP přistupujete s více vstřícným postojem (preferujete je ve třídě oproti jiným žákům se SVP)?

Graf 11 Vstřícnější přístup k některým žákům se SVP



Zdroj: autorka práce

Výsledky jsou prezentovány v grafu 11. Více vstřícný postoj uvedlo 33 (29,2 %) respondentů. Nejčastěji byla vybírána odpověď „spíše ne“, kterou uvedlo 60 (53,1 %) respondentů.

Pokud jste odpověděl/a, prosím uveďte, o jakou skupinu žáků se jedná:

Tabulka 9 Jací žáci jsou více přijímáni

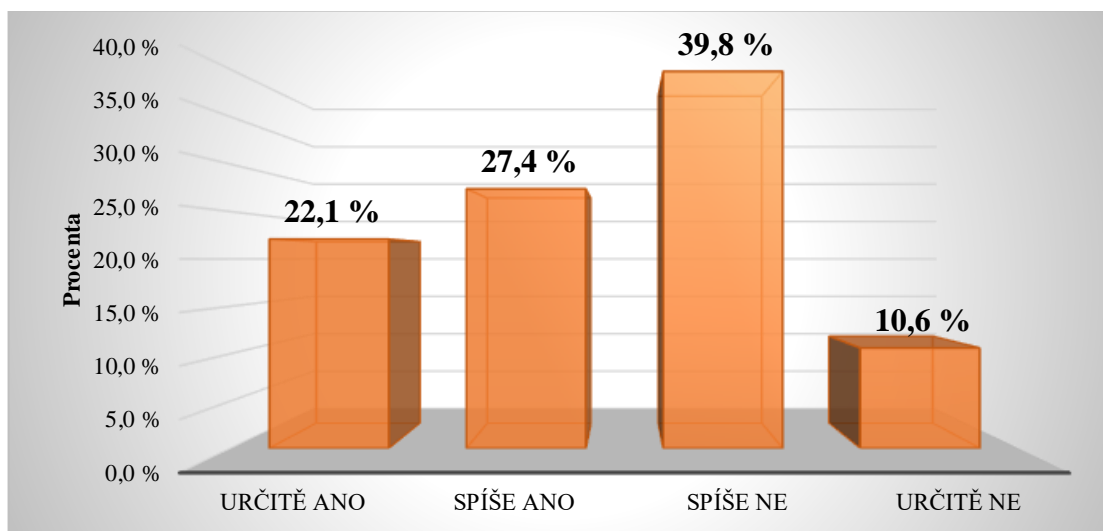
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žák se zdravotním postižením	15	13,3 %
Žák s PAS	8	7,0 %
Žák cizinec	11	9,7 %
Žák s poruchami učení	21	18,6 %
Žák s poruchami chování	0	0,0 %
Žák nadaný	17	15,0 %
Žák sociálně znevýhodněný	10	8,8 %

Zdroj: autorka práce

Na otázku odpovídalo 33 respondentů, kteří opět volili více možných odpovědí, jak je zřejmé z tabulky 9. Nejvíce odpovědí se týkalo žáků s poruchami učení (21, tj. 18,6 % respondentů z celkového počtu 33), dále byli uváděni žáci nadaní (17, tj. 15 % respondentů) a žáci se zdravotním postižením (15, tj. 13,3 % respondentů).

Otázka č. 12. Vzděláváte se ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, abyste posílil/a své kompetence vzdělávat tyto žáky v běžné třídě?

Graf 12 Vzdělávání v problematice edukace žáků se SVP ve volném čase



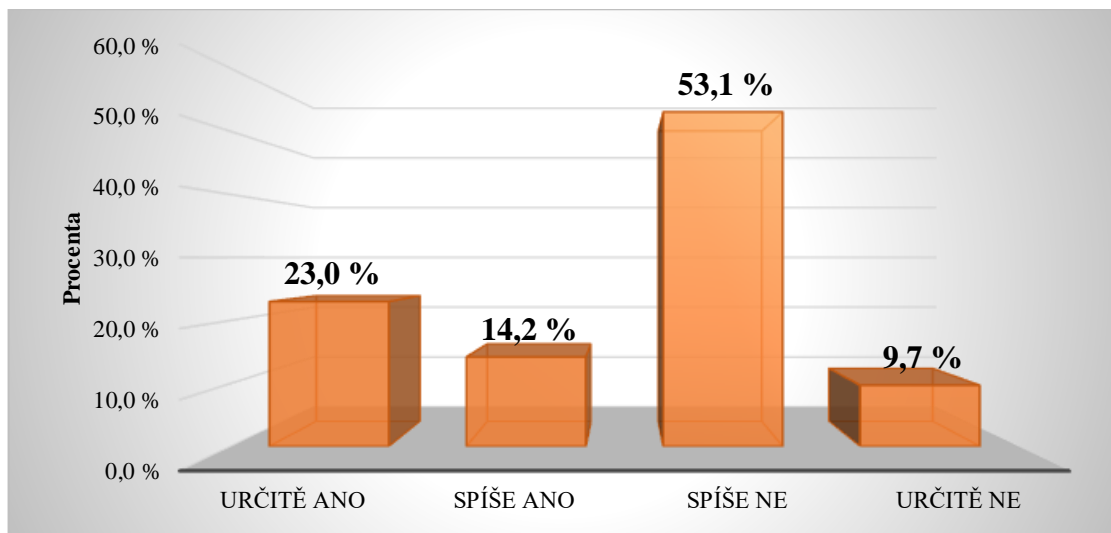
Zdroj: autorka práce

I když respondenti v předchozích odpovědích vyjadřovali, že je pro ně problematické vzdělávat žáky se SVP, jen 56 (49,5 %) respondentů odpovědělo, že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby tímto způsobem učitelé posílili své kompetence ve vzdělávání těchto žáků v běžné třídě. Odpověď „určitě ano“ podalo 25 (22,1 %) respondentů, odpověď „určitě ne“ uvedlo 12 (10,6 %) respondentů.

Otázka č. 13. Zaměřujete se více na práci s třídním kolektivem, pokud je ve třídě žák se SVP, ve srovnání s Vaším zaměřením na práci s třídním kolektivem, pokud takový žák ve třídě není?

Výsledky jsou prezentovány v grafu 13. Zápornou odpověď podalo 71 (62,8 %) respondentů. Jen 26 (23 %) respondentů zvolilo odpověď „určitě ano“, dále 16 (14,2 %) respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“. Odpověď „určitě ne“ uvedlo 11 (9,7 %) respondentů.

Graf 13 Větší zaměření na práci s třídním kolektivem ve třídě se žáky se SVP

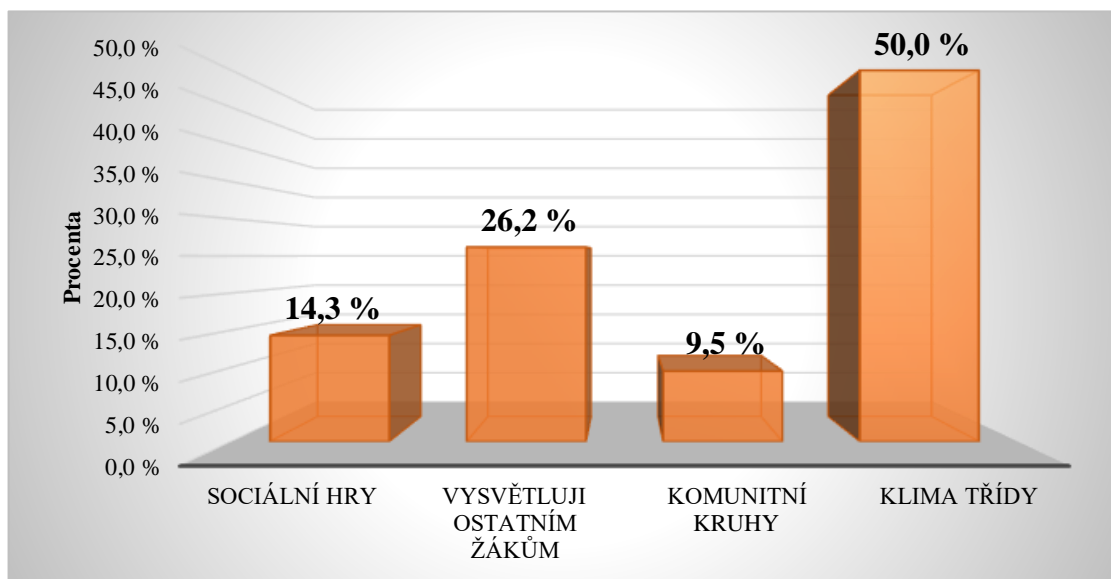


Zdroj: autorka práce

Pokud jste odpověděl/a „určitě ano“ nebo „spíše ano“, prosím doplňte, co v tomto ohledu děláte:

Na tuto doplňující otázku podávalo odpověď 42 respondentů, kteří v předchozí otázce podalo kladnou odpověď. Výsledky jsou uvedeny v grafu 14.

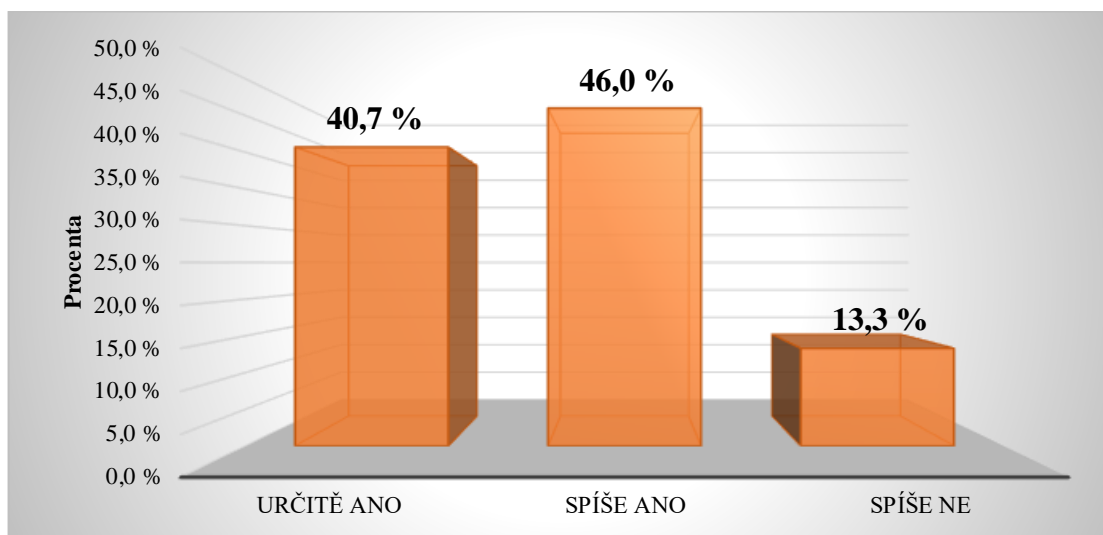
Graf 14 Intervence ve prospěch třídního kolektivu



Zdroj: autorka práce

Otázka č. 14. Musíte se více připravovat na výuku, pokud je ve třídě žák se SVP?

Graf 15 Více přípravy na výuku při společném vzdělávání

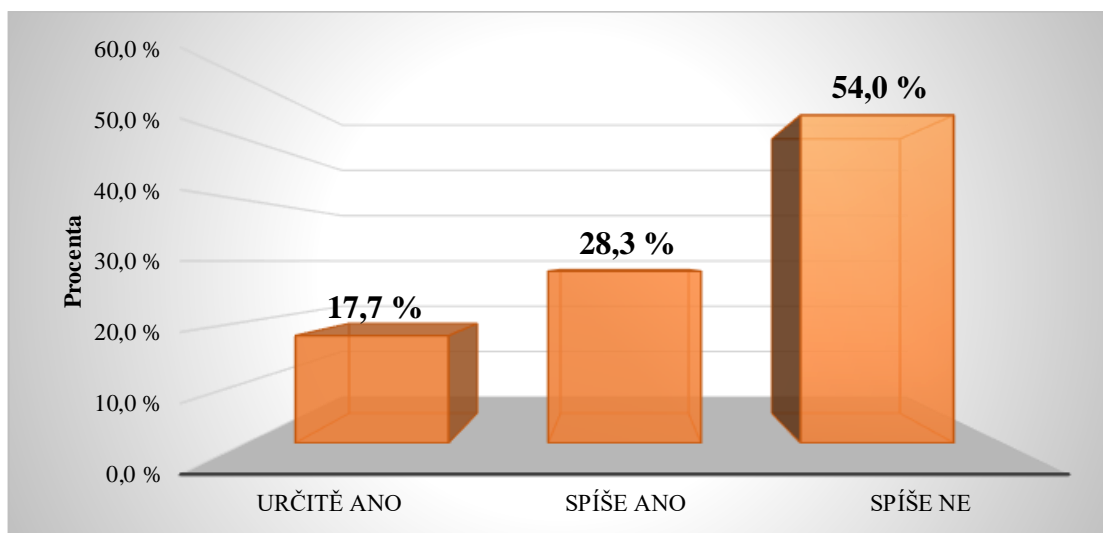


Zdroj: autorka práce

Odpověď „určitě ne“ nezvolil žádný z respondentů. S otázkou souhlasila většina respondentů, konkrétně 98 (86,7 %) respondentů. Odpověď „určitě ne“ uvedlo jen 15 (13,3 %) respondentů.

Otázka č. 15. Věnujete se žákům se SVP více než žákům bez SVP?

Graf 16 Více pozornosti žákům se SVP



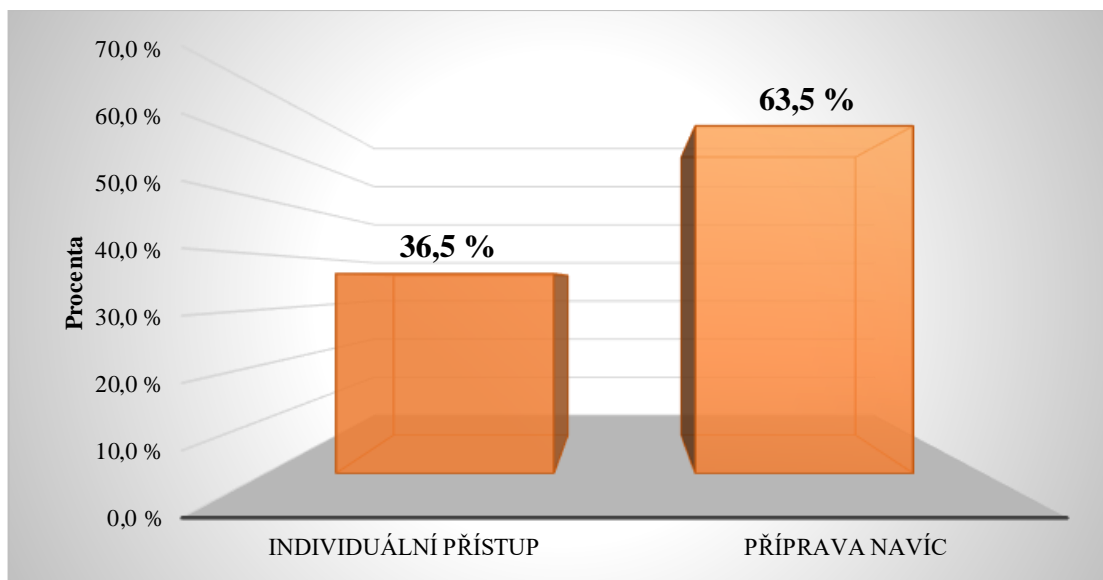
Zdroj: autorka práce

Odpověď „určitě ne“ nepodal žádný z respondentů. Převládala odpověď „spíše ne“, kterou uvedlo 61 (54 %) respondentů.

Pokud jste odpověděl/a „určitě ano“ nebo „spíše ano“, prosím doplňte, co v tomto ohledu děláte:

Na tuto otázku odpovídalo 52 respondentů, kteří v předchozí otázce uvedlo kladnou odpověď. Přehled vytvořených trsů je uveden v grafu 17.

Graf 17 Konkrétní intervence ve prospěch žáků se SVP



Zdroj: autorka práce

Odpovědi byly roztrženy jen do dvou trsů. Celkem 33 (63,5 %) respondentů uvádělo, že se jedná o přípravu navíc. Zmiňovány byly např. pracovní listy, kartičky s přehledem učiva, „příprava písemek“, „výrazně více připravuji pomůcky, vyhledávám další materiály, dělám předváděcí sešity na interaktivní tabuli“.

Dále 19 (36,5 %) respondentů odpovědělo, že volí individuální přístup. Do tohoto trsu byly zahrnuty odpovědi jako doučování, více kontroly, dohledu, ve smyslu „sledování postupů a výsledků jejich práce“, „zvláštní cvičení, zjednodušený výklad, vypreparované učivo.“

Jaké pro Vás prosím bylo vyplnění dotazníku (kromě časové náročnosti) – bylo pro Vás nějak užitečné, případně jak?

Dílejší odpovědi se týkaly toho, že byl dotazník pro některé respondenty dobrou reflexí, někteří respondenti odpovídali, že jsou zvědaví na výsledky. Pro některé bylo obtížné přemýšlet nad uvedenými odpověďmi. Specifická byla tato odpověď: „Mohla jsem říct názor, který ve škole nikoho nezajímá.“

6.2 Ověření hypotéz

První hypotéza H1_A zněla: Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP.

K hypotéze se v dotazníku vztahovala položka č. 1, u které uvedlo prožívání spíše negativních emocí 47 respondentů. Učitelů s délkou pedagogické praxe do 3 let včetně bylo 21. S ohledem na nízký počet respondentů byl užit chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku pro ověření hypotéz. Ostatní odpovědi než „spíše negativní“ byly sloučeny do jedné skupiny, podobně také učitelé s délkou praxe 4 a více let byli sloučeni do jedné skupiny. Následně byly porovnávány odpovědi daných skupin respondentů v rámci verifikace této hypotézy. Přehled výsledků (pozorovaných a očekávaných četností odpovědí) je podán v tabulce 10.

Tabulka 10 Ověření hypotézy H1

Délka praxe	Spíše negativní	Pozitivní, neutrální	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
0-3 roky	12 (8,73)	9 (12,27)	21
4 a více let	35 (38,27)	57 (53,73)	92
Celkem	47	66	113

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,575$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 2,575 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 1 lze tvrdit, že učitelé s kratší délkou praxe se vzděláváním žáků se SVP (0-3 roky) uvádějí stejně často jako učitelé s delší délkou praxe vzdělávání těchto žáků (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP.

Druhá hypotéza H2_A byla ve znění: Učitelé, kteří mají k dispozici AP ve třídě, častěji kladně hodnotí inkluzivní vzdělávání než učitelé bez AP ve třídě.

K této hypotéze se vztahovala položka č. 5, na kterou podalo 41 respondentů kladnou odpověď a zápornou odpověď uvedlo 72 respondentů. Asistenta pedagoga má běžně ve třídě 82 respondentů. Opět tedy byly porovnávány odpovědi těchto dvou skupin respondentů (s asistentem pedagoga ve třídě, bez asistenta pedagoga ve třídě) na otázku č. 5, kdy byly též sloučeny kladné varianty odpovědí do jedné skupiny, záporné varianty odpovědí do druhé skupiny. Pozorované a očekávané četnosti odpovědí jsou uvedeny v tabulce 11.

Tabulka 11 Ověření hypotézy H2

AP ve třídě	Kladné hodnocení	Záporné hodnocení	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Ano	32 (29,75)	50 (52,25)	82
Ne	9 (11,25)	22 (19,75)	31
Celkem	41	72	113

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,973$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,973 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 2 lze tvrdit, že učitelé s kratší délkou praxe se vzděláváním žáků se SVP (0-3 roky) uvádějí stejně často jako učitelé s delší délkou praxe vzdělávání těchto žáků (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP.

Třetí hypotéza H3_A byla formulována následovně: Učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků.

K této hypotéze se vztahovala otázka č. 12, na kterou podalo některou z kladných variant odpovědí 56 respondentů. Přehled pozorovaných a očekávaných četností odpovědí je podán v tabulce 12.

Tabulka 12 Ověření hypotézy H3

Délka praxe	Ano	Ne	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
0-3 roky	15 (10,41)	6 (10,59)	21
4 a více let	41 (45,59)	51 (46,41)	92
Celkem	56	57	113

Zdroj: autorka práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 4,929$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 4,929 je větší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata alternativní hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 3 lze tvrdit, že učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků.

7 DISKUSE

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je obsah a projevy postojů pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání. Dílčím cílem bylo formulovat soubor doporučení pro pedagogické pracovníky, zaměřený na posílení pozitivních postojů vůči žákům se SVP. Výzkumu se zúčastnilo 113 učitelů základních škol z Olomouckého kraje.

K naplnění tohoto cíle sloužilo zodpovězení tří výzkumných otázek. **První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaké jsou emoce učitelů ke společnému vzdělávání.**

Zjištěno bylo, že oslovení učitelé zauímají spíše negativní postoj vůči společnému vzdělávání, projevující se v rovině emocí emocemi negativními. I když 49,6 % oslovených učitelů pociťuje spíše pozitivní emoce k inkluzivnímu vzdělávání, při podrobnějším rozboru byly zjištěny odlišné výsledky, a to zejména v souvislosti se vzděláváním některých skupin žáků se SVP.

Učitelé pociťují v souvislosti se společným vzděláváním zoufalství (36,3 % respondentů), též hněv a vztek (35,4 % respondentů), strach (26,5 % respondentů), smutek (30 % respondentů), sklíčenost a úzkost (22,1 % respondentů), pozitivní emoce byly zmiňovány s menší četností. Dominovalo přijetí (44,2 % respondentů), které bylo ovšem nejčastěji uváděnou emoci, jednalo se také o naději (34,5 % respondentů) a zájem (31 % respondentů).

Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěním Potměšila (2018), které ovšem bylo provedeno na počátku zavádění inkluze. Z autorova realizovaného výzkumu vyplynuly obavy a nejistota pedagogů s novou koncepcí vzdělávání, které bylo třetinou oslovených respondentů (563 učitelů v první vlně šetření a 231 učitelů v druhé vlně šetření) vnímáno negativně, a to zejména s pocitu nepřípravenosti na tento typ vzdělávání.

Nutno konstatovat, že ani s odstupem několika let od výzkumu Potměšila (2018) nebyly ve sledovaném souboru učitelů zjištěny výraznější rozdíly v hodnocení společného vzdělávání, jeho vhodnosti pro žáky se SVP a podpory učitelů.

Ze všech 32 vybraných emocí, k nimž se měli respondenti vyjádřit v rámci toho, jak zažívají inkluzivní vzdělávání, byla uváděna zahlcenost, kterou zmínilo 54 % respondentů.

Za jedno z nejcennějších zjištění výzkumu lze považovat postoje respondentů k vybraným skupinám žáků se SVP. Nejvíce negativní postoj zaujímají oslovení učitelé k žákům s poruchami chování. Pociťují vůči jejich vzdělávání zatrpklost, frustraci, skepsi, zahlcenost. Naopak nejvíce pozitivně byli hodnoceni žáci nadaní (v respondentech probouzejí radost, pocit kompetence, spokojenost, zvědavost, nadšení, optimismus), též žáci cizinci (kreativita, zvědavost), ovšem v menší míře, a pozitivní emoce vyjadřovali respondenti také k žákům s poruchami učení (kreativitu, aktivizaci, zvědavost, uvolněnost), nicméně k těmto emocím u žáků s poruchami učení doplňovali oslovení učitelé také zahlcenost.

Zjištění značně odmítavého postoje vůči žákům s poruchami chování je odlišný od jiných výzkumů na toto téma (Hronová, 2019; Pivarče, 2020, s. 40-90), nicméně v případě výzkumů Hronové (2019) a Michalíka, Baslerové a Růžičky (2018, s. 25) bylo zjištěno, že učitelé řadí žáky s poruchami chování mezi ty, kteří by neměli být integrováni do běžných škol.

Pro učitele mohou být žáci s poruchami chování ve třídě nároční ke zvládnutí. Ovšem jak zdůrazňují Jucovičová a Žáčková (2010, s. 188-189), při zohledňování podpůrných opatření (např. volba moderních komunikačních prostředků, relaxační přestávky, asistent pedagoga) nemusí být tito žáci nezvladatelní.

Záleží pochopitelně na dovednosti a zkušenosti učitelů, ale též na jejich celkovém přístupu k těmto žákům či obecně společnému vzdělávání. **Co si učitelé myslí o inkluzivním vzdělávání a jak jej hodnotí** bylo zjišťováno v rámci druhé výzkumné otázky. Při jejím zodpovězení lze konstatovat, že oslovení učitelé vykazovali vůči společnému vzdělávání spíše odmítavý postoj, a to zejména z důvodu zátěže, kterou pro ně představuje.

I když se velká část z nich, byť ne nadpoloviční většina (pouze 39,8 %) domnívá, že z tohoto vzdělávání profitují žáci se SVP, celkem 57,5 % respondentů uvedlo, že hodnotí inkluzivní vzdělávání negativně, pozitivní hodnocení uvedlo jen 36,3 % respondentů.

Důvodem tohoto negativního hodnocení je zejména vysoký počet žáků ve třídě, nutnost učitele více se připravovat na výuku, přístup některých rodičů a administrativní zátěž, přičemž uváděny byly i názory, že školská poradenská zařízení neprovádějí

vyšetření žáků dobře, za žáka se SVP jsou pak označováni i ti, kteří jsou např. „líní“, nebo se jim rodiče málo věnují.

Lze však souhlasit s Loudovou Stralczynskou (2022), že je společné vzdělávání možné a též vhodné, nicméně je pochopitelně zapotřebí určité trpělivosti, invence, kreativity, ale i větší přípravy učitele. Zcela jistě pomáhá podpora v podobě např. metodiky. Nic však nebrání učitelům sdílet své zkušenosti.

Donnellyová (2011) zdůrazňuje přípravu budoucích učitelů na společné vzdělávání, což je ovšem v českém prostředí podle Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018, s. 17, s. 62-63) stále problematické, byť pomáhá zkušenost. I toto však respondenti negovali a většina z nich (81,4 %) uváděla, se jejich postoj ke společnému vzdělávání nezměnil ani s délkou praxe.

Třetí výzkumná otázka byla v následujícím znění: Co je obsahem konaktivní složky postoje pedagogického pracovníka k inkluzivnímu vzdělávání?

Z výzkumu vyplynulo, že jsou učitelé dle jejich subjektivního hodnocení schopni profesionálního přístupu. Většinou nejsou vůči žákům se SVP ani více odmítaví, ani více vstřícní oproti ostatním žákům. Nicméně někteří učitelé (22,1 %) přiznávali více odmítavý přístup k žákům. Opět se jednalo primárně o žáky s poruchami učení, dále o žáky s PAS, cizince, žáky s poruchami učení. Více vstřícný přístup konstatovalo 29,2 % oslovených učitelů. Týká se zejména žáků s poruchami učení, dále žáků nadaných, žáků se zdravotním postižením, žáků cizinců, žáků sociálně znevýhodněných, žáků s PAS.

Za pozornost stojí, že některé skupiny žáků jsou tedy více preferované, jiné méně, některé jsou však jak objektem větší vstřícnosti učitelů, tak i většího odmítání, což svědčí pro značný vliv osobnosti učitele.

S ohledem na zjištění výzkumu lze pak negativně hodnotit výsledek týkající se vzdělávání v problematice inkluze, které ve svém volném čase nerealizuje 50,4 % učitelů, tedy mírná nadpoloviční většina. Bylo by žádoucí, i s ohledem na potíže těchto učitelů při společném vzdělávání, aby se více s danou problematikou obeznámili, neboť následně si mohou být více jisti ve svém profesním působení a zažívaný úspěch povede k více pozitivnímu postoji vůči společnému vzdělávání.

Problematické je také zjištění, že se většina učitelů (62,8 %) nezaměřuje ve větší míře na práci s třídním kolektivem, pokud je ve třídě žák či jsou žáci se SVP. Právě této

oblasti je však dle Šámalové (2016, s. 67) nutné při společném vzdělávání zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost. Negativním zjištěním je také absence věnování větší pozornosti žákům se SVP. Ti ji potřebují, jedná se o princip podpurných opatření.

Ze stanovených hypotéz byla potvrzena pouze jedna hypotéza. Nebylo potvrzeno, že učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP, ani že učitelé, kteří mají k dispozici AP ve třídě, častěji kladně hodnotí inkluzivní vzdělávání než učitelé bez AP ve třídě. Potvrzen byl pouze předpoklad, že učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků, což tedy svědčí alespoň o určité sebereflexi oslovených učitelů či obecně o tom, že je zapotřebí získat větší profesionalitu v případě společného vzdělávání.

Na základě zjištěných výsledků lze formulovat následující doporučení pro praxi:

- více se vzdělávat (i ve volném času) v tématu společného vzdělávání;
- absolvovat praktická cvičení, kurzy zaměřené na práci s vybranými skupinami žáků se SVP. Jednat by mělo především o žáky s poruchami chování, vůči nimž zaujímá velká část oslovených učitelů značně negativní postoj;
- apelovat na ředitele škol, aby se učitelům dostávalo větší podpory, např. v podobě různých pomůcek, metodiky;
- žádoucí je podpořit učitele ze strany ředitelů škol v jejich zvládnání společného vzdělávání. Může se jednat o finanční ohodnocení, teambuilding, mimořádné odměny, zejména je však zapotřebí vést diskuse o tom, co učitelům vadí, co by jim mohlo pomoci. Doporučit lze také supervizi, která sice není ve školství příliš běžná, je však velmi cenná z hlediska práce na postoji vůči osobě, která je klientem (žákem);
- kooperaci s rodiči žáků, nejen žáků se SVP, lze zvýšit již před zahájením školního roku např. v podobě třídních schůzek.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo popsat specifika postojů pedagogických pracovníků ke společnému vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je obsah a projevy postojů pedagogických pracovníků vůči společnému vzdělávání. Dílčím cílem bylo formulovat soubor doporučení pro pedagogické pracovníky, zaměřený na posílení pozitivních postojů vůči žákům se SVP.

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. Z realizovaného kvantitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 113 učitelů základních škol, vyplynulo, že je společné vzdělávání pro oslovené učitele značně problematické, tyto učitelé zauímají spíše negativní postoj vůči společnému vzdělávání.

Zjištěny byly především odmítavé postoje vůči žákům s poruchami učení, naopak kladný postoj vyjadřovali respondenti k žákům nadaným. Společné vzdělávání vyvolává v učitelích mnoho negativních emocí, k nimž patří zejména zoufalství hněv a vztek, strach, smutek, sklíčenost a úzkost. Pozitivní emoce byly zmiňovány s menší četností. Dominovalo přijetí, jednalo se také o naději a zájem.

Učitelé řadí k hlavním překážkám společného vzdělávání velký počet žáků ve třídě, též nízkou podporu a pomoc v podobě různých pomůcek, metodiky. Problematická je pro ně také zvýšená administrativa, ale i přístup některých rodičů nebo jednání některých pracovníků školských poradenských zařízení.

I když respondenti přiznávali, že z tohoto způsobu vzdělávání mohou žáci se SVP profitovat, přejí si, aby bylo společné vzdělávání zrušeno, opět byl zaveden dvojkolejný systém hlavního vzdělávacího proudu, do kterého budou chodit žáci „bezproblémoví“, zatímco žáci, kteří potřebují větší podporu při vzdělávání, by měli navštěvovat speciální, dřívější praktické školy apod.

Nutno podotknout, že i když tento odmítavý postoj učitelů je určitou žitou praxí, dá se rozumět tomu, že je pro učitele náročnější vzdělávat žáky se SVP, neboť to vyžaduje větší přípravu, větší kreativitu, trpělivost, nelze vyjádřit vůči odmítajícím učitelům větší pochopení.

Učitel by si měl zvolit své povolání s dobrou znalostí toho, co obnáší. Akcent na inkluzi ve společnosti, tedy i ve vzdělávání lze považovat za zcela v pořádku a mělo by se jednat o určitý morální imperativ. Nikdo si dobrovolně nevolí ztížené životní

podmínky. Je však určitou povinností těch, kteří jsou silnější, pomáhat slabším. S touto ideou by také měli učitelé volit profesní dráhu pedagogického pracovníka. Navíc je prokázáno delší praxí v zemích, kde je inkluzivní vzdělávání běžné již po mnoho let, že z tohoto přístupu profitují všichni.

Z formulovaných hypotéz byla potvrzena pouze jedna. Nebylo prokázáno, že učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že prožívají spíše negativní emoce, když se řekne vzdělávání žáků se SVP, ani že učitelé, kteří mají k dispozici AP ve třídě, častěji kladně hodnotí inkluzivní vzdělávání než učitelé bez AP ve třídě. Potvrzen byl pouze předpoklad, že učitelé s kratší délkou pedagogické praxe (0-3 roky) uvádějí častěji než učitelé s delší délkou pedagogické praxe (4 a více let), že se vzdělávají ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, aby posílili své kompetence při vzdělávání těchto žáků, což tedy svědčí alespoň o určité sebereflexi oslovených učitelů či obecně o tom, že je zapotřebí získat větší profesionalitu v případě společného vzdělávání.

Výzkum se vyznačuje limity, které se týkají především nemožnosti zobecnit zjištěné výsledky. Výzkumný soubor nebyl reprezentativní. Přesto však lze kladně ohodnotit upřímnost oslovených učitelů, kteří tak umožnili nahlédnout do praxe pedagogických pracovníků, kdy se pro mnohé z nich stále stává společné vzdělávání složitou každodenní bitvou.

V navržených doporučeních byla zdůrazněna potřeba podpory těmto učitelům, bez níž nelze dosáhnout toho, aby se případně jejich postoj změnil.

Práce může být přínosná nejen pro začínající učitele, ale i pro ty, kteří již ve školství působí delší dobu. V práci je poukázáno na složitost učitelské profese, výzvy a překážky, které s sebou společné vzdělávání přináší. Jedná se však o dlouhodobou cestu, která by měla vést k větší spokojenosti učitelů, zejména v případě, že se budou učitelé cítit více kompetentní při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

APIV B. Individuální vzdělávací plán. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online] Praha: NPI, 2020 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/individualni-vzdelavaci-plan-ma-radu-vyhod-jak-se-tvori-a-k-cemu-slouzi>

BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. 291 s. ISBN 978-80-247-3997-7.

BASHA, Sami and Rita SIDOLI. *Parents, Teachers and Professionals Working Together for an Inclusive Policy*. Milano: EDUCatt, 2011. 110 p. ISBN 978-88-8311-851-7.

BASLEROVÁ, Pavlína. Plán pedagogické podpory. In MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 128-129. ISBN 978-80-244-4654-7.

BOSANQUET, Paula, RADFORD, Julie and Rob WEBSTER. *The Teaching Assistant's Guide to Effective Interaction*. 2nd ed. London: Routledge, 2021. 138 p. ISBN 978-1-0030-2063-9.

ČTK. *Počet asistentů pedagoga se od roku 2016 zdvojnásobil* [online] 2021 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://denikn.cz/minuta/766621/>

DANĚK, Filip. Zdravotní tělesná výchovy. *Masarykova univerzita* [online] 2012 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/fsps/e-learning/ztv/doc/>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2015. 126 s. ISBN 978-80-262-0969-0.

DONNELLYOVÁ, Verity. *Vzdělávání učitelů k inkluzi. Výzvy a příležitosti*. Brusel: European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. 92 s. ISBN 978-87-7110-185-0.

HÁJKOVÁ, Věra a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, 2018. 117 s. ISBN 978-80-7603-009-1.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. 88 s. ISBN 978-80-247-5150-4.

HRONOVÁ, Zuzana. *Cílem už není diagnóza, ale pomoc dítěti. Jak inkluzi zvládají učitelé a jak rodiče?* [online] 2019 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/inkluzi-funguje-uz-tri-roky-jak-ji-zvladaji-ucitele-a-rodice/r~cc9c1f0811ef11ea926e0cc47ab5f122/>

HRUŠKA, Lubor a kol. *Evaluaace projektů pedagogických fakult a fakult vzdělávajících učitele financovaných z OP VVV. Závěrečná zpráva*. [online] Ostrava: PROCES – Centrum pro rozvoj obcí a regionů, 2021 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file5740.pdf>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANUŠEVSKIJ, Nishkam J. *Základní emoce*. [online] 2022 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.emocnifitness.cz/clanek/zakladni-emoce>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperkinetických dětí*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KOSTELECKÁ, Yvona et al. *Žáci–cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 195 s. ISBN 978-80-7603-087-9.

KREJČOVÁ, Lenka et al. *Specifické poruchy učení*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Edika, 2018. 248 s. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. 326 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. 213 s. ISBN 978-80-247-4621-0.

LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Inkluze je jako puzzle, říkají autorky oceněné metodiky*. [online] 2022 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/8276-inkluz-v-materskych-skolach-je-jako-puzzle-rikaji-autorky-ocenene-metodiky>

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, RŮŽIČKA, Michal a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5321-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. 298 s. ISBN 978-80-7311-166-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* [online] 2021 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56096/>

MŠMT. *Předměty speciálně pedagogické péče* [online] ©2013-2022 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>

NĚMEC, Zbyněk. *Jak vidí asistenti náplň své práce? Na jaké problémy naráží?* [online] 2021a [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/jak-vidi-asistenti-standardy-sve-prace>

NĚMEC, Zbyněk. *Náplň práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem a rodiči*. [online] 2021b [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2>

NĚMEC, Zbyněk, TEPLÁ, Marie a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. 80 s. ISBN 978-80-8796-364-7.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. 187 s. ISBN 978-80-7603-206-4.

POTMĚŠIL, Miloš. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. [online] 2018 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon_Potmesil_Pocity__postoje_a_obavy_pedagogickyh_pracovniku_ve_vztahu_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Milena ÖBRINK HOBZOVÁ (eds.). *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti. Sborník z konference 8. a 9. listopadu 2018*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 100 s. ISBN 978-80-244-5408-5.

PROCHÁZKA, Roman et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Karolinum, 2018. 127 s. ISBN 978-80-246-2930-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RŮŽIČKA, Michal et al. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 100 s. ISBN 978-80-244-5499-3.

SEMANČÍKOVÁ, Irena. *Seznam emocí*. [online] 2022 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://vas-psychoterapeut.cz/seznamEmoci.html>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2016. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. 158 s. ISBN 978-80-271-0512-0.

STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Jaroslava a Hana FRIEDLAENDEROVÁ. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 2019, roč. 24, s. 1, s. 79-106. ISSN 1803-7437.

SYCHROVÁ, Pavla. Speciální potřeby dětí s poruchami řeči. *Šance dětem* [online] 2012 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/specialni-potreby-deti-s-poruchami-reci>

SVOBODA, Zdeněk a kol. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.

ŠÁMALOVÁ, Kateřina. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2016. 161 s. ISBN 978-80-246-3469-2.

ŠTECH, Stanislav. *Analýza společného vzdělávání v zrcadle dat*. [online] Praha: EDUin, 2019 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/stanislav-stech-analyza-spolecneho-vzdelavani-v-zrcadle-dat-dosud-nepublikovano/>

TANNENBERGEROVÁ, Monika et al. *Evaluation of School Inclusion: Mission (Im)possible*. Münster, 2018. 162 p. ISBN 978-3-8309-3771-5.

URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada, 2017. 228 s. ISBN 978-80-247-5774-2.

VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. [online] Brno, 2018 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporuceni_desegregace.pdf

VRBOVÁ, Renata. *Mají „jen“ vadu řeči. Integrace dětí s narušenou komunikační schopností přesto není snadná* [online] 2014 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/maji-jen-vadu-reci-integrace-deti-s-narusenou-komunikacni-schopnosti-presto-neni-snadna-1789gp>

ZAJÍCOVÁ, Marcela. *Psát, či nepsat IVP a PLPP?* [online] 2020 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://predskolniporadna.cz/psat-ci-nepsat/>

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

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

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 163 s. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. 112 s. ISBN 978-80-247-3856-7.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, D. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: Zápory i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. 164 s. ISBN 978-80-271-0204-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Postup utváření IVP	21
-------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počáteční obavy učitelů ze společného vzdělávání.....	35
Tabulka 2 Příčiny pozitivních/negativních emocí vůči vzdělávání žáků se SVP	47
Tabulka 3 Tři nejvíce přiléhavé emoce ke společnému vzdělávání.....	48
Tabulka 4 Míra vybraných emocí ve vztahu k roli učitele v inkluzivním vzdělávání.....	49
Tabulka 5 Míra emocí ve vztahu ke konkrétním skupinám žáků	50
Tabulka 6 Komu prospívá společné vzdělávání.....	52
Tabulka 7 Největší bariéry společného vzdělávání.....	53
Tabulka 8 Jací žáci jsou více odmítáni.....	57
Tabulka 9 Jací žáci jsou více přijímáni	58
Tabulka 10 Ověření hypotézy H1	63
Tabulka 11 Ověření hypotézy H2	64
Tabulka 12 Ověření hypotézy H3	65

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	44
Graf 2 Délka pedagogické praxe respondentů	45
Graf 3 Vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga	45
Graf 4 Emoce spojené se vzděláváním žáků se SVP	46
Graf 5 Hodnocení společného vzdělávání	51
Graf 6 Změna postoje vůči společnému vzdělávání od jeho zavedení.....	53
Graf 7 Obsah změny postoje.....	54
Graf 8 Co by se mělo změnit v koncepci vzdělávání žáků se SVP	55
Graf 9 Schopnost učitele regulovat emoce při výuce žáků se SVP	56
Graf 10 Odmítavý přístup k některým žákům se SVP	57
Graf 11 Vstřícnější přístup k některým žákům se SVP.....	58
Graf 12 Vzdělávání v problematice edukace žáků se SVP ve volném čase	59
Graf 13 Větší zaměření na práci s třídním kolektivem ve třídě se žáky se SVP	60
Graf 14 Intervence ve prospěch třídního kolektivu	60
Graf 15 Více přípravy na výuku při společném vzdělávání.....	61
Graf 16 Více pozornosti žákům se SVP	61
Graf 17 Konkrétní intervence ve prospěch žáků se SVP.....	62

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Gábor Teichmannová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Prosím Vás tímto způsobem o vyplnění dotazníku, který se zaměřuje na monitoring učitelů k inkluzivnímu (společnému) vzdělávání. Data budou využita výhradně pro účely diplomové práce, Vaše anonymita bude zajištěna.

Při vyplnění dotazníku, prosím, dodržujte níže uvedené instrukce, tj. není-li uvedeno jinak, prosím zvolte u každé otázky vždy jen jednu odpověď. Jste-li požádán/a o její doplnění, prosím napište, co Vás k otázce napadá.

Prosím zkuste odpovídat co nejvíce upřímně. Pokud je to možné, promýšlejte své odpovědi – může se jednat o určitou sebereflexi Vašeho postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Velmi děkuji za Váš čas a pomoc.

Barbora Gábor Teichmannová

1. Když se řekne vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké emoce u Vás se dostaví?

- a) spíše pozitivní
- b) spíše negativní
- c) je to tak napůl

Svoji odpověď prosím doplňte (proč ve Vás vzdělávání žáků se SVP vyvolává pozitivní, negativní nebo neutrální emoce)?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Z uvedeného výčtu emocí vyberte prosím tři, které jsou nejvíce přiléhavé k tomu, jak prožíváte společné (inkluzivní) vzdělávání:

- a) strach
- b) zoufalství
- c) opovržení
- d) hněv, vztek
- e) sklíčenost, úzkost
- f) utrpení, bolest
- g) smutek
- h) přijetí
- i) radost, štěstí
- j) odvaha
- k) touha
- l) naděje
- m) zájem
- n) nadšení
- o) požitek
- p) láska

3. V tabulce prosím vyjádřete přítomnost a míru vybraných emocí ve vztahu k Vaší roli učitele v inkluzivním vzdělávání:

Emoce	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
Zatrpklý/á					
Zklamaný/á					
Frustrovaný/á					
Skeptický/a					
Odmítavý/á					
Zoufalý/a					
Bezmocný/á					
Spokojený/á					
Radostný/á					
Zvědavý/á					
Hodnotný/á					
Uvolněný/á					
Aktivizovaný/á					
Mocný/á					
Kreativní					

Milující					
Optimistický/á					
Vyděšený/á					
Rozčarovaný/á					
Naděšený/á					
Znuděný/á					
Lhostejný/á					
Zaneprázdněný/á					
Unavený/á					
Zahlcený/á					
Úzkostný/á					
Depresivní					
Nejistý/á					
Slabý/á					
Nevýznamný/á					
Nervózní					
Ohrožený/á					

4. Nyní prosím vyjádřete míru emocí ve vztahu ke konkrétním skupinám žáků. Pro každou skupinu žáků prosím uveďte u každé emoce číslo od 1-5, kde 1 = rozhodně ano, 5 = rozhodně ne:

Emoce	Zdrav. postižení	Mentální postižení	PAS	Cizinec	Poruchy učení	Poruchy chování	Nadání	Sociální znevýhodnění
Zatrpklý/á								
Frustrovaný/á								
Skeptický/a								
Radostný/á								
Mocný/á								
Kreativní								
Spokojený/á								
Aktivizovaný/á								
Zvědavý/á								
Uvolněný/á								
Naděšený/á								
Zahlcený/á								
Ohrožený/á								
Lhostejný/á								
Unavený/á								
Optimistický/á								
Nejistý/á								
Slabý/á								

5. Jak hodnotíte společného vzdělávání?

- a) velmi kladně
- b) spíše kladně
- c) spíše záporně
- d) velmi záporně

6. Komu prospívá společné vzdělávání? Uveďte prosím všechny možnosti, které považujete za správné:

- a) žákům se SVP
- b) ostatním žákům (bez SVP)
- c) rodičům žáků se SVP
- d) učitelům
- e) společnosti
- f) nikomu
- g) jiné (uveďte prosím).....

7. V čem spatřujete největší bariéry společného vzdělávání (aby bylo přínosné pro všechny žáky)? Uveďte prosím tři odpovědi:

- a) vysoký počet žáků ve třídě
- b) nepřipravenost učitelů (odbornost ve vztahu k různým diagnózám žáků)
- c) trvání rodičů žáků se SVP na vzdělávání žáka v běžné třídě za každou cenu
- d) odmítání či odpor některých rodičů ostatních žáků vůči vzdělávání jejich dítěte ve třídě s žáky se SVP
- e) nízký počet potřebných pomůcek
- f) absence asistenta pedagoga ve třídě
- g) absence speciálního pedagoga ve třídě
- h) odmítavý postoj části veřejnosti
- i) příliš mnoho administrativy
- j) náročnost pro učitele z hlediska přípravy na toto vzdělávání
- k) nedostatečná metodická podpora ze strany školy
- l) nedostatečná podpora ve smyslu zajištění potřebného vzdělávání školou
- m) absence školního psychologa
- n) nedostatečná podpora ze strany školského poradenského zařízení
- o) jiné (uveďte prosím).....

8. Změnil se nějak Váš současný postoj k inkluzivnímu vzdělávání oproti Vašemu postoji v době plošného zavedení tohoto vzdělávání (tj. od r. 2016)?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste odpověděl/a ano, prosím doplňte, v čem se tento Váš postoj změnil:

.....
.....
.....
.....
.....

A dále co k této změně přispělo:

.....
.....
.....
.....
.....

9. Co by se mělo změnit v současné koncepci vzdělávání žáků se SVP?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Dokáže podle Vás učitel plně ovládat své emoce při výuce žáků se SVP?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne

10. Domníváte se, že k některým žákům se SVP přistupujete s více odmítavým přístupem (máte odmítavý postoj k jejich vzdělávání, ambivalentní postoj, hostilní postoj apod.)?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste odpověděl/a, prosím uveďte, o jakou skupinu žáků se jedná:

.....

.....

.....

.....

.....

11. Domníváte se, že k některým žákům se SVP přistupujete s více vstřícným postojem (preferujete je ve třídě oproti jiným žákům se SVP)?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste odpověděl/a, prosím uveďte, o jakou skupinu žáků se jedná:

.....

.....

.....

.....

.....

12. Vzděláváte se ve svém volném čase v problematice edukace žáků se SVP, abyste posílil/a své kompetence vzdělávat tyto žáky v běžné třídě?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

13. Zaměřujete se více na práci s třídním kolektivem, pokud je ve třídě žák se SVP, ve srovnání s Vaším zaměřením na práci s třídním kolektivem, pokud takový žák ve třídě není?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste odpověděl/a „určitě ano“ nebo „spíše ano“, prosím doplňte, co v tomto ohledu děláte:

.....

.....

.....

.....

.....

14. Musíte se více připravovat na výuku, pokud je ve třídě žák se SVP?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

15. Věnujete se žákům se SVP více než žákům bez SVP?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste odpověděl/a „určitě ano“ nebo „spíše ano“, prosím doplňte, co v tomto ohledu děláte:

.....

.....

.....

Jaké pro Vás prosím bylo vyplnění dotazníku (kromě časové náročnosti) – bylo pro Vás nějak užitečné, případně jak?

.....
.....
.....

Jste:

- a) žena
- b) muž

Jak dlouho působíte na pozici učitele?

- a) 0-1 rok
- b) 3-7 let
- c) 4-11 let
- d) 12-15 let
- e) 16-19 let
- f) 20 a více let

Je běžné nebo pravidlem, že máte při vzdělávání žáka se SVP ve třídě asistenta pedagoga?

- a) ano
- b) ne