

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očima učitelů
základní školy

Education of pupils with special educational needs through the teacher's eyes
at elementary school

Bc. Miroslava Bartošová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: N SPPG 2

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očima učitelů základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 28. června 2023

Mé velké poděkování patří paní PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její trpělivost a pomoc při vedení této práce. Poděkování patří také mým kolegům učitelům, kteří se svou účastí podíleli na výzkumné části práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vybrané základní škole z pohledu učitele běžné základní školy. Předmětem jejího zájmu jsou učitelé dané základní školy, kteří denně poskytují podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání. Cílem práce je prozkoumat a zhodnotit pohled učitelů na probíhající proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy. Analyzovány jsou jejich přístupy k žákům, metody a způsoby výuky, sledována je podpora školním vzdělávacím programem, vedením školy v rámci strategických vizí, a to právě z pohledu učitelů působících na 1. stupni. K získání odpovědí na výzkumné otázky byla zvolena kombinace metod kvantitativního a kvalitativního šetření. V první fázi proběhl sběr dat pomocí dotazníku vlastní konstrukce, ve druhé etapě byly realizovány polostrukturované rozhovory s učiteli, které přinesly podrobný vhled do práce pedagogů v heterogenních třídách. Získaná data z dotazníků byla vyhodnocena pomocí medy otevřeného kódování a kategorizací. Z odpovědí v dotaznících je patrná spokojenost učitelů s přístupem vedení školy ke společnému vzdělávání. Rozhovory odhalily specifické přístupy učitelů a míru jejich nasazení při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření prokázalo určitý pozitivní posun v některých oblastech v porovnání se studii, které se tématem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zabývaly v minulosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učitel, inkluze, společné vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, heterogenita

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the process of pupils with special educational needs at a selected school from the teachers' point of view at the primary school. The subject of interest is based on the teachers of the selected primary school, who provide daily support to pupils with special educational needs in general education. The aim of the work is to explore and evaluate the teachers' point of view on ongoing process of education pupils with special educational needs in the first grade of primary school. Their approaches to pupils, methods and teaching methods are analysed, the support of the school education program is monitored school management within strategic visions and that is mostly from the point of view of teachers working at the first grade. A combination of quantitative and qualitative research methods was chosen to get answers to the research questions. In the first phase, data was collected using a self-constructed questionnaire, in the second stage, semi-structured interviews with teachers were realized, which brought detailed insight into the work of teachers in heterogeneous classes. The obtained data from the questionnaires were evaluated using the method of open coding and categorization. The answers in the questionnaires show the teachers' satisfaction with the school management's approach to general education. The interviews revealed the special approaches of the teachers and the level of their commitment to the education of pupils with special educational needs. Research has shown some positive progress in some areas compared to studies, which were concentrated on the topic about pupils with special educational needs.

KEYWORDS

Teacher, inclusion, general education, pupils with special education, heterogeneity

Obsah

Úvod	7
1 Společné vzdělávání v českém školství.....	8
1.1 Inkluze a inkluzivní přístupy	8
1.2 Inkluze v základních školách České republiky	10
1.3 Školní poradenské pracoviště	12
2 Učitel jako základní činitel vzdělávacího procesu	14
2.1 Třída a její klima.....	17
3 Heterogenita v základní škole.....	18
3.1 Vyučování v heterogenní třídě.....	19
3.1.1 Rituály	19
3.1.2 Otevřené vyučování.....	19
3.1.3 Žáci učící se od sebe navzájem a společné učební situace	20
3.1.4 Individualizace a diferenciacíe	21
3.2 Hodnocení žáka.....	22
4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	24
4.1 Žáci se smyslovým postižením	24
4.2 Žáci s tělesným postižením.....	25
4.3 Žáci s mentálním postižením a poruchami autistického spektra	26
4.4 Žáci s narušenou komunikační schopností	27
4.5 Žáci se specifickými poruchami učení.....	28
4.6 Žáci s ADHD, ADD a poruchami chování	29
4.7 Žáci s odlišným mateřským jazykem.....	29
4.8 Žáci nadaní a mimořádně nadaní	29
4.9 Podpůrná opatření	30

Empirická část	35
5 Cíle metodologie výzkumného šetření	35
5.1 Metodologie výzkumu	35
6 Etapa 1: Kvantitativní výzkum	37
6.1 Způsob sběru dat	37
6.2 Dotazníkové šetření – průběh a vyhodnocení	37
6.3 Diskuze výsledků dotazníkového šetření	43
7 Etapa 2: Kvalitativní výzkum	45
7.1 Průběh rozhovorů	45
7.2 Vyjádření jednotlivých učitelů	48
7.3 Diskuze k výsledkům kvalitativního šetření	59
8 Shrnutí výsledků šetření a odpovědi na výzkumné otázky	64
Závěr	66
Seznam použitých informačních zdrojů	68
Seznam příloh	74

Úvod

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitele škol hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část práce postupně provádí, objasňuje pojmy a témata s tímto související. Ukazuje školský systém v České republice s jeho opatřeními směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Představuje proces inkluze s jeho postupným přijetím, který ukazuje žáka jako jedinečnou bytost se všemi jeho schopnostmi a dovednostmi. Ve druhé kapitole práce se nabízí pohled na osobnost učitele a jeho přístupy k žákům, poukazuje na pojem klima třídy, které je neoddělitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Třetí část práce nabízí komplexní pohled na pojem společné vzdělávání, jehož nedílnou součástí je vyučovací proces v heterogenní třídě a náročnost kladená na učitele. Popisuje proces, který neodmyslitelně patří k dobrému vedení heterogenní třídy. Součástí takového vzdělávacího procesu je diferenciací a individualizace. Tyto pojmy v sobě zahrnují přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které využívají jejich potenciál tím, že respektují jejich zvláštnosti.

V rámci teoretických východisek je uveden popis jednotlivých typů postižení žáků, se kterými se učitel setkává v edukačním procesu a stručný výčet podpůrných opatření.

V empirické části je popsáno výzkumné šetření, které se zaměřuje na proces společného vzdělávání na dané základní škole. Předmětem výzkumu je pohled učitele na zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k náročnosti řízení vzdělávacího procesu. V empirickém šetření byly využity nástroje kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Dotazníkové šetření se zaměřilo na zkoumání přístupu vedení školy, polostrukturované rozhovory oslovily učitele pro vyjádření náročnosti práce ve společném vzdělávání.

1 Společné vzdělávání v českém školství

Po roce 1989 se postupně formovala vzdělávací politika českého školství a s uvedením zákona č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon/zákon č. 561/2004 Sb.) začaly školy pracovat podle rámcových a školních vzdělávacích programů. Základní škola jakožto hlavní vzdělávací instituce je stále středem zájmu veřejnosti. Vedle hlavních úkolů „vzdělávat a vychovávat“ má i funkci socializační a personalizační. Dochází zde k setkání více generací, žáci sbírají vědomosti a formují sociální chování. (Grecmanová, 2008)

Důležitým předpisem v českém školství je vyhláška č. 27/2016 O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016), kterou byla uvedena v platnost nová pravidla pro společné vzdělávání dětí, žáků a studentů s těmito vzdělávacími potřebami. Společné vzdělávání je proces, který se snaží pomoci žákovi dosáhnout pokroku a školní úspěšnosti v největší možné míře vzhledem k jeho specifickým potřebám, klade důraz spíše na proces vzdělávání, ve kterém pedagog pracující v heterogenní třídě musí dát všem žákům možnost, aby rozvinuli svůj potenciál. Je to velmi náročný proces skládající se ze tří pilířů, které jsou jeho základem. 1) profesionalita pedagoga a jeho zaujetí pro práci, 2) maximální podpora od vedení školy, 3) spolupráce rodičů. (Vyhláška č. 27/2016, MŠMT [online])

Současný pojem „společné vzdělávání“ je novým termínem pro inkluzi. Inkluzivní vzdělávání je vyšším stupněm integrace všech dětí do běžné školy. Škola a její pedagogický sbor musí být připraven věnovat se všem dětem rovnocenně se zřetelem na individualitu každého žáka. Tento proces je odborníky označován jako nejpřínosnější pro všechny děti, je flexibilní, nepředvídatelný a stále se mění stejně jako svět kolem nás, přičemž se minimalizuje riziko segregace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Záleží na každém dítěti, 2018 [online])

1.1 Inkluze a inkluzivní přístupy

Novelou vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, což je v současnosti vyhláška 27/2016 nastal velký zlom. Moderním trendem této doby se stala integrace, která

má v pedagogickém smyslu význam z hlediska sociologického a psychologického. Integrace znamená „*ucelení, sjednocení nebo spojení v celek*“ (Kroupová a kol., 2016, s. 28). Nabízí pojetí speciálního vzdělávání v rámci všeobecné edukace, kdy se žák či jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami má vzdělávat v běžných výchovně vzdělávacích institucích. Od pojmu integrace české školství postupně přecházelo k pojmu inkluze.

Inkluze je ve slovníku speciálně-pedagogické terminologie definována jako „*proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení z oblasti edukace.*“ (Kroupová a kol., 2016, s. 28).

Inkluze je proces dynamický a učitelé musí být nápadiť. Proces učení musí neustále rozvíjet a obohacovat novými myšlenkami, úkoly a příprava musí být dobře promyšlené, aby měli všichni prostor pro učení a spolupráci (Adamus, 2015).

Právo na vzdělávání je zakotveno v několika hlavních dokumentech:

- Úmluva o právech dítěte 1989
- Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením 1993
- Salamanské usnesení 1994
- Dakarské usnesení 2000
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením 2009

Tyto dokumenty vychází z toho, že právo na vzdělání má každý člověk, ať je to dítě či dospělý s postižením. Nejdůležitějším z výše uvedených dokumentů, co se týče oblasti speciálního vzdělávání, je dokument, který byl výstupem Salamanské konference v roce 1994. Z tohoto dokumentu vplynuly dva hlavní body. Prvním bodem bylo umístění všech dětí intaktních i se zdravotním postižením v běžném školství. Druhým bodem bylo umožnění dětem s postižením docházet do spádové školy spolu s dětmi intaktními. Výstup Salamanské konference zavazuje i Českou republiku k tomu, aby plnila úkoly dané v rámci integrace a inkluze. Naše školy a pedagogové v nich by měli být připraveni a podpořeni legislativou a školským systémem. (Netolická, 2012 [online])

Od roku 1994 uplynulo mnoho let, české školství značně postoupilo a posunulo se dopředu. V uplynulých dvaceti letech proběhly významné změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dochází k integraci velkého počtu těchto žáků do běžných škol. Současná legislativa, tedy zejména školský zákon a vyhláška č. 27/2016, však respektuje a ošetřuje speciálně vzdělávací potřeby žáků s těžkým postižením, poruchou autistického spektra a souběžným postižením více vadami. Pro tyto žáky jsou vytvořeny vzdělávací programy, které se realizují ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, a pracují zde pedagogové se vzděláním odpovídajícím potřebám žáků. V České republice existuje již poměrně rozsáhlá pomoc a podpora v rámci školských poradenských zařízení. Přímou ve školách pak fungují školní poradenská pracoviště, kde ve většině velkých škol je přítomen speciální pedagog a školní psycholog. (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online])

Inkluzivní vzdělávání můžeme pojmut jako velikou škálu různých strategií a postupů, jejichž cílem je realizace vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich možností. V inkluzivním vzdělávání probíhá neustálý proces, v němž jsou zapojeni různí činitelé, kteří spolu musí kooperovat. Spolupráce musí probíhat mezi učiteli, speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, důležitým článkem jsou také zákonní zástupci žáka. (Bartoňová, Vítková, 2016)

1.2 Inkluze v základních školách České republiky

Inkluze je proces, dlouhodobý a neustále se vyvíjející, jehož podstatou je v pedagogice snaha pomocí vzdělávání o postupnou změnu k přijetí heterogenity jakožto základní složky inkluzivní společnosti. Atmosféru školy je třeba přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků. Pak je možné začlenit i žáky s těžším typem postižení. (Kratochvílová a kol., 2015)

Každá škola by měla mít zmapovanou svou situaci, měla by vyhledat a zaměřit se na identifikaci bariér, které by mohly proces inkluze zpomalovat. Stejně tak by měla vyhledávat možnosti, které by naopak inkluzi napomohly. Inkluzivní přístupy by se měly prolínat všemi oblastmi školy, ke kterým patří např. inkluzivní politika a kultura školy. (Adamus, 2015)

„Inkluzivní politika školy je založena na aktivitách a strategiích, které jsou kulturně a sociálně inkluzivní“. (Ezzeddine, 2012, s. 1) Nastavením postojů a přístupů se škola prezentuje a hlásí k tomu, že se inkluzivní vzdělávání promítá do všech směrů edukace. Škola ukazuje, že má objektivní přístup k učebnímu plánu, který respektuje a rozumí jinakosti žáků pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí, či k žákům se zdravotním znevýhodněním. “. (Ezzeddine, 2012)

Politika školy v rámci inkluze má vytvářet a podporovat podmínky pro všechny žáky. Důležitým bodem je být spádovou školou pro všechny žáky s tím, že škola přijme za samozřejmé provést například bezbariérové úpravy ve vnitřních i vnějších prostorách, aby byla dostupná všem. Důležitou součástí školy jsou její zaměstnanci, management školy, učitelský sbor, provozní personál. Inkluzivní politika školy by měla myslet i na ně, vytvářet jim vhodné pracovní podmínky a podporovat je v rozvoji jejich profese. (Adamus, 2015)

Kultura školy v rámci inkluze zahrnuje klima školy pohledem jejích pracovníků. Kultura školy není jen o úpravě prostředí, změn ve vyučování a v přístupu k vyučovacímu procesu, je také o přístupu, který prochází napříč školním prostředím a zahrnuje veškeré počiny školy směrem k žákům a všem ostatním účastníkům vzdělávacího procesu. Ke kultuře školy patří vstřícný přístup ke komunikaci, k jednání se žáky, učiteli, zákonnými zástupci a širší veřejností, předcházení nálepkování a diskriminace, úsilí směřující k otevřenosti pro všechny zúčastněné. (Adamus, 2015)

Většina škol své kultury a hodnoty uvádí ve svých filozofiích většinou na svých webových stránkách. Jejich filozofie zahrnuje cíle, k nimž patří otevřenost, citlivý přístup, důvěra, tolerance, individualizace, vnitřní motivace, rozvoj kreativity, učení za pomoci praxe, a mnoho dalších hodnot. (APIV B, 2020 [online])

Aby mohla být inkluze ve školách podporována a uskutečňována, je zapotřebí nejen finančních prostředků, ale také dostatek kvalitních lidských zdrojů. Pracovníci školy potřebují mít možnost využití svého potenciálu, potřebují si doplňovat své odborné znalosti, aby je následně mohli využívat ve vzdělávacím procesu. Důležitou součástí je i organizace vzdělávacího procesu, která musí naplňovat inkluzivní principy, tedy

individuální přístup ke všem žákům, respektování jejich odlišností a zapojení všech žáků do výuky. (Adamus, 2015)

Inkluze ve škole potřebuje takovou pedagogiku, která umožní všem žákům, aby spolu pracovali, učili se, či hráli si na úrovni svého vývoje podle svých možností v různých oblastech myšlení, jednání či vnímání s tím, že tato činnost je směřována na posun v jejich vývoji. (Kratochvílová a kol., 2015)

1.3 Školní poradenské pracoviště

V současných základních školách jsou dle školského zákona zřizována školní poradenská pracoviště. Poskytování služeb v těchto pracovištích zabezpečují ředitelé jednotlivých škol. Součástí každého pracoviště je výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Zatímco první dvě uvedené pozice jsou na školách standardem, další dvě pozice jsou ve školách obsazeny jen částečně. V rámci školního poradenského pracoviště spolupracují určenými odborníci s ostatními pedagogy, s vedením školy, se žáky a jejich zákonnými zástupci. (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online])

Výchovným poradcem je pedagogický pracovník školy s doplněným vzděláním o specializační studium, který tvoří základní stupeň poradenského systému a působí rovněž jako spojovací článek mezi školou a školským poradenským zařízením. (Knotová, 2014)

Náplní práce výchovného poradce ve škole je poradenská, metodická a informační činnost. Z větší části se výchovný poradce věnuje kariérovému poradenství pro žáky, pomáhá jim s výběrem jejich dalšího vzdělávání a ve volbě profesní cesty. Spolupracuje s žáky, třídním učitelem a zákonnými zástupci. Dále spolupracuje a komunikuje se školskými poradenskými zařízeními či středisky výchovné péče. Provádí depistáže u žáků, u kterých je možné riziko vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. U těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a u žáků mimořádně nadaných zajišťuje průběžné diagnostikování jejich potřeb a připravuje pro ně podmínky pro vzdělávání. V oblasti metodické spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky a pomáhá s naplňováním podpůrných opatření, s přípravou a následným posouzením plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu a v práci s žáky nadanými. (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online])

Školním metodikem prevence je pedagogický pracovník školy. Stejně jako výchovný poradce patří k základnímu stupni poradenského systému ve škole. Metodik prevence se ve škole zabývá informační, koordinační a metodickou činností. Koordinuje úkony spojené s vytvořením minimálního preventivního programu školy. Realizuje aktivity školy v rámci preventivních opatření při záškoláctví, šikaně, násilí, vandalismu a v dalších rizikových oblastech. Metodicky vede a koordinuje činnost a vzdělávání pedagogických pracovníků v zóně rizikového chování. Koordinuje spolupráci s orgány státní správy, s metodiky jiných školních poradenských pracovišť a dalšími zařízeními, která se zabývají problematikou prevence rizikového chování. V rámci informační činnosti zajišťuje a předává informace z oblasti prevence rizikového chování pedagogickým pracovníkům. Informuje zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy o preventivních programech realizovaných školou. Vede dokumentaci a evidenci související s jeho činností v rámci funkce školního metodika prevence. V rámci poradenské činnosti také vyhledává žáky s rizikovým chováním ve spolupráci s třídními učiteli a provádí další depistážní činnost. Jeho důležitým úkolem je připravovat ve škole podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně pomoci při poskytování poradenství a prevence ve škole i ve školském poradenském zařízení. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

Pozice školního psychologa je ve škole velmi důležitá, ale jeho přítomnost ve škole nebývá vždy pravidlem, přestože rozsah jeho povinností je široký a poměrně rozmanitý. Povinnostmi školního psychologa je depistážní a diagnostická, konzultační, intervenční a poradenská činnost. V rámci diagnostiky a depistáže pomáhá odhalit u žáků specifické poruchy učení, nadání či výchovné a vzdělávací obtíže. Zabývá se také zjišťováním klimatu ve třídě, provádí screeniny a dotazníkové ankety. V činnosti konzultační a poradenské spolupracuje s pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci i žáky. O žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pečuje, pracuje individuálně s nimi, a naopak i s celými třídami. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

Přítomnost speciálního pedagoga na školách je stále spíše nadstandardní. Jeho pracovní náplní je depistážní činnost, intervence. Diagnostickou činnost provádí pouze v rámci sledování chování a dalších projevů včetně prospěchu žáka, po němž následuje doporučení na vyšetření ve školském poradenském zařízení. Na základě doporučení vydaného

školským poradenským zařízením zpracovává speciální pedagog individuální vzdělávací plán a realizuje se žákem intervenční činnosti, např. pracuje se žákem na hodinách předmětu speciálně pedagogické péče, provádí reedukační činnosti, průběžně vyhodnocuje účinnost podpůrných opatření nastavených školským poradenským pracovištěm. V rámci metodické a koordinační činnosti spolupracuje a komunikuje s dalšími pedagogickými pracovníky školy, se zákonnými zástupci, se školským poradenským pracovištěm. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015)

2 Učitel jako základní činitel vzdělávacího procesu

Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 261). Učitel je důležitým faktorem společnosti, ovlivňuje myšlení, chování i postoje žáků. Zprostředkovává žákům poznatky, tradice, hodnoty a kulturní vzorce společnosti. I když učitele nelze brát jako zastupujícího rodiče, má v životě žáka velkou odpovědnost za jeho vzdělávání a výchovu. (Kořa in Kasíková, Vališová, 2011)

V životě učitele lze sledovat určitý vývoj, kterým prochází v rámci své profese. Zpočátku po nástupu do své profese se musí srovnat se svými představami a skutečností a přizpůsobení se danému systému školy. Po získání počátečních zkušeností si učitel začne vytvářet jemu vlastní učební styl, způsobem, který mu vyhovuje nejlépe. Buduje si svou pozici, svou identitu. Pokud zvládne projít tímto obdobím, stává se skutečným učitelem, v opačném případě školství opouští. Nastává pak období stabilnější, učitel už si je jistý sám sebou a začíná pracovat na sobě a svých postupech, vylepšuje je, hledá a zavádí nové prvky a metody. Pokud se jeho metody a nové postupy nesetkají s velkým úspěchem, může nastat chvíle, kdy učitel zabředne do denní rutiny, kdy si odučí to své, ale již nic nového nepřidá. V tomto čase se již mohou začít projevovat první obtíže a nenápadný nástup syndromu vyhoření, nebo naopak je učitel spokojen s tím, jak má nastavený styl výuky a více se neangažuje ve změnách a vylepšování, postupně se začíná vzdalovat žákům i kolegům. Ke konci své učitelské kariéry jsou učitelé viděni z několika stran, odcházejí do důchodu ve stanoveném termínu, někteří odcházejí vyčerpání a nechtějí pokračovat dál, několik málo zdatných učitelů pracuje i v důchodovém věku. (Mareš, 2013)

Při pohledu na učitele nelze vidět pouze tyto profesní faktory, ale i mnoho dalších z jeho života, učitel je především člověk se všemi běžnými starostmi, které k životu patří. Stejně jako ostatní lidé musí fungovat v nějakém nastaveném režimu ať v rámci školy, sociálního prostředí či místa, kde žije. (Mareš, 2013)

Z hlediska psychosociálního je učitel pro žáka autoritou a vedle rodičů další zásadní postavou v jeho životě. Do života ve třídě vnáší autoritu, svůj názor na žáka, své dovednosti, zkušenosti, ale také své určité navyklé způsoby. Na počátku kariéry je sevřený obavami z nedostatku praxe, postupně se také začíná učit od zkušenějších kolegů a vedení školy. Rozvoj jeho osobnosti je pod neustálou kontrolou kolegů, školních inspektorů, žáků i jejich rodičů. Tyto faktory dostávají učitele do zátěžových situací, kdy záleží na schopnosti učitele, jak s těmito situacemi zvládne vyrovnat. (Lašek, 2001)

Učitel má své vlastní způsoby, způsob učení, myšlení, styl, kterým vyučuje, a také přístup, kterým k učení přistupuje. Vyučovacím stylem rozumíme pracovní postupy a způsoby konkrétního učitele, které používá při práci ve třídě či ve výuce. Tyto postupy jsou ovlivněny osobnostním nastavením učitele, jeho přístupem k životu, k práci, ke svému vzdělávání. Všechny tyto faktory vedou ke způsobu, jakým předkládá žákům učivo. (Mareš, 2013)

Výukový styl lze interpretovat jako osobitý postup, kterým učitel učí. Má jasně danou strukturu, postupy a cíle. V literatuře jsou k dispozici různá rozlišení výukových stylů, celkově však nejvíce používané jsou integrační, autokratický, liberální se zájmem o žáka a liberální bez zájmu o žáka. (Lukášová, 2010)

Integrační styl je typický středním řízením a dobrým rozložením emocí. Učitel působí na žáky klidně, bez nervozity a strachu, žákům pomáhá a má snahu porozumět jim. Jeho požadavky ve vyučování jsou předkládány v rozumné míře, k žákům se chová slušně, bez zbytečné ironie. Vede žáky k samostatnosti, komunikuje s nimi, dokáže je zaujmout svými pracovními návrhy. V autokratickém výchovném stylu převažuje snaha žáky řídit a emoce učitele jsou namířeny záporně proti žákům. Učitel většinu hodiny hovoří sám, žákům nedává prostor k vyjádření, často používá tresty a vyhrožování. Žáci nemají prostor k vyjádření svých názorů či samostatnosti a musí se podříditi učiteli. Často jsou učitelem zesměšňováni. Liberální výukový styl můžeme považovat za opak stylu autokratického.

Literatura rozlišuje styl se zájmem o žáka a bez zájmu o žáka. V případě liberálního stylu se zájmem o žáka má učitel pro žáky až moc velké porozumění, hodně omlouvá jejich chyby a nedostatky a také má na žáky nízké vzdělávací požadavky. V liberálním stylu s nezájmem o žáka učitel působí lhostejným dojmem, nezajímá se o žáka i o dění ve třídě. Požadavky, které na žáky klade, jsou velmi malé. Učitel se žákům jeví nejistý a jeho řízení výuky je velmi slabé. (Lukášová, 2010)

Typologie Fenstermachera a Soltise z roku 2008 rozlišuje tři vyučovací styly: exekutivní, facilitační a liberální. Exekutivní vyučovací styl vychází z role manažera. Učitel se snaží u žáků dosáhnout co nejlepších výsledků, kontroluje jejich práci, využívá nové technologie a inovované výukové materiály. Facilitační vyučovací styl učitele má empatický přístup, pomáhá žákům v rozvoji jejich osobnosti a snaží se být spíše průvodcem než přísným pedagogem. Liberální vyučovací styl učitele žáky rozvíjí zasvěcováním různých pohledů na svět, rozvíjí kritické myšlení, důraz je kladen na morálku. Teoretických koncepcí vyučovacích stylů učitele je mnoho a liší se různými filozofickými a psychologickými pohledy. Zde uvedená koncepce vychází z učitelova obecnějšího pojetí výuky, jiné vychází spíše z jeho osobnosti či sociálních rolí. (Mareš, 2013)

Příprava učitelů na společné vzdělávání

Postavení učitelů se s příchodem nového systému začalo měnit, do škol hlavního vzdělávacího proudu se začali dostávat speciální pedagogové, učitelům bylo umožněno doplnění vzdělání např. v bakalářském studiu speciální pedagogiky. (Bartoňová, 2016)

Úkolem učitele není jen poskytnout a zprostředkovat základní vědomosti, ale i pomoci žákovi se SVP začlenit se do společnosti. V České republice musí mít učitel podle zákona č. 563/2004 O pedagogických pracovnících vzdělání vysokoškolské. Učitel s odpovídajícím vzděláním by měl být schopen vzdělávat a vychovávat, diagnostikovat, hodnotit. Měl by být zblhlý v metodice a didaktice, podporovat vývoj a socializaci žáka. Mimo těchto profesních znalostí by měl mít také schopnosti, které nesouvisí přímo s učitelským povoláním. Měl by disponovat organizačními schopnostmi, měl by mít nastaveny nějaké hodnoty a cíle, jichž chce při práci dosáhnout. Důležité jsou i vlastnosti jako empatie, pochopení, spravedlnost, přátelskost či nadšení pro práci. (Bartoňová, Vítková, 2018)

2.1 Třída a její klima

Učitel je také výrazným faktorem v klimatu školy, jeho zájmy, postoje, motivy, ale také pohlaví a věk mají značný vliv na klima ve výuce. (Grecmanová, 2008)

Třída o přibližně dvaceti žácích není jen skupinou osob, která spolu tráví nějaký čas, jsou zde i další osoby, které mají na třídní klima vliv. Hlavním činitelem je učitel, na prvním stupni je to v každé třídě většinou jedna osoba, na druhém stupni se však učitelé střídají, na každý předmět dochází někdo jiný a na každého z nich žáci reagují jinak. Zde se vytváří tichý jev, což je klima, na kterém se jednou částí podílí učitel, a druhou částí se podílí skladba žáků v dané třídě. Učitel má nějaké představy o průběhu vyučování, má nějaký styl učení a přístup k žákům. Na druhé straně žáci tvoří různorodou skupinu, kde je určitý počet dívek a chlapců, různých zájmů, schopností, dovedností a zvláštností, přístupů k učení a osobnostních rysů. Toto vše je zahrnováno do pojmu klima třídy, všechny tyto faktory klima třídy tvoří. (Mareš, 2013)

Psychosociální klima ukazuje fungování ve vzájemné symbióze, které značí, jaké mechanismy ve třídě fungují, jak je třída a její atmosféra orientována a naladěna, co se v ní děje a jak se toto dění projevuje. Klima velmi silně působí na žáky a jejich učení, a to pozitivně i negativně. Z pohledu negativního dochází ve třídě k vzájemnému rušení, zesměšňování a vyčleňování žáků z kolektivu. V pozitivním případě třída funguje, žáci se podporují a posilují. (Helus, 2015)

Vstup do školy je pro žáka novou situací, setkává se zde s osobou učitele jako s novou autoritou. Všedností se stává docházení žáka do jedné třídy s ostatními spolužáky, ve třídě se postupně tvoří vztahy, skupiny, žáci se různě vyhraňují a odlišují. Žák si ve třídě naplňuje mnoho sociálních potřeb. (Lašek, 2001)

Mezi učitelem a žáky vzniká díky jejich společné práci vztah, kdy na sebe učitel a žák navzájem působí, probíhá mezi nimi pedagogická interakce. Tato interakce se odlišuje věkem žáků. Mladší žáci v raném školním věku chovají k učiteli obdiv, s postupujícím věkem žáka se vztah mění s rozvíjením jeho osobnosti, začíná být směrem k učiteli více kritický. (Grecmanová, 2008)

3 Heterogenita v základní škole

Obecně je heterogenita chápána jako „diference sociální dimenze“, převážně se užívá v souvislostech s jinakostí ve škole, dá se říct s diskriminací, kterou jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ohroženi. V českých školách jsou různé heterogenity žáků např. podle pohlaví, v multikulturních třídách, podle výkonu, sociálního původu či podle věku. Inkluze zde vystupuje jako koncept určený k poznání a odstranění diskriminace ve třídě a vyučování. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Heterogenní kolektiv žáků je v současnosti běžnou záležitostí, žáci intaktní se mísí s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky např. z odlišného sociokulturního prostředí. Z tohoto důvodu je třeba vytvoření pravidel pro konkrétní třídu a celou školu, která je nutné důsledně dodržovat. K základním pravidlům patří otevřenost, vzájemný respekt, tolerance, spolupráce, podpora, upřímnost či sounáležitost. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015)

Slovník speciální pedagogiky specifikuje pojem „žák“ jako vyučovaný subjekt, jímž může být kdokoli, dítě či dospělý. (Valenta a kol. 2015) Podle školského zákona je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami míněn žák se zdravotním postižením – tělesným, mentálním, sluchovým, zrakovým, vadami řeči, autismem, souběžným postižením více vadami, specifickými poruchami učení a chování, dále žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním. (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online]) Žáci nadaní a žáci s odlišným mateřským jazykem také patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou rovněž ošetřeni právními předpisy. Jsou zohledněni ve školském zákoně i ve vyhlášce č. 27/2016. (Vyhláška č. 27/2016, MŠMT [online])

Ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou na učitele kladeny poměrně velké nároky. Učitel musí být seznámen se stavem žáka, mít informace o dané typu postižení, pravidelně komunikovat se zákonnými zástupci, ostatními pedagogy a v případě potřeby také se školským poradenským zařízením. Učitel by měl mít vytvořen k heterogenní skupině žáků nějaký vztah, který může postupně vytvořit pomocí osobních zkušeností a četbou odborné literatury. (Bartoňová, Vítková, 2016)

3.1 Vyučování v heterogenní třídě

Důležitým faktorem je postoj učitele k vyučování v heterogenní třídě. Učitelé často cítí napětí, které pramení ze strachu z neznámého a z nejistoty, zda je učitel schopen zvládnout náročnost vyučovacího procesu v heterogenní třídě. Učitel si klade otázku: Jak učit? A co učit? Pokud chce učitel dosáhnout nějakých výsledků, nesmí opomenout důležitý faktor individualizace. Tento faktor je základním stavebním kamenem pro úspěch ve výuce. Učitel musí být pružný a využívat didaktiku v různých podobách. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Na portálu Národního pedagogického institutu je popsán proces základních oblastí kvalitního edukačního procesu v heterogenní skupině žáků podle M. Eckharta, 2005. Tyto oblasti jsou: rituály, otevřené vyučování, společné učební situace, kooperativní učení, žáci učící se od sebe navzájem, individualizace a diferenciacce. (NPI, Eckhart, 2005 [online])

3.1.1 Rituály

Rituálem je myšlena podpora pospolitosti, díky které se mohou žáci s rozdílnými potřebami spojit v jeden celek. V heterogenní třídě je velmi důležitá podpora, spojuje žáky a jejich různé potřeby. Díky rituálům si žáci mezi sebou budují vztah a důvěru. Zpočátku stačí zavést pouze jednoduché rituály, např. společný pozdrav, později mohou být rituály rozšířeny dle potřeby žáků a vyučování. (Bartoňová, Vítková, 2016)

3.1.2 Otevřené vyučování

Tento styl výuky směřuje více na žáka, nabízí mu možnost vybrat si, jak bude postupovat při práci na zadaném úkolu. Podle nastavení učitele si žáci své učení organizují sami, učitel je zde spíše mentorem. Základem otevřeného vyučování jsou úpravy ve třídě, oživení klasických předmětů novými nápady a činnostmi, klasický rozvrh se mění na rozvrh činností, žáci mají týdenní plány, jsou hodnoceni jinými způsoby než klasickým známkováním. Otevřené vyučování klade důraz na třídu jako na společenství, preferuje širší zapojení rodičů. Po obsahové stránce se žáci učí stejně jako v klasické třídě, ale učivo a získané poznatky se propojují více oblastmi. (Holotová, 2012)

3.1.3 Žáci učící se od sebe navzájem a společné učební situace

Žáci, kteří mají svoje zkušenosti, postoje a styly chování, se při společných učebních situacích učí jeden od druhého pozorováním. Učitel žáky podporuje a pomáhá jim. Pokud jsou žáci zapojeni v učebním procesu, jsou schopni se naučit spolupracovat, komunikovat, řešit konflikty a budovat si důvěru. Rozvíjejí si kompetence komunikativní, pracovní a zejména sociální. Pokud učitel dokáže žákům předmět uzpůsobit tak, aby probíhal na různých úrovních, mohou se tak žáci učit společně, každý žák pracuje na úkolu, který je pro něj vyhovující. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Pro vyučování v heterogenní třídě je třeba nalézat co nejefektivnější způsoby pro rozvíjení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby učení bylo efektivní, musí nést určité společné rysy. Klíčovým rysem je pochopení zadaného úkolu, žák musí být schopen si úkol rozplánovat do fází či bodů. Aktivita při práci na úkolu patří k nejdůležitějším bodům, žák musí být schopen si k úkolu vyhledat informace a pracovat na něm. Častým problémem práce ve skupině je to, že žák sedí a pasivně čeká, co ostatní spolužáci vymyslí. Žáci by také měli být schopni na úkolech pracovat na základě předchozích získaných informací. (Bartoňová, Vítková, 2018)

Učitel musí brát v úvahu obtíže žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím, že bude volit individuální přístup k potřebám žáka se podaří eliminovat a minimalizovat zátěž, kterou žák může cítit při zadávání úkolů a aktivit. (Bartoňová, Vítková, 2018)

Odbornou veřejností je v heterogenních třídách doporučováno kooperativní učení. Žáci jsou při kooperativním učení vedeni k samostatnosti, učí se řešit problémy, mají stanovené role. Součástí kooperativního učení je interakce žáků, přijetí zodpovědnosti, komunikace, využívání dovedností v rámci skupiny. Kooperativní učení podporuje spolupráci žáků, vede k aktivnímu učení, k rozvoji kognitivních a vztahových dovedností. Společné učební situace nabízí pohled na předmět z více stran. (Kasíková, Vališová, 2011)

Kooperativní učení je druh sociálního učení, žáci mají možnost učit se a pracovat v malých skupinách. Skupiny mají společný úkol a pracují na jeho řešení. Kooperativní učení tak umožňuje spolupracovat, pomáhat si, diskutovat, hodnotit se, rozvíjet se po socializační stránce a dosáhnout společně na odměnu za dosažení cíle. (Mareš, 2013)

3.1.4 Individualizace a diferenciacie

„*Individualizace vzdělávání je jedna z neaktivnějších inovací minulých dekád*“ (Kasíková, Vališová, 2011, s. 153)

Principem individualizace jsou stejná práva na vzdělání pro všechny žáky s tím, že ne všichni žáci mají na startu svého vzdělávání stejné podmínky. Nejlepším ukazatelem jsou vnitřní a vnější nastavení a předpoklady žáka. Základním krokem pro individualizaci je rozpoznání silných a slabých stránek žáka. Na základě takovéto diagnostiky učitel hledá metody, které jsou pro žáka optimální. (Kovářová a kol., 2020)

Individuální a diferencovaný přístup k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami směřuje především k edukaci a sociálnímu začlenění žáků. Důležitým faktorem přitom je, aby si učitel uvědomoval a bral v úvahu jejich neobvyklé zvláštnosti v osobnosti. Hodnocení žáka se SVP a využívání různých druhů metod je dalším důležitým krokem. (Bartoňová, 2017)

Žáci v heterogenní třídě jsou velmi rozdílní, mají různé zájmy, liší se mentalitou, schopnostmi či vlastnostmi. Vyučování musí být nastaveno tak, aby se přizpůsobilo těmto různorodým podmínkám. (Bartoňová, 2017)

Díky individualizaci a diferenciaci se mohou žáci vzdělávat dle jejich potřeb a předpokladů. Jejich zvláštnosti jsou ve vzdělávacím procesu využívány. Důležitým aktérem je učitel a jeho nastavení. Pokud učitel pracuje s heterogenní třídou, může u žáků dosáhnout lepších výsledků, např. rozdělením úkolů, kdy určí jejich rozsah, učební zdroje k jejich vypracování (učebnice, texty, PC programy), přidělí k vypracování úkolu časovou dotaci, povede výuku tak, že spojí výklad s možnostmi žáka (multisenzoriální) a poskytne žákům zpětnou vazbu formou komunikace, pochvalou, zhodnocením výsledků zadané práce. Důležitá je i přítomnost další osoby ve výuce, kterými jsou druhý pedagog či asistent pedagoga. (Bartoňová, 2017)

Diferencované vzdělávání rozeznává žáky podle jejich zájmů a schopností, snaží se využívat jejich silných a slabých stránek ke zvládnutí učiva. (Bartoňová, 2017)

Diferenciace vnější a vnitřní

Ve vzdělávání žáků mohou být využity dva druhy diferenciace, a to vnější nebo vnitřní. Diferenciace vnější je založena spíše na organizačním přístupu. Žáci např. mohou být rozděleni podle schopností či nadání. Toto rozdělení je stálé a nese s sebou určitá omezení pro žáky. Vnější diferenciace je poměrně nekompromisní a žáci jsou rozděleni podle schopností a dovedností. Objevuje se i myšlenka odděleného vzdělávání žáků nadaných. Pokud by se vzdělávali v homogenní třídě, dosahovali by daleko lepších výsledků. Typickým příkladem vnější diferenciace jsou v České republice víceletá gymnázia. (Mareš, 2013)

Diferenciace vnitřní je více uzpůsobena žákům, všichni se vzdělávají v jedné třídě, na některé předměty jsou však děleni. Učivo je individuálně zpracováno, aby vyhovovalo jejich potřebám. (Bartoňová, 2017)

Diferenciace ve vzdělávání má dvě hlavní myšlenky. Tou první je homogenita tříd, při níž vzdělávání žáků je jednodušší, žáci jsou se svými schopnostmi na stejné úrovni. Druhou myšlenkou je to, že vzdělávání v homogenní třídě je snadnější pro učitele z hlediska dosažení lepších výsledků než ve třídě heterogenní. Objevuje se i myšlenka odděleného vzdělávání žáků nadaných. Diferenciace či individualizace značí školy pro žáky různých typů. Kritéria mohou být různá, např. školní instituce pro žáky se zrakovým či sluchovým postižením, pro žáky nadané či umělecky založené. V současné škole podléhá diferenciace dvěma základním principům, kterými jsou zvládnuté učení a kontinuální pokrok v učení. Zvládnuté učení lze chápat tak, že žáci budou moci dosáhnout výukových cílů různými cestami. Kontinuálním pokrokem v učení se žáci budou pohybovat směrem k novým vzdělávacím cílům, aby dosáhli toho, čeho jsou skutečně schopni dosáhnout za určitých podmínek a v daném čase. (Kasíková, Vališová, 2011)

3.2 Hodnocení žáka

Na výchovně vzdělávací proces a jeho kvalitu působí hodnocení, které vystihuje výsledky vyučovacího procesu. Hodnocení vyjadřuje výsledky vyučovacího procesu žáka směrem k zamýšlenému cíli. Pro učitele odráží hodnocení informaci o úspěšnosti jeho výuky a dává mu možnosti plánování dalších vzdělávacích cílů. Žák získává hodnocením informace

o tom, jak se mu daří v učebním procesu. Velký význam má hodnocení pro motivování žáka a k jeho dalšímu učení. (Kasíková, Vališová, 2011)

Hodnocení má povahu multidisciplinární, jeho cílem je pedagogická diagnostika, která u žáka odhalí jeho možnosti, jeho slabé stránky však nejsou na prvním místě. Důležitým prvkem hodnocení je pro žáka zpětná vazba. Proces hodnocení má svá specifika, jeho prostřednictvím by měl učitel na žáka pohlížet v kontextu jeho osobnosti, přihlídnout k jeho stylu učení. Styly učení jsou různé, každý se učí jinak, a proto i hodnocení by mělo vykazovat různý přístup. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Zelinková, 2015, rovněž uvádí, že hodnocení je metodou pedagogické diagnostiky, jeho úkolem je rozpoznávat a posuzovat výkony žáka za určité časové období. Hodnocení se zaměřuje na žáka komplexně a snaží se o vyzdvižení žákových silných stránek.

Čapek, 2019, dává jiný náhled na hodnocení, které by mělo být prostředkem, který žákům ukáže to, co se jim povedlo, a zároveň jim dává zpětnou vazbu poukázáním na jejich rezervy. Pro žáky má být hodnocení motivací, mělo by být různorodé a není nutně výsadním právem učitele. Mezi žáky může probíhat sebehodnocení či vzájemné hodnocení a také celkové hodnocení výuky.

Hodnocení u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami může být významným prvkem v jejich dalším vývoji. Je důležité ho používat s rozmyslem mezi různými způsoby hodnocení. Způsobem hodnocení je klasifikace, tedy známkování, slovní hodnocení a formativní hodnocení. (Zelinková, 2015)

Klasifikace je forma hodnocení, kdy je žák za svůj výkon ohodnocen známkou, která hodnotí, co se žák naučil, jeho momentální výkon, nehodnotí proces vyučování ani práci učitele. Vhodnější formou hodnocení žáka je slovní hodnocení, které se na žáka zaměřuje v celé jeho individualitě, hodnotí jeho silné stránky, jeho individuální možnosti a schopnosti ve vztahu k učebním podmínkám. (Kasíková, Vališová, 2011)

Formativní hodnocení dává učiteli informaci o tom, jaký je aktuální stav žáka, jaké má vědomosti a jakými oplývá dovednostmi. Říká učiteli, kde se žák nachází a co dalšího je schopen se naučit, nebo jakým směrem může své vědomosti a dovednosti rozšířit. (Starý, Laufková a kol., 2016)

4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Skupina, kterou tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, je rozmanitá a spektrum obtíží je velmi široké. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je takový žák, který potřebuje využívat k podpoře svého vzdělávání podpůrná opatření. Pod tento pojem spadají nejen žáci se zdravotním postižením, ale i žáci pocházející z odlišného sociokulturního prostředí, s odlišným mateřským jazykem a žáci nadaní. (Bartoňová, 2007)

Pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťují školská poradenská zařízení. Jsou službou, kterou ustavuje školský zákon v § 16, tyto služby jsou prováděny prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a středisky výchovné péče. Střediska a poradny pracují a poskytují poradenství žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Právě tato poradenská zařízení diagnostikují svými specifickými metodami děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Na služby školského poradenského zařízení navazují přímo ve školách a školských zařízeních školní poradenská pracoviště. (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online])

4.1 Žáci se smyslovým postižením

Jedince se sluchovým postižením lze obecně rozdělit na nedoslýchavé, prelingválně neslyšící a později ohluchlé. V současné době jsou samostatnou skupinou jedinci s kochleárním implantátem. Výrazným prvkem sluchového postižení je komunikační bariéra, tudíž žák musí mít alternativní formu komunikace. U žáků nedoslýchavých, kteří jsou dobře kompenzováni sluchadly, nebývá problémem navštěvování běžné základní školy, i tak musí být prostředí školy a celkové klima třídy dobře připraveno. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Žák se sluchovým postižením v běžné škole musí mít zvolen vhodný druh komunikačního kanálu, a to nejlépe již v raném dětství včetně pravidelné a intenzivní logopedické péče. Žáci mají oslabenou pozornost a v důsledku odezírání jsou více unavitelní, výkladu hůře rozumí, akustika ve třídě bývá pro ně také nevyhovující. (Barvíková a kol., 2015)

Osobnost žáků, kteří trpí sluchovým postižením, vykazuje různě závažné obtíže v oblasti slyšení a následného porozumění jak okolním zvukům, tak mluvené řeči. Dopad

sluchového postižení na osobnost jedince může být velmi závažný, projevy jsou zejména v oblasti vnímání, paměti, pozornosti, řeči i chování. Celkovou úroveň rozvoje osobnosti samozřejmě také určují sociokulturní podmínky, v nichž probíhala včasná i následná surdopedická intervence. (Bartoňová, Vítková, 2016)

U jedinců se zrakovým postižením je rozdělení podle WHO stanoveno na střední, silnou a těžkou slabozrakost, praktickou a úplnou slepotu. Z této škály vyplývá, že zrakové vady postihují široké spektrum zrakového vnímání. Může dojít ke ztrátě zrakové ostrosti různých stupňů, obtíže okulomotorické, poruchy barvocitu, kontrastního vidění, špatné zpracování zrakových podnětů. Aby mohl žák se zrakovým postižením docházet do běžné školy, je třeba zabezpečit jeho speciálních potřeby. Je nutno dodržovat pravidla zrakové hygieny, úpravy prostředí školy a třídy, mít příslušné vybavení kompenzačními pomůckami. Učitel musí být na výuku dobře připraven včetně materiálů, např. zvětšený černotisk či materiály v Braillově písmu, vždy záleží na typu zrakového postižení. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Zraková vada ovlivňuje celou osobnost člověka a jeho psychický vývoj, často se vyskytuje tzv. sensorická deprivace. Zrakové postižení se promítá do oblasti kognitivní, motorické i do sociálního vývoje jedince. U žáků se zrakovým postižením nebývají často rovnoměrně rozvinuty schopnosti a dovednosti, které jsou žádoucí a potřebné pro zvládnutí školních nároků. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Obtíže žáků se zrakovým postižením jsou různé, vyjma čtení, psaní a počítání mají problém ve vzdělávání i v manuálních činnostech při výtvarné a pracovní výchově, při prohlížení či hledání v mapě, studování přírodnin, prohlížení různých pomůcek na stěnách třídy, problematická je také orientace ve školní budově a při tělesné výchově. (Janková a kol., 2015)

4.2 Žáci s tělesným postižením

U osob s tělesným postižením bývá dominantní viditelnost jejich postižení, které má sociální dopady. Na druhou stranu nebývá postižen intelekt v takové míře, aby se žák nemohl za pomoci úprav prostředí vzdělávat v běžné škole (záleží na typu postižení). U žáků s tělesným postižením je tedy nutné klást důraz především na úpravu prostředí,

učitel musí mít informace o žákově postižení, vědět, jak s žákem pracovat, jaké jsou jeho možnosti a schopnosti. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Tělesné postižení ovlivňuje žáka z hlediska psychického i fyzického, žáci mají narušenou orientaci v prostoru, hmatové vnímání, motoriku, poruchy v oblasti zrakového vnímání, které jsou důsledkem motorické poruchy, poruchy pozorování předmětů, které se pohybují, protože získat informace zrakovým pozorováním je pro ně velmi obtížné. Velmi důležitá je úprava prostředí, ve kterém se žák vyskytuje, a to nejen úpravou bezbariérovostí, je také nutné dohlédnout na úpravu teplotních podmínek, osvětlení, velikost manipulačního prostoru. Osobnost žáka může vykazovat nižší sebedůvěru, trpět zvýšenou unavitelností a oslabenou pozorností. (Čadová a kol., 2015)

4.3 Žáci s mentálním postižením a poruchami autistického spektra

Jedinci s mentálním postižením představují různorodou skupinu, která se projevuje řadou zvláštností a odlišností. Poškození zasahuje celou osobnost jedince. Omezuje motoriku, zasahuje emoce, adaptabilitu a vůli, bývá snížený intelekt. Učební proces vyžaduje respektování podmínek a dodržování nastavených pravidel. Zásadní je zde diferencovaný a individualizovaný přístup k žákovi, nastavení podpůrných opatření a jejich poměrně striktní plnění. Učitel si musí uvědomit, že rozsah žakových možností je omezený a ohraničený. Učitel zastává v edukaci žáka s mentálním postižením důležitou roli a musí zvolit vhodné edukační metody a strategie. (Bartoňová, Vítková, 2016)

U jedinců s poruchami autistického spektra se projevují obtíže zejména v komunikaci a sociálním chování, dalším nepřehlédnutelným projevem je stereotypní chování v určitém okruhu zájmů. Žáci s poruchami autistického spektra a se zachovaným intelektem bývají schopni zvládnout vzdělávání v běžné základní škole za pomoci dobře nastavených podpůrných opatření. Jak je výše již několikrát zmíněno, učitel musí být na příchod žáka s lehkým mentálním postižením nebo s poruchami autistického spektra dobře připraven. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Žáci s poruchami autistického spektra mohou mít problémy v dovednostech sebeobsluhy v důsledku motorické neobratnosti, časté jsou problémy v orientaci v budově školy a s vyučovacím režimem. Při hodinách špatně udržují pozornost, nevydrží sedět, nezvládají

přípravu a úklid pomůcek. Velmi obtížně navazují vztahy, komunikace s ostatními, včetně učitele, je většinou také na špatné úrovni. (Čadilová, Žampachová a kol., 2012)

Pokud učitel není dobře připraven a očekává, že se žák s poruchami autistického spektra přizpůsobí sám, může u žáka docházet k opakovanému selhávání, problémovému chování či k nechuti chodit do školy. Problematické pro žáky s poruchami autistického spektra je trávení přestávek a dalšího volného času ve škole. Žáci intaktní berou tento volný čas jako úlevu a oddechnutí, např. ve volné hodině mezi vyučováním, na školní akci nebo výletu. Žák s poruchami autistického spektra má sníženou adaptabilitu, a proto je pro něj obtížné zvládat situace, které vznikají rychle a je nutné se jim nějak přizpůsobit či na ně reagovat. Zde je velmi důležité žáka s poruchami autistického spektra včas informovat o změnách a připravovaných akcích. (Hublová, 2017 [online])

Při příchodu žáka s poruchami autistického spektra je třídní učitel klíčovou osobou pro jeho zapojení se do třídního kolektivu. Důležitý je rovněž další podpůrný pedagogický pracovník, většinou asistent pedagoga. To, jak budou k žákovi s poruchami autistického spektra přistupovat oni, se bude odrážet v chování ostatních žáků. Důležitým bodem je promluvit co nejdříve s ostatními žáky, informovat je o obtížích spolužáka a otevřeně jim vysvětlit žákovo chování zejména proto, aby se zabránilo např. šikaně či k provokování k různým nevhodným činnostem. (Čadilová, Žampachová a kol., 2012)

4.4 Žáci s narušenou komunikační schopností

Jedinci s tímto omezením představují nesourodou skupinu s širokým spektrem různých obtíží. Obtíže se manifestují v řečové produkci a v porozumění řeči. Projevy bývají patrné ve všech jazykových rovinách. Ve vzdělávání potřebují tito žáci podporu v podobě speciálních forem práce, upravených učebnic či kompenzačních pomůcek. K vhodným opatřením patří snížení počtu žáků ve třídě, speciálně-pedagogická a didaktická podpora ve třídě. Samotný vzdělávací proces by měl přispívat k socializaci žáka. Narušená komunikační schopnost brání ve vyjadřování prožitků, přání či pocitů a žák je tak stále vystaven stresu, jeho sebevědomí může klesat a socializační proces je tím narušen a ovlivněn. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Učitel žáka s narušenou komunikační schopností by měl mít všechny dostupné informace ke konkrétnímu problému žáka, zda absolvuje návštěvy logopeda či jiného odborného pracovníka. Učitel by měl pravidelně komunikovat se zákonnými zástupci žáka a měl by si také uvědomit, že každý žák je individuální osobností, ke které je třeba zvolit specifický přístup. Žáci s narušenou komunikační schopností jsou snadněji unavitelní, dochází u nich k riziku rozvoje poruch učení, mají různě široké spektrum obtíží v chápání, zpracovávání a používání mluvnických pravidel, mohou vykazovat obtíže s orientací v čase, s pochopením zadání úkolu. Jejich obtíže mohou mít dopady i na vztahy s ostatními spolužáky, protože se jim jeví odlišní, mívají ulpívané a dětské chování, neumí se chovat jako jejich vrstevníci. (Vrbová, 2012)

4.5 Žáci se specifickými poruchami učení

Největší skupinou žáků v inkluzivním rámci jsou žáci se specifickými poruchami učení. Mezi nejvíce vyskytované poruchy patří dyslexie následovaná dysgrafií a dysortografií, s menší četností se vyskytuje dyskalkulie. Dyslexie postihuje čtenářský výkon, dysgrafie zasahuje písemný projev dítěte, často jde ruku v ruce s dysortografií, poruchou pravopisu. Dyskalkulie je porucha matematických dovedností, která tyto dovednosti postihuje jak po stránce grafické, tak v oblasti matematických představ a dalších úkonů s matematikou spojených. Dalšími poruchami učení jsou pak dypinxie, dysmuzie a dyspraxie. (Zelinková, 2015)

Příčiny specifických poruch lze označit jako multifaktoriální, nelze vyloučit dědičnost či vliv rodinného prostředí a zázemí. Žáci se specifickými poruchami učení jsou velmi zranitelní, jejich výkony jsou snižené, bývají snadněji unavitelní. Mají různé obtíže při zpracovávání informací při učení, např. problémy v pracovní paměti, porozumění textu, osvojování písmen, číslic a jejich tvarů. Obtíží při specifických poruchách učení je velké množství. (Zelinková, 2015)

Žáci se specifickými poruchami učení mají problémy s udržení pozornosti, soustředí se jen krátkou dobu, nebo naopak se začínají soustředit až po delší době. Dochází k poruchám zrakového vnímání, žák si plete tvary písmen a číslic, u poruch se sluchovým vnímáním má obtíže se sluchovou analýzou a syntézou, sluchovou pamětí i diferenciací. Problémy se

dále vyskytují v oblastech jemné i hrubé motoriky, v orientaci časové a prostorové. (Kovářová a kol., 2020)

4.6 Žáci s ADHD, ADD a poruchami chování

Značnou skupinu tvoří také žáci s poruchou pozornosti, která se vyskytuje s hyperaktivitou či bez hyperaktivity. Příznaky těchto poruch se vyskytují společně nebo se mohou různit. Mají však společného činitele a tím je oslabení funkcí centrální nervové soustavy. Obecně lze říci, že žáci mají potíže s udržením pozornosti. Když je přítomna hyperaktivita, žák je neklidný, neudrží dlouho pozornost u jedné činnosti, celkově je zbrklý, rychlý a impulzivní. Naopak se vyskytuje hypoaktivita, kdy se u žáků projevuje tzv. denní snění, těžce se vrací do skutečnosti, bývají rozladěni. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou může být ještě rozšířena o agresivní chování. Žáci špatně ovládají své emoce, bývají hádavi a nesnášenliví s projevy agresivity. Objevuje se antisociální chování a rodinné prostředí bývá často nevyhovující. (Zelinková, 2015)

U žáků s ADHD se nejčastěji projevuje neschopnost se soustředit, dodržovat pravidla a pracovat v delším časovém úseku. Učitel v tomto případě musí spolupracovat se zákonnými zástupci a znát co možná nejvíce žákovu osobnost. Pro kladný rozvoj žáka musí učitel připravit odpovídající zázemí. Žák se ve třídě musí cítit bezpečně, potřebuje chválit za každý dílčí úspěch a potřebuje řád a strukturu ve školním prostředí. (APIV B, 2020 [online])

4.7 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Jsou to žáci, kteří v domácím a jiném volnočasovém prostředí hovoří jiným jazykem, než je jazyk, kterým se vyučuje ve škole, do které žák dochází. Jsou to děti nově příchozích cizinců, děti, které mají dvojí občanství či děti s českým občanstvím, v domácím prostředí však mluví jiným jazykem. (Titěrová a kol., 2023 [online])

4.8 Žáci nadaní a mimořádně nadaní

Nadaným žákem je žák, který je oproti ostatním žákům v rozumových schopnostech na daleko vyšší úrovni v některých oblastech. Mimořádně nadaným žákem je ten, který je na mnohem vyšší úrovni než ostatní žáci, nejen v rozumových schopnostech, ale i v dalších

oblastech, např. pohybové nadání, umělecká tvořivost či nadání, sociální zdatnost. (Vyhláška č. 27/2016, MŠMT [online])

4.9 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou závazně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 v paragrafu č. 16 a podrobně jsou definována vyhláškou č. 27/2016. Podpůrnými opatřeními jsou různé způsoby pomoci žákovi, aby jeho vzdělávací proces byl efektivní v rámci jeho možností. Jsou rozdělena do pěti stupňů, přičemž první stupeň je zcela v kompetenci školy a opatření druhého až pátého stupně udělují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Obecně je lze chápat jako poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Dochází k úpravám vyučovacího procesu, jeho metod a organizace, případně se upravují očekávané výstupy vzdělávání. V rámci podpůrných opatření mohou žáci využívat podporu asistenta pedagoga, individuálního vzdělávacího plánu či hodin speciálně pedagogické péče. Využívat lze také pomoc tlumočnicka do znakového jazyka, úpravu prostor, pracovní a kompenzační pomůcky, Braillovo písmo, speciální učebnice a materiály, snížené počty žáků ve třídě. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018)

Podpůrná opatření prvního stupně

Učitel na základě pedagogické diagnostiky za použití jejích nástrojů jako je pozorování, rozhovor a analýza prací žáka, nastavuje opatření za účelem pomoci žákovi při jeho edukaci. Učitel se zaměřuje na úpravu výukových metod, organizaci výuky a způsob hodnocení. Úpravou výukových metod se rozumí např. dodržování jednoduchých pravidel, jako je zpětná vazba při hodnocení, dodržování očního kontaktu či diferenciacce učiva. V organizaci výuky učitel může hodinu rozfázovat na kratší časové úseky, střídat činnosti, zvolit pro žáka místo s co nejmenším počtem rušivých podnětů. Velmi důležitým bodem je forma hodnocení. Učitel musí nastavit hodnotící kritéria, která např. mohou zahrnovat průběžné hodnocení, výkon, postup, snahu či aktivitu žáka. V případě, že učitelem nastavená opatření nejsou dostatečná, může si pro žáka vypracovat plán pedagogické podpory. V něm je zaměření na obtíže žáka komplexnější, přičemž se stanovují jasné cíle požadovaného pokroku v učení s vymezením časového období, které je většinou tříměsíční. Dané cíle musí být realizovatelné, musí dávat smysl, být aktuální a měřitelné. (Kovářová a kol., 2020)

Podpůrná opatření 2. – 5. stupně

K vyšším stupňům podpůrných opatření náleží individuální vzdělávací plán, předmět speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence. Dále může být v rámci podpůrných opatření poskytnut žákovi asistent pedagoga, tlumočnick ve znakovém jazyce či Braillově písmu a zapisovatel.

Individuální vzdělávací plán je nástroj, kterým se upravuje vyučovací proces žáka. Obsahuje informace o žákovi a jeho zákonných zástupcích, stanovuje průběh vyučovacího procesu úpravou metod výuky, organizace vzdělávání, očekávaných výstupů či forem hodnocení. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu příslušné školy. Za vytvoření individuálního vzdělávacího plánu zodpovídá ředitel školy, konkrétně jej pak zpracovává učitel za pomoci kolegů a pracovníka školského poradenského zařízení. Pokyn k jeho vytvoření vydává školské poradenské zařízení v doporučení ke vzdělávání žáka. (Valenta a kol., 2015)

Předmět speciálně pedagogické péče bývá poskytován většinou na jednu hodinu týdně, u vyšších stupňů podpůrných opatření až dvě hodiny týdně. Předmět zajišťuje školní speciální pedagog či další odborně způsobilé osoby. Náplň hodiny je specifikována pedagogicko-psychologickou poradnou případně speciálně pedagogickým centrem. Speciální pedagog práci s žákem zaměřuje na jeho konkrétní obtíže např. v oblasti zrakového či sluchového vnímání, motorických a logopedických schopností a dalších. (Kovářová a kol., 2020)

Pedagogické intervence jsou od roku 2021 novelou vyhlášky č. 27/2016 zařazeny do podpůrných opatření prvního stupně. Zajišťuje je samotná škola, případně i nadále pedagogicko-psychologická poradna. Vyhláška č. 27/2016 nestanovuje přesná pravidla, škola sama určí počet žáků, hodin a rozsah poskytované péče. Hodiny pedagogické intervence jsou zaměřeny na podporu žáka v předmětech a oblastech, které se mu nedaří bez pomoci zvládat nebo mohou také kompenzovat nedostačující domácí přípravu. Cílem pedagogických intervencí je minimalizace školní neúspěšnosti žáka a s tím spojené problémy např. ve změnách v chování, ve snížení jeho sebedůvěry apod. (Kovářová a kol., 2020)

Pedagogické intervence mají za úkol pomoci žákům s přípravou na výuku, s domácími úkoly, s podporou rozvoje kompetencí, případně pomáhají škole při řešení rizikového chování ve třídě. Pedagogické intervence zajišťují třídní učitel, asistent pedagoga, pedagog s kvalifikací pro konkrétní předmět, ve kterém má žák obtíže. Na intervenci se dále může podílet školní psycholog, středisko výchovné péče či pedagogicko-psychologická poradna. (Hrušková, 2021 [online])

Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga je upevněna zákonem č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. Zde jsou také uvedeny požadavky na vzdělání a definována činnost asistenta pedagoga. Zákon rozeznává dvě pozice asistenta pedagoga. První pozice je asistent pedagoga, který ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vykonává přímou pedagogickou činnost. Tuto činnost může vykonávat osoba na základě dosaženého vzdělání, které definuje zákon. Ten ale nabízí poněkud pestrou škálu možností, přičemž úplným základem je střední vzdělání s maturitou. Druhou pozicí je asistent pedagoga vykonávajícího přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole. Zde je nejnižším stupněm stanoveno základní vzdělání a kurz asistenta pedagoga. (Zákon č. 563/2004, MPSV [online])

Asistent pedagoga je osobou, která se velmi úzce podílí na vzdělávání žáka, pracuje s ním podle pokynů učitele, komunikuje s jeho zákonnými zástupci, s dalšími pedagogy, kteří žáka vyučují. Spolupracuje se zástupci školního poradenského pracoviště. V České republice počet asistentů ve školách stoupá od roku 2005, a to zavedením školského zákona. Jak uvádí ČTK po zavedení vyhlášky č. 27/2016 Sb., nárůst asistentů se až zdvojnásobil. (ČTK, 2021 [online])

Článek Webstera a de Boer, který se zabývá tématem asistenta pedagoga a jeho rolí při inkluzi a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mezinárodním kontextu, rovněž potvrzuje nárůst pracovních pozic asistenta pedagoga. V některých zemích uvedených v článku jsou asistenti pedagoga nazýváni „paraprofesionály“, „parapedagogy“, v lepším případě asistenti ve třídě nebo asistenti na podporu učení. (de Boer, Webster, 2021 [online])

V některých zemích, mezi které patří i Švýcarsko, se systém zavedení asistentů pedagoga začal objevovat teprve v roce 2010. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v předchozích letech zde probíhala hlavně v jiném školském systému, přičemž byl uplatňován systém segregace. Mezi učiteli panuje vzhledem k nárůstu počtu asistentů na školách obava z deprofesionalizace a nahrazení učitelů. (Vogt, Koechlin, Truniger, Zumwald, 2021 [online])

Pozice asistenta pedagoga je tak stále předmětem dohadů a kritiky. Stejně jako u nás má i zde asistent pedagoga dvě pozice. Může být pomocníkem v obecném slova smyslu a je využíván pro celou třídu, nebo je přidělen ke konkrétnímu žákovi. Jeho pozice není upevněna žádným právním předpisem, není stanovena ani kvalifikace, ani pracovní doba. O výkonu jeho činností v průběhu výuky rozhodovat pouze učitel dané třídy. (Vogt, Koechlin, Truniger, Zumwald, 2021 [online])

Např. na Slovensku patří pedagogický asistent také mezi pedagogické pracovníky, kteří spolupracují a podílejí se na realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Musí mít středoškolské vzdělání s maturitou a do čtyř let od začátku činnosti si musí také doplnit pedagogické vzdělání, po té se stává řádným členem pedagogického týmu. Legislativně je rovněž ošetřen způsob financování, rozsah přímé pedagogické činnosti. Podle Zákoníku práce musí dostat smlouvu na dobu neurčitou. Ze zákona o pedagogických zaměstnancích vyplývají jeho povinnosti. Přes všechna tato opatření vznikají pochybnosti, zda neustálá přítomnost asistentů u žáka nemá vliv na jejich snažení se ve výuce. Zda je spíše neomezují svou přítomností v socializaci, brání jim v samostatnosti. (Inkluentrum.sk, 2021 [online])

Asistenti pedagoga na Slovensku mají možnost rozšiřovat si vzdělání také pomocí kurzů „Minimum pre asistevov I. – III.“. Probíhají jako webináře, jejich náplň je zaměřena na konkrétní typy obtíží žáků. V čísle jedna si mohou rozšířit povědomí o specifických poruchách učení. Číslo dvě cílí na žáky s ADHD, Aspergerovým syndromem a poruchami chování. Číslo tři je zaměřeno na žáky s mentálním postižením. Po absolvování každého webináře obdrží certifikát, se kterým mohou žádat u zaměstnavatele vyšší plat. (Inkluentrum.sk, 2022 [online])

Shrnutí teoretických východisek

Teoretická část diplomové práce shrnuje posun v českém školství po roce 1989, kdy se v návaznosti na společenské změny dle nového školského zákona a dalších prováděcích předpisů postupně daří začleňovat žáky se SVP do společného vzdělávání (2004). Byla vytvořena síť školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, jejichž součástí je vytvoření nových pracovních pozic. Je sledován vývoj pedagogické teorie a praxe od integrace přes inkluzi k aktuálním principům společného vzdělávání, jehož nedílnou součástí je učitel, jeho osobnost a jeho nastavení k práci v současném školním prostředí heterogenních tříd. Společné vzdělávání zdůrazňuje proces diferenciací a individualizace, v jejichž středu zájmu stojí žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zapojení ve společném vzdělávání za pomoci podpůrných opatření. Tato teoretická východiska budou sloužit k formulaci výzkumných otázek, na které bude výzkumným šetřením hledána odpověď. Z dostupných informačních zdrojů vyplývá, že i když se ve společném vzdělávání v České republice daří podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stále je potřeba tímto směrem pracovat. Procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je věnována pozornost ve speciálně vzdělávacím procesu i v aktuálních legislativních dokumentech.

Empirická část

Empirická část této práce se věnuje specifikům práce učitelů v rámci společného vzdělávání. Zkoumá náročnost práce, přístup k žákům, spolupráci mezi pedagogickými pracovníky. Zabývá se také pohledem učitelů na postoje vedení školy ke společnému vzdělávání.

5 Cíle metodologie výzkumného šetření

Práce cílí na postoje učitelů a jejich posouzení náročnosti vlastního pedagogického působení v rámci společného vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak sami učitelé hodnotí náročnost svého vzdělávacího působení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak učitelé vnímají podporu ze strany vedení školy a jaké metody a formy výuky v rámci společného vzdělávání používají.

Výzkumným vzorkem jsou učitelé 1. stupně vybrané základní školy. Tento stupeň byl zvolen proto, že učitel zpravidla vyučuje po dobu několika let stále jednu třídu, žáky zná a má k nim svůj specifický přístup a styl, kterým učí. Učitelé bývají mezi prvními, kteří rozpoznají vzdělávací obtíže žáků.

Vybraná základní škola má přibližně 80 pedagogických pracovníků a tým provozních pracovníků. Budova je bezbariérová. Vzdělávání žáků probíhá podle schváleného ŠVP „Mozaika III.“ Ve škole působí školní psycholog, etopedický pracovník, školní speciální pedagog, metodik prevence a výchovný poradce.

Výzkumné otázky

1. Jak jsou podporováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci společného vzdělávání v dané škole?
2. Jak učitelé hodnotí vlastní pedagogické působení a spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky v heterogenní třídě?

5.1 Metodologie výzkumu

V diplomové práci byla zvolena forma smíšeného výzkumu. Kvantitativní metodou byl „dotazník vlastní konstrukce.“ Metodou kvalitativního výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor. Způsob výzkumného šetření byl zvolen pro vytvoření obrazu o daném subjektu

proto, aby bylo možno uceleně proniknout do hloubky zkoumaného tématu. Výzkumné otázky v dotazníku byly zaměřeny na přístup vedení školy v rámci společného vzdělávání. Výzkumné otázky polostrukturovaného rozhovoru zjišťovaly postoje učitelů z hlediska náročnosti jejich práce v heterogenní třídě.

Výzkumné šetření bylo připraveno a proběhlo ve dvou etapách:

- 1) Etapa 1: kvantitativní výzkum metodou dotazníkového šetření
- 2) Etapa 2: kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaného rozhovoru

Kvantitativní výzkum je metodou pro způsob, který zkoumá a ověřuje data, informace či jevy. Nástrojem pro sběr dat je dotazník. Lze jej vymezit jako formu písemného dotazování za účelem získání odpovědí. Dotazník zahrnuje soubor specificky formulovaných otázek, které jsou sestaveny tak, aby poskytovaly přesné informace k danému tématu. (Chráška, 2016)

Polostrukturovaný rozhovor je souborem otázek či témat, které má tazatel připravené a pokládá je respondentům, přičemž není nutné dodržovat pořadí, v jakém budou položeny. Respondent má během rozhovoru možnost dalšího vyjádření. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat podrobné a ucelené poznatky o zkoumaném jevu. (Švaříček a Šed'ová, 2014)

6 Etapa 1: Kvantitativní výzkum

6.1 Způsob sběru dat

Pro dotazování byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce, sestaven byl z 23 otázek otevřených, polouzavřených a uzavřených. Základní otázky zjišťovaly demografická data o učitelích. V polouzavřených otázkách mohli učitelé svou odpověď doplnit příkladem k danému tématu. V uzavřených otázkách mohli vybírat z několika nabídnutých možností. Otázky byly zaměřeny na obeznámenost učitelů se strategiemi vedení školy směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, na spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky a také na podporu jich samotných. (Příloha č. 1)

6.2 Dotazníkové šetření – průběh a vyhodnocení

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 18 respondentů - třídních učitelů, kteří působí na 1. stupni. Všichni učitelé mají pedagogické vzdělání zakončené státní závěrečnou zkouškou a magisterským titulem. Dotazníky byly autorkou distribuovány přímo učitelům. Všichni učitelé dotazník vyplnili. Zpracování dotazníků bylo provedeno pomocí tabulkového procesoru Excel, údaje byly následně zpracovány do tabulek.

Charakteristika výzkumného souboru

Základními otázkami v dotazníku bylo zjištění údajů o věku, pohlaví a délka praxe učitelů.

Pohlaví	Četnost	Věk	Četnost	Praxe	Četnost
Muž	3	25 – 35 let	4	Méně než 5 let	1
Žena	15	36 – 45 let	3	Více než 5 let	2
		46 – 55 let	7	Více než 10 let	5
		56 +	4	Více než 20 let	10
	Σ 18		Σ 18		Σ 18

Tab. 1 Pohlaví, věk, délka praxe

V otázce pohlaví výrazně dominují ženy, muži jsou zastoupeni v daleko menší míře. V otázce věku poměrně převažuje věkové rozmezí 46 – 55 let, nepatrným rozdílem se vykazují věkové kategorie 36 – 45 let a od 56 let výše. Ve věkové kategorii v rozmezí 25 – 35 let je zastoupení nejnižší. Poslední otázkou je délka praxe učitelů, výzkumný soubor tvořili převážně učitelé s praxí nad 20 let. Z uvedených odpovědí jasně vyplývá, že v učitelském sboru převažují učitelé vyššího věku s dlouholetou praxí.

Výsledky v jednotlivých otázkách

Otázka č. 7 „Má škola zpracovanou strategickou vizi svého dalšího rozvoje pro společné vzdělávání?“ rozdělila učitele na dva tábory. Polovina uvedla možnost „nemohu zhodnotit“, druhá polovina učitelů se vyjádřila kladně. Zde se ukázalo, že učitelé nejsou dostatečně obeznámeni se strategickou vizí rozvoje školy.

Otázka č. 8 „Promítá se strategická vize rozvoje společného vzdělávání denního chodu školy?“ I když jsou zde odpovědi z poloviny kladné, druhá polovina dotazovaných se vyjádřila možností „nemohu zhodnotit“, tyto odpovědi poukazují na to, že učitelé zřejmě nejsou dostatečně obeznámeni s detaily tohoto tématu. 6 učitelů se k oběma otázkám vyjádřilo neutrálně.

Strategická vize dalšího rozvoje	Četnost	Strategická vize v denním chodu školy	Četnost
Ano	9	Ano	3
Nemohu zhodnotit	9	Spíše ano	7
		Nemohu zhodnotit	8
	Σ 18		Σ 18

Tab. 2 Strategie dalšího rozvoje školy

Na otázku č. 4 „Prezentuje se škola veřejnosti jako podporující společné vzdělávání?“ odpovídali učitelé jen kladně a z nabízených možností zvolili ano a spíše ano. Škola se veřejnosti prezentuje pomocí www stránek, facebookového a instagramového profilu, vydává školní časopis, má žákovský parlament, podporuje akce na podporu Downova syndromu (ponožková výzva 21. 3.) či Den autismu 2. 4. (Rozsviťme se modře). (<https://www.zschlumecnc.cz/>)

Prezentace školy veřejnosti	Četnost
Ano	11
Spíše ano	7
	Σ 18

Tab. 3 Prezentace školy veřejnosti

Otázka č. 6 „Snaží se škola v rámci cílů ŠVP zavádět do výuky efektivní metody, které vedou k týmové práci, sounáležitosti, respektu a k vzájemné pomoci?“ Zde se učitelé vyjádřili převážně také pozitivně a projevíli znalost ŠVP Mozaika III.

Efektivní metody ke spolupráci	Četnost
Ano	8
Spíše ano	9
Nemohu zhodnotit	1
	Σ 18

Tab. 4 Efektivní metody ke spolupráci

Cílem otázky č. 9 „*Je ve školním vzdělávacím programu zohledněna jinakost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*“ bylo zjistit, jak jsou učitelé obeznámeni s pomocí žákům se SVP prostřednictvím oficiálních dokumentů školy. Velká část učitelů je přesvědčena, že je jinakost žáků se SVP v ŠVP zohledněna dobře a dostatečně. Učitelé se také měli vyjádřit, jakým způsobem je podle jejich mínění jinakost zohledněna. Konkrétní příklady uvedlo 8 učitelů, v odpovědích uvedli: asistent pedagoga, spolupráce s asistentem, učitelem a etopedem, podpora doporučení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, slovní hodnocení, úprava osnov, individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory, úlevy v úkolech a zohlednění osobního tempa. V ŠVP Mozaika III jsou skutečně uvedena jak podpůrná opatření, tak je rozpracováno zabezpečení výuky žáků se SVP včetně žáků nadaných. 10 učitelů konkrétní možnost neuvedlo.

Jinakost žáků se SVP	Četnost
Ano	11
Spíše ano	5
Nemohu zhodnotit	2
	Σ 18

Tab. 5 Jinakost žáků se SVP

V dotazníku byly otázky zaměřené i na komunikaci a pomoci mezi kolegy prostřednictvím školního poradenského pracoviště. V této škole je přítomen metodik prevence a výchovný poradce, díky získaným grantům má škola také školního psychologa a speciálního pedagoga.

Otázka č. 15 „*Má škola nastavenou vnitřní spolupráci k řešení problémů žáků se SVP v rámci školního poradenského pracoviště?*“ Učitelé se opět vyjádřili kladně, spolupráci školního poradenského pracoviště má škola zřejmě dobře nastavenou.

Vnitřní spolupráce k řešení problémů žáků se SVP	Četnost
Ano	14
Spíše ano	4
	Σ 18

Tab. 6 Vnitřní spolupráce k řešení problémů žáků se SVP

Otázka č. 16 „*Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu učitelům směrem k žákům se SVP?*“ V této odpovědi převažuje spokojenost s podporou školního poradenského pracoviště, dva z učitelů však vyjádřili nejistotu směrem k pomoci, nicméně je možné, že došlo k záměně se školským poradenským zařízením.

Otázka č. 17 „*Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu žákům se SVP?*“ Z výsledků je patrné, že jsou učitelé spokojeni s péčí a podporou, kterou školní poradenské pracoviště poskytuje žákům ve společném vzdělávání.

Podpora ŠPP učitelům	Četnost	Podpora ŠPP žákům se SVP	Četnost
Ano	13	Ano	12
Spíše ano	3	Spíše ano	6
Spíše ne	2		
	Σ 18		Σ 18

Tab. 7 Podpora školního poradenského pracoviště učitelům a žákům

Otázka č. 18 „*Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu rodičům žáků se SVP?*“ Učitelé jsou přesvědčeni o dobré podpoře školního poradenského pracoviště směrem k rodičům žáků se SVP. Pouze jeden z učitelů se rozhodl pro možnost „nemohu zhodnotit“.

Podpora ŠPP rodičům žáků se SVP	Četnost
Ano	12
Spíše ano	5
Nemohu zhodnotit	1
	Σ 18

Tab. 8 Podpora školního poradenského pracoviště rodičům žáků se SVP

Otázka č. 10 „*Jak hodnotíte podporu vlastní výuky ze strany speciálního pedagoga?*“ S podporou školního speciálního pedagoga jsou spokojeni všichni učitelé.

Podpora školního speciálního pedagoga	Četnost
Velmi spokojen/a	11
Spokojen/a	8
	Σ 18

Tab. 9 Podpora školního speciálního pedagoga

V dotazníku se autorka zabývala tím, jak jsou učitelé seznámeni s programem prevence rizikového chování vzhledem k žákům se SVP. K tomuto tématu směřovaly dvě otázky, ze kterých je patrná rozpačitost učitelů vůči tomuto tématu.

Otázka č. 19 „*Jsou v programu prevence rizikového chování zohledněni žáci se SVP?*“ „*Jak se směřem k žákům se SVP program prevence rizikového chování uskutečňuje? Uvedte příklad.*“ Učitelé uváděli tyto příklady: spolupráce se školní etopedkou, spolupráce s asistentem, druhým pedagogem, speciálním pedagogem. Spolupráce s výchovným poradcem, spolupráce rodiny, adaptační kurzy na druhém stupni, třídnické hodiny, dobré klima třídy, předcházení školní neúspěšnosti, hygienické návyky, doučování, začleňování ukrajinských dětí. Poradenská činnost, školy v přírodě, seznamovací výlety tříd, divadlo a kulturní programy, výchovné programy. Pět učitelů sice potvrdilo obeznámenost s programem prevence rizikového chování, ale nedokázali uvést konkrétní příklad.

Prevence rizikového chování - program	Četnost	Prevence rizikového chování - příklady	Četnost
Ano	6	Ano	7
Spíše ano	6	Nemohu zhodnotit	1
Nemohu zhodnotit	6	Neuvedeno	9
		Neví	1
	Σ 18		Σ 18

Tab. 10 Prevence rizikového chování

Otázka č. 15 „*Má škola pro žáky ve společném vzdělávání dostatečnou kapacitu asistentů pedagoga?*“ Učitelé se shodli na dostatečném počtu asistentů ve škole a v otázce hodnotili většinou kladně, jeden z učitelů využil možnosti „nemohu zhodnotit“.

Asistenti pedagoga	Četnost
Ano	12
Spíše ano	5
Nemohu zhodnotit	1
	Σ 18

Tab. 11 Asistent pedagoga

Otázka č. 12 *Využívají učitelé v rámci společného vzdělávání speciální pomůcky?* Tady se shodla většina učitelů na využívání pomůcek.

Využívání speciálních pomůcek	Četnost
Ano	9
Spíše ano	8
Nemohu zhodnotit	1
	Σ 18

Tab. 12 Využívání speciálních pomůcek

Otázka č. 13 „Podporuje vedení školy učitele v dalším vzdělávání směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?“ V této otázce odpovídali učitelé převážně kladně, pouze jeden z učitelů vyjádřil mírné pochybnosti.

Vzdělávání učitelů ve speciální pedagogice	Četnost
Ano	14
Spíše ano	3
Spíše ne	1
	Σ 18

Tab. 13 Vzdělávání učitelů ve speciální pedagogice

Otázka č. 14 „Absolvoval jste vzdělávání k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (v rámci studia na VŠ, kurzy, semináře, CŽV) a ve kterém roce?“ Učitelé uváděli různé formy dalšího vzdělávání např. semináře (2001, 2020), VŠ studium Speciální pedagogiky v letech 2005 – 2006, ano 2010, seminář 2022 na téma Práce s dětmi s poruchou autistického spektra. VŠ studium Speciální pedagogiky v letech 2004 – 2006, seminář 2020 poruchy chování. VŠ studium Speciální pedagogiky. Ne. Aprobace speciální pedagogika na VŠ, studium koordinátora ŠVP. Seminář v roce 2015, logopedický kurz, VŠ studium Speciální pedagogiky v letech 2017 – 2020, seminář 2005, studium vyšší pedagogická škola 1998, VŠ studium Speciální pedagogiky v letech 2016, VŠ studium Speciální pedagogiky, semináře. VŠ navazující magisterské speciální pedagogika, seminář o SPC.

Vzdělání učitelů ve speciální pedagogice	Četnost
Ano	16
ne	1
neuveдено	1
	Σ 18

Tab. 14 Vzdělání učitelů ve speciální pedagogice 2

Otázka č. 21 „Probíhá odpovídající spolupráce školy se školským poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP)?“ V této otázce učitelé také vyjádřili převážně souhlas a vzhledem k tomu, jak se zlepšila komunikace s Pedagogicko-psychologickou poradnou příslušnou této škole, je to i pochopitelné.

Spolupráce školy se ŠPZ	Četnost
Ano	11
Spíše ano	6
Nemohu zhodnotit	1
	Σ 18

Tab. 15 Spolupráce se školským poradenským zařízením

V závěru dotazníků měli učitelé zhodnotit náročnost práce se žáky se SVP.

Otázka č. 22 *Zhodnoťte náročnost práce se žáky se SVP:*“ Otázka č. 23 *„Vnímáte současnou práci s žáky se SVP náročnější než před třemi lety?*

Z výsledků vyplynulo, že velká část učitelů cítí práci jako náročnou, ale také se cítí schopni ji zvládat, jako extrémně náročnou ji zhodnotili pouze 4 učitelé. Pro porovnání byl pak v poslední otázce uveden časový úsek, ve kterém měli práci náročnost práce se žáky se SVP zhodnotit. Ve výsledku se učitelé rozdělili na dva tábory, z nichž jeden zhodnotil náročnost na stejné úrovni, druhý tábor posuzuje náročnost jako vyšší.

Náročnost práce	Četnost	Náročnost práce více než před 3 lety	Četnost
Práce je náročná, ale zvládám to	14	Náročnost je na stejné úrovni	9
Práce je náročná, cítím se extrémně zatížený	4	Náročnost je vyšší	9
	Σ 18		Σ 18

Tab. 16 Náročnost práce se žáky se SVP

6.3 Diskuze výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření mělo za úkol zjistit, jak vedení školy přistupuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke spolupráci s učiteli a s rodiči. Při vyhodnocování dotazníků byly otázky rozděleny do několika kategorií. Základní otázky zjišťovaly demografická data, z nichž je patrná převaha učitelů staršího věku s dlouholetou praxí. Autorka se zajímala o to, jak jsou učitelé seznámeni se strategií vedení školy ve vztahu ke společnému vzdělávání. Z odpovědí jsou znát rozpaky učitelů, je zřejmé, že vedení školy své strategie směrem k učitelům neprezentuje.

Vesměs kladně byla hodnocena podpora školy směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich jinakost je zohledněna ve školním vzdělávacím programu. Otázky, které směřovaly ke spolupráci se školním poradenským pracovištěm, byly

zodpovězeny rovněž převážně kladným hodnocením. V otázkách k programu prevence rizikového chování byli učitelé nejednotní a v navazující otázce jich polovina nevedla žádný konkrétní příklad preventivního opatření. Využívání podpůrných opatření např. asistenta pedagoga učitelé hodnotili velmi kladně, stejně tak využívání pomůcek. Převážná většina učitelů hodnotila také kladně snahu vedení školy o jejich další vzdělávání směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, v příkladu rovněž většina uvedla, jaké doplňující vzdělání mají, převažovalo zde studium předmětu speciální pedagogika v rámci studia učitelství na vysoké škole. Poměrně kladné bylo vyjádření učitelů ke spolupráci se školským poradenským zařízením, které se v současnosti velmi zlepšilo.

V závěru dotazníku měli učitelé zhodnotit náročnost práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Několik málo učitelů cítí extrémní zátěž při této práci, většina však práci zvládá, i když jsou si vědomi její náročnosti. Hodnocení náročnosti v časovém úseku vidí polovina učitelů stejně jako před třemi lety a druhá polovina ji vnímá jako náročnější.

Celkově lze výsledky dotazníkového šetření hodnotit jako velmi pozitivní. Učitelé vnímají podporu školy a jsou spokojeni i s dalšími aspekty, které sebou přináší společné vzdělávání.

7 Etapa 2: Kvalitativní výzkum

Metodou kvalitativního výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval 3 hlavní témata. Ke každému tématu byly připraveny doplňující podotázky. První téma zjišťovalo složení žáků ve třídách, a jaká využívají podpůrná opatření. Druhým tématem bylo zjistit, jaké strategie a metody učitelé používají ve výuce. Podotázky byly zaměřeny na detaily zvolených strategií a metod. Třetí téma směřovalo na spolupráci respondentů a dalších pedagogických pracovníků ve třídě. Podotázky zjišťovaly podrobnosti o této spolupráci. (Příloha č. 2)

Účastníky rozhovorů byli učitelé 1. až 5. ročníku vybrané základní školy. Učitelé byli různých věkových kategorií od 25 – 65 let, tři ženy a dva muži. Výběr učitelů pro polostrukturovaný rozhovor byl podmíněn tím, že se ve třídě, se kterou pracují, musí nacházet žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nepovinnými položkami byla podpůrná opatření, a to přítomnost asistenta pedagoga či druhého pedagoga ve třídě, individuální vzdělávací plán nebo předmět speciálně pedagogické péče. Tyto položky jsou jako nepovinné uvedeny proto, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají různě nastavena podpůrná opatření, kdy vybranému vzorku všechny úplně neodpovídají.

7.1 Průběh rozhovorů

Rozhovory proběhly během druhého týdne měsíce března roku 2023 v prostředí dané základní školy ve třídách učitelů. Před zahájením rozhovorů byl proveden zkušební rozhovor s nezúčastněným učitelem, důvodem bylo ověřit skladbu otázek a případně některé vyloučit či upravit. Na počátku rozhovoru byli učitelé seznámeni s tím, jak bude rozhovor probíhat. Byl jim předložen k podpisu informovaný souhlas, který zahrnoval informace o nahrávání rozhovorů a to, jak bude s poskytnutými údaji dále nakládáno. (Příloha č. 3)

Učitelům byla vždy položena hlavní otázka a pak jim byla ponechána volnost k vyjádření jejich názorů a pocitů, pokud ve svém vyjádření zahrnuli i doplňující podotázky, nebyli v řeči přerušováni. Rozhovory byly následně přepsány a vyhodnoceny pomocí techniky otevřeného kódování. Jména učitelů byla změněna a označena kódem Uč M1 – 5, Učitel Martin, třída 1. (Struktura rozhovoru v příloze č. 4)

Každý rozhovor byl přepsán do počítačového programu MS Word. Části textu s vypovídající hodnotou směrem k výzkumným otázkám byly označeny kódy za využití nástrojů MS Word. (Ukázka v příloze č. 4) Následně byly kódy barevně označeny z důvodu rozlišení k sobě patřících informací a strukturovány do kategorií. Podle struktury kategorií byla sepsána vyjádření učitelů, poté byla vyhodnocena a výsledky byly porovnány v diskusi.

Kategorie plynoucí z vyjádření učitelů

- Pochopení potřeb žáka
- Klima třídy
- Formy výuky
- Metody využívané učitelem
- Podpora žáka učitelem
- Motivace žáků
- Pomoc učitele žákovi
- Formy hodnocení
- Spolupráce dalších osob a komunikace s nimi
- Náročnost práce

Tato témata vyplynula na povrch, tímto se současní učitelé zabývají. Důležitost přikládali složení třídy a přístupu k žákům, pozastavili se nad metodami a strategiemi, které využívají při výuce, a v souvislosti s tím zmínili způsoby, jakými zapojují žáky se SVP do společného vzdělávání. Tématem, které náhodně vyplulo napovrch, byla motivace žáků odměňovacími systémy. Nejvýrazněji se mluvilo k problematice podpůrného opatření, které představuje asistent pedagoga. Učitelé hodnotili přítomnost asistentů pedagoga ve třídách jako velice přínosnou a popsali, jak spolupráce s druhým člověkem ve třídě probíhá.

Z rozhovorů plynou informace i mezi řádky, objevuje se tu nastavení učitele pro tuto náročnou práci, každého trápí něco jiného, vidí situaci jinak. Uč. M1 je rozhodný, ví, co chce od žáků i od sebe, a trápí ho, že výuka nejde, jak by si představoval, předtím měl poměrně výstavní třídu. Uč. J2 má přístup volnější, věci moc neřeší, i když to z rozhovoru

vyplývá jinak. Uč V3 má k žákům přístup připomínající syndrom vyhoření, sice doučuje a snaží se probrat učivo podle nastavených osnov, o další práci s nimi ale ztrácí zájem, což vede ke každodennímu stereotypu. Uč M4 žáky je ve směru k žákům velmi iniciativní, má snahu je naučit stanovenou látku, ale ne za každou cenu, do žáků dokáže s citem nahlédnout a snaží se vyjít vstříc jejich potřebám. Uč J5 je zase nastavená pouze na vzdělání a je velmi důsledná, žáci ji sice zajímají, ale její prioritou je znalost probraného učiva.

V každé z kategorií je však znát rozdílný přístup učitelů k žákům.

- 1) **Pochopení potřeb žáka:** všichni učitelé mají k žákům ve společném vzdělávání svůj specifický přístup a každý se snaží uchopit zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do společného vzdělávání podle jeho možností, schopností a dovedností. Někdo žáka zapojuje méně, někdo více. Uč M1 se i přes snahu a oporu podpůrných opatření zapojení jednoho z žáků nedaří. Uč J2 má stejný problém, ale jiný přístup. Uč V3 chápe potřeby žáka, ale práci s ním přenechává asistentce. Uč M4 se dokáže do žáků vcítit a podle toho s nimi pracuje. Uč J5 směřuje především na zvládnutí učiva, potřeby žáků vnímá, ale nejsou pro ni až tak důležité.
- 2) **Klima třídy:** v každé třídě je složení žáků specifické, v některých jsou žáci se SVP přijímáni bez problémů a v některých je to složitější vzhledem k povaze žakových obtíží. Ve třídě Uč M1 je kolektiv třídy narušen, ve třídě Uč J2 jsou žáci proti jedné z žákyň se SVP, a to z důvodu jejího deficitu ve vzdělání. Ve třídě Uč V3 je nejvíce žáků s OMJ, třída je navíc narušena střídáním třídních učitelů. Ve třídě Uč M4 jsou zase žáci zvyklí z předchozích ročníků na nevlídné zacházení učitelky. Ve třídě Uč J5 se občas žáci nevyhnou nálepkování, i když v dobrém slova smyslu.
- 3) **Formy výuky:** při pojmenování různých forem výuky vyšlo překvapivě pro většinu z učitelů, že od frontální výuky ustupují a více využívají nové metody. Všichni využívají skupinovou práci a Uč M4 a Uč J5 využívají principů diferenciací.
- 4) **Metody využívané učitelem:** všichni učitelé využívají metody slovní a metody názorně demonstrační. Uč M4 se snaží tyto metody oživovat a přizpůsobovat žákům.

- 5) **Podpora žáka učitelem v rámci doporučení ŠPZ:** tématem této kategorie bylo krácení a úprava textů žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto se učitelé různí a každý si toto opatření v rámci úprav metod a organizace výuky vysvětlil a používá po svém. Uč M1 nechává žáka se SVP napsat cvičení znovu jiný den nebo hodinu, aby mohl žák získat lepší výsledek, Uč J2 nechává tuto práci na asistentce pedagoga, vždy po předchozí domluvě. Uč V3 přenechává tuto činnost výhradně na asistentce, Uč M4 krátí práci dle potřeb žáka, Uč J5 zkracuje práci po třech větách, pak mají žáci se SVP čas na kontrolu.
- 6) **Motivace žáků:** tato kategorie vyšla náhodně v rámci dotazu k hodnocení žáků. Vyjma Uč V3, který motivační systém nemá, mají všichni ostatní učitelé motivační systém nastavený a považují ho za důležitý.
- 7) **Pomoc učitele žákovi:** všichni učitelé nabízí a realizují doučování žáků.
- 8) **Formy hodnocení:** učitelé využívají klasifikaci, slovní hodnocení probíhá pouze pochvalou, portfolia v rámci formativního hodnocení si u některých žáků vede pouze Uč J5.
- 9) **Spolupráce dalších osob a komunikace s nimi:** všichni učitelé využívají služeb školní etopedky, Uč M1 a Uč J5 spolupracují také s OSPOD a PPP. Vyjma Uč M4 mají všichni učitelé k dispozici asistenta pedagoga či druhého pedagoga. V interní komunikaci jsou učitelé velmi spokojeni s prací asistentů pedagoga a druhých pedagogů. Ke spolupráci s externími orgány se již tak pozitivně nevyjadřovali.
- 10) **Náročnost práce:** v závěru rozhovoru měli učitelé zhodnotit náročnost práce ve společném vzdělávání. Shodli se, že práce je sice náročná, ale s podporou se dá zvládnout. Každý tuto náročnost vidí v jiném světle.

7.2 Vyjádření jednotlivých učitelů

Vyjádření učitele Martina, 1. třída (dále „uč M1“)

Učitel první třídy hovoří o svých žácích jako o velmi různorodé skupině. Ve třídě má 20 žáků, z toho jsou 2 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, dívka s lehkým mentálním postižením se 4. stupněm podpurných opatření, díky nimž má nastaven individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Druhým žákem je chlapec s těžkou poruchou chování prostupující celou jeho osobnost. Tento žák má podporu asistenta pedagoga, jeho

specifika v chování a v přístupu k práci si vyžádala zvláštní opatření, kdy vedení školy vydalo rozhodnutí, aby se u žáka střídaly 3 asistentky pedagoga. Důvodem byla náročnost z hlediska agresivity a odmítavého přístupu žáka k nastavenému režimu třídy.

Učitel vidí své žáky jako velmi specifický celek, do kterého žák s poruchami chování nezapadá svým problematickým projevem, který narušuje vše. Potřeba podpory je pro něj i pro třídu velmi důležitá.

V porovnání s ostatními třídami je tato třída specifická tím, že jsou to malí žáčci první třídy, kteří se ještě stále srovnávají se školním režimem a chodem školy. Někteří žáčci jsou schopnější, některým trvá přizpůsobení delší dobu, jsou ve výkonu pomalí a obtížně režim snáší. Zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky učiteli problém nečiní, žákyně s lehkým mentálním postižením se zapojuje do všech aktivit a činností velmi dobře. Žák s poruchami chování narušuje hodiny nevhodným až zvířecím chováním.

I přes všechna úskalí z hlediska složení třídy se učitel snaží pracovat se žáky různými způsoby. Využívá společné práce, aby se zapojili všichni žáci, při skupinové práci se snaží o přístup z hlediska diferenciací. Další způsoby výuky zatím nejsou z hlediska složení a schopností třídy úplně možné. Ve vyšších ročnících se využívá projektové vyučování, které je v této třídě omezené, protože se žáci teprve učí základním dovednostem čtení, psaní a počítání. Ve větší míře však učitel využívá různé hry.

K metodám, které učitel využívá, patří nejvíce metody slovní a názorně demonstrační, snaží se také o samostatnost v práci žáků.

V přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učitel postupuje dle platného doporučení školského poradenského zařízení. Snaží se oba žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci možností zapojovat do kolektivu a kolektivní práce. Pokud se třídou pracují s opisem, přepisem či jednoduchým diktátem písmen, práce zkracuje nebo rozhodnutí o zkrácení přenechá asistentce žáka. Je pro něj důležité, aby žák zažil úspěch, a proto nepovedenou práci umožní napsat znovu a zbytečně ji nehodnotí negativní známkou. U žáka s poruchami chování je úprava a krácení prací téměř nemožná, protože chlapec většinou odmítá spolupracovat s ostatními či pracovat vůbec, navíc je se svými znalostmi pozadu a daleko za třídou.

Žádný motivační systém učitel zatím nemá zavedený. Prozatím u některých žáků využívá razítkový systém jako pochvalu za nějak odvedenou práci. Využívá také pochvalu do žakovské knížky.

Ve třídě probíhá dvakrát týdně doučování žáků. Jinak učitel mezi žáky příliš nerozlišuje, vede je všechny stejně. Probírá předepsané učivo a zadává úkoly.

Učitel ve třídě využívá možností relaxačních chvil, děti se uvolňují a mohou si chvilku odpočinout. Směrem k žákovi s poruchami chování se snaží cílit na upevnování dosud nabytých znalostí, aby zabránil jejich vyhasínání. Žák dostává práci navíc, jedná se o chybějící učivo z hodin, které nezvládl z důvodů záchvatovitého zvířecího chování.

Hodnocení výkonů žáků probíhá většinou klasickým známkováním. Slovní hodnocení dává spíše formou pochvaly. Učitel však zdůrazňuje náročnost a důležitost hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Není zastáncem hodnocení za každou cenu. To nepodařené hned není třeba hodnotit špatnou známkou, vždy dává možnost opravy.

Učitel komunikuje s oběma asistentkami a průběžně jim zadává instrukce. Žádná konkrétní příprava průběhu hodiny či celého vyučování s asistentkami předem neprobíhá.

Jak již zmiňuji výše, v této třídě jsou podpurným opatřením dva asistenti pedagoga, z toho u žáka s poruchami chování se střídají tři různě zkušené osoby, z důvodu náročnosti práce s tímto žákem. Asistentky působící ve třídě mají různé vzdělání pedagogického zaměření. U žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje velmi schopná asistentka, které učitel vyjádřil naprostou důvěru, je velmi schopná a spolehlivá, dle slov učitele předurčená budoucí učitelka. Tato asistentka pracuje s žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami. U této žákyně je i přes lehké mentální postižení dobrá adaptabilita i spolupráce v hodinách a není nutné ji separovat od ostatních žáků. Přidělená asistentka k žákovi s poruchami chování je mladá studentka bez zkušeností s prací s dětmi. I když se jeví jako velmi schopná, muselo vedení školy z důvodů náročnosti práce s žákem přistoupit k opatření, kdy se u žáka střídají 3 asistentky různého věku a zkušeností, které si s neobvyklým chováním žáka dokážou poradit. Tento žák odchází do separace poměrně často, protože jeho chování velice narušuje práci celé třídy.

Dalšími osobami, které vstupují do situace ve třídě, jsou pracovníci školského poradenského zařízení, orgány sociálně právní ochrany dětí, odborný lékař psychiatr a otec žáka. Učitel vyjádřil znepokojení nad situací žáka, který je výhradně v péči otce, a liknavostí orgánů odpovědných za ochranu práv dítěte. Právem se obává důsledků žákova chování vzhledem k ostatním žákům a také ke své osobě, neboť v době vyučování je za žáka odpovědný právě on.

Učitel pohlíží na celou situaci jako na velmi náročnou a hlavně bezvýhodnou. Práci jako náročnou pociťuje nejen z hlediska své osoby, ale také ve směru k asistentkám. Již střídání několika asistentek u jednoho žáka vidí jako důraznou výpověď o nastalé situaci. I přesto, že má žák medikaci již několik měsíců, stále dochází k fyzickému napadání asistentek kousáním, štipáním a kopáním. Mezi učitelem a asistentkami panuje obava z nějakého neštěstí nebo velkého problému, který ze strany žáka hrozí, např. útěk z budovy školy či fyzického napadení spolužáků.

V rámci těchto důsledků učitel vnímá svou práci poměrně negativně a v jeho slovech zní rezignace a uvědomování si marnosti v počínání. Z hlediska vedení výuky u žáka s poruchami chování svou práci vnímá jako pokus žáka vzdělávat. Žákovi chybí základní znalosti, nezvládá trivium, nemůže pracovat společně se třídou. Učitel jej vidí jako obtížně vzdělatelného. U žákyně s mentálním postižením se cítí jistý a s její pozicí ve třídě je spokojený.

Učitel je nastavený poměrně dominantně vůči třídě i asistentkám, má autoritu a zdravé sebevědomí. Situace s žákem s poruchami chování mu však ubírá energii a zápal pro další práci.

Vyjádření učitelky Jitky (dále „uč J2“)

Učitelka 2. třídy má 22 žáků, 3 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, všichni mají stupeň 3 podpůrných opatření. Dívka s těžkými poruchami učení má v rámci podpůrných opatření k dispozici druhého pedagoga a dochází 2x týdně na předmět speciálně pedagogické péče. Dívka s Aspergerovým syndromem pracuje s podporou asistenta pedagoga. Třetí žák pracuje podle metod doporučených školským poradenským zařízením.

Učitelka s asistentkou a druhým pedagogem přizpůsobují žákyním se speciálními vzdělávacími potřebami výuku bez problémů a vnímají důležitost nastavených opatření.

V rámci klimatu třídy je učitelka celkem spokojená se zapojováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i když žákyně s Aspergerovým syndromem se zapojuje hůře. Třída je vůči svým spolužačkám nastavená díky učitelce a dalším pracovnícům docela dobře, jsou však situace, kdy je třeba zasáhnout a třídu zklidnit. Jedná se zejména o situace, kdy je jedna z žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami aktivní, což ostatní žáci těžce snášejí, vzhledem k pro ně nedostatečným vědomostem žákyně.

Učitelka využívá různé přístupy ve vyučování a ráda je střídá. Podle jejích slov formu frontální výuky sice využívá, ale už ne tak často, převládají různé formy výuky, ve kterých žáci musí spolupracovat a pomáhat si. Ve výuce tak nechybí skupinová práce, kooperativní vyučování s diferenciací nebo otevřené vyučování.

Učitelka se ke konkrétním metodám příliš nevyjádřila, zdůraznila střídání činností, aby žáky udržela v soustředění. Využívá převážně metody slovní a názorně demonstrační.

V zadávání úkolů a prací přistupuje učitelka k úpravě textů, úkolů či diktátů vždy individuálně k žákům. Po zhodnocení situace, jak si žák dovede se zadaným úkolem poradit, se rozhoduje, zda úkol zkrátí či zjednoduší nebo umožní žákovi zpracovat plné zadání. Učitelka svou třídu dobře zná, a tudíž je schopna situace posoudit a dle potřeb upravit. Žáky se snaží zapojovat do procvičování a společné práce.

Pro zvýšení pozornosti a snahy žáků pracovat, má nastavený motivační systém, kdy odměňuje nejen slovní pochvalou, ale také formou smajlíků a nálepek. Smajlíci jsou více sebehodnotícím nástrojem, nálepky jsou pak odměnou i za sebemenší pokrok žáka, podařený úkol nebo jeho část. Za určitý počet nálepek dostanou žáci pochvalu.

Učitelka a další osoby nad žáky dohlíží, zda a jak práci zvládají, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se snaží pracovat bez nátlaku, v klidu a pomalu. Ve třídě neprobíhá žádné další doučování, pouze se prostřednictvím notýsku informují rodiče, když žák nezvládá učivo s doporučením, co je třeba procvičit. U jedné z žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami jsou školským poradenským zařízením nastaveny 2 hodiny předmětu speciálně pedagogické péče.

Učitelka preferuje klasické známkování, slovní hodnocení využívá spíše formou pochvaly ústní nebo zapsané. Portfolia v rámci formativního hodnocení nevede.

Ve třídě spolupracují s učitelkou asistentka pedagoga a druhý pedagog. Asistentka pedagoga je velmi zkušená s mnohaletou praxí ve speciální škole. Učitelka se s oběma pravidelně domlouvá na průběhu vyučování. Přijímá také nápady asistentky na vylepšení k danému tématu hodiny. Spolupráce s druhým pedagogem funguje také velmi dobře. Často dochází k separaci nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhý pedagog odchází s několika žáky, kteří potřebují dovysvětlit nebo docvičit učivo do jiné třídy. Zapojení obou pracovníků učitelka považuje za velice přínosné a důležité pro celou třídu.

Učitelka práci nevnímá jako náročnou. Pozastavuje se spíše nad okolnostmi spolupráce více osob ve třídě vůči ostatním žákům. V rámci společné práce žádný problém nevidí, ale v případě samostatné práce nebo nějakého zkoušení a ověřování znalostí vnímá další osoby ve třídě jako rušivý element vůči ostatním žákům. Obává se také zneužití informací, které během zkoušení asistentka předává svěřené žákyni, a ostatní si díky tomu mohou zlepšit výsledky zkoušení.

Vyjádření učitele Vojty (dále „uč V3“)

Učitel ve 3. třídě pracuje s 25 žáky. V jeho třídě jsou v největší míře zastoupeny i jiné národnosti, a to žáci z Ukrajiny a Maďarska. Do této třídy dochází 1 žák se speciálními vzdělávacími potřebami a s 3. stupněm podpůrných opatření, jímž je vedle upraveným metod výuky a dalších náležitostí doporučení také asistent pedagoga. Žák má diagnózu Aspergerova syndromu. Učitelem v této třídě je velmi zkušený a dlouholetý pedagog.

Klima této třídy je narušeno tím, že od prvního ročníku se zde střídají třídní učitelé. Ve druhém ročníku převzala třídu paní učitelka, která byla vyznavatelkou alternativních metod, což žákům úplně nesedlo a opozdili se tak s plánovaným učivem. Na konci tohoto ročníku se v důsledku války na Ukrajině dostalo do třídy několik žáků s neznalostí českého jazyka a jeden žák maďarské národnosti. Tím se třída stala ještě více narušenou. Paradoxně je v ní však nejvíce dětí nadaných, jak vyplynulo z testování žáků prostřednictvím společnosti Invenio.

Učitel využívá převážně frontální způsob výuky, který doplňuje prací ve skupinách, kam se snaží zapojit i žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který se sám mezi žáky nezapojí, pouze s pobídnutím asistentky a doprovodem asistentky.

K využívaným výukovým metodám patří převážně metody slovní a názorně demonstrační.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se do činnosti ve třídě zapojuje minimálně. Platí to i u diktátů a dalších písemných projevů. Pokud učitel diktuje, žák se speciálními vzdělávacími potřebami nepíše, ale po skončení práce, když třída pracuje s učitelem na jiném úkolu, si žák napíše diktát s asistentkou, přičemž učitel ponechává rozhodnutí o potřebě zkrácení práce zcela na ní.

Motivační systém učitel nemá zaveden, občas využívá pochvaly, ale razítka, nálepky, čárky nebo puntíky za splnění či nesplnění úkolů a práce navíc nepoužívá.

Slovním hodnocením ve smyslu pochvaly se směrem k žákům vyjadřuje, hlavní formou hodnocení je klasické známkování, využívá také individuálního hodnocení a nechává hodnotit i paní asistentku formou pochvaly.

Asistentka pedagoga je přítomna ve třídě a je s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami již od první třídy. Ráno učitel asistentce sdělí, co bude náplní dne, ale v podstatě jí směrem k žákovi nechává volnou ruku. Pokud je to možné, využívá ji i k žákům s odlišným mateřským jazykem. Díky schopnosti asistentky probíhá separace žáka pouze ve třídě a při určitých činnostech, např. psaní diktátu. Jinak není třeba, aby byl žák vyčleňován z kolektivu.

Učitel spatřuje ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami problémy v jejich budoucím vzdělávání, poukázal na obtížnost jejich zapojení mezi intaktní žáky. Výuku ve třídě vnímá jako poměrně náročnou hlavně z důvodu nárůstu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a odlišným mateřským jazykem.

Vyjádření učitelky Marie (dále „uč M4“)

Ve 4. třídě je 18 žáků, z toho 3 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s diagnózou elektivního mutismu má 3. stupeň podpůrných opatření, který upravuje metody a organizaci výuky včetně hodnocení. Další 2 žáci mají přiznaný 2. stupeň podpůrných opatření. V rámci opatření oba žáci dochází na předmět speciálně pedagogické

péče, kde jsou s nimi rozvíjeny oslabené specifické funkce sluchové a zrakové vnímání. Ve třídě nepůsobí asistent pedagoga.

Tento rozhovor nám představuje učitelku jako lidskou bytost s velmi jemným cítěním a vnímáním vůči žákům. Její schopnost vžít se do žáka a najít si k němu cestu je v tak velké škole poměrně vzácná. Ve svých hodinách se snaží žáky motivovat a působit na ně vlídným přístupem. Otevírá tak mezi sebou a žáky prostor pro důvěru a komunikaci.

Pro úspěšné zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitý nejen přístup učitele, ale také celkové klima třídy, které se odráží od žáků směrem k učitelce. Cílem učitelky je mít klima ve třídě co možná nejpříznivější, aby výuka a nastavené metody měly smysl a byly přínosem pro všechny žáky.

Učitelka této třídy je velmi kreativní a využívá v přístupu ke třídě různé formy výuky. Klade důraz na žakovu osobnost se všemi jeho schopnostmi a dovednostmi. Mimo klasické frontální výuky klade důraz na skupinovou výuku, projektovou výuku či kooperativní vyučování. Pracuje s žáky na různých projektech, aby měli možnost zažít si a vyzkoušet různé činnosti a postavení ve skupinách. Za výhodu práce na projektech považuje prolínání činností napříč předměty.

Využíváním různých metod učitelka oživuje vyučování a dokáže ho díky tomu udělat smysluplnější a zajímavější. Motivuje žáky k práci na nezáživném úkolu z matematiky, kterým pro ně může být např. slovní úloha. Dokáže popsat reálnou situaci, která je úloze uvedena, udělat ji zajímavou a pro žáky tak lépe pochopitelnou. Důležitost přikládá metodě zpětné vazby, kdy u žáků ověřuje porozumění různými způsoby a vyvozuje z toho další možnou formu pomoci. Učí žáky uvažovat nad úkolem, přičemž jim pomáhá s představou zadané situace. Vysvětluje jim, co vše může proběhnout v rámci daného problému a žáci nakonec svými úvahami dokážou problém sami vyřešit. V základu učitelka využívá metody slovní, kdy vysvětlováním, výkladem či vyprávěním uvede žáky do situace. V rámci metod názorně demonstračních využívá různé modely, obrázky, pozorování jevů nebo vysvětluje na příkladech konkrétních životních situací. Do praktických metod zahrnuje v rámci hodin oddechové cvičení, výtvarnou a pracovní činnost.

I když je učitelka zaměřená na stejný přístup ke všem žákům, dokáže k žákům se SVP přistupovat ještě svědomitěji a pečlivěji. Aby byli žáci co nejvíce zapojeni do práce v třídním kolektivu, používá skupinovou práci, kde dokáže využít principu diferenciacce. Díky tomu pak zažije úspěch i žák, který se odlišuje. Směrem k žákům se SVP pak nastavuje pravidla v rámci samostatné práce formou krácení textů.

Učitelka klade velký důraz na motivaci žáků. Má nastavený svůj motivační odměnový systém, který využívá u žáků nejen ke zlepšení se v učení, ale i k povzbuzení žáka k další práci nebo práci navíc. Celkově je pro ni důležitá jakákoli snaha a zapojení žáka v hodinách i v domácí přípravě. Tento systém spočívá v udělování razítek za odměnu. Při získání určitého počtu žákovi zapíše pochvalu do žákovské knížky nebo na vysvědčení.

Učitelka žáky vede k práci s chybou. Klade důraz na to, aby se naučili, jak s chybou pracovat, jak ji najít, jak ji zdůvodnit a jak se z ní poučit. Zpětnou vazbou zjišťuje porozumění učivu, pokud se žákovi stále nedaří, nabízí další možnosti pomoci.

Touto pomocí je doučování žáků, kde k žákům přistupuje individuálně a dává jim možnost, pokud se jim práce podaří, opravit si tak špatnou známku, kterou získali v běžné vyučovací hodině. Pokud se v hodině žákovi nedaří, nestresuje ho a nabídne mu možnost opravy právě v hodinách doučování.

Klasickému známkování se v této škole, bohužel, nelze vyhnout, je převažujícím hodnotícím činitelem. Z dalších forem hodnocení pak převažuje slovní hodnocení, které je spíše motivační. Tím je „pochvala“, snaží se chválit i za menší úspěch a tyto informace předává dál pro rodičům prostřednictvím žákovské knížky nebo zápisu na vysvědčení. Slovní hodnocení jako takové se všemi jeho náležitostmi nevyužívá. Portfolia v rámci formativního hodnocení si nevede, protože si vše, co se týká jejích žáků, pamatuje.

Důležitá je pro tuto učitelku spolupráce dalších osob, rodičů, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, školního etopeda. Přivítala by také odbornou pomoc lékaře psychiatra. Důvody, které uvádí z hlediska další odborné pomoci, jsou snaha o lepší pomoc žákovi, o hledání vhodného přístupu k němu. Není ani proti občasnému odloučení žáka z kolektivu hlavně z hlediska individuální práce s ním. Pozitivně se vyjadřuje k předmětu speciálně pedagogické péče, kam dochází dva z jejích žáků.

Celkově učitelka práci sice považuje za náročnou, ale nevnímá ji jako něco nezvládnutelného a vyčerpávajícího. S přístupem, který má k žákům nastavený, ji spojuje osobní zkušenost, díky které umí nahlédnout do žákovy duše a oslovit ji.

Vyjádření učitelky Jiřiny (dále „uč J5“)

Učitelka páté třídy je zapálená pro svou práci, jejím cílem je předat žákům vědomosti. Vyučuje zde již třetím rokem. Ve třídě je 22 žáků z toho 4 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. 3 žáci mají 2. stupeň podpůrných opatření, přičemž všichni mají upravené metody ve výuce, organizaci a hodnocení ve výuce a 1 žák dochází na předmět speciálně pedagogické péče. 1 žákyně má 3. stupeň podpůrných opatření, k nimž patří individuální vzdělávací plán, druhý pedagog a předmět speciálně pedagogické péče. Považuji za důležité zmínit, že tato žákyně je sestrou dívky z druhé třídy, která také čerpá podporu druhého pedagoga, jejich výukové obtíže jsou téměř identické.

Učitelka vnímá třídu jako dobře nastavenou, své žáky zná a uvědomuje si jejich odlišnost a rozdíly i přesto, že se občas nevyhne nálepkování. Některé žáky má označené jako slabší, což neznamená nic hanlivého. Dává tím najevo, že těmto žákům je nutné věnovat zvýšenou péči a pozornost.

Ve třídě převažuje frontální forma výuky, kdy učitelka vede výklad a pracuje s pomůckami, přitom stále ověřuje porozumění vykládané látce. V hodinách využívá skupinovou práci a diferenciaci. Řadí žáky do skupin, kde jsou na různých pozicích a plní zadané úkoly. Práci skupin pak hodnotí společně, známku dostanou žáci jako skupina, nehodnotí práci jednotlivce a tím dává žákům možnost zažít úspěch. V rámci samostatné práce pak k žákům přistupuje individuálně a v případě potřeby pomáhá a znovu vysvětluje probrané učivo. Dalším způsobem je práce žáků ve dvojicích, kdy žáci pracují samostatně a pak si navzájem zadanou práci kontrolují.

K metodám, které učitelka využívá, patří slovní výklad a vyprávění a metody názorně demonstrační, kdy pracuje s různými médii prostřednictvím interaktivní tabule. Důležitost klade metodě zpětné vazby, kdy stále ověřuje pochopení učiva. Pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami využívá primárně metod nastavených školským poradenským zařízením.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považuje za důležité zažití úspěchu, a proto považuje doporučení školského poradenského zařízení za stěžejní materiál, z něhož vychází. Jednou z doporučovaných metod je krácení písemných prací, které zahrnují přepisy, opisy, diktáty či pravopisná cvičení v různých formách, např. doplňovací cvičení či pouze krátká spojení. Podle nastavení učitelky žáci se SVP píší tato cvičení vždy po třech spojeních a pak mají čas na kontrolu, v případě diktátů pak píší každou druhou větu. V případě potřeby mohou provádět pod vedením druhého pedagoga sluchovou analýzu, aby našli chybu v případě chybějícího písmene.

Pro lepší výkon žáků má učitelka nastavený motivační systém odměn. Žáci dostávají body nebo hvězdičky a po nasbírání určitého počtu pak mohou získat jedničku za aktivitu, i když je tato známka s malou hodnotou, žáky povzbudí a změní jim průměr v celkovém hodnocení.

Učitelka považuje za důležité, aby se žáci cítili podporováni. Mají možnost si opravit špatnou známku, učí je pracovat s chybou, je důsledná z hlediska zpětné vazby. Klade důraz na porozumění učivu, které ověřuje různými způsoby. Žáci mají možnost opravy špatné známky jednodušším způsobem. V případě, že je to v předmětech možné, mohou vypracovat domácí cvičení formou referátu, kterým si pak mohou známku vylepšit.

Žáci mají možnost docházet na doučování. Pomocí druhého pedagoga vytvořila portfolio pomůcek, které žáci mohou využívat, např. přehledy gramatiky nebo matematické vzorce. V hodinách probíhají relaxační chvílky proti únavě a pro osvěžení žáků. V disponibilních hodinách vychází vstříc předmětu speciálně pedagogické péče.

Hodnocení probíhá formou klasického známkování. Známky mají svou bodovou váhu, přidělenou k obtížnosti kontrolních prací, které ověřují získané znalosti žáků. Slovní hodnocení probíhá v rámci pochval ústních či písemných.

Ve třídě probíhá spolupráce s druhým pedagogem, kterého paní učitelka vede. Druhý pedagog působí ve třídě již druhý rok, dochází na hlavní předměty český jazyk a matematika. Objevuje se i v hodinách vlastivědy. Učitelka jeho činnost řídí, dle potřeby ve vyučování odchází s vybranými žáky do jiné místnosti nebo pracují paralelně.

Vzhledem k tomu, že dva žáci dochází na předmět speciálně pedagogické péče, využívá učitelka ke spolupráci také speciálního pedagoga.

Učitelka považuje práci za náročnou, i přes opatření nastavená školským poradenským zařízením, kterými jsou druhý pedagog a předmět speciálně pedagogické péče. Při zamyšlení se nad úskalím práce se žáky se SVP by preferovala pro tyto žáky spíše menší třídy v rámci běžné základní školy, se změnou forem výuky a upravenými výstupy vzdělávání. Důležitost klade na pochopení základů učiva těmito žáky. Ve spojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s různě nadanými žáky nevidí přínos dané pomoci takový, jaký by mohl být za jinak nastavených podmínek vzdělávání.

Tabulka uvádí přehled podpůrných opatření, se kterými učitelé pracují.

Třída	Počet žáků se SVP	IVP	Asistent pedagoga AP	Druhý pedagog	PSPP
1.	2	Ano	Ano 2 AP	Ne	Ne
2.	3	Ne	Ano	Ano	Ano
3.	1	Ano	Ano	Ne	Ne
4.	3	Ne	Ne	Ne	Ano
5.	4	Ano	Ne	Ano	Ano

Tab. 17 Přehled podpůrných opatření

7.3 Diskuse k výsledkům kvalitativního šetření

V průběhu rozhovorů bylo znát nasazení učitelů a jejich nadšení pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všemi odpověďmi se prolínal zodpovědný přístup učitelů a jejich pochopení pro tyto žáky. Při popisu výukových obtíží žáků se jedna z učitelek vyjádřila: „...když neporozumí jedné jediné maličkosti, tak není schopen pokračovat v práci, musím mu poskytovat dostatek času a navázat tam, kde ještě chlapec tomu rozumí, kde to zvládne, tak pomaloučku pěkně třikrát, čtyřikrát zopakovat, než pochopí. Musím ho neustále povzbuzovat, chválit, podporovat, názorně mu všechno ukazovat, aby si situaci dovedl představit.“ (Uč M4). Vyjádření této učitelky nejlépe vystihuje snahu všech dotazovaných učitelů být ke všem žákům tolerantní, mít pochopení pro jejich rozdílnost. V této třídě není přítomen žádný další pedagogický pracovník. Ze slov učitele žáka s poruchami chování: „Když žák dělá v hodině kotrmelce, bije hlavou do zdi, běhá po třídě, bere dětem věci, leze po čtyřech pod lavicemi, olizuje topení, ..., někdy

se mi prostě do práce nechce.“ (Uč M1). Z těchto slov na rozdíl od slov učitelky výše plyne naopak beznaděj a ukazuje to, jak velké mohou být nároky kladené na učitele v rámci společného vzdělávání.

Bakalářská práce (Kubínová, 2006) téma sice žáků s poruchami chování pouze otevírá, přesto však poskytuje pohled do problematiky a v závěru zdůrazňuje nutnost specifického přístupu učitele k žákům se SVP.

Diplomová práce Zápotocké (2021) na podobné téma ve svém výzkumu také vyzdvihuje důležitost přístupu učitelů, nutnou dávku tolerance a pochopení žáků se SVP.

Další téma polostrukturovaného rozhovoru v sobě zahrnovalo metody a strategie ve výuce. Klíčovými slovy, která se prolínala všemi odpověďmi, byly individuální přístup, diferenciacce, kooperativní vyučování, práce ve skupinách, objevovala se také frontální výuka, projektové vyučování, individualizovaný přístup. Z vyjádření učitelky: *„Kladu důraz na individualizovanou výuku, snažím se ke každému dítěti najít cestu.*“ (Uč J5). Tato učitelka dětem rozumí a snaží se k nim proniknout a pochopit jejich osobnost a na základě toho jim pak nastavit způsob předávání informací v rámci vzdělávání. Ostatní učitelé pracují v rámci individuálního přístupu s žákem samostatně. Termín kooperativní vyučování se pak objevoval zejména ve čtvrté a páté třídě, kde už jsou žáci schopni za svou skupinu odvést díl práce předpokládající samostatnost a určitou zdatnost. V první třídě se spíše projevoval individuální přístup, tam o nějakém kooperativním či projektovém vyučování dle slov učitele nelze zatím hovořit. Překvapivě se učitelé vyjadřovali k frontálnímu způsobu výuky, dle jejich slov tento způsob výuky sice používají, není však u nich na prvním místě, spíše využívají možností výše uvedených. Skupinová práce se prolíná napříč všemi ročníky, využívají ji všichni učitelé, protože nabízí možnost zapojení všech žáků bez rozdílu a umožní žákům zažít úspěch. Bakalářská práce Sůvové (2013) zabývající se tématem skupinové výuky potvrzuje slova učitelů o pozitivním působení na žáky, kteří se ve skupinách mohou prosadit, přinést svůj díl práce a zažít úspěch. Výzkum této práce byl prováděn na střední odborné škole, obecné výsledky z ní plynoucí lze však aplikovat v rámci všech věkových kategorií.

Většina učitelů figurujících ve výzkumu má na základě doporučení školského poradenského zařízení k dispozici asistenta pedagoga nebo druhého pedagoga. Klíčová

slova, která zněla mezi všemi dotazovanými učiteli, byla: spokojenost, přínos, zkušenost, spolupráce a rozdělení žáků. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga/druhého pedagoga by bezpochyby měla mít určitou formu. Učitelé, kteří spolupracují s asistentem pedagoga, vyjadřovali spokojenost s jeho přítomností ve třídě a jeho činnost považují za velice přínosnou. V otázce společné přípravy na vyučování se učitelé připravují s asistenty tak, že před zahájením vyučování učitel asistentovi oznámí, co bude v ten den ve vyučování probíhat. Neprobíhá tedy žádná konkrétní příprava v rámci nepřímé činnosti. Jeden z učitelů se vyjádřil v tom smyslu, že sice asistentce ráno sdělí průběh dne, ale v podstatě jí v práci s žákem ponechává volnou ruku. Ve stejném duchu probíhá i spolupráce učitele s druhým pedagogem, kde učitel instruuje druhého pedagoga, jakou látku má s žáky probírat vždy ráno. Rozdělení žáků probíhá zejména s druhým pedagogem, není však výjimkou, že učitel odešle s žáky do jiné místnosti i asistenta pedagoga. Učitelé také poukázali na zkušenost asistentek pedagoga a směrem k nim se vyjadřovali velmi pochvalně.

Studie Tetourové (2021), která byla publikována v časopise *Speciální pedagogika*, potvrzuje výše uvedené, a tím je, že asistenti pedagoga jsou pro učitele i žáky velkou pomocí. Ze studie dále vyplývá množství dalších informací, které v rámci mého výzkumu nezazněly, např. že asistenti pedagoga považují své vzdělání v rámci kurzů, které je mají připravit na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za sekundární zdroj informací, studiem pro asistenty pedagoga se necítí být dostatečně připraveni. V případě asistentů dané školy v této studii se z hlediska znalosti prostředí zmíním o asistentech blíže. Vyjma začínající asistentky jsou všechny asistentky zkušené a mají pedagogické vzdělání, většinou v rámci pedagogiky volného času, jedna z asistentek pracovala většinu svého pracovního života v praktické škole (dřívější název). Tudíž ve srovnání s tvrzením studie jsou asistentky dané školy v tomto směru vzdělané. Další srovnání: ve studii se také asistenti pedagoga zabývají více socializací žáků, zde se asistenti pedagoga žákům více věnují z důvodů výukových obtíží.

Studie Wendy Symes a Neila Humpreyho (2011) zkoumala mimo jiné vztahy učitelů a asistentů pedagoga ve Velké Británii. Učitelé uváděli, že nemají potřebnou přípravu a podporu pro žáky se SVP. Asistenti pedagoga jsou pro ně sice přínosem, ale učitelé

vnímají, že čím větší je podpora žákovi ze strany asistenta, tím slabších výsledků žáci dosahují. Studie proběhla na výzkumném vzorku 15 asistentů, i přes toto malé číslo vyšlo poměrně zřetelně najevo, že asistenti pedagoga nemají žádné zkušenosti s prací s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a po většinu času sedí u jednoho žáka v lavici. I když je tato studie staršího data, její zjištění jsou stále aktuální pro porovnání se současnými trendy vzdělávání.

Výše zmíněná studie v časopise Speciální pedagogika (Tetourová a kol., 2021) potvrzuje slova učitelů tohoto výzkumu, a sice, že asistenti pedagoga jsou ve školách přínosem. Ze studie však vyplynuly další závěry, a to ve smyslu nepřipravenosti asistentů pedagoga na jejich povolání. Kurzy pro asistenty pedagoga, kterými prošli, se jim nezdály dostačující, hlavním zdrojem poznatků byla praxe a informace, které čerpaly z odborné literatury. Ze závěrů studií u nás i ve Velké Británii jsou nejvíce patrné dvě věci: asistenti pracují s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami jako podpora a pomoc při jeho socializaci a pracují pouze s daným žákem. Studie, které proběhly ve Velké Británii, zkoumaly a hodnotily celkově přínos asistentů, žádná se však nezabývala jejich zkušenostmi s touto náročnou prací.

Z ostatních studií vychází, že problematika asistentů pedagoga neprobíhá a neřeší se pouze v České republice. Velkým problémem je nedostatek času na společnou přípravu asistenta pedagoga a učitele. Nezpochybnitelný je však jejich celkový přínos pro školství. (Symes a Humprey, 2011 [online]).

Za zmínku stojí diplomová práce Hlouškové (2014), tedy z období, kdy se asistenti pedagoga teprve pozvolna dostávali do popředí zájmů škol hlavního vzdělávacího proudu. V té době platové ohodnocení této skupiny bylo značně odlišné od současnosti a pozice asistenta pedagoga byla učiteli značně podhodnocována. Tato práce se ve svém výzkumu zabývá žákem se SVP a zejména úskalími při jeho edukaci, v závěrech poukazuje na potřebu zkušených učitelů ve třídách a na náročnost práce s heterogenní třídou.

Polostrukturovaný rozhovor uzavírala otázka: „*Co považujete za největší problém z hlediska společného vzdělávání?*“ Učitelé měli vyjádřit obecně svůj názor k této problematice. Klíčovým slovem zde byla náročnost. Čtyři učitelé vnímají práci se žáky se SVP v rámci společného vzdělávání za poměrně náročnou z hlediska přípravy

a individuálního přístupu. Pouze učitelka, která nemá k dispozici pedagogického pracovníka, vyjádřila spokojenost s tím, jak to má ve třídě nastavené, zmínila však skutečnost chybějící podpory z řad odborných pracovníků, např. psychiatra či alespoň psychologa, aby mohla žákovi více pomoci. V diplomové práci Hlouškové (2014), která se zabývá úskalími inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je poměrně rozsáhlý výzkum pohledů učitelů a rodičů na zapojení těchto žáků do běžných škol. Zjištění a postřehy z tohoto výzkumu místy korespondují s tématy této práce. Pohled učitelů figurujících ve výzkumu Hlouškové byl dílčím cílem, nicméně zjištění a postřehy lze porovnávat. Např. převážná většina dotázaných není přesvědčena o své odbornosti směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, oproti tomu učitelé v tomto výzkumu se touto skutečností vůbec netrápí. Zde se spíše objevuje problém náročnosti práce a přípravy. Velké procento se zaobírá i připraveností asistenta pedagoga na práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, učitelé si myslí, že asistenti pedagoga nejsou dostatečně připraveni a nemají odpovídající vzdělání. V této práci se učitelé jejich vzděláním nezabývají, považují je za velký přínos ve třídě, a naopak si jejich práci chválí.

Další diplomovou prací, která se zabývá podobným tématem, je práce Štvánové (2016). Práce se ve svém výzkumu dotazuje učitelů základních škol, jaké problémové oblasti vnímají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Častými odpověďmi byl menší podíl času pro ostatní žáky, více žáků ve třídách, vybavenost škol v rámci potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také strach z výsměchu pro výukové obtíže žáků. Tato diplomová práce naopak uvádí posun, a to ve většině zmiňovaných oblastí. Dotazníkové šetření mé práce prokázalo dobrou vybavenost školy jak pomůckami, tak bezbariérovostí. Z hlediska výsměchu žáků si učitelé v rozhovorech chválili, že se jim daří žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zapojovat v maximální možné míře vzhledem k jejich potřebám mezi ostatní žáky. V tématu dostatku času na ostatní žáky si učitelé také nestěžovali, nicméně drobné poznámky v tomto směru měli.

8 Shrnutí výsledků šetření a odpovědi na výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit specifika práce učitelů ve společném vzdělávání. První výzkumná otázka se zaměřila na zjištění, jak jsou podporováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání. Druhá otázka byla zaměřena na učitele, na hodnocení jejich vlastního pedagogického působení a spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Odpovědi na výzkumné otázky získané dotazníkovým šetřením korespondovaly s výsledky rozhovorů učitelů, čímž byla zajištěna větší vypovídající hodnota zjištěných informací.

V práci byly využity metody kvantitativního a kvalitativního šetření. Výzkumné šetření proběhlo ve dvou etapách prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru.

1. Jak jsou podporováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci společného vzdělávání v dané škole?

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v rámci společného vzdělávání v dané škole dobře zajištěni. Škola má určitou strategii v rámci společného vzdělávání, jinakost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ošetřena ve školním vzdělávacím programu i ve školním řádu. Škola úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními různých zaměření, jejich pracovníci pravidelně navštěvují školu a vykonávají hospitace ve třídách. Dobře vybavené a fungující je i školní poradenské pracoviště. V rámci podpůrných opatření byl velmi dobře hodnocen asistent pedagoga i využívání pomůcek.

2. Jak učitelé hodnotí vlastní pedagogické působení a spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky v heterogenní třídě?

Učitelé zhodnotili své pedagogické působení v heterogenní třídě převážně kladně, každý má svůj specifický přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, o jehož správnosti je přesvědčen. Ve svém přístupu kladou důraz na využívání různých forem a metod výuky, motivaci žáků a individuální přístup.

Spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky ve třídě učitelé hodnotili jako velmi dobrou. Své kolegy asistenty pedagoga a druhé pedagogy vnímají jako oporu a přínosnou

pomoc pro celou třídu, nejen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterému jsou přiděleni. Spolupracují při společné přípravě na vyučování a vzájemně se inspirují při pomoci žákům.

Práci v heterogenních třídách učitelé vidí jako náročnou, nicméně zvládnutelnou, díky podpoře, které se jim prostřednictvím vedení dané školy dostává. Na společné vzdělávání v současné podobě má každý svůj názor.

Závěr

Diplomová práce zkoumala specifika práce učitelů v procesu společného vzdělávání v heterogenní třídě. Teoretická východiska se zaměřila na definování pojmů, které se vážou k danému tématu. Zahrnují náhled na legislativní ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Popisuje osobu učitele a vlastnosti a dovednosti, které by tomuto pracovníkovi neměly chybět. Uvádí do problematiky současných pojmů diferenciacce, individualizace a heterogenní třída. Představuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření.

V empirické části byly zodpovězeny výzkumné otázky využitím metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Učitelé ve sledované škole jsou spokojeni s podporou vedení školy i se spoluprací s dalšími pedagogickými pracovníky a institucemi. Se strategiemi vedení školy ke společnému vzdělávání jsou však seznámeni pouze částečně. Svou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vnímají v rámci společného vzdělávání jako náročnou, nikoli však nezvládnutelnou.

I přesto, že se jedná o výzkumné šetření pouze v rámci jedné školy, je patrný posun v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učitelem i vedením školy. Tento přístup je zcela odlišný od dob minulých, kdy docházelo pouze k segregaci žáků. Ve srovnání s pracemi na podobné téma, jejichž výzkumy proběhly již před mnoha lety a některé naopak v době zcela nedávné, je prokazatelná změna v několika klíčových bodech. Změna se týká zejména nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního proudu, v přístupu a vzdělanosti učitelů, ve změnách výukových metod a strategií včetně způsobu hodnocení. Došlo ke značnému navýšení počtů asistentů pedagoga. Diplomové práce a studie české i zahraniční se tímto tématem v minulosti zabývaly, vplynuly z nich závěry, které hovořily o nedostatečné připravenosti z hlediska vzdělání asistentů pedagoga, využití asistentů pouze k jednomu žákovi a převážně v rámci zapojení žáka do kolektivu. Z výzkumného šetření provedeného v rámci této práce je patrné, že asistenti pedagoga jsou v dané škole v současnosti řízení učitelem a pracují nejen s jednotlivcem, ale také s celou třídou.

Tato diplomová práce ukazuje, že systém podpůrných opatření, která jsou rozdělena do stupňů vyhodnocovaných individuálně na základě speciálně-vzdělávacích potřeb žáka, je

v dané škole na dobré úrovni. Pomáhá nejen žákům začlenit se do většinové společnosti, ale i jejich rodičům, kteří mají nárok podpůrná opatření bezplatně využívat. Nastavený systém pomáhá jejich dětem uplatňovat právo na vzdělání bez diskriminace a segregace, pedagogickým pracovníkům pomáhá v jejich následném vzdělávání a ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a jeho asistentem.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr, 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-190-7

APIV B. *Dítě s ADHD a motivace k učení* [online]. 2020, [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/dite-s-adhd-a-motivace-k-uceni>

BARTOŇOVÁ Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0

BARTOŇOVÁ Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6

BARVÍKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4690-5

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol., 2012. *Metodika práce s žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3309-7

ČADOVÁ, Eva a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4687-5

ČAPEK, Robert, 2019. *Líný učitel – cesta pedagogického hrdiny*. Praha: RAABE. ISBN 978-80-7496-387-2

ČTK Česká tisková kancelář. *Počet asistentů pedagoga se za pět let zdvojnásobil*. [online]. 2021, [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-pocet-asistentu-pedagoga-se-za-pet-let-zdvojnasil-40380977>

- de BOER Anke A., WEBSTER Rob. *Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs*. European Journal of Special Needs Education [online]. 2021, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1901369>
- ECKHART, Michael, 2005. *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigranten kindern* [online]. [cit. 2023-03-03]. Bern: Haupt Verlag. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10798>
- FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4692-9
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3
- HAVLÍKOVÁ, Petra. *Role asistenta pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání* [online]. 2018, MUNI. [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/crsuv/Bakalarska_prace_uznpfplp.pdf
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6
- HLOUŠKOVÁ, Jitka. *Úskalí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do ZŠ z pohledu rodičů a učitelů* [online]. 2014, [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yvqw6/plny_text_prace.pdf
- HOLOTOVÁ, Věra. *Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod* [online]. 2012, [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/15137/otevrene-vyucovani-jako-jedna-z-modernich-metod.html>
- HRUŠKOVÁ, Zuzana. *Pedagogická intervence* [online]. 2021, [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pedagogicka-intervence>
- HUBLOVÁ, Pavlína. *Vzdělávání žáků s PAS*, [online]. 2017, [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745>

INKLUCENTRUM Portál intenzívneho vzdelávania. *Minimum pre asistentov I. – III.* [online]. 2022, [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://inklucentrum.sk/event/minimum-pre-asistentky/>

INKLUCENTRUM Portál intenzívneho vzdelávania. *Pedagogický asistent* [online]. 2021, [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2021/06/Buletin_Ped-Asistent.pdf

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0

JANKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4685-1

KOVÁŘOVÁ, Renata, KLUGOVÁ, Iva, CHLEBCOVÁ, Helena, 2020. *Metodika práce s žáky se specifickými poruchami učení v inkluzivním vzdělávání*. Ostrava: 2020. Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7599-242-0

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, TANNENBERGEROVÁ, Monika, KUSÁ, Olga, HAVEL, Jiří. *Inkluze v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, [online]. 2015, [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/ZS1MP_IVPV/um/INKLUZIVNI_TEORIE_A_PRAXE_FRMU_2015_final.pdf

KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2

KUBÍNOVÁ, Martina. *Přístup učitelů k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání u jedinců s poruchami chování* [online]. 2006, [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/i6mym/Pristup_ucitelu_k_integrativnimu_a_inkluzivnimu_vzdelavani_u_jedincu_s_poruchami_chovani.pdf

LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4

- LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4675-2
- MPSV, *Zákon 563/2004 O pedagogických pracovnících* [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004
- MŠMT, *Zákon 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- MŠMT, *Vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2022-06-20] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- NETOLICKÁ, Danuše. *Vzdělávání pedagogů k inkluzi* [online]. 2012, [cit. 2022-07-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html>
- SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika a kol., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6
- SŮVOVÁ, Zdeňka. *Aplikace skupinového vyučování do výuky na střední škole*, [online]. 2013, [cit. 2023-01-22] Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/9024/1/%28BAKALARKA%20SUVOVA%20ZDENKA%29.pdf>

SYMES, Wendy., HUMPHREY, Neil. *The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spektrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools* [online]. 2011, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Wendy-Symes/publication/264402787_The_deployment_training_and_teacher_relationships_of_teaching_assistants_supporting_pupils_with_autistic_spectrum_disorders_AS_D_in_mainstream_secondary_schools/links/63f5e09f0cf1030a56432146/The-deployment-training-and-teacher-relationships-of-teaching-assistants-supporting-pupils-with-autistic-spectrum-disorders-ASD-in-mainstream-secondary-schools.pdf

ŠTVÁNOVÁ, Alena. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2016, [cit. 2023-04-18] Dostupné z:

https://theses.cz/id/30ai77/Diplomov_prce.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dd%C4%9Bti%20astma%20agenda:help%26start%3D28

ŠVARŤÍČEK, Roman., ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TETOUROVÁ, Tereza, ZDENĚKOVÁ, Simona, SOTÁKOVÁ, Hana, BROM, Cyril. *Role asistentů pedagoga při podpoře žáků s pas navštěvujících běžné školy v oblasti rozvoje sociálních dovedností a sociálního začlenění* [online]. 2021, [cit. 2023-04-19]. Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/1j4F0-NzkAq6il43wJgP4gkhV1Mxu4hyp/view>

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* [online]. 2023, [cit. 2023-06-17]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

VALENTA, Milan a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9

VOGT Franziska, KOEHLIN Annette, TRUNIGER Anina, ZUMWALD Bea. *Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms* [online]. *European Journal of Special Needs Education* 2021, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1901373>

VRBOVÁ, Renata a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3312-7

ZÁPOTOCKÁ, Eva. *Diferenciace v heterogenní třídě na 1. stupni ZŠ* [online]. 2021, [cit. 2023-04-19]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/157365/120385180.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4

ZÁLEŽÍ NA KAŽDÉM DÍTĚTI. *Co je společné vzdělávání* [online]. 2018, [cit. 2023-06-17]. Dostupné z: <https://www.zalezinakazdemditi.cz/co-je-spolecne-vzdelavani/>

ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. *Inovativní přístupy k hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [online]. 2016, [cit. 2023-01-17]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/79493/DPTX_2014_1_11410_0_352_887_0_161293.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 3 – Informovaný souhlas

Příloha 4 – Struktura rozhovoru

Seznam tabulek

Tab. 1 Pohlaví, věk, délka praxe

Tab. 2 Strategie dalšího rozvoje školy

Tab. 3 Prezentace školy veřejnosti

Tab. 4 Efektivní metody ke spolupráci

Tab. 5 Jinakost žáků se SVP

Tab. 6 Vnitřní spolupráce k řešení problémů žáků se SVP

Tab. 7 Podpora školního poradenského pracoviště žákům

Tab. 8 Podpora školního poradenského pracoviště rodičům žáků se SVP

Tab. 9 Podpora školního speciálního pedagoga

Tab. 10 Prevence rizikového chování

Tab. 11 Asistent pedagoga

Tab. 12 Využívání speciálních pomůcek

Tab. 13 Vzdělávání učitelů ve speciální pedagogice

Tab. 14 Vzdělávání učitelů ve speciální pedagogice 2

Tab. 15 Spolupráce se školským poradenským zařízením

Tab. 16 Náročnost práce se žáky se SVP

Tab. 17 Přehled podpůrných opatření

Příloha 1 – Dotazník

Dotazník pro učitele základní školy

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očima učitelů základní školy“. Dovoluji si Vás požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná. Vaše odpovědi zaškrtněte.

Velice děkuji za spolupráci. Studentka Pedagogické fakulty, katedry Speciální pedagogiky Karlovy univerzity v Praze.

- 1) **Jakého jste pohlaví?** a) muž b) žena
- 2) **Kolik je Vám let?**
- 3) **Jaká je délka Vaší praxe?**
- a) Méně než 5 let b) více než 5 let c) více než 10 let d) více než 20 let

4) **Prezentuje se škola veřejnosti jako podporující společné vzdělávání?**

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

5) **Vyhovuje prostředí školy podmínkám společného vzdělávání z hlediska bezbariérovosti?**

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

6) **Snaží se škola v rámci cílů ŠVP zavádět do výuky efektivní metody, které vedou k týmové práci, sounáležitosti, respektu a k vzájemné pomoci?**

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

7) **Má škola zpracovanou strategickou vizi svého dalšího rozvoje pro společné vzdělávání?**

- Ano Ne Nemohu zhodnotit

8) **Promítá se strategická vize rozvoje společného vzdělávání do denního chodu školy?**

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

9) **Je ve školním vzdělávacím programu zohledněna jinakost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

Pokud ano, uveďte příklad:

.....
.....

10) Jak hodnotíte podporu vlastní výuky ze strany speciálního pedagoga?

Velmi spokojen Spokojen Nespokojen Velmi nespokojen Nemohu zhodnotit

11) Má škola pro žáky ve společném vzdělávání dostatečnou kapacitu asistentů pedagoga?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

12) Využívají učitelé v rámci společného vzdělávání speciální pomůcky?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

13) Podporuje vedení školy učitele v dalším vzdělávání směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

14) Absolvoval/a jste vzdělávání k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (v rámci studia na vysoké škole, kurzy, semináře, celoživotní vzdělávání) a ve kterém roce? Uveďte:

.....
.....
.....

15) Má škola nastavenou vnitřní spolupráci k řešení problémů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školního poradenského pracoviště?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

16) Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu učitelům směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

17) Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

18) Poskytuje školní poradenské pracoviště podporu rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

19) Jsou v programu prevence rizikového chování zohledněni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

20) Jak se směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami program prevence rizikového chování uskutečňuje? Uveďte příklad:

.....
.....
.....

21) Probíhá odpovídající spolupráce školy se školským poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP)?

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nemohu zhodnotit

22) Zhodnoťte náročnost práce s žáky se SVP

- Práce je náročná, cítím se extrémně zatížená/ý Práce je náročná, ale zvládám to

- Je to náročnější než před třemi lety Práci nevnímám jako více náročnou

23) Vnímáte současnou práci s žáky se SVP náročnější než před třemi lety?

- Náročnost je vyšší Náročnost je na stejné úrovni Náročnost je nižší

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor

- 1) Jaké je složení žáků ve vaší třídě z hlediska speciálně vzdělávacích potřeb a poskytování a podpůrných opatření?
 - Jaké jsou speciálně vzdělávací potřeby a jaká jsou tato opatření (IVP, asistent pedagoga, druhý pedagog, předmět speciálně pedagogické péče, jiné)?
- 2) Jaké konkrétní metody a strategie využíváte?
 - Využíváte principy diferenciacce a individualizovaného přístupu?
 - Využíváte ve výuce různé strategie např. kooperativní či otevřené vyučování nebo převládá frontální forma výuky?
 - Jak se Vám daří žáka se SVP zapojovat do výuky (pracuje s třídou, zapojuje se do skupinek, nebo je stranou s asistentem)?
 - Vycházíte při výuce z metod a postupů doporučených školským poradenským zařízením a jakým způsobem je využíváte v hodinách?
 - Jaké využíváte formy hodnocení (klasifikace, slovní, formativní)?
- 3) Máte-li k dispozici asistenta pedagoga či druhého pedagoga?
 - Jste spokojen/a s jejich působením ve třídě?
 - Vyjádřete se ke spolupráci s asistentem ve třídě?
 - Jakým způsobem vedete činnost asistenta pedagoga (průběžné instrukce, má naprostou volnost, připravujete se společně)?
 - Jakým způsobem probíhá ve třídě spolupráce s druhým pedagogem (odchází ze třídy se skupinou žáků, pracujete paralelně)?
 - Vyhovuje vám tato spolupráce, je pro vás ve výuce přínosem?
 - Co považujete za největší problém z hlediska společného vzdělávání?

Příloha 3 - Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím informací do polostrukturovaného rozhovoru výzkumného šetření v diplomové práci Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očima učitelů základní školy.

Podepsáním souhlasím s následujícími body:

Byl jsem informován/a o tom, že sběr dat je určen pro polostrukturovaný rozhovor do diplomové práce Bc. Miroslavy Bartošové.

Byl/a jsem informován/a o délce rozhovoru, o způsobu, jakým bude probíhat. Souhlasím s jeho nahráváním.

Byl jsem seznámen/a s tím, jak bude se získanými informacemi nakládáno. Rozhovor bude přepsán, doslovné přepisy budou k dispozici pouze pro komisi obhajoby. Získané informace budou využity pro výzkumné šetření. Anonymita je zajištěná, nikde nebude zveřejněno jméno ani osobní údaje.

K použití veškerých mnou sdělených informací dávám souhlas, mohou být zpracovány pro účely výše uvedené diplomové práce.

Datum:

Podpis učitele:

Podpis výzkumnice:

Příloha 4: Struktura rozhovoru

Rozhovor s JH 16.3.2023

Jaké je složení žáků ve vaší třídě, jací jsou to žáci a co potřebují z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb? Jsem učitelka druhé třídy, ve třídě mám 22 žáků, z toho 3 žáci jsou s podpůrnými opatřeními, všichni tři mají podpůrné opatření stupeň 3 bez individuálního vzdělávacího plánu. Jeden žák má asistenta pedagoga a dochází na předmět PSPP a druhý žák má druhého pedagoga ve třídě, třetí je bez asistenta. Jaké konkrétní metody a strategie ve výuce využíváte? Tak snažím se využívat všechny možné přístupy a formy výuky to znamená určitě kooperativní vyučování, snažím se zavést nebo i zavádět i otevřené vyučování, frontální forma výuky samozřejmě, ale jelikož to složení žáků je opravdu různorodé tak se snažím i činnosti různě střídát, chodit mezi žáky, pracovat s nimi individuálně takže se to tam střídá frontální a vlastně i individuální forma výuky. Daří se vám toho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zapojovat do výuky, pracuje s tou třídou ve skupinkách nebo chodí stranou s asistentem, jak to máte? Tak jedna z žákyně se zapojuje aktivně do výuky, pracuje s námi, pokud děláme ve skupinkách, pokud si ji vezmeme individuálně stranou, pokud žáci jí třeba pomáhají při té výuce a druhá žákyně, jelikož má Aspergerův syndrom tak většinou spolupracovat příliš nechce, drží se stranou a řešíme to pomocí druhého pedagoga, který k ní přidělen nebo s paní asistentkou a do něčeho ji henučíme, takže pokud chce tak s námi spolupracuje, pokud nechce tak se jí prostě individuálně věnujeme a ne do té činnosti ji netlačíme. A ty metody a postupy nastavené tím poradenským zařízením? Využíváte a jakým způsobem? Určitě třeba pokud se jedná o nějaké krácení diktátů, krácení práce tak třeba v tomhle jsou mi nápomocné asistentky a druhý pedagog. Přizpůsobujeme tempu a znalostem toho žáka a krátíme diktáty, pokud něčemu nerozumí tak asistentka nebo druhý pedagog určitě pomůžou, vysvětlí a vycházím z těch papírů a z doporučených postupů poradenského zařízení. A to krácení probíhá jakoby třeba ob větu nebo se zkrátí až na konci? Tak u jedné žákyně je problém, aby napsala slovo, takže paní asistentka jí zatrhne, když něco opisujeme a přepisujeme tak jí zatrhne pokračený text nebo jí nadiktuje vyloženě jen to, co má napsat. Protože jinak ona by diktát nebyla schopna napsat, a u těch ostatních co mají podpůrná opatření, vždycky koukneme, když stíhají a zvládají, mají to bez chyb větších, tak je necháváme psát to, co mají a případně pokračíme, vždycky podle situace.

- Okomentoval(a): [B1]: podpora
- Okomentoval(a): [B2]: pomoc další osoby
- Okomentoval(a): [B3]: předmět navic
- Okomentoval(a): [B4]: pomoc další osoby
- Okomentoval(a): [B5]: podpůrná opatření
- Okomentoval(a): [B6]: formy výuky obecně
- Okomentoval(a): [B7]: kooperativní vyučování
- Okomentoval(a): [B8]: otevřené vyučování
- Okomentoval(a): [B9]: frontální vyučování
- Okomentoval(a): [B10]: odlišnost žáků
- Okomentoval(a): [B11]: střídání činností
- Okomentoval(a): [B12]: individuální přístup
- Okomentoval(a): [B13]: střídání přístupů
- Okomentoval(a): [B14]: aktivní žák se SVP
- Okomentoval(a): [B15]: zapojení ve skupině
- Okomentoval(a): [B16]: individuální přístup
- Okomentoval(a): [B17]: pomoc spolužáků
- Okomentoval(a): [B18]: diagnóza
- Okomentoval(a): [B19]: odmítání spolupráce
- Okomentoval(a): [B20]: pomoc další osoby
- Okomentoval(a): [B21]: pomoc další osoby
- Okomentoval(a): [B22]: práce bez nátlaku
- Okomentoval(a): [B23]: individuální přístup
- Okomentoval(a): [B24]: práce bez nátlaku
- Okomentoval(a): [B25]: krácení prací
- Okomentoval(a): [B26]: pomoc druhé osoby
- Okomentoval(a): [B27]: přizpůsobení se žákovi
- Okomentoval(a): [B28]: pomoc druhé osoby
- Okomentoval(a): [B29]: podpora ŠZP
- Okomentoval(a): [B30]: nevládnuté učivo
- Okomentoval(a): [B31]: krácení práce
- Okomentoval(a): [B32]: úprava práce
- Okomentoval(a): [B33]: nevládnuté učiva
- Okomentoval(a): [B34]: podpora
- Okomentoval(a): [B35]: dohled nad žákem
- Okomentoval(a): [B36]: bez krácení
- Okomentoval(a): [B37]: krácení textů podle situace

A formy hodnocení? Formy hodnocení využívám samozřejmě klasifikace klasická, slovní hodnocení, pokud se něco nepovede, píšu "nevládl" nebo co je potřeba docvičit, určitě to vždycky dopisují i do těch diktátek, do těch cvičných sešitů a máme zavedené i motivační nálepky. Jak to funguje ty motivační nálepky? Motivační nálepky zrovna u tady těch dětí fungují tak, že pokud se snaží při té hodině, zvládnou třeba minimum úplně a vidíme tam nějaký pokrok tak prostě si tu odměnu nalepí. Dostane odměnu a pak třeba za 5 nálepek dostane jedničku? Má pochvalu, že pracuje v hodině, plus teda ještě jsou smajlíci, které zase se hodnotí, sebehodnotí, i sami jak jim to šlo. A to formativní hodnocení využíváte? Máte nějaké portfolio nebo něco takového? Potfolia přímo pro děti nemám, ale pokud je u tady těch žáků potřeba tak jsem v kontaktu s rodiči, buďto maile nebo si napíšeme do notýsku do malého zápisníčku, co zvládli nezvládli. Tak už vím, že máte k dispozici asistenta pedagoga a druhého pedagoga, mohla byste se prosím vyjádřit k jejich spolupráci? Tak nejdříve k asistentovi pedagoga, velká spokojenost, spolupracujeme, jsme sladěně, myslím si, že nemáme ani jedna s druhou problém takže si řekneme, nechávám jí v některých činnostech volnou ruku, když potřebuje, naopak když si rozdělíme nebo ona respektuje tu práci moji, když si rozdělíme ty skupinky, se kterými je potřeba pracovat tak ochotně pomáhá prostě a to čím jí nainstruuji, to provádí s tou skupinkou. Takže to je fajn, že si můžeme zase ty děti diferenciovat. A připravujete se teda předem, domlouváte se před tou hodinou? Připravujeme se předem, co bude obsahem hodiny a jakým způsobem a ona k tomu třeba vznáší náměty, co bychom s tím mohly dělat, jak bychom mohly pracovat. Druhý pedagog také spolupráce na velmi dobré úrovni, spokojenost myslím si taky na obou stranách a máme tu výhodu, že si můžeme děti rozdělit a můžeme si je vzít do druhé třídy, takže paní učitelka druhý pedagog s nimi může zase individuálně pracovat, když je potřeba cokoliv docvičit takže v tomhle není určitě problém. A je to někdy obráceně, že si vezmeš jen ty dvě holky a pracuješ jen s nimi? Ano. Takže práce vyhovuje, považujete to za přínos? Určitě. Tak co považujete za největší problém z hlediska společného vzdělávání? Tak určitě jsou to velké učební a vzdělávací rozdíly u těch dětí individuální přístup a hodně je to náročné na přípravy na to rozdělení, aby každému z těch dětí byla poskytnuta individuální péče. A ještě když nemohou ty děti, které vyžadují tu individuální péči, nemohou odejít do vedlejší místnosti tak třeba při diktátech nebo ověřování znalostí mám pocit, že někdy jsou ostatní děti rušeny, pokud jim asistentka dovysvětluje, nebo dodiktovává slova zpětně takže mohou mít pocit ti žáci, že je to trochu narušuje nebo naopak jim může pomoci, když si odposlechnou tak ne úplně vždycky jsou ty znalosti jejich, ale třeba to odposlechnou, co se vzadu povídá.

- Okomentoval(a): [B38]: známkování
- Okomentoval(a): [B39]: slovní hodnocení
- Okomentoval(a): [B40]: slovní hodnocení
- Okomentoval(a): [B41]: práce navíc
- Okomentoval(a): [B42]: procvičování
- Okomentoval(a): [B43]: motivační systém
- Okomentoval(a): [B44]: motivační systém
- Okomentoval(a): [B45]: zapojení žáka
- Okomentoval(a): [B46]: odměna za pokrok
- Okomentoval(a): [B47]: získání odměny
- Okomentoval(a): [B48]: pochvala za práci
- Okomentoval(a): [B49]: odměny
- Okomentoval(a): [B50]: sebehodnocení
- Okomentoval(a): [B51]: portfolio
- Okomentoval(a): [B52]: spolupráce s rodiči
- Okomentoval(a): [B53]: spolupráce s AP
- Okomentoval(a): [B54]: domluva s AP
- Okomentoval(a): [B55]: důvěra v AP
- Okomentoval(a): [B56]: rozdělení žáků
- Okomentoval(a): [B57]: respekt AP k učitelce
- Okomentoval(a): [B58]: skupinová práce
- Okomentoval(a): [B59]: domluva s AP
- Okomentoval(a): [B60]: diferenciac
- Okomentoval(a): [B61]: příprava s AP
- Okomentoval(a): [B62]: způsob práce
- Okomentoval(a): [B63]: komentáře AP
- Okomentoval(a): [B64]: spolupráce s DP
- Okomentoval(a): [B65]: rozdělení žáků
- Okomentoval(a): [B66]: separace
- Okomentoval(a): [B67]: individuální přístup
- Okomentoval(a): [B68]: práce navíc
- Okomentoval(a): [B69]: přínos AP
- Okomentoval(a): [B70]: odlišnost žáků
- Okomentoval(a): [B71]: individuální přístup
- Okomentoval(a): [B72]: diskomfort interakčních žáků
- Okomentoval(a): [B73]: narušení soustředění
- Okomentoval(a): [B74]: zneužití nápovědy