



Diplomová práce

Školská integrace na 1. stupni základních škol

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Zuzana Mamulová

Vedoucí práce:

Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Školská integrace na 1. stupni základních škol

<i>Jméno a příjmení:</i>	Zuzana Mamulová
<i>Osobní číslo:</i>	P15000327
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra primárního vzdělávání
<i>Akademický rok:</i>	2018/2019

Zásady pro vypracování:

Cíl: Popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol a zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, zda je dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga, dále zjistit počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol.

Metody: dotazník

Zásady: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

Čeština

Seznam odborné literatury:

LECHTA, Viktor, ed., 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALÍK, Jan, 2002. Škola pro všechny aneb Integrace je když... Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.

MÜLLER, Oldřich, a kol., 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše, a kol., 2004. Speciální pedagogika. 2., dopl. a aktualiz. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0873-2.

VALENTA, Milan, LUDÍKOVÁ, Libuše, a kol., 2012. Školská integrace žáků se zdravotním postižením: (inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol). Ústí nad Labem: EdA. ISBN 978-80-904927-7-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

1. prosince 2018

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D., za jeho čas, odborné vedení této práce a poskytnutí cenných komentářů, rad, připomínek a doporučení. Zároveň bych si zde dovolila vyjádřit poděkování všem, kteří se na mé práci podíleli a podporovali mě v průběhu studia.

Abstrakt

Název závěrečné práce: Školská integrace na 1. stupni základních škol

Jméno a příjmení autora: Zuzana Mamulová

Akademický rok odevzdání závěrečné práce: 2022/2023

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá problematikou školské integrace na 1. stupni základních škol. Cílem diplomové práce je popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol a zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, zda je dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga, dále zjistit počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol. Diplomová práce je tvořena několika stěžejními částmi. První část je teoretická, ve které je popsána problematika školské integrace, jsou zde s využitím odborných zdrojů přiblíženy důležité pojmy související se školskou integrací a inkluzí, související legislativa a v neposlední řadě je pozornost věnována povinné školní docházce. Dále se zde věnujeme vymezení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrným opatřením, která jsou využívána při jejich vzdělávání. Druhá část diplomové práce je část empirická, která se mimo jiné zabývá analýzou informací získaných od učitelů 1. stupně základních škol. Informace byly získány pomocí online dotazníku, prostřednictvím kterého jsme zjišťovali například spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga. Dále jsme zjišťovali počet žáků s různými druhy postižení ve třídách, které aktuálně učitelé učili. Výsledky šetření jsou zobrazeny prostřednictvím grafů. Následující částí diplomové práce je hodnocení výsledků, které obsahuje závěr. Zde jsou také popsány výsledky dotazníkového šetření a vyhodnoceno, zda byl naplněn cíl diplomové práce. Součástí závěrečné práce je i seznam použitých zdrojů a příloha s dotazníkem.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluze, integrace, osobní asistent, podpůrná opatření, školní docházka, učitel, vzdělávání, základní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Abstract

Title of the thesis: School Integration at the First Level of Primary Schools

Author's name and surname: Zuzana Mamulová

Academic year of thesis submission: 2021/2022

Diploma work supervisor: Miroslav Meier, Ph.D. Mgr.

Annotation:

The thesis deals with the issue of school integration at the first level of primary schools. The aim of the master thesis is to describe the issue of school integration at the 1st level of primary schools and to find out the teachers' satisfaction with the work of personal assistants and teaching assistants, whether there are enough personal assistants and teaching assistants, as well as to find out the number of pupils with different types of disabilities at the 1st level of primary schools. The thesis is composed of several main parts. The first part is theoretical, in which the issues of school integration are described, important concepts related to school integration and inclusion, related legislation and, last but not least, attention is paid to compulsory school attendance. Furthermore, the definition of teaching pupils with special educational needs and the support measures used in their education are discussed. The second part of the thesis is the empirical part, which, among other things, deals with the analysis of information obtained from primary school teachers of the first level. The information was obtained by means of an online questionnaire, through which we investigated, for example, teachers' satisfaction with the work of personal assistants and teaching assistants. We also collected the number of pupils with different types of disabilities in the classes that teachers were currently teaching. The results of the survey are shown in graphs. The following part of the thesis is an evaluation of the results, which includes a conclusion. Here, the results of the survey are also described and it is evaluated whether the aim of the thesis was met. The thesis also includes a list of sources used and an appendix with the questionnaire.

Keywords: teaching assistant, inclusion, integration, personal assistant, support measures, school attendance, teacher, education, primary school, pupil with special educational needs.

Obsah

Seznam tabulek	10
Seznam grafů	11
Úvod	12
Teoretická část	13
1 Školská integrace	13
1.1 Definice školské integrace	13
1.2 Mezinárodní a národní dokumenty	15
1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	17
1.4 Výhody a úskalí školské integrace	18
2 Inkluze	19
2.1 Definice inkluze	20
2.1.1 Porovnání školské integrace a školské inkluze	22
2.1.2 Hlavní rozdíly mezi integrací a inkluzí	22
3 Povinná školní docházka	23
3.1 1. stupeň základní školy	24
3.2 Cíle 1. stupně základní školy	25
3.3 Cílová skupina 1. stupně základní školy	27
3.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních škol	27
3.4.1 Nejčastější skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v integraci	28
3.5 Žáci se specifickými poruchami učení	29
3.6 Žáci se specifickými poruchami pozornosti a chování	29
3.7 Žáci s narušenou komunikační schopností	30
3.8 Žáci se smyslovým nebo tělesným postižením	31
3.9 Žáci s poruchou autistického spektra	32
3.10 Žáci s lehkou mentální retardací	32
3.11 Žáci s vícenásobným postižením	33
3.12 Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění	33
3.13 Žáci nadaní a mimořádně nadaní	33
4 Podpůrná opatření pro integraci žáků	34
4.1 Druhy podpůrných opatření	34
4.2 Stupně podpůrných opatření	35

5	Asistent pedagoga	38
6	Osobní asistent	40
7	Individuální vzdělávací plán	40
8	Učitel	42
8.1	Ukotvení v zákoně	42
8.2	Tradiční pojetí role učitele	43
8.3	Inkluzivní pojetí role učitele	43
	Empirická část	44
9	Nastínění doby výzkumného šetření	44
10	Výzkumné šetření	45
10.1	Cíl diplomové práce a hypotézy	45
10.2	Výzkumný vzorek	46
10.3	Použitá výzkumná metoda	51
10.4	Průběh výzkumu	53
10.5	Zpracování získaných dat	54
10.6	Seznam položek dotazníku	55
10.7	Smysl položek dotazníku	55
10.8	Výsledky jednotlivých položek s grafickým znázorněním	56
10.9	Vyhodnocení hypotéz	69
	Závěr	74
	Literatura	76
	Seznam příloh	81

Seznam tabulek

Tabulka 1: Doporučená návratnost dotazníků, aby byly výsledky spolehlivé (Mareš 2006, s. 35).....	46
Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát.....	70
Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát.....	71
Tabulka 4: Vyhodnocení hypotézy 3	72

Seznam grafů

Graf 1: Poměr třídních a netřídních učitelů	47
Graf 2: Poměr respondentů vyučujících v jednotlivých ročnících	48
Graf 3: Vyučovací předměty, které dochází učit jiný než třídní učitel.....	49
Graf 4: Procentuální zastoupení délky pedagogické praxe respondentů	50
Graf 5: Procentuální podíl mužů a žen ve výuce na 1. stupni základních škol	51
Graf 6: Procentuální zastoupení respondentů, kteří mají zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě	56
Graf 7: Vyučovací předměty, do kterých dochází asistent pedagoga.....	57
Graf 8: Procentuální vyjádření odpovědí respondentů o jejich spokojenosti s prací asistentů pedagoga	58
Graf 9: Spokojenost učitelů, kteří mají zkušenost s prací asistentů pedagoga	59
Graf 10: Mínění respondentů o dostatku asistentů pedagoga v jejich škole.....	60
Graf 11: Procentuální podíl odpovědí na otázku: Kolik asistentů pedagoga působí na vaší škole?	61
Graf 12: Respondenti, kteří mají ve své třídě žáka s osobním asistentem.....	62
Graf 13: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů na jejich spokojenost s osobním asistentem.....	63
Graf 14: Procentuální vyjádření spokojenosti respondentů s prací osobních asistentů v jejich třídě	64
Graf 15: Procentuální podíl odpovědí respondentů na mínění o dostatku osobních asistentů v jejich škole	65
Graf 16: Množství osobních asistentů ve škole	66
Graf 17: Množství žáků s konkrétními druhy postižení a nadaných žáků.....	67
Graf 18: Procentuální zastoupení žáků s jednotlivými druhy postižení po skupinách	68

Úvod

Téma diplomové práce jsme si vybrali na základě osobního zájmu o problematiku školské integrace a s tímto tématem spojenou problematiku inkluze. Současně nás zajímalo, jak se školská integrace projevuje ve školní praxi.

V současné době je velice aktuální téma vzdělávání a integrace žáků s různými druhy postižení do běžných základních škol. Smyslem je co nejvíce integrovat, pokud možno většinu těchto žáků, do běžných základních škol. Aby bylo společné vzdělávání možné, je třeba využívat různá podpůrná opatření. Cílem diplomové práce je popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol a zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, zda je dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga a dále zjistit počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol.

V teoretické části diplomové práce charakterizujeme pomocí odborných zdrojů, co je to školská integrace, inkluze a jaký je mezi těmito dvěma pojmy rozdíl. Dále se zde věnujeme pojmu povinná školní docházka a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Pro úspěšný proces školské integrace jsou potřebná podpůrná opatření. Proto je jim věnována další část diplomové práce, ve které podpůrná opatření popisujeme a některým z nich se věnujeme podrobněji. Jedná se o asistenty pedagoga a individuální vzdělávací plán pro efektivní průběh výuky.

V empirické části se zabýváme nastíněním specifické doby, ve které probíhalo naše výzkumné šetření a vyhodnocením získaných dat. Získání potřebných dat proběhlo formou online dotazníku, kterého se zúčastnilo 104 učitelů 1. stupně základních škol v Liberci. Dotazníkem jsme mimo jiné zjišťovali, jaké názory a zkušenosti mají učitelé, kteří se věnují žákům s různými druhy postižení. Konkrétně například, jak jsou spokojeni s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga. Získané informace od učitelů v empirické části zhodnocujeme a zjišťujeme, zda se ze zjištěných informací dají navrhnout efektivnější řešení, jak školskou integraci realizovat při výuce.

Teoretická část

1 Školská integrace

Část cíle naší diplomové práce je popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol. Proto se v této části budeme zabírat školskou integrací, jak je definována ve slovnících a jak ji definují autoři odborných publikací, jež se touto problematikou zabývají. V textu najdeme podrobné vysvětlení, co slovo školská integrace znamená.

1.1 Definice školské integrace

Integrací je celá řada. Známe například integraci politickou, ekonomickou, menšinovou, systémovou a mnoho dalších. Mezi nimi je také školská integrace.

Slovníkové definice

Internetový slovník cizích slov vykládá slovo integrace jako sjednocení, začlenění, proces spojování ve větší celek (Yvosch 2020). Neobsahuje však pojem školská integrace, proto jsme zvolili ještě jednu, tentokrát knižní, verzi slovníkové definice.

Knižní vydání slovníku cizích slov popisuje integraci jako scelení, ucelení nebo sjednocení. Školskou integraci pak specifikuje jako začlenění žáka s různým typem znevýhodnění do všech činností v běžné škole (Klimeš 2010, s. 310).

Otázkou a významem integrace se zabývá celá řada odborníků. Mezi nimi jsou se staršími publikacemi například: Požár ve své knize *Psychológia postihnutých* 2006; Hornáková v knize *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* 2006; Schmidtová v knize *Nový směr v pedagogike – integratívna pedagogika* 2007; Leonhard v knize *Grundfragen der Sonderpädagogik* (překlad: *Základní otázky speciální pedagogiky*) 2003. Z autorů novějších publikací uvádíme například Lechtu v několika publikacích, z nichž uvádíme například publikaci *Základy inkluzivní pedagogiky* 2010 nebo *Inkluzivní pedagogiku* 2016; Havel a Fialová v knize *Inkluzivní vzdělávání v primární škole* 2010; Klenková a Vítková v knize *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení* 2011; Bartoňová v knize *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením* 2013; Průcha, Walterová, Mareš v *Pedagogickém slovníku*, jehož poslední aktualizované a rozšířené vydání vyšlo v roce 2013; Skotáková

v knize Speciální pedagogika, sport a integrace osob se zdravotním postižením, etopedie 2014; nebo v neposlední řadě Slowík v knize Speciální pedagogika 2016.

Pedagogický slovník definuje pojem školská integrace jako integrování (začleňování) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol v souladu s metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jako podmínku pro integraci určuje pedagogický slovník zajištění odborné speciálně-pedagogické péče a posudek na daného žáka zpracovaný školským poradenským zařízením, případně další odborné posudky. Také zde nalezneme doporučení pro školy úzce spolupracovat s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Finanční prostředky, na které mají školy s integrovanými žáky nárok a které jsou stanovené podle konkrétních potřeb integrovaných žáků, jsou určeny výhradně na mzdy učitelů a jiných pedagogických pracovníků, jež se podílejí na vzdělávání těchto žáků a na pořízení speciálních učebnic či pomůcek pro jejich vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 107).

Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie je školská integrace vysvětlena takto: „*Ucelení, sjednocení nebo spojení v celek. Vyjadřuje kompetenci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích nikoli odděleně*“ (Kroupová a kol., 2016, s. 28). Znamená to tedy, že v systému spádových škol, by každé dítě, které splní podmínku věku, mělo nastoupit do spádové školy své spádové oblasti bez ohledu na etnikum, národnost, zdravotní postižení a jiné.

Švarcová hovoří o školské integraci jako o procesu začleňování osob s postižením mezi osoby bez postižení tak, aby došlo k jejich plnému zrovnoprávnění a bylo možné uplatnit jejich právo na vzdělání i zařazení do profesního života. Zároveň se věnuje sociálním, psychologickým a pedagogickým aspektům integrace, z nichž vyplývá, že hlavními faktory úspěchu celého procesu jsou individuální přístup ke každému jednotlivci a pečlivé zvažování co bude danému jedinci přínosem a co již nikoliv. Poukazuje také na prospěšnost společného vzdělávání i pro jedince intaktní a na skutečnost, že stejně jako majoritní skupina i jedinci s postižením jsou velmi rozmanití ve svém vnímání a ve svých projevech (Švarcová 2011, s. 135–140).

Michalík (2002, s. 4) si klade otázku: „*Proč bychom měli integrovat žáky s postižením mezi žáky intaktní a komu je to prospěšné?*“ Následně si na tyto otázky odpovídá. Školská integrace je především prospěšná pro žáky s postižením. Je ale nutné mít stále na zřeteli

všechny složky, jichž má integrace docílit. Důraz klade jak na složku vzdělávací, tak na složku sociální. Dodává, že nelze žáka s postižením pouze „vhodit“ do proudu vzdělávání v běžné základní škole do běžné třídy pod heslem „hlavně at' je mezi zdravými.“ Nutné je vytvoření podmínek vzdělávání, které umožní integrovanému žákovi jeho maximální osobnostní rozvoj. Dnes bychom použili spíše termín „intaktními“ nežli „zdravými“, protože i žák se speciálními vzdělávacími potřebami může sám sebe vnímat jako zdravého. Takové tvrzení vychází z definice zdraví Světové zdravotnické organizace, která zdraví definuje nejen jako nepřítomnost nemoci, ale jako stav úplné tělesné, sociální a duševní pohody. Přínos školské integrace v adekvátně připraveném prostředí je nepopiratelný i pro žáky intaktní.

Jak bylo již zmíněno výše, pojmem integrace rozumíme proces začleňování minoritní skupiny do skupiny majoritní. Ve školním prostředí jde tedy o začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní. Cílem školské integrace však není pouhá adaptace začleňovaných žáků. Prospěch z procesu by měl mít integrovaný žák, ale i jeho spolužáci.

Přestože se legislativa na naší národní úrovni zabývá procesem školské integrace od roku 2004 a na mezinárodní úrovni již více než půl století, se i dnes můžeme setkat a setkáváme s pochybnostmi o přínosu integrace pro majoritu. Aby z integračního procesu měly prospěch obě strany, je nutné zajistit vhodné podmínky. Ve škole, kde převažuje memorování čísel, dat a dalších informací nad skupinovou prací a dalšími prozatím stále netradičními, přesto v mnoha případech vhodnějšími, způsoby výuky, nemusí mít prospěch z integrace ani jedna strana.

1.2 Mezinárodní a národní dokumenty

Pro pochopení návazností, kde se školská integrace vzala, se nyní budeme věnovat jejímu ukotvení z pohledu různých mezinárodních a národních dokumentů.

Směr společného vzdělávání je ukotven v několika mezinárodních i národních dokumentech. Mezi první a základní dokumenty patří Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948 přijatá na valném shromáždění OSN (Organizace spojených národů). Tato deklarace zabezpečuje právo na vzdělání všem, a to v počátcích bezplatně, další stupně vzdělání zpřístupňuje všem podle jejich schopností. Podrobněji je právo na vzdělání rozpracováno v Úmluvě OSN o právech dítěte z roku 1989. V roce 1990 byla přijata Světová deklarace vzdělání pro všechny jako reakce na znepokojující data z analýzy stavu

základního vzdělávání po celém světě, z něhož vyplynulo, že 100 milionů dětí nemá přístup k plnému rozsahu základního vzdělání. Ve Světové deklaraci vzdělávání pro všechny se již výslovně uvádí potřeba zvláštní pozornosti k potřebám osob s postižením tak, aby všechny kategorie osob s postižením měly stejnou možnost vzdělávání. Poprvé se právo na vzdělávání inkluzivním směrem jasně formulovalo v Prohlášení ze Salamanky roku 1994. O 7 let později v roce 2001 následoval projekt v rámci aktivit UNESCO s názvem Vlajková loď vzdělávání pro všechny a práva osob s postižením: inkluzivní směr. Cílem projektu bylo monitorovat a podporovat vzdělávání všech dětí bez rozdílu a inkluze dětí s postižením. Nejnovějším mezinárodním dokumentem potvrzujícím inkluzivní vzdělávání je Prohlášení OSN o právech osob s postižením z roku 2006, které hovoří o právu osob s postižením na „inkluzivní, kvalitní a bezplatné vzdělávání ve stejné míře jako ostatní členové jejich komunity“ (Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání 2020).

Samostatný stát Česká republika vznikl 1. ledna 1993. Proto část dokumentů vešla pro naši republiku v platnost až roku 1993. Přestože byly tyto dokumenty přijaty mezinárodně již dříve. Důležitým dokumentem, jenž v České republice ukotvuje školskou integraci, byla a je Úmluva o právech dítěte. V části 1 článku 1 je definováno, kdo se rozumí dítětem. Dítětem se pro účely Úmluvy rozumí osoba mladší 18 let, pokud není právním řádem, jenž se na dítě vztahuje, stanovena zletilost dříve (Úmluva o právech dítěte, část 1, čl. 1). Pro naši diplomovou práci je podstatná především část 1 článku 23, který popisuje práva uznávaná státy vázanými touto úmluvou pro děti s tělesným nebo duševním postižením (Úmluva o právech dítěte, část 1, čl. 23). Jak jsme již zmínili výše, termín integrace znamená jedním slovem začlenění. Toto začlenění neplatí jen pro děti, týká se také osob dospělých. Pojem školská integrace se vztahuje na osoby docházející do školy. Osobám dospělým tedy, jak z textu vyplývá, osobám starším 18 let, zaručuje nediskriminaci Listina základních práv a svobod (Listina základních práv a svobod, čl. 3). Ta ale, jak poukazuje Michalík, výslovně nezakazuje diskriminaci osob se zdravotním postižením (Michalík 2002, s. 6). Čistě českým dokumentem pro naplňování integrativního směru vzdělávání v České republice, je zákon 561/2004 sbírky, který již nedovoluje osvobození z povinné školní docházky, avšak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami preferuje formu individuální integrace. Tento zákon byl v následujících letech mnohokrát novelizován. Novela z roku 2015 má snahu přejít od školské integrace ke školské inkluzi. V období roku 2022 je nejnovější platnou legislativou, která řeší vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami Školský zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a Vyhláška 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Ze Školského zákona to je především § 16 (Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání 2009).

1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší Školský zákon primárně v § 16. Dalším dokumentem, v němž je podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řešena, je Vyhláška 27/2016 Sb., ve které je v paragrafech 16 a 17 popsán postup pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně a organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Těmito paragrafy se budeme v následujících odstavcích zabývat.

Vyhláška 27/2016 Sb., § 16 a 17

Škola poskytuje podpůrná opatření po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a po písemném informovaném souhlasu zákonného zástupce žáka (nebo zletilého žáka) s jejich poskytováním.

Informovaný souhlas musí obsahovat výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření, informace o důsledcích vyplývajících z poskytování podpůrných opatření, především o změnách ve vzdělávání souvisejících s poskytováním podpůrných opatření, dále informace o potenciálních organizačních změnách v důsledku poskytování podpůrných opatření a nakonec podpis, kterým zákonný zástupce (zletilý žák) stvrzuje, že výše uvedeným informacím porozuměl (Vyhláška 27/2016 Sb., § 16 odst. 1 a 2).

Ve třídě se může vzdělávat nejvýše pět žáků s uznaným stupněm podpůrných opatření dva až pět s přihlédnutím ke skladbě podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uznaného stupně podpůrných opatření dva až pět nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků třídy.

Ve třídě, která není zřízena podle § 16 odstavce 9 školského zákona, nesmí souběžně působit více než tři pedagogičtí pracovníci.

Omezení vzdělávání nejvýše pěti žáků s uznaným stupněm podpůrných opatření dva až pět v jedné třídě a omezení maximálně jedné třetiny těchto žáků v jedné třídě neplatí pro

základní školy, kterým v jeho naplnění brání povinnost přednostního přijetí dítěte podle § 34 odstavce 3 školského zákona nebo žáka podle § 36 odstavce 7 školského zákona (Vyhláška 27/2016 Sb., § 17).

Ve třídě, jež není zřízena podle § 16 odstavce 9 školského zákona, mohou být vzdělávání pouze čtyři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami uvedeni v § 16 odstavci 9 s přihlédnutím na rozsah speciálních potřeb (Vyhláška 27/2016 Sb., § 17), toto omezení podle věty první se neuplatní u školy, které v jeho plnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí dítěte podle § 34 odst. 3 zákona nebo žáka podle § 36 odst. 7 zákona.

Školské poradenské zařízení doporučí zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona za předpokladu, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření shledá, že by samotná podpůrná opatření ve škole, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání (Vyhláška 27/2016 Sb., § 19).

Třídy, oddělení a studijní skupiny podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění. V odůvodněných případech je možné v nich vzdělávat i žáky s jiným znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9 zákona. Počet těchto žáků nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě, oddělení nebo studijní skupině podle § 25 (Vyhláška 27/2016 Sb., § 19).

Ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení (Vyhláška 27/2016 Sb., § 19).

1.4 Výhody a úskalí školské integrace

Jak jsme již zmínili, školská integrace by měla být výhodná a za vhodných podmínek je výhodná pro žáky integrované i žáky intaktní. Mezi výhody a úskalí integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří následující.

Výhody:

- dítě se stává řádným žákem v běžné škole spádové oblasti svého bydliště,
- žák prochází vzděláváním se svými vrstevníky a společně s nimi dospívá,
- integrovaný žák není segregován (vyloučen) ze společnosti,
- intaktní žáci mohou působit velmi motivačně, díky snaze integrovaného žáka se intaktním vrstevníkům vyrovnat,

- žáci se připravují na dospělý život společně v běžném prostředí,
- integrovanému žákovi se dostává kvalitnějšího vzdělání, díky vyšším nárokům v běžném prostředí,
- intaktní žáci díky kontaktu s integrovaným žákem mohou snadněji přijímat rozdíly mezi lidmi v jejich dalším životě,
- intaktní žáci mají možnost hlouběji rozvinout své schopnosti empatie, tolerance a respektu k odlišnostem,
- dochází k většímu propojení školy s rodiči integrovaných a intaktních žáků,
- v budoucnu působí náhled společnosti na integrovaného žáka do běžné školy méně potíží v socializaci (Pospíšilová, Kočová 2021).

Úskalí:

- v běžné škole nebývá finančně nákladné speciální vybavení a speciální pomůcky,
- v běžné škole nebývá v každém ročníku a třídě s integrovaným žákem speciální pedagog,
- v běžné škole bývá větší počet žáků a tím menší prostor pro individuální přístup,
- intaktní žáci mohou mít vůči integrovanému žáku odmítavý postoj, stejně tak i rodiče intaktních žáků,
- upravené podmínky pro speciální vzdělávací potřeby integrovaného žáka mohou intaktní spolužáci hodnotit negativně a tím mohou vznikat negativní emoce vůči integrovanému žákovi,
- v některých oblastech mohou být intaktní žáci nedostupnou konkurencí pro integrovaného žáka, což může působit velmi demotivačně na integrovaného žáka,
- integrovaný žák může pociťovat stres z nevládnutí učiva,
- možnost neochoty ze strany učitele měnit své stereotypy,
- může nastat situace, kdy bude integrovaný žák svým okolím vmanipulován do role bezmocného a nemohoucího (Pospíšilová, Kočová 2021).

2 Inkluze

Výše jsme vysvětlili pojmy integrace a školská integrace, uvedli mezinárodní dokumenty a dokumenty České republiky, jimiž byla nebo je školská integrace významněji dotčena. Narazili jsme na termín školská inkluze. V této kapitole se proto tomuto pojmu budeme

věnovat. Také se budeme zabírat rozdíly a podobnostmi termínů školská integrace a školská inkluze.

2.1 Definice inkluze

V pojmech integrace a inkluze panuje do jisté míry zmatek nejen mezi laickou veřejností, ale i mezi pedagogickými pracovníky. Někteří autoři a autorky považují tyto dva pojmy za synonyma. My pojmy za synonyma nepovažujeme a uvádíme tedy některé definice pojmu inkluze od autorů, jež sdílí náš názor a vnímají odlišnost pojmů školská integrace a školská inkluze.

Internetový slovník cizích slov vykládá inkluzi jako zahrnutí do něčeho. Školskou inkluzi pak vymezuje takto: „*společné vzdělávání dětí, včetně těch, které mají speciální edukativní (vzdělávací a výchovné) potřeby, protože jsou mimořádně nadané nebo jsou sociálně, duševně, tělesně nebo psychosomaticky handicapované a mají závady a poruchy v chování. Opakem inkluze je exkluze (vyloučení)*“ (Kohoutek 2020).

Knižní vydání Slovníku cizích slov definuje inkluzi jako zvláštní druh koordinace výslovně připomínající, že jistý případ patří do rozsahu právě uvedené představy (Klimesš 2010, s. 306). To ve školním prostředí znamená, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi žáky školy v odpovídajícím stupni vzdělávání.

Pedagogický slovník od Průchy, Walterové a Mareše vykládá pojem inkluzivní vzdělávání jako začlenění všech žáků do běžných škol (2013, s. 105). Podstata inkluzivního vzdělávání je ve změně pohledu na selhání žáka v systému vzdělávání, respektive selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního žáka. Z tohoto pohledu je třeba hledat chyby v systému, jenž není dostatečně otevřený pro vzdělávání každého žáka. Na žáky je pohlíženo tak, že každý z nich bez rozdílu má svou unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Klíčovým impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je dle tohoto slovníku považována konference v Salamance v roce 1994, kde vznikl dokument Prohlášení ze Salamanky. Prohlášení ze Salamanky hovoří o tom, že by se měli všichni žáci vzdělávat společně bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Dále hovoří o tom, že inkluzivní vzdělávání je nejefektivnějším prostředkem pro potlačení diskriminace a pro vznik vstřícných komunit. Inkluzivním vzděláváním se mění atmosféra nejen třídy, ale i celé školy a je možné začlenit do hlavního proudu vzdělávání i žáky s těžkými postiženími (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 105).

Ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie najdeme pod pojmem inkluze: „*proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace (účastenství) na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení z oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému*“ (Kroupová, a kol. 2016, s. 28).

Lechta termín inkluze vymezuje jako autonomní pedagogický koncept, který si vyžaduje i jeho autonomní pojmání. Inkluze již nedělí žáky na dvě skupiny. Vnímá všechny žáky jako heterogenní celek s rozličnými individuálními potřebami. Zjednodušeně vysvětluje, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení žáka škole, zatímco inkluze více přizpůsobuje edukační prostředí žákovi. Dále míní, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci ulehčí práci učitelům v běžných školách, protože odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle. Zároveň si klade otázku: Kterou část populace lze považovat za žáky s postižením, narušením či ohrožením? Tyto pojmy chápe takto: postižení jako relativně stálý stav jedince v kognitivní, komunikační nebo emocionálně volní oblasti. Pokud se jedná o narušení, mohou mít patogenní faktory charakter limitovaného působení. Ohrožením se rozumí dlouhodobé nepříznivé působení různých faktorů, které mohou narušit integritu organismu a způsobit narušení. Právě ohrožené dítě se vyskytuje ve školách častěji než dítě evidentně postižené či narušené (Lechta 2016, s. 26–29).

Wadeová dodává tvrzení, že inkluzivní pedagogika je zaměřená na všechny žáky bez rozdílu. Jde tedy o širší populaci než o osoby s postižením. Značnou část zde tvoří žáci, které vnímáme jako „ohrožené“ (in Potměšil, a kol. 2018, s. 7).

System inkluzivního vzdělávání se do jisté míry liší od integrativního vzdělávání. Je tedy potřeba využít jiné pedagogické postupy, než byli učitelé zvyklí v integrativním systému vzdělávání. V procesu inkluzivního vzdělávání je nahlíženo na každého žáka jako na jedinečnou bytost se svými edukačními potřebami, jež je nutné naplnit. Pro tyto účely vznikla inkluzivní pedagogika, díky níž pohlížíme na skupinu žáků jako na celek, nikoli na skupinu žáků s postižením (resp. se speciálními vzdělávacími potřebami) a skupinu žáků intaktních. Kudláčková (in Potměšil, a kol. 2018, s. 7) definuje inkluzivní pedagogiku v širším slova smyslu jako „*disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením během celého jejich života*“.

2.1.1 Porovnání školské integrace a školské inkluze

Lechta porovnává a jasně vymezuje rozdíly mezi termíny integrace a inkluze následovně: integrace se zabývá žáky s postižením nebo narušením, zatímco do inkluze spadá mnohem širší okruh populace. Mimo žáky s postižením nebo narušením zahrnuje například také žáky ohrožené, nadané, z kulturních, jazykových, etnických a dalších menšin, sociálně nebo ekonomicky znevýhodněné, chronicky nemocné a další. Integrace připouští systém speciálních i běžných škol, naproti tomu by inkluzivní škola měla přijmout jakékoliv dítě. Zatímco koncept integrace je zaměřen na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze vidí rozmanitost a různorodost jako velkou výhodu a zaměřuje se na individuální potřeby všech žáků bez rozdílu. Heslem integrace je „pro děti s postižením.“ Heslem inkluze je „škola pro všechny.“ Během procesu integrace je žák připravován na začlenění do běžné školy. Žák se musí přizpůsobit edukačnímu systému, který zůstává stejný. Inkluze přináší radikální reformu školství, ve které se edukační systém přizpůsobuje všem žákům. Porovnání obou pojmů ukazuje, zjednodušeně řečeno, že integrace je začátkem a cestou proměny našeho školství a inkluze je směrem cesty a jejím cílem (Lechta 2016, s. 37–38).

V rámci diplomové práce se přikláníme k vymezení pojmu školské integrace jako k začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní a současné upravení systému vzdělávání tak, aby z tohoto začlenění měli prospěch žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci intaktní. Úprava systému vzdělávání pro toto vymezení spočívá ve využívání podpůrných opatření ve třídách, do nichž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami docházejí. V empirické části diplomové práce se budeme zabývat školskou integrací z pohledu toho, kolik žáků a s jakým druhem postižení se vyskytuje v běžných třídách 1. stupně základních škol a využíváním konkrétního podpůrného opatření. Tímto podpůrným opatřením je využití asistenta pedagoga jako podpůrného opatření v procesu vzdělávání z pohledu učitelů (jejich dostatek a kvalitu odváděné práce).

2.1.2 Hlavní rozdíly mezi integrací a inkluzí

V předchozích kapitolách jsme definovaly pojmy školská integrace a školská inkluze. Také jsme uvedli porovnání těchto pojmů z pohledu Viktora Lechty, uznávaného profesora zabývajícího se mj. inkluzivní pedagogikou. Nyní pro větší přehlednost zmíníme hlavní rozdíly mezi integrací a inkluzí.

Integrace

Integrace pohlíží na heterogenní skupinu jako na žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitost příkládá integrativní škola kvalitě vzdělávání a prospěchu pro celou skupinu. Důležitost také příkládá začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní za pomoci podpůrných opatření.

Inkluze

Inkluzi lze tedy chápat jako splynutí. Jak jsme již uvedli, inkluze vnímá heterogenní skupinu jako celek a odlišnosti jednotlivců jsou chápány jako obohacující pro ostatní členy skupiny. Inkluzivní škola přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti a vzdělává je podle jejich individuálních potřeb.

Společné prvky inkluze a integrace

Oba pojmy mají společné přesvědčení, že každý žák má právo být vzděláván společně se svými vrstevníky a v blízkém okolí svého bydliště. Inkluzivní škola svým konceptem připravuje žáky na život ve společnosti, v níž jsou začlenění jedinci se speciálními potřebami do politických, společenských i ekonomických aktivit. Zároveň tak působí jako prevence proti exkluzi, tedy vyčleňování odlišných jedinců (Švarcová 2011, s. 140–141).

V systému vzdělávání v České republice můžeme vidět přístup školské integrace i školské inkluze. Zatím ale stále převládá přístup naplňující podmínky spíše školské integrace. Ale v posledních letech můžeme sledovat stále intenzivnější snahu přejít k přístupu naplňujícímu podmínky školské inkluze. Mezi laickou veřejností, ale i mezi učiteli, kterých se tato snaha o změnu přístupu bezprostředně dotýká, panuje stále zmatek a nejasnosti ve vymezení obou pojmů. Proto jsme se v předchozím textu věnovali školské integraci a školské inkluzi.

3 Povinná školní docházka

Povinnou školní docházku plní žák v základní škole. Tato instituce se dělí na dva stupně. První stupeň odpovídá prvnímu až pátému ročníku a mezinárodně je označen ISCED 1. Druhý stupeň pak navazuje ročníky šest až devět a jeho mezinárodním označením je ISCED 2 (Český statistický úřad 2014).

V České republice je uzákoněna povinná školní docházka na devět let. Plnění povinné školní docházky se vztahuje na státní občany České republiky, cizince pobývající na území České republiky déle než 90 dnů a účastníky řízení o udělení státní ochrany. Zákonný

zástupce je povinen přihlásit dítě k plnění povinné školní docházky v následujícím školním roce po dovršení šestého roku věku (Školský zákon, § 36, odst. 1–4).

Zápis k plnění povinné školní docházky má část formální, a pokud je u zápisu přítomno dítě a zákonný zástupce s tím souhlasí, může mít část školou volitelnou. Povinnou částí je část formální, tedy podání žádosti zákonným zástupcem o zapsání dítěte k plnění povinné školní docházky. Školou volitelná část zápisu je rozhovor, případně další činnosti s dítětem, pokud s tím zákonný zástupce dítěte souhlasí. Rozhovor pedagogického pracovníka s dítětem, který trvá maximálně 20 minut, je zaměřen na motivování dítěte pro školní docházku a orientační posouzení školní připravenosti. V případě, že škola připraví další činnosti pro orientační posouzení školní připravenosti formou hry nebo jinou vhodnou formou, mohou tyto činnosti trvat maximálně 60 minut. U dítěte je posuzována školní připravenost z hlediska očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v oblastech, v nichž je v rámci zápisu možné úroveň dosažených schopností a dovedností orientačně posoudit (Vyhláška 48/2005, § 3a). O přijetí k základnímu vzdělávání rozhoduje ředitel školy (Školský zákon, § 46). Škola informuje zákonného zástupce dítěte při zápisu do prvního ročníku o možnosti odkladu povinné školní docházky. Zákonný zástupce má možnost, není-li dítě přiměřeně vyspělé, v den konání zápisu k povinné školní docházce, také písemně požádat o odklad povinné školní docházky. Ředitel školy odloží povinnou školní docházku nejdéle o jeden školní rok na základě doporučení školského poradenského zařízení a doporučení odborného lékaře, která jsou přiložena k žádosti o odklad povinné školní docházky. Odložit začátek povinné školní docházky lze nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let věku. Projeví-li se v prvním roce plnění povinné školní docházky u žáka nedostatečná duševní nebo fyzická vyspělost k jejímu plnění, je možné se souhlasem zákonného zástupce žáka dodatečně v prvním pololetí školního roku odložit žákovi začátek povinné školní docházky na následující školní rok. V případě rozhodnutí o odložení povinné školní docházky informuje ředitel školy zákonného zástupce žáka o povinnosti předškolního vzdělávání a možnostech jejího plnění (Školský zákon, § 37).

3.1 1. stupeň základní školy

Po vymezení termínů školská integrace a školská inkluze je nyní nutné definovat další oblast, kterou se budeme v rámci diplomové práce zabývat. V následující kapitole definujeme 1. stupeň základní školy, jeho cíle a žáky, kteří ho navštěvují. V dalším

odstavci stručně porovnáme 1. stupeň základní školy a nejbližší předcházející stupeň vzdělávání, tedy mateřskou školu.

Zatímco v mateřské škole je dítě stále dítětem a vzdělávání probíhá formou her a komunitních kruhů na koberci, ranním grafomotorickým cvičením u stolečku jeden učitel na jedno dítě nebo v malém počtu dětí u jednoho stolečku, návštěv ekocenter a dalších aktivit, které se váží na čas a prostor pouze orientačně, se vstupem do základní školy se řada těchto věcí mění. Dítě se stává žákem, čas strávený ve škole je daný rozvrhem hodin s přesnými časy, vzdělávání probíhá v lavicích, forma hry ustupuje a žák se učí i pomocí jiných strategií. Nejen jasnější časová struktura je pro žáka nová. Nová je i délka času, po který je nutné se soustředit. Obsah vzdělávání se dělí na různé vyučovací předměty. Žák potřebuje mnoho nových pomůcek, které si musí opatřit, nosit do školy a hlídat, aby je někde nenechal. Na oběd jde žák až po skončení všech, popřípadě části, vyučovacích předmětů hromadně s ostatními žáky a z oběda nejde spát, avšak hrát si do družiny, nebo ho rodiče vyzvednou hned po obědě. Případně po obědě pokračuje v odpoledním vyučování. Pro žáka je to úplně nový svět.

3.2 Cíle 1. stupně základní školy

Školský zákon uvádí, že cíli základního vzdělávání jsou: „*aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění*“ (Školský zákon, § 44). Toto platí pro 1. i 2. stupeň základní školy. Popsané cíle jsou naplňovány průběžně po celou dobu povinné školní docházky.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou cíle pro 1. i 2. stupeň stanoveny společně takto:

- *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*

- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;*
- *pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“ (Faltýn, a kol. 2021, s. 8 a 9).*

1. stupeň základní školy tedy svým pojetím usnadňuje žákovi přechod z mateřské školy nebo domácího prostředí do systematického a pravidelného povinného vzdělávání. Vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů. Má činnostní a praktický charakter a využívá metod motivujících k dalšímu učení, poznávání, objevování, tvoření a nalézání způsobů řešení problémů. 2. stupeň vzdělávání se následně zaměřuje na prohloubení a rozšíření vědomostí, dovedností a návyků, jež vedou k samostatnému vzdělávání a utváření postojů a hodnot vedoucích ke kultivovanému chování, zodpovědnosti a respektování práv a povinností (Faltýn, a kol. 2021, s. 8).

Očekávané výstupy na 1. stupni základní školy, tedy to, co si má žák osvojit, se dělí na dvě období. První období zahrnuje první, druhý a třetí ročník, druhé období zahrnuje čtvrtý a pátý ročník. Každé období má jasně dané očekávané výstupy, které mají činnostní povahu, jsou využitelné v běžném životě a ověřitelné. Očekávané výstupy na konci třetího ročníku, tedy prvního období jsou orientační. Očekávané výstupy na konci pátého a devátého ročníku jsou závazné (Faltýn, a kol. 2021, s. 14). V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se očekávané výstupy vyskytují v kapitole pět a jejích podkapitolách, vždy v šedivých rámečcích pod názvem příslušné vzdělávací oblasti, k níž

se vážou. První rámeček se týká prvního období 1. stupně základní školy a druhý rámeček se týká druhého období 1. stupně základní školy. Formulace očekávaných výstupů má podobu činnosti, kterou má žák s daným učivem zvládat (např. orientuje se v čase, provádí jednoduché převody jednotek). Každý očekávaný výstup je opatřen písmennou zkratkou vzdělávací oblasti a číselným kódem. Učivo a očekávané výstupy pro 2. stupeň jsou zřetelně odděleny tučným podnadpisem. Každý šedivý rámeček je rozdělen pomocí tučného písma pro minimální očekávané výstupy, kterých by měl dosáhnout každý žák. Slabě jsou pak napsány očekávané výstupy rozšiřující ty minimální.

3.3 Cílová skupina 1. stupně základní školy

Cílová skupina pro 1. stupeň základní školy zahrnuje žáka od prvního do pátého ročníku. Běžně se tedy jedná o žáky od šesti do dvanácti let věku. K plnění povinné školní docházky přihlásí zákonný zástupce dítě, jež dovršilo šestého roku před začátkem nového školního roku. Jak jsme zmínili již výše, o přijetí dítěte k povinné školní docházce rozhoduje ředitel školy. Dítě přijaté k povinné školní docházce se stává žákem 1. stupně základní školy. Dítěti je možné ze závažných důvodů udělit odklad povinné školní docházky za předpokladu, že o udělení odkladu požádá zákonný zástupce v den podání žádosti o přijetí k povinné školní docházce společně s posudkem školní zralosti od odborného lékaře a školského poradenského zařízení (Školský zákon, § 36 a 37).

3.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních škol

Speciální vzdělávací potřeba je v pedagogickém slovníku vyjádřena takto: Termínem se vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. (Průcha 2015, s. 279).

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami

mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Školský zákon, § 16).

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze rozdělit do několika skupin podle druhu postižení. Jedná se o žáky:

- s mentálním postižením,
- s tělesným postižením,
- s narušenou komunikační schopností,
- se zrakovým postižením,
- se sluchovým postižením,
- se souběžným postižením více vadami,
- s poruchami autistického spektra,
- se specifickými poruchami učení,
- s vývojovými poruchami chování,
- z odlišných kulturních a životních podmínek,
- jejichž mateřským jazykem není čeština,
- nadané a mimořádně nadané (Lüftnerová 2019).

3.4.1 Nejčastější skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v integraci

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách byl v roce 2017 podle informací Českého statistického úřadu 81 644, což činilo 9 % ze všech žáků v základním vzdělávání téhož roku (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

Z veřejně dostupných údajů Českého statistického úřadu můžeme vyčíst, že pro školní rok 2017/18 bylo procentuálně nejvíce žáků se specifickými¹ poruchami. Žáky s těmito poruchami (zahrnuty jsou poruchy učení i chování), v mnohem menším počtu následují žáci s mentálním postižením, poté žáci s více vadami. Menší zastoupení než 10 % mají žáci s narušenou komunikační schopností a žáci s poruchami autistického spektra, těm náleží 3,8 %. V porovnání s roky 2007/8 a 2012/13 mají počty žáků s mentálním

1 Respektive s vývojovými poruchami, jak pojmenovává tyto poruchy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

postižením a žáků s poruchami autistického spektra klesající tendenci, zatímco počty žáků s vývojovými poruchami, žáků s více vadami a žáků s narušenou komunikační schopností mají tendenci stoupat (Poskočilová 2018).

Česká školní inspekce se ve své výroční zprávě ze školního roku 2017/2018 zabývá nejčastější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pouze z pohledu toho, u kolika takových žáků byl ve vyučovací hodině přítomen asistent pedagoga. Za těchto podmínek byli nejčastěji vzděláváni žáci s poruchami autistického spektra, druhou nejčastější skupinou byli žáci s narušenou komunikační schopností a třetí nejčastější skupinu tvořili žáci s více vadami (Zatloukal, a kol. 2018, s. 116). Níže se budeme zabývat jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mohou být integrováni do běžných základních škol.

3.5 Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení jsou vývojového charakteru. Nejde tedy jen o problém pedagogický, ale multidisciplinární. Řešením projevů jednotlivých druhů specifických poruch učení se zabývá také neurologie, psychologie, jazykovědy a další vědní obory (Metodický portál rvp.cz 2020b). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 44,9 % žáků se specifickými poruchami učení (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

Těmito poruchami jsou:

Dyslexie – specifická porucha osvojování čtenářských dovedností.

Dysgrafie – specifická porucha osvojování psaní.

Dysortografie – specifická porucha osvojování pravopisu.

Dyskalkulie – specifická porucha osvojování si, porozumění a práce s čísly.

Dyspraxie – specifická porucha koordinace pohybů.

Dysmúzie – specifická porucha osvojení si hudebních dovedností.

Dyspinxie – specifická porucha osvojení si kreslení (Zelinková 2003, s. 9–10).

3.6 Žáci se specifickými poruchami pozornosti a chování

Pojem poruchy chování zahrnuje problémy jedince přizpůsobit se běžnému sociálnímu prostředí, respektovat autority a pravidla přijímaná společností. Pro jedince jsou

charakteristické projevy, které nejsou v souladu s přiměřeným chováním jeho vrstevníků a příslušníků stejné sociální skupiny. Poruchy chování lze klasifikovat podle:

- vlivu na socializaci jedince,
- příčin,
- agresivity,
- stupně společenské závažnosti (Slowík 2016, s. 137).

ADD (Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti): vývojová porucha, pro niž jsou charakteristické problémy s udržením pozornosti, se soustředěním, s dokončením zadaného úkolu, častými projevy jsou také snadné rozptýlení okolními vlivy nebo tzv. „denní snění“ (Slowík 2016, s. 135–136).

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou): vývojová porucha, jejímiž charakteristickými rysy jsou nepřiměřený stupeň pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Častým projevem je neschopnost dodržovat pravidla a po delší dobu opakovaně vykonávat určité pracovní pokyny (Slowík 2016, s. 135–136).

Žáci s poruchami chování se zabývá etopedie. V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 11,3 % žáků se specifickými poruchami pozornosti a chování (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

3.7 Žáci s narušenou komunikační schopností

Podle Slowíka (2016, s. 85) mluvíme o narušené komunikační schopnosti nejen při potížích s mluvenou řečí, ale také při potížích v dalších komunikačních kanálech, jako jsou grafická forma řeči nebo mimoverbální prostředky. Zároveň také dodává, že mluvená řeč je nejčastěji využívaným komunikačním prostředkem, tedy se v mluvené řeči projeví nejvíce. Narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie.

Termín narušená komunikační schopnost vymezil Lechta takto: „*O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí rušivě vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace*“ (Lechta, a kol. 2003, s. 13). Tato definice také odpovídá klasifikaci narušené komunikační schopnosti Světové zdravotnické organizace (WHO).

Nejčastěji se na prvním stupni základní školy vyskytují žáci s opožděným vývojem řeči, druzí nejčastější jsou žáci s dyslálií, tedy poruchou výslovnosti jednotlivých hlásek, někdy i slabik. Další relativně častou poruchou komunikační schopnosti u dětí je vývojová dysfázie. V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 7,9 % žáků s narušenou komunikační schopností (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

3.8 Žáci se smyslovým nebo tělesným postižením

Žáci se zrakovým postižením

Žákem se zrakovým postižením rozumíme takového žáka, kterému přetrvávají zrakové potíže i po korekci příslušnými pomůckami. Nejedná se tedy o každého žáka, jenž používá brýle nebo kontaktní čočky. Příčiny, projevy a hloubka zrakového postižení jsou velice rozmanité a nelze tak hovořit o žácích se zrakovým postižením jako o homogenní skupině. Žáky se zrakovým postižením se zabývá tyflopédie (Růžičková, Bendová, Jeřábková, Jurkovičová 2007, s. 6). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 0,9 % žáků se zrakovým postižením (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

Žáci se sluchovým postižením

Žákem se sluchovým postižením je takový žák, jenž má trvale a nevratně poškozený sluch. Jedná se o rozmanitou skupinu s odlišným stupněm a druhem postižení. Sluchové postižení zahrnuje kategorie žáků neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých, které se od sebe liší kvalitou i kvantitou sluchového postižení a dobou jeho vzniku. Žáky se sluchovým postižením se zabývá surdopedie (Slowík 2016, s. 73–74). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 1,5 % žáků se sluchovým postižením (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

Žáci s tělesným postižením

Žákem s tělesným postižením se podle Müllera, a kol. (2001, s. 95) rozumí takový žák, jenž má vadu pohybového a nosného ústrojí, tedy kostí, kloubů, šlach, svalů a cévního zásobení, poškození nebo poruchu centrálního nervového systému, pokud se projevují trvaleji porušenou hybností. Další definice žáka s tělesným postižením uvádí, že za žáka s tělesným postižením je označován ten žák, který je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu, nebo jiného organického poškození. Žáky s tělesným postižením se zabývá somatopedie (Studentům pedagogiky

2020). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 1,5 % žáků s tělesným postižením (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

3.9 Žáci s poruchou autistického spektra

Žákem s poruchou autistického spektra rozumíme takového žáka, jenž má potíže s porozuměním informacím, které k němu přicházejí. Jinak řečeno, špatně dekóduje informace o tom, co vidí, slyší a co prožívá. Jedná se o vrozené postižení mozkových funkcí, respektive mozku. Prvotní důsledky tohoto postižení bývají takové, že žák nedokáže komunikovat přiměřeně situacím, ve kterých se nachází, navazovat a udržovat sociální vztahy, ani rozvíjet svou fantazii a kreativitu. Druhotnými důsledky, které z těchto prvotních nutně vyplývají, jsou narušení sociálního chování, narušení v oblasti komunikace a v oblasti představitosti. Poruchy autistického spektra se řadí mezi pervazivní, tedy vše prostupující, vývojové poruchy. Včasnou diagnostikou a následnou intervencí lze důsledky poruch autistického spektra zmírnit, a tím zvýšit možnost žáka úspěšněji se zapojit do běžného života (Čadilová, Žampachová, a kol. 2012, s. 21). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 6,7 % žáků s poruchami autistického spektra (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

3.10 Žáci s lehkou mentální retardací

Pro posouzení hloubky mentální retardace je třeba posuzovat nejen úroveň a strukturu inteligenčních faktorů, tedy schopnost učit se, naučené uchovat a správně využít, ale také mimo intelektové faktory, kterými jsou například adaptabilita, emoční stabilita, osobní tempo, úroveň pozornosti a další. Žák s lehkou mentální retardací se pohybuje v rozmezí inteligenčního kvocientu 69–50 IQ (Vágnerová 2002, s. 146). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 18,2 % žáků s lehkou mentální retardací (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

Žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací se mohou vzdělávat na základě žádosti zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení v základních školách speciálních, které mají deset ročníků a dělí se do dvou stupňů. 1. stupeň tvoří první až šestý ročník, 2. stupeň tvoří sedmý až desátý ročník (Školský zákon, § 48).

3.11 Žáci s vícenásobným postižením

Žákem s vícenásobným postižením se rozumí žák s dvěma a více postiženími nebo poruchami, jejichž projevy nejsou vzájemně podmíněné. Nejčastější kombinace jsou: mentální retardace a narušená komunikační schopnost, mentální retardace a tělesné postižení, narušená komunikační schopnost a tělesné postižení (Michalík, Monček, Baslerová 2020, s. 47). V roce 2017 bylo z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 7,2 % žáků s vícenásobným postižením (Tematická zpráva ČŠI 2017, s. 6).

3.12 Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Žákem s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění je žák, jenž žije v dlouhodobě nedostatečně podporujícím prostředí ke vzdělávání nebo přípravě na vzdělávání, jehož zákonní zástupci dlouhodobě nespolupracují se školou, což vede k újmě na zájmech žáka. Žije v sociálně vyloučené lokalitě nebo v lokalitě ohrožené sociálním vyloučením, nebo žák znevýhodněný z důvodu etnické nebo národnostní příslušnosti, případně z důvodu specifického sociálního prostředí, především v případě, že je žák znevýhodněn nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v porovnání s ostatními žáky třídy, nebo využívá jiný jazyk či specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka (Felcmanová, Habrová, a kol. 2015, s. 9).

3.13 Žáci nadaní a mimořádně nadaní

Za nadaného žáka se považuje takový žák, jenž při adekvátní podpoře dosahuje při srovnání s vrstevníky vysoké úrovně schopností nebo dovedností v jedné či více oblastech. Těmito oblastmi jsou rozumové, pohybové, manuální, umělecké a sociální schopnosti nebo dovednosti. Mimořádně nadaným žákem je pak takový žák, jehož schopnosti a dovednosti dosahují mimořádné úrovně tvořivosti ve všech druzích činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (Vyhláška 27/2016).

Speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení, které se vyjádří ke specifickým ovlivňujícím průběhům vzdělávání žáka. Míru mimořádného nadání posuzuje odborník oblasti, v níž je žák mimořádně nadaný. Mezi žáky nadané patří také žáci s tzv.

dvojí výjimečností. Dvojí výjimečnost znamená, že je žák v určité oblasti nadaný a zároveň má handicap v jiné oblasti. Nejčastěji se objevují tyto kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb:

- Nadání a specifické poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie).
- Nadání a poruchy pozornosti (ADHD, ADD).
- Nadání a Aspergerův syndrom (Portešová 2021).

V tematické zprávě České školní inspekce z roku 2016 je uvedeno, že průměrný podíl žáků nadaných v rozumových schopnostech jsou 4 %, v pohybových dovednostech 5,4 %, v manuálních dovednostech 3,2 %, v uměleckých dovednostech 4,1 % a v sociálních dovednostech 3,2 % (Tematická zpráva ČŠI 2016, s. 12).

4 Podpůrná opatření pro integraci žáků

Podpůrná opatření jsou důležitou složkou školské integrace i školské inkluze. Pro úspěšný proces školské integrace i školské inkluze je nezbytné připravit vzdělávací prostředí přiměřeně pro všechny žáky. Proto budeme věnovat tuto kapitolu právě problematice podpůrných opatření.

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh (Národní ústav pro vzdělávání 2020).

Ve Školském zákoně jsou podpůrná opatření definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Dále je zde stanoven nárok žáka na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Školský zákon, § 16, odst. 1).

4.1 Druhy podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou v § 16 Školského zákona a blíže ve vyhlášce 27/2016 Sb. rozdělena do pěti stupňů podle jejich náročnosti na organizaci, pedagogické a finanční podmínky. První stupeň podpůrných opatření navrhuje a realizuje škola. Podpůrná opatření prvního stupně nejsou finančně normovaná. Druhý až pátý stupeň již navrhuje školské poradenské zařízení. To také poskytuje potřebné vedení a metodickou podporu při realizaci těchto podpůrných opatření.

Před aplikací navržených podpůrných opatření do vzdělávání žáka stanovuje vyhláška nutnost stvrzení souhlasu s podpůrnými opatřeními žáka podpisem jeho zákonného zástupce, v případě zletilosti podpisem zletilého žáka (Vyhláška 27/2016, část druhá, hlava první, § 2).

Mezi podpůrná opatření patří:

- poradenské služby škol a školských poradenských zařízení,
- úpravy v organizaci, obsahu, hodnocení, formách a metodách vzdělávání a školských službách, které zahrnují i zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- úprava podmínek pro přijetí ke vzdělávání a k jeho ukončení,
- poskytování podpůrných opatření žaku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč – komunikační systémy pro neslyšící nebo hluchoslepé,
- využití Braillova písma pro žáky, kteří nemohou číst zrakem,
- využití náhradních způsobů dorozumívání pro žáky, kteří nemohou využívat mluvenou řeč,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání podle mezí stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek poskytovaných školou,
- využití tlumočnicka českého znakového jazyka,
- využití přepisovatele pro neslyšící,
- využití dalších osob poskytujících podporu,
- úpravy hodnocení žáka,
- poskytování vzdělávání a školských služeb ve stavebně nebo technicky upravených prostorách (Školský zákon, § 16).

4.2 Stupně podpůrných opatření

Jak jsme zmínili již výše, podpůrná opatření jsou rozdělena ve školském zákoně § 16 do pěti stupňů podle jejich náročnosti na organizaci, pedagogické a finanční podmínky. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou uplatňována pro žáka se

speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení školského poradenského zařízení a informovaného souhlasu zákonného zástupce (v případě zletilosti žáka na základě jeho informovaného souhlasu). Podpůrná opatření lze poskytovat samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů podle zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Konkrétní druh doporučeného podpůrného opatření lze uplatnit vždy jen v jednom stupni.

- **První** stupeň podpory představuje jen minimální úpravy metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Tyto minimální úpravy se poskytují žákovi, u kterého se projevuje jejich potřeba ve vzdělávání, školských službách a zapojení do kolektivu. V případě, že podpůrná opatření prvního stupně jsou pro žáka nedostačující, je žákovi doporučeno využít školského poradenského zařízení pro posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1).
- **Druhý** stupeň podpory je doporučen žákovi, jehož problémy ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné. Speciální vzdělávací potřeby žáka lze kompenzovat využitím speciálních učebnic a učebních pomůcek nebo kompenzačními pomůckami s podporou speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické péče. Využití druhého a vyšších stupňů podpůrných opatření je možné na základě doporučení školského poradenského zařízení po provedení diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo na základě vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření, která již jsou, nebo byla žákovi poskytována. Jaké jsou speciální vzdělávací potřeby žáka je určeno zejména jeho aktuálním zdravotním stavem, opožděností vývoje, odlišností jeho kulturního prostředí nebo jinými životními podmínkami, problémy projevujícími se v počáteční schopnosti se učit a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením jednotlivých smyslových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností a poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi. Dále jsou také speciální vzdělávací potřeby žáků určeny znalostí vyučovacího jazyka, která je pro průběh vzdělávání žáka nedostatečná, a dalšími specifiky, jež vyžadují úpravy v organizaci, metodách výuky a hodnocení žáka, úpravy ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1).

- K použití **třetího** stupně podpůrných opatření se přistupuje v případě, že speciální vzdělávací potřeby žáka již vyžadují znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu a v hodnocení žáka. Tato opatření zahrnují především úpravy ve strategiích práce s učivem, dále také úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy. Důležité je posilování motivace a postojů ke školní práci. V odůvodněných případech je možné upravit obsahy a výstupy ze vzdělávání. Vzdělávací potřeby žáka jsou nejčastěji ovlivněny stejnými okolnostmi jako v případě druhého stupně podpůrných opatření s tím, že jsou tyto okolnosti závažnější a mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka. Třetí stupeň podpůrných opatření je možné využít i pro žáky, jejichž průběh vzdělávání je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním. Speciální vzdělávací potřeby žáka jsou již takové, že vyžadují podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga. Dále využití komunikačních systémů pro osoby se sluchovým postižením a prostředků alternativní či augmentativní komunikace podle žákových potřeb a podporu speciálně pedagogického centra, pokud je potřeba podpora nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. Vhodné je také spolupracovat s odborníky dalších oborů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.). Doba, po kterou jsou podpůrná opatření žákovi poskytována, je určena charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka a může být upravována na základě posouzení aktuálního stavu žáka, případně na základě dalších okolností (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1).
- **Čtvrtý** stupeň podpůrných opatření je doporučen pro žáka, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují již významné úpravy v metodách a organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání a dále možnost úprav výstupů ze vzdělávání. Úpravy výstupů jsou prováděny se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka a ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Vždy je přihlíženo k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Žákovi, jenž se vzdělává ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, je vytvořen individuální vzdělávací plán pro podporu jeho vzdělávání. Individuální vzdělávací plán žáka zahrnuje také předměty speciálně pedagogické péče. Předměty speciálně pedagogické péče jsou zaměřeny na konkrétní potřeby žáka podle typu jeho obtíží, druhu postižení a jeho projevu. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou doporučována především pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkou a těžkou mentální retardací,

s těžkým smyslovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra a žákům se závažným tělesným postižením. Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je možné doporučit i pro žáky s mimořádným nadáním, jejichž vzdělávání vyžaduje individualizaci výrazně nad rámec daného stupně vzdělávání a úpravy ve formách vzdělávání (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1).

- Použití podpůrného opatření v **pátém** stupni je doporučeno pro žáky, u nichž charakter speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně podléhá zdravotnímu stavu žáka, jeho možnostem a omezením, která z jeho zdravotního stavu vyplývají. Je určen pouze pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, kteří vyžadují vysokou míru podpory. Nutné je zohlednění v rámci úprav organizace, obsahu, forem, metod a hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Pátý stupeň podpory vzdělávání zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby se využívají alternativní nebo augmentativní prostředky komunikace nebo komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Vzdělávání žáků s tímto stupněm podpory je realizováno speciálními pedagogy (případně s jejich intenzivní podporou) a standardně probíhá s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka. Často jsou v průběhu vzdělávání přítomny další osoby důležité pro podporu žáka (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1).

Škola nebo školské zařízení ukončí poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně na základě projednání se zákonným zástupcem nebo zletilým žákem v případě, že z doporučení vydaného školským poradenským zařízením vyplývá, že podpůrné opatření již není nutné poskytovat (Školský zákon, § 16, odst. 6).

5 Asistent pedagoga

Kapitolou asistenta pedagoga se chceme zabývat pro porovnání a pochopení rozdílů mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Asistent pedagoga je také jedním z nejčastěji využívaných podpůrných opatření, a proto se lze ve školní praxi 1. stupně základních škol s asistentem pedagoga setkat poměrně často.

Role asistenta pedagoga je jasně definovaná legislativou ve vyhlášce 27/2016 Sbírky, v platném znění.

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“ (Vyhláška 27/2016, § 5, odst. 1).

Ve vyhlášce je dále stanoveno, že:

- asistent pedagoga může pracovat nejen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s ostatními žáky podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním,
- asistent pedagoga podle zákona o pedagogických pracovnících § 20 odst. 1: vykonává přímou pedagogickou činnost, podporu žáka k dosažení vzdělávacích cílů během výuky a při přípravě na ni, podporu práce, která souvisí s přímou pedagogickou činností, vedení žáka k nejvyšší možné samostatnosti a výchovnou činnost zaměřenou na nácvik sociálních kompetencí a na vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků,
- asistent pedagoga podle zákona o pedagogických pracovnících § 20 odst. 2: vykonává pomocné výchovné práce podporující pedagoga při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomocné organizační práce při výuce, pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí, pomoc při komunikaci s žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází, nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu v rámci vyučování a během akcí pořádaných školou mimo místo, kde škola uskutečňuje vzdělávání či školské služby a pomocné výchovné práce pro nácvik sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška 27/2016, § 5).
- Jednomu žákovi lze doporučit nanejvýš jedno podpůrné opatření, které spočívá ve využití asistenta pedagoga.

6 Osobní asistent

V této části se věnujeme úloze osobního asistenta a podmínkám, za jakých má žák na osobního asistenta nárok. Chceme tak jasněji vymezit rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Chápat rozdíly v náplni práce osobního asistenta a asistenta pedagoga je nejen pro naši diplomovou práci důležité, jelikož se s osobním asistentem na 1. stupni základní školy můžeme setkat.

Osobní asistent je další osobou poskytující podporu při vzdělávání žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje“ (Zákon o sociálních službách, část třetí, hlava I, § 39).

U některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami existuje také nárok na poskytování služeb osobní asistence. Nárok na poskytování osobní asistence upravuje Zákon o sociálních službách (Zákon o sociálních službách, část druhá, hlava I, § 8). Nárok rozděluje do čtyř stupňů závislosti na jiné osobě, a to na závislost lehkou, středně těžkou, těžkou a úplnou. Stejný zákon také stanovuje nárok na měsíční finanční příspěvek. Stupeň závislosti na jiné fyzické osobě se hodnotí na základě toho, jak jedinec zvládá základní životní potřeby bez asistence. Mezi hodnocené základní potřeby u osob do osmnácti let věku patří: mobilita, orientace, komunikace, stravování, oblékání a obouvání, tělesná hygiena, výkon fyziologické potřeby, péče o zdraví, osobní aktivity. Při vyhodnocování míry mimořádné potřeby pomoci se porovnává náročnost péče potřebné pro osobu s postižením s náročností péče potřebné pro osobu bez postižení v odpovídajícím věku. Ve školním prostředí může pomáhat osobní asistent např. žákovi s tělesným postižením s běžnými úkony, jako je příprava pomůcek na vyučování a následný úklid apod. Dále pomáhá se sebeobsluhou žáka nebo s pohybem po školních prostorách a pozemcích.

7 Individuální vzdělávací plán

Školský zákon v § 18 a 19 stanovuje, že individuální vzdělávací plán může žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákovi s mimořádným nadáním povolit ředitel

školy na základě písemného doporučení školským poradenským zařízením a žádosti zákonného zástupce nezletilého žáka. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přerazování do vyššího ročníku stanoví ministerstvo (Školský zákon, § 18 a 19).

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který zpracovává škola, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka. Na základě doporučení školského poradenského zařízení a spolupráce s ním a podání žádosti o jeho zpracování zákonným zástupcem nebo zletilým žákem škola zpracuje individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán škola zpracuje nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení a žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka a podle potřeb žáka jej může doplňovat a upravovat během celého školního roku. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu a je uložen v dokumentaci žáka ve školní matrice. Součástí individuálního vzdělávacího plánu jsou údaje o druzích a stupních podpůrných opatření, jež jsou poskytována zároveň s tímto plánem. Dále jsou v tomto plánu obsaženy identifikační údaje žáka, údaje pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na jeho vzdělávání a jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje. Také jsou zde uvedeny informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně informace o úpravách očekávaných výstupů vzdělávání žáka (Vyhláška 27/2016, § 3).

Vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu je možné pouze na základě písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, totéž platí i v případě jeho úprav. Zároveň škola informuje všechny vyučující žáka o obsahu jeho individuálního vzdělávacího plánu. Minimálně jednou ročně je individuální vzdělávací plán vyhodnocen školským poradenským zařízením společně se školou. Školské poradenské zařízení sleduje a vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu, poskytuje poradenskou podporu zákonnému zástupci žáka a škole a v případě nedodržování opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy (Vyhláška 27/2016, § 4).

Individuální vzdělávací plán je podpůrné opatření, které se doporučuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami od druhého stupně těchto potřeb. Pokud má žák speciální vzdělávací potřeby prvního stupně a pro jeho podporu nestačí pouze zohlednění těchto potřeb, může pro žáka škola zpracovat plán pedagogické podpory. Pro tvorbu

individuálního vzdělávacího plánu je na stránkách ministerstva školství k dispozici metodická příručka (Metodický portál RVP.cz 2020a).

8 Učitel

V této kapitole se věnujeme roli učitele v tradičním pojetí a nastíníme jeho proměnu v procesu transformace vzdělávání směrem ke školské inkluzi.

8.1 Ukotvení v zákoně

Zákon o pedagogických pracovnících nejprve jasně vymezuje pojem pedagogického pracovníka jako toho, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo speciálně-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávanou osobu, uskutečňuje výchovu a vzdělávání, je zaměstnancem školy nebo ředitelem školy a také toho, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (Zákon o pedagogických pracovnících, § 2, odst. 1).

Dále zákon předkládá výčet pedagogických pracovníků. Dle zákona je pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedago-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník (Zákon o pedagogických pracovnících, § 2, odst. 2).

Následně se zákon zaobírá předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, mezi které patří například plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého

jazyka. Pro učitele 1. stupně základní školy zákon stanovuje vysokoškolské vzdělání ukončené magisterským titulem. Podrobněji v zákoně 563/2004 § 7 odstavce 1 a 2.

8.2 Tradiční pojetí role učitele

Průcha vymezuje roli učitele na 1. stupni základní školy jako osobu, jejíž náplní práce je předávat poznatky, postoje a dovednosti žákům ve vzdělávacích institucích (Průcha 2015, s. 396). Tímto však funkce učitele nekončí. Učitel je také součástí pedagogického sboru školy, podílí se na vzájemných vztazích uvnitř školy a také se podílí na tvorbě školního vzdělávacího programu. Běžnou součástí práce učitele jsou pedagogické intervence, tedy podpora přípravy žáků na školu zaměřená na procvičování (Spilková, Tomková, a kol. 2010, s. 39–42). V tradičním pojetí role učitele je učitel instruktorem, jenž žáky vede, předává jim informace, zadává jim úkoly ke zpracování a pak hodnotí úroveň zvládnutí dovedností žáků. Takový přístup považuje profesor Lechta v inkluzivním pojetí výuky za neefektivní (Lechta 2016, s. 32 a 33).

8.3 Inkluzivní pojetí role učitele

Dnes se přístup k roli učitele mění. Pedagog se stává pozorovatelem procesu výchovy a vzdělávání s cílem naučit své žáky, jak se mají efektivně učit. Žák tak přebírá větší zodpovědnost za průběh i výsledek svého vzdělávání (Lechta 2016, s. 71 a 72). Učitel je jakýmsi moderátorem ve výuce svých žáků, je jim partnerem podporujícím učení a provází je na jejich cestě ke vzdělání (Krejčová, Kagerová 2003, s. 18). Hájková ale také poukazuje na obavy učitelů pramenící z přesvědčení, že vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od nich bude vyžadovat speciální dovednosti a navýšení kompetencí pro vzdělávání těchto žáků. Dále mají učitelé obavy z rozložení času, jenž bude potřeba vynaložit pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktní (Hájková, Strnadová 2010, s. 65–66).

Empirická část

9 Nastínění doby výzkumného šetření

Naše výzkumné šetření začalo na konci února roku 2020. Záhy po spuštění výzkumu rozesláním dotazníků přišla první vlna pandemie Covid 19. Situace ve společnosti se téměř ze dne na den změnila a všichni jsme se museli začít učit, jak v těchto nových podmínkách postupovat. Výchovně vzdělávací instituce, základní školy nevyjímaje, byly od půlky března 2020 uzavřeny jako preventivní opatření proti rychlému šíření viru. Vzdělávání však mělo probíhat i nadále, a to formou distanční výuky. Žáci i učitelé se museli naučit, jak využívat techniku a internet k vzájemnému propojení. V těchto počátečních fázích mnohdy panoval zmatek jak ze strany učitelů, jak mají v nezvyklé situaci postupovat ve výuce, tak ze strany žáků, především základních škol, kteří mnohdy netušili, jak s technikou pracovat, tak ale i ze strany rodičů, kteří se snažili zajistit svým dětem možnost se vzdělávat v rámci distanční výuky. Mnoho rodin řešilo mimo jiné nedostatek zařízení, na kterých by distanční výuka mohla probíhat, zejména v případě, že měli více než jedno dítě. Další obtíží bylo skloubení času, kdy budou moci oni pracovat a kdy budou mít jejich děti hodinu distanční výuky. Každá škola hledala nejvhodnější způsob pro průběh výuky. Nezřídka se stalo, že v rámci jedné školy používali různí učitelé různé komunikační kanály. Nejčastějšími komunikačními kanály byly sdílený videohovor přes aplikaci Skype, videokonference přes aplikaci Google Meet nebo například platforma Microsoft Teams.

Poté, co se podařilo školám vyřešit, jakým způsobem propojit učitele s žáky, bylo nutné upravit počet hodin, které mají proběhnout na zvoleném komunikačním kanálu, způsob, jakým budou učitelé předávání nových informací realizovat, způsob, jak budou žákům zadávány úkoly k domácí práci a jak budou tyto úkoly kontrolovány a vyhodnocovány. Se situací se rozhodla pomoci Česká televize, jež začala pravidelně vysílat vzdělávací pořad UčíTelka a poskytla potřebné vzdělávací materiály na webu ČT Edu. Koncem května 2020 se někteří žáci mohli vrátit do školy. Nikoliv však do své třídy a ke své paní učitelce nebo panu učiteli. Žáci, kteří se do školy mohli vrátit, museli být přihlášení zákonným zástupcem pomocí formuláře o souhlasu s docházkou do školy. Počet žáků, kteří se mohli do školy vrátit, byl omezený i z důvodů personálního zajištění. Žáci, jejichž rodiče je nepřihlásili k docházce do školy, zůstali doma na distanční výuce. Třídní učitelé tedy nadále vyučovali distančně žáky, kteří zůstali doma. Na politické scéně se již

od března 2020 diskutovalo o možnosti zkrácení letních prázdnin. V červnu 2020 se žáci vrátili do svých tříd ke svým třídním učitelům. Pravidla nejen pro nošení roušek se často měnila každým dnem. Nejdříve měli mít všichni roušky ve veřejných prostorách školy, avšak ve třídě je mít nemuseli. Následně museli mít roušku i ve třídě, ale jen o přestávce. Další nařízení určovalo nošení roušek po celou dobu pobytu ve škole s výjimkou hodin tělesné výchovy. S příchodem letních prázdnin si učitelé i žáci oddechli. Maraton stále se měnících podmínek se na pár měsíců zastavil. Po prázdninách se žáci vrátili do škol s rouškami. Druhá vlna pandemie na sebe nenechala dlouho čekat. Školy se znovu uzavřeli 12. 10. 2020 a opět se vzdělávání přesunulo na pole distanční výuky. Tentokrát již pro výuku převažovala platforma Microsoft Teams. Pro některé učitele a žáky nová, jiní si práci v „Teamsech“ již vyzkoušeli během první vlny. Pro rodiče, žáky i učitele již situace nebyla tak nová a neznámá jako na jaře, přesto vyžadovala větší míru soustředění a kreativity na obou stranách „obrazovky“. Nejen přes takto tíživou situaci, ale i pro přehlcenost učitelů různými dotazníkovými šetřeními bez nároku na honorář nebo jiné výhody si nakonec našlo 104 učitelů libereckých škol čas na vyplnění našeho dotazníku. Vzhledem k situaci, za níž byl výzkum realizován, považujeme takový počet respondentů za úspěch.

10 Výzkumné šetření

10.1 Cíl diplomové práce a hypotézy

V rámci naší diplomové práce jsme se rozhodli zaměřit na učitele působící na 1. stupni základních škol v Liberci. Po prostudování dostupných informací o počtu běžných základních škol zřizovaných Libereckým krajem se naší cílovou skupinou stali učitelé 1. stupně 20 běžných základních škol v Liberci.

Cílem diplomové práce je popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol a zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, zda je dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga a dále zjistit počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol.

Formulovali jsme následující tři hypotézy:

Hypotéza 1: Na 1. stupni základních škol jsou učitelé více spokojeni s prací asistentů pedagoga než s prací osobních asistentů.

Hypotéza 2: Na 1. stupni základních škol působí více asistentů pedagoga než osobních asistentů.

Hypotéza 3: Na 1. stupni základních škol se vyskytuje více žáků s dyslexií než žáků s poruchou chování.

10.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnili učitelé působící na 1. stupni základních škol v Liberci. Respondenty našeho dotazníku byli učitelé 1. stupně 20 běžných základních škol v Liberci. Celkový počet oslovených bylo 205 respondentů. Do výzkumu se jich zapojilo 104. Návratnost dotazníků činila necelých 51 %, což vyhovuje minimální doporučené návratnosti, viz tabulka 1.

Tabulka 1: Doporučená návratnost dotazníků, aby byly výsledky spolehlivé (Mareš 2006, s. 35)

Velikost skupiny	Minimální akceptovatelná návratnost v %	Doporučená návratnost v %
5–20 osob	Nejméně 80 %	Více než 80 %
21–30 osob	Nejméně 75 %	Více než 75 %
31–50 osob	Nejméně 66 %	75 % a více
51–100 osob	Nejméně 60 %	75 % a více
100 a více osob	Nejméně 50 %	75 % a více

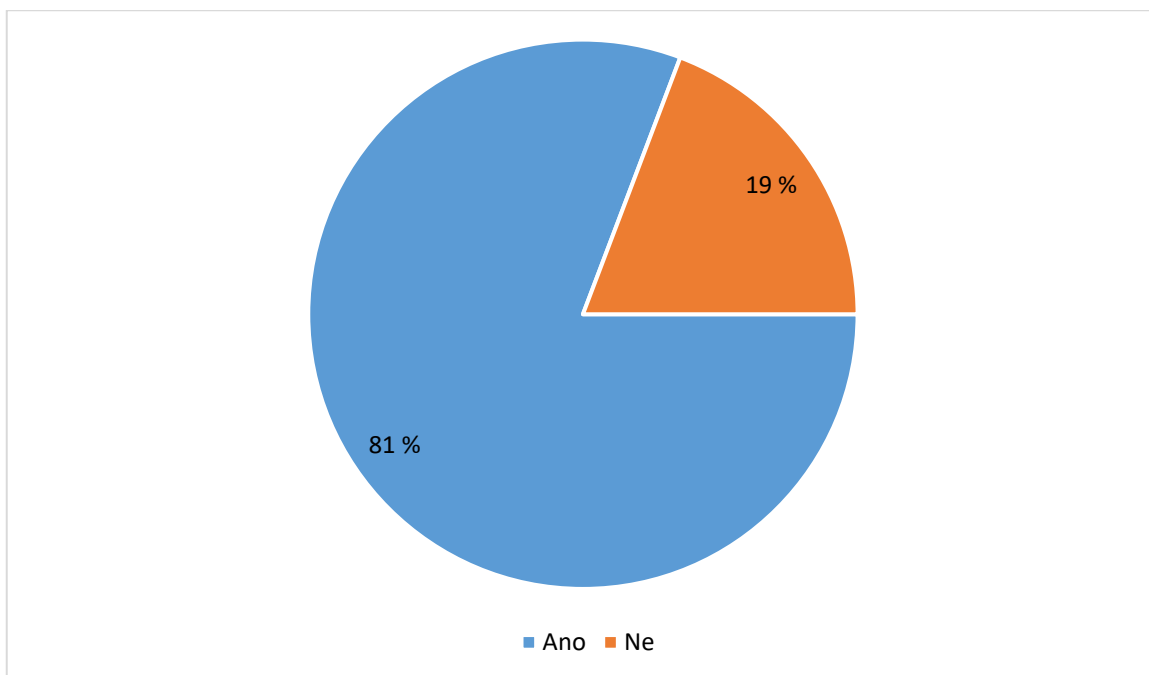
V následujících odstavcích se věnujeme zjištěným výsledkům položek 1–5, kterými jsme zjišťovali informace o respondentech.

Položka číslo 1

Jste třídní učitel/ka?

První položkou jsme zjišťovali, kolik respondentů je třídním učitelem/učitelkou a kolik respondentů do třídy pouze dochází učit jen nějaký vyučovací předmět.

Respondenti měli na výběr z odpovědí ANO a NE.



Graf 1: Poměr třídních a netřídních učitelů

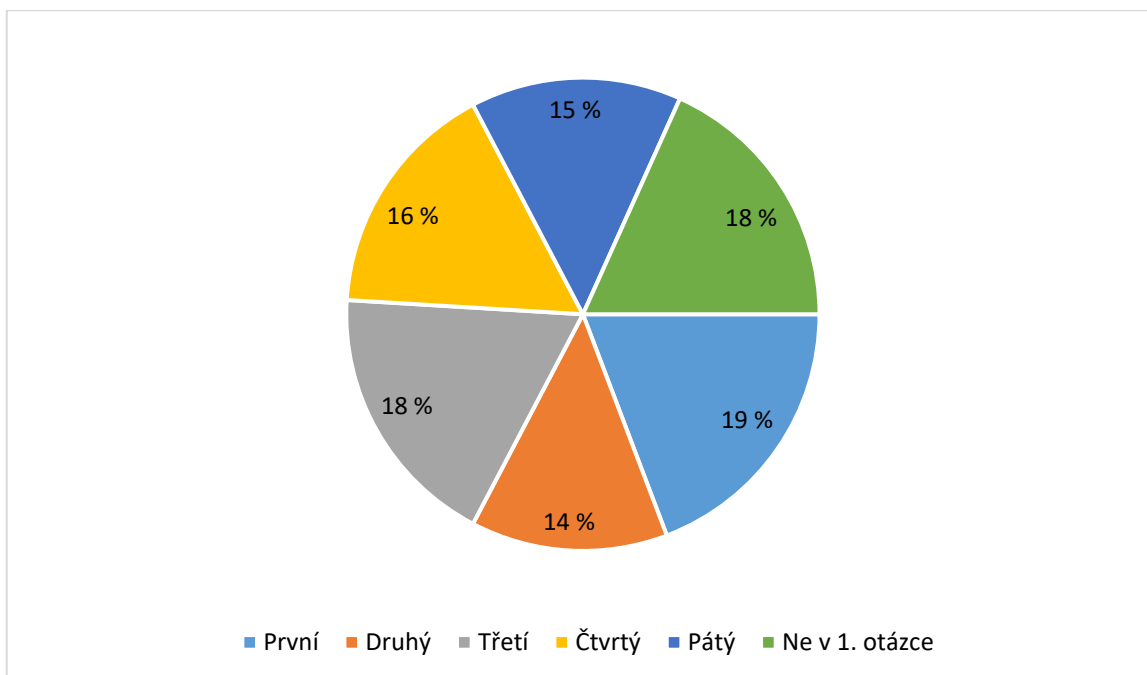
Z grafu 1 vyplývá, že převážná většina respondentů a to 81 %, patřilo mezi třídní učitele. Ne však všichni. Zbýlých 19 % dotázaných do jednotlivých tříd 1. stupně základní školy dochází vyučovat pouze nějaký vyučovací předmět.

Položka číslo 2

Pokud ano, jaký ročník letos vyučujete?

Touto položkou jsme chtěli zjistit, jaký ročník respondent vyučuje jako třídní učitel ve školním roce, kdy probíhalo šetření. Touto položkou jsme zjišťovali, zda jsou respondenti rovnoměrně rozloženi do všech tříd 1. stupně základní školy. Pokud by se stalo, že většina respondentů bude z jednoho nebo dvou ročníků, výzkum by měl nižší výpovědní hodnotu, neboť nás zajímal celý 1. stupeň základní školy.

Zde měli respondenti na výběr z číselných odpovědí jedna až pět a varianty „Ne v 1. otázce.“



Graf 2: Poměr respondentů vyučujících v jednotlivých ročnících

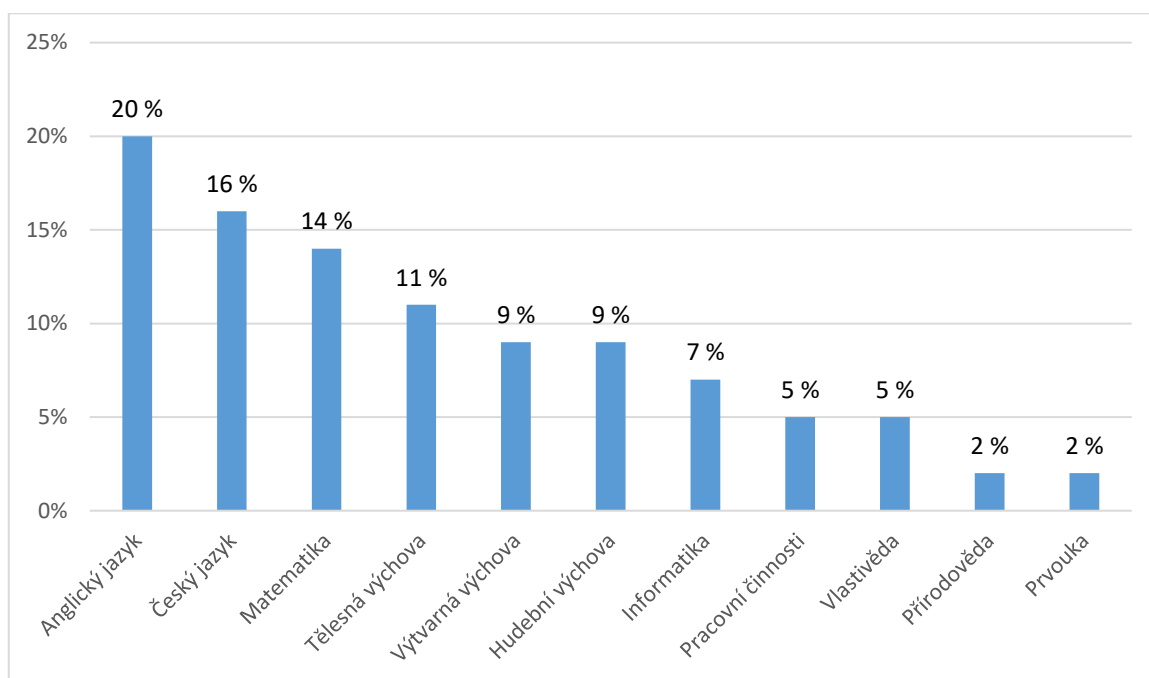
Zastoupení odpovědí v této položce bylo velmi rovnoměrné. Znamená to tedy, že vzorek respondentů byl poměrně rovnoměrně rozložen do jednotlivých ročníků 1. stupně základních škol, díky čemuž získané údaje podléhají menšímu zkreslení. Získané údaje tak mohou mít dobrou výpovědní hodnotu pro všechny ročníky 1. stupně základní školy.

Položka číslo 3

Pokud ne, jaký vyučovací předmět učíte?

Touto položkou jsme blíže specifikovali jednu část našich respondentů, a to tu část učitelů, kteří do třídy dochází učit pouze jeden nebo více konkrétních vyučovacích předmětů.

V této položce měli respondenti volnou odpověď. Součástí byla i nápověda pro odpověď v případě, že na položku číslo jedna odpověděli ano. Respondenti mohli v této položce označit více odpovědí.



Graf 3: Vyučovací předměty, které dochází učit jiný než třídní učitel

Z grafu 3 vyčteme, že nejčastěji dochází jiný než třídní učitel vyučovat anglický jazyk. Poté následuje český jazyk a matematika, což nás překvapilo. Předpokládali jsme, že tyto předměty učí převážně třídní učitel, nikoliv učitel, který do třídy dochází pouze na vybrané předměty. Proto nás pozice těchto předmětů v grafu překvapila. Uprostřed vyučovacích předmětů vyučovaných jiným učitelem jsou tělesná, hudební a výtvarná výchova. Nejméně se vyskytovaly v odpovědích vyučovací předměty prvouka, vlastivěda, pracovní činnosti a informatika. Stejně jako český jazyk a matematika i informatika se vyskytovala v odpovědích v námi nepředpokládaném počtu. Náš předpoklad byl, že informatiku dochází učit jiný než třídní učitel častěji.

Bližším zkoumáním získaných dat jsme také zjistili, že průměrně učí docházející učitel tři vyučovací předměty. Tyto kombinace byly nejčastěji anglický jazyk s některými výchovami (výtvarná, hudební nebo tělesná výchova). Dále se často vyskytovala kombinace českého jazyka s anglickým jazykem a matematikou. Nebo také informatika s přírodovědou, vlastivědou nebo prvoukou, popřípadě s některou z výchov.

Položka číslo 4

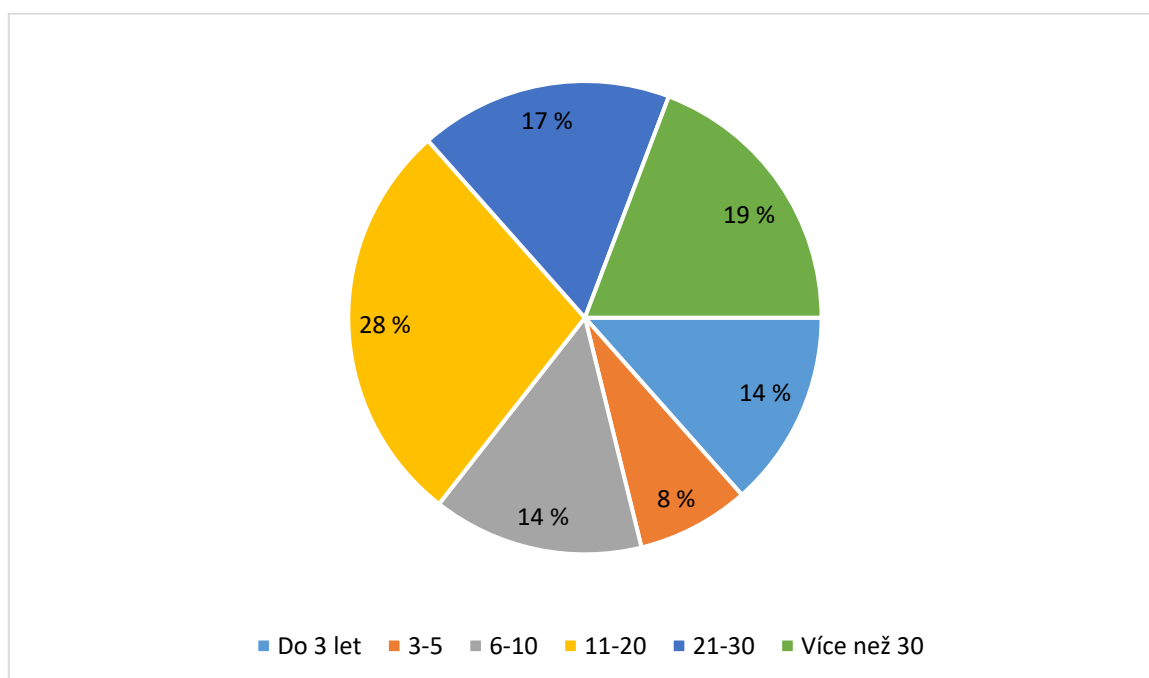
Jakou máte délku pedagogické praxe?

Otázka na délku praxe byla další položkou pro zjištění, kdo byl respondentem. Dalším důvodem pro začlenění této položky do dotazníku bylo, že na odpovědi na určité typy položek bude mít velký vliv, zda byl respondent začínajícím učitelem nebo učitelem s delší praxí. Také pro výpovědní hodnotu výzkumu je vhodné zastoupení učitelů v různé délce jejich praxe. Proto se jí v rámci dotazníku věnujeme.

Pro odpovědi jsme zvolili škálu možností s rozsahem úměrným přibývajícím délce praxe.

Možnosti odpovědí byly:

- Do 3 let
- 3–5 let
- 5–10 let
- 10–20 let
- 20–30 let
- Více než 30 let



Graf 4: Procentuální zastoupení délky pedagogické praxe respondentů

Většina respondentů se pohybovala délkou praxe v rozmezí od šesti do dvaceti let. Tato část respondentů činila 42 %, tedy téměř polovinu odpovědí z celkového počtu. Další velkou skupinou byly respondenti s délkou praxe více než třicet let. S nimi srovnatelnou, i když o trochu větší částí respondentů byli učitelé s délkou praxe do pěti let. Tyto učitele

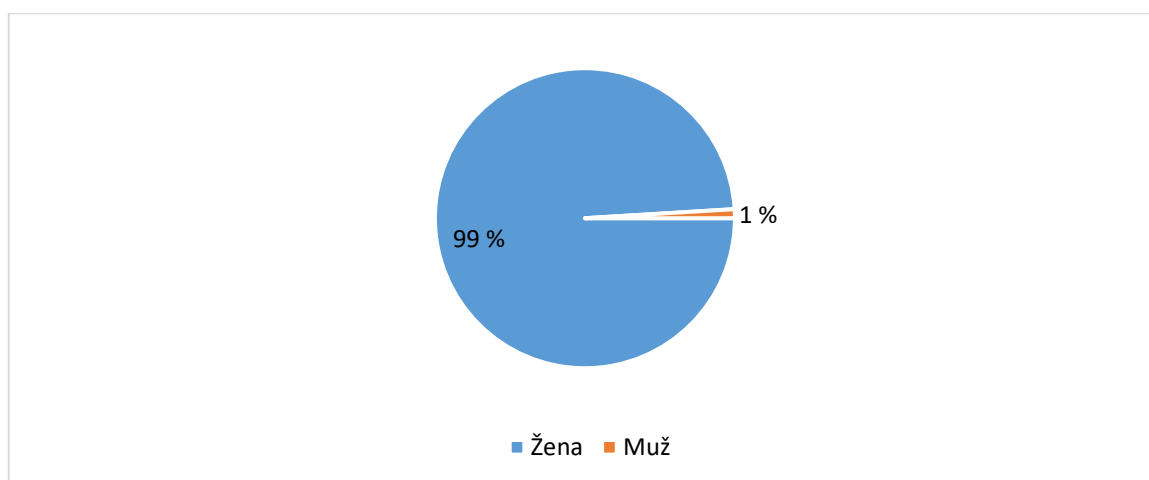
Lze považovat za začínající a sbírající pedagogické zkušenosti. Nejmenší podíl respondentů činili učitelé s délkou praxe od jednadvaceti do třiceti let.

Položka číslo 5

Jste muž nebo žena?

Položka 5 byla poslední, jejímž úkolem bylo zjistit, o jakého respondenta se jedná.

Zde měli respondenti na výběr pouze ze dvou možností. Výběr možností jsme zvolili na základě fyziologických předpokladů, nikoliv na základě subjektivního vnímání jednotlivých respondentů k dalším možnostem pohlaví. Respondenti tedy vybírali mezi možnostmi ŽENA nebo MUŽ.



Graf 5: Procentuální podíl mužů a žen ve výuce na 1. stupni základních škol

Tento graf ukazuje, že počet žen učících na 1. stupni základních škol je stále mnohem vyšší než počet mužů. Tento výrazný rozdíl v zastoupení žen a mužů v procesu výchovy a vzdělávání na 1. stupni základních škol může být, dle našeho mínění, dán všeobecným přesvědčením, že ženy mají k této věkové kategorii žáků blíže, protože mají mateřštější přístup, který žáci v tomto období svého života ještě potřebují. Zatímco muži mají dle všeobecného přesvědčení blíže ke starším žákům. Takovou úvahu potvrzuje i fakt, že na 2. stupni základních škol a dalších stupních vzdělávání se procentuální podíl mužů na výuce zvyšuje.

10.3 Použitá výzkumná metoda

Výzkumem provedeným v rámci diplomové práce bychom měli zjistit, jak jsou učitelé spokojeni s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, s nimiž přišli do styku v průběhu své školní praxe. Dalším záměrem našeho výzkumného šetření je zjistit, zda je

v libereckých základních školách na 1. stupních dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga. Také zjišťujeme, kolik žáků a s jakým druhem postižení se na 1. stupni základních škol vyskytuje.

Vybrali jsme kvantitativní výzkumný přístup pomocí elektronického dotazníkového šetření.

Kvantitativní přístup se zabývá četností výskytu určitých jevů. Hlavním smyslem kvantitativního výzkumu je porovnávání číselně ověřitelných údajů a porovnávání proměnných mezi sebou. U kvantitativního výzkumu je třeba získat vzorek reprezentativní pro cílovou skupinu. V případě naší diplomové práce cílovou skupinu představují učitelé 1. stupně základních škol. Pro tento druh výzkumného šetření se nejčastěji využívá metody dotazování, kterou můžeme provádět formou tištěného nebo elektronického dotazníku zaslaného respondentům, telefonickou komunikací nebo osobním rozhovorem. Celkově je kvantitativní přístup nejčastější metodou výzkumu a to z 80 % (Punch 2008, s. 13).

Dotazníková metoda se považuje za nejpoužívanější výzkumnou metodu nejen v pedagogické praxi. Pomocí dotazníku lze zjistit názory respondentů na dotazníkem zjišťovanou problematiku. Reichel uvádí (2009, s. 118–120), že dotazníky můžeme rozdělit do tří kategorií. První kategorií je dotazník volný nebo také nestrukturovaný. Kategorii volného dotazníku Reichel popisuje jako jedno téma nadepsané na volném listu papíru. Respondent má tak možnost se rozepsat a vyjádřit své názory a postoje k problematice. Druhou kategorií je dotazník polostrukturovaný. Ta představuje více témat nebo položek, na které respondent odpovídá volně. Třetí kategorií je dotazník strukturovaný. Strukturovaný dotazník vzhledem připomíná formulář, v němž respondent zaškrťává hodící se odpovědi na uzavřené položky, případně píše krátké odpovědi na polootevřené nebo volné položky (Reichel 2009, s. 119).

Pro diplomovou práci jsme vybrali dotazník strukturovaný. Důvodem byl způsob následného zpracování dat. Pro zpracování předpokládaného množství zaslaných odpovědí se nám jasná struktura dotazníku jevila nejvýhodnější variantou. Výstupem pro naplnění první části cíle: zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga bude grafické znázornění s procentuálním vyjádřením spokojenosti či nespokojenosti. Výstupem pro naplnění další části cíle: zjistit, zda je osobních asistentů a asistentů pedagoga ve školách dostatek, bude grafické znázornění počtu osobních asistentů a asistentů pedagoga ve školách na základě odpovědí od respondentů. Dále porovnání s grafickým znázorněním počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výstupem

pro naplnění třetí části cíle: zjistit počet žáků s různými druhy postižení, bude přehled procentuální četnosti žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol.

Samotný zpracovaný dotazník byl složen z patnácti položek, byl zcela anonymní a dobrovolný. V dotazníku nebyla žádná položka s možností ji přeskočit. Respondenti tak museli pro dokončení dotazníku zodpovědět všechny položky. Většina položek dotazníku byla uzavřená, proto bylo vyplnění dotazníku s tolika položkami pro respondenty poměrně rychlé. Délka trvání vyplnění dotazníku je cca 10 minut.

10.4 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal tak, že jsme na webových stránkách Vyplnto.cz vytvořili dotazník. Následně jsme připravili e-mailové oslovení pro ředitele do výzkumu zapojených škol, kde jsme je poprosili o pomoc při následné distribuci v rámci jejich pedagogického sboru na 1. stupni. Zde uvádíme přesnou citaci emailu:

„Vážená paní ředitelko/vážený pane řediteli,

prosím o rozeslání dotazníku všem učitelům 1. stupně ve Vaší škole. Jde o dotazník pro mou diplomovou práci, týkající se integrace na 1. stupni základních škol. Dotazník je anonymní. Výsledek výzkumu Vám ráda zašlu po zpracování všech dat.

Dotazník je na adrese: <https://skolska-integrace-na-1-stupn.vyplnto.cz/>

Děkuji

Mamulová Zuzana“

Každý učitel, který se rozhodl zapojit do výzkumu a daný dotazník vyplnit, po rozkliknutí obdrženého webového odkazu, byl informován o tom, že dotazník bude podkladem pro moji diplomovou práci a také o předpokládané délce potřebné k jeho vyplnění. Dále zde byla uvedena informace ohledně anonymizace zaslaných odpovědí. Zde uvádím přesnou citaci úvodního slova v dotazníku:

„Dotazník je anonymní a je určen pro diplomovou práci. Smyslem dotazníku je zjistit: spokojenost učitelů s prací asistentů (osobních i pedagoga) a počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol.

Vyplnění dotazníku zabere 5–10 minut.“

Původní doba, po níž byl dotazník respondentům k dispozici, byla nastavena na jeden měsíc. Jelikož do výzkumného šetření zasáhla pandemie COVID 19 a školy byly uzavřeny

a řešily prioritně zcela jiné, pro ně zásadnější záležitosti, bylo nutné šetření pozastavit a pokračovat až po návratu žáků do škol po první vlně pandemie. Z daného důvodu jsme čas zveřejnění dotazníku přenastavili dočasně na neurčito. Uzavření elektronického dotazníku proběhlo po období, kdy v průběhu jednoho měsíce nedošlo k žádnému navýšení v počtu obdržených odpovědí. Vyhodnocení a zpracování jsme vyhotovili po ukončení sběru dat. O zpětné zaslání výsledků výzkumu žádný z oslovených ředitelů neprojevil zájem, z daného důvodu získaná data byla použita pouze v rámci této diplomové práce.

10.5 Zpracování získaných dat

Data získaná z dotazníků jsme zpracovali v programu Microsoft Word. Pro tento typ výstupu z výzkumu se nám jeví koláčové grafy jako nejvhodnější varianta vizuálního znázornění výsledků s menším množstvím položek. Pro vizuální znázornění výsledků s více položkami jsme pro přehlednost a lepší orientaci zvolili sloupcové grafy.

Koláčový graf se obvykle používá pro menší množství položek, které chceme vizuálně znázornit. Jednotlivé položky v koláčovém grafu se zobrazují jako procentuální části celku. Použití koláčového grafu je vhodné, pokud máme jen jednu datovou řadu, žádná z hodnot není záporná a téměř žádná není nulová, nebo jestliže jsou jednotlivé kategorie částí celku, přičemž kategorií není více než sedm. Z koláčového grafu vidíme, jak jednotlivé hodnoty přispívají k celku (Dostupné typy grafů 2020).

Sloupcový graf je obvykle využíván pro větší množství položek. Na vodorovné ose leží jednotlivé kategorie a na svislé ose jsou vyneseny jejich hodnoty. Sloupcových grafů jsou tři typy, v nichž se hodnoty vždy zobrazují pomocí dvourozměrných sloupců na již zmíněných osách. Prvním typem je prostorový sloupcový graf, jenž je vhodný pro vizuální zobrazení rozsahu hodnot (číselný počet položek), zvláštní uspořádání stupnice (slovní vyjádření – spokojený, spokojený s výhradami, nespokojený), a názvy které nejsou v určitém pořadí (například jména osob). Druhým typem je sloupcový graf skládaný. Tento typ je vhodný pro zdůraznění celkového součtu z více datových řad. Třetím typem je 100% skládaný sloupcový graf. Využití tohoto typu sloupcového grafu je vhodné v případě dvou a více datových řad, u kterých chceme zdůraznit podíl jednotlivých hodnot na celku (Dostupné typy grafů 2020).

Odpovědi, jež jsme od respondentů získali, jsme zpracovali do sloupcových a koláčových grafů, které najdeme vždy pod položkou, jejíž odpovědi graf reprezentuje. Pod grafem jsme uvedli celkové shrnutí a vyvodili závěry, které z grafu vyplývají.

10.6 Seznam položek dotazníku

1. Jste třídní učitel/ka?
2. Pokud ano, jaký ročník letos vyučujete?
3. Pokud ne, jaký vyučovací předmět učíte?
4. Jakou máte délku pedagogické praxe?
5. Jste muž nebo žena?
6. Máte ve své třídě letos, nebo jste měl/a v minulosti asistenta pedagoga?
7. V jakých vyučovacích předmětech máte asistenta pedagoga?
8. (Byl/a) Jste spokojený/á s prací asistenta pedagoga?
9. Myslíte si, že je ve vaší škole dostatek asistentů pedagoga?
10. Kolik asistentů pedagoga působí ve vaší škole?
11. Máte ve své třídě žáka s osobním asistentem?
12. Pokud ano, jste spokojený/á s prací osobního asistenta ve vaší třídě?
13. Myslíte si, že je ve vaší škole dostatek osobních asistentů?
14. Kolik osobních asistentů působí ve vaší škole?
15. Kolik žáků ve třídě má nějaké postižení a jaké?

10.7 Smysl položek dotazníku

Položkami 1 až 5 jsme zjišťovali informace o respondentech. Pomocí položek 6 a 11 jsme zjišťovali, zda učitelé mají zkušenost s asistentem pedagoga nebo osobním asistentem. Na tyto položky navazují položky číslo 8 a 12, kterými jsme zjišťovali spokojenost učitelů s prací asistentů pedagoga a osobních asistentů. Těmito položkami jsme získali data pro splnění první části cíle diplomové práce. Položkou 7 jsme zjišťovali, v jakých vyučovacích předmětech mají učitelé asistenta pedagoga k dispozici. Položku 7 jsme zařadili pro rozšíření informací z položky 6. Položkami 9 a 13 jsme zjišťovali mínění respondentů, zda je dostatek asistentů pedagoga a osobních asistentů ve škole, kde pracují. Položkami 10 a 14 jsme zjišťovali, kolik asistentů pedagoga a osobních asistentů působí na školách respondentů. Což bylo třeba k naplnění další části cíle. Pro zjištění počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a druhů postižení jsme použili položku číslo 15. Díky odpovědím na tuto položku jsme mohli naplnit třetí část cíle diplomové práce.

10.8 Výsledky jednotlivých položek s grafickým znázorněním

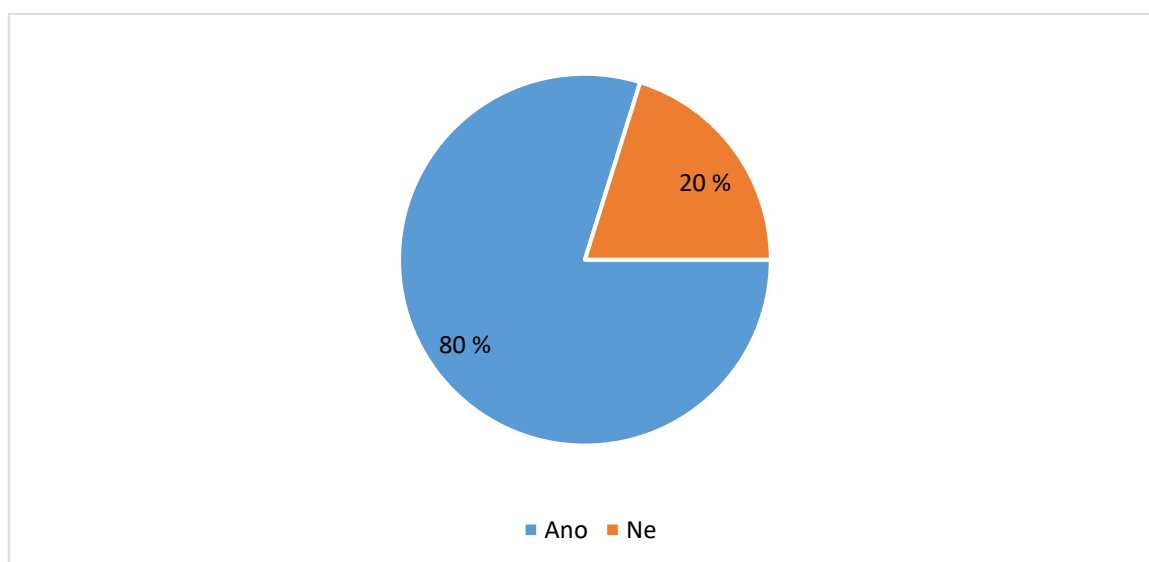
Výsledky položek 1–5 jsme již uvedli v části o výzkumném vzorku. Nyní uvedeme výsledky položek 6–15.

Položka číslo 6

Máte ve své třídě letos, nebo jste měl/a v minulosti asistenta pedagoga?

Jelikož součástí cíle diplomové práce je zjistit spokojenost učitelů s prací asistenta pedagoga a také zda je dostatek asistentů pedagoga na 1. stupni základních škol, bylo nejprve nutné zjistit, zda se s jeho prací vůbec setkali. Pokud by učitel neměl žádnou zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě, nemohl by jeho práci hodnotit. Proto jsme se rozhodli nejprve dotázat respondentů na to, zda nějakou zkušenost vůbec mají.

Jednalo se o uzavřenou položku s možnostmi ANO a NE.



Graf 6: Procentuální zastoupení respondentů, kteří mají zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě

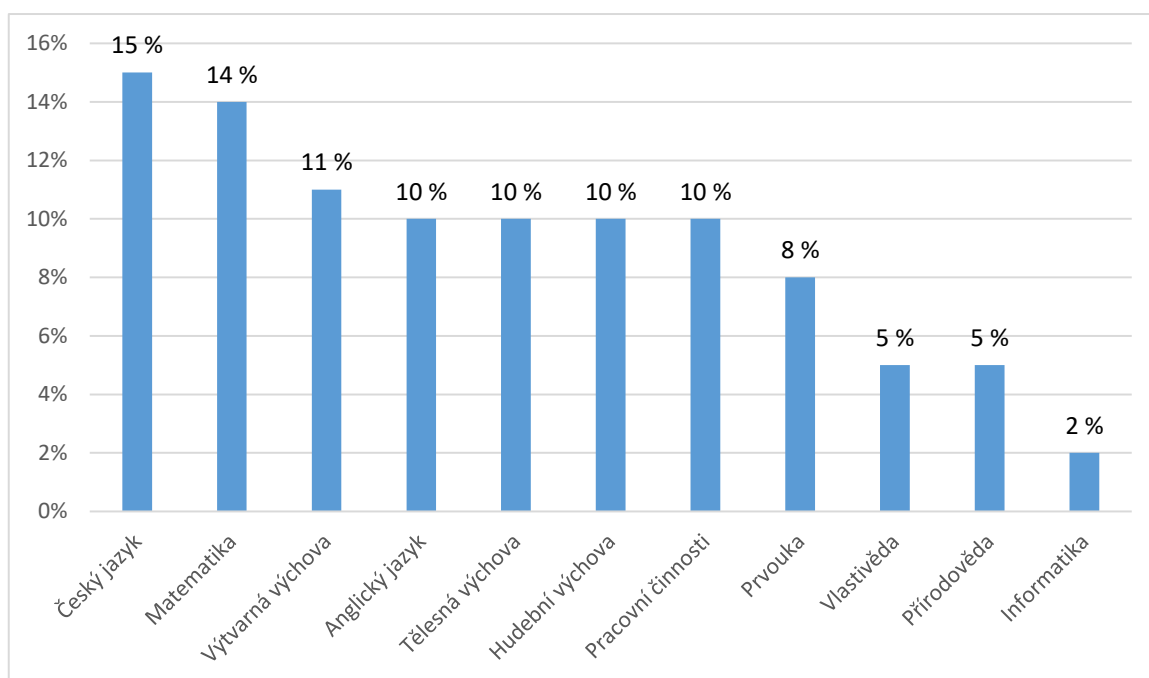
S asistentem pedagoga se podle výzkumu ve své třídě setkalo 80 % dotázaných. 20 % respondentů odpovědělo opačně. Toto zjištění nás velmi mile překvapilo a svědčí o poměrně častém využívání asistenta pedagoga jako podpůrného opatření do tříd, ve kterých se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka číslo 7

V jakých vyučovacích předmětech máte asistenta pedagoga?

Úkolem této položky bylo zjistit, do jakých vyučovacích předmětů dochází asistent pedagoga.

Položka číslo 7 měla volnou formu odpovědi. Od respondentů se očekávala slovní odpověď názvů nebo zkratk vyučovacích předmětů, ve kterých mají k dispozici asistenta pedagoga. Zároveň zde byla připravena poznámka pro případ, že respondent k dispozici asistenta pedagoga nemá.



Graf 7: Vyučovací předměty, do kterých dochází asistent pedagoga

V grafu 7 je zastoupeno 11 vyučovacích předmětů. Nejčastěji mají učitelé k dispozici asistenta pedagoga v českém jazyce a matematice. Dále je asistent pedagoga často využíván v předmětech výtvarná výchova, tělesná výchova, anglický jazyk, hudební výchova a pracovní činnosti. Nejméně pak v hodinách prvouky, informatiky, přírodovědy a vlastivědy. Zřejmě je to tím, že asistent pedagoga je využíván nejen v předmětech, ve kterých je třeba vyšší míra odbornosti, avšak také v předmětech, ve kterých jsou kladeny větší nároky na pozornost učitele pro zajištění bezpečnosti práce žáků. Větší nároky na učitele pro udržení bezpečnosti práce žáků jsou patrné v předmětech výtvarná, tělesná a pracovní výchova. Ve zmíněných vyučovacích předmětech žáci například manipulují s ostrými předměty (jako jsou nůžky nebo jehla) nebo se pohybují v prostředí

nestandardním pro většinovou výuku (v rámci tělesné výchovy žáci využívají různé cvičební nářadí a náčiní, pohybují se ve výškách nebo na nestabilních plochách).

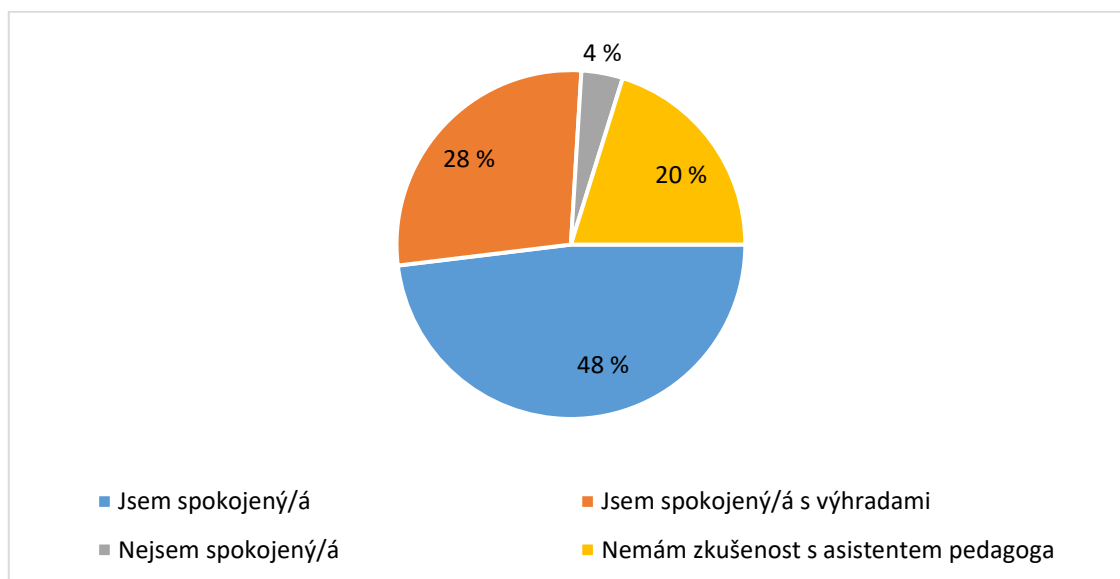
Položka číslo 8

(Byl/a) Jste spokojený/á s prací asistenta pedagoga?

Ve výše zmíněných položkách jsme zjistili, zda respondenti mají zkušenost s prací asistenta pedagoga, případně ve kterých vyučovacích předmětech. Dále jsme se respondentů dotazovali, jak jsou, nebo byli v minulosti s prací asistenta pedagoga spokojeni.

V této položce jsme zvolili škálu čtyř možných slovních odpovědí. Možnosti odpovědí byly:

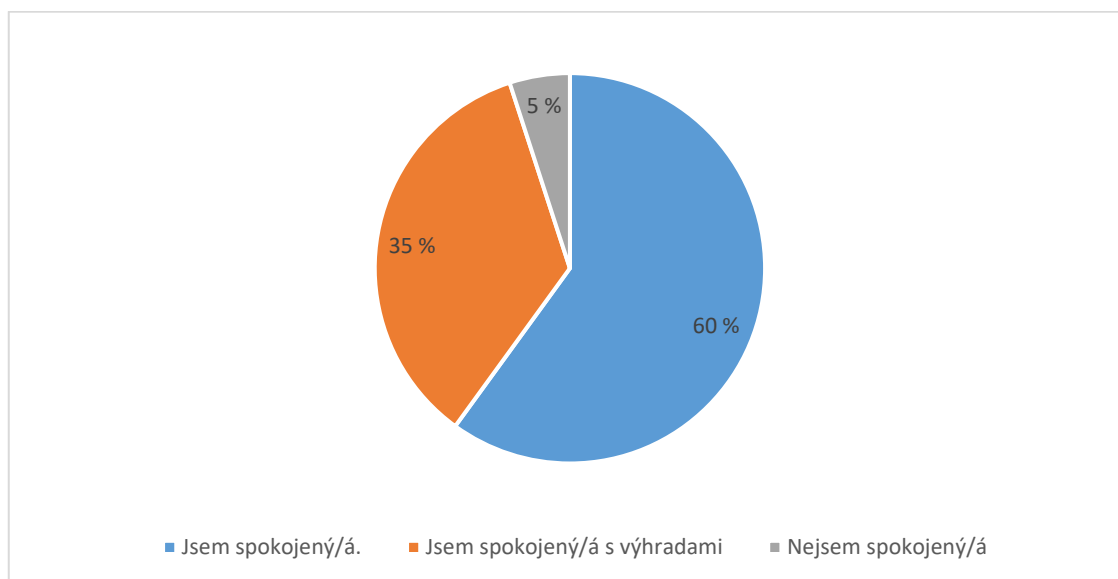
- Ano
- Ano s výhradami
- Ne
- Nemám zkušenost s asistentem pedagoga



Graf 8: Procentuální vyjádření odpovědí respondentů o jejich spokojenosti s prací asistentů pedagoga

Z celkového počtu 104 respondentů jich 48 % odpovědělo, že s prací asistenta pedagoga byli, nebo jsou spokojeni a 28 % je, nebo bylo spokojeno s výhradami. Pouze 4 % respondentů bylo nespokojeno a 20 % respondentů nemělo zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě, a proto jeho práci nehodnotili.

V následujícím grafu 9 jsme znázornili pouze odpovědi respondentů, kteří zkušenost s asistentem pedagoga mají.



Graf 9: Spokojenost učitelů, kteří mají zkušenost s prací asistentů pedagoga

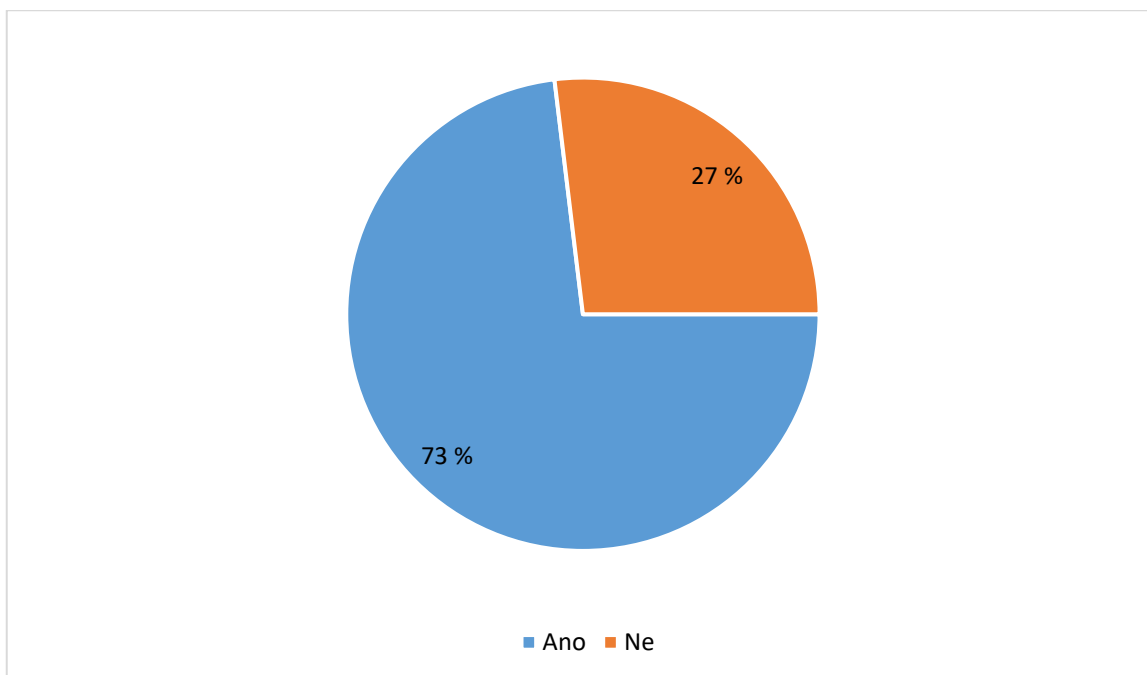
V tomto grafu vidíme, že spokojenost učitelů, kteří mají zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga, je opravdu vysoká. Nespokojených učitelů je pouze 5 %, zatímco spokojených nebo spokojených s výhradami je celkem 95 %. Takový výsledek se nám jeví jako velmi dobrý.

Položka číslo 9

Myslíte si, že je ve vaší škole dostatek asistentů pedagoga?

Touto položkou jsme zkoumali mínění učitelů o dostatku asistentů pedagoga v dané škole. Dobré mínění o dostatečném počtu asistentů pedagoga může mít vliv na spokojenost učitele při práci. Pokud učitel míní, že má škola dostatek asistentů pedagoga, může mít větší jistotu v pomoci s více individualizovanou výukou, respektive s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zde respondenti opět volili mezi odpovědí ANO nebo NE.



Graf 10: Míňení respondentů o dostatku asistentů pedagoga v jejich škole

Podle znázorněného grafu 10 jsme zjistili, že 73 % respondentů vnímá počet asistentů pedagoga v jejich škole jako dostatečný a 27 % respondentů jako nedostatečný. Znamená to tedy, že více než jedna čtvrtina dotázaných by ocenila více asistentů pedagoga v jejich škole. Otázkou zůstává, z jakého důvodu cítí 27 % respondentů nedostatek asistentů pedagoga.

Možným důvodem pro pocit nedostatku by mohla být nespokojenost učitelů s posudky žáků od školského poradenského zařízení. Pro zařazení asistenta pedagoga do vyučování je totiž nutné doporučení školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení doporučení vydává na základě posouzení závažnosti postižení konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v konkrétní třídě. Bohužel ne vždy je posouzení školského poradenského zařízení o závažnosti postižení žáka v souladu s míněním učitele, jenž s daným žákem každodenně pracuje, a tudíž může lépe porozumět jeho potřebám v průběhu celého dne. Zatímco vyšetření ve školském poradenském zařízení trvá mnohem kratší dobu a je prováděno v podmínkách, které pro žáky nejsou běžné v rámci každodenního chodu výuky ve škole.

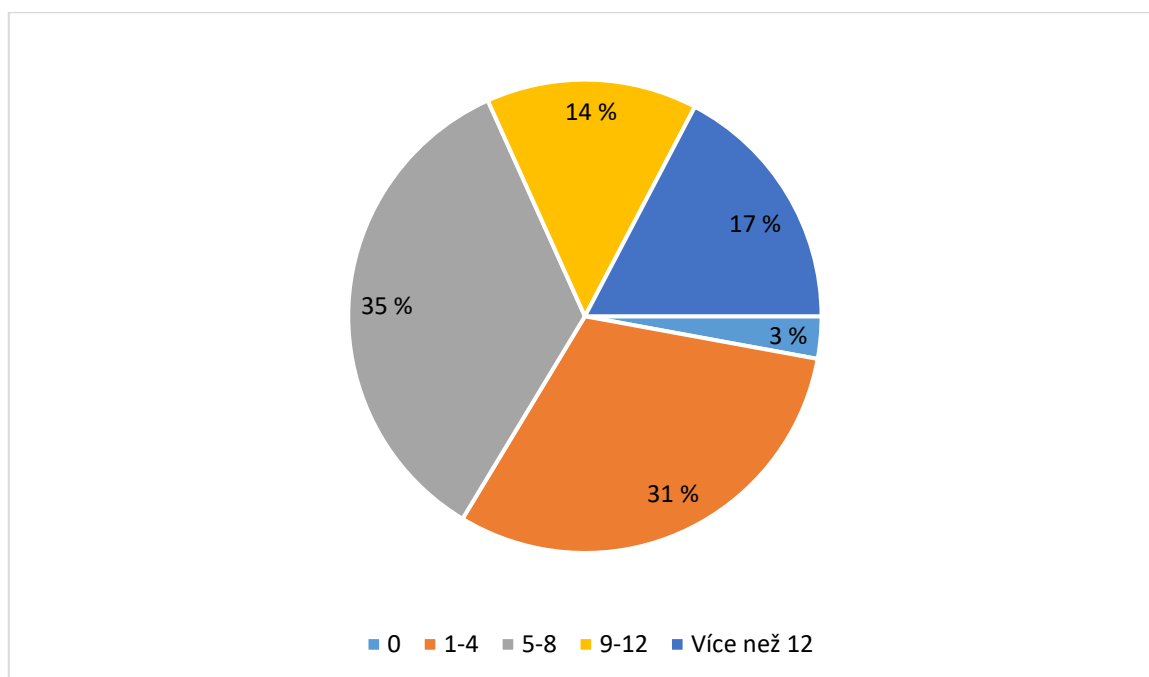
Položka číslo 10

Kolik asistentů pedagoga působí ve vaší škole?

Výše jsme dostali odpověď na položku týkající se mínění respondentů ohledně dostatečného množství asistentů pedagoga ve škole. V rámci této položky jsme zjišťovali, kolik asistentů pedagoga působí na školách respondentů.

V této položce respondenti vybírali z následujících možností:

- 0
- 1–4
- 5–8
- 9–12
- Více než 12



Graf 11: Procentuální podíl odpovědí na otázku: Kolik asistentů pedagoga působí na vaší škole?

Nejčastější odpovědí respondentů a to v 35 % byl počet asistentů pedagoga v rozmezí pět až osm. Jen o 4 % respondentů méně uvedlo ve své odpovědi jeden až čtyři. Celých 14 % respondentů uvedlo počet v rozsahu devět až dvanáct asistentů pedagoga v jejich škole. Více než dvanáct asistentů pedagoga působí ve školách u 17 % respondentů a pouze 3 % dotázaných odpovědělo, že v jejich škole nepůsobí žádný asistent pedagoga.

Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že asistent pedagoga je využíván ve školách u 97 % respondentů s tím, že minimální počet asistentů pedagoga ve škole je jeden. Toto

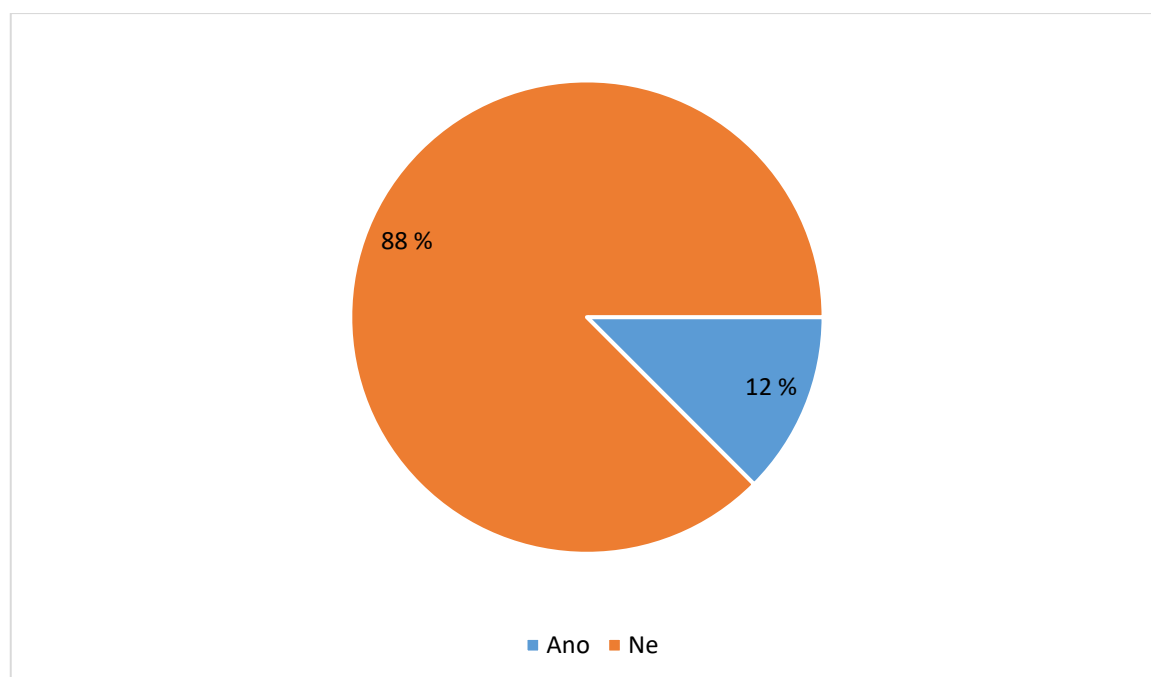
zjištění považujeme za velmi dobré. Vypovídá o tom, že asistent pedagoga je poměrně hojně využíván v rámci podpůrných opatření ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě velkého procentuálního podílu škol, ve kterých je asistent pedagoga využíván, usuzujeme, že školy hodnotí činnost asistentů pedagoga jako efektivní pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka číslo 11

Máte ve své třídě žáka s osobním asistentem?

Součástí cíle diplomové práce je i zjistit spokojenost učitelů s prací osobního asistenta a také zda je dostatek osobních asistentů na 1. stupni základních škol. Nejprve jsme zjišťovali, zda se s jeho prací respondenti vůbec setkali. Pokud by učitel neměl žádnou zkušenost s osobním asistentem ve své třídě, nemohl by jeho práci hodnotit. Proto jsme se rozhodli nejprve dotázat respondentů na to, zda nějakou zkušenost vůbec mají.

U této položky byla dostačující možnost výběru mezi odpověďmi ANO nebo NE.



Graf 12: Respondenti, kteří mají ve své třídě žáka s osobním asistentem

Ze 104 dotázaných má pouze 13 respondentů ve své třídě žáka s osobním asistentem. Učitelé mají tedy mnohem méně zkušeností s osobními asistenty než s asistenty pedagoga.

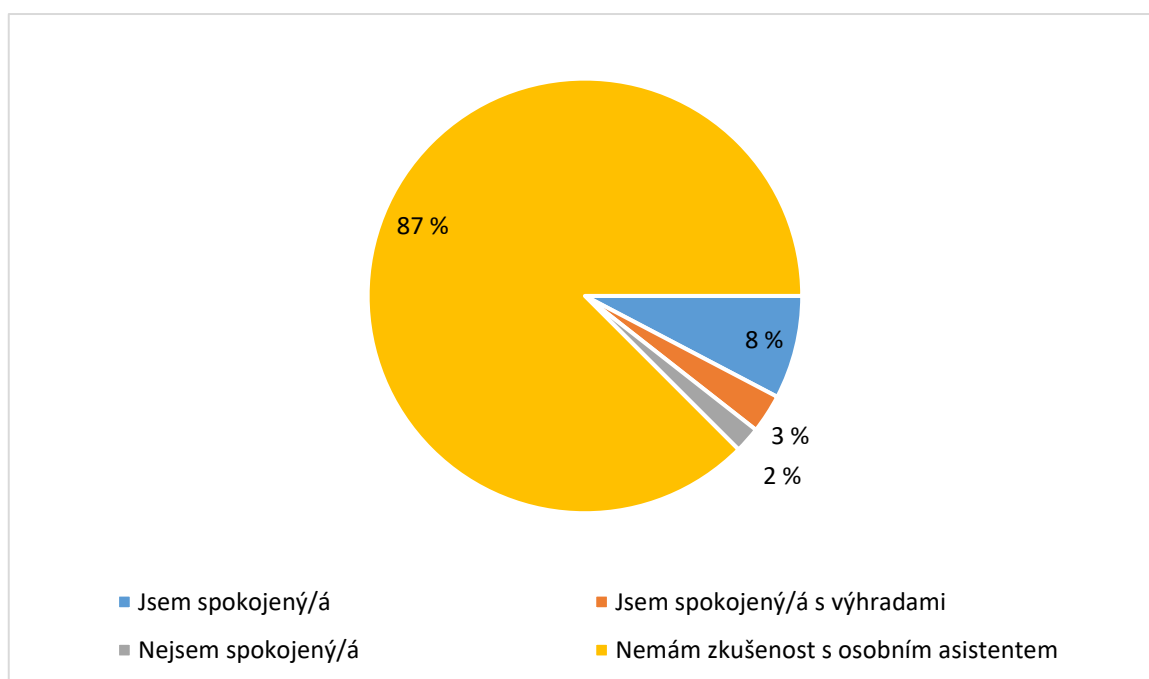
Položka číslo 12

Pokud ano, jste spokojený/á s prací osobního asistenta ve vaší třídě?

V předchozích položkách jsme zjistili, zda respondenti mají zkušenost s prací osobního asistenta. Nyní nás zajímalo, jak jsou nebo byli v minulosti s prací osobního asistenta spokojeni.

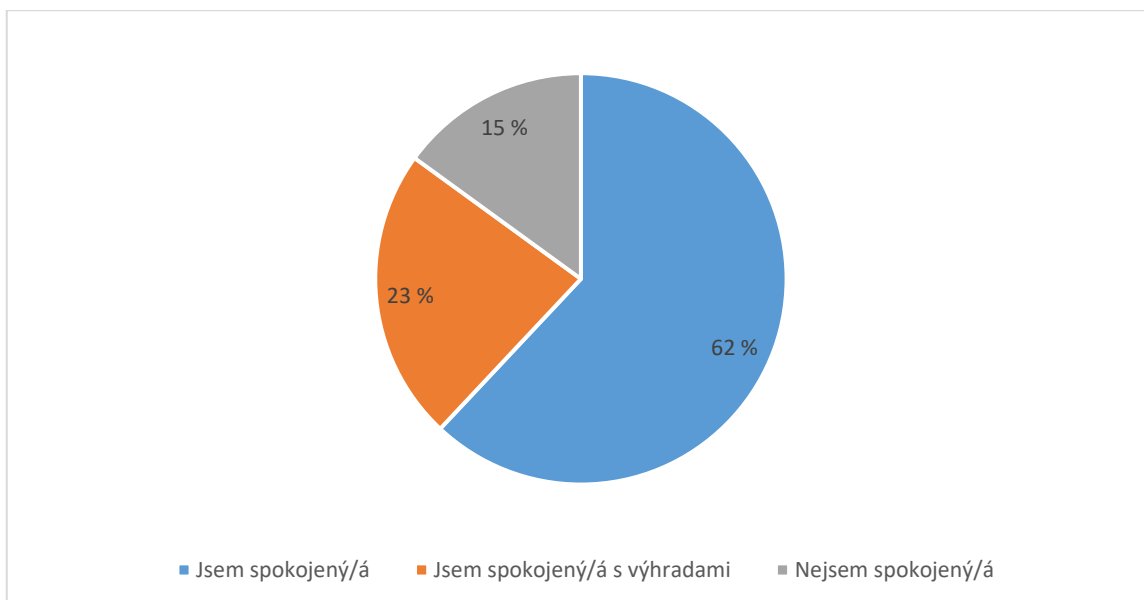
Zde jsme zvolili opět čtyři možnosti slovních odpovědí. Tyto možnosti byly:

- Ano
- Ano s výhradami
- Ne
- Nemám zkušenost s osobním asistentem



Graf 13: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů na jejich spokojenost s osobním asistentem

V grafu 13 vidíme, že většina respondentů nemá zkušenost s osobním asistentem ve své třídě. Respondenti, kteří nemají zkušenost s osobním asistentem ve své třídě, nemohou jeho práci hodnotit. Proto se v následujícím grafu zaměříme pouze na odpovědi respondentů, kteří zkušenost s osobním asistentem ve své třídě mají.



Graf 14: Procentuální vyjádření spokojenosti respondentů s prací osobních asistentů v jejich třídě

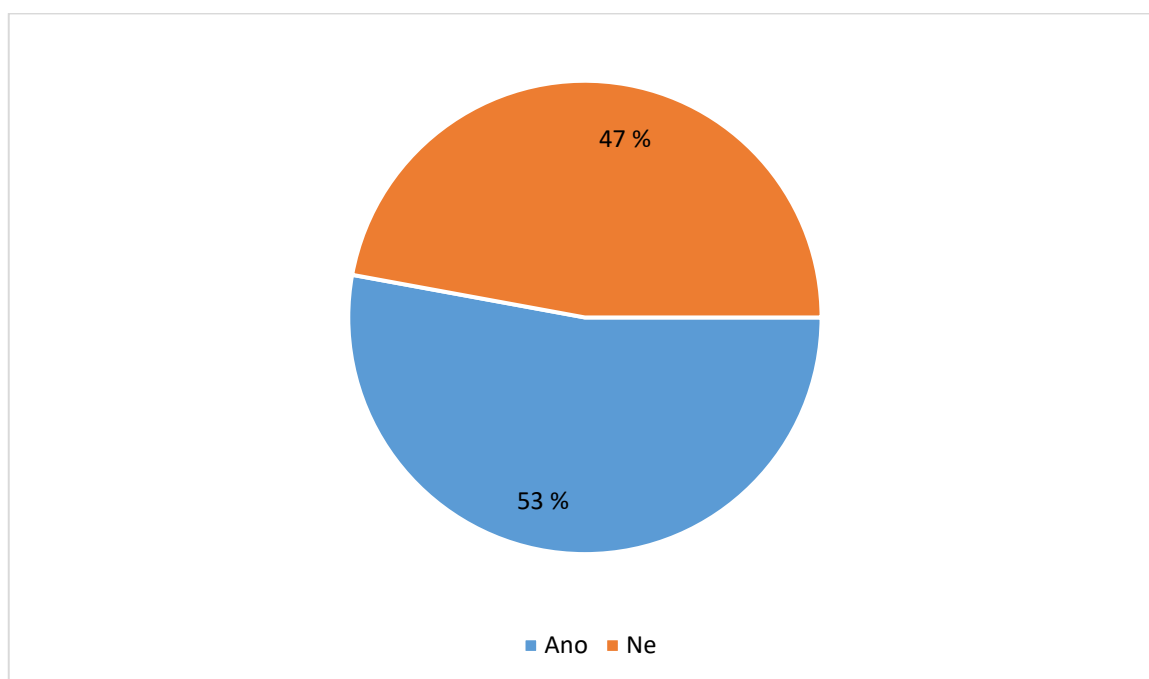
Ze 13 respondentů, kteří mají, nebo měli ve své třídě žáka s osobním asistentem, je 62 % s prací osobního asistenta spokojeno, 23 % je spokojeno, ale mají výhrady a pouze 15 % respondentů je nespokojeno. Při porovnání odpovědí na spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a s prací asistentů pedagoga zjistíme, že s prací osobního asistenta je spokojeno 62 % respondentů a s prací asistenta pedagoga 60 % respondentů. S výhradami je spokojeno s prací osobních asistentů 23 % respondentů, avšak s prací asistentů pedagoga 35 % respondentů. Nespokojených s prací osobních asistentů je 15 % respondentů a s prací asistentů pedagoga pouze 5 % respondentů. Z výsledků usuzujeme, že učitelé jsou s prací osobních asistentů méně spokojeni než s prací asistentů pedagoga. K těmto výsledkům jsme mohli dospět v důsledku velmi odlišného množství respondentů, kteří mohli práci osobního asistenta hodnotit oproti těm, kteří mohli hodnotit práci asistenta pedagoga. Tento rozdíl v množství respondentů, kteří mají zkušenost s prací osobního asistenta, pravděpodobně vychází z výrazně menšího množství výskytu žáků s tělesným postižením, kteří osobní asistenci ve výuce potřebují oproti žákům s ostatními druhy postižení, se kterými se učitelé mohou setkat. Přesto, že jsou učitelé spokojenější s prací asistentů pedagoga než s prací osobních asistentů ve své třídě, je spokojenost učitelů s prací osobních asistentů vysoká. Na mínění učitelů k práci osobních asistentů by mohla mít vliv i skutečnost, že osobní asistent do výuky věcně nezasahuje.

Položka číslo 13

Myslíte si, že je ve vaší škole dostatek osobních asistentů?

Touto položkou jsme zjišťovali mínění učitelů o dostatku osobních asistentů v dané škole. Pro kvalitní spolupráci učitele s osobním asistentem v dané třídě je důležité sžití učitele a osobního asistenta vzájemně a zároveň sžití se osobního asistenta s konkrétním žákem. K danému sžití je však potřeba dostatečná časová dotace pro obě strany. Cítí-li učitel v osobním asistentovi oporu pro sebe i žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu tělesného postižení, výrazně to přispěje i k jeho spokojenosti s pracovním výkonem osobního asistenta.

Zde se jednalo o uzavřenou položku s možnostmi ANO nebo NE



Graf 15: Procentuální podíl odpovědí respondentů na mínění o dostatku osobních asistentů v jejich škole

Data získaná od respondentů k položce na jejich mínění o dostatku osobních asistentů jsou překvapivá. Necelá polovina respondentů cítí nedostatek osobních asistentů v jejich škole. A zároveň jen o několik málo procent větší část dotázaných vnímá počet osobních asistentů v jejich škole jako dostatečný. Poměr odpovědí je dost vyvážený. Takové zjištění hodnotíme jako znepokojivé. Mínění respondentů může být ovlivněno nedostatečnou jasností, v jakém případě by měl být školským poradenským zařízením doporučen asistent pedagoga a v jakém případě má žák nárok na osobního asistenta. Stejně jako v otázce mínění učitelů o dostatku asistentů pedagoga i v otázce jejich mínění o dostatku osobních asistentů může hrát roli ve vyjádřeném pocitu nedostatku i nespokojenost s posouzením

potřeb osobní asistence pro konkrétní žáky. Nespokojenost související s posouzením potřeb osobní asistence pro konkrétního žáka v dané třídě by mohla vést k pocitu učitele, že je při výkonu své běžné práce neadekvátně zatížen žákem se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu tělesného postižení, což se může projevit i v kvalitě pracovního výkonu daného učitele.

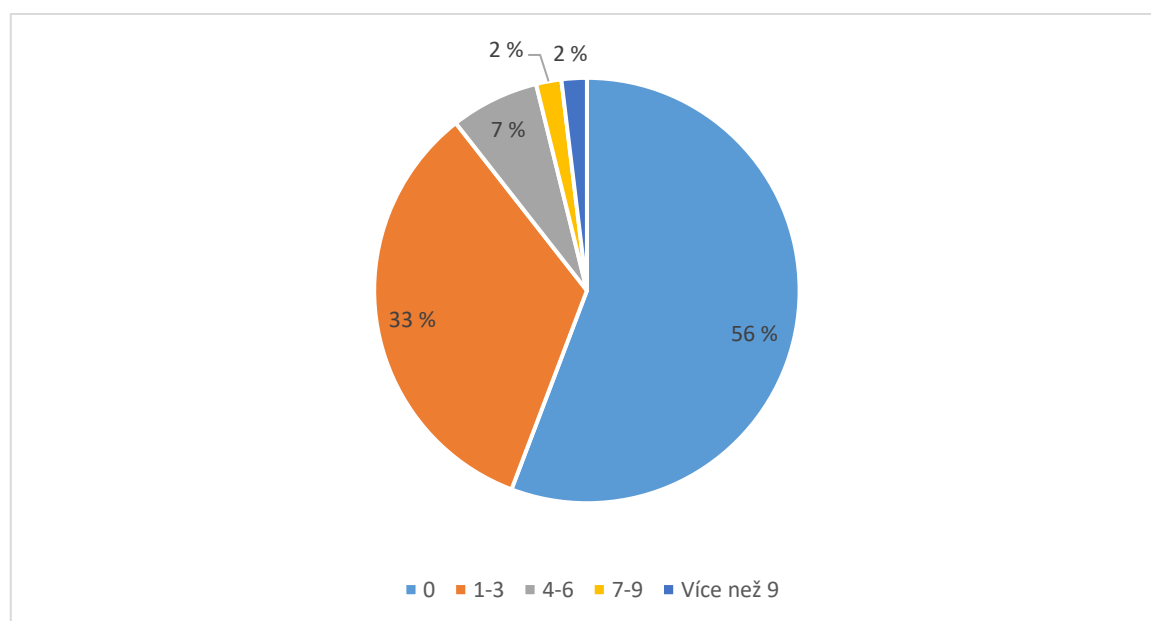
Položka číslo 14

Kolik osobních asistentů působí ve vaší škole?

Výše jsme dostali odpověď na otázku týkající se mínění respondentů ohledně dostatečného množství osobních asistentů ve škole.

V této položce mohli respondenti vybírat z následujících možností:

- 0
- 1–3
- 4–6
- 7–9
- Více než 9



Graf 16: Množství osobních asistentů ve škole

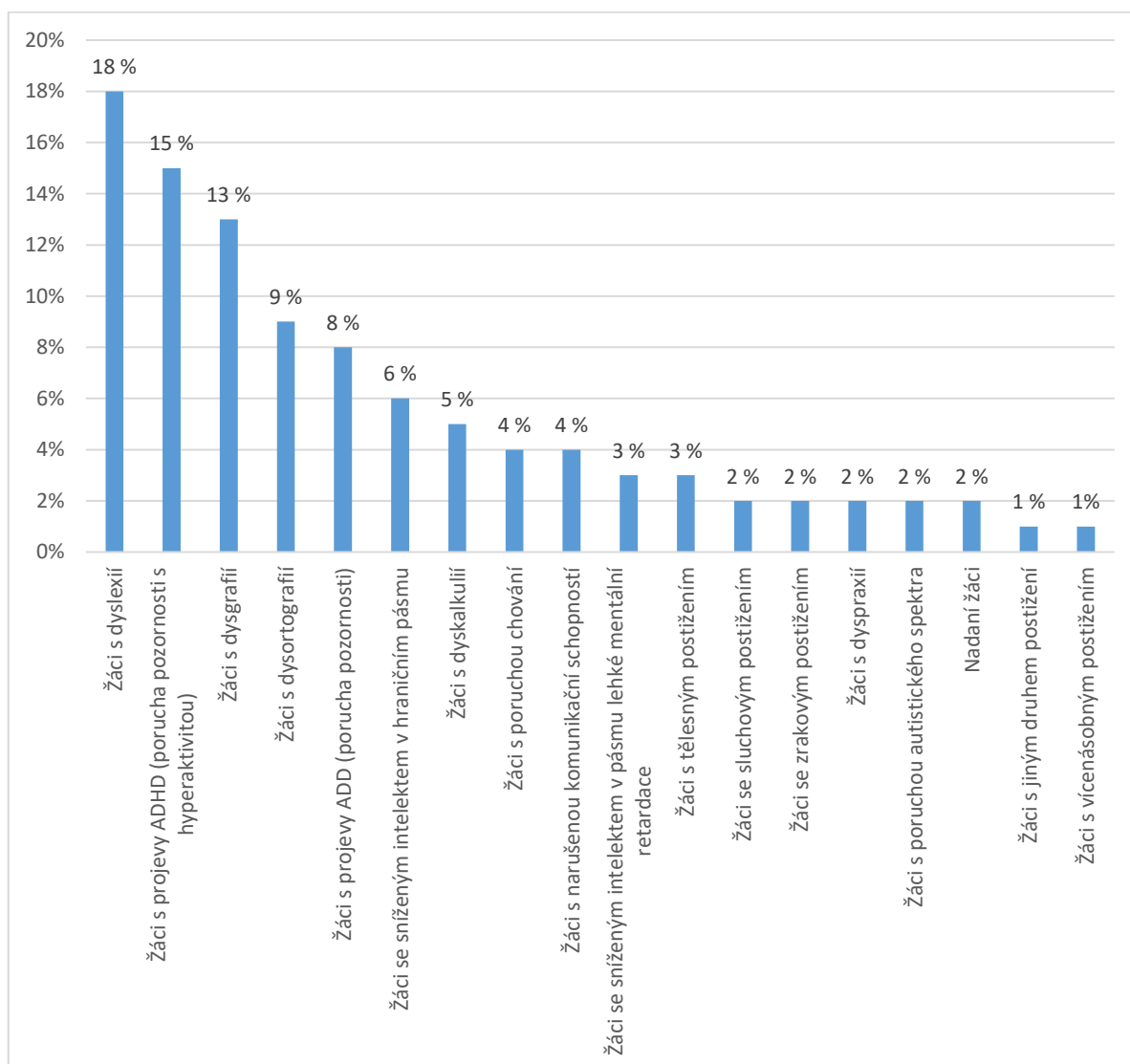
Více než polovina respondentů odpověděla, že na škole nepůsobí žádný osobní asistent. Zhruba jedna třetina respondentů uvedla působnost jednoho až tří osobních asistentů. Ostatní možnosti odpovědí se vyskytovaly jen v malých počtech. Z odpovědí můžeme usoudit, že zkušenost se spoluprací s osobním asistentem má jen málo učitelů 1. stupně základní školy.

Položka číslo 15

Kolik žáků ve třídě má nějaké postižení a jaké?

Tato položka byla důležitá pro splnění části cíle diplomové práce o zjišťování počtu žáků s postižením a druhu postižení. Na základě odpovědí na tuto položku jsme byli schopni určit četnost výskytu žáků s jednotlivými druhy postižení na 1. stupni základních škol, ale také množství učitelů, kteří učí žáky s jednotlivými druhy postižení.

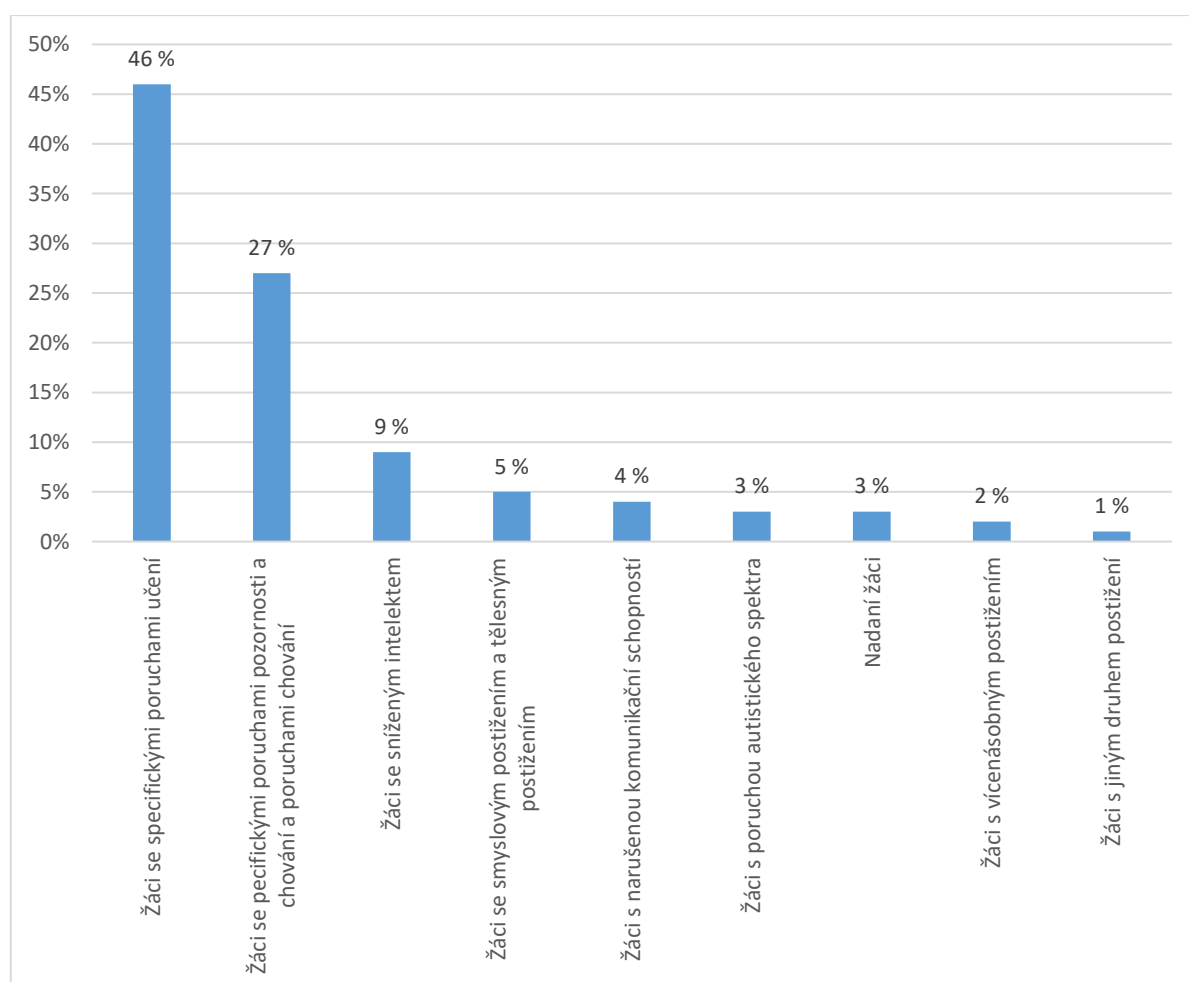
U této položky jsme zvolili výčet druhů postižení a k možnostem jsme přiřadili i nadaného žáka, protože nadaný žák má také speciální vzdělávací potřeby. Respondentům jsme poskytli nápovědu pro vyplnění nulou v případě, že se žák s takovým druhem postižení ve třídě nevyskytuje. Pokud se žák s konkrétním druhem postižení ve třídě vyskytoval, měl respondent vyplnit příslušný počet celou nenulovou číslicí.



Graf 17: Množství žáků s konkrétními druhy postižení a nadaných žáků

Z grafu 17 výskytu žáků s různými druhy postižení vidíme, že nejčastější odpovědi respondentů byl žák s dyslexií, která se objevila u 18 % dotázaných. Pro nás až překvapivě častou odpovědí byl žák s projevy ADHD. Tuto možnost označilo 15 % respondentů. Další poměrně častou odpověď představovala možnost „žák s dysgrafií,“ která se vyskytovala u 13 % respondentů. Už výrazně menší procentuální zastoupení má možnosti odpovědi „žák s dysortografií,“ „žák s projevy ADD“ a „žák se sníženým intelektem v hraničním pásmu.“ Naopak na druhé straně grafu vidíme, že možnosti odpovědi „žák s jiným druhem postižení“ a „žák s vícenásobným postižením“ se vyskytovaly spíše ojediněle a z celkového počtu respondentů tuto odpověď uvedlo jen jedno procento dotázaných u každé ze zmíněných možností. Žáci s ostatními druhy postižení se pohybovali v odpovědích v procentuálním rozmezí dvě až pět procent.

Pro lepší přehlednost uvádíme graf výskytu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po skupinách. Skupiny byly vytvořeny na základě shodných hlavních parametrů postižení.



Graf 18: Procentuální zastoupení žáků s jednotlivými druhy postižení po skupinách

Graf 18 výše nám ukazuje, že nejčastěji se učitelé ve svých třídách setkávají s žáky se specifickými poruchami učení a to ve 46 % případů. Do této skupiny jsme zařadili odpovědi respondentů představující žáky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a žáky s dyspraxií. O téměř polovinu méně často se učitelé setkávají s žáky se specifickou poruchou pozornosti a chování a s žáky s poruchou chování. Tato skupina čítala 27 % z celkového počtu odpovědí. Žáků se sníženým intelektem mají učitelé 9 %, tedy o dvě třetiny méně než žáků se specifickou poruchou pozornosti a chování a s žáky s poruchou chování. Žáků se smyslovým nebo tělesným postižením bylo z celkového počtu 5 %.

10.9 Vyhodnocení hypotéz

Pro vyhodnocení hypotéz jsme využili publikaci *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* od Miroslava Chrásky (Chráska 2007, s. 70–78).

Vyhodnocení hypotézy 1

Data pro vyhodnocení hypotézy 1 jsme získali položkami dotazníku č. 8 (Jste spokojený/á s prací asistenta pedagoga?) a č. 12 (Pokud ano, jste spokojený/á s prací osobního asistenta ve vaší třídě?).

U položky číslo 8 uvedlo 48 % respondentů, že je s prací asistenta pedagoga spokojeno, 28 % respondentů je spokojeno s výhradami, pouze 4 % respondentů není spokojeno s prací asistenta pedagoga a 20 % dotázaných respondentů nemá s prací asistenta pedagoga zkušenost.

Na položku číslo 9 odpovědělo 8 % respondentů, že je s prací osobního asistenta spokojeno, 3 % respondentů je spokojeno s výhradami, pouze 2 % respondentů není spokojeno s prací osobního asistenta a 87 % dotázaných respondentů nemá s prací asistenta pedagoga zkušenost.

Platnost hypotézy 1 jsme ověřili pomocí kontingenční tabulky pro test nezávislosti chí kvadrát.

Hypotéza 1: Na 1. stupni základních škol jsou učitelé více spokojeni s prací asistentů pedagoga než s prací osobních asistentů.

Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	Ano	Ano s výhradami	Ne	Nemám zkušenost	Σ
Osobní asistent	9 (29,5)	3 (16)	2 (3)	90 (55,5)	104
Asistent pedagoga	50 (29,5)	29 (16)	4 (3)	21 (55,5)	104
Σ	59	32	6	111	208

H_0 – Četnost učitelů 1. stupně základních škol, kteří jsou více spokojeni s prací asistentů pedagoga, a učitelů 1. stupně základních škol, kteří jsou více spokojeni a prací osobních asistentů, je stejná.

H_A – Četnost učitelů 1. stupně základních škol, kteří jsou více spokojeni s prací asistentů pedagoga, a učitelů 1. stupně základních škol, kteří jsou více spokojeni a prací osobních asistentů, je rozdílná.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

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

$$x^2 = (2 \times 14,245) + (2 \times 10,562) + (2 \times 0,333) + (2 \times 21,445)$$

$$x^2 = 93,17$$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (4 - 1)$$

$$f = 3$$

Vypočítaná hodnota x^2 je větší než kritická $x^2_{0,05}(3) = 7,815$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Četnost učitelů spokojených s prací asistentů pedagoga je větší než četnost učitelů spokojených s prací osobních asistentů. Rozdíl mezi četností učitelů spokojených s prací asistentů pedagoga a učitelů spokojených s prací

osobních asistentů na 1. stupni základní školy je statisticky významný. Hypotéza 1 se potvrdila.

Vyhodnocení hypotézy 2

Data pro vyhodnocení hypotézy 2 jsme získali položkami dotazníku č. 10 (Kolik asistentů pedagoga působí ve vaší škole?) a č. 14 (Kolik osobních asistentů působí ve vaší škole?).

U položky číslo 10 uvedlo 31 % respondentů, že v jejich škole působí 1–4 asistenti pedagoga, 35 % respondentů uvedlo 5–8 asistentů pedagoga, 14 % respondentů uvedlo 9–12 asistentů pedagoga, 17 % respondentů uvedlo více než 12 asistentů pedagoga a pouze 3 % dotázaných respondentů uvedlo, že v jejich škole nepůsobí žádný asistent pedagoga.

Na položku číslo 14 odpovědělo 33 % respondentů, že v jejich škole působí 1–3 osobní asistenti, 7 % respondentů uvedlo 4–6 osobních asistentů, pouze 2 % respondentů uvedlo 7–9 osobních asistentů, stejně tak pouze 2 % respondentů uvedlo více než 9 osobních asistentů a 56 % dotázaných respondentů uvedlo, že v jejich škole nepůsobí žádný osobní asistent.

Hypotéza 2: Na 1. stupni základních škol působí více asistentů pedagoga než osobních asistentů.

Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	0	1–4	5–8	9–12	12 a více	Σ
Asistent pedagoga	3 (30,5)	32 (34,5)	36 (21,5)	15 (8,5)	18 (9)	104
Osobní asistent	58 (30,5)	37 (34,5)	7 (21,5)	2 (8,5)	0 (9)	104
Σ	61	69	43	17	18	208

H_0 – Četnosti asistentů pedagoga, kteří působí na 1. stupni základních škol, a četnosti osobních asistentů, kteří působí na 1. stupni základních škol, jsou stejné.

H_A – Četnosti asistentů pedagoga, kteří působí na 1. stupni základních škol, a četnosti osobních asistentů, kteří působí na 1. stupni základních škol, jsou rozdílné.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

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

$$x^2 = 24,795 + 24,795 + 0,181 + 0,181 + 9,779 + 9,779 + 4,970 + 4,970 + 9 + 9$$

$$x^2 = 97,45$$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (5 - 1)$$

$$f = 4$$

Vypočítaná hodnota x^2 je větší než kritická $x^2_{0,05} (4) = 9,488$. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Četnost asistentů pedagoga působících na 1. stupni základních škol je větší než četnost osobních asistentů. Rozdíl mezi četností asistentů pedagoga a osobních asistentů na 1. stupni základní školy je statisticky významný. Hypotéza 2 se potvrdila.

Vyhodnocení hypotézy 3

Data pro vyhodnocení hypotézy 3 jsme získali položkou dotazníku č. 15 (Kolik žáků ve třídě má nějaké postižení a jaké?).

U položky číslo 15 uvedlo 18 % dotázaných respondentů, že mají ve své třídě žáka s dyslexií, zatím co žáka s poruchou chování uvedlo pouze 4 % respondentů.

Hypotéza 3: Na 1. stupni základních škol se vyskytuje více žáků s dyslexií než žáků s poruchou chování.

Tabulka 4: Vyhodnocení hypotézy 3

Žák s konkrétním druhem postižení	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	(P - O)	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci s dyslexií	60	47	13	169	3,595
Žáci s poruchou chování	34	47	-13	169	3,595
	Σ 94	Σ 94			Σ 7,19

H_0 – Četnost žáků s dyslexií a četnost žáků s poruchou chování je na 1. stupni základních škol stejná.

H_A – Četnost žáků s dyslexií a četnost žáků s poruchou chování je na 1. stupni základních škol rozdílná.

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

V tabulce 4 vidíme, že vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 7,19$ je větší než kritická $x^2_{0,05} (2) = 5,991$. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Četnost žáků s dyslexií je větší než, četnost žáků s poruchou chování na 1. stupni základních škol. Rozdíl mezi četností žáků s dyslexií a četností žáků s poruchou chování na 1. stupni základních škol je statisticky významný. Hypotéza 3 se potvrdila.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat problematiku školské integrace na 1. stupni základních škol a zjistit spokojenost učitelů s prací osobních asistentů a asistentů pedagoga, zda je dostatek osobních asistentů a asistentů pedagoga, dále zjistit počet žáků s různými druhy postižení na 1. stupni základních škol. V teoretické části práce jsme objasnili pojmy školská integrace a inkluze a popsali základní rozdíly mezi nimi. Dále jsme uvedli, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, představili jsme nejčastěji se vyskytující druhy postižení u žáků a z dostupných statistik jsme uvedli jejich zastoupení v běžných základních školách. Následně jsme se zaměřili na žáky 1. stupně základních škol s různými druhy postižení. Charakterizovali jsme žáky s poruchami učení a chování, žáky s poruchami autistického spektra a další, ale také jsme poukázali na žáky, kteří jsou nadaní či mimořádně nadaní, jelikož i oni mají speciální vzdělávací potřeby. Posléze jsme se v teoretické části zabývali podpůrnými opatřeními, která by měla žákům při výuce pomoci a zároveň jsme vysvětlili rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga, jakou mají funkci v procesu vzdělávání, jak se do školské integrace žáků zapojují, nebo jaký smysl mají pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě byl popsán pojem učitel a jeho pojetí v tradičním a inkluzivním vzdělávání. V empirické části jsme mimo jiné přinesli výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno prostřednictvím online dotazníku, který jsme rozeslali do běžných základních škol v Liberci a požádali jsme ředitele, zda by byli ochotni ho distribuovat ve svém kolektivu učitelů 1. stupně a pomoci nám tak s výzkumem. Po ukončení výzkumu přišla řada na analyzování získaných dat a jejich vyhodnocení. Jednotlivé položky dotazníku jsme vyhodnotili pomocí koláčových a sloupcových grafů. Posléze jsme ověřovali hypotézy statistickými testy významnosti. Zjistili jsme, že učitelé na 1. stupni základních škol jsou na statisticky významné úrovni spokojenější s prací asistentů pedagoga než s prací osobních asistentů, dále že na 1. stupni základních škol je statisticky významně více asistentů pedagoga než osobních asistentů a také, že se učitelé ve třídách 1. stupně základních škol statisticky významně častěji setkávají s žáky s dyslexií než s žáky s poruchami chování. Šetření také ukázalo, že někteří učitelé nemají žádnou zkušenost s odbornými asistenty. Na základě odpovědí respondentů na položky dotazníku nelze určit, z jakého důvodu jsou méně spokojeni s prací osobních asistentů než s prací asistentů pedagoga. Ze závěrů diplomové práce autorka navrhuje následující tři opatření.

Prvním navrhovaným opatřením je zavést do škol pro pedagogy workshop se zaměřením na seznámení se s prací asistenta pedagoga i osobního asistenta, aby měl každý učitel pasivní či aktivní zkušenost s jejich prací. Velmi to pomůže v situacích, kdy je do třídy začleněn žák s tělesným postižením, který má svého osobního asistenta. Zároveň to pomůže v situacích, kdy je do třídy přidělen asistent pedagoga. Učitel je již obeznámen, na co se má připravit a splnutí celého kolektivu by mohlo být efektivnější a rychlejší.

Dalším navrhovaným opatřením je zvýšení aktivity v komunikaci všech zúčastněných stran při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy komunikace s rodiči, učiteli i asistentem pedagoga, případně osobním asistentem žáka, respektive zaměřit se na komunikaci o věcných a každodenních problémech, a to vše se vzájemnou úctou a snahou o pochopení řešené situace. Nebránit se také pozvat k osobním schůzkám všechny účastníky vzdělávání, odborníka na komunikaci, například z řad mediátorů, kteří pomohou nastavit komunikační kanály a odstranit případné bariéry či předsudky.

Třetí navrhované opatření je věnovat více pozornosti duševnímu zdraví a duševní hygieně všech účastníků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojit více psychology, kouče, sociální pracovníky a věnovat se duševní očistě, mentálnímu zdraví a odpočinku u všech výše jmenovaných. Udržet si duševní pohodu, nadhled, a ještě k tomu předávat znalosti a dovednosti s úsměvem a pozitivním přístupem, vyžaduje vnitřní sílu a mít své povolání za poslání. Mít víru sám v sebe a umět se odpoutat od někdy těžkých životních příběhů, které učitelé mají denně před sebou je opravdu náročné na psychiku a někdy i na fyzické zdraví. Doporučujeme tedy formu relaxace a duševní hygieny ve formě koučovacího rozhovoru, rozhovoru s psychologem či sociálním pracovníkem minimálně jednou za měsíc. Takovýto rozhovor nebo sezení, může přinést úlevu a přinést novou energii učitelům, tolik potřebnou pro zvládnutí všech situací ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z autorčina pohledu bylo nejdůležitějším zjištěním práce ujištění, že učitelé jsou s prací asistentů pedagoga a osobních asistentů žáků ve většině spokojeni. Toto lze považovat za jeden z klíčových aspektů úspěšného zavedení školské integrace, respektive školské inkluze. Díky dobré kooperaci mezi učiteli a asistenty pedagoga případně osobními asistenty žáka s tělesným postižením je možné společně vzdělávat žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby ze společného vzdělávacího procesu mohli mít prospěch všichni.

Literatura

- ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ, a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2020-12-10]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97. In: *Český statistický úřad* [online]. Aktualizováno 14. 12. 2014 [vid. 2020-12-05]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97
- Dostupné typy grafů*, 2020 [online]. [vid. 2020-12-05]. Dostupné z: https://support.microsoft.com/cs-cz/office/dostupn%C3%A9-typy-graf%C5%AF-10b5a769-100d-4e41-9b0f-20df0544a683#_toc365991016
- FALTÝN Jaroslav, a kol., 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [vid. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina, a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2021-04-12]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-termínu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialního-znevychodneni/>
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání, 2009* [online]. [vid. 2020-11-27]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf
- KLIMEŠ, Lumír, 2010. *Slovník cizích slov*. 8. vydání rozšířené a doplněné. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-446-7.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2020. Inkluze ve školství. In: *Slovník cizích slov* [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=inkluz&typ_hledani=prefix

- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.
- KROUPOVÁ, Kateřina, a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LECHTA, Viktor, a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- Listina základních práv a svobod*, 2020 [online]. [vid. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- LÜFTNEROVÁ Iva, 2019. *Specifické poruchy učení* [přednáška]. Liberec: TUL.
- MAREŠ, Jiří, 2006. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1234-8.
- METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2020a. Plány IVP a PLPP. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [vid. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>
- METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2020b. Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování (SPU, SPUCH). In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. [vid. 2020-12-09]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>
- MICHALÍK, Jan, 2002. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.
- MICHALÍK, Jan, MONČEK Jindřich a Pavlína BASLEROVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: Podpůrná opatření u žáků s kombinovaným postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 2020-11-25]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-3-podpurna-opatreni-u-zaku-s-kombinovanim-postizenim/>
- MÜLLER, Oldřich, a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.

- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2020. Podpůrná opatření. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [vid. 2020-11-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- PORTEŠOVÁ, Šárka, 2021. Dvojitá výjimečnost. In: *Nadané děti* [online]. 27. 2. 2021 [vid. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost>
- POSKOČILOVÁ, Martina, 2018. Děti se speciálními potřebami ve školkách i školách přibývá. In: *Statistika & My* [online]. 18. 9. 2018 [vid. 2020-09-15]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2018/09/18/deti-se-specialnimi-potrebami-ve-skolkach-i-skolach-pribyva/>
- POSPÍŠILOVÁ, Ivana, KOČOVÁ Helena, 2021. Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením. In: *Šance dětem* [online]. Aktualizováno: 3. 6. 2021 [vid. 2022-12-10]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim>
- POTMĚŠIL, Miloň, a kol., 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika, BENDOVIČOVÁ, Petra, JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a JURKOVIČOVÁ, Petra, 2007. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků* [online]. Olomouc: VUP. [vid. 2020-11-25]. ISBN 978-80-244-1738 Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Integrace-zrakove-a-kombinovane-postizeneho-zaka-do-zakladni-skoly-1.pdf>
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra a TOMKOVÁ Anna, a kol., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

STUDENTŮM PEDAGOGIKY, 2020. Somatopedie. In: *Studentům pedagogiky* [online]. [vid. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/specialni-pedagogika/somatopedie/>

Školský zákon [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/200461?text=%C2%A7%2016%20odstavec%209#cast1>

ŠVARCOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přepracované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.

Tematická zpráva ČŠI 2016: *Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*, 2016 [online]. říjen 2016 [vid. 2020-12-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_vzdelavani_nadanych.pdf

Tematická zpráva ČŠI 2017: *Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením*, 2017 [online]. 2017 [vid. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-se-sluhov/10-TZ-Vzdelavani-deti-a-zaku-se-sluhovym-postizenim.pdf>

Úmluva o právech dítěte [online]. [vid. 2020-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.

Vyhláška 27/2016 [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast3>

Vyhláška 48/2005 [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f5833625>

YVOSCH, 2020. Integrace. In: *Slovník cizích slov* [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=integrace&typ_hledani=prefix

Zákon o pedagogických pracovnících [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon o sociálních službách [online]. [vid. 2020-11-26]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ZATLOUKAL, Tomáš, a kol., 2018. *Výroční zpráva ČŠI 2017/18: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-20-5.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení*. 10. přepracované a rozšířené vydání. Praha. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník.....	82
--------------------------	----

Příloha 1: Dotazník

Jste třídní učitelka?		
ANO	NE	
Pokud ano, jaký ročník letos vyučujete?		
Je ve vaší škole dostatek asistentů pedagoga?		
ANO	NE	NEVÍM
Máte ve své třídě asistenta pedagoga?		
ANO	NE	
Jste spokojená s prací asistenta pedagoga?		
ANO	NE	
Kolik hodin týdně a v jakých předmětech máte asistenta pedagoga?		
Má každý žák, který má nárok na osobního asistenta, svého osobního asistenta?		
ANO	NE	NEVÍM
Máte ve své třídě žáka s osobním asistentem?		
ANO	NE	
Jste spokojená s prací osobního asistenta ve vaší třídě?		
ANO	NE	
Kolik žáků ve třídě má nějaké postižení (smyslové postižení, specifickou poruchu učení, poruchu autistického spektra, atd.)? Jaké postižení a kolik žáků		