

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Martina Spálovská

**Připravenost studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Univerzity Palackého na společné vzdělávání**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová Ph.D.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Připravenost studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého na společné vzdělávání“ vypracovala samostatně pod vedením a uvedla v seznamu literatury použité zdroje.*

V Olomouci 2019

Podpis:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které přispěly k vypracování této diplomové práce. Ráda bych poděkovala celé své rodině a blízkým za podporu a trpělivost během celého studia.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>3</b>
1.1 Historie.....	3
1.2 Inkluze, integrace.....	3
1.3 Počátky inkluze, integrace .....	5
1.4 Inkluzivní vzdělávání.....	6
1.5 Inkluzivní vzdělávání u nás a ve světě.....	12
<b>2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>19</b>
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	19
2.2 Školní poradenské pracoviště.....	20
2.3 Role dalších aktérů při vzdělávání žáků se SVP .....	22
<b>3 KOMPETENCE PEDAGOGA – 1. STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ... 24</b>	<b>24</b>
3.1 Individualizace a diferenciací výuky .....	24
3.2 Plán pedagogické podpory .....	24
<b>4 KOMPETENCE PEDAGOGA – 2. - 5. STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ</b>	<b>26</b>
4.1 Vyučovací metody a formy .....	26
4.2 Individuální vzdělávací plán .....	28
4.3 Hodnocení .....	28
4.4 Komunikace.....	29
4.5 Motivace.....	30
4.6 Klima třídy .....	30
<b>5 UČEBNÍ PLÁN STUDENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ</b>	<b>32</b>
<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>32</b>

5.1	Profil učitele .....	32
5.2	Učební plán .....	34
<b>6</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>44</b>
6.1	Dotazníková metoda .....	44
6.2	Způsob výběru výzkumného vzorku, respondenti.....	44
6.3	Tvorba dotazníku .....	44
6.4	Předvýzkum.....	44
6.5	Limity šetření .....	45
6.6	Hlavní výzkumné otázky, hypotézy .....	45
6.7	Analýza a interpretace dat.....	46
6.8	Popisná statistika .....	46
6.9	Induktivní statistika .....	60
	<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>66</b>
	<b>DISKUZE .....</b>	<b>69</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>73</b>
	<b>LITERATURA .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>82</b>
	<b>PŘÍLOHY</b>	
	<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

Inkluze je velmi diskutované téma, které hýbe společností. Názory laiků i odborníků se liší a mnozí připisují tomuto nově vznikajícímu trendu neúspěch. Vznik této práce podnítila zvědavost, zda jsou studenti připravující se na profesi pedagoga připraveni učit i žáka, který má speciální vzdělávací potřeby. V práci jsme se zaměřili na obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zjišťujeme, zda je budoucí pedagog osobnostně připraven na tuto práci a také, zda sdílí myšlenku inkluzivního vzdělávání či nikoli. Připraveností ke společnému vzdělávání rozumíme také profesní připravenost studentů. Zkoumáme, zda studenti vnímají připravenost v oblasti vzdělávání heterogenní třídy ze strany Univerzity za dostatečnou. Zaměříme se na fakta, která vyplývají ze sylabů předmětů studijní agendy Univerzity. Zkoumáme rozpor nebo naopak souznění teoretického podkladu ze sylabů předmětů s praktickými zkušenostmi studentů. V teorii předmětů se budeme soustředit na předměty týkající se metod výuky heterogenní třídy, tzn. třídy, ve které se nachází žáci se specifickými vzdělávacími potřebami i bez nich.

Hlavní výzkumnou otázku jsme formulovali následovně: *Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého osobnostně a profesně připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?* Další výzkumné otázky se vztahují k vnímání dostatečnosti nabídky předmětů nebo k ovlivnění postojů budoucích učitelů z důvodu praxe. Pracujeme s pěti hypotézami, které se týkají výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dostatečnosti nabídky předmětů, oblastí získaných znalostí nebo vnímání společného vzdělávání jako součásti pracovní profese. Tyto hypotézy budeme vyhodnocovat a postupně potvrzovat nebo vyvracet.

V teoretické části práce se budeme zabývat integrací a inkluzí. Poskytneme vhled do inkluzivního vzdělávání v cizích zemích. Zmíníme nové skutečnosti, které přinesly vyhlášky zákonů. Podrobně se zaměříme na studijní plán pětiletého magisterského studia studenta oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy s následným záměrem zjistit, zda je v teoriích studijního obsahu předmětu zmíněno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stručně seznámíme čtenáře, kdo vlastně je žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jakými kompetencemi by měl disponovat pedagog, který vyučuje tyto žáky. Také se zaměříme na profil učitele a jeho ukotvení v současné legislativě.

Praktická část bude založena na podkladě dotazníkového výzkumu, který nám podá informace o osobnostní a profesní připravenosti studentů. Výzkum se bude předkládat pomocí internetového portálu. Výsledky budou zpracovány do grafů. Následně pomocí statistických výpočtů se dopracujeme k odpovědím na stanovené hypotézy.

Výsledky práce mohou být určeny veřejnosti, studentům, ale také vyučujícím – zaměstnancům Univerzity Palackého v Olomouci, kteří se mohou ztotožnit s výsledky práce. Výsledky ale také mohou poukázat na chybějící prostor ve výuce předmětů, který by se měl věnovat vzdělávání žáků se vzdělávacími potřebami. Případně vyzvednout ty předměty, které se této problematice věnují a berou ji jako samozřejmou součást vzdělávacího procesu.

# 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

## 1.1 Historie

Represe, zotročování, charita, socializace. Lykurgova ústava (8. století před Kristem) ve Spartě, kdy o osudu dětí s postižením rozhodovala rada starších. Odkládání dětí ve Starém Římě nebo házení dětí do řeky či moře v proutěných košících. Výkon těch nejtvrděších prací ve starověku. Římské právo otce zabít postižené dítě hned po narození (Sovák, 1980). Hitlerův zákon o prevenci dědičně zatíženého potomstva<sup>1</sup>, milosrdná smrt za 2. světové války nebo nedávná politika jednoho dítěte. Tradiční model speciálního, tedy segregovaného vzdělávacího proudu se postupně obrací k novému – integrovanému proudu, který se rozvíjí především v posledních 20 letech. V současnosti, ač uplynulo mnoho času od zmiňovaných dob, se společnost snaží zformulovat jednotný přístup k lidem s postižením, avšak stále existují překážky.

Dnešní společnost téměř ve všech aspektech (školních, pracovních...) klade důraz na výkon. Jestliže člověk není schopen splnit úkol nebo úkon stejně dobře a rychle ve srovnání s ostatními lidmi nebo vrstevníky, začíná být pro partnera či zaměstnavatele méně žádoucím. Tudíž můžeme říct, že historie zůstává historií, ale současná rychlá a uspěchaná doba se k jedincům s postižením v určitých aspektech obrací zády. Faktem je, že dnešní společnost je založena na výkonu a jen ti nejlepší a nejvytrvalejší z nás všech uspějí. Je však nutné brát ohled na to, že i když sociální a ekonomické tlaky vytvořené společností zatěžují rozvoj a individualitu člověka, nejsou natolik zatěžkávací, aby snižovaly smysl podpory inkluzivního vzdělávání (Finková, Langer; 2014).

## 1.2 Inkluze, integrace

Michalík (2001) uvádí, že inkluze je nutným předpokladem integrace a znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnost. Inkluze a integrace jsou často diskutovaná témata nejenom v pedagogickém prostředí. Dále však udává, že jde používat oba

---

<sup>1</sup> Zákon o prevenci dědičně zatíženého potomstva – sterilizace až tisíců lidí s postižením



termíny zaměnitelně. Na druhou stranu Slowík (2007) popisuje zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí.

Hlavní myšlenkou je: *Být odlišný je normální, všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech.*

Někteří odborníci chápou integraci jako podřazený pojem inkluze nebo jako její zastaralý výraz. Integrace jsou mechanismy, postupy, intervenční zásahy a kroky, ke kterým dochází ze strany společnosti při podpoře lidí s postižením a znevýhodněním. Integrace začleňuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky běžného vzdělávacího proudu. Neočekává se však přizpůsobení ze strany třídy nebo učitele. (Zahořáková, Kala; 2016)

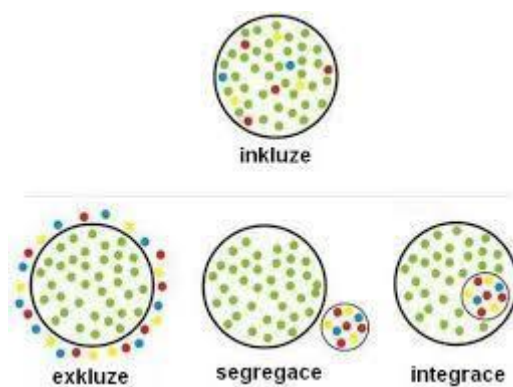
Kaleja a Zezulková (2016) kladou důraz na maximální podporu a rozvoj vlastní osobnosti, začleňování se do pracovního i společenského prostředí. V tomto prostředí se pak jedinec může plně realizovat, prokazovat své vlohy a schopnosti, a tím naplňovat vlastní kritéria kvality života. Myšlenka integrace začleňuje člověka plnohodnotně a rovnocenně do vzdělávání a aktivit, které vykonávají osoby bez handicapu.

Pipeková (in Pančocha, 2010) uvádí, že je nutné trvat na integraci jako základním filozofickým přístupem ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzi chápeme jako co nejširší přijetí všech zúčastněných osob. Mezi lidmi dochází k vzájemné akceptaci, ať se jedná o osoby se zdravotním postižením, sociokulturním nebo ekonomickým znevýhodněním. K výuce žáků volíme diferencované metody, upravujeme a redukuje učivo. *„Vytvářením inkluzivního prostředí tak společnost uplatňuje elementární principy humanismu, podtrhující hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti. Deklarujeme tak pozitivní akceptaci heterogenity v různých společenských situacích, ve kterých se lidé nacházejí“* (Kaleja, Zezulková; 2016).

Při inkluzi se tedy jedinec stává součástí celku. Jedinec se nepřizpůsobuje podmínkám a jeho jinakost je chápána pozitivně. *„Rozmanitost je brána jako norma, každý je tak vnímán jako právoplatný člen, který se může svobodně rozhodovat“* (Anderlik, 2014).

Autoři se tedy neshodují, zda pojmy inkluze a integrace můžeme zaměnit. V této situaci jsou jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami přijímáni jako rovnocenní členové komunity. Pro vytvoření úspěšného inkluzivního vzdělávání musí společnost učinit ještě mnoho kroků.



Obrázek 1: Inkluze

Zdroj: [www.rodicezainkluzi.cz](http://www.rodicezainkluzi.cz)

Nutno zmínit novelu školského zákona, která přišla v platnost 1. září 2016. Ta upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením).<sup>2</sup>

### 1.3 Počátky inkluze, integrace

První podnět k inkluzivnímu přístupu učinila Itálie v 70. letech 20. století, kdy tato krajina podnítila integrování lidí s mentálním postižením mezi ostatní děti vzdělávané v hlavním vzdělávacím proudu. Tento počín byl velkým krokem a odklonem od myšlenek 19. století, které chtěly vzdělávat žáky ve speciálních školách. (Monátová in Pančocha, 2010) V České republice se tyto myšlenky objevují od 90. let 20. století.

Pro inkluzi byly přelomové události roku 1989, kdy vznikla mimo jiné i Úmluva o právech dítěte, která zdůrazňuje rovnocenné šance na vzdělávání. V roce 1989 nastala vlivem politické a ekonomické situace změna v českém školství. V oblasti vzdělávání žáků s postižením nastala změna týkající se mateřských škol. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami byla v letech 1989-1990 umožněna integrace do běžných mateřských škol. Také se od těchto let začaly v mateřských a základních školách zřizovat přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kdy bylo hlavní myšlenkou předejít segregaci těchto dětí. (Kateřina Šplíchalová, 2018)

<sup>2</sup> [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

V České republice se od roku 1991 proces integrace rozšiřuje. V roce 1993 vyšla *Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*. Dále můžeme zmínit usnesení české vlády z let 1992 - *Národní plán pomoci zdravotně postižených* a 1993 - *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení*, dále *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením* z roku 1998. Právo všech dětí na vzdělání je zakotveno v *Listině základních práv a svobod*, která je svým článkem 33 součástí Ústavy ČR. „Významný krok znamenalo přijetí Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením, která jako mezinárodní dokument OSN o lidských právech a základních svobodách se v únoru roku 2010 stala součástí právního řádu České republiky.“ (Michalík, Baslerová, Růžička a kol.; 2018) Dále nemůžeme opomenout *Národní program rozvoje v České republice – Bílá kniha*, který formuluje myšlenky a východiska pro vývoj vzdělávání. Rovný přístup ke vzdělání také specifikuje platné znění školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Rovné právo na vzdělávání je rovněž ukotveno v *Salamanském usnesení* z roku 1994 a *Dakarském usnesení* z roku 2000. Ve světové konferenci v Salamance byl přijat dokument The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, který je považován za stěžejní dokument oblasti speciálního vzdělávání. Současně zavazuje i Českou republiku k plnění úkolů v oblasti integrace a inkluze.<sup>3</sup>

## 1.4 Inkluzivní vzdělávání

První zmínky a pozitivní reakce na vzdělávání lidí s postižením zaznamenáváme v období osvícenství. „Každému je zapotřebí školy“ píše Jan Ámos Komenský ve své Didaktice. (Pančocha, 2010)

„Politika inkluzivního vzdělávání je obecně po celém světě chápána jako součást programu naplňování lidských práv, který podporuje přístupné a spravedlivé vzdělávání pro všechny.“ (Florian in Baslerová, 2017)

„V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělání, které je zakotveno i v mezinárodních úmlouvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné.“

---

<sup>3</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>

*Zásadní otázkou není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému žákovi vzdělávání umožnit, aby z něho profitoval on i jeho okolí (spolužáci apod.).“ (Hájková, Strnadová in Baslerová, 2017)*

Klára Laurenčíková, předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, definuje inkluzi následovně: *„Inkluzivní vzdělávání je postavené na respektu individuality každého dítěte, snaží se o maximální podporu rozvoje potenciálu každého dítěte, a to zejména v hlavním vzdělávacím proudu. Souvisí rovněž s atmosférou ve škole, která by také měla být postavena na principu respektu a otevřenosti. Inkluzivní vzdělávání souvisí také s individuálním přístupem ke každému žákovi. Což ale zároveň znamená, že by k tomu měly být připravené metodiky práce učitele s obsahem učiva a počítá se také se spoluprací s rodinou, s rodiči nebo s komunitou, kde se škola nachází.“*<sup>4</sup>

Idea inkluzivního vzdělávání počítá s výukou žáků s rozdílným intelektem, jazykem, etnikem a kulturní rozmanitostí. Tyto rozmanitosti nebrzdí edukační proces, ale naopak ho obohacují. Žáci jsou sami sobě vzorem a učí se od sebe navzájem. Díky rozmanitosti všech lidí tento koncept umožňuje dosahovat všem stejných možností. *„Rozmanitost je brána jako norma, každý je tam vnímán jako právoplatný člen, který se může svobodně rozhodovat.“* (Anderlik, 2014) Pro děti, žáky, studenty i dospělé jedince tento přístup znamená dosáhnout většího rozsahu, nemít kamarády jen v uzavřené skupině a s podobným příběhem, ale mít možnost interakce v různorodých skupinách. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje proces začleňování všech žáků do běžných škol. Z právního hlediska hovoříme o rovném právu na vzdělání pro všechny osoby. Na webovém portálu inkluzivní škola autoři uvádí: *„Školy mají zodpovědnost za poskytování širokého a vyváženého učiva všem svým žákům, což s sebou přináší tři principy inkluzivního vzdělávání, jehož cílem a smyslem je zprostředkovat všem odpovídající a podnětnou výuku.“*<sup>5</sup>

Inkluzivní školy:

- Podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami
- Odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a studentů

---

<sup>4</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>

<sup>5</sup> <https://www.inkluzivniskola.cz/>

- Překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků<sup>6</sup>

Podle slov Bazalové (in Pančocha 2010) se vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami řídí zásadou: „Vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné“. Pančocha (2010) mluví o speciálních školách jako o alternativě pro ty žáky, pro které není možné se vzdělávat v běžném proudu nebo pro ty, kterým vzdělávání v běžném proudu nevyhovuje.

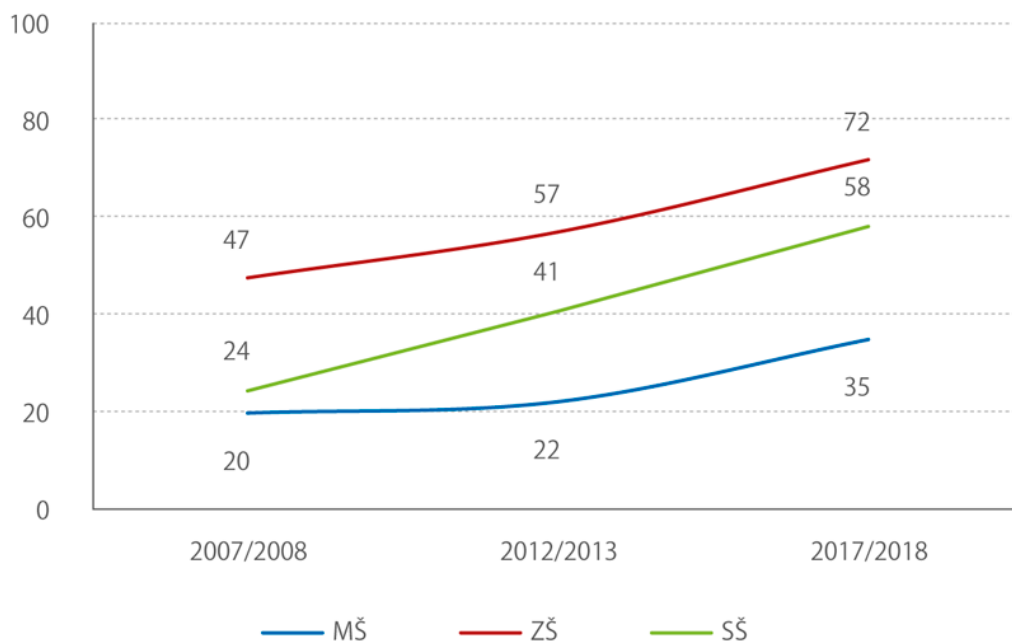
Vzdělávat žáky s postižením je obohacující pro všechny zúčastněné. V potaz bereme mimo jiné porozumění a vstřícnost v mezilidských vztazích, odbourávání mezilidských bariér.

Martina Poskočilová (2018) v článku Českého statistického úřadu uvádí, že téměř tři čtvrtiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na základních školách jsou integrovány do běžných tříd. „Na základních školách je dětí se SVP výrazně více, konkrétně 10,3 %. Posledních 9 let se jejich podíl pohyboval stabilně okolo 9 %, až letos se zvýšil o 1,3 procentního bodu“ (údaje z roku 2018). Dále Poskočilová uvádí, že nejčastějším důvodem u žáků jsou vývojové poruchy chování nebo učení, a to v roce 2017/2018 až u 59,6 % všech žáků se SVP. „Zatímco před 10 lety chodilo 41 % dětí se SVP do speciálních škol, 12 % do speciálních tříd na běžných školách a 47 % bylo integrováno do běžných tříd na běžných školách, dnes již speciální třídy na běžných školách pomalu mizí. Navštěvuje je jen 5 % dětí se SVP. Většina těchto dětí (72 %) chodí do běžných tříd na běžných školách.“ (Poskočilová, 2018)

---

<sup>6</sup> <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

Podíl dětí se SVP integrovaných do běžných tříd ve školních letech 2007/2008, 2012/2013 a 2017/2018



Graf 1: Podíl dětí se SVP integrovaných do běžných tříd ve školních letech 2007/2008, 2012/2013 a 2017/2018

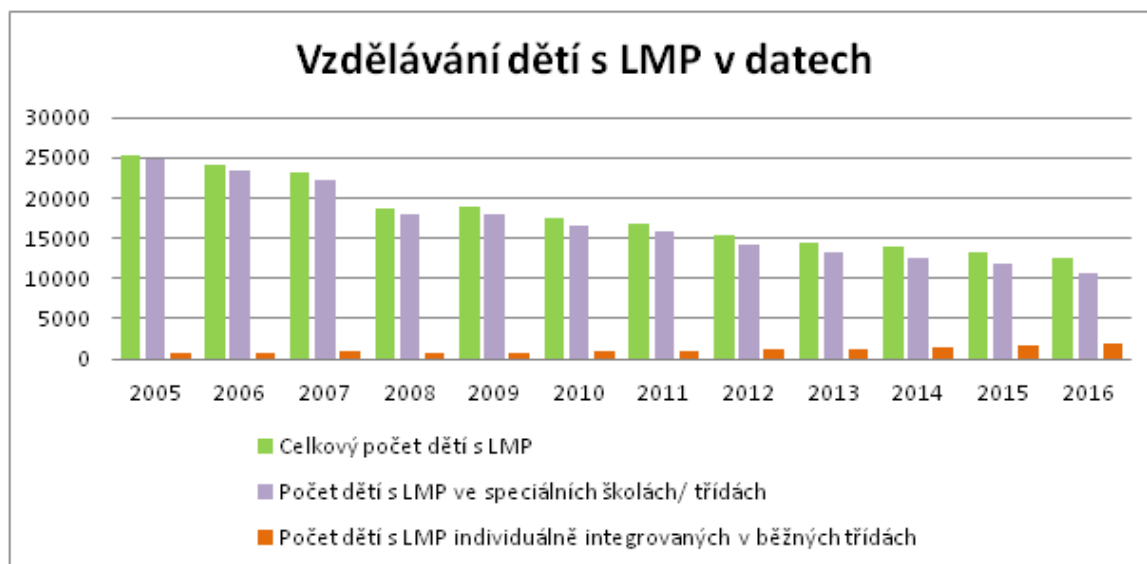
Zdroj: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

Lenka Hečková ve své prezentaci z roku 2018 na portálu [rodicezainkluzi.cz](http://rodicezainkluzi.cz) uvádí stav základního vzdělávání žáků s postižením za školní rok 2014/2015. V České republice se nachází 4106 základních škol. Z tohoto počtu integruje žáky s postižením 3175 škol. Celkový počet žáků v základním vzdělávání dosahoval počtu 854 137 žáků. Počet integrovaných žáků s postižením v běžné škole – 45 853 žáků. Počet žáků s postižením vzdělávajících se ve speciálních školách byl v daném školním roce 23 877 ve 383 speciálních školách ČR. Dále Hečková uvádí, že 267 speciálních škol nabízí vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP). 809 běžných škol žáky s LMP integruje. Průměrný počet žáků s LMP na jednu školu nabízející vzdělání pro žáky s LMP je 32.<sup>7</sup>

Zdržíme-li se u žáků s LMP, jelikož je to jedna z nejvíce diskutovaných skupin, uvedeme následující statistiky. Data České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) podle svých statistik z roku 2016 prokazují, že počet dětí s LMP v České republice stále klesá. „V roce 2016 se jednalo přibližně o 12 500 žáků, z nichž bylo 15 % individuálně integrováno

<sup>7</sup> <http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/2018-07%20RZI-Mod%C5%99%C3%ADn.pdf>

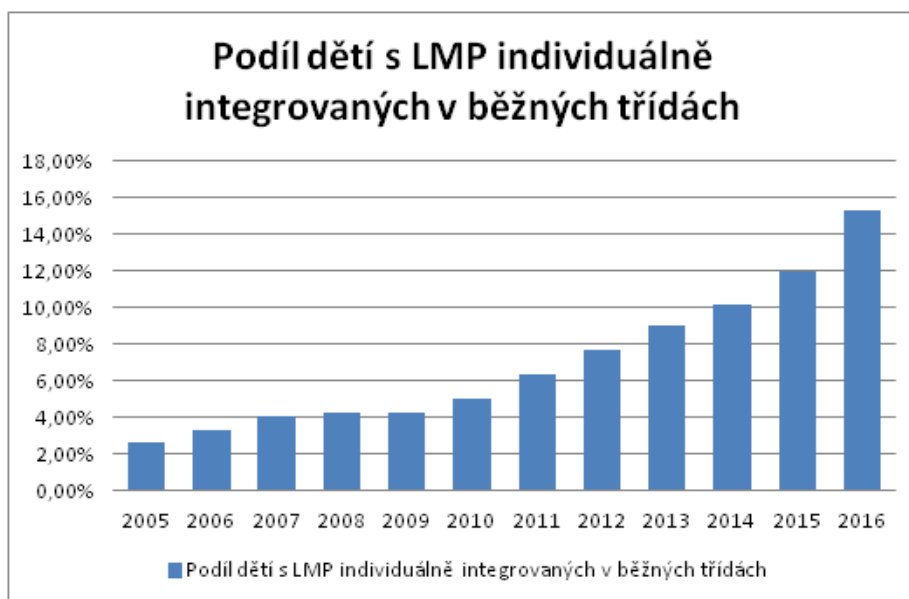
v běžných třídách. ČR se tak postupně počtem žáků s LMP přibližuje celosvětovému průměru (1,8 % žáků s mentálním postižením v populaci).“ Z analýz vyplývá, že počet žáků s LMP klesá. Za tento fakt můžou nést vinu pravděpodobně změny diagnostických postupů. Uvedeme graf týkající se vzdělávání dětí s LMP v letech 2005-2016.



Graf 2: Vzdělávání dětí s LMP v datech

Zdroj: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/#more-3561>

V roce 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona, která upravuje vzdělávání žáků se SVP. Data z matrik udávají, že k žádnému strmému nárůstu počtu dětí s LMP v běžných školách nedošlo. Od roku 2005 však podíl dětí s LMP vzdělávaných v běžných školách kontinuálně narůstá. V roce 2016 činil 15,25 %. Je pravděpodobné, že počet dětí s LMP, které se budou vzdělávat se svými vrstevníky v běžné škole v místě bydliště, bude i v následujících letech postupně narůstat.



Graf 3: Podíl dětí s LMP individuálně integrovaných v běžných třídách

Zdroj: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/#more-3561>

Od roku 2005 počet žáků vzdělávajících se na běžných školách pomalu narůstá. Je možné, že tento fakt se udrží i do budoucna.<sup>8</sup> Vrchní ředitelka sekce demografie a sociálních statistik Michaela Kleňhová uvádí údaje z roku 2016, které udávají, že v posledních šesti letech poklesl podíl žáků s mentálním postižením z 2,9 % na 1,8 %.<sup>9</sup>

Dovolte na konec podkapitoly uvést malou úvahu. V dnešní době můžeme říct, že myšlenka inkluzivního vzdělávání je jasná. Avšak aplikace do praxe naráží na mnohá úskalí. Celkově se jedná o připravenost celé společnosti a velkou flexibilitu pedagogů. Inkluze klade velký důraz na individualizaci výuky. V českých školách se projevuje snaha o inkluzi, která však stále spočívá ve stádiu integrace. Jedním z hlavních cílů integrace je tolerovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vnímat je bez nutnosti segregace. Avšak inkluze reaguje na individuální potřeby žáka, a to přináší diferencované výukové metody, úpravu učiva, pomoc asistenta pedagoga atd. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být zařazeny do škol hlavního vzdělávacího proudu jen tehdy, mají-li dostatečnou a adekvátní podporu při vzdělávání.

<sup>8</sup> <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>

<sup>9</sup> <http://rodicezinkluzi.cz/>



## 1.5 Inkluzivní vzdělávání u nás a ve světě

Inkluzivní vzdělávání v **České republice** je ukotveno ve školském zákonu (zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění). Česká republika přijala v platnost Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, a tím se zavázala k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání, v čl. 21 odst. 1 je uvedeno: *„Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělávání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání zaměřené na:*

- a) Plný rozvoj lidského potenciálu a smyslu pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti;*
- b) Rozvoj osobnosti, nadání a kreativity osob se zdravotním postižením, jakož i jejich duševních a tělesných schopností v co největší míře;*
- c) Účinné zapojení osob se zdravotním postižením do života ve svobodné společnosti.“*

(Zahořáková, Kala, 2016)

V České republice je v současné době speciální vzdělávání zajišťováno formou:

- vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu
- vzdělávání žáků ve školách zřízených podle §16 odst. 9,
- dále ve třídě, oddělení a studijních skupinách zřízené podle §16 odst. 9
- vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením podle §42
- individuální vzdělávání podle §41

(Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon)

Základní i mateřské školy mají povinnost přijmout a vzdělávat všechny žáky bez rozdílu. Na středních a vysokých školách již můžeme hovořit o jisté míře výběrovosti. Základní školy dle zákona musí přijmout žáka, jestliže spadá pod jeho spádovou oblast, tzn. má trvalé bydliště v příslušném školském obvodu. I přesto, že první roky docházky do mateřské školy jsou nepovinné, má každé dítě stejná práva do ní docházet. *„Běžně platí, že pokud je možné zajistit*

*vzdělávací potřeby dítěte v běžné mateřské škole, není dán žádný důvod pro jeho zařazení do jakékoliv speciální instituce.*“<sup>10</sup>

Zde poukážeme na jeden konkrétní problém v praxi. V roce 2012 matka autistického chlapce vyhrála soudní spor se zřizovatelem základní školy. Jejího syna odmítli přijmout ve 13 školách, včetně spádové i přesto, že ze závěrů z SPC a psychologických vyšetření byl přechod ze speciální školy doporučen. Problémy se projevovaly na straně rodičů spolužáků, kteří nesouhlasili, aby se jejich děti vzdělávaly společně s chlapcem s autismem. Docházelo i k šikaně ze strany spolužáků. Negativně se k přechodu stavěla ředitelka školy i starosta obce.<sup>11</sup> Zde můžeme vidět dlouhou cestu, která čeká naši společnost k přijetí inkluze.

Strategickými cestami inkluzivního vzdělávání, jež jsou uváděny v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání pro období 2016-2020, jsou:

- 1) Čím dříve, tím lépe
- 2) Inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny
- 3) Vysoce kvalifikovaní odborníci
- 4) Podpůrné systémy a mechanismy financování
- 5) Spolehlivá data

Dále Akční plán uvádí: „*Jednou ze tří hlavních priorit Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 je snižování nerovností ve vzdělávání. Strategie potvrzuje, že prioritním cílem vzdělávací politiky je dosáhnout v následujících letech výrazného snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy.*“<sup>12</sup>

Na **Slovensku** je inkluzivní vzdělávání opatřeno předpisy školského zákona – *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdelávání a o zmene a doplnení niektorých zákonov* a zákonem antidiskriminačním – *Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane před diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov* a také v Ústavě Slovenské republiky. Ve školním roce 2012/2013 inkluze žáků základních škol na Slovensku se speciálními vzdělávacími potřebami probíhala v menší míře než v České

---

<sup>10</sup> Akční plán inkluzivního vzdělávání – příloha Katalog podpůrných prostředků

<sup>11</sup> [https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-lenkou-krajcovicn-autismus-d9p-/domaci.aspx?c=A160317\\_133254\\_domaci\\_zt](https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-lenkou-krajcovicn-autismus-d9p-/domaci.aspx?c=A160317_133254_domaci_zt)

<sup>12</sup> [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

republike, a to zejména začleňování žáků s tělesným postižením. Avšak žáky s mentálním postižením, vadami řeči a vývojovými poruchami učení se v porovnání s Českou republikou dařilo na Slovensku začleňovat lépe. (Zahořáková, Kala, 2016)

Stále větší spolupráce mezi běžnými školami a speciálními vzdělávacími institucemi probíhá i v **Německu**. V téměř všech spolkových zemích si rodiče mohou vybrat školu, kterou upřednostňují, včetně rodičů dětí s postižením.

V současné době existují tyto formy vzdělávání:

- v běžné škole,
- v běžné škole s heterogenními skupinami,
- speciálně pedagogická podpora ve formě kooperace mezi běžnými školami a školami speciálními
- speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření,
- speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí,
- speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách<sup>13</sup>

V **Polsku** probíhá zjišťování schopností u konkrétního žáka již od mateřské školy. Po projevení se konkrétních vzdělávacích potřeb dochází k poskytování podpory. Učitelé jsou povinni přizpůsobit způsob a látku výuky každému studentovi individuálně, používat různé pomůcky a materiály.<sup>14</sup> Žáci se vzdělávacími potřebami se mohou v Polsku vzdělávat v:

- běžných školách,
- v integračních třídách běžných škol (v běžné třídě 15-20 žáků je 3-5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výuka probíhá za účasti dalšího pedagoga s kvalifikací pro speciální vzdělávání),
- ve speciálních třídách běžných škol (jen žáci se speciálním vzdělávacími potřebami),
- speciálních školách

(ibid)

---

<sup>13</sup> <https://www.european-agency.org/country-information/germany>

<sup>14</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)

**Rakousko** se začalo procesem začleňování žáků se speciálními potřebami zabývat již od roku 1980. Rakouský vzdělávací systém žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožňuje navštěvovat jak speciální školy, tak i školy hlavního vzdělávacího proudu. (ibid)

Vzdělávání v **Británii** se v každé její části liší. „*Platí ale, že každý pedagog musí mít základy speciální pedagogiky, musí rozpoznat, ohodnotit a splnit speciální vzdělávací potřeby žáka ve třídách škol hlavního proudu.*“ (Bazalová, 2006) V Británii je kladen důraz na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního proudu, pokud to není v rozporu s přáním žáka nebo jeho rodičů. Při vzdělávání těchto žáků se vychází z obecného zákona o dětech a rodinách, ale také z dokumentu *Special education needs and disability code of practise: 0 to 25 years.*<sup>15</sup> Tento dokument stanovuje zvláštní podpůrná opatření, jako například: doplňková pomoc dospělého, diferencované vyučovací metody, použití speciálních zařízení nebo technologií. „*V každé škole je také určen koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby, který dohlíží na poskytování zvláštní podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje také s externími odborníky.*“ (Zahořáková, Kala, 2016)

„*Finsko patří mezi země, kde je inkluzivní vzdělávání rozvinuto nejvíce, a přesto žáci zaujmají přední místa mezinárodních srovnávacích testů. Dostupné studie ukazují, že inkluzivní vzdělávání nesnižuje úroveň vzdělání žáků, ale je třeba změnit tradiční formy výuky pro potřeby inkluzivního vzdělávání.*“<sup>16</sup> Ve Finsku je systém inkluzivního vzdělávání postaven na několika opatřeních. Například je možné přidělovat různé časové dotace na předměty, týmové vyučování nebo přeskupování žáků. Při takovém vyučování pedagogický systém požaduje efektivní spolupráci pedagogů při plánování výuky. Ne však každý pedagog je schopen správně reagovat na potřeby jednotlivých žáků. V rámci speciálního vzdělávání ve Finsku rozlišujeme několik úrovní podpory poskytované žákům. Jedná se o podporu obecnou, intenzivnější a zvláštní.<sup>17</sup> Oproti českým školám je ve Finsku rozdíl v pojetí speciálních tříd, kdy je zde ve větší míře alespoň část výuky realizována v běžné třídě spolu s žáky bez speciálních potřeb. (ibid)

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>

<sup>16</sup> <https://cosiv.cz/files/materialy/cesky/vyznam-a-prinos-inkluzivniho-vzdelavani.pdf>

<sup>17</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>

Parlamentní institut zpracoval v roce 2014 studii na téma inkluzivního vzdělávání, ve kterém byly srovnávány informace z České republiky, Finska, Velké Británie, Nového Zélandu, Rakouska a Slovenska. V práci byly také porovnány údaje z jednotlivých statistických úřadů s důrazem na procentuální podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách ve školním roce 2012/2013. Nejvíce speciálních škol v závislosti na počtu žáků základního vzdělávání bylo v daném školním roce z těchto vybraných států na Slovensku, v Rakousku a České republice. Naopak nejméně, pouhých 36 speciálních škol, se nacházelo na Novém Zélandu. Další data jsou ovlivněna jinou metodikou jednotlivých států jak v hodnocení osob se speciálními vzdělávacími potřebami, tak zařazování do speciálního vzdělávání a speciálních škol. (Zahořáková, Kala, 2016)

Srovnání dat za školní rok 2012/2013

	Počet speciálních škol	Počet žáků celkem	Počet žáků se SVP <sup>18</sup>	Podíl žáků se SVP (%)	Podíl žáků se SVP v běžných školách (%)
<b>Česká republika</b>	409	807 950	72 110	8,9	56,7
<b>Finsko</b>	110	539 545	68 424	12,7	92,1
<b>Velká Británie</b>	1 032	8 178 200	1 618 340	19,8	88,6
<b>Nový Zéland</b>	36	486 808	7 619	1,6	61,8
<b>Rakousko</b>	310	571 545	29 793	5,2	53,7
<b>Slovensko</b>	413	430 139	49 025	11,4	44,1

Tabulka 1: Srovnání dat za školní rok 2012/2013

Zdroj: Zahořáková, Kala, 2016

Ze Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele<sup>19</sup> dostáváme fakta, že v roce 2018/2019 navštěvuje základní školy běžného vzdělávacího proudu celkem 80 688 žáků s postižením. Nejvíce jsou zastoupeni žáci s:

- vývojovými poruchami učení (45 296 žáků),

<sup>18</sup> SVP – speciální vzdělávací potřeby

<sup>19</sup> <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

- žáci s vývojovými poruchami chování (14 875 žáků),
- žáci s vadami řeči (6 647 žáků),
- žáci s mentálním postižením (4 591 žáků),
- žáci s více vadami (4 565 žáků).

Další údaje uvádí, že žáci s postižením se vzdělávají v 3 589 školách České republiky. Ve třídách speciálně zřízených pro tyto žáky se vzdělává celkem 4 651 žáků a v běžných třídách celkem 76 037 žáků.

Počet žáků se SVP je v České republice celkem 120 845 (rok 2018/2019). Z toho:

- zdravotně postižených – 101 983,
- s jiným zdravotním znevýhodněním – 23 436,
- odlišné kulturní a životní podmínky – 14 305.

Údaje z Olomouckého kraje uvádí 7 949 žáků se SVP.<sup>20</sup>

Žáků s podpurnými opatřeními je v ČR celkem 121 825.

Stupeň PO	Počet žáků se SVP
1. stupeň	18 564
2. stupeň	54 925
3. stupeň	37 195
4. stupeň	8 581
5. stupeň	2 560

Tabulka 2: Žáci se SVP na základní školách ČR

Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Téma uzavřeme slovy švédského pedagoga H. Kjartanssona, který v rozsáhlé zprávě o této finské inovaci pro Evropskou radu konstatuje: „*Co se mohou jiné země poučit z tohoto finského systému je to, že když je přenesena rozhodovací pravomoc z vyšších orgánů na nižší, pak ti, kdo mají nejbližší k žákům, tedy učitelé, ředitelé a rodiče, musí dostat větší pravomoc. Pro to existují dva argumenty. První je ten, že učitelé a ředitelé škol jsou lidé, kteří*

<sup>20</sup> <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

*mohou nejlépe posuzovat a hodnotit konkrétní školní záležitosti. Druhý je ten, že přenesení pravomoci na úroveň škol otevírá nové možnosti pro rozvoj vzdělávání.“*

## 2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V této části práce blíže specifikujeme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se budeme zabývat učitelem, kterého považujeme za základního hybatele vzdělávání, a proto pro přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami má jeho postoj zásadní vliv. Učitel je autorita, která by měla vzdělávat a vychovávat, a tímto procesem vést ke zkvalitnění prostředí. Pedagog během své praxe spolupracuje s poradenským pracovištěm, kterému budeme také věnovat pozornost. Při práci s heterogenní třídou se setkává s žáky s různým stupněm podpůrného opatření. U žáků s 1. stupněm podpůrných opatření se pedagog může stát členem týmu vytvářející plán pedagogické podpory. Z tohoto důvodu zkoumáme základní kompetence učitele a poté i učební plán studenta oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kde zjišťujeme teoretickou náplň předmětů, tedy jaká by měla být profesní připravenost pedagoga po ukončení studia. Mezi kompetence pedagoga řadíme vhodnou volbu metod a forem výuky, komunikaci a spolupráci s rodinou, znalost forem klasifikace anebo také motivaci žáků. Stále více se ve školní praxi setkáváme s asistentem pedagoga, a proto budeme věnovat pozornost i tomuto tématu. Jak uvádí Švec a Bradová (2013), praktické zvládnutí zákonitostí praxe je zásadní pro vstup absolventů do profesního života. A proto budeme následně zjišťovat, jaké teoretické informace studenti během studia získávají i jak často jsou konfrontováni s praxí.

### 2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

*„Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Podpůrná opatření se volí tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.“*

(Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon)

Legislativa platná do roku 2015 označovala žáka se SVP jako zdravotně postiženého, zdravotně znevýhodněného nebo sociálně znevýhodněného. Současná legislativa udává právo na vzdělání těch osob, které nezbytně potřebují pro jeho naplnění určitou míru podpory a které bude mimo jiné řešeno formou poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření mají za úkol vyrovnat žákův deficit. Jsou rozdělena do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.



S prvním stupněm podpůrných opatření se vyrovnává sama škola. Základní podpora ze strany učitele by v ideálním případě měla vycházet z profesních znalostí pedagoga, ze znalosti svého žáka, pedagog by měl mít k žákovi osobní a zároveň profesní vztah. Na toto podpůrné opatření není poskytováno zvláštní financování a zároveň toto opatření jako jediné nedoporučuje školské poradenské zařízení.

Pedagog, který stojí v popředí našeho zájmu, by měl být schopen díky znalosti jednotlivých žáků, jejich sociokulturního prostředí a svým zájmem vyhledat a poznat žáka, který potřebuje podpůrná opatření prvního stupně. Pedagog má představu, na jaké psychické i fyzické úrovni by dítě daného ročníku mělo být a mapuje odchylky. Každý pedagog vyhledává, realizuje a vyhodnocuje podpůrná opatření 1. stupně. Podpůrná opatření prvního stupně obsahují úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání, avšak v minimálním měřítku. Poskytují se žákovi, který potřebuje úpravu ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení do kolektivu.

## 2.2 Školní poradenské pracoviště

Garantem podpůrných opatření prvního stupně je školní poradenské pracoviště. Diagnostikují ho nejčastěji třídní učitelé, kteří mají znalost o sociálním zázemí, zdravotním stavu a rodinné situaci žáka. Diagnostickou metodou se stává dlouhodobé pozorování v mnoha školních aspektech a situacích, rozborů žákovských prací a dlouhodobé hodnocení, rozhovor, ústní prověřování znalostí nebo analýza domácí přípravy. Jako jeden z nejdůležitějších aspektů při diagnostice uvedeme pedagogův opravdový zájem o své žáky. Pedagogovi při jeho práci pomáhají poradenští pracovníci školy. Mezi pracovníky poskytující poradenské služby ve škole řadíme výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Hlavní kompetencí **výchovného poradce** je vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a koordinace s nimi spojených činností. Dohlíží na realizaci podpůrných opatření ve školním prostředí. Velmi často je zodpovědnou osobou za komunikaci mezi školou a školským poradenským zařízením (případně s dalšími institucemi). Podílí se na tvorbě IVP a kontroluje, zda pedagogové zohledňují požadavky IVP v praxi. (Baslerová, Katalog podpůrných opatření, 2015)

**Metodik prevence** se na škole zabývá především prevencí sociálně patologických jevů. Spoluvytváří podmínky pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výchovný poradce a metodik prevence jsou základními členy každého školního poradenského pracoviště. Pokud jejich práce s dětmi přesahuje jejich kompetence, doplňuje ŠPP školní speciální pedagog a školní psycholog. Tyto pozice však v současné době nejsou samozřejmostí na všech školách. (ibid)

**Školní speciální pedagog (ŠSP)** pomáhá včasné identifikovat žáky s potřebou podpůrných opatření. Zabývá se diagnostickou a intervenční činností i strategiemi, které vedou k odstranění a zmírnění výukových problémů. „*Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem může být ŠSP významným pomocníkem a rádcem pedagogů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů. Školní speciální pedagog sehrává velmi důležitou roli zejména při podpoře edukace žáků v 1. stupni podpory, kde identifikuje výukové (výchovné) problémy žáků, navrhuje podpůrná opatření, dohlíží na jejich zařazení do školní práce* (Baslerová, Katalog podpůrných opatření, 2015). Zajišťuje a shromažďuje údaje o žákovi, například osobní i rodinnou anamnézu, analýzy získaných údajů a jejich vyhodnocení. V případě potřeby je to právě ŠSP, kdo zajišťuje komunikaci se školským poradenským zařízením. Participuje na vytváření individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Vyhodnocuje funkčnost stanovených PO. Zajišťuje komunikaci se zákonnými zástupci.

**Školní psycholog** pomáhá při práci se třídou, která je složena z heterogenní skupiny žáků. Zaměřuje se na třídní kolektiv a jeho klima. Podporuje individuální práci s žákem. Jeho úkolem je podílet se na včasné identifikaci žáků s podpůrným opatřením a následné zvolení postupu práce s těmito žáky. (Michalík, Katalog podpůrných opatření, 2015)

„*Podpůrná opatření představují především úpravy v organizaci práce se žákem, v metodách výuky, ve způsobech hodnocení žáka a v případném poskytnutí pomůcek pro jeho vzdělávání, které nevyžaduje další finanční prostředky.*“<sup>21</sup> K optimalizaci stavu jedince využívá pedagog alternativní výukové materiály. Po aplikaci PO prvního stupně se v optimálním případě nedostatky žáka stabilizují. Pokud ne, je nutné navštívit školské poradenské zařízení.

---

<sup>21</sup> nuv.cz

## 2.3 Role dalších aktérů při vzdělávání žáků se SVP

Jako první aktéry stručně zmíníme **rodiče**. Jana Vodáková na portálu zkola.cz zdůrazňuje, že role rodičů je zásadní a jejich přínos k vytváření školního prostředí může být velmi podnětný. *„Rodiče vysoce oceňují, pokud vnímají, že škola a učitel o jejich dítě pečují, že dítě je ve středu jejího zájmu a když učitelé vědí, jak navázat s dítětem vztah.“* (Vodáková, 2014) V této situaci bývají rodiče ochotní ke spolupráci. Setkáme se ale také s apatií rodičů či jednosměrným tokem informací ze strany školy. Občanský zákoník uvádí, že *„Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů... zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání...“* Podle školského zákona 561/2004 Sb. mají rodiče právo dětem zvolit školu, zákon také potvrzuje právo žáka na vzdělávání ve spádové škole. *„Nový školský zákon posiluje odpovědnost rodičů žáků se SVP za jejich vzdělávání. Vyžaduje od nich aktivní spoluúčast. Obecně platí, že vše z výše uvedeného se musí dít v nejlepším zájmu dítěte.“* (Michalík a kol., 2015) Spolupráce rodičů nebo zákonných zástupců je během školních let velmi důležitá. Je nutné, aby se rodiče účastnili řešení problémů.

**Ředitel školy** vede učitele k identifikaci potřeb žáků prvního stupně. Upravuje dokumentaci, jako například školní řád, klasifikační řád, ŠVP atd., ve prospěch žáků se SVP. Ředitel školy spolupracuje s rodiči a následně vytváří podmínky pro žáka se SVP. Do jeho kompetencí také spadá schvalování studia podle IVP (na žádost rodičů nebo zákonného zástupce). *„Koordinuje realizaci podpůrných opatření 1. stupně podpory. Ve spolupráci se zákonným zástupcem zajistí vyšetření žáka a získání doporučení ŠPZ k přiznání PO ve 2.–5. stupni podpory.“* (ibid)

**Třídní učitel** i vyučující má za úkol dohlížet na aplikaci podpůrných opatření, zodpovídá za vedení pedagogické dokumentace žáka, spolupracuje s poradenským pracovníkem ŠPP a ŠPZ. Dále spolupracuje s rodinou žáka, kdy také informuje o požadavcích týkajících se úprav ve vzdělávání ze strany rodiny. Nutná je i spolupráce s kolegy v rámci školy nebo jinými odborníky. Důležitou roli ve vzdělávání žáků se SVP hraje předchozí zkušenost s těmito žáky a znalost metod vzdělávání. Vyučující učitelé mají za úkol zohledňovat možnosti žáka, realizovat PO 1.-5. stupně. Učitelé také diagnostikují PO 1. stupně. *„Třídní učitel podporuje žáka v dosažení jeho optimálního výkonu při respektování limitů vyplývajících ze žákova znevýhodnění.“* (ibid)

**Asistent pedagoga** podle vyhlášky 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) *poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Žákům pomáhá při komunikaci, adaptaci na školní prostředí, sebeobsluze atd. Asistent pedagoga má podporovat činnost pedagoga. Základním kamenem práce asistenta pedagoga je bezproblémová spolupráce s učitelem. Učitel i asistent pedagoga mají každý své kompetence. Znájí hranice svých kompetencí a respektují vzájemně jeden druhého. Během výuky i před ní probíhá aktivní komunikace ohledně potřeb žáků a průběhu výuky. Je nutné vyčlenit si čas na společnou přípravu na výuku. Funkční spolupráce aktérů působí na efektivitu výuky i na celkové klima třídy. „Pomoc a podpora asistenta pedagoga by měla i učiteli samotnému zajistit prostor pro více intenzivní práci s žáky s postižením nebo znevýhodněním.“<sup>22</sup> Pedagog by si měl uvědomovat potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce. Měl by se vyvarovat tomu, že ho vnímá jako rušivý element (Horáčková, 2015). „Učitel pracuje s třídou, asistent se podle instrukcí učitele věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent podle instrukcí učitele dohlíží na práci třídy tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.“<sup>23</sup>*

---

<sup>22</sup> <http://www.asistentpedagoga.cz>

<sup>23</sup> <http://www.asistentpedagoga.cz>

### 3 KOMPETENCE PEDAGOGA – 1. STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

#### 3.1 Individualizace a diferenciací výuky

Mezi základní kompetence pedagoga, který pracuje se žáky s 1. stupněm PO, patří individualizace výuky. Pedagog je schopný reagovat na individuální potřeby žáků. Výuku přizpůsobuje tak, aby vyhovovala žákům po stránce metodické i obsahové. Učitel rozvíjí individuální schopnosti žáka a používá metody výuky, které jsou pro žáka nejefektivnější a nejvhodnější. (Mareš, 2013)

*„Hovoříme-li o individualizaci a diferenciaci vyučování, máme na mysli vyučování, při kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků anebo jednotlivci tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější. Smyslem diferenciací je řídit vyučovací proces tak, aby odpovídal každému žákovi.“* (Vališová, Kasíková a kol., 2011) Individualizace vede učitele k vytváření místa pro žáky, které žáky povzbuzuje k co nejlepšímu osvojení si učiva. Učitel pracuje s různými typy úkolů, různými zdroji k učení (učební PC programy), časem určeným k plnění úkolů, se způsoby vedení výuky (vizuální, auditivní, kooperativní strategie), s personální organizací (týmová spolupráce učitelů, spolupráce s asistentem pedagoga), s různorodou zpětnou vazbou pro žáky. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

K procesu individualizace a diferenciací neodlučně patří také proces diagnostiky žáků se SVP. Učitel by měl disponovat znalostí vývojové psychologie, především by měl znát vývoj žáků, se kterými se setkává nejčastěji. Nejčastějšími diagnostickými metodami se stává pozorování, rozhovor, analýza výsledků činnosti a anamnéza. Ve věku, kdy žáci plní základní školní docházku, je při diagnostice velmi důležitá hra, která může být pro diagnostika zdrojem mnoha cenných informací.

#### 3.2 Plán pedagogické podpory

Při realizaci podpůrných opatření 1. stupně je prvním zásahem učitele přímá podpora žáka, kterou realizuje třídní učitel za podpory ostatních vyučujících. Pedagog může využít podpory školského poradenského pracoviště. Pokud přímá podpora nepostačuje, může škola vytvořit Plán pedagogické podpory (PLPP). PLPP je ustanoven ve vyhlášce číslo 27/2016 Sb.

a předpokládá se v něm komplexnější řešení problémů. Jeho obsahem jsou metody, organizace výuky, hodnocení žáka a určení pomůcek. Jako jeden z nejdůležitějších kroků se uvádí učitelova komunikace a spolupráce s rodiči žáka, kdy pedagog může poskytnout rady ohledně domácí přípravy. *„Rodiče většinou očekávají konkrétní rady a postupy, které mohou využívat v rámci domácí přípravy. Někdy je potřebné věnovat čas podmínkám domácí přípravy a jejímu vnitřnímu členění (vhodná doba, délka, struktura, míra dopomoci dítěti).“*<sup>24</sup> Při zvolení PO 1. stupně je nutné vyhodnocovat zvolené metody a postupy. Prostředky, které pedagog zvolí, se zásadně odvíjí od jeho možností vyhodnotit žákův proces učení se. Poté volí vzdělávání tak, aby respektoval žákovy kompetence. *„Pedagog musí tedy provádět pedagogickou diagnostiku žáka, analyzovat jeho domácí přípravu i svůj dosavadní pedagogický přístup a také identifikovat žákovy individuální rizikové faktory.“*<sup>25</sup> Stejně důležitá jako komunikace mezi učiteli je komunikace s vedením školy.

Podle slov Baslerové (Katalog podpůrných opatření, 2015) v případě ustavičného selhávání žáka v 1. stupni podpory může ŠPZ identifikovat vyšší stupeň podpůrných opatření. V tomto případě je PLPP podkladem pro další práci se žákem a dokladem o tom, jak škola s žákem pracovala.

---

<sup>24</sup> [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz), Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření, 2017

<sup>25</sup> [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz), Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření, 2017

## 4 KOMPETENCE PEDAGOGA – 2. - 5. STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Mezi kompetence pedagoga, v případě, že jsou žákovi diagnostikovány PO 2.-5. stupně, spadá individualizace výuky, zpracování individuálního vzdělávacího plánu, úprava obsahu vzdělávání, zpracování pomůcek, úprava hodnocení, komunikace, motivace atd. Blíže se těmto kompetencím budeme věnovat v následujících řádcích.

### 4.1 Vyučovací metody a formy

Při výuce heterogenní skupiny je nutné, aby kompetence pedagoga obsahovaly rozsáhlé znalosti v oblasti metod a forem výuky. Pedagog by měl být schopný volit takové vzdělávací aktivity, které respektují aktuální situaci ve třídě i individualitu žáka. Pro pedagoga je nutná znalost například následujících metod a forem výuky: strukturalizace výuky, kooperativní učení, individuální práce se žákem, metody aktivního učení, vrstevnická podpora, přímé instrukce, výuka respektující styly učení, podpora motivace žáka, univerzální design, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva, interdisciplinární spolupráce. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

**Strukturalizace výuky** – Metoda usnadňující žákům orientaci ve vyučovacích hodinách i v denním režimu. Opírá se o 3 základní principy: individualizace, strukturalizace, vizualizace.

**Kooperativní učení** – Jedna ze stěžejních metod inkluzivní pedagogiky založená na práci v malých skupinách. Žáci se učí pracovat jako celek, nikoli jako jednotlivci. Kooperativní učení vytváří podpůrné vztahy, sociální podporu a zodpovědnost. Skupina má společný cíl, ocenění jsou žáci taktéž jako celek. Každý člen má svou úlohu, která je mu vlastní a přispívá k plnění úkolu. Tudiž každý člen se aktivně zapojuje do výuky. Účastníci si vzájemně vyměňují informace a touto cestou získávají nové poznatky. (Mitchell, 2014)

**Individuální práce se žákem** – Jedná se o takové rozvržení výuky, které vyhovuje potřebám žáka. „Nejedná se o individuální výuku pedagoga se žákem, ale jedná se o vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka.“ (Potměšil, Valenta, Katalog podpůrných opatření, 2015)

**Přímé instrukce** – Tato výuka je založena na rozdělení učiva na dílčí části, které jsou systematicky řízeny vyučujícím. Vždy následuje zpětná vazba, která napomáhá minimalizaci chyb. (Mitchell, 2014)

**Vrstevnická podpora** – Metoda, kdy učí jeden žák druhého pod dohledem učitele. (ibid)

**Univerzální design výuky** – Filozofie univerzálního designu spočívá v tom, že výukové metody a formy jsou od začátku nastaveny tak, aby byly využity celou populací (nebo její velkou částí) bez úprav. (ibid)

**Interdisciplinární spolupráce** – Tzv. kolaborativní přístup, který zahrnuje spolupráci profesionálů různých odvětví a zákonných zástupců při vzdělávání dětí. (ibid)

**Metody aktivního učení** – „Zaměřené na zvýšení motivace, ke školnímu výkonu sledující trvalejší osvojení učiva.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015) „Pro děti se zdravotním postižením, znevýhodněním a sociálním znevýhodněním připadají v úvahu metody, jako diskuse, debata, mentální mapování, didaktická hra, brainstorming...“ (Potměšil, Valenta, Katalog podpůrných opatření, 2015)

**Výuka respektující styly učení** – Podle učebního stylu žáka aplikujeme metody a formy výuky, díky kterým si žák učivo nejefektivněji osvojí. (ibid)

**Podpora motivace žáka** – Motivace je základní hnací silou při nabývání vědomostí.

**Prevence únavy a podpory koncentrace pozornosti** – „Opatření spočívá ve využívání vhodných metod, forem výuky, zařazení relaxačních technik a aktivizačních postupů, kterými snižujeme psychosenzorickou zátěž žáka a v co nejvyšší míře udržujeme koncentraci pozornosti a práceschopnost ve výuce.“ (ibid)

**Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva** – Klade důraz na kontrolu pomocí zpětné vazby.

Znalost různorodých metod a forem práce jsou považovány za nutnou vybavenost každého pedagoga. Při procesu výuky mu poté umožňují tyto metody individuálně aplikovat.

Pedagog se při své profesi často setkává s asistentem pedagoga (AP), který podle vyhlášky 27/2016 Sb. poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření.



## 4.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) se vždy vypracovává na žádost rodičů. Zodpovědnost za jeho zpracování nese ředitel. IVP vypracovávají vždy pedagogové, kteří vyučují předmět, kterého se týká individuální vzdělávání. IVP se zpracovává od druhého stupně podpory. (Baslerová, Katalog podpůrných opatření, 2015)

## 4.3 Hodnocení

*„Hodnocení je jedním z nejtěžších úkolů pedagogů. Je to vazba, která se primárně tvoří mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči.“* (Vančurová, 2015)

Vyhláška 27/2016 Sb. umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami úpravu hodnocení. Z vyhlášky vyplývá, že lze využívat různých forem hodnocení, které vychází z charakteru žákova problému. Důraz je kladen na podporu rozvoje dovedností a vědomostí žáka. Hodnocení musí vždy zohledňovat sociální kontext a má směřovat nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova učení, ale také k posílení jeho motivace pro vzdělání. (Vyhláška 27/2016 Sb.) Přizpůsobení hodnocení pomáhá žákovi v sebehodnocení i motivaci k další práci. Je třeba důkladně zvažovat, jaký typ hodnocení pro žáka zvolit. Hodnocení může být aspektem, který se poté projevuje v libosti/nelibosti navštěvovat školu.

Součástí individuálního přístupu a práce se žákem je také volba **individuálního hodnocení**, které slouží především k pozitivní motivaci při získávání vědomostí.

Různé typy hodnocení nám dovoluují zaměřit se na individuální potřeby žáka, a ne žáky mezi sebou poměřovat, jak je běžné u **sumativního hodnocení**, které většinou slouží někomu jinému než žákovi samotnému. Hovoříme tedy o tradiční formě hodnocení, který se ve školách provádí formou klasifikace. (Mitchell, 2014)

Za alternativní formu sumativního hodnocení považujeme **slovní hodnocení**. Slovní hodnocení eliminuje stres žáka, snižuje riziko diskriminace slabších žáků. *„Slovním hodnocením lze konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co právě teď se zaměřit.“* (Kopřiva in Ježová, 2009)

Na rozdíl od sumativního hodnocení má **formativní hodnocení** sloužit především žákovi samotnému. Toto hodnocení žáky mezi sebou nesrovnává, ale zaměřuje se na dosahování

učebních cílů každého z nich. Rozvíjí schopnost „učit se učit“. (Mitchell, 2014) *„Formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravovat.“* (Slavík, 1999)

V evaluaci žáka se nelze spolehnout pouze na jednu nebo dvě hodnotící metody. Je nutné vybírat takové metody, které žákům nejlépe vyhovují a jsou schopni je akceptovat. Zároveň je učitel schopen zhodnotit nejen momentální výkon, ale i pokrok, a tím poskytnout komplexní a objektivní informace o rozvoji osobnosti. *„Podklady pro klasifikaci a hodnocení žáků tak získáváme soustavným sledováním výkonů žáka v průběhu vyučování, jeho připravenosti na vyučování, různými druhy prověřování jeho vědomostí, dovedností, návyků a různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické apod.), hodnocením portfolia, autoevaluací apod.“* (Potměšil, Valenta, Katalog podpůrných opatření, 2015)

#### 4.4 Komunikace

Se zjištěním, že je dítě zdravotně postižené nebo oslabené, přichází i rozmanité reakce ze strany rodiny. Rodiče tuto situaci mohou vnímat jako osobní selhání, například neschopnost počít zdravé dítě. Viní sebe i lidi ve svém okolí (lékaře atd.). Rodina a její členové procházejí fázemi přijetí této nové situace. Průběh reakce na novou situaci se podle autorů liší. My uvedeme fáze podle Kübler-Rossové: fáze popření, fáze agrese a hněvu, fáze smlouvání, deprese, smíření. Vždy je nutné brát ohled na to, v jaké fázi se člověk nachází. Je nutné, aby pedagog disponoval takovými komunikačními schopnostmi a emoční inteligencí, kdy si dokáže rodiče naklonit na svou stranu. Jestliže pedagog rodičům dokáže vysvětlit a odůvodnit zvolené metody k výuce a péče o žáka ve školním prostředí a zároveň jsou v souladu s prostředím domácím, mluvíme o ideální situaci.

Komunikativní kompetence jsou prostředkem, které učitel dovede v praxi efektivně uplatnit především ve spolupráci s rodiči, ale i ostatními sociálními partnery. Na Univerzitě Palackého se vyučuje předmět Komunikativní dovednosti v prvním ročníku studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Tento předmět rozvíjí řečové, pohybové i výrazové předpoklady. Student je veden k seberegulaci a k sebezpoznání svého vnějšího projevu. (STAG) Komunikativní dovednosti jsou rozvíjeny formou modelových situací a mikro výstupů. (Bělecký a kol., 2007) V souvislosti s komunikativními dovednostmi učitelů bychom rádi zmínili související předmět Etika pro učitele, který je nedílnou součástí pedagogické profese.

Komunikativní dovednosti patří mezi základní kompetence učitele spolu se sociálními kompetencemi, pedagogickými, intervenčními, osobnostními, didaktickými apod. Kucharská (2011) poukazuje na vztah učitel – rodič, kdy rodič je expertem na své dítě a učitel je odborníkem v oblasti vzdělávání. Někteří rodiče mohou upřednostňovat jasné a direktivnější edukativní vedení, jiní preferují partnerský dialog. Učitel by měl být schopen tyto přístupy odlišit a k rodičům být empatický a naslouchat jim. Vždy však musí pevně udržovat hranice svých kompetencí.

## 4.5 Motivace

*„Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení. Nedostatek motivace k učení bývá nejčastějším důvodem selhávání ve škole.“* (Kopecká, Katalog podpůrných opatření, 2005)

Ve školním prostředí nejčastěji rozlišujeme motivaci vnější a vnitřní. Vnitřní motivace vychází z potřeb žáka a jeho vlastní vůle. To, co se učí, ho zajímá. Vnější motivace se odvíjí od interakce s okolím (známky, pochvaly, přijetí na školu atd.).

Problémy motivace nastávají u žáků, kteří se nechtějí učit, mají negativní postoj k práci ve škole, nudí se, učivo vnímají jako nepotřebné, ale také zahrnuje skupinu přemotivovaných žáků. (Pavelková, 2002) Motivace zvyšuje efektivitu vyučovacího procesu, rozvíjí potřeby a zájmy žáků, posiluje vůli a autoregulační schopnosti žáků (Kopecká, Katalog podpůrných opatření, 2005).

Příklady aplikace motivace: verbálně oceňovat každé zlepšení, propojit výuku se životem, střídat výukové metody, sdílet radost z úspěchů svých žáků, vytvořit pozitivní třídní klima atd. (Kopecká, Katalog podpůrných opatření, 2005).

## 4.6 Klima třídy

*„Školu a v ní i každou třídu můžeme vnímat jako specifickou a svébytnou sociální skupinu. Dění v těchto sociálních skupinách je pro výuku velmi důležité a dokáže výchovně-vzdělávací proces všem jeho účastníkům významně ulehčit nebo také zkomplikovat.“* (Brodská, Pekárková, Katalog podpůrných opatření; 2015)

Ochota přijmout žáka se SVP do školy se odráží od celkového ladění personálu ve vztahu k těmto žákům. Můžeme se setkat s neochotou a vyhýbáním se přijmout žáky se SVP do školy,

kteřá přichází ze stran ředitelů, pedagogů, ale také ze strany rodičů spolužáků, kteří se domnívají, že by vzdělávání žáků se SVP mohlo mít dopad na jejich děti. Nebo naopak je možné setkat se se školou, která je připravená na výuku žáků se SVP. Klima třídy tvoří jak žáci, tak i učitel. Zásadní je přístup učitele k žákovi se SVP, protože ostatní žáci třídy se často identifikují s chováním učitele, kterého považují za svou autoritu. Přijetí žáka svými vrstevníky se velmi odráží na jeho sebepojetí. Tedy v ideální situaci ve třídě panuje atmosféra, kdy se účastníci podporují, respektují, otevřeně hovoří o svých pocitech, názorech a přáních. V reálu existuje klima školy:

Otevřené – „*Ve škole převládá vzájemná důvěra, učitelé jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci, jejich chování je otevřené a nepředstírané. Ředitel školy spolupracuje se svými podřízenými a jde jim osobním příkladem. Pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.*“

Uzavřené – „*Opak předchozího. Přebývá vzájemná nedůvěra, učitelé nemají chuť se angažovat v pedagogické práci, jsou až apatičtí a lhostejní k výsledkům svého pedagogického snažení. Ředitel je neosobní, nejeví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky, nedovede ocenit kvalitní práci.*“<sup>26</sup>

Národní ústav vzdělávání ve své Tematické metodické zprávě uvádí fakt, že učitel vnímá a vidí klima třídy odlišně než jednotliví žáci.

„*Třídní klima by mělo být vnímáno jako proměnlivá hodnota, která respektuje dynamiku sociální skupiny a vnitřních vztahů.*“ (Potměšil, Valenta, Katalog podpůrných opatření, 2005)

S výše uvedenými podpůrnými opatřeními 1.-5. stupně se pedagog heterogenní třídy setkává denně. Je tedy jeho úkolem a povinností umět s těmito opatřeními pracovat. Do jaké míry se učí budoucí pedagogové pracovat s podpůrnými opatřeními, zjišťujeme v následující kapitole.

---

<sup>26</sup> <http://www.nuv.cz/>, Klima školní třídy

# 5 UČEBNÍ PLÁN STUDENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V této kapitole se budeme věnovat obsahům předmětů, jež mají studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zjišťujeme, zda se v přehledu studijních předmětů objevuje problematika vzdělávání žáků se SVP spojená s následnou aplikací podpůrných opatření 1. stupně. Soubor teoretických závěrů nám bude sloužit k porovnání s praktickou částí práce, ve které studenti odpovídali na dotazníkové položky. Také se blíže podíváme na obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Palackého v Olomouci a odbornou kvalifikaci učitele prvního stupně základní školy. Rozebereme také, kdo je podle zákona 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících) pedagogický pracovník.

## 5.1 Profil učitele

Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. definuje pedagogického pracovníka následovně: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*

Učitele prvního stupně základní školy popisuje zákon o pedagogických pracovnících následovně: *Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem*

- a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*
- b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a*

*vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*

**c)** *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a*

*1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo*

*2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),*

**d)** *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,*

**e)** *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,*

**f)** *v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko – pedagogického zaměření, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu.*

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) poukazuje na tři oblasti kompetencí inkluzivního učitele, a to postojoyé, vědomostní a dovednostní. Stanovila také čtyři pilíře hodnot učitele, které považuje za základ při práci v inkluzivním vzdělávání. Hodnotové pilíře jsou následující:

- 1. Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání;*
- 2. Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků;*
- 3. Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele;*

4. *Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání.*

Zaměříme se nyní na to, jaký obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzita Palackého nabízí. Obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy je pětileté magisterské studium. Na Univerzitě Palackého je nabízena forma prezenční nebo kombinovaná. Zájemce o studium si vybírá ze studia samostatného oboru nebo v kombinaci se speciální pedagogikou. Uchazeč o studium by měl mít předpoklady pro studium výtvarné výchovy, měl by mít plavecké dovednosti a fyzicky zdatný pro studium tělesné výchovy.<sup>27</sup> Po ukončení studia se student stává pedagogickým pracovníkem.

## 5.2 Učební plán

V přehledu předmětů studenta konkrétního studijního oboru se budeme zaměřovat na skutečnost, zda se v sylabech daných předmětů počítá s výukou a prací se žáky se SVP.

Konkrétní předměty, které obsahují informace o problematice vzdělávání žáků se SVP, v textu označíme symbolem:

✓ (v sylabu se objevují zmínky o vzdělávání heterogenní třídy<sup>28</sup>)

Předměty, ve kterých se nevyskytují informace o vzdělávání žáků se SVP, označujeme:

✗ (v sylabu se neobjevují zmínky o vzdělávání heterogenní třídy).

**Tučně zvýrazněné** předměty obsahují přímou informaci o výuce žáků se SVP. V ostatních případech jsou zmínky pouze obecné, týkající se především forem a metod hodnocení, didaktických principů, obecné legislativy, edukačních materiálů, hodnocení.

V **prvním ročníku** studenti absolvují tyto povinné **A předměty**:

- Jazykové praktikum ✗
- Hudební nauka a intonace 1 ✗
- Sborová hlasová výchova 1 ✗

---

<sup>27</sup> /studijniprogramy.upol.cz

<sup>28</sup> Heterogenní třída – třída, která vzdělává žáky s i bez speciálních vzdělávacích potřeb

- Repetitorium matematiky ×
- Úvod do psychologie ×
- Komunikativní dovednosti ×
- Primární pedagogika 1 ✓

Studijní přehled pojednává o možnostech alternativních přístupů ve výchově a vzdělávání, zaměřuje se na globální výchovu<sup>29</sup>.

- Úvod do studia s praxí ×
- Dějiny umění 1 ×
- **Pohybové hry a jejich didaktika** ✓

Předmět seznamuje se systémem pohybových her včetně aplikace her vhodných pro různé skupiny zdravotně postižených dětí. Zabývá se pohybovými hrami pro žáky se SVP.

- Český jazyk 1 – skladba ×
- Hudební nauka a intonace 2 ×
- Sborová hlasová výchova 2 ×
- Matematika 1 (aritmetika a algebra) ×
- Psychologie vývojová ✓

Cíl předmětu zmiňuje aplikaci vývojového hlediska na oblast hry, kresby, řeči, specificky školské poruchy, lateralitu apod.

- Didaktické praktikum 1 ✓

Mezi obsah předmětu patří studium vyučovacích metod a zásad.

- Primární pedagogika 2 ×
- Dějiny umění 2 ×
- Kresba grafika 1 ✓

Studenti jsou seznámeni s ukázkami různých vyučovacích přístupů a vyučovacích hodin.

- Gymnastika s didaktikou ×

---

<sup>29</sup> Globální výchova – respektuje lidi s odlišnými názory, s kulturními odlišnostmi, měla by vycházet z osobních kompetencí žáka



- Didaktika plavání ✓

Zabývá se didaktickými zásadami a jejich aplikací na tělesnou výchovu.

Z povinně volitelných **B předmětů** jsou zde anglický (✗) nebo německý jazyk (✗).

Pro **2. ročník** studia jsou studenti povinni splnit tyto **A předměty**:

- Biologie dítěte a zdravotní věda 1 ✗
- Český jazyk 2 – sloh ✗
- Dějiny hudby umělé 1 ✗
- Nástrojové praktikum (klávesnice) 1 ✗
- Matematika 2 (aritmetika) ✗
- Psychologie sociální ✓

Jedním z probíraných témat je sociální komunikace.

- Didaktické praktikum 2 ✓

V Didaktickém praktiku 2 se studenti zaměřují na diagnostickou činnost, prověřování a hodnocení, vyučovací metody a zásady.

- Primární pedagogika 3 ✓

V rámci předmětu se studenti zaměřují na problematiku vzájemné spolupráce školy a rodiny. Předmět také začíná zkoumáním metod a forem výchovné práce.

- Kresba a grafika 3 ✗
- Modelování a prostorové vytváření ✗
- **Didaktika sportovních her** ✓

Předmět se zabývá teorií i didaktikou sportovních her, jejich aplikace do edukačního procesu. Dále se zabývá podpůrnými hrami a jejich didaktikou, modifikací pro žáky s postižením.

- Biologie dítěte a zdravotní věda 2 ✗
- Didaktika mateřského jazyka A ✓

Podle sylabu se studenti v předmětu zabývají hodnocením a klasifikací, jazykovou komunikací, metodami výuky.

- Dějiny hudby artificiální 2 ×
- Nástrojové praktikum (keyboard) 2 ×
- Matematika 3 (aritmetika) ×
- Psychologie pedagogická ✓

Za cíle předmětu se považuje znalost hodnocení a zkoušení žáků, motivace žáků. Dále se studenti zabývají nácvikovým programem zvládnání nežádoucího chování žáků a třídy.

- Didaktika dramatické výchovy s praxí ×
- Primární pedagogika 4 ✓

V předmětu je zakotvena legislativa základního vzdělávání.

- Technologické praktikum 1 ×
- Malba ×
- Didaktika atletiky ×

Z povinně volitelných **B předmětů** studenti v **2. ročníku** plní:

- Anglický/německý jazyk ×/×
- Národní dějiny ×
- Etika pro učitele 1 ×
- Evropanství a integrace 1 ×
- Právní výchova ✓

Výuka se zaměřuje na právní úpravy školství a pracovně-právní problematiku ve školství.

- Sociologie deviantního chování 3 ✓
- Etika pro učitele 2 ×
- Evropanství a integrace 2 ×

**Pro 3. ročník** jsou povinné tyto **A předměty**:

- Didaktika mateřského jazyka B ✓

Předmět informuje o edukačních metodách a výukových materiálech pro výuku českého jazyka a slohu.

- Didaktika hudební výchovy A ×
- Základy improvizace klavírních doprovodů ×
- Matematika 4 (geometrie) ×
- **Psychologie 4 (patopsychologie)** ✓

Předmět je zaměřen na poznání základních osobnostních charakteristik tělesně, mentálně a smyslově postižených jedinců. Dále pak na projevy neurotického dítěte, na syndromy hyperaktivity a nepozornosti, na deprivaci a na psychologii nemocného.

- Didaktické praktikum 3 ×
- Didaktika počátečního čtení a psaní ×

Obsah předmětu sice udává, že studenty seznamuje s pomůckami a postupy, které využijí při realizaci v pedagogické praxi, ale zároveň se dočteme, že metodické postupy k výuce psaní a čtení jsou pouze pro analyticko-syntetickou metodu.

- Primární pedagogika 5 ×
- Technologické praktikum 2 ×
- Didaktika výtvarné výchovy A ×
- **Psychomotorika** ✓

Psychomotorika přináší ucelený systém cvičení, který poutavou a hravou formou využívá pohyb jako výchovný prostředek plně respektující individualitu cvičence, stejně jako zařazení ve skupině, ve společnosti.

- Didaktika mateřského jazyka C ✓

Předmět obsahuje moderní vyučovací techniky rozvíjející čtenářskou gramotnost, techniky čtení.

- Výuka matematiky s podporou ICT ×
- Integrovaný přírodovědný základ ×
- Primární pedagogika 6 ✓

Předmět se orientuje na seznámení se s jednotlivými typy alternativních školských systémů, jejich klíčovými myšlenkami i trendy, a to jak u nás, tak ve světě. (STAG)

- Didaktika technické a pracovní výchovy ×
- Informační a didaktická technika ×
- Kurz kresby a malby ×
- Užitá tvorba ×
- **Zdravotní tělesná výchova** ✓

Zdravotní tělesná výchova se mimo jiné zabývá formami tělesné výchovy pro tělesně oslabené jedince.

- Základy speciální pedagogiky ✓

Obsahová stránka předmětu zahrnuje oblast teoretických východisek oboru, jako je vymezení oboru, základní terminologie, členění oboru, základní historiografie, systém podpory pro občany ČR apod. a dále vymezení jednotlivých speciálněpedagogických oborů, a to jak tradičních "pedií", tak oborů nově se formujících. (STAG)

#### **B předměty pro 3. ročník:**

- Anglický/ německý jazyk (×/×), Didaktiky AJ a NJ jazyka (✓/✓)

V didaktikách cizích jazyků se studenti zabývají motivací ve výuce jazyka, metodami a postupy při vyučování.

- Didaktické praktikum HV, TE<sup>30</sup>, VV (×,×,×)

První předmět, který se vyloženě týká speciální pedagogiky, a to jejich základů, se objevuje ve 3. ročníku v letním semestru.

#### **4. ročník, povinné A předměty:**

- Teorie literatury ×
- Hudebně didaktické praktikum ×
- Didaktika matematiky A ✓

---

<sup>30</sup> TE – technická výchova

V Didaktice matematiky se studenti mimo jiné učí motivační didaktické hry a úlohy.

- Integrovaný společenskovední základ ×
- Metodologie pedagogiky ×
- Pedagogická diagnostika ✓

Cílem předmětu je osvojení si diagnostických kompetencí. Dále se zde studenti zabývají učebními styly, motivací, postoji, diagnostikou třídy, rodinným prostředím atd. (STAG)

- Pedagogická praxe 1 ×
- Didaktika výtvarné výchovy B ×
- Didaktika TV ✓

Předmět se ohlíží při učebních činnostech učitele na didaktické principy a jejich specifika dle věku, pohlaví, zdravotního stavu dítěte.

- **Speciální pedagogika** ✓

Vývoj vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1990, aktuálně platná legislativa upravující vzdělávání těchto žáků, specifika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci integrovaného vzdělávání v běžných základních školách. (STAG)

- Literatura pro děti a mládež ×
- **Didaktika matematiky B** ✓

Žáci se zabývají vzděláváním žáků nadaných a žáků se SVP.

- Osobnostní a sociální výchova 1 ×
- Diplomový seminář ×
- Didaktika prvouky s praxí ✓

Studenti se v předmětu věnují otázkám uplatnění specifických metod, forem a prostředků ve vyučování.

- Environmentální výchova 1 ×
- Multikulturní výchova 1 ✓

Studenti nabývají znalostí o různých sociokulturních skupinách. Také se zabývají formami, metodami a vyučovacími prostředky Multikulturní výchovy.

- Pedagogická praxe 2 ×
- Pobyť v přírodě (branná výchova) ×

#### **B předměty pro 4. ročník:**

- Anglický/ německý jazyk (×, ×), **Didaktiky AJ a NJ** jazyka (✓, ✓)

V anglickém jazyce probíhá seznámení se s moderními metodami a formami výuky angličtiny. V jazyce německém se studenti setkávají s problematikou výuky žáků se specifickými poruchami učení. Výuka se týká sestavení vyučovací jednotky pro počáteční výuku cizího jazyka pro tyto žáky.

- Environmentální výchova 2 ×
- Multikulturní výchova 2 ✓

V tomto předmětu je ve středu zájmu také vzdělávání žáků národnostních menšin.

- Osobnostní a sociální výchova 2 ×

#### **5. ročník, povinné A předměty:**

- Didaktika přírodovědy s praxí ×
- Didaktika vlastivědy s praxí ✓

Obsahem předmětu je prověřování a hodnocení, vyučovací metody, využití dalších pracovních pomůcek.

- Pedagogická praxe 3 ×
- Primární pedagogika 7 ×
- Diplomový projekt ×
- Souvislá pedagogická praxe ×

#### **B předměty pro 5. ročník:**

- Anglický/ německý jazyk (×, ×), **Didaktiky AJ a NJ** jazyka (✓, ×)

Didaktika anglického jazyka se mimo jiné zaměřuje na výuku angličtiny u dětí se specifickými poruchami učení.

- **Výchova a vzdělávání nadaných žáků** ✓

Náplní předmětu je identifikace nadaných žáků, metody práce a související legislativa.

- Pedagogický seminář ×
- Psychologický seminář ×
- **Řešení matematických úloh** ✓

Předmět se zabývá problematikou úloh pro žáky talentované a zaostávající.

- Multimedia ve výuce matematiky ×
- **Výuka žáků s SPU** ✓

Předmět se zabývá základními teoretickými poznatky, etiologií, metodickou prací, kvalifikací a hodnocením i legislativou.

- Aktuální otázky prim. mat. vzdělávání ×
- Literatura netradičně ×
- Aktuální otázky gramatiky ✓

V předmětu se studenti učí využívat aktivizačních metod a forem práce.

- Výběrový seminář z ČJ ×
- Výchova ke zdravému životnímu stylu ×
- Aktivizační metody ve výuce slohu ✓
- Studenti se zajímají o rozvoj motivace žáka a o využití aktivizačních metod a forem práce.
- Aktivizační metody ve výuce ČJL ✓

Studenti se zajímají o rozvoj motivace žáka a o využití aktivizačních metod a forem práce.

*Státní závěrečné zkoušky vykonávají studenti z těchto předmětů:*

- Český jazyk s didaktikou
- Matematika s didaktikou
- Pedagogika a psychologie 1. stupně ZŠ

Z přehledu předmětů je zřejmé, ve kterých ročnících se objevují předměty disponující předpokladem připravit budoucí učitele k práci se žáky s postižením.

Předměty jako Úvod psychologie, Vývojová psychologie, Psychologie sociální, Psychologie deviantního chování nebo Psychologie – patopsychologie se dají považovat za obory související, avšak nepodávají informace o zdravotním postižení. Ve druhé polovině třetího ročníku se poprvé setkáváme se speciální pedagogikou, a to v předmětu Základy speciální pedagogiky, na kterou navazuje předmět Speciální pedagogika v ročníku 4. V Základech speciální pedagogiky by si student měl osvojit základní terminologie a členění oboru, systém podpor a vymezení jednotlivých speciálně pedagogických oborů. Předmět Speciální pedagogika ve 4. ročníku seznamuje studenty se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1990, zmiňuje i platnou legislativu, která je nezbytná pro pochopení situace v dané době. Hovoří se zde o specifikách integrace v běžných základních školách. V povinně volitelných předmětech pátého ročníku mají studenti možnost si zapsat předmět Výchova a vzdělávání nadaných žáků a také Výuku žáků s SPU. Z předmětů, ve kterých je specificky zmíněna výchova a vzdělávání žáků s postižením, můžeme zmínit následující: Didaktika anglického jazyka, Zdravotní tělesná výchova, Primární pedagogika 6, Didaktika sportovních her, Řešení matematických úloh a další. V didaktikách předmětů se studenti zaměřují na práci se specifickou skupinou žáků jen minimálně. Informace o možnostech vzdělávání této skupiny žáků nalezneme převážně v tělovýchovných předmětech. Touto problematikou se také zabývá například matematika nebo didaktika jazyků.

Závěrem této kapitoly můžeme říci, že specificky vzděláváním žáků se SVP se zabývá pouze 8,4 % předmětů z celého výčtu. 32,1 % předmětů se zabývá metodami a formami výuky, hodnocením, motivací žáků atd. Z některých popisů předmětů není patrný jeho obsah, a proto teorii sylabu můžeme považovat za nedostatečnou. Studijní obsah předmětů je v mnohých případech strohý a potřebuje úpravu popisu. Po prostudování všech didaktik předmětů za celé pětileté magisterské studium jsme zjistili, že pouze 13 % ze všech těchto didaktických předmětů ve svém sylabu popisuje práci se žáky se zdravotním postižením. Žádný z předmětů ve své teorii sylabu nepopisuje práci pedagoga s podpůrnými opatřeními prvního stupně ani vyšším stupněm podpůrného opatření.



## 6 PRAKTICKÁ ČÁST

### 6.1 Dotazníková metoda

K výzkumné části diplomové práce bylo využito kvantitativní metody výzkumu – dotazníku. Dotazníková metoda je jedna z nejčastěji používaných výzkumných metod v pedagogickém výzkumu. Podle Chrásky (2007) je dotazník soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Disman (2000) hovoří o dotazníku jako o efektivní technice, která je vysoce efektivní, postihuje velký počet jedinců v poměrně krátkém čase s poměrně malými náklady. Při dotazníkovém šetření je anonymita relativně přesvědčivá.

### 6.2 Způsob výběru výzkumného vzorku, respondenti

Ve výzkumu jsme využili záměrný kvótní výběr. Dotazník byl předložen studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazník respondenti vyplňovali v elektronické podobě prostřednictvím sociální sítě Facebook, přesněji pomocí skupin zaměřených na studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého nebo přímo studijní skupiny jednotlivých oborů. Můžeme tedy potvrdit, že anonymita respondentů zůstala zachována. Dotazník jsme předkládali během měsíce ledna (2019) a celkově se výzkumu zúčastnilo 93 respondentů.

### 6.3 Tvorba dotazníku

První dotazníková položka byla sestavena na podkladě výzkumu v knize *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018). Následující položky byly záměrně rozděleny na oblast osobností a oblast profesní problematiky. Poslední dotazníková položka je demografická, týkající se ročníku studia respondentů. Dotazník obsahuje 14 položek.

### 6.4 Předvýzkum

Před vložením dotazníkového šetření na webový portál byl proveden předvýzkum, který byl předložen v elektronické formě pěti respondentům v prosinci roku 2018. Respondenti se ke zkušební formě dotazníku mohli vyjadřovat, převážně ohledně srozumitelnosti podání otázek.

Z předvýzkumu vyplynulo, že zadání otázky číslo 1.4 je nejasné, a proto jsme otázku přeformulovali. Otázka číslo 4., jejíž znění je: *Za předpokladu, že nesouhlasíte s tím, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude součástí vaší profese, vede tato skutečnost...* byla z dotazníku vyřazena úplně. Výsledky předvýzkumu nejsou zahrnuty ve finální verzi výzkumu.

## 6.5 Limity šetření

Za limity práce považuji zvolenou dotazníkovou metodu, a to v oblasti pravdivosti odpovědí respondentů. Avšak s ohledem na anonymitu výzkumu věřím, že respondent nemá v úmyslu uvádět mylné informace. Dalším limitem je oblast zaměření zájmu práce, a to na Univerzitu Palackého na konkrétní studijní obor. V případě nezaměření se na celou Univerzitu Palackého v Olomouci by bylo možné pracovat s větším počtem odpovědí. Stejně tak, kdybychom se zaměřovali jen na studenty určitého oboru bez konkrétní univerzity.

## 6.6 Hlavní výzkumné otázky, hypotézy

### **Výzkumné otázky:**

1. Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého osobnostně připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého profesně (ze strany Univerzity) připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Existuje vztah mezi vnímáním dostatečnosti předmětů u studentů nižších a vyšších ročníků?
4. Ovlivňují předchozí zkušenosti ze studijní praxe osobnostní postoje budoucích učitelů?

### **Hypotézy:**

1. Předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje k nim.
2. Studenti s předchozí zkušeností s jedinci se SVP jsou ochotni se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se SVP dále vzdělávat.
3. Studenti vyšších ročníků vnímají dostatečnost nabídky předmětů odlišně než studenti nižších ročníků.

4. Studenti, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení, vnímají pozitivně i asistenta pedagoga.
5. Studenti, kteří si myslí, že je společné vzdělávání dobré řešení, vnímají vzdělávání jedinců se SVP jako součást své pracovní povinnosti.

## 6.7 Analýza a interpretace dat

Odpovědi položek byly přepsány ze serveru Survio.com do Microsoft Excel. Přes tyto dvě prostředí byly zpracovány grafy a statisticky vypracovány tabulky s výpočty. Pracovali jsme se 14 položkami a odpověďmi od 93 respondentů.

## 6.8 Popisná statistika

Chrásková (2007) uvádí, že popisná neboli deskriptivní statistika má za úkol popsat daná data tak, aby shromážděvala co možná nejpřesnější informace o měřených jevech.

Výzkum byl proveden pomocí dotazníku o 14 položkách. Dotazník byl předložen studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Univerzity Palackého v Olomouci prostřednictvím sociální sítě Facebook. Zde jsme dotazník vložili na studijní skupiny Pedagogické fakulty nebo konkrétních oborů. Dohromady se zúčastnilo 93 respondentů. Předvýzkumu se účastnilo 5 respondentů. Odpovědi z předvýzkumu nebyly zahrnuty do konečného výzkumu, sloužily k upřesnění srozumitelnosti dotazníkových položek.

První dotazníková položka se týká studentů na jejich osobní postoje na vzdělávání žáků se SVP v inkluzi. Znění první položky: *Společné vzdělávání všech dětí má pro společnost význam.* 38,7 % studentů se vyjadřuje kladně ke společnému vzdělávání dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 37,6 % studentů nesouhlasí se společným vzděláváním. Zbýlých 23,7 % studentů neví, jaký postoj k této problematice zaujmout. Tedy vidíme, že společnost studentů je víceméně rozdělena na dva tábory s výrazně odlišnými názory.

Znění druhé položky: *Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené žáky.* V položce se dozvídáme názor 65,6 % studentů, kteří se domnívají, že společné vzdělávání žáků v běžných školách není přínosné pouze pro žáky s postižením. 23,7 % respondentů souhlasí s tvrzením, že společné vzdělávání je prospěšné zejména pro žáky s postižením. Zbýlý počet studentů (10,8 %) se vyjádřil neutrálně.

Další položka nám doplňuje otázku předchozí, její znění je následující: *Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených žáků.* Výsledkem je, že 46,2 % studentů se domnívá, že je společné vzdělávání přínosné také pro spolužáky žáků s postižením. Hranice mezi souhlasem a nesouhlasem je i v tomto případě tenká. 41,9 % studentů s tímto tvrzením nesouhlasí. 11,8 % studentů neví, jak na otázku odpovědět.

Znění následující položky: *Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).* Odpovědi respondentů uvádí, že 47,3 % respondentů si myslí, že společné vzdělávání je módním trendem, který se v budoucnu vyčerpá. 29,0 % zvolilo odpověď NE. 23,7 % respondentů se staví k otázce s neutrálním názorem.

Ze závěru položky, jejíž znění je následující: *Společné vzdělávání je dobré řešení,* docházíme k závěru, že pouze 11,8 % budoucích učitelů se domnívá, že společné vzdělávání je dobré řešení. Odpověď NE zvolilo celých 55,9 % respondentů. Neutrální se vyjádřilo 32,3 % respondentů.

Znění otázky: *Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující.* S následující položkou souhlasí 2,2 % respondentů. Nesouhlas vyjádřilo 65,6 % respondentů. Odpověď NEVÍM zvolilo 32,3 % budoucích učitelů.

Je nutné poukázat na fakt, že v každé podotázce první výzkumné položky je mnoho respondentů, kteří nemají na danou problematiku vlastní názor.

### **1.1 Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.**

Ano - 36                      Ne - 35                      Nevím – 22

### **1.2 Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené žáky.**

Ano – 22                      Ne - 61                      Nevím - 10

### **1.3 Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených žáků.**

Ano - 43                      Ne - 39                      Nevím - 11

#### 1.4 Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).

Ano - 44

Ne - 27

Nevím - 22

#### 1.5 Společné vzdělávání je dobré řešení.

Ano - 11

Ne - 52

Nevím - 30

#### 1.6 Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující.

Ano - 2

Ne - 61

Nevím - 30

	ANO		NE		NEVÍM	
	Počet respondentů	%	Počet respondentů	%	Počet respondentů	%
otázka 1.1	36	38,7	35	37,6	22	23,7
otázka 1.2	22	23,7	61	65,6	10	10,8
otázka 1.3	43	46,2	39	41,9	11	11,8
otázka 1.4	44	47,3	27	29	22	23,7
otázka 1.5	11	11,8	52	55,9	30	32,3
otázka 1.6	2	2,2	61	65,6	30	32,3

Tabulka 3: Souhlasím s tvrzením

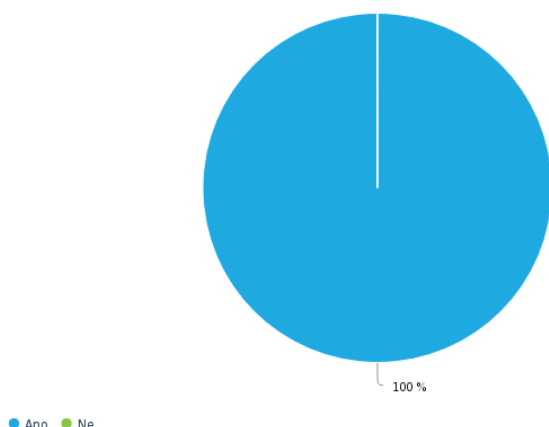
Zdroj: vlastní zpracování

## 2. Jsem si vědom/a toho, že ve třídě mohu mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano – 93 (100 %)

Ne - 0

Jsem si vědom/a toho, že ve třídě mohu mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf 4: Jsem si vědom/a toho, že ve třídě mohu mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zdroj: Vlastní zpracování

V položce číslo 2 respondenti odpověděli jednohlasně, a to, že si jsou vědomi přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Tuto informaci vnímáme velmi pozitivně. Odpověď nám také dává najevo, že studenti napříč všemi pěti ročníky jsou si vědomi možnosti přítomnosti žáka ve třídě. Není tedy rozdíl mezi studenty vyšších a nižších ročníků. Zde bychom mohli polemizovat o tom, že žáci vyšších ročníků při svém nástupu na vysokou školu nemuseli být s touto myšlenkou natolik srozumění.

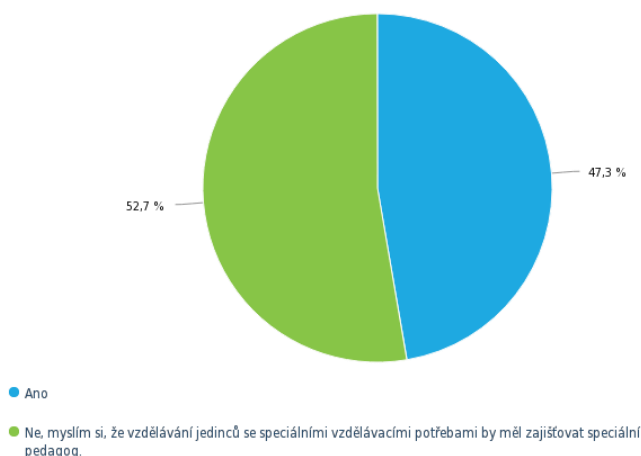
### 3. Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své pracovní povinnosti?

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy ve 47,3 % vnímají vzdělávání žáků se SVP jako svou profesní povinnost. Více než polovina respondentů – 52,7 % se domnívá, že vzdělávání těchto žáků spadá do kompetence speciálního pedagoga. Zajímavé je porovnání zjištěných informací s odpověďmi z předchozí položky, kdy jsou si všichni respondenti vědomi přítomnosti žáka se SVP ve třídě, ale jen menší polovina z nich je toho názoru, že je jeho kompetencí tohoto žáka vzdělávat.

Ano – 44 (47,3 %)

Ne, myslím si, že vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami by měl zajišťovat speciální pedagog – 49 (52,7 %)

Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?



Graf 5: Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?

Zdroj: Vlastní zpracování

#### **4. Pokud byste měli ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledali byste pomoc a podporu u:**

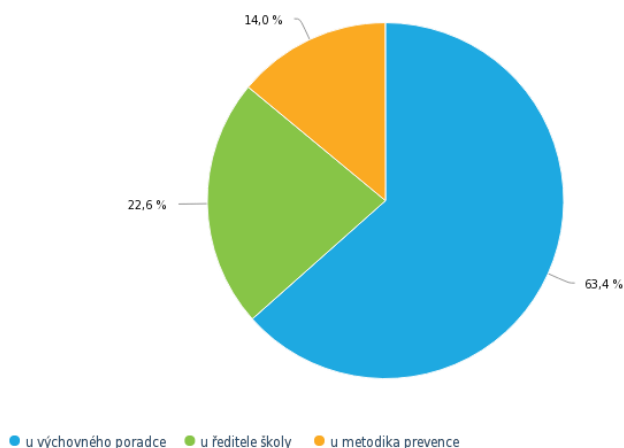
V případě, že respondent bude mít ve třídě žáka se SVP, bude v 63,4 % hledat pomoc u výchovného poradce. Další nejčtenější odpovědí je ředitel školy, a to v 22,6 %. Metodika prevence zvolilo 14,0 % respondentů.

Výchovného poradce – 59 (63,4 %)

Ředitele školy – 21 (22,6 %)

Metodika prevence – 13 (14,0 %)

Pokud byste měli ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledali byste pomoc a podporu:



Graf 6: Pokud byste měli ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledali byste pomoc a podporu

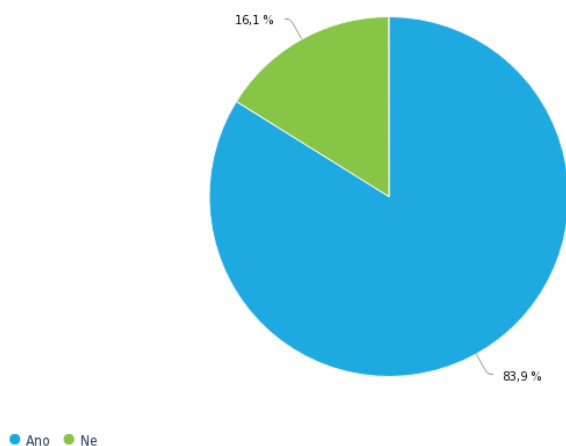
Zdroj: Vlastní zpracování

## 5. Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat?

Ano – 78 (83,9 %)

Ne – 15 (16,1 %)

Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat?



Graf 7: Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat?

Zdroj: Vlastní zpracování



Průběžné vzdělávání se v různých oblastech během profese je ve školství běžnou praxí, 83,9 % respondentů je připravena po ukončení svého studia rozšířit své znalosti v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Každý pedagog by měl být ve své profesi připraven na průběžné sebezvzdělávání se. Například je nutné vzdělávat se v oblasti legislativy, která se průběžně mění nebo doplňuje. Další důležitou oblastí jsou metody výuky, které vyhovují individualitě žáka.

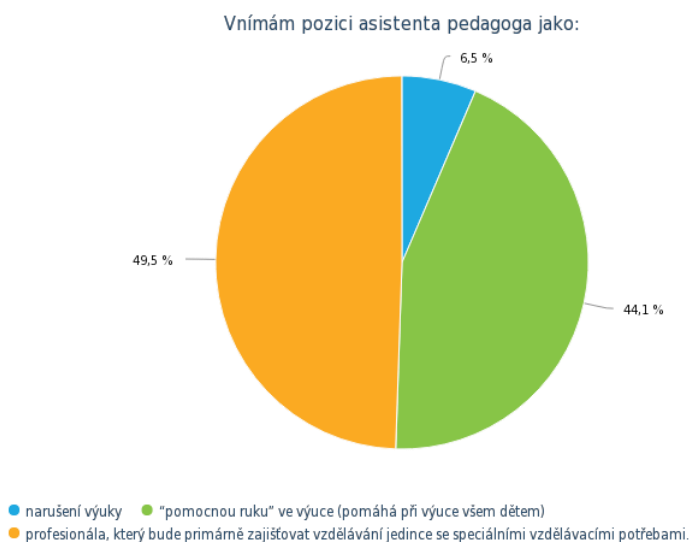
## 6. Vnímám pozici asistenta pedagoga jako:

Dobrá spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je při vzdělávání žáků velmi důležitá. Jako profesionála, zajišťujícího především vzdělávání žáků se SVP, asistenta pedagoga považuje 49,5 % respondentů. 44,1 % vnímá asistenta pedagoga jako pomocnou ruku během výuky. 6,5 % studentů zaujímá k asistentovi pedagoga negativní postoj.

Narušení výuky – 6 (6,5 %)

„Pomocnou ruku“ ve výuce (pomáhá při výuce všem dětem) – 41 (44,1 %)

Profesionála, který bude primárně zajišťovat vzdělávání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. – 46 (49,5 %)



Graf 8: Vnímám pozici asistenta pedagoga jako

Zdroj: Vlastní zpracování

## 7. Jedinci se zdravotním postižením ve mě vyvolávají emoci:

Otázka zjišťující postoje studentů k jedincům se zdravotním postižením ukázala, že největší emoci, která se objevuje u respondentů, je lítost a nutnost pomoci. Druhé největší zastoupení má odpověď vnímání lidí s postižením jako sobě rovné. Pod pojmem „jiná“ respondenti uvádějí: *vnímám je jako běžné členy společnosti, pociťuji nervozitu, cítím, že potřebují více pozornosti, pociťuji obdiv, pociťuji zájem a zvědavost, nevím, zda s nimi situaci zvládnu, mám pocit, že je musím opatrovat.*

Lítosti a nutnosti pomoci – 44 (47,3 %)

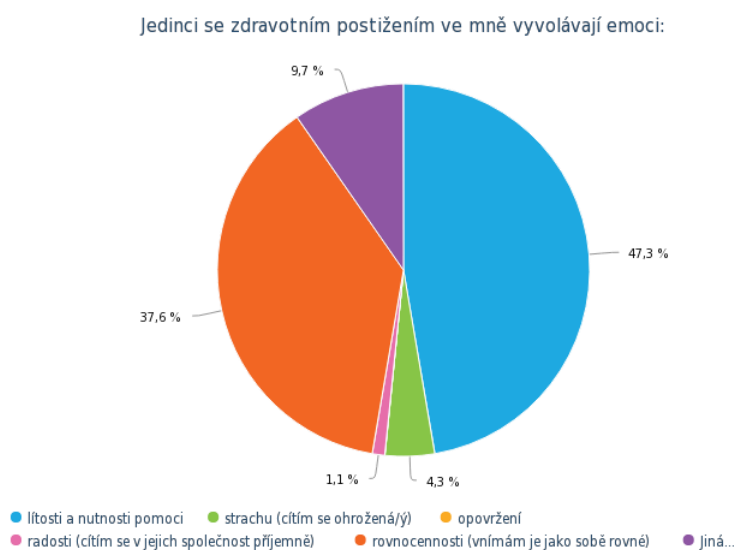
Strachu (cítím se ohrožená/ý) – 4 (4,3 %)

Opovržení – 0

Radosti (cítím se v jejich společnosti příjemně) – 1 (1,1 %)

Rovnocennosti (vnímám je jako sobě rovné) – 35 (37,5 %)

Jiná... - 9 (9,7 %)



Graf 9: Jedinci se zdravotním postižením ve mně vyvolávají emoci

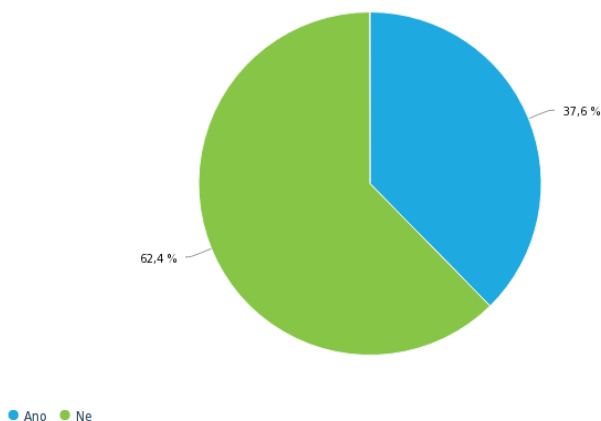
Zdroj: vlastní zpracování

## 8. Máte aktuálně předmět týkající se speciální pedagogiky?

Ano – 35 (37,6 %)

Ne – 58 (62,4 %)

Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky?



Graf 10: Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky?

Zdroj: Vlastní zpracování

37,6 % respondentů má aktuálně předmět týkající se speciální pedagogiky. Předpokladem je, že se nabídka předmětů odvíjí od ročníku studia. 62,4 % respondentů uvádí, že se aktuálně s touto oblastí při výuce nesetkává.

## 9. Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?

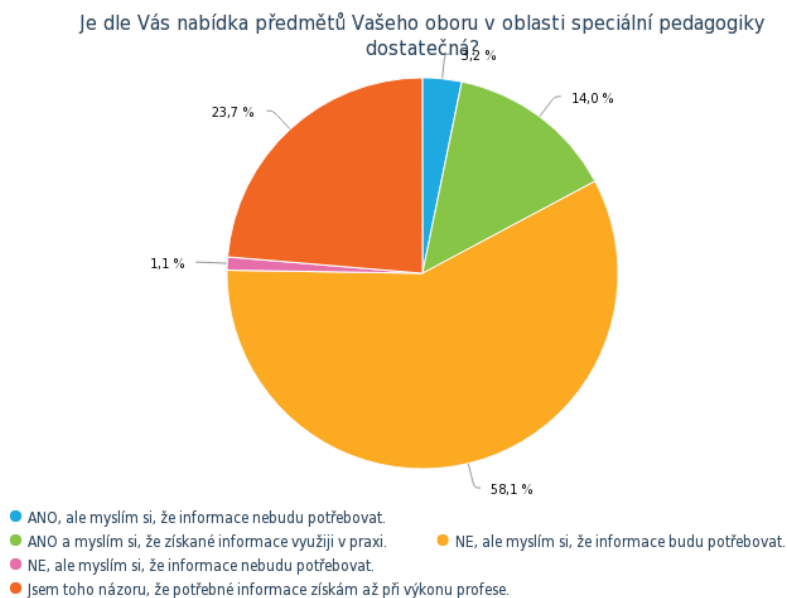
ANO, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat. – 3 (3,2 %)

ANO a myslím si, že získané informace využiji v praxi. – 13 (14,0 %)

NE, ale myslím si, že informace budu potřebovat. – 54 (58,1 %)

NE, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat. – 1 (1,1 %)

Jsem toho názoru, že potřebné informace získám až při výkonu profese. – 22 (23,7 %)



Graf 11: Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?

Zdroj: Vlastní zpracování

Nadpoloviční většina respondentů v odpovědi na tuto položku uvádí, že nabídka předmětů jejich oboru v oblasti speciální pedagogiky není dostatečná a zároveň se domnívají, že informace budou v budoucnu potřebovat. Dále 23,7 % studentů je toho názoru, že potřebné informace získají následně v praxi při výkonu profese. Pouze jeden budoucí učitel se vyjadřuje, že nabídka předmětů dostatečná není, ale informace v praxi potřebovat nebude.

## 10. V jakých oblastech Vám připadají získané znalosti z výuky dostačující?

V návaznosti na předchozí položku zjišťujeme, v jakých oblastech považují studenti své znalosti z výuky za dostatečné. Oblasti, ve kterých studenti získávají nejvíce znalostí, jsou následující: informace o samotném zdravotním postižení či onemocnění, oblast legislativy týkající se vzdělávání žáků se SVP, úprava třídního prostředí, potřebné úpravy vzdělávacího procesu a další.

informace o samotném zdravotním postižení či onemocnění – 47 (50,5 %)

oblast legislativy týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – 29 (31,2 %)

potřebné úpravy třídního prostředí – 25 (26,9 %)

práce s kompenzačními pomůckami - 21 (22,6 %)

potřebné úpravy vzdělávacího procesu – úprava metod práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami – 25 (26,6 %)

potřebná úprava hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – 22 (23,7 %)

příprava na spolupráci s asistentem pedagoga – 15 (16,1 %)

příprava na způsob spolupráce s rodiči jedince se zdravotním postižením -16 (17,2 %)

příprava na spolupráci se školským poradenským zařízením – 18 (19,4 %)

	Počet respondentů	%
<b>informace o samotném zdravotním postižení či onemocnění</b>	47	50,5
<b>oblast legislativy...</b>	29	31,2
<b>potřebné úpravy třídního prostředí</b>	25	26,9
<b>práce s kompenzačními pomůckami</b>	21	22,6
<b>potřebné úpravy vzdělávacího procesu ...</b>	25	26,6
<b>potřebná úprava hodnocení žáků se SVP</b>	22	23,7
<b>příprava na spolupráci s asistentem pedagoga</b>	15	16,1
<b>příprava na způsob spolupráce s rodiči jedince ...</b>	16	17,2
<b>příprava na spolupráci se školským poradenským zařízením</b>	18	19,4

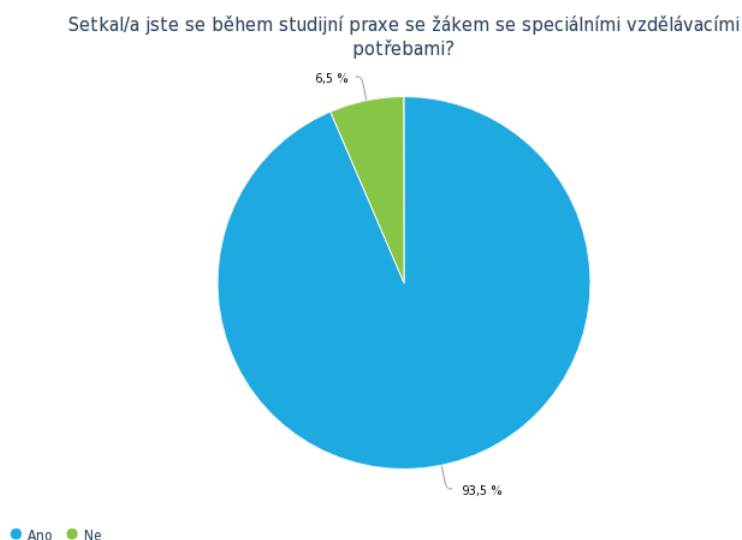
Tabulka 4: V jakých oblastech Vám připadají znalosti z výuky dostačující?

Zdroj: Vlastní zpracování

## 11. Setkal/a jste se během studijní praxe se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano – 87 (93,5 %)

Ne – 6 (6,5 %)



Graf 12: Setkal/a jste se během studijní praxe se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zdroj: vlastní zpracování

Z položky týkající se setkání se žáky se SVP v praxi vyplynulo, že pouze 6,5 % studentů se během své praxe se žáky se SVP nesetkalo. V následující otázce ukážeme, s jakým druhem postižení se studenti během své praxe setkávají.

## 12. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ano, o žáka s jakým zdravotním postižením či onemocněním se jednalo?

žák s mentálním postižením – 23 (24,7 %)

žák s kombinovaným postižením (jedinec s dvěma a více vadami) – 11 (11,8 %)

žák s tělesným postižením – 16 (17,2 %)

žák se závažným onemocněním (epilepsie, diabetes atd.) – 7 (7,5 %)

žák se zrakovým postižením – 22 (23,7 %)

žák se sluchovým postižením – 17 (18,3 %)

žák s narušenou komunikační schopností – 17 (18,3 %)

žák s poruchou autistického spektra či jiné psychiatrické onemocnění – 31 (33,3 %)

žák se specifickými poruchami učení (poruchy čtení, psaní, matematických dovedností atd.)  
– 35 (37,6 %)

žák s poruchami chování (ADHD, ADD) – 57 (61,3 %)

	počet respondentů	%
žák s mentálním postižením	23	24,7
žák s kombinovaným postižením	11	11,8
žák s tělesným postižením	16	17,2
žák se závažným onemocněním	7	7,5
žák se zrakovým postižením	22	23,7
žák se sluchovým postižením	17	18,3
žák s narušenou komunikační schopností	17	18,3
žák s poruchou autistického spektra ...	31	33,3
žák se specifickými poruchami učení	35	37,6
žák s poruchami chování	57	61,3

Tabulka 5: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ano, o žáka s jakým zdravotním postižením či onemocněním se jednalo?

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce se respondenti během své studijní praxe setkávali se žáky s poruchami chování, poruchami učení, což jsme předpokládali. Nepředpokládali jsme však, že další četnou kategorií, se kterou se naši respondenti setkávají, jsou žáci s poruchami autistického spektra. Zde by bylo přínosné zjistit, o jaký druh poruch autistického spektra se jedná. Jelikož projevy žáků s autismem jsou specifické, a ne vždy je možné žáka v základní škole běžného proudu vzdělávat. Nejméně se studenti setkávali se žáky s tělesným postižením a závažnými onemocněními.

### **13. Pokud máte vlastní zkušenost s jedinci se zdravotním postižením či onemocněním i mimo pedagogickou praxi vykonávanou v rámci studia, prosím, doplňte jakou:**

Nemám – 48

Studenti, kteří se již v rámci praxe setkali s jedinci se zdravotním postižením či onemocněním, uvádějí následující zkušenosti:

<b>Mám zkušenost s:</b>	
Diabetes	1
Mentální retardace	2
ADHD	5
ADD	1
Tělesné postižení	2
PAS	5
Vzácné syndromy	2
Zrakové postižení	3
Znakový jazyk	1
Sluchové postižení	2
SPU	2
Epilepsie	1
Psychiatrické onemocnění	1
Pracuji jako AP	1
Pracuji jako osobní asistent	1
Vícečetné postižení	1
Praxe v PPP	1
Dětské tábory, animační programy	3
Poruchy chování	1
Rodinný příslušník vykonává pozici AP	2

*Tabulka 6: Mám zkušenost s:*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

V této otázce respondenti vypisovali své zkušenosti. Mnoho z nich zkušenosti doposud nemá. Někteří již mají zkušenosti s více druhy postižení. U dvou respondentů byl kontakt s lidmi s postižením zprostředkován rodiči, kteří s těmito lidmi pracují. Odpovědi také korespondují s odpověďmi týkající se studentské praxe během studia. Respondenti uvádějí nejčastější zkušenost se žáky s ADHD a PAS.



## 1. Ročník Vašeho studia:

Ročník	Počet respondentů
1. ročník	18
2. ročník	27
3. ročník	12
4. ročník	15
5. ročník	20

*Tabulka 7: Ročník Vašeho studia*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

Největší počet respondentů je z druhého ročníku. Naopak nejmenší zastoupení je v ročníku třetím.

## 6.9 Induktivní statistika

Podle slov Chráska (2007) induktivní statistika rozhoduje, zda je nebo není mezi jevy vztah. Základním myšlenkovým principem induktivní statistiky je usuzování na vlastnosti celku na základě vlastností jeho částí.

Postupně se budeme zabývat statistickými výpočty všech pěti hypotéz. Dozvíme se, zda se předpokládaný vztah mezi proměnnými potvrdil či nikoli. Výpočty jsou provedeny statistickou metodou pro analýzu nominálních dat – test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

### Hypotéza 1:

**Předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje k nim.**

Hypotéza zjišťuje, zda předchozí zkušenosti studentů, které se týkají práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mají vliv na jejich budoucí profesní postoje (emoce) k nim směřované.

### Výzkumné hypotézy:

**H0:** Mezi předchozí zkušeností studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci se žáky se SVP a jejich postoji (emocemi) k žákům se SVP není statisticky významný vztah.

**HA:** Mezi předchozí zkušeností studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci se žáky se SVP a jejich postoji (emocemi) k žákům se SVP je statisticky významný vztah.

Po provedení výpočtu chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah. Přijímáme nulovou hypotézu.

$\chi^2$	0,078140754
$\chi^2_{0,05}(2)$	3,841

*Tabulka 8: Hypotéza 1*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

Byla potvrzena nulová hypotéza, tzn., že mezi předchozí zkušeností studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ při práci se žáky se SVP a jejich budoucími postoji není statisticky významný vztah.

Při statistickém výpočtu pomocí chí-kvadrátu byly sloučeny kladné odpovědi dohromady a záporné odpovědi dohromady. Mezi pozitivně vnímané emoce (odpovědi) řadíme radost a rovnocennost. Mezi negativní – lítost a nutnost pomoci, strach a opovržení (týkající se položky číslo 7 v dotazníku).

## Hypotéza 2:

**Studenti s předchozí zkušeností s jedinci se SVP jsou ochotni se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se SVP dále vzdělávat.**

Druhá hypotéza zjišťuje souvislost mezi předchozí zkušeností studentů s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich ochotou se po ukončení studia v této dané problematice nadále vzdělávat.

**H<sub>0</sub>:** Mezi studentovými předchozími zkušenostmi s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami a ochotou se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat neexistuje statisticky významný vztah.

**H<sub>A</sub>:** Mezi studentovými předchozími zkušenostmi s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami a ochotou se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat existuje statisticky významný vztah.

Po provedení výpočtu chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

$\chi^2$	0,00137
$\chi^2_{0,05}(2)$	3,841

*Tabulka 9: Hypotéza 2*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

Byla potvrzena nulová hypotéza. Je možné pozorovat, že mezi předchozími zkušenostmi studentů s jedinci se SVP a ochotou se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se SVP dále vzdělávat není statisticky významný vztah.

### Hypotéza 3:

**Studenti vyšších ročníků vnímají dostatečnost nabídky předmětů odlišně než studenti nižších ročníků.**

Hypotéza číslo 3 se zaměřuje na zjištění souvislosti mezi ročníkem studia a vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů.

**H<sub>0</sub>:** Mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů u studentů vyšších ročníků a nižších ročníků není statisticky významný vztah.

**H<sub>A</sub>:** Mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů u studentů vyšších ročníků a nižších ročníků je statisticky významný vztah.

Po provedení výpočtu chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

$\chi^2$	2,544949
$\chi^2_{0,05}(2)$	9,488

Tabulka 10: Hypotéza 3

Zdroj: Vlastní zpracování

Přijímáme nulovou hypotézu a tedy potvrzujeme, že mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů u studentů vyšších ročníků a nižších ročníků není statisticky významný vztah.

Při statistických výpočtech jsme pracovali pouze s 92 odpověďmi, jelikož 1 byla vyplněná neplatně. Pro výpočet pomocí chí-kvadrátu byly kladné možnosti sloučeny dohromady a záporné možnosti sloučeny dohromady (týkající se položky číslo 9 v dotazníku).

### Hypotéza 4

**Studenti, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení, vnímají pozitivně i asistenta pedagoga.**

Na podkladě této hypotézy zjišťujeme, zda studenti, kteří zaujímají pozitivní postoj ke společnému vzdělávání, pak ve vzdělávacím procesu také lépe přijímají asistenta pedagoga.

**H0:** Mezi studenty, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení a pozitivním vnímáním asistenta pedagoga ve výuce není statisticky významný vztah.

**HA:** Mezi studenty, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení a pozitivním vnímáním asistenta pedagoga ve výuce je statisticky významný vztah.

Po provedení výpočtu chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

$\chi^2$	0,893546
$\chi_{20,05}^2(2)$	5,991

*Tabulka 11: Hypotéza 4*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

Potvrzujeme nulovou hypotézu. Mezi studenty, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení a pozitivním vnímáním asistenta pedagoga ve výuce není statisticky významný vztah.

Při statistických výpočtech pomocí chí-kvadrátu byly sloučeny pozitivní odpovědi (týkající se položky 6 v dotazníku).

## **Hypotéza 5**

**Studenti, kteří si myslí, že je společné vzdělávání dobré řešení, vnímají vzdělávání jedinců se SVP jako součást své pracovní povinnosti.**

Hypotéza předpokládá fakt, že jestliže studenti souhlasí a staví se pozitivně ke společnému vzdělávání, tak zároveň považují vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti.

**H0:** Mezi četností studentů, kteří považují společné vzdělávání za dobré řešení a vnímáním vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součástí své pracovní povinnosti není statisticky významný vztah.

**HA:** Mezi četností studentů, kteří považují společné vzdělávání za dobré řešení a vnímáním vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součásti své pracovní povinnosti je statisticky významný vztah.

Po provedení výpočtu chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi proměnnými je statisticky významný vztah, a proto přijímáme alternativní hypotézu.

$\chi^2$	8,111739
$\chi^2_{0,05}(2)$	5,991

*Tabulka 12: Hypotéza 5*

*Zdroj: Vlastní zpracování*

Statistické výpočty potvrdily alternativní hypotézu. Byl potvrzen statisticky významný vztah mezi četností studentů považující společné vzdělávání za dobré řešení a vnímáním jedinců se SVP jako součást své pracovní povinnosti.

## VÝSLEDKY

V této kapitole shrneme a zhodnotíme výsledky práce, především odpovědi na výzkumné otázky. Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda jsou studenti Univerzity Palackého, oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy připraveni na vzdělávání heterogenní třídy. Při zkoumání těchto cílů prostřednictvím výzkumné metody dotazníku jsme získali odpovědi týkající se profesní a osobnostní připravenosti budoucích učitelů. Studenti se vyjadřují k tématu studijní praxe, dostatečnosti předmětů v oblasti speciální pedagogiky. Získáváme také přehled o postojích k asistentu pedagoga a o celkovém přijetí inkluzivního vzdělávání.

Nejprve se budeme zabývat **výzkumnou otázkou číslo jedna**: *Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého osobnostně připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Osobnostní připravenost žáků na společné vzdělávání je velmi rozporuplná. Ač si je 100 % respondentů vědomo možnosti přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, pouze 47,3 % z nich vnímá vzdělávání těchto žáků jako součást své pracovní povinnosti. Zbývající studenti jsou toho názoru, že vzdělávání žáků se SVP spadá do kompetencí speciálního pedagoga.

Osobnostní postoje týkající se prospěšnosti společného vzdělávání pro společnost se ukázaly jako velmi těsné, rozdělují budoucí učitele na dva protilehlé tábory. 38,7 % studentů se domnívá, že společné vzdělávání je pro společnost prospěšné. 37,6 % respondentů je opačného názoru. Můžeme tedy pozorovat velmi tenkou hranici mezi názory studentů. Neutrální odpověď zvolilo 23,7 % respondentů. Nadpoloviční většina respondentů (65,6 %) projevuje názor, že společné vzdělávání není prospěšné jen pro žáky s postižením, ale i pro jejich spolužáky. Z osobnostních postojů budoucích pedagogů také vyplývá názor, že společné vzdělávání je pouze módní trend bez zásadní budoucnosti. S tímto názorem se ztotožňuje 47,3 % respondentů.

V této výzkumné otázce jsme pracovali s následující hypotézou: *Předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje k nim.* Zde jsme potvrdili, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah. V celkovém součtu dopovědí na položku týkající se emocí se však objevují především negativní emoce. Respondenti ve velkém počtu uvádí, že v nich jedinci s postižením vyvolávají lítost a nutnost

pomoci, a to v 47,3 %. K negativním emocím řadíme také strach, který projevili 4 respondenti. Rovnocenně tyto jedince vnímá 37,6 % studentů.

Alternativní hypotézu jsme potvrdili v hypotéze číslo pět: *Studenti, kteří si myslí, že je společné vzdělávání dobré řešení, vnímají vzdělávání jedinců se SVP jako součást své pracovní povinnosti.* Vztah mezi proměnnými je statisticky významný, potvrzujeme tedy, že studenti s názorem, že společné vzdělávání je dobré řešení, vnímají vzdělávání žáků se SVP jako součást své pracovní povinnosti.

Stěžejní rozhodnutí o osobnostní připravenosti budoucích učitelů jsme se dozvěděli při dotazování, zda vnímají společné vzdělávání jako dobré řešení. Zde se velmi velké množství studentů domnívá, v 55,9 %, že společné vzdělávání není dobré řešení. Neutrálně se i zde projevilo velké množství studentů – 32,3 %.

Dále jsme se zabývali **výzkumnou otázkou číslo dva**: *Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého profesně (ze strany Univerzity) připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?*

V této výzkumné otázce vycházíme z položek dotazníku. Prvně se zajímáme, zda studenti mají aktuálně předmět týkající se speciální pedagogiky. Bohužel se setkáváme s většinou odpovědí NE, a to v 62,4 %. Zbylých 35 respondentů má aktuálně předmět týkající se zmiňované problematiky. Při zkoumání učebního plánu oboru jsme zjistili, že do prvního kontaktu se speciální pedagogikou přichází studenti až ve třetím ročníku. Vzhledem k tomu, že z 1. a 2. ročníku se výzkumu účastní 45 respondentů nejsou výsledky tolik překvapující.

Snažili jsme se zaměřit na to, jak studenti vnímají dostatečnost nabídky předmětů v oblasti speciální pedagogiky jejich oboru. 54 respondentů, tedy 58,1 %, se shoduje, že nabídka předmětů je nedostatečná a zároveň se domnívají, že informace budou v budoucnu potřebovat. Studentů, kteří si myslí, že potřebné informace získají až během výkonu své profese, je 23,7 %.

Ptáme-li se respondentů, v jakých oblastech jim připadají získané znalosti dostačující, tak v 50,5 % jsou to informace o samotném postižení nebo onemocnění. V této položce mohli respondenti vybírat více možností. Další nejčetnější oblastí se stala oblast legislativy týkající se žáků se SVP. Následně 25 respondentů udává, že je dobře připravena v oblasti úpravy třídního prostředí a stejný počet studentů zmiňuje úpravy vzdělávacího procesu. Nejmenší připravenost shledáváme v oblasti přípravy na spolupráci s asistentem pedagoga. Při této příležitosti můžeme zmínit, že 6,5 % dotazovaných vnímá asistenta pedagoga jako narušení



výuky. Zbylé procento respondentů jej vnímá kladně, avšak v 49,5 % studenti považují AP jako profesionála, který bude primárně zajišťovat vzdělávání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že se pedagog potažmo zbavuje své povinnosti žáka vzdělávat.

V následující hypotéze se potvrdila hypotéza nulová: *Studenti, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení, vnímají pozitivně i asistenta pedagoga.* Tudíž, mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

**Výzkumná otázka číslo tři** zní: *Existuje vztah mezi vnímáním dostatečnosti předmětů u studentů nižších a vyšších ročníků?* Zde jsme pracovali s hypotézou číslo tři: *Studenti vyšších ročníků vnímají dostatečnost nabídky předmětů odlišně než studenti nižších ročníků.* Pro potřebu výpočtů jsme rozdělili studenty do dvou skupin nižších a vyšších ročníků, nižší ročníky 1.-3. ročník, vyšší – 4. a 5. ročník. Ze statistických výpočtů nám vyvstala odpověď, že mezi proměnnými statisticky významný vztah není. Tedy, že mezi vnímáním dostatečnosti předmětů u studentů nižších a vyšších ročníků není vztah. Považuji však i zde za důležité připomenout, že se studenti s prvním speciálně pedagogickým předmětem setkávají ve třetím ročníku.

**Čtvrtá výzkumná otázka** se zabývá vztahem předchozích zkušeností studentů a jejich osobnostními postoji. Její znění je následující: *Ovlivňují předchozí zkušenosti ze studijní praxe osobnostní postoje budoucích učitelů?* Při zjišťování odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme využili následující hypotézu: *Předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje k nim.* Při hledání odpovědi na tuto otázku jsme pracovali s emocemi, jakožto osobnostními postoji. Pro tyto účely jsme rozdělili emoce na dvě skupiny – kladné a záporné. Dospěli jsme k závěru, že absence nebo naopak absolvování školní praxe se žáky se SVP neovlivňuje emoční postoj respondentů k těmto žákům. Při dotazování se na emoce, které se projevují u budoucích učitelů při setkání se s osobami se zdravotním postižením, se v největším měřítku projevuje lítost a nutnost pomoci, a to ve 47,3 % (44 respondentů). Můžeme také zmínit, že opovržení nepocituje ani jeden z respondentů. Odpověď *cítím se v jejich společnosti příjemně* zvolil pouze jeden respondent. Strach pocítují 4 respondenti (4,3 %). Za nejlepší volbu, která skončila v tomto pomyslném žebříčku na druhém místě, považujeme emoci, kdy respondenti vnímají osoby se zdravotním postižením jako sobě rovné. Tuto možnost zvolilo 35 respondentů (37,6 %).

## DISKUZE

Společné, inkluzivní vzdělávání je teoreticky velmi dobře ukotveno. Je však naše společnost připravena na tento druh vzdělávání? Dle našeho názoru se společnost, nebo alespoň velká část populace, stále pohybuje ve světě předsudků, strachu a neschopnosti přijímat odlišnosti. Druhá stránka věci je připravenost školy v celé její struktuře na tento druh vzdělávání. Možná jsou to také svázané ruce pedagogů a ředitelů škol ze strany legislativy a vyšších orgánů. Připravenost na tento pokrokový druh vzdělávání potvrzuje 36 respondentů, kteří tvrdí, že vzdělávání všech žáků v běžných školách má pro společnost význam. Avšak následně si budoucí učitelé protirečí v odpovědích na otázku je-li společné vzdělávání dobré řešení, kde hned 52 respondentů uvádí svůj názor, že společné vzdělávání není dobré řešení a pouze 11 respondentů s tvrzením souhlasí. Proč někteří studenti odpovídají jinak na otázku obsahově velmi podobnou? Dále také uveďme, že z výsledků výzkumu vyplývá, že celých 100 % studentů si je vědomo přítomnosti žáka se SVP ve třídě. Tudíž hovoříme o celém průřezu ročníků pětiletého studia. Přesto větší polovina respondentů, přesně 49 z nich, zastává názor, že by vzdělávání měl zajišťovat speciální pedagog. Kde je tedy chyba? Proč je-li si student od začátku svého studia vědom přítomnosti žáka se SVP ve třídě, nevnímá jeho vzdělávání za svou profesní povinnost? Částečně můžeme hledat řešení problému právě v častém nezahrnování těchto žáků do vzdělávacího procesu při výuce didaktik předmětů. Jak jsme se dozvěděli při analýze předmětů, pouze 13 % z kompletního výčtu didaktických předmětů zmiňuje vzdělávání žáka s postižením. Je tedy nutné apelovat na vyučující, aby tuto problematiku do své výuky zahrnovali a současně tedy informovali studenty a konzultovali s nimi přítomnost žáka se SVP ve výuce. Z jakého důvodu vyučující předmětů nezahrnují žáky se SVP do výuky svých didaktických předmětů? Není povinností vedení fakulty dohlížet na to, aby vyučující vedli své studenty k myšlence inkluzivního vzdělávání? A hlavně, aby fakulta připravovala studenty na práci se žáky, kteří ve třídě jsou dnes již běžně. Zde je vhodné zamyslet se nad tím, zda u respondentů vnímajících negativně společné vzdělávání, nevychází tato emoce z neznalosti problematiky. V tomto případě je zodpovědností pedagogických fakult informovat své studenty o aktuální problematice a hovořit na toto téma. Vyučující by měli informace zahrnout do svých předmětů a vést své studenty k přijetí zodpovědnosti a kompetencí za vzdělávání heterogenní třídy.

Stále častěji se ve třídách setkáváme s asistentem pedagoga. Z mnohých názorů jsou pedagogové schopni nastolit takové podmínky, aby spolupráce fungovala. Tudíž asistent pedagoga umožňuje pedagogovi, aby se věnoval všem žákům. Nastávají však také případy, kdy

pedagog práci AP různými způsoby sabotuje. Pedagog nekonzultuje výuku a nedává možnost AP zapojit se do chodu třídy. Z výzkumu vychází, že 6,5 % respondentů vnímá pozici asistenta pedagoga jako narušení výuky. Z výzkumu je patrné, že většina studentů počítá s pomocí AP ve výuce a budou hledat aktivní cesty k efektivní spolupráci. Co ale zbylých 6,5 % respondentů? I tyto procenta se počítají a v praxi mohou natropit škody, které se budou odrážet převážně na žácích. 16,1 % respondentů uvádí, že má znalosti z oblasti připravující na spolupráci s asistentem pedagoga. 16,1 % je 15 studentů, můžeme spekulovat, zda jde o jednu třídu, ve které se vyučující zmiňoval o dané problematice. V 49,5 % budoucích učitelů vnímají AP jako profesionála, který bude primárně zajišťovat vzdělávání žáka se SVP. Počítá tedy budoucí pedagog s tím, že vzdělávání žáka se SVP půjde mimo něj? Tuto informaci můžeme vnímat jako zbavování se odpovědnosti ze strany pedagoga. V každém případě můžeme doporučit zařadit oblast spolupráce s asistentem pedagoga do některého ze studijních předmětů. Počet AP roste a je vysoká pravděpodobnost, že se s nimi budoucí pedagogové v profesním životě setkají. Podle portálu [www.asistentpedagoga.cz](http://www.asistentpedagoga.cz) Zbyněk Němec uvádí, že počet asistentů pedagoga se za poslední tři roky zdvojnásobil a také, že počet asistentů je jednoznačně nejvyšší v základním školství (údaje ze září 2017). Stejně velký nárůst uvádí i portál [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz) z roku 2018.

Jak již bylo zmíněno dříve, z analýzy předmětů vyplývá, že pouze 13 % didaktických předmětů zmiňuje práci se žáky se SVP. Jak je to možné? Jestliže současná legislativa počítá se společným vzděláváním, je nutné uzpůsobit také obsah didaktik. V úvahu je také bráno, že ne každý vyučující se detailně zabývá popisem předmětu ve studijní agendě. Tudíž nevíme, jak zavádějící může být tato informace. V budoucím výzkumu by bylo prospěšné zajímat se o propojení teoretické a praktické náplně předmětů. Teoreticky je náplň z našeho pohledu jednoznačně nedostatečná. Stačilo by snad apelovat na větší preciznost vyučujících při zapisování sylabu předmětu do studijní agendy.

Výzkum ukázal, že mnoho respondentů má negativní emoční postoj k žákům se zdravotním postižením, kteří jsou nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Uchazeč o studium by tedy měl již při zvažování volby studia na vysoké škole dbát na skutečnost, že tito žáci jsou součástí vzdělávacího systému. Následně poté volit nebo nevolit pedagogický studijní obor. V případě, že student počítá s výukou pouze intaktních žáků, může dojít ke špatně zvoleným metodám při výuce či vyčleňování žáků se SVP z výuky a kolektivu, vyhoření učitele atd. Ve 47,3 % odpovědí se setkáváme s emocí lítost a nutnost pomoci. Strach se objevuje

u 4,3 % respondentů. 37,6 % respondentů považuje osoby se zdravotním postižením jako rovnocenné partnery.

Zjistili jsme, že mezi předchozími zkušenostmi studentů při práci se žáky se SVP a jejich následným pozitivním vlivem na postoje k žákům se SVP neexistuje žádný vztah. Předpokladem bylo, že získá-li student negativní nebo pozitivní zkušenosti, projeví se to na jeho postojích k těmto žákům. Za úvahu by také stálo, aby se studenti během své studijní praxe dostali k žákům se SVP, a tak měli možnost načerpat zkušenosti s těmito žáky a tím pádem mohli pracovat s konkrétnější představou týkající se vzdělávání těchto žáků. Na mysli máme i praxe ve školách zřízených podle §16.

Zajímavým výsledkem se stal fakt, že se nepotvrdila domněnka, která říká, že studenti vyšších ročníků budou vnímat dostatečnost nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky jinak než studenti ročníků nižších. Mezi studenty vyšších ročníků jsme řadili studenty 3.-5. ročníku, nižší poté 1. a 2. ročník. Předpoklad se nepotvrdil i přesto, že první předmět týkající se speciální pedagogiky se vyskytuje ve 3. ročníku, na který navazují další speciálněpedagogické předměty.

Vztah mezi předchozími zkušenostmi s osobami se SVP a ochotou vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky po ukončení studia se také nepotvrdil jako statisticky významný. Ze spekulace vyplývá, že musíme brát v potaz, o jaké zkušenosti, s jakými jedinci se jednalo, což při výzkumu bráno v potaz nebylo. Ten samý problém vidím v hypotéze, která předpokládá, že předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje. Bylo by dobré vědět, o jaké předchozí zkušenosti se jedná. Nejvíce se však studenti během své studijní praxe setkávají s žáky s poruchami chování, se sluchovým postižením a s žáky s poruchami autistického spektra či jiným psychiatrickým onemocněním. Zkušenost studentů se žáky se sluchovým postižením v takovém měřítku však považujeme za náhodu. Podle Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele z roku 2018/2019 je do základních škol integrováno 711 žáků se sluchovým postižením.<sup>31</sup> Také poukažme na výsledky, ve kterých se dozvídáme, že 22 studentů si myslí, že informace z oblasti speciální pedagogiky získá v praxi při výkonu profese a zároveň 15 studentů uvedlo, že není ochotna se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se SVP vzdělávat. Což je mimo jiné velmi smutná informace, ať se jedná o jakoukoli oblast. Pedagog by se měl stále vzdělávat a informace, které student nabyl

---

<sup>31</sup> <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

doposud mohou být užitečné, ale rozhodně nebudou dostačující na celý profesní život. S rozvíjející se technologií a společenskými změnami se ve vzdělávání klade důraz na celoživotní vzdělávání, kterého je pedagog neoddelitelnou součástí. Jestliže nastávající učitel tuto myšlenku nesdílí a neaplikuje na sobě, celoživotní vzdělávání ztrácí na hodnotě.

Snažíme-li se dostat k závěru, z výzkumu vidíme, že názory studentů na společné vzdělávání se dělí na dva protilehlé tábory. Za úvahu by stálo spojení oborů speciální pedagogiky a učitelství pro základní, střední školy do jednoho komplexního studijního oboru. Tudíž by kvalifikace pro učitele inkluzivního vzdělávání byla odpovídající. V menším měřítku alespoň zavedení praxe, kde se student potká s výukou žáka s postižením. Při studijní praxi si student vytvoří obraz o vzdělávání heterogenní třídy. Ve školním roce 2018/2019 bylo do běžných základních škol zapsáno celkem 80 688 žáků s postižením a můžeme počítat, že se čísla budou zvyšovat. Studenti by měli být více připraveni na práci s těmito žáky.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na otázku připravenosti studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého v Olomouci na společné vzdělávání. V práci jsme se zaměřili především na osobnostní připravenost žáků, která spočívá v souhlasu či nesouhlasu se soustavou myšlenek o inkluzi, ale také o emočním pojetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Věnovali jsme se také připravenosti profesní. Zajímalo nás, zda se studenti cítí být Univerzitou připraveni na vzdělávání heterogenní třídy. Zda vnímají předměty jejich oboru v oblasti speciální pedagogiky za dostatečné a v jakých speciálněpedagogických oblastech pocítují, že je vzdělání dostatečné či nikoliv. Ze závěrů vyplývajících z výzkumu práce je jednoznačné, že všichni budoucí učitelé jsou si vědomi přítomnosti žáka se SVP ve třídě. Ale 52 z 93 respondentů uvádí nesouhlas se společným vzděláváním.

V teoretické části byla shrnuta problematika inkluzivního vzdělávání a předloženy názory na tento druh vzdělávání. Došli jsme k závěru, že existuje mnoho náhledů na toto pro někoho běžné a přirozené, pro druhého pokrokové nebo možná neaplikovatelné vzdělávání. Nastolili jsme také stručný vhled do inkluzivního vzdělávání sousedních zemí a Finska. Ve všech zmíněných zemích se zabývají otázkou společného vzdělávání a vytváří snahu o jeho aplikaci do praxe.

Dále jsme se zabývali analýzou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a stručně zmiňujeme i aktéry společného vzdělávání. Podrobněji jsme se zaměřili na profil učitele a vymezili jsme pedagogického pracovníka podle zákona 563/2004 Sb., zmiňujeme také inkluzivního učitele.

Dvě kapitoly v práci se zabývají kompetencemi pedagoga. Tyto kompetence jsme rozdělili do dvou skupin. Kompetence pedagoga v 1. stupni podpůrných opatření a následně ve 2.-5. stupni podpůrných opatření. Zmiňujeme například individualizaci výuky, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, metody a formy výuky, hodnocením atd.

V práci jsme podrobně rozebrali studijní plán studenta oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Podle studijních ročníků jsme zkoumali teoretickou náplň všech předmětů pětiletého magisterského studia s ohledem na zmínky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjišťovali jsme, v jakém rozsahu se podle teoretických obsahů sylabů jednotlivých předmětů z univerzitní agendy STAG pracovalo s informacemi o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledku vyplývá, že výukou, která se týká práce se

žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se zabývá 8,4 % předmětů z celého výčtu předmětů pěti let studia. Tato hodnota však nemůže být brána v potaz plošně, jelikož některé předměty se zabývají zvyšováním kompetencí budoucích pedagogů. Z tohoto důvodu byla pozornost věnována samostatně didaktikám předmětů. Didaktika se zabývá teorií vzdělávání, a proto by měla pracovat s formami, postupy a metodami výuky s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ani zde však nejsou výsledky valné. V případě, že naše legislativa počítá se společným vzděláváním, je 13% zmínka v didaktikách velmi malým zlomkem znalostí k pedagogické praxi.

Jako výzkumnou metodu práce jsme zvolili dotazník, který obsahoval 14 položek. Dotazník byl sestaven tak, aby odpovídal na otázky osobnostní a profesní připravenosti žáků na společné vzdělávání. Respondenti odpovídali na uzavřené otázky, v některých položkách doplněné o otevřenou odpověď. Odpovědi z empirické části práce jsme zpracovali popisnou statistikou a poté provedli statistiku induktivní, která se týkala statistických výpočtů.

Již bylo zmíněno, že 100 % studentů si je vědomo, že ve třídě mohou mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak pouze necelá polovina z nich (47,3 %) vnímá vzdělávání těchto žáků jako svou pracovní povinnost. Ostatní považují vzdělávání žáků se SVP za kompetence speciálního pedagoga. Zároveň se u studentů projevují ve vztahu k těmto jedincům spíše negativní emoce. V této souvislosti se však nepotvrdil vztah mezi studentovou předchozí zkušeností s těmito žáky a jejich následnými pozitivními či negativními emocemi. Přikláníme se tedy k názoru, že se určitá osobnostní připravenost u studentů se objevuje, ale převažuje osobnostní nepřipravenost. V základním školství roste počet asistentů pedagoga každým rokem. Většina respondentů přijímá AP kladně. Nutno však uvést, že 49,5 % budoucích učitelů vnímá AP jako profesionála, který bude primárně zajišťovat vzdělávání žáka se SVP.

Profesní připravenost budoucího pedagoga ze strany Univerzity je podle respondentů nedostatečná a zároveň se domnívají, že budou informace z oblasti speciální pedagogiky v budoucnu potřebovat. Z výuky mají informace týkající se zdravotních postižení, legislativy, úprav vzdělávacího procesu i třídního prostředí. Předpokládali jsme, že najdeme vztah mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů a studovaným ročníkem respondentů, ale tento vztah se statisticky nepotvrdil.

Do budoucna by bylo přínosné srovnat obsahy sylabů jednotlivých předmětů z pohledu teorie i praxe. To je ale spíše úkol vhodný pro studenta přímo oboru, o který se v práci zajímáme. Zjistili jsme, že teoretické obsahy předmětů jsou nedostatečné, ale o praktickém

nasazení ve výuce můžeme pouze spekulovat. A proto by další výzkum této práce mohl nejlépe uchopit absolvent nebo student posledního ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Palackého.

Pro rozšíření této práce navrhujeme srovnat výsledky z výzkumu s kolegyní, která předkládala výzkum týkající se připravenosti studentů na společné vzdělávání na Univerzitě v Hradci Králové. Po porovnání výzkumu bychom měli být schopni zjistit, zda dané výsledky souvisí s danou univerzitou nebo jsou dány více plošně. V tomto měřítku, se kterým pracujeme, tedy s konkrétní univerzitou a konkrétním oborem, nemůžeme výsledky více zobecňovat. Pro budoucí pedagogy je dle našeho názoru stěžejní získat praxi s jedinci se SVP a nahlédnout tak aspoň částečně do jejich života. Být tak blíže jejich každodenní snaze *být součástí celku*.



## LITERATURA

1. ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BAZALOVÁ, Barbora. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x.
3. BĚLECKÝ, Zdeněk a kol. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
4. BRYCHNÁČOVÁ, E., Málková, M. et al. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální RVP ZŠS. Praha, VÚP, 2028.
5. DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: *příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7.
6. FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 208 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4303-4.
7. CHRÁSKA M., 2007: Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JEŽOVÁ, Bc. Marcela. Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy. Brno, 2009. Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce PaedDr. Jan Šťáva, CSc.
9. HORÁČKOVÁ, Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
10. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016. ISBN 978-807464-840-3.
11. KUCHARSKÁ, A. a kol. Třístupňový model péče jako preventivně intervenční model péče o žáky s problémy v rozvoji počáteční gramotnosti. Nepublikovaná metodická zpráva. Praha: IPPP ČR, 2011.

12. MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
13. MICHALÍK, J. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, O. et al. Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: UP, 2001. ISBN 8024402319 (brož.).
14. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
15. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
16. MITCHELL, David. What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies. Second edition. New York: Routledge, 2014. ISBN 978-0415623230.
17. PANČOCHA, Karel, ed. Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5340-3.
18. PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
19. SOVÁK, M. 1980. Nárys speciální pedagogiky. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 234 s. ISBN1462880.
20. SLAVÍK, J. (1999). Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Vyd. 1. Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-717-8262-9.
21. SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024717333 (brož.).
22. ŠPLÍCHALOVÁ, Bc. Kateřina. Teorie a praxe inkluze v oblasti vzdělávání po roce 1989. Pardubice, 2018. Diplomová práce. UNIVERZITA PARDUBICE. Vedoucí práce prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
23. ŠVEC, Vlastimil a Jarmila BRADOVÁ. *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6620-5.

24. THOMAS, Gary a Mark VAUGHAN. *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Milton Keynes, United Kingdom: OPEN UNIVERSITY PRESS, 2004. ISBN 0335207243.
25. VALENTA, M. a kol. Školská integrace žáků se zdravotním postižením. Ústí nad Labem: EdA, o. s., 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.
26. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
27. VANČUROVÁ, Petra. Princip individualizace v hodnocení žáků na 1. stupni základních škol. Praha, 2015. Diplomová práce. UNIVERZITA KARLOVA. Vedoucí práce PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
28. VODÁKOVÁ, Jana. Jak mohou rodiče ovlivňovat vzdělávání [online]. 21.10.2014 [cit. 2019-05-06]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/pedagogove/Stranky/Jak-mohou-rodice-ovlivnovat-vzdelavani.aspx>

### **Internetové zdroje**

29. AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA OBDOBÍ 2016-2018 [online]. [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
30. [www.asistentpedagoga.cz](http://www.asistentpedagoga.cz)
31. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání: Význam a přínos inkluzivního vzdělávání. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/files/materialy/cesky/vyznam-a-prinos-inkluzivniho-vzdelavani.pdf>
32. [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz)
33. [www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu)
34. European agency: For Special Needs and Inclusive Education [online]. [cit. 2018-10-16]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>

35. EURYDICE. EURYDICE [online]. [cit. 2018-10-16]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)
36. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Vzdělávání učitelů k inkluzi: PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE [online]. 2012 [cit. 2019-04-29]. ISBN 978-87-7110-338-0. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf)
37. GOV.UK: Statutory Guidance [online]. [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>
38. Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření: (Kdo, kdy a jak pracuje s Plánem pedagogické podpory. Role školy a školských poradenských zařízení, role rodičů.) [online]. NÚV, leden, 2017 [cit. 2019-02-21].
39. Inkluzivní škola: Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem [online]. [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz>
40. Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech [online]. Brno, 2016 [cit. 2018-10-10]. Vedoucí práce Zahořáková, Kala
41. <http://katalogpo.upol.cz>
42. KLIMA ŠKOLNÍ TRŽIDY: Tematická metodická zpráva č. 6 [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf)
43. MICHALÍK, Jan a Lenka FELCMANOVÁ. KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: Podpůrná opatření v novele školského zákona [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-1-podpurna-opatreni-v-novele-skolskeho-zakona/>
44. [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)
45. NETOLICKÁ, Mgr. Danuše. Vzdělávání pedagogů k inkluzi: RVP, Metodický portál, Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>
46. PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA: Spolupráce s pedagogem [online]. [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz>

47. Rodiče za inkluzi: Nepochopení tzv. inkluzivní novely v praxi, Lenka Hečková [online]. 23.7.2018 [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/2018-07%20RZI-Mod%C5%99%C3%ADn.pdf>
48. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)
49. Studijní agenda: Informační systém Univerzity Palackého [online]. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/>
50. [www.toiler.uiv.cz](http://www.toiler.uiv.cz)
51. TRACHTOVÁ, Zdeňka. Začlenil se a má jedničky, říká matka autisty, jež vyhrála spor se školou [online]. 2006 [cit. 2018-10-10]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-lenkou-krajcovicn-autismus-d9p-/domaci.aspx?c=A160317\\_133254\\_domaci\\_zt](https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-lenkou-krajcovicn-autismus-d9p-/domaci.aspx?c=A160317_133254_domaci_zt)
52. [www.upol.cz](http://www.upol.cz)
53. [www.vzdelavani2020.cz](http://www.vzdelavani2020.cz)
54. [www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)
55. [www.zpravy.idnes.cz](http://www.zpravy.idnes.cz)

### **Zákony:**

56. Vyhláška 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
57. Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.
58. Školský zákon 561/2004 Sb.
59. Zákon č. 89/2012 Sb. – Občanský zákoník

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Srovnání dat za školní rok 2012/2013 .....	16
Tabulka 2: Žáci se SVP na základní školách ČR.....	17
Tabulka 3: Souhlasím s tvrzením.....	48
Tabulka 4: V jakých oblastech Vám připadají znalosti z výuky dostačující? .....	56
Tabulka 5: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ano, o žaka s jakým zdravotním postižením či onemocněním se jednalo? .....	58
Tabulka 6: Mám zkušenost s: .....	59
Tabulka 7: Ročník Vašeho studia .....	60
Tabulka 8: Hypotéza 1 .....	61
Tabulka 9: Hypotéza 2 .....	62
Tabulka 10: Hypotéza 3 .....	63
Tabulka 11: Hypotéza 4 .....	64
Tabulka 12: Hypotéza 5 .....	65

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Inkluze .....	5
--------------------------	---

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Podíl dětí se SVP integrovaných do běžných tříd ve školních letech 2007/2008, 2012/2013 a 2017/2018.....	9
Graf 2: Vzdělávání dětí s LMP v datech .....	10
Graf 3: Podíl dětí s LMP individuálně integrovaných v běžných třídách .....	11
Graf 4: Jsem si vědom/a toho, že ve třídě mohu mít žaka se speciálními vzdělávacími potřebami? .....	49
Graf 5: Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti? .....	50
Graf 6: Pokud byste měli ve třídě žaka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledali byste pomoc a podporu.....	51
Graf 7: Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat?.....	51

Graf 8: Vnímám pozici asistenta pedagoga jako .....	52
Graf 9: Jedinci se zdravotním postižením ve mně vyvolávají emoci .....	53
Graf 10: Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky? .....	54
Graf 11: Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?.....	55
Graf 12: Setkal/a jste se během studijní praxe se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami? .....	57

## **SEZNAM ZKRATEK**

ČR – Česká republika

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

LMP – lehké mentální postižení

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ŠSP – školní speciální pedagog

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Výzkum – dotazník

Příloha 2: Výzkum – Statistické výpočty

# **PŘÍLOHY**

Příloha 1: Výzkum – dotazník

*Zdroj: Vlastní zpracování*



## Dotazník určený studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Dobrý den, mé jméno je Martina Spálovská a jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění mého dotazníku, jehož data budu zpracovávat ve své diplomové práci. Dotazník zjišťuje připravenost studentů, jakožto budoucích učitelů, na inkluzivní vzdělávání.

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci,

Martina Spálovská

### 1. Souhlasím s tvrzením:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ano	Ne	Nevím
Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro postižené žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společné vzdělávání je dobré řešení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 2. Jsem si vědom/a toho, že ve třídě mohu mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano

Ne

3. Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne, myslím si, že vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami by měl zajišťovat speciální pedagog.

4. Pokud byste měli ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, hledali byste pomoc a podporu:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- u výchovného poradce
- u ředitele školy
- u metodika prevence

5. Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

6. Vnímám pozici asistenta pedagoga jako:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- narušení výuky
- "pomocnou ruku" ve výuce (pomáhá při výuce všem dětem)
- profesionála, který bude primárně zajišťovat vzdělávání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.

7. Jedinci se zdravotním postižením ve mně vyvolávají emoci:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď případně odpověď doplňte*

- lítosti a nutnosti pomoci
- strachu (cítím se ohrožená/y)
- opovržení
- radosti (cítím se v jejich společnosti příjemně)
- rovnocennosti (vnímám je jako sobě rovné)
- Jiná...

8. Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

9. Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.
- ANO a myslím si, že získané informace využiji v praxi.
- NE, ale myslím si, že informace budu potřebovat.
- NE, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.
- Jsem toho názoru, že potřebné informace získám až při výkonu profese.

10. V jakých oblastech Vám připadají získané znalosti z výuky dostačující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- informace o samotném zdravotním postižení či onemocnění
- oblast legislativy týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- potřebné úpravy třídního prostředí
- práce s kompenzačními pomůckami
- potřebné úpravy vzdělávacího procesu - úprava metod práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami
- potřebná úprava hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- příprava na spolupráci s asistentem pedagoga
- příprava na způsob spolupráce s rodiči jedince se zdravotním postižením
- příprava na spolupráci se školským poradenským zařízením

11. Setkal/a jste se během studijní praxe se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

12. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ano, o žáka s jakým zdravotním postižením či onemocněním se jednalo?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- žák s mentálním postižením
- žák s tělesným postižením
- žák se závažným onemocněním (epilepsie, diabetes, atd.)
- žák se zrakovým postižením
- žák se sluchovým postižením
- žák s narušenou komunikační schopností
- žák s poruchou autistického spektra či jiné psychiatrické onemocnění
- žák se specifickými poruchami učení (poruchy čtení, psaní, matematických dovedností, atd.)
- žák s poruchami chování (ADHD, ADD)
- žák s kombinovaným postižením (jedinec s dvěma a více vadami)

13. Pokud máte osobní zkušenosti s jedinci se zdravotním postižením či onemocněním i mimo pedagogickou praxi vykonávanou v rámci studia, prosím, doplňte jakou:

14. Ročník Vašeho studia:

## Příloha 2: Výzkum – Statistické výpočty

*Zdroj: Vlastní zpracování*

1. Předchozí zkušenost studentů při práci se žáky se SVP pozitivně ovlivňuje jejich budoucí emoční postoje k nim.

Kontingenční tabulka		Již se setkal se žáky se SVP	
		ano	Ne
	lítost	41	3
	strach	4	0
	opovržení	0	0
	radost	1	0
	rovnocennost	33	2
	jiná	8	1

seskupené

pozitivní      radost      Rovnocennost

ostatní  
negativní

	Již se setkal		suma
	ano	ne	
pozitivní	34	2	36
jiné	53	4	57
suma	87	6	93

Chí-kvadrát (čtyřpolní tabulka)      0,0781408

kritická hodnota      3,841

není statisticky významný vztah

33,677419      2,3225806

53,322581      3,6774194

$\chi^2$	0,078140754
$\chi^2_{0,05}(2)$	3,841

2. Studenti s předchozí zkušeností s jedinci se SVP jsou ochotni se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se SVP dále vzdělávat.

změřený počet	Potkal se	Nepotkal se	SUMA
je ochotný se vzdělávat	73	5	78
není ochotný se vzdělávat	14	1	15
SUMA	87	6	93

očekávaný počet	Potkal se	Nepotkal se	SUMA
je ochotný se vzdělávat	72,9677419	5,0322581	78
Není ochotný	14,0322581	0,9677419	15
SUMA	87	6	93

Chí-kvadrát (čtyřpolní tabulka) 0,0013705

kritická hodnota 3,841

není statisticky významný vztah

$\chi^2$	0,00137
$\chi^2_{0,05}(2)$	3,841



3. Studenti vyšších ročníků vnímají dostatečnost nabídky předmětů odlišně než studenti nižších ročníků.

pozorovaná četnost	ročník		Suma
	1-3	4+	
Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?			
ANO, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	2	1	3
ANO a myslím si, že získané informace využiji v praxi.	8	5	13
NE, ale myslím si, že informace budu potřebovat.	35	18	53
NE, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	0	1	1
Jsem toho názoru, že potřebné informace získám až při výkonu profese.	12	10	22
suma	57	35	92

Slouční

Pozorovaná četnost	ročník		suma
	1-3	4+	
je nabídka dostatečná?			
ano	10	6	16
ne	47	29	76
suma	57	35	92

Očekávaná četnost	ročník		suma
	1-3	4+	
je nabídka dostatečná?			
ano	9,913043	6,086957	16
ne	47,08696	28,91304	76
suma	57	35	92

	ročník		
Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?	1-3	4+	suma
ANO, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	0,010742	0,017495	0,028237
ANO a myslím si, že získané informace využiji v praxi.	0,000367	0,000597	0,000964
NE, ale myslím si, že informace budu potřebovat.	0,142484	0,232046	0,374531
NE, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	0,619565	1,009006	1,628571
Jsem toho názoru, že potřebné informace získám až při výkonu profese.	0,195028	0,317617	0,512645
suma	0,968187	1,576762	2,544949

očekávaná četnost			
	Ročník		
Je dle Vás nabídka předmětů Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná?	1-3	4+	suma
ANO, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	1,858696	1,141304	3
ANO a myslím si, že získané informace využiji v praxi.	8,054348	4,945652	13
NE, ale myslím si, že informace budu potřebovat.	32,83696	20,16304	53
NE, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat.	0,619565	0,380435	1
Jsem toho názoru, že potřebné informace získám až při výkonu profese.	13,63043	8,369565	22
suma	57	35	92

Chí kvadrát

Stupně volnosti

4

Hladina významnosti

0,05

Testové kritérium z tabulek

9,488

$\chi^2$	2,544949
$\chi^2_{0,05}(2)$	9,488

4. Studenti, kteří považují společné vzdělávání žáků za dobré řešení, vnímají pozitivně i asistenta pedagoga.

sledované	společné vzdělávání			
vnímám jako	ano	ne	nevím	suma
narušení výuky	0	4	2	6
pomocná ruka	5	24	12	41
profesionál	6	24	16	46
	11	52	30	93

sledované	společné vzdělávání			
vnímám jako	ano	ne	nevím	suma
Pozitivní	11	48	28	87
negativní	0	4	2	6
	11	52	30	93

očekávané				
	společné vzdělávání			
vnímám jako	ano	ne	nevím	suma
narušení výuky	0,709677419	3,354839	1,935484	6
pomocná ruka	4,849462366	22,92473	13,22581	41
profesionál	5,440860215	25,72043	14,83871	46
	11	52	30	93

očekávané				
	společné vzdělávání			
vnímám jako	ano	ne	nevím	suma
pozitivní	10,29032	48,64516	28,06452	87
negativní	0,709677	3,354839	1,935484	6
	11	52	30	93

	společné vzdělávání			
vnímám jako	ano	ne	Nevím	suma
Pozitivní	0,048943	0,008557	0,000148	0,057648
Negativní	0,709677	0,124069	0,002151	0,835897
	0,758621	0,132626	0,002299	0,893546

Chi-kvadrát		0,893546
stupně volnosti		2
testové kritérium z tabulek		5,991

$\chi^2$	0,893546
$\chi^2_{0,05(2)}$	5,991

5. Studenti, kteří si myslí, že je společné vzdělávání dobré řešení, vnímají vzdělávání jedinců se SVP jako součást své pracovní povinnosti.

	Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?			
Společné vzdělávání je dobré řešení	Ano	Ne, myslím si, že...	Suma	
Ano	9	2	11	
Ne	19	33	52	
Nevím	16	14	30	
suma	44	49	93	

očekávané četnosti		
	Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?	
Společné vzdělávání je dobré řešení	Ano	Ne, myslím si, že...
Ano	5,204301075	5,795699
Ne	24,60215054	27,39785
Nevím	14,19354839	15,80645

Chi-kvadrát		
	Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?	
Společné vzdělávání je dobré řešení	Ano	Ne, myslím si, že...
Ano	2,768350662	2,485866
Ne	1,275664524	1,145495
Nevím	0,229912023	0,206452

Chi-kvadrát	8,111739397	je v tabulce statisticky významný vztah
-------------	-------------	---

hladina významnosti	0,05
počet stupňů volnosti	2
testové kritérium z tabulek	5,991

$\chi^2$	8,111739
$\chi^2_{0,05}(2)$	5,991

z-skóre		
	Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti?	
Společné vzdělávání je dobré řešení	Ano	Ne, myslím si, že...
Ano	1,71244016	-1,62821
Ne	-1,317008233	1,274321
Nevím	0,520884494	-0,49872

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Spálovská
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Přípravenost studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol Univerzity Palackého na společné vzdělávání
Název v angličtině:	The Preparedness of Students Majoring in Primary School Teacher Training at Palacký University for Inclusive Education

<p>Anotace práce:</p>	<p>Diplomová práce se zabývá připraveností studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na společné vzdělávání. Práce se zaměřuje jak na připravenost osobnostní, tak i na profesní ze strany univerzity. V práci jsme se soustředili na učební plán studentů tohoto oboru, kompetence učitele i teorii inkluzivního vzdělávání.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Inkluzivní vzdělávání, pedagog, žák s podpurným opatřením, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, učební plán studenta oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kompetence učitele</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with the preparedness of students majoring in primary school teacher training for inclusive education. It covers both students' personal preparedness and professional preparedness of the university. In the thesis we focused on the curriculum of students majoring in this field, the competence of teachers and the theory of inclusive education.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Inclusive education, teacher, pupil with supportive measures, pupil with special educational needs, curriculum for primary school teacher training, teacher's competence
Přílohy vázané v práci:	Výzkum – dotazník Výzkum – Statistické výpočty
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	český