



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Profesní kompetence ve vztahu ke
vzdělávání dětí a žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů
mateřských a základních škol hlavního
vzdělávacího proudu

Vypracovala: Sabina Sasková
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Prázdna Radka, Ph.D.

České Budějovice 2024

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 15. 4. 2024

.....

Sabina Sasková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D., za odborné vedení, její čas, trpělivost, ochotu a cenné rady. Poděkovat bych chtěla i všem účastníkům výzkumu za jejich čas. Dále bych chtěla velice poděkovat všem svým kamarádům, kteří tu pro mě vždy byli a své rodině, která mi byla oporou a podporou po celou dobu studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá profesními kompetencemi z pohledu učitelů základních a mateřských škol směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V úvodní kapitole jsou vymezeny pojmy inkluzivní vzdělávání, rozdělení inkluzivního vzdělávání na předškolní a základní a podpůrná opatření. Pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, druhy vzdělávání těchto žáků a poradenský systém v České republice jsou vymezeny ve druhé kapitole teoretické části. Poslední kapitola teoretické části se věnuje pedagogovi, jeho osobnosti a kompetencím ve vztahu ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část se snaží naplnit výzkumný cíl, kterým je zjistit a popsat pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby bylo dosaženo výzkumného cíle byl zvolen smíšený typ výzkumu. Kvantitativní výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 112 pedagogů základních a mateřských škol. Získaná data z dotazníkového šetření byla analyzována a tříděna postupy první úrovně a následně jsou prezentována v grafech. Pro zvýšení výpovědní hodnoty kvality výzkumu byl proveden jeden polostrukturovaný rozhovor s paní učitelkou na základní škole, která má zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledku výzkumu můžeme usuzovat, že pedagogové přistupují ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami převážně kladně. Avšak jsou zjištěny nedostatky v rámci vzdělávání a přípravy pedagogů na přijetí těchto dětí do jejich třídy. Velká většina pedagogů využívá samostudium, aby se cítili dostatečně kompetentní. Přesně 77,5 % pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu však svoji práci hodnotí velice kladně a byli se svými pedagogickými dovednostmi v rámci vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spokojeni. Tato bakalářská práce může být též využitelná pro optimalizaci vzdělávacích programů pro učitele základních a mateřských škol v rámci pregraduální přípravy vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagog, kompetence, poradenská zařízení

Abstract

The bachelor's thesis deals with professional competencies from the point of view of primary and kindergarten teachers towards the education of children and pupils with special educational needs. In the introductory chapter, the concepts of inclusive education, the division of inclusive education into preschool, and basic and support measures are defined. The terms pupil with special educational needs, types of education for these pupils, and the counseling system in the Czech Republic are defined in the second chapter of the theoretical part. The last chapter of the theoretical part is devoted to the teacher, his personality, and competencies in the education of children and pupils with special educational needs. The practical part tries to fulfill the research goal, which is to find out and describe, from the point of view of kindergarten and primary school teachers, their professional competence towards the education of children and pupils with special educational needs. To achieve the research objective, a mixed type of research was chosen. Quantitative research was conducted in the form of a questionnaire survey, in which a total of 112 elementary and kindergarten teachers participated. The data obtained from the questionnaire survey were analyzed and sorted by first-level procedures and are subsequently presented in graphs. To increase the quality of the research, one semi-structured interview was conducted with a primary school teacher who has experience in educating pupils with special educational needs. From the results of the research, we can conclude that pedagogues approach the education of children and pupils with special educational needs mostly positively. However, there are deficiencies in the education and training of teachers to accept these children in their classes. The vast majority of educators use self-study to feel competent enough. However, exactly 77.5% of the teachers who participated in the research rate their work very positively and were satisfied with their pedagogical skills in the education of children and pupils with special educational needs. This bachelor's thesis can also be used to optimize educational programs for primary and kindergarten teachers in the education of children and pupils with special educational needs.

Keywords: Inclusive education, pupil with special educational needs, pedagogue, competence, counseling facilities

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1. Inkluzivní vzdělávání	8
1.1. Předškolní a základní inkluzivní vzdělávání	9
1.2. Podpůrné opatření	11
2. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1. Vzdělávání žáků se SVP	14
2.2. Systém školských poradenských zařízení v České republice	16
3. Pedagog	19
3.1. Osobnost pedagoga a jeho kompetence	20
3.2. Kompetence ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	23
II. Praktická část	26
4. Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy	26
5. Popis výzkumného šetření	27
5.1. Metodologie výzkumu a výzkumný soubor	27
5.2. Technika sběru dat	27
5.3. Průběh výzkumu a ošetření etiky	28
5.4. Zpracování dat	28
6. Prezentace a analýza výsledků výzkumu	29
6.1. Výsledky dotazníkového šetření	29
6.2. Vyhodnocení hypotéz	43
6.3. Analýza rozhovoru	44
7. Diskuze	48
Závěr	52
Tištěné zdroje	54
Elektronické zdroje	57
Seznam grafů	59
Seznam použitých zkratk	60
Seznam příloh	61

Úvod

Inkluzivní vzdělávání je nyní velmi časté téma ve školství. To, že tato změna ve školství přišla, můžeme brát jako důkaz, že se školství v České republice stále snaží vylepšovat. Nám všem záleží na úspěšnosti dětí ve škole ale také na úspěšnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a na jeho začlenění se do kolektivu. Inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pokouší se nalézt způsob a cestu, jak každému takovému žákovi umožnit, aby chodilo do školy, mohlo se učit a rozvíjet své dovednosti, které bude využívat a potřebovat v životě. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu s žáky intaktními a vedou je pedagogové, kteří nejsou vždy zkušení se vzděláváním těchto dětí, anebo zkušenost mají ale celou jejich pedagogickou praxi pracovali pouze s dětmi intaktními, proto zařazení těchto žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu ovlivnilo jejich dosavadní postupy a chod tříd.

Námětem pro tuto bakalářskou práci je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledů pedagogů základních a mateřských škol, ve kterých probíhá inkluzivní vzdělávání. Popíšeme si zde pedagogické kompetence v rámci vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které budou následně zjišťovány v praktické části této bakalářské práce. Proto je cílem této bakalářské práce zjistit a popsat pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bakalářská práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. První kapitoly teoretické části nám charakterizují a popisují inkluzivní vzdělávání, rozdělení inkluzivního vzdělávání na předškolní a základní a podpůrná opatření. Druhá kapitola nám představuje, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jak probíhá vzdělávání těchto žáků a poradenská zařízení v České republice. Třetí závěrečná kapitola představuje pedagoga, jeho osobnost a kompetence a také kompetence ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, pro který byl zvolen kvantitativní výzkum ve formě dotazníků a byl doplněn kvalitativním výzkumem ve formě polostrukturovaného rozhovoru. Praktická část obsahuje popis každé fáze, která proběhla při tomto výzkumném šetření.

I. Teoretická část

Cílem teoretické části je zpracovat poznání daného tématu, který byl zvolen pro výzkumný cíl v praktické části.

1. Inkluzivní vzdělávání

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku inkluzivního vzdělávání a pochopení pojmů a podmínek v této školské problematice. Vysvětlení pojmu integrace, který souvisí s inkluzí. Bude poukázáno na náročnost tohoto typu vzdělávání, jde vždy o dobro dítěte, aby dítě mělo co nejlepší vzdělávací podmínky. Představíme si možnosti vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň i náročnost, která za tímto typem vzdělávání stojí.

Začátky vzniku myšlenek o inkluzivním vzděláváním sahají hluboko do minulosti. Myšlenka, která je zásadní a vedla ke změnám ve výchově a vzdělávání nejen v České republice od Jana Ámose Komenského: „*Vzdělávat všechny ve všem všestranně.*“ (Tannenbergerová, 2016). Významný zlom ve směru k inkluzivnímu vzdělávání bylo vydání Deklarace ze Salamanky v roce 1994. Deklarace apeluje na vznik inkluzivních vzdělávacích institucí, které jsou otevřené pro všechny žáky a usiluje o pravidelnou docházku dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde bydlí (Lechta, 2016).

Inkluzivní vzdělávání řadíme pod inkluzi sociální, která obsahuje oblast zaměstnání, volného času, bydlení a snaží se eliminovat sociální exkluzi (Pančocha, 2008). Inkluzivní vzdělávání chápeme jako druh vzdělávání, které rozvíjí školu k soudržnosti. Inkluze je zapojení a přizpůsobení se školy dítěti/ žákovi, aby mohlo být vzděláváno v běžném vzdělávacím proudu s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby a individuální odlišnosti (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je obsaženo v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a dále ve vyhlášce č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Pozitivní integraci ji můžeme označit pouze v případě, že byla přínosem pro integrujícího se jedince. Jako hlavní podmínku pro úspěšnou integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme přijetí znevýhodněného dítěte/ žáka vrstevníky a spolužáky (Vítková, 2004).

Z tohoto tvrzení vychází i cíl inkluzivního vzdělávání, což je co nejvyšší stupeň začlenění do společnosti a vzájemné porozumění mezi postiženými a nepostiženými (Michalík, 2000).

Inkluzivní vzdělávání nelze časově vyhranit, je to dlouhodobý až trvalý proces, během kterého se snažíme vyhledat a rozvíjet řešení, jak vzdělávat všechny děti v hlavním vzdělávacím proudu. (Tannenbergerová, 2016) Dle Slowíka je tedy inkluze „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (Slowík, 2016, s. 32).

„*Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka*“ (Walterová, 2004, s. 389).

V České republice se často zaměňují pojmy inkluze a integrace, i když jejich význam a definice nejsou stejné (Kratochvílová, 2013). Jeden z největších rozdílů mezi inkluzí a integrací spočívá v rozdílném akceptování rozmanitosti. Předmětem inkluzivního vzdělávání je oproti integraci rozmanitější skupina lidstva. Podle inkluzivního vzdělávání by školy měly být organizované tak, aby byly schopny začlenit všechny žáky. Integrace ale uznává vzdělávání duálního přístupu, což znamená že rozlišuje běžné školy a školy speciální (Lechta, 2016).

Segregace je opakem integrace. To znamená odnětí dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků a dětí intaktních a vzdělávat je ve školách pro ně určených (Vrubel, 2015).

V inkluzivním vzdělávání je škola a třídy velmi dynamické, mají mnoho interakcí i rolí. Poznání, že ten druhý není mým pokračováním, ale má svůj vlastní pohled, vede učitele k tomu, aby vysvětlovali, vykládali a jednali ze svého pohledu. Tato vize se pak transformuje ze dvou myšlenek (ty a já) na novou postavu (nás) (Pit-ten, Markova, Krischler, Krolak-Schwerdt, 2018).

1.1. Předškolní a základní inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní škola je „*škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické,*

jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85).

V inkluzivní škole dbáme na zdůrazňování rovnosti všech studentů a aktivně pracujeme na prevenci jejich vyřazování z kulturního, kurikulárního a školního života. Snažíme se adaptovat a pozměnit školní prostředí tak, aby odpovídalo různorodým potřebám žáků a přispívalo k jejich pozitivnímu rozvoji. Různým individuálním odlišnostem žáků nerozumíme jako problému, který by bylo nutné překonat, ale spíše jako zdroj obohacení učebního prostředí. Naší snahou je minimalizovat překážky ve vzdělávání, vyhodnocovat provedené změny a dále provádět takové úpravy, které povedou k prospěchu všech žáků. Je velmi zásadní posilovat vztah mezi školou a skupinou lidí, kterou školu navštěvují, a to z důvodu maximálního rozvoje dovedností a znalostí všech dětí a žáků (Booth, Ainscow, 2011).

Předškolní a základní inkluzivní vzdělávání se snaží o akceptování všech potřeb každého z dětí, protože dítě chápeme jako jedinečnou a neopakující se bytost, obzvláště u dítěte v předškolním věku socializace hraje klíčovou roli (Kaleja a kol., 2014). Toto je dětem umožněno od roku 1989/90 kdy se mohou integrovat do tříd mezi zdravé děti. Mateřské školy také zřizují přípravné třídy, které výrazně zlepšují úspěšnost v základních školách. Předškolní vzdělávání se opírá o rámcový vzdělávací program, podle kterého následně školy zpracovávají vlastní školní vzdělávací program (Vítková, Bartoňová, 2007).

Rámcové cíle a záměry jsou pro všechny děti jednotné, je však nutné, aby respektovaly individuální potřeby a možnosti dětí. Učitel/ka velice ovlivňuje úspěšnost inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. V případě inkluzivního vzdělávání dětí/ žáků v mateřských školách je nutné upravit počet dětí zařazených do tříd. Je stanovené, že třída má nejméně 12 dětí a naplňuje se do 19 dětí. V současné době je však nedostatek místa v mateřských školách, a proto se třídy naplňují do počtu 28 dětí (Kaleja a kol., 2014).

O zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozhoduje ředitel školy na základě doporučení lékaře a školního výchovného poradenství. Vždy však musí s integrací souhlasit zákonný zástupce dítěte. V mateřské škole působí v rámci inkluzivního vzdělávání také asistenti pedagoga či osobní asistenti. O začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu je vždy nutné informovat rodiče intaktních dětí/ žáků, začlenění také nesmí ostatní děti/ žáky omezovat (Lechta, 2016).

Ředitel rozhoduje o začlenění žáka do mateřské či základní školy dle doporučení od školského poradenského zařízení, to poté probíhá formou individuální či skupinové integrace. Se začleněním však vždy musí souhlasit zákonný zástupce dítěte/žáka, který nakonec rozhoduje o typu vzdělávání svého dítěte (Zikl, 2011).

V roce 1995 byla odsouhlasena povinná školní docházka, kterou musí žáci plnit 9 let. Základní vzdělávání probíhá od 6 let dítěte. Rodič či zákonný zástupce dítěte má možnost požádat o odložení povinné školní docházky o 1-2 roky. Pokud dítě navštěvuje školu v hlavním vzdělávacím proudu získá základní vzdělání a rozvíjí se u něj i předpoklad pro další vzdělávání na střední škole. Žáci se vzdělávají dle RVP ZV, který těmto žákům umožňuje změnu a přizpůsobení vzdělávání s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby (Bartoňová, Vítková, 2007).

Při inkluzivním vzdělávání ve škole je nutné zpracovat přizpůsobivý systém, na kterém se pak podílí velká část učitelů i tříd, které žáci navštěvují. Žáci mají více možností a existuje velký počet kombinací, jak vyučování provádět. Jedinec může docházet na celou výuku a aplikuje se využívání individuální pracovní rychlosti nebo dochází do výuky jen částečně. Žák může také docházet na speciálně pedagogickou intervenci mimo výuku, a to méně než 20 % z celého dne ve škole při probíhající výuce. Žák je vzděláván individuálně anebo v malých skupinách v předmětech nebo v částech učiva, které je pro něj problémové. Tyto dva typy inkluzivního vzdělávání jsou prováděny nejvíce a to celosvětově (Lechta, 2016).

1.2. Podpůrné opatření

Podpůrná opatření jsou popsána ve školském zákoně a jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření může být realizován školou i bez předešlé konzultace se školským poradenským zařízením. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření může být navrhován a hodnocen pouze školním poradenským zařízením, konkrétně pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. O přiznání podpůrných opatření může požádat rodič, zletilý žák nebo případně orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Podpůrná opatření stupňů 2 až 5 mohou být poskytnuta pouze se souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce v písemné formě. Po provedení diagnostického procesu ve školním poradenském zařízení se vytvoří dva dokumenty: diagnostická zpráva a doporučení. V doporučeních odesílané škole, je stručně popsán původ obtíží žáka a následně jsou navržena vhodná podpůrná opatření.

Zprávu obdrží pouze rodiče žáka, kteří ji poté, pokud si přejí, mohou poskytnout i škole (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

První úroveň podpůrných opatření je zaměřena na žáky, kteří čelí mírným obtížím ve vzdělávání, jako jsou například dlouhodobé nemoci nebo nepříznivé situace v rodině. Cílem je předejít zhoršování těchto obtíží, a to úpravou metod vyučování, organizace a hodnocení. Zodpovědnost za návrh, provedení a vyhodnocení opatření první úrovně nese škola. Druhý stupeň podpůrných opatření je koncipován pro žáky, kteří neuspějí z důvodu oslabení kognitivního výkonu, závažného onemocnění, nedostatečné znalosti vyučujícího jazyka nebo oslabení dorozumivacích dovedností. Žák je integrován do běžného výukového prostředí na základě doporučení od školského poradenského zařízení, a to s důrazem na individuální přístup. V třetím stupni podpůrných opatření je nezbytné přizpůsobit vzdělávací prostředí a využívat specializované postupy, metody a formy ve výuce. Uplatňuje se individuální vzdělávací plán, kompenzační pomůcky a speciální učebnice. Počet žáků ve třídě může být omezen, a je možné využívat služby asistenta pedagoga. Ve čtvrtém stupni podpůrných opatření je žák vzděláván v souladu s individuálním vzdělávacím plánem, při využití kompenzačních a didaktických pomůcek a speciálních učebnic. Během výuky je často přítomen asistent pedagoga. V pátém stupni podpůrných opatření jsou žáci vzděláváni s využitím kompenzačních, rehabilitačních a terapeutických pomůcek, speciálních učebnic a materiálů. Je vyžadována asistence od asistenta pedagoga, a to v průběhu celého dne (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Pedagogicko-psychologické poradny jsou zaměřeny na komplexní diagnostiku, jejíž cílem je zjistit příčinu poruchy u dítěte/ žáka. Plní činnosti v oblasti školní prevence, poskytují pomoc pedagogickým pracovníkům, obstarávají poradenské služby pro školy. Speciálně pedagogická centra zajišťují činnost poradenskou. V jejich kompetencích jsou vždy děti s jedním typem postižení (Bartoňová, Vítková, Brno, 2007).

Možnost využití asistenta pedagoga je v dnešní době velmi populární a je velkou výpomocí pro všechny učitele v jejichž třídách probíhá inkluzivní vzdělávání. Je to podpůrné opatření s velkým vlivem na výuku dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Teplá, Felcmanová, 2015).

2. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V následující části práce si definujeme pojmy speciální vzdělávací potřeby, poukážeme na to, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále si představíme možnosti vzdělávání těchto dětí. Budeme se věnovat poradenským zařízením v České republice. Představíme si systémy poradenských zařízení a jaká je jejich pracovní náplň.

Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je pokládán žák takový, který má zdravotní postižení nebo omezení, které může být kteréhokoliv typu – zrakové, tělesné, mentální, sluchové, vady řeči nebo autismus. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme i ty, kteří jsou sociálně znevýhodnění nebo vyrůstají v nepodnětném prostředí. Nemůžeme opomenout žáky s mimořádným nadáním, kteří do této skupiny dětí patří také (Pipeková, 2006).

Označením žák se speciálními potřebami chápeme žáka, který využívá speciálních metod při výuce, aby docházelo k uskutečňování přirozených edukačních potřeb těchto jednotlivců (Slowík, 2022).

Speciální vzdělávací potřeby mohou být občas vyjádřeny i pojmy jako jsou znevýhodnění, zdravotní znevýhodnění, postižení, zdravotní postižení, porucha, narušení, handicap a podobně. Označení znevýhodněný jedinec se vztahuje k osobě, která se není schopna aktivně participovat v standardním vzdělávacím procesu bez potřeby trvalé speciální asistence v důsledku jejího stálého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového postižení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Za nejrozsáhlejší skupinu studentů se specifickými vzdělávacími potřebami v základních školách jsou považováni studenti se specifickými poruchami učení. Studenti se specifickými poruchami učení se často potýkají s obtížemi ve školních dovednostech, jako je čtení, psaní, počítání a další. Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie (Slowík, 2016).

Jedinci s poruchami byli v minulosti často opomíjeni, a to hlavně kvůli absenci projevů v chování či vnějším rysům. Někteří lidé až dodnes stále tyto poruchy zlehčují (Slowík, 2016).

2.1. *Vzdělávání žáků se SVP*

Od roku 1989/90 mají děti předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami možnost navštěvovat třídy se zdravými dětmi a tím pádem zde probíhá inkluzivní vzdělávání. Je prokázáno, že více dětí předškolního věku navštěvuje třídy logopedické (Bartoňová, Vítková, 2007).

Školský zákon zabezpečuje žákům/dětem/studentům se speciálními vzdělávacími potřebami možnost vzdělávání. Druh, forma a obsah tohoto vzdělávání je adekvátní ve vztahu k jejich vzdělávacím možnostem a nárokům (Hájková, Strnadová, 2010).

Speciální vzdělávání je zprostředkováno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dle principu speciálně pedagogického, či psychologického posouzení provedeného školským poradenským zařízením. Obtížnost a vážnost těchto potřeb jsou kritériem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání. Toto stanovuje vyhláška 73/2005 Sb. (Metodický portál, 2014).

Nástup do školní docházky může být odložen na základě rozhodnutí rodičů, doporučení školského poradenského zařízení nebo lékaře, ale maximálně do věku osmi let dítěte. Děti mohou začít docházet do základní školy již ve věku pěti let. Existuje také možnost povolení individuálního vzdělávání. Cíle základního vzdělávání pro všechny žáky, včetně těch se specifickými vzdělávacími potřebami, jsou stanoveny v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou získat základní vzdělání v běžné třídě, kde jsou individuálně integrováni s pomocí poradenských pracovišť, individuálních vzdělávacích plánů a podpory zaměřené na redukci a kompenzaci jejich obtíží. Před nástupem do povinné školní docházky mohou obce nebo kraje zřizovat přípravné třídy pro sociálně znevýhodněné děti nebo pro ty, u kterých je předpoklad, že se vývoj jejich dovedností v průběhu jednoho roku v přípravné třídě vyrovná a umožní jim úspěšné vzdělávání na základní škole (Knotová a kol., 2014).

Žáci s individuálními vzdělávacími potřebami absolvují vzdělávací programy přizpůsobené hlavnímu vzdělávacímu programu a využívají podpůrná opatření k jejich podpoře. Žáci s vážným mentálním postižením se vzdělávají dle upraveného vzdělávacího programu, který odpovídá jejich specifickým vzdělávacím potřebám. Pedagogická intervence je zaměřena na podporu vzdělávání žáků s individuálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jejich vzdělávání, kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu a rozvíjet jejich učební styl

(včetně podpory nadaných žáků). Tato intervence zahrnuje konkrétní soubor podpůrných nástrojů prvního stupně, nikoli pouze tradiční formy doučování a je poskytována základními školami, školními družinami, školními kluby nebo středními školami jako podpůrné opatření prvního stupně. Žáci s individuálními vzdělávacími potřebami, kteří po ukončení povinné školní docházky nespĺnili základní vzdělání, mohou za určitých podmínek pokračovat ve školním vzdělávání až do věku 20 let, případně 26 let. Školský zákon explicitně nařizuje školám a školským zařízením povinnost podporovat rozvoj nadání dětí, žáků a studentů. Vzdělávání nadaných žáků je detailně upraveno v samostatných kapitolách rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy musí být koncipovány tak, aby vytvářely vhodné podmínky pro vzdělávání těchto žáků (Eurydice, 2023).

V dnešních školách bývají asistenti pedagoga významnou pomocí pro učitelky a učitele. Role asistenta pedagoga představuje specifické podpůrné opatření, které zásadním způsobem ovlivňuje úspěšnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich profesní začlenění, participaci ve společnosti a celkové zvýšení kvality života (Teplá, Felcmanová, 2016).

Vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením a jejich výchova se preferuje formou individuální integrace ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Alternativně mohou být poskytovány ve třídách a školách, které jsou speciálně určeny pro tyto žáky. Podpůrné služby jsou též poskytovány prostřednictvím poradenských a dalších školských zařízení (Metodický portál, 2014).

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je umožněno vzdělávání ve více formách. Mohou být začleněni do škol a tříd v hlavním vzdělávacím proudu pomocí individuální integrace. Tito žáci jsou následně vzděláváni dle individuálního vzdělávacího programu a rozhodnutí o tomto typu vzdělávání má vždy rodič jedince či jeho zákonný zástupce. Další formou je skupinová integrace, která probíhá formou výuky ve speciálních třídách, které jsou zřízené ve školách hlavního vzdělávacího proudu přímo pro žáky se zdravotním postižením. Žáci jsou také mimo vyučování začleněni do veškerých aktivit mimo výuku. Možností jsou také speciální školy. Je to druh škol, které mají upravený vzdělávací program, který je vypracovaný pro děti a žáky se zdravotním postižením. Jde hlavně o žáky s těžšími zdravotními postiženími (Metodický portál, 2014).

Při hodnocení dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vždy přihlíží na druh a míru znevýhodnění či postižení. Ředitel může pod souhlasem školské rady rozhodovat o druhu hodnocení, zda klasifikačním stupněm či slovně anebo jeho kombinací (Metodický portál, 2014).

2.2. Systém školských poradenských zařízení v České republice

Do skupiny poradenských zařízení v České republice se řadí pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (Bendová, 2015).

Služby poskytované pedagogicko-psychologickou poradnou jsou převážně ve formě ambulantní péče nebo zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny dochází do škol a školských institucí. Tato podpora může být využívána dětmi již od tří let, žáky a studenty základních, středních a vyšších škol, stejně jako po skončení jejich vzdělávání ale také jejich zákonnými zástupci, školami a školskými zařízeními. Mezi hlavní činnosti náplň pedagogicko-psychologické poradny patří provádění psychologické a pedagogické diagnostiky, realizace psychologické a speciálně pedagogické intervence a poskytování informační a metodické podpory (Bendová, 2015).

Pedagogicko-psychologická poradna zkoumá, zda jsou žáci připraveni k plnění povinné školní docházky, vypracovává doporučení a zprávy a specifikuje podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále také nabízí konzultační služby, kariérní poradenství a metodickou pomoc (Bartoňová, Vítková, 2019). Napomáhají v poradenských službách psychologům a speciálním pedagogům ve škole, pokud to tito odborníci nemají zajištěné jinak. Pracovníci, kteří jsou v pedagogicko-psychologické poradně zaměstnáni a podílí se na všech službách jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci (Bartoňová, Vítková, 2007).

Speciálně pedagogická centra jsou orientována na klienty od 3 do 19 let. Činnost speciálně pedagogických center probíhá na pracovištích, v místě, kde jejich klient bydlí nebo ve škole, kterou klient navštěvuje. Kvalifikovaní zaměstnanci zajišťují odbornou metodickou intervenci, obstarávají speciální pomůcky a přístroje do výuky učitelům, v jejichž třídách je vzděláván žák formou inkluзивního vzdělávání, napomáhají při úpravě prostředí, ve kterém je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván, vypracovávají odborné posudky a nabízejí poradenství při budoucí volbě zaměstnání.

SPC jsou specializována dle určitého zaměření, jako například: SPC pro děti a studenty s poruchami řeči, SPC pro děti a studenty se sluchovým postižením, SPC pro děti a studenty se zrakovými vadami, SPC pro děti a studenty s mentálním postižením. Tým, který v SPC pracuje se skládá ze speciálního pedagoga, sociálního pracovníka a psychologa. Tým bývá často doplněn o další odborníky, kteří se zaměřují na danou problematiku. To jsou nejčastěji logopedi, terapeuti, fyzioterapeuti či ergoterapeuti. Mezi externí pracovníky, kteří se podílejí na spolupráci s SPC, můžeme zařadit například neurologa, psychiatra či pediatra (Knotová a kol., 2014).

Střediska výchovné péče zastává zákon č. 109/2002, vyhláška 458/2005. Mezi jejich klienty se řadí děti, studenti a žáci, u kterých je riziko vzniku poruch chování či se vyznačují odchylkami ve vývoji chování, jsou vystaveni výchovným problémům a negativním projevům v sociální oblasti. Střediska výchovné péče také napomáhají rodičům a školám, které tyto jedinci navštěvují. Poskytují velké množství služeb. Hlavní služby spočívají v poradenství, v diagnostice a preventivně výchovných činnostech, ty se provádí v ambulantní, internátní či stacionární formě. Některé střediska výchovné péče se specializují jen na daný typ služeb, který se zvolí vždy v souladu s daným problémem, který se u klienta vyskytuje.

Práci s klientem můžeme rozdělit na krátkodobou, dlouhodobou a jednorázovou. Krátkodobá spočívá asi v 5 návštěvách a trvá do 2 měsíců. Střediska výchovné péče poskytují i jednorázovou konzultaci, která slouží zejména k výpomoci zvládnutí těžších životních situací a probíhá buď formou osobní anebo telefonickou. Pokud klient zastává stacionární či internátní druh péče, je po celou dobu v kontaktu se svými blízkými, zejména s rodiči. Stacionární intervence je plně hrazena, klienti si platí pouze stravu. Internátní péči si částečně klienti musí hradit ze svých nákladů. Stacionární péče probíhá na žádost rodičů či na žádost ambulantního oddělení. Jedinec má při stacionární péči zajištěné vzdělávání v takové škole, se kterou má středisko výchovné péče dohodu nebo dle individuálního vzdělávacího plánu přímo ve stacionární instituci. Odborníci, se kterými se ve středisku výchovné péče setkáme jsou vychovatelé, speciální pedagogové, etopedi, psychologové a sociální pracovníci (Knotová a kol., 2014).

Se školním psychologem, školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence se setkáváme ve školním poradenském pracovišti (ŠPP) (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Výchovný poradce je většinou učitel ve škole, který mimo svůj úvazek učitele plní ještě činnost poradenství ve výchově. Dělá šetření ve škole mezi žáky a soustředí se na oblast výchovy, vzdělávání a sleduje vývoj žáků ve škole. Poskytuje rodičům žáka odbornou radu v oblasti výchovy, vzdělávání a budoucí profese, pomáhá učitelům zaměstnaných ve škole, když řeší problémy ve třídě (Bartoňová, Vítková, 2007).

Metodik prevence vytváří programy a aktivity, které souvisí s prevencí sociálních jevů a snaží se nacházet žáky, kteří jsou těmto jevům vystavováni (Pipeková, 2010).

Školní speciální pedagog se soustředí na žáky, kteří se vzdělávají formou inkluzivního vzdělávání a mají SVP. Zodpovídá za podpůrná opatření, které žák používá a je nápomocný ostatním pedagogům ve škole v oblasti vytváření podmínek pro vzdělávání tohoto žáka se SVP (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školní psycholog vyhledává žáky se SVP a mimořádně nadané a následně s nimi provádí intervenci a diagnostikuje je. Působí jako jeden z hlavních osob, kteří se podílí na integraci žáka do školy běžného typu. Dále také zajišťuje služby poradenské a konzultační jak pro žáky, tak i rodiče ale i učitele ve škole (Bendová, 2015).

3. Pedagog

V další části této práce si rozebereme označení zaměřené na pedagoga. Představíme si, kdo pedagog je. Popíšeme si jaké musí plnit kompetence a co jeho povolání obnáší. Dále se zaměříme na kompetence pedagoga, který má ve své třídě ve škole v hlavním vzdělávacím proudu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelství má svůj původ v minulosti, které bylo spojeno s předáváním vyšších nebo dokonce tajných znalostí a informací. Přístup k vzdělání byl omezen pouze na specifickou část populace. Poslední výraznou pedagogickou koncepcí, která se zaměřovala na disciplinování dětí a mládeže, byl pedagogický systém vytvořený Herbartem, považovaným současně za zakladatele pedagogiky. Učitel byl klíčovou postavou, na níž spočívalo řešení všech otázek spojených s formováním osobnosti žáků (Vališová, Kasíková, 2010).

Pedagogický pracovník s odbornou kvalifikací pro výkon učitelské profese je označován jako učitel. Jde o jednotlivce, který se snaží vzdělávat ostatní, participuje se na formování edukačního prostředí a atmosféry ve třídě, koordinuje výukový proces a aktivity žáků, následně je vyhodnocuje (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Pedagogové, nebo též učitelé, mají značný vliv na sociální život. Jejich vzdělání a postupy podle platných zákonů formují hodnoty, názory a vzorce chování mladé generace lidí. Učitelé nejsou zástupci rodičů, ale mají odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže s ohledem na společnost. Zprostředkovávají žákům přístup k sociálnímu životu. Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má zásadní vliv na formování lidských bytostí. Učitelství vyvolává velký zájem veřejnosti. Pravděpodobně neexistuje jiná profese, o níž by bylo napsáno tolik studií a teoretických analýz (Vališová, Kasíková, 2011).

Učitelské desatero, které by měl každý pedagog splňovat:

Dokázat komunikovat se svými žáky.

Umět vhodně a přiměřeně ohodnotit výkon žáka.

Umět vhodně realizovat jednotlivé ústní zkoušení žáka.

Být obeznámen s metodikou podněcování a trestání a umět ji aplikovat ve třídním prostředí.

Umět rychle rozhodovat v obvyklých i neobvyklých situacích.

Mít znalosti a dovednosti v oblasti využívání metod vysvětlování, přesvědčování a osobního příkladu při výchově žáků.

Být seznámen s hlavními metodami výuky a umět v konkrétní situaci vybrat odpovídající metody.

Mít jasně definovanou vlastní koncepci v oblasti výchovy a vzdělávání.

Mít povědomí o nejčastějších typech výchovných obtíží a způsobech jejich řešení ve školním a rodinném prostředí a být schopen je diagnostikovat u žáků.

Rozumět významu spolupráce mezi rodinou a školou v dnešních podmínkách

(Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitel figuruje jako vzor pro děti, ukazuje jim, jak vypadají správné vzorce chování, a to v mnoha situacích. Pedagog by měl být ve společnosti velmi aktivní, a tak by i měl ukazovat své správné chování ve veřejných projevech. Učitel je povinen zvládat a ovládat pedagogickou diagnostiku a práci s dětmi, které mají individuální vzdělávací potřeby. Také se na pedagogy klade důraz v oblasti sebehodnocení. Pedagogové by tedy neměli hodnotit jen děti, ale měli by hodnotit i sami sebe (Syslová, 2017).

Rámec profesních kvalit učitele je považován za nástroj, který slouží k sebehodnocení a také k vyhodnocení úspěšnosti a kvality práce daného pedagoga. Je funkční i jako podpora pro růst v profesi pedagoga (Tomková, 2012).

3.1. Osobnost pedagoga a jeho kompetence

Osobnost pedagoga obsahuje soubor znalostí, dovedností a kompetencí, a rovněž další charakteristiky, například učitel působící jako vzor a příklad, jeho přístup k učitelské profesi jako k poslání a povolání, vlastní hodnoty, postoje, motivaci k práci s dětmi a orientaci na vlastní sebevzdělávání (Franclová, 2013). Požadavky na pedagogy se kladou nejen v profesní oblasti, ale i v oblasti osobnostní. Základní charakteristiky, jako je zásadovost, pozitivní vztah k žákům, morální integrita a tvůrčí přístup, jsou rozšířeny o:

- Pedagogickou obratnost, kterou učitel získává v průběhu své praxe. Tato schopnost spočívá v důrazném respektování osobnosti žáka a schopnosti sebeovládání v jakékoli situaci. Vychází z úsilí nejednat rutinně, ale podle konkrétní situace.
- Pedagogický optimismus spočívá v důvěře ve schopnosti jak učitele, tak žáka, s důrazem na uspokojení jejich základních potřeb
- O pedagogickém klidu hovoříme, když učitel je schopen pracovat s klidem, soustředěním a rozvahou. Nenechá se vyprovokovat a umí vysvětlit žákům danou problematiku tak dlouho, dokud ji plně nepochopí.
- Pedagogický zájem reflektuje aktivní angažovanost vůči žákům a výuce, což je klíčovým předpokladem pro úspěšnou práci učitele.
- O pedagogické připravenosti mluvíme tehdy, když je učitel schopen adekvátně reagovat na problémy, které vznikly v průběhu jeho výuky či výchovně – vzdělávací práce (Hrušková, 2013).

Mezi další vlastnosti a charakteristiky, které jsou ceněny u pedagogů, patří mentální odolnost, schopnost adaptace na rozmanité situace, flexibilita, sociální empatie, schopnost integrovat nové poznatky a komunikační dovednosti (Dytrtová, 2007).

Celek profesních schopností a předpokladů, nezbytných pro efektivní výkon tohoto povolání, označujeme jako učitelské kompetence. Profesní dovednosti vycházejí z nároků na to, co by učitel měl mít k dispozici, co by měl splňovat v oblasti znalostí a dovedností, aby mohl úspěšně vykonávat svou profesní činnost (Průcha, 2002).

V odborné terminologii je "kompetence" chápána jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, a to včetně postojů. Tento komplex jednotlivců využívá při řešení rozmanitých úkolů v životě a při řešení složitých ale i běžných životních situací, to mu umožňuje jeho osobní rozvoj (Tureckiová, Veteška, 2008). Do této skupiny tedy patří nejen zkušenosti, znalosti a schopnosti učitele, ale také jeho názory a hodnoty, které podporují motivaci žáků k výuce. Kompetence tak zahrnují celý soubor osobnostních charakteristik a profesních předpokladů učitele (Helus, 2012). Taktéž bychom ale měli pojmu kompetence rozumět jako možnost nebo oprávnění jedince konat rozhodnutí dle vlastní úvahy (Tureckiová, Veteška, 2008).

Určení profesních kompetencí je pro pedagogy dle Vašutové velmi důležité a považuje vymezení profesních kompetencí za jedno z hlavních činitelů, pomocí kterého určujeme

další vzdělávání, které daný učitel potřebuje. Vašutová rozdělila kompetence do určitých oblastí, které nám určují, co by měl učitel v dané oblasti zvládat a znát. Vašutová také popsala osobní kompetence pedagoga, které by měli zahrnovat zdatnost, a to fyzickou i psychickou, empatii, toleranci vůči všem, osobní dovednosti a vlastnosti, hodnotové orientace, osobnostní postoje (Vašutová, 2004).

Nejdůležitějšími kompetencemi, které by si učitelé v hlavním vzdělávacím proudu měli osvojit, jsou řízení prostředí pro výuku a učení, porozumění chování studentů a rozvoj dovedností v oblasti sociální interakce. Učitelé hlavního vzdělávacího proudu by měli být obohaceni hlavně praktickými znalostmi a aplikací dovedností při práci se studenty se zdravotním postižením než teoretickými znalostmi. Připravenost učitelů hlavního vzdělávacího proudu při výuce studentů s postižením v inkluzivním vzdělávání ovlivní mnoho faktorů, jako je kvalifikace, odborná příprava ve speciálním vzdělávání a pedagogická zkušenost (Rabi, Zulkefli, 2018).

Kompetence předmětová a oborová znamená, že absolvent má znalosti z daného oboru, které jsou v souladu s potřebami základní školy/střední školy. Je schopen efektivně přenášet vědecké poznatky do výukových obsahů jednotlivých předmětů, propojovat informace napříč různými obory, aplikovat metodologii poznání do učebních postupů pro žáky a umí účinně vyhledávat a zpracovávat informace.

Kompetence didaktická a psychodidaktická zahrnuje schopnost absolventa efektivně používat strategie výuky a učení, přičemž kombinuje poznatky z oblasti psychologie a sociálních aspektů. Demonstruje dovednost využívat různé vyučovací prostředky a adekvátně aplikovat metody hodnocení žáků, s ohledem na jejich individuální potřeby a vývojové charakteristiky. Absolvent je obeznámen s obsahem vzdělávacích programů a aktivně přispívá k tvorbě školního vzdělávacího programu. Dále je schopen efektivně využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků (Vašutová, 2004).

Schopnost absolventa orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích systémů obsahuje kompetence pedagogická. Absolvent ovládá procesy výchovy s důrazem na psychologické, sociální a multikulturní aspekty, přičemž je schopen podporovat individuální rozvoj žáků. Dále má znalosti o právech dítěte a ty respektuje ve své pedagogické praxi (Vašutová, 2004).

Kompetence diagnostická a intervenční zahrnuje schopnost absolventa efektivně využívat prostředky pedagogické diagnostiky s ohledem na individuální a vývojové zvláštnosti žáků., je schopen diagnostikovat sociální vztahy v třídě, pracovat s nadanými žáky i s těmi se specifickými poruchami učení. Má také schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti prevence a nápravy, a umí řešit výchovné problémy (Vašutová, 2004)

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence zahrnují schopnost efektivně využívat prostředky socializace žáků a vytvářet příznivé pracovní prostředí ve třídě. Jedinec je schopen řešit situace vzniklé ve třídě, analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a využít prevenci a následně dojít k nápravě. Ovládá metody pedagogické komunikace a efektivní formy komunikace a spolupráce, které může úspěšně aplikovat i ve spolupráci s rodiči (Vašutová, 2004).

Kompetence manažerská a normativní je pokud absolvent má hluboké znalosti o právních předpisech a normách týkajících se jeho profesního pole. Má schopnost orientovat se ve vzdělávací politice a ovládá administrativu, je schopen efektivně organizovat práci, kterou žáci provádějí a zvládá kooperovat jejich vzdělávání, plánovat a implementovat mimovýukové aktivity a vytvářet projekty. Dále je schopen vytvářet podmínky pro úspěšnou spolupráci, včetně mezinárodní spolupráce se zahraničními partnery školy. Kompetence profesně a osobnostně kultivující zahrnují široký rozhled v oblasti vědomostí a kultury. Absolvent je schopen ovlivňovat formování postojů a hodnot žáků, reflexivně reagovat na jejich vzdělávací potřeby a zájmy během své pedagogické praxe. Má předpoklady pro efektivní spolupráci s kolegy a disponuje schopností sebereflexe a autoevaluace. (Vašutová, 2004)

Pedagogické kompetence učitele je nutné chápat jako pokračující proces, který je permanentně podrobován hodnocení prostřednictvím interakce se spolupracovníky, žákem, rodiči a dalšími. (Bukvić, 2014)

3.2. Kompetence ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Za klíčové se považuje to, aby sám pedagog disponoval informacemi o tom, jak probíhá inkluze ve vzdělávání, aby se identifikoval s konceptem inkluze a poté jej efektivně prováděl ve své praxi (Havel, 2014).

Velká část pedagogů, kteří se v praxi ve školství v České republice pohybují již delší čas, očekává že vzdělávání formou inkluzivního vzdělávání představí nové požadavky na jeho přípravu k výuce. Při přípravě pedagogů na učitelskou profesi je těmto jedincům umožněna vícenásobná šance projevit svůj vlastní názor k inkluzivnímu vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010).

V prostředí, ve kterém probíhá inkluzivní vzdělávání se pedagog musí častěji věnovat individuálním potřebám žáka a musí používat postupy podle specifických požadavků každého žáka, který je do inkluzivního vzdělávání zařazen. Učitel by měl projevovat schopnost týmové spolupráce, která je efektivní, zejména s pedagogickými asistenty, a rovněž i s ostatními pracovníky v prostředí školy. Zásadní je při inkluzivním vzdělávání i spolupráce s poradenskými institucemi, a i s rodiči daného žáka. Velká skupina učitelů, však není dostatečně připravena na působení v inkluzivním vzdělávání, jelikož jim chybí odborná kvalifikace a znalosti v daném oboru (Svozil, Foist, 2016).

Pedagog by měl při výuce ke každému žákovi přistupovat jednotlivě a během výuky by se měl snažit o aktivní angažovanost všech žáků do dané aktivity či úkolu. Z toho důvodu je velmi důležitá spolupráce s rodiči žáka, ale také s ostatními pedagogy ve škole, ve které je tento žák umístěn a probíhá zde inkluzivní vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2019).

Učitel, v jehož třídě probíhá inkluzivní vzdělávání by měl být schopný efektivně pracovat s rozmanitou skupinou žáků a přizpůsobit jim odpovídající materiály, postupy, cíle, učební strategie a hodnotící metody. Je klíčové, aby dokázal rychle reagovat na legislativní opatření, která jsou nejaktuálnější a zvládl tyto nové postupy a obsahy integrovat do své pedagogické praxe. Jednou z nezbytných schopností pedagoga v inkluzivním vzdělávání je sebereflexe a zvládnutí zhodnocení svého jednání při výuce a jeho uskutečněných pedagogických postupů (Hájková, 2005).

Dle Bartoňové mezi hlavní a nejdůležitější kompetence a dovednosti inkluzivního pedagoga patří úzká spolupráce s rodinou, předcházení vytváření stresujícího prostředí pro žáky, schopnost detailně žákovi vysvětlit povahu jeho obtíží a motivovat ho dál k výuce v oblastech, ve kterých dosahuje úspěchů. Dále by měl vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě a efektivně využívat reedukační metody (Bartoňová, 2005).

Při inkluzivním vzdělávání by se učitel neměl jenom podílet na poskytování znalostí svým žákům, ale také by měl působit a angažovat se ve výchově žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami a podporovat je v dalším vzdělávání. Učitel by se měl projevovat v oblasti kreativity, zvládl řešit vzniklé problémové situace ve třídě. Měl by mít osobní zodpovědnost a projevovat týmovou spolupráci (Průcha 2017).

Průprava stávajících i budoucích pedagogů na inkluzivní vzdělávání představuje v současné době výzvu pro vysoké školy a instituce poskytující další vzdělávání těmto pedagogům. Obecný model pedagogických kompetencí a rámec pedagogických činností je definován v Profesionálním standardu kvality učitele, který stanovuje tři základní oblasti podléhající změnám v práci učitele: výuka jako proces vyučování a učení, širší kontexty výuky a profesní rozvoj učitele. Nemůžeme pochybovat o tom, že předpoklady pedagoga pro práci s různorodou skupinou žáků se významně utvářejí během jeho kariéry, a to pod vlivem několika faktorů: 1) povaha a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy během přípravného a dalšího vzdělávání, 2) zkušenosti z pedagogické praxe s inkluzí i segregací, 3) vliv pracovního prostředí, 4) reflexe vzdělávacího prostředí a 5) osobní sebereflexe. Jedním z klíčových očekávaných posunů v průběhu přípravy pedagogů na inkluzi je vytváření nové dimenze pedagogického uvědomění. Konkrétně se to týká získání znalostí a praktických dovedností v oblasti učícího se procesu, identifikace překážek v učení a pochopení vzdělávacího a sociálního kontextu jako celku (Hájková, Strnadová, 2010).

II. Praktická část

4. Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy

Do této kapitoly jsou zahrnuty cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Výzkumným cílem v této bakalářské práci, je zjistit a popsat pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Následující výzkumné otázky byly stanoveny dle uvedeného výzkumného cíle v této bakalářské práci:

V.O.1: Jaké další způsoby vzdělávání učitelé základních a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu absolvovali v rámci vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

V.O.2: Jaké metody učitelé nejčastěji využívají při výuce dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

V.O.3: Využívají učitelé při výuce dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IT technologie a jaké?

V.O.4: Jak učitelé základních a mateřských škol vnímají své kompetence v rámci vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Následující hypotézy byly stanoveny pro doplnění výzkumného šetření:

H1: Více než polovina učitelů využívá samostudium v rámci vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

H2: Více než polovina učitelů využívá při výuce dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami metodu názoru a demonstrace.

H3: Méně než polovina učitelů využívá při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami modifikaci úkolů.

5. Popis výzkumného šetření

Následující kapitola je zaměřena na metodologii výzkumu, je zde popsán výzkumný soubor a techniky, které byly použity ke sběru dat. Poté je zde charakterizován průběh výzkumu, etika daného výzkumu a způsob, kterým jsou data zpracována.

5.1. Metodologie výzkumu a výzkumný soubor

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byl zvolen smíšený typ výzkumu. Kombinovaná metoda výzkumu spočívá v integraci kvalitativního a kvantitativního přístupu za účelem získání hlubšího pochopení zkoumaného jevu, než je možné dosáhnout použitím pouze jednoho typu výzkumného přístupu (Eger, Egerová, 2022). Pro kvantitativní výzkum je zvoleno dotazníkové šetření, které je zároveň nejčastěji využívaným typem výzkumné techniky v pedagogice. Pro další doplnění je výzkum obohacen kvalitativním výzkumem. Ten má podobu rozhovoru s učitelem, který je zaměstnán na základní škole (Chrátka, 2016).

Výzkumný soubor v podobě dotazníkového šetření tvořili učitelé z mateřských a základních škol v celé České republice. Celkem se tohoto dotazníkového šetření zúčastnilo 112 respondentů. Výzkumný soubor byl doplněn rozhovorem s paní učitelkou, která působí na 1. stupni základní školy má dlouholetou praxi a má zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výběr této paní učitelky do rozhovoru byl záměrný.

5.2. Technika sběru dat

Pro získání kvantitativních dat v bakalářské práci byly použity dotazníky, které byly vytvořeny dle vlastní konstrukce. Dotazník se skládal celkem z šestnácti uzavřených otázek a jedné otevřené. Na začátku dotazníku byly čtyři identifikační položky. Ostatní položky v dotazníku se vztahovaly přímo k výzkumu a respondenti mohli vybírat i z více možností. U jedné otázky respondenti odpovídali pouze tehdy, když u předchozí otázky zvolili variantu takovou, aby mohli tuto otázku více rozvést. Chrátka (2016) charakterizoval dotazníkové šetření jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chrátka, 2016, s. 158).

Pro zvýšení výpovědní kvality posloužil polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor v této práci byl proveden s paní učitelkou, která působí na základní škole v kraji Vysočina.

Tento druh rozhovorů má základ, který tvoří dopředu stanovené otázky. Případové studie a zakotvené teorie tento typ rozhovoru využívají nejčastěji (Švaříček, Šed'ová, 2007).

5.3. Průběh výzkumu a ošetření etiky

Zprvu byl vytvořen vlastní dotazník pomocí programu Microsoft Word a následně byl převeden do elektronické formy přes platformu Google Forms. Poté byl dotazník rozeslán do základních a mateřských škol v České republice přes e-mailové adresy. K výběru základních a mateřských škol v České republice byla použita internetová stránka AtlasŠkolství.cz (atlasskolstvi.cz). Kdy byly z každého kraje v České republice náhodně vybrány 3 základní školy a 3 mateřské školy. V rozeslaných emailech bylo připojeno úvodní oslovení pro ředitele škol, jež byli požádáni o rozšíření dotazníků mezi učitele ve škole. Pod tímto dopisem se nacházel aktivní odkaz na dotazník. Dotazník byl zcela anonymní a v úvodním oznámení po rozkliknutí odkazu, byli respondenti seznámeni a informováni s výzkumem, jeho podstatou, účelem a podmínkami, za jakých se účastní sběru dat. Pilotáž proběhla na začátku března, kdy byly sledovány odpovědi prvních 10 respondentů a jejich zpětná vazba. Nebylo však potřeba nic upravovat, tudíž dotazník má jednu jedinou, a to i finální verzi.

Po shromáždění kvantitativních dat byly zpracovány otázky do kvalitativního šetření, které probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru. Před konáním rozhovoru byla účastnice nejdříve telefonicky informována a po jejím souhlasu s konáním rozhovoru byl domluven termín a místo konání, kde rozhovor proběhne. Rozhovor proběhl po podepsání informovaného souhlasu v polovině března roku 2024. Rozhovor byl nahráván přes audiozáznam a probíhal formou předem připravených otázek, které v průběhu doplňovaly další otázky, které se vztahovaly v tématu daného výzkumu.

5.4. Zpracování dat

V druhé polovině března byl ukončen sběr dat dotazníkového šetření a data byla analyzována. Díky platformě Google Forms nebylo nutné kontrolovat, zda byly všechny dotazníky řádně vyplněny, jelikož by to respondentům bez vyplnění neumožnilo dotazník odeslat. Analýza dat byla provedena statistickým tříděním prvního stupně, kdy bylo vždy zjišťováno, kolik respondentů odpovědělo shodnou odpovědí. Grafy jsou vždy doplněny komentářem. Audiozáznam z rozhovoru byl převeden do písemné formy a s touto formou se pracovalo dále. Data z rozhovoru byly porovnávány s daty, které byly zjištěny při kvantitativním výzkumu a sloužily pro rozvedení dané problematiky.

6. Prezentace a analýza výsledků výzkumu

Cílem této kapitoly je podrobně představit, okomentovat a popsat výsledky, které přineslo výzkumné šetření.

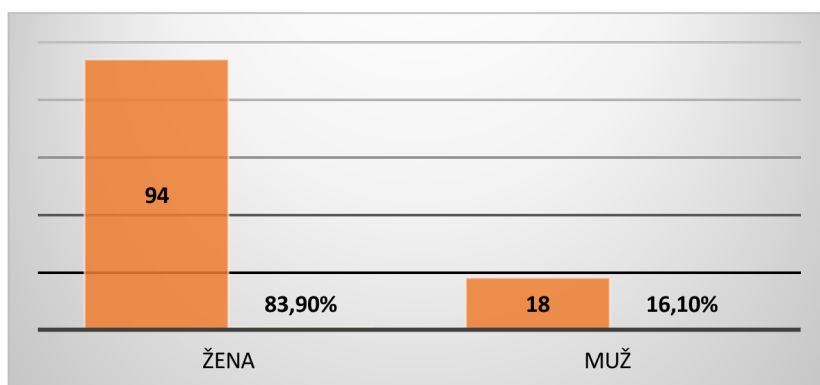
6.1. Výsledky dotazníkového šetření

Do této podkapitoly spadá třídění a komentování dat z dotazníkového šetření. Data jsou doložena v grafech, aby byly lépe přehledné. Jsou vytvořeny v programu Microsoft Excel.

- **Položka č. 1:** Pohlaví:

První a základní identifikační položka zjišťovala pohlaví respondentů. Tato položka byla kritériem pro vyplnění dotazníku. Respondenti měli na výběr z variant žena/ muž. Ze zjištěných výsledků vidíme, že se dotazníkového šetření účastnily převážně ženy, a to přesně 83,9 %. Zbylých 16,1 % tvořili respondenti mužského pohlaví.

Graf č. 1: Pohlaví

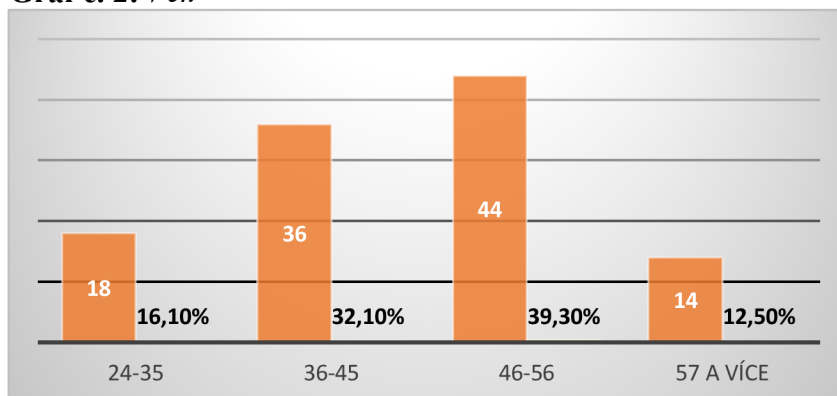


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 2:** Věk:

Druhá identifikační položka prověřovala věk respondentů. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností, a to byly 24-35 let, 36-45 let, 46-56 let, 57 a více let. Rozpětí mezi věkovými kategoriemi bylo nastaveno na 9–10 let. Dle získaných údajů můžeme tvrdit, že nejvíce respondentů bylo ve věkové kategorii 46-56 let a to celkem 39,3 %, 32,1 % tvořili respondenti ve věku 36-45 let. Respondenti ve věku 24-35 tvořili 16,1 % a respondenti ve věku 57 a více se zúčastnili dotazníkového šetření z 12, 5 %.

Graf č. 2: Věk

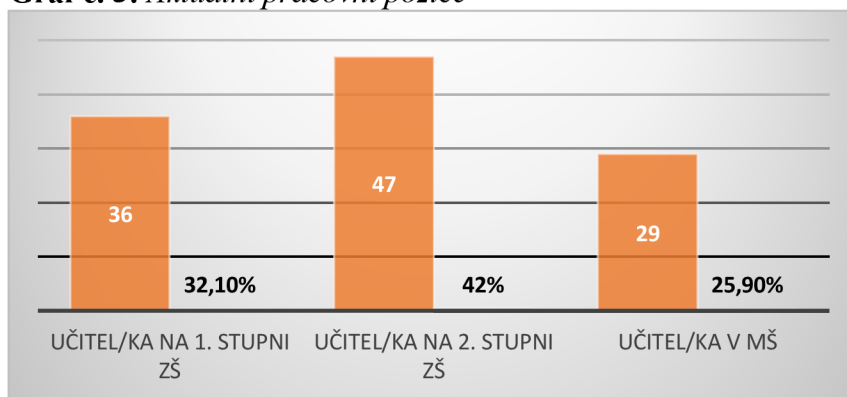


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 3:** Aktuální pracovní pozice:

Tato identifikační položka byla zaměřena na zjištění, ve které sféře jsou zaměstnaní respondenti. Respondenti měli na výběr ze třech možností. To byly učitel/ka na 1. stupni ZŠ, Učitel/ka na 2. stupni ZŠ a učitel/ka v MŠ. Dle získaných dat můžeme tvrdit, že nejvíce respondentů tvořili učitelé na 2. stupni ZŠ a to 42 %, 32,1 % tvořili respondenti, kteří učí na 1. stupni ZŠ a poté 25,9 %, což tvoří respondenti, kteří pracují na pozici učitel/ka v MŠ.

Graf č. 3: Aktuální pracovní pozice



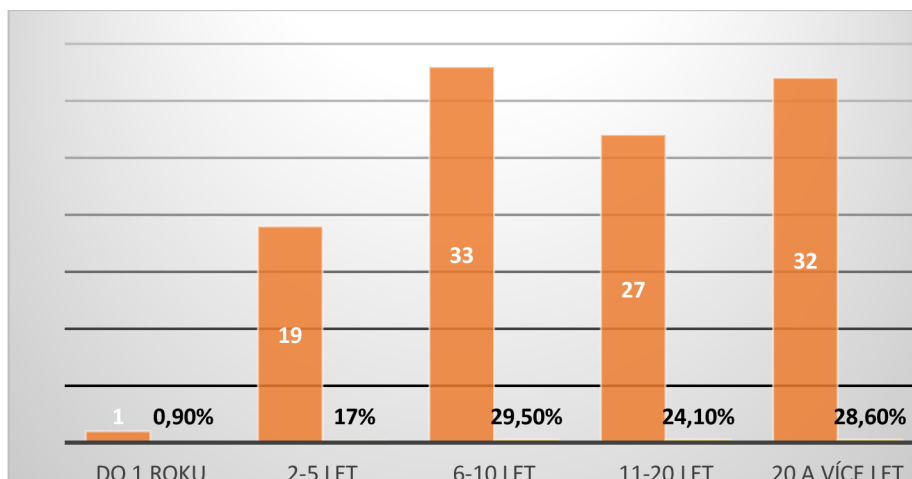
Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 4:** Délka pedagogické praxe:

Cílem této položky bylo zjistit, jak dlouho se respondenti pohybují ve školství. Bylo pro ně vytvořeno 5 položek a mohli zvolit jednu variantu. Nejvíce respondentů pracuje ve školství 6-10 let a to 29,5 %, velmi těsně jsou respondenti, kteří mají pedagogickou praxi 20 let a více a to přesně 28,6 %. 11-20 let ve školství tvoří 24,1 % respondentů.

Respondenti, kteří se pohybují v pedagogické sféře kratší dobu odpověděli v 17 % na dobu 2-5 let a pouze jeden respondent odpověděl, že má pedagogickou praxi kratší než rok, tento respondent tvoří 0,9 %.

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe

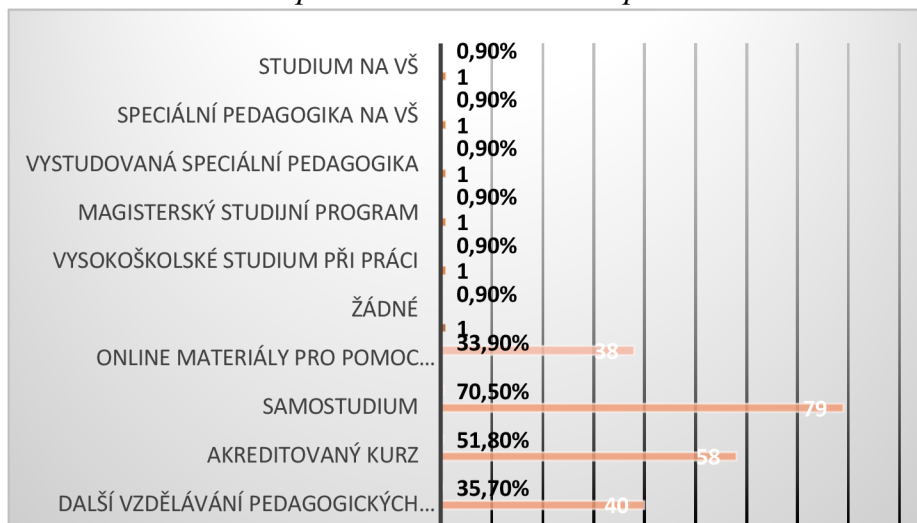


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 5:** Vyberte způsoby vzdělávání, které jste absolvovali v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Vytvoření této položky bylo za účelem zjistit, zda učitelé prošli nějakým dalším vzděláním v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký typ vzdělání to byl. U této položky mohli respondenti vybírat z více možností najednou. Z výsledků můžeme pozorovat že drtivá většina a to přesně 70,5 % respondentů se vzdělávala sama pomocí samostudia. Respondenti, kteří se účastnili akreditovaného kurzu tvoří 51,8 %. 35,7 % respondentů se zúčastnilo dalšího vzdělávání přímo ve škole a 33,9 % respondentů využívá online materiály pro pomoc učitelům, jako jsou například Šance dětem nebo Začít spolu. Pouze jeden respondent odpověděl, že se nezúčastnil žádného vzdělávání v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti měli také volbu, kdy mohli připsat způsob vzdělání, který nebyl v nabídce. Respondenti připsali celkem 5 dalších možných způsobů vzdělání. Všechny tyto možnosti souvisí se studiem na vysoké škole. Celkem dva respondenti napsali, že mají vystudovaný program speciální pedagogika na vysoké škole. Ostatní připsali, že se vzdělávají nebo vzdělávali v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami studiem na vysoké škole.

Graf č. 5: Vyberte způsoby vzdělávání, které jste absolvovali v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

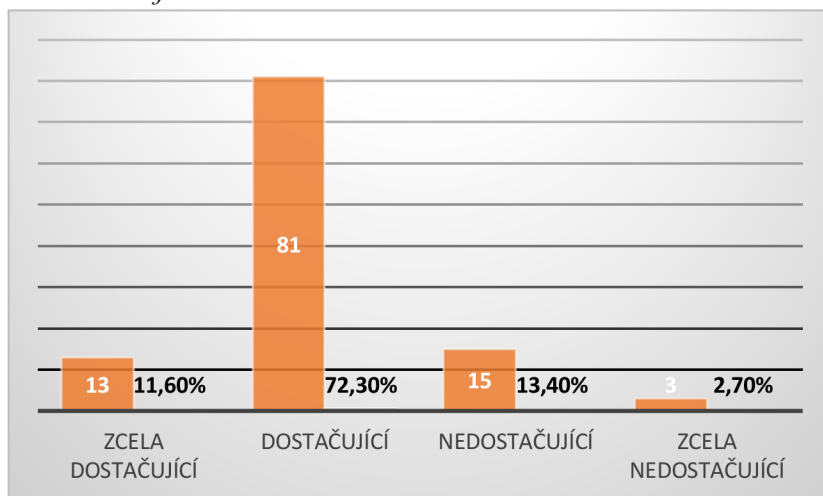


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 6:** Nabídku dalšího vzdělávání pro učitele v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami shledávám jako:

U této položky byla respondentům položena otázka ohledně nabídky na další vzdělávání v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti měli tuto nabídku zhodnotit od 1 do 4. Měli tedy na výběr ze 4 možných odpovědí. Ve většině odpověděli respondenti, že tato nabídka je dostačující. Takto odpovědělo 72,3 %. Další skupinou respondentů je možnost nedostačující, kde se jich shodlo 13,4 %. Pouze 11,6 % respondentů si myslí, že je nabídka tohoto vzdělávání zcela dostačující a 3 respondenti odpověděli záporně. Tato skupina tvoří 2,7 % respondentů. Ti se shodli na variantě zcela nedostačující.

Graf č. 6: Nabídku dalšího vzdělávání pro učitele v oblasti výuky žáků se SVP shledávám jako

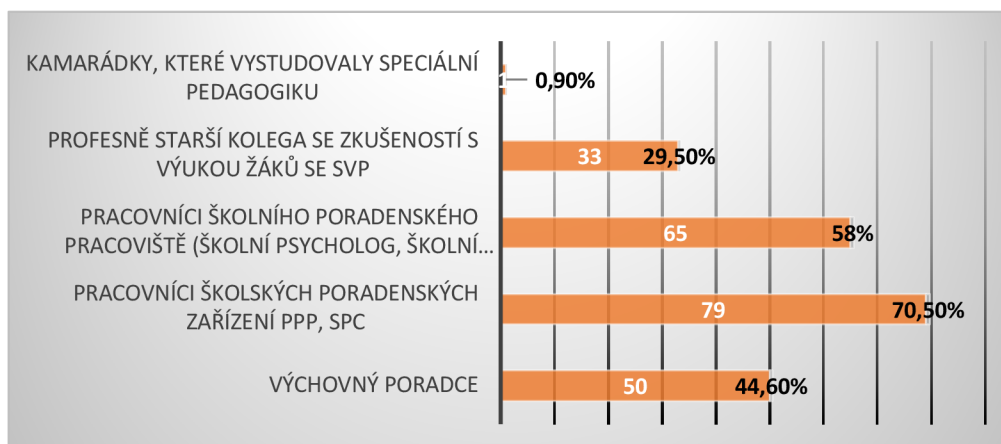


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 7:** Na koho se můžete obrátit v situaci, kdy potřebujete podporu při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami:

Tato položka byla vytvořena pro zjištění, na koho se mohou pedagogové obrátit, pokud potřebují podporu v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti měli na výběr ze 4 možností a poté mohli dopsat jejich vlastní zkušenost. Cílem bylo prozkoumat, jakou podporu využívají respondenti nejčastěji při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvíce respondentů, přesněji 70,5 % je v kontaktu se školským poradenským zařízením. Další respondenti zvolili podporu, kterou získávají u pracovníků ve školských poradenských pracovištích, celkem 58 %. Jako třetí nejčastější odpověď můžeme vidět výchovného poradce, kterého zvolilo 44,6 % respondentů a celkem 29,5 respondentů si chodí pro radu za profesně starším kolegou, který má zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze jeden respondent připsal svoji vlastní zpětnou vazbu, která zní, že si chodí pro radu nebo podporu ke svým kamarádkám, které mají vystudovaný program speciální pedagogika.

Graf č. 7: Na koho se můžete obrátit v situaci, kdy potřebujete podporu při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

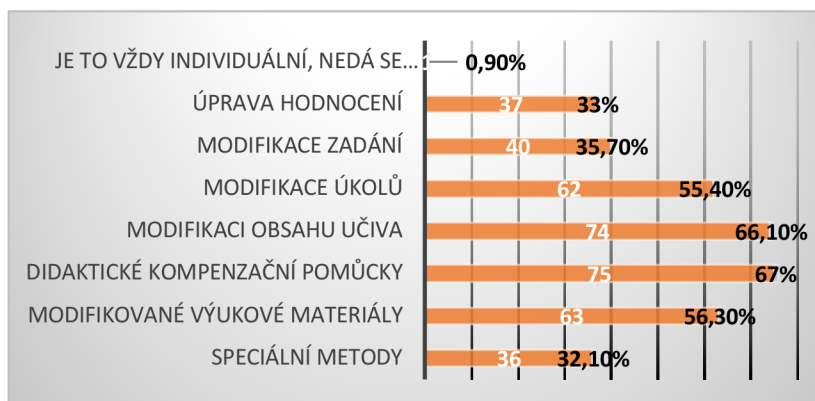


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 8:** Jaké metody využíváte při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Cílem položky bylo zjistit, jaké metody respondenti nejčastěji využívají při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výsledcích můžeme vidět, že většina respondentů zvolila více možností. Nejčastější využívaná metoda při výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou didaktické kompenzační pomůcky, a to bylo zvoleno z 67 %, 66,1% respondentů zvolilo modifikaci obsahu učiva, tyto 2 možnosti tedy učitelé využívají nejčastěji. Dále 56,3 % učitelů využívají modifikované výukové materiály a hned poté 55,4 % modifikují úkoly pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední 3 položky byly zvoleny také mnohokrát a to 35,7 % využívá modifikaci zadání, blízko k tomu je i úprava hodnocení, kterou zvolilo 33% respondentů a ihned poté 32,1% zvolilo speciální metody. Jeden respondent nám připsal jeho zkušenost a tou je, že je to vždy individuální a nedá se vždy popsat. S čímž se musí souhlasit, jak můžeme vidět i na grafu, učitelé využívají kombinaci těchto metod.

Graf č. 8: *Jaké metody využíváte při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*

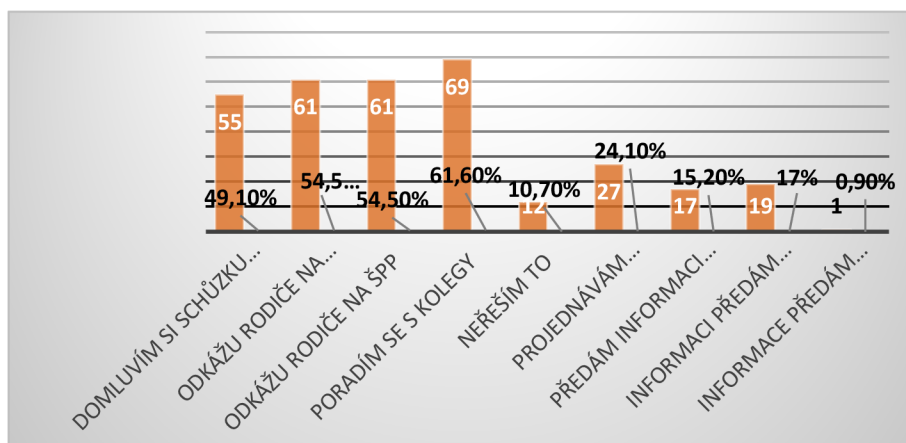


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 9:** V případě, že žák vykazuje odlišnosti v procesu učení reagují na tuto situaci následovně:

Odpovědi u této položky byly stanoveny na: domluví si schůzku s rodiči, odkážu rodiče na poradenské zařízení, odkážu rodiče na školní poradenské pracoviště, poradím se s kolegy, neřeším to, projednám uvedené s třídním učitelem, předám informaci třídnímu učiteli, informaci předám výchovnému poradci. Cílem této položky bylo zjistit, jak učitelé reagují, když mají podezření na odlišnost při učení žáka. Respondenti mohli opět volit více možností. Ukázalo se, že nejvíce učitelů se poradí se svým kolegou (61,6 %). Vysoký počet respondentů také zvolili varianty odkázání rodičů na školní poradenské zařízení či školní poradenské pracoviště (54,5 %). Zvolení možnosti, že si domluví schůzku s rodičem daného žáka zvolilo celkem 49,1 % respondentů. Celkem 27 respondentů (24,1 %) se shodli na možnosti, že projednají uvedené s třídním učitelem daného jedince, s čím souvisí i odpověď, která zní: předám informaci třídnímu učiteli, kterou zvolilo celkem 15,2 % respondentů. Výchovnému poradci předává informaci celkem 17 % respondentů. Respondenti, kteří tuto situaci neřeší tvoří 10,7 %. Pouze jeden respondent připsal svoji odpověď, která zní: informace předám SPC při schůzce u nás v MŠ.

Graf č. 9: V případě, že žák vykazuje odlišnosti v procesu učení reagují na tuto situaci následovně

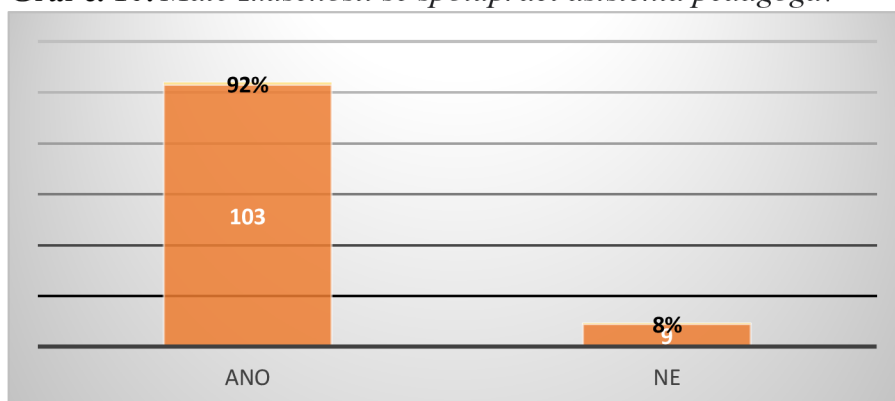


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 10:** Máte zkušenosti se spoluprací asistenta pedagoga?

Položka měla za cíl zjistit, zda mají respondenti zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. Respondenti mohli volit pouze ze dvou variant, a to byly varianty ano a ne. Možnost ano zvolilo 92 % respondentů. Pouze 8 % respondentů zvolilo možnost ne. Podle výsledků můžeme usuzovat, že opravdu velká většina učitelů má zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce.

Graf č. 10: Máte zkušenosti se spoluprací asistenta pedagoga?

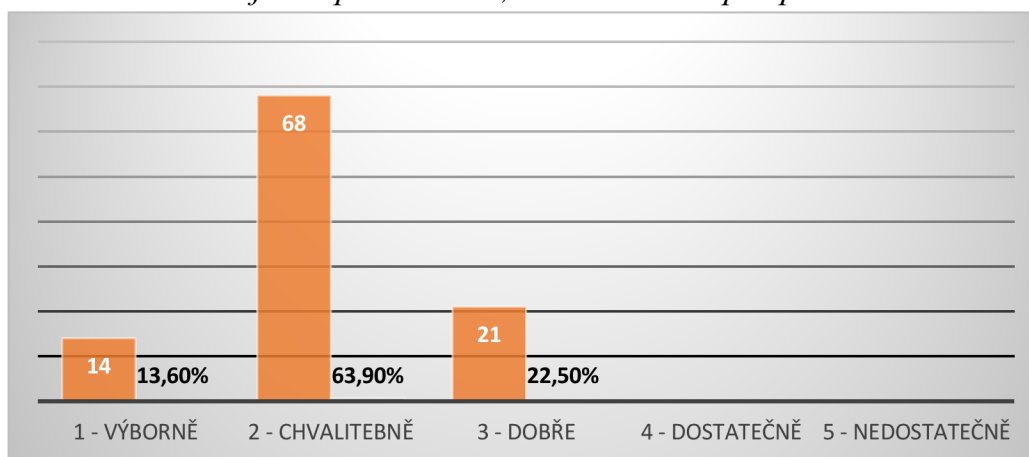


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 11:** Pokud ano, zhodnoťte vaši spolupráci

Položka je závislá na předešlé položce. Byla určena jen pro ty respondenty, kteří odpověděli u předešlé položky ano. Odpovídalo tedy pouze 92 % respondentů z celkového počtu. Obsah odpovědí u této položky se skládal z pěti možností, kdy měli respondenti hodnotit jejich spolupráci s asistentem pedagoga. Měli na výběr z: 1 – výborně, 2 – chvalitebně, 3 – dobře, 4 – dostatečně, 5 – nedostatečně. Variantu 4 – dostatečně a 5 – nedostatečně nezvolil žádný z respondentů. Nejvíce respondentů zvolilo možnost 2 – chvalitebně a to 63,9 %. Možnost 3 – dobře, zvolilo 22,5 % respondentů a první možnost 1 – výborně si vybralo celkem 13,6 % respondentů. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že spolupráce s asistentem pedagoga probíhá ve většině případů kladně.

Graf č. 11: Pokud jste odpověděli ano, zhodnoťte vaši spolupráci

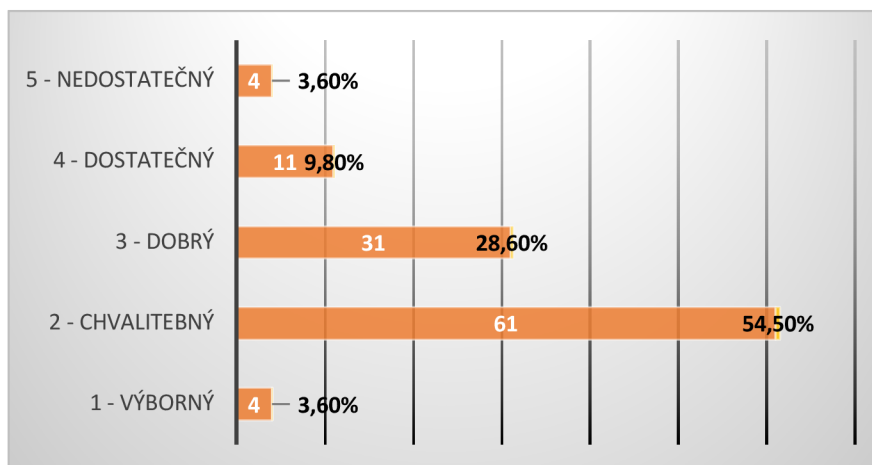


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 12:** V situaci výrazně rozmanitého třídního kolektivu z hlediska vzdělávacích potřeb žáků, vnímám možnost uspokojit vzdělávací potřeby žáků

V případě této položky byla pro respondenty vytvořena hodnotící škála odpovědí: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný. Variantu 2 – chvalitebný zvolilo nejvíce respondentů (54,5 %). Poté následovala možnost 3 – dobrý, kterou zvolilo 28,6 % respondentů. Výrazně méně respondentů zvolilo variantu 4 – dostatečný (9,8 %). Nejméně respondentů zvolilo varianty 5 – nedostatečný a 1 – výborný (3,6 %). Dle získaných výsledků hodnotí respondenti v situaci výrazně rozmanitého třídního kolektivu z hlediska vzdělávacích potřeb žáků, možnost uspokojit vzdělávací potřeby žáků převážně chvalitebně až dobře.

Graf č. 12: *V situaci výrazně rozmanitého třídního kolektivu z hlediska vzdělávacích potřeb žáků, vnímám možnost uspokojit vzdělávací potřeby žáků*

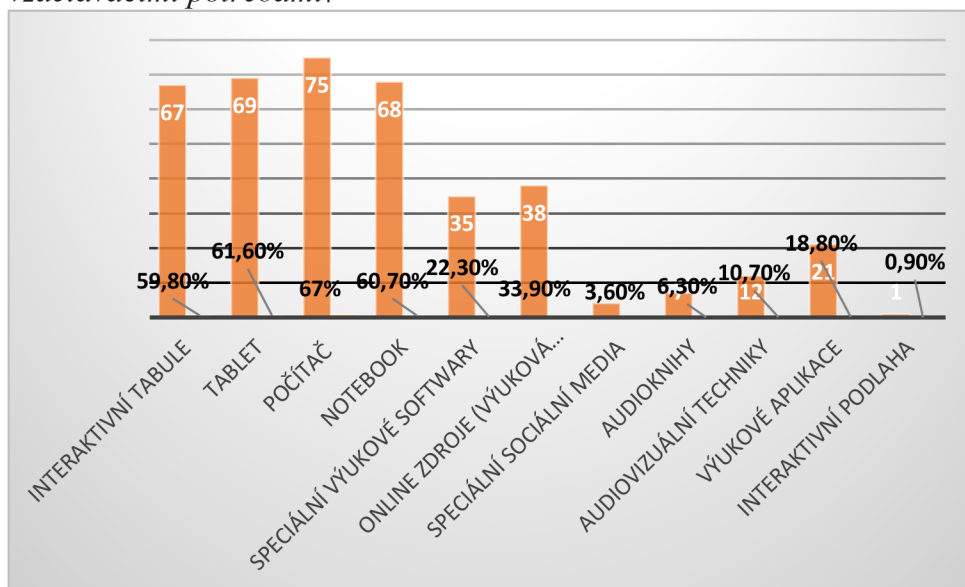


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 13:** Které IT technologie využíváte při práci/výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

U této položky byly vytyčeny následující možnosti: interaktivní tabule, tablet, počítač, notebook, speciální výukové softwary, online zdroje (výuková videa, online materiály, online pracovní listy), speciální sociální media, audioknihy, audiovizuální techniky, výukové aplikace. Cílem položky je zjistit, jaké IT technologie používají učitelé při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce. Respondenti mohli vybrat více možností najednou. Nejvíce respondentů volilo možnost počítač (67 %). Další tři možnosti byly voleny v podobném zastoupení, tablet zvolilo 61,6 %, notebook jen o jednoho respondenta méně (60,7 %). Interaktivní tabuli zvolilo 59,8 % respondentů. Ostatní technologie měly výrazně méně hlasů. Online zdroje využívá 33,9 % respondentů, speciální výukové softwary 22,3 % respondentů, výukové aplikace 18,8 %, audiovizuální techniky 10,7 %, audioknihy 6,3 %, speciální sociální media 3,6%. Jeden respondent dle vlastní zkušenosti připsal variantu interaktivní podlaha. Z výše zjištěných výsledků můžeme tedy vyvodit, že nejvíce používané IT technologie při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je počítač a těsně za ním poté tablet.

Graf č. 13: Které IT technologie využíváte při práci/výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

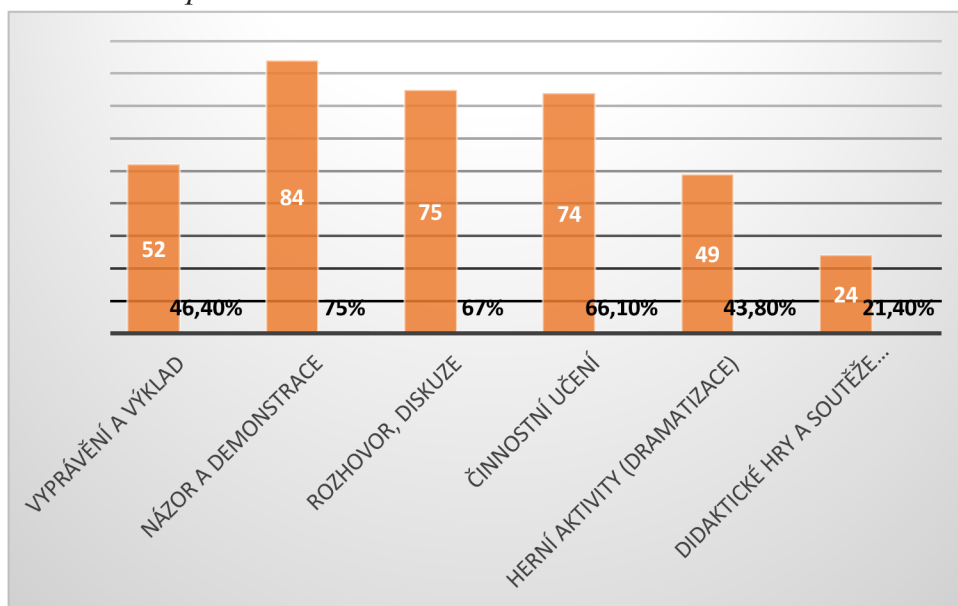


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 14:** Které výukové postupy používáte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Respondenti mohli zvolit více odpovědí z variant: vyprávění a výklad, názor a demonstrace, rozhovor a diskuse, činnostní učení, herní aktivity (dramatizace) a didaktické hry a soutěže (matematický král). Cílem položky bylo prozkoumat, jaké výukové postupy používají učitelé nejčastěji při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle získaných údajů jsme zjistili, že nejvíce používají metodu názoru a demonstrace (75 %). Dále využívají metodu rozhovoru a diskuse (67 %) a ihned poté činnostní učení (66,1 %). Vyprávění a výklad zvolilo 46,4 % respondentů, herní aktivity využívá při výuce 43,8 % respondentů a nejméně zvoleny byly didaktické hry a soutěže (21,4 %).

Graf č. 14: Které výukové postupy používáte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

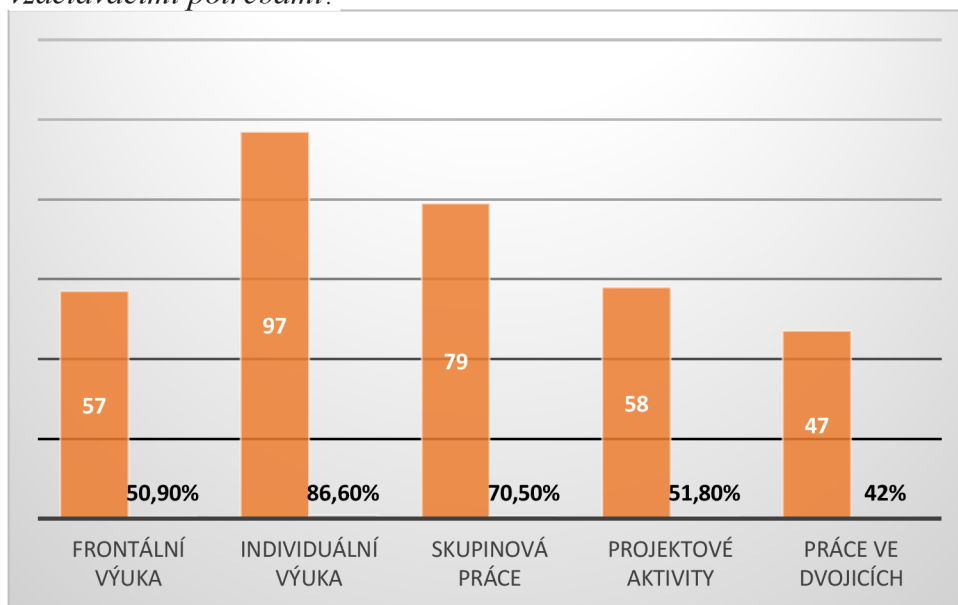


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 15:** Jaké organizační formy výuky volíte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Cílem výzkumu u této položky, bylo zjistit, jaká je nejčastější organizační forma, kterou učitelé volí při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků můžeme sledovat, že nejvíce respondentů zvolilo formu individuální výuky (86,6 %). Druhá nejčastější zvolená odpověď je forma skupinové práce (70,5 %). Další dvě položky byly voleny výrazněji méně ale stále více než polovinou respondentů, a to projektové dny (51,8 %) a frontální výuka (50,9 %). Poslední nejméně často zvolená možnost byla práce ve dvojicích (42 %). Pouze tato možnost byla zvolena méně než polovinou respondentů, všechny ostatní možnosti vždy zvolila více než polovina. Díky tomuto výzkumu, můžeme říct, že forma individuální výuky je při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využívána nejčastěji.

Graf č. 15: Jaké organizační formy výuky volíte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

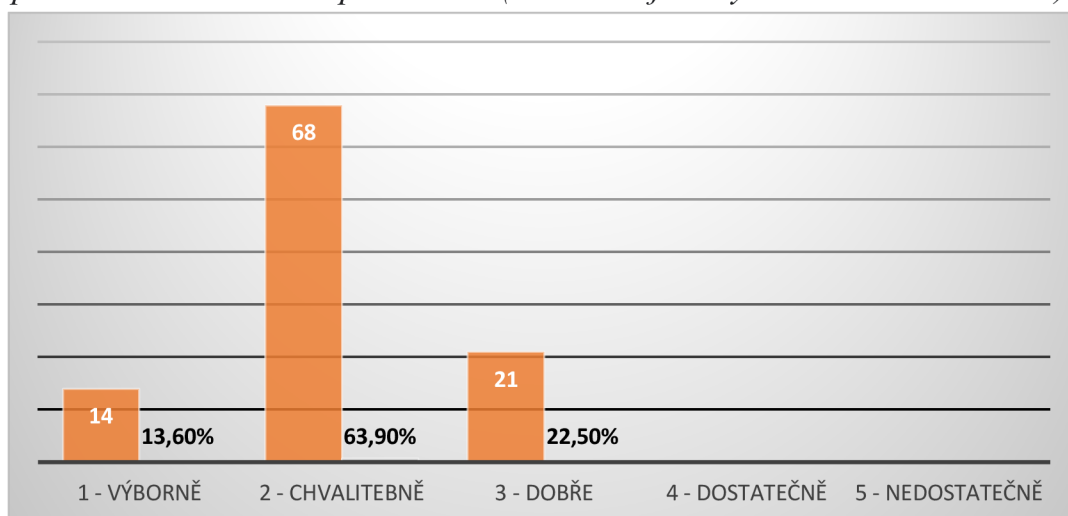


Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 16:** Jak vnímáte aktuálně své profesní kompetence při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (zhodnoťte jako byste známkovali ve škole)

Pro tuto položku byly vytvořeny odpovědi od 1 do 5, tak jako by respondenti známkovali ve škole. 1 – výborně, 2 – chvalitebně, 3 – dobře, 4 – dostatečně, 5 – nedostatečně. Cílem položky bylo zjistit, jak sami učitelé vnímají své profesní kompetence při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnost 4 – dostatečně a 5 – nedostatečně ne zvolil žádný respondent. Možnost 2 – chvalitebně zvolilo 63,9 % respondentů. Jako možnost 3 – dobře vnímá své profesní kompetence 22,5 % respondentů. Pouze 13,6 % respondentů zvolilo možnost 1 – výborně. Z výsledků této výzkumné položky se ukázalo, že učitelé vnímají své profesní kompetence převážně kladně a sebehodnotili by se chvalitebně.

Graf č. 16: *Jak vnímáte aktuálně své profesní kompetence při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (zhodnoťte jako byste známkovali ve škole)*



Zdroj: vlastní zpracování

- **Položka č. 17:** Pokud byste chtěli cokoliv sdělit k tématu kompetencí učitele při vzdělávání žáků se SVP, uveďte prosím:

Uvádím pro ilustraci doslovné odpovědi na otevřenou otázku č. 17. Tato položka byla otevřená a respondenti k této položce mohli připsat své vlastní pocity, popřípadě doplnit jakoukoliv zpětnou vazbu k dané problematice. Na tuto otázku odpovědělo celkem 9 respondentů a jejich komentáře zněly následovně:

- „*Chce to trpělivost a spolupracovat.*“
- „*Inkluzi žáků s SVP bych aplikovala jen v případech, kde není jejich chováním ovlivněn zbytek třídy.*“
- „*Chovejte se k dětem tak jako by byly vaše.*“
- „*Nedostatečné nabídky vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.*“
- „*Nevybrali jsme si práci s žáky s SVP, dostali jsme to příkazem z MŠMT a většina pedagogů na ZŠ toto vzdělávání berou jako obtíž v práci, kterou chtěli skutečně dělat, nemají tu správnou přípravu a znalosti. Ministerstvo ušetřilo, a to je celý přínos.*“
- „*S každým dítětem se pracuje jinak – jsou to různé osobnosti a nelze předem říci, co na jednotlivé dítě zabere. Obecné postupy pro práci s dětmi s SVP známe téměř všichni, ale ne vždy je lze použít. Je třeba stále hledat cesty.*“

- „*Celé školství je degradováno tzv. inkluzí, kdy z dětí, které mají být ve speciálních školách děláme úlevami jedničkáře a ubíjíme šikovné děti. Z těchto dětí, které mají tzv. podpůrné plány a úlevy děláme povaleče s lenochy, kteří nebudou pracovat a budou jen žít ze sociálních dávek a žádat úlevy a peníze od státu...*“
- „*Mnozí žáci se SVP nepatří do kolektivu ostatních dětí. Narušují výuku prací s asistentem, ztěžují hodiny všem, táhnou ty šikovné a pracující děti dolů, zpomalují tempo práce, jsou ve třídě zbyteční a nadbyteční. Mají mít svoji zvláštní třídu, ve které zapadnou svoji úrovni na stejném programu učiva a nebudou "otravovat a kazit" děti, které makají a chtějí umět.*“
- „*Po učitelé ZŠ už by se více kompetencí (aspoň těch nepřírozeně vytvořených) vyžadovat nemělo, není to bezedná nádoba. Někdy je lepší pouhý lidský přístup a selský rozum.*“

Z uvedeného vyplývá, že někteří respondenti nesouhlasí se vzděláváním žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Ostatní však ke vzdělávání žáků se SVP přistupují pozitivně, snaží se najít různé cesty a rozvíjí své kompetence.

6.2. Vyhodnocení hypotéz

V této kapitole jsou vyhodnoceny hypotézy na základě dotazníkového šetření. Data z jednotlivých hypotéz jsou zde prezentována a interpretována.

- **Hypotéza č. 1:** Více než polovina učitelů využívá samostudium v rámci vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle výsledků, které máme z dotazníkového šetření uvedla více než polovina respondentů z celkového počtu respondentů (70,5 %), že využívá v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami samostudium. Hypotéza č. 1 se na podkladě hodnot relativní četnosti potvrdila

- **Hypotéza č. 2:** Více než polovina učitelů využívá při výuce dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami metodu názoru a demonstrace.

Z uvedených výsledků dotazníku vyplývá, že více než polovina respondentů z celkového počtu (75 %) při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami využívá metodu názoru a demonstrace. Dle výsledků byla hypotéza č. 3 potvrzena.

- **Hypotéza č. 3:** Méně, než polovina učitelů využívá při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami modifikaci úkolů.

Z výsledků vyplývá, že celkem 55,4 % respondentů z celkového počtu využívá modifikaci úkolů v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě těchto výsledků hypotéza č. 5 nebyla potvrzena.

6.3. Analýza rozhovoru

V této podkapitole bude shrnut a analyzován výsledek polostrukturovaného rozhovoru. Data, která jsou spojena s výzkumným cílem zde budou popsána a dále použita????

Rozhovoru se účastnila jedna paní učitelka, která působí v základní škole na 1. stupni. Jednotlivé okruhy z rozhovoru jsou níže prezentovány a k nim je dopsána transkripce respondenta.

Kategorie 1: Identifikace respondenta a základní informace o něm.

„Mám vystudovanou střední školu pedagogickou obor předškolní pedagogika, poté jsem 4 roky pracovala jako učitelka v mateřské škole, kde jsem nebyla spokojená, a proto jsem se rozhodla pokračovat se studiem na vysoké škole. V roce 1992 jsem nastoupila na Masarykovu univerzitu do Brna, kde jsem vystudovala obor učitelství 1. stupně. Od roku 2000 pracuji jako učitelka na základní škole a tuto pracovní pozici jsem neměnila a stále na této škole působím a to už 24 let. Učím na 1. stupni stále dokola 4. a 5. třídu, protože máme s ostatními učitelkami rozdělenou práci. Některé paní učitelky učí první období a další zase druhé, což jsem i já. Momentálně učím 4. třídu. Za svoji pedagogickou kariéru jsem odučila 14 tříd a k tomu 4 roky ve školce. K tomu učím i na druhém stupni němčinu v 7., 8. a 9. třídách.“

Kategorie 2: Zkušenost se vzděláváním žáků se SVP.

„Tato doba nastala před Covidem, což byl rok 2018. Pozorovala jsem že v roce 2017 se upravoval školský zákon a tyto děti měly být začleněny do škol hlavního vzdělávacího proudu. Moje první zkušenost nastala v roce 2018, kdy jsem měla ve své třídě žáka (chlapce), který měl sníženou inteligenci a ve třídě jsem měla též asistentku pedagoga. Tento chlapec měl podpůrné opatření 3. stupně a vzdělával se dle IVP. Tento chlapec neuměl pořádně mluvit, nebyl schopen se vyjadřovat ve větách, skloňovat slova a požívat slova ve správných pádech. Např. říkal věty jako „My jsme dělala.“ Často jsem se musela

hodně soustředit, abych věděla, co mi chlapec říká. Měl také problémy se čtením, což je zřejmé z toho, že měl špatné komunikační schopnosti. Paní asistentka mu v tomto hodně pomáhala. Někdy jsem měla s tímto problémem, protože paní asistentka mu pomáhala více, než z mého pohledu bylo potřeba. V některých případech za něj paní asistentka odvedla veškerou práci a chlapec neudělal skoro vůbec nic. Písemky s ním paní učitelka psala také. Moje další zkušenost s těmito dětmi je dále malá, poté jsem již nikdy neměla žáka jako byl tento. Poté jsem měla již jen žáky, kteří měli podpůrné opatření 1. stupně v rámci školy. Nejčastěji jsem u těchto žáků využívala modifikaci materiálů. Vždy však jen v některém předmětu. Nejčastěji to bylo v Českém jazyce, což ale souviselo i s dalšími předměty, protože, když si nebyli schopni přečíst zadání, nemohli pracovat. Měli zkrácené testy, zkrácené diktáty, prodloužený čas a modifikované hodnocení. Celkově u nich probíhaly velké úlevy a abych řekla pravdu, tak u některých žáků jsem to vnímala jako nespravedlivost vůči ostatním dětem ve třídě.“

Kategorie 3: Informace, že tento žák bude vzděláván ve třídě, ve které vyučuje respondent

„Jelikož přebírám 4. a 5. třídu, tak tento chlapec zde byl již od 1. třídy, takže jsem věděla, že ho budu mít ve třídě a hodně informací jsem získala od paní učitelky, která ho měla ve třídě přede mnou. Asistentku měl přidělenou až od 3. třídy, 1. a 2. třídu asistentku neměl. Později jsem byla v kontaktu se školním poradenským zařízením a školním psychologem. Měli jsme vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, kde byly veškeré informace o tom, jak s tímto žákem pracovat. Co by měl žák dělat a co ne.“

Kategorie 4: Přípravenost učitelů na vzdělávání žáků se SVP

„Mojí přípravu to ovlivňovalo jen tak, že jsem si pro tyto žáky připravila kratší text nebo upravený test, zadávala jsem kratší práce. Nikdy mě to nezatěžovalo. U toho žáka, který měl PO 3. stupně to popravdě pro mě také nebylo nijak složité na přípravě. Vždy jsem jen komunikovala s paní asistentkou, která s ním pracovala dál. Učebnice a všechny pomůcky měl stejné jako ostatní děti, vše měl jen v kratším rozsahu a dále s ním pracovala paní asistentka. Takže moje příprava byla hlavně o tom, komunikovat s paní asistentkou.“

Kategorie 5: Další vzdělání učitelů ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Měli jsme v rámci školy. Nepamatuji si přesně název. Vždy se konalo u nás ve škole, dohromady všechny učitelky. Bylo to na téma spolupráce učitele s asistentem pedagoga, jak pracovat s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento kurz jsem však absolvovala až poté, co jsem měla žáka již ve třídě.“

Kategorie 6: Spolupráce s asistentem pedagoga

„Určitě to bylo nápomocné. Často mi paní asistentka pomáhala i s ostatními dětmi, a nejen s jedním žákem. Ze začátku, než jsem si však zvykla, že mám ve třídě paní asistentku jsem hodně vnímala, že se ve třídě vyskytuje mírný šum, z toho, jak paní asistentka komunikuje s daným žákem. To však byla otázka času, na kterou jsem si poté zvykla. Staly se z nás v té době i dobré kamarádky, takže moje spolupráce s paní asistentkou byla určitě výborná. Ale ve škole se staly i případy, kdy si paní asistentka s paní učitelkou neseedly ani jako osoby, ale i při výuce je paní učitelky vnímaly spíše jako rušivé elementy. Proto jsem já za svoji zkušenost ráda.“

Kategorie 7: Vztahy mezi intaktními žáky a mezi žáky se SVP

„Ostatní žáci byli hodně upozorňováni, aby na nikoho neukazovali, aby o tom nemluvíli a postupně si zvykli, že mají takového žáka ve třídě. Nikdy jsem se neseetkala s variantou, že by na něj byli zlí. Někteří ho spíše ignorovali ale všichni ho tolerovali a pomáhali mu, když bylo potřeba.“

Kategorie 8: Výukové metody a pomůcky v rámci vzdělávání žáků se SVP

„Kompenzační pomůcky jsem vyloženě nevyužívala. Často jsme mu s paní asistentkou vytvářely takové menší „taháky“, například do matiky na převody jednotek a násobilku a podobně. Tyto kartičky si vždy vyndal a mohl s nimi pracovat. Takže jsme využívaly spíše takové pomůcky než jako kompenzační.“

Metoda názoru byla určitě pro něj nejvíce přínosná. Vše vždy názorně předvést.

Jinak tedy vysvětlování, názorná ukázka, často jsem se s tímto žákem snažila mluvit a vést diskusi, aby rozvíjel své komunikační schopnosti, používala jsem obrázky, tabulky,

plakáty, cokoliv, co se ve škole našlo a vztahovalo se danému tématu, tak jsem se to snažila použít. “

Kategorie 9: Organizační formy výuky používané při vzdělávání žáka se SVP

„Nejčastěji to bylo individuální s asistentem pedagoga. Jinak frontální výuka, vždy všechny děti dohromady. Nikdy jsem zase nechtěla, aby tento žák vyčníval, nebo aby se do něčeho nezapojoval, i když mu to třeba nešlo, vždy byl do všeho zapojen. “

Kategorie 10: IT technologie využívané při výuce žáka se SVP

„V této době ještě nebylo aktuální, že by dítě mělo například vlastní tablet a pracovali si individuálně. Takže ne. Používala jsem samozřejmě počítač, někdy si děti mohli zahrát hru ve volném čase. Interaktivní tabuli mám ve třídě, takže tu jsem také využívala, ale vždy to bylo formou hry všechny děti dohromady. “

Kategorie 11: Osobní dojmy učitele v rámci vzdělávání žáků se SVP

„Problém mi asi nedělalo nic. Jediný problém pro mě ze začátku bylo, si zvyknout, že tento žák poměrně narušoval moji výuku. Narušovalo to i ostatní děti ale postupem času jsme si na to asi zvykli anebo už to nevnímali, to popravdě nevím. Pochválila bych se za spolupráci s rodiči, se kterými jsem byla neustále v kontaktu, a i jejich zpětná vazba na mě byla také kladná. Hodně mi pomáhalo s nimi jejich syna řešit a vždy jsme společně našli nějaké východisko, které vyhovovalo oběma stranám. “

„Ohodnotila bych se tak na dvojku. Žák prošel, vyšel základní školu v 9. třídě. “

7. Diskuze

Tato práce byla zpracována za účelem analýzy pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část byla zpracována formou kvantitativního šetření, které proběhlo ve formě dotazníků a zúčastnilo se ho celkem 112 respondentů. Tento výzkum je doplněn polostrukturovaným rozhovorem s paní učitelkou ze základní školy. V diskusi jsou popsány získané výsledky.

Výsledky z dotazníkového šetření poukázaly na to, že se zúčastnilo 83,9 % žen. Nejvíce učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření byli učitelé ve věku 46–56 let. Paní učitelka, která se zúčastnila rozhovoru byla též v tomto věkovém rozpětí. Dále byla u učitelů zjišťována jejich pracovní pozice. Učitelů na 2. stupni ZŠ se zúčastnilo dotazníkového šetření nejvíce a to 42 %. Většina učitelů, kteří se tohoto šetření zúčastnili, mělo bohaté zkušenosti ve školství. Délka pedagogické praxe u 29,5 % učitelů trvá v rozsahu 6–10 let, 28,6 % učitelů má praxi o délce 20 a více let a 11–20 let ve škole působí 24,1% učitelů.

Bytešnicková (2006) ve svém výzkumu zjistila, že učitelé pocítují nedostatky ve vzdělání a přípravě pro práci se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky, zjištěné v této bakalářské práci, se shodují. U učitelů bylo zkoumáno, jaké způsoby vzdělávání absolvovali v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Více než polovina učitelů (70,5 %) využívá samostudium. Zároveň ale 72,3 % učitelů, zhodnotilo nabídku dalšího vzdělávání pro učitele v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako dostačující, tudíž možnost pro získání informací či dalšího vzdělávání učitelé zhodnotili kladně. Data se shodují i s paní učitelkou, se kterou byl proveden rozhovor, která neměla informace o tom, jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat. Zúčastnila se kurzu a informace získala až v průběhu školního roku, kdy už měla žáka ve třídě.

Dotazník zjišťoval, na koho se mohou učitelé obrátit v situaci, kdy potřebují podporu při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo zjištěno, že 70,5 % učitelů se obrací na pracovníky ve školských poradenských zařízeních (školní psycholog, školní speciální pedagog). Toto tvrzení nám potvrdila i paní učitelka, se kterou byl proveden rozhovor. I ona se obrací na pracovníky ve školských poradenských zařízeních anebo situace projednává se svými kolegy.

Bylo zjištěno, že více než polovina učitelů využívá didaktické kompenzační pomůcky, modifikaci obsahu učiva, modifikované výukové materiály a modifikaci úkolů. Toto jsou nejčastěji využívané metody při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvíce využívané metody paní učitelky z rozhovoru bylo modifikované zadání a modifikace úkolů, což se shoduje se získanými daty z dotazníkového šetření.

Dle Slowíka (2007) by učitel, měl zvládnout diagnostikovat dítě, které projevuje jakékoliv odchylky v procesu učení. U učitelů bylo zjišťováno, jak na situaci, kdy žák vykazuje odlišnosti v procesu učení reagují a zda vůbec reagují. Nejvíce učitelů (61,6 %) se poradí se svými kolegy nebo odkážou rodiče na školní poradenské pracoviště (54,5 %) nebo rodiče odkážou na školní poradenské zařízení (54,5%). Výsledky jsou tedy kladné, protože učitelé se do diagnostiky dětí angažují a mají snahu dětem pomoci.

Bartoňová a Vítková et al. (2020) sdělují, že asistent pedagoga je důležitým prvkem ve třídě pro zkvalitnění výuky. Asistent pedagoga je ve většině tříd jako jedno z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V dotazníkovém šetření bylo zjišťováno, zda mají učitelé zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga a jak by jejich spolupráci zhodnotili. Z výsledků, bylo zjištěno, že učitelé z velké většiny (92 %) zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga mají a hodnotí ji převážně chvalitebně (63,9%).

Dle Uzlové (2010) by asistent pedagoga neměl uplatňovat pouze individuální práci se daným žákem, ale měl by kombinovat individuální a skupinovou formu asistence. Tato tvrzení se shoduje s výpovědí paní učitelky, která byla velmi spokojená se svojí asistentkou, právě z důvodu jak individuální, tak skupinové asistence.

Následující položka se zabývala, jak vnímají učitelé možnost uspokojit vzdělávací potřeby žáků v situaci rozmanitého třídního kolektivu. Více než polovina (54,5 %) učitelů zhodnotili tuto situaci chvalitebně. Následně učitelé zvolili možnost dobře (28,6 %). Z výsledků, můžeme usuzovat, že učitelé by své schopnosti zhodnotili převážně kladně.

Dle Zikla (2012) žáci se speciálními vzdělávacími potřebami využívají IT technologie jen na nízké úrovni, například speciální software, který je dostupný mnoho let, využívají učitelé jen zcela výjimečně. Na základě výsledků z dotazníkového šetření můžeme toto tvrzení potvrdit. Speciální softwary používá pouze 22,3 % učitelů. Nejvíce učitelů

využívá počítač (67 %) a tablet (61,6 %). S tímto tvrzení se shoduje tvrzení získané z rozhovoru, kdy paní učitelka nepoužívala IT technologie při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Používala při formě skupinové výuky všech dětí ve třídě nejčastěji interaktivní tabuli.

Květoňová, Prouzová (2010) popsali v souvislosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami styl „expozitivní“, což je vysvětlovací styl výuky. Toto zjištění bylo výsledkem průzkumu, který Loreman provedl s učiteli, kteří působili na druhém stupni základních škol a tento styl využívali nejčastěji. Data získané v rozhovoru nám toto tvrzení potvrzují. Paní učitelka nejvíce používala vysvětlování při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky z dotazníkového šetření se s těmito daty však neshodují, protože v dotazníkovém šetření nejvíce učitelů (75 %) zvolilo možnost názor a demonstrace.

Další otázka směřovala na to, jaké organizační formy výuky učitelé volí při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přičemž se velká většina (86,6 %) učitelů shodlo, že individuální výuka je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce přínosná a využívají ji nejčastěji. Toto tvrzení nám sdělila i paní učitelka při rozhovoru a názory se shodují.

Předposlední položka v dotazníkovém šetření byla zaměřena na zjištění, jak učitelé aktuálně vnímají své profesní kompetence při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé měli za úkol zhodnotit sami sebe jako ve škole. Nejvíce učitelů zvolilo, že by se zhodnotili za 2 – chvalitebně (63,9 %). Celkem 21 respondentů zvolilo možnost 3 – dobře, což je 22,5 %, pouze 13,6% učitelů by své kompetence zhodnotili za 1 – výborně. Tyto výsledky korespondují s výpovědí paní učitelky, která by své kompetence zhodnotila za 2 – chvalitebně. Můžeme tedy tvrdit, že učitelé by své kompetence zhodnotili kladně.

Poslední položka v dotazníku byla otevřená a respondenti mohli ale nemuseli odpovídat. Položka byla vytvořena pro to, aby jedinci mohli sdělit svůj názor nebo mohli připsat cokoliv, co chtěli k dané problematice doplnit. Na tuto otázku odpovědělo 9 respondentů. Z odpovědí můžeme vidět, že učitelé mají na inkluzivní vzdělávání opravdu odlišné názory. Prosazují si různé názory jako například že by se nemělo chtít více kompetencí po učitelích ve školách, děti se speciálními vzdělávacími potřebami by neměly patřit do

kolektivu intaktních dětí, měly by se hledat stále nové cesty, jak k těmto dětem přistupovat a jak je vyučovat a že by učitelé měli být více ohleduplní a trpěliví.

Na základě svého výzkumu Yousof & Ismail (2021) uvedl, že učitelé akceptují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupracují s odborníky a rodinou daného žáka. Z dotazníkového šetření můžeme toto tvrzení potvrdit a výsledky se shodují. Všichni učitelé mají snahu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozvíjet a mají zájem na sobě a svých kompetencích dál pracovat a rozvíjet se, což vede i ke zlepšení inkluzivního vzdělávání.

Data získaná z rozhovoru se z velké části shodovaly s daty získanými z dotazníkového šetření. Bylo zjištěno že učitelé mezi sebou často komunikují a pomáhají si. Spolupráce s asistentem pedagoga je bezproblémová. Učitelé dělají maximum pro vzdělávání žáků se SVP a pokouší se dále rozvíjet a zlepšovat své dovednosti. Se svými kompetencemi jsou učitelé spokojeni a vždy výuku dětí se SVP zvládli.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání je velmi důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a hodně ovlivňuje těmto dětem život do budoucnosti. Ovšem tento typ vzdělávání také ovlivňuje připravenost učitele ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Kompetence pedagogických pracovníků se ve vztahu ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mění, nabývají a je potřeba, aby učitelé měli možnost rozšíření svých znalostí a dovedností ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době existuje mnoho možností na další vzdělání, pro získání nových informací a rozšíření znalostí pro učitele. Přesně tato problematika a postoj učitelů mateřských a základních škol hlavního vzdělávacího proudu byl v této práci zjišťován.

Teoretická část bakalářské práce byla vypracována za pomoci odborných zdrojů, které se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogům. Na základě vypracované teoretické části byla vytvořena praktická část, u které bylo cílem zjistit a popsat pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K doplnění výzkumného cíle byly vytvořeny celkem 3 hypotézy. Aby byl cíl naplněn, byl zvolen smíšený typ výzkumu. Kvantitativní výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření, sběru dat se zúčastnilo celkem 112 respondentů. Aby byla zvýšena výpovědní hodnota kvality dotazníků, byl proveden jeden polostrukturovaný rozhovor s vybranou respondentkou.

Výsledky z dotazníkového šetření nám ukázaly, že respondenti se nejčastěji shodli při vlastním hodnocení svých odvedených dovedností v rámci vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na tom, že kdyby měli hodnotit jako žáky ve škole, dali by si dvojku. Přesně toto tvrzení potvrdila i respondentka v rozhovoru, která by sama sebe také zhodnotila chvalitebně. Mimo zjištění toho, jak učitelé vnímají své dovednosti pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami bylo také zjištěno, že učitelé využívají nejčastěji samostudium pro přípravu na vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami i když nabídku dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zhodnotili, jako dostatečnou. Výpověď respondentky v rozhovoru nám toto tvrzení také potvrdila. Celkově bychom mohli říct, že učitelé základních a mateřských škol hodnotí své zkušenosti, svoji připravenost a své dovednosti spíše kladně. Avšak poukazují na potřebu podpory z druhé strany, což v jejich případě

nejčastěji je jiný pedagog, zaměstnanec školského poradenského zařízení, psycholog či speciální pedagog.

V praxi je žádoucí, aby učitelé měli větší podporu ze strany školy, která by učitelům měla poskytovat možnosti školení či dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dalšího zkoumání by bylo možné zaměřit se na jednotlivé instituce zvláště a daly by se sledovat údaje v jednotlivých krajích v České republice. To by způsobilo rozdílné výsledky, protože inkluzivní vzdělávání probíhá v jednotlivých krajích v jiné míře. Tyto výsledky bychom mohli dále porovnávat s výsledky, které byly zjištěny v jiných státech v zahraničí. Bakalářská práce může být použita ke zvýšení povědomí o této problematice ve společnosti a také pro optimalizaci vzdělávacích programů pro učitele, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tištěné zdroje

- 1) BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M., 2020. Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9584-7.
- 2) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-334-5.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4
- 4) BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- 5) BENDO VÁ, Petra, ed., 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9.
- 6) DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- 7) FRANCOVÁ, Marta (2013). Zahájení školní docházky. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- 8) HÁJKOVÁ, V., (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.
- 9) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- 10) HAVEL, Jiří, 2014. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- 11) CHRÁSTKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. Vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- 12) KALEJA, Martin, 2014. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-630-0
- 13) KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

- 14) KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7
- 15) KVĚTOŇOVÁ, Lea a PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, Regina (ed.), 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-472-3.
- 16) LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 17) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- 18) NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ, [2015]-. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3
- 19) PANČOCHA, Karel. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 31-38. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-210-4736-5
- 20) PIPEKOVÁ, Jarmila, ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- 21) PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- 22) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
- 23) SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 24) SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- 25) SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
- 26) SVOZIL, B., FOIST, V. (2016). *Strategický management inkluzivní školy*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-29-3.

- 27) SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
- 28) ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára, ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 29) TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- 30) VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- 31) VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- 32) VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- 33) VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- 34) VRUBEL, Martin, 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5
- 35) WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 8073150832.
- 36) ZIKL, Pavel, 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.
- 37) ZIKL, Pavel, 2011. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3852-9.

Elektronické zdroje

- 38) BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel, 2011. Index for inclusion developing learning and participation in schools. Online. 3rd edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. ISBN 978-1-872001-68-5. Dostupné z: <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>. [cit. 2024-04-02].
- 39) BUKVIĆ, Z. (2014). Teachers Competency for Inclusive Education. The European Journal of Social & Behavioural Sciences, Volume 11(Issue 4), 407-412. [HTTPS://DOI.ORG/10.15405/EJSBS.141](https://doi.org/10.15405/EJSBS.141)
- 40) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Analýza komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku v mateřských školách v Jihomoravském regionu Online. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uwb11/>. [cit. 2024-04-11].
- 41) EURYDICE, 2023. Online. S. 11. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/specialni-pece-v-ramci-hlavniho-vzdelavaciho-proudu>.
- 42) HRUŠKOVÁ, 2013. Personality traits of english teachers. Online. S. 45-49. Dostupné z: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/0301/papers/A_hruskova.pdf. [cit. 2024-02-02].
- 43) RABI, N. M., & ZULKEFLI, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education PROGRAM, 2018. Online. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.*, s. 1779–1791. ISSN 2222-6990. Dostupné z: https://hrmars.com/papers_submitted/5354/Mainstream_Teachers_Compety_Requirement_for_Inclusive_Education_Program.pdf. [cit. 2024-04-02].
- 44) METODICKÝ PORTÁL, 2014. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Speciáln%C3%AD_v_zdělávac%C3%AD_potřeby#Pou.c5.beit.c3.a9_zdroje_a_literatura. [cit. 2024-04-02].
- 45) PIT-TEN, Ineke M.; MARKOVA, Cate Mariya; KRISCHLER, Mireille a KROLAK-SCHWERDT, Sabine, 2018. Promoting Inclusive Education: The

- Role of Teachers' Competence and Attitudes. Online. S. 49-63. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>. [cit. 2024-04-02].
- 46) Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. Online. Dostupné z: MŠMT, <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>. [cit. 2024-02-04].
- 47) Vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. Online. Dostupné z: MŠMT, <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu?highlightWords=72%2F2005>. [cit. 2024-02-04].
- 48) YUSOF, Nurul Izzah; ISMAIL, Hazhari. Knowledge and Readiness of Preschool Teachers in Accepting Special Needs Children. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 2021, 12.3: 143-151.
- 49) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. Online. MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>. [cit. 2024-02-04].

Seznam grafů

Graf č. 1: <i>Pohlaví</i>	29
Graf č. 2: <i>Věk</i>	30
Graf č. 3: <i>Aktuální pracovní pozice</i>	30
Graf č. 4: <i>Délka pedagogické praxe</i>	31
Graf č. 5: <i>Vyberte způsoby vzdělávání, které jste absolvovali v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	32
Graf č. 6: <i>Nabídku dalšího vzdělávání pro učitele v oblasti výuky žáků se SVP shledávám jako</i>	33
Graf č. 7: <i>Na koho se můžete obrátit v situaci, kdy potřebujete podporu při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	34
Graf č. 8: <i>Jaké metody využíváte při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?</i>	35
Graf č. 9: <i>V případě, že žák vykazuje odlišnosti v procesu učení reagují na tuto situaci následovně</i>	36
Graf č. 10: <i>Máte zkušenosti se spoluprací asistenta pedagoga?</i>	36
Graf č. 11: <i>Pokud jste odpověděli ano, zhodnoťte vaši spolupráci</i>	37
Graf č. 12: <i>V situaci výrazně rozmanitého třídního kolektivu z hlediska vzdělávacích potřeb žáků, vnímám možnost uspokojit vzdělávací potřeby žáků</i>	38
Graf č. 13: <i>Které IT technologie využíváte při práci/výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?</i>	39
Graf č. 14: <i>Které výukové postupy používáte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?</i>	40
Graf č. 15: <i>Jaké organizační formy výuky volíte při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?</i>	41
Graf č. 16: <i>Jak vnímáte aktuálně své profesní kompetence při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? (zhodnoťte jako byste známkovali ve škole) ...</i>	42

Seznam použitých zkratek

č.	číslo
ČR	Česká republika
MŠ	mateřská škola
např.	například
odst.	Odstavec
Sb.	sbírka zákonů
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: *Finální verze dotazníku*

Příloha č. 2: *Informovaný souhlas*

Příloha č. 3: *Osnova rozhovoru*

Příloha č. 1: *Finální verze dotazníku*

Vážená paní učitelko, pane učiteli,
jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studijního programu speciální pedagogika na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na mé bakalářské práci na téma: Profesionální kompetence ve vztahu ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů mateřských a základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Prosím vás o vyplnění dotazníku, které vám nezabere více než 10 minut. Dotazník je zcela anonymní a nezjišťuje žádné citlivé údaje. Účast je zcela dobrovolná. Sebraná data budou sloužit pro zpracování mé praktické části bakalářské práce a výsledky budou využitelné i pro optimalizaci vzdělávacích programů pro učitele.

Předem děkuji za Váš čas.

V případě otázek či zájmu zjistit výsledky tohoto dotazníku mě můžete kontaktovat přes email: saskos01@jcu.cz.

Sabina Sasková

- 1) POHLAVÍ
 - a. Žena
 - b. Muž
- 2) VĚK
 - a. 24-35
 - b. 36-45
 - c. 46-56
 - d. 57 a více
- 3) AKTUÁLNÍ PRACOVNÍ POZICE
 - a. Učitel/ka na 1. stupni ZŠ
 - b. Učitel/ka na 2. stupni ZŠ
 - c. Učitel/ka v MŠ
- 4) DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE
 - a. Do 1 roku
 - b. 2–5 let
 - c. 6–10 let
 - d. 11–20 let
 - e. 20 a více let
- 5) VYBERTE ZPŮSOBY VZDĚLÁVÁNÍ, KTERÉ JSTE ABSOLVOVALI? (Můžete volit i více možností.)
 - a. Další vzdělávání pedagogických pracovníků přímo na škole
 - b. Akreditovaný kurz
 - c. Samostudium
 - d. Online materiály pro pomoc učitelům (např. šance dětem, inkluze, začít spolu, RVP.cz...)
 - e. Žádné

- f. Jiné:...... (prosím uveďte konkrétně)
- 6) NABÍDKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO UČITELE V OBLASTI VÝUKY ŽÁKŮ SE SVP SHLEDÁVÁM JAKO:
- 1 - Zcela dostačující
 - 2 - Dostačující
 - 3 - Nedostačující
 - 4 - Zcela nedostačující
- 7) NA KOHO SE MŮŽETE OBRÁTIT V SITUACI KDY POTŘEBUJETE PODPORU PŘI VÝUCE ŽÁKA S SVP. (můžete vybrat i více možností)
- Výchovný poradce
 - Pracovníci školských poradenských zařízení PPP, SPC
 - Pracovníci školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní speciální pedagog)
 - Profesně starší kolega se zkušeností s výukou žáků se SVP
 - Jiné:.... (prosím uveďte konkrétně)
- 8) JAKÉ METODY VYUŽÍVÁTE PŘI VÝUCE ŽÁKŮ SE SVP? (můžete volit více možností)
- Speciální metody
 - Modifikované výukové materiály
 - Didaktické kompenzační pomůcky
 - Modifikaci obsahu učiva
 - Modifikace úkolů
 - Modifikace zadání
 - Úprava hodnocení
 - Jiné: (prosím uveďte konkrétně)
- 9) V PŘÍPADĚ, ŽE ŽÁK VYKAZUJE ODLIŠNOSTI V PROCESECH UČENÍ REAGUJI NA TUTO SITUACI NÁSLEDOVNĚ: (můžete zvolit více možností)
- o
 - Odkážu rodiče na Poradenské zařízení
 - Odkážu rodiče na ŠPP
 - Poradím se s kolegy
 - Neřeším to
 - Projednám uvedené s třídním učitelem
 - Předám informaci třídnímu učiteli
 - Informaci předám výchovnému poradci
 - Jiné: (prosím uveďte konkrétně)
- 10) MÁTE ZKUŠENOST SE SPOLUPRACÍ ASISTENTA PEDAGOGA?
- Ano mám
 - Ne nemám
- 11) V PŘÍPADĚ ŽE JSTE ODPOVĚDĚLI ANO, ZHODNOŤE PROSÍM VAŠI SPOLUPRÁCI:
(vyplnění této otázky nebude povinné)
- 1 - výborný
 - 2 - chvalitebný
 - 3 - dobrý
 - 4 - dostatečný
 - 5 – nedostatečný

- 12) V SITUACI VÝRAZNĚ ROZMANITÉHO TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU Z HLEDISKA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ŽÁKŮ, VNÍMÁM MOŽNOST USPOKOJIT POTŘEBY ŽÁKŮ: PROSÍM VYZNAČTE SVŮJ POCIT: (popřípadě vyplnit na linii kde se vnímají)
- 1 – výborně
 - 2 – chvalitebně
 - 3 – dobře
 - 4 – dostatečně
 - 5 – nedostatečně
- 13) KTERÉ IT TECHNOLOGIE VYUŽÍVÁTE PŘI PRÁCI/VÝUCE ŽÁKA SE SVP? (MŮŽETE ZVOLIT VÍCE MOŽNOSTÍ)
- Interaktivní tabule
 - Tablet
 - Počítač
 - Notebook
 - Speciální výukové softwary
 - Online zdroje (výuková videa, online materiály, online pracovní listy..)
 - Speciální sociální média
 - Audioknihy
 - Audiovizuální technika
 - Výukové aplikace
 - Jiné:..... (prosím uveďte konkrétně)
- 14) KTERÝ VÝUKOVÉ POSTUPY POUŽÍVÁTE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP? (můžete zvolit více možností)
- Vyprávění a výklad
 - Názor a demonstrace
 - Rozhovor, diskuze
 - Činnostní učení
 - Herní aktivity (dramatizace)
 - Didaktické hry a soutěže (matematický král)
 - Jiné: (prosím uveďte konkrétně)
- 15) p (můžete zvolit více možností)
- Frontální výuka
 - Individuální výuka
 - Skupinová práce
 - Projektové aktivity
 - Práce ve dvojicích
 - Jiné: (prosím uveďte konkrétně)
- 16) JAK VNÍMÁTE AKTUÁLNĚ SVÉ PROFESNÍ KOMPETENCEVE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SVP? (zhodnoťte jako byste známkovali ve škole)
- 1 – výborně
 - 2 – chvalitebně
 - 3 – dobře
 - 4 – dostatečně
 - 5 – nedostatečně
- 17) POKUD BYSTE CHTĚLI COKOLIV SDĚLIT K TÉMATU KOMPETENCÍ UČITELE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SVP, UVEĎTE PROSÍM ZDE:

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní učitelko,

v současné době zpracovávám závěrečnou práci. Cílem této práce je zjistit a popsat pohledem učitelů mateřských a základních škol své profesní kompetence směrem ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmětem kvalifikační práce jsou učitelé základních a mateřských škol. V souvislosti s těmito informacemi se na Vás obracím s prosbou o provedení krátkého rozhovoru. Rozhovor bude s Vámi probíhat individuálně a bude zaznamenán prostřednictvím audionahrávky, která bude sloužit pro zpracování informací a nebude nikde zveřejněna ani dále používána. Po vyhodnocení bude tato nahrávka smazána. Z možnosti s Vámi rozhovor provést vyplývá například výhoda: výsledky budou využitelné pro optimalizaci vzdělávacích programů pro učitele.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s provedením rozhovoru. Studentka mě dopředu informovala o podstatě kvalifikační práce a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumném šetření používány. Sdělila mi také rizika a výhody, které pro mě z účasti v rozhovoru vyplývají. Souhlasím s nahráváním rozhovoru a že všechny údaje budou anonymně zpracovány a použity pro vypracování závěrečné práce studentky.

Před začátkem rozhovoru jsem měla možnost si vše řádně, v klidu a dostatečném čase rozmyslet. Měla jsem také možnost se studentky zeptat na vše, co mě zajímalo a bylo pro mě podstatné. Na tyto dotazy mi studentka dala srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním výsledku z rozhovoru do kvalifikační práce.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech. Každý má platnost originálu, z nichž jeden obdrží respondent a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis:

V: _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Příloha č. 3: *Osnova rozhovoru*

Úvodní informace

Dobrý den, jmenuji se Sabina Sasková a jsem studentkou na VŠ v Českých Budějovicích. V rámci zpracování mé bakalářské práce bych s vámi chtěla provést rozhovor o tom, jak u vás ve třídě probíhá inkluzivní vzdělávání. Informovaný souhlas jste již podepsala, já vám nyní budu klást otázky a vy budete odpovídat, pokud odpovědět nebudete chtít, nemusíte. Moc ocením, pokud otázku rozvedete. Rozhovor budu nahrávat na telefon, pouze zvukovou stopu, kterou po vyhodnocení smažu. Kdykoliv budete chtít se mě můžete během rozhovoru na cokoliv zeptat. Vaše jméno ani informace o vás nebudou nikde zveřejněny. Máte před začátkem nějaké otázky?

Osnova otázek

- 1) Souhlasíte s nahráváním?
- 2) Jak dlouho pracujete ve školství?
- 3) Na jaké pracovní pozici, stálá pozice či jste měnila?
- 4) Jaký studijní program máte vystudovaný?
- 5) Kolik tříd jste již vedla jako třídní učitel?
- 6) Máte zkušenost se žáky se SVP ve vaší třídě?
- 7) Kdy byla vaše 1. zkušenost s takovým dítětem?
- 8) Kdy jste vnímala změny, že toto do školství přišlo?
- 9) Kolik takových žáků jste již zažila?
- 10) Jaké žáky jste za svoji praxi zažila?
- 11) Jaké problémy se u nich nejčastěji vyskytovaly?
- 12) Jak to ovlivňovalo vaši přípravu?
- 13) Absolvovali jste nějaký kurz v rámci vzdělávání dětí se SVP?
- 14) S kým ve škole jste konzultovala, jak s takovým dítětem pracovat?
- 15) Jak jste s žákem pracovala? (vaše dovednosti, zkušenosti, využívání kompenzačních pomůcek, modifikace materiálů, asistent pedagoga)
- 16) Jaké metody při výuce žáka se SVP využíváte nejčastěji?
- 17) Co jste zvládala dobře, za co byste se pochlábila?
- 18) Naopak co vám dělalo problém nebo jste cítila v něčem nedostatek?