

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANTROPOLOGIE A ZDRAVOVĚDY

INKLUZE Z POHLEDU UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: Bc. Adéla Štandlová
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková Ph.D

2021

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Adéla Štandlová
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	INKLUZE Z POHLEDŮ UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL - Názory učitelů středních škol na inkluzi v praxi
Název v angličtině:	INCLUSION FROM THE PERSPECTIVES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS - Opinions of secondary school teachers on inclusion in practice
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice inkluze na středních školách z pohledů učitelů středních škol. Práce předkládá kombinovaný výzkum, ve kterém bylo u souboru učitelů sledováno, jak učitelé středních škol hodnotí inkluzivní vzdělávání v praxi. Využita byla metoda nestandardizovaného dotazníku. Dotazník obsahoval uzavřené a jednu otevřenou otázku, kde se učitelé mohli k danému tématu vyjádřit.
Klíčová slova:	Učitelé, inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of inclusion in secondary schools from the perspective of secondary school teachers. The work presents a quantitative survey, in which it was observed in a group of teachers how secondary school teachers evaluate inclusive education in practice. The method of non-standardized questionnaire was used. The questionnaire contained a closed and one open question, where teachers could comment on the topic.
Klíčová slova v angličtině:	Teachers, inclusion, inclusive education, pupil with special educational needs

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Výčet odpovědí
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Olomouci dne 1. 6. 2021

.....
Adéla Štandlová

Poděkování

Na prvním místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení a cenné rady při vypracování a dokončení diplomové práce. Poděkování patří také respondentům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumném šetření a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat Ing. Michalu Bílkovi za pomoc se statickým vyhodnocením výsledků.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY.....	10
1.1 Inkluzivní vzdělávání	10
1.1.1 Prohlášení ze Salamanky	11
1.1.2 Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami	11
1.2 Integrace	12
1.3 Inkluze	12
1.4 Integrace versus inkluze	13
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP	15
2.1 Legislativní rámec	15
2.2 Strategické dokumenty	16
2.3 Speciální vzdělávací potřeby	17
2.4 Podpůrná opatření	19
2.4.1 Podpůrná opatření 1. stupně.....	20
2.4.2 Podpůrná opatření 2. stupně.....	20
2.4.3 Podpůrná opatření 3. stupně.....	21
2.4.4 Podpůrná opatření 4. stupně.....	21
2.4.5 Podpůrná opatření 5. stupně.....	21
2.5 Asistent pedagoga	22
2.6 Individuální vzdělávací plán	23
3 STŘEDNÍ ŠKOLY.....	24
3.1 Rámcové vzdělávací programy pro střední školy	25
3.1.1 RVP pro gymnázia.....	25
3.1.2 RVP pro odborné střední školy.....	25
3.1.3 Přijímací řízení u žáka se SVP.....	26
3.1.4 Ukončení vzdělávání u žáka se SVP.....	28
4 UČITEL	29
4.1 Charakteristika osobnosti učitele	29
4.2 Kvalifikace	31
4.3 Profesionální kompetence	33

4.4	Odměňování učitelů	34
PRAKTICKÁ ČÁST		36
4.5	Metodika zkoumání.....	36
4.6	Výsledky	40
4.6.1	Verifikace hypotéz.....	50
DISKUZE		55
ZÁVĚR		58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		60
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ		65
SEZNAM GRAFŮ		66
SEZNAM TABULEK.....		67
SEZNAM PŘÍLOH.....		68

ÚVOD

V dnešní době se stále častěji setkáváme s termínem inkluze, hlavně ve spojení se vzděláváním. Mezi hlavní vzdělávací proud jsou začleňování žáci, kteří v nedávné době navštěvovali školy speciální. Podstatou celé inkluze je přistupovat ke každému žákovi, dle jeho potřeb zejména individuálně, a přitom brát zřetel na kvalitu vzdělávacího procesu pro všechny žáky. Základem je tedy individualizace a kvalita výuky (Zilcher, 2019, s. 9, 10). Inkluzivní pedagogiku je možné vysvětlit, jako individualizovanou a otevřenou k individuálním schopnostech dítěte. Zohledňuje žákovy specifické vzdělávací potřeby v heterogenní třídě (Hájková, Strnadová, 2010, s. 26). S tímto se pojí pojem inkluzivní škola, která představuje instituci s vyučovacím procesem v heterogenních třídách. Heterogenní třída je třída, ve které jsou žáci s různými stupni podpůrných opatření, s rozdílným mateřským jazykem, náboženstvím, kulturou, národností, odlišnou úrovní vývoje a výchozí situací (Hájková, Strnadová, 2010, s. 27).

V prvním ročníku magisterského studia na pedagogické fakultě v Olomouci byl v povinných předmětech předmět speciálněpedagogická propedeutika. Tento předmět se zabýval problematikou speciální pedagogiky, přístupem k žákům s různými formami zdravotního postižení, a také přístupem, jak rozeznávat specifické vzdělávací potřeby žáků. Určité díky patří i vyučující, paní doktorce Adéle Hanákové, která dokázala upoutat v hodinách mou pozornost. Začalo mě to více zajímat a chtěla jsem se o inkluzi a integraci dozvědět více. I proto jsem si vybrala téma inkluze, jako téma diplomové práce. Pro budoucí praxi v pozici pedagoga mě tato problematika bude provázet, a proto jsem si chtěla informace o inkluzivním vzdělávání více přiblížit a pochopit. Nějaké zkušenosti a celkový pohled na inkluzivní vzdělávání jsem měla možnost získat na povinné pedagogické praxi v rámci vysokoškolského vzdělání. Právě ze zkušenosti vím, že se učitelé v této problematice těžko orientují a raději by se jí vyhnuli obloukem. Pomoc asistentů pedagoga je značně využívána na základních školách, oproti středním, i když jsem se sama setkala s asistentem pedagoga na gymnáziu. Spolužák měl diagnostikovaný autismus a přítomnost asistenta pedagoga zde byla nevyhnutelná. Já sama na inkluzivní vzdělávání pohlížím kladně. V případě, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou schopni na základě podpůrných opatření udržet krok s žáky intaktními, tak to pro ně může mít určitě jen pozitivní vliv. Zároveň se nebráním využívání speciálních škol, které jsou v některých případech nevyhnutelné a žák by se na běžné škole spíše trápil.

V diplomové práci jsem se snažila přiblížit problematice inkluze ve vzdělávání. Jednotlivé pojaty kapitol by mělo sloužit pro pedagogy k pochopení různých pojmů, které se k inkluzi pojí. Zároveň by zde učitelé mohli najít odpovědi na základní otázky, co se této problematiky týče. První kapitola objasňuje základní pojmy týkající se inkluze. Druhá kapitola s legislativním zastřešením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí kapitola specifikuje střední školy a čtvrtá se zabývá učiteli a jejich kompetencemi. V praktické části bylo na podkladě studie kombinovaného designu zjišťováno, jaká je pocíťovaná připravenost učitelů středních škol na výuku studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

První kapitola prezentuje základní pojmy týkající se inkluzivní vzdělávání.

1.1 Inkluzivní vzdělávání

Šíp a Gulová (2019, s. 9) konstatují, že níže uvedené citace vyjadřují názory známých osobností na inkluzivní vzdělávání: „Mohl bych mluvit o tom, že rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla, takže učitelé se nemohou věnovat těm, řekněme, talentovanějším dětem... Jsem proti inkluzi.“ Miloš Zeman

„Nejprve se ale vrátím k inkluzi originální. Její dopady známe. Rozvrat... Proti inkluzi protestovala odborná veřejnost i racionálnější politici.“ Václav Klaus jr.

„Inkluze žádné škody nenapáchala, to je velká zkratka, nedošlo k žádnému velkému přesunu dětí ze zvláštních škol.“ Klára Laurenčíková

„Učitelé měli otřesné podmínky pro vzdělávání dětí, které mají spíše výchovné než zdravotní problémy. Změnilo se jenom to, že se řeklo, že potřebujeme speciální pedagogy, školní psychology, metodiky školní prevence.“ Kateřina Valachová

V kontrastu s těmito názory prezentovala svůj postoj ředitelka základní školy paní Ivana Mechárková (2019, in Šíp, Gulová, 2019), jejíž pohled na inkluzi je odlišný. Paní ředitelka uvedla, že násilné zavádění inkluze nebylo potřeba. Řada škol souhlasila s inkluzí a byla tomu patřičně nakloněna, proto šlo inkluzivní vzdělávání zavést klidněji a bez zbytečné paniky. Ředitelka se přiklání k názoru, aby se děti, u kterých je to možné, vzdělávaly společně a pro případy, kdy to možné není, se zachová speciální školství. Za důležité považuje, aby si všichni uvědomili, co jednotliví žáci potřebují a také jejich vlastní pocit bezpečí.

Inkluzivní vzdělávání je v poslední době aktuální trend školství (Zilcher, 2019). Autoři se přiklání k jednomu ze tří možných způsobů vnímání inkluze. Někteří zastávají názor, že inkluze se rovná integraci, někdo jiný vidí inkluzi, jako vylepšenou integraci a poslední skupina se domnívá, že jde o naprosto odlišené pojmy. (Zilcher, 2019).

Autorka Bartoňová (2016) vysvětluje inkluzivní vzdělávání jako nejvhodnější formu vzdělávání, kdy se žáci učí spolupracovat, komunikovat, budovat vztahy, poznávat jedinečné vlastnosti ostatních a vnímat rozdílnost. Je to prostředí, kde je možnost upřímně

komunikovat jak mezi žáky samotnými, tak mezi žákem a učitelem. Cílem je dosáhnout toho, aby všichni žáci uměli naslouchat, byli otevřeni názorům ostatních, respektovali se, přijímali kritiku, jeden druhého tolerovali jak v jiných názorech, tak odlišnostech (Hájková, Strnadová, 2010). Inkluzivní vzdělávání má základ na principech humanizace a demokratizace, heterogenity, regionalizace, spolupráce, individualizace celistvosti, otevřenosti a efektivity (Tannenbergerová, 2016).

1.1.1 Prohlášení ze Salamanky

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se začaly oficiálně používat v roce 1994, kdy proběhla konference ve městě Salamanka ve Španělsku (Cakirpaloglu, 2019). Konference byla uspořádána španělskou vládou a organizací UNESCO. Celkem se zúčastnilo 95 zemí a 25 mezinárodních organizací. Prohlášení ze Salamanky podepsaly všechny evropské země. Prohlášení přineslo nové vnímání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, kde by se všichni žáci měli vyučovat společně pomocí inkluzivního vzdělávání. Každé dítě je individuální svými schopnostmi, vlastnostmi, vzdělávacími potřebami, a tak má mít možnost dosáhnout patřičné úrovně dovedností a znalostí, což je také uvedeno v Prohlášení ze Salamanky. Při nastavení vzdělávacího systému musí být zohledněny individuální potřeby jedinců. Poté bude možné zpřístupnit běžné školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Žáci se SVP získají společnost, která pomáhá dětem v rozvoji kognitivních a sociálních schopností (Prohlášení ze Salamanky, 2016).

1.1.2 Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami

Konference ve Španělsku přijala i Akční rámec vzdělávání pro všechny (Cakirpaloglu, 2019). Akční rámec uvádí určitou strategii, jak vzdělávat děti a dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi. Akční rámec je rozdělen do tří oddílů. První oddíl informuje o tom, že inkluzivní vzdělávání je nejvhodnější způsob, jak vytvářet solidaritu mezi žáky se SVP a žáky intaktními. Běžné školy by měly přijímat všechny žáky bez rozdílu, tělesného, inteligenčního, emočního, sociálního, či jazykové odlišnosti. Ve druhém oddílu jsou

konkrétní kroky pro daný stát. Třetí informuje o pravidlech a krocích pro regionální a mezinárodní úroveň (UNESCO, 1994).

1.2 Integrace

Integrace pochází z latinského slova *integer*, což v překladu znamená ucelení, spojení v celek či sjednocení. Vymezení pojmu integrace bývá složité. Autoři vysvětlují pojem integrace různorodým způsobem. Při integraci dochází k začlenění, zapojení a splynutí žáků handicapovaných do běžné společnosti (Fišer a Škoda, 2008). Podešva (2003) popisuje integraci, jako začleňování žáků s postižením mezi skupiny zdravých jedinců. Žák s postižením se tedy stává plnohodnotnějším členem společnosti. Je zařazen do běžné školy mezi intaktní žáky. Jeho individuální potřeby jsou naplňovány v hlavním vzdělávacím proudu pomocí individuálního vzdělávacího plánu, který si každá škola nastavuje dle rámcových a školních vzdělávacích programů. Integrace také znamená, že se žák s postižením musí přizpůsobit již zaběhlému systému v běžné škole (Zilcher, 2019). V případě, že se žák není schopný za určitých podmínek přizpůsobit vzdělávání v běžné škole, je zde stále možnost specializovaného vzdělávání (Svoboda a Šíp, 2010, in Zichler, 2019).

1.3 Inkluze

Inkluze pochází z anglického slova *inclusion*, což v překladu znamená zahrnutí, zapojení k celku. Vnímání inkluze je odlišné v každém státě, a také v každé škole (Ainscow, 2006, in Zilcher, 2019). Základem inkluze je rovnoprávnost pro všechny zúčastněné bez ohledu na to, co je nebo není normální. Rozmanitost a vnímání rozdílů mezi sebou se v tomto ohledu považuje za normální stav (Anderlíková, 2014). Právě rozmanitost a specifické vlastnosti jednotlivců obohacují společnost (Langa a Berbericová, 1998). Inkluzivní vzdělávání je možno vysvětlovat dvěma způsoby. Prvním způsobem je deskriptivní neboli popisný, zde jsou popisovány příklady z praxe. V druhém způsobu je inkluzivní vzdělávání vysvětleno jako ustanovující, kde je stanovený cíl, kterého chceme dosáhnout. Inkluze se v širším pojetí považuje za celospolečenský koncept, se kterým se nejčastěji setkáváme ve spojení se školou/školstvím jako s inkluzivním. Oficiálně se v naší zemi používá termín společné

vzdělávání místo inkluzivního. Ainscow (2006, in Zilcher, 2019, s. 26) uvádí šest možností, jak vnímat inkluzivní vzdělávání:

1. „Inkluze jako problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením a vůbec žáků zařazených mezi žáky se SVP.
2. Inkluze jako reakce na kázeňské přestupky žáků.
3. Inkluze ve vztahu ke skupinám ohroženým sociálním vyloučením.
4. Inkluze jako rozvoj školy pro všechny žáky.
5. Inkluze jako vzdělávání pro všechny žáky.
6. Inkluze jako principiální přístup ke vzdělávání společnosti.“

Uzlová (2010) vnímá inkluzivní vzdělávání jako nabídku kvalitního vzdělávání pro všechny žáky, bez ohledu na jejich nadání, znevýhodnění, schopnosti nebo individuální zvláštnosti. Dle autorky je vhodné do výuky zařadit formu individualizované výuky. Kamarádské prostředí je ke všem zúčastněným žákům, kteří spolu tráví čas a vzdělávají se, ideální prostředí pro inkluzi. Žáci se v kolektivu dokážou rozvíjet, komunikovat, respektovat se, jsou k sobě otevření a tolerantní. Inkluzivní vzdělávání je také vnímáno, jako vzdělávání pro všechny nebo škola pro všechny. Jedná se o propojení školy a komunity, kde je rozmanitost brána jako kladná vlastnost a mělo by mít patřičné ocenění (Zilcher, 2019). Každý vnímá a chápe inkluzivní vzdělávání trochu jinak, což není považováno za nesprávné. Obecně je možné říct, že inkluzivní vzdělávání nastavuje takové podmínky, aby došlo k co nejmenším rozdílům a umožnilo vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu, kdy z dané situace budou mít užitek všichni zúčastnění (žáci, rodiče, učitelé, společnost) (Sharm, Loreman, a Macanawai, 2016, in Zilcher, 2019).

1.4 Integrace versus inkluze

Nejprve musíme zmínit, že integrace a inkluze jsou pojmy celospolečenské. V této práci se zabýváme vzděláváním, takže se věnujeme integraci a inkluzi spojené se školou. V mnoha případech jsou tyto pojmy uváděny jako synonyma, i když to tak není. Je zde několik rozdílů, jak od sebe tyto dva pojmy odlišovat. Jak již bylo zmíněno výše, integrace v překladu znamená obnovit, včlenit nebo sjednotit. Inkluze je překládána jako splynutí, nebo být součástí celku (Anderlíková, 2014).

Souvislost těchto dvou pojmů bývá někdy pojímána takto: integrace se rovná inkluzi, inkluze je lepší variantou integrace, inkluze je zcela odlišný přístup. Autoři, kteří považují inkluzi za zcela odlišný přístup, vnímají inkluzi jako něco, co si žák nemusí zasloužit vlivem jistých požadavků. Inkluze dává právo na vzdělání v běžné škole všem dětem, a to nejlépe v místě bydliště. V situaci, kdy běžná škola nemůže zajistit dostatečnou podporu, je žák umístěn do „speciální školy“, školy pro žáky s nějakým postižením (dle školské legislativy školy §16 odst. 9 školského zákona – 561/2004 Sb. v aktuálním platném znění – dále jen školy dle §16 odst. 9 školského zákona). Integrace vidí na prvním místě školy dle §16 odst. 9 školského zákona. Je zde, ale možnost vzdělávání v běžné škole. Zde záleží na Školském poradenském zařízení, které musí žákovi vydat potvrzení (na základě diagnostiky žáka), zda je vhodné žáka umístit do školy běžné. Běžná škola má již nastavený systém, kterému se musí žák přizpůsobit a žák se musí připravit na to, že ho čeká např. více domácí přípravy, zajištění asistenta pedagoga, který mu bude dopomáhat. V integraci se tedy žák musí přizpůsobit systému (NPI ČR, 2016). Inkluze nedává žákům „nálepky“. Při inkluzi navštěvují všichni žáci stejnou školu (běžnou), a teprve když se u žáka zjistí, že nezvládá tempo běžné školy, dostává potvrzení, aby mohl navštěvovat školu dle §16 odst. 9 školského zákona. V případě, že se jedná např. o žáka s těžkým tělesným postižením, navštíví žák Speciálně pedagogické centrum, které žákovi vystaví doporučení do školy dle §16 odst. 9 školského zákona. Pokud se však rodiče žáka rozhodnou pro běžnou školu, tak na ní má žák právo a škola musí udělat vše, aby to žák zvládl (Zilcher, 2019).

Při srovnání inkluzivního a integračního vzdělávání vidíme tedy jisté rozdíly. Obecně by bylo možné říci, že inkluze se snaží přizpůsobit vzdělávací prostředí žákům, a naopak integrace usiluje o přizpůsobení žáka zaběhlým podmínkám školy (Votavová, 2013).

2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

V druhé kapitole je představen legislativní rámec vzdělávání žáků se SVP, strategické dokumenty, rozdělení speciálních vzdělávacích potřeb a v neposlední řadě jsou představena podpůrná opatření.

2.1 Legislativní rámec

Důležitým dokumentem, který se zabývá také vzděláním je Listina základních práv a svobod. Listina základních práv a svobod byla schválena 16. prosince v roce 1992. Listina je součástí ústavního zákona. Zaručuje právo na vzdělání na základě základních práv a svobod. Článek 33 uvádí, že každý občan České republiky má právo na vzdělání. Zákon stanovuje povinnou školní docházku. V České republice má každý právo na bezplatné základní a střední vzdělání a dle svých možností může jedinec pokračovat ve vzdělání vysokoškolském (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.).

Vzdělávání v České republice je zastřešeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon). O žácích se SVP se dozvídáme informace v § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento paragraf popisuje, kdo jsou žáci se SVP, co jsou podpůrná opatření a jak se člení. V roce 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Vyhláška upravuje vzdělávání pro děti, žáky a studenty se SVP.

Inkluzivní škola nevzniká pouze vyhláškou nebo legislativní úpravou. Legislativa nebo vyhláška zajišťuje jakýsi začátek cesty, která je velice dlouhá (Melichárková, 2019, in Šíp, Gulová, 2019).

2.2 Strategické dokumenty

Nejprve bude představen dokument Národní program rozvoje v České republice, který nese název Bílá kniha. Jedná se o dokument, který upravoval strategie v oblasti vzdělávání. Zde si představíme, některé cíle Bílé knihy. První cíl hovoří o rozvoji osobnosti podporou fyzického a psychického zdraví. V druhém cíli je zmíněno zahrnutí jedince do společnosti ve všech oblastech (vědecké, pracovní, morální, spirituální, umělecké) a zároveň podpořit národní kulturu. V následujícím cíli je upozorněno na životní prostředí, ve kterém se má dohlížet na udržitelný rozvoj. Dále je kladen důraz na vzdělávání, což je bráno za nejvýznamnější strategii v předávání hodnot a tradic. V neposlední řadě je nutno zmínit cíl, který přistupuje k rovnosti ve vzdělávání pro všechny. Spravedlnost ve vzdělávacím procesu je jeden z principů Bílé knihy. Žák má možnost si vybrat vzdělávací zařízení a mít rovné vzdělávací možnosti. Každý má možnost se maximálně rozvíjet. Mezi další principy spadají proměny tradiční školy, utváření nového vzdělávacího systému, zdokonalování vzdělávacích postupů na základě vědních zjištění (Bílá kniha, 2001).

Dalšími dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání jsou Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) a Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV). Cílem NAPIV bylo podpořit inkluzivní pojetí ve vzdělávacím systému a podpořit začleňování žáků s postižením nebo znevýhodněním do společnosti. Tento dokument však skončil v přípravné fázi a nebyl nikdy zrealizován. Pro období 2016-2018 se podařilo připravit Akční plán inkluzivního vzdělávání a na něj navazuje Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2019-2020. APIV si dává za cíl vylepšit podmínky, jak realizovat principy inkluze pro běžnou populaci, na základě již získaných zkušeností (MŠMT, 2018). Dokument obsahuje tři části A, B, C. Část A se zabývá implementací inkluzivního vzdělávání v České republice. Zde jsou vyhodnoceny cíle APIV z období 2016-2018 a představeny východiska APIV 2019-2020. Tato část dále představuje členy, kteří spolupracují na přípravě Akčního plánu, realizaci a vyhodnocení Akčního plánu pro období 2019-2020. Část B navrhuje hlavní prioritní opatření. Cílem je podpora a ověření role školního speciálního pedagoga, analýza vzdělávání v mateřské a základní škole s vysokým zastoupením romských žáků, plus jejich podpora a vzdělávání pedagogických pracovníků. V části C se řeší dílčí strategie. Mezi dílčí strategie patří: Informace, data a průběžná komunikace s odbornou veřejností a podpora škol a pedagogů (MŠMT, 2018).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) si v posledních letech zvolilo inkluzivní vzdělávání hlavní strategií, a také hlavní prioritou. Politika zaměřující se na inkluzivní vzdělávání je popisována ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. Strategie vzdělávací politiky 2020 obsahuje tři hlavní priority. První je snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhá se zabývá podporou kvalitní výuky a pedagoga a třetí prioritou je mít zodpovědnost za efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2019). Dle MŠMT by měli mít žáci se SVP možnost dosahovat stejných příležitostí ve vzdělávání. Je zdůrazněno, že osobní a společenské okolnosti (pohlaví, věk, etnicita, rodinné zázemí) nejsou překážkami pro dosažení maximální úrovně vzdělání. Cílem této oblasti je zvýšit schopnost vzdělávacího systému, uplatňovat účinné postupy a vytvářet podmínky pro efektivní kompenzaci a prevenci zdravotních, kulturních, sociálních a dalších možných znevýhodnění tak, aby v dosahování výsledků byly co nejmenší nerovnosti, které by mohly jedince ovlivnit (MŠMT, 2019).

2.3 Speciální vzdělávací potřeby

Zákonem č. 561/2004 Sb., se začal v České republice používat pojem speciální vzdělávací potřeby. Název byl poprvé uveden v pedagogickém časopisu v anglickém jazyce v 60. letech 20. století (Podpora integrativního rozvoje, 2013). Definice osob se Speciálními vzdělávacími potřebami zní takto: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění, § 16, odst. 1). Následně uvedeme dělení osob se SVP dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2013-2021):

Jedinci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu:

- Lehké mentální postižení
- Sluchové postižení
- Zrakové postižení

- Tělesné postižení
- Žáci s kombinovanými vadami
- Žáci se zdravotním oslabením
- Žáci s dlouhodobou nemocí
- Žáci s lehkými zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení

Osoby s vadami řeči

Do tohoto dělení spadají lidé, kteří mají problém s přijetím a následnou produkcí mluvené řeči. Patří zde například tyto vady řeči:

- Afázie
- Dysfázie
- Dysartrie
- Mutismus
- Ataktická řeč u poruch mozečku

Osoby se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení

- Dyslexie
- Dysortografie
- Dysgrafie
- Dyskalkulie
- Dymúzie
- Dyspinxie
- Dyspraxie

Poruchy pozornosti

Zde budou představeny dvě nejtypičtější skupiny

- Porucha pozornosti s hyperaktivitou neboli ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
- Porucha pozornosti nebo ADD (Attention Deficit Disorder)

Poruchy chování

Spadají sem žáci, kteří:

- Nerespektují sociální normy
- Nedodržují očekávané sociální vztahy

- Mají agresivní chování

Jedinci z odlišných kulturních podmínek

Zde se řadí např. žáci s nařízenou ochrannou výchovou nebo nařízenou ústavní výchovou.

Žáci s jiným mateřským jazykem, než je čeština

Spadají sem především cizinci.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby

Mezi žáky nadané a mimořádně nadané spadají i žáci, kteří mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Řadí se tady například:

- Nadání a porucha pozornosti
- Nadání a specifické vývojové poruchy učení
- Nadání a Aspergerův syndrom

2.4 Podpůrná opatření

„Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění). Vycházejí z principů, které by se měly praktikovat ve třídě. Patří zde rovný přístup, dostupnost, kvalita a podpora žáka. Podpůrná opatření jsou určena na základě žákových konkrétních potřeb, které potřebuje ke vzdělávání (Michalík, Baslerová, 2015). Podpůrná opatření (PO) se dělí na druhy a stupně. Druhy PO uplatňují učitelé ve výuce, kde dochází k úpravám metod výuky, didaktických postupů, úpravám při hodnocení žáka, a také dochází ke strategickým změnám v učení žáka. Druhy PO se uplatňují především proto, aby došlo k podpoře žáka při vzdělávání. Dále jsou PO řazena do pěti stupňů. Stupeň číslo 1 navrhuje samotná škola a druhý až pátý stupeň navrhuje Školské poradenské zařízení. Dále škola nebo školské zařízení zajišťuje poradenskou činnost (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění).

Učitel pomocí metody pozorování, rozhovoru, dotazníku, testování, celkového prospěchu nebo analýzou jeho portfolia, zahajuje diagnostický proces k samotnému žákovi nebo se zaměří na jeho interakci s okolím. Diagnostika žáka by se měla soustředit nejen na vyučovací proces, ale i na sociální vztahy a jeho zájmy. Na základě diagnostiky navrhne učitel změny,

kteře se budou týkat přístupu k práci se žákem. Při nastavování podpůrných opatření ve prospěch žáka, má učitel na výběř z několika možností podpory. Patří zde individuální konzultace s kolegy, skupinové konzultace s kolegy, konzultace s pracovníky školského poradenského pracoviště nebo konzultace s kolegy z jiných škol (Zapletalová, 2016).

2.4.1 Podpůrná opatření 1. stupně.

Podpůrná opatření prvního stupně označují minimální úpravu ve vzdělávání žáka. PO jsou poskytována žákovi, kterému je nutné zavést úpravy ve vzdělávání, školských službách nebo zařazení do kolektivu. Identifikaci PO provádějí samotní učitelé na konkrétní škole. PO stanovují na základě pozorování žáka, hodnocení jeho prací, výkonu ve škole, sociálního zázemí, dále dle jeho aktuální rodinné situace a zdravotního stavu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Pokud žákovi vyhovuje individualizovaný přístup, anebo je nutná domluva více pedagogů v úpravě postupů vzdělávání, vytváří se pro žáka Plán pedagogické podpory. V případě, že se u žáka neprojeví změna k lepšímu ani po 3 měsících, je dalším krokem kontaktování školského poradenského zařízení (ŠPZ). ŠPZ je kontaktováno pomocí zákonného zástupce žáka nebo žáka zletilého (NÚV, 2011-2021).

Pod ŠPZ se řadí Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně pedagogická centra (SPC). Po objednání žáka do PPP nebo SPC, dochází k vyhodnocení jeho vzdělávacích potřeb. Hodnocení probíhá na základě Plánu pedagogické podpory, lékařského vyšetření, posouzení klinických odborníků, vyšetření z jiných ŠPZ, aj. Následně vydává ŠPZ doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V doporučení jsou sepsány závěry ze žákova vyšetření a doporučená PO (NÚV, 2011-2021).

2.4.2 Podpůrná opatření 2. stupně

Do podpůrných opatření druhého stupně se řadí žáci se specifickými poruchami učení a chování, lehkými vadami řeči, poruchami autistického spektra s mírnými příznaky, lehkými příznaky zrakových a sluchových poruch (Valenta, 2018). PO druhého stupně schvaluje školské poradenské zařízení. Cílem je zapojit žáka do společné výuky s ostatními se zajištěním individuálního přístupu k němu samotnému. Je zde možnost využít vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Škola má právo pro naplnění PO žáka využít finančních prostředků ze státního rozpočtu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.4.3 Podpůrná opatření 3. stupně

Podpůrná opatření třetího stupně typicky využívají žáci se závažnými poruchami řeči, chování a učení, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním, zrakovým, sluchovým a tělesným postižením (Valenta, 2018). PO třetího stupně zahrnují úpravy ve vzdělávání, postupech a domácí přípravě. Jako ve druhém stupni jsou PO třetího stupně stanovena na základě doporučení školského poradenského zařízení. V tomto stupni jsou žáci vzděláváni pomocí IVP. Učitelé a žáci pracují se speciálními učebnicemi, didaktickými, kompenzačními a rehabilitačními pomůckami. Vyučování probíhá v menším počtu žáků. Je zde možnost využití asistenta pedagoga. Na prodloužení středního a vyššího odborného vzdělávání mají žáci nárok maximálně o jeden rok. Škola má možnost čerpat z finančních prostředků státního rozpočtu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.4.4 Podpůrná opatření 4. stupně

Podpůrná opatření čtvrtého stupně vyžadují většinou žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra, závažným tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, nebo žáci se závažnými poruchami chování. Dále sem spadají i žáci nadaní a mimořádně nadaní (Valenta, 2018). Dochází k úpravě v organizaci, průběhu a formách vzdělávání. Žáci jsou v tomto stupni vzděláváni na základě IVP. Ve škole se objevují pravidelné odborné speciálně pedagogické intervence oproti předešlým stupňům podpory. Vzdělávání žáka je zajištěno pomocí speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, které jsou finančně nárokové a také úpravy třídního prostředí. Ve většině případů se využívá asistent pedagoga, který žákovi také pomáhá v sebeobsluze, pohybu a je přítomen u přijímacích, závěrečných a maturitních zkoušek. Žáci a studenti mají v tomto stupni možnost prodloužení vzdělávání o dva roky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.4.5 Podpůrná opatření 5. stupně

Do podpůrných opatření pátého stupně spadají žáci s nejtěžším stupněm zdravotních postižení (Valenta, 2018). PO pátého stupně umožňuje nejvyšší podporu a úpravu v organizaci, obsahu, formách a metodách ve vzdělávání. Na základě žakových možností je upravován obsah učiva. Speciální učebnice, speciální didaktické, finančně nárokové

kompenzační a rehabilitační pomůcky, a také úprava prostředí ve třídě je v tomto stupni důležitá. U žáků tohoto stupně podpory je výuka zajišťována pomocí terapeutických metod. Využívány jsou zde náhradní formy komunikace. Žák má právo využívat speciálně pedagogickou a pedagogickou péči mimo výuku, ale v prostředí školy. Do vzdělávacího procesu je zařazen další pedagogický pracovník. Také je možnost využít domácího vyučování, z důvodu žákova zdravotního stavu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Asistent pedagoga

Mezi podpůrná opatření řadíme asistenta pedagoga podle školského zákona - §16 odst. 2, písmeno g. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který podporuje a pomáhá pedagogovi ve vzdělávacím procesu s žáky se SVP. Žákům se SVP pomáhá se soustředit na zadaný úkol, podporuje je, dohlíží na jejich práci, pomáhá při komunikaci s rodinou žáka a je pro žáka individuální podporou. Dále asistent pedagoga pomáhá s adaptací žáka se SVP do školního prostředí. V případě, že žák potřebuje jen mírnou podporu, může být asistent pedagoga podporou pro více žáků. Ve 3-5. stupni podpůrných opatření je možné žákovi přidělit asistenta pedagoga (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění, § 16, odst. 1). Dle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) je asistent pedagoga doporučen v případě žádosti zákonného zástupce, ředitele školy nebo doporučení školského pedagogického zařízení. Existují dva typy AP, kteří se rozlišují podle dosaženého vzdělání a tomu pak také odpovídá jejich pracovní náplň. Prvním typem AP je tzv. „vyšší asistent“. „Vyšší asistent“ vykonává pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou přítomni žáci se SVP. Tohoto typu AP je možné dosáhnout vysokoškolským vzděláním, kde bylo dosaženo titulu v oblasti pedagogických věd. Dále může být „vyšším asistentem“ osoba, která dosáhla vyššího odborného vzdělání v akreditovaném vzdělávacím programu s pedagogickým zaměřením. Druhým typem je tzv. „nižší asistent“. „Nižší asistent“ získává odbornou kvalifikaci středním pedagogickým vzděláním s výučním listem a úspěšně dokončeným kurzem pro asistenty pedagoga. Tento typ AP vykonává přímou pedagogickou činnost zaměřenou na pomocné a výchovné práce ve školských zařízeních (Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů). Důležité je upozornit na to, že asistent pedagoga nevykonává žákovy výstupy, ale podporuje ho v samostatnosti (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.6 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument na základě, kterého jsou zjišťovány speciální vzdělávací potřeby žáka. Obsahem IVP jsou identifikační údaje žáka, pedagogických pracovníků, kteří se účastní žákova vzdělávání a údaje o podpůrných opatřeních, které jsou žákovi poskytovány spolu s IVP. Dále jsou v IVP popsány údaje o úpravách metod, forem, obsahu, časového rozvržení, hodnocení a očekávaných výstupů žáka (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění, § 18, odst. 1). Dokument vychází z rámcového a školního vzdělávacího programu příslušné školy (Zilcher, 2019). Všichni učitelé, kteří žáka vyučují, vypracovávají IVP pro svou výukovou oblast. Třídní učitel a výchovný poradce ladí společně s učiteli tvorbu IVP. Zda IVP obsahuje všechny doporučení, kontroluje školské pedagogické zařízení. Škola je povinná IVP pravidelně kontrolovat a vyhodnocovat (Baslerová, 2015). Dle vyhlášky se kontrola provádí minimálně jedenkrát za rok za spolupráce školského poradenského zařízení. Po vytvoření IVP se s plánem seznámí všichni pedagogové, kteří žáka vyučují plus žák samotný. V případě, že je žák nezletilý, seznamují se s plánem i zákonní zástupci. IVP je možné předložit pouze žákovi, který o něj podal písemný informovaný souhlas, nebo na základě požadavků zákonného zástupce. Pokud žák nebo zákonný zástupce s plánem souhlasí, potvrdí IVP svým podpisem. Školské poradenské zařízení poskytuje škole a žákovi poradenskou podporu (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění, § 16, odst. 1). Pro vytvoření IVP je možné využití formuláře. Formulář je součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb., kde ho nalezneme v jedné z příloh. Formulář je vybaven jednotlivými kroky a poznámkami, které usnadní jeho vyplňování (NÚV, 2016).

3 STŘEDNÍ ŠKOLY

Vzdělávací systém v České republice se dělí do několika stupňů, a to na předškolní, základní, střední, vyšší odborné, vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání dospělých, které zahrnuje odborné, všeobecné a jiné vzdělávání. Specifickým druhem vzdělávání jsou konzervatoře, kde je možné absolvovat základní vzdělávání, střední a vyšší odborné vzdělávání s uměleckým zaměřením. Pro naše účely se zaměříme na vzdělání střední neboli vyšší sekundární vzdělávání. Žákům je poskytováno obvykle v 15 až 18/19 letech. Po ukončení mohou studenti dosáhnout středního vzdělávání s maturitní zkouškou, středního vzdělávání s výučním listem, anebo středního vzdělání. Středního vzdělávání s maturitní zkouškou mohou žáci dosáhnout na všeobecném gymnáziu nebo lyceu, a také na střední škole s odborným zaměřením. Pokud chce žák pokračovat k vyššímu odbornému vzdělávání nebo vysokoškolskému vzdělávání je střední vzdělávání s maturitní zkouškou podmínkou k přijetí. Střední školy nabízejí možnost nástavbového studia, kde je možné si k výučnímu listu dodělat maturitní zkoušku, anebo zkrácené studium, kde studenti s výučním listem a maturitní zkouškou mohou získat vzdělání v jiném oboru (EU, 2021).

Díky středním školám dosahují studenti vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro výkon povolání. Současně jim střední škola poskytuje rozvoj všeobecných vědomostí, dovedností a klíčových kompetencí, které jsou důležité pro jejich další vzdělávání, občanský, soukromý a pracovní život. Na základě Rámcových vzdělávacích programů, které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pro všechny obory středního odborného vzdělávání, vytváří každá škola svůj školní vzdělávací program. Rámcové vzdělávací programy vymezují cíle, obsah a podmínky vzdělávání pro 279 oborů. Školní vzdělávací program dále konkretizuje záměry a specifické podmínky dané školy (NÚV, 2011-2021).

Všechny stupně vzdělávání od předškolní až po vysokoškolské, musí respektovat žáky se SVP a umožnit jim vzdělávání. Dle žakových schopností se přizpůsobují podmínky pro vzdělávání (školský zákon č. 561/2005 Sb., v aktuálním platném znění).

3.1 Rámcové vzdělávací programy pro střední školy

Rámcový vzdělávací program (RVP) je státní kurikulární dokument. Stanovuje podmínky pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), konkrétní cíle, formy, obsah, délku vzdělávání, podmínky k průběhu a ukončení vzdělávání, a také podmínky pro vzdělávání žáků se SVP. RVP pro střední vzdělávání jsou rozdělena na RVP pro gymnázia a RVP pro střední odborné vzdělávání. Pro účely diplomové práce se zaměříme na žáky se SVP v rámci RVP (MŠMT, 2020).

3.1.1 RVP pro gymnázia

V RVP pro gymnázia se o žácích se SVP dočteme v části D. Za žáky se SVP jsou zde považováni zdravotně postižení, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Gymnázium poskytuje všeobecné vzdělání a připravuje žáky na vysokoškolské studium. Vzdělávání žáků se SVP může probíhat ve třech variantách. Buď je pro žáky zřízena samostatná škola, nebo jsou žáci se SVP v oddělených třídách, či studijních skupinách, které mají upraveny vzdělávací programy a poslední možností je individuální integrace žáků se SVP do běžných tříd. Škola na základě spolupráce se ŠPZ může vytvářet IVP. Gymnázia, která jsou zřízená pro určitý typ zdravotního postižení nebo mají vytvořené speciální třídy, musejí přizpůsobit ŠVP a vytvářet adekvátní podmínky podle typu a míry postižení daných žáků. Vzdělávání je uskutečněno za pomoci PO. S diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb, zjišťováním míry PO a s posuzováním možností žáka, pomáhají ŠPZ se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců. Při vzdělávání žáků se SVP je nutné upravit a formulovat očekávané výstupy, upravit vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru nebo jeho části tak, aby lépe vyhovoval možnostem žáka, zařazovat alternativní formy komunikace, umožnit osobní asistenci (NÚV, 2016).

3.1.2 RVP pro odborné střední školy

O žácích se SVP se v RVP pro odborné střední školy dozvídáme v kapitole 11. Dle RVP mají žáci se SVP právo na bezplatné poskytnutí PO, jak je uvedeno ve školském zákoně. Škola na základě RVP vypracovává ŠVP. U žáků, kteří využívají PO prvního stupně je ŠVP

podkladem pro vytvoření plánu pedagogické podpory a u dalších stupňů pro vytvoření IVP, které vypracovává škola. Ředitel má možnost ze závažných důvodů uvolnit žáka se SVP z části nebo celého vyučování některého předmětu. Žák se SVP může být uvolněn i z některých činností v daném předmětu, který však nemůže být rozhodující pro dosažení odborných kompetencí a výsledků vzdělávání. Na doporučení ŠPZ může být žákům přidělen asistent pedagoga, speciální pedagog a další odborníci. Dále může být upraveno přijímání a ukončování vzdělávání, při kterém má žák možnost využít kompenzačních pomůcek a didaktických prostředků. Ředitel školy může ve výjimečných případech, prodloužit studium maximálně o dva roky (NÚV, 2020).

3.1.3 Přijímací řízení u žáka se SVP

Žák se SVP má právo konat jednotnou přijímací zkoušku ke střednímu vzdělávání, za upravených podmínek s využitím PO, které odpovídají jeho potřebám. Uchazeči, kteří mají první stupeň PO, nemají upravené podmínky pro jednotnou zkoušku. PO druhého až pátého stupně je možné uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Uchazeč odevzdává doporučení společně s přihláškou ke vzdělávání. Uchazeč má možnost podat až 4 přihlášky ke střednímu vzdělávání a ke každé přihlášce musí přiložit doporučení ŠPZ, které je vydáno na základě žádosti uchazeče. V případě, že dojde ke změnám speciálních vzdělávacích potřeb u uchazeče po podání přihlášky, musí ředitel školy s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání dohodnout uzpůsobení podmínek pro konání jednotné zkoušky. Jak se mají uzpůsobit podmínky pro uchazeče se SVP, předává střední škola Centru pro zjišťování výsledků do registrů uchazečů. Při požadavku na zpracování testu v Braillově písmu předává škola Centru údaje nejpozději do 2 dnů od podání přihlášky. V případě, že ŠPZ doporučí zvětšení písma nebo využití počítače, zapůjčí Centrum škole testový sešit v otevřeném formátu před konáním zkoušky. Pro žáky se zrakovým postižením je připraven testový sešit v Braillově písmu. Pro upravení podmínek v přijímacím řízení pro konkrétní obor vzdělání je podmínkou splnění zdravotní způsobilosti určené pro konkrétní obor vzdělání (MŠMT, 2017).

Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání radí mezi možné úpravy podmínek pro konání jednotné přijímací zkoušky následující možnosti:

Navýšení časového limitu

Pro konání jednotných testů je časový limit 60 minut pro test z českého jazyka a literatury a pro test z matematiky 70 minut. Na základě stupně podpůrných opatření se uchazečům může navýšit časový limit o 25, 50, 75 nebo 100 %.

Kompenzační pomůcky

Při použití kompenzačních pomůcek nemůže pro uchazeče nastat neoprávněná výhoda. Zde mohou spadat např. slovníky synonym, sluchadla, lupa, počítač nebo zvýrazňovače, a naopak jsou zakázány encyklopedie, fyzikální, chemické nebo matematické tabulky, pravidla českého pravopisu, slovník spisovné češtiny a kalkulačka.

Úpravu učebny a zkušebního místa

Žáci se SVP jsou odděleni od intaktních žáků. ŠPZ může stanovit i samostatnou místnost. Mezi další úpravy učebny může spadat odstranění rušivých prvků, strukturalizace prostředí, úprava nastavitelnosti lavice, individuální svícení atd.

Využití služeb podporující osoby

Podporující osobou může být asistent pedagoga, učitel střední školy, ve které se zkouška odehrává, tlumočnický znakového jazyka nebo asistent žáka. Podporující osoba může žákovi dopomáhat s praktickou asistencí, zapsáním odpovědí, předčítáním textů, motivováním, vysvětlováním úloh, tlumočením do znakového jazyka. Podporující osobu je nutné domluvit předem s ředitelem střední školy, kdy určení konkrétní osoby je v kompetencích ředitele školy. Blízká osoba a zákonný zástupce vykonávají tuto funkci jen výjimečně.

Možnosti alternativního zápisu odpovědí

Klasicky se odpovědi zapisují do záznamového archu, ale dle doporučení ŠPZ může určit využití i jiných možností zápisu odpovědí. Může se jednat o zápis přímo do testového sešitu, na volné listy papíru nebo na počítač. Ředitel poté musí zajistit zapsání do záznamového archu.

Úprava zkušební dokumentace

Úprava zkušební dokumentace je povolena pouze pro žáky se zrakovým postižením či znevýhodněním a pro žáky hluchoslepé nebo neslyšící, kteří mají znakový jazyk jako mateřský (CERMAT, 2019).

3.1.4 Ukončení vzdělávání u žáka se SVP

Ukončení vzdělávání pro žáky se SVP je stanoveno na základě PO a podmínek, které stanovilo ŠPZ. Škola je povinna stanovené podmínky zajistit. Ředitel školy stanovuje podmínky pro úpravy závěrečných zkoušek u žáka, kterému byly diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby a stanovena PO. Konkrétní úpravy k závěrečné zkoušce stanovuje učitel v souladu s doporučením ŠPZ. Žák nebo zákonný zástupce musí být školou obeznámen s datem a konkrétními úpravami závěrečné zkoušky nejméně 4 měsíce před konáním. Žák nebo zákonný zástupce může požádat ŠPZ o vyšetření a doporučení PO k úpravám závěrečné zkoušky.

Pedagog žáka se SVP využije doporučení ŠPZ a na základě svých zkušeností se žákem posoudí, zda jsou zadání témat praktické, ústní a písemné zkoušky přizpůsobeny potřebám žáka. S doporučením ŠPZ navrhuje učitel konkrétní PO k závěrečné zkoušce a předkládá řediteli školy ke schválení.

Úpravy podmínek pro konání závěrečné zkoušky mohou být například tyto:

Prodloužení času při konání zkoušky

Při konání písemné zkoušky například pro žáky trpící poruchami učení. Při konání praktické zkoušky například pro žáky trpící tělesným postižením (možnost rozdělení zkoušky na více dní). Při konání ústní zkoušky například pro žáky s poruchou autistického spektra nebo žáky s poruchou řeči.

Individuální přístup k žákovi u závěrečných zkoušek

Žák se sluchovým postižením nebo žák s mentálním postižením by měl být zkoušen převážně učitelem, který ho vyučoval během roku.

Přítomnost dalších osob u závěrečných zkoušek

Například pro žáky se sluchovým, zrakovým nebo tělesným postižením.

Zadání pro žáky se SVP mohou být upraveny formálně, ale nemohou být upraveny obsahově. Na středních školách dochází k úpravám zadání zejména pro žáky se smyslovým, tělesným postižením, autismem, mentálním postižením a pro žáky trpící kombinovanými vadami. Formální úpravy mohou spočívat v zestručnění otázek, změnění formy odpovědi, otevřené otázky je možné upravit na uzavřené, doplnění grafického podkladu k otázkám atd (CERMAT, 2019).

4 UČITEL

Učitele je možné definovat dle Průchy (2009, s. 261) následovně: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“.

Pedagogický pracovník je vymezen v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Pedagogickým pracovníkem je osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, patří učitel, pedagog pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagog, vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, psycholog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník a trenér. Mezi předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka patří: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (pokud není stanoveno jinak) (MŠMT, 2012).

4.1 Charakteristika osobnosti učitele

Osobnost lze chápat, jako souhrn vlastností, dovedností, způsobů chování a osobních vlastností. Nauka zabývající se osobností učitele je pedeutologie. Osobnost učitele je možné rozdělit na dva přístupy, a to normativní a analytický. Normativní přístup určuje ideálního učitele, ke kterému by se měl pedagog ve své profesi přiblížit. Při analytickém přístupu se učitel snaží zjistit, jaký je a jaké má vlastnosti (Kohoutek, 1996, in Dytrtová, 2009). Nejlépe se učitelova osobnost projeví přímo ve škole nebo při výchovně-vzdělávacím procesu. Hodnotí se psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikační schopnosti (Mikšík, 2007, in Dytrtová, 2009).

Osobnost učitele hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitou roli. Učitel zprostředkovává žákům vědomosti, dovednosti, a také žáka vychovává. Pedagog by měl být dítěti rádcem, průvodcem, oporou na jeho pouti k pochopení sebe, druhých a při nalézání svých možností, limitů a osvojování morálních hodnot a postojů. Jaké by tedy měl mít učitel dobré vlastnosti? Obecné dovednosti, které by měl mít každý učitel, jsou následující. Učitel by měl umět komunikovat se žáky, adekvátně hodnotit výkon žáka, správně provádět individuální zkoušení, zná a umí používat metody povzbuzování a trestání, zná a umí uplatnit

metody vysvětlování a přesvědčování, zná základní metody výuky v daných situacích, má vlastní koncepci vzdělávání a výchovy, je obeznámen různými druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení, chápe význam spolupráce mezi školou a rodinou (Dytrtová, 2009).

Při analýze 621 studentských esejí na pedagogické fakultě v Brně, došlo k identifikaci vlastností, které studenti považovali u učitele za stěžejní. Uvedeme si zde 10 nejčastějších vlastností učitele, které studenti identifikovali:

Autorita – nastavení jasných a pravidel, které se musí dodržovat

Spravedlnost – objektivní hodnocení, nepreferuje a neponižuje žáky ve třídě

Zajímavý styl výuky – schopnost zaujmout žáky v hodinách různými zajímavostmi, vlastními zkušenostmi a zážitky

Individuální přístup – vnímá potřeby jednotlivců a zároveň třídu vnímá jako jeden celek

Motivace – schopnost nadchnout žáky jak v obecné rovině vzdělávání, tak ve svém předmětu

Empatie – schopnost vcítit se do žákovy životní situace

Trpělivost – vnímavost specifických vlastností každého žáka, znovu vysvětlení učiva, podpora žáka, zná silné a slabé stránky žáka

Odborník ve svém oboru – zajímá se o svůj obor, sleduje vývojové trendy

Zájem o žáky – snaha poznat žáky, jejich vlastnosti

Sebevzdělávání – seznamovat se s inovativními výukovými trendy, rozvíjet jazykové schopnosti

Výčet dobrých vlastností učitele posuzovali studenti dle svých zkušeností, z představ dobrého a kvalitního učitele, a také jako opak učitele, se kterým se setkali v průběhu studia (Létalová, 2019).

4.2 Kvalifikace

Učitel střední školy získává svou odbornou kvalifikaci z absolvování vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném magisterském studijním programu. Získává kvalifikaci v oblasti všeobecně-vzdělávacích předmětů a předmětů odborných pro střední školy (MŠMT, 2012).

Kvalifikace učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů

Kvalifikaci získá učitel absolvováním vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) V oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů
 - a. všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy
 - b. všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy
- b) Ve studijním oboru odpovídajícím charakteru vyučovaných všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo zaměřené na přípravu učitelů střední školy
 - a. v akreditovaném bakalářském studijním programu
 - b. v programu celoživotního vzdělávání
- c) V oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základních škol
 - a. v akreditovaném bakalářském studiu se zaměřením na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy
 - b. v programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na přípravu učitelů střední školy
 - c. doplňující studium k rozšířené odborné kvalifikace

Kvalifikace učitele odborných předmětů

Kvalifikaci získá učitel absolvováním vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném magisterském studijním programu:

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitele
 - a. odborných předmětů střední školy
 - b. všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovacího předmětu

- c. všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá vyučovanému odbornému předmětu
- b) studijního oboru, který odpovídá vyučovanému odbornému předmětu
 - a. vysokoškolským vzděláváním v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitele střední školy nebo druhého stupně základní školy
 - b. v programu celoživotního vzdělávání zaměřeným na přípravu učitele střední školy nebo druhého stupně základní školy
 - c. při studiu pedagogiky

Kvalifikace učitele praktického vyučování, učitele odborného výcviku, učitele odborného výcviku zdravotnických oborů

Kvalifikaci získává učitel:

- a) vysokoškolským vzděláváním, které odpovídá předmětu praktického vyučování
 - a. v bakalářském studiu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně školy základní
 - b. v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na přípravu učitele druhého stupně základní školy a střední školy
 - c. při studiu pedagogiky
- b) vyšším odborným vzděláváním v oboru vzdělání odpovídajícím praktickému vyučování
- c) středním odborným vzděláváním s maturitní zkouškou v oblasti oboru vzdělání, který odpovídá odbornému předmětu

Kvalifikace učitele praktického vyučování zdravotnických oborů

Učitel musí být způsobilý k výkonu zdravotnického povolání odpovídajícím zvláštnímu právnímu předpisu

Kvalifikace učitele střední školy, který vzdělává žáky se SVP

Kvalifikaci získává učitel vzděláváním, které jsou uvedeny u učitele praktického vyučování a učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů

- a) ve vysokoškolském vzdělávání zaměřeném na speciální pedagogiku
- b) v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na speciální pedagogiku (MŠMT, 2012)

4.3 Profesní kompetence

Spilková (2001, in Nezvalová, 2003) vysvětluje profesní kompetence jako komplexní schopnost, díky které lze úspěšně vykonávat profesi. Jedná se o komplex znalostí, dovedností, postojů a osobních charakteristik.

Dělení kompetencí dle Vašutové (2004)

1. Kompetence oborově předmětové

- Učitel umí integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy
- Učitel je schopný předávat poznatky v příslušném oboru vzdělávání

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

- Učitel ovládá strategii učení a vyučování
- Učitel umí přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků

3. Kompetence obecně pedagogická

- Učitel má znalost o právech dítěte
- Učitel zná procesy a podmínky výchovy
- Učitel podporuje individuální vlastnosti žáků

4. Kompetence diagnostická a intervenční

- Učitel využívá prostředky k diagnostikování žáka
- Učitel je schopný diagnostikovat žáky se SVP
- Učitel má schopnosti vypořádat sociálně patologické jevy u žáka
- Učitel používá prostředky k nastolení kázně

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- Učitel využívá prostředky pro nastavení pozitivního klimatu ve třídě
- Učitel používá prostředky k efektivní komunikaci, spolupráci s rodiči
- Učitel ovládá prostředky pedagogické komunikace

6. Kompetence manažerské a normativní

- Učitel má znalosti o administrativních úkonech ve spojení s evidencí žáků
- Učitel má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků
- Učitel má znalosti o podmínkách fungování školy

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- Učitel se vyznačuje všeobecnými znalostmi
- Učitel je schopný reprezentovat svou profesi

- Učitel má předpoklady ke spolupráci s kolegy
- Učitel přijímá vzdělávací potřeby a zájmy žáků

4.4 Odměňování učitelů

Učitelé základních, středních, základních uměleckých škol, konzervatoří, vyšší odborných škol a školy (třídy) zřízené pro děti, žáky a studenty se SVP a učitelé vyučující praktické vyučování a odborný výcvik spadají do 10. – 14. platové třídy. Požadované vzdělání na 10. platovou třídu je vysokoškolské v bakalářském studijním programu nebo na vyšší odborné škole. Do 11. – 12. platové třídy spadají učitelé s vysokoškolským vzděláním v magisterském studijním programu nebo vysokoškolském v bakalářském programu. Platová třídy 13 a vyšší dosahují učitelé s vysokoškolským vzděláním v magisterském studijním programu.

Do 10. platové třídy spadají učitelé, kteří vykonávají vzdělávací a výchovnou činnost v odborném výcviku při přípravě žáků v oborech středního vzdělávání s výučním listem.

Do 11. platové třídy se řadí učitelé, kteří vykonávají:

1. vzdělávací a výchovnou činnost, která je zaměřená na získávání dovedností a vědomostí ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech podle ŠVP nebo IVP ve spolupráci s dalšími doporučeními
2. vzdělávací a výchovnou činnost v praktickém vyučování v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo v praktickém vyučování nebo odborné praxi v oborech vyššího odborného vzdělání
3. vzdělávací a výchovnou činnost v odborném výcviku v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo v náročných oborech středního vzdělání s výučním listem
4. vzdělání v odborném výcviku střední školy nebo praktické přípravě vyšší odborné školy, kteří mají dovednosti a znalosti z jiných oborů vzdělání
5. vzdělávací činnost v systému následného vzdělávání pedagogů v oblastech zaměřené na pedagogiku, psychologii, didaktiku, teorii výchovy atd.

Řadí se zde začínající učitel prvního a druhého stupně základní školy, učitel přípravné třídy základní školy, učitel přípravného stupně základní školy speciální, učitel všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů střední a vyšší odborné školy, učitel na základní

umělecké škole, učitel konzervatoře a učitel jazykové školy s právem státní závěrečné zkoušky.

12. platová třída zastřešuje pedagogy, kteří vykonávají:

1. komplexní vzdělávací a výchovnou činnost ve všeobecně-vzdělávacích nebo odborných předmětech a zároveň pedagog vytváří pedagogickou dokumentaci (ŠVP, tematické plány učiva, konkrétní příprava na vyučování, školní matrika), podle které postupuje při vykonávání své pedagogické činnosti.
2. tvorbu koncepcí rozvoje oboru středního vzdělání s výučním listem nebo skupiny oboru příbuzných
3. komplexní vzdělávací činnost v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spojená s tvorbou vzdělávacích programů akreditovaných v systému dalšího vzdělávání pedagogů.

Do 13. platové třídy se řadí pedagogové, kteří:

1. vytváří koncepcie rozvoje oboru středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo oboru vzdělání ukončeného absolutoriem nebo RVP
2. vykonávají specializovanou metodologickou činnost v oblasti pedagogiky a psychologie, jejichž výkon je podmíněn získáním specializace podle zvláštního právního předpisu
3. vytvářejí a koordinují mezinárodní projekty zaměřené na vzdělávání a výchovu a projektů, které přesahují rámec školy, tvorba a koordinace programů vyšších odborných škol

14. platová třída je pro učitelé, kteří vytvářejí koncepcie celostátních nebo mezinárodních programů vzdělávání (MŠMT, 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

4.5 Metodika zkoumání

- **Hlavní cíl**

Cílem zkoumání bylo zjistit, jaká je připravenost učitelů na výuku žáků středních škol, kteří potřebují speciální vzdělávací prostředky.

- **Dílčí cíle**

Zjistit, jaká je pocíťovaná připravenost učitelů středních škol v oblasti legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP.

Zjistit, jaká je pocíťovaná připravenost učitelů středních škol na výuku žáků se SVP po nástupu do praxe.

Zjistit, zda učitelé, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika na vysoké škole, se cítí více připraveni k edukaci žáků se SVP.

- **Typ výzkumné studie**

Jako design výzkumné studie bylo použito kvantitativní i kvalitativní šetření. U kvantitativního šetření se jednalo o observační deskriptivní studii. Poslední otázka dotazníku byla zpracována kvalitativně.

- **Zkoumaný soubor**

Do studie byli zařazeni pedagogové středních škol. Zapojili se např. školy střední zdravotnické, průmyslové, odborné a gymnázia. Na dotazníkové šetření odpovídali, jak zástupci ženského pohlaví, tak mužského. Podrobnější výběr nebyl proveden z důvodu, že cílem je zjistit připravenost všech učitelů středních škol bez rozdílů pohlaví, věku nebo odpracovaných let. Tedy učitelé středních škol je jediné kritérium. Střední školy byly oslovovány náhodně napříč celou Českou republikou.

- **Etika zkoumání**

Před zahájením výzkumného šetření byl škole zaslán email s prosbou o vyplnění elektronického dotazníku. V úvodu dotazníku byl představen autor dotazníku. Byla zajištěna anonymita, kdy se respondenti nedali identifikovat. Vyplňování proběhlo online na google

forms. Google forms nesbírá informace o tom, kdo dotazník vyplnil. Proto byla zajištěna anonymita a nikdo z vyplňujících nemohl být identifikován.

- **Uplatnění výzkumné metody a nástroje**

Jako výzkumná metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník v pedagogickém výzkumu je jedna z nejpoužívanějších metod získávání dat (Gavora, 2000, in Chráska, 2016, s 159). Chráska (2016, s. 159) definuje dotazník jako: „Soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně“. Jednalo se o nestandardizovaný dotazník pro pedagogy středních škol, který byl sestaven na základě teoretických poznatků, prostudované literatury, a také vlastních zkušeností z pedagogických praxí. Uvědomujeme si, že na základě nestandardizovaného dotazníku není zajištěna validita výzkumného šetření.

Nestandardizovaný dotazník obsahoval 12 otázek, které se zabývaly problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V dotazníku se objevovaly otázky uzavřené i otevřené. Učitelé měli na výběr z možností nebo odpovídali krátkou větou. V poslední otázce se mohli pedagogové svobodně vyjádřit k této problematice. Nestandardizovaný dotazník nalezneme v části přílohy, příloha č.1. Dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google forms a odkaz na něj byl distribuován emailem.

- **Výzkumné otázky**

Výzkumná otázka č. 1:

Cítili se učitelé středních škol po absolvování VŠ vybaveni znalostmi o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP?

Výzkumná otázka č. 2:

Cítili se učitelé středních škol po nástupu do praxe vybaveni dostatečnými znalostmi na výuku žáků se SVP?

Výzkumná otázka č. 3:

Cítili se učitelé středních škol, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika na VŠ více připraveni na edukaci žáků se SVP?

- **Hypotézy k ověření statisticky významných stavů mezi sledovanými jevy.**

K výzkumným otázkám byly stanoveny 3 věcné hypotézy.

H1: Pociťovaná znalost legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP u učitelů středních škol po absolvování vysokoškolského studia je malá.

H2: Učitelé, kteří absolvovali studium před více než 11 lety se cítili méně připraveni než učitelé, kteří absolvovali studium před méně než 10 lety.

Hypotézy H1 a H2 byly stanoveny na základě analýzy odborné literatury. Dle literatury zmíněné výše, se uvádí u učitelů např. nedostatečné znalosti, kvalifikace a specifické dovednosti pro žáky se SVP (Richards, 2010, in Ferriday, 2020, s. 147). Vysoké školy nepřipravují absolventa adekvátně pro potřeby inkluzivního vzdělávání (Bartels, 2020, s. 18). Příprava učitelů na vykonávání budoucího povolání je v oblasti speciální pedagogiky nedostatečná (Michalík, 2018, s. 12).

H3: Předpokládáme, že učitelé SŠ, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika se cítí více připraveni na edukaci žáků se SVP.

Hypotéza H3 byla opět stanovena na základě informací, které byly čerpány z literatury v teoretické části práce. Většina studií hovořila o podpoře pedagogů v problematice inkluzivního vzdělávání pomocí seminářů, workshopů a kurzů. Khochen uvedl, že by učitelé měli ke svému bakalářskému studiu získávat další potřebná školení pro inkluzivní vzdělávání, právě pro ty učitelé, kteří si nejsou jistí nebo neměli předmět speciální pedagogiky při svém studiu (2018, in Barteles, 2020, s. 19). Kurzy speciálních potřeb by měly být součástí kvalitní praxe (Noreen, 2019, s. 82).

- **Organizace a lokace ke sběru dat**

Po vytvoření dotazníku, začala distribuce. Vzhledem k vývoji epidemiologické situace byli dotazníky šířeny pouze elektronickou formou. Osloveno bylo celkově 183 škol napříč kraji celé České republiky. Výzkumná část byla provedena se souhlasem ředitele školy a všech zúčastněných pedagogů. Dotazníkové šetření probíhalo od prosince roku 2020 do února 2021.

Respondenti výzkumu byly osloveni několika způsoby:

1. Bylo náhodně vybráno 183 středních škol napříč kraji celé České republiky. Osloven byl ředitel školy, kde samotná autorka práce chodila. Jednalo se o všeobecné

gymnázium. Dotazník byl poslán řediteli gymnázia, a také učiteli, který je s autorkou v kontaktu. Další záměrně vybranou školou byla střední zdravotnická škola. Zde autorka vykonávala pedagogickou praxi a momentálně měla k téhle střední škole nejbližší. Zároveň byla využita webová stránka stredniskoly.cz, kde byly náhodně vybírány školy a následně oslovováni jejich ředitelé s prosbou o vyplnění dotazníku.

2. Byli osloveni studenti oboru učitelství odborných předmětů zdravotnických škol se žádostí o distribuci dotazníku.
3. Byly využity sociální sítě – konkrétně Facebook – Učitelé+, kde byl vytvořen příspěvek s vloženým odkazem na dotazník s žádostí na učitele.

- **Metoda zpracování dat**

Celková návratnost dotazníků byla 306 vyplněných odpovědí. Dotazník byl nastaven tak, že 11 otázek muselo být vyplněno, jinak nešel dotazník odeslat. Všechny otázky byly tedy povinné až na poslední, která byla dobrovolná. Z toho důvodu nemusel být žádný z dotazníků vyřazen a mohlo se pracovat se všemi odpověďmi. Tam, kde musely proběhnout úpravy, byla poslední otevřená otázka. Učitelé měli možnost se vyjádřit k čemukoliv, co se týkalo daného tématu. Celkem se vyjádřilo 89 pedagogů.

Otázky č. 1 – č. 11 – byly zpracovány kvantitativně – nejprve třídění prvního řádu, k čemuž byl využit program statistické analýzy sociálních dat, verze 1.4.10., který má akronym SASD. Data byla zpracována do přehledných grafů, které byly popsány.

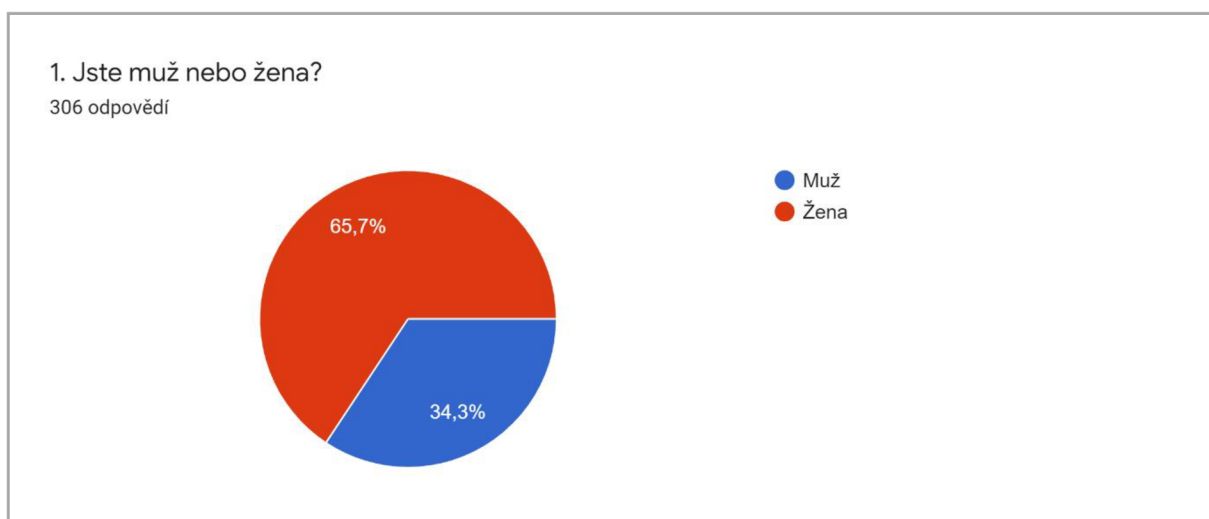
Dále byly ke stanoveným hypotézám vytvořeny kontingenční tabulky s absolutními, relativními četnostmi. Vztahy mezi proměnnými byli posouzeny z užití testu chí-kvadrát dobré shody – χ^2 .

Otázka č. 12 byla vzhledem k jejímu charakteru zpracována kvalitativně – došlo k tematické analýze, kde bylo objeveno 8 témat, ke kterým se respondenti vyjádřili.

4.6 Výsledky

Na základě dotazníku byly analyzovány výsledky. K jedenácti otázkám byly vytvořeny grafy, které prezentovaly odpovědi učitelů středních škol. Dvanáctá otázka dotazníku byla otevřená, a tak byly vytvořeny kategorie, do kterých byly odpovědi přiřazovány.

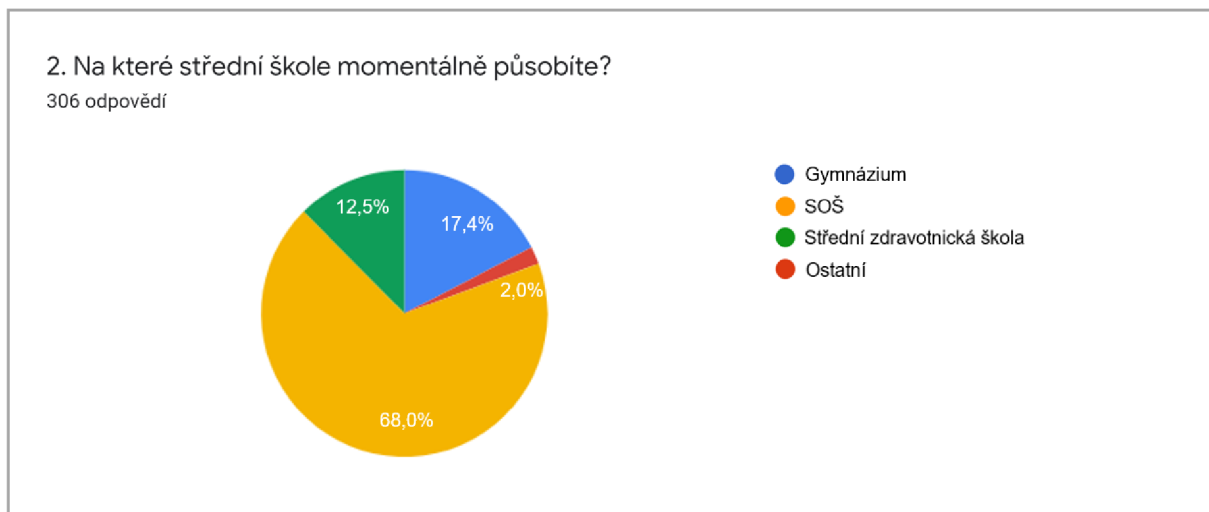
Pohlaví respondentů



Graf 1: Pohlaví – žena 201 (65,7%), muž 105 (34,3%)

První otázka dotazníku zjišťovala pohlaví respondentů. Většinou se setkáváme na školách spíše se zastoupením ženského pohlaví. V tomto dotazníku se mužské pohlaví objevuje v poměrně velké míře, ale ženy stále vítězí. Z celkového počtu 306 oslovených pedagogů bylo 105 mužů (34,3 %) a 201 žen (65,7 %).

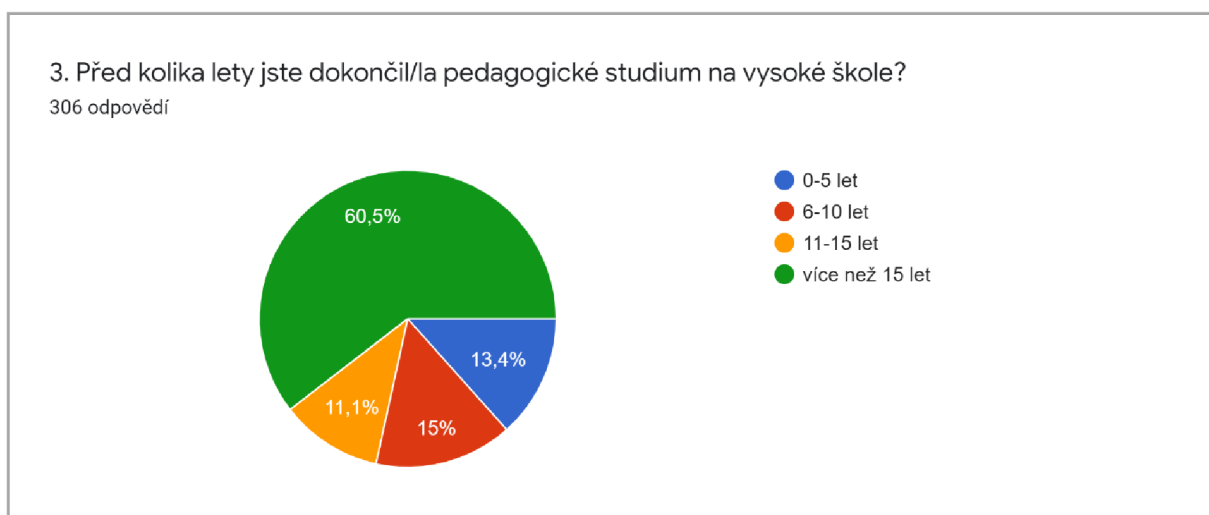
Typ střední školy, kde respondenti působí



Graf 2: Střední škola – Gymnázium 53 (17,4%), SZŠ 38 (12,5%), SOŠ 208 (68,2%), ostatní 6 (2,0%)

Druhá položka dotazníku se zabývala tím, na jaké škole respondenti momentálně působí. Nejvíce dotazovaných pedagogů bylo ze středních odborných škol. Jednalo se 68,2 % respondentů. Na druhém místě byla gymnázia 17,4 %, dále střední zdravotnické školy 12,5 % a 2 % dotazovaných uvedlo jinou střední školu, než byla ve výběru.

Ukončení vysokoškolské přípravy



Graf 3: Počet let od ukončení studia na VŠ – 0-5 let 41 (13,4%), 6-10 let 46 (15,0%), 11-15 let 34 (11,1%), více než 15 let 185 (60,5%)

Z grafu číslo tři zjišťujeme před kolika lety ukončili respondenti vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky. Tato otázka byla stěžejní pro rozdělení učitelů, kteří ukončili studium v nedávné době a na ty, kteří byli přítomni v začátcích zavádění integrace na školách.

Z celkového počtu 306 respondentů ukončilo 185 (60,5 %) pedagogů vysokoškolské vzdělání před více než 15 lety. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti, kteří ukončili studium před 6-10 lety, celkem 46 (15 %) dotazovaných. Respondenti, kteří ukončili vzdělání v nedávné době, a to před 0-5 lety bylo 41 (13,4 %). Nejméně zastoupenou skupinou byli pedagogové, kteří ukončili vysokoškolské vzdělání před 11-15 lety. Zde bylo 34 pedagogů (11,1 %).

Speciální pedagogika jako součást VŠ přípravy



Graf 4: Absolvování předmětu týkajícího se speciální pedagogiky – ano 154 (50,3%), ne 152 (49,7%)

U otázky číslo 4 bylo zjišťováno, zda měli učitelé na vysoké škole předmět, který se týkal speciální pedagogiky. Z grafu je patrné, že výsledky jsou skoro vyrovnané. Celkem 154 (50,3 %) pedagogů uvedlo, že měli při studiu zastoupení předmětů speciální pedagogiky. Skoro totožný výsledek, a to 152 (49,7 %) respondentů odpovědělo, že na vysoké škole neměli předměty, týkající se speciální pedagogiky.

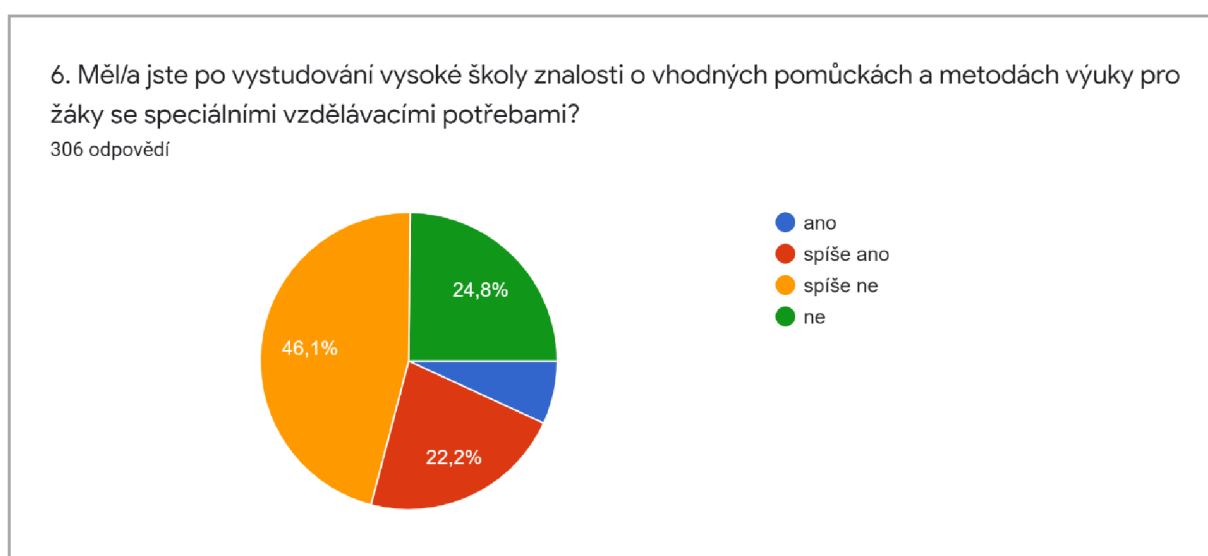
Znalost legislativy ke vzdělávání žáků se SVP



Graf 5: Přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP – ano 32 (10,5%), spíše ano 67 (21,9%), spíše ne 130 (42,5%), ne 77 (25,2%)

Z výsledku vyplývá, že učitelé středních škol, neměli příliš velké znalosti o legislativních podmínkách. Větší část dotazovaných učitelů uvedla, že neměla znalosti o legislativních podmínkách žáků se SVP. Odpověď *ne* označilo celkem 77 (25,2 %) a *spíše ne* uvedlo 130 (42,5 %). Pedagogové, kteří odpověděli, že „měli po nástupu do praxe“ znalosti a odpověď zněla *ano*, bylo celkem 32 (10,5 %) a odpověď *spíše ano* uvedlo 67 (21,9 %) respondentů.

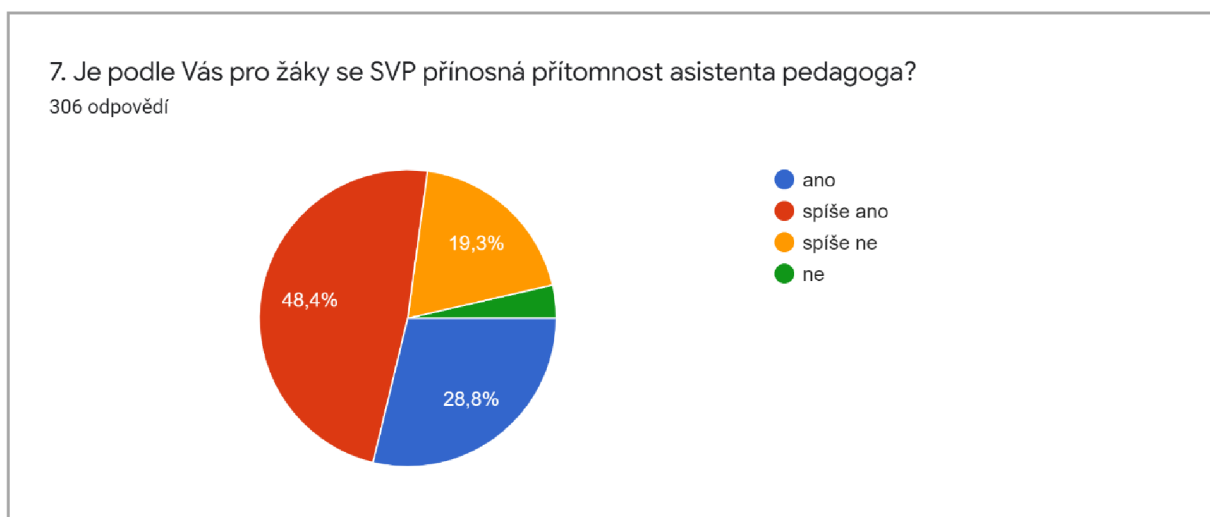
Povědomí o pomůckách a metodách výuky



Graf 6: Přehled o vhodných pomůckách a materiálech – ano 21 (6,9%), spíše ano 68 (22,2%), spíše ne 141 (46,1%), ne 76 (24,8%)

V další části dotazníku byli respondenti tázáni, zda měli povědomí o tom, jaké metody a pomůcky jsou vhodné pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ani zde není výsledek příliš uspokojivý. Skoro polovina, a to 141 (46,1 %) pedagogů, uvedlo, že znalosti spíše nemělo. Jako druhá nejčastější odpověď byla *ne*, a tedy že znalosti neměli vůbec. Takto odpovídalo celkem 76 (24,8 %) učitelů. *Spíše ano* odpovědělo 68 (22,2 %) a odpověď *ano* uvedlo jen 21 (6,9 %) pedagogů. Z toho výsledku je možné usuzovat, že respondenti nebyli příliš připraveni na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přínosnost asistenta pedagoga



Graf 7: Přítomnost asistenta pedagoga – ano 88 (28,8%), spíše ano 148 (48,4%), spíše ne 59 (19,3%), ne 11 (3,6%)

Zda je pro pedagogy přínosná přítomnost asistenta pedagoga, jsme se ptali v otázce číslo 7. V současnosti je místo asistentů na školách velmi podstatné. Obzvláště na základních školách. Učitelé středních škol uvedli, jako nejčastější odpověď *spíše ano* 148 (48,4 %) a odpověď *ano* 88 (28,8 %). Odpověď *spíše ne* označilo celkem 59 (19,3 %) a *ne* 11 (3,6 %) z celkového počtu 306 odpovědí.

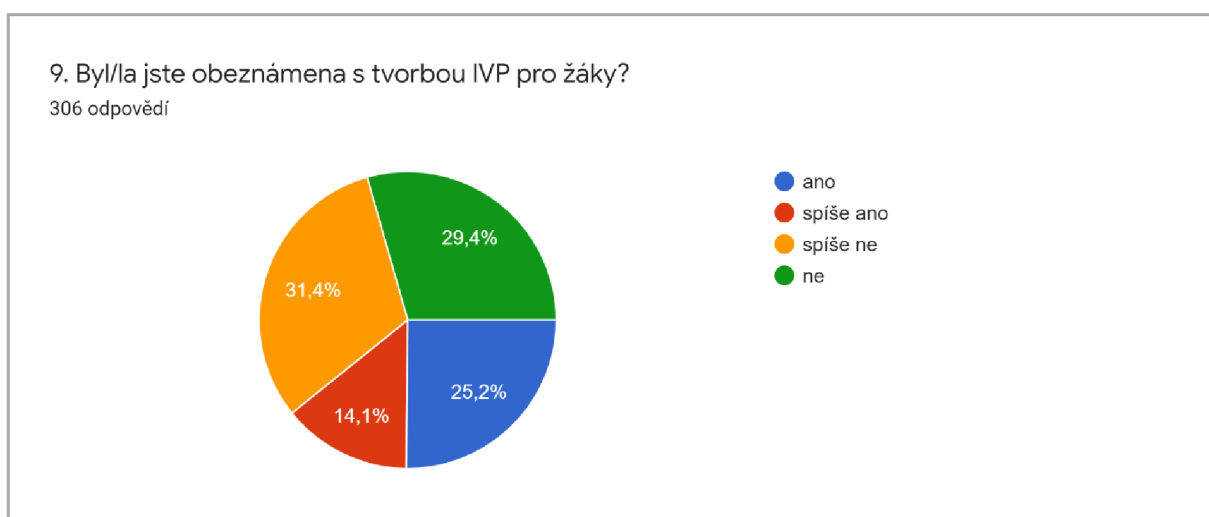
Připravenost na edukaci žáků se SVP



Graf 8: Připravenost k edukaci žáků se SVP – ano 18 (5,9%), spíše ano 60 (19,6%), spíše ne 145 (47,4%), ne 83 (27,1%)

Otázka číslo 8 se zabývala připraveností pedagogů k edukaci žáků se SVP. Větší část z dotazovaných respondentů odpověděla *spíše ne*, a to celkem 145 (47,8 %). Odpověď *ne* vyplnilo 83 (27,1 %). Těch, co se cítili připraveni mnoho nebylo. Odpověď *spíše ano* vyplnilo z počtu 306 celkem 60 (19,6 %). Pedagogů, kteří se cítili připraveni k edukaci žáků se SVP bylo 18 (5,9 %).

Tvorba IVP

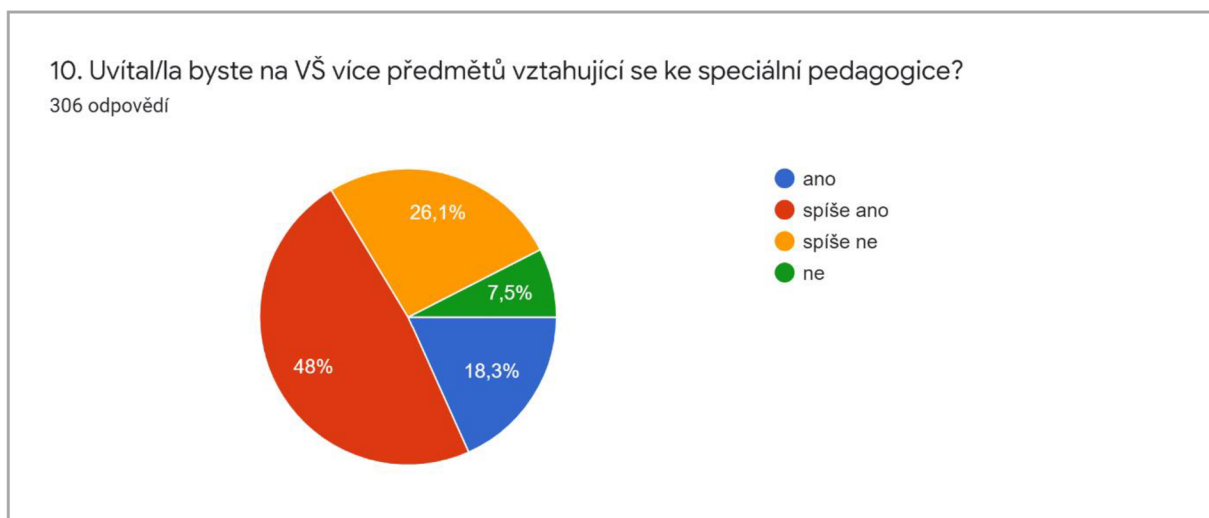


Graf 9: Obeznamost s tvorbou IVP pro žáky – ano 77 (25,2%), spíše ano 43 (14,1%), spíše ne 96 (31,4%), ne 90 (29,4%)

V další otázce byli učitelé tázáni, zda umějí vytvářet individuální vzdělávání plán. Zde byly odpovědi celkem vyrovnané u odpovědi *ano* 77 (25,2 %) a *ne* 90 (29,3 %). *Spíše ano* uvedlo 43 (14,1 %) a *spíše ne* 96 (31,4 %). Z výčtu odpovědi můžeme tedy usuzovat, že učitelé

neměli znalosti a nebyli připraveni na vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předměty ke speciální pedagogice na VŠ



Graf 10: Více předmětů týkajících se výuky žáků se SVP – ano 56 (18,3%), spíše ano 147 (48,0%), spíše ne 80 (26,1%), ne 23 (7,5%)

Zda by učitelé chtěli více předmětů věnující se speciální pedagogice při svém vysokoškolském vzdělání, odpověděli následovně. Nejvíce respondentů odpovědělo, že by při vzdělání uvítali více předmětů o speciální pedagogice. Odpověď *spíše ne* uvedlo 80 (26,1 %) a *ne* 23 (18,3 %).

Zájem o kurzy ke vzdělávání žáků se SVP



Graf 11: Zájem o kurzy a školení – ano 48 (15,7%), spíše ano 104 (34,0%), spíše ne 99 (32,4%), ne 55 (18,0%)

V otázce č. 11 bylo zjišťováno, zda by učitelé měli zájem o školení nebo kurzy v rámci speciální pedagogiky. Odpovědi byly rozmanité. *Ano* a *spíše ano* odpovědělo celkem 152 (49,7 %) respondentů. *Spíše ne*, a *ne* odpovědělo celkem 154 (50,4 %).

Postřehy učitelů

Poslední otázka byla pro respondenty dobrovolná. Bylo na nich, zda se chtějí k dané problematice nějak vyjádřit. Z celkového počtu 306 respondentů, odpovědělo v otázce 12 celkem 92 pedagogů. Všechny odpovědi jsou uvedeny v části přílohy – příloha č. 2. Analýzou odpovědí bylo objeveno 8 kategorií. Kategorie jsou následující:

Kategorie 1 – Možnost absolvování kurzů speciální pedagogiky v rámci pedagogické praxe. Celkem pod tuto kategorii odpovědělo 9 respondentů. Jedna z respondentek například uvedla, že: „*Školení bych uvítala ihned po nástupu do zaměstnání.*“

Kategorie 2 – Udržet „speciální“ školy. K této kategorii se vyjádřilo celkem 11 respondentů. Pregnantně se k tomu vyjádřil respondent, který uvedl: „*Myslím si, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyššího stupně, kteří potřebují asistenta, by neměli být zařazeni do běžných základních škol, ale do specializovaných škol tak, jako dřív. Je to můj názor a má zkušenost.*“

Kategorie 3 – Nedostatečná příprava k edukaci žáků se SVP na vysoké škole. Do kategorie 3 spadalo celkem 19 odpovědí. Zde se učitelé shodli, že na vysoké škole nezískali potřebné znalosti k této problematice nebo získali pouze teoretické informace, ale chyběla zde praxe, jak konstatuje jedna z učitelek: *„Při praxi jsem si doplnila vzdělání studiem speciální pedagogiky, ale ani toto studium mi zcela nedoplnilo všechny potřebné znalosti pro práci se žáky s SVP, jelikož je koncipováno příliš teoreticky. Nejvíce potřebných znalostí a dovedností jsem získala samostudiem a pedagogickou praxí.“*

Kategorie 4 – Proti inkluzi. V této kategorii jsou analyzovány odpovědi, kde učitelé vyjadřují nesouhlas k celkovému systému inkluze. Jsou proti inkluzi a nechtějí ji na běžných školách. Celkem pod tuto kategorií spadalo 16 respondentů, zcela jasně to dokládá následující výpověď: *„Inkluzi považuji za neuvážený krok. Likvidujeme systematicky školství.“*

Kategorie 5 – Asistent pedagoga je důležitý při výuce žáka se SVP. Celkem 6 respondentů uvedlo, že přítomnost AP ve výuce je důležitá a má své uplatnění. Jeden z těchto respondentů konstatuje: *„Ve třídě mám žáka s poruchou autistického spektra a aspergerem. Bez AP bych se neobešel.“*

Kategorie 6 – Podpora inkluze ve školství. Kategorie 7 zastává odpovědi, ve kterých se učitelé vyjádřili kladně k celkovému systému inkluze. Podporují inkluzi a jsou jí nakloněni. Celkem pod tuto kategorii spadá 17 respondentů. Za všechny jako ilustrativní uvádíme následující výpověď: *„Vzhledem k délce mé pedagogické praxe mám již bohaté zkušenosti s prací s žáky s SVP, absolvovala jsem již dostatečné množství různých školení, vzdělávám se průběžně ve všech oblastech. S integrací těchto žáků do běžného studia nemám problém.“*

Kategorie 7 – Velký počet žáků ve třídách. Někteří respondenti se vyjádřili, že menší počet žáků ve třídě by byl určitě k většímu prospěchu všech. Hlavně v případech, že se ve třídě objevuje více žáků se SVP. Celkem se zde vyjádřili 2 respondenti. Příklad jedné z odpovědí: *„Na žáky s SVP je velmi málo času. Každý vyžaduje něco jiného. Je nereálné se každému v rámci hodiny věnovat, máte-li jich pět i více ve třídě.“*

Kategorie 8 – Učitelé nemající zkušenost s inkluzí. V této kategorii jsou zařazeni učitelé, kteří odpověděli většinou, že mají před důchodem a nemají s inkluzí zkušenost. Dále učitelé, kteří vyučují na odborných školách a s inkluzí ještě nepřišli do styku. Celkem do jsme do této kategorii zařadili 12 respondentů.

4.6.1 Verifikace hypotéz

V následující části práce se vyjádříme ke stanoveným hypotézám, u první hypotézy statisticky potvrdíme, zda je zjištěný rozdíl náhodný nebo ne a u dalších dvou hypotéz budeme zjišťovat, zda mezi proměnnými existuje vztah nebo ne. Ve všech případech využijeme metodu dobré shody Chi-kvadrát.

Testování hypotézy H1

H1: Pociťovaná znalost legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP u učitelů středních škol po absolvování VŠ je malá.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H1 je otázka č. 5 z dotazníku

- Po nástupu do praxe jste měl/la znalosti o legislativních podmínkách, které se vztahovaly ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Znalosti legislativních podmínek	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² / O
ano, spíše ano	99	153	-54	2916	19,059
ne, spíše ne	207	153	54	2916	19,059
Suma	306	306			38,118

Tabulka 1: Pozorovaná a očekávaná četnost u hypotézy H1

Počet respondentů, kteří se necítili připraveni je přibližně dvojnásobný v porovnání s těmi, kteří se cítili připraveni. Dále jsme ověřovali, zda získané výsledky jsou nebo nejsou náhodné, tedy zda je zjištěný rozdíl statisticky významný.

H0: Počet respondentů, kteří se po absolvování VŠ studia necítili připraveni v oblasti legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP a počet respondentů, kteří se cítili připraveni v této oblasti je přibližně stejný.

HA: Počet respondentů, kteří se po absolvování VŠ necítili připraveni v oblasti legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP je statisticky významně vyšší než počet respondentů, kteří se cítili připraveni.

Testové kritérium $c_2 = 38,118$ (Ve statistických tabulkách nalézáme, že kritická hodnota pro zvolenou hladinu významnosti 5 % a jeden stupeň volnosti $c_{20,05(1)} = 3,841$).

Tato hodnota je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností.

Vypočítaná hodnota $c_2 = 38,118$ je větší než kritická hodnota $c_{20,05(3)} = 3,841$, a proto musíme odmítnout nulovou hypotézu a **přijmout hypotézu alternativní.**

Absolventi po nástupu do praxe skutečně nemají znalosti o legislativních podmínkách, které se vztahují ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hypotéza H1 byla potvrzena.

Testování hypotézy H2

H2: Předpokládáme, že učitelé, kteří ukončili studium na VŠ před více než 11 lety, se cítili méně připraveni na výuku žáků se SVP než učitelé, kteří ukončili VŠ studium před méně než 10 lety.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H2 jsou otázky číslo 3 a číslo 8 z dotazníku:

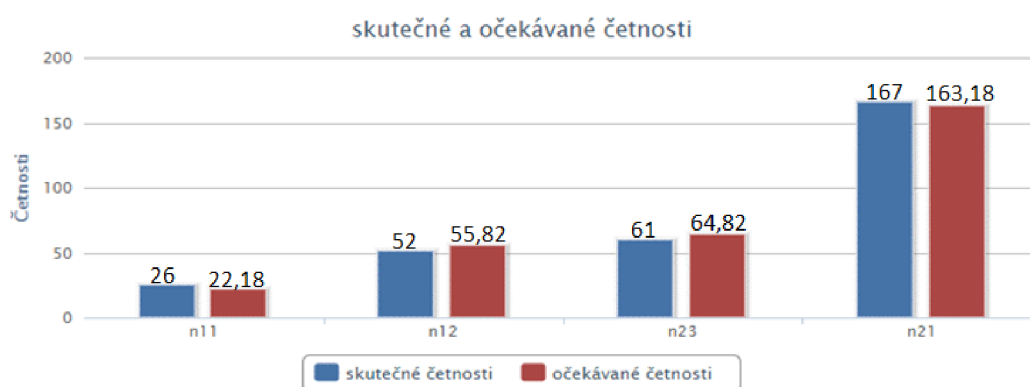
- Před kolika lety jste dokončil/la pedagogické studium na vysoké škole?
- Cítil/la jste se po nástupu do praxe připraven/á k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

H2 (P)	0-10 let	více než 10 let	Celkem
ano, spíše ano	26	52	78
ne, spíše ne	61	167	228
Celkem	87	219	306

Tabulka 2: Kontingenční tabulka 1 (skutečné četnosti)

H2 (O)	0-10 let	více než 10 let	Celkem
ano, spíše ano	22,18	55,82	78
ne, spíše ne	64,82	163,18	228
Celkem	87	219	306

Tabulka 3: Kontingenční tabulka 1 (očekávaná četnost)



Graf 12: Skutečné a očekávané četnosti u hypotézy H2

H0: Pociťovaná připravenost učitelů SŠ k edukaci žáků se SVP nespojuje s dobou absolutoria VŠ.

HA: Pociťovaná připravenost učitelů SŠ k edukaci žáků se SVP souvisí s dobou absolutoria VŠ.

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 1,234$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3,841$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

Potvrzujeme nulovou hypotézu, a tedy pocit připravenosti k edukaci žáků se SVP nesouvisí s dobou absolutoria VŠ.

Hypotéza H2 nebyla potvrzena.

Testování hypotézy H3

H3: Předpokládáme, že učitelé SŠ, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika se cítí více připraveni na edukaci žáků se SVP.

Podkladem pro verifikaci hypotézy H3 jsou otázky číslo 4 a číslo 8 z dotazníku:

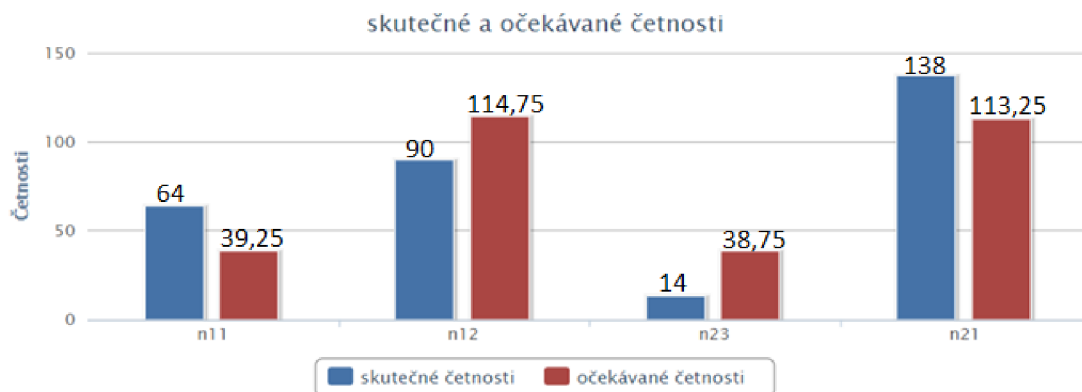
- Zahrnovalo Vaše pedagogické vzdělání předmět, který se týkal speciální pedagogiky?
- Cítil/la jste se po nástupu do praxe připraven/á k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

H2 (P)	Měli předmět SP	Neměli předmět SP	Celkem
ano, spíše ano připraveni	64	90	154
ne, spíše ne připraveni	14	138	152
Celkem	78	228	306

Tabulka 4: Kontingenční tabulka 2 (skutečné četnosti)

H2 (O)	SP ano	SP ne	Celkem
ano, spíše ano připraveni	39,25	114,75	154
ne, spíše ne připraveni	38,75	113,25	152
Celkem	78	228	306

Tabulka 5: Kontingenční tabulka 2 (očekávaná četnost)



Graf 13: Skutečné a očekávané četnosti u hypotézy H3

H0: Pociťovaná připravenost učitelů SŠ na edukaci žáků se SVP nespojuje s absolvováním předmětu speciální pedagogika v pregraduální přípravě.

HA: Pociťovaná připravenost učitelů SŠ na edukaci žáků se SVP souvisí s absolvováním předmětu speciální pedagogika v pregraduální přípravě.

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 42,162$

Kritická hodnota: $\chi(1-\alpha)$; $df = 3,841$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme.

Přijímáme hypotézu HA, která nám říká, že zde určitá závislost existuje. Tedy učitelé, kteří absolvovali v pregraduální přípravě nějaký předmět spojený se speciální pedagogikou se cítí více připraveni na výuku žáků se SPV.

Hypotéza H3 byla potvrzena.

DISKUZE

Pro diplomovou práci byl stanoven jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle. V hlavním cíli byla zjišťována připravenost učitelů středních škol na výuku žáků, kteří potřebují speciální vzdělávací prostředky. Ve výzkumu bylo uplatněno dotazníkové šetření pomocí nestandardizovaného dotazníku. Jednalo se o kvantitativní výzkum, kde spadalo 11 otázek dotazníku a kvalitativní výzkum, kde spadala poslední otázka dotazníkového šetření. Otázky v dotazníku byly stanoveny na základě prostudované literatury, vlastních zkušeností a poznatků. Celkem dotazník vyplnilo 306 pedagogů středních škol v České republice. Z toho bylo 201 respondentů v zastoupení ženského pohlaví a 105 mužského pohlaví. Nejvíce respondentů bylo ze středních odborných škol (208), dále z gymnázií (53), středních zdravotnických škol (38) a 6 pedagogů bylo z jiných odvětví středních škol. Ukončení vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky, bylo stanoveno v rozmezí od 0-15 a více let. Více než polovina učitelů absolvovala své pedagogické vzdělání před více než 15 lety (60,5 %). Nejméně bylo učitelů v zastoupení 11-15 let od ukončení vzdělání. Více než polovina učitelů odpověděla, že na vysoké škole měli předměty týkající se speciální pedagogiky (50,3 %) a těsně za poloviční hranicí byli pedagogové, kteří odpověděli, že na vysoké škole předměty týkající se speciální pedagogiky neměli (49,7 %). Přehled o legislativních podmínkách mělo 99 respondentů a 207 přehled nemělo. Jaké jsou vhodné pomůcky a metody pro výuku žáků se SVP mělo 89 pedagogů a 217 respondentů nemělo znalosti o vhodných metodách a pomůckách. Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce hodnotí respondenti spíše kladně (77,2 %). Zda jsou učitelé po nástupu do praxe připravení k edukaci žáků se SVP, odpověděli spíše negativně (74,5 %). S tvorbou IVP pro žáky bylo obeznámeno celkem 120 respondentů. Více předmětů týkající se speciální pedagogiky by na VŠ uvítalo z 306 respondentů 203. Možnost kurzů či školení během praxe by uvítalo celkem 152 pedagogů a 154 učitelů by zájem nemělo.

Dle publikace *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* uvádí, že inkluzivní vzdělávání postihlo české učitelé nepřipravené na změny, které souvisely s novou legislativou (Michalík, 2018, in Cakirpaloglu, 2019). Díky dotazníkovému šetření zjišťujeme, že 67,7 % dotazovaných odpovědělo v rámci legislativních znalostí negativně. Autorka Gryžboňová zjistila, že 64,9 % učitelů základních škol nemá přehled o legislativních podmínkách žáků se SVP (2020). Pokud to srovnáme s výzkumem kolegyně Gryžboňové, tak zjišťujeme, že na středních školách se cítí učitelé

méně připraveni než na 1. stupni základní školy. Vyhodnocením hypotézy H1 bylo potvrzeno, že učitelé mají velmi malé znalosti o legislativě v souvislosti s žáky se SVP. Zároveň odpovídáme na výzkumnou otázku, kde byla zjišťována pociťovaná připravenost učitelů středních škol v oblasti legislativy upravující vzdělávání žáků se SVP.

Z výčtu odpovědí je možné zjistit, že se učitelé SŠ necítí být připraveni na edukaci žáků se SVP, což uvedlo celkem 228 (74,5 %) respondentů a z toho se 83 (27,1 %) za zcela nepřipravené. Tímto zároveň odpovídáme na další výzkumnou otázku, kde byla zjišťována pociťovaná připravenost učitelů středních škol na výuku žáků se SVP po nástupu do praxe. Při srovnání učitelů středních škol z naší práce a učitelů základních škol od kolegyně Štáblové, zjišťujeme jistý posun. Učitelé středních škol uvedli, že se necítí být připraveni v 74,5 % a učitelé základních škol uvedli, že se necítí být připraveni v 83 %. Zjišťujeme tedy, že se učitelé základních škol cítí méně připraveni než učitelé středních škol. Na základě verifikace hypotézy H2 bylo zjištěno, že doba absolutoria VŠ nemá vliv na připravenost na výuku žáků se SVP. Podobné výsledky uvedla i autorka Michalová (2012), která zjistila, že délka praxe nějak zvlášť nemá vliv na znalosti učitelů v oblasti problematiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

V posledním dílčí cíli jsme zjišťovali, zda učitelé, kteří absolvovali předmět speciální pedagogika na vysoké škole se cítí více připraveni k edukaci žáků se SVP. Analýzou odpovědí jsme došli k závěru, že učitelé by na vysoké škole ocenili více předmětů týkající se speciální pedagogiky v 66,3 %. V porovnání s výzkumem od kolegyně Gryzboňové, pozorujeme, že v roce 2019, uvedli učitelé základních škol, že by více předmětů speciální pedagogiky na VŠ uvítali v 87,5 %. Z výsledku je možné vyčíst, že učitelé 1. stupně základních škol mají vyšší potřebu než učitelé středních škol. Verifikací hypotézy H3 jsme zjistili, že připravenost učitelů k edukaci žáků se SVP souvisí s tím, zda absolvovali předmět speciální pedagogiky na vysoké škole. Zároveň jsme si odpověděli na poslední z výzkumných otázek.

V závěrečném shrnutí můžeme říct, že učitelé středních se necítí být dostatečně připraveni k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po ukončení vysokoškolského vzdělání. Potvrzujeme to v obecné rovině edukace ve výběru vhodných pomůckách a uplatnění metod pro výuku žáků se SVP. Dalším zjištěním bylo, že pedagogové neměli patřičné znalosti o tvorbě individuálních vzdělávacích plánů.

Limity výzkumu

Nalezneme zde určité limity, které mohly ovlivnit celkový výsledek výzkumného šetření. Vliv měla nepříznivá situace ve spojení s epidemiologickou situací, která omezila papírovou distribuci dotazníků. Vlivem neustálých změn neměli učitelé tolik času, který by věnovali vyplňování dotazníků, protože se museli přizpůsobovat na neustále se měnící podmínky ve školním procesu. Distribucí dotazníků na sociálních sítích, nemůžeme zaručit, že dotazník vyplnili pouze požadovaní respondenti pro výzkum.

Doporučení pro praxi

V rámci výsledků dotazníkového šetření můžeme konstatovat, že by pedagogům prospěla větší časová dotace v oblasti předmětů speciální pedagogiky. Vhodné by bylo propojení teoretických poznatků s praktickými ukázkami, aby učitelé mohli problematiku lépe pochopit a zapamatovat. Mezi další vhodné možnosti zdokonalení, by mohla být větší nabídka kurzů v rámci speciální pedagogiky pro učitele v rámci jejich profesní praxe. Diplomová práce by mohla být námětem pro další výzkumy, a to například zjistit, které konkrétní témata speciální pedagogiky by učitelé zpětně uvítali při vysokoškolském vzdělání, anebo o jaké konkrétní kurzy by měli učitelé zájem při své praxi.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala problematice inkluze ve vzdělávání z pohledů učitelů středních škol. Výzkum byl realizován na náhodných středních školách, napříč celou Českou republikou. Respondenti, kteří se účastnili výzkumu, byli také vybráni náhodně na základě jejich vlastního rozhodnutí se zúčastnit.

K volbě tématu inkluze na středních školách mě vedl fakt, že se sama stanu pedagogem na střední škole v blízké budoucnosti. Tato problematika mě začala zajímat a chtěla jsem se o ní dozvědět, co možná nejvíce. V současnosti jsou speciální školy dávány do pozadí a žáci se SVP jsou vyučováni v běžných školách s intaktními žáky. Zda je to vhodná cesta si každý odůvodní sám. Mě zajímal právě pohled na celou věc od mých budoucích kolegů, kdy s pomocí dotazníkového šetření jsem si mohla přiblížit, jak jsou na inkluzi v praxi připraveni.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část práce obsahuje obecné informace o inkluzi a inkluzivním vzdělávání. Kapitoly seznamují čtenáře s pojmy této problematiky, legislativním zastřešením, a také informace, jak jsou žáci se SVP přijímáni na střední školy, a jaké jsou podmínky pro ukončení studia. V teoretické části práce jsou kapitoly rozděleny do 4 hlavních kapitol. V první kapitole jsou definovány a popsány pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, rozdíl mezi integrací a inkluzí. Druhá kapitola seznamuje čtenáře s legislativním zastřešením inkluzivního vzdělávání v České republice. Podkapitoly v druhé kapitole nastiňují základní informace o speciálním vzdělávání a podpůrných opatřeních. Třetí kapitola popisuje, jak jsou rozděleny střední školy, jaké jsou podmínky přijetí žáka se SVP, jak žák se SVP ukončuje své vzdělávání. Čtvrtá kapitola předkládá informace o učitelích a jejich kompetencích.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou učitelé adekvátně připraveni pro praxi ve výuce žáků se SVP. Pro zodpovězení cíle, byla využita metoda kombinovaného výzkumu za použití dotazníků. Výsledkem výzkumu v této práci bylo, že učitelé se necítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání. Bohužel výsledek není příliš uspokojivý a učitelé se necítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání v praxi. Při srovnání pedagogů, kteří vystudovali vysokou školu v nedávné době s pedagogy, kteří absolvovali své vzdělávání v začátcích zavádění inkluze, nebylo zaznamenáno zlepšení v připravenosti. Jak tuto situaci zlepšit bylo uvedeno v doporučeních, která vyplynula na základě výzkumného šetření této práce.

Závěrem je možné říci, že je třeba zlepšit připravenost studentů v oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání. Vhodné by bylo například zařadit více předmětů věnující se speciální pedagogice, zařadit více praxe než teorie a zlepšit tak současnou nepříznivou situaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTELS, Frederike, 2020. Improving Inclusive (Teacher) Education in Iraq -A Multiplier System Approach in Teacher Training to Enhance Inclusive Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice* [online]. **20**(7), 17-32 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://search.proquest.com/education/docview/2462484809/abstract/30F29A1203CB4DE7PQ/1?accountid=16730>
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. CERMAT, 2019. Jednotná přijímací zkouška 2021. *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Cermat [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://prijimacky.cermat.cz/menu/archiv/jednotna-prijimaci-zkouska-2019/upravy-podminek-prijimaciho-rizeni-2019/ucahzeci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-archiv-2019>
5. CERMAT, 2019. Závěrečná zkouška pro žáky se SVP. *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Cermat [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://zkouska.cermat.cz/menu/zaverecna-zkouska-pro-zaky-se-svp>
6. CAKIRPALOGLU, Irena Balaban, 2019 Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. *Sociální pedagogika* [online]. **7**(2), 14 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/337288564_Spolecne_vzdelavani_pohled_em_reditelu_skol_a_skolskych_zarizeni_zapojenych_do_projektu_APIV_B
7. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
8. Evropská unie, 2021. Stupně vzdělávacího systému. *European Commission* [online]. Česká republika: Evropská unie [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs
9. FERRIDAY, Gillian a Dianne CANTALI, 2020. Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in

- a Scottish secondary school. *Support for Learning* [online]. **35**(2), 144-162 [cit. 2021-03-30]. ISSN 0268-2141. Dostupné z: doi:10.1111/1467-9604.12295
10. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-.
 11. GRYŽBOŇOVÁ, Kateřina, 2020. Přípravenost absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proud [online]. Olomouc [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wigwni/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
 12. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
 13. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
 14. LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.
 15. LÉTALOVÁ, Jana, 2019. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy [online]. Brno, 144(1), 10 [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/dobry-ucitel-ocima-studentu-pedagogicke-fakulty-mu>
 16. MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání v oblasti specifických poruch učení. *Speciální pedagogika* [online]. **1**(22), 30-45 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/150>
 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. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA, 2018. Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání. *Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami* [online]. **1**(1), 188 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.18.24453217

19. MŠMT, 2017. Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro zajištění podmínek konání jednotné přijímací zkoušky uchazečů se speciálními vzdělávacími potřebami. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: file:///C:/Users/adelk/Downloads/Metodick%C3%A9%20doporu%C4%8Den%C3%AD_p%C5%99ij%C3%ADmac%C3%AD%20%C5%99%C3%ADzen%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20se%20SVP.pdf
20. MŠMT, 2012. AKTUÁLNÍ ZNĚNÍ ZÁKONA O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH K 1. ZÁŘÍ 2012. *MŠMT* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
21. MŠMT, 2018. AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO OBDOBÍ 2019-2020. *Inkluze v praxi* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
22. MŠMT, 2019. Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/metodicky-vyklad-k-odmenovani>
23. MŠMT, 2020. Titulní stránka / Vzdělávání / Školství v ČR / Strategické a koncepční dokumenty / Strategie vzdělávací politiky. STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
24. MŠMT, 2011-2020. Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
25. Národní pedagogický institut České republiky, 2016. CO JE INKLUZE VE ŠKOLE? *Inkluze v praxi* [online]. 3(1), 7 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzevpraxi>
26. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bilá kniha, 2001*. [Praha]: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

27. Národní ústav pro vzdělávání, 2021 [online]. Praha: Individuální vzdělávací plán [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ivp-digi>
28. NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 1(4), 9 [cit. 2021-5-1]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6834/6313>
29. NOREEN, Hafsa, Faiza INTIZAR a Sakina GULZAR, 2019. Teachers' Multidimensional Attitude Towards Inclusive Education. *UMT Education Review* [online]. 02(02), 72-89 [cit. 2021-03-30]. ISSN 26169738. Dostupné z: doi:10.32350/uer.22.04
30. NÚV, 2011-2021. Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
31. PODEŠVA, Libor, 2003. *Integrace je když-- zkušenosti jedné školy*. Vsetín. ISBN 80-239-0339-X.
32. Podpora integrativního vzdělávání v Praze: sborník příspěvků z konferencí projektu Integrace, 2013 - Praha: Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, 130 s. ISBN 978-80-260-5261-6
33. Prohlášení ze Salamanky, 1994. *Nadace OFS* [online]. Praha: Nadace OFS [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky>
34. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
35. ŠÍP, Radim a Lenka GULOVÁ, 2019. Představujeme listopadové číslo 2019 – Inkluze jako výzva doby. *Sociální pedagogika* [online]. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, 1(2), 8 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/EDITORIAL-SocEd-7-2-2019-Radim-Sip-Lenka-Gulova.pdf>
36. ŠTÁBLOVÁ, Barbora, 2016. Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol. Zlín. Diplomová. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
37. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: WoltersKluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

38. UNESCO, 1994. AKČNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A DOSPĚLÝCH SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. *Prohlášení ze Salamanky*. 1. Španělsko: Španělské ministerstvo pro vědu a vzdělávání, s. 32.
39. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.
40. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-732-0039-2.
41. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.
42. VOTAVOVÁ, Alena, 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál RVP* [online]. 7(1), 5 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>
43. Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
44. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
45. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
46. Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
47. ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ, 2016. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ADD	Attention Deficit Disorder
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
EU	Evropská unie
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav vzdělávání
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologické poradny
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogická centra
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví	40
Graf 2: Střední škola	41
Graf 3: Počet let od ukončení studia na VŠ	41
Graf 4: Absolvování předmětu týkajícího se speciální pedagogiky	42
Graf 5: Přehled o legislativních podmínkách vzdělávání žáků se SVP	43
Graf 6: Přehled o vhodných pomůckách a materiálech	43
Graf 7: Přítomnost asistenta pedagoga	44
Graf 8: Přípravenost k edukaci žáků se SVP	45
Graf 9: Obeznamenost s tvorbou IVP pro žáky	45
Graf 10: Více předmětů týkajících se výuky žáků se SVP	46
Graf 11: Zájem o kurzy a školení	47
Graf 12: Skutečné a očekávané četnosti u hypotézy H2	52
Graf 13: Skutečné a očekávané četnosti u hypotézy H3	54

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pozorovaná a očekávaná četnost u hypotézy H_1	50
Tabulka 2: Kontingenční tabulka 1 (skutečné četnosti).....	51
Tabulka 3: Kontingenční tabulka 1 (očekávaná četnost).....	52
Tabulka 4: Kontingenční tabulka 2 (skutečné četnosti).....	53
Tabulka 5: Kontingenční tabulka 2 (očekávaná četnost).....	53

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Dotazník
Příloha č. 2 Výčet odpovědí

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Adéla Štandlová. Studuji druhým rokem na pedagogické fakultě v Olomouci, obor učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy. Prosím o vyplnění krátkého dotazníčku, který bude výstupem Mé diplomové práce. Vždy prosím zadejte jen jednu odpověď. Odpovědi jsou zcela anonymní.

Moc děkuji za Váš čas v této nelehké době.

Bc. Adéla Štandlová

1. Jste muž nebo žena?

- žena muž

2. Na které střední škole momentálně působíte?

- gymnázium
 SOŠ (střední odborná škola)
 Střední zdravotnická škola
 Ostatní

3. Před kolika lety jste dokončil/la pedagogické studium na vysoké škole?

- 0 – 5 let
 6 – 10 let
 11 – 15 let
 více let

4. Zahrnovalo Vaše pedagogické vzdělání předmět, který se týkal speciální pedagogiky?

- ano
 ne

5. Po nástupu do praxe jste měl/la znalosti o legislativních podmínkách, které se vztahovaly ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

6. Měl/a jste po vystudování vysoké školy znalosti o vhodných pomůckách a metodách výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
7. Je podle Vás pro žáky se SVP přínosná přítomnost asistenta pedagoga?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
8. Cítil/a jste se po nástupu do praxe připraven/á k edukaci žáků se SVP?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
9. Byl/la jste obeznámena s tvorbou IVP pro žáky?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
10. Uvítal/a byste na VŠ více předmětů vztahujících se ke speciální pedagogice?
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
11. Měl/la byste zájem o kurzy či školení, které by se zabývaly problematikou speciální pedagogiky v rámci Vaší praxe?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

12. Zde je možnost vyjádřit se k postřehům, zkušenostem nebo připomínkám.

Příloha č. 2: Výčet odpovědí

ID 1 „Myslím si, že na naší SŠ je to v dobře zařízené, ale na ZŠ je to velmi nepřizpůsobené - ve třídách je více žáků SVP než bez tohoto a pro kolegy je to velmi náročně.“

ID 3 „Školení bych uvítala ihned po nástupu do zaměstnání.“

ID 4 „S žáky SVP se setkávám. Působím na škole jako výchovný poradce.“

ID 7 „Udržme a podporujme speciální základní školy.“

ID 8 „Inkluze není přínosem pro třídu, pro jedince ano.“

ID 10 „Problematika je natolik specifická, že by ji měli studovat zvlášť ti pedagogové, kteří se jí zabývají a využijí v konkrétních vzdělávacích zařízeních,“

ID 11 „Mám špatné zkušenosti s asistenty, v hodinách jen seděli a četli si knihy, nebyli nápomocní.“

ID 13 „V každé třídě minimálně 3 žáci kteří disponují a v online výuce nekontrolovatelně nezvládají výuku a samostatnost. Pravidelně kurzy na určité typy Po a tvorbu výuku, materiálů pro ně.“

ID 15 „Inkluze není špatná forma, jak pomoci žákům s SVP, ale v praxi a v životě již určité výhody a ohledy asi nebudou, budou se muset snažit vyrovnat potřebám trhu práce atd.“

ID 16 „Myslím si, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyššího stupně, kteří potřebují asistenta, by neměli být zařazeni do běžných základních škol, ale do specializovaných škol tak, jako dřív. Je to můj názor a má zkušenost.“

ID 18 „Ivp pro svého žáka jsem vypracovávala na základě předloženého jiného ivp a že to mám udělat podobně + doporučení z PPP.“

ID 23 „V dnešní době se často nesprávně používají slova PRÁVO (to se nadužívá) a POVINNOST (na toto se zapomíná). Nemůže existovat právo kohokoliv na cokoliv, aniž by si současně dané osoby uvědomovaly, že mají jisté povinnosti. Takže pokud jde o "inkluzi", ta je správná a možná jedině pokud, pokud se dotyčný dokáže s pomocí třeba asistenta začlenit do běžné třídy. Jinak to nelze - není možné, aby jeden člověk křičel, že má "právo" se vzdělávat tam, kde on chce... a současně svou přítomností rozvracel běžný režim třídy a zásadně ovlivňoval podmínky pro třicet dalších. A nerespektoval, že má "povinnost" udělat vše pro to, aby se začlenil a nerozvrátil tu třídu. Taková "inkluze" je úchylná... Nicméně na druhou stranu si myslím, že trocha empatie a snahy ze strany učitelů by měla být žádoucí. Když se potká dobrý učitel s žákem, který chce svůj problém zvládnout a neschovává za něj jen svou lenost a selhávání, pak se dají zvládnout skutečně složité potíže. A naopak - jsou známy i případy intel. žáků, kteří svou zdechlost schovávali za z prstu vycucané "problémy".

Z takových pak vyrůstají jen rozmazlení spratci navyklí na umetání cestiček... Na úplný závěr - málokterý učitel při výuce dokáže dobře používat základní věci z oblasti psychologie či spec. pedagogiky. Určitě by bylo dobré, kdyby se v tomto celé české školství změnilo. A kde jinde začít, než u kvalitní přípravy na VŠ? "

ID 26 *„Celá inkluze v současné podobě je zcela mimo realitu.“*

ID 30 *„Speciální vzdělávací potřeby jsou velmi rozsáhlé téma a také každý jedinec je dost individuálně prožívá. Hodně asi záleží na motivaci a postupech co už "náš student" prožil za svého delšího pobytu ve školských zařízeních. Někdo třeba ani nepotřebuje nic moc a někdo "by rád asistenta" - což si myslím pro zdravotnické povolání není v podstatě ani možné (hlavně do budoucna!!!)“*

ID 36 *„Hodně mi dalo samostudium po internetu i školení v tomto oboru.“*

ID 38 *„Jsem v práci již 32. rok a zabývám se práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vždy jsme se společně s kolegy těmto žákům věnovali, pracovali jsme a pracujeme s nimi dle doporučených metod a forem práce příslušných PPP a SPC. Práci žáků společně vyhodnocujeme a vždy se snažíme nastavit vhodné metody a formy práce, které povedou k úspěšnému vzdělávání. Práce vyžaduje individuální přístup. Vše závisí na žákovi, jeho chuti se vzdělávat. Je důležitá podpora rodičů. Učitelé jsou připraveni a ochotni se individuálně věnovat a komunikovat s žáky, kteří podpůrná opatření potřebují.“*

ID 41 *„Studovala jsem TV a PV ZP na FTVS..na Zdrav.škole moc získané poznatky ze spec.pedagogik nevyužiji.“*

ID 44 *„Inkluzi považuji za neuvážený krok. Likvidujeme systematicky školství.“*

ID 47 *„Ve třídě mám žáka s poruchou autistického spektra a aspergerem. Bez AP bych se neobešel.“*

ID 50 *„Mám štěstí, že učím na škole, kam se žáci se SVP nehlásí. Vystudovala jsem učitelství aj pro ZŠ a později si aprobaci rozšířila na SŠ. Nikdy jsem neměla zájem o studium speciální pedagogiky, ani o práci se žáky, kteří speciálního pedagoga (asistenta) potřebují - v tom vidím obrovské úskalí inkluze, učitelům je doslova vmucena velmi náročná práce, o kterou mnozí nikdy nestáli.“*

ID 51 *„Na škole funguje individuální přístup k žákům se spec. potřebami“*

ID 57 *„Otázka č 9. Na VŠ jsem obeznámen nebyl, postupem času v praxi ano“*

ID 59 *„Pracuji v oboru, kde není možné mít žáky se SVP, proto mne téma ""nezajímá"" a vnímám jej jen okrajově.“*

ID 60 „Nyní je situace jiná, než v roce 1998, kdy jsem nastupoval do školství. S žáky se SVP se cíleně pracuje a ve škole máme ŠPZ, které se těmto žákům věnuje.“

ID 68 „Inkluzi považuji za nešťastné řešení.“

ID 69 „Studovala jsem dvě VŠ naráz, druhou byla Speciální pedagogika, proto jsem nějaké zkušenosti měla, z běžného oboru spíše ne.“

ID 73 „Vyučuji děti se speciálními potřebami a myslím si, že je lepší pro děti, aby se učili odděleně. Narušují výuku ostatních dětí a výuka není pro ostatní děti dostatečně kvalitní. Kantor má velice ztíženou práci.“

ID 86 „Pracuji se žáky s mentálním postižením již od roku 2000. Požadované vzdělání jsem si doplňovala v průběhu zaměstnání, což bylo velkým přínosem. Ze svých zkušeností a praxe nesouhlasím s inkluzí žáků s mentálním postižením. Jakékoli jiné poruchy učení, které nesouvisí s výší IQ jsou jistě s vedením asistenta v běžné třídě zvladatelné a žáka jistě rozvíjí. (Pokud ovšem asistent nepracuje za žáka až příliš a nedělá za něho věci, které žák bez problému zvládne sám. I takovou zkušenost z praxe mám.)“

ID 88 „Se studenty, kteří by vyžadovali tento druh studia jsem se v praxi vlastně vůbec nesešla, obor jsem nestudovala a nedovedu si představit, jak by taková práce vůbec vypadala“

ID 89 „Omlouvám se, ale moje odpovědi jsou většinou ""spíše"". Učím od roku 1992, jinak bych na vaše otázky odpovídala tenkrát. Většinou bych k odpovědi potřebovala ještě ""ale..."" nebo ""pokud..."". Chápu, že to se pak nedá statisticky zpracovat v DP. Těsně po škole jsem například neměla pocit, že mi chybí ""schopnost vytvořit IVP"". Tedy při studiu jsem to jako nedostatek nevnímala. Dnes si myslím, že by na to PF připravovat měla. Ti, co nastoupí do praxe dnes, to jistě potřebovat budou. Podobně je to se školením - pokud mám odpovědět, jestli jsou potřebná, pak určitě ano, ale ne plošně. Pokud je školení v situaci, kdy učitel nevnímá potřebu ho absolvovat (například neučí žádné děti s ADHD, ale je na školení s tímto tématem povinně vyslán), nebude nijak zvlášť přínosné. Pokud ale takové děti učí, určitě by měl mít možnost se kvalitního školení zúčastnit. Přeji úspěšné dokončení studia a v budoucnu před tabulí hodně nadšení a trpělivosti.“

ID 90 „Při praxi jsem si doplnila vzdělání studiem speciální pedagogiky, ale ani toto studium mi zcela nedoplnilo všechny potřebné znalosti pro práci se žáky s SVP, jelikož je koncipováno příliš teoreticky. Nejvíce potřebných znalostí a dovedností jsem získala samostudiem a pedagogickou praxí.“

ID 95 „Není problém pracovat s žákem s IVP - pokud by bylo ve třídě více pedagogů či asistentů.“

ID 96 „V praxi na SŠ jsem zjistila, že studenti se SVP a IVP nechtějí na tento fakt poukazovat a poutat tak pozornost. Myslím si, že na SŠ není přítomnost asistenta pedagoga vhodnou volbou a je důležité v rodině zvážit, co by taková situace znamenala v praxi a jak by taková situace a studium působilo na dítě a jeho vztahy v dospívající skupině studentů. I když jsem uvedla, že bych neměla o kurzy a školení zájem, ocenila bych samozřejmě tuto možnost, pokud bych studenta, který by takový specifický přístup potřeboval. Jsem zastáncem individuálního přístupu ke studentům pokud to je možné.“

ID 98 „Nemám vysokou pedagogickou školu, jsem zaměřená odborně a dodělávali jsem si ped. minimum.“

ID 110 „O kurzy a školení bych měla zájem v případě, že bych žáka s SVP vyučovala“

ID 112 „Inkluze nefunguje, rozděluje žáky - neprospívá problémovým ani zbývajícím žákům a velmi zatěžuje učitele. Celý systém současného školství je špatný a nekoncepční. Vytváří obrovské propasti mezi žáky a velmi snižuje nároky na vzdělání. Zároveň upřednostňuje žáky neúspěšné, protože jim místo kvalitní výuky ve speciálním zařízení podsouvá úspěšnost tím, že mají neadekvátní úlevy a tím pádem neadekvátní hodnocení. To vede k nezdravému sebevědomí a nereálným požadavkům za strany žáka i rodiče. Další velký problém jsou víceletá gymnázia, což vede k tomu, že na ZŠ zůstávají pouze průměrní žáci, kteří se rázem stávají premianty, což nezdravě podpoří jejich sebevědomí a výběr budoucího povolání.“

ID 118 „Působila jsem na SŠ jako VP a škol. psycholog, problematiku jsem studovala později po dokončení PF, mimo Mgr. obor.“

ID 120 „Jelikož mám necelé dva roky do důchodu, už toho asi moc "nevytrhnu".“

ID 122 „Jen poznámka k poslední odpovědi - kurzů a školení k problematice spec. pedagogiky jsem absolvovala vzhledem ke své dlouholeté praxi velké množství, proto o další školení nemám velký zájem. Během letošního škol. roku jsem absolvovala již dvě školení (každé bylo dvoudenní - celé odpoledne).“

ID 123 „Žáci získávají z PPP papír, který má škole doporučit speciální přístup popř. IVP. Namísto toho, aby to žákům pomáhalo se posouvat dál, zneužívají tento papír a následné kroky školy k tomu, aby se jim pouze ulevovalo, popř. toto doporučení slouží jako omluva/výmluva na cokoliv. Získávají tak pocit, že můžou všechno a učitelé/škola jim musí vyhovět a tolerovat. Ti žáci, kteří opravdu papír potřebují a IVP si zaslouží, obvykle mezi ostatními spolužáky nejsou rozeznatelní, protože se opravdu sami snaží dohnat své

handikepy, pracují, jsou pokorní a rádi, že jim škola vyšla vstříc. Navíc takovému žákovi pedagog rád vyjde vstříc i sám, bez doporučení PPP, protože cení snahu a pili. Většina žáků s navrženým IVP nebo jakýmikoliv úlevami nepracuje, není ochotná plnit úkoly, rodiče nespolupracují jen se neustále vymlouvají a trvají na svých právech. Bohužel jim ale unikají jejich povinnosti. Nemáme dobré zkušenosti s aplikací IVP. Tito žáci většinou končí na vlastní žádost z důvodu souvislého neplnění IVP. Spousta práce pedagogů pak přijde vniveč. Nebudu zastírat, že se jedná především o žáky cikánského původu (ti křičí nejvíce a nejméně pracují přes všechny snahy pedagogů) a žáky z prostředí nepřívětivém ke vzdělání. Myslím, že bychom si konečně měli přiznat, že někteří žáci pocházejí z nevzdělavatelného prostředí, bez pracovních návyků a disciplíny. Jsou zvyklí, že za nicnedělání jsou koláče v podobě sociálních dávek, jako přivýdělek slouží prodej omamných látek. Bohužel to je realita. Žádný zákon nezvedne tyto lidi z postele. Ti, kdo ty zákony vymýšlí, by se měli jít seznámit s realitou.“

ID 143 „Speciální pedagogika byla na VŠ můj hlavní obor, studovala jsem Učitelství pro ŠMVZP, před několika lety jsem absolvovala studium pro výchovné poradce. Proto jsem na ot. 10 odpověděla ne a ot. 11 spíše ne. Přítomnost asistenta pedagoga hodnotím na základě mého dlouhodobého působení na VG, kde výuku žáků s SVP zvládáme úspěšně sami.“

ID 147 „Nemohu zcela zodpovědně odpovědět na dané otázky, neboť se žáky s touto problematikou nepracuji.“

ID 153 „Studoval jsem před více jak 35 lety pro třetí stupeň škol (SŠ, VŠ). Tehdy se tato problematika nijak neřešila.“

ID 157 „S inkluzí se neztotožňuji.“

ID 164 „Chce to změnu celého školského systému....když se něco u nás zavádí, tak začínáme od střechy a ne od základů....takže i u zavedení inkluze do současného školství byl výkřik do tmy..... rychle se hledali speciální pedagogové....je snad normální, aby si člověk jiného vzdělání a pracovního zaměření udělal ""rychlofofr kurz"" na speciálního pedagoga, jako tomu bylo za totalitního režimu při studiu maturity či vysoké školy???...není snad tak studium na učitele tímto degradováno???...5 nebo 4 roky na VŠ versus tříměsíční kurz?...stejně tak jak k dnešnímu dni, že učit můžou i nepedagogové (když se podívám do učitelského sboru a vidím ty, kteří tam tak fungují jen proto, aby měli stálý plat?)...opět výkřik do tmy, protože ve školství není učitelů...mladí v porovnání se zahraničím do toho po stránce platové nejdou a staří se nebudou přizpůsobovat novým metodám už jen z principu toho, že: "" už máme vše za sebou a jsem postarší pán/paní.... "" , ale to už je z jiného soudku.

A ještě jinak....nyní se zjistilo, že inkluze není tak dobře nastavená, jak si ti, co ji zavedli, mysleli. Je nutné si uvědomit, že vše začíná na VŠ. Zde se budoucí učitel musí seznámit nejen s teorií speciální pedagogiky (tak to bylo i za nás), ale i dostávat příklady, více se od 1. ročníku zúčastnit praxe přímo ve třídách i jiných institucích (zvláštní školy, poradny, psychologové...to už i za nás nebylo). Doteď se tak praktikuje jen s teorií a praxe chybí. Ani nás to nikdo v praxi nenaučil, naučili jsme se to postupně sami. A buď jsme chtěli, nebo ne, a taky to tak, v některých případech dopadlo. Každý dělá podle svého nejlepšího svědomí a vědomí. ZKRÁTKA KOMPLETNÍ PROPRACOVANÁ A ODZKOUŠENÁ ZMĚNA, KTERÁ VŠAK BUDE TRVAT ROKY!“

ID 166 *„Dříve v legislativě nebyl vůbec pojem žák se SVP, tak s ním absolventi VŠ nemohli být seznamováni, stejně tak nebyla žádná IVP apod. Ale jakmile se to stalo aktuální, dostudovala jsem na VŠ ještě obor speciální pedagogika a stejně postupovala i řada dalších kolegů. Přínosnost asistenta pedagoga - pro některé žáky se SVP obrovská, pro jiné úplně zbytečná. Každý žák se SVP je úplně jiný.“*

ID 167 *„S asistentkou jsem pracovala jen jedinkrát v životě. Podle mně ji chlapec vůbec nepotřeboval. Ale chápu, že jsou studenti, kteří se bez asistenta neobejdou. Já jsem se ve své praxi s nikým takovým nesetkala. Tak to moc komentovat nemohu.“*

ID 169 *„Vzhledem k délce mé pedagogické praxe mám již bohaté zkušenosti s prací s žáky s SVP, absolvovala jsem již dostatečné množství různých školení, vzdělávám se průběžně ve všech oblastech. S integrací těchto žáků do běžného studia nemám problém.“*

ID 173 *„Tento dotazník je zaměřen pro absolventy ped. oborů. Jestliže jsem studovala speciální pedagogiku a učím jen žáky s SVP jsou některé mé odpovědi zavádějící, či irelevantní.“*

ID 178 *„Vzhledem k tomu, že je naše škola dělena ještě na obory vzdělávání typu E, dodělávala jsem si ještě speciální pedagogiku na UJEP (1 rok doplňkového studia), kde jsem získala všechny potřebné informace - nicméně na klasické pedagogické VŠ je výuka žáků s SVP brána absolutně okrajově :-)“*

ID 179 *„Mám vystudované výchovné poradenství, takže legislativu a znalosti jsem si doplnila, ale vzhledem k tomu, že jsem ukončila VŠ před 28 lety a navíc jsem studovala na přírodovědecké fakultě, tak znalosti z původního studia byly víc než nedostatečné. A když vidím studenty, kteří k nám chodí na praxi, tak se téměř nic nezměnilo.“*

ID 183 *„Já jsem studovala zaměření speciální pedagogika celé magisterské studium na VŠ, takže jsem byla se všemi problémy žáků seznámena a co všechno speciální pedagogika*

obsahuje. Nevím, v jakém poměru je probíráno učivo speciální pedagogiky na VŠ se zaměřením pedagogika. My na našem učilišti nemáme asistenty pedagoga a několikrát jsem také vypracovávala IVP pro žáky, takže vím co obsahují.“

ID 184 *„VŠ jsem absolvovala v roce 1983, kdy se o žácích s SVP moc nemluvalo.“*

ID 189 *„Za 3 roky odcházím dom důchodu, proto jsem v 11. bodě odpověděla ne, jinak bych měla zájem velký.“*

ID 190 *„Studentů, kteří potřebují individuální přístup je stále víc, ale vždy byli, jen se na ně dříve nebralo tolik ohledů...“*

ID 194 *„Nejsem příznivcem inkluze na standardních školách.“*

ID 203 *„Měli jsme pouze jednou nevidomého chlapce, vše výborně zvládal. Nemám jiné zkušenosti, ani si neumím představit, jak by jiné dítě, které by nebylo především úžasně motivované jako ten zmíněný chlapec, tuto školu vystudovalo. Samozřejmě jsme mu ze všech sil pomáhali, byť nikdo z nás žádnou speciální pedagogikou neprošel.“*

ID 206 *„Učila jsem úspěšně jednoho nedoslýchavého a jednoho nevidomého studenta, vždy je třeba se přizpůsobit konkrétní situaci, hlavně ale musí být student jednoduše schopen školu zvládnout. Otázka asistentů je především otázkou finanční. Povinná inkluze je naprostý nesmysl.“*

ID 212 *„Váš dotazník je příliš jednoduchý a nezahrnuje celou problematiku inkluze, např. v průběhu praxe jsem absolvoval celou řadu školení, nezeptala jste se, jestli jsem znalosti použil, nezeptala jste se, z jakého důvodu mám či nemám zájem o kurzy apod...10. otázka je zavádějící, předměty speciální pedagogiky bych uvítal na jaké VŠ - obecně na všech nebo na pedagogických školách? Osobně si myslím, že speciální pedagogiku nelze učit na základě kurzů, ale měla by být jako že stále je speciální obor.“*

ID 214 *„Jako učitelka odborných předmětů jsem studovala doplňkové studium pedagogiky v roce 1993, kde jsem se s problematikou týkající se tohoto tématu vůbec nesešla.“*

ID 216 *„Jsem profesí i rigorózní zkouškou a VŠ speciální pedagog.“*

ID 220 *„Nikdy jsem se tímto problémem nezabýval.“*

ID 221 *„Na našem typu školy si dost dobře nedovedu představit studium žáka s asistentem, nelze to díky praxi.“*

ID 229 *„Dobrý den, působím jako učitel na střední škole. Zde by byla přítomnost asistenta pedagoga pro žáka spíše terčem posměchu. Na základní škole je to samozřejmě v pořádku, hlavně na prvním stupni. Žák se SVP by se s tímto hendikepem měl naučit fungovat a*

nevymlouvat se na to. Když nejsem dobrý např. v matematice a fyzice, nepůjdu studovat jadernou fyziku, když na to nemám dispozice i přesto, že by to byl můj sen. “

ID 230 *„Vysoká škola mne nepřipravila ideálně na práci s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Kdybych to měl zobecnit, na vysoké škole to byla spíše jen teorie, díky které se není schopen posluchač Pedagogické fakulty dostatečně připravit na skutečnou výuku. “*

ID 233 *„Mám jen pedagogické minimum. “*

ID 235 *„Nemám žádné připomínky. “*

ID 243 *„Inkluze = řízená sebevražda českého školství. “*

ID 245 *„Inkluze je pouze mrhání finančními prostředky a časem učitelů. “*

ID 246 *„Školení pro tvorbu IVP atd. pro žáky s SVP absolvujeme každým rokem minimálně jednou. V některých případech mi přijde, že žák nějakým způsobem obelže hodnotícího člověka na PPP a dostane III. stupeň. Neumí rozlišit žáka "grázla" od žáka "potřebného jakýkoliv stupeň ŠVP" (opravdu na dlouhé vyprávění. žák, co vyhrožuje spolužákům, kteří kvůli němu chtějí opustit školu, provokativní, neustále vyrušující, stahující spolužáky dolů, odmítající spolupracovat, učitel musí řešit žáka, místo aby vyučoval, ale podle výchovného poradce on za to přece nemůže, neuvědomuje si, co dělá...). “*

ID 248 *„Vnímavý pedagog, jistě dokáže posoudit individuální potřeby všech studentů, nejen hendikepovaných, ale i velmi nadaných. Zkušenosti však mají být předávány dále, takže kurzy či náměty na práci s těmito skupinami jsou jistě žádoucí. Lepší diskuze k dobrým příkladům praxe, nežli školení postavená na schématech a doporučeních. “*

ID 249 *„Jsem odborný učitel oboru zubní technik, věděla jste, že existuje skvělá škola Výmolova v Praze 5, která je pro studenty našeho oboru, kteří mají poruchy sluchu? Určitě jim napište. “*

ID 252 *„Už jdu do důchodu. “*

ID 254 *„Od konce mého studia došlo na mé VŠ k úpravě podmínek studia a dodání dalších předmětů, takže situace je snad dneska lepší. “*

ID 260 *„Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v každé třídě několik, někdy se sejde i 8 žáků v jedné třídě. Je třeba rozšířit vzdělání pedagogů o tuto oblast. Dle mého názoru by to moc pomohla jednak učitelům, ale hlavně pro studenty by byla výuka efektivnější. “*

ID 265 *„Naštěstí se s touto problematikou setkávám ve svém oboru minimálně. na naší škole nejsou žáci kteří by potřebovali asistenta ve výuce či speciální pomůcky. “*

ID 272 „Měli jsme na vejšce jeden předmět a vedla jej zřejmě renovovaná odbornice. Asi úplně nejhorší předmět ze všech. Nejen, že jsem si z něj moc neodnesl, ale byl těžký i na přežití. Můj názor na SVP je takový, že každý student musí zvládnout podstatu předmětu a studia, každý je pak špatný a dobrý v jiných věcech. Z mého pohledu je každý SVP, každý si zaslouží, aby se netlačilo na to, co mu nejde, nebo co nedokáže, obzvlášť, když to není jádro studia. Naopak si ale nemyslím, že je vhodné, aby jeden student měl k ruce jednoho asistenta. Nevěřím, že je to efektivní využití asistentké práce a nelíbí se mi myšlenka, že jeden vzdělaný člověk obětuje den práce na to, aby jeden student mohl den studovat. Nemám ovšem zkušenost s výukou SVP a ani s asistentem ve třídě. Možná, až to zažiji, změním názor. K formuláři: Nemyslím si, že je vhodné, aby formulář neobsahoval možnost "nevím či že na to nemám názor". Navíc jsou otázky povinné, takže jsem nemohl ani přeskočit. Jsem tedy nucen vyplnit "něco" a výsledky díky tomu utrpí.“

ID 275 „Inkluzi považuji za jedno z největších "zvěrstev" v českém školství.....“

ID 280 „Na žáky s SVP je velmi málo času. Každý vyžaduje něco jiného. Je nereálné se každému v rámci hodiny věnovat, máte-li jich pět i více ve třídě.“

ID 282 „Jsem absolventem studia Spgg se specializací logopedie na PedFUK Praha v roce 1973. Zároveň jsem absolventem FF UP v Olomouci z oborové psychologie v r. 1982. Byl jsem ředitelem PPP v Praze. Nyní pracuji druhým rokem jako školní psycholog. Takových lidí jako jste Vy, bude v budoucnosti čím dál více potřeba. Je to poslání a řehole. Přeji Vám, aby Vám zůstalo Vaše dosavadní nadšení pro práci v tomto oboru, pevné nervy a zároveň i radost z práce.“

ID 284 „Posledních 5 let pracuji se žáky, kteří mají SVP. Jsem toho názoru, pokud žák sedí v lavici je mu nápomocný asistent zvládne látku a pomalu se začlení do kolektivu. Pokud však žák nastoupí na odborné školy, kdy probíhá teoretické a praktické vyučování, žák nezvládá praktické vyučování. Můžete dodržet délku nastavení času atd..., ale jeho výkon ,výrobky atd...nikdy nesplní přesně požadované kritéria. Např. pokud žák se učí na oboru pekař, cukrář má slabou motoriku, koordinaci těla atd.. není schopen udělat krásný dort, vánočku, atd... Na zdravotní škole bude mít třes rukou a v doporučení bude, že nemusí odebírat krev atd..a když obdržíte doporučení ,že nemusí daný výrobek dovést do konce , nebo daný úkon ,vše se pře se vším. Můj názor základní školu ano, ale bohužel odborné školy nedoporučuji, schvaluji chráněné dílny atd... Hodně štěstí“

ID 285 „Při ukončování VŠ v 80.letech, nemohla být o IVP vůbec, žáci se zařazovali do zvláštních škol.“

ID 286 „Tito žáci by měli chodit na speciální školy, kde budou mít speciální výuku vedenou speciálními kantory, která bude pro ně pak nějakým přínosem. Tak se výuka pro ostatní brzdí, dělají se ústupky... běžná výuka je narušena...“

ID 287 „Je to smutné, ale je pravda, že žáků se SVP každoročně přibývá. Začal jsem učit před 30 lety a v té době se žádné SVP řešit nemusely. Netěšil bych se na to, co bude za dalších 30 let! Přeji vše dobré!“

ID 289 „Vystudoval jsem odbornou VŠ, až mnohem později jsem si dodatečně udělal "ped. minimum" a začal učit na SŠ.“

ID 294 „Absolvovala jsem kurzy ohledně této problematiky v průběhu zaměstnání. Jestliže už dnes předmět týkající se speciální pedagogiky na VŠ je, další bych nepřidávala, přidala bych praxi - a to na všech typech SŠ (gymnázia, učební obory s mat., učební obory bez mat...). Zde by se studenti VŠ s touto problematikou obeznámili více.“

ID 296 „Uvítala bych asistenty i na SŠ podle podmínek, které jsou na ZŠ. Alespoň pro první ročník, kdy dochází k adaptaci na nové prostředí.“

ID 300 „Žáci s jakýmkoli poruchami narušují spíše negativně fungování třídy, zejména v rychlosti a kvalitě probíraného učiva. Velký problém nastává při plnění praktických dovedností.“

ID 302 „IVP znám jen díky vlastnímu dítěti, které má IVP vypracován, jinak bych bohužel nevěděla, ani co je to za zkratku. Více předmětů v rámci přípravy v průběhu studia není potřeba. Byl by dostačující 1 předmět, ale smysluplný a probíraný do hloubky. Vzhledem ke zkušenostem s výukou didaktiky bych byla ráda za lepší propracovanost na VŠ.“