

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Bc. Hana Moravcová

**Přípravenost studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Univerzity Hradec Králové na společné vzdělávání**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 15. 04. 2019

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a vřelé konzultace, které mi byly během zpracování diplomové práce podporou. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové, PhD. za nekonečnou pomoc a podporu při zpracování empirické části diplomové práce. Také děkuji všem studentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a bez nichž by diplomová práce nemohla vzniknout. Nakonec bych ráda vyjádřila své díky nejbližší rodině a kamarádům, kteří mě na celé cestě provázeli a vytrvale podporovali.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 1 |
| TEORETICKÁ VÝCHODISKA..... | 3 |
| 1 Přes integraci, inkluzi ke společnému vzdělávání | 3 |
| 1.1 Společné vzdělávání..... | 5 |
| 1.2 Závazné dokumenty a podněty formulující inkluzivní vzdělávání | 7 |
| 1.3 Principy inkluzivního vzdělávání..... | 9 |
| 1.3.1 Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu | 11 |
| 1.3.2 Uplatňování principu individualizace a diferenciacce..... | 11 |
| 1.3.3 Osobní maximum všech za vzájemné podpory | 13 |
| 1.3.4 Spolupráce a komunikace..... | 13 |
| 1.4 Aktéři inkluzivního vzdělávání..... | 14 |
| 1.4.1 Vedení školy | 14 |
| 1.4.2 Učitelé..... | 15 |
| 1.4.3 Asistenti pedagoga | 16 |
| 1.4.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 18 |
| 1.4.5 Poradenská zařízení..... | 20 |
| 1.4.6 Zákonní zástupci žáka | 21 |
| 2 Příprava budoucích učitelů ke společnému vzdělávání..... | 23 |
| 2.1 Profil inkluzivního učitele a jeho kompetence..... | 23 |
| 2.2 Možnosti vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků | 25 |
| 2.2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků | 26 |
| 2.3 Analýza speciálněpedagogicky zaměřených předmětů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové..... | 26 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | 30 |
| 3 Metodologie výzkumu..... | 30 |
| 3.1 Deskriptivní statistika..... | 30 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1.1 | Výzkumné otázky..... | 30 |
| 3.1.2 | Výzkumné hypotézy..... | 31 |
| 3.1.3 | Dotazníková metoda..... | 31 |
| 3.1.4 | Způsob výběru výzkumného souboru | 32 |
| 3.2 | Analýza a interpretace dat | 33 |
| 3.2.1 | Zkušenosti budoucích učitelů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci absolvování odborné pedagogické praxe..... | 33 |
| 3.2.2 | Nabídka předmětů týkající se speciální pedagogiky, jejich využití v pedagogické praxi a ochota k dalšímu vzdělávání v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 35 |
| 3.2.3 | Subjektivní posouzení emoce, kterou u budoucích učitelů vyvolávají žáci se zdravotním postižením..... | 38 |
| 3.2.4 | Subjektivní názory a postoje ke společnému vzdělávání | 39 |
| 3.2.5 | Vnímání pozice asistenta pedagoga a kde by budoucí učitelé hledali pomoc a podporu při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 42 |
| 3.3 | Induktivní statistika..... | 44 |
| 3.4 | Ověřování / testování hypotéz | 50 |
| 4 | Zhodnocení výsledků výzkumného šetření | 56 |
| 4.1 | Diskuze | 60 |
| | Závěr | 62 |
| | Zdroje..... | 64 |
| | Seznam tabulek..... | 71 |
| | Seznam grafů..... | 72 |
| | Seznam příloh..... | 73 |

Úvod

Učme se z dětského čistého vnímání světa.

Nebudme vůdce, ale nechme se vést dětmi. Provádějme je cestou vzdělání.

Snažme se děti vnímat jako individua, od kterých se my, dospělí, můžeme učit.

Inspirujme děti, vnímejme jinakosti, chápějme rozdíly.

Jana Bradley

Právě tato slova by mohla být pomyslnou mantrou každého učitele. Vnímejme jinakosti, chápějme rozdíly, tato slova by mohla být podstatou společného vzdělávání. Projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi definuje společné vzdělávání jako „způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika“. Inkluze se však netýká pouze vzdělávání, ale celkového zahrnutí jedince do společnosti. Položme si otázku: „Cítíte se vy sami zahrnuti do společnosti? A co pro Vás pojem zahrnutí nebo přijetí do společnosti znamená?“ Možnou odpovědí bude, že máte právo se vzdělávat, máte právo vyslovit svůj názor, patřit do komunity lidí, mít pocit lásky, bezpečí a nespočet dalších odpovědí. Všichni máme právo být zahrnuti do společnosti, bez rozdílu věku, pohlaví, rasy, či právě zdravotního postižení. Každý jsme bez rozdílu jedinečný a každý bez rozdílu máme právo být zahrnuti do společnosti, tedy do ní patřit.

Diplomová práce se zabývá se otázkou, jestli budou schopni studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol Univerzity Hradec Králové, jakožto budoucí učitelé, zahrnout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školního prostředí, do vzdělávacího prostředí. Učitel je touto skutečností postaven před nelehký úkol s vysokými požadavky. Nezmění však tato skutečnost představu budoucího učitele o své profesi? Mají studenti povědomí o tom, že budou vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Připraveností na společné vzdělávání se v rámci diplomové práce rozumí na straně jedné osobní postoj a názory vůči společnému vzdělávání, na straně druhé odborné kompetence studentů. Pokud se zaměříme na složku osobních názorů a postojů, zde zjišťujeme souhlas s celkovou ideologií společného vzdělávání, schopnost empatie a vnímání skutečnosti přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na školách hlavního vzdělávacího proudu. Složka odborných kompetencí se zaměřuje především na posouzení dostatečnosti předmětů týkající se speciální pedagogie, vnímání pozice asistenta pedagoga, či

ochotu se po ukončení studia dále v oblasti práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat.

Teoretická východiska diplomové práce se v první kapitole věnují vymezení rozdílu mezi pojmy integrace/inkluze a konkrétně se zde specifikuje pojem společné vzdělávání. Následující podkapitola uvádí základní legislativní dokumenty, kterými se společné vzdělávání řídí, a popisuje vývoj a změny těchto závazných dokumentů. Následuje kapitola o principech společného vzdělávání a dále specifikuje ty, které jsou pro společné vzdělávání důležité a na kterých stojí ideologie celé problematiky. Nedílnou součástí první kapitoly teoretických východisek je definování týmu, který se společně na společném vzdělání podílí. Druhá kapitola diplomové práce se zabývá přípravou budoucích učitelů ke společnému vzdělávání. Zde se zaměříme na popis profilu inkluzivního učitele dle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání a následně je uvedena kapitola o možnostech vzdělávání učitelů dle zákona, se zmínkou o možnostech postgraduálního vzdělávání. Důležitou podkapitolu tvoří analýza speciálněpedagogických předmětů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol Univerzity Hradec Králové. Tato data jsou dále využita v empirické části diplomové práce.

Empirickou část diplomové práce tvoří kvantitativním výzkum. Výzkum je realizován formou dotazníkového šetření na Univerzitě Hradec Králové oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Na základě stanovených výzkumných otázek a hypotéz je zjišťována připravenost budoucích učitelů na společné vzdělávání. Cílem diplomové práce je identifikace připravenosti budoucích učitelů na Univerzitě Hradec Králové.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pro účely diplomové práce jsou v práci použité termíny společné i inkluzivní vzdělávání, neboť se často setkáváme s vnímáním těchto pojmů jako synonym.

První kapitola diplomové práce se zabývá definováním základních teoretických pojmů modelujících inkluzivní vzdělávání. Nejprve se zaměříme na pojmy integrace, inkluze a pokusíme se vysvětlit jejich hlavní rozdílnost nejen ve vzdělávání, ale v celkové ideologii. První kapitola se následně hlouběji zabývá pojmem inkluzivní vzdělávání a přináší ucelený exkurz s historickými poznatky do základních legislativních dokumentů, dále se zaměřuje na počiny, které model inkluzivního vzdělávání zásadně ovlivnily. Následuje kapitola o principech inkluzivního vzdělávání, uvádí zásadní pilíře pro fungování školní inkluze. Poslední podkapitola první části pojednává o aktérech, kteří se společně na inkluzivním vzdělávání podílejí a společně tak vytváří tým.

Druhá kapitola teoretických východisek se podrobně zabývá přípravou budoucích učitelů na společné vzdělávání, popisuje profil inkluzivního učitele, jeho kompetence a dále se zabývá analýzou speciálněpedagogicky zaměřených předmětů vyučovaných na Univerzitě Hradec Králové. Analýza předmětů poskytne celistvý pohled na pregraduální přípravu studentů této univerzity. Tato data jsou následně využita v empirické části diplomové práce.

1 Přes integraci, inkluzi ke společnému vzdělávání

Slovo inkluze, inkluzivní vzdělávání, společné vzdělávání, integrace a dalších příbuzné termíny jsou aktuálně často skloňovanými pojmy nejen v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu, ale také mezi širokou veřejností. A to i přesto, že základy tohoto fenoménu jsou na českých školách již několik let. Pojetí inkluzivního vzdělávání se ale velmi různí. První kapitolou nahlédneme do problematiky definování termínu a vymezíme si rozdílnosti mezi pojetím integrace a inkluze v české společnosti. Následně se pokusíme o objasnění teoretických pojmů.

S odkazem na slovníky cizích slov lze pojem inkluze definovat jako uzávěr, uzavření, zahrnutí (do něčeho). Zatímco pojem integrace je vymezena termíny sjednocení, ucelení, zapojení či začlenění. Při integraci se tedy jedná o sjednocení dvou dosud oddělených skupin žáků. Již profesor Miloš Sovák se ve své publikaci již z roku 1978 zmiňuje o pojmu integrace, v jeho konceptu se jedná o vrcholný stupeň socializace. Nejčastěji se setkáváme s definováním integrace jako psychosociálního procesu sblížení minority znevýhodněných s majoritou intaktních (Hájková, 2005). V pedagogickém procesu se jedná o stav zapojení

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacích proudů běžných škol. Cílem integračního vzdělávání je přijmout žáka s jeho specifickými potřebami a provést všechna nutná opatření k tomu, aby byl jedinec do společnosti přijat. Integraci tedy můžeme chápat také jako mechanismus (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Integrační pojetí respektuje odlišnost mezi skupinou dětí s obtížemi a skupinou jedinců intaktních a hlavní snahou je zařadit nebo spojit tyto dvě odlišné skupiny v rámci výchovy a vzdělávání (Potměšil, 2010 in Havel, Filová, 2010). Při integraci jsme zaměřeni na potřeby jedince s postižením, probíhá speciální intervence a jsou prováděny dílčí změny prostředí (Kocurová, 2002). Kratochvílová (2013, s. 15) uvádí: *„při integrativním vzdělávání se mnohdy věnuje pozornost více slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy. Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení“*. Při integraci se tedy obecně zaměřujeme konkrétně na jedince s obtížemi a snažíme se mu přizpůsobit učební prostřední tak, aby byl schopen se vzdělávat.

Z toho vyplývá, že na českých školách se vyskytovala nejprve forma integrace a až poté se začalo mluvit o možnostech inkluze. Pojem inkluze nám však přináší zcela jiný pohled na danou problematiku. Pojem inkluze je skloňovaným termínem již v prohlášení z konference konané ve španělské Salamance v roce 1994. Prohlášení utvrzuje právo jedince na vzdělávání, tak jak je definováno ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod z roku 1948. Zajímavou skutečností je fakt, že samotný termín inkluze ve vztahu ke vzdělávání žáků s obtížemi je datován už dříve. V roce 1954 bylo v Pensylvánii vydáno soudní rozhodnutí, podle kterého je inkluze do šťastných škol „čestná, etická a spravedlivá“ (Reinhold a Fletcher-Jansenová, 2000 in Lechta, 2016). Prohlášení ze Salamanky přináší zcela nový koncept vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, a to pojetím vzdělávání pro všechny. Při této konferenci byl přijat Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Dokument definuje základní princip inkluzivního vzdělávání: *„školy hlavního proudu by měly přijímat všechny děti, a to bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či čemukoli dalšímu. Tento přístup má zahrnovat jak děti s postižením, tak ty s výjimečným nadáním, děti, jež vyrůstají na ulici nebo ty, co musí pracovat, děti z odlehlých oblastí či z rodin žijících kočovným způsobem života, děti patřící k jazykovým, etnickým či kulturním menšinám i děti z jinak znevýhodněných či marginalizovaných oblastí či skupin“* (Nadace Open Society Fund Praha, 2016). V České republice se inkluze váže především k přijetí Dohody OSN z roku 2006. Ve 24. článku Dohody, který se věnuje vzdělávání, je uvedeno, že státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí, aby: *„osoby se zdravotním postižením měly na*

rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí“ (OSN, 2006).

Hlavní přínos inkluzivních škol a inkluzivního způsobu vzdělávání je snaha o změnu diskriminujícího postoje a vytvoření otevřené komunity. Zásadní nezbytností je proměna společenské perspektivy, neboť inkluze je nikdy nekončícím procesem, ve kterém se lidé s postižením rodí do prostředí, které akceptuje jeho odlišnosti a kde se lidé s obtížemi plně participují do všech aktivit společnosti. Pokud je to možné, nejsou v daném procesu využívány žádné speciální prostředky a postupy. V této oblasti shledáváme zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí. Při integraci se jedná o využití speciální metod, postupů a prostředků pro následné zapojení jedince do společnosti, oproti tomu při inkluzi se snažíme této pomoci nevyužívat. Stavíme na základech heterogenity, která společnost může obohatit, a na principu, že je normální být jiný a lišit se od ostatních. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o ideální stav, ke kterému by měla dojít každá společnost (srov. Slowik, 2007, Lechta 2016).

Problém však je, že podmínky pro vhodnou a optimální edukaci je v naší současné pedagogické praxi těžké vytvořit. Přestože se tyto podmínky pomalu tvoří, inkluzivní trend se pomalu prosazuje, aktuálně nelze hovořit o ukončené, kompletně realizovatelné inkluzi. Lechta (2012, in Michalík, 2012) uvádí, že jde spíše o „hybrid“, který vystihuje monografický dvojtvar „inkluzie/integrace“, z kterého by se čistá inkluze měla postupně rozvíjet.

Pro účely diplomové práce se v následujících podkapitolách budeme zabírat inkluzí ve vzdělávání. V České republice má pojetí inkluzivní vzdělávání své zastánce i odpůrce. Společnost je z velké části rozdělena do protipólových skupin, kde jedna strana zastává rovnost ve vzdělávání pro každého a druhá strana naopak kritizuje tento koncept, a to především z hlediska celkové nepřipravenosti společnosti.

Následující podkapitoly budou věnovány teoretickým základům problematiky, legislativnímu ukotvení inkluzivního vzdělávání, který inkluzivním zákonitostem dává právní rámec. Dále budou definovány principy, na kterých je postavena efektivita společného vzdělávání a v neposlední řadě se budeme věnovat také aktérům, kteří tvoří nedílnou součást správně fungujícího týmu pro vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Společné vzdělávání

Pojem společné vzdělávání jasně a čitelně vysvětluje jeho hlavní princip, tedy „učíme se všichni společně“. Inkluzivní vzdělávání je definováno mnoha způsoby, jak je již výše zmíněno, setkáváme se s hlavním principem daného pojmu, což je zahrnutí (do něčeho). Inkluzivní vzdělávání tedy můžeme definovat, jako zahrnutí dítěte, žáka či studenta bez

ohledu na jeho sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu či příslušnost k menšině a vzdělávání tohoto jedince podle jeho individuálních potřeb (Hájková, 2010). Každý jedinec má právo na vzdělávání, tedy právo navštěvovat školu hlavního vzdělávacího proudu. Každý jedinec má také právo na respektování jeho potřeb a poskytnutí pomoci a podpory. Pouze pokud se škole hlavního vzdělávacího proudu nedaří zajistit dostatečnou podporu, je jedinec zařazený do typu speciálního zařízení, tedy školy zřízené dle §16 odstavce 9 školského zákona. Při inkluzivním vzdělávání je důraz kladen především na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Inkluzivní vzdělávání má své principy, ale snaží se především o přizpůsobení školy potřebám dítěte a na konceptu, že heterogenita je pro vzdělávací skupinu přínosným faktorem (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018). Společné vzdělávání však nestojí v opozici se vzděláváním speciálně pedagogickým. Společné vzdělávání umožňuje rozvoj vzdělávacího potenciálu všech jedinců, i těch, kteří mají fyzické, psychické či sociální obtíže (Hájková, Strnadová, 2010). „*Na inkluzivní vzdělávání nahlížíme jako na vzdělávání, začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje*“ (Kratochvílová, 2013, s. 17). Lechta (2016) uvádí, že se inkluze kromě lidí s postižením a narušením týká i jedinců etnických, jazykových, migrujících a kulturních menšin, ale i jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva. Předmětem inkluze je tedy mnohem širší populace, u které existuje možnost vzniku obtíží. Spilková (2005) uvádí, že je důležité, aby byl důraz kladen na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc. Dále podotýká, že důležité je učení prostřednictvím podnětného prostředí, vlastní seberozvoj a poskytování kvalitní učební situace. Bartoňová, Vítková (2017, s. 9) uvádějí ukazatele inkluzivního vzdělávání: „*každý je vítán, žáci si navzájem pomáhají, zaměstnanci spolupracují mezi sebou, zaměstnanci a žáci pečují o vzájemný respekt, je zde partnerství mezi zaměstnanci a rodiči a všechny místní komunity jsou zahrnuty do školy*“. Lechta (2016, s. 38) cituje úryvek z doporučení Rady Evropy: „*při inkluzi se očekává, že edukační systém se (za účelem respektování lidské rozmanitosti) přizpůsobí všem žákům*“. Pokud však předpokládáme, že budou všechny tyto skutečnosti naplněny, tedy že inkluzivní vzdělávání bude poskytnuto „vždy, všude a pro všechny“, je třeba mít na paměti, jak podotýká Lechta (2010), že poté se jedná o velmi náročný a dlouhodobý úkol pro všechny zúčastněné strany.

1.2 Závazné dokumenty a podněty formulující inkluzivní vzdělávání

Pro ucelení problematiky inkluzivního vzdělávání uvádíme podkapitolu o závazných dokumentech a podnětech, které celkově formulovaly společné vzdělávání do aktuální podoby, která probíhá na školách hlavního vzdělávacího proudu.

V české legislativě je právo na vzdělávání definované na ústavní úrovni v Listině práv a svobod. Článek č. 33 konkrétně uvádí:

„(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.

(2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.

(3) Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.

(4) Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“.

V oblasti školské legislativy je výchozím právním rámcem samozřejmě školský zákon, včetně jeho novelizací a vyhlášek. Pro ucelený obraz provedeme krátký exkurz do zásadních legislativních změn, které se odehrály po společenských zvratech v naší zemi v roce 1989. První z nich byla novela zákona č. 171/1990 Sb. Při této novelizaci došlo k zavedení diferenciací výuky dle schopností a zájmů žáka (zákona č. 171/1990 Sb.). Následovala vyhláška 291/1991 Sb., o základní škole, která se týkala možností zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením nebo vyrovnávací třídy pro žáky s odsunem školní docházky. Dále mohl ředitel školy díky této vyhlášce například přeradit žáka s nadáním do vyššího ročníku či rozdělit žáky do tříd dle jejich potřeb rozvoje (vyhláška 291/1991 Sb.). Velký pokrok nastává v roce 2002, kdy byla zveřejněna Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do škol a školských zařízení. Tato Směrnice MŠMT vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vymezuje vzdělávání těchto žáků formou individuální nebo skupinové integrace, dále určuje vzdělávání ve školách určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či definuje možnosti vzdělávání individuálně integrovaného žáka podle individuálního vzdělávacího programu (Směrnice, 2002). Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl považován za podstatný §16, který definuje: *„ dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním*

(zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) nebo sociálním znevýhodněním“. V roce 2005 vyšla vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která ustanovení o vzdělávání jedinců s SVP zkonkretizovala. Z inkluzivního pojetí byla však tato vyhláška hodnocena jako nevyhovující z důvodu preference individuální integrace s jakýmkoliv typem postižení na základní školu (vyhláška 73/2005 Sb.). S výraznými změnami směřujícími k inkluzivnímu vzdělávání přichází však novelizace školského zákona zákon č. 82/2015 Sb., kde se začíná objevovat pojem potřeby podpůrných opatření, dále se zde setkáváme s odklonem od tzv. medicínského modelu a pracuje se zde také s pojmem „překážka v učení a zapojení (se)“. Velkým obratem v dané problematice je definice pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde nejpodstatnější změnou je upouštění od kategorizování dětí, žáků a studentů dle jejich diagnózy, která se stává pouze prostředkem pro nastavení podpory a přináší pravidlo, že nezbytně potřebná podpora bude řešena formou podpůrných opatření. Novela uvádí, že *„žákem se SVP je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření“*. Podpůrnými opatřeními obecně rozumíme nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Dále je v této vyhlášce vymezeno, že je i nadále umožněna alternativa vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách zřízených dle §16 odstavce 9 školského zákona. Nejnovější změnou je vyhláška č. 27/2016 ve znění novely vyhlášky č. 270/2017 Sb., která upřesňuje pravidla pro používání podpůrných opatření na základě poznatků z praktického fungování systémů (vyhláška č. 270/2017 Sb.)

Mezi další z důležitých podnětů formování inkluzivního vzdělávání je Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV), zpracován pod záštitou Národního institutu pro další vzdělávání, který se zaměřuje na zvýšení podpory vzdělávání u všech zainteresovaných skupin. Tento projekt je realizován od roku 2017 a snaží se provádět osvětovou činnost u široké veřejnosti, a především zvýšit jak osobní, tak profesní kompetence pedagogických pracovníků. Akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV ČR, s. 1) uvádí: *„za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti,*

vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál“. Dále je potřeba zmínit Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), jejímž cílem je rozvíjet vzdělávacího potenciálu každého dítěte a jeho přijetí v přirozené vrstevnické skupině. Usilují o to, aby každá spádová škola měla zajištěné podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Dále sdružují neziskové organizace, zástupce škol, rodičů, i mladých osob se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří věří, že společné vzdělávání je cestou k soudržné a prosperující společnosti (www.cosiv.cz).

Dále je nutné zmínit nevládní neziskové organizace věnující se tématu společného vzdělávání. Především organizaci Rytmus, Člověk v tísni a spolek Rodičů pro inkluzi, jež jsou významnými činiteli a podporovateli inkluzivního vzdělávání. Organizace Rytmus se věnuje podpoře otevřených škol (www.rytmus.org). Organizace Člověk v tísni obecně vychází z principu humanismu, svobody, rovnosti a solidarity a vytvořila například vzdělávací program Varianty, který nabízí školám informační a metodickou podporu v oblastech inkluzivního a interkulturního vzdělávání (www.clovekv tisni.cz). Dobrovolný spolek Rodičů pro inkluzi se snaží nastolit myšlenku, že společné vzdělávání dětí s ohledem na jejich individuální potřeby, je přístup, který je v souladu nejen s cíli moderní pedagogiky, ale i s potřebami vyspělé humánní společnosti (www.rodiceproinkluzi.cz).

Získáváme ucelený obraz, že se společnému vzdělávání tzv. „blýská na lepší časy“. Pozorujeme přínos podporujících projektů, společenské osvěty a aktualizaci legislativních dokumentů, díky kterým se koncept inkluzivního vzdělávání neustále utváří. Důležité je si především uvědomit, že inkluzí by měla prostupovat celá společnost, nejde tedy jen o financování této oblasti, její legislativní ukotvení, či vzdělávání pedagogických pracovníků, ale jde především o skutečnost, že je potřeba, aby většinová společnost inkluzivní ideologii přijala a ztotožnila se s ní.

1.3 Principy inkluzivního vzdělávání

V následující podkapitole se zaměříme na principy společného vzdělávání a budou konkrétně objasněny nejdůležitější z nich. Je zřejmé, že společné vzdělávání přináší mnoho nových požadavků a úkolů, které se vztahují nejen k vedoucím pracovníkům škol, ale především k rodičům jedinců s obtížemi a také k samotným dětem, žákům, studentům, kteří jsou vzděláváni v rámci inkluze. Společné vzdělávání přináší také mnoho dilemat a otázek, které je potřeba mít zodpovězeny, aby společné vzdělávání mohlo fungovat tím správným

způsobem. Tedy, aby vzdělávání bylo poskytnuto všem. Společné vzdělávání může být obtížným úkolem a existuje spousta faktorů/principů, které ho můžou ovlivňovat.

V následujících řádcích budou vymezeny ty nejhlavnější a nejčastěji diskutovatelné.

Kratochvílová (2013, s. 53) uvádí: „*definování principů inkluze ovlivňuje její aplikační dimenzi. Avšak vzhledem k rozdílnosti prostředí, v nichž se školy nacházejí, není jednoduché principy inkluze jednoznačně určit*“.

Lozman (2007, s. 24 in Tannenbergerová, 2013) uvádí pilíře fungování školní inkluze, které se vzájemně ovlivňují:

- *„pozitivní postoje,*
- *podpůrné postupy a vedení,*
- *výzkumem ověřovaná školní praxe,*
- *flexibilita vzdělávacího programu,*
- *zapojení komunity do života školy,*
- *důsledná a smysluplná reflexe školní praxe a*
- *nezbytná odborná příprava a informační zdroje.*

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011, s. 13–16) uvádí následující principy:

- *„rovných příležitostí, nediskriminace a univerzálního přístupu,*
- *naslouchání hlasům žáků,*
- *aktivní účast žáků,*
- *pozitivní postoje učitele,*
- *dovednosti efektivního učitele,*
- *uvědomělé vedení školy,*
- *smysluplnost interdisciplinárních služeb*“.

Jedním z nejdůležitějších a zastřešujících principů inkluzivního vzdělávání je princip participace, tedy princip komplexní spoluúčasti jednotlivců i skupin na životě ve své komunitě (Průcha et al., 2009). Kratochvílová (2013, s. 54) považuje s principem participace za základní principy inkluze:

- *„respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu,*
- *uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve prospěch rozvoje žáků,*
- *osobní maximum všech za vzájemné podpory,*
- *spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli, spolupráce s odborníky uvnitř školy a spolupráce s rodiči,*

- *komunikace mezi všemi zúčastněnými – žáky, pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou).*

Ke konkrétnímu vymezení a charakteristice uvedených principů inkluzivního vzdělávání je vybráno právě pět základních definovaných dle Kratochvílové.

1.3.1 Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu

Každý je v něčem horší a v něčem naopak lepší. Každý jsme jiný, máme jiné schopnosti, v něčem vynikáme a v něčem jsme průměrní, něco zvládáme naopak hůř, těžce, s obtížemi. A takový je i jedinec s obtížemi... každý jsme naprogramováni trochu jinak. Všichni do jednoho bychom se měli respektovat a hledat na druhém ty silné stránky a schopnosti, nezaměřovat se pouze na slabosti a stinné stránky. Tento odstavec odráží, že velmi důležitý princip inkluzivního vzdělávání je, že všichni partcipanti společného vzdělávání by se vzájemně měli respektovat.

Úkol pro učitele však není jednoduchý. Důležitou součástí respektování mezi všemi účastníky je najít a odhalit potenciál u každého jedince, vzít v úvahu jeho osobnostní předpoklady a v neposlední řadě volit takové strategie výuky, jimiž bude potenciál jednotlivce maximálně využit. Právě tato skutečnost vyžaduje vystavení třídy na principu společného respektu. Důležitý je nejen respekt intrapersonální, mezi žáky, ale také interpersonální, respekt mezi žákem a pedagogickým pracovníkem, pedagogickými pracovníky mezi sebou, mezi pedagogickým a nepedagogickým pracovníkem atd. (Kratochvílová, 2013). Bradley (2016) ve své publikaci často hovoří o potenciálech dítěte. Hovoří o tom, že neexistuje jednotný algoritmus, který by jednoznačně stanovil potenciál jedince. Také uvádí, že je mylné smýšlet o tom, že dítě nemá potenciál učit se a zanechat ho negramotným. Jana Bradley má zkušenosti, jakožto vysokoškolsky vzdělaný speciální pedagog v roli asistenta pedagoga, kde díky své péči a respektu k jedincům s obtížemi dokázala funkčně začlenit nejednoho jedince do běžného typu škol.

1.3.2 Uplatňování principu individualizace a diferenciac

Dalším důležitým principem je individualizace. Pedagogický slovník definuje individualizaci jako: *způsob diferenciac výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciac vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Předpokladem je opět pochopení a přijetí skutečnosti, že každý je jiný a respektuje se heterogenita třídy. Což znamená, že diferencovaná výuka je výuka přizpůsobená rozmanitému uskupení žáků podle

jejich osobnostního potenciálu, výkonových schopností, specifických potřeb, stylu učení a zájmů (Kratochvílová, 2013).

Za uplatňování těchto principů „nesou zodpovědnost“ především sami učitelé, na které jsou bezesporu kladeny vysoké nároky. Hájková (2005) uvádí, že inkluzivní pedagog by měl ovládat individualizaci a umět rozlišovat vnitřní cíle, metody i učební strategie, měl by mimo jiné vytvářet nové výukové materiály, umět učit kooperativním způsobem či správně využívat diagnostiku, která mu napomůže například k definování vzdělávacích cílů.

Při principu individualizace a diferenciaci se setkáváme s metodami zapojující vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků, účinným nástrojem se při inkluzivním vzdělávání stává systém vrstevnické podpory nebo kooperativní učení. Franiok (2016, s. 121) definuje kooperativní výuku, jako metodu, „*kteřá je založená na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem*“. Obvykle bývá zdůrazňováno, že kooperativní učení není pouhým rozdělením jedinců do skupin. Stěžejní součástí je příprava jedinců na práci ve skupině, jasné vymezení a definování rolí a postupný monitoring pokroků každého jednotlivce i práci skupiny jako takové. Pro účely inkluzivního vzdělávání je samozřejmě přínosnější heterogenita skupin (Franiok, 2016). Dalším jmenovaných systém využíváným v inkluzivním vzdělávání je systém vrstevnické podpory, který je založen na principu vzájemného vzdělávání ve dvojicích. Jeden žák je v roli tutora, tedy vzdělává, druhý žák je v roli doučovaného, vzdělávaného. Vzdělávání probíhá však u obou členů dvojic, a to nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale také v oblasti sociální a v oblasti sebehodnocení (Hájková, Strnadová, 2010). Zde opět nastává možnost využití potenciálu každého jedince, a podle toho je vhodné volit sestavení dvojic. Systém vrstevnické podpory bychom také měli uplatňovat například při zasedacím pořádku. Žák s obtížemi by měl vždy, pokud je to možné, sedět vedle spolužáka, nikoliv vzadu s asistentem pedagoga. Tento princip je dle Bradley (2016) považován za nefunkční.

Nedílnou součástí principu individualizace a diferenciaci je také diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při diagnostice by se měl pedagogický pracovník zaměřit především na oblasti, ve kterých jedinec vyniká, na jakých dosažených schopnostech lze stavět při následné práci, nikoliv se zaměřovat na oblasti, ve kterých žák selhává (Hájková, Strnadová, 2010). Jedinec s obtížemi je brán jako osobnost s potenciálem dalšího rozvoje, s touto myšlenkou přichází již Vygotskij, který přichází s koncepcí zóny nejbližšího vývoje, „*kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě jí nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) jí může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji*“ (Vygotskij, s. 72, 2004). Diagnostika nám dává informace o silných stránkách jedince,

jeho schopnostech, dovednostech a talentu. Dále nám ukazuje, co se již jedinec naučil, popisuje, co se může naučit dál. Také nám zohledňuje a reflektuje pozorování učení a chování, sleduje vnímání žáka a dále posuzuje a vyhledává bariéry, které vstupují do vzdělávání žáka (Vítková, 2015 in Bartoňová, Vítková et al., 2015).

Učitel sám je ve třídě nezastupitelným diagnostikem a měl by se v teorii pedagogické diagnostiky orientovat. Diagnostika je velkým přínosem, jak pro učitele, tak pro samotného žáka a stává se nástrojem poznávání specifických a individuálně probíhajících učebních procesů a podmínek vyučování. Nicméně je důležité realizovat následnou intervenci, neboť poté ztrácí diagnostická činnost smysl.

1.3.3 Osobní maximum všech za vzájemné podpory

„Najednou jsem si uvědomila, jak nemožné je být zároveň učitelkou i speciální pedagožkou, a chápala jsem všechny české pedagogy, kteří nahlas protestují proti inkluzi. Musela jsem svoji pozornost věnovat všem dětem ve třídě. Nikde nebyl žádný odborník, jenž by mi pomohl a který by dítě s těžkostmi vzdělával ve speciální třídě, a nikde nebyl žádný odborný asistent, který ví, co má dělat, a je vzdělaný v oblasti speciální pedagogiky, a který pracuje nezávisle“ (Bradley, 2016, s. 69). Citovaný odstavec odráží problém. Ukazuje strasti, se kterými se společné vzdělávání potýká. Úkoly, které společné vzdělávání klade na všechny její participanty, jsou náročné. Každý je schopný dosažení schopností, vědomostí a dovedností v rámci osobního maxima. Pedagogovo maximum je schopnost vzdělávat jedince, motivovat je, podporovat ve vzdělávání, používat správné metody a formy vzdělávání. Maximum speciálního pedagoga je schopnost vzdělávat jedince s obtížemi. Žákovo maximum spočívá ve schopnosti být vzděláván.

1.3.4 Spolupráce a komunikace

Principy spolupráce a komunikace patří mezi ty nejdůležitější. Schopnost kooperace je klíč k úspěchu. Řadu problémů společného vzdělávání je možné vyřešit právě společnou spoluprací a komunikací. Spolupráci můžeme rozdělit na interní a externí. Interní by měla probíhat v rámci školy, to znamená s ředitelem školy, pedagogickými pracovníky, asistenty pedagoga a školním poradenským pracovištěm. Externí spolupráce probíhá mezi školským poradenským zařízením, zákonnými zástupci, případně jinými institucemi (policie, středisko výchovné péče, neziskové organizace aj.). Škola si vytváří síť spolupráce s odborníky z poradenských zařízení, tito odborníci pomáhají především při identifikaci specifických potřeb jedince a získané výsledky konzultují s pedagogickými pracovníky, se kterými by

společně měli děti tvořit potřebné podmínky a strategie výuky. Stanovené podmínky by následně měly být konzultovány s rodiči a až poté se souhlasem rodiče aplikovatelné a uplatňované v praxi. Spolupráce mezi rodinou, školou a poradenským zařízením by vždy měla být založena na společném řešení problémů (Kratochvílová, 2013). Vhodné je sestavení týmu metodiků inkluze, což ve své publikaci zmiňují Hájková, Strnadová (2010). Metodický tým je složen z pedagogů, kteří absolvovali studium týkající se vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a ze zástupců školního poradenského pracoviště. Tito odborníci by měli pracovat na stanovení podmínek inkluze jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, podílet se na stanovení podpůrných opatření, případně tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Dále by metodický tým měl poskytovat návody ostatním pedagogům (Hájková, Strnadová, 2010). Všechny úpravy ve vzdělávání žáka by škola (metodický tým) měla konzultovat se zákonnými zástupci jedinců. Je potřeba s rodiči vytvořit dlouhodobou a funkční spolupráci, která je významnou součástí po celou dobu vzdělávání.

1.4 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Následující podkapitola se bude věnovat participantům společného vzdělávání, neboť spolupráce všech účastníků je nedílnou součástí správně fungujícího společného vzdělávání. Součinnost všech participantů má rozhodující vliv pro plnění cílů inkluzivního vzdělávání. Jedná se vlastně o řetězec spolupráce. Na počátku tohoto pomyslného řetězce stojí samotný žák ve spolupráci s učitelem, následuje týmová práce pedagogů a pedagogických asistentů, jejich spolupráce s poradenským zařízením, dalším důležitým mezníkem je spolupráce a účinná komunikace s rodiči a veřejností a také neméně významná role zřizovatele a poskytovatele společného vzdělávání, tedy školy. Při výčtu budeme symbolicky postupovat od vrcholu řetězce, až k jeho spodní základně.

1.4.1 Vedení školy

Často slyšíme spojení, jaký ředitel, taková škola. Na ředitele školy je kladena velká zodpovědnost. V inkluzivní škole by mělo být vedení nosičem myšlenky podpory společného vzdělávání se všemi jeho principy. Foist (2016, s. 19) uvádí, že ředitel školy by měl zvládnout „*vytvořit jasnou cílenou strategii, měl by být schopen svoje kroky ustát a obhájit, měl by být otevřený výzvám a inovacím a zároveň uplatňovat demokratické principy*“. Pol (2007) vymezuje tři procesy, kterými se škola definuje v kontextu snah o rozvoj a plnění náročných a mnohočetných úkolů, které jsou na ni kladeny. Jde o proces vedení, řízení a správy škol. A jaké jsou mezi těmito pojmy rozdíly? Výstižně se k dané problematice vyjadřuje Bolman a

Deal (2003 in Pol, 2007, s. 32): „organizace, jsou přespříliš řízeny, ale nedostatečně vedeny, nakonec ztrácejí vědomí účelu své existence. Málo řízené organizace se silným charismatickým vedoucím mohou mít dočasně úspěch, ale záhy poté rovněž ztroskotají. Výzvou moderní organizace tak je udržet si objektivní perspektivu manažera stejně jako ty nádherné záblesky vize a oddanosti k ní, které přináší vedení“. Pokud se nad touto myšlenkou zamyslíme - objektivní perspektiva manažera a záblesky vize a oddanosti přinášejí vedení. Ředitel školy by měl být osobností, která se zajímá nejen o své pedagogy a další pracovníky, jejich kompetence a schopnosti, ale především má jasně danou vizi, mohli bychom říci „mantru“, kterou se řídí, dodržuje ji, a to vše předává svým zaměstnancům, přes žáky, až k zákonnému zástupci žáka. Ředitel školy by neměl být jen vedoucí postavou, ale měl by se zapojovat do výuky žáků, neboť tak nejlépe pozná fungování či naopak nefungování nastavených pravidel, metod, principů atd. Měl by znát žáky své školy, neboť právě ředitel školy se stává komunikačním kanálem nejen se zákonnými zástupci, ale také s poradenským pracovištěm. Neméně důležitou součástí je znalost legislativních pravidel, zavedení kvalitního systému péče o žáky s obtížemi a jeho neustálou kontrolu a zlepšování. Mezi ředitelovy hlavní oblasti kompetence patří:

- výsledky žáků a učební prostředí,
- řízení a administrace,
- spolupráce při budování organizace, vedení pedagogického sboru,
- rozvoj změny,
- vztah k vedoucí roli (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009 in Svozil, 2016).

Vedení škol musí také pracovat s motivací vlastní i pedagogů. Ředitel školy musí být schopný efektivně vést učitele k reflexi proinkluzivního směru dané školy. Je také potřeba, aby si všichni aktéři fungující „pod jednou střechou“ zcela upřímně vyjasnili, co pro ně inkluzivní vzdělávání znamená, co ředitel i další pracovníci školy očekávají, co vše jsou lidé ochotni pro věc udělat a také stanovit rizika, která jsou společně schopni uchopit (Lazarová et al., 2015 in Bartoňová, Vítková et al., 2015).

1.4.2 Učitelé

Na ředitele školy navazují učitelé. Společné vzdělávání bezesporu klade vysoké nároky nejen na ředitele, ale samozřejmě také na učitele dané školy. Základním kamenem je postoj učitele ke společnému vzdělávání. Jejich postoj by měl být formulován na základě znalosti strategie vzdělávání, výsledků mezinárodních i národních výzkumných studií i vlastních zkušeností (Kratochvílová, 2013). Mezi důležité faktory ovlivňující postoj učitele

patří jeho zkušenosti s žáky s obtížemi a dále jeho vzdělání, celkové množství práce, schopnost spolupráce s vedením školy a ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Každý pedagog by měl být schopný součinnosti s kolegy a měl by mít dovednost přivést je k týmové spolupráci. Pedagog by se měl vždy přiklánět jak ke vzájemné spolupráci s kolegy ve škole, tak i s odborníky mimo školu a samozřejmě i s rodiči žáků s obtížemi. Během vlastního vzdělávání by měl pedagog získat znalosti z metodiky práce s heterogenní skupinou žáků, znalost mechanismů fungování sociálních skupin, znalost interkulturní diferenciaci, znalost v řešení edukačních problémů a situací, znalosti v diferenciaci výukových metod a postupů, projektování výuky a dále znalost hodnocení, poradenských a dalších postupů při práci s rodinou (Hájková, Strnadová, 2010). Hájková (2005, s. 106, in Hájková, Strnadová, 2010) uvádí, že *„schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků se může rozvinout výhradně za podmínky propojení poznatkových systémů řady humanitních věd v rámci odborné přípravy. Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, tedy takovým způsobem, aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenosti s těmito modalitami vzdělávací praxe“*. V rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion, TE4I, 2012), který trval tři roky a účastnilo se ho 155 expertů z 25 zemí, mezi nimiž byla i Česká republika, byly definovány hodnotové pilíře každého pedagoga vzdělávajícího jedince se speciálními vzdělávacími potřebami:

- respektování hodnot odlišnosti žáků,
- podpora všech žáků,
- spolupráce a týmová práce,
- osobní profesní rozvoj.

1.4.3 Asistenti pedagoga

Asistent pedagoga je dalším důležitým (a velmi diskutovatelným) činitelem při vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci diplomové práce se však této problematice dotkneme pouze okrajově, zaměříme se především na definování pojmu, odbornou kvalifikaci a náplň práce asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož pozice je zakotvena ve školské legislativě. Funkce se zřizuje v okamžiku, kdy je potřeba při práci se žákem podpora další osoby, díky které je možné zkvalitnění práce se zřetelem na individuální možnosti a specifika žáka. Hlavním cílem pracovní náplně je *„podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří potřebují zvýšenou míru podpory ve*

vzdělávání. *Působení asistentů pedagoga na školách se považuje za základní nástroj inkluzivního modelu vzdělávání*“ (Kendíková, 2016, s. 69). Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších novelizací. Tento zákon uvádí základy profese asistenta pedagoga, konkrétně text §16, který říká, že:

- 1. děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření zajišťovaných školou nebo školským zařízením (odstavec 1),*
- 2. jedním z podpůrných opatření je využití asistenta pedagoga (odstavec 2),*
- 3. pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (kam navazující vyhláška řadí i pomoc asistenta pedagoga) je nutné doporučení školského poradenského zařízení (odstavec 4),*
- 4. pro poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (tedy i služeb asistenta pedagoga) je nutný písemný souhlas zletilého studenta nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (odstavec 5),*
- 5. pro získání dotace na plat asistenta pedagoga je nutný souhlas krajského úřadu, event. u škol zřizovaných ministerstvem nebo církvemi souhlas ministerstva (odstavec 11).*

V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga, dle Zákona č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších novelizací, o pedagogických pracovních a podle těchto úrovní je odlišeno i požadované vzdělání asistentů.

1. Asistent provádějící vyšší úroveň činnosti. Tento asistent vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě a musí mít dosažené SŠ, VOŠ vzdělání s maturitou nebo VŠ vzdělání zaměřené na pedagogiku nebo SŠ, VOŠ vzdělání s maturitou nebo VŠ vzdělání nepedagogického zaměření, ale musí absolvovat kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga.
2. Asistent provádějící nižší úroveň činnosti vykonává pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení. V rámci vzdělání postačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem nebo dokonce i jen vzdělání základní, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.).

O hlavní náplni práce rozhoduje ředitel školy, který tak činí s ohledem na žáka s obtížemi, jeho aktuální stav a individuální vývoj a vychází přitom z posudku poradenského zařízení. V praxi nejčastěji asistenti vykonávají individuální práci se žákem, pomoc při adaptaci na školní prostředí, pomoc v přípravě materiálů a pomůcek pro žáka, či spolupracují na tvorbě

individuálního vzdělávacího plánu. Nedílnou součástí pro práci jsou kromě úrovně vzdělání také osobnostní předpoklady asistenta. Klíčovým předpokladem by měl být kladný vztah k dětem, a to především k dětem s postižením, cizincům či určitým sociálním skupinám, ke kterým by měli asistenti přistupovat bez předsudků. Důležitá je schopnost empatie, asistent by měl být schopen se vcítit do pozice, ale nikdy nesoucíit. Měl by být schopný funkční komunikace, která ho dovede k získání potřebných informací, jak od zákonných zástupců žáka, tak od poradenského pracoviště. Měl by být spolehlivý, trpělivý a schopný spolupráce, a to nejen se samotným žákem, ale především s pedagogickými pracovníky a vedením školy (Kendíková, 2016). Bradley (2016) podotýká, že by největším přínosem v rámci vzdělávání pedagogických asistentů mohlo být praktické setkávání se speciálním školstvím s doplněním teorie z praxe. Budoucí asistenti by se měli setkávat s konkrétními situacemi vzdělávání žáků s různým druhem obtíží, jak děti s daným postižením vypadají a jaké mají potřeby pro vzdělávání. Asistenta by vždy měl vybírat odborník z praxe. Následující řádky v publikaci autorky Bradley (2016, s. 113–114) jasně odrážejí celou problematiku. *„Zkušený asistent pedagoga, který několik let pracoval pod supervizí speciálního pedagoga, by možná zvládl pomáhat i třídnímu učiteli a pracovat relativně samostatně, ale od nezkušeného a odborně nevzdělaného asistenta nelze očekávat, že bude vědět, co má dělat. Pokud asistentské kurzy fungují jen jako nezbytná formalita, která za nějaký poplatek zajistí nekvalifikovaným zájemcům o práci asistenta certifikát o absolvování kurzu, budou do škol proudit lidé, kteří jsou naprosto nekvalifikovaní a nekompetentní a nebudou schopni nabídnout pomoc učiteli ani žákovi“.*

S citovaným textem je nutné souhlasit. Pokud ve školách fungují asistenti bez kvalitního vzdělání a bez dostatečných zkušeností, stanou se pouze přítěží pro učitele, nikoliv pomocnou rukou při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze v českém školství ztroskotává právě na faktu přijímání nekompetentních asistentů. Přijímání asistentů pedagoga je právem ředitele školy, tudíž je právě na něm, jakého asistenta pedagoga do své školy přijímá.

1.4.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro vytvoření uceleného obrazu do kompletního výčtu aktérů společného vzdělávání je potřeba uvést také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří samozřejmě tvoří základní kámen společného vzdělávání.

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly v dřívějším znění školského zákona č. 561/2004 Sb. v § 16 odstavec 1 považovány osoby „se zdravotním postižením,

zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů, nově vymezuje v § 16 odstavec 1 žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, že *„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“.*

Tímto se změnilo pojetí modelu horizontálního na model vertikální. Model horizontální dělil žáky do kategorií podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění či sociálního znevýhodnění, naproti tomu stojící vertikální model se zaměřuje na posuzování míry a hloubky daných obtíží a podle nich jsou stanovena podpůrná opatření (Opatřilová, 2016 in Bočková, Vítková et al., 2016). Mauro (2016, s. 152 in Bočková, Vítková et al., 2016) definuje speciální potřeby *„jako zastřešující pojem, který zahrnuje neuvěřitelné množství diagnóz. Speciální potřeba je tedy označení, které je užitečné při stanovení pro získání potřebné služby (podpory) a stanovení vhodných vzdělávacích cílů“.* Z toho vyplývá, že je důležité si neustále připomínat, že každý jedinec je jiný. Je velice podstatné zaměřit se především na silné stránky jedince, jeho potenciál a ten ve škole rozvíjet. Od kategorizací žáků podle druhu postižení se upustilo, neboť každý jedinec potřebuje zcela jiný přístup a míru podpory. Setkáme se se dvěma jedinci se stejným druhem postižení, avšak každý bude úplně jiný a každý bude potřebovat jinou míru podpory. Tato podpora může být občasná, omezená, rozsáhlá či úplná. Občasnou podporou se rozumí podpora v situaci, kdy jedinec prochází náhlou životní situací, životní krizí. Omezená podpora je omezena z důvodu času, trvá tedy intenzivně, ale pouze po nějakou dobu. Podpora rozsáhlá je typem průběžné podpory bez časového omezení a vztahuje se ke konkrétnímu místu, kde se jedinec pohybuje. Úplná podpora je charakterizovaná tím, že je celoživotní (Hájková, Strnadová, 2010). Ve školách funguje systém podpůrných opatření v pěti stupních podpory. Podpůrnými opatřeními se rozumí nejrůznější opatření, která zajistí kvalitní úroveň vzdělávání žáka s obtížemi. Jedná se o celou řadu nejrůznějších způsobů podpory, před stanovení speciálních metod, postupů, forem či prostředků vzdělávání. Využívání pomůcek při výuce, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga či poskytování individuální podpory při vzdělávání. Podpůrná opatření pomáhají žákům rozvíjet jejich vzdělávací potenciál, a proto by

škola měla vyvinout dostatečné úsilí pro zajištění vybraných možností podpory jedince (Bartoňová, Vítková et al., 2015).

Od kategorizací jedinců dle druhu zdravotního postižení bylo upuštěno, avšak zažitá terminologie je použita v dotazníkovém šetření, neboť právě s touto terminologií se stále pedagogové setkávají. V dotazníkovém šetření je kategorizace dle druhu zdravotního postižení použita, protože otázka se týká setkávání s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dle druhu zdravotního postižení) v rámci odborné praxe.

1.4.5 Poradenská zařízení

Pomoc při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a následném vzdělávání žáků poskytují školní poradenská pracoviště a hlavní funkci plní školská poradenská zařízení. Důležitou funkci mají při tvorbě vhodných podmínek pro vzdělávání, před jeho zahájením i v jeho průběhu.

Školní poradenské pracoviště je obvykle tvořeno výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem a speciálním pedagogem. Jeho činnost se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších novelizací a zahrnuje takové služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Podmínkou pro poskytnutí školní poradenské služby nezletilému žákovi je informovaný souhlas jeho zákonných zástupců. Souhlasu zákonného zástupce není třeba v případech, kdy je ohroženo duševní nebo tělesné zdraví žáka nebo osob v jeho okolí a v případech, kdy soud požádá o psychologické vyšetření žáka. Školní poradenské pracoviště poskytuje podpůrná opatření, sleduje a vyhodnocuje účinnost těchto opatření, provádí prevenci školní neúspěšnosti, poskytuje kariérové poradenství, metodicky podporuje pedagogy a také spolupracuje se školským poradenským zařízením (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Školská poradenská zařízení se řídí také vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. a do této kategorie patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Mezi činnosti pedagogicko-psychologické poradny patří zjištění připravenosti žáků na povinnou školní docházku, provádí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a na základě výsledků vypracovává zprávu pro rodiče a doporučení s návrhy podpůrných opatření. Poskytuje přímou intervenci, poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a žákům z odlišného kulturního prostředí, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávající tyto jedince, poskytuje metodickou

podporu škoie a školskému pracovišti. Dále poskytuje kariérní poradenství, informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje preventivní opatření (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby zejména při vzdělávání žáků dle daného druhu postižení. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu jednomu nebo více druhům zdravotního postižení. Speciálně pedagogické centrum poskytuje komplexní služby cílené na vzdělávání jedince s ohledem na určitý druh postižení. Centra také zjišťují připravenost žáka na povinnou školní docházku, zpracovávají odborné poklady pro zařazení jedinců do hlavního proudu škol, ale především poskytují návaznou speciálně pedagogickou péči (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Všechna tato pracoviště by měla kooperovat mezi rodinou, školou a případně i s lékařem, či dalším odborníkem, který má jedince v péči. Právě při vzájemné spolupráci uvedených subjektů může být péče o jedince kvalitnější, komplexnější a ucelená.

1.4.6 Zákonní zástupci žáka

Dušková (2017) ve svém článku uvádí, že úsilí, které vynaloží pedagogové, přijde vniveč, pokud se dítě po příchodu domů topí v nezájmu. Inkluze může fungovat pouze v případě, že správným způsobem funguje ve škole a doma je podpořena. Škola zajišťuje pouze polovinu úspěchu, s dítětem musí doma pracovat také rodiče.

Spolupráce s rodiči je významná po celou dobu vzdělávacího procesu dítěte a je založena na sdíleném řešení problému. Spolupráce by neměla probíhat jen v rámci hromadného setkávání ve škole, případně pouze formou informačních schůzek pro všechny rodiče. S rodičem dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli pracovníci školy setkávat individuálně a společně vytvářet řešení vzdělávání, tvorbu podpůrných opatření či plánovat cíle a strategie výuky. Každý rodič by měl vědět, jaká podpůrná opatření má dítěti poskytovat v domácím prostředí a jak s ním pracovat (Kratochvílová, 2013). S rodiči je potřeba nalézt efektivní cestu ke spolupráci. Komunikace s rodiči by měla být maximálně otevřená, pravdivá, efektivní. Stanovené podmínky a způsoby by měly být oboustranně dodržovány a kontakt mezi školou, poradenským pracovištěm a rodiči by měl být pravidelný (Kendíková, 2016).

Dyson, Howes a Robert (2002, 2004) během svých výzkumných studií popsali pro inkluzivní školy typické znaky:

- Inkluzivní školy uznávají školní kulturu, která uznává a hodnotí heterogenitu, poskytuje vzdělávací nabídku všem žákům, je zde úzká spolupráce mezi žáky a zapojení rodičů.
- V rámci výuky mají inkluzivní školy tendenci k méně segregujícím formám a je zde snaha více učivo individualizovat a předávat prostřednictvím sociálních forem.
- Vedení školy se hlásí k ideologii inkluzivních principů, staví na participaci a odpovědnosti při práci se zaměstnanci.

Z těchto znaků je patrné, že inkluze se týká nejen celé školy, ale také samotných žáků a jejich rodičů. Je potřeba, aby docházelo ke kooperaci jednotlivých struktur a následné kontinuální reflexi.

2 Příprava budoucích učitelů ke společnému vzdělávání

Role pedagoga ve třídě je velice klíčová. Učitel je osobou, která vytváří nejen třídní klima obecně, ale právě sám učitel modeluje postavení žáků vůči jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel musí vhodně připravit třídní prostředí i samotné žáky na to, že ve třídě bude žák s obtížemi. Bylo již v textu zmíněno, že na učitele jsou z důvodu těchto okolností kladeny vysoké nároky a je potřeba, aby s nimi pedagog byl seznámen dříve než v průběhu vykonávání profese. Velmi také záleží na celkovém klimatu školy a na přístupu a postojích vůči inkluzivnímu vzdělávání. Často se setkáváme s vyřčenými obavami učitelů, mezi nejčastěji uváděné patří dle Jordan et al. (2009 in Hájková, Strnadová, 2010) obava ze skutečnosti, že učitel bude věnovat svůj čas pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a přesvědčení, že je potřeba specializovaných dovedností. Ačkoliv řada výzkumů (např. Booth et al., 2000, Demeris et al., 2007) množství obav pedagogů vyvrátili, přesto se mezi pedagogy vyskytují a vyvstávají otázky, proč tomu tak je a jak bychom této skutečnosti mohli zabránit. Může být právě pregraduální příprava tím klíčovým faktorem?

V následující kapitole bude charakterizován profil inkluzivního pedagoga a jeho kompetence dle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělání s doplněním poznatků z další odborné literatury. Definování pedagogických pracovníků a jejich získávání odborné klasifikace, jak je ukotveno v zákoně o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) a výčet možností postgraduálního vzdělávání. Další podkapitola se bude, vzhledem k realizaci výzkumného šetření, zabývat analýzou speciálně pedagogicky zaměřených předmětů na Univerzitě Hradec Králové.

2.1 Profil inkluzivního učitele a jeho kompetence

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) uvádí, že cílů společného vzdělávání lze dosáhnout pouze v podmínkách systému, který si cení každého a kde je škola chápána jako hodnotový zdroj pro společnost. Inkluzivní vzdělávání je zastřešujícím konceptem, který ovlivňuje různé metody implementace jak vzdělávání žáků, tak i samotných učitelů. Evropská agentura v rámci projektu vytvořila Profil inkluzivního učitele, který je postaven na čtyřech základních hodnotových pilířích:

- *„respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání,*
- *podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků,*

- *spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele,*
- *osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání“ (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012, s. 12).*

V rámci základních hodnotových pilířů jsou dále definovány také související oblasti kompetence učitele. Kompetence učitele jsou chápány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“* (Řehulka, 2015 in Bartoňová, Vítková et al., 2015, s. 60). Právě o těchto kompetencích hovoříme v souvislosti s přípravou budoucích učitelů.

Pro učitele vzdělávajícího žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá nejen odborná kompetentnost ke vzdělávání těchto žáků, ale také učitelova osobnostní připravenost. Hovoříme zde především o souhlasu s ideologií inkluzivního vzdělávání. Pozitivní náhled na heterogenitu skupiny, dále se jedná o ztotožnění s názorem prospěchu přítomnosti jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami pro žáky intaktní a naopak. Zásadní je také přijímání faktu, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učitel přijímá jako součást své profese.

Autoři Michalík, Baslerová, Růžička a kolektiv ve své publikaci *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* řeší otázku souhlasu/nesouhlasu pedagogů s tvrzeními týkajícími se identifikace s názory na společné vzdělávání.

Tyto výroky byly použity v dotazníkovém šetření pro účely diplomové práce, kde se zajímáme o vyjádření souhlasu/nesouhlasu budoucích učitelů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové:

1. Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.
2. Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením.
3. Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením.
4. Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).
5. Společné vzdělávání je dobré řešení.
6. Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018).

2.2 Možnosti vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků

Pedagogický pracovník je dle zákona č. 563/2004 Sb. „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“.

„Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.“

„Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,

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

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

f) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko-pedagogického zaměření, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

2.2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Národní institut pro další vzdělávání umožňuje pedagogickým pracovníkům se postgraduálně vzdělávat. Vzdělávání pedagogických pracovníků je celoživotní záležitostí a je třeba, aby učitel sám měl o další možnosti vzdělávání zájem a využíval je. Další vzdělávání pedagogických pracovníků hraje důležitou roli v profesním rozvoji pedagogů. „*Jedná se o systematický a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy pedagogického pracovníka*“. V České republice je součástí celoživotního vzdělávání a pedagog má právo a zároveň i povinnost se ho zúčastnit. Další vzdělávání pedagogických pracovníků plní standardizační a rozvojovou funkci, což umožňuje udržení kvality a úrovně stávajícího systému vzdělávání a současně je nástrojem rozvoje a inovace (www.nidv.cz).

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové nabízí programy akreditované v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, studium ke splnění kvalifikačních předpokladů. Jde o studium v oblasti speciální pedagogiky, jedná se o čtyři semestry víkendové výuky zpravidla po čtrnácti dnech pro rok 2018/2019 za cenu 24.600 Kč. Studium je určeno učitelům s aprobační 1., 2., případně 3. stupně nebo absolventům tzv. doplňkového pedagogického studia pro učitele ZŠ a SŠ, kteří vykonávají přímou pedagogickou práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami (www.uhk.cz).

2.3 Analýza speciálněpedagogicky zaměřených předmětů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové

Následující kapitola bude poskytovat výčet speciálněpedagogicky zaměřených předmětů dle jednotlivých ročníků. Přehled nám poskytne informace ohledně pregraduální přípravy budoucích pedagogů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, informace budou nadále využity při srovnávání s výsledky výzkumného šetření v oblasti získaných znalostí z výuky.

Při analýze předmětů bude čerpáno z Portálu IS/STAG Univerzity Hradec Králové v rámci vizualizace studijního plánu: Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Studenti si v průběhu studia zvolí modul, který rozšíří jejich klasifikaci. Je zde i modul speciální pedagogika, kterým absolvent získává kvalifikaci pro práci ve speciálních školách a pro práci s integrovanými dětmi v běžných školách. Výčet bude pro komplexnost o předměty modulu speciální pedagogika doplněn.

1. ročník

V prvním ročníku zimního i letního semestru se nevyučuje ani jeden předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky. Žádný předmět se nevyskytuje ani v modulu speciální pedagogika.

2. ročník

Ve druhém ročníku zimního semestru nalezneme mezi povinnými předměty předmět **speciální pedagogika 1**. Cílem předmětu je seznámení s oborem speciální pedagogika, jeho vývojem, obory a základními pojmy, dále se systémem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativou v této oblasti, tvorbou IVP a s problematikou integrace a ucelené rehabilitace žáků se speciálními potřebami. Obsahem předmětu je: speciální pedagogika jako vědní obor (cíle, systém, terminologie, metody, vývoj oboru), vymezení základních pojmů (žáci se speciálními potřebami, handicap, integrace, ...), ucelená rehabilitace zdravotně postižených, systém vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR a v zahraničí, legislativa v oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami, současný stav školské integrace v ČR a v EU, individuální vzdělávací plán, poradenství ve speciální pedagogice, speciálně pedagogická diagnostika, rodina a žák se zdravotním postižením, internet a zdravotní postižení a také exkurze. V zimním semestru je v rámci modulu speciální pedagogika předmět **psychopedie**, jehož cílem je seznámení s oborem psychopedie a terminologií v oboru, vývojem, současným stavem a moderními trendy v péči o jedince s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a kombinovaným postižením, získání potřebných znalostí a dovedností pro podporu těchto žáků, realizaci komplexní péče a poskytování podpůrných opatření ve škole.

V letním semestru je mezi povinnými předměty předmět **speciální pedagogika 2**, který navazuje na předmět ze zimního semestru. Cílem předmětu je seznámení s problematikou vzdělávání žáků se speciálními potřebami na 1. stupni ZŠ, zejména se vzděláváním žáků se zdravotním postižením (mentálním, tělesným, smyslovým, vadami řeči), žáků z odlišného kulturního prostředí nebo jinými životními podmínkami a žáků nadaných. Obsahem předmětu je průřez jednotlivými druhy postižení a jejich charakteristika. Předmět

školní psychologie je zaměřen na psychologickou problematiku 1. stupně ZŠ. V centru zájmu je učení jako složitý proces se všemi svými fázemi, složkami, druhy. Velká pozornost je věnována motivaci v procesu učení, otázkám hodnocení, odměn a trestů. Učení je pojímáno jako činnost žáka, která probíhá za určitých podmínek a ve které má učitel řídicí úlohu. Znalost psychiky dítěte mladšího školního věku umožní učiteli tuto činnost ovlivňovat v zájmu optimálního rozvoje každého jedince jako individuality. Dále v rámci modulu existuje předmět **patopsychologie**, jehož cílem je základní vhled do oboru a **somatopedie**, jejímž cílem je seznámení s oborem somatopedie a terminologií v oboru, vývojem, současným stavem a moderními trendy v péči o jedince s tělesným postižením, zdravotním oslabením/nemocí a problematikou vzdělávání a integrace těchto žáků.

3. ročník

Ve třetím ročníku zimního semestru najdeme předmět **specifické poruchy učení a ADHD 1**, které seznamují se zásadami práce s těmito dětmi na 1. stupni základní školy. V modulových předmětech je předmět **etopedie**, jehož cílem je seznámení s poruchami chování. Dále předmět **terapie ve speciální pedagogice**, který studenty seznamuje s terapeutickými metodami využívanými při práci se žáky s různými druhy postižení či znevýhodnění.

V letním semestru navazují předměty **specifické poruchy učení a ADHD 2**, jejichž cílem je seznámení s diagnostikou, reedukací, integrací a možnostmi péče o jedince s ADHD. Modul speciální pedagogika poskytuje **praxi ve specializaci 1**, kterou studenti vykonávají ve škole se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v jiném zařízení určeném pro jedince se speciálními potřebami. V předmětech **surdopedie, oflatmopedie** je student obeznámen s oborem, kompenzačními pomůckami a specifickými metodami práce se žáky se sluchovým, zrakovým a duálním postižením.

V rámci volitelných předmětů je předmět **asistent pedagoga**. Cílem předmětu je seznámit studenty s prací učitele v konkrétních hodinách při skupinové, kooperativní práci, při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, obsahem semináře je praktická činnost při výuce a pravidelná spolupráce s konkrétními vyučujícími, stínování kmenových pedagogických asistentů ve škole a vzájemné hospitace studentů při výuce včetně rozborů, praktický nácvik forem a metod práce asistentů pedagoga dle druhu postižení žáků, praktický nácvik forem a metod práce asistentů pedagoga při skupinové práci ve třídě.

4. ročník

Ve čtvrtém ročníku je předmět **komunikace školy a rodiny**, jež má za úkol rozvíjet, prohlubovat a upevňovat dovednosti vztahující se ke komunikaci mezi učitelem a rodičem.

Studenti se seznamují se základními principy efektivní a respektující komunikace. Cílem předmětu **pedagogicko-psychologická praktika** je seznámení s pedagogickou diagnostikou v profesi učitele. Z modulových předmětů je ve čtvrtém ročníku navazující **praxe ve specializaci 2** a předmět **reedukace SPU**, který studenty seznamuje s možností prevence a reedukace jednotlivých poruch SPU.

V letním semestru čtvrtého ročníku je pouze modulový předmět **logopedie**, jehož cílem je teoretické seznámení s oborem a problematikou a předmět **nadané dítě**, který podává základní vhled do problematiky, vymezuje základní pojmy a seznamuje se specifikou mimořádně rozumově nadaných dětí, informuje o metodách identifikace nadaných. Rovněž přibližuje vhodné přístupy k nadaným žákům a legislativní ukotvení problematiky.

5. ročník

V zimním semestru nalezneme povinný předmět **nadané dítě ve škole**, který poskytuje základní vhled do problematiky a seznamuje studenty s možnostmi práce a postupy práce s nadaným žákem. Z modulového předmětu pak **speciálněpedagogický seminář**, který navazuje na získané poznatky a dovednosti z oblasti speciální pedagogiky a dále je prohlubuje. Jsou zde zařazena aktuální témata a nové poznatky ze školní praxe oboru speciální pedagogika, případně hraničních disciplín.

V letním semestru posledního ročníku již není žádný speciálněpedagogický předmět.

Státní závěrečnou zkoušku vykonává modul speciální pedagogika z předmětu speciální pedagogika mladšího školního věku.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem diplomové práce a výzkumného šetření je identifikace připravenosti studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Univerzitě Hradec Králové. Dílčími cíli diplomové práce je vymezení souhlasu s ideologií společného vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a zjišťování teoretické/odborné připravenosti studentů na vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je řešeno, zda má studovaný ročník studia vliv na postoj/odpověď ke konkrétní otázce v dotazníkovém šetření.

K hodnocení stanovených cílů je použita technika kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazníková metoda šetření. Pro vyhodnocení dat jsou použity vhodné metody, konkrétně metody deskriptivní statistiky, která popisuje data zkoumaného souboru, a induktivní statistiky, kde využíváme výpočet pomocí chí-kvadrátu, Fisherova exaktního testu a znaménkového schématu pro kontingenční tabulku.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Deskriptivní statistika

Deskriptivní statistika popisuje data naměřená ve zkoumaném souboru. „*Při zpracování výsledků pedagogického výzkumu se zpravidla realizují následující kroky:*

- *uspořádání dat a sestavení tabulek četností,*
- *grafické znázornění naměřených dat (Chrásková, 2007, s. 40).*

Kvantitativní výzkumné šetření v pedagogických vědách slouží k ověřování existujících pedagogických jevů. Cílem výzkumného šetření je testování hypotéz a stanovení vztahu mezi proměnnými, na počátcích výzkumu je stanoven výzkumný problém/otázka, kterou bude výzkumník ověřovat. Dle stanovených hypotéz se dále stanoví výzkumný nástroj, kterým dané tvrzení potvrdíme či vyvrácíme (Gavora, 2000).

3.1.1 Výzkumné otázky

Pro realizaci výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje předchozí zkušenost (v rámci absolvování odborné praxe) se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami postoje budoucích učitelů ke společnému vzdělávání?
2. Ovlivňuje předchozí zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vnímání dostatečnosti nabídky předmětů týkající se speciální pedagogiky?

3. Ovlivňuje předchozí zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami emoci, kterou setkání s jedincem se zdravotním postižením vyvolává?
4. Ovlivňuje studovaný ročník studia postoj a znalosti budoucích učitelů ke společnému vzdělávání?

3.1.2 Výzkumné hypotézy

Základem kvantitativního výzkumného šetření je tvorba výzkumných hypotéz a zjišťování jejich vzájemných vztahů. Gavora (2000) uvádí, že hypotéza se vždy vyjadřuje oznamovací větou, vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými a také, že utvářené hypotézy by měly být měřitelné.

Pro realizaci výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:

H1: Mezi názorem na přínos společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u studentů s předchozí zkušeností a názorem na přínos společného vzdělávání u studentů bez předchozích zkušeností není statisticky významný vztah.

H2: Mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů týkajících speciální pedagogiky u studentů s předchozí zkušeností a studentů bez předchozích zkušeností není statisticky významný vztah.

H3: Mezi vnímanou emoci při setkání s jedincem se zdravotním postižením a předchozí zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

H4: Mezi ročníkem studia a postojem ke společnému vzdělávání není statisticky významný vztah.

H5: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součástí profesní povinnosti není statisticky významný vztah.

H6: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

H7: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga není statisticky významný vztah.

3.1.3 Dotazníková metoda

Pro účely výzkumného šetření byla zvolena dotazníková metoda. Dotazníková metoda šetření umožňuje hromadné získávání dat o velkém počtu respondentů za relativně nízké

časové a ekonomické náročnosti (Gavora, 2000). Pelikán (2011) však uvádí jeho nevýhody, mezi které můžeme řadit: subjektivnost odpovědi, možnosti využití neutrálních odpovědí, zkreslení odpovědí či nemožnost dodatečných odpovědí.

Dotazník zjišťující připravenost studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové je tvořen ze 16 položek. Položky dotazníku jsou rozvrženy na dvě části. První část dotazníku je zaměřená na zjišťování osobnostní připravenosti studentů. Zde se jedná především o souhlas a soužití s ideologií společného vzdělávání. V této části dotazníku zjišťujeme akceptaci a souhlas s heterogenitou skupiny, která přináší prospěch intaktním žákům i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vnímání vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást profesní povinnosti a vědomost přítomnosti jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. V této části se dále zaměřujeme na hodnocení úrovně emocionálních postojů studentů. Druhá část dotazníku se orientuje na teoretické znalosti a odborné kompetence studentů. Tato část se zaměřuje na získávání informací nabídky předmětů oboru, které se týkají oblasti speciální pedagogiky a její dostatečnosti. Dále se zabývá ochotou studentů se po studiu dále v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat, vnímáním pozice asistenta pedagoga a také zjišťováním zkušenosti se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami při absolvování odborné praxe.

3.1.4 Způsob výběru výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, konkrétně u studentů magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkumný vzorek pro účely výzkumného šetření byl vybrán záměrným výběrem. Osloveni byli studenti všech ročníků, a to prostřednictvím paní RNDr. Michaely Křížové, Ph.D., která dotazníky rozeslala mezi studenty a také přes sociální síť Facebook, kde byli osloveni studenti náležitého oboru na stránce skupiny s názvem UHK PDF. V procesu sběru dat byla respondentům garantována anonymita. Sběr dat byl realizován v měsících březen až květen 2018. Po uzavření sběru dat byla provedena kontrola úplnosti dat a jejich příprava k následnému zpracování. Vstupním kritériem pro zařazení do výzkumu bylo studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy prezenční forma studia. Vylučovacím kritériem bylo studium jiného studijního programu. Z celkového počtu 70 respondentů byli vyřazeni 4 respondenti ze základního souboru. Výběrový vzorek je po odečtení tvořen 66 osobami.

Limity výzkumného šetření

Limitem výzkumného šetření je především malý počet respondentů zařazených do výzkumného souboru. Vzhledem k tomu, že byl výzkum prováděn pouze u studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, je zde velmi úzký záměr výběru výzkumného vzorku. Na Univerzitě Hradec Králové je celkem v daném studijním programu okolo 120 studentů. Do výzkumného šetření byli zařazeni pouze studenti prezenční formy studia, tudíž se nám výzkumný vzorek opět zmenší.

3.2 Analýza a interpretace dat

Výzkumné šetření bylo zahájeno v lednu 2018 oslovením vhodných subjektů a tvorbou dotazníku. Spolupráce s oslovenými studenty probíhala bez problémů. Celkově bylo osloveno přibližně 100 studentů, z toho vráceno bylo 70 dotazníků. Z celkového počtu 70 respondentů byli 4 vyřazeni z důvodu nesplnění kritéria pro zařazení do výzkumného šetření, kterým je studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy prezenční forma. Z celkového počtu respondentů bylo zastoupeno 26 studentů 1. – 3. ročníku studia a 40 studentů 4. – 5. ročníku studia. Dohromady tedy 66 respondentů.

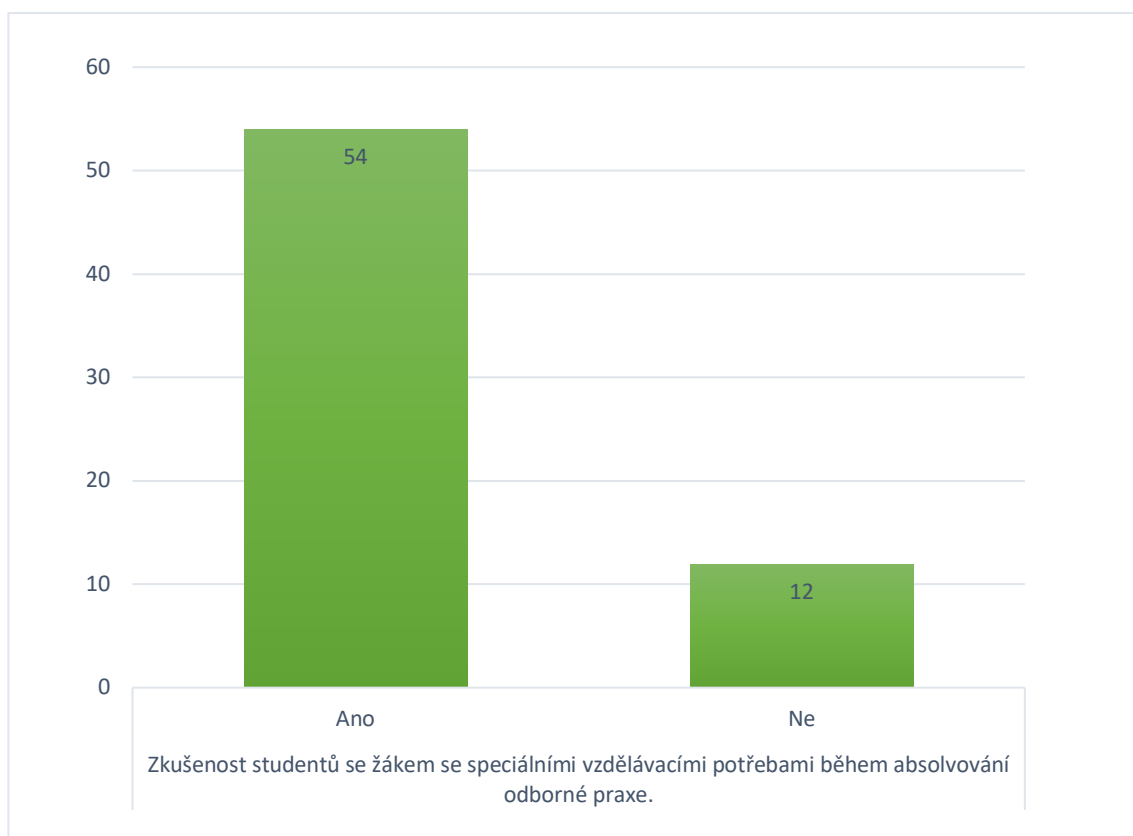
V následující tabulce je uvedeno zastoupení studentů dle jednotlivých ročníků studia.

| 1. – 3. ročník | 4. – 5. ročník |
|-----------------------|-----------------------|
| 26 (39 %) | 40 (61 %) |

Tabulka 1 Rozložení respondentů v jednotlivých ročnících studia

3.2.1 Zkušenosti budoucích učitelů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci absolvování odborné pedagogické praxe

Nejprve se zaměříme na oblast zkušeností studentů se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami během absolvování odborné praxe. Během odborné praxe, kterou studenti absolvují v průběhu celého studia, se celkem 54 (81,8 %) respondentů setkala s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami a 12 (18,2 %) respondentů se s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami během odborné praxe nikdy nesetkala.

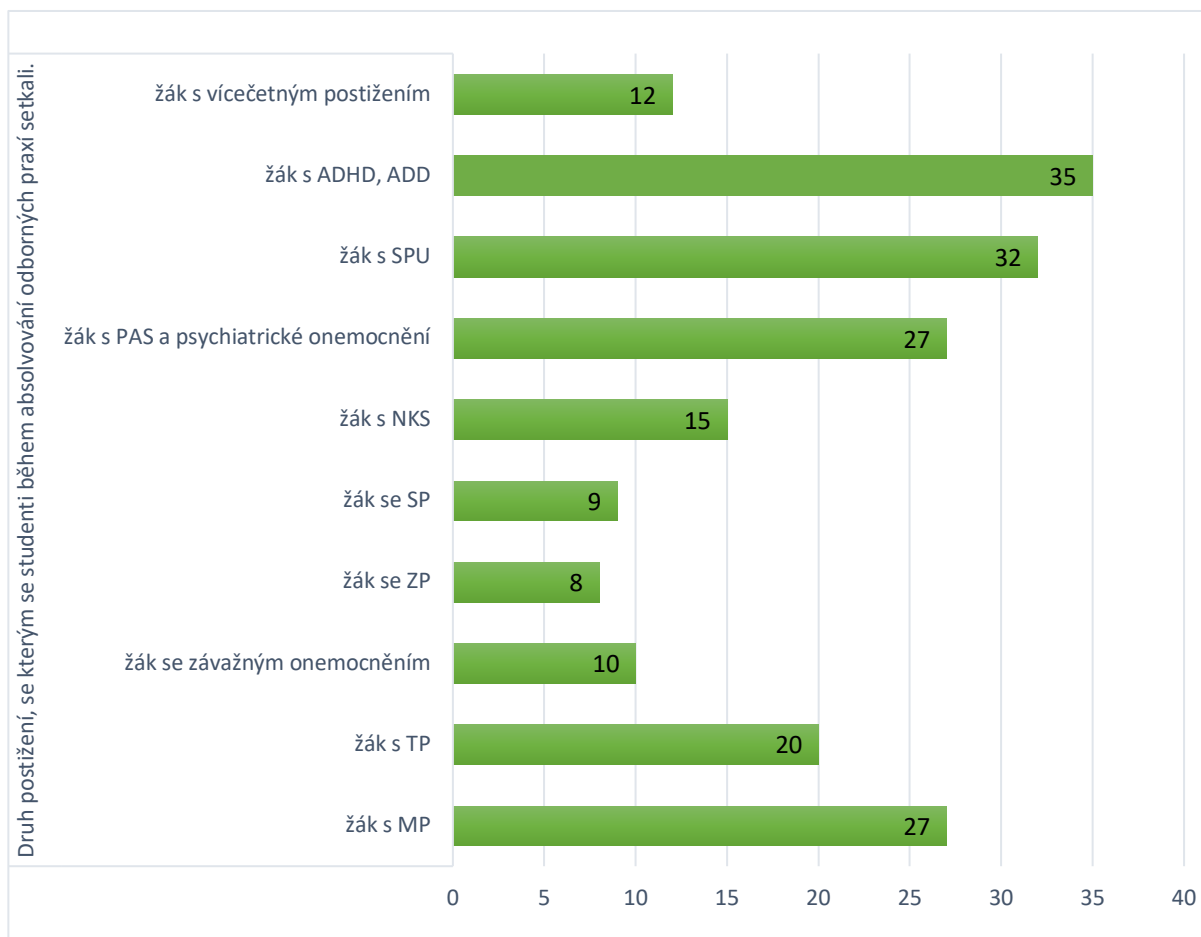


Graf 1 Graf zobrazující zkušenost studentů se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami při absolvování odborné praxe

Pokud respondent má osobní zkušenost se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, následně odpovídal na položku, o jaký druh zdravotního postižení se jednalo. V této otázce měli respondenti vybrat i více možností. Následující graf nám ukazuje rozložení druhu zdravotního postižení, se kterým se studenti během praxe setkali. Ve stávající legislativě, od novelizace školského zákona 82/2015 Sb., v rámci stanovení podpůrných opatření, máme již rozdělení pouze dle stupně závažnosti, nikoliv druhu zdravotního postižení. Avšak učitelé se na základních školách s touto kategorizací stále setkávají a je pro ně více vypovídající i v rámci specifičnosti přístupu k žákovi.

Z grafu vyčteme, že nejvíce se studenti, 35 respondentů (64,8 %), během absolvování odborné praxe setkávají se žáky s poruchami chování, konkrétně s diagnostikou ADHD a ADD. Následují žáci se specifickými poruchami učení, tuto možnost vybralo 32 respondentů, tedy 59,3 %. Zajímavé je rozložení odpovídajících respondentů u žáka s mentálním postižením a žáka s poruchami autistického spektra či jiným psychiatrickým onemocněním, kde je četnost odpovědí 27 respondentů z celkového počtu, podíl 50 %. Dále 19 (35,2 %) respondentů se setkala se žákem s tělesným postižením, 15 (27,8 %) se žákem s narušenou komunikační schopností, 12 (22,2 %) s kombinovaným postižením, 10 (18,5 %) se žákem se

závažným onemocněním, kam řadíme epilepsii, diabetes atd., 9 (16,7 %) se žákem se sluchovým postižením a 8 (14,8 %) se žákem se zrakovým postižením. Vždy vycházíme z celkového počtu odpovídajících respondentů na tuto otázku, tedy 54.



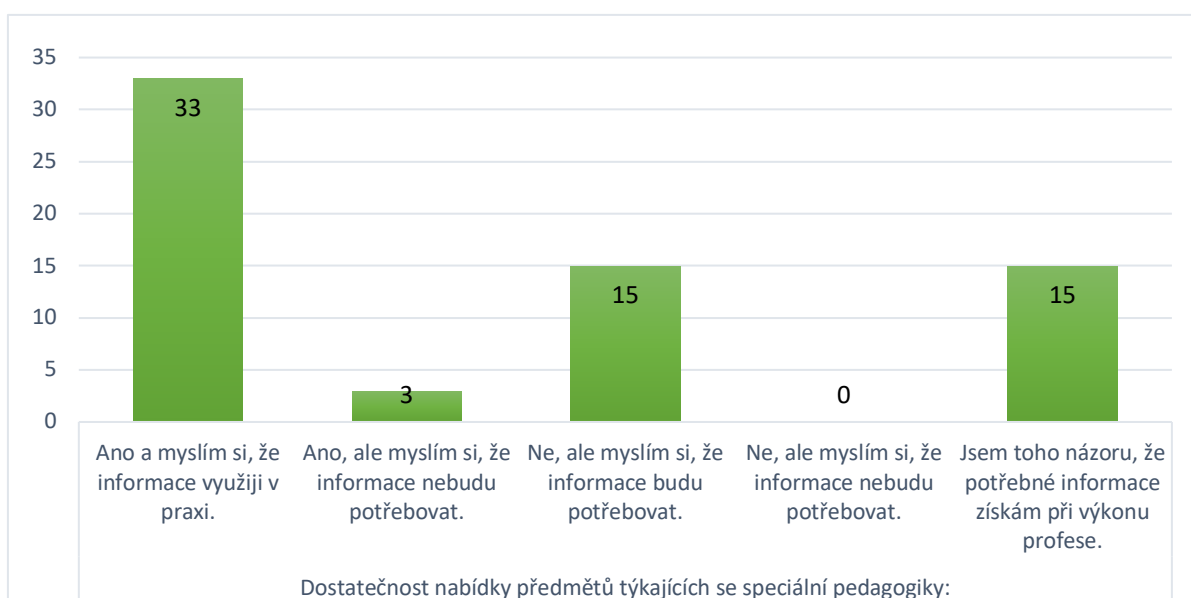
Graf 2 Graf zobrazující odpovědi respondentů k setkávání se žákem s konkrétním typem postižení

3.2.2 Nabídka předmětů týkající se speciální pedagogiky, jejich využití v pedagogické praxi a ochota k dalšímu vzdělávání v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami

Další popsanou položkou je položka týkající se dostatečnosti nabídky předmětů týkající se speciální pedagogiky, které jsou nabízeny při studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Respondenti měli možnost na danou položku odpovídat výběrem jedné možnosti.

33 (50 %) respondentů odpovědělo možností druhou, tedy že jsou toho názoru, že nabídka předmětů studovaného oboru je dostatečná a získané informace student při výkonu profese využije. Zajímavým zjištěním je, že 15 (22,7 %) respondentů odpovědělo na otázku, že si myslí, že informace budou při výkonu profese potřebovat, ale nabídka oboru není

dostačující. Stejný počet, tedy 15 (22,7 %) respondentů, odpovědělo, že jsou názoru, že potřebné informace získají až v průběhu výkonu učitelské profese. Možnost čtvrtou, tedy že nabídka předmětů oboru není dostatečná, ale získané informace student v učitelské profesi stejně nevyužije, vybralo 0 respondentů. 3 (4,5 %) respondenti vybrali možnost, že nabídka předmětů týkající se speciální pedagogiky je dostatečná, ale dané informace v učitelské praxi nevyužijí a nebudou potřebovat.



Graf 3 Graf zobrazující dostatečnost nabídky předmětů

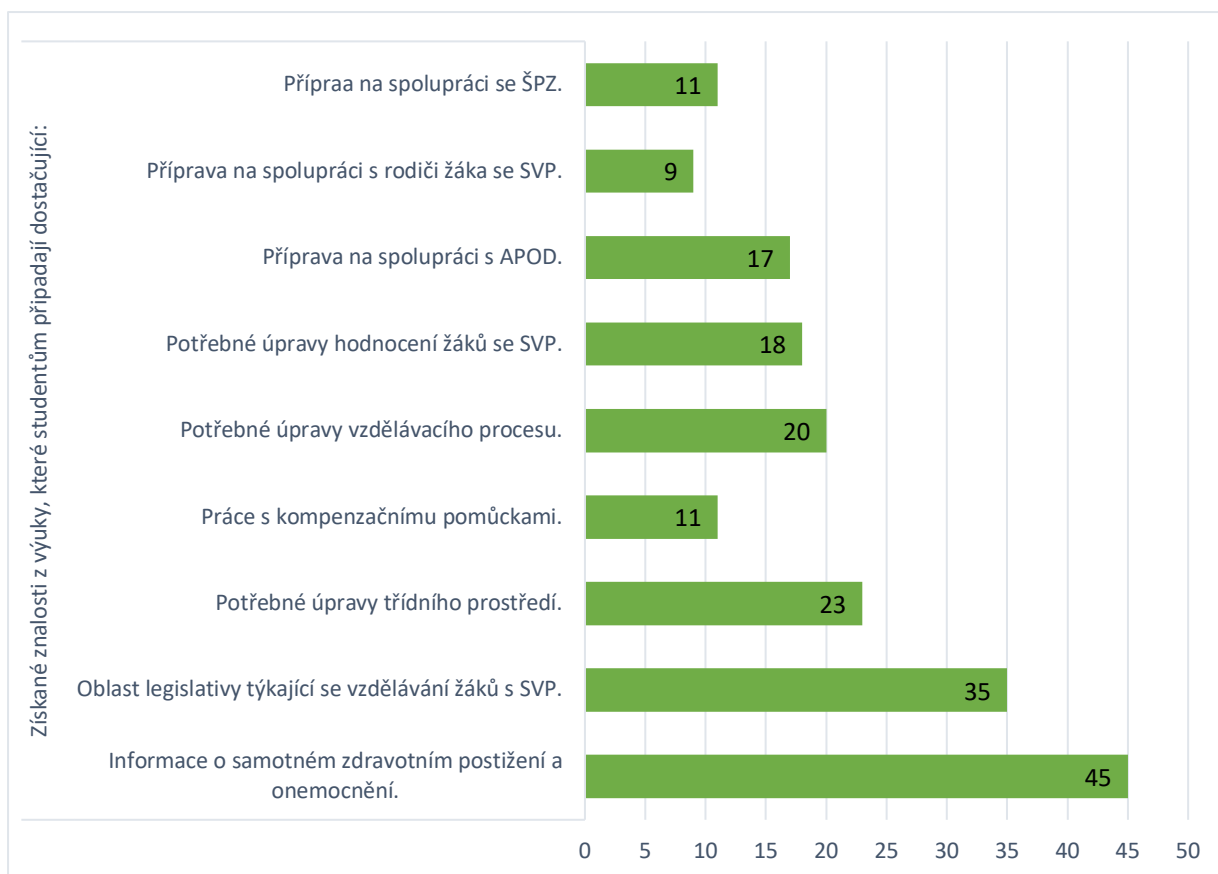
V následující položce byli respondenti dotazováni, v jakých oblastech jim připadají jejich znalosti z výuky dostačující. Respondenti mohli zvolit více možností odpovědí. Nabízené odpovědi byly zaměřené na jednotlivé oblasti týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto oblasti byly vybírány podle toho, na co se učitel musí nejvíce při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřit. Jednalo se tedy o oblast znalostí ohledně samotných zdravotních postižení, oblast legislativního ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně se odpovědi zaměřovaly na znalosti potřebných úprav, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje, tedy oblast úpravy prostředí, metod výuky a samotného hodnocení. Nedílnou součástí znalostí pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je také schopnost spolupráce a komunikace s asistentem pedagoga, pracovníky školského poradenského zařízení či samotnými rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejvíce respondentů, celkem 45 (68,2 %), je toho názoru, že připraveni jsou v oblasti informací o samotném zdravotním postižení. 35 respondentů (53,0 %) vnímá dostatečné

znalosti v oblasti legislativy týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V oblasti znalostí z potřebného úpravy prostředí: zde 23 respondentů (34,8 %) pokládá za dobré znalosti z výuky oblast úpravy třídního prostředí, 20 respondentů (30,3 %) oblast úpravy vzdělávacího procesu – konkrétně úpravy metod práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, 18 respondentů (27,3 %) oblast úprav hodnocení a 11 (16,7 %) vnímá dobré znalosti v oblasti práce s kompenzačními pomůckami.

V rámci přípravy na spolupráci a komunikaci: v této oblasti hodnotí jako dostatečné znalosti z výuky 17 respondentů (25,8 %) přípravu na spolupráci s asistentem pedagoga, 11 respondentů (16,7 %) spolupráci se školským poradenským zařízením a 9 respondentů (13,6 %) spolupráci s rodiči jedince se zdravotním postižením.



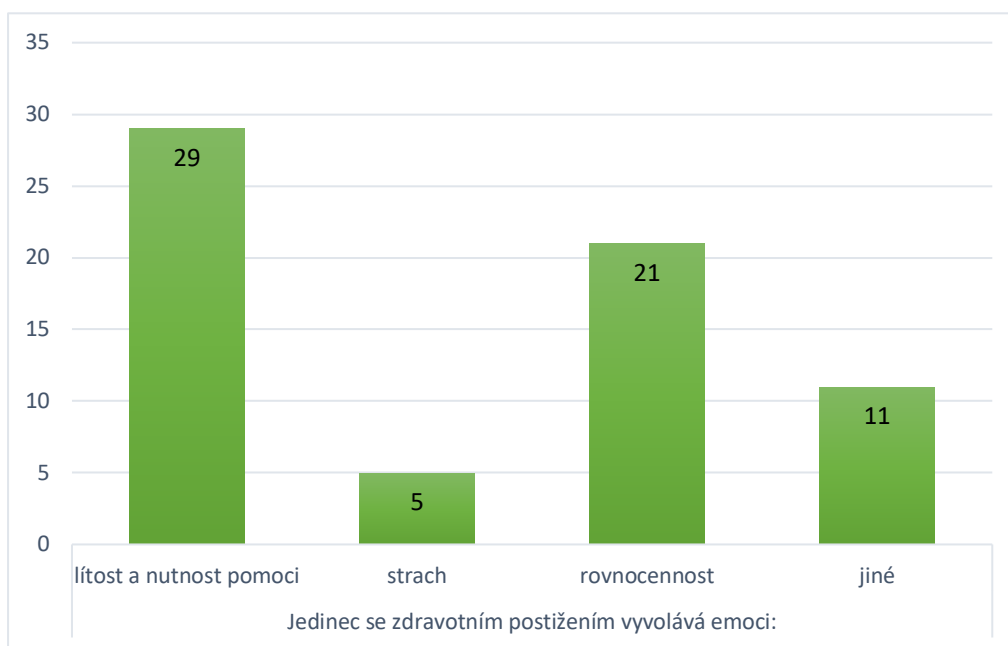
Graf 4 Graf zobrazující dostatečnost přípravy na vzdělávání žáků s SVP ve výuce

S těmito otázkami souvisí položka týkající se ochoty absolvovat další vzdělávání v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. 53 respondentů (80,3 %) je ochotna se v této oblasti v rámci profesní přípravy po dokončení studia dále vzdělávat. 13 (19,7 %) respondentů však o vzdělávání v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami nejeví zájem.

3.2.3 Subjektivní posouzení emoce, kterou u budoucích učitelů vyvolávají žáci se zdravotním postižením

Jednou položkou dotazníkového šetření také byla otázka, která se týkala emocí. Konkrétně jsme se respondentů dotazovali, jakou emoci u nich setkání s jedincem se zdravotním postižením vyvolává. Respondenti mohli vybrat z nabízených možností, či zvolit možnost jinou a sami napsat vlastní názor, vlastní poznatky týkající se této oblasti. V následujícím grafu jsou zobrazeny počty odpovědí a následně také vypsány odpovědi respondentů, kteří se rozhodli sami vyvolanou emoci popsat.

Nejčtenější odpovědí je emoce lítosti a pocitu nutně pomoci, 29 respondentů (43,9 %), následně emoce vyvolávající pocit rovnocennosti, vnímání jedinců se zdravotním postižením jako sobě rovné, 21 respondentů (31,8 %). 11 (16,7 %) respondentů vybralo možnost jinou a sami popisovali emoce, které pociťují při setkání s jedincem se zdravotním postižením. 5 (7,6 %) respondentů vybralo emoci strachu a pocitu ohrožení. Ani jeden respondent nezvolil možnost emoce vyvolávající opovržení ani emoci radosti, tedy že se v přítomnosti jedinců se zdravotním postižením cítí příjemně.



Graf 5 Graf zobrazující emoce, které vyvolává setkání s jedincem se zdravotním postižením

V následujících řádcích jsou vypsány odpovědi samotných respondentů:

- „Za mne nelze odpovědět na tuto otázku paušálně. Záleží na typu osobnosti - charakteru, chování, ...což platí o všech dětech ve třídě.“
- „Záleží na typu ZP, u některých cítím strach, u některých radost, u většiny ovšem neřeším, jací jsou. Je mi to jedno.“

- „Mírná nervozita, že udělám nebo řeknu něco nepatřičného vzhledem k jeho postižení.“
- „Spíše kompromis lítosti a nutnosti pomoci, ale zároveň rovnocennosti.“
- „Soucit, empatii, nutnost podpořit takové dítě.“
- „Není mi dobře v jejich přítomnosti.“
- „Záleží na druhu postižení - lehké -> příjemné; těžké -> lítost.“
- „Záleží na spoustě aspektů.“
- „Nepříjemnosti.“
- „Empatii“
- „Strach z mých reakcí.“

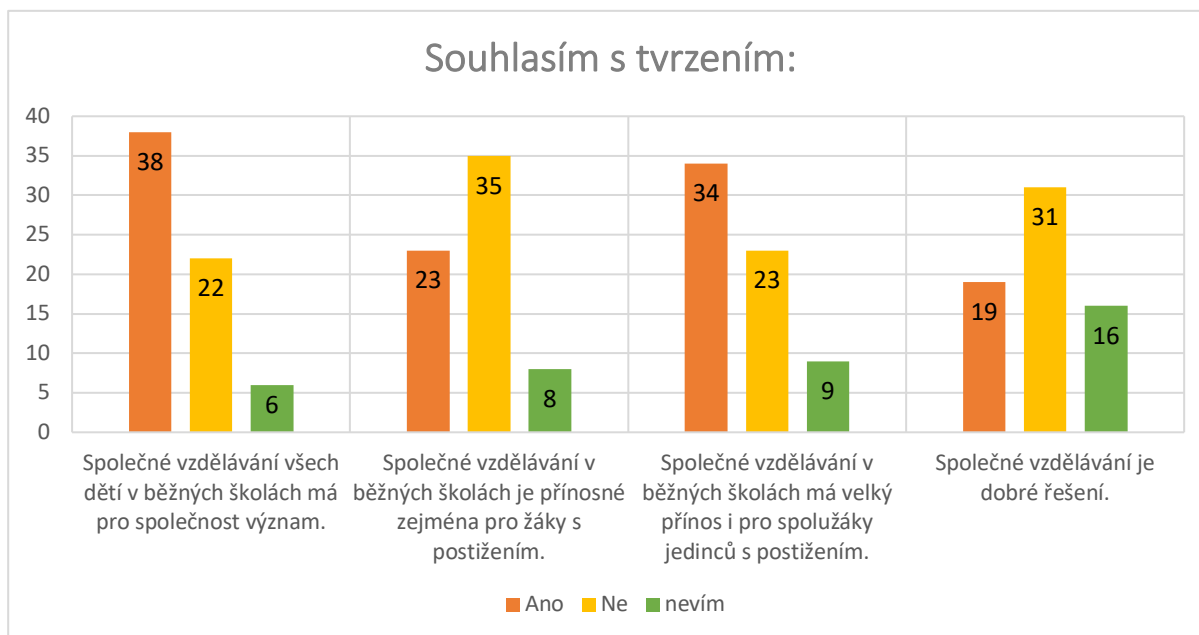
3.2.4 Subjektivní názory a postoje ke společnému vzdělávání

Subjektivní názory budoucích učitelů na společné vzdělávání byly zjišťovány několika položkami dotazníkového šetření.

Nejprve se zaměříme na položku, která byla sestavena z více otázek a zde respondenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s následujícím tvrzením:

1. Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.
2. Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné i pro žáky s postižením.
3. Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením.
4. Společné vzdělávání je dobré řešení.

Výše uvedená tvrzení byla po mírné úpravě formulace převzata z publikace *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* autorů Michalík, Baslerová, Růžička a kolektiv.



Graf 6 Graf zobrazující vyjádření souhlasu/nesouhlasu respondentů s tvrzením

1. Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.
S tímto výrokem souhlasilo 38 respondentů, 22 se jich přiklání k nesouhlasu a 6 respondentů zvolilo neutrální odpověď.
2. Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením.
Zde máme 23 kladných odpovědí, 35 záporných, tedy nesouhlasících s tímto tvrzením a 8 respondentů zvolilo odpověď nevím.
3. Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením.
S tímto výrokem souhlasí 34 respondentů, 23 respondentů nesouhlasí a 9 jich odpovědělo neutrální odpovědí.
4. Společné vzdělávání je dobré řešení.
19 respondentů s výrokem souhlasí, 31 nesouhlasí a 16 respondentů zde zvolilo odpověď nevím.

Dále jsme se zaměřili na vyjádření souhlasu/nesouhlasu s tvrzeními, která jsou opět po mírné úpravě převzata z publikace *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* autorů Michalík, Baslerová, Růžička a kolektiv.:

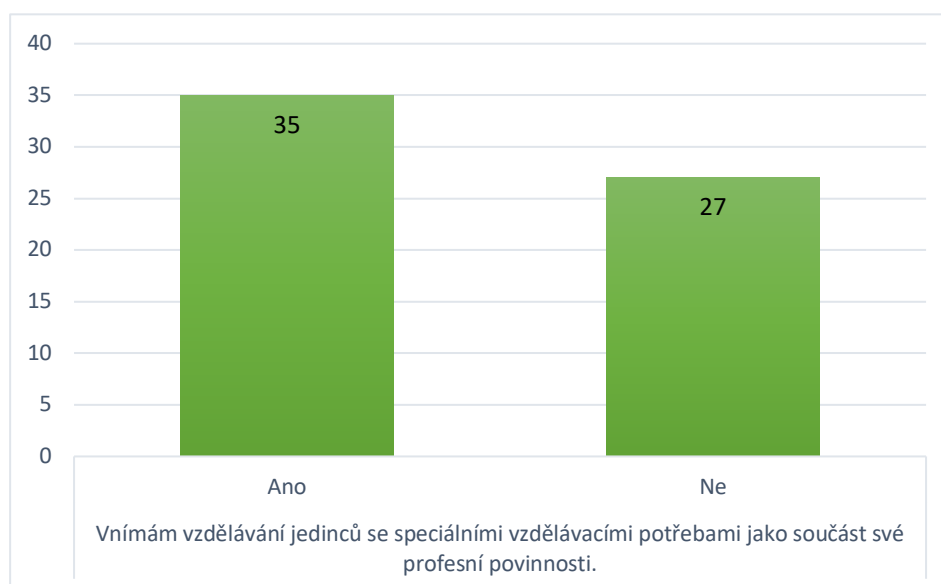
1. Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá).
2. Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující.

Na první výrok odpovídá souhlasně 22 respondentů, 29 vyjadřuje nesouhlas s tímto tvrzením a 15 respondentů odpovědělo na danou otázku odpovědí nevím. Druhý výrok se týká názoru na dostatečnost nákladů na společné vzdělávání, zde ani jeden respondent nevyjádřil

souhlas, 44 respondentů s tímto výrokem nesouhlasí a 16 z nich nedokáže na danou otázku odpovědět.

Neméně důležitou informací bylo pro nás také zjištění vědomosti budoucích učitelů, že žák se speciálními potřebami mohou mít ve třídě. Na tuto položku dotazníku nám všech 66 respondentů, tedy 100 % odpovědělo ano.

Na tuto položku v dotazníku navazuje otázka týkající se vnímání a přijetí vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti. Respondenti vybírali z možnosti ano a ne, myslím si, že vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami má zajišťovat speciální pedagog. Vzhledem k tomu, že v položce týkající se vědomosti přítomnosti jedince se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě odpověděli všichni respondenti ano, tedy, že tuto skutečnost vnímají, je velmi zajímavé, že téměř polovina respondentů, konkrétně 27 (43,5 %), odpovědělo, že vzdělávání jedinců jako součást své profesní povinnosti však nevnímají. Přestože respondenti vědí, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě mít můžou, jsou toho názoru, že vzdělávání těchto jedinců má zajišťovat speciální pedagog, nikoliv samotný učitel. 35 (56,5 %) respondentů na tuto položku odpovědělo kladně, tedy, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti vnímají.



Graf 7 Graf zobrazující vnímání profesní povinnosti budoucích učitelů

Navazující je další položka dotazníku, která se ptá pouze těch respondentů, kteří odpověděli, že jedince se speciálními vzdělávacími potřebami by měl vzdělávat speciální pedagog. Tato položka zní: Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ne, tedy že vzdělávání

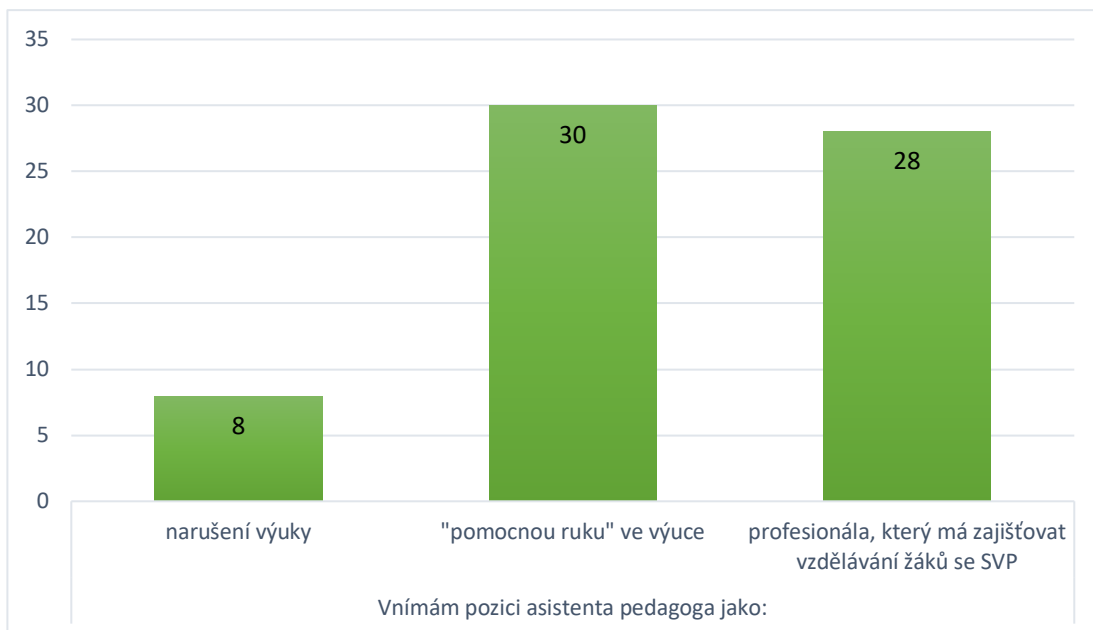
žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nevnímáte jako součást své profesní povinnosti, vede tato skutečnost k:

- ke změně profese,
- přijetí skutečnosti a vzdělávání se v dané oblasti,
- přijetí skutečnosti, ale postupnému úpadku zájmu o profesi,
- dosud jsem nad tím nepřemýšlel/a.

Zde jsme se nejčastěji setkali s odpovědí druhou. Konkrétně 20 respondentů, budoucích učitelů, tuto skutečnost přijímají a chtějí se v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat. U 4 respondentů byla zaznamenána odpověď třetí. Tento fakt budoucí učitele vede k úpadku zájmu o výkon učitelské profese a 3 respondenti odpověděli, že o této situaci dosud nepřemýšleli.

3.2.5 Vnímání pozice asistenta pedagoga a kde by budoucí učitelé hledali pomoc a podporu při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

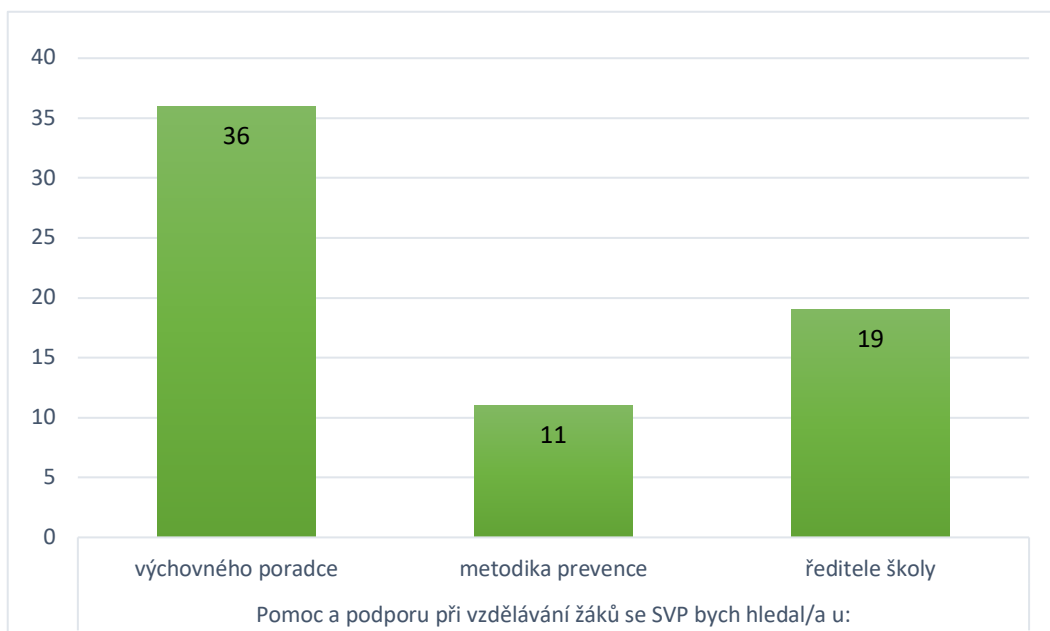
Důležité je také to, jak vnímají budoucí učitelé pozici asistenta pedagoga ve školách, proto tato otázka byla jednou z položek v dotazníku. Ptali jsme se respondentů na jejich vnímání asistenta pedagoga. 30 odpovídajících respondentů (45,5 %) odpovědělo, že vnímají asistenta pedagoga jako „pomocnou ruku“ ve výuce, vnímají ho jako osobu, která má pomáhat ve výuce všem dětem a samotnému učiteli. Na velmi podobné úrovni se tu však nachází i odpověď, že asistent pedagoga je profesionál, který má zajišťovat vzdělávání pouze jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, přesně odpovědělo touto možností 28 respondentů (42,4 %). 8 respondentů (12,1 %) odpovědělo, že asistenta pedagoga však vnímají jako narušení výuky.



Graf 8 Graf zobrazující vnímání pozice asistenta pedagoga

Dále jsme se respondentů dotazovali, kde by jakožto budoucí učitelé hledali pomoc a podporu ve škole. Na koho by se obrátili, když ve třídě budou mít přítomného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti vybírali z nabízených možností mezi výchovným poradcem, ředitelem školy a metodikem prevence.

Výchovného poradce vybralo 36 respondentů (54,5 %), na ředitele školy by se obrátilo 19 respondentů (28,8 %) a na metodika prevence 11 respondentů (16,7 %).



Graf 9 Graf zobrazující, na koho by se budoucí učitelé obrátili, pokud by měli ve třídě přítomného žáka s SVP

3.3 Induktivní statistika

„Základním myšlenkovým principem induktivní statistiky je usuzování na vlastnosti celku na základě vlastností jeho části. Induktivní statistika pomáhá při rozhodování, zda mezi sledovanými jevy (proměnnými) je, či není vztah“ (Chráska, 2016, s. 16).

V souvislosti s cíli diplomové práce jsou stanoveny hypotézy, které zjišťují připravenost studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové na společné vzdělávání. Hypotézy jsou zaměřeny na vztah mezi zkušeností studentů s jedincem se zdravotním postižením a jeho názorem na ideologii společného vzdělávání i na odbornou připravenost v rámci výuky, kterou poskytuje univerzita. Dále se hypotézy zaměřují na vztah mezi studovaným ročníkem studia a připraveností studentů na vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ještě před testováním hypotéz jsme se zaměřili na výpočet znaménkového schématu, tedy zda je vztah mezi jednotlivými odpověďmi respondentů a konkrétní položkou dotazníku. Z dotazníku byly vybrány kritériální otázky, tři otázky z první části dotazníku zaměřené na osobnostní připravenost a čtyři otázky z části druhé, která se zaměřovala především na odbornou připravenost studentů.

Podle výsledků testování přiřazujeme jednotlivým vypočítaným hodnotám z znaménka, která se následně zapisují do znaménkového schématu. Jedno znaménko přiřazujeme tehdy, pokud je rozdíl mezi pozorovanou četností a očekávanou četností statisticky významný vztah na hladině významnosti 0,05, pokud platí, že $1,96 \leq z < 2,58$. Dvě znaménka se přiřazují, pokud rozdíl mezi oběma četnostmi je významný na hladině významnosti 0,01, tedy, pokud vypočítaná hodnota $2,58 \leq z < 3,30$. Tři znaménka se přiřazují, jestliže rozdíl je významný na hladině významnosti 0,001, tedy, pokud vypočítaná hodnota odpovídá podmínce $3,30 \leq z$ (Chráska, 2016, s. 75).

Kritériální otázky první části:

Otázka č. 1.a: Společné vzdělávání dětí v běžných školách má pro společnost význam.

Otázka č. 1.b: Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením.

Otázka č. 1.c: Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením.

Otázka č. 1.e: Společné vzdělávání je dobré řešení.

Otázka č. 2.: Jste si vědomi toho, že ve třídě můžete mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Otázka č. 3.: Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti.

Na základě těchto otázek byla vytvořena tabulka četností jednotlivých odpovědí, následně vypočítán vztah pomocí chí-kvadrátu a popsán vztah ve znaménkovém schématu pro kontingenční tabulku.

Oblast osobností připravenosti:

| Konkrétní otázky z dotazníkového šetření: | | | Odpovědi | | | |
|---|---|---------|----------|--------|--------|---------|
| Označení | Text otázky | Četnost | Ano | Ne | Nevím | Celkem |
| 1a | Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam. | AČ | 39 | 22 | 6 | 67 |
| | | RČ | 58,21% | 32,84% | 8,96% | 100,00% |
| 1b | Společné vzdělání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením. | AČ | 24 | 35 | 8 | 67 |
| | | RČ | 35,82% | 52,24% | 11,94% | 100,00% |
| 1c | Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením. | AČ | 35 | 23 | 9 | 67 |
| | | RČ | 52,24% | 34,33% | 13,43% | 100,00% |
| 1e | Společné vzdělávání je dobré řešení. | AČ | 20 | 31 | 16 | 67 |
| | | RČ | 29,85% | 46,27% | 23,88% | 100,00% |
| 2 | Jste si vědomi toho, že ve třídě můžete mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. | AČ | 67 | 0 | 0 | 67 |
| | | RČ | 100,00% | 0,00% | 0,00% | 100,00% |
| 3 | Vnímám vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti. | AČ | 36 | 27 | 4 | 67 |
| | | RČ | 53,73% | 40,30% | 5,97% | 100,00% |

Tabulka 2 Tabulka četností odpovědí

Východiskem byl výpočet chí-kvadrátu, kde jsme zjistili, že mezi sledovanými odpověďmi a jejich četnosti je statisticky významný vztah.

| | |
|--------------------|------------|
| χ^2 | 91,1360971 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 18,3070381 |

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

| Otázky | Odpovědi na otázky: | | |
|--------|---------------------|-----------|-----------|
| | ano | ne | nevím |
| 1.a | 0,379528 | -0,21487 | -0,439799 |
| 1.b | -2,24798 | 2,578164 | 0,314142 |
| 1.c | -0,32114 | 0 | 0,691112 |
| 1.e | -2,948644 | 1,718776 | 3,329905 |
| 2. | 5,284204 | -4,941481 | -2,701621 |
| 3. | -0,145972 | 0,859388 | -1,19374 |

Tabulka 3 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 1

Znaménkové schéma pro kontingenční tabulky

| Otázky | Odpovědi na otázky: | | |
|--------|---------------------|-----|-------|
| | ano | ne | nevím |
| 1.a | 0 | 0 | 0 |
| 1.b | - | + | 0 |
| 1.c | 0 | 0 | 0 |
| 1.e | -- | 0 | +++ |
| 2. | +++ | --- | -- |
| 3. | 0 | 0 | 0 |

Tabulka 4 Znaménkové schéma pro kontingenční tabulky část 1

Výsledky oblasti osobnostních postojů ke společnému vzdělávání:

Otázka 1.a: Mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl. Nepozorujeme vztah mezi odpovědi na otázku, že společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam.

Otázka 1.b: Zde sledujeme, že pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05. Tedy že statisticky významně méně respondentů odpovědělo, že společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky

s postižením. Avšak statisticky významně více respondentů, na hladině významnosti 0,05, odpovědělo na tuto otázku, že společné vzdělávání není přínosem pro žáky s postižením.

Otázka 1.c: Mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl. Nepozorujeme rozdíl mezi odpovědi na otázku týkající se přínosu vzdělávání v běžných školách i pro spolužáky jedinců s postižením.

Otázka 1.e: Zde statisticky méně respondentů, na hladině významnosti 0,01, odpovědělo kladně na otázku, že společné vzdělávání je dobré řešení. Pozorovaná četnost odpovědi je značně vyšší, na hladině významnosti 0,001, než četnost očekávaná v odpovědi neví.

Otázka 2.: Zde sledujeme značně vyšší pozorovanou četnost, na hladině významnosti 0,001, u odpovědi ano. Tato otázka se týká vědomostí respondentů o přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, kde všichni respondenti odpověděli kladně.

Otázka 3.: Zde nepozorujeme rozdíl mezi pozorovanou četností a četností očekávanou. Mezi vnímání vzdělávání jedinců se speciální vzdělávacími potřebami jako součástí své profesní povinnosti není statisticky významný vztah.

Kriteriální otázky druhé části:

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

Otázka č. 7.: Vnímám pozici asistenta pedagoga jako:

Otázka č. 9.: Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky?

Otázka č. 10.: Je dle Vás nabídka předmětů vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostačující?

Na základě těchto otázek byla vytvořena tabulka četností jednotlivých odpovědí, následně vypočítán vztah pomocí chí-kvadrátu a následně popsán vztah ve znaménkovém schématu pro kontingenční tabulku.

Oblast připravenosti v oblasti odborných kompetencí:

| Kriteriální otázky v dotazníkovém šetření: | | Odpovědi | | | |
|--|--|----------|--------|--------|---------|
| Označení | Text otázky | Četnost | Ano | Ne | Celkem |
| 5 | Jste ochotni se v rámci své profesní přípravy (po ukončení studia) v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat. | AČ | 54 | 13 | 67 |
| | | RČ | 80,60% | 19,40% | 100,00% |
| 7 | Vnímám pozici asistenta pedagoga jako: | AČ | 59 | 8 | 67 |
| | | RČ | 88,06% | 11,94% | 100,00% |
| 9 | Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky? | AČ | 47 | 20 | 67 |
| | | RČ | 70,15% | 29,85% | 100,00% |
| 10 | Je dle Vás nabídka předmětu Vašeho oboru v oblasti speciální pedagogiky dostatečná? | AČ | 36 | 31 | 67 |
| | | RČ | 53,73% | 46,27% | 100,00% |

Tabulka 5 Tabulka četností odpovědí

Východiskem byl opět výpočet chí kvadrátu, kde byl znovu zjištěn statisticky významný vztah.

| | |
|--------------------|------------|
| χ^2 | 21,0190469 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 7,8147279 |

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

| Otázky | Odpovědi na otázky: | |
|--------|---------------------|-----------|
| | ano | ne |
| 5. | 0,756435 | -1,167369 |
| 7. | 1,552682 | -2,396179 |
| 9. | -0,358311 | 0,552964 |
| 10. | -1,950806 | 3,010584 |

Tabulka 6 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 2

Znaménkové schéma kontingenční tabulky

| Otázky | Odpovědi na otázky: | |
|--------|---------------------|----|
| | ano | ne |
| 5. | 0 | 0 |
| 7. | 0 | - |
| 9. | 0 | 0 |
| 10. | 0 | ++ |

Tabulka 7 Znaménkové schéma kontingenční tabulky část 2

Výsledky z oblasti připravenost v oblasti odborných kompetencí:

Otázka 5.: Mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný vztah. Neshledáváme vztah mezi četností odpovědí a ochotou respondentů se po ukončení studia dále v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat.

Otázka 7.: Zde je pozorovaná četnost menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05 k odpovědi ne. Významně méně respondentů odpovědělo na otázku týkající se vnímání pozice asistenta pedagoga názorem, že se jedná o narušení výuky.

Otázka 9.: Mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný vztah. Mezi předměty týkající se speciální pedagogiky a jejich aktuální výukou není statisticky významný vztah.

Otázka 10.: Zde statisticky více jedinců na hladině významnosti 0,001 odpovídalo, že nabídka předmětů týkající se speciální pedagogiky je nedostatečná.

3.4 Ověřování / testování hypotéz

V souvislosti s cíli diplomové práce jsou stanoveny hypotézy, které ověřují nejen postoje budoucích učitelů ke společnému vzdělávání, ale také jejich odbornou připravenost na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základním vymezením k vyhodnocování hypotéz jsou předchozí zkušenosti studentů se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a ročník studia. Hypotézy jsou testovány chí-kvadrátem.

H1: Mezi názorem na přínos společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u studentů s předchozí zkušeností a názorem na přínos společného vzdělávání u studentů bez předchozích zkušeností není statisticky významný vztah.

První hypotéza zjišťovala, zda je vztah mezi zkušeností studenta se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami během absolvování odborné praxe a jeho názorem na přínos společného vzdělávání pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.

Znění výzkumné hypotézy:

H0: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství 1. stupně základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami během odborné praxe a názorem na přínos společného vzdělávání pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

HA: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství pro 1. stupně základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami během odborné praxe a názorem na přínos společného vzdělávání pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami je statisticky významný vztah.

Na základě provedeného výpočtu chí-kvadrátu je zjištěno, že mezi těmito proměnnými není statisticky významný vztah. Přijímáme tedy nulovou hypotézu.

| | |
|--------------------|---------|
| χ^2 | 0,57056 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 5,99146 |

Nulová hypotéza je potvrzena. Můžeme tedy pozorovat, že názor na přínos společného vzdělávání u budoucích učitelů neovlivňuje jejich předchozí zkušenost se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, není zde statisticky významný vztah.

H2: Mezi vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů týkajících speciální pedagogiky u studentů s předchozí zkušeností a studentů bez předchozích zkušeností není statisticky významný vztah.

Další testovaná hypotéza se zaměřuje na vztah mezi předchozí zkušeností studentů s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vnímání dostatečnosti nabídky předmětů, které jsou vyučovány na univerzitě a týkají se speciální pedagogiky.

Znění hypotézy:

H0: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a posouzením dostatečnosti nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky není statisticky významný vztah.

HA: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a posouzením dostatečnosti nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky je statisticky významný vztah.

Na základě výpočtu pomocí chí-kvadrátu bylo zjištěno, že mezi těmito proměnnými je statisticky významný vztah, tedy že přijímáme alternativní hypotézu.

| | |
|--------------------|---------|
| χ^2 | 13,8009 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 7,81473 |

Alternativní hypotéza byla potvrzena. Mezi předchozí zkušeností studentů se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a posouzením dostatečnosti předmětů týkajících se speciální pedagogiky je statisticky významný vztah.

Následně bylo vypočítáno znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, pro zjištění, kde se statisticky významný vztah nachází.

Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

| Otázky | Ano a myslím si, že informace využiji v praxi. | Ano, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat. | Ne, ale myslím si, že informace budu potřebovat. | Jsem toho názoru, že potřebné informace získám při výkonu profese. |
|--|--|---|--|--|
| Předchozí zkušenost se žáky se SVP. | -0,25036 | -1,36471 | 0,86284 | 0,4088 |
| Bez předchozí zkušenosti se žáka se SVP. | 0,42817 | 2,80855 | -1,68666 | -0,81366 |

Tabulka 8 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 3

Znaménkové schéma kontingenční tabulky

| Otázky | Ano a myslím si, že informace využiji v praxi. | Ano, ale myslím si, že informace nebudu potřebovat. | Ne, ale myslím si, že informace budu potřebovat. | Jsem toho názoru, že potřebné informace získám při výkonu profese. |
|--|--|---|--|--|
| Předchozí zkušenost se žáky se SVP. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Bez předchozí zkušenosti se žáka se SVP. | 0 | ++ | 0 | 0 |

Tabulka 9 Znaménkové schéma kontingenční tabulky část 3

Platí tedy, že statisticky více respondentů bez předchozí zkušenosti, hladině významnosti 0,001, odpovědělo, že nabídka předmětů týkající se speciální pedagogiky je dostatečná, avšak získané informace jakožto budoucí učitelé nebudou potřebovat.

H3: Mezi vnímanou emocí při setkání s jedincem se zdravotním postižením a předchozí zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

Třetí hypotéza ověřuje, zda je vztah mezi předchozí zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a samotnou emocí, kterou setkání s jedincem se zdravotním postižením vyvolává.

Znění hypotézy:

H0: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vnímanou emocí při setkání s jedincem se zdravotním postižením není statisticky významný vztah.

HA: Mezi předchozí zkušeností studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vnímanou emocí při setkání s jedincem se zdravotním postižením je statisticky významný vztah.

Na základě výpočtu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

| | |
|--------------------|---------|
| χ^2 | 2,25 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 5,99146 |

Potvrzujeme tedy nulovou hypotézu. Předchozí zkušenost se žáky se zdravotním postižením neovlivňuje emoci, kterou vyvolává setkání s jedincem se zdravotním postižením.

H4: Mezi ročníkem studia a postojem ke společnému vzdělávání není statisticky významný vztah.

Pro tuto hypotézu došlo ke kategorizaci studentů na dvě skupiny dle studovaného ročníku, na studenty nižších ročníků (1. – 3. ročník) a studenty vyšších ročníků (4. – 5. ročník). Ve čtvrté hypotéze bylo zjišťováno, zda studenti nižších ročníků studia zastávají jiný postoj ke společnému vzdělávání než studenti vyšších ročníků.

Znění hypotézy:

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a postojem k souhlasu s ideologií společného vzdělávání není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a postojem k souhlasu s ideologií společného vzdělávání je statisticky významný vztah.

Na základě provedeného výpočtu bylo zjištěno, že zde není vztah.

| | |
|--------------------|--------|
| χ^2 | 1,9806 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 5,9915 |

Potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a postojem k souhlasu s ideologií společného vzdělávání není statisticky významný vztah.

H5: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součástí profesní povinnosti není statisticky významný vztah.

Studenti byli opět rozděleni do dvou skupin dle studovaného ročníku, studenti nižších ročníků (1. – 3. ročník) a studenti vyšších ročníků (4. – 5. ročník). Pátá hypotéza zjišťovala, zda je vztah mezi studovaným ročníkem studia a tím, jak studenti profesně vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zda vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti.

Znění hypotézy:

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součástí profesní povinnosti není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součástí profesní povinnosti je statisticky významný vztah.

Na základě výpočtu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

| | |
|--------------------|--------|
| χ^2 | 3,6438 |
| $\chi^2_{0,05}(1)$ | 3,8415 |

Potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním vzdělávání žáků jako součástí profesní povinnosti není statisticky významný vztah.

H6: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

Respondenti byli rozděleni do dvou kategorií dle studovaného ročníku studia, studenti nižších ročníků (1. – 3. ročník) a studenti vyšších ročníků (4. – 5. ročník). Na základě stanovené hypotézy byl zjišťován vztah mezi studovaným ročníkem studia a názorem na další

vzdělávání (po dokončení studia) v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Znění hypotézy:

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se po ukončení studia dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se po ukončení studia dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je statisticky významný vztah.

Na základě výpočtu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není statisticky významný vztah.

| | |
|--------------------|--------|
| χ^2 | 3,3251 |
| $\chi^2_{0,05}(1)$ | 3,8415 |

Potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a názorem na další vzdělávání (po dokončení studia) v oblasti práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

H7: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga není statisticky významný vztah.

Respondenti byli opět rozděleni do dvou kategorií, studenti nižších ročníků (1. – 3. ročník) a studenti vyšších ročníků (4. – 5. ročník). Na základě stanovené hypotézy byl zjišťován vztah mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga.

Znění hypotézy:

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga je statisticky významný vztah.

Na základě výpočtu bylo zjištěno, že mezi proměnnými není vztah.

| | |
|--------------------|-----------|
| χ^2 | 4,6380068 |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 5,9914645 |

Potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga není statisticky významný rozdíl.

4 Zhodnocení výsledků výzkumného šetření

Následující kapitola pojednává a celkovém zhodnocení výsledků diplomové práce, o zhodnocení naplnění jejich cílů a zodpovězení výzkumných otázek.

Cílem diplomové práce bylo identifikovat připravenost studentů oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy na Univerzitě Hradec Králové na společné vzdělávání. Zaměřili jsme se na odvětví osobnostních postojů vůči společnému vzdělávání a také na odbornou kompetentnost studentů ke vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodou dotazníkového šetření jsme zjišťovali názory studentů a jejich postoje ke společnému vzdělávání, zajímali jsme se o jejich souhlas s ideologií společného vzdělávání, jejich vědomostí o přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a celkovému pohledu na vnímání vzdělávání těchto žáků. Dále jsme zjišťovali, jak studenti hodnotí dostatečnost nabízených předmětů, které se týkají speciální pedagogiky. Také jsme se zaměřili na oblast názoru k funkci asistenta pedagoga.

Nejprve jsme se zaměřili právě na dvě výše uvedená odvětví a pomocí znaménkového schématu zjišťovali vztah mezi četností odpovědí na konkrétní kritériální otázky vybrané z dotazníku.

Pokud se zaměříme na výsledky oblasti osobnostních postojů a názorů na společné vzdělávání, zjišťujeme, že významně málo respondentů souhlasí s tím, že společné vzdělávání je přínosem pro žáky s postižením a významná část respondentů odpovídá, že společné vzdělávání není přínosem pro žáky s postižením. Zde bohužel pozorujeme značný nesouhlas respondentů s celkovou ideologií společného vzdělávání. Při zaměření na tvrzení, že společné vzdělávání je dobré řešení shledáme nejčtenější odpověď u možnosti nevím.

Následně se zaměříme na oblast odborných kompetencí, kde zajímavým zjištěním je výsledek týkající se vnímáním dostatečnosti nabídky předmětu oblasti týkající se speciální pedagogiky. Na tuto otázku významně málo respondentů odpovědělo, že je nabídka předmětu nedostatečná, což můžeme brát jako značné pozitivum dané oblasti.

Snažili jsme se najít odpověď na následující výzkumné otázky, ke kterým se vždy vztahovala jedna či více výzkumných hypotéz:

- 1. Ovlivňuje předchozí zkušenost (v rámci absolvování odborné praxe) se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami postoje budoucích učitelů ke společnému vzdělávání?**

K této výzkumné otázce se vztahovala výzkumná hypotéza, zda studenti s předchozí zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami mají odlišný názor na přínos společného vzdělávání pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami než studenti bez předchozích zkušeností. Většina respondentů, celkem 54 z celkových 66, se během odborné praxe setkala se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, přestože se potvrdila nulová hypotéza, můžeme pozorovat velké rozdíly v četnosti odpovědí týkající se postoje budoucích učitelů na společné vzdělávání. Celkem 31 respondentů totiž vyjádřilo nesouhlas s tím, že společné vzdělávání je dobré řešení. Pouze 19 respondentů odpovědělo na danou otázku kladně. Zde tedy pozorujeme, že mezi zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a postojem budoucího učitele není rozdíl, avšak značná většina respondentů se vyjadřuje, že společné vzdělávání není dobré řešení.

2. Ovlivňuje předchozí zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vnímání dostatečnosti nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky?

K této výzkumné otázce se vztahovala hypotéza týkající se předchozích zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a vnímáním dostatečnosti nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky. Zde potvrzujeme alternativní hypotézu, tedy že mezi předchozí zkušeností se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nabídkou dostatečnosti předmětů týkajících se speciální pedagogiky je statisticky významný vztah. Výsledky porovnáváme s teoretickými východisky, neboť při analýze předmětů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy bylo zjištěno, že v 1. – 3. ročníku mají studenti 5 povinných předmětů týkajících se speciální pedagogiky, studenti studující modul speciální pedagogika mají však celkem 12 předmětů a praxi ve specializaci. Ve 4. – 5. ročníku máme však pouze 3 povinné předměty a studenti studující modul speciální pedagogika mají celkem 7 předmětů týkajících se speciální pedagogiky a k tomu opět odbornou praxi ve specializaci.

Z tohoto je však zřejmé, že pokud započítáme všechny předměty, tedy i studentů z modulu speciální pedagogika, máme v 1. – 3. ročníku téměř o polovinu více předmětů týkajících se speciální pedagogiky než ve 4. – 5. ročníku.

Z výsledku výpočtu znaménkového schématu pro kontingenční tabulku bylo zjištěno, že platí, že více respondentů bez předchozí zkušenosti se žákem se speciálními potřebami odpovědělo, že nabídku předmětů týkajících se speciální pedagogiky považují za dostatečnou, avšak dané informace nebudou při výkonu profese potřebovat.

Zajímavé je se také podívat na výsledky odpovědí týkajících se vnímání dostatečnosti nabízených předmětů. Zde překvapivě 33 (50 %) respondentů odpovědělo, že nabídka

předmětů studovaného oboru je dostatečná a získané informace student při výkonu profese využije. Překvapivým zjištěním je téměř vyvážený počet odpovědí v následujícím - 15 respondentů (22,7 %) odpovědělo, že si myslí, že informace budou při výkonu profese potřebovat, ale nabídka oboru není dostačující. Stejný počet, tedy 15 (22,7 %) respondentů, odpovědělo, že jsou názoru, že potřebné informace získají až v průběhu výkonu učitelské profese. Zde je dobré brát v úvahu, že 1. – 3. ročník studia má opravdu poměrně vysoké zastoupení předmětů týkajících se speciální pedagogiky, a tedy mohou vnímat nabídku předmětů prozatím odlišně než studenti vyšších ročníků, kteří už se více setkávají se skutečnou praxí a více získané informace z výuky využívají.

3. Ovlivňuje předchozí zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami emoci, kterou setkání s jedincem se zdravotním postižením vyvolává?

Stanovenou hypotézou bylo, zda studenti s předchozí zkušeností se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami vnímají jinou emoci při setkání s jedincem se zdravotním postižením než studenti bez předchozích zkušeností. Zde potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi danými proměnnými není statisticky významný vztah. Pokud se zaměříme na výsledné četnosti odpovědí na položku týkající se emoci můžeme sledovat, že 29 respondentů vyjadřuje pocit lítosti a pocit nutnosti pomoci. Následně 21 respondentů uvádí pocit rovnocennosti a pouze 5 odpovědělo, že pociťují strach a ohrožení. Přestože se potvrdila nulová hypotéza, tedy že mezi zkušeností se žákem se zdravotním postižením a emoci, kterou vyvolává setkání s jedincem se zdravotním postižením, je skvělým výsledkem, že 21 respondentů uvádí pocit rovnocennosti při setkání s jedincem se zdravotním postižením.

4. Ovlivňuje studovaný ročník studia postoj a znalosti budoucích učitelů ke společnému vzdělávání?

Abychom zjistili, zda studovaný ročník studia ovlivňuje názory a znalosti budoucích učitelů ke společnému vzdělávání, byli respondenti rozděleni do dvou kategorií. Jednalo se o kategorii nižšího ročníku (1. – 3. ročník studia) a kategorie vyšších ročníků (4. – 5. ročník studia). K této výzkumné otázce se vztahují čtyři výzkumné hypotézy.

První zjišťuje, zda studenti nižších ročníků zastávají jiný postoj ke společnému vzdělávání než studenti vyšších ročníků. Zde jsme se zaměřili na položku, kde se ptáme na vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tvrzením, že společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením. V tomto případě potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a názorem na tuto skutečnost není statisticky významný rozdíl. Pokud se zaměříme na výsledky této otázky, zjistíme však

pozitivní skutečnosti. Celkem 13 respondentů z nižších ročníků a 21 respondentů z ročníků vyšších odpovídá, že společné vzdělávání má přínos i pro spolužáky jedinců s postižením.

Druhá hypotéza zjišťuje, zda studenti nižších ročníků vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami profesně odlišně než studenti vyšších ročníků. Zde potvrzujeme nulovou hypotézu, avšak pokud se opět podíváme na výsledky, zjistíme zajímavá data. Důležité je v této otázce také zmínit, že předchozí položka se respondentů dotazovala, zda si jsou vědomi přítomnosti žáka se speciálními potřebami ve třídě. Zde všech 66 respondentů odpovědělo kladně. Avšak vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá jako součást své profesní povinnosti pouze 11 respondentů nižšího ročníku. 15 respondentů, tedy ještě o 4 více, uvádí, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nevnímají jako součást své profesní povinnosti. Pozitivně však hodnotíme výsledné odpovědi u vyšších ročníků. Zde 24 respondentů vnímá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti a pouze 12 jich odpovídá záporně.

Třetí hypotéza se týká skutečnosti, zda studenti nižších ročníků mají odlišný názor na další vzdělávání v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami než studenti vyšších ročníků. Zde opět potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy že mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se po ukončení studia v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dále vzdělávat, není statisticky významný vztah. Pokud se však opět zaměříme na výsledky odpovědí na danou otázku, můžeme se opět radovat, neboť studenti nižších i vyšších ročníků odpovídají více na otázku kladně, tedy, že jsou ochotni se po ukončení studia v této oblasti vzdělávat.

Čtvrtá hypotéza zjišťuje, zda studenti nižších ročníků vnímají pozici asistenta pedagoga odlišně než studenti vyšších ročníků. Potvrzujeme opět nulovou hypotézu. Mezi těmito proměnnými není vztah, což v tomto případně hodnotíme pozitivně, neboť není rozdíl mezi studovaným ročníkem a pozitivním názorem na vnímání pozice asistenta pedagoga. Pro nás pozitivní vnímání asistenta pedagoga znamená, že je to „pomocná ruka“ ve výuce. Pokud se zaměříme na četnosti odpovědí, vidíme mezi ročníky rozdíly. 6 studentů nižšího ročníku vnímá pozici asistenta pedagoga jako narušení výuky, u studentů vyššího ročníku takto odpovídají pouze 3 respondenti. Jako „pomocnou ruku“ ve výuce vnímá asistenta pedagoga pouze 8 respondentů nižšího ročníku, ale naopak studenti vyšších ročníků, celkem 21, jich tuto odpověď vybírá. Nakonec zde máme možnost, že se jedná o profesionála, který má primárně zajišťovat vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se

setkáváme se 12 odpověďmi od studentů nižších ročníků a 16 od studentů vyšších ročníků. Tato odpověď bohužel u studentů nižších ročníků značně převažuje.

4.1 Diskuze

Pokud se zaměříme na celkové zhodnocení výsledků výzkumného šetření, z celkového pohledu měli všichni respondenti ujasněné, že se v budoucí praxi mohou ve třídě setkat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, i přesto že někteří doposud žádnou zkušenost ze setkání s jedincem se zdravotním postižením nemají. Dále můžeme konstatovat, že budoucí učitelé zatím nemají vytvořený konstruktivní názor na ideologii společného vzdělávání. Lze předpokládat, že k utváření tohoto názoru bude docházet, až během výkonu pedagogické profese. Studenti, kteří si vybrali modul speciální pedagogika, se během odborné praxe dostávají do specializovaných zařízení a s jedincem se zdravotním postižením se setkají, avšak co ostatní studenti? Nebylo by vhodné zařadit absolvování odborné praxe ve specializaci všem studentům, aby mohli tuto zkušenost získat? Před nástupem do profese budoucí učitelé předpokládají přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, přesto však pouze 19 respondentů z celkových 66 souhlasí s tím, že společné vzdělávání je dobré řešení. Dalším důležitým zjištěním je skutečnost, že 36 respondentů uvádí, že nabídka předmětů týkajících se speciální pedagogiky se jim zdá dostatečná.

Kde je tedy chyba? Je možné shledávat studenty naivními? Pokud respondenti shledávají dostatečnost nabídky předmětů týkajících se speciální pedagogiky, všichni jsou si vědomi přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, přesto ani čtvrtina z nich nevyjadřuje souhlas s ideologií společného vzdělávání.

Velice důležitým zjištěním pro cíle diplomové práce je skutečnost, že studenti, kteří nemají předchozí zkušenosti se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ani nevnímají důležitost se v dané oblasti vzdělávat a předpokládají, že při výkonu učitelské profese ani tyto informace nevyužijí a nebudou potřebovat. Zde můžeme jasně konstatovat, jak důležitá je pro budoucí učitele odborná praxe a to především ve specializovaných zařízeních, kde se setkají s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Povídejme se na výsledky vnímání pozice asistenta pedagoga. Zda máme téměř vyrovnané výsledky. 29 respondentů vnímá asistenta jako „pomocnou ruku“ ve výuce, tedy že asistent pedagoga by měl být nápomocen jak učitel, tak všem žákům ve třídě. 28 respondentů si však myslí, že je to profesionál, který má zajišťovat pouze vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. A zbývajících 9 respondentů dokonce vyjadřuje názor, že asistent výuku narušuje. A jaký je význam společného vzdělávání? Přece vzdělávat se společně,

všichni dohromady. Bohužel z výzkumu vyplývá, že téměř polovina respondentů chce, aby výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zajistil speciální pedagog.

Na počátku výzkumu byla očekávaná rozdílnost mezi ročníkem studia a připraveností budoucích učitelů na společné vzdělávání. Avšak je skutečností, že se zvyšuje počet žáků s SVP na základních školách. Pokud se podíváme na údaje Českého statistického úřadu, počet jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách prudce stoupá vzhledem k rozvoji společného vzdělávání. Tedy studenti posledních 5. ročníků, kteří nastupovali v roce 2013/2014, mohli mít menší povědomí o přítomnosti žáka se speciálními potřebami ve třídě. V tomto roce bylo na běžných základních školách celkem 73 629 žáků se zdravotním postižením, během studia však získali potřebné znalosti, dovednosti a vytvořili si postoj ke společnému vzdělávání. Naopak studenti mladších ročníků, kteří nastupovali na studium v roce 2016/2017, již měli větší povědomí o přítomnosti jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách, neboť tento rok již bylo na běžných základních školách 81 644 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito studenti tedy skutečnost předpokládali a jsou připraveni na to, že jim studium již pouze pomůže k získání vzdělávání, zkušeností a dovedností pro práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

Diplomová práce se zabývala zjišťováním připravenosti studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Univerzitě Hradec Králové na společné vzdělávání. Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě teoretických východisek identifikovat jak osobní názory a postoje budoucích učitelů, tak jejich odbornou připravenost a kompetentnost ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Složka osobních názorů a postojů představuje souhlas s ideologií společného vzdělávání. Souhlas s tím, že společné vzdělávání je přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro spolužáky těchto jedinců. Souhlas s tím, že společné vzdělávání je dobré řešení, vnímáním přínosu heterogenity skupiny. Složka odborné kompetentnosti vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami určuje míru ochoty se v dané oblasti dále vzdělávat, vědomosti přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a přijetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást své profesní povinnosti.

Teoretická východiska diplomové práce přináší vhled do problematiky společného vzdělávání, jeho rozvoje a závazných dokumentů, které celý tento typ vzdělávání modelují. Dále byly definovány principy, které značně společné vzdělávání ovlivňují, a nakonec vymezení všech aktérů, kteří se na společném vzdělávání podílejí a společně tak vytvářejí tým, který při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí perfektně fungovat. Druhá kapitola teoretických východisek se zaměřila na přípravu budoucích učitelů na společné vzdělávání. Zde je uveden profil inkluzivního učitele dle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání a dále shrnutí možností vzdělávání učitelů. Neméně důležitou součástí této kapitoly je analýza předmětů nabízených Univerzitou Hradec Králové oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, které dále slouží pro potřeby výzkumného šetření.

K naplnění výzkumných cílů byl sestaven dotazník obsahující 16 položek, které se zaměřují na výše zmíněné složky osobních názorů a postojů a zjišťování odborných kompetencí. Respondenti vybírali z nabízených možností, případně měli volbu otevřené odpovědi. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány za pomoci popisné statistiky a následného ověřování výzkumných hypotéz.

Po zhodnocení výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že přestože si všichni respondenti uvědomují přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě ani ne čtvrtina z celkového počtu respondentů souhlasí s tím, že společné vzdělávání je dobrým řešením. Také se setkáváme se skutečností, že respondenti vnímají asistenta pedagoga jako profesionála, který má zajistit pouze vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,

takže učitel do toho nebude víceméně zasahovat. Předpoklad odlišných osobních postojů a odborných znalostí byl předpokládán u studentů vyšších ročníků (4. – 5. ročník), toto se ovšem potvrdilo pouze v jednom případě, a to ve vztahu k vnímání dostatečnosti předmětů týkajících se speciální pedagogiky. Studenti vyšších ročníků považují nabídku předmětů týkajících se speciální pedagogiky za dostatečnou. Získané výsledky mohou svědčit o tom, že budoucí učitelé sice skutečnost společného vzdělávání vnímají, avšak nedokáží si ji reálně představit, neboť výsledky jsou velmi rozporuplné.

Diplomová práce byla zaměřena na velmi úzký výběr výzkumného vzorku, jednalo se pouze o studenty prezenční formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Univerzitě Hradec Králové. V důsledku toho nelze výsledky zobecnit na celou populaci, avšak tato skutečnost nám umožnila nahlédnout na přípravu a postoje budoucích učitelů detailněji a může se stát přínosem pro budoucí studenty, kteří se budou o problematiku společného vzdělávání zajímat a současně budou hledat univerzitu, která je profesně nejlépe připraví.

Možná si budoucí učitelé zatím neuvědomují, co pro jedince se zdravotním postižením může společné vzdělávání znamenat, co jim může přinášet. Díky společnému vzdělávání se jedinec se zdravotním postižením může cítit součástí běžné společnosti, být součástí školní komunity či zažít pocit úspěchu a díky základnímu vzdělávání ve škole běžného typu si osvojit dovednosti, vědomosti a zkušenosti, které následně využije v běžném životě. Možná právě to je potřeba, aby si budoucí učitelé uvědomili. Aby si uvědomili, že společné vzdělávání může pro jedince se zdravotním postižením znamenat zcela jinou vzdělávací budoucnost. A asi právě proto vznikla má diplomová práce věnující se tématu společného vzdělávání. Cílem bylo také to, aby si člověk po jejím přečtení uvědomil, co společné vzdělávání může pro jedince se zdravotním postižením znamenat a co mu může přinést. Nejde totiž pouze o vzdělávání.

Zdroje

ADAMUS, P., ZEŽULKOVÁ, E., KALEJA, M. a FRANIOK, P. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M., BOČKOVÁ B., et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

BOLMAN a DEAL, 2003 in POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

BOOTH, T. and AINSCOW, M. *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom, 2002. ISBN 1-872001-18-1.

BRADLEY, J. *A co já s tím? Integrace, nebo desegregace? : speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 978-80-7402-280-7.

DYSON, A., HOWES, A., ROBERT, B. *What do we really know about inklusive schools? A systematic review of the research evidence* in MITCHELL, D. *Special educational needs and inklusive education: Major themes in education*. London: Routledge, 2004. ISBN 041528452X.

DEMERIS, H., CHILDS., R. A., JORDAN, A. *The Influence of students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs*. Canadian Journal of Education, 2007. ISSN 0380-2361.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JORDAN, A. et al., 2009 in HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. Žák s SVP. ISBN 978-80-7496-213-4.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LAZAROVÁ, B. et al. *Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základní školy* in BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., BOČKOVÁ, B. et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, V. *Inkluzívna edukácia včera, dnes a zajtra (?)*, 2012 in MICHALÍK, J. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3372-1.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LOREMAN, T., 2007 in TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

MAURO, 2016 in BOČKOVÁ, B. a VÍTKOVÁ, M. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání = Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8508-4.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a RŮŽIČKA, M. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. Monografie. ISBN 978-80-244-5321-7.

OPATRÍLOVÁ, D., 2016 in BOČKOVÁ, B. a VÍTKOVÁ, M. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání = Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8508-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

POTMĚŠIL, M. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání* in HAVEL, J. a FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REYNOLDS, C. R., FLETCHER-JANZEN, E., 2000 in LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŘEHULKA, E. *Inkluzivní vzdělávání a osobnost učitele* in BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. a BOČKOVÁ, B. et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978. Knižnice speciální pedagogiky.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie. ISBN 80-7178-943-7.

Internetové zdroje:

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV). *O nás* [online]. [cit. 23. 10. 2018]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/o-nas/>.

DUŠKOVÁ, E. *Učitelská vrba: Inkluze může fungovat jen, když spolupracuje i rodina* [online]. [cit. 28. 1. 2019]. Redakce Rodiče vítání, 2017. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/>.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Profil inkluzivního učitele* [online]. [cit. 15. 10. 2018]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN: 978-87-7110-338-0. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf.

Informační Portál IS/STAG Univerzity Hradec Králové [online]. [cit. 20. 1. 2019]. Dostupné z: <https://stag.uhk.cz/portal/>.

KALDESTAD, O. H., POL, M., SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno: MU, 2009 in SVOZIL, B. a FOIST, V. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. [cit. 25. 10. 2018]. Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/strategicky-management-inkluzivni-skoly/>.

Listina základních práv a svobod [online] in Sbírká zákonů, Česká republika. Ze dne 16. prosince 1992, usnesení předsednictva České národní rady č. 2 [cit. 23. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html/>.

Národní institut pro další vzdělávání [online]. [cit. 23. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/>.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) [online]. MŠMT [cit. 23. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>.

Organizace Rytmus [online]. [cit. 02.12. 2018]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/>.

Organizace Člověk v tísni [online]. [cit. 02. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/>.

Prohlášení ze Salamanky [online]. Nadace Open Society Fund Praha, český překlad z roku 2016 [cit. 27. 09. 2018]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>.

Slovník cizích slov [online]. Pojem integrace, inkluze [cit. 27. 09. 2018]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz>.

Spolek Rodiče za inkluzi [online]. [cit. 02. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.rodicezainkluzi.cz/>.

SVOZIL, B. a FOIST, V. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. [cit. 15. 01. 2019]. Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/strategicky-management-inkluzivni-skoly/>.

Univerzita Hradec Králové [online]. [cit. 20. 01. 2019]. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/>.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. OSN, 2006 [cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>.

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 171/1990 Sb. [online]. Ze dne 18. 05. 1990, Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon) [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>.

Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. Ze dne 10. 11. 2004, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2004-561/zneni-20050101 - p191-1_p191-2.

Zákon č. 82/2015 Sb. [online]. Ze dne 17. 04. 2015, Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.

Zákon č. 563/2004 Sb. [online]. Ze dne 10. 11. 2004, Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Vyhláška č. 291/1991 Sb. [online]. Ze dne 19. 07. 1991, Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. [online]. Ze dne 17. 02. 2005, Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. Ze dne 28. 01. 2016, Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2016-27/zneni-20160901 - p33-1_p33-1-1.

Vyhláška 270/2017 Sb. [online]. Ze dne 25. 08. 2017, Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270>.

Vyhláška 197/2016 Sb. [online]. Ze dne 17. 06. 2016, Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky [cit. 02. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>.

Směrnice z roku 2002 [online]. Ze dne 06. 06. 2002, Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení [cit. 22. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Rozložení respondentů v jednotlivých ročnících studia..... | 33 |
| Tabulka 2 Tabulka četností odpovědí..... | 45 |
| Tabulka 3 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 1 | 46 |
| Tabulka 4 Znaménkové schéma pro kontingenční tabulky část 1..... | 46 |
| Tabulka 5 Tabulka četností odpovědí..... | 48 |
| Tabulka 6 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 2 | 49 |
| Tabulka 7 Znaménkové schéma kontingenční tabulky část 2..... | 49 |
| Tabulka 8 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku část 3 | 52 |
| Tabulka 9 Znaménkové schéma kontingenční tabulky část 3..... | 52 |

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 Graf zobrazující zkušenost studentů se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami při absolvování odborné praxe | 34 |
| Graf 2 Graf zobrazující odpovědi respondentů k setkávání se žákem s konkrétním typem postižení | 35 |
| Graf 3 Graf zobrazující dostatečnost nabídky předmětů | 36 |
| Graf 4 Graf zobrazující dostatečnost přípravy na vzdělávání žáků s SVP ve výuce..... | 37 |
| Graf 5 Graf zobrazující emoce, které vyvolává setkání s jedincem se zdravotním postižením | 38 |
| Graf 6 Graf zobrazující vyjádření souhlasu/nesouhlasu respondentů s tvrzením | 40 |
| Graf 7 Graf zobrazující vnímání profesní povinnosti budoucích učitelů | 41 |
| Graf 8 Graf zobrazující vnímání pozice asistenta pedagoga..... | 43 |
| Graf 9 Graf zobrazující, na koho by se budoucí učitelé obrátili, pokud by měli ve třídě přítomného žáka s SVP | 43 |

Seznam příloh

1. Dotazník
2. Výpočty

Dotazník určený studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Dobrý den, mé jméno je Hana Moravcová a jsem studentkou magisterského navazujícího studia oboru Speciální pedagogika - poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Právě se Vám do rukou dostal dotazník zjišťující připravenost, Vás studentů, jakožto budoucích učitelů, na inkluzivní vzdělávání.

Dotazník je zcela anonymní, odpověď prosím zakroužkujte či doplňte. Budu ráda za Vaše odpovědi, které napomůžou k plnohodnotnému výzkumnému šetření diplomové práce.

Děkuji za Váš čas, Hana Moravcová.

1. Souhlasím s tvrzením:

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

| | ANO | NE | NEVÍM |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Společné vzdělávání všech dětí v běžných školách má pro společnost význam: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Společné vzdělávání v běžných školách je přínosné zejména pro žáky s postižením: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky jedinců s postižením: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Společné vzdělávání nemá budoucnost (je to módní trend, který se vyčerpá): | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Společné vzdělávání je dobré řešení: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Náklady na společné vzdělávání jsou dostačující: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Jste si vědomi toho, že ve třídě můžete mít žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
 NE

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

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

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

4. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ne, tedy že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nevnímáte jako součást své profesní povinnosti, vede tato skutečnost:

Nápověda k otázce: *Prosím odpovězte na tuto otázku pouze pokud Vaše odpověď na otázku č. 3 zněla ne.*

- ke změně profese.
- k přijetí skutečnosti a vzdělávání se v dané oblasti.
- k přijetí skutečnosti, ale postupnému úpadku zájmu o profesi.
- doposud jsem nad tím nepřemýšlel/a.

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

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE

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

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

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

7. Vnímám pozici asistenta pedagoga jako:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

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

8. Jedinci se zdravotním postižením ve mně vyvolávají emoci:

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

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

9. Máte aktuálně předmět týkající se oblasti speciální pedagogiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE

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

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

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

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

Nápověda k otázce: *Vyberte více odpovědí*

- Informace o samotném zdravotním postižení či onemocnění.
- Oblast legislativy týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Potřebné úpravy třídního prostředí.
- Práce s kompenzačními pomůckami.
- Potřebné úpravy vzdělávacího procesu - úprava metod práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Potřebná úprava hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Příprava na spolupráci s asistentem pedagoga.
- Příprava na způsob spolupráce s rodiči jedince se zdravotním postižením.
- Příprava na spolupráci se školským poradenským zařízením.

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

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO
- NE

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

Nápověda k otázce: *Prosím odpovězte na tuto otázku pouze pokud Vaše odpověď na otázku č. 12 zněla ano. Vyberte jednu nebo více odpovědí.*

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

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

15. Ročník Vašeho studia:

16. Obor Vašeho studia:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Jiná...

Výpočty

Výpočet 1

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

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se po ukončení studia dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a ochotou se po ukončení studia dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je statisticky významný vztah.

| | ANO | NE | |
|--|-----------------------|----|----|
| Studenti nižších ročníků (1. - 3. ročník) | 18 | 8 | 26 |
| Studenti vyšších ročníků (4. - 5. ročník) | 35 | 5 | 40 |
| | 53 | 13 | 66 |
| Očekávané četnosti | | | |
| | 21 | 5 | |
| | 32 | 8 | |
| CHITEST | 0,0682 | | |
| Stupeň volnosti | 1 | | |
| χ^2 | 3,3251 | | |
| $\chi^2_{0,05}(1)$ | 3,8415 | | |
| | Přijímáme hypotézu H0 | | |

Výpočet 2

Otázka: Vnímám pozici asistenta pedagoga jako:

H0: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga není statisticky významný vztah.

HA: Mezi studovaným ročníkem studia a vnímáním pozice asistenta pedagoga je statisticky významný vztah.

| | Narušení ve výuce. | "Pomocná ruka" ve výuce. | Profesionála, kerý bude primárně zajišťovat výuku jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. | |
|--|-----------------------|-----------------------------|--|-------|
| Studenti nižších ročníků (1. - 3. ročník) | 6 | 8 | 12 | 26 |
| Studenti vyšších ročníků (4. - 5. ročník) | 3 | 21 | 16 | 40 |
| | 9 | 29 | | 28 66 |
| Očekávané četnosti | | | | |
| | 3,55 | 11,42 | | 11,03 |
| | 5,45 | 17,58 | | 16,97 |
| CHITEST | 0,0983716 | | | |
| Stupeň volnosti | 2 | | | |
| χ^2 | 4,6380068 | | | |
| $\chi^2_{0,05}(2)$ | 5,9914645 | | | |
| | Přijímáme hypotézu H0 | | | |

Výpočet 3

| | ano | ne | nevím | | | | | |
|--------------------|------------|-------|-------|-----|--------------|----------|----------|----------|
| Otázka 1a | 39 | 22 | 6 | 67 | 9,701493 | 5,472637 | 1,492537 | |
| Otázka 1b | 24 | 35 | 8 | 67 | 5,970149 | 8,706468 | 1,99005 | |
| Otázka 1c | 35 | 23 | 9 | 67 | 8,706468 | 5,721393 | 2,238806 | |
| Otázka 1e | 20 | 31 | 16 | 67 | 4,975124 | 7,711443 | 3,9801 | |
| Otázka 2 | 67 | 0 | 0 | 67 | 16,66667 | 0 | 0 | |
| Otázka 3 | 36 | 27 | 4 | 67 | 8,955224 | 6,716418 | 0,995025 | |
| | 221 | 138 | 43 | 402 | | | | |
| Očekávané četnosti | | | | | | | | |
| | 36,83 | 23,00 | 7,17 | | 9,162521 | 5,721393 | 1,782753 | |
| | 36,83 | 23,00 | 7,17 | | 9,162521 | 5,721393 | 1,782753 | |
| | 36,83 | 23,00 | 7,17 | | 9,162521 | 5,721393 | 1,782753 | |
| | 36,83 | 23,00 | 7,17 | | 9,162521 | 5,721393 | 1,782753 | |
| | 36,83 | 23,00 | 7,17 | | 9,162521 | 5,721393 | 1,782753 | |
| CHITEST | 5,1157E-15 | | | | z skóre | 0,374575 | -0,21475 | -0,43974 |
| Stupeň volnosti | 10 | | | | | -2,21864 | 2,576978 | 0,314099 |
| χ^2 | 90,1005083 | | | | | -0,31695 | 0 | 0,691017 |
| $\chi^2_{0.05}(2)$ | 18,3070381 | | | | | -2,91016 | 1,717985 | 3,329447 |
| | | | | | | 5,21524 | -4,93921 | -2,70125 |
| | | | | | | -0,14407 | 0,858993 | -1,19358 |
| | | | | | znaménkové 0 | 0 | 0 | |
| | | | | | - | + | 0 | |
| | | | | | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | | -- | 0 | +++ | |
| | | | | | +++ | --- | -- | |
| | | | | | 0 | 0 | 0 | |

Výpočet 4

| | ano | ne | | | | |
|--------------------|------------|-------|-----|-------------------|----------|----------|
| Otázka 5 | 54 | 13 | 67 | 20,14925 | 4,850746 | |
| Otázka 7 | 59 | 8 | 67 | 22,01493 | 2,985075 | |
| Otázka 9 | 47 | 20 | 67 | 17,53731 | 7,462687 | |
| Otázka 10 | 36 | 31 | 67 | 13,43284 | 11,56716 | |
| | 196 | 72 | 268 | | | |
| Očekávané četnosti | | | | | | |
| | 49,00 | 18,00 | | 18,28358 | 6,716418 | |
| | 49,00 | 18,00 | | 18,28358 | 6,716418 | |
| | 49,00 | 18,00 | | 18,28358 | 6,716418 | |
| | 49,00 | 18,00 | | 18,28358 | 6,716418 | |
| CHITEST | 4,8062E-05 | | | z skóre | 0,790164 | -1,2202 |
| Stupeň volnosti | 3 | | | | 1,580328 | -2,4404 |
| χ^2 | 22,6371882 | | | | -0,31607 | 0,48808 |
| $\chi^2_{0.05}(2)$ | 7,8147279 | | | | -2,05443 | 3,172521 |
| | | | | znaménkové schéma | 0 | 0 |
| | | | | | 0 | - |
| | | | | | 0 | 0 |
| | | | | | - | ++ |

Výpočet 5

| | Lítost a nutnost pomoci | Rovnocennosti (vnímám je jako sobě rovné) | Strach | |
|--|-------------------------------|---|--------|----------|
| Respondenti s předchozí zkušeností se žákem se SVP. | 25 | 15 | 14 | 54 |
| Respondenti bez předchozí zkušenosti se žákem se SVP. | 4 | 6 | 2 | 12 |
| | 29 | 21 | 16 | 66 |
| O | 24 | 17 | 13 | 54 |
| | 5 | 4 | 3 | 12 |
| | 29 | 21 | 16 | 66 |
| chi | 0 | 0 | 0 | |
| | 0 | 1 | 0 | |
| | | χ^2 | | 2,25 |
| | | $\chi^2_{0.05}(2)$ | | 5,991465 |

Přijímáme hypotézu H0.

Výpočet 6

| | Ano | Ne | Nevím | |
|--|-------------|-----------------------|-------------|-------------|
| Setkal se ze žákem se speciálními vzdělávacími potřebami | 29 | 18 | 7 | 54 |
| Nesetkal se ze žákem se speciálními vzdělávacími potřebami | 5 | 5 | 2 | 12 |
| | 34 | 23 | 9 | 66 |
| | 28 | 19 | 7 | 54 |
| | 6 | 4 | 2 | 12 |
| | 34 | 23 | 9 | 66 |
| | 0,050207962 | 0,035573123 | 0,017957351 | |
| | 0,225935829 | 0,160079051 | 0,080808081 | |
| | | χ^2 | | 0,570561397 |
| | | $\chi^2_{0.05}(2)$ | | 5,991464547 |
| | | přijímáme hypotézu H0 | | |

Výpočet 7

| | Nabídka předmětů je dostačující a informace využiji. | Nabídka předmětů je dostačující, ale informace nevyžiji. | Nabídka předmětů není dostačující a informace budu potřebovat. | Potřebné informace získám při výkonu profese. | |
|--|--|--|--|---|-----|
| Respondenti s předchozí zkušeností se žáky se SVP. | 26 | 2 | 15 | 11 | 54 |
| Respondenti bez předchozí zkušeností se žáky se SVP. | 7 | 4 | 0 | 1 | 12 |
| | 33 | 6 | 15 | 12 | 66 |
| | 27 | 4,909090909 | 12,27272727 | 9,818181818 | 54 |
| | 6 | 1,090909091 | 2,727272727 | 2,181818182 | 12 |
| | 33 | 6 | 15 | 12 | 66 |
| | 0,037037037 | 1,723905724 | 0,606060606 | 0,142255892 | |
| | 0,166666667 | 7,757575758 | 2,727272727 | 0,640151515 | |
| | | | | χ^2 | 14 |
| | | | | $\chi^2_{0,05}(2)$ | 7,8 |
| | | | | Přijímáme hypotézu HA | |
| aktuální četnosti % | | | | | |
| 39,39393939 | 3,03030303 | 22,72727273 | 16,66666667 | | |
| 10,60606061 | 6,060606061 | 0 | 1,515151515 | | |
| očekávané četnosti % | | | | | |
| 40,90909091 | 7,438016529 | 18,59504132 | 14,87603306 | | |
| 9,090909091 | 1,652892562 | 4,132231405 | 3,305785124 | | |
| z skóre | | | | | |
| -0,250355872 | -1,364710175 | 0,862844624 | 0,408798416 | | |
| 0,428174419 | 2,80855037 | -1,686661669 | -0,813656584 | | |
| Znaménkové schéma | | | | | |
| 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 0 | ++ | 0 | 0 | | |

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Hana Moravcová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | PaedDr. Pavlína Baslerová, PhD. |
| Rok obhajoby: | 2019 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Název práce: | Připravenost studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol Univerzity Hradec Králové na společné vzdělávání |
| Název v angličtině: | The Readiness of Students of the First Level of Primary School Education at the University of Hradec Králové to Inclusive Education |
| Anotace práce: | Cílem diplomové práce je zjišťování připravenosti budoucích učitelů na společné vzdělávání. Teoretická východiska diplomové práce se věnují tématu inkluze a společného vzdělávání, aktérům společného vzdělávání a přípravou budoucích učitelů ke společnému vzdělávání. Empirická část diplomové práce je zaměřena na kvantitativní výzkum prováděný dotazníkovým šetřením u studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Univerzitě Hradec Králové. Velmi úzký výběr respondentů nám dává příležitost nahlédnout, jak na osobnostní postoje a názory respondentů, tak na jejich odbornou připravenost a znalosti, které získávají budoucí učitelé během studia na Univerzitě Hradec Králové. |
| Klíčová slova: | Společné vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, studenti Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové. |
| Anotace v angličtině: | The aim of diploma thesis is to determine readiness of future teachers for inclusion education. Theoretical basis of this thesis is concerned on the theme of inclusion education. It is also concerned on the actors of inclusion education, and to the preparation of future teachers for inclusion education. Empirical part of this thesis is focused on the quantitative research carried out by questionnaire survey of students of the first level of primary school education at the University of Hradec Králové. A very narrow choice of respondents gives us the opportunity to look at both the personal attitudes and opinions of respondents, as well as their professional readiness and knowledge which gain future teachers during their studies at the University of Hradec Králové. |
| Klíčová slova v angličtině: | Inclusion education, student with special education needs, students of the first level of primary school education at the University of Hradec Králové. |

| | |
|--------------------------------|--|
| Přílohy vázané v práci: | Dotazník určený studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výpočty vztahující se k výzkumného šetření. |
| Rozsah práce: | 89 |
| Jazyk práce: | Český |