Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluze očima pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga

Vypracovala: Nikola Počtová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. dubna 2021 Nikola Počtová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení, věcné připomínky a vstřícnou spolupráci. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentů, tedy pedagogům a asistentům pedagoga působícím na 1. stupni základních škol, za jejich ochotu zúčastnit se mého výzkumného šetření.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá postoji pedagogů a asistentů pedagoga působících na 1. stupni základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Věnuje se tomu, jaké názory mají pedagogové a asistenti pedagoga na zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, zda si přijdou dostatečně připraveni na práci s těmito žáky, jak hodnotí vzájemnou spolupráci, či jak se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dle jejich názoru chovají spolužáci. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část představuje pojmy inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, klima třídy a pojednává též o požadavcích na práci pedagoga a asistenta pedagoga v inkluzivní škole a o jejich vzájemné spolupráci. Praktická část pak představuje výzkum ve smíšeném designu, tedy kvantitativní výzkum formou dotazníků, doplněný o kvalitativní sondu v podobě hloubkových rozhovorů, které pomáhají zachytit, jak vybraní aktéři vnímají inkluzivní vzdělávání a vzájemnou spolupráci. Odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga jsou následně porovnávány kvůli zjištění rozdílů v jejich vnímání inkluzivního vzdělávání.

Klíčová slova: inkluze; inkluzivní vzdělávání; žák se speciálními vzdělávacími potřebami; podpůrná opatření

Abstract

This thesis examines the attitudes of teachers and special needs assistants in basic schools towards inclusive education. Specifically, it investigates what opinions do they have about inclusion of special needs student into regular schools, if they feel competent enough in dealing with those students, how they evaluate mutual cooperation, or what kind of behaviour of regular students towards their special needs classmates do they observe. The thesis is comprised of two parts. The theoretical part lays out the concepts of inclusion, special needs student, classroom climate, and discusses the requirements and demands on the teachers and special needs assistants. The practical part presents original research in double design – a quantitative research in the form of a survey, enriched by a qualitative aspect provided by in-depth interviews, which help to enlighten the perception of inclusive education of the actors and their mutual cooperation. The answers of the teachers and special needs assistants are compared since they differ substantially.

Keywords: inclusion; inclusive education; special needs student; supportive measures

Obsah

Úvod ... 3
I. Teoretická část ... 4
1. Inkluze ... 4
2. Účastníci inkluze ... 8
1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ... 8
1.2 Učitel ... 10
1.3 Asistent pedagoga ... 12
3. Podpůrná opatření ... 13
3.1 Plán pedagogické podpory ... 14
3.2 Individuální vzdělávací plán ... 14
4. Poradenský systém v České republice ... 16
4.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ) ... 16
4.2 Školní poradenské pracoviště (ŠPP) ... 17
5. Klima třídy ... 18
5.1 Prostředí, klima, atmosféra ... 18
5.2 Třídní klima ... 19
5.3 Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu ... 19
6. Spolupráce jako jeden z principů inkluzívní školy ... 22
6.1 Spolupráce pedagogů ... 22
6.2 Spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga ... 23
6.3 Spolupráce s poradenským zařízením ... 24
6.4 Spolupráce s rodiči ... 24
7. Vyučování v inkluzívní škole ... 25
7.1 Plánování ... 25
7.2 Realizace výuky v inkluzívní škole ... 27
8. Postoje k inkluzivnímu vzdělávání ... 28
8.1 Postoje veřejnosti ... 29
8.2 Postoje pedagogů ... 30
8.3 Postoje asistentů pedagoga ... 31
II. Praktická část ... 33
9. Cíl výzkumu ... 33
9.1 Výzkumné otázky ... 33

10. Metodika výzkumu 34
10.1 Kvantitativní výzkum 34
10.2 Kvalitativní výzkum 35
11. Výsledky 37
11.1 Kvantitativní výzkum 37
11.2 Kvalitativní výzkum 59
12. Odpovědi na výzkumné otázky 62
13. Diskuze 65
Závěr 67
Seznam použité literatury 69
Přílohy 73

ÚVOD

V současné době, kdy se v českých školách vyskytuje čím dál více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je inkluze velice diskutované téma, na které existuje celá řada názorů. Nejen ve školách, ale i v celé společnosti se řeší, zda je inkluzivní vzdělávání pro všechny jeho účastníky prospěšné či nikoliv. Postoje pedagogů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání mají bezesporu velký vliv na fungování inkluze, proto je důležité, jak se k němu tito pedagogičtí pracovníci staví. Je známo, že učitelé a asistenti pedagoga působící na 1. stupni základních škol mají velký vliv na své žáky, kteří často přejímají jejich názory. Svým názorem tedy neovlivňují pouze fungování inkluze, ale také názory žáků na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože byla inkluze do českých škol zavedena před řadou let, stále se setkáváme s učiteli, kteří si s ní neví rady. Obávají se přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do své třídy, z důvodu vysokých nároků, které jsou s inkluzivním vyučováním spojené.

Já, jakožto začínající učitel, se s těmito obavami také potýkám, což byl hlavní důvod, proč jsem si pro svou diplomovou práci téma inkluze zvolila. Ráda bych toto téma řádně prostudovala a získala tak teoretické poznatky, které by byly základními kameny pro mou pedagogickou praxi. Dále by mě zajímalo to, jak se k inkluzivnímu vzdělávání staví ostatní učitelé a asistenti pedagoga, kteří působí na 1. stupni základních škol. Též bych se ráda dozvěděla, s jakými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se jim pracuje nejhůře, a s jakými nejsnáze, zda si myslí, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá zařazení do běžných základních škol, či jak se k nim dle jejich názoru chovají spolužáci. Zajímalo by mě i to, jak učitelé a asistenti pedagoga hodnotí vzájemnou spolupráci.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a jejím cílem je zjistit, jaké názory a postoje mají pedagogové 1. stupně základních škol a asistenti pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání. V úvodu teoretické části bude objasněno, co znamená pojem inkluze, jaké jsou její principy, a bude zde charakterizován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se teoretická část bude zabývat tím, jaké jsou požadavky na práci učitele v inkluzivní škole, a tím, co vše obnáší práce asistenta pedagoga. Věnovat se bude i podpůrným opatřením, poradenskému systému v České republice, vzájemné spolupráci účastníků inkluze, klimatu třídy a celkově vztahům mezi všemi účastníky inkluze. A v neposlední řádě se bude teoretická část věnovat postojům veřejnosti, pedagogů a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání.

Pro praktickou část jsem zvolila smíšený design výzkumu, tedy kvantitativní výzkum formou dotazníků, jež bude doplněn o kvalitativní sondu v podobě hloubkových rozhovorů, které mi pomohou zachytit, jak vybraní aktéři vnímají inkluzivní vzdělávání a vzájemnou spolupráci, a pomohou mi získat detailnější popis jejich zkušeností s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga budou následně porovnávány, poněvadž bych se ráda dozvěděla, zda existuje nějaký rozdíl v jejich vnímání inkluzivního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. INKLUZE

Tannenbergerová (2016) definuje inkluzi jako systém základního vzdělávání, který je dostupný všem dětem bez ohledu na jejich zdravotní, sociální nebo rozumový stav.

Podle Havla (2013) lze na inkluzi nahlížet jako na proces, jež určitým způsobem reaguje na nejrůznější potřeby všech dětí. Jedná se o změny a úpravy obsahu učiva, struktur, přístupů a učebních strategií tak, aby odpovídaly rozmanitosti všech žáků. Tyto změny a úpravy mají zajistit možnost vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím systému, a to nejlépe ve škole v místě jejich bydliště.

Pipeková a Vítková et al. (2017) zdůrazňují, že inkluze neznamená pouze formální zahrnutí všech dětí do školy, ale také přijetí ze strany všech ostatních členů této instituce. To znamená, že pouze přístup „musíme je vzít mezi sebe“ nestačí, je zapotřebí si uvědomit, že každý člověk je nějakým způsobem odlišný a tato odlišnost musí být přijata a respektována. Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že odlišnost neboli heterogenita je nezměnitelnou součástí školy. Žáci se liší svým pohlavím, věkem, temperamentem, zájmy, národností, mateřským jazykem, náboženstvím, kulturou, výkonem a mnohým dalším.

Dle Tannenbergerové (2016) by se na odlišnost žáka nemělo nahlížet jako na problém nebo přítěž, ale naopak by měla být chápána jako přínos a impulz k rozvoji, k osvojení si schopností jiných a k získání nových dovedností, a jako příležitost k učení se vzájemnému respektu.

I přesto v tom někteří pedagogové problém shledávají. A dle Hájkové a Strnadové (2010) se musí pedagogové naučit problém heterogenity zvládnout. Pomáhají jim v tom inkluzivní strategie, které jim radí, jak manipulovat s různorodostí žáků, a jak na ni reagovat metodicky a didakticky. Při uplatňování pedagogických koncepcí, jež počítají s různorodostí intelektuálních schopností, s různým jazykovým, etnickým, kulturním či sociálním původem žáků se nejčastěji jedná o tzv. provázení žáků, nikoliv o jejich řízení, uplatňují se zde tedy „měkké“ nemanipulativní techniky. V inkluzivním modelu vzdělávání je podstatou rovné zacházení s různorodostí, kde jsou rozdílnosti žáků akceptovány a neusiluje se o překonání těchto rozdílností strategiemi segregace či asimilace.

Hájková (2005) uvádí, že zvládání heterogenity probíhá na pozadí následujících 4 společenských přístupů:

1. segregativního-dává důraz na odlišnost lidí s handicapem a preferuje oddělené vzdělávání těchto lidí ve speciálních školách a ústavních zařízeních;
2. asimilačního-ignoruje odlišnost, cílem je splynutí jedince s ostatními;
3. integračního-akceptuje odlišnost, vnímá společné soužití rozdílných jako nezbytné a žádoucí a snaží se o vyrovnání příležitostí těm, kteří jsou znevýhodněni;

4. inkluzivního-vnímá odlišnost jako přínosnou a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu.

I Pipeková a Vítková et al. (2017) na dítě nahlíží jako na jedinečnou osobnost s určitými schopnostmi, vzdělávacími potřebami a zájmy. Podle různorodosti těchto dětí by měl být koncipován vzdělávací systém, do kterého vstupují. Dle názoru Pipekové a Vítkové et al. (2017) děti se speciálně vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které by se měly řídit podle principů pedagogiky orientované na dítě, měly by tedy dokázat vyhovět jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Běžné školy s inkluzivním zaměřením také efektivně napomáhají ke změně postojů v otázkách diskriminace. Zde ovšem hraje velkou roli vnitřní motivace vyloučené osoby a neméně důležitá je i tolerance ze strany okolí.

Vítková (2004) uvádí, že inkluzivní škola je specifická tím, že je schopna vybudovat systém, jenž je uzpůsoben tak, aby plnil všechny speciálně vzdělávací potřeby každého individua s postižením. Dalším důležitým ukazatelem inkluzivní školy je dle Vítkové (2004, s. 9) „přesun zájmu na podporu každého člena školy či komunity tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením."

Inkluzivní školou a tím, jak ji poznat, se zabývá i Tannenbergerová (2016) a nabízí nám celou řadu ukazatelů inkluzivní školy. Zde je uvedeno několik z nich:

- Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti bez rozdílu.
- Každý žák je důležitý.
- Jestliže žák v edukačním procesu selhává, neodchází do speciální školy, nýbrž se hledá pomoc v podpůrných opatřeních.
- Rozpočet školy počítá s položkami, které podporují inkluzi.
- Heterogenita je součástí každé školní třídy.
- Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogů, které jim napomáhá ve schopnosti reagovat na různorodost žáků.
- Školní i volnočasové aktivity jsou přístupné pro všechny žáky.
- Každému, kdo potřebuje, je vytvořen individuální vzdělávací plán.
- Při výuce se využívají rozmanité didaktické metody.
- Žáci se podílejí na vytváření svého edukačního procesu.
- Nejdůležitější je žákův posun, tedy změna oproti předchozímu stavu.
- Vztah učitele a rodiče je partnerského charakteru.
- Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci a pomoci.

Hájková a Strnadová (2010) popisují inkluzivní školu jako vzdělávací instituci, v níž se realizuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, kde je rozdíl mezi žáky dán různým stupněm potřeby podpůrných opatření, různou úrovní jejich vývoje či různým výchozím bodem v procesu učení, ale také jejich rozdílným náboženstvím, kulturou a jazykem.

Podobný názor zastává i Havel (2013, s. 19), který uvádí, že úkolem inkluzivní školy je „zjistit různorodé potřeby svých studentů, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a

prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využíváním zdrojů a za spoluúčasti komunity zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny.“

Výuka ve škole není zaměřena pouze na osvojování vědomostí, ale také na rozvoj dovedností, a především na uplatňování získaných vědomostí v běžných životních situacích. Cílem školního vyučování je připravit žáky na život ve společnosti. A vzhledem k tomu, že ve společnosti existuje celá škála individualit, které se od sebe mohou lišit ve všech směrech, je důležité naučit žáky, aby respektovali své odlišnosti, učili se jeden od druhého a vzájemně spolu vycházeli a spolupracovali. K tomu, aby toto učení bylo co nejefektivnější, je zapotřebí prostředí, které je co nejpodobnější tomu reálnému, tedy různorodému společenství. Pro rozvoj těchto dovedností je „škola pro všechny“, kde mohou studovat žáci s velmi rozmanitým vybavením a možnostmi, tou nejideálnější. (Havel, 2013)

Podle RVP ZV (2017) se v základním vzdělávání usiluje o naplnění těchto cílů:

- naučit žáky používat strategie učení a motivovat je k celoživotnímu učení;
- vést žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- učit žáky všestranně, účinně a otevřeně komunikovat;
- vést žáky k respektování práce a úspěchů vlastních i druhých;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupráce s ostatními;
- pomáhat žákům s tím, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné bytosti, a aby zvládali plnit své povinnosti a uplatňovat svá práva;
- vést žáky ke správnému chování a jednání a k projevování pozitivních citů;
- budovat u žáků pozitivní vztahy k lidem, prostředí a přírodě;
- vést žáky k aktivnímu rozvoji a k ochraně fyzického, duševního a sociálního zdraví;
- učit žáky tolerantnímu a ohleduplnému chování k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet jejich schopnosti a uplatňovat je společně s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o svém dalším profesním životě.

S inkluzí bývá úzce spojován pojem integrace. Mnozí lidé považují tyto pojmy za totožné, ale není tomu tak. Je mezi nimi řada rozdílů, které můžeme vidět v následující tabulce. (tabulka 1)

Tabulka 1: *Rozdíly mezi integrací a inkluzí*

INTEGRACE	**INKLUZE**
zaměření na potřeby postiženého jedince	zaměření na potřeby všech vzdělávaných žáků
dílčí změna prostředí	celková změna školy
expertizy specialistů	expertizy běžných učitelů

speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení žáka expertem	hodnocení učitelem

Zdroj: Kocurová (2002)

Z tabulky je patrné, že integrace a inkluze se liší v pojetí žáka. Jak uvádí Watkins (2009), cílem integrace je začlenit žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, poněvadž z něj byl v jistý moment vyčleněn, zatímco inkluze žákovi umožňuje být součástí vzdělávacího procesu již od samého počátku. Dle Průchy et al. (2003) jde v integraci především o to, poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to i těm s těžkými a trvalými zdravotními postiženími, společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich fyzické potřeby.

Bartoňová a Vítková et al. (2014) uvádí, že v integrativním vzdělávacím systému se musí žák se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobit škole, kdežto v inkluzivním vzdělávání musí dojít k reformě školství tak, aby odpovídalo potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků.

Dle Lechty (2016) se inkluze na rozdíl od integrace týká nejen žáků s postižením a narušením, ale i žáků z jazykových, kulturních, etnických a migrujících menšin a jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva. Inkluze tedy zahrnuje širší okruh populace. Jako další rozdíl Lechta (2016) uvádí akceptaci duálního systému vzdělávání žáků s postižením. Jde o školský systém, ve kterém paralelně fungují běžné a speciální školy. Při neúspěšné integraci má postižený jedinec možnost vrátit se zpět do speciálního zařízení, to ovšem v inkluzi nelze. Inkluze naopak usiluje o odstranění těchto dvou paralelních systémů a chce vytvořit pouze jediný systém, který bude sloužit k edukaci všech žáků bez jakéhokoliv rozdílu.

2. ÚČASTNÍCI INKLUZE

Účastníkem inkluze je každý, kdo se na inkluzi nějakým způsobem podílí. Je to tedy učitel, asistent pedagoga, škola, poradenští pracovníci, rodina žáka a žák sám. Následující kapitoly blíže charakterizují některé z nich.

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb. § 16) jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním a žáci nadaní a mimořádně nadaní.

Dle dokumentu MŠMT (2019) se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělují na:

Žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu

Do této skupiny jsou zařazeni žáci s tělesným, sluchovým či zrakovým postižením, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci, kteří mají kombinované vady, žáci se zdravotním oslabením a žáci trpící dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení.

Žáky s vadami řeči

Za žáky s vadami řeči jsou považováni ti žáci, kteří mají problém s přijímáním jazykové informace a též s její reprodukcí. Poruchy mluveného slova, které nemají vliv na porozumění řeči a jsou způsobené jinými příčinami (například koktavost nebo ráčkování), do této skupiny nespadají. Mezi vady řeči se řadí například:

- afázie: ztráta nebo porucha řeči, způsobená porušením řečových oblastí mozku;
- mutismus: oněmění na základě neurotických faktorů;
- dysartrie: porucha artikulace;
- dyslalie: patlavost, narušení výslovnosti jedné nebo více hlásek.

Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou charakterizovány opožděním v jedné nebo více oblastech učení, avšak inteligence jedince může být průměrná či dokonce nadprůměrná. Na základě tohoto opoždění se u žáků vyskytují obtíže v rámci vzdělávacího procesu. Mezi specifické poruchy učení patří:

- dyslexie: porucha čtení, kdy je narušena schopnost učit se a porozumět textu běžným způsobem;
- dysgrafie: specifická porucha grafického neboli psaného projevu;
- dysortografie: specifická porucha pravopisu;
- dyskalkulie: specifická porucha počítání;
- dyspraxie: porucha obratnosti;
- dysmúzie: porucha, která souvisí s hudebními schopnostmi;
- dyspinxie: porucha, pro níž je charakteristická nízká úroveň kresby.

Poruchy pozornosti

Děti s poruchami pozornosti mají obtíže se soustředěním a nevydrží dlouho u zadaného úkolu. Mezi nejčastější poruchy pozornosti se řadí:

- ADD (porucha pozornosti): jedná se o vývojovou poruchu, pro niž jsou typické problémy s udržením pozornosti při aktivitách a při řešení úkolů, které vyžadují soustředění. Žáci s poruchou pozornosti bývají zapomnětliví, snadno se nechají rozptýlit vnějšími podněty, mají obtíže s vnímáním jednotlivých pokynů při zadávání úkolu, dělá jim potíže držet se těchto pokynů a dokončit daný úkol.
- ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou): jedná se taktéž o vývojovou poruchu, pro niž jsou charakteristické problémy s udržením pozornosti, ale žáci navíc trpí hyperaktivitou a impulzivitou. Žáci s touto poruchou jsou přehnaně aktivní, dělá jim potíže setrvat u určité aktivity delší dobu a je pro ně obtížné dodržovat pravidla chování.

Poruchy chování

Poruchy chování označují negativní odchylky chování jedinců od normy. Přestože žáci normám chování rozumí, nerespektují je či se jimi nedovedou řídit, poněvadž v danou chvíli nebo trvale nejsou schopni ovládat své chování. Poruchy chování se vyznačují:

- chováním nerespektujícím sociální normy;
- neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy;
- agresivitou jako rysem osobnosti či chování.

Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek

Do této skupiny jsou zařazeni žáci ze sociálně slabších rodin, žáci pocházející z prostředí s nízkým kulturním statusem, žáci s nařízenou ochrannou výchovou či žáci s nařízenou ústavní výchovou.

Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština

Jedná se o žáky z odlišného kulturního prostředí a životních podmínek, jejichž rodný jazyk není čeština. Nejčastěji to jsou děti cizinců, kteří žijí na území České republiky, děti z rodin azylantů, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany či osob užívajících dočasné ochrany.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální potřeby

Nadanými žáky jsou označováni ti žáci, kteří při poskytnutí určité podpory vykazují ve srovnání se svými vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, pohybových, manuálních, sociálních či uměleckých dovedností.

Za mimořádně nadané žáky jsou pak považováni ti žáci, kteří díky svým schopnostem dosáhnou mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností.

U některých nadaných či mimořádně nadaných žáků se vyskytuje kombinace rozumového nadání a některé z výše uvedených poruch. Tito žáci jsou označováni jako žáci s dvojí výjimečností.

Mezi nejčastější kombinace řadíme:

- nadání a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysgrafie či dysortografie);
- nadání a poruchy pozornosti (ADD, ADHD);
- nadání a Aspergerův syndrom.

Šťáva (2013) se věnuje postojům učitelů k nadaným žákům. Uznává, že práce pedagoga na základní škole je velice náročná. Nejenže musí provádět nespočet administrativních úkonů, ale musí se věnovat jak dětem „průměrným“, tak dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a to včetně žáků nadaných. Učitelé se ovšem věnují spíše žákům se specifickými poruchami učení než žákům nadaným, poněvadž si myslí, že nadaní žáci individuální vzdělávací plán nepotřebují, vzhledem k tomu, že učení zvládají bez problémů. Šťáva (2013) zdůrazňuje, že tento přístup je nevhodný a chybný. Nadaný žák by měl mít individuální plán, který bere v potaz všechny jeho potřeby, které mu dopomohou k dalšímu rozvoji. Učitel by měl žáka motivovat, zaujmout, zaměstnat jeho myšlení a zajistit mu kvalitní vzdělávací úroveň. Učitelova pozornost a péče by tedy měla být rozdělena spravedlivě, měl by se věnovat nadaným žákům stejně tak jako ostatním žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2 Učitel

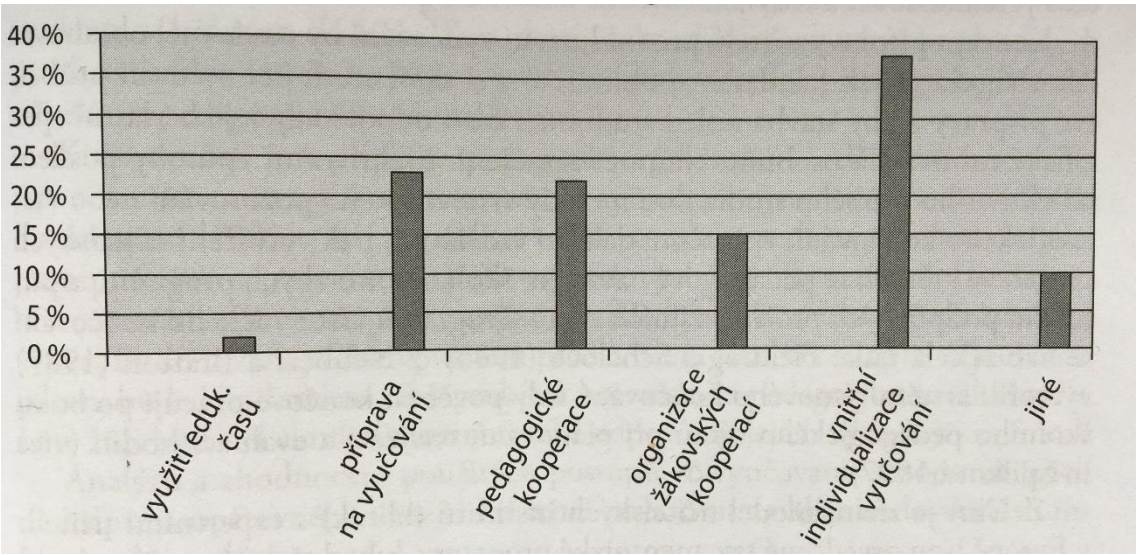
První stupeň základního vzdělávání je pro žáky velice významný. Samotný vstup do základního vzdělávání je považován za nejnáročnější období, jelikož žáci přecházejí z volnějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. V tomto období zažívají mnoho změn, musí si zvykat na nové prostředí, nový pracovní režim, nové lidi a mnoho dalšího. Proto hraje pedagog prvního stupně v životě dětí důležitou roli, stává se jejich průvodcem, učí je základním pravidlům a pomáhá jim toto těžké období překonat. Učitel prvního stupně by měl žáky motivovat k učení, učit je správným pracovním návykům a základním gramotnostem, které jsou nezbytné pro další vzdělávání, měl by napomáhat k vytváření postojů žáků k přírodě, k ostatním lidem a k sobě samým, podporovat je v jejich zájmech a vést je k péči o své zdraví. Dalším významným úkolem pedagoga prvního stupně je minimalizování vyčleňování žáků se zdravotními, sociálními a učebními problémy a žáků nadaných. (Bílá kniha, 2001)

Jak uvádí Müller et al. (2004), role učitele dětí se speciálně vzdělávacími potřebami je velice důležitá a je třeba ji výrazně ocenit. Má-li učitel běžné školy ve své třídě žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, příprava na výuku se pro něj stává mnohem náročnější. Učitelovou povinností je vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro daného žáka. Navíc musí učitel zvládat spravedlivé rozdělení svého zájmu mezi jednotlivé děti. Žádný žák by neměl být ochuzen nízkými nároky či nedostatkem času.

Podobný názor zastává i Hájková a Strnadová (2010), které popisují zvýšení nároků na profesní vybavenost inkluzivních pedagogů a na jejich přípravu na vyučování. Z jejich dotazníkového šetření z roku 2004/2005 zaměřeného na odbornou přípravu pro práci s žáky s rozdílnými schopnostmi, kterého se zúčastnili učitelé z praxe, plyne, že nejvíce

se nároky zvýší ve využití edukačního času, v přípravě na vyučování, v pedagogické kooperaci, v organizaci žákovských kooperací a ve vnitřní individualizaci vyučování. V jakém směru se nároky zvýší nejvíce, ukazuje graf na obrázku 1.

Obrázek 1: *Očekávané zvýšené nároky na práci pedagogů v procesu školní integrace a inkluze pohledem pedagogů základních škol v r. 2004/2005*



Zdroj: Hájková a Strnadová (2010)

Podle Bartoňové a Vítkové (2014) by učitelé měli disponovat, kromě svých základních didaktických kompetencí, i znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a tyto znalosti pak aplikovat při plánování a realizaci svého vyučování.

Dle Tomkové et al. (2020) musí učitel při vyučování v heterogenní třídě umět na základě potřeb a možností žáků stanovovat a upravovat výukové cíle, obsahy, prostředky učení a hodnocení. Měl by umět pracovat se základním a nadstavbovým učivem a uzpůsobovat organizaci výuky v čase a prostoru. Dále by měl učitel vhodně využívat nejrůznější diagnostické, pedagogické a výukové postupy a měl by spolupracovat s dalšími odborníky.

Učitel by se měl taktéž podílet na vytváření příznivého třídního klimatu plného úcty, pochopení, spolupráce, aktivit a prostoru pro každého. Měl by pracovat s žáky individuálně a zvládat korigovat učební i jiné problémy. Důležitá je jeho spolupráce s rodiči, poněvadž právě rodiče jsou pro děti největší autoritou a jsou důležitou součástí vzdělávání a řešení případných učebních problémů. (Bílá kniha, 2001)

Podle Anderlikové (2014) musí učitel splnit tyto požadavky k dosažení úspěšné inkluze:

- respektovat potřeby, zájmy a záliby dítěte;
- spolupracovat s rodiči, ostatními pedagogy či asistenty pedagoga;
- v případě potřeby požádat o radu odborníky;
- neustále se vzdělávat v daném oboru;
- považovat za samozřejmost úctu k osobnosti dítěte i dospělého.

1.3 Asistent pedagoga

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je asistentem pedagoga označován člověk, který poskytuje podporu pedagogovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá mu s organizací a realizací výuky a podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka či žáků do všech činností, které jsou ve škole uskutečňovány. Asistent pedagoga se řídí pokyny pedagoga a dle potřeby se věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami či ostatním žákům ve třídě.

Podle Národního institutu dětí a mládeže (2010) je úkolem asistenta pedagoga:

- pomáhat žákovi při plnění úkolů a v případě potřeby úkoly zjednodušit, avšak nevypracovávat je za něj;
- usilovat o začlenění žáka do kolektivu, ale nekomunikovat za něj-to by mohlo spíše napomoci k vyčlenění žáka;
- vést žáka k osamostatnění a snažit se dosáhnout toho, aby jeho asistence již nebyla zapotřebí.

Fischer et al. (2014) uvádí, že asistent pedagoga nejen pomáhá pedagogickým pracovníkům se vzděláváním a výchovou, a žákům se zvládáním výuky a přípravou na ni, ale navíc pomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, napomáhá při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází, a zajišťuje pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a při pohybu během vyučování a školních akcí.

Jedním z ukazatelů inkluzivní školy je dle Tannenbergerové (2016) vnímání asistenta pedagoga jako plnohodnotného člena pedagogického sboru. Asistent by neměl být zneužíván pro „podřadné“ práce, měl by být součástí týmu, mít své zázemí ve sborovně či ve třídě a měl by se účastnit porad a dalších školních akcí.

Podle Anderlikové (2014) musí asistent pedagoga splnit tyto požadavky, aby byla inkluze úspěšná:

- směřovat děti k samostatnosti a k převzetí zodpovědnosti;
- pomáhat učiteli se všemi dětmi ve třídě;
- spolupracovat s učitelem;
- podporovat samostatné snažení všech dětí, až teprve poté jim poskytnout pomoc;
- společně s učitelem podporovat scelování třídy;
- být informován o mimoškolních aktivitách svého svěřence, především o terapiích, kvůli zařazení prvků z těchto oblastí do každodenních aktivit.

Dle Tomkové et al. (2020) by měl být asistent pedagoga vybaven dobrými komunikačními dovednostmi, měl by působit především v oblasti emocionálního ladění, harmonizace třídního klimatu a socializačních procesů ve třídě.

3. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Speciálně vzdělávací potřeby žáků jsou zjišťovány ve školských poradenských zařízeních, tedy v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogických centrech. Školská poradenská zařízení určují diagnózu žáků v souladu se Školským zákonem a na základě této diagnózy získávají žáci právo na „adekvátní podporu v oblasti vzdělávání, tedy na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“ (Fischer et al., 2014, s. 48)

Ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. je uvedeno, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných se uskutečňuje pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Podpůrná opatření se používají při vzdělávání žáků se zdravotním postižením a vyrovnávací opatření jsou využívána při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Podpůrnými opatřeními je dle Pipekové et al. (2017) zejména:

- využití speciálních metod, forem, postupů a prostředků vzdělávání;
- užití speciálních kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek;
- využití speciálních učebnic a didaktických materiálů;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- zařazení předmětu speciálně pedagogické péče;
- poskytování služeb asistenta pedagoga;
- snížení počtu žáků ve třídě;
- případně jiná úprava organizace vzdělávání, jež zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka.

Vyrovnávací opatření jsou dle Fischera et al. (2014) například:

- využití pedagogických (popřípadě speciálně pedagogických) metod a postupů odpovídajících vzdělávacím potřebám žáků;
- poskytnutí individuální podpory ve výuce a při přípravě na výuku;
- využití individuálního vzdělávacího plánu;
- užití poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení;
- poskytování služeb asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření se dle Bartoňové a Vítkové et al. (2016) dělí na pět stupňů:

I. stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy. Jedná se o modifikaci výukových metod a forem práce a o příležitostné doučování.

II. stupeň podpůrných opatření je poskytován školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, má upravený obsah učiva a při jeho hodnocení se přihlíží k jeho možnostem. Při vzdělávání tohoto žáka je nutné využívat speciálních metod, postupů a forem.

III. stupeň podpůrných opatření je taktéž poskytován školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Platí zde totéž, co u podpůrných opatření druhého stupně. Navíc se využívají speciální učebnice, kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky.

Vhodné je snížit počet žáků ve třídě či přiřadit žákovi asistenta pedagoga na určité vzdělávací činnosti. Někdy bývá potřebná i úprava pracovního prostředí.

IV. stupeň podpůrných opatření je poskytován školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Je nutné přizpůsobit metody, formy a obsah vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a hodnotit žáka dle jeho možností. Občas je nutné obsah učiva nejen přizpůsobit, ale i částečně redukovat. Při výuce je nutné využívat speciální učebnice a speciální kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky. Ve většině případů je nezbytná i úprava pracovního prostředí. Asistent pedagoga je žákovi přiřazen na dobu jeho učebního plánu. Využívá se možnosti sníženého počtu žáků pro výuku na 6- 8 žáků. Je zde zařazena výuka předmětů speciálně-pedagogické péče, jež odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám a je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací.

V. stupeň podpůrných opatření využívá možnosti sníženého počtu žáků pro výuku na 4- 6 žáků. Dále je možná přítomnost až tří pedagogických pracovníků ve třídě, včetně asistenta pedagoga. Asistent pedagoga se musí žákovi s podpůrnými opatřeními pátého stupně věnovat po celou dobu jeho pobytu ve škole a při školních akcích. Další možností je výuka daného žáka doma kvalifikovaným pedagogem nejvýše v rozsahu 6 hodin týdně.

3.1 Plán pedagogické podpory

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., je plán pedagogické podpory poskytován žákům s prvním stupněm podpůrných opatření. Plán pedagogické podpory, který vytváří škola, obsahuje jméno žáka, popis jeho obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb, podpůrná opatření prvního stupně, možnosti, jak dále s žákem pracovat, formy hodnocení žáka a cíle podpory. Po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda daná opatření vedou k naplnění cílů plánu pedagogické podpory. Pokud ne, doporučí škola zákonnému zástupci žáka návštěvu školského poradenského zařízení, kde vyhodnotí, jaký stupeň pedagogické podpory bude žák potřebovat. Do té doby poskytuje škola žákovi opatření prvního stupně.

3.2 Individuální vzdělávací plán

Bartoňová a Vítková et al. (2014) definují individuální vzdělávací plán jako závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků. Individuální vzdělávací plán je tvořen třídním učitelem, ve spolupráci s rodiči, asistentem pedagoga a odborníky ze školských poradenských zařízení, pro žáky s druhým až pátým stupněm podpůrných opatření. Fischer et al. (2014) dodává, že tvorba individuálního vzdělávacího plánu vychází především ze školního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje, dále ze závěrů speciálně pedagogického (popřípadě psychologického) vyšetření školským poradenským zařízením, z doporučení praktického či odborného lékaře nebo z vyjádření zákonného zástupce žáka. S finální podobou individuálního vzdělávacího plánu by měl být seznámen jak zákonný zástupce žáka, tak žák sám. Během školního roku je možné upravovat či doplňovat plán dle potřeby a minimálně dvakrát ročně by mělo dojít

k vyhodnocení dodržování postupů a stanovených opatření školským poradenským pracovištěm, které mimo jiné poskytuje žákovi, zákonnému zástupci i škole potřebnou poradenskou pomoc.

Individuální vzdělávací plán obsahuje dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.:

- identifikační údaje žáka (tzn. jméno, datum narození, bydliště, škola, ročník);
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka;
- údaje o školském poradenském zařízení, které vydalo doporučení pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu;
- cíle a priority ve vzdělávání žáka;
- předměty, které budou realizované podle individuálního vzdělávacího plánu;
- časové a obsahové rozvržení vzdělávání;
- metody, formy a organizaci výuky;
- úpravy obsahu vzdělávání a úpravy očekávaných výstupů;
- způsob zadávání, plnění a hodnocení úkolů;
- pomůcky a učební materiály;
- údaje o přiřazení asistenta pedagoga danému žákovi;
- další podpůrná opatření.

4. PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

Dle vyhlášky 72/2005 Sb. jsou poradenské služby poskytovány školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) a školními poradenskými pracovišti (ŠPP) žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Vítková (2013, s. 48) uvádí, že cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytování podpory a odborné pomoci při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení psychických a sociálních problémů při edukaci, prevence sociálně patologických jevů a pomoc při volbě povolání. „Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáním informací."

4.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Školská poradenská zařízení se dle vyhlášky 72/2005 Sb. dělí na pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Novosad (2006) definuje pedagogicko-psychologickou poradnu jako poradenské zařízení zaměřené na problematiku výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeže. V poradně s žáky pracuje psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník. O vyšetření či konzultaci v pedagogicko-psychologické poradně může zažádat zákonný zástupce žáka, příslušný pedagog či ošetřující lékař. Dle vyhlášky 72/2005 Sb. pedagogicko-psychologická poradna provádí vyšetření školní zralosti, zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, poskytuje poradenské služby žákům, kteří se potýkají se školní neúspěšností či s problémy v osobnostním a sociálním vývoji, žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům, škole a školskému zařízení, zajišťuje prevenci rizikového chování a pomoc při volbě povolání.

4.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Novosad (2006) definuje speciálně pedagogické centrum jako poradenské zařízení, které se specializuje na určitý typ zdravotního postižení. Speciálně pedagogické centrum je tedy zaměřené na žáky s tělesným, mentálním a smyslovým postižením, na žáky s vadami řeči a s kombinovanými vadami. Centrum u těchto žáků dle vyhlášky 72/2005 Sb. zjišťuje připravenost na povinnou školní docházku a zjišťuje jejich speciální vzdělávací potřeby, přičemž přihlíží k posouzení zdravotního stavu lékařem a na základě toho doporučuje příslušná podpůrná opatření. Dále poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání a v psychickém a sociálním vývoji, na pomoc při rozvíjení schopností a nadání a na začleňování do společnosti. Poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům, škole a školskému zařízení a pomáhá žákům při volbě povolání. Novosad (2006) uvádí, že žákům ve speciálně pedagogických centrech se věnuje především psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník, dále

pak další odborníci či externí pracovníci jako např. rehabilitační pracovník, psychoterapeut, logoped, pediatr, psychiatr, neurolog a další specialisté.

4.2 Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Dle vyhlášky 72/2005 Sb. je školní poradenské pracoviště součástí školy a za jeho fungování odpovídá její ředitel. Poradenské služby zde zajišťuje především výchovný poradce a školní metodik prevence, nebo také školní psycholog či školní speciální pedagog.

Kucharská (2013) vymezuje činnosti jednotlivých poradenských pracovníků školského poradenského pracoviště takto:

Výchovný poradce se podílí na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, poskytuje konzultace žákům, rodičům či učitelům a zastává pozici kariérového poradce.

Školní metodik prevence má na starosti vytváření programů pro prevenci sociálně patologických jevů a sledování jejich účinnosti. Dále poskytuje konzultace a poradenskou pomoc v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů.

Školní psycholog poskytuje pomoc v krizových situacích, jako jsou například úmrtí v rodině, úrazy a zátěžové situace, připravuje preventivní programy, které zabraňují výukovému selhávání, pomáhá s identifikací žáků se vzdělávacími či výchovnými problémy a tyto problémy se snaží odstranit nebo alespoň zmírnit. Své konzultační a poradenské služby nabízí nejen žákům, ale i učitelům a rodičům.

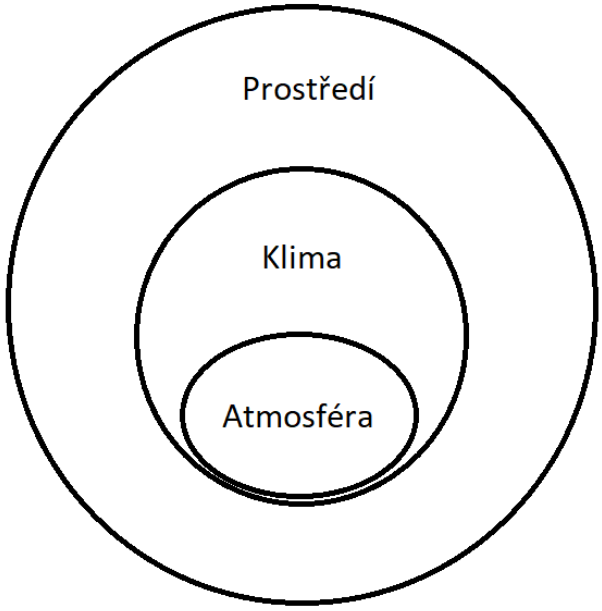
Školní speciální pedagog se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným, podílí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a jeho vyhodnocování a spolupracuje se školními poradenskými zařízeními.

5. KLIMA TŘÍDY

5.1 Prostředí, klima, atmosféra

Lašek (2001) pracuje s pojmy prostředí, klima a atmosféra a popisuje, v čem se jednotlivé pojmy liší. Nejširším pojmem je pojem **prostředí**, zahrnující jak psychosociální vztahy mezi účastníky vzdělávání, tak materiální, prostorové a fyzikální podmínky školy a čas, ve kterém se vzdělávání odehrává. Jedná se především o vzhled budovy školy a o její vybavení, tzn. o barvu omítky, barvu a vyzdobení stěn uvnitř školy, o vhodnost školního nábytku a technického vybavení, dále o vhodnost osvětlení a možnost vytápění a větrání. Patří sem i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká či učiliště) či počet žáků ve třídě. Pojem prostředí zahrnuje také umístění školy v regionu, zda jde o školu na venkově, na sídlišti nebo ve městě. Klima třídy a atmosféra na rozdíl od prostředí obsahují pouze psychosociální rovinu. **Klima třídy** představuje trvalejší sociální a emocionální naladění účastníků edukačního procesu, tedy žáků ve třídě a jejich učitelů, kteří jsou ve vzájemné interakci. Pojem **atmosféra** označuje krátkodobé sociální a emoční naladění ve třídě, které je ovlivněno určitou situací např. zkoušením, písemnou prací nebo blížícím se pololetním či závěrečným hodnocením.

Následující graf zobrazuje vztahy mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra.



Graf 1: *Vztahy mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra*

Zdroj: Lašek (2001)

5.2 Třídní klima

Grecmanová (2008) uvádí, že klima třídy se vytváří nejen při vyučování, ale i o přestávkách, na výletech a při různých společenských akcích třídy. Odráží se v něm jak objektivní realita, tak subjektivní vnímání a prožívání žáků.

Průcha (2017) popisuje různé názory odborníků na to, kdo je zdrojem utváření klimatu. Někteří odborníci považují za hlavní zdroj žáky, jejich jedinečnost, vlastnosti, chování, postoje k učení a postoje k učiteli. Právě tím, že se v jedné třídě sejdou žáci s nejrůznějšími vlastnostmi, chováním a postoji, se tvoří takové třídní klima, které není v žádné jiné třídě stejné. Jiní odborníci míní, že hlavním tvůrcem klimatu je učitel, poněvadž má možnost svými vlastnostmi a rolí, kterou má ve vyučování, výrazně ovlivnit třídní klima. Dle Čapka (2010) je třeba si uvědomit, že na vytváření dobrého třídního klimatu se podílejí jak žáci, tak učitelé. Role učitele je v tomto případě velice významná, neboť je to právě učitel, kdo má v rukou ty nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě. Cílem každého učitele by tedy mělo být vytvoření pozitivního suportivního klimatu, založeném na dobrých vzájemných vztazích, rovné komunikaci, spolupráci, nestresujícím prostředí, vhodných a pestrých způsobech výuky, převaze pozitivního odměňování a na nedeklasujícím způsobu hodnocení.

Čapek (2010) dále uvádí, že děti v mladším školním věku, především v 1. a 2. třídě spontánně přijímají autoritu učitele, tudíž struktura třídy a vztahy mezi žáky závisí zejména na učiteli. Na počátku školní docházky se děti seznamují s novými pravidly a normami a poprvé se tak setkávají se základními prvky skupinové struktury. Pokud učitel zaujímá ke všem žákům chápající postoj a rozvíjí příznivé klima, mohou být vrstevnické meziosobní vztahy pozitivní a pevnější a třída tak může žít ve spokojené atmosféře bez vážnějších konfliktů. Avšak děti dokážou být velmi kruté a bezohledné k někomu, kdo se nějakým způsobem liší od ostatních. Může to být někdo s odlišnou tělesnou výškou či barvou pleti, někdo, kdo nosí brýle, má neúspěchy v učení, tělesné vady, vady řeči nebo někdo, kdo pochází z jiné země či má jiné společenské postavení. Učitel na prvním stupni má díky svému postavení velkou příležitost ovlivňovat žáky v reagování na odlišnost a vést žáky k přijímání a akceptování této odlišnosti.

Aby došlo k bezproblémovému přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu, je zapotřebí intaktní žáky předem připravit a informovat je o tom, jaké jsou spolužákovi specifické potřeby a jaké jsou jeho reálné schopnosti a dovednosti, s čím bude potřebovat pomoc a co naopak musí zvládnout udělat sám. Pokud učitel intaktní žáky dostatečně informuje a postará se o to, aby pochopili důvod speciálního zacházení se spolužákem, může tak docílit lepšího začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu. (Michalík et al., 2018)

5.3 Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu

Podle Chaloupkové a Piskačové (2013) někteří žáci se specifickými poruchami učení se kromě neúspěchů ve školních dovednostech setkávají i s neúspěchem v oblasti sociálních vztahů. U těchto žáků se mohou objevit problémy s navazováním a

udržováním kamarádských vztahů se svými spolužáky, jež vedou k pocitům osamělosti a k negativnímu smýšlení daného jedince o sobě samém. Stejného názoru je i Matějček (2006), který ve svých studiích došel k závěru, že děti se specifickými poruchami učení, které nejsou ve škole příliš úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nepatří mezi oblíbené a bývají naopak opomíjené a izolované a mívají méně kamarádů. Obvykle mají alespoň jednoho kamaráda, ale často to bývá někdo podobně postižený nebo mladší a odmítanější.

Vzhledem k tomu, že jsou žáci se specifickými poruchami učení více ohroženi nepochopením a nepřijetím od svých spolužáků a vrstevníků, Chaloupková a Piskačová (2013, s. 245) doporučují, aby učitelé cíleně posilovali „jejich sociální kompetence, schopnost porozumět vztahům a dovednosti pro jejich navazování a udržování.“ Dále by se učitelé měli snažit posílit sebevědomí těchto žáků a vést je k tomu, aby se dokázali mezi svými spolužáky prosadit.

Při svých terénních výzkumech se Vorlíček (2019) nejednou setkal se šikanou žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedním z takto šikanovaných žáků byl žák Alan, který měl lehčí zdravotní problémy vedoucí k poruchám učení, díky kterým potřeboval mírnou úpravu obsahu, metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Právě kvůli těmto úpravám a jistým úlevám byl svými spolužáky vyčleněn z kolektivu. Spolužáci považovali Alanovy úlevy za nespravedlivé a vyžadovali, aby se s ním zacházelo stejně jako se všemi ostatními. Alan se se svými speciálně vzdělávacími potřebami stal natolik nepopulární, že neměl ve třídě ani jednoho kamaráda. Spolužáci se mu často posmívali, poškozovali mu osobní věci, zastrašovali ho a fyzicky i slovně ho napadali, a to většinou v nepřítomnosti učitelky, ale i v situacích, kdy byla učitelka k dětem v danou chvíli otočena zády. Během výzkumu se neobjevila situace, při které by se ho některý ze spolužáků zastal. Vorlíček (2019, s. 123) zastává názor, že „Alanův případ do jisté míry souvisí s budováním pozitivního klimatu a s otázkou začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol hlavního vzdělávacího proudu“, a že v tomto případě nebyly ostatním žákům podány potřebné informace o Alanových potřebách, které by vedly k pochopení úlev, jež se mu dostávalo.

S dalšími problémy v rámci začlenění do kolektivu se dle výzkumů Vorlíčka (2019) potýkají i romští žáci. Jako příklad uvádí romského žáka Aleše, se kterým se setkal na počátku jeho školní docházky a následně při výzkumu v 6. třídě. Při jejich prvním setkání byl Aleš jeden z nejaktivnějších a nejbystřejších žáků, který dobrovolně chodil třikrát týdně na doučování, jeho vnitřní motivace k učení byla vysoká a do školy chodil rád. Při jejich dalším setkání, Aleš navštěvoval 6. třídu základní školy. Podle učitelů se vůbec nesnažil, nepřipravoval se na výuku a neplnil domácí úkoly. Vorlíček (2019) při svém pozorování zjistil, že Aleš musí čelit přehlížení, ponižování, slovním nadávkám, občas i fyzickým útokům a narážkám na svůj etnický původ. Slovní i fyzické útoky, pak často oplácel, poněvadž se postupem času naučil, že agresivní jednání je účinná obrana. Z důvodu negativních sociálních vztahů se Aleš již do školy netěšil, zažíval mnoho pocitů neúspěšnosti, jeho motivace k učení klesla a navýšil se mu počet absencí. V důsledku toho, že se Aleš necítil v této škole příjemně, přestoupil na jinou základní školu. Jak uvádí

Průcha (2017, s. 390): „Škola je instituce, která je součástí životního prostředí dětí. Protože děti ve škole tráví značnou část svého každodenního času, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se.“ Škola musí být místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu.

Chaloupková a Piskačová (2013, s. 242) však uvádí, že velmi záleží na individualitě osobností jednotlivých dětí. V jejich výzkumném projektu, kde zjišťovaly postavení žáků se specifickými poruchami učení v třídním kolektivu, se objevili „žáci se SPU, kteří dosáhli ve skupině svých spolužáků výrazně horších výsledků, ale naopak i ti, jejichž výsledky svědčily o tom, že jsou v třídním kolektivu oblíbení.“

6. SPOLUPRÁCE JAKO JEDEN Z PRINCIPŮ INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Vítková (2013) považuje spolupráci v inkluzivní škole za velice důležitou. Jedná se o spolupráci všech zúčastněných osob, to znamená žáků, učitelů, asistentů pedagoga, rodičů a dalších osob mimo školu, kteří vytvářejí intenzivně spolupracující tým. Začít pracovat jako tým je časově náročné, poněvadž je zapotřebí, aby se jednotlivci začali vzájemně akceptovat a naučili se spolupracovat. Nejprve je nutné stanovit si základní zásady jako je například otevřenost, důvěra, nalezení společných principů, střídání rolí, vzájemné pozorování, akceptování různé odměny za práci a akceptování různé pracovní doby.

Tomková et al. (2020, s. 1) pak považují spolupráci učitelů s dalšími odborníky, jako například s asistenty pedagoga, se školními speciálními pedagogy, se školními psychology, se sociálními pedagogy, s výchovnými poradci či s metodiky prevence, za „nezbytnou součást náročné cesty k fungujícímu společnému vzdělávání a kvalitní diferencované a individualizované výuce.“

6.1 Spolupráce pedagogů

Dle Hájkové a Strnadové (2010) by měl být každý inkluzivní pedagog schopen spolupracovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky školy. Dobré vztahy v pedagogickém sboru dávají jednotlivým členům jistotu, že v případě potřeby se mají o koho opřít a mohou kohokoliv požádat o konzultaci, radu či pomoc a totéž se samozřejmě očekává na oplátku od nich. Učitelé pak mohou společně konzultovat složení tříd ve škole, rozvrhy hodin, zástupnost pedagogů ve třídách, prostorové a časové podmínky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stav a vybavení učeben, hodnocení žáků a tříd, kooperaci s rodiči, mohou spolupracovat při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, při přípravě školních akcí aj.

Tannenbergerová (2016) popisuje další možnost spolupráce mezi kolegy, a to vzájemnou hospitaci ve výuce. Učitelé se mohou účastnit hodin svého kolegy a načerpat tak inspiraci pro svou výuku, nebo si ho naopak mohou přizvat do svých hodin, čímž dostanou zpětnou vazbu a možnost zkonzultovat řešení konkrétních pedagogických situací, které během vyučování nastaly.

I Havel (2013) pokládá partnerský vztah učitelů za užitečný, poněvadž si mohou předávat zkušenosti, reflektovat svou výuku a využívat zpětné vazby od kolegů. Objeví-li se nějaký problém, mají možnost společně hledat příčiny a vhodná řešení tohoto problému. Navíc svou spoluprací při projektových dnech, dětských či sportovních dnech, kulturních představeních, na výletech, exkurzích, školách v přírodě a podobných akcích dávají žákům kladný vzor.

6.2 Spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga

Tomková et al. (2020, s. 27) považují spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga „za jeden ze stavebních kamenů funkčního zapojování asistentů pedagoga ve školách a naplňování myšlenky společného vzdělávání v praxi."

Dle Tannenbergerové (2016) by měl být asistent pedagoga zapojen do všech částí vzdělávání, účastnit se plánování vyučování, napomáhat hladkému průběhu společné edukace všech žáků a podílet se i na hodnocení a evaluaci. Havel (2013) uvádí, že je na učitelích, aby seznámili asistenty s metodami a s cíli vyučování a aby jim poskytli nezbytné odborné informace. Asistent pak může pracovat s žákem či s žáky s potřebou podpůrných opatření během společného vyučování individuálně a v případě potřeby se věnovat i ostatním žákům.

Vítečková a Váchová (2019) též popisují různé formy spolupráce asistenta s učitelem. Spolupráce může probíhat tak, že se učitel věnuje většině třídy a asistent pedagoga má na starosti žáka či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými pracuje podle pokynů učitele. Další možností je, že žákovi či žákům se speciálně vzdělávacími potřebami se věnuje učitel a asistent v tu chvíli dohlíží na zbytek třídy. Dále se může asistent podílet na pomocných činnostech, jako je například kontrola domácích úkolů, rozdávání sešitů a potřebných pomůcek či zápis do žákovských knížek. Dle Tannenbergerové (2016) asistent s učitelem spolupracuje nejen při plánování, realizaci a vyhodnocování výuky, ale napomáhá také při doučování žáků a při komunikaci s rodiči.

Tomková et al. (2020) uvádějí, že i ve spolupracujícím a respektujícím vztahu učitele a asistenta pedagoga, má hlavní slovo učitel. Učitel by měl motivovat asistenta pedagoga nejen k tomu, aby poskytoval potřebnou podporu jemu, žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatním žákům, ale i k tomu, aby pozoroval žáky při učení a sám promýšlel a navrhoval vhodná řešení dané situace. Asistent pedagoga by měl též napomáhat učiteli při vytváření určitého řádu ve třídě a při kontrole dodržování stanovených pravidel.

Němec (2014) ve svém výzkumu o kvalitě a úrovni spolupráce asistentů a pedagogů došel ke zjištění, že jak učitelé, tak asistenti, hodnotí vzájemnou spolupráci spíše pozitivně. Avšak Tomková et al. (2020) uvádějí, že se objevují jisté problémy v rámci spolupráce asistentů s učiteli, například nejasné vymezení rolí, nepromyšlené utváření dvojic (asistent-učitel), neshody v pojetí výuky, osobnostní neshody, negativní reakce učitelů na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce či nekvalitní a neefektivní spolupráce.

Podle Tannenbergerové (2016) je důležité, dát si s výběrem asistentů velkou práci. Některým školám se osvědčilo, když se pohovoru s asistentem účastnili i pedagogové, kteří měli s daným asistentem v budoucnu spolupracovat. Předešli tím větším problémům a nedorozuměním, poněvadž je dle jejich názoru nezbytné, aby si učitel a asistent osobnostně sedli. Dále je nezbytné, aby se asistenti, stejně jako pedagogové, dále vzdělávali a sdíleli své poznatky s ostatními asistenty, či pedagogy. Němec (2014)

dále uvádí, že kvalita a intenzita spolupráce asistenta s učitelem závisí na předchozí průpravě pro vzájemnou spolupráci, na úrovni komunikačních dovedností asistentů a pedagogů a na množství času stráveného společným plánováním vyučování.

6.3 Spolupráce s poradenským zařízením

Dle vyhlášky 72/2005 Sb. je pro zajištění hladkého průběhu inkluzivního vzdělávání nezbytná spolupráce pedagogů, asistentů pedagoga, žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich rodičů se školskými poradenskými zařízeními a školními poradenskými pracovišti, které poskytují konzultace a poradenskou činnost.

Havel (2013) uvádí, že základem inkluze je systematická práce pracovníků školního poradenského pracoviště (tj. školního psychologa, speciálního pedagoga, metodika prevence či výchovného poradce), kteří pomáhají učitelům s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, konzultují s nimi vzdělávací a výchovné metody a postupy a radí jim v otázkách vzdělávacích či výchovných problémů. Vítková (2013, s. 46) poukazuje na důležitost poradenství a spolupráce učitelů se speciálními pedagogy, která by měla být zaměřena na „kvalitu, společnou analýzu potřeb a problémových okruhů inkluze ve škole a na hledání společných optimálních řešení."

Hájková a Strnadová (2010) považují za žádoucí, aby v každé škole, která směřuje k inkluzi, byl sestaven metodický tým složený ze zástupců školního poradenského pracoviště a z pedagogů, kteří jsou odborně připraveni pro koordinaci inkluzivních postupů ve škole. Tento tým by měl mít pravidelné schůzky pro plánování a reflexi společné práce, měl by mít přesně určená pravidla supervize a screeningu inkluzivních podmínek ve škole a ve třídách. Metodický tým by měl také poskytovat ostatním pedagogům návody k tomu, jak zlepšit a upravit jejich vzdělávací strategie.

6.4 Spolupráce s rodiči

Vzhledem k tomu, že rodiče znají své děti nejlépe a mají na ně značný vliv, je dle Tannenbergerové (2016) pro učitele velice výhodné udržovat s nimi partnerské vztahy. Rodiče by měli mít možnost navštívit školu i mimo třídní schůzky, nejlépe v konzultačních hodinách daného učitele, kdy mohou probírat edukační strategie jejich dítěte. Havel (2013) zdůrazňuje nezbytnost spolupráce rodičů při výuce čtení a psaní. Učitel rodičům hned na počátku vysvětlí, jak mohou přispět k rozvoji čtení a psaní svého dítěte, jakým způsobem mají s dítětem pracovat a co mají doma trénovat. Pokud se rodiče řídí dle pokynů učitele, mohou předejít problémům ve čtení a psaní svého dítěte či mohou určitý problém výrazně odbourat nebo ho úplně odstranit. Někteří rodiče ovšem nechtějí doma s dětmi číst a nejeví o spolupráci zájem.

7. VYUČOVÁNÍ V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Při vyučování heterogenní skupiny žáků s odlišnými vlastnostmi, schopnostmi, mentalitou a zájmy by se měl využívat princip diferenciace a individualizace výuky, který respektuje individualitu každého žáka. Obzvláště v heterogenní skupině žáků v inkluzivním prostředí není možné, aby všichni žáci pracovali stejným tempem na stejně obtížných úkolech. Je nutné, aby pedagog při plánování svého vyučování zohlednil vzdělávací potřeby všech žáků, aby si připravil různé druhy úkolů o různé obtížnosti tak, aby je žáci úspěšně zvládli a byli tak motivováni k dalšímu učení. (Šurda, 2002)

7.1 Plánování

Podle Lechty (2016) je základem pro plánování inkluzivního vyučování kvalitní pedagogická diagnostika. Než učitel začne výuku plánovat, měl by zjistit, jaké znalosti a dovednosti žáci mají, jaké jsou vztahy a klima ve třídě a jaká jsou doporučení poradenských pracovníků pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky mimořádně nadanými.

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že nejúčinnější strategií při plánování inkluzivního vyučování je diferenciace různých oblastí kurikula. Taktéž Šimoník et al. (2007) popisují existenci pěti komponentů vyučování, které je třeba diferenciovat: obsah, proces, produkt, učební prostředí a postup učitele.

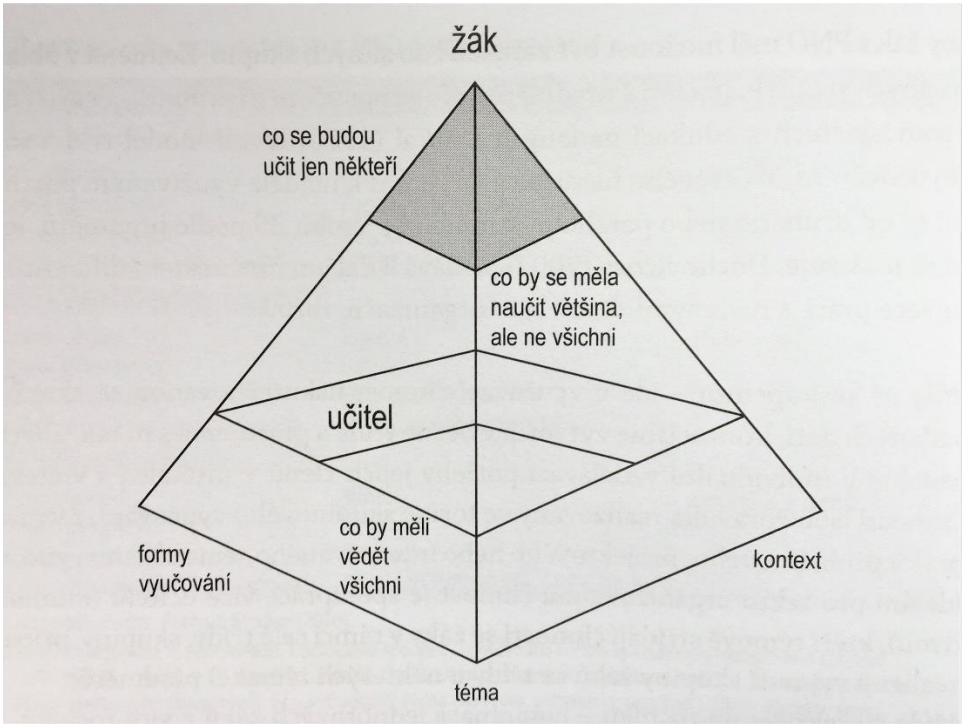
Dle Bartoňové (2014) je smyslem diferenciace uzpůsobit vyučovací proces tak, aby maximálně vyhovoval každému žákovi. Tímto způsobem výuky se zaručí, že průměrní a méně schopní žáci budou výuku zvládat a schopní a nadaní žáci budou plně využívat své schopnosti a dále je rozvíjet. Hájková a Strnadová (2010) vyzdvihují, že se při výběru vzdělávacích obsahů musí zohlednit princip problémovosti a zkoumání. Cílem učitele by nemělo být jednostranné předání hotových obsahů a informací žákům, ale žáci by si na určité informace měli přijít sami prostřednictvím vlastního zkoumání. Učivo tedy musí být vybráno a uspořádáno tak, aby žáka motivovalo a vzbudilo v něm touhu po poznání a po společné práci s ostatními za účelem zvládnutí úkolu.

Pro efektivní plánování inkluzivního vyučování je dle Lechty (2016) v našich školách nejvíce využíván model Plánovací pyramidy (obrázek 2) podle Schumma, Vaughna a Leavella (1994). Tento model je vytvořen pro běžné i speciální pedagogy, kterým pomáhá s diferenciací obsahu vyučovacích hodin, a dá se uplatnit ve všech školních předmětech. Pokud učitelé diferencují obsah učiva tímto způsobem, získají možnost aktivního zapojení všech žáků.

Pyramida rozděluje učivo do tří vrstev:

- spodní a zároveň největší vrstva představuje učivo, co by měli vědět všichni žáci;
- prostřední vrstva představuje učivo, které by se měla naučit většina třídy;
- svrchní a zároveň nejmenší vrstva představuje učivo, co by se měli učit jen někteří žáci. (Lechta, 2016)

Obrázek 2: *Model plánovací pyramidy podle Schumma, Vaughna a Leavella (1994)*



Zdroj: Lechta (2016)

Gregory a Chapman (2006) předkládají několik základních klíčových dovedností, kterými by měl disponovat pedagog vyučující diferencovanou třídu:

- organizovat a zaměřit kurikulum na základní informace vedoucích k osvojení vědomostí, schopností a dovedností;
- diagnostikovat potřeby žáků;
- přemýšlet nad strategiemi, jak dosáhnout společného cíle;
- přemýšlet nad problémy, které mohou nastat a směřovat žáky k tomu, aby se těchto problémů vyvarovali;
- vidět a uvažovat v rámci jednotlivce, ale i v rámci skupiny;
- pochopit jednotlivce;
- dávat instrukce;
- využívat časovou flexibilitu;
- získat širokou škálu materiálů;
- využívat prostor a materiály;
- sledovat vztahy ve třídě;
- vyvarovat se prvních dojmů;
- odstranit stereotypy;
- dát žákům prostor;
- obklopit žáky tvůrčí pracovní aktivitou;
- sdílet zodpovědnost za učení;
- učit pro úspěch a budovat ve třídě smysl pro komunitu.

7.2 Realizace výuky v inkluzivní škole

„Při realizaci výuky učitelé navozují takové učební aktivity, o nichž předpokládají, že žáci jejich prostřednictvím získají požadované vědomosti a dovednosti.“ Učitel vychází ze své přípravy na výuku, v níž uvádí, k jakým cílům bude výuka směřovat, a jaké strategie a prostředky použije k jejich dosažení. Připravenost učitele na výuku, množství aktivit a jejich prezentování a míra zapojování žáků do výuky zásadně ovlivňuje úspěšnost žáků. Avšak i přes pečlivě naplánovanou přípravu se může stát, že v průběhu výuky učitel zjistí, že žáci neporozuměli učivu z minulé hodiny, neznají fakta, a tak nemohou zvládnout úkoly a činnosti, které si pro ně připravil. V tomto případě je zapotřebí, aby učitel pohotově zareagoval a přeformuloval cíle, změnil pořadí aktivit, či je nahradil jinými. (Marádová, 2008, s. 194)

Dle Marádové (2008) existuje nespočet faktorů, které mohou způsobit, že má výuka jiný průběh, než si učitel naplánoval, např. vyjadřování názorů a dotazování žáků a případné nežádoucí chování, se kterým se musí učitel vypořádat. K zajištění úspěšné realizace vyučování je zapotřebí dostatečně promyšlená příprava na hodinu, přiměřená organizační opatření a aktivní zapojení všech žáků do výuky, které napomáhá k udržení pozornosti a k předcházení nevhodnému chování při hodině. Jedním z prostředků, jak udržet pozornost, je kladení otázek, které povzbuzují žáky k přemýšlení a k činnosti, ověřují či upevňují jejich znalosti a umožňují žákům vyjádřit své pocity, názory a postoje. Dalším předpokladem úspěšné realizace vyučování je určitá úroveň pedagogické komunikace. Učitel prostřednictvím komunikace předává žákům informace, sociální zkušenosti, organizační pokyny, zprostředkovává emocionální stavy a mezilidské vztahy. To, jakým způsobem učitel s žáky komunikuje, může ovlivnit reakce žáků, atmosféru a celkové klima třídy.

Aby učitel žáky svým projevem zaujal a udržel si jejich pozornost, měl by:

- se vyjadřovat obsahově správně;
- vzájemně vyvážit obsah a formy sdělení;
- mluvit přiměřeně hlasitě v závislosti na počtu žáků, velikosti prostoru, závažnosti sdělení a atmosféře, kterou chce navodit;
- umět pracovat s hlasem, s jeho sílou, s dynamikou řeči a intonací;
- mluvit přiměřeně rychle v závislosti na věku žáků a složitosti sdělení;
- správně frázovat, členit řeč do celků, dělat pauzy;
- umět pracovat s emocionalitou řeči;
- používat vhodně a vyváženě neverbální komunikaci, tj. mimiku, pohledy, gesta, pohyby;
- používat spisovnou mluvu. (Marádová, 2008)

8. POSTOJE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Michalík et al. (2018) uvádí, že postoje laické i odborné veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání, tedy postoje rodičů, žáků, studentů, pedagogů, asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníku, se významně podílejí na realizaci inkluzivního vzdělávání. Negativní postoje veřejnosti k inkluzi, tendence bránit se změnám a tendence podporovat zavedené, tradiční praktiky ve vzdělávání, mohou zapříčinit problémy spojené s realizací daného konceptu.

Michalík et al. (2018) se zabývá faktory, které mohou ovlivnit postoje jak laické veřejnosti, tak pedagogických pracovníků:

Informovanost

Pro utváření postojů k inkluzivnímu vzdělávání je důležité vědět, co znamená inkluze, jaký má smysl a podstatu, jaké jsou důvody k její realizaci, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké jsou druhy zdravotního postižení či znevýhodnění a co je pro ně specifické. Nedostatek informací a znalostí má dle studií negativní vliv na postoje pedagogických pracovníků k inkluzi.

Druh postižení žáků

Druh postižení žáků má taktéž značný vliv na postoje veřejnosti či pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání. Některé druhy postižení jsou přijímány lépe a některé hůře. Mnohé studie potvrzují, že pedagogové vyjadřují nejvyšší stupeň souhlasu pro přijetí žáků s tělesným postižením do běžné školy, a naopak nejnižší stupeň souhlasu pro přijetí žáků s poruchami chování a emocí.

Věk pedagogických pracovníků

Významný podíl na utváření postojů k inkluzi nese i věk pedagogických pracovníků. Dle četných studií je vyšší míra podpory inkluze zaznamenána u učitelů mladšího věku, a naopak nižší míra podpory u učitelů staršího věku.

Délka praxe pedagogických pracovníků

S věkem pedagogických pracovníků úzce souvisí i délka jejich praxe. Studie ukazují, že pozitivnější přístup k inkluzi mají učitelé s kratší délkou pedagogické praxe ve školství.

Vzdělání pedagogických pracovníků

Dalším významným faktorem ovlivňujícím postoje k inkluzi, je vzdělání pedagogických pracovníků. Ukázalo se, že pedagogičtí pracovníci, kteří studovali obor, jenž se týkal inkluze, nebo kteří absolvovali další vzdělávání či školení na téma inkluze, zastávají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivnější přístup.

Předchozí zkušenosti

Neméně významné jsou i předchozí zkušenosti pedagogických pracovníků s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky mimořádně nadanými. Učitelé, kteří se při své pedagogické činnosti již setkali s některými z těchto žáků a mají s nimi nějaké zkušenosti, mají často pozitivnější přístup i inkluzi.

8.1 Postoje veřejnosti

Inkluzivní vzdělávání je v současné době velice diskutované téma. Hovoří se o něm v knihách, novinách, televizi i na internetu. Názory české veřejnosti na inkluzi se však velmi často rozcházejí. (Vorlíček, 2019)

Přestože se z obecných průzkumů zdá, že většina společnosti zaujímá ke společnému vzdělávání negativní postoj, z výzkumu z roku 2017 připraveného ve spolupráci EDUin, Socialbakers a Median, za podpory nakladatelství Albatros, vyplývá, že vyhranění odpůrci sice převažují nad vyhraněnými příznivci inkluzivního vzdělávání (31,5 % ku 14,5 %), avšak více než 53 % respondentů by inkluzi neodmítalo při splnění určitých podmínek. Jako nejčastější podmínky přijatelnosti inkluze tito respondenti uvádějí menší počet dětí ve třídě, do které je zařazen žák s potřebou podpory, souhlas rodičů tohoto žáka a příslušných expertů s jeho zařazením do běžné školy a přítomnost asistenta pedagoga u každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Značný vliv má i zvýšení platu učitelům. (EDUin, 2017)

Ve výzkumu EDUin (2017) též zjišťují postoj veřejnosti k argumentům odpůrců inkluze. Z výzkumu vyplývá, že se veřejnost nejvíce ztotožňuje s argumenty týkajících se nedostatečného naplánování, nedostatečného personálního zajištění, složitosti zvládání situace pro přetížené pedagogy a údajných negativních dopadů na inkludované děti. Naopak nejméně podporované jsou argumenty týkající se odlivu učitelů ze školství v důsledku inkluze, vlivu neziskovek a snahy pomoct romským dětem na úkor vzdělání českých dětí. Na názoru, že inkluze není dobře připravená a zajištěná, se shoduje většina respondentů, a to i ti, kteří patří mezi příznivce inkluzivního vzdělávání.

Dle Pančochy a Slepičkové (2016) se při zjišťování postojů společnosti k inkluzivnímu vzdělávání posuzuje vliv pohlaví, dosaženého vzdělání nebo věku. V rámci jejich průzkumu došlo ke zjištění, že mladší lidé zastávají pozitivnější přístup k inkluzi více než starší lidé. K nižší akceptaci společného vzdělávání žáků dochází u starších lidí patrně proto, že byli socializováni v době, kdy docházelo k segregaci postižených žáků do speciálních institucí.

Dle studie EDUin (2017) dosažené vzdělání, příslušnost k politické straně, pohlaví, ani věk nehraje v odlišnostech postojů podstatnou roli. Avšak překvapivé je zjištění, že nejvíce odpůrců inkluzivního vzdělání je v nejmladší věkové kategorii 18-29 let. Druhou skupinou s nejvíce odpůrci jsou lidé starší 60 let. Názor mladých lidí může být ovlivněn majoritním diskurzem na sociálních sítích, kde se vyjadřují zejména vyhranění odpůrci a tím dochází ke zkreslení reálného stavu veřejného mínění. Postoje starších lidí mohou souviset se sociálním konzervatismem.

Postoje k přijímání žáků s potřebou podpory se liší v závislosti na druhu speciálních potřeb. Jak plyne z výzkumného šetření Pančochy a Slepičkové (2016), nejpříznivěji jsou přijímáni žáci s tělesným postižením a žáci se smyslovým postižením. Naopak nejhůře jsou přijímání žáci s mentálním postižením a žáci s poruchami chování. Většina respondentů zastává názor, že společné vzdělávání intaktních žáků s žákem s mentálním postižením či s žákem s poruchami chování, může mít negativní vliv na kvalitu výuky

intaktních žáků. Většina respondentů také sdílí obavy, že žákům s postižením smyslů, intelektu či s poruchami chování nelze věnovat v běžné třídě dostatečnou pozornost.

8.2 Postoje pedagogů

Nejen postoje veřejnosti, ale dokonce i postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání se značně liší. Existuje řada pedagogů, kteří jsou myšlenkou inkluze velmi nadšení a snaží se ji prosazovat, ale na druhé straně se setkáme i s pedagogy, kteří inkluzi nepovažují za nejlepší nápad. Přičemž ve druhé skupině se nachází ti učitelé, kteří zastávali negativní postoj k inkluzi již od začátku, ale také ti, kdo zaujali záporný postoj až na základě praktické zkušenosti. (Vorlíček, 2019)

Jak uvádí Havel (2013), mnoho učitelů má z inkluzivního vzdělávání obavy. Obávají se toho, že jim práce s těmito žáky zabere příliš mnoho času, a v důsledku toho jim nezbyde dostatek času pro práci s ostatními dětmi. Též mají obavy z toho, že nenajdou zastání a dostatečnou podporu ze strany vedení školy. A nejhlavnějším důvodem jejich obav z přijetí a učení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je, že se necítí dostatečně odborně připraveni.

Otázkou odborné připravenosti na inkluzivní vzdělávání se ve svém výzkumu zabýval Potměšil (2010), který zkoumal postoje učitelů před započetím studia speciální pedagogiky a po jeho ukončení. Do tohoto výzkumu bylo zapojeno 563 učitelů z celé České republiky. Po srovnání výsledků z první a druhé vlny výzkumu se dospělo k závěru, že vzdělávání pedagogů jejich postoje nijak neovlivnilo. I po skončení studia speciální pedagogiky měli učitelé pocit, že nejsou dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a stále se obávali toho, že se jim nedostane dostatečné podpory. Nezměnil se ani jejich názor ohledně zvýšené zátěže učitelů a obav o nepřijetí žáka s postižením intaktními žáky.

Dle výzkumu Strakové et al. (2019) 58 % dotázaných učitelů uvádí, že se jim nejsnadněji pracuje s žáky, kteří trpí vývojovými poruchami učení. Dále se učitelům dobře pracuje s žáky s vadou řeči, což uvádí téměř polovina respondentů, a s žáky se sociálním znevýhodněním, což udává 41 % dotázaných. Naopak nejhůře se učitelům pracuje s žáky, kteří mají vývojové poruchy chování, ačkoliv 30 % dotázaných uvedlo, že se jim s těmito žáky pracuje snadno. Nejmenší zkušenost mají učitelé s žáky se zrakovým postižením. Z tohoto výzkumu vyplývá, že zkušenosti učitelů s různými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření se velmi liší, tudíž se liší i jejich hodnocení práce s těmito žáky. Je tedy zřejmé, že vlastní zkušenosti při práci s žáky s poruchami učení, s vadou řeči a se sociálním znevýhodněním způsobují větší subjektivní jistotu učitelů při práci s těmito žáky. Z tohoto výzkumu je dále patrné, že učitelům dělá největší potíže práce s žáky, kteří nějakým způsobem narušují výuku. Toto narušování má velké dopady na kvalitu výuky ostatních žáků a vzhledem k tomu, že se učitelé cítí zodpovědní za kvalitu výuky, nesou tyto dopady velmi těžce.

Michalík et al. (2018) ve svém výzkumném šetření zjišťuje jakou formu vzdělávání v závislosti na příčině speciálních vzdělávacích potřeb učitelé běžných a speciálních škol

považují za nejvhodnější. Jednoznačně nejvyšší podporu vzdělávání v běžných školách získali žáci odlišného etnika (77,5 %) a žáci s mimořádným nadáním (70,8 %). Většina respondentů dále považuje za vhodné vzdělávat v běžné škole žáky s tělesným postižením a žáky se specifickými poruchami učení. Naopak nejvyšší podporu pro vzdělávání ve speciálních školách získali žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením (88,9 %). Vzdělávání ve speciálních školách je dle respondentů vhodné i pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením, pro žáky s poruchou autistického spektra a pro žáky s psychiatrickým onemocněním

Ze závěru výzkumného šetření Strakové et al. (2019) vyplývá, že se učitelé spíše přiklánějí k oddělenému vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Ztotožňují se například s názory, že vzdělávání ve speciálních školách poskytuje dětem lepší péči, a že rozdělování žáků do tříd či škol podle jejich schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání. Při srovnání výsledků z šetření z roku 2011 a 2017 je zřejmé, že postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání se v posledních 6 letech značně zhoršily. Učitelé se mnohem častěji přiklánějí k výrokům, které zdůrazňují nutnost odděleného vzdělávání žáků s potřebou podpory. Oddělené vzdělávání je učiteli oceňováno zejména kvůli kognitivním rozdílům, ne však kvůli rozdílům sociálním a kulturním. Tyto názory mohou částečně souviset s nízkou sebejistotou učitelů vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání a s pocitem, že si s ním neumí poradit. K podobným závěrům došel i Michalík et al. (2018), který konstatuje, že odpovědi učitelů běžných a speciálních škol vykazují rozpaky k přijetí tzv. inkluzivní koncepce vzdělávání.

8.3 Postoje asistentů pedagoga

V České republice existuje nespočet studií, které se zabývají postoji veřejnosti, rodičů či učitelů k inkluzi, avšak studií zabývajících se postoji asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání je podstatně méně. Zda asistenti pedagoga zastávají pozitivní či negativní postoj k inkluzi, je možné zjistit pouze z bakalářských či diplomových prací vysokoškolských studentů pedagogických oborů. Například z dotazníkového šetření Džudžové (2019), kterého se zúčastnilo 78 asistentů pedagoga, vyplývá, že 92 % respondentů se staví k inkluzivnímu vzdělávání pozitivně, 4 % negativně a 4 % se nedokážou rozhodnout. K podobným výsledkům dospěla i Bajerová (2020), z celkového počtu 45 asistentů pedagoga odpovědělo 39 respondentů na otázku ohledně svého postoje k inkluzi kladně a pouze 6 respondentů negativně.

Džudžová (2019) ve svém dotazníkovém šetření dále zjišťovala, které žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami by asistenti pedagoga zařadili do běžné školy, a které nikoliv. Běžné školy by dle asistentů měli jednoznačně navštěvovat žáci s tělesným postižením a s poruchou pozornosti a hyperaktivity. Naopak vzdělávání v běžné škole je dle asistentů nevhodné pro žáky s poruchou chování a emocí, pro žáky se smyslovým postižením a pro žáky nadměrně inteligentní.

Fialová et al. (2018) se ve svém výzkumu zabývá spoluprací asistenta pedagoga s učitelem a dospěla ke zjištění, že asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učitelem převážně pozitivně. 60 % dotázaných shledává spolupráci na výborné úrovni, 27 % respondentů ji hodnotí jako vynikající s výskytem momentů, kdy se s učiteli neshodnou. Na druhé straně 7 % dotázaných uvádí, že jejich spolupráce s učitelem je na špatné úrovni.

V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR kolektiv autorů (2015) dospěl ke zjištěním, že asistenti pedagoga hodnotí metodickou podporu a spolupráci s pedagogem jako nedostačující. Avšak hodnocení vztahů s vedením školy, s učiteli, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči a hodnocení vztahů s ostatními žáky bylo značně nadprůměrné. Dále byla sledována celková spokojenost s prací asistenta pedagoga. I v tomto případě byla zjištěna nadprůměrná hodnota, tedy převládající spokojenost respondentů s jejich prací, a to i přes mnohé nedostatky, které práci asistenta pedagoga provázejí. Jako příklad těchto nedostatků asistenti pedagoga uvádějí nedostatečné finanční ohodnocení či fakt, že nemají pracovní úvazek v plné výši a díky pracovní smlouvě na dobu určitou, nemají žádnou pracovní jistotu, poněvadž neví, zda bude jejich pracovní smlouva prodloužena.

Fialová et al. (2018) ve svém výzkumu dále zjišťovala, zda asistenti pedagoga považují svou práci za náročnou či nikoliv. Výsledky výzkumu ukazují, že většina asistentů pedagoga považuje svou práci za náročnou. Jako velmi náročnou ji označilo 53 % respondentů, jako spíše náročnou 36 % respondentů, jako spíše nenáročnou 10 % respondentů a jako nenáročnou ji označilo pouze 1 % dotazovaných.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9. CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou názory a postoje pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se postoje a názory pedagogů a asistentů mohou lišit, je dílčím cílem výzkumu jejich názory komparovat. Výzkum je dále zaměřen na zjišťování zkušeností pedagogů s náročností práce s žáky s jednotlivými druhy postižení a znevýhodnění, a na zjišťování hodnocení vlastní připravenosti učitelů a asistentů pro práci s těmito žáky.

9.1 Výzkumné otázky

Stanovení výzkumných otázek je nezbytným předpokladem pro plánování a sestavení konkrétních otázek do dotazníkového šetření. Na základě hlavního cíle diplomové práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka.

Hlavní výzkumná otázka:
Jaké postoje a názory na inkluzivní vzdělávání vyjadřují pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga?

Vzhledem k tomu, že je vymezení hlavní výzkumné otázky velice obecné a obsáhlé, byly stanoveny i dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga při své práci jako náročnější?

2. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga při své práci jako méně náročné?

3. Připadají si pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

4. Jak hodnotí pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga vzájemnou spolupráci?

5. Jak podle pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga prospívá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zařazení do běžné školy?

6. Jak je žák dle pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga vnímán spolužáky?

10. METODIKA VÝZKUMU

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen smíšený design výzkumu s akcentem na jeho kvantitativní část. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření a pomocí kvalitativního výzkumu, kdy byl s vybraným učitelem a asistentem veden hloubkový rozhovor.

Dotazníkové šetření bylo zvoleno z důvodu pokrytí většího množství respondentů v relativně krátkém časovém úseku a také z důvodu časového a pracovního vytížení respondentů. Dotazník byl určen pro učitele a asistenty pedagoga působících na 1. stupni základních škol a obsahoval 25 uzavřených otázek, které byly vytvořeny tak, aby se jejich prostřednictvím získali potřebné informace k zodpovězení výzkumných otázek, a tím i k naplnění výzkumných cílů.

Deskriptivní kvantitativní výzkum ve formě dotazníků byl doplněn o kvalitativní sondu ve formě hloubkových rozhovorů, kdy na příkladu jedné konkrétní školy bylo zachyceno, jak učitel s asistentem vnímají inkluzivní vyučování ve třídě, ve které působí a jak hodnotí vzájemnou spolupráci, komunikaci a podporu.

10.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum byl realizován prostřednictvím již zmíněných dotazníků, které byly určené pro učitele a asistenty pedagoga působící na 1. stupni základních škol běžného typu. Realizace dotazníkového šetření probíhala elektronicky, dotazník byl vytvořen na webovém portálu my.survio.com a následně byl společně s průvodním dopisem zaslán ředitelům či ředitelkám základních škol, jež jsme prosili o spolupráci s rozšířením dotazníku mezi jejich pedagogy a asistenty pedagoga. Vyplnění dotazníku bylo čistě dobrovolné a anonymní, s čímž byli respondenti seznámeni.

V úvodu dotazníku byli respondenti informováni o tématu a byli požádáni o vyplnění dotazníku, za což jim bylo i předem poděkováno. Jak již bylo zmíněno, dotazník obsahoval 25 uzavřených otázek, u kterých bylo možno vybrat jednu či více odpovědí. Určité otázky tedy obsahovaly i potřebné pokyny k jejich vyplnění.

V první části dotazníku se nacházely otázky zjišťující základní informace o dotazovaných, například pohlaví, věk, pracovní pozice (učitel/asistent pedagoga), délka pedagogické praxe atd. Následovaly otázky zjišťující zkušenosti učitelů a asistentů s inkluzivním vyučováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, dále otázky zjišťující jejich názory na inkluzi, vzájemnou spolupráci a na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání.

Konkrétní otázky v dotazníku byly sestaveny tak, aby se po jejich zpracování a analýze dospělo k naplnění stanovených cílů. Data nasbíraná prostřednictvím dotazníkového šetření byla zpracovaná statisticky a pro větší přehlednost byla většina otázek následně zaznamenána do grafů a tabulek.

10.1.1 Výzkumný vzorek

Dotazníky byly elektronickou formou zaslány do nejrůznějších základních škol běžného typu po celé České republice. Školy byly vybírány čistě náhodně, přičemž jsem se snažila dotazníky rozeslat jak do vesnických škol, tak do škol ve větších, středních i menších městech. Výzkumný vzorek tedy tvořili pedagogové a asistenti pedagoga, tedy muži i ženy různého věku, s různou délkou praxe a s různými zkušenostmi, působící na různě velkých školách.

10.1.2 Sběr dat

Výzkumné šetření probíhalo v druhé polovině března 2021. Dotazníky byly rozesílány elektronickou formou na základní školy napříč Českou republikou. Během výzkumného šetření jsme se setkali s neochotou učitelů a asistentů věnovat pár minut vyplnění našeho dotazníku, a tedy s malou návratností. Dle našeho názoru byla neochota učitelů a asistentů zapříčiněna pracovní a časovou vytížeností během distanční výuky v období koronavirové krize. I přes tuto tíživou situaci se do výzkumu zapojilo celkem 156 respondentů.

10.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím hloubkových rozhovorů s pedagogem a asistentem pedagoga z vybrané školy. Oproti kvantitativnímu dotazníkovému šetření, je metoda hloubkových rozhovorů pro respondenty méně omezující. Zatímco v dotazníkovém šetření jsou respondenti omezeni kladenými otázkami, při rozhovorech mají možnost více se rozpovídat o dané problematice a poukázat i na poznatky mimo rámec kladených otázek, čímž tazateli zajistí hlubší proniknutí do daného tématu. Nevýhodou metody hloubkových rozhovorů je velká časová náročnost. Vyplnění elektronického dotazníku zabere každému pár minut a výzkumník nemusí být u tohoto vyplňování vůbec přítomen, pouze čeká na zaslané odpovědi a ty následně vyhodnocuje. Ovšem při užití hloubkových rozhovorů se musí výzkumník domluvit s respondenty na čase a místě konání rozhovorů, jejichž realizace zabere více než jen pár minut času a jejich následný přepis taktéž. Teprve po uskutečnění těchto 3 kroků, je možné provádět analýzu a vyhodnocení jednotlivých rozhovorů.

Existuje několik druhů rozhovorů-nestrukturované, strukturované a polostrukturované. V tomto případě se jednalo o polostrukturované rozhovory, poněvadž před jejich realizací byly připraveny pouze základní otázky a ostatní otázky vznikaly až v průběhu těchto rozhovorů. Otázky vycházely z výzkumných cílů a z již vytvořeného dotazníkového šetření. Vzhledem ke skutečnosti, že rozhovory byly realizovány s pedagogem a s asistentem, byly připraveny 2 typy otázek-jeden určený pro pedagoga a druhý pro asistenta. Jednalo se o otázky týkající se práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, postavení tohoto žáka v kolektivu, spolupráce mezi pedagogem a asistentem a taktéž názorů, postojů a připomínek k inkluzivnímu vzdělávání.

Přesné znění otázek lze nalézt v přílohách na konci práce.

10.2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu tvořila jedna pedagožka a jedna asistentka z malé základní školy, která se nachází ve vesnici v jižních Čechách a navštěvuje ji přibližně 170 žáků. Pedagožka a asistentka společně působí v rámci jedné třídy na 1. stupni. Základní informace o jednotlivých účastnících hloubkových rozhovorů jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 2: *Přehled účastníků hloubkových rozhovorů*

	Profese	**Pohlaví**	**Věk**	**Délka praxe**	**Stupeň ZŠ**
Účastník A	pedagog	žena	40 let	19 let	1. stupeň
Účastník B	asistent pedagoga	žena	47 let	4 roky	1. stupeň

Zdroj: Vlastní zpracování

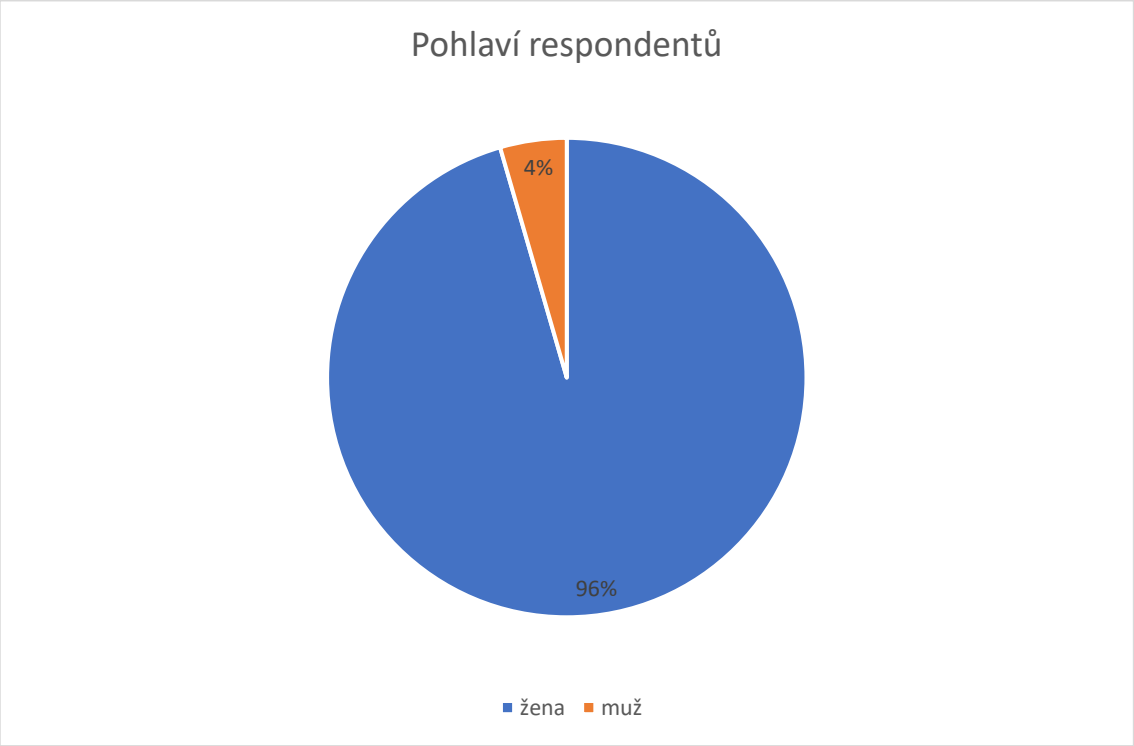
10.2.2 Sběr dat

Rozhovory se uskutečnily na začátku měsíce dubna 2021 v prostorách dané školy. Přestože pedagožka s asistentkou spolupracovaly v rámci jedné třídy, jejich rozhovory neprobíhaly zároveň, aby nedocházelo k vzájemnému ovlivňování výpovědí. Obě byly seznámeny s tématem rozhovoru a souhlasily s pořízením audio záznamu.

11. VÝSLEDKY

11.1 Kvantitativní výzkum

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

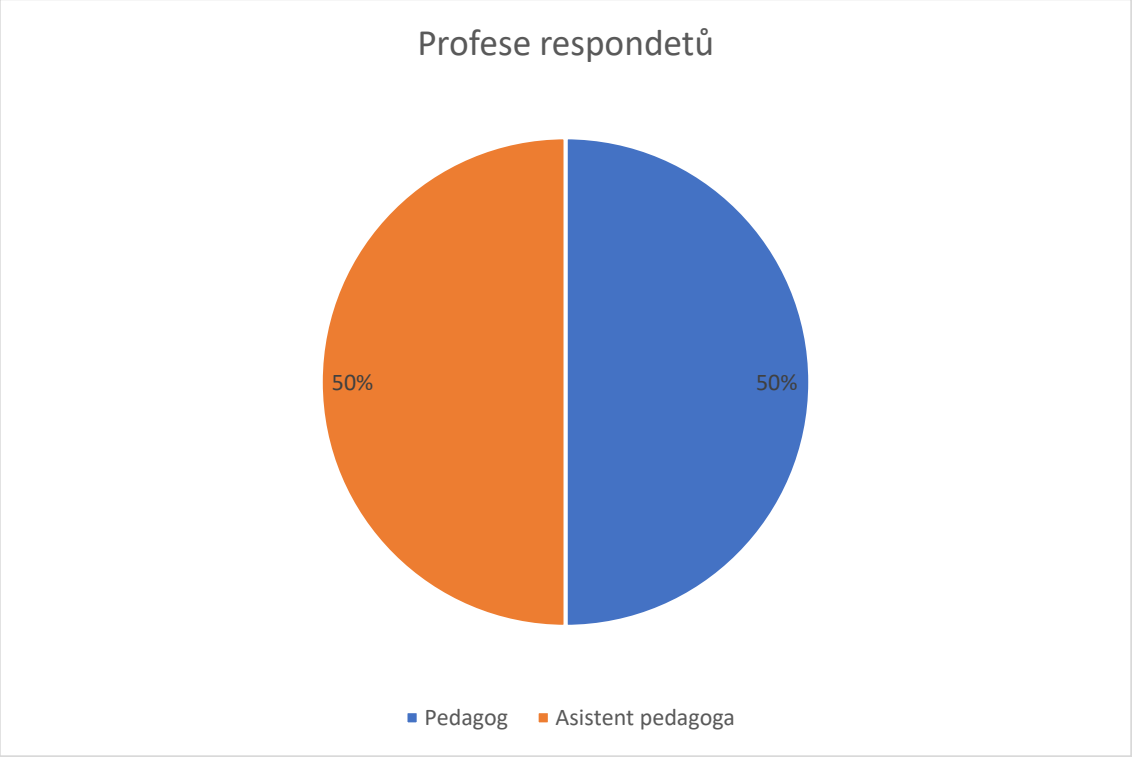


Graf 2: Pohlaví respondentů

Zdroj: Vlastní zpracování

V úvodní části dotazníku se vyskytovaly otázky zaměřené na zjišťování základních informací o respondentech. V otázce č. 1 jsme se zaměřili na pohlaví respondentů. Z celkového počtu 156 respondentů odpovídalo 149 žen a pouze 7 mužů. Tedy zastoupení žen činilo 96 % a zastoupení mužů 4 %. Toto zjištění může poukazovat i na genderovou strukturu pedagogických pracovníků na 1. stupni českých základních škol, kdy na pozicích pedagogů a asistentů pedagoga převažují ženy.

Otázka č. 2- Jste pedagog nebo asistent pedagoga?

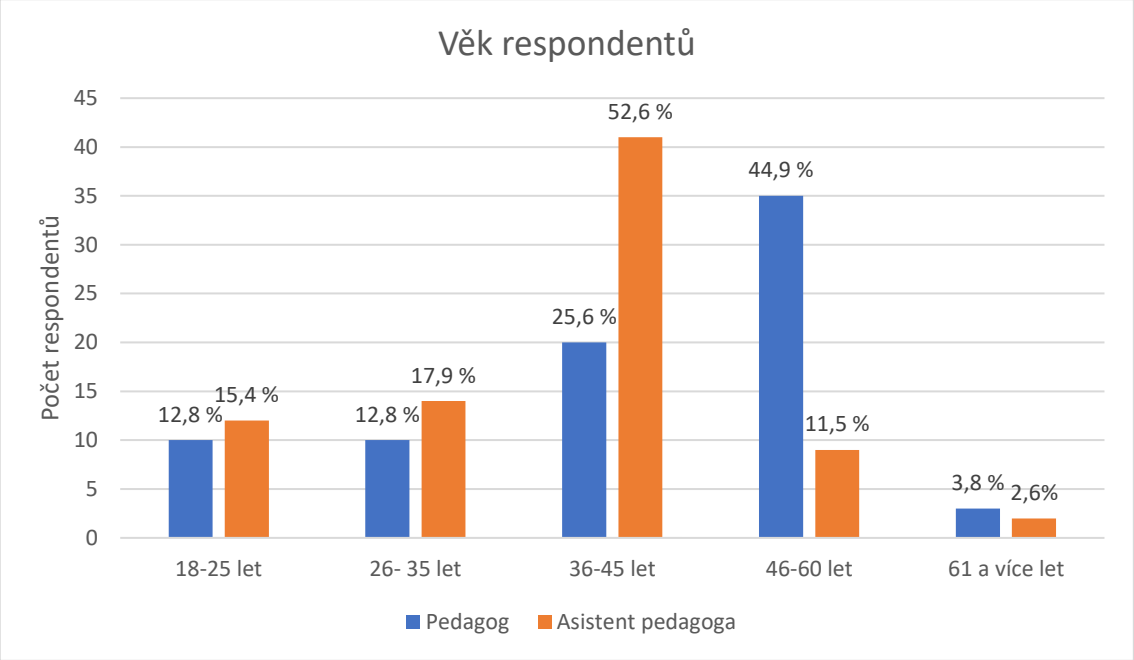


Graf 3: *Profese respondentů*

Zdroj: Vlastní zpracování

Dalším faktorem, který by mohl ovlivnit postoje respondentů k inkluzivnímu vzdělávání, je profese, kterou respondent zastává. Otázka č. 2 tedy zjišťovala, zda respondenti zastávají pozici pedagoga či asistenta pedagoga. Na grafu 3 můžeme vidět, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 50 % pedagogů a 50 % asistentů pedagoga. Z celkového počtu 156 dotazovaných se jednalo o 78 pedagogů a 78 asistentů pedagoga.

Otázka č. 3- Jaký je Váš věk?

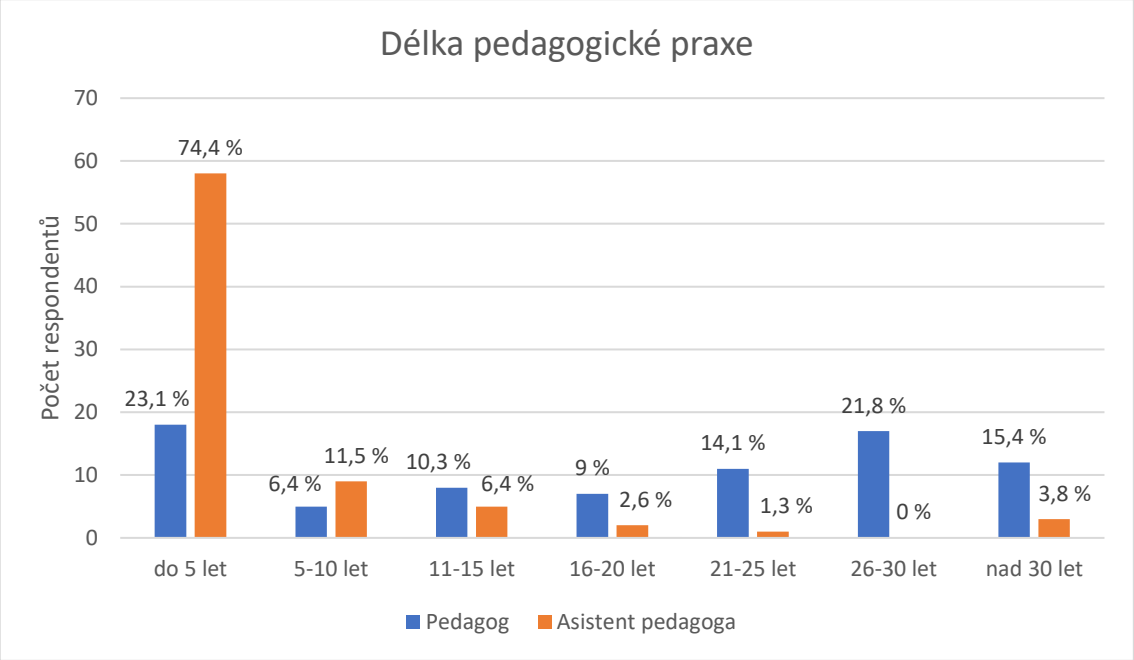


Graf 4: *Věk respondentů v závislosti na profesi*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 3 se zaměřovala na věk respondentů. Na grafu 4 lze vidět zastoupení pedagogů a asistentů v jednotlivých věkových skupinách. Pedagogové mají největší zastoupení ve věkové kategorii 46-60 let. Do této skupiny spadá celkem 35 respondentů, tedy 44,9 % všech dotázaných pedagogů. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří pedagogové ve věkové kategorii 36-45 let, kterých bylo celkem 20, tedy 25,6 %. Shodné zastoupení 12,8 % se pak vyskytuje u dotazovaných ve věkové kategorii 18-25 let a 26-35 let. Nejméně odpovědí je získáno od učitelů ve věku 61 a více, kterých je pouze 3,8 %. Naproti tomu asistenti pedagoga mají největší zastoupení ve věkové kategorii 36-45 let. Tato skupina obsahuje 41 respondentů, což činí 52,6 % všech dotázaných asistentů pedagoga. Téměř srovnatelně velké skupiny tvoří asistenti ve věku 26-35 let (17,9 %) a 18-25 let (15,4 %). Věková kategorie 46-60 let, která má u pedagogů největší zastoupení, obsahuje pouze 11,5 % dotázaných asistentů. Stejně jako u pedagogů, nejméně odpovědí je získáno od asistentů ve věku 61 a více let, kterých je pouze 2,6 %.

Otázka č. 4- Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

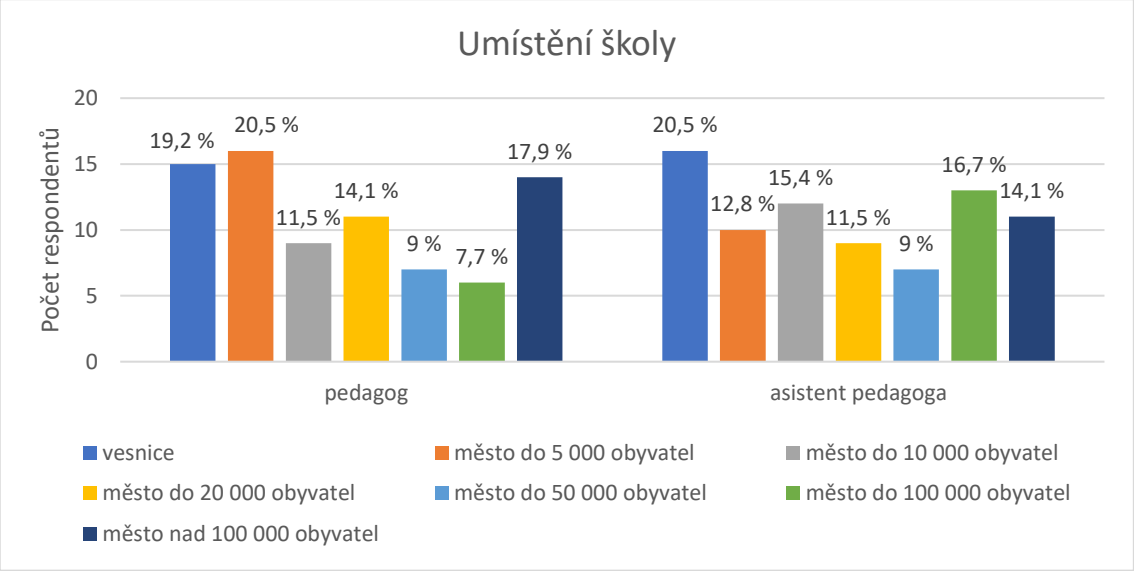


Graf 5: *Délka pedagogické praxe*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 4 se zabývala délkou pedagogické praxe. Z grafu 5 je patrné, že respondenti s praxí do 5 let jsou nejpočetnější skupinou jak pro pedagogy, tak pro asistenty pedagoga. Do této skupiny tedy spadají i začínající učitelé a asistenti a čerství absolventi. A ačkoliv je tato skupina nejpočetnější pro obě profese, v počtu respondentů se značně liší. Pedagogů s praxí do 5 let je celkem 18, tedy 23,1 % a asistentů pedagoga 58, tedy 74,4 %. Druhou největší skupinou pedagogů s téměř srovnatelnou četností jsou učitelé s délkou praxe 26-30 let, kde se nachází pouze o 1 respondenta méně než v nejpočetnější skupině, tedy 17 respondentů (21,8 %). Následují skupiny s délkou praxe nad 30 let a 21-25 let (15,4 % a 14,1 % pedagogů). Nejmenší zastoupení mají skupiny s pedagogickou praxí v rozmezí 11- 15 let, 16- 20 let a 5- 10 let (10,3 %, 9 % a 6,4 % pedagogů). Podíváme-li se na zastoupení pedagogů v jednotlivých kategoriích, dal by se tento vzorek považovat za různorodý. To ovšem neplatí o vzorku asistentů, u nichž velkou měrou převažuje skupina asistentů s praxí do 5 let. Druhou největší skupinu představuje pouhých 9 asistentů s praxí 5- 10 let, což činí 11,5 %. Skupiny s pedagogickou praxí v rozmezí 11- 15 let, nad 30 let, 16- 20 let, 21- 25 let a 26- 30 let obsahují velmi malé zastoupení (6,4 %, 3,8 %, 2,6 %, 1,3 % a 0 % asistentů). Lze tedy říci, že se dotazníkového šetření účastnili především asistenti s kratší dobou pedagogické praxe, zatímco délka praxe pedagogů byla různorodá.

Otázka č. 5-V jakém místě se nachází škola, ve které pracujete?



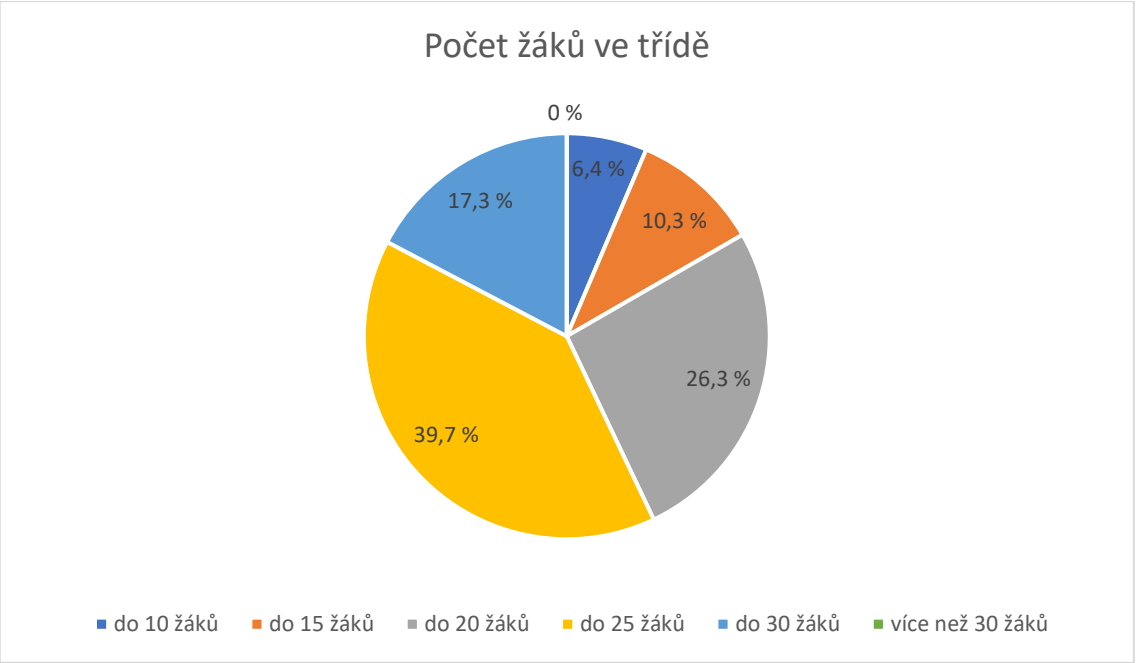
Graf 6: *Umístění školy*

Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázkou, která se zaměřovala na základní informace o respondentech, byla otázka zjišťující umístění školy, ve které respondenti pracují. Na grafu 6 lze vidět, že odpovídalo nejvíce pedagogů působících na školách ve městech do 5 000 obyvatel (20,5 %), ve vesnicích (19,2 %) a ve městech nad 100 000 obyvatel (17,9 %). Naopak nejméně učitelů účastnících se výzkumu působilo na školách ve městech do 50 000 obyvatel (9 %) a do 100 000 obyvatel (7,7 %). Asistenti pedagoga, kteří se zapojili do výzkumného šetření, působili nejčastěji na školách ve vesnicích (20,5 %), ve městech do 100 000 tisíc obyvatel (16,7 %) a ve městech do 10 000 obyvatel (15,4 %). Nejméně pak působili na školách ve městech do 20 000 obyvatel (11,5 %) a do 50 000 obyvatel (9 %).

Otázka č. 6- Kolik máte žáků ve třídě, ve které působíte?

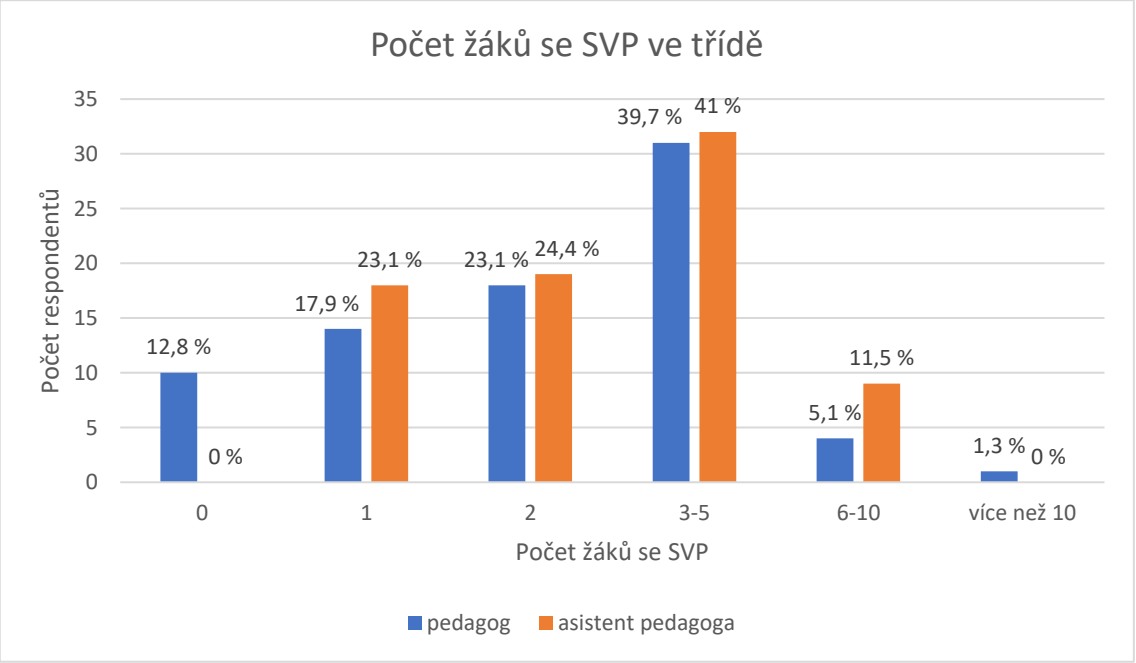
Otázka č. 6 zjišťovala celkový počet žáků ve třídě, v níž respondent momentálně působí. Nejvíce učitelů a asistentů působí ve třídě do 25 žáků a do 20 žáků (39,7 % a 26,3 %). 17,3 % respondentů pracuje ve třídě do 30 žáků a 10,3 % respondentů ve třídě do 15 žáků. Nejméně respondentů pak působí ve třídě do 10 žáků (6,4 %). Ve třídě, kde by bylo více než 30 žáků, nepracuje žádný z dotázaných.



Graf 7: *Počet žáků ve třídě*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 7- Kolik máte ve třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?



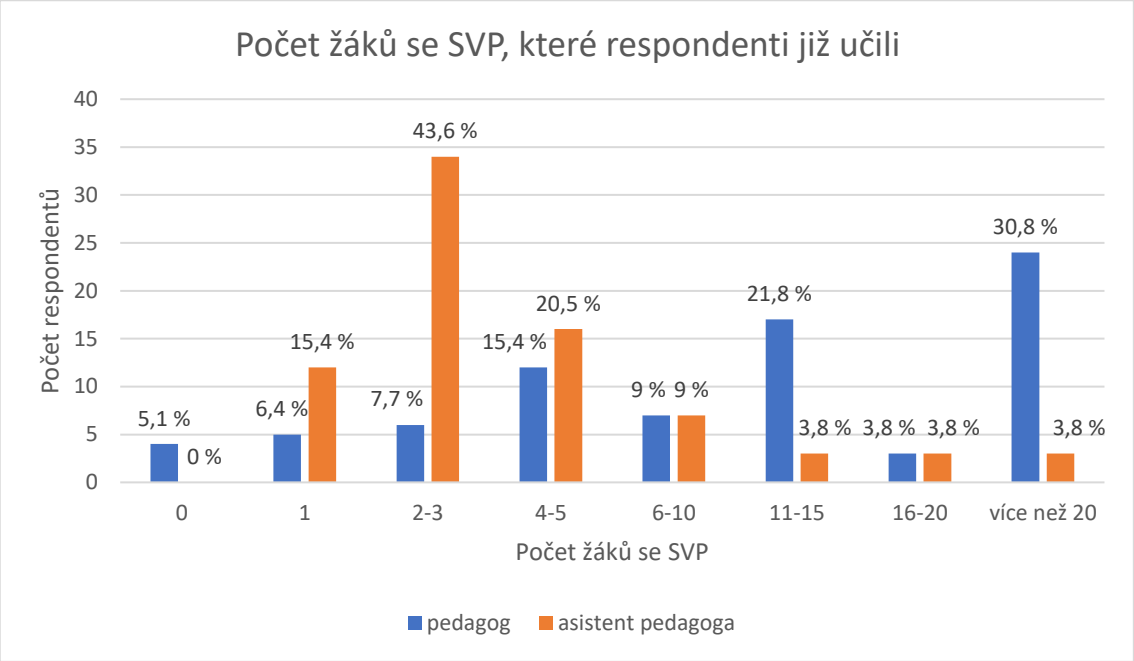
Graf 8: *Počet žáků se SVP ve třídě*

Zdroj: Vlastní zpracování

Na otázku č. 7, zjišťující počet žáků se SVP ve třídě, v níž respondenti momentálně působí, odpovídali pedagogové a asistenti pedagoga velmi podobně. Obě zmíněné skupiny mají nejčastěji 3-5 žáků se SVP ve třídě (39,7 % pedagogů a 41 % asistentů).

2 žáky se SVP má ve třídě 23,1 % pedagogů a 24,4 % asistentů. Třetí nejčastější odpovědí je 1 žák se SVP ve třídě, což uvedlo 17,9 % pedagogů a 23,1 % asistentů. Větší rozdíl lze spatřit u možnosti 0 žáků se SVP ve třídě, kterou zvolilo 12 % pedagogů a 0 % asistentů. To je samozřejmě způsobeno tím, že asistenti pedagoga jsou přiřazeni do třídy, kde se vyskytuje, alespoň 1 žák se SVP. Méně respondentů, konkrétně 5,1 % pedagogů a 11,5 % asistentů působí ve třídách s 6-10 žáky se SVP a pouze 1,3 % pedagogů pracuje ve třídě, kterou navštěvuje více než 10 žáků se SVP.

Otázka č. 8- Kolik žáků se SVP jste již učil/a?



Graf 9: *Počet žáků se SVP, které respondenti již učili*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8 zjišťovala, kolik žáků se SVP respondenti již učili. Na grafu 9 lze vidět, jak pedagogové a asistenti pedagoga odpovídali. 30,8 % pedagogů již učilo více než 20 žáků se SVP a 21,8 % učitelů učilo 11-15 žáků se SVP. Třetí nejčastější odpovědí pedagogů je, že učili 4-5 žáků se SVP (15,4 %). Naopak nejméně pedagogů volilo možnost 0 a 16- 20 žáků se SVP (5,1 % a 3,8 %). Na druhé straně 43,6 % asistentů pedagoga již pracovalo s 2-3 žáky se SVP, dále pak 20,5 % pracovalo se 4-5 žáky a 15,4 % s 1 žákem se SVP. Nejméně asistentů pak učilo 11-15 žáků, 16-20 žáků a více než 20 žáků se SVP (ve všech případech 3,8 %). Dotazníkového šetření se neúčastnil žádný asistent, který by neučil alespoň jednoho žáka se SVP. Z grafu 9 je tedy patrné, že pedagogové účastnící se tohoto výzkumu se setkali s vyšším počtem žáků než asistenti pedagoga. Tato skutečnost zajisté souvisí s délkou pedagogické praxe, poněvadž tohoto výzkumného šetření se účastnili převážně asistenti s délkou praxe do 5 let, zatímco délka praxe učitelů byla různorodá.

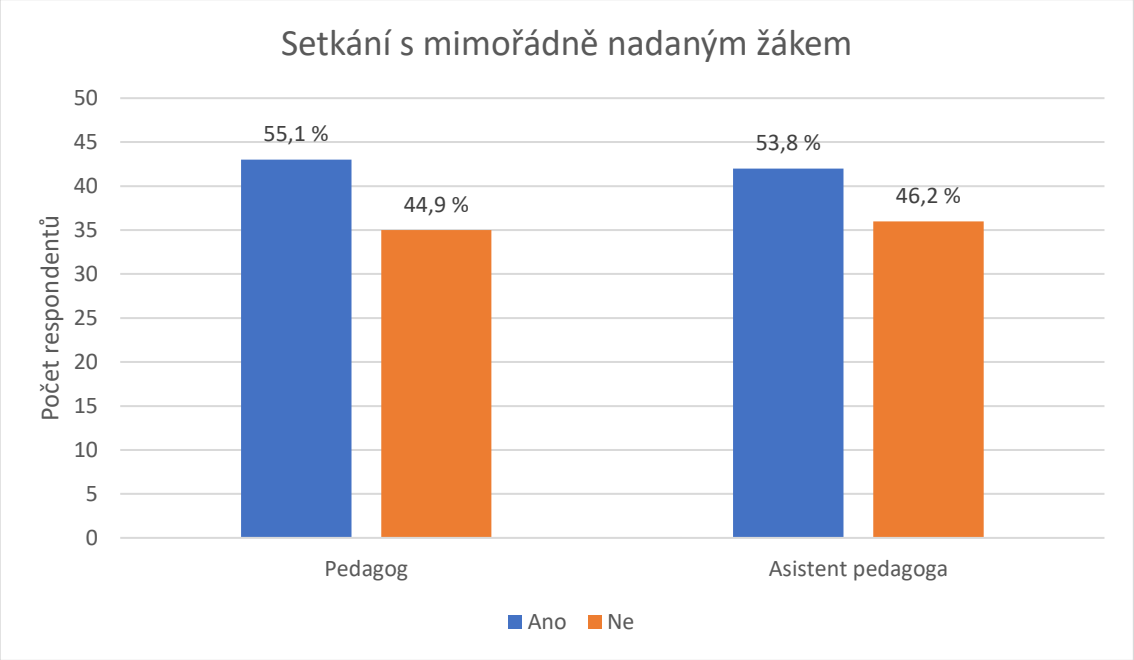
Otázka č. 9- S jakým typem znevýhodnění jste se již ve své pedagogické činnosti setkal/a?
Tabulka 3: *Typy znevýhodnění, se kterými se respondenti setkali*

	Pedagog	Asistent pedagoga
Porucha komunikačních schopností	41 %	47,4 %
Porucha chování (ADD, ADHD)	89,7 %	75,6 %
Tělesné postižení	26,9 %	16,7 %
Zrakové postižení	23,1 %	9 %
Sluchové postižení	20,5 %	19,2 %
Mentální postižení	35,9 %	46,2 %
Autismus	34,6 %	48,7 %
Sociálně znevýhodněný	59 %	41 %
Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)	80,8 %	61,5 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 9 byla zaměřena na typy znevýhodnění, se kterými se respondenti ve své pedagogické činnosti setkali. Odpovědi na tuto otázku jsou přehledně shrnuty v tabulce 3. Pedagogové i asistenti pedagoga se ve své praxi nejvíce setkali s žáky s poruchami chování (89,7 % pedagogů a 75,6 % asistentů) a s žáky se specifickými poruchami učení (80,8 % pedagogů a 61,5 % asistentů). Naopak nejméně se učitelé i asistenti setkali s žáky s tělesným postižením (26,9 % učitelů a 16,7 % asistentů), s žáky se sluchovým postižením (20,5 % učitelů a 19,2 % asistentů) a s žáky se zrakovým postižením (23,1 % učitelů a 9 % asistentů).

Otázka č. 10- Setkal/a jste se ve své pedagogické činnosti s mimořádně nadaným žákem?



Graf 10: *Setkání s mimořádně nadaným žákem*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 10 zjišťovala, zda se respondenti ve své pedagogické činnosti setkali s mimořádně nadaným žákem. Na grafu 10 lze vidět, že odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga jsou téměř shodné. S mimořádně nadaným žákem se setkalo 55,1 % pedagogů a 53,8 % asistentů. A naopak 44,9 % pedagogů a 46,2 % asistentů se s mimořádně nadaným žákem nesetkalo. Dle našeho výzkumu se tedy více než polovina respondentů setkala s mimořádně nadaným žákem. Dle našeho názoru je tedy nezbytné, aby se při vzdělávání pedagogů a asistentů pedagoga neopomíjela příprava na práci s těmito žáky.

Otázka č. 11- Je pro Vás práce s žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami náročná?

V otázce č. 11 nás zajímalo, jak moc náročná je pro respondenty práce s žáky s konkrétními SVP. Získané odpovědi jsme zaznamenali do tabulky 4, kde je u každého příkladu uvedeno procentuální vyjádření dotazovaných učitelů i asistentů. Pro pedagogy je jednoznačně nejnáročnější práce s žáky s poruchou chování. Za náročnější ji označilo 88 % pedagogů, z toho 38 % ji označilo za velmi náročnou. Dále je dle pedagogů náročnější práce s žáky s poruchou komunikačních dovedností (64 %), s žáky s autismem (56 %) a s žáky s mentálním postižením (54 %). Jako méně náročnou označují práci se sociálně znevýhodněnými žáky (61 %), s žáky se specifickými poruchami učení (58 %), s mimořádně nadanými žáky (58 %) a s žáky s tělesným postižením (56 %). Asistenti pedagoga považují za nejnáročnější práci s žáky s poruchami chování (63 %). Ovšem práci s žáky s dalšími SVP označují ve většině případů jako spíše nenáročnou či nenáročnou. Pro asistenty je nejméně náročná práce se sociálně znevýhodněnými žáky (70 %), s žáky se specifickými poruchami učení (70 %) a s mimořádně nadanými žáky

(56 %). Z tabulky je tedy patrné, že učitelé 1. stupně ZŠ považují práci s žáky s SVP celkově za náročnější než asistenti pedagoga.

Tabulka 4: *Náročnost práce s žáky s konkrétními SVP*

	ano velmi		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	P	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**
Porucha komunikačních schopností	14 %	9 %	50 %	29 %	27 %	44 %	3 %	9 %	6 %	9 %
Porucha chování	38 %	17 %	50 %	46 %	9 %	26 %	1 %	9 %	1 %	3 %
Tělesné postižení	4 %	8 %	14 %	13 %	41 %	27 %	15 %	28 %	26 %	24 %
Zrakové postižení	13 %	5 %	21 %	21 %	27 %	19 %	9 %	17 %	31 %	38 %
Sluchové postižení	9 %	6 %	23 %	28 %	28 %	14 %	8 %	17 %	32 %	35 %
Mentální postižení	22 %	9 %	32 %	24 %	19 %	31 %	3 %	19 %	24 %	17 %
Autismus	23 %	10 %	33 %	29 %	9 %	24 %	6 %	21 %	28 %	15 %
Sociálně znevýhodněný	4 %	5 %	31 %	14 %	32 %	29 %	29 %	41 %	4 %	10 %
Specifické poruchy učení	4 %	1 %	35 %	23 %	37 %	46 %	21 %	24 %	4 %	5 %
Mimořádně nadaný	1 %	0 %	14 %	9 %	29 %	23 %	29 %	33 %	26 %	35 %

Legenda: P= pedagog; A= asistent pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 12-- S jakými problémy jste se při edukaci žáků se SVP setkal/a?
Tabulka 5: *Problémy při edukaci žáků se SVP*

	Pedagog	Asistent pedagoga
Nesetkal/a jsem se s žádnými výraznými problémy.	12,8 %	23,1 %
Nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP).	20,5 %	16,7 %
Nedostatečná spolupráce s rodinou žáka.	67,9 %	60,3 %
Nedostatečná spolupráce s žákem s postižením.	15,4 %	20,5 %
Nedostatečná spolupráce s pedagogickými pracovníky školy.	6,4 %	16,7 %
Nedostatek didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení školy.	21,8 %	16,7 %
Absence pomoci poradenského pracovníka ve škole.	14,1 %	7,7 %
Absence pomoci asistenta pedagoga.	17,9 %	0 %
Velký počet žáků ve třídě a omezená možnost individuálního přístupu k žákovi s postižením.	62,8 %	24,4 %
Nedostatečná znalost metod a forem práce se žákem s postižením.	17,9 %	16,7 %
Nedostatek informací o postižení žáka.	10,3 %	16,7 %
Jiná.	0 %	1,3 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázkou č. 12 jsme zjišťovali, s jakými problémy se respondenti při edukaci žáků se SVP setkali. Jako nejčastější problém uvádí 67,9 % učitelů a 60,3 % asistentů nedostatečnou spolupráci s rodinou žáka. Druhým nejvíce zmiňovaným problémem je dle 62,8 % učitelů a 24,4 % asistentů velký počet žáků ve třídě, v důsledku čehož mají omezenou možnost individuálního přístupu k žákovi s postižením. 17,9 % učitelů dále uvádí, že během své pedagogické praxe postrádali pomoc asistenta pedagoga. Nejmenší problém spatřují učitelé ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy (6,4 %) a asistenti v pomoci poradenského pracovníka ve škole (7,7 %). 12,8 % učitelů a 23,1 % asistentů se nesetkalo s žádnými výraznými problémy při edukaci žáků se SVP.

Otázka č. 13- Co považujete za největší bariéry inkluze u Vás ve škole?
Tabulka 6: *Bariéry inkluze*

	rozhodně ano		spíše ano		spíše ne		rozhodně ne	
	P	A	P	A	P	A	P	A
Velký počet žáků ve třídě	51 %	36 %	29 %	21 %	14 %	22 %	5 %	22 %
Nedostatečné kompetence učitelů k výuce žáků se SVP	14 %	9 %	28 %	31 %	47 %	40 %	10 %	21 %
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními (PPP, SPC atd.)	5 %	8 %	23 %	33 %	53 %	41 %	19 %	18 %
Nedostatečná spolupráce s poradenskými pracovníky školy (výchovný poradce atd.)	1 %	1 %	12 %	21 %	49 %	35 %	38 %	44 %
Nedostatečná spolupráce s žákem se SVP	5 %	0 %	19 %	27 %	67 %	59 %	9 %	14 %
Neochota rodiny spolupracovat se školou	15 %	13 %	46 %	42 %	29 %	28 %	9 %	17 %
Neochota učitelů přidělávat si práci	5 %	9 %	21 %	17 %	59 %	50 %	15 %	24 %
Legislativa a administrativa	33 %	19 %	41 %	47 %	21 %	27 %	5 %	6 %
Materiální a finanční nedostatečnost	12 %	10 %	37 %	31 %	47 %	47 %	4 %	12 %

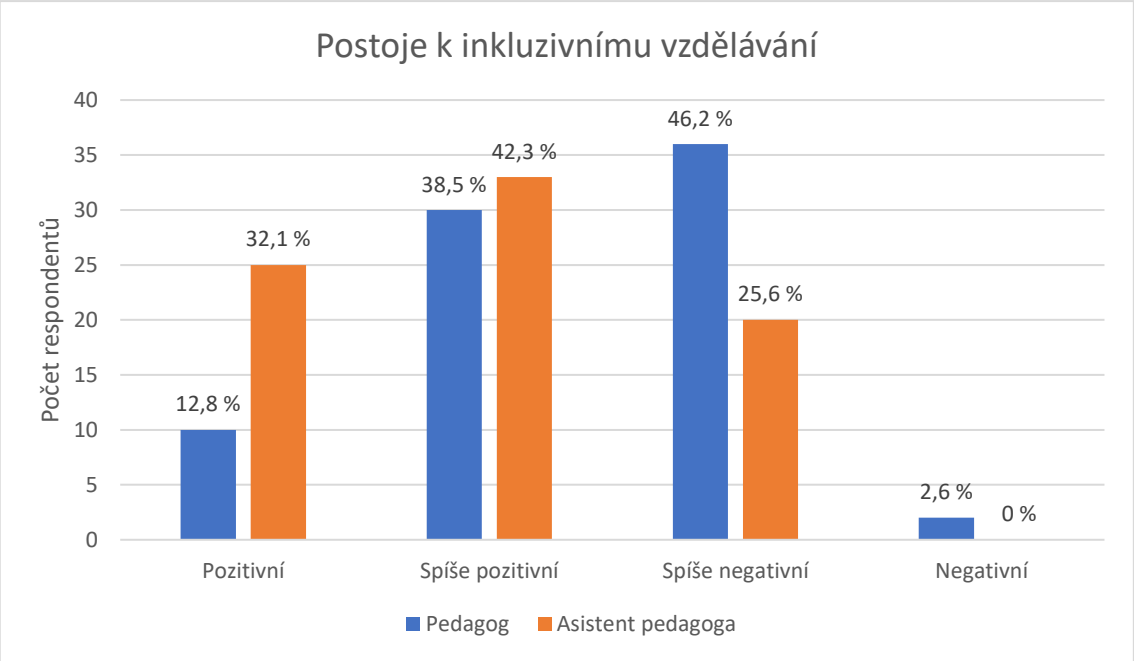
Legenda: P=pedagog; A=asistent pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 13 byla zaměřena na bariéry inkluze ve školách respondentů. Odpovědi respondentů s jejich procentuálním vyjádřením jsou zaznamenané v tabulce 6. 80 % učitelů jako největší bariéru inkluze na jejich školách spatřuje velký počet žáků ve třídě. Dále 74 % učitelů zmiňuje legislativu a administrativu a 61 % neochotu rodiny spolupracovat se školou. Naopak nejmenší problém učitelé spatřují ve spolupráci s poradenskými pracovníky školy (87 %), ve spolupráci s žákem se SVP (76 %) či v neochotě učitelů přidělávat si práci (74 %). Dle názorů asistentů pedagoga je největší

bariérou inkluze na školách, kde působí, legislativa a administrativa (66 %). Dále 57 % asistentů uvádí velký počet žáků ve třídě a 55 % neochotu rodiny spolupracovat se školou. Naopak za největší bariéry inkluze asistenti nepovažují nedostatečnou spolupráci s poradenskými pracovníky školy (79 %), neochotu učitelů přidělávat si práci (74 %) a nedostatečnou spolupráci s žákem se SVP (73 %). Z těchto výsledků je tedy patrné, že se učitelé a asistenti v názorech na bariéry inkluze shodují.

Otázka č. 14- Jaký je Váš celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání?



Graf 11: *Postoje k inkluzivnímu vzdělávání*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 14 zjišťovala postoje pedagogů a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání. Z grafu 11 lze vyčíst, že nejčastější odpovědí učitelů je, že mají k inkluzivnímu vzdělávání spíše negativní postoj. Tuto odpověď uvádí 46,2 % učitelů, 2,6 % učitelů pak uvádí, že jejich postoj k inkluzi je zcela negativní. Spíše pozitivní postoj zastává 38,5 % a zcela pozitivní postoj 12,8 % pedagogů. V součtu tedy k inkluzi přistupuje pozitivněji 51,3 % pedagogů, a tím mírně převládají nad 48,8 % pedagogů, kteří mají k inkluzi negativnější přístup. Oproti tomu asistenti pedagoga nejčastěji uvádí, že mají spíše pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání a to konkrétně 42,3 % asistentů. 32,1 % asistentů dokonce zastává zcela pozitivní postoj. Na druhé straně 25,6 % asistentů se staví k inkluzi spíše negativně, avšak zcela negativní postoj k inkluzi nezastává ani jeden asistent. Po provedení součtu možností, které se kloní k pozitivnějšímu postoji, zjišťujeme, že 74,4 % asistentů přistupuje k inkluzi pozitivně, čímž značně převládají nad 25,6 % asistentů, kteří se k inkluzi staví negativně. Lze tedy konstatovat, že postoje asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání jsou celkově pozitivnější než postoje pedagogů.

Otázka č. 15- Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné školy?
Tabulka 7: *Názory na inkluzi*

	Pedagog	Asistent pedagoga
Žáci se SVP budou motivování k lepším výsledkům.	19,2 %	41 %
Je přínosem i pro ostatní žáky.	29,5 %	39,7 %
Díky vzdělávání v běžné ZŠ mají žáci se SVP možnost osobního rozvoje.	28,2 %	43,6 %
Začlení se do většinové společnosti.	50 %	55,1 %
Myslím si, že inkluzivní vzdělávání je pro žáky se SVP přínosné.	25,6 %	37,2 %
Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti šikanováni.	25,6 %	25,6 %
Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti odmítání.	35,9 %	29,5 %
Učitelé mají mnoho práce navíc.	32,1 %	20,5 %
Učitelé mají nedostatek času na ostatní žáky.	50 %	25,6 %
Škola není na tyto žáky dostatečně připravená.	41 %	26,9 %
Jiná.	5,1 %	3,8 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 15 se zaměřovala na názory pedagogů a asistentů na inkluzi žáků se SVP do běžných škol. Nejvíce učitelů zastává názor, že se žák s SVP začlení do většinové společnosti (50 %), a že učitelé mají díky tomu nedostatek času na ostatní žáky (50 %). 41 % učitelů si myslí, že škola není na tyto žáky dostatečně připravena a 35,9 % pedagogů se obává toho, že by tito žáci mohli být kvůli své odlišnosti odmítáni. Pouze 25,6 % učitelů shledává inkluzivní vzdělávání pro žáky se SVP jako přínosné a 19,2 % učitelů si myslí, že tito žáci budou v rámci inkluzivního vzdělávání motivováni k lepším výsledkům. Asistenti pedagoga též zastávají názor, že se žáci se SVP začlení do většinové společnosti (55,1 %), dále u nich však převládá názor, že tito žáci mají díky vzdělávání v běžné ZŠ možnost osobního rozvoje (43,6 %) a že budou motivování k lepším výsledkům (41 %). 37,2 % asistentů si myslí, že je inkluzivní vzdělávání pro žáky se SVP přínosné. Nejméně asistentů si myslí, že mají učitelé mnoho práce navíc (20,5 %), že mají nedostatek času na ostatní žáky (25,6 %), a že by mohli být žáci se SVP šikanováni (25,6 %). Odpovědi na tuto otázku opět potvrzují, že asistenti pedagoga zastávají pozitivnější přístup k inkluzi než pedagogové.

Otázka č. 16- Souhlasíte se zařazením žáků se SVP do běžné školy?
Tabulka 8: *Souhlas se zařazením žáků se SVP do běžné školy*

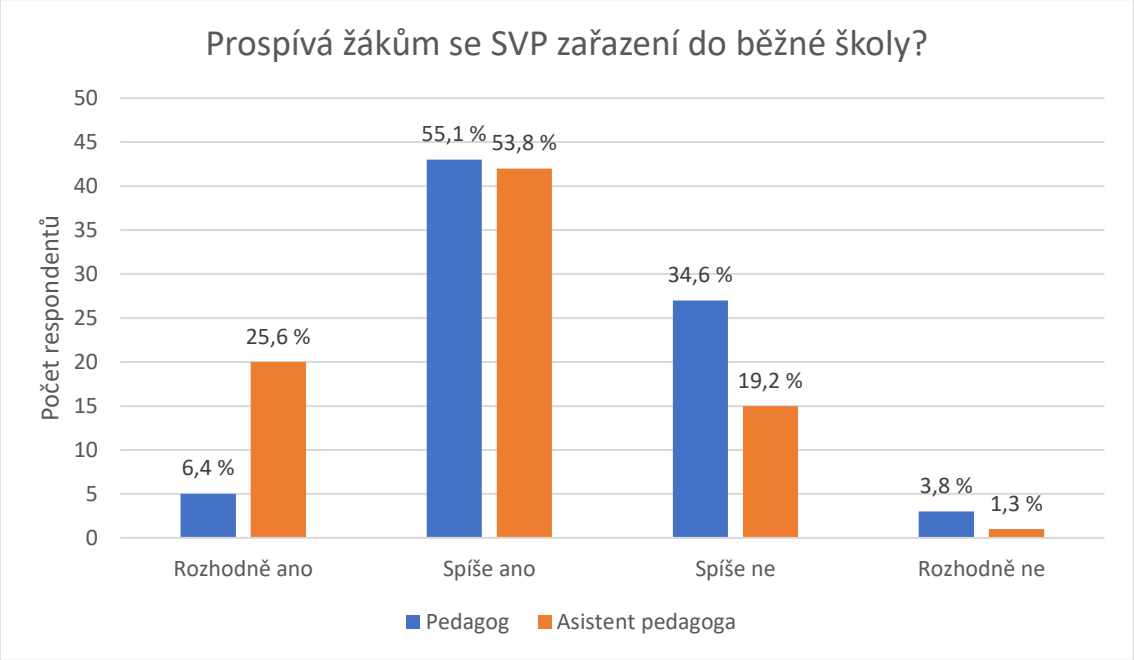
	ano		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	P	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**
Porucha komunikačních schopností	15 %	22 %	60 %	59 %	21 %	15 %	3 %	3 %	1 %	1 %
Porucha chování	5 %	15 %	45 %	40 %	36 %	33 %	12 %	10 %	3 %	1 %
Tělesné postižení	35 %	47 %	40 %	33 %	14 %	13 %	5 %	4 %	6 %	3 %
Zrakové postižení	17 %	24 %	42 %	45 %	26 %	21 %	8 %	5 %	8 %	5 %
Sluchové postižení	14 %	21 %	45 %	40 %	26 %	24 %	8 %	6 %	8 %	9 %
Mentální postižení	3 %	6 %	14 %	27 %	42 %	37 %	38 %	24 %	3 %	5 %
Autismus	5 %	21 %	27 %	40 %	38 %	24 %	17 %	8 %	13 %	8 %
Sociálně znevýhodněný	38 %	53 %	54 %	37 %	5 %	8 %	3 %	3 %	0 %	0 %
Specifické poruchy učení	46 %	46 %	45 %	42 %	9 %	8 %	0 %	3 %	0 %	1 %
Mimořádně nadaný	64 %	62 %	26 %	24 %	5 %	8 %	1 %	3 %	4 %	4 %

Legenda: P=pedagog; A=asistent pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázkou č. 16 jsme zjišťovali, zda respondenti souhlasí se zařazením žáků s konkrétními SVP do běžných škol. Učitelé i asistenti pedagoga se shodují na tom, že by do běžných škol zařadili žáky se specifickými poruchami učení (91 % učitelů a 88 % asistentů), sociálně znevýhodněné žáky (92 % učitelů a 90 % asistentů), mimořádně nadané žáky (90 % učitelů a 86 % asistentů) a žáky s tělesným postižením (75 % učitelů a 80 % asistentů). Ke shodě dochází i v případě žáků, které by do běžné školy nezařadili. Dle většiny učitelů a asistentů by běžnou školu neměli navštěvovat žáci s mentálním postižením (80 % učitelů a 61 % asistentů). 55 % učitelů by na rozdíl od asistentů dále do běžných škol nezařadilo žáky s autismem. Z tabulky 8 tedy vyplývá, že by většina pedagogů i asistentů pedagoga do běžných škol zařadila všechny žáky s uvedenými SVP kromě žáků s mentálním postižením a dle učitelů také kromě žáků s autismem.

Otázka č. 17- Myslíte si, že žákům se SVP prospívá zařazení do běžné školy?

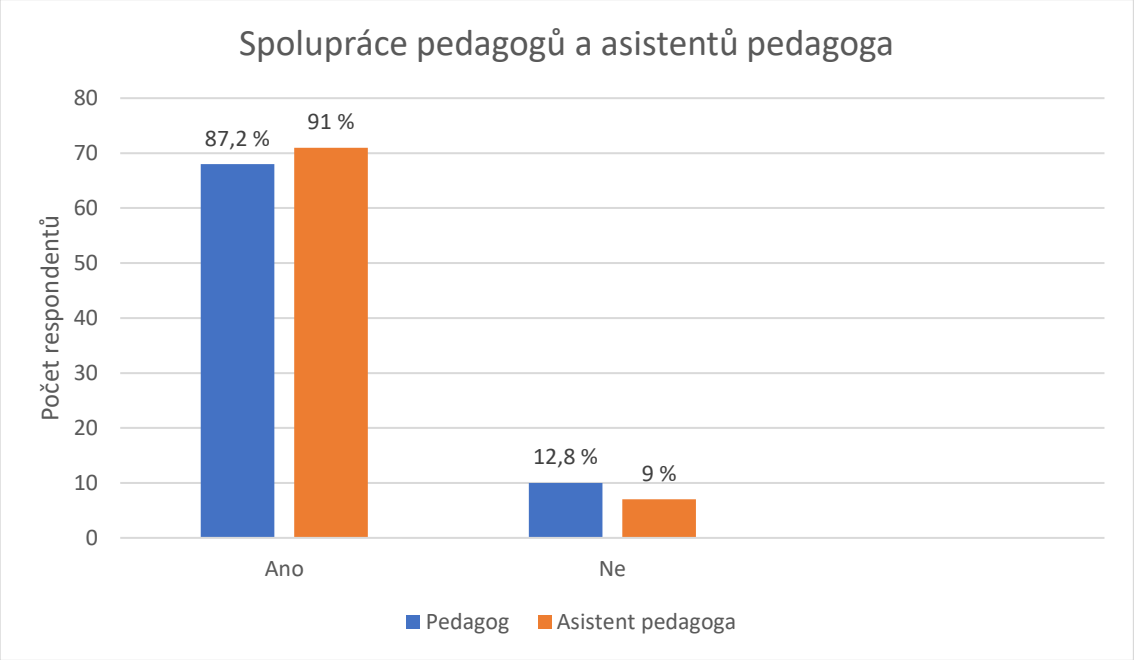


Graf 12: *Prospívá žákům se SVP zařazení do běžné školy?*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 17 zjišťovala, zda si respondenti myslí, že žákům se SVP prospívá zařazení do běžné školy. Z grafu 12 je patrné, že většina pedagogů a asistentů (55,1 % a 53,8 %) zastává názor, že zařazení do běžné školy žákům se SVP spíše prospívá. 25,6 % asistentů a 6,4 % pedagogů dokonce zvolilo možnost, že těmto žákům zařazení do běžné školy rozhodně prospívá. Naopak 34,6 % pedagogů a 19,2 % asistentů si myslí, že žákům se SVP zařazení do běžné školy spíše neprospívá a malé procento pedagogů a asistentů (3,8 % a 1,3 %) je přesvědčeno o tom, že jim to rozhodně neprospívá. Lze tedy konstatovat, že u obou skupin převažují hlasy, které si myslí, že žákům se SVP zařazení do běžných škol naprosto prospívá nebo spíše prospívá.

Otázka č. 18- Spolupracoval/a jste s asistentem pedagoga/pedagogem?



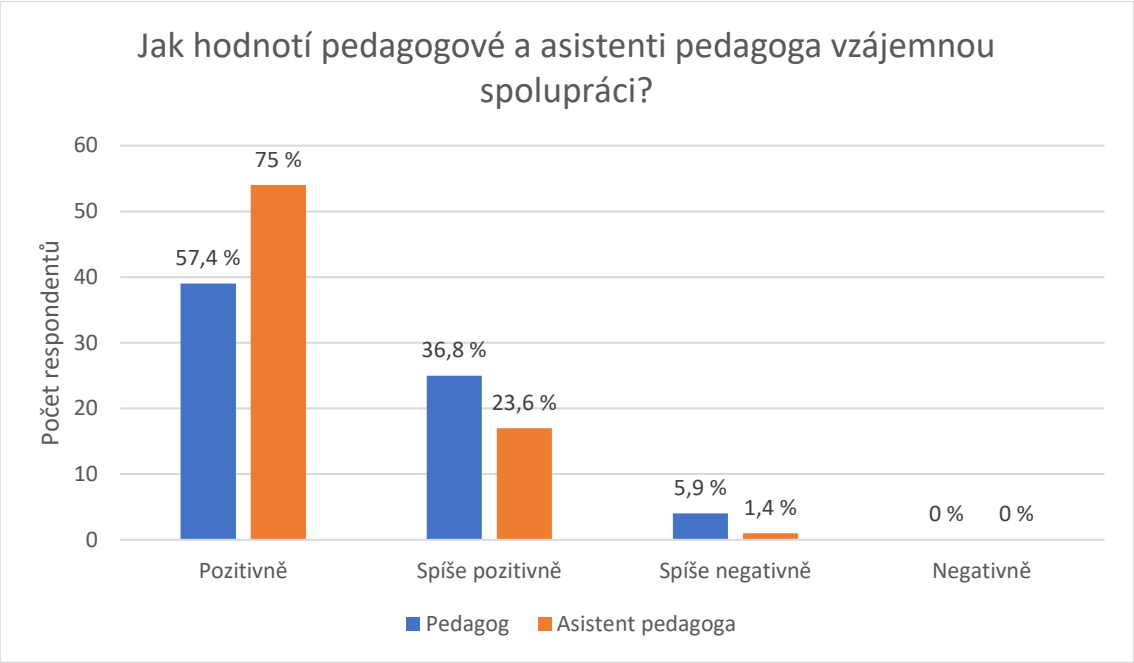
Graf 13: *Spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 18 byla zaměřena na spolupráci pedagogů a asistentů pedagoga. Jak lze vidět na grafu 13, 87,2 % učitelů již spolupracovalo s asistentem pedagoga a 91 % asistentů spolupracovalo s pedagogy. Pouze 12,8 % učitelů nemá zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. 9 % asistentů uvedlo, že nespolupracovalo s pedagogem. V tomto případě, dle našeho názoru, mohlo dojít k nepochopení otázky v důsledku nepozornosti čtení či nejasnosti otázky. Poněvadž pokud asistent pedagoga pracuje ve třídě, kde se vyskytuje žák se SVP, musí vždy dojít ke spolupráci s učitelem dané třídy.

Otázka č. 19- Pokud ano, jak tuto spolupráci hodnotíte?

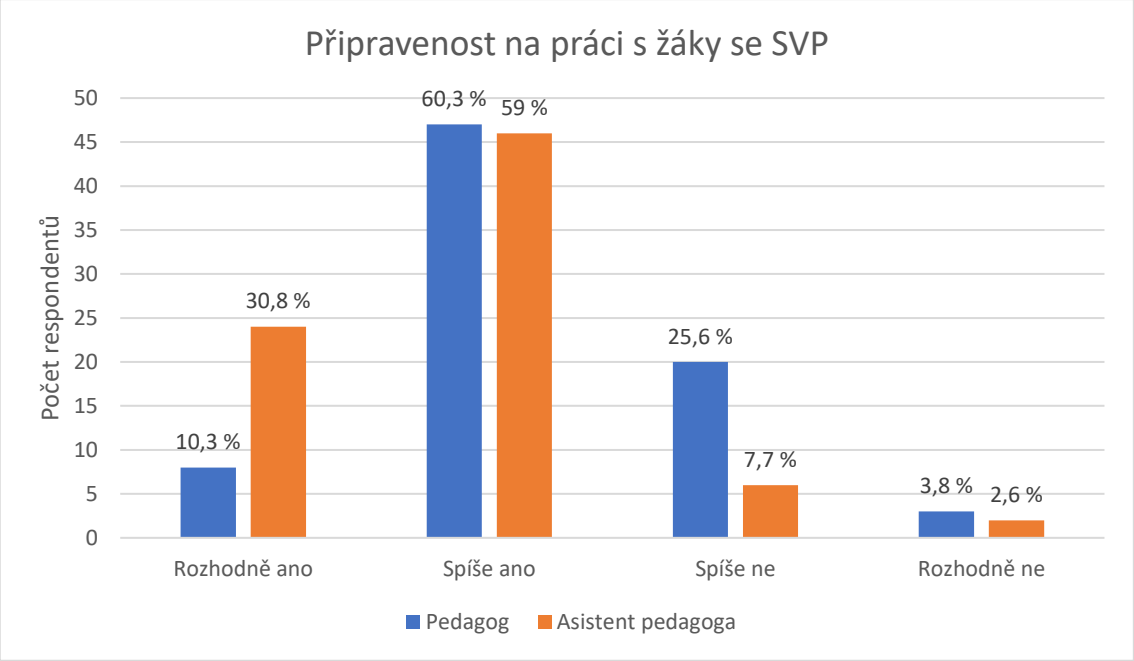
Na otázku č. 19, která zjišťovala, jak učitelé a asistenti hodnotí vzájemnou spolupráci, odpovídalo 68 učitelů a 72 asistentů. Z toho 57,4 % učitelů a 75 % asistentů hodnotí tuto spolupráci zcela pozitivně a 36,8 % učitelů a 23,6 % asistentů spíše pozitivně. Pouze 5,9 % učitelů a 1,4 % asistentů hodnotí vzájemnou spolupráci spíše negativně a žádný učitel ani asistent ji nehodnotí negativně. Graf 14 nás tedy přivádí ke zjištění, že učitelé i asistenti hodnotí vzájemnou spolupráci dosti pozitivně.



Graf 14: *Jak hodnotí pedagogové a asistenti pedagoga vzájemnou spolupráci?*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 20- Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s žáky se SVP?



Graf 15: *Připravenost na práci s žáky se SVP*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 20 zjišťovala, zda si respondenti připadají dostatečně připraveni na práci s žáky se SVP. Nejčastější odpovědí učitelů (60,3 %) i asistentů (59 %) je odpověď spíše ano. Rozhodně připraveno si přijde 30,8 % asistentů a pouze 10,3 % učitelů. 25,6 % pedagogů

a 7,7 % asistentů odpovědělo, že se cítí spíše nepřipraveni. A pouze 3,8 % učitelů a 2,6 % asistentů si rozhodně nepřipadá připraveno na práci s žáky se SVP. Z grafu 15 je tedy patrné, že většina učitelů i asistentů si přijde připravena na práci s žáky se SVP, avšak podíl připravených asistentů převládá nad podílem připravených učitelů. Větší procento učitelů tedy uvádí, že se cítí spíše nepřipraveno.

Otázka č. 21- Kde získáváte informace o inkluzivním vzdělávání?

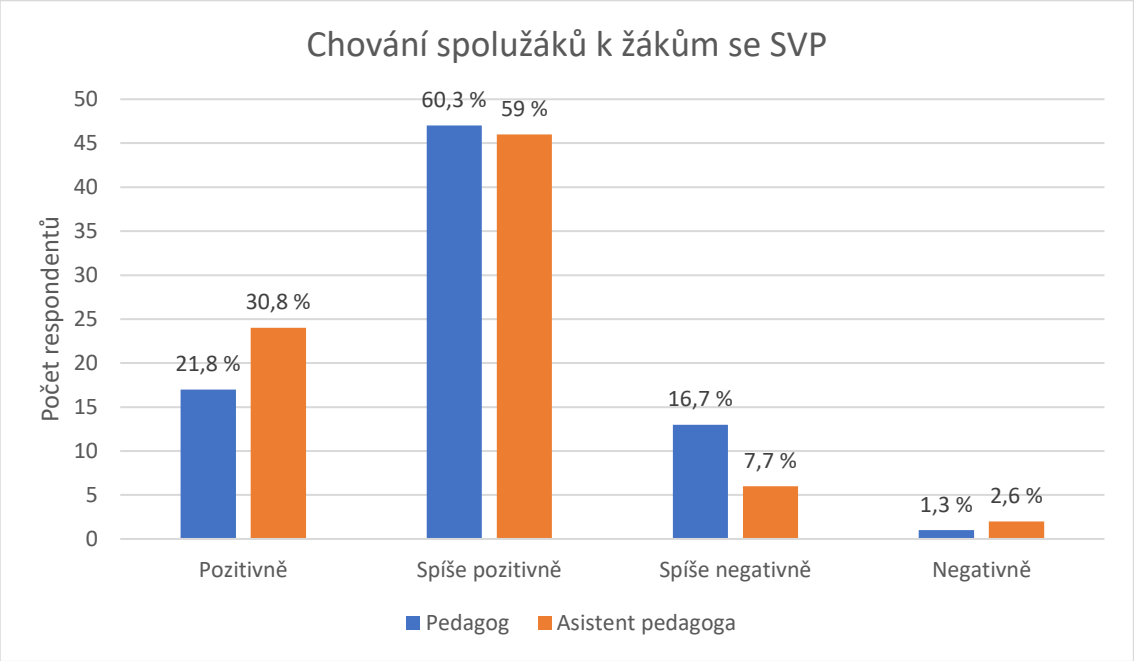
Tabulka 9: *Získávání informací o inkluzivním vzdělávání*

	Pedagog	Asistent pedagoga
Nikde	0 %	1,3 %
Z vlastní zkušenosti (z praxe)	80,8 %	87,2 %
Ze školení, kurzů a seminářů	80,8 %	76,9 %
Z literatury-knih, sborníků atd.	51,3 %	61,5 %
Z novin a odborných časopisů	19,2 %	19,2 %
Z internetu	55,1 %	66,7 %
Z konzultací s PPP, SPC	61,5 %	32,1 %
Od vedení školy	30,8 %	37,2 %
Od poradenských pracovníků školy	51,3 %	51,3 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Tím, kde respondenti získávají informace o inkluzivním vzdělávání, se zabývala otázka č. 21. Tabulka 9 ukazuje, že nejvíce učitelů a asistentů pedagoga čerpá informace z vlastní zkušenosti, tedy z praxe (80,8 % pedagogů a 87,2 % asistentů), dále pak ze školení, kurzů a seminářů (80,8 % pedagogů a 76,9 % asistentů). Velké procento respondentů také získává informace o inkluzivním vzdělávání prostřednictvím internetu (55,1 % pedagogů a 66,7 % asistentů). Méně respondentů pak obdržuje informace od vedení školy (30,8 % pedagogů a 37,2 % asistentů) a z novin a odborných časopisů (19,2 % pedagogů i asistentů). Nejmenší procento respondentů uvedlo, že nikde nezískává žádné informace (0 % pedagogů a 1,3 % asistentů). Co se týče získávání informací o inkluzivním vzdělávání, jsou odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga značně podobné.

Otázka č. 22- Pokud aktuálně pracujete ve třídě s žákem se SVP, jak byste ohodnotili to, jak se k němu chovají a jak s ním komunikují jeho spolužáci?

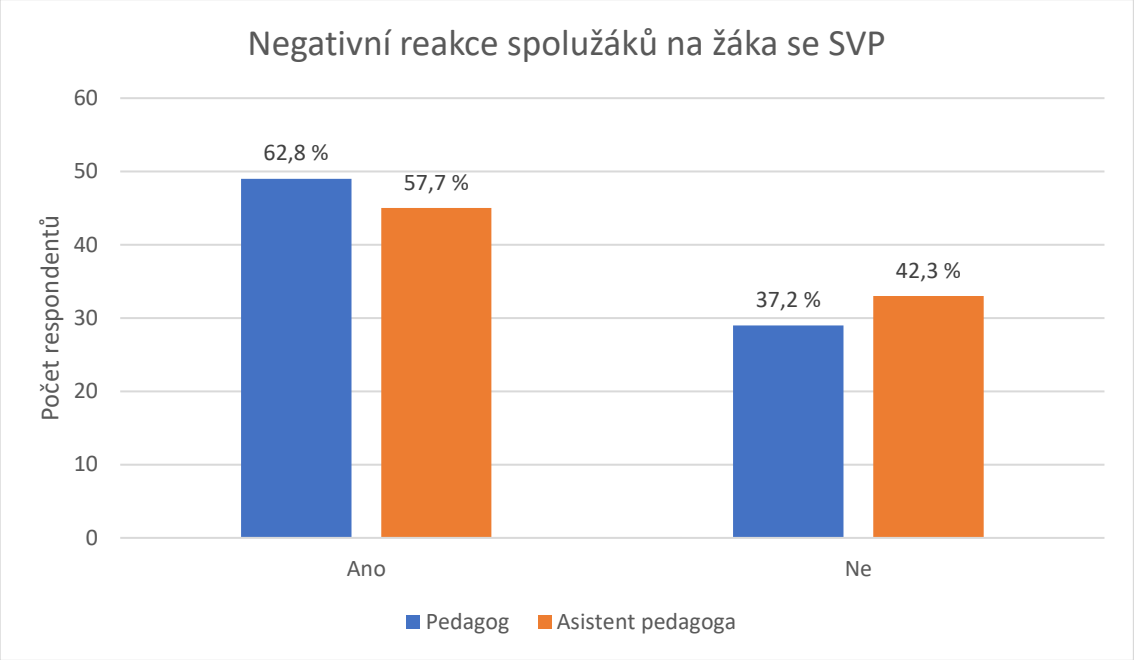


Graf 16: *Chování spolužáků k žákům se SVP*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 22 se zabývala tím, jak se k žákovi se SVP chovají spolužáci. I na tuto otázku odpovídají pedagogové i asistenti dosti podobným způsobem. Obě skupiny respondentů nejčastěji uvádějí, že se spolužáci chovají k žákovi se SVP spíše pozitivně (60,3 % učitelů a 59 % asistentů). Druhou nejčastější odpovědí je, že se k němu spolužáci chovají pozitivně (21,8 % učitelů a 30,8 % asistentů). Spíše negativní chování zaznamenalo 16,7 % učitelů a 7,7 % asistentů. A s negativním chováním spolužáků k žákovi se SVP se potýká pouze 1,3 % učitelů a 2,6 % asistentů. Graf 16 nám tedy ukazuje, že ve většině případů se spolužáci chovají k žákům se SVP zcela pozitivně či spíše pozitivně.

Otázka č. 23- Setkal/a jste se s nějakou konkrétní negativní reakcí spolužáků na žáka se SVP?



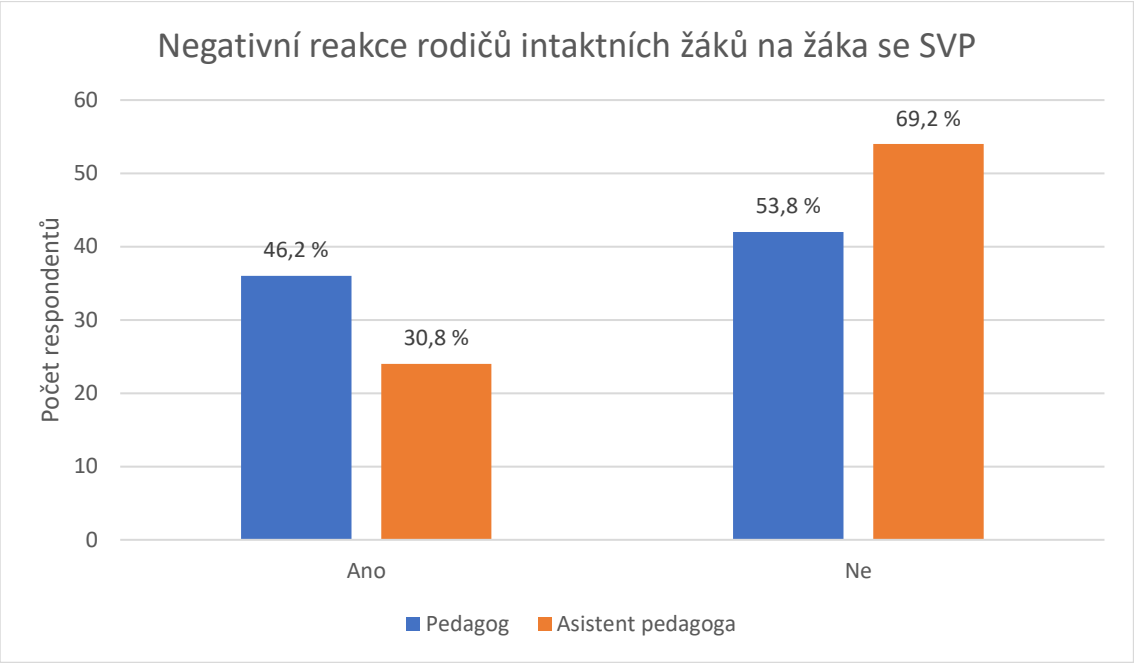
Graf 17: *Negativní reakce spolužáků na žáka se SVP*

Zdroj: Vlastní zpracování

Tím, zda se respondenti setkali s nějakou negativní reakcí spolužáků na žáka se SVP, se zabývala otázka č. 23. S negativní reakcí se setkalo 62,8 % učitelů a 57,7 % asistentů pedagoga. Menší procento respondentů se pak s žádnou negativní reakcí spolužáků na žáka se SVP nesetkalo (37,2 % učitelů a 42,3 % asistentů). Z grafu 17 je tedy patrné, že s negativními reakcemi spolužáků na žáka se SVP se setkala více než polovina učitelů i asistentů pedagoga.

Otázka č. 24- Setkal/a jste se s nějakou negativní reakcí rodičů intaktních žáků na žáka se SVP?

Otázka č. 24 zjišťovala, zda se respondenti setkali s negativní reakcí rodičů intaktních žáků na žáka se SVP. Z grafu 18 je patrné, že převažují případy, kdy se respondenti nesetkali s negativní reakcí rodičů intaktních žáků. Tuto odpověď uvádí 53,8 % učitelů a 69,2 % asistentů. Na druhou stranu negativní reakce rodičů zaznamenalo 46,2 % učitelů a 30,8 % asistentů.

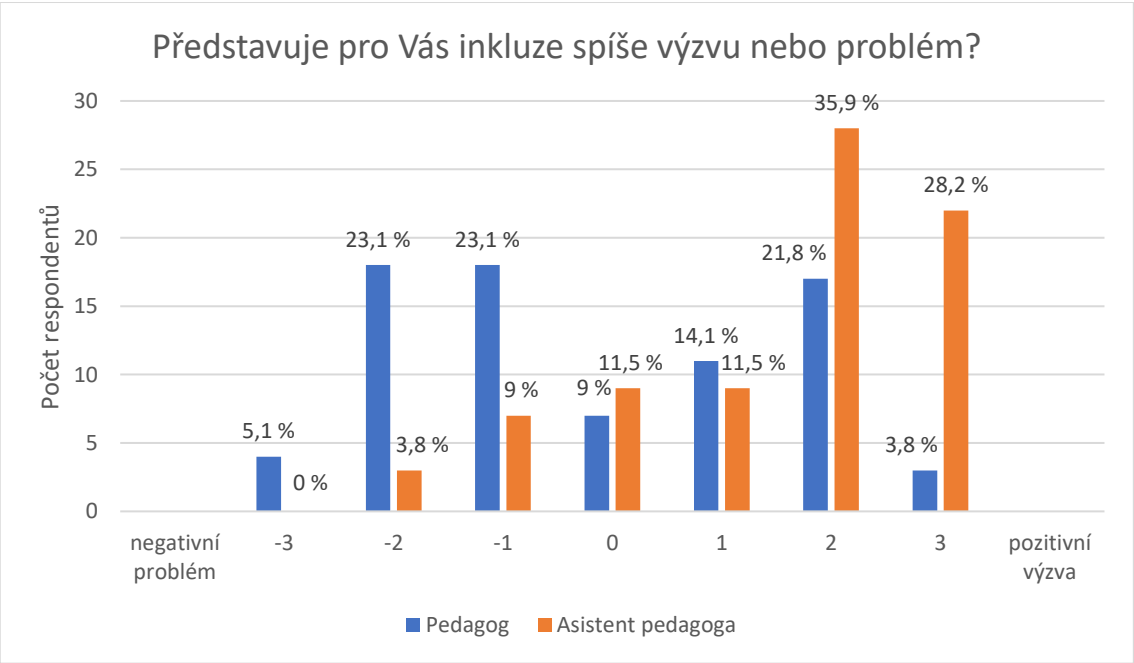


Graf 18: *Negativní reakce rodičů intaktních žáků na žáka se SVP*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 25- Představuje pro Vás inkluze spíše výzvu nebo problém? Pokuste se svůj postoj zaznamenat na osu níže:

Negativní problém -3 -2 -1 0 1 2 3 pozitivní výzvu



Graf 19: *Představuje pro Vás inkluze spíše výzvu nebo problém?*

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázkou č. 25 jsme chtěli zjistit, zda inkluze představuje pro respondenty spíše výzvu nebo problém. Respondenti svůj postoj zaznamenali na osu (viz výše). Pro přehlednost byly výsledky zpracovány do grafu 19, ze kterého je na první pohled patrné, že inkluze představuje pro učitele spíše negativní problém, zatímco pro asistenty pedagoga představuje jednoznačně pozitivní výzvu. Sečteme-li odpovědi, které se kloní spíše k problému, lze vidět, že jako problém se inkluze jeví 51,3 % pedagogů a pouze 12,8 % asistentů. Naopak inkluzi jako pozitivní výzvu vnímá 39,7 % pedagogů a 75,6 % asistentů. Neutrální postoj k inkluzi zaujímá 9 % pedagogů a 11,5 % asistentů.

11.2 Kvalitativní výzkum

Do našeho kvalitativního výzkumu, tedy do hloubkových rozhovorů, byla zapojena pedagožka a asistentka, které společně působí v 5. třídě na 1. stupni ZŠ. V úvodní části rozhovorů byly zjišťovány základní informace o respondentkách, jako je věk a délka pedagogické praxe a informace o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně byl zjišťován způsob práce s tímto žákem, chování spolužáků k danému žákovi, způsob a hodnocení spolupráce mezi pedagožkou a asistentkou a jejich názory na inkluzivní vzdělávání.

Jak je již uvedeno v tabulce č. 2 v kapitole 10.2, v úvodu rozhovorů jsme se dozvěděli, že pedagožce je 40 let a ve školství působí již 19 let a asistentce je 47 let a má 4letou pedagogickou praxi. Společně v jedné třídě působí 4 roky. V jejich třídě se vyskytuje jedna žákyně se speciálně vzdělávacími potřebami, jejíž jméno je Kateřina. Učitelka i asistentka shodně uvádějí, že má Kateřina podpůrná opatření 3. stupně, a že má specifické poruchy učení-dyslexii a dysgrafii a celkově opožděný vývoj. Asistentka pedagoga dále uvádí, že je Kateřina v látce pozadu, má pomalejší tempo a poznatky se jí hůře zapamatovávají.

Při dotazování na způsob práce s touto žákyní jsme se dozvěděli, že s danou žákyní pracuje asistentka pedagoga a učitelka se věnuje zbytku třídy. Během hodiny paní učitelka Kateřinu vyvolává, ale díky paní asistentce se o ni nemusí většinu hodiny starat. Asistentka u Kateřiny sedí celou hodinu a probírá s ní tu samou látku, co probírá zbytek třídy, ovšem nezachází do detailů, ani se nepouští do obtížných příkladů, spíše se zaměřuje na základy a lehčí formy příkladů. Ke snazšímu zapamatování či pochopení látky používá speciální pomůcky jako například počítadlo a tabulky na násobení.

V rámci výuky této žákyně ani učitelka ani asistentka nespatřují žádné výrazné problémy. Paní učitelka však na otázku zabývající se problémy ve výuce této žákyně odpověděla následovně: *„Nesetkala. Právě asi díky té asistenci. Je pravda, že v 1. třídě, tam tu asistentku u sebe neměla a tam ty problémy byly. Musela jsem se prostě víc věnovat jí, stála jsem víc u ní, vysvětlovala jsem látku, ale stála jsem furt u ní, furt jsem jí ukazovala, furt jsem jí kontrolovala.“* Asistentka jako jediný problém spatřuje nedostatečnou komunikaci ze strany Kateřiny a její náladovost.

Pohled učitelky a asistentky na to, jak se k této žákyni chovají spolužáci, se nepatrně lišil. Paní učitelka popsala, že se třída dělí na skupinky. Chlapci se baví všichni dohromady,

ale dívky se trochu rozdělují a s Kateřinou se baví dle učitelčiných slov spíše „slabší dívky“. Na druhé straně paní asistentka uvedla, že spolužáci mají Kateřinu rádi, že do kolektivu zapadá, a že často nastávají i situace, kdy se jí ostatní žáci zastávají a snaží se ji bránit.

V otázce vzájemné spolupráce a jejího hodnocení se obě respondentky shodovaly. Jak již bylo zmíněno dříve, spolupracují tím způsobem, že se paní učitelka věnuje celé třídě a asistentka pouze dané žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Přípravy na hodinu vypracovává učitelka a následně konzultuje s asistentkou, co se bude probírat a dává jí pokyny ohledně toho, na co se zaměřit, do čeho se pouštět a do čeho nikoliv. Tento způsob rozdělení práce jim podle všeho vyhovuje, poněvadž obě hodnotí tuto spolupráci velmi kladně. Paní učitelka navíc dodala, že je velmi vděčná za to, že ve své třídě může asistentku mít, jelikož by bez její přítomnosti musela zpomalit tempo výuky, což by bylo pro ostatní žáky velkou nevýhodou.

Obě respondentky též uvedly, že doposud učily pouze tuto žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž s žáky s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, než které má Kateřina, se nesetkaly. Přesto jsme se jich dotazovali na to, jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků by při své práci považovaly za náročnější, a které za méně náročnější. V odpovědích se částečně shodovaly. Paní učitelka by považovala za náročnou práci s mentálně postiženými žáky a dále s žáky s poruchami chování. Nejvíce by se obávala narušování vyučování těmito žáky. Za nejméně náročnou považuje práci s žáky se specifickými poruchami učení, mezi něž patří i Kateřina. Práci s Kateřinou nepovažuje paní učitelka za náročnou jenom díky pomoci asistentky pedagoga. V první třídě, v níž Kateřina asistentku neměla, bylo pro paní učitelku vyučování velmi náročné. Jako méně náročnou dále shledává práci s žákem s tělesným postižením. Paní asistentka odpověděla dosti podobně: *„Tak náročnější by pro mě asi byla práce s žákem s poruchami chování. To by asi byla velká výzva, ukočírovat ho a donutit ho spolupracovat. Ale jinak, nevím, možná ještě mentálně postižení. Ale i to by se nějak zvládlo.“* Jako méně náročné shledává vyučování mimořádně nadaných žáků a také žáků se specifickými poruchami učení. Práce s Kateřinou je pro paní asistentku někdy náročnější a někdy méně. Dle jejích slov značně záleží na náladě, jakou Kateřina má. Existují dny, kdy pracuje výborně, ale i dny, kdy se sekne a nechce vůbec pracovat, a to je potom velmi náročné.

Další otázka byla směřována na připravenost pro práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. V tomto případě se nám dostalo rozdílných odpovědí. Paní učitelka má pocit, že není dostatečně připravena, především proto, že neví, jak má stíhat práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň s ostatními žáky ve třídě. Zatímco paní asistentka si myslí, že je dostatečně připravena pro práci s žáky se SVP a považuje ji za osobní výzvu.

Dále nás zajímalo, zda si respondentky myslí, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá zařazení do běžných škol. I na tuto otázku odpovídaly rozdílně. Dle paní učitelky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zařazení do běžných škol spíše neprospívá. Dle jejího názoru by se těmto žákům lépe dařilo ve speciálních školách,

kde by jim speciální pedagogové věnovali potřebný čas a péči. Dále by se tím vyhnuli posmívání, odstrkování či šikaně ze strany intaktních žáků, což by bylo pro jejich psychický vývoj více prospěšné. Naopak paní asistentka zastává názor, že zařazení do běžných škol žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá. Myslí si, že zapojení do kolektivu intaktních žáků a navazování přátelství s těmito žáky, může mít příznivý vliv na jejich psychiku. Dále má pocit, že jsou díky tomu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami více motivováni ke zlepšování svého výkonu a k co největšímu snažení. Ovšem toto neplatí pro úplně všechny žáky se SVP, žákům s těžším postižením by se dle asistentky lépe dařilo ve speciálních školách.

V neposlední řadě nás zajímal i celkový postoj respondentek k inkluzivnímu vzdělávání, co vnímají jako výhody a co jako nevýhody. Paní učitelka byla výhradně proti inkluzi. Tento způsob vyučování se jí nelíbí. Myslí si, že by žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bylo lépe ve speciálních školách. Přestože v případě Kateřiny nezažila, že by se jí ostatní žáci posmívali, má pocit, že není úplně spokojená. Stydí se před spolužáky odpovídat, má strach, že řekne něco špatně a sama na sobě cítí, že je jiná. Dále zastává názor, že by zařazení těchto žáků do speciálních škol, bylo výhodné i pro ostatní žáky, poněvadž by nemuseli přizpůsobovat tempo vyučování daným žákům. A samozřejmě by to ulehčilo práci i učitelům, pro které je inkluzivní vyučování velmi náročné. Oproti tomu paní asistentka má k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj, avšak zastává názor, že značně záleží na typu postižení. Žáci s lehčím postižením by dle jejího názoru měli být rozhodně zařazeni do běžných škol, ostatní žáky to nijak neomezuje, práce s nimi není tolik náročná a dá se zvládnout. Ale žáci s těžším typem postižení by měli být zařazeni do speciálních škol, protože už by mohli být velkým rušivým elementem a ostatní žáci by je nemuseli přijmout mezi sebe, k větším problémům by pak mohlo dojít na druhém stupni základní školy, kdy jdou děti do puberty, v tomto období by to mohli mít žáci se speciálními vzdělávacími potřebami velmi těžké.

12. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě našeho výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké názory a postoje zaujímají pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání, můžeme konstatovat, že asistenti pedagoga vnímají inkluzi pozitivněji než pedagogové 1. stupně ZŠ. Je ovšem nutné podotknout, že výsledky výzkumu jsou do značné míry ovlivněny rozdílnými zkušenostmi jednotlivých pedagogů a asistentů pedagoga. Vliv na postoje respondentů k inkluzivnímu vzdělávání má také bez pochyby náplň práce, kdy se pedagogové musí věnovat nejen inkludovaným žákům, ale také všem ostatním žákům ve třídě, zatímco asistenti pedagoga se věnují převážně jen inkludovaným žákům. Na základě získaných dat můžeme odpovědět na předem stanové výzkumné otázky.

Jaké postoje a názory na inkluzivní vzdělávání vyjadřují pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 74,4 % asistentů se staví k inkluzi pozitivně a tedy pouze 25,6 % negativně. Co se týče pedagogů, pozitivní postoj k inkluzi zastává 51,3 % pedagogů a negativní 48,8 % pedagogů. Byť pedagogové s pozitivním postojem mírně převládají nad těmi s negativním postojem, stále je zastoupení pedagogů s negativním postojem velmi vysoké. Dalo by se říct, že polovina pedagogů je pro inkluzi a polovina proti ní. Doplníme-li informace z dotazníkového šetření o informace získané z hloubkových rozhovorů, které byly prováděny s pedagožkou a asistentkou pedagoga působících v jedné třídě, zjistíme, že daná pedagožka se přidává k těm pedagogům, kteří zastávají negativní postoj k inkluzi, a asistentka pedagoga posiluje skupinu asistentů, kteří se staví k inkluzi pozitivně.

Učitelé i asistenti pedagoga nejčastěji zastávají názor, že se díky inkluzi žák se speciálními vzdělávacími potřebami začlení do většinové společnosti, což rozhodně patří mezi pozitivní stránky inkluze. U učitelů však dále převládají spíše negativní názory jako například, že mají nedostatek času na ostatní žáky, že škola není na tyto žáky dostatečně připravena, nebo že by mohli být tito žáci ostatními žáky odmítáni. Asistenti se převážně domnívají, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají v běžné základní škole možnost osobního rozvoje a že budou více motivováni k lepším výsledkům. I tyto názory ukazují, že se asistenti pedagoga staví k inkluzivnímu vzdělávání pozitivněji než pedagogové.

Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga při své práci jako náročnější?

Pedagogové a asistenti pedagoga se shodují v tom, že je pro ně nejnáročnější práce s žáky s poruchami chování. Jako náročnější ji označilo 88 % pedagogů a 63 % asistentů pedagoga. Tento fakt zajisté souvisí s tím, že žáci s poruchami chování často vyrušují v hodinách, a tím značně ovlivňují chod celého vyučování. Pro pedagogy je dále náročnější práce s žáky s poruchami komunikačních schopností, s žáky s autismem či s mentálně postiženými žáky. Na druhé straně asistenti pedagoga označili práci s ostatními žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami spíše jako méně náročnou. I odpovědi získané od respondentek účastnících se hloubkových rozhovorů korespondovaly s nejčastějšími odpověďmi z dotazníkového šetření. Přestože se obě respondentky doposud setkaly pouze s žákyní se specifickými poruchami učení, uvedly, že by pro ně byla náročná práce s žáky s poruchami chování a s mentálním postižením. Na základě výsledků našeho výzkumu lze konstatovat, že práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují pedagogové celkově za náročnější než asistenti pedagoga.

Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby u žáků vnímají pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga při své práci jako méně náročné?

Stejně jako se pedagogové a asistenti pedagoga shodovali v tom, jaké speciální vzdělávací potřeby u žáků jsou pro ně při jejich práci nejnáročnější, shodují se i v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž je dle jejich názoru práce nejméně náročná. Jako méně náročnou označují práci se sociálně znevýhodněnými žáky, s žáky se specifickými poruchami učení, s žáky mimořádně nadanými a s žáky s tělesným postižením. V souladu s odpověďmi z dotazníkového šetření jsou i odpovědi respondentek hloubkových rozhovorů, které za nejméně náročnou považují práci s žáky se specifickými poruchami učení, s žáky mimořádně nadanými či s žáky s tělesným postižením.

Připadají si pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Otázka dostatečné připravenosti na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velice individuální. Záleží na tom, jak dotyčného pro tuto práci připravila škola, kterou studoval, jak se v otázkách inkluzivního vzdělávání dále vzdělává sám, jaké má zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a tak dále. Z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že si pedagogové i asistenti pedagoga spíše připadají připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně 70,6 % pedagogů a 89,8 % asistentů). Mezi 29,4 % pedagogů, kteří se necítí dostatečně připraveni, se řadí i pedagožka účastnící se hloubkových rozhovorů. Oproti tomu asistentka pedagoga se cítí dostatečně připravena na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bere ji jako osobní výzvu.

Jak hodnotí pedagogové 1. stupně ZŠ a asistenti pedagoga vzájemnou spolupráci?

94,2 % učitelů a 98,6 % asistentů pedagoga hodnotí vzájemnou spolupráci pozitivně. Též z hloubkových rozhovorů s pedagožkou a asistentkou, jež spolupracují v rámci jedné třídy na 1. stupni základní školy, je patrné, že vzájemnou spolupráci hodnotí velmi kladně. Tyto výsledky považujeme za velice pozitivní, poněvadž spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je pro inkluzivní vzdělávání velice důležitá.

Jak podle pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga prospívá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zařazení do běžné školy?

Většina učitelů i asistentů pedagoga zastává názor, že zařazení do běžné základní školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá. I tento názor ovšem sdílí větší počet asistentů pedagoga než pedagogů (79,4 % asistentů a 61,5 % pedagogů). Pedagožka účastnící se hloubkových rozhovorů se přidává ke 38,5 % pedagogů, kteří se domnívají, že zařazení do běžných škol žákům se speciálními vzdělávacími potřebami neprospívá. Dodává, že by těmto žákům bylo lépe ve speciálních školách, poněvadž by jim mohli speciální pedagogové věnovat potřebnou péči a mezi žáky navštěvující tento typ školy by lépe zapadli. Oproti tomu asistentka se kloní spíše k názoru, že zařazení do běžných škol žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá. Jako důvody udává, že jsou tito žáci motivováni k lepším výkonům, a že navazování přátelství s intaktními žáky má příznivý vliv na jejich psychiku. Zdůrazňuje však, že značně záleží na typu postižení daného žáka.

Jak je žák dle pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga vnímán spolužáky?

V případě této otázky docházíme k pozitivnímu zjištění, poněvadž 82,1 % pedagogů a 89,8 % asistentů pedagoga uvádí, že se k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami chovají jeho spolužáci pozitivně. I z hloubkových rozhovorů můžeme vyvodit to, že daná žákyně zapadá do kolektivu svých spolužáků, kteří ji mají rádi a v mnohých situacích se jí zastávají a jsou pro ni oporou.

13. DISKUZE

Dle Havla (2013) jde v inkluzivním vzdělávání především o to, aby byl brán ohled na nejrůznější potřeby všech dětí. V rámci naplňování těchto potřeb by mělo docházet ke změnám a úpravám obsahu učiva, přístupů a učebních strategií tak, aby odpovídaly rozmanitosti všech žáků. A právě těchto úprav se spousta učitelů obává. Mají strach z toho, že se nezvládnout věnovat všem žákům tak, jak by žáci potřebovali. A neví, jak uzpůsobit tempo vyučování, aby vyhovovalo všem. Je to jeden z mnoha důvodů, proč se učitelé často staví k inkluzi skepticky. Například z výzkumného šetření Strakové et al. (2019) vyplývá, že učitelé nepodporují inkluzivní vzdělávání, ale spíše se přiklánějí k oddělenému vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Náš výzkum v tomto ohledu ukazuje jisté zlepšení postojů učitelů k inkluzi, kdy učitelé s pozitivním postojem mírně převládají nad učiteli s negativním postojem. Ovšem vzhledem k tomu, že se zastoupení učitelů stavících se k inkluzi negativně blížilo k 50 %, troufáme si říci, že učitelů, kteří nahlíží na inkluzivní vzdělávání negativně je stále mnoho. Zaměříme-li se na výzkumy zabývající se postoji asistentů pedagoga, mnoho jich nenajdeme. Většina z nich je součástí bakalářských či diplomových prací vysokoškolských studentů. Například výsledky výzkumů Džudžové (2019) a Bajerové (2020) korespondují s výsledky našeho výzkumu, ze kterého vyplývá, že asistenti pedagoga zastávají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj.

Straková et al. (2019) ve svém výzkumu zjišťuje, s kterými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se učitelům pracuje nejhůře a s kterými nejsnáze. V rámci našeho výzkumného šetření jsme došli k podobným výsledkům. Učitelům se nejhůře pracuje s žáky s poruchami chování a s mentálním postižením. A nejsnáze naopak se sociálně znevýhodněnými žáky, s žáky se specifickými poruchami učení a s žáky s tělesným postižením. Džudžová (2019) ve svém výzkumu dospěla k závěru, že asistenti pedagoga by do běžné školy nezařadili žáky s poruchami chování a emocí, žáky se smyslovým postižením a nadměrně inteligentní žáky. Naopak běžnou základní školu by měli navštěvovat žáci s tělesným postižením a s poruchou pozornosti a hyperaktivity. Výsledky našeho výzkumu jsou poněkud rozdílné. Dle asistentů pedagoga účastnících se našeho výzkumného šetření by běžné základní školy neměli navštěvovat pouze žáci s mentálním postižením. Do běžných škol by naopak s jistotou zařadili žáky se specifickými poruchami učení, sociálně znevýhodněné žáky, mimořádně nadané žáky a žáky s tělesným postižením.

Havel (2013) uvádí, že se mnoho učitelů necítí dostatečně odborně připraveno, a proto se obává přijetí a vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento fakt ovšem výsledky našeho výzkumu vyvracejí, poněvadž většina zúčastněných učitelů i asistentů se cítí být dostatečně připravena na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče vzájemné spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga, došli jsme k pozitivnímu zjištění, že pedagogové i asistenti pedagoga hodnotí tuto spolupráci velmi kladně. Čímž jsme například potvrdili výsledky výzkumu Fialové et al. (2018).

V rámci diskuze je dále nutné podotknout, že jsme se setkali s neochotou pedagogů a asistentů pedagoga vyplnit dotazníky a v důsledku toho byla návratnost dotazníků velmi

malá. Sběr odpovědí tedy probíhal delší dobu, než bylo původně v plánu, a i přes to jsme získali odpovědi pouze od 156 respondentů. Dle našeho názoru souvisí neochota respondentů vyplnit dotazník s pracovní vytížeností v období koronavirové krize, kdy probíhala distanční výuka. Výzkum byl zaměřen na pedagogy 1. stupně a na asistenty pedagoga působící na základních školách po celé České republice. Při analýze dat získaných z dotazníkového šetření byly porovnávány odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga z důvodu zjišťování rozdílů v jejich pohledu na inkluzivní vzdělávání. Dospěli jsme ke zjištění, že asistenti pedagoga vnímají inkluzivní vzdělávání pozitivněji než pedagogové 1. stupně. Ovšem k řádnému zmapování postojů k inkluzi by byl zapotřebí mnohem větší výzkumný vzorek, k jehož dosažení bychom potřebovali mnohem více času. Dále jsme při analýze dat mohli proniknout více do hloubky, čímž bychom se dostali k porovnávání jednotlivých faktorů, které mohou názory na inkluzivní vzdělávání ovlivňovat. Mohli bychom tedy porovnávat výsledky z hlediska věku či délky praxe respondentů či z hlediska zkušeností respondentů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazníkové šetření bylo doplněno o informace z hloubkových rozhovorů, jejichž cílem bylo získat detailnější popis zkušeností daného pedagoga a asistenta pedagoga s inkluzivním vzděláváním. I v tomto případě bychom objevily pár nedostatků, kdy jsme mohli jít více do hloubky a snažit se svými otázkami rozšířit stručnější odpovědi dotazovaných. Zajímavé by bylo i porovnávání postojů k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda se základní škola nachází ve vesnici nebo v menším či větším městě. Neméně zajímavé by bylo i porovnávání postojů mezi jednotlivými regiony v České republice.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala názory a postoji pedagogů 1. stupně základních škol a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání. Byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnovala vymezení pojmu inkluze, jejím principům a charakteristice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se zabývala tím, jaké jsou požadavky na práci učitele v inkluzivní škole, a tím, co vše obnáší práce asistenta pedagoga. Součástí teoretické části byly i kapitoly věnované podpůrným opatřením, poradenskému systému v České republice, klimatu třídy a celkově vztahům mezi všemi účastníky inkluze. Vzhledem k tomu, že je spolupráce jedním z principů inkluzivní školy, ani toto téma nesmělo být opomenuto. Poslední kapitolu teoretické části pak tvořily postoje veřejnosti, pedagogů a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou postoje a názory pedagogů 1. stupně základních škol a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě tohoto cíle bylo stanoveno několik výzkumných otázek, na které jsme hledali odpověď v praktické části této práce. Pro praktickou část byl zvolen smíšený design výzkumu, tedy kvantitativní výzkum formou dotazníků, jež byl doplněn o kvalitativní sondu v podobě hloubkových rozhovorů, které nám pomohli zachytit, jak vybraní aktéři vnímají inkluzivní vzdělávání a vzájemnou spolupráci, a pomohli nám získat detailnější popis jejich zkušeností s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Odpovědi pedagogů a asistentů pedagoga byly následně porovnávány, poněvadž nás zajímalo, zda existuje nějaký rozdíl v jejich vnímání inkluzivního vzdělávání.

Na základě analýzy dat z výzkumného šetření lze konstatovat, že asistenti pedagoga vnímají inkluzivní vzdělávání pozitivněji než pedagogové 1. stupně základních škol. U asistentů pedagoga jednoznačně převažovaly odpovědi, které zastávaly k inkluzi pozitivní postoj. Kladné odpovědi pedagogů, naproti tomu, převažovaly jen mírně, ba dokonce by se dalo tvrdit, že kladné a záporné postoje byly velmi vyvážené. Učitelé se nejčastěji ztotožňují s názory, že kvůli inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol mají nedostatek času na ostatní žáky ve třídě, že není škola na tyto žáky dostatečně připravená, nebo že by mohli být tito žáci ostatními žáky odmítáni. Myslí si ovšem, že inkluze těmto žákům pomůže začlenit se do většinové společnosti, v čemž se shodují s asistenty pedagoga. Asistenti pedagoga dále nejčastěji uvádějí, že mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami díky inkluzi možnost osobního rozvoje a jsou motivováni k lepším výkonům.

Pro pedagogy je dle našich výsledků nejnáročnější práce s žáky s poruchami chování. Dále je pro ně náročná práce s žáky s poruchami komunikačních schopností, s autismem a s mentálním postižením. Za nejméně náročnou označují práci se sociálně znevýhodněnými žáky, s žáky se specifickými poruchami učení, s tělesným postižením a s mimořádně nadanými žáky. Pro asistenty pedagoga je stejně jako pro pedagogy nejnáročnější práce s žáky s poruchami chování. Práci s ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují za méně náročnou, nejsnáze se jim pak pracuje se sociálně znevýhodněnými žáky, s žáky se specifickými poruchami učení a s mimořádně nadanými žáky, v čemž se s pedagogy opět shodují. Ovšem i z výsledků této otázky je

patrné, že práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví náročnější pedagogům než asistentům pedagoga.

Výzkum dále poukázal na to, že si většina učitelů i asistentů pedagoga myslí, že žákům se speciálními potřebami prospívá zařazení do běžných základních škol. Ovšem asistentka pedagoga účastnící se hloubkových rozhovorů zdůrazňuje, že velmi záleží na typu postižení. Příznivé výsledky jsme získali i v otázce připravenosti respondentů na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina respondentů si připadá dostatečně připravena na práci s těmito žáky. Počet asistentů pedagoga však opět převyšuje počet pedagogů, kteří si přijdou připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové a asistenti pedagoga účastnící se dotazníkového šetření hodnotí vzájemnou spolupráci velmi pozitivně. Tento názor sdílely i respondentky hloubkových rozhovorů, které oceňovaly především vzájemnou komunikaci a rozdělení práce. Za potěšující výsledek lze považovat i to, že se učitelé i asistenti pedagoga setkali spíše s pozitivním chováním spolužáků k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Díky této práci jsem měla možnost hlouběji proniknout do problematiky inkluzivního vzdělávání, měla jsem možnost prostudovat teoretická východiska a následně zkoumat, jak inkluzivní vzdělávání funguje v praxi, a jak ho vnímají učitelé a asistenti pedagoga, kteří s ním již mají určité zkušenosti. A ačkoliv nelze být 100 % připraven na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poněvadž je každý žák jiný a vždy se mohu setkat s někým, kdo mě svým jednáním překvapí, považuji tuto práci za velice přínosnou. Znalost co největšího množství informací ohledně inkluzivního vzdělávání je dle mého názoru klíčem k úspěchu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi.* Praha: Triton.

Bajerová, M. (2020). *Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání.* [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. https://dspace.tul.cz/handle/15240/158066

Bartoňová, M., Vítková, M., Bazalová, B., Danhofer, P., Hloušková, L., Klenková, J., Kopečný, P., Lazarová, B., Ošlejšková, H., Pejčochová, J., Pol, M., Řehulka, E., Šlapák, I., Trnková, K. & Vrubel, M. (2014). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., Kopečný, P., Lazarová, B., Opatřilová, D., Pančocha, K., Pipeková, J., Pol, M., Slepičková, L., Trnková, K. & Zámečníková, D. (2016) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada.

Džudžová, M. (2019). Postoj asistentů pedagoga základní školy a základní školy praktické k inkluzivnímu vzdělávání. [Bakalářská práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem]. Theses.cz https://theses.cz/id/1lsz26/

Fialová, I., Halvová, S. & Viktorin, J. (2018). Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky.* 7(2), 81-95. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z. & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* Praha: Triton.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy.* Olomouc: Hanex.

Gregory, G. & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn´t Fit All.* Corwin Press.

Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni Základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita.

Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada.

Chaloupková, S. & Piskačová, Š. (2013). Postavení žáků se specifickými poruchami učení a jejich vztahy v kolektivu třídy a v základní škole. In Bartoňová, M. & Vítková, M. (Eds.) *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII.* (s. 237-246). Brno: Paido.

Kocurová, M. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese.* Plzeň: Západočeská univerzita.

Kolektiv autorů. (2015). *Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením. Postoje, hodnocení, činnosti. Zpráva z výzkumu. Výstup projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Kucharská, A. (2008). Školní poradenské pracoviště. In Bendl, S. & Kucharská, A. (Eds.) *Kapitoly ze školní a školní psychologie. Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi.* Praha: Univerzita Karlova.

Lechta, V. (Ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál.

Marádová, E. (2008). Realizace vyučování. In Bendl, S. & Kucharská, A. (Eds.) *Kapitoly ze školní a školní psychologie. Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi.* Praha: Univerzita Karlova.

Matějček, Z. & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie.* Praha: Karolinum.

Němec, Z., Hájková, V. & Šimáčková-Laurenčíková, K. (2014) *Asistent pedagoga v inkluzivní škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Novosad, L. (2006). *Základy speciálního poradenství.* Praha: Portál.

Pančocha, K. & Slepičková, L. (2016). Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření. In Bartoňová, M. & Vítková, M. (Eds.) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita.

Pipeková, J., Vítková, M., Bartoňová M., Pančocha, K., Slepičková, L., Řehulka, E. & Vaďurová, H. (2017). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení.* Brno: Masarykova univerzita.

Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Filová, H. & Havel, J. (Eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole.* Brno: Paido.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Straková, J., Simonová, J. & Friedlaenderová, H. (2019). *Postoje odborné a laické* veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia pedagogica*, 24(1), 79-106. doi:http://dx.doi.org/10.5817/SP2019-1-4

Šimoník, O., Škrábanková, J. & Šťáva, J. (2007). *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky.* Brno: MSD spol. s.r.o.

Šťáva, J. (2013). Přístupy učitelů k nadaným žákům. In Bartoňová, M. & Vítková, M. (Eds.) *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII.* (s. 103-119). Brno: Paido.

Šurda, J. (2002). Diferencované vyučovanie jako prostriedok zefektívnenia vyučovacieho procesu. *Naša škola: odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a 1. stupňa základných škôl,* 6 (2), 28-30. Bratislava: Pamiko.

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M. & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Vítečková, M. & Váchová, M. (2019). Asistent pedagoga. In Najmonová M. & Faltová K. (Eds.) *Školní poradenské pracoviště v praxi.* České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.* Brno: Paido.

Vítková, M. (2013). Teorie a praxe ve vývoji inkluzivní školy u nás a v zahraničí-zaměření na kurikulum, individuální vzdělávací plán a týmovou spolupráci. In Bartoňová, M. & Vítková, M. (Eds.) *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII.* (s. 35-50). Brno: Paido.

Vítková, M. (2014). Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In Bartoňová, M. & Vítková, M. (Eds.) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* (s. 31-44). Brno: Masarykova univerzita.

Vorlíček, R. (2019). *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku? Pohled do konkrétních škol.* Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Watkins, A. (2009). *Assesment in inclusive settings across europe: the paradigm shift towards assesment for learning.* Odense: European agency for development in special needs education.

Internetové zdroje:

EDUIN. Informační centrum o vzdělávání. (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/?fbclid=IwAR0k_i9fFc8Cl66mqXqS_-CkPh1f-vLhcUcH9K3dvXSudWGmaJOP-DyzD-s

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje a vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2011). *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska_c__1472011_ze_dne_25__5__2011__kterou_se_meni_vyhlaska_c__732005_Sb___o_vzdelavani_deti__zaku_a_studentu_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_deti__zaku_a_studentu_mimoradne_nadanych.pdf*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* http://www.nuv.cz/file/4986/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.* http://www.msmt.cz/file/44243_1_1/

Národní institut dětí a mládeže. (2010). *Patříte mezi nás? aneb Kdy se daří začleňování dětí s handicapem do oddílů a kroužků. https://www.nidv.cz/old/images/npublications/publications/files/15%20ZNV%20Pat%C5%99%C3%ADte%20mezi%20n%C3%A1s.pdf*

PŘÍLOHY

Dotazník

Postoje pedagogů 1. stupně ZŠ a asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Počtová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku na téma POSTOJE PEDAGOGŮ 1. STUPNĚ ZŠ A ASISTENTŮ PEDAGOGA K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ. Cílem výzkumu je poukázat, při zachování anonymity sdělení, na to, jak vnímáte inkluzívní vzdělávání a jaké potřeby v tomto smyslu pociťujete.

Mnohokrát děkuji za Váš čas strávený nad vyplněním tohoto dotazníku.

1. **Jaké je Vaše pohlaví?**
   a) žena
   b) muž

2. **Jste pedagog nebo asistent pedagoga?**
   a) pedagog
   b) asistent pedagoga

3. **Jaký je Váš věk?**
   a) 18-25
   b) 26-35
   c) 36-45
   d) 46-60
   e) 61 a více

4. **Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**
   a) Do 5 let
   b) 5-10 let
   c) 11-15 let
   d) 16-20 let
   e) 21-25 let
   f) 26-30 let
   g) Nad 30 let

5. **V jakém místě se nachází škola, ve které pracujete?**
   a) vesnice
   b) město do 5 000 obyvatel
   c) město do 10 000 obyvatel
   d) město do 20 000 obyvatel
   e) město do 50 000 obyvatel
   f) město do 100 000 obyvatel
   g) město nad 100 000 obyvatel

6. **Kolik máte žáků ve třídě, ve které působíte?**
   a) do 10 žáků
   b) do 15 žáků
   c) do 20 žáků
   d) do 25 žáků
   e) do 30 žáků
   f) více než 30 žáků

7. **Kolik máte ve třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?**
   a) 0
   b) 1
   c) 2
   d) 3-5
   e) 5-10
   f) více než 10

8. **Kolik žáků se SVP, jste již učil/a?**
   a) 0
   b) 1
   c) 2-3
   d) 4-5
   e) 6-10
   f) 11-15
   g) 16-20
   h) více než 20

9. S jakým typem znevýhodnění žáka jste se již ve své pedagogické činnosti setkal/a? Lze označit více možností.

a) porucha komunikačních schopností
b) porucha chování (ADD, ADHD)
c) tělesné postižení
d) zrakové postižení
e) sluchové postižení
f) mentální postižení
g) autismus
h) sociálně znevýhodněný
i) specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)

10. Setkal/a jste se ve své pedagogické činnosti s mimořádně nadaným žákem?

a) ano
b) ne

11. Je pro Vás práce s žáky s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami náročná?

	ano velmi	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
Porucha komunikačních schopností					
Porucha chování					
Tělesné postižení					
Zrakové postižení					
Sluchové postižení					
Mentální postižení					
Autismus					
Sociálně znevýhodněný					
Specifické poruchy učení					
Mimořádně nadané dítě					

12. S jakými problémy jste se při edukaci žáků se SVP setkal/a? Lze označit více možností.

a) Nesetkal/a jsem se s žádnými výraznými problémy.
b) Nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP).
c) Nedostatečná spolupráce s rodinou žáka.
d) Nedostatečná spolupráce s žákem s postižením.
e) Nedostatečná spolupráce s pedagogickými pracovníky školy.
f) Nedostatek didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení školy.
g) Absence pomoci poradenského pracovníka ve škole.
h) Absence pomoci asistenta pedagoga.
i) Velký počet žáků ve třídě a omezená možnost individuálního přístupu k žákovi s postižením.
j) Nedostatečná znalost metod a forem práce se žákem s postižením.
k) Nedostatek informací o postižení žáka.
l) Jiná.

13. Co považujete za největší bariéry inkluze u vás ve škole?

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Velký počet žáků ve třídě				
Nedostatečné kompetence učitelů k výuce žáků se SVP				
Nedostatečná spolupráce s poradenskými zařízeními (PPP, SPC atd.)				
Nedostatečná spolupráce s poradenskými pracovníky školy (výchovný poradce atd.)				
Nedostatečná spolupráce s žákem se SVP				
Neochota rodiny spolupracovat se školou				
Neochota učitelů přidělávat si práci				
Legislativa a administrativa				
Materiální a finanční nedostatečnost				

14. Jaký je Váš celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

a) pozitivní
b) spíše pozitivní
c) spíše negativní
d) negativní

15. Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné školy? Lze označit více možností.

a) Žáci se SVP budou motivování k lepším výsledkům.
b) Je přínosem i pro ostatní žáky.
c) Díky vzdělávání v běžné ZŠ mají žáci se SVP možnost osobního rozvoje.
d) Začlení se do většinové společnosti.
e) Myslím si, že inkluzivní vzdělávání je pro žáky se SVP přínosné.
f) Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti šikanováni.
g) Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti odmítání.
h) Učitelé mají mnoho práce navíc.
i) Učitelé mají nedostatek času na ostatní žáky.
j) Škola není na tyto žáky dostatečně připravená.
k) Jiná.

16. Souhlasíte se zařazením žáků se SVP do běžné školy?

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
Porucha komunikačních schopností					
Porucha chování					
Tělesné postižení					
Zrakové postižení					
Sluchové postižení					
Mentální postižení					
Autismus					
Sociálně znevýhodněný					
Specifické poruchy učení					
Mimořádně nadané dítě					

17. Myslíte si, že žákům se SVP prospívá zařazení do běžné školy?

a) rozhodně ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) rozhodně ne

18. Spolupracoval/a jste s asistentem pedagoga / pedagogem?

a) ano
b) ne

19. Pokud ano, jak tuto spolupráci hodnotíte?

a) pozitivně
b) spíše pozitivně
c) spíše negativně
d) negativně

20. Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na práci s žáky se SVP?

a) rozhodně ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) rozhodně ne

21. Kde získáváte informace o inkluzivním vzdělávání? Lze označit více možností.

a) nikde
b) z vlastní zkušenosti (z praxe)
c) ze školení, kurzů a seminářů
d) z literatury-knih, sborníků atd.
e) z novin a odborných časopisů
f) z internetu
g) z konzultací s PPP, SPC
h) od vedení školy
i) od poradenských pracovníků školy

22. Pokud aktuálně pracujete ve třídě s žákem se SVP, jak byste ohodnotili to, jak se k němu chovají a jak s ním komunikují jeho spolužáci?

a) pozitivně
b) spíše pozitivně
c) spíše negativně
d) negativně

23. Setkal/a jste se s nějakou konkrétní negativní reakcí spolužáků na žáka se SVP?

a) ano
b) ne

24. Setkal/a jste se s nějakou konkrétní negativní reakcí rodičů intaktních žáků na žáka se SVP?

a) ano
b) ne

25. Představuje pro Vás inkluze spíše výzvu nebo problém? Pokuste se svůj postoj zaznamenat na osu níže:

Negativní problém -3 -2 -1 0 1 2 3 pozitivní výzvu

Struktura rozhovorů

Otázky k rozhovoru s paní učitelkou:

1) Jaký je Váš věk?
2) Jaká je délka Vaší praxe?
3) Máte ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
4) Jaký má typ znevýhodnění? Jaký má stupeň podpůrných opatření?
5) Jak probíhá práce s tímto žákem? Máte nějaké osvědčené metody?
6) Setkala jste se s nějakými problémy v rámci výuky tohoto žáka?
7) Jak se k němu dle Vašeho názoru chovají ostatní žáci?
8) Jak probíhá Vaše spolupráce s paní asistentkou?
9) Vytváříte přípravy na vyučovací hodiny společně?
10) Pracuje asistentka pouze s daným žákem nebo někdy i s celou třídou?
11) Jak byste zhodnotila spolupráci s paní asistentkou?
12) S kolika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste již pracovala?
13) Jaké speciální potřeby tito žáci měli?
14) Byla pro Vás práce s těmito žáky náročná?
15) S kým se Vám pracovalo nejhůře a s kým naopak nejsnáze?
16) Myslíte si, že jste dostatečně připravena pro práci s žáky se SVP?
17) Myslíte si, že žákům se SVP prospívá zařazení do běžné školy?
18) Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?
19) Jaký je Váš celkový postoj k inkluzi?

Otázky k rozhovoru s asistentkou pedagoga:

1) Jaký je Váš věk?
2) Jaká je délka Vaší praxe?
3) Jakému žákovi asistujete?
4) Jaký má typ znevýhodnění? Jaký má stupeň podpůrných opatření?
5) Jak probíhá práce s tímto žákem? Máte nějaké osvědčené metody?
6) Setkala jste se s nějakými problémy v rámci výuky tohoto žáka?
7) Jak se k němu dle Vašeho názoru chovají ostatní žáci?
8) Jak probíhá Vaše spolupráce s paní učitelkou?
9) Vytváříte přípravy na vyučovací hodiny společně?
10) Pracujete pouze s daným žákem nebo někdy i s celou třídou?
11) Jak byste zhodnotila spolupráci s paní učitelkou?
12) S kolika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste již pracovala?
13) Jaké speciální potřeby tito žáci měli?
14) Byla pro Vás práce s těmito žáky náročná?
15) S kým se Vám pracovalo nejhůře a s kým naopak nejsnáze?
16) Myslíte si, že jste dostatečně připravena pro práci s žáky se SVP?
17) Myslíte si, že žákům se SVP prospívá zařazení do běžné školy?
18) Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?
19) Jaký je Váš celkový postoj k inkluzi?

Přepisy rozhovorů

Rozhovor-Účastník A:

- žena, pedagožka, 40 let, 19 let praxe, 1. stupeň ZŠ

T: Dobrý den, děkuju Vám, že jste ochotná mi poskytnout tento rozhovor.

R: Dobrý den, za to nemusíte vůbec děkovat, ráda s Vámi rozhovor udělám.

T: Nebude Vám tedy vadit, když si budu náš rozhovor nahrávat?

R: Ne, vůbec ne. Klidně nahrávejte.

T: Takže. Kolik je Vám let?

R: Je mi 40 let.

T: Jak dlouho pracujete ve školství?

R: Od roku 2002, takže 19 let.

T: Máte ve své třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Ano, mám.

T: A jaký má typ znevýhodnění?

R: Kačenka má specifické poruchy učení-dysgrafii a dyslexii. A má celkově opožděný vývoj.

T: A jaký má stupeň podpůrných opatření?

R: 3, stupeň 3.

T: Takže má tedy přiděleného asistenta pedagoga?

R: Ano, ano.

T: A jak probíhá práce s touto žákyní? Máte nějaké osvědčené metody?

R: Tak tam probíhá spíše spolupráce s asistentem. Takže my se vlastně domlouváme s tou asistentkou, co vlastně děláme my, já s těma dětma, tak ona sedí u té žákyně a dělají to spolu, to samé, co děláme my.

T: A stává se tedy, že ji třeba i vyvoláváte? Stejně jako ostatní žáky?

R: Ano, ano, ale ona tam má prostě u sebe tu asistentku, která, když neví, tak jí pomůže, poradí, navede jí na to.

T: Dobře, dobře. Setkala jste se s nějakými problémy v rámci výuky této žákyně?

R: Nesetkala. Právě asi díky té asistenci. Je pravda, že v 1. třídě, tam tu asistentku u sebe neměla a tam ty problémy byly. Musela jsem se prostě víc věnovat jí, stála jsem víc u ní, vysvětlovala jsem látku, ale stála jsem furt u ní, furt jsem jí ukazovala, furt jsem jí kontrolovala.

T: Ehm. Jak se k té žákyni podle Vašeho názoru chovají ostatní žáci? Berou jí mezi sebe?

R: No tak vzhledem k tomu, že to je dívka, tak bych řekla, že ty dívky, které jsou jakoby slabší, tak jakoby se s ní kamarádí víc. Určitě se ta třída dělí na skupinky. Kluci ne, ty si jedou ve sví partičce a holky, takový ty lepší, určitě taky vyhledávají ty lepší. Ale ty slabší holky, má tam jednu tu kamarádku, která je naprosto bez nějakých učebních problémů, ale prostě kamarádí s ní hodně. Ale jako berou jí všichni.

T: Jak probíhá Vaše spolupráce s paní asistentkou?

R: Tak probíhá spolupráce…

T: To už jste vlastně trošku nastínila.

R: Ano. Probíhá dobře. My se známe, vyhovíme si. Co všechno jakoby já jí řeknu, že má dělat, tak s ní dělá. A jako zodpovědná je.

T: Takže. Jak si dělíte tu práci mezi sebou?

R: Ona pracuje s tou jednou žákyní a já se věnuju zbytku třídy.

T: A ona se tedy věnuje pouze té jedné žákyni nebo někdy pracuje i s ostatními dětmi ve třídě.

R: Věnuje se pouze té Kačce. Občas tedy ještě pomůže Vaškovi, který sedí před nimi, ale spíš jen té Kačce.

T: A spolupracujete nějak na vytváření těch příprav na hodinu?

R: Já si udělám přípravy a vždycky jí řeknu jakoby co ten den budeme dělat, co se budeme učit, na co ona se má víc zaměřit a když vím, že ta látka jakoby těžká, že s tím bude mít problémy, no tak samozřejmě k tomu má různý tabulky, na násobilku měla tabulku a používala prostě takovýhle…

T: jako speciální pomůcky.

R: Speciální pomůcky, přesně tak.

T: A jak byste tedy zhodnotila tu spolupráci s paní asistentkou?

R: No myslím si, že jsem v tomhle případě ráda, že ji tam mám. Už jakoby na úkor ostatních dětí, že bysme to tempo museli určitě zpomalit, díky této jedné dívce by ta třída prostě stála, přestože by to ostatní chápali a mohli bysme jet dál. Tak, aby to pochopila i ona, jsem prostě ráda, že tam tu asistentku mám.

T: Ehm. A pracovala jste ještě s nějakými jinými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Ne, ne, ne. Jen s touhle Kačkou.

T: A byla pro Vás tedy práce s touto žákyní náročná, nebo byla méně náročná? Jak byste tu práci s ní zhodnotila?

R: No tak ta 1. třída byla hodně náročná, protože jsem tam měla celkem 27 dětí a teď do toho tahleta jedna dívka s těmito problémy a to bylo… to bylo fakt náročný. A od druhé třídy jsem tam měla asistentku a už to bylo mnohem lepší. Celkově ta 2. třída je jednodušší než ta první, teď do toho ta asistentka, to byla obrovská pomoc pro mě.

T: Přestože máte zkušenosti pouze s touto žákyní. Zkuste mi říct, s jakými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byste měla obavy pracovat a s jakými byste tyto obavy neměla. Nebo tedy zkuste jmenovat žáky, se kterými by dle Vašeho názoru byla práce náročná a se kterými by byla nejméně náročná?

R: No tak rozhodně bych se děsila práce s nějakým mentálně postiženým žákem, to by pro mě fakt bylo asi nejnáročnější. Nebo nějaký závažnější poruchy chování. Prostě takový ty žáci, co hodně narušují výuku. To se pak v tý třídě nedá nic udělat.

T: A ty méně nároční?

R: Tak méně nároční. Tak asi ty specifický poruchy učení, jako má ta Kačka, to se mi zdá docela v pohodě a pak možná tělesně postižení? Ty jsou víceméně jako ostatní, akorát mají problém s tím pohybem, to by se asi nějak dalo zvládnout.

T: A připadáte si dostatečně připravená na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: No, abych řekla pravdu tak moc ne. A jsem ráda, že se mi to doteď docela vyhýbalo. Ale jako mám z toho strach, není to nic jednoduchýho. Když je ten asistent, tak ještě budiž, ale kdybych na něj měla být sama, to nevím, jak bych zvládla. Hlavně věnovat se naplno tomu žákovi, a ještě i zbytku třídy, to prostě nejde.

T: Takže. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?

R: No, tak, výhoda jedině ta asistentka, že ji můžu mít k dispozici, ale jako s takovou inkluzí já samozřejmě nesouhlasím. Já si myslím, že když byly zvláštní školy, tak to mělo něco do sebe. Ty děti si tam, ehm, určitě připadaly mezi svými. Prostě určitě líp, že jo. Nepřišly si divně, že něco nechápou. Já to vidím na té Kačence, že se prostě stydí, nechce kolikrát nic říct, protože má strach, že něco řekne špatně, že by se jí děti smály, přestože se jí jako nesmějou. Ale prostě se stydí a nechce nic říct, protože to sama na sobě cítí, že je jiná, že tam ten problém je.

T: Takže si myslíte, že zařazení do běžných škol těm žákům se speciálními vzdělávacími potřebami neprospívá?

R: No asi jak, kterým. Ale podle mě spíš ne. Podle mě by jim bylo líp v těch zvláštních školách. Tam se jim učitelé mohou věnovat líp než my tady. A určitě se tam i cítí líp. Tady se jim děti můžou posmívat, odstrkovat je nebo i šikanovat, a to pro ně určitě není prospěšné.

T: A setkala jste se tedy s nějakými problémy, že by třeba tu Kačku nechtěly děti mezi sebe přijmout? Že by se jí posmívaly? Nebo viděla jste třeba…jak má ty různé výhody, třeba i s tou asistentkou, a jak se jí trošku ulevuje, jestli na to ty děti nějak reagují?

R: Určitě. Třeba už v té 1. třídě, kdy ona u sebe tu asistentku ještě neměla. Tak když jsme ke konci začli psát diktáty a sloupečky z matematiky a už měla jiné to hodnocení ode mě. Takže děti měly třeba za jeden příklad špatně dvojku a ona měla jedna mínus, jo? Potom to samé v diktátech. Nedávala jsem ji celý diktát, ale okopírovala jsem jí cvičení a ona doplňovala, tak to prostě ty děti jakoby cítí a říkají, proč to tak ona má a my ne? Ale jinak se ji neposmívaly, to ne.

T: Takže Váš celkový postoj k inkluzi je spíše pozitivní nebo negativní?

R: Spíše negativní. Jak jsem říkala, myslím, že jim bylo lépe ve zvláštních školách. A pro všechny to bylo výhodnější. I pro ty ostatní žáky, protože je ty s potížema nebrzdily. No a samozřejmě i pro učitele, protože to není vůbec jednoduchý, učit takhle rozdílné žáky.

T: Tak to je asi vše. Tak děkuji za rozhovor.

R: No nemáte vůbec zač.

Rozhovor-Účastník B

- žena, asistentka pedagoga ,47 let, 4 roky praxe, 1. stupeň ZŠ

T: Dobrý den, děkuji, že jste si udělala čas na náš rozhovor.

R: Dobrý den, to vůbec nestojí za řeč.

T: Nebude Vám vadit, když si budu náš rozhovor nahrávat?

R: Vůbec ne.

T: Tak jo. Takže. Kolik je Vám let?

R: Je mi 47 let.

T: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe.

R: Tenhle rok je to 4 roky.

T: Jakému žákovi asistujete?

R: Kateřině z 5. třídy.

T: A jaký má typ znevýhodnění?

R: Má specifické poruchy učení-dyslexii a dysgrafii a opožděný vývoj.

T: A jaký má stupeň podpůrných opatření?

R: Třetí.

T: A jak probíhá práce s touto žákyní? Máte nějaké osvědčené metody?

R: U Kačky sedím a používáme většinou nějaký pomůcky k dané látce. Kačka je pozadu oproti ostatním dětem, takže většinou se, třeba při matematice, nepouštíme hlouběji

do příkladů, ale spíš probíráme tu jednodušší formu. A používáme počítadlo a tabulky k násobení. Ale čeština jí jde líp. Tam je schopná si zapamatovat, i když krátkodoběji, ale je schopná si zapamatovat vyjmenovaná slova, slovní druhy. Jako zarazí jí změna. Tou změnou ona se neumí okamžitě vrátit k té minulé látce.

T: Jo, jo. A setkala jste se s nějakými problémy? V rámci té výuky?

R: Většinou ne, akorát Kačka moc nemluví. Nemluví se mnou, mluví jenom se spolužáky.

T: Takže problém v rámci té komunikace s ní.

R: Ano, ano.

T: Jak se k ní chovají ostatní žáci?

R: Ty jí maj rádi.

T: Mají ji rádi? Takže normálně do kolektivu zapadá, všichni se s ní baví?

R: Ano, zapadá do kolektivu. Naopak jí brání.

T: Jak probíhá Vaše spolupráce s paní učitelkou?

R: Výborná.

T: Jak si mezi sebou dělíte práci?

R: Paní učitelka udělá přípravy a pak to spolu konzultujeme.

T: Takže máte nějaké pokyny od ní a podle nich se tedy řídíte?

R: Ano, mám pokyny, do čeho se pouštět, do čeho už ne a podle nich se řídím.

T: Pracujete pouze s tou Kačkou nebo někdy i s celou třídou?

R: Většinou jenom s Kačkou. Podle, podle látky no. Občas pomůžu i Vaškovi, který sedí před námi. Ten je taky takový pomalejší a občas neví, co se zrovna dělá. Ale většinou jen s tou Kačkou.

T: Jak byste zhodnotila tedy tu spolupráci? Vy už jste to trochu nastínila dříve.

R: S Kačkou?

T: S paní učitelkou?

R: S paní učitelkou? Vynikající. Komunikace dobrá, přípravy výborný, všechno dobrý.

T: S kolika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste již pracovala?

R: Zatím jenom s tou Kačkou.

T: A byla pro vás ta práce náročná? Jak byste to zhodnotila?

R: Jak kdy. I podle Kačky nálady. Je hodně náladová. Někdy se sekne a nejede. Nechce pracovat.

T: Takže asi záleželo i na tom tématu, který se zrovna probíral. Jestli jí to téma zajímalo.

R: To hodně, ale…já si myslím, že taky záleželo na tom, jak moc ji to na první pokus šlo. Když jí to nejde, tak se jí to prostě nechce dělat. Když se jí to podaří ze začátku, tak už, tak už to jde dobře.

T: Přestože máte zkušenosti pouze s touto žákyní. Zkuste mi jmenovat žáky, se kterými by dle Vašeho názoru byla práce náročná a se kterými by byla nejméně náročná?

R: Ehm. Tak náročnější by pro mě asi byla práce s žákem s poruchami chování. To by asi byla velká výzva, ukočírovat ho a donutit ho spolupracovat. Ale jinak, nevím, možná ještě mentálně postižení. Ale i to by se nějak zvládlo.

T: A co by pro Vás bylo nejméně náročné?

R: Asi ty specifický poruchy jako má ta Kačka nebo mimořádně nadaný žáci, s těma by mě asi bavilo pracovat.

T: A myslíte si, že jste dostatečně připravena pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

R: Myslím, že jo. Rozhodně se toho nebojím, beru to spíš jako výzvu.

T: Takže podle Vás žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prospívá zařazení do běžných škol?

R: Určitě. Myslím si, že jim to pomůže, zapojit se mezi normální děti, najdou si kamarády, takže na psychiku to má dobrý vliv. A i v učení, donutí je to víc se snažit. Akorát pro ty děti s nějakým těžším postižením…tam si myslím, že by jim spíš prospívalo být v nějaké speciální škole.

T: Jaké jsou tedy podle Vás výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?

R: Nevýhody. Když se to týká tohohle dítěte, s menším postižením, tak je to spíš výhoda, ale myslím si, že ty děti s tím těžším postižením, obzvlášť na tom druhým stupni, kdy jdou děti do puberty, tak to tam nebudou mít úplně jednoduchý.

T: Jako co se týče přijetí ze strany spolužáků?

R: Spolužáků, soužití s těma dětma, může pak docházet k šikaně, nebo k odstrkování toho postiženýho žáka, že se ním ty děti pak nechtějí vůbec bavit. To si myslím, že jsou pak ty děti v těch speciálních školách mnohem šťastnější. Ale jako jde o to postižení samozřejmě.

T: Takže Váš celkový postoj k inkluzi je jaký?

R: Jako souhlasím.

T: Asi teda záleží na tom typu postižení?

R: Ano, ano, přesně tak. Souhlasím s inkluzí žáků s tím lehčím typem postižení. Pro ty je to určitě výhodné, být mezi normálními žáky. Ty normální žáky to ani tolik neomezuje a

ta práce s nimi se dá zvládnout. Ale žáci s tím těžším typem postižení by podle mě měli být ve speciálních školách. Tyhle žáci už opravdu tu výuku narušují, děti by je mohly špatně přijímat a v těch speciálních školách by jim prostě bylo líp.

T: Dobře, tak to je asi vše. Děkuji moc za poskytnutí rozhovoru.

R: No není vůbec zač. Snad Vám moje odpovědi budou takhle stačit.