

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGICKÁ

**KOMPETENCE UČITELŮ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE
SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZAČÁTKU
PROFESNÍ KARIÉRY
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Miloslava Kotápišová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Ph.Dr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2020

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce panu PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, ochotu a vstřícný přístup. Déle bych chtěla poděkovat celé své rodině a kolegům za velkou míru trpělivosti a za psychickou podporu.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Miloslava KOTÁPIŠOVÁ**
Osobní číslo: **P19M0058K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Téma práce: **Kompetence učitele pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku profesní kariéry**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky**

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP i v elektronické podobě


Rozsah diplomové práce:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**



Seznam doporučené literatury:

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Josef Slowík, Ph.D.**
Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **30. září 2019**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2020**


Doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
děkan



Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 30. září 2019

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 UČITEL	5
1.1 OBSAH SLOVA UČITEL	5
1.2 UČITELOVA OSOBNOST	5
1.3 POŽADAVKY NA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V ZŠ	6
2 KOMPETENCE UČITELE	8
2.1 KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÁ	9
2.2 KOMPETENCE DIDAKTICKÁ/PSYCHODIDAKTICKÁ	9
2.3 KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ	9
2.4 KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ	10
2.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ	10
2.6 KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ	10
2.7 KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ	10
3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	11
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	13
4.1 PRÁVNÍ NORMA	13
4.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	14
4.3 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	15
4.3.1 Podpůrná opatření prvního stupně	16
4.3.2 Podpůrná opatření druhého stupně	16
4.3.3 Podpůrná opatření třetího stupně	17
4.3.4 Podpůrná opatření čtvrtého stupně	18
4.3.5 Podpůrná opatření pátého stupně	18
5 INKLUZE	20
6 NÁROKY NA UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	21
6.1 HLEDISKO PŘÍPRAVY	21
6.2 PRAXE	21
6.3 LEGISLATIVA	21
6.4 SEBEREFLEXE	22
7 EMPIRICKÝ VÝZKUM	23
7.1 VÝZKUMNÝ PLÁN	23
7.2 DOTAZNÍK	24
7.2.1 Vyhodnocení dotazníku	25
7.3 STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ	53
7.3.1 První výzkumný objekt - Praha	53
7.3.2 Druhý výzkumný objekt - Rokycany	58
7.3.3 Porovnání pozorovaných výzkumných objektů	65
7.4 INTERVIEW	66
7.4.1 První interview	66
7.4.2 Druhý interview	71
7.4.3 Třetí interview	75
7.4.4 Vyhodnocení interview	80
7.5 ZÁVĚR EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	84
ZÁVĚR	87
RESUMÉ	89

SEZNAM LITERATURY	90
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	92
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

PO1 – podpůrné opatření prvního stupně

PO2 - podpůrné opatření třetího stupně

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPUCH – speciální poruchy učení a chování

ŠA – školní asistent

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

UNESCO – organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

VJ – vyučovací jednotka

Úvod

Ve své práci jsem se rozhodla zaměřit se na inkluzi pohledem začínajícího učitele, konkrétně na hledisko zkoumání osobních předpokladů učitele pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ne vždy se jedná o žáky s poruchou učení a chování, nesmíme opomenout na žáky nadané. A ne vždy je učitel po příchodu z vysoké školy dostatečně připraven na dnešní stále častěji různorodou třídu.

Během svého zkoumání budu chtít zjistit, jak jsou začínající učitelé, přesněji řečeno učitelé do 5 let praxe, připraveni k práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké mají při vstupu a krátké praxi způsobilé kompetence, které jim nabídlo pregraduální studium? Jak jsou tito učitelé připraveni na heterogenní třídu? Jak se tito pedagogové hodnotí při své práci se znevýhodněnými žáky? Kteráz klíčových kompetencí je pro začínajícího pedagoga nejpřirozenější, nejdůležitější, či naopak velmi obtížná? V neposlední řadě je nutné si uvědomit, že důležitým bodem k rozvoji klíčových kompetencí každého pedagoga je nejen stabilní pracovní zázemí, předávání zkušeností mezi kolegy, přímá práce se žáky se SVP, ale hlavně i osobní zájem o rozvoj a chuť poznat – předat.

Za sebe mohu říci, že po třech letech mé praxe ve třídě bez jediného žáka se SVP, jsem se stala třídní učitelkou třídy, kde bylo právě 7 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu 18 dětí (během dvou let se počet navýšil na 9 znevýhodněných žáků). Tehdy bez nároku na asistenta pedagoga. Různé diagnózy. Takový počet handicapovaných žáků na třídu byl na naší škole poprvé, snad proto, že škola, kde pracuji, se nachází na vesnici. Byly to nové zkušenosti nejen pro mě, ale také pro suplující a ostatní vyučující. Příprava na vyučování této třídy zabrala dost času, ale naučila jsem se dobře diferenciaci práce.

Právě tyto okolnosti mě vedly k výběru tohoto tématu. Ještě donedávna jsem se dle kritérií této práce řadila právě k oněm začínajícím pedagogům.

1 UČITEL

1.1 OBSAH SLOVA UČITEL

V Pedagogickém slovníku je pojem učitel uváděn jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Na tento proces má vliv kvalifikovaný pedagogický pracovník, rozumějme učitel, který nese zodpovědnost za přípravu, řízení, organizaci a výsledky celého tohoto procesu. Pedagogický slovník dále uvádí nutnost určité pedagogické způsobilosti. V současné době stoupá význam sociálních rolí učitele a to nejen z důvodu navyšující se interakce s žákem, ale také z hlediska týmovosti v řadách učitelů, ve stále užší spolupráci s rodiči i s širokou veřejností (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

1.2 UČITELOVA OSOBNOST

Učitelova osobnost by měla být chápána jako obecný model člověka, který se vyznačuje hlavně psychickou determinací. V celkovém pohledu je utváření toho modelu velmi složité a badatelsky obtížné, protože jedinečná různorodost psychických vlastností každého jedince je těžko postižitelná. Nejjednodušší způsob, jak pozorovat vlastnosti osobnosti, je sledovat daného jedince v akčním prostředí. V tomto případě ve škole a ve výchovně vzdělávacím procesu. Mezi komponenty významné pro učitele a odhalitelné v akčním prostředí jsou psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Dnešní doba vyžaduje, aby učitel byl brán jako odborník ve výchově. Pedagog by se měl zajímat nejen o to, co učí, ale hlavně jak a koho učí, protože současný stav žáků ve třídě si vyžaduje diferencovanou pedagogickou činnost, zejména ve třídách s žáky znevýhodněnými či nadanými (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Na základě poznatků z pedagogické psychologie je známo, že osobnost učitele je významným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Profesionální osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Význam pro vytvoření osobnosti učitele má tedy nejen pregraduální, ale i postgraduální příprava. Na základě učitelské praxe bývá učitel uznán za experta – podle J.

Průchy (2002) – minimálně po pěti letech souvislé praxe ve škole (Dytrtová, Krhutová, 2009, s 17).

1.3 POŽADAVKY NA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V ZŠ

Nezbytným požadavkem na výkon v učitelské profesi je bezpodmínečně vysokoškolské vzdělání. Tento požadavek je stanoven v Zákoně 563/2006 Sb. o pedagogických pracovnících. Kvalifikovanosti dosáhne jedinec studiem na vysoké škole podle stanoveného akreditovaného programu, kde obsah a struktura musí odpovídat doporučenému vzdělávacímu standardu, který je vyvozen z požadavků na profesi. Odbornosti jsou dále specifikovány Zákonem o pedagogických pracovnících a v odvozených normách. Hlavně pro výuku základního vzdělávání jsou jednoznačně vyžadovány mezioborové znalosti (Vašutová, 2007).

Konkrétní představy o současné kvalitě vzdělávání, o kvalitě a podpoře učitele, směru, ke kterému má výuka směřovat, je v současné době ukotveno v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Tento dokument má za úkol volně navazovat na Národním program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílou knihu. Ve zmiňované strategii je kladen důraz na podporu vzdělávání učitelů a zatraktivnění pedagogické profese. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014)

Problematikou kompetentnosti se mimo jiné autory zabýval Hutla (2008). Na základě výsledků svého výzkumu stanovil několik bodů, které lze považovat za základ profesní identity učitele. Podle jeho statě by měl být začínající učitel velmi dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě, učení žáka by mělo být usnadněno učitelovými profesními znalostmi a dovednostmi, učitel má umět využívat metody kontroly a měl by znát vhodné strategie ve vedení žáků k úspěšnému procesu učení, tvořit klidnou sociální atmosféru a efektivně komunikovat s partnery školy, dbát na svůj profesionální rozvoj a prezentovat svoji osobnost odpovídajícím způsobem, měl by být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Na základě výzkumů byl mezi učiteli sestaven seznam nejvíce ceněných pedagogických dovedností (znalostí), tzv. učitelské desatero:

- schopnost komunikace s žákem,

- umět vytvořit odpovídající ohodnocení výkonu žáka,
- správně individuálně ústně zkoušet,
- znát metody povzbuzení a trestů, vhodně je aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat v běžných i v krizových situacích,
- znát a umět používat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchovně vzdělávacím procesu žáka,
- znát základní metody výuky a umět si v danou chvíli zvolit správný způsob výuky,
- mít jasno ve vlastním pojetí výchovy a vzdělávání,
- znát druhy výchovných problémů, umět je diagnostikovat a vědět, jaké jsou jejich možnosti řešení,
- chápat význam spolupráce školy a rodiny (Kalhous a Horák in Dytrtová, Krhutová, 2009).

2 KOMPETENCE UČITELE

Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103).

Profesní kompetence jsou tvořeny v procesu profesionalizace. Tento proces je sestaven z teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, ze zkušeností získaných v terénu. Určitou mírou je zde však zastoupen také vliv profesního prostředí a schopnost aktivního přizpůsobení se změnám ve školství. Nezbytnou součástí je také sebereflexe a vlastní nejen teoretické, ale i praktické příspěvky ke zkvalitnění vzdělávání a výchovy (Vašutová, 2007).

Problematikou kompetencí učitele se v naší literatuře zabývá mnoho autorů – nejčastěji se jedná o klasifikační nebo receptivní přístup. Vašutová (2007) uvádí, že pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou osobnostní kompetence společné. Týká se to psychické a tělesné zdatnosti, osobního postoje, hodnotové orientace, osobní dovednosti z hlediska řešení problémů, kooperace a z hlediska kritického myšlení. Také osobní vlastnosti jako je zodpovědnost, důslednost a přesnost se podílí na osobnostních dovednostech. Opomenout nelze ani rozvinuté sociální a emoční schopnosti, tady bychom zařadili například empatii, toleranci, optimismus, apod.

Profesní standard bereme jako normu stanovující kvalitu učitele, která je požadovaná pro výkon učitelské profese. Tento standard je vhodné vyobrazit jako kompetence, které jsou charakteristické pro konkrétní činnost, plnění povinností, řešení

situací. Zkrátka dovednosti zcela nezbytné pro kvalitní výkon pedagogického pracovníka (Vašutová, 2007).

Model profesního standardu se skládá ze sedmi oblastí kompetencí. V každé oblasti jsou vyjádřené konkrétní znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které jsou potřeba ovládat pro standardní činnosti, povinnosti a zodpovědnosti. Systém by tedy měl vytvořit východisko pro přípravu učitelů (Vašutová, 2007).

2.1 KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÁ

Základem je vhodný rozsah a hloubka znalostí aprobovaného předmětu pro výuku na daném stupni vzdělávání. Učitel je schopen své poznatky převádět do vyučovacího obsahu předmětů a zároveň je schopen poznatky zařazovat mezioborově. Je potřeba vědní poznatky umět převádět do způsobu myšlení žáků, převádět je do souvislostí a k pochopení. To vyžaduje umět informace vyhledávat a zpracovávat (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.2 KOMPETENCE DIDAKTICKÁ/PSYCHODIDAKTICKÁ

Učitel ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostmi z hledisek psychologických a sociálních. Umí používat vyučovací prostředky i hodnocení žáků v souladu s jejich vývojovými a individuálními zvláštnostmi. Podílí se na tvorbě školního vzdělávacího programu a zná jej. K výuce používá informační a komunikační technologie jako podporu učení (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.3 KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ

Učitel se orientuje v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav. Na základě hledisek psychologických, sociálních a multikulturních řídí proces výchovy a podporuje rozvoj individuálních kvalit žáka. Má přehled o právech dítěte a uznává je během pedagogické činnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.4 KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ

Na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků učitel vhodně operuje s prostředky pedagogické diagnostiky. Zvládne odhadnout sociální vztahy ve třídě. Dle diagnostik pracuje s žáky nadanými i se žáky znevýhodněnými ve vyučovacím procesu. Rozpozná probíhající sociopatologické jevy a zná jejich možnosti k prevenci či nápravám. Vhodně řeší výchovné problémy a zvládá zajistit kázeň ve třídě (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ

Předpokladem této kompetence je umět ovládat prostředky socializace žáka a vytvářet příznivou atmosféru ve třídě díky znalostem vztahů mezi žáky. Dovede řešit sociální situace a analyzovat negativní postoje žáků. Nevhodné chování rozpoznává, aplikuje prostředky prevence a reaguje vhodnou nápravou. Důležitá je zde efektivní komunikace a spolupráce, kterou je schopen uplatnit i na rodiče (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.6 KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ

Vyučující má přehled o zákonech a normách týkajících se jeho profese, orientuje se ve vzdělávací politice. Správně je také vedena administrativní agenda. Organizuje a řídí nejen práci žáků ve školním prostředí, ale aktivně se i podílí na mimovýukových aktivitách. Vytváří projekty a podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.7 KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ

Učitel jako člověk má velmi široký vědomostní a kulturní rozhled. U žáků dokáže formulovat postoje a hodnotové žebříčky. Ve své pedagogické praxi hodnotí vzdělávací potřeby a zájmy žáků. Reprezentuje své povolání na základě osvojených zásad profesní etiky učitele. Umí sebereflexi a autoevaluaci. Spolupracuje se svými kolegy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V dnešní době se vůči znevýhodněným osobám uplatňuje individuální přístup k dané bytosti. Jedinec s handicapem je posuzován a hodnocen pouze podle kvalit a výkonů, které je schopen zvládnout v rámci svých možností. To závisí na míře handicapu, který je dán druhem a stupněm znevýhodnění. Tím se podtrhuje myšlenka integrace znevýhodněných osob v zapojení do běžného života. Každý jedinec, který se vymyká normě, má nejen problémy ve společnosti, ale má také problémy se sociální integrací v rámci komunity (Slowík, 2016).

Integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami patří v současné době mezi jeden z hlavních úkolů společnosti. Tito jedinci mají zcela stejná práva jako všichni lidé bez handicapu. Cílem naší současné společnosti je nastavit taková opatření, která povedou k uplatnění znevýhodněných osob a minimalizování diskriminace a izolace handicapovaných jedinců (Slowík, 2016).

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání následovně: *Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87).

Současné školství staví vzdělávání žáků se SVP na inkluzivním vzdělávání. Cílem tohoto přístupu je vzdělávat všechny děti společně, tedy nevykloučovat znevýhodněné žáky z běžného života a z běžných činností. To má podporovat toleranci k odlišnosti a spolupráci všech jedinců dané komunity. Jde tedy o začlenění činností lidského života s minimálním využitím speciálních metod a pomůcek, jak jen je to pro jedince možné. Na tomto přístupu je postaveno dnešní školství. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných má v sobě zakotvena pravidla ke vzdělávání žáků se SVP (včetně žáků nadaných), způsoby vypracování vzdělávacích podpor (PLPP, IVP) aj.

Novelizované znění školského zákona klasifikuje osoby, pro které je potřeba uplatnit podpůrného opatření, jako osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se sociálním znevýhodněním. Nyní je používán termín žák (dítě,

student) se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto žákům je poskytnuta podpora ve vzdělávání (Slowík, 2016).

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

4.1 PRÁVNÍ NORMA

Již před rokem 2005 bylo v zákoně ukotveno zohledňování znevýhodněných jedinců. To však bylo do té doby výrazně omezeno. Následně roku 2005 nabyl účinnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde je zakomponována povinnost školy zohledňovat jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento bod je zachycen v obecných ustanoveních pod § 2, který vytyčuje zásady a cíle vzdělávání.

V roce 2015 byla vyhlášena novela výše uvedeného zákona (a některých dalších zákonů) a to pod novelou č. 82/2015 Sb. Do této změny byla zanesena problematika vzdělávání žáků se SVP, konkrétně § 16 – § 19. Nesmíme opomenout ani § 20, jehož cílem je zařazení cizinců do našeho systému. I oni odlišnými kulturními a životními podmínkami spadají do této problematiky. V této novelizaci se mimo jiné uvádí, komu jsou poskytována podpůrná opatření, co je to podpůrné opatření, jsou zde stanoveny podmínky k udělení podpůrných opatření. Z tohoto dokumentu následně vychází vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Během roku 2016 vstoupilo v účinnost několik novelizací a předpisů. Nejdůležitějším předpisem je bezesporu vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tento předpis se nejvíce dotkl § 16 školského zákona. Mimo jiné jsou v něm přesně definována podpůrná opatření, stanovení zásad uplatňování PO, postup při poskytování PO, náležitosti zprávy a doporučení ŠPZ, organizace vzdělávání s přiznaným PO. Dále se zde uvádí přesné podmínky pro poskytování IVP. Na základě všech těchto změn bylo potřeba také do předpisu stanovit jednotlivé činnosti asistenta pedagoga. Nejdůležitější částí vyhlášky je podrobný přehled podpůrných opatření.

V rámci inkluze, tedy zařazení žáků se SVP do systému běžného vzdělávání, bylo taktéž potřeba novelizace vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, v platném znění (Kendíková, 2017).

4.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Česká republika, Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), Sbíрка zákonů, online 2019).

Mezi hlavní cíle podpůrných opatření patří plně zajistit žákům možnosti vzdělávání využitím pedagogických a speciálně pedagogických metod a postupů k jejich nejvyššímu možnému rozvoji. Hlavním kritériem při vypracovávání podpůrných opatření jsou potřeby dítěte, které jsou charakteristické pro povahu daného znevýhodněného. Finanční, organizační i materiální potřeby školy jsou vedlejším kritériem (Kendíková, 2016).

Učitel by měl včas rozeznat možné poruchy týkající se vzdělávání, integrace do kolektivu a interakce s vyučujícími. Podle toho by měl okamžitě začít jednat a již volit podpůrná opatření (škola může sama vytvořit PO1). Čím dříve jsou problémy zachyceny, tím dříve a efektivněji lze jedinci pomoci.

Vypracováním konkrétního podpůrného opatření škola dokládá způsob pomoci jedinci vzdělávání v přiměřeném rozsahu. Stanovená opatření jsou zaměřena přímo na potřeby žáka.

Pro poskytování podpůrných opatření ve školách platí jednoduché pravidlo: opatření jsou poskytována žákům, kteří je potřebují pro překonání svého znevýhodnění.

Podpůrná opatření tak umožňují dle školského zákona znevýhodněným žákům právo na:

- Vzdělávání, v němž jsou použity obsahy, metody a formy vhodné pro jejich potřeby a možnosti.
- Vytvoření nutných podmínek pro potřebnou míru vzdělávání.

- Pomoc ze strany školy a školského poradenského zařízení.
- Nastavení individuálně potřebných podmínek tak, aby žák mohl být ke vzdělávání přijat a měl možnost ho i dokončit.
- Přihlédnutí k charakteru znevýhodnění během hodnocení.
- Škola těmto žákům pro vzdělávání musí umožnit bezplatné užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek.
- Na upravené vzdělávací programy má právo žák se zdravotním postižením.

Veškeré podpory a podmínky pro zajištění poskytnutí podpůrných opatření vyplývají z respektování určitých principů a zásad, která jsou nutná pro integraci jedinců se SVP. Mezi tyto principy a zásady patří:

- Spravedlivý a rovný přístup ke všem.
- Kvalitní a odborné zařazení do klasifikačního systému vzhledem k postižení.
- Efektivita a dostupnost financí zahrnující také vhodné nakládání se získanými prostředky.
- Jednotný přístup ve vzdělávání všem osobám se stejným druhem postižení.
- Spojitost a spolupráce i mimoškolních organizací, např. OSPOD, větší zapojení rodiny, více spolupráce s ŠPZ.

4.3 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je stanoven přehled podpůrných opatření. Uvádí se zde členění PO a pravidla k jejich uplatnění. Je zde uveden také výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic i pravidla pro jejich využití školou či školským zařízením. Ve vyhlášce je dále mimo jiné také uvedena norma finanční.

Podle míry znevýhodnění se určuje několik stupňů. Úroveň této míry znevýhodnění je hlavním hlediskem pro rozdělení PO do níže uvedených stupňů.

4.3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRVNÍHO STUPNĚ

Podpůrné opatření, které jako jediné navrhují sami pedagogičtí pracovníci na základě vlastního pozorování oslabeného jedince. Škole není poskytováno žádných nadstandardních finančních prostředků. Učitel pracuje s běžně dostupnými metodami a formami práce, které jsou ale přizpůsobené potřebám jedince tak, aby bylo možné zabránit neúspěšnosti žáka.

V tomto stupni může pracovat jeden pedagog nabízející žákovi přímou podporu ve vyučování. Pokud se na vzdělávacím procesu podílí více pedagogů nebo přímá podpora je neúčinná, dochází ke zpracování Plánu pedagogické podpory. Ten je vždy konzultován s pracovníky školního poradenského pracoviště. Tento plán se pravidelně aktualizuje, povětšinou po uplynutí 3 měsíců, a dochází k jeho vyhodnocení. Pokud práce s žákem po uplynutí dané doby nevedla k pozitivním změnám, škola doporučuje zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi objednání do PPP nebo SPC. (Národní ústav pro vzdělávání, 2020)

V Plánu pedagogické podpory nalezneme nejen údaje o žákovi, ale také důvody vedoucí k vytvoření zmíněného dokumentu, problémy žáka, vhodné způsoby práce s žákem. Zároveň doporučení navrhuje metody výuky, organizaci výuky, vhodné hodnocení žáka a jsou zde vymezeny pomůcky. Mohou se zde objevit také možnosti podpory v rodině či informace ke zdravotnímu stavu žáka. Po sestavení plánu třídním učitelem a vyučujícími podílejícími se na vzdělávacím procesu jedince je s tímto podpůrným plánem seznámen jak žák, tak i zákonný zástupce (Národní ústav pro vzdělávání, 2020).

4.3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ DRUHÉHO STUPNĚ

Do tohoto stupně podpory jsou zařazeny speciálně pedagogické metody a formy práce, které učitel zvládá realizovat bez celkového dopadu na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Velký důraz je zde kladen na individuální přístup ke znevýhodněnému jedinci.

Zařazení do PO2 určuje ŠPZ. Pokud ŠPZ doporučí vypracování IVP, je možné do určité míry upravit také výstupy ŠVP podle možností žáka. Žák je vzděláván s méně finančně náročnými speciálně pedagogickými a didaktickými pomůckami (kalkulátor, nástavce na

psací potřeby, přehledy atd.). Pomůcky jsou hrazeny z finančních prostředků ze státního rozpočtu.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky (Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Přehled podpůrných opatření, Podpůrná opatření druhého stupně – obecně, 2016).

4.3.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ TŘETÍHO STUPNĚ

Podpůrná opatření v tomto případě již zasahují do práce s celou třídou. Znatelné úpravy se týkají vzdělávacích podmínek, režimu práce ve škole a domácí přípravy. Vše je uskutečněno na základě doporučení ŠPZ, kde proběhla diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Vzdělávání probíhá za využití speciálněpedagogických forem, metod a postup. Využívají se speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Bývá doporučen také asistent pedagoga. Nezbytnou nutností je odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence. Pomůcky jsou hrazeny z finančních prostředků ze státního rozpočtu. Pro žáka je vypracován IVP a bývá upraven i ŠVP.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním (Vyhláška

27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Přehled podpůrných opatření, Podpůrná opatření třetího stupně – obecně, 2016).

4.3.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ ČTVRTÉHO STUPNĚ

Ke vzdělávání žáka se čtvrtým stupněm podpůrného opatření jsou nutné úpravy v organizaci i v průběhu vzdělávání. Doporučení vydává ŠPZ na základě diagnostiky speciálně vzdělávacích potřeb žáka s vyjádřením lékařů a jiných odborníků. Vždy potřeba IVP a úprava ŠVP.

Financování potřeb žáka je ze státního rozpočtu. Při vzdělávání jsou potřeba speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky, finančně náročné kompenzační a rehabilitační pomůcky. Většinou je potřeba upravit pracovní místo. Zde již probíhá výuka speciálně pedagogických předmětů, které je nutné zajistit pedagogem s příslušnou kvalifikací. U některých jedinců je postižení takové, že je potřeba využít náhradní formu komunikace s podporou potřebných pomůcek. Na práci s žákem se běžně podílí více osob, např. asistent pedagoga s odbornou kvalifikací, druhý pedagog ve třídě, speciálně pedagogická péče atd.

Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkými zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání (Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Přehled podpůrných opatření, Podpůrná opatření třetího stupně – obecně, 2016).

4.3.5 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PÁTÉHO STUPNĚ

Jedná se o nejvyšší míru úprav v organizaci, v metodách a formách, v obsazích. Zapotřebí je množství respektu pedagoga vůči danému znevýhodnění a je potřeba omezení v hodnocení.

Důležité je vypracování IVP dle RVP ZŠS. Využití speciálních učebnic, alternativních výukových materiálů, speciálně didaktických, peněžně velmi náročných kompenzačních a

rehabilitačních pomůcek je pro tento stupeň zcela nezbytná podmínka. Speciálně pedagogická výuka je zajišťována s využitím terapeutických metod, individuální působení na jednice odborně kvalifikovaného pedagoga, často je ve skupině přítomen druhý pedagog.

U tohoto stupně postižení je možné, aby kvalifikovaný pedagog nebo pracovník SPC, docházeli do domácího vzdělávání.

Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory (Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Přehled podpůrných opatření, Podpůrná opatření pátého stupně – obecně, 2016).

5 INKLUZE

Téměř všechny vzdělávací systémy v rozvinutých zemích po celém světě prosazují politiku tzv. inkluzionality. To znamená, že mezi hlavní cíle školy patří uspokojení vzdělávacích potřeb všech studentů široké škály schopností od nadání po intelektuální postižení. Tito studenti mohou pocházet z různého rodinného a socioekonomického prostředí, mají různé životní zkušenosti, různý kulturní původ, odlišné úrovně vzdělávacích schopností a často také jiný mateřský jazyk. Autentické inkluzivní vzdělávání se považuje za něco, o co by se měly snažit všechny školy tak, aby se přizpůsobila rozmanitosti, která ve školské populaci existuje. Hovoří se o tom, že jediným způsobem, jak zajistit rozmanitost mezi studenty a usnadnit skutečné začlenění do třídy, je přizpůsobit - pokud je to nutné - přístup k výuce (Westwood, 2018). *(pozn. vlastní překlad)*

Podle UNESCO je konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání ukončení všech forem diskriminace a zformování společnosti do soudržnosti. Na to Perlesa (2012) uvádí, že studenti, kteří jsou vyučováni v prostředí inkluze, s největší pravděpodobností budují společnost, která přijímá rozdíly a je schopna respektovat lidi z různého prostředí (Westwood, 2018). *(pozn. vlastní překlad)*

Inkluzivní vzdělávání je model ve třídě, kde se studenti se speciálními potřebami vyučují ve třídách vedle svých vrstevníků obecnému vzdělávání. Plné začlenění tedy pojednává o tom, že každý student se zdravotním postižením, bez ohledu na povahu nebo závažnost zdravotního postižení, by měl získat vzdělání v rámci běžné třídy s doplňkovou podporou a speciálními službami, které pak podle potřeby poskytovány školou, případně jinými institucemi. Toto je považováno za ideální model pro vytvoření autentického začlenění (Westwood, 2018). *(pozn. vlastní překlad)*

6 NÁROKY NA UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 HLEDISKO PŘÍPRAVY

Příprava pedagoga na inkluzivní vzdělávání vychází ze způsobilosti a znalosti vyučování daného předmětu. Podstatnou částí, ze které tato způsobilost vychází, spočívá ve vědeckém bádání metod v reflexi rozvoje daných disciplín. Důležité je umět zacházet s informacemi, pomocí technologií vyhledávat konkrétní informace. Pedagog se musí orientovat v pedagogickém managementu i v pedagogické disciplíně (Hájková, Strnadová, 2010).

V přípravě by měl pedagog načerpat hlavně metodiku práce s heterogenní skupinou, protože je nevyhnutelným základem pro inkluzivní vzdělávání. Získat by měl i znalosti metod pro chod sociálních skupin, procesy, projevy a důsledky sociálního pohybu, znalosti interkulturní diferenciaci a formy lidské heterogenity. Měl by umět předvídat a řešit edukační situace, k čemuž potřebuje znát potřeby a problémy žáků. Z toho vyplývá, že učitel má mít o děti zájem. Musí mít zvládnuté a dobře pochopené učivo, aby věděl, jak poznatky zprostředkovat potřebám znevýhodněného žáka. S tím souvisí také projektování výuky. Učitel by měl být bezpodmínečně znalý poradenských a konzultačních postupů při práci se školským poradenským zařízením a s rodinou (Hájková, Strnadová, 2010).

6.2 PRAXE

Zkušenosti s inkluzivně, ale i segregativně orientované pedagogické praxe působí v procesu profesionalizace pedagoga jako základní kameny jeho pedagogické orientovanosti a schopnosti iniciovat změny ve škole i ve školském systému, směřující ke vzdělávání všech žáků v co nejméně restriktivním edukačním prostředí. Tyto zkušenosti si může pedagog částečně přinést již z pregraduální přípravy, jsou-li její součástí vhodné kombinace praxí v různých typech vzdělávacích zařízení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103).

6.3 LEGISLATIVA

Důležitým požadavkem na pedagoga je znalost inkluzivně orientované legislativy. *Dovednost reagovat na ni, reflektovat a obratně implementovat obsahy prováděcích*

předpisů do vlastní pedagogické činnosti je zásadním kvalifikačním požadavkem na současného pedagoga (Hájková, Strnadová, 2010, s.104).

6.4 SEBEREFLEXE

Důležitým bodem v profesním růstu pedagoga je práce nejen s heterogenní skupinou žáků, ale i utříbení si vlastního vyučovacího stylu, obohacování souboru využívaných metod, časté vlastní ověřování si osobního vedení žáků, neustále narůstající pedagogická komunikace a rozšíření způsobů, kterými si pedagog udržuje přirozenou autoritu v dané komunitě. Tento výčet je potřeba neustále podrobovat vědomé řízené reflexi. Reflektující účinné strategii je zapotřebí se dlouhodobě učit, začít v osobním nitru a teprve následně ji aplikovat na vzdělávané osoby (Hájková, Strnadová, 2010).

7 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Cílem mého výzkumu je zhodnocení připravenosti a kompetencí učitelů na 1. stupni základních škol. Výsledkem bude celkové zhodnocení daných kritérií v kontextu využitých metod.

Pro praktickou část diplomové práce jsem stanovila následující cíle:

- Jaká je připravenost vyučujících pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Které kompetence jsou pro práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce uplatňovány.
- Zjištění úrovně využívaných kompetencí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Co patří mezi nejčastější obtíže učitelů při práci se znevýhodněnými žáky.
- Jaké jsou názory vyučujících k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole.

7.1 VÝZKUMNÝ PLÁN

Když jsem si ucelila a vyhledala informace týkající se kompetencí pedagoga, prohloubila znalosti o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovila jsem si výše uvedené cíle. K těmto bodům jsem se rozhodla využít jako výzkumné metody dotazník, pozorování a rozhovor.

Přes sociální síť jsem se spojila s vyučujícími, kteří souhlasili buď s pozorováním, nebo s rozhovorem. V dalším kroku jsem rozeslala e-mailem žádost na vedení vybraných základních škol, jichž pedagog souhlasil s celodenním pozorováním. Rozhovory s pedagogy proběhly mimo školní areál. Dotazníkové šetření bylo vedené přes internet. Dotazník byl šířen přes sociální síť, aby se dostal k co nejvíce pedagogům stanovených kritérií po celé České republice.

7.2 DOTAZNÍK

V prvé řadě bych ráda uvedla, že přiložený dotazník je vytvořen na základě mně poskytnutého podobného dotazníku, který mi předal vedoucí diplomové práce k tomu, aby bylo možné porovnat podobná témata dvou zemí. Podobný dotazník byl předán také pedagogům v Polsku jiným tazatelem. Výsledky mi nejsou známy.

Jde o způsob písemného kladení otázek a písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku. Dotazník je určen pro hromadné získávání údajů (Gavora, 1996, s. 53).

V dotazníku byly použity sebeposuzovací škálované otázky, na které respondent odpovídal. *Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu anebo jeho intenzitu (Gavora, 1996, s. 44).* Intenzita posuzovací škály byla rozdělena do tří stupňů: Nízká úroveň mých kompetencí – Střední úroveň mých kompetencí – Vysoká úroveň mých kompetencí.

Celkově byl dotazník zaměřen na dvě oblasti - Dotazník pro zjišťování sebehodnocení profesních kompetencí učitele (část zaměřená na sebehodnocení převážně didaktického a psychologického směru) a Dotazník pro sebehodnocení vybraných oblastí kompetencí učitele pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zaměřeno převážně na diagnostiku, management a celkové výchovné působení ve vyučovacím procesu).

Jak jsem již uvedla, dotazník byl vytvořen přes internet a jeho odkaz šířen přes sociální síť. Dotazník vyplnilo celkem 103 respondentů, z nichž 15 dotazníků bylo chybných (nebyla splněna základní kritéria). Můj výzkum tedy pracuje s celkovým počtem 88 správně vyplněných dotazníků. Některé odpovědi byly zdvojené, v úvahu byla brána nižší úroveň, protože to pro mě znamenalo, že respondent tápal o svých schopnostech.

Základními kritérii pro respondenty bylo stanovení dvou podmínek:

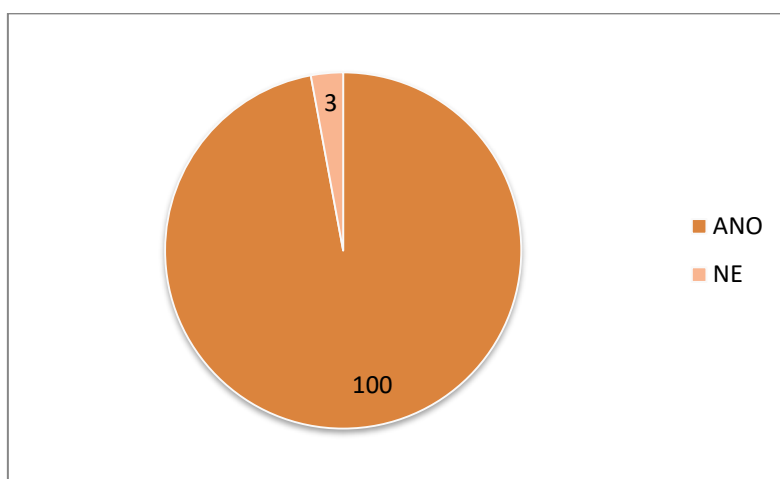
- 1) Respondent musí být pedagogem 1. stupně základní školy.
- 2) Respondent musí mít délku praxe maximálně 5 let.

Třetí úvodní otázka „V jakém kraji učíte?“ byla otázka otevřená a dobrovolná. Sloužila pouze pro moji orientaci ke sledování, zda se dotazník dostal do všech krajů v ČR.

Znění dotazníku je uvedeno v kapitole Přílohy jako Příloha č. I. Grafická forma byla upravena v této diplomové práci upravena. Na internetu byl dotazník vytvořen na úložišti Google Formuláře.

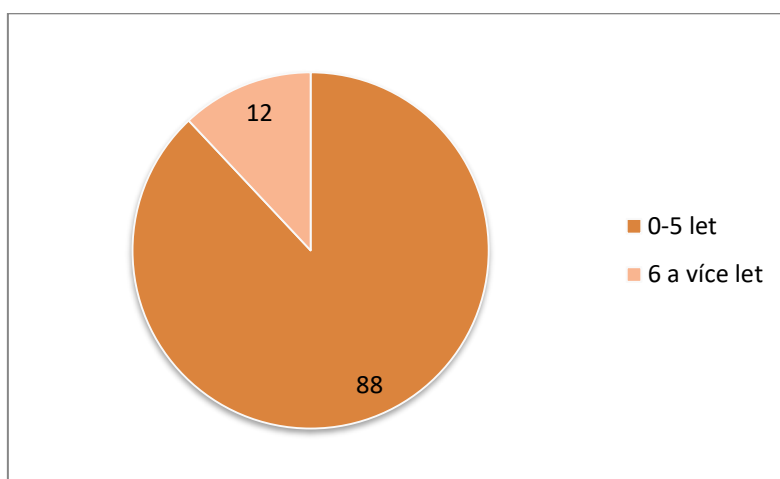
7.2.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

1. Učíte na 1. stupni ZŠ?



Graf č. 1: Učíte na 1. stupni ZŠ?

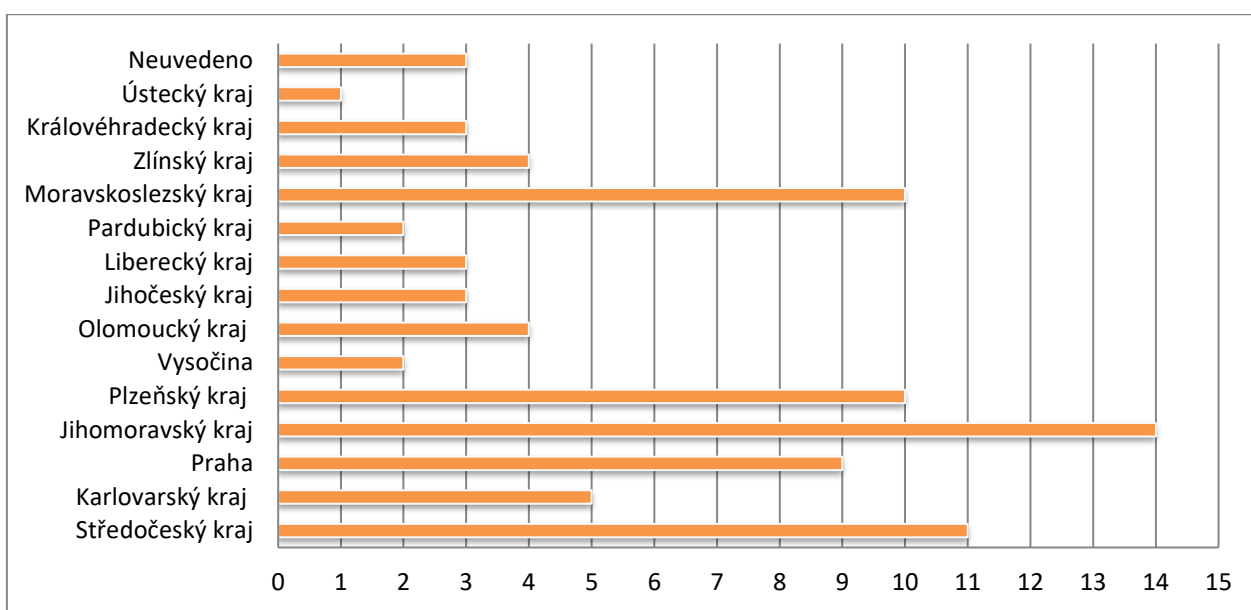
2. Jak dlouho učíte?



Graf č. 2: Jak dlouho učíte?

Během první otázky byli zjištěni tři respondenti, kteří nevyhovovali dotazníku. Ve druhém grafu tito respondenti již nejsou zahrnuti. Tito respondenti dál nebyli nastaveným systémem puštěni k dalšímu dotazování.

3. V jakém kraji učíte?

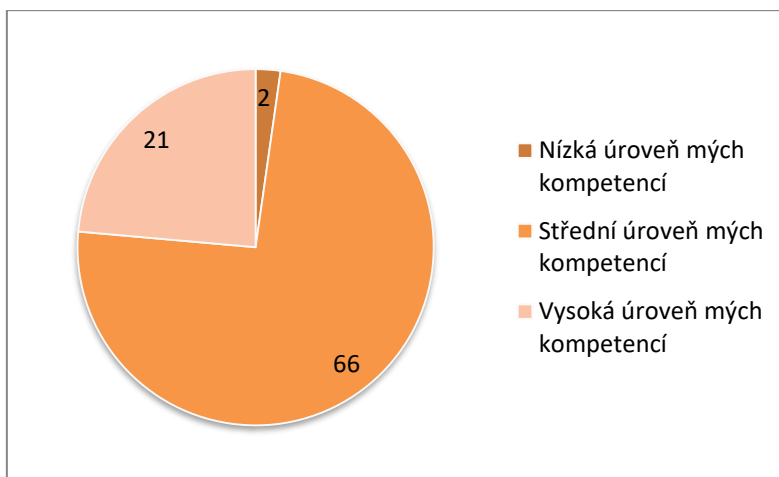


Graf č. 3: V jakém kraji učíte?

Jak lze z grafu poznat, dotazník se dostal vždy alespoň k jednomu respondentovi. Výzkumné šetření tak proběhlo ve všech krajích České republiky. Nejvíce respondentů (14) je pedagogů v Jihomoravském kraji, naopak nejméně (1) vyučuje v Ústeckém kraji. Na tuto otázku odmítlo odpovědět 7 respondentů, otázka nebyla povinná.

4. Dotazník pro zjišťování sebehodnocení profesních kompetencí učitele

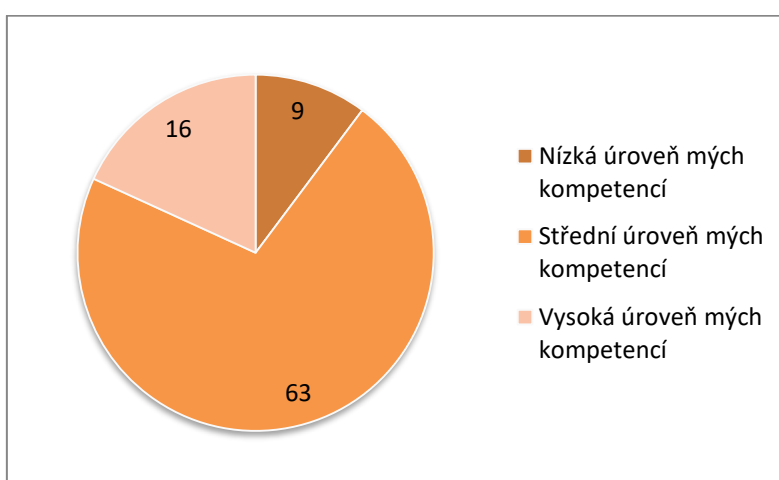
4.1. Mám dobře a důkladně zvládnutý obsah vyučovaných předmětů a kvalitně zvládám přípravu na jejich výuku.



Graf č. 4. 1: Mám dobře a důkladně zvládnutý obsah vyučovaných předmětů a kvalitně zvládám přípravu na jejich výuku.

Z grafu vyplývá, že respondenti mají zvládnutý obsah i jejich přípravu, ale nejsou si zcela jisti kvalitou a důkladností. Jen 21 respondentů si je jisto ve svých předmětových kompetencích.

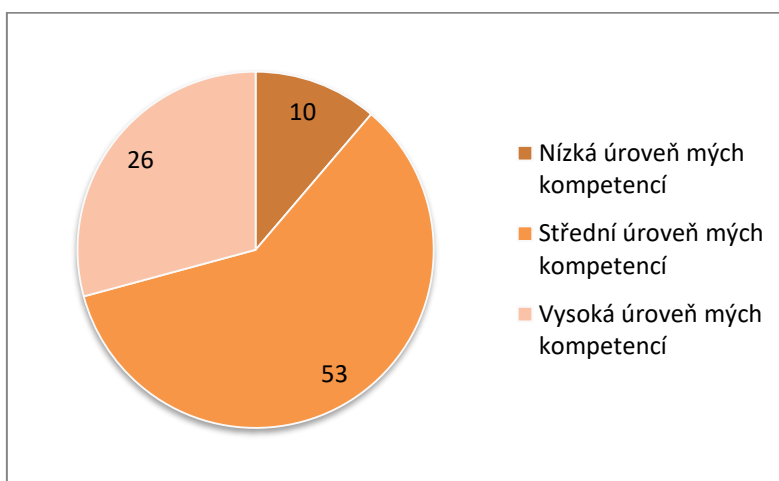
4.2. Výrazné pedagogicko-psychologické znalosti mi umožňují využití teoretického kontextu při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Jsem schopen/schopna využívat tyto znalosti k poznání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy ve škole i k hodnocení žáků.



Graf č. 4. 2: Výrazné pedagogicko-psychologické znalosti mi umožňují využití teoretického kontextu při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Jsem schopen/schopna využívat tyto znalosti k poznání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy.

Devět dotázaných respondentů považuje své pedagogicko-psychologické znalosti za nedostatečné. Problémem je tedy odborná způsobilost, protože ta je získávána právě na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy. Pokud vyučující nemá kompetence v těchto oblastech, není schopen s nimi pracovat ve vyučovacím procesu vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Oproti tomu 16 respondentů si je vědomo kvalit této způsobilosti a jsou schopni vytvořit vhodný vyučovací proces.

4.3. Mám dobré poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik a společenského i vzdělávacího prostředí.

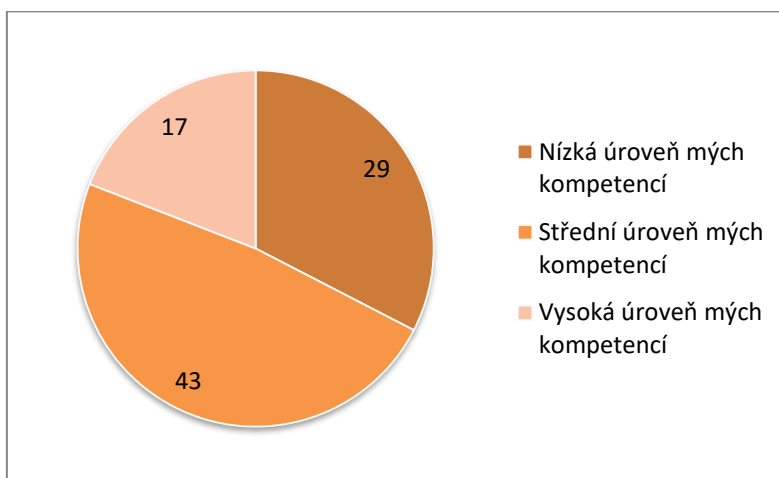


Graf č. 4. 3: Mám dobré poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik a společenského i vzdělávacího prostředí.

V této otázce uvedl pouze jeden respondent dvě odpovědi, jeho úroveň kompetencí byla mnou považována za střední. Více než polovina respondentů uvádí střední úroveň. Tím docházím k závěru, že tito pedagogové se o své žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajímají nejen z hlediska vzdělávacího, ale mají alespoň nějaké ponětí o celkovém vývoji a prostředí handicapovaných. Otázkou pak je, zda tyto poznatky jsou získané vysokoškolským studiem či vlastním pozorováním.

4.4. Ovládám znalosti a dovednosti potřebné k vývoji vzdělávacích programů, plánů, k vytváření didaktických a vzdělávacích projektů i aktivit (jak pro jednotlivé

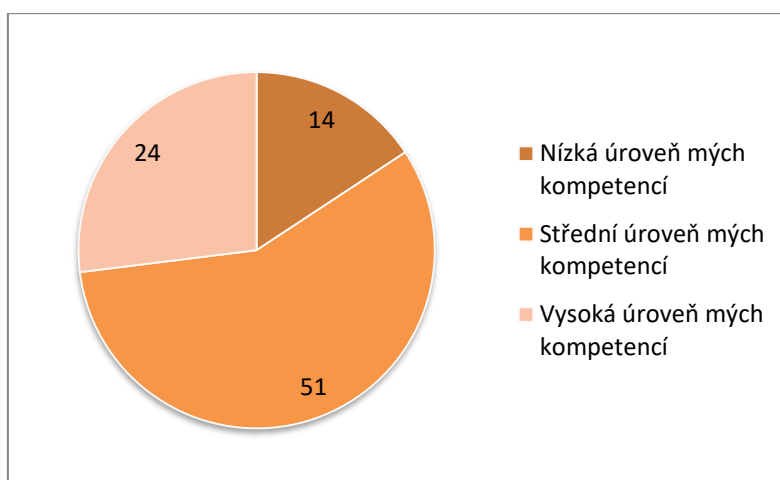
vyučovací jednotky, tak i pro dlouhodobé aktivity – např. měsíční nebo roční učební plány nebo komplexní výukové projekty).



Graf č. 4: Ovládám znalosti a dovednosti potřebné k vývoji vzdělávacích programů, plánů, k vytváření didaktických a vzdělávacích projektů i aktivit (jak pro jednotlivé vyučovací jednotky, tak i pro dlouhodobé aktivity – např. měsíční nebo roční učební plány nebo komplexní výukové projekty).

33% respondentů si myslí, že jejich úroveň kompetencí k plánování aktivit a projektů je nízká. Zhruba 49% respondentů o svých kompetencích uvádí střední úroveň. V dnešní době se ve školství projektování, ať už krátkodobé nebo dlouhodobé, stále více vyžaduje. Je tedy potřeba se v této oblasti rychle orientovat a tím vyučovací metody a vzdělávání celkově nejen vůči znevýhodněným žákům přizpůsobovat.

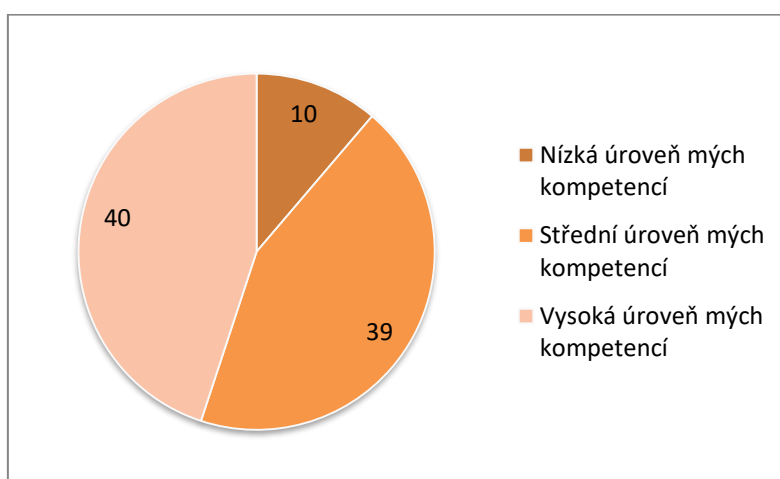
4.5. Mám dostatečné znalosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu (tzn. soubor aktivit učitele a žáků, ve kterých učitel především vytváří podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity); zvládám tak úpravy různých metod a prostředků výuky v závislosti na složení a typu konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.



Graf č. 4. 5: Mám dostatečné znalosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu (tzn. soubor aktivit učitele a žáků, ve kterých učitel především vytváří podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity); zvládám tak úpravy různých metod a prostředků výuky v závislosti na složení a typu konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.

Otázka je zaměřena na aplikaci předchozích znalostí a poznatků k žákům v jejich vzdělávacím procesu. Z vyhodnocení, jak je vidět, vyplývá, že pedagogové přibližně vědí, jak vytvářet konkrétní podmínky pro funkčnost třídy. Čímž zajišťují jednu z podmínek zdravého prostředí.

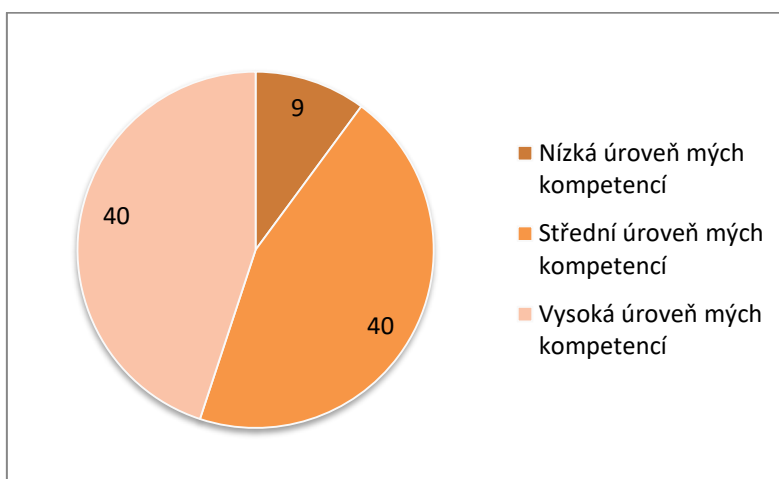
4.6. Poznátky o komunikaci efektivně využívám v komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími učiteli a zaměstnanci školy.



Graf č. 4. 6: Poznátky o komunikaci efektivně využívám v komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími učiteli a zaměstnanci školy.

Z toho to vyhodnocení plyne, že pedagogové umí a jsou schopni komunikovat ať už s okolím žáka nebo ve svém profesním okolí. Zvládají se zaměřit na určitá téma týkající se žáků a nebojí se o něm diskutovat. V těchto odpovědích je zajisté i shrnuto také vyhledávání pomoci v případě potíží a debata o jejich nápravě. Tato kompetence je celkově při práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami téměř nutnou stránkou pro jejich vzdělávání.

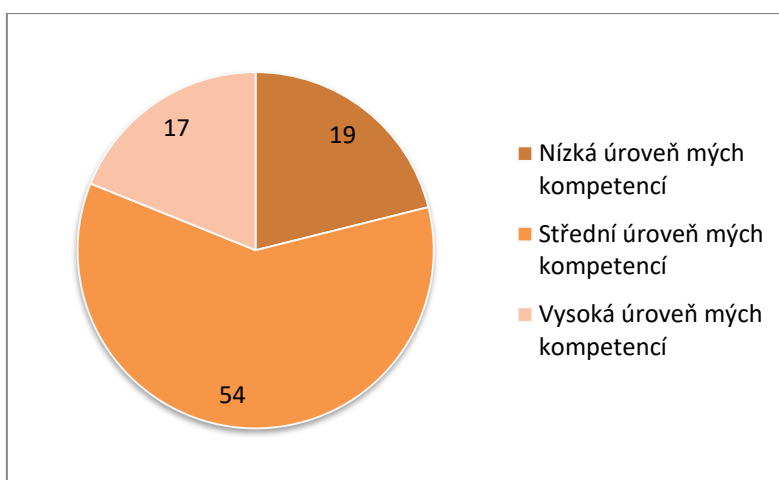
4.7. Jsem schopen/schopna používat různá zařízení a efektivně metodicky pracovat s multimediálními nástroji ve své pedagogické činnosti (používat učební pomůcky a výukové materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).



Graf č. 4. 7: Jsem schopen/schopna používat různá zařízení a efektivně metodicky pracovat s multimediálními nástroji ve své pedagogické činnosti (používat učební pomůcky a výukové materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).

Tato otázka ukázala, že 46% respondentů je schopno efektivně během vyučování pracovat s multimediálními nástroji. Dalších 46% respondentů je přesvědčeno o vysoké úrovni svých znalostí těchto nástrojů. Efektivita práce s multimediálními nástroji je velmi přínosná nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

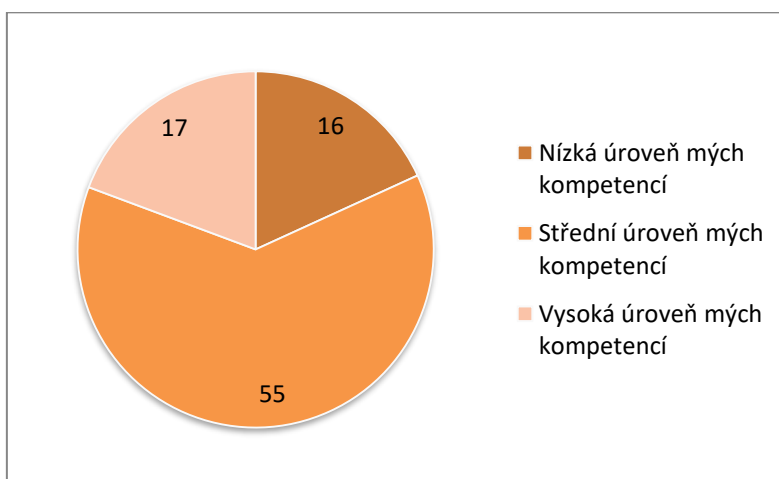
4.8. Mám znalosti a dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků pomocí vhodných evaluačních nástrojů a interpretací získaných výsledků, vhodně je využívám k vyhodnocování a sdělování žákům, rodičům i vedení školy; kompetence pro posuzování kvality školní práce.



Graf č. 4. 8: Mám znalosti a dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků pomocí vhodných evaluačních nástrojů a interpretací získaných výsledků, vhodně je využívám k vyhodnocování a sdělování žákům, rodičům i vedení školy; kompetence pro posuzování kvality školní práce.

Učitelé mají představu o způsobech hodnocení a interpretacích výsledků. Tyto způsoby jsou efektivně využívány. Téměř vyvážená je nízká a vyšší úroveň, což svědčí o možných nedostatcích. Zpětná vazba na tuto kompetenci vyplývá z reakce okolí, je tedy možné, že vyplnění je ovlivněno zkušenostmi získanými z praxe.

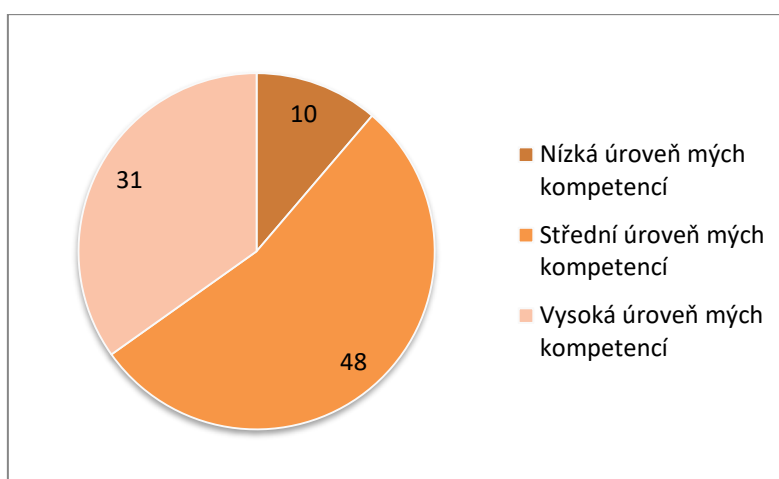
4.9. Kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, učebnic a učebních pomůcek.



Graf č. 4. 9: Kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, učebnic a učebních pomůcek.

Dle vyplněných formulářů usuzují, že přibližně 82% dotazovaných, kteří uvedli střední a vysokou úroveň kompetencí, má přehled ve vzdělávacích programech, učebnicích a učebních pomůckách. V dnešní široké škále nabídek je spousta možností, kdy osoba, hledající pomoc, ať už v literatuře či v doplnění kvality vzdělávání svého i znevýhodněného žáka, může vybírat a sbírat informace pro konkrétně stanovenou diagnózu. Je možné výběru právě toho, co je potřeba, což je pro systém zavedený v našem školství velkou výhodou. Vyučující si může vybrat potřeby stanovené přímo na míru. Vyučující vyhledávají potřebné a mají přehled o tom, co se právě nabízí.

4.10. Kompetence týkající se vlastního dalšího (celoživotního) vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, účast na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, inovační aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.).



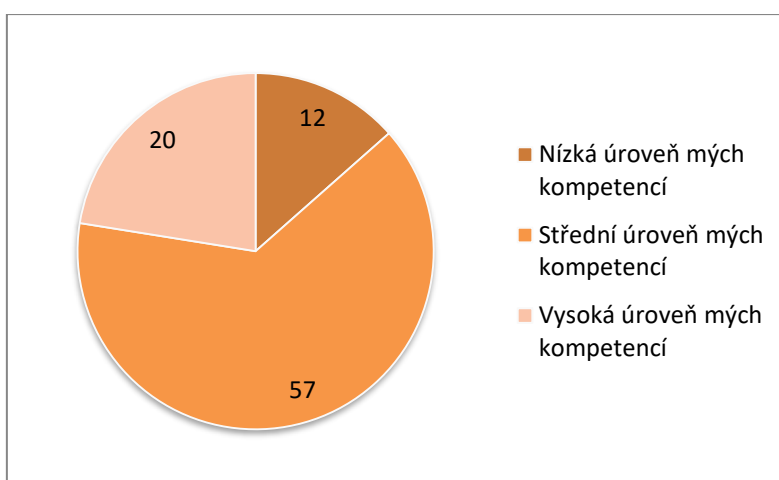
Graf č. 4. 10: Kompetence týkající se vlastního dalšího (celoživotního) vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, účast na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, inovační aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.).

Pedagogové se neustále snaží zvyšovat v tomto tématu svoji kvalifikaci. To vyplývá současného systému školství, který si klade za cíl cestu rovnoprávnosti pro všechny. Pedagog této doby musí mít vhodnou kvalifikaci, aby svoji práci vykonával zodpovědně. S problematikou musí být bezpodmínečně dostatečně seznámen. O této potřebě vzdělávání je důkazem vyhodnocení výše uvedené otázky, kdy 90% odpovídajících na střední a vysokou

úroveň uvádí další vzdělávání v jakékoliv formě pro získání bližších znalostí dané problematiky.

5. Dotazník pro sebehodnocení vybraných oblastí kompetencí učitele pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

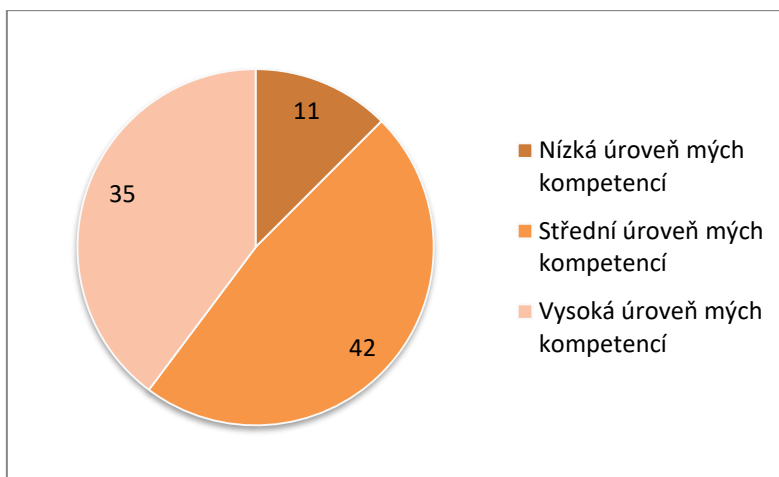
5.1. Diagnostikují silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.



Graf č. 5. 1: Diagnostikují silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.

77 respondentů si je vědomých toho, že mají kompetence dostatečné k tomu, aby diagnostikovali silné a slabé cíle žáka se SVP, na základě kterých jsou schopni vytyčit přesné cíle ve vzdělávacím procesu tak, aby výsledky byly efektivní.

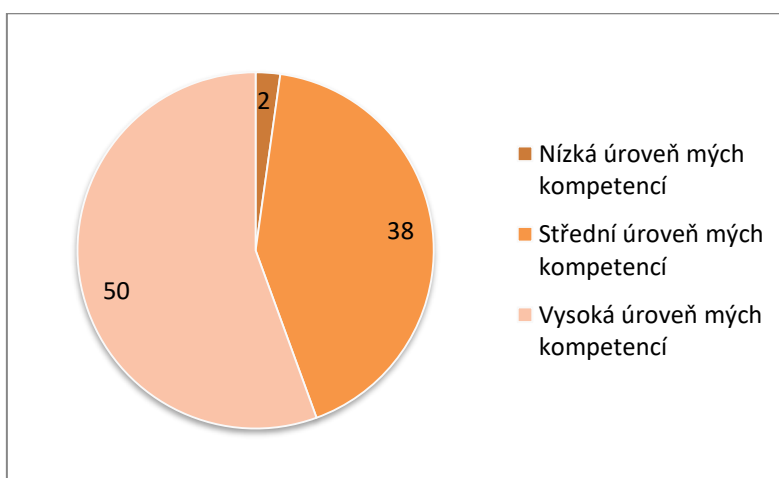
5.2. Vhodně využívám pozorovacích technik k rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě.



Graf č. 5. 2: Vhodně využívám pozorovacích technik k rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě.

88% tázaných zhodnotilo své kompetence na střední či vysoké úrovni. Tito pedagogové vnímají své žáky a působení celého kolektivu na jednotlivého člena v rámci celé třídy. V tomto prostředí jsou kladeny požadavky na žáky se znevýhodněním i na žáky bez znevýhodnění. Vzájemné reakce a vazby je potřeba znát, rozpoznávat nepříjemné situace a ihned na ně reagovat, aby byla navozena stálá rovnováha mezi zúčastněnými. Pozorovací techniky na tyto situace jsou prakticky každodenním chlebem pedagoga, to vyplývá z uvedeného grafu.

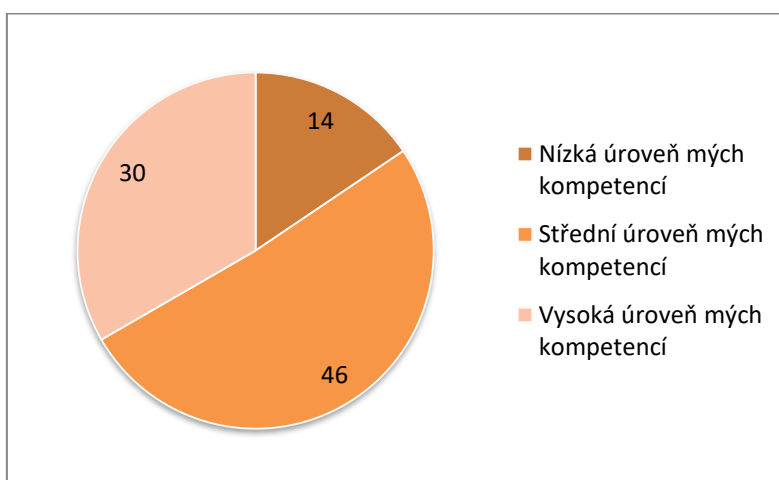
5.3. Rozpoznám příznaky izolace žáka se SVP ve skupině (třídě).



Graf č. 5. 3: Rozpoznám příznaky izolace žáka se SVP ve skupině (třídě).

Téměř 100% úrovně střední a vysoká. Pedagog pozná, kdy je žák vyloučen z denního života ve skupině. Těchto úrovní se dosahuje při pravidelném pozorování nejen handicapovaného žáka, ale třídy jako celku. Tato kompetence je předpokladem pozitivního sociálního fungování. Začleňování žáka do kolektivu a vedení normálních žáků k toleranci je klíč k efektivnímu soužití ve společnosti pro jejich budoucnost.

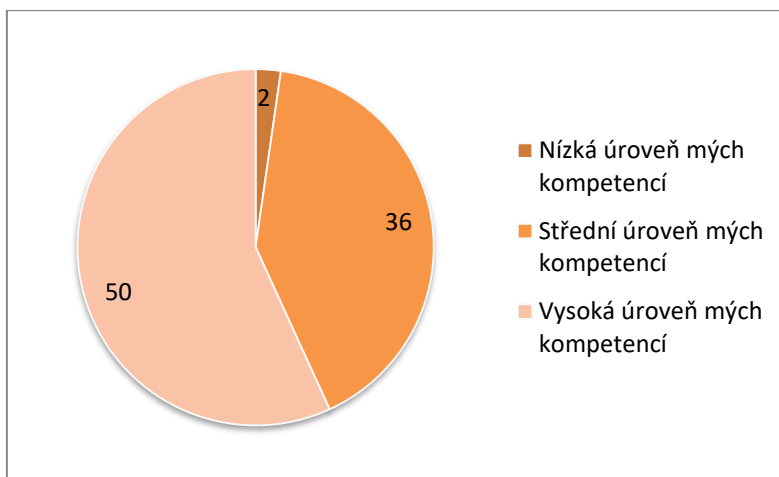
5.4. Umím rozpoznat vzdělávací obtíže žáka se SVP a jejich příčiny.



Graf č. 5. 4: Umím rozpoznat vzdělávací obtíže žáka se SVP a jejich příčiny.

I tento dotaz se týká rozpoznávacích schopností vyučujících, jejich schopností analyzovat důvody a hledat spouštěče, konkrétně spouštěče vzdělávacích obtíží. Opět dochází ke zhodnocení všímatosti. 87% respondentů uvádí znalosti této problematiky. Z toho 34% dokonce si je dokonce plně vědomo vysoké kompetence.

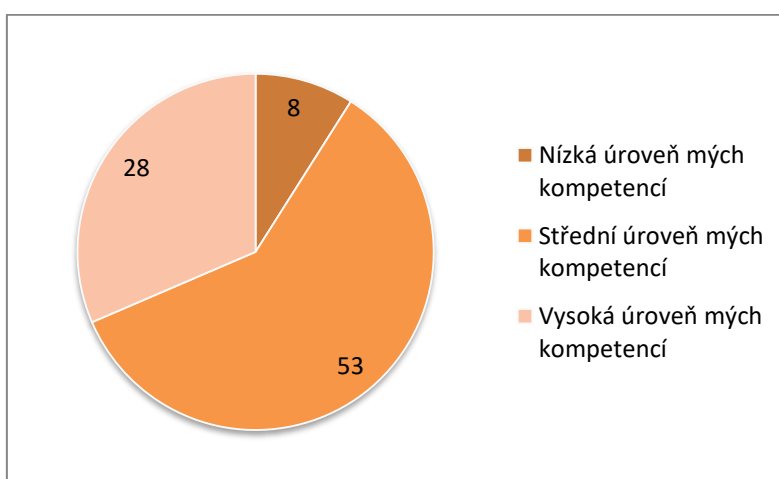
5.5. Respektuji vzdělávací obtíže žáka se SVP i jejich příčiny.



Graf č. 5. 5: Respektuji vzdělávací obtíže žáka se SVP i jejich příčiny.

Z grafu vyplývá 98% respektujících učitelů. Otázkou pak jsou zbylá 2%, která mají ve své kompetenci pochybnosti. Respekt nás nikde na vysoké škole nenaučí, je tedy zcela možné, že vyučující prozatím nezíská tolik zkušeností, které by ho přesvědčily o jeho kvalitě v uvedené oblasti. Dotazník je veden pro začínající učitele, lze spekulovat, že právě tito respondenti jsou na školské půdě krátkou dobu.

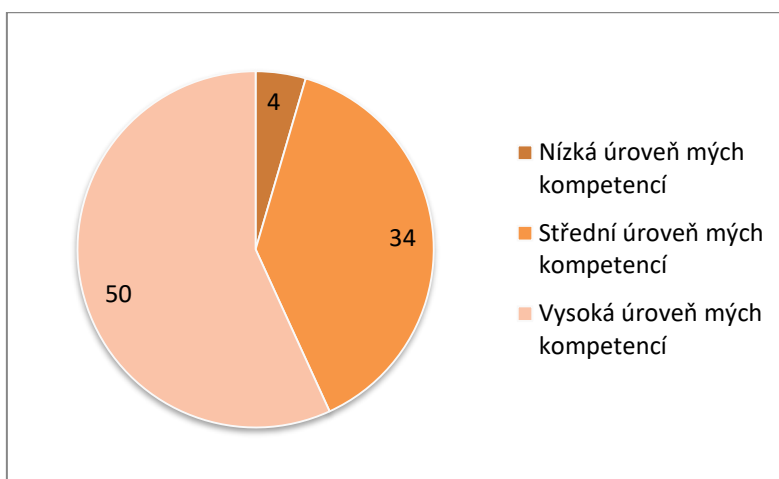
5.6. Poznám emoční problémy žáka i jejich příčiny.



Graf č. 5. 6: Poznám emoční problémy žáka i jejich příčiny.

Pro dotazované není problémem rozpoznat emoční problémy žáka a jejich příčiny. Jak už se zjistilo v předchozích grafech, učitelé nemají problémy s všímavostí vůči svěřeným žákům a mají o nich celkový přehled.

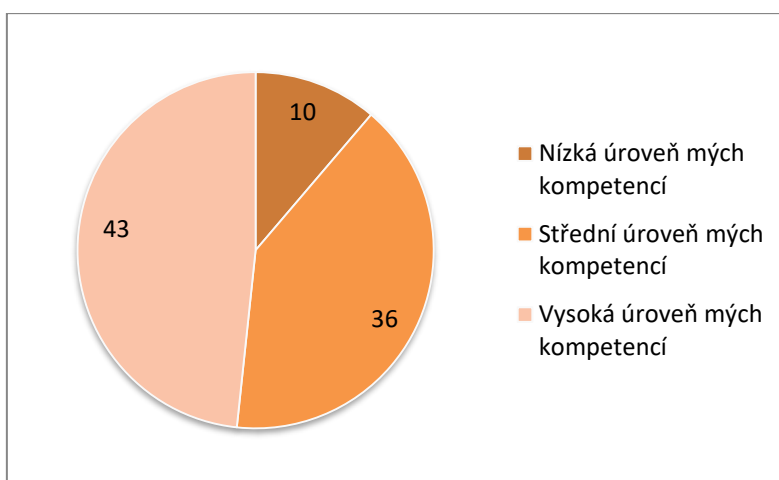
5.7. Respektuji sociální a výchovné situace v rodině žáka se SVP.



Graf č. 5. 7: Respektuji sociální a výchovné situace v rodině žáka se SVP.

Otázku mohu porovnat s dotazem „Respektuji vzdělávací obtíže žáka se SVP i jejich příčiny“. Vyhodnocení je téměř shodné. Vysoká úroveň kompetencí zůstala stejná u 50 dotazovaných. Ke změně došlo pouze v úbytku 2 respondentů ze střední úrovně na úroveň nízkou. Při porovnání jednotlivých dotazníků, pouze jeden respondent, který u předchozího dotazu týkajícího se respektu vůči vzdělávacím obtížím a jejich příčinách, zůstal i v této odpovědi u uvedení nízké úrovně kompetencí.

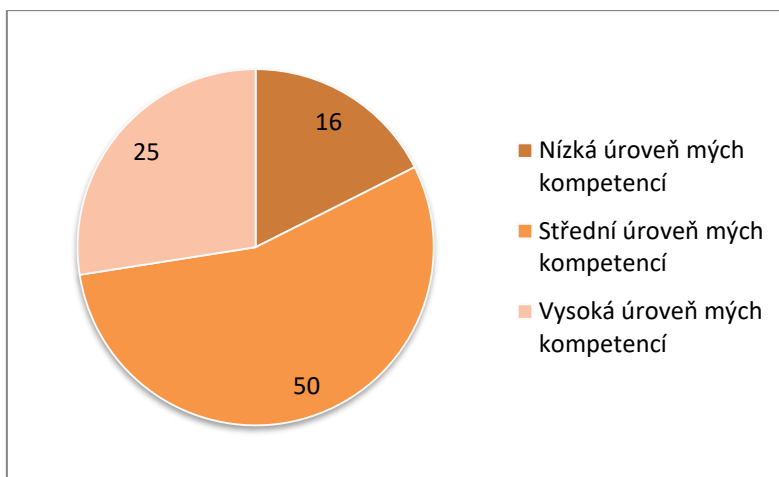
5.8. Spolupracuji se specialisty k nastavení přístupu k žákovi se SVP a k sestavení jeho podpory ve vzdělávání.



Graf č. 5. 8: Spolupracuji se specialisty k nastavení přístupu k žákovi se SVP a k sestavení jeho podpory ve vzdělávání.

90% respondentů při svém zaměstnání spolupracuje se specialistou a nechají si poradit v přístupu k žákovi i k sestavení jeho podpory. Na běžných školách jsou výchovní poradci, kteří mají mít kvalifikaci k tomu, aby byli schopni pomoci při plánování vzdělávacího procesu žáků se SVP a přispělo se tak tím i k dobrému klimatu ve třídě, i na škole. O vhodném přístupu se mohou vést diskuze, které vyplývají z konzultací se speciálními pracovníci. Vhodný přístup k žákovi se jistě také může předávat mezi pedagogy, kteří ho učí, způsobem dobré rady, kdy na žáka ve vyučování zabere něco vhodného, co lze aplikovat i v jiných vyučovacích hodinách. Případně něco, co celkově kladně rozvíjí jeho postoj ve vzdělávací i procesu i v jeho osobním vývoji.

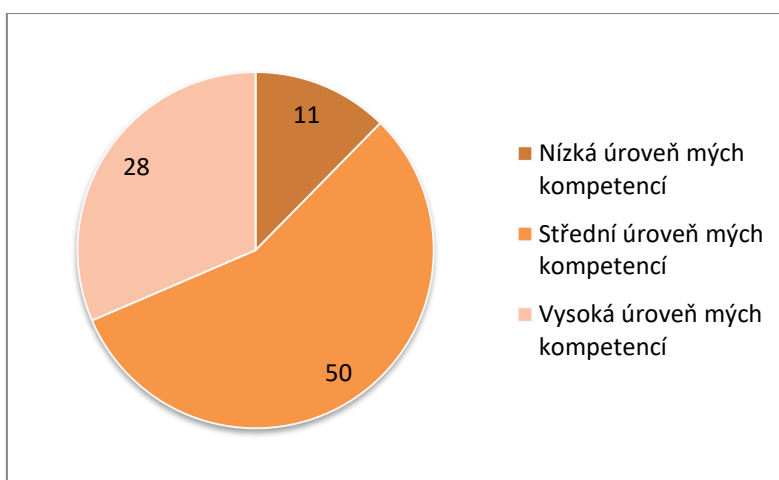
5.9. Počáteční pedagogická diagnostika žáka – zjištění aktuální úrovně jeho znalostí, dovedností a způsobilostí na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.



Graf č. 5. 9: Počáteční pedagogická diagnostika žáka – zjištění aktuální úrovně jeho znalostí, dovedností a způsobilostí na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.

Stanovit diagnózu na základě vlastního pozorování za pomoci odborné dokumentace je dle svého uvážení schopno 74% dotázaných. Ti uvedli střední nebo vysokou úroveň jejich kompetencí. Oproti tomu 18% lidí si ve svých kompetencích jisti nejsou a uvádí nízkou úroveň.

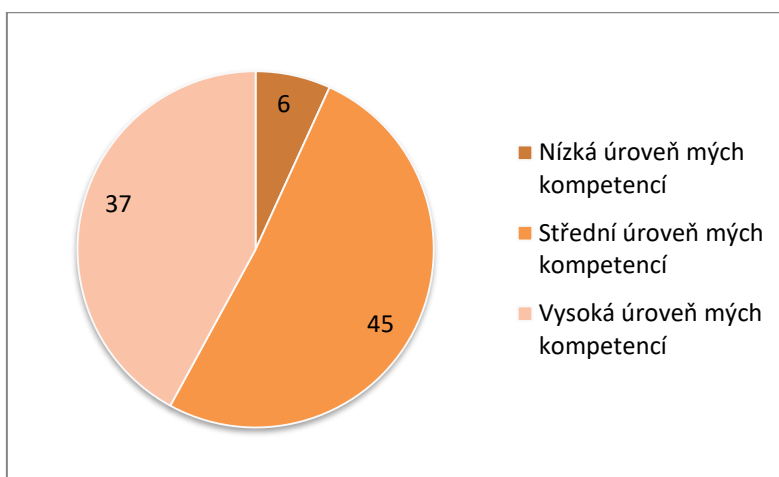
5.10. Mám schopnost rozpoznávat a správně interpretovat neverbální projevy žáka a orientovat se v emocionálních stavech dítěte.



Graf č. 5. 10: Mám schopnost rozpoznávat a správně interpretovat neverbální projevy žáka a orientovat se v emocionálních stavech dítěte.

I v této otázce převažuje odpověď, kdy respondenti řadí své kompetence do střední úrovně. Jsou tedy schopni rozpoznat žákovo změněné chování, analyzovat ho a následně provést potřebné kroky k nápravě v dané problematice.

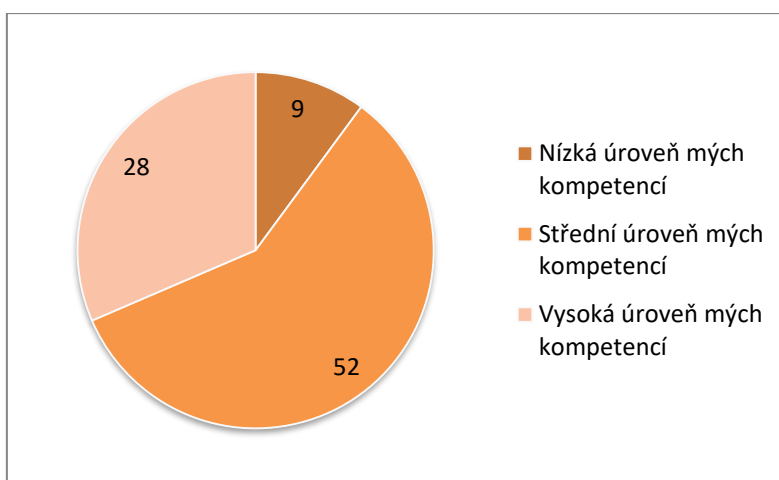
5.11. Vhodně přizpůsobuji vzdělávací proces aktuálním potřebám žáka se SVP.



Graf č. 5. 11: Vhodně přizpůsobuji vzdělávací proces aktuálním potřebám žáka se SVP.

93% dotazovaných efektivně uzpůsobuje vzdělávací proces žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. 51% uvádí vysokou úroveň kompetencí, z čehož mohu usuzovat pravidelnou práci v inkluzivních třídách. 42% uvádí střední úroveň kompetencí. U toho to dotazu nedošlo ke zdvojené odpovědi. Usuzuji, že respondenti byli u této otázky ve svém zhodnocení rozhodnutí bez jakéhokoliv váhání.

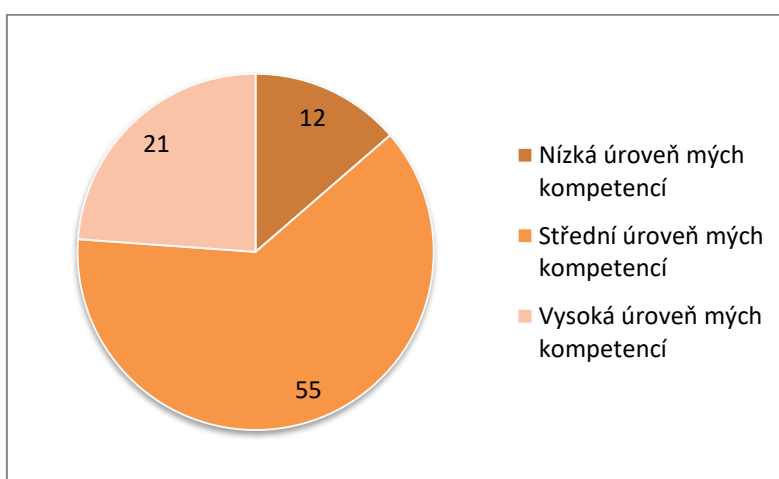
5.12. Jsem schopen/schopna řešit různé vzdělávací situace s ohledem na žáka se SVP.



Graf č. 5. 12: Jsem schopen/schopna řešit různé vzdělávací situace s ohledem na žáka se SVP.

Pouze devět respondentů si není jisto ve svých kompetencích k řešení problémů. Zbýlých 91% respondentů uvádí střední a vysokou úroveň. Žák se speciálními vzdělávacími situacemi se často dostává do pro něj nevhodných či nepříjemných situací, které je nutné řešit v rámci zdravého vývoje jedince, ale i v rámci pozitivního začlenění do společnosti.

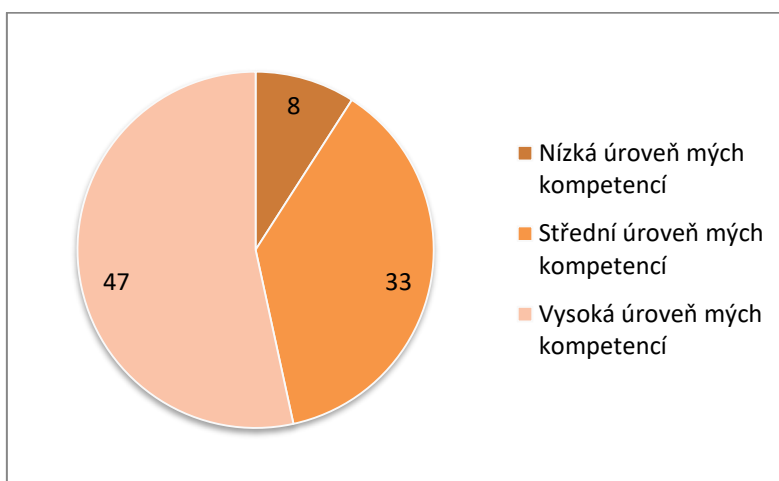
5.13. Jsem schopen/schopna navozovat, transformovat a měnit edukační situace, ve kterých se žák se SVP nachází.



Graf č. 5. 13: Jsem schopen/schopna navozovat, transformovat a měnit edukační situace, ve kterých se žák se SVP nachází.

V 87% procentech jsou vyučující schopni vytvářet vhodné podmínky týkající se výchovných a vzdělávacích situací, které jsou potřebné pro vzdělávání a pozitivní rozvoj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto situacích je často potřeba improvizovat a vyučující musí zachovat klidnou hlavu, aby byl schopen vytvořit vhodné edukační podmínky. Pouze 13% dotázaných si v této kompetenci není zcela jisto.

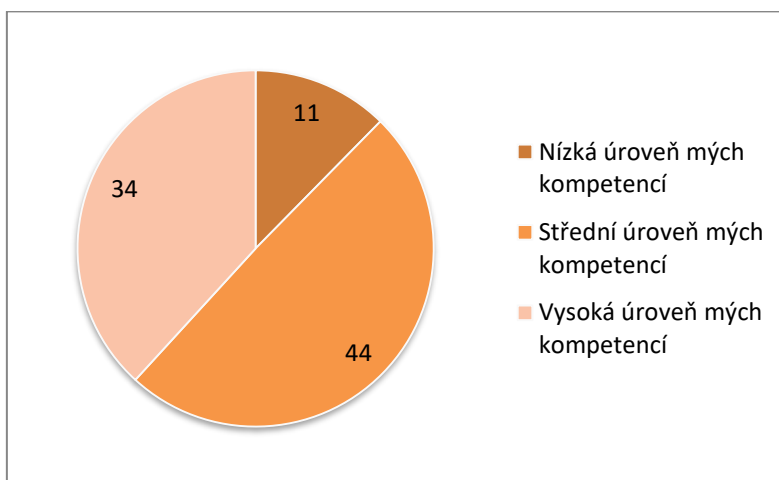
5.14. Jsem schopen/schopna vyhledávat informace a prohlubovat vlastní znalosti o konkrétních SVP i jejich důsledcích a hledat způsoby práce s žákem se SVP ve třídě.



Graf č. 5. 14: Jsem schopen/schopna vyhledávat informace a prohlubovat vlastní znalosti o konkrétních SVP i jejich důsledcích a hledat způsoby práce s žákem se SVP ve třídě.

Výsledek grafu odpovídá tomu, že pedagog se musí neustále vzdělávat, je nucen poznané znalosti umět aplikovat nejen v inkluzivní třídě. Vyhledávání informací je častou činností pedagoga. Mít přehled v problematice SVP je v zájmu každého, který působí ve školství. Bez znalostí této problematiky není možné dojít k vytvoření kladných podmínek pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž není možné docílit celkového pozitivního rozvoje a začlenění žáka se SVP. Tuto svoji schopnost vzdělávat se, být samostudiem, hodnotí na vysokou úroveň 53% dotázaných a na střední úroveň se hodnotí 38% respondentů, zbylých 9% uvádí pouze nízkou úroveň těchto kompetencí.

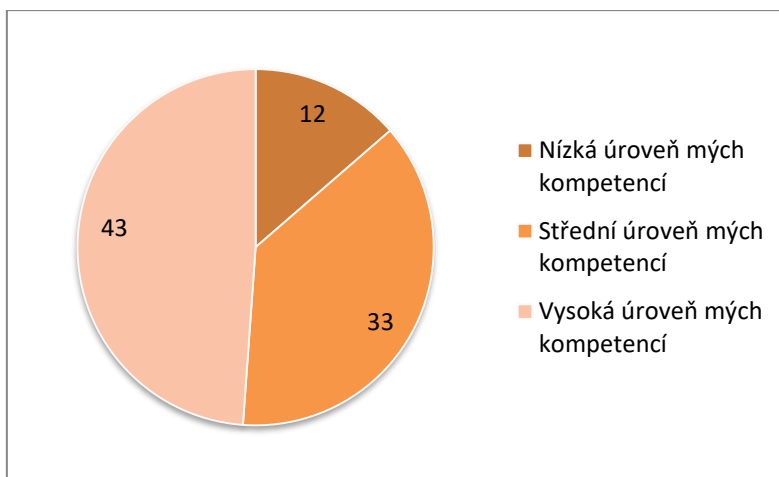
**5.15. Sebevzdělávání – cíleně a záměrně využívám různých forem
sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.**



Graf č. 5. 15: Sebevzdělávání – cíleně a záměrně využívám různých forem sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.

Jak již bylo vypsáno u předcházejícího grafu č. 5.14, pedagog se musí neustále vzdělávat. Nejde pouze o řízené sebevzdělávání, které školský systém zajišťuje, ale jde také o spontánní sebevzdělávání. Tedy získávání zkušeností, jichž cíle a způsoby si vybírá sám pedagog. Ten pak sám v praxi hodnotí stanovené cíle. Kompetence k této otázce byly vyučujícími zhodnoceny následovně – vysoká úroveň kompetencí 38%, střední úroveň kompetencí 50% a 12% nízká úroveň kompetencí.

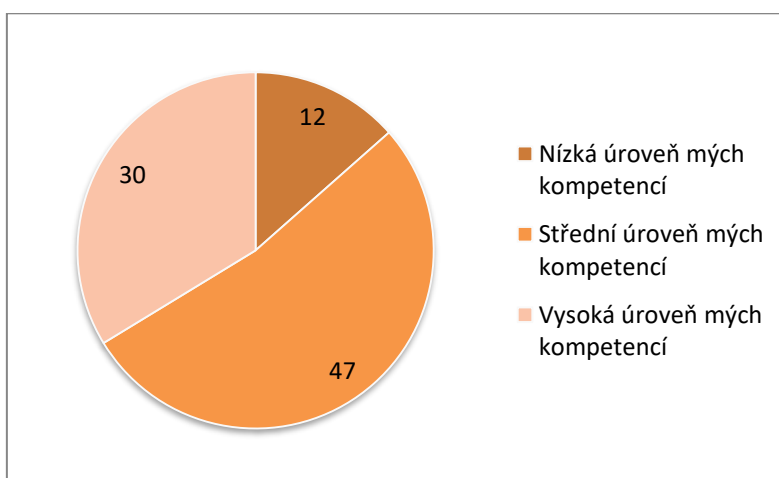
**5.16. Neustále se zdokonaluji a upravuji (měním) vlastní pracovní postupy a
osvojuji si praktické dovednosti nezbytné pro vzdělávání žáků se SVP.**



Graf č. 5. 16: Neustále se zdokonaluji a upravuji (měním) vlastní pracovní postupy a osvojuji si praktické dovednosti nezbytné pro vzdělávání žáků se SVP.

V pedagogické praxi jsou neustále hledány nové metody a formy práce. Vše je přizpůsobeno složení a aktuálnímu rozpoložení třídy. Pokud chce pedagog zajistit kvalitní výuku a celkový růstový proces svěřených žáků, je potřeba, aby pracoval sám na sobě. 49% dotazovaných hodnotí svoji kompetenci k neustálému zdokonalování na vysokou úroveň, 37% pokládá své kompetence na střední úroveň a zbylých 14% hodnotí své kompetence na nízké úrovni.

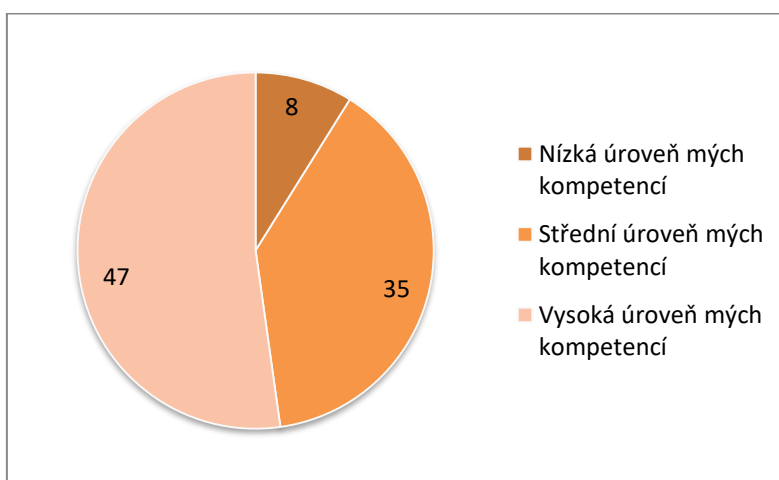
5.17. Stanovují a respektují krátkodobé i dlouhodobé cíle ve vzdělávání žáků se SVP.



Graf č. 5. 17: Stanovují a respektují krátkodobé i dlouhodobé cíle ve vzdělávání žáků se SVP.

U žáků se SVP je potřeba respektovat jejich možnosti. Cíle pro jejich vzdělávání musí být stanovené tak, aby je jedinci zvládly. Pedagog však musí problém chápat a mít na paměti body dopomoci. Jen tak může projevit dostatek respektu při plnění stanoveného. Toto na vysokou úroveň kompetencí projevilo 34% osob, střední úroveň pak je zhodnocena u 53% dotazovaných. Zbylí své kompetence zvažili na nízkou úroveň.

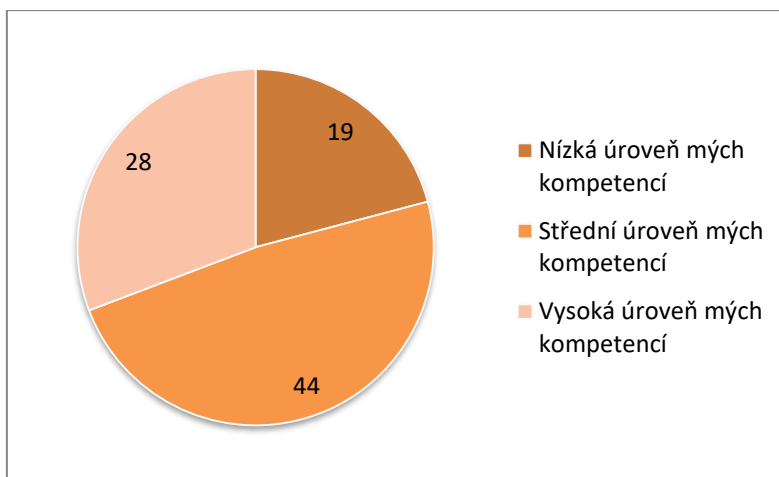
5.18. Uvědomuji si limity i možnosti při kreativní práci se žáky se SVP.



Graf č. 5. 18: Uvědomuji si limity i možnosti při kreativní práci se žáky se SVP.

Každý žák ať už s handicapem či bez handicapu má své možnosti. Úkolem pedagoga je posouvat jedince v jeho možnostech až k určité hranici, kterou je schopen zvládnout. Učitel by neměl jedince nutit do vysokého růstu, pokud je jasně dáno, kde právě ona hranice je. Musí být vše nastaveno tak, aby žák se SVP dosáhl toho nejvyššího, co je v jeho možnostech. Učitel má podporovat a nabízet různé formy práce. Limity i možnosti při kreativní práci svých žáků si uvědomuje 93% účastníků toho dotazníku, kteří tuto svoji kompetenci přiřadili buď ke střední, nebo k vysoké úrovni.

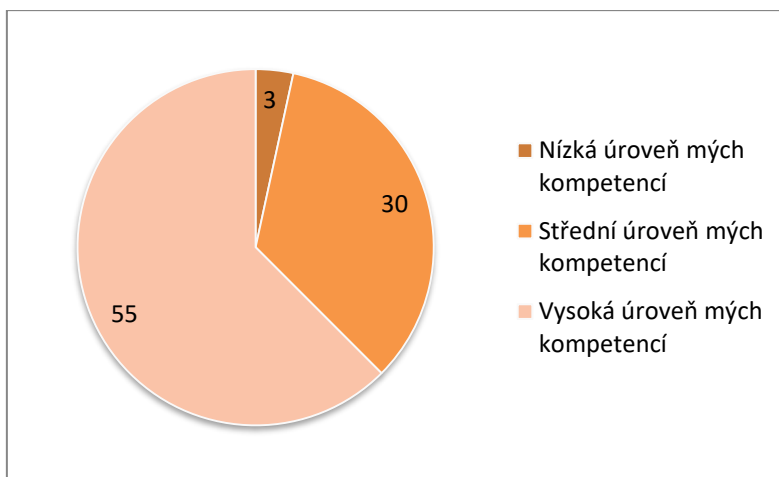
5.19. Tvořím sebereflexi vlastního přístupu a jednání se žáky v obtížných pedagogických situacích a cíleně reguluji vlastní chování.



Graf č. 5. 19: Tvořím sebereflexi vlastního přístupu a jednání se žáky v obtížných pedagogických situacích a cíleně reguluji vlastní chování.

Znalost své vlastní osoby je pro učitelskou profesi velmi důležité. Vyučující by měl znát své hranice, které nesmí překročit. Měl by umět zaměřit svoji pozornost a věnovat se určitému problému, který pro něj není jednoduchý. Musí umět ovládat své emoce a své jednání. Po každé těžké či nové situaci je vhodné vytvářet vlastní sebereflexi. To pomůže předvídat alespoň částečně reakce na kritické pedagogické chvíle. Střední úroveň kompetencí k sebereflexi a vlastnímu pozorování hodnotí 50% pedagogů. Na vysokou úroveň se posunulo 32% a ostatní respondenti se řadí mezi pásmo nízké úrovně potřebných kompetencí. Respondentů s nízkou úrovní je přibližně 1/5 všech dotazovaných. Tito respondenti tak mají nízké vlastní sebehodnocení, obtížně vytváří sebereflexi, ze které si následně berou zkušenosti, poučení. Zůstává tedy otázkou, proč je v tomto případě tak nízké hodnocení vyučujících.

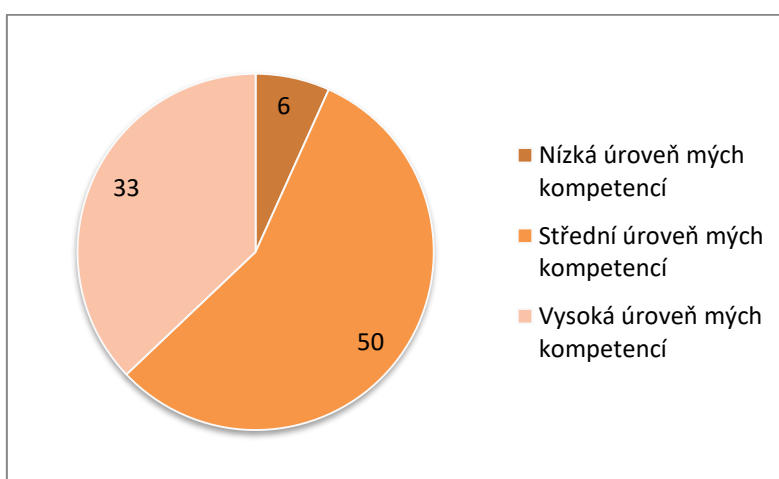
5.20. Poskytují žákům porozumění a podporují jejich vlastní autonomii.



Graf č. 5. 20: Poskytuji žákům porozumění a podporuji jejich vlastní autonomii.

Zcela jasně se do střední úrovně kompetencí přiřadilo 30 respondentů a 55 se jich zařazuje do úrovně vysoké. Pedagog současné školy musí brát ohledy na nezvyklosti, podporovat každého jedince v jeho možnostech. Musí vytvářet jedince samostatné a schopné orientovat se v naší společnosti.

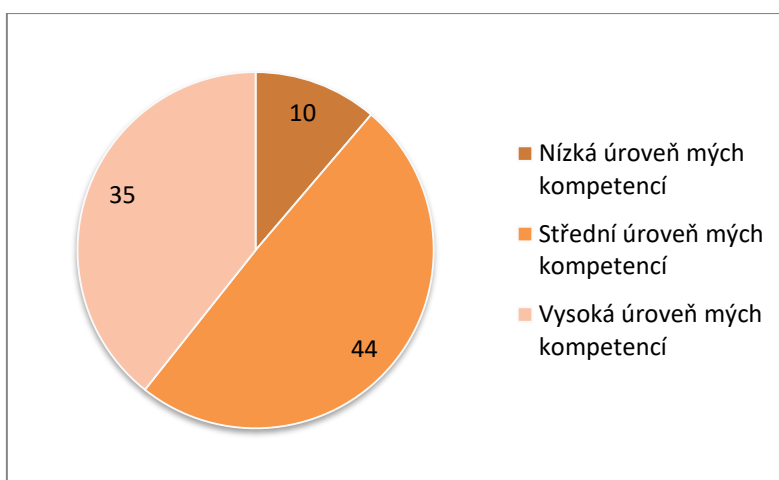
5.21. Má úroveň komunikačních schopností při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo jinými SVP.



Graf č. 5. 21: Má úroveň komunikačních schopností při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo jinými SVP.

Problém s komunikací má mnoho jedinců s handicapem. Nemusí jít pouze o artikulaci, ale i o to, chtít mluvit, umět vyjádřit myšlenku apod. Stejně tak i pedagog by měl být slovním a artikulačním vzorem. Měl by vědět, jakým způsobem se žákem mluvit, volit vhodnou složitost vět, k tomu, aby žák pochopil, co se po něm chce a co je mu říkáno. Tuto dovednost označilo 6 respondentů jako kompetenci nízké úrovně. Ostatní se řadí do střední nebo vysoké úrovně.

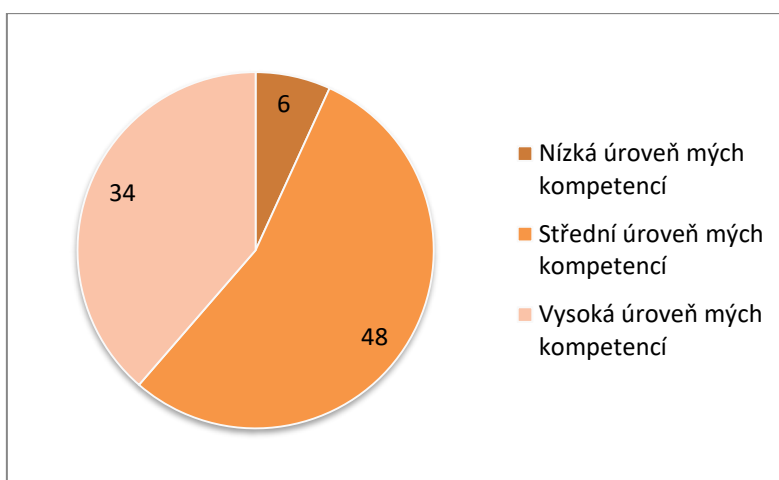
5.22. Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.



Graf č. 5. 22: Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.

Pouze jeden respondent uvedl zdvojenou odpověď v možnosti úrovně střední a vysoké. Z toho vyvozují, že respondenti jsou plně informováni o potřebě spolupráce mezi učitelem a rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato interakce je důležitá již od počátku celého sledování, pozorování a diagnostikování žáka se SVP. Komunikace mezi zmíněnými je jedním z velmi důležitých bodů k úspěšnému vzdělávání a k včlenění jedince do kolektivu z důvodu postupného celkového včlenění se do společnosti. Na základě výsledků jsem došla k závěru, že respondenti, mimo deseti dotazovaných, se již do zmíněné interakce dostali a mají tedy získané určité zkušenosti, dovednosti, kompetence.

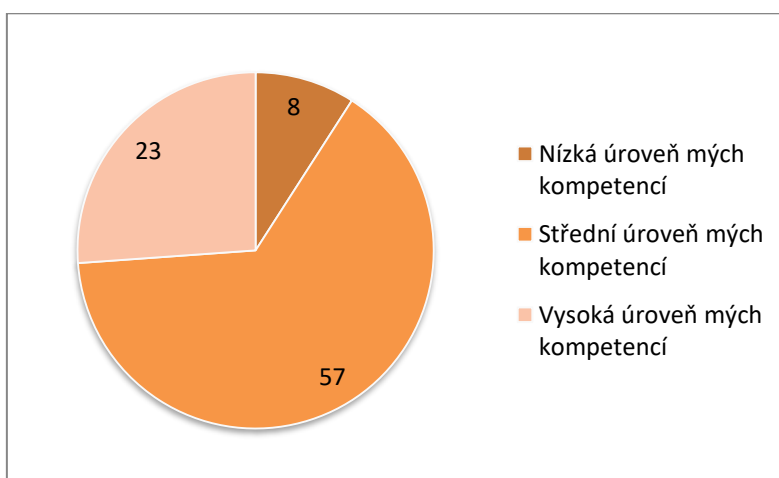
5.23. Úroveň schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP při plánování a průběžné realizaci vzdělávání těchto žáků.



Graf č. 5. 23: Úroveň schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP při plánování a průběžné realizaci vzdělávání těchto žáků.

Jak již vyplynulo i z předchozího dotazu, respondenti se už dostali do interakce s rodiči. Svě kompetence pro komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během podpory ve vzdělávání těmto žákům hodnotí relativně pozitivně. Pouze 7% respondentů si není plně jistá svými kompetencemi a uvádí nízkou úroveň kompetencí. Zbýlá procenta jsou na úrovni střední a vysoké. Toto procento, lépe řečeno, takovéto procento odpovídá běžné praxi vyučujících se znevýhodněnými žáky.

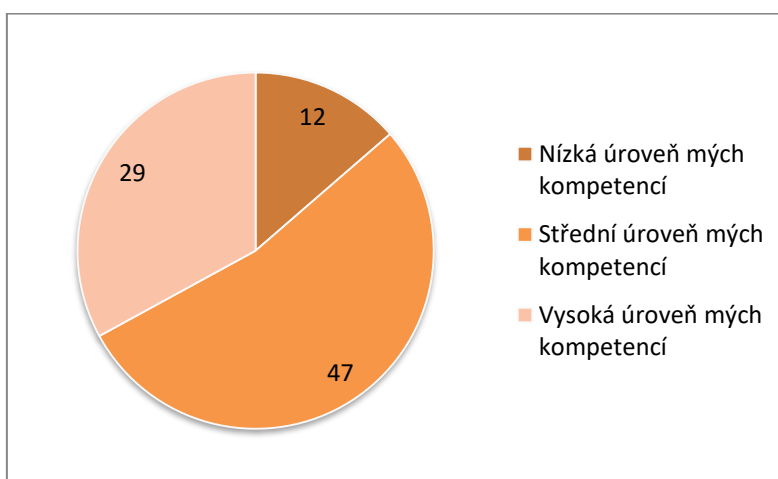
5.24. Znalost specifických metod pro vzdělávání žáků se SVP zohledňujícím jejich vzdělávací potřeby.



Graf č. 5. 24: Znalost specifických metod pro vzdělávání žáků se SVP zohledňujícím jejich vzdělávací potřeby.

Základem práce s žákem se znevýhodněním je potřeba znát jeho problémové oblasti. Každý pedagog pracující v tomto směru by měl mít alespoň základní přehled o charakteristice diagnostikovaného problému a o jeho možnostech reedukace. V tomto směru se v našem školství často spoléhá na samostudium pedagoga. Respondenti uvedli střední úroveň kompetencí ve znalostech specifických metod jako nejpočetnější úroveň. Do této úrovně se zařadilo celkem 65% dotázaných. Vysokou úroveň znalostí předpokládá 26% respondentů. Jedná se tedy o více než tři čtvrtě dotazovaných respondentů, kteří se setkali nebo se nějakým způsobem podíleli na aktivitách, které vedli k jejich znalosti o specifických metodách zohledňujících vzdělávací potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

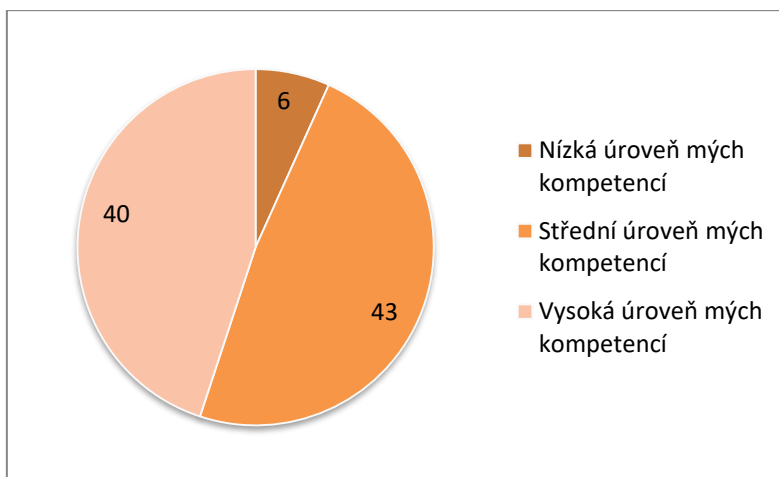
5.25. Jsem schopen/schopna využívat specifické metody hodnocení a evaluace u žáků se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.



Graf č. 5. 25: Jsem schopen/schopna využívat specifické metody hodnocení a evaluace u žáků se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.

Z odpovědí tohoto dotazu vyvozují, že celkem 87% respondentů již využívalo specifických metod k hodnocení a evaluaci u znevýhodněných žáků. Protože nedošlo k žádné zdvojené odpovědi, předpokládám, že pedagogové si jsou jisti v nedostatcích a v kvalitách týkající se této kompetence.

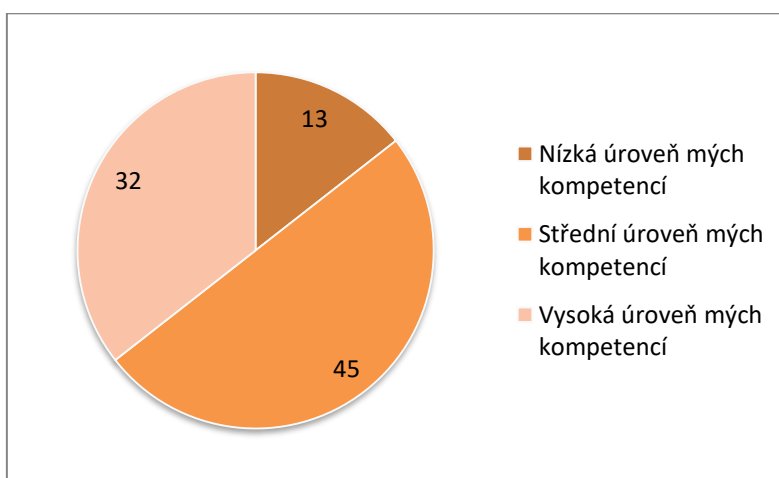
5.26. Jsem schopen/schopna přistupovat k žákům se SVP při jejich vzdělávání adekvátním a efektivním způsobem.



Graf č. 5. 26: Jsem schopen/schopna přistupovat k žákům se SVP při jejich vzdělávání adekvátním a efektivním způsobem.

Otázka zaměřena přímo na praxi pedagoga s žákem se SVP. V této otázce musel pedagog sám v sobě zhodnotit svoje kvality, kompetence, vyplývající z jeho přístupu k danému žákovi. Sám musel zhodnotit, zda jeho přístup je adekvátní, přiměřený a hlavně efektivní pro vzdělávání žáků se SVP. Mohu tedy říci, že 83 respondentů přistupují k žákům se znevýhodněním tak, aby jejich chování bylo adekvátní a efektivní ve vztahu k jedinci s handicapem a k jeho potřebám.

5.27. Jsem schopen/schopna využívat moderní technologie k naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.



Graf č. 5. 27: Jsem schopen/schopna využívat moderní technologie k naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.

Současná doba vytváří tlak na pedagogy ve směru týkajícího se znalostí a používání moderních technologií během vyučovacího procesu. Tyto technologie mohou proces oživit, žáka namotivovat a vytvořit mu prostředí, kterému sám bude svými vědomostmi rozumět. Je potřeba, aby pedagog v tomto oboru měl určitý přehled. Pokud je schopen využít efektivně tyto technologie ve smíšené třídě, může být tato technika pro něj velkým pomocníkem a vhodným prostředkem pro vzdělávací proces žáka se speciálními vzdělávacími prostředky. Jak graf uvádí, pedagogové tyto technologie během vzdělávacího procesu využívají.

7.3 STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ

Pozorovací archy použité k pozorování daných subjektů byly vytvořené přímo mojí osobou. V této části jsem jako nástroj využila strukturovaný pozorovací inventář. Ten jsem si následně postupně doplnila vlastními volnými poznámkami z pozorování.

Pozorovací arch je vložen do kapitoly Přílohy jako Příloha č. II

7.3.1 PRVNÍ VÝZKUMNÝ OBJEKT - PRAHA

První třída, kterou jsem pro své pozorování zvolila, je třída 5.A v Praze, Základní škola Veronské náměstí. Účastnila jsem se střeďečního rozvrhu, který obsahoval dvě hodiny matematiky a dvě hodiny českého jazyka.

Tato škola má devět ročníků a nachází se zde první i druhý stupeň. Navštěvuje ji 627 žáků včetně jedinců v nultém, přípravném ročníku. „Veškerý obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, směřujeme k rozvoji klíčových kompetencí. Vedeme žáky k týmové spolupráci prostřednictvím projektů a skupinového vyučování. Podporujeme interaktivní výuku. Ve škole využíváme interaktivní tabule, dataprojektory, audiovizuální učebnu a tři počítačové učebny.“ (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2018/2019 podle § 10 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., online 2019.)

Paní učitelka je jako pedagog zaměstnána 4 rok. Její vzdělání je ukončeno vysokoškolským titulem v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Ve třídě nemá prozatím žádný individuální vzdělávací plán, ale čeká na zprávu z PPP, kde předpokládá IVP na žáka cizince. V současné chvíli má 3 plány pedagogické podpory. Jeden PLPP je pro žáka

cizince, druhý PLPP se týká žáka ze špatných sociálních poměrů, třetí PLPP je u jedince s diagnostikovanou dysgrafií a dyslexií. První i třetí PLPP je stanoven pedagogicko-psychologickou poradnou. Druhý PLPP byl vytvořen na popud třídního učitele.

Chlapec cizinec má komplikovanou rodinnou situaci. Pochází z bilingvní rodiny. Než se rodiče rozvedli, navštěvoval v ČR první třídu. Po rozvodu odjel se zákonným zástupce do Ruska, odkud se vrátil po dvou a půl letech. Během pobytu v cizině byl zcela vytěsněn český jazyk. Chlapec mnoha slovům nerozumí, má problémy s komunikací. Je uzavřený.

Chlapec cizinec sedí ve třídě v první lavici sám v prostřední řadě přímo proti tabuli (celkem tři řady lavic). Další dvě podporované děti jsou umístěny v jedné lavici přímo u stolu vyučujícího.

Matematika je zde vyučována formou Hejného metody. Děti používají mazací tabulky. Vzhledem k plánování příprav na zápis do 1.ročníku paní učitelka s dětmi opakuje statistiku a zároveň zjišťuje možnosti účasti žáků v daný den.

Hodinu českého jazyka paní učitelka zahájila rozhovorem o jejich dnešní náladě. Kdo nechtěl mluvit, mohl si vzít kartičku „STOP“. Pozoruji, že chlapec cizinec odmítá komunikovat a na lavici má položenou kartičku. Vyučující jeho přání respektuje. Jen se ho ptá, zda si je jist, že dnes nechce mluvit. Chlapec pouze zakývá hlavou na znamení souhlasu. Nadále ho učitelka do diskuze nezapojuje. Následně přistoupila k opakovacímu diktátu (látka předchozí hodiny). Znevýhodnění žáci dostali doplňovací cvičení na daný jev, ostatním žákům byly věty diktovány. Kontrola proběhla společně. Děti doplněné slovo napsaly na mazací tabulku, měly si pamatovat počet chyb a následně byly na konci podle počtu chyb ohodnoceny. Během kontroly diktátu docházelo k upevnění pravidel daného jevu společným opakováním, tzn. daný jev byl vždy odůvodněn. Žáci měli povoleno tiskací písmo. Žák cizinec má na stole Pravidla českého pravopisu, během mé návštěvy je však ani jednou nevyužil. Při četbě knihy může chlapec vstát, jít k tabuli a slova, kterým nerozumí, na tabuli zapsat. Paní učitelka mi vysvětlila, že tyto slova mu individuálně pak vysvětluje. V této hodině, ani hodině následující však slova vysvětlena nebyla. Tabule byla na konci vyučování smazána.

Výzdoba třídy je chudá, pro mě vizuálně neatraktivní. Jsou zde rozvěšena pravidla gramatiky, která je aktuálně probíraná. Na žádném bloku nebylo barevně nic zvýrazněno. Vše bylo psané černě, bez upozornění na pravidlo, či jeho zvýraznění.

Přímé pozorování:

Vyučující je připraven vyučování – má připravené pomůcky, pracovní listy, zná cíl dané vyučovací jednotky.	ANO – pedagog vždy znal cíl hodiny, pomůcky měl připravené na stole (pravítka, úhlooměry), diktát pro žáky se SVP byl připraven k okamžitému použití.
Vyučující přizpůsobil výuku potřebám znevýhodněných žáků – diferenciaci vyučování.	ANO – znevýhodnění žáci měli umožněn pohyb - > pokud měli hotovo, mohli obejít třídu; pokud potřebovali pomoc, postavili se.
Byla v hodině použita didaktická aktivita?	ČÁSTEČNĚ – výuka byla frontálního rázu. To, že SI dítě šlo pro kartičku STOP, aby nemuselo mluvit, nepovažuji za didaktickou aktivitu. Jediná věc, která byla použita, byla mazací tabulka.
Komunikace se znevýhodněným žákem je přizpůsobena jeho možnostem.	Částečně – znevýhodněným žákům bylo zadání více opakováno, případně vysvětleno jiným způsobem; neznámá slova pro žáka cizince však vysvětlena nebyla,
Využití multimédií ve výuce.	NE.
Vyučující v hodině pracuje se speciálními učebnicemi.	NE.
Vyučující má kvalifikaci pro dané znevýhodnění (kurz, VŠ).	NE – pouze v rámci vysokoškolského studia.

<p>Vyučující poskytuje během výuky znevýhodněnému žákovi dostatek času, popřípadě zkrácené úkoly, k vypracování zadání.</p>	<p>ANO – žáci měli doplňovací cvičení místo diktátu, kontrola sešitů těchto žáků je vždy až po kontrole ostatních žáků -> poskytnut delší časový úsek (opis i písemné vyjádření), zápisky byly předány k nalepení do sešitu již sepsané.</p>
<p>Během vyučování jsou rozvíjeny u znevýhodněného žáka problémové oblasti (zrakové vnímání, sluchové vnímání apod.).</p>	<p>ANO – sluchové percepce: jedinci museli poslouchat recitaci, aby byli schopni ji následně ohodnotit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zraková percepce: co pedagog vysvětluje, to píše na tabuli a vrací se k tomu během hodiny. - Paměť: báseň; co děti dělaly o víkendu (dotaz jen pro znevýhodněné žáky, víkend byl tři dny zpětně).
<p>Během hodiny měl žák se SVP k dispozici speciálně-pedagogické pomůcky.</p>	<p>NE.</p>
<p>Relaxační chvilka ve vyučovací jednotce.</p>	<p>ANO – znevýhodnění se mohli projít po třídě, mazali tabuli, rozdávali sešity.</p>
<p>Uplatnil vyučující kreativní činnost podporující vyučovací proces žáka se SVP?</p>	<p>ANO – během hodiny matematiky měli vytvořit vlastní čtverec, rozvrh, návrh na organizaci zápisu do 1.třídy.</p>
<p>Vyučující během hodiny projevoval dostatečné pochopení ke znevýhodněnému žákovi.</p>	<p>ANO – pedagog respektoval vyjadřovací schopnosti, opětovně opakoval zadání úkolů, při nepochopení probíranou látku znovu vysvětlil.</p>
<p>Vyučující měl dostatečný respekt k projevům speciálně-pedagogických poruch.</p>	<p>ANO – pedagog nechával žáka cizince, aby mu tykal, měl trpělivost s jeho vyjadřováním, u ostatních žáků respektoval špatné čtení a typické</p>

	pravopisné chyby, měl trpělivost ohledně pomalého vyjadřování.
Průběžná motivace žáka se SVP během vyučovací jednotky.	Na konci vyučovacího dne měli žáci každému říci alespoň jednu pozitivní větu, pochválit spolužáka za něco, co se mu povedlo.
Učitel chválí žáka se SVP.	Za celý den došlo k jedné pochvle žáka cizince, kdy paní učitelka pochválila jeho názor k dané problematice; nezaznamenala jsem pochvaly ostatních znevýhodněných žáků.
Vyučující během hodiny s žákem individuálně pracoval (znovu vysvětlení, pomoc s vypracováním zadaného apod.).	ANO – pedagog opětovně vysvětloval v přímém kontaktu se znevýhodněným žákem; pomáhal při používání úhloměru.

Tabulka č. 1: Zápis z přímého pozorování na Základní škole Veronské náměstí, Praha

1. Vystalé neočekávané situace a jejich způsob řešení.

Během pozorování jsem si všimla žáka s infantilními projevy. Tomuto chlapci není poskytována žádná podpora, přestože po následné rozhovoru s paní učitelkou pravděpodobně k podpoře dojde, protože vyučující má podezření na ADHD. Chlapec špatně snášel, že není ve skupině s kamarádem, trucoval, vztekal se, odmítal pracovat. Během vyučování ho neustále vyvolávala a zvala k tabuli, protože byl neklidný, měl potřebu vykřikovat a dělat třídního komika.

Když se tento chlapec nevhodně projevoval během recitace jiného žáka, žádá vyučující recitátora, aby chlapci sdělil své pocity z jeho chování během přednesu. Chlapec následně měl zhodnotit, zda je mu tato zpětná vazba příjemná či nikoliv.

2. Způsob začleňování žáka se SVP do práce v kolektivu.

Při skupinové práci byli znevýhodnění žáci začleněni do skupin ke schopnějším dětem. Nezůstávali tak sami v jedné skupince.

3. Byl-li na žáka se SVP upotřeben trest, jakým způsobem a jaké okolnosti k tomu vedly?

Ne.

4. Způsoby vytváření příznivé atmosféry ve třídě.

Znevýhodnění žáci pracovali stejně jako normální jedinci jen s možností dopomoci, měli stejnou možnost projevu jako ostatní. Věnovali se stejnému učivu jako všichni.

5. Způsoby povzbuzování.

Pochvala od spolužáka na konci dne. Paní učitelka občas využila lehkého dotyku na rameno, aby žáka zklidnila a povzbudila.

7.3.2 DRUHÝ VÝZKUMNÝ OBJEKT - ROKYCANY

Za svým druhým pozorováním jsem se vydala do města Rokycany, kde jsem navštívila třetí třídu na Základní škole Jižní Předměstí. Tuto školu navštěvuje celkem 831 žáků.

Paní učitelka má čerstvě vystudovanou vysokou školu, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ společně s anglickým jazykem. Paní učitelka je zaměstnána teprve přibližně půl roku. Z celkového počtu 25 žáků je v této třídě 7 individuálních vzdělávacích plánů (1. jiný mateřský jazyk, dyslexie, dysortografie; 2. bilingvní rodina; 3. zraková vada, sociální nezralost; 4. ADHD, dysortografie; 5. těžký stupeň dyslexie, ADHD; 6. snížená socialita, dyslexie, dysgrafie; 7. ADHD s medikací) a dva plány pedagogické podpory (z toho jeden žák s aktuálně vypracovaným plánem pedagogické podpory je objednan do pedagogicko-psychologické poradny -> čeká na vyšetření).

Na žácích je již při prvním pohledu znát různorodost. Děti jsou živé, ale paní učitelku respektují. Na děvčatech je zřetelně vidět, že mají paní učitelku rády, během přestávek k ní chodily a ona je vždy lehce pohladila a vyslechla si, co jí přišly sdělit. Ve druhém ročníku měli tito žáci postarší paní učitelku, která si s žáky vůbec nerozuměla a oni si nerozuměli s ní. To se odráželo i v interakci během komunikace učitel – rodič. V té době se ve třídě

velice rozmohla vůči slabším žákům šikana. Vedení školy tedy rozhodlo o změně třídního učitele a zároveň pro třídu nechali zajistit socializační program. Současná vyučující hodnotí třídu v porovnání se začátkem roku velmi pozitivně, přesto však uvádí, že je stále s čím pracovat a není ještě vše úplně ideální dle jejích představ. Sama mi během mé návštěvy několikrát sdělila, že třída je pro ni velmi náročná z hlediska výchovy i vzdělávání.

Lavice ve třídě jsou uskupené do tří sloupců ve 4 řadách, v páté řadě se nachází jedna samostatná lavice. Žáci s ADHD jsou posazeni vždy po jednom jedinci s ADHD v jednom rohu lavicového uskupení (dle slov paní učitelky bylo potřeba, aby byli jedinci co nejdál od sebe). Chlapec se zrakovou vadou sedí hned naproti tabuli v prostřední řadě. Děti s jinou jazykovou výbavou jsou usazeny v druhé řadě blízko katedry. Celá třída je vyzdobena pravidly třídy, přehledy probírané látky, výkresy.

První hodina, které jsem se zúčastnila, byla hodina anglického jazyka. Na tuto hodinu se žáci dělí. Výhodou je, že třídní učitel jednu část třídy po rozdělení sám vyučuje. Momentálně ve třídě zůstali 4 znevýhodnění žáci. Hodina měla dynamiku, byla naplněna didaktickými aktivitami nejen v lavici, ale i ve skupině. Po zadání práce žákům bez znevýhodnění (pracovní listy) si vyučující bere znevýhodněné jedince do zadní části třídy na koberec, kde jim probíranou látku opětovně vysvětlí a společně pak vypracují jedno cvičení v pracovním sešitě. Paní učitelka má na jedné zdi vytvořen barevný anglický koutek se základními pravidly. Všímám si, že znevýhodnění jedinci se zrakem o tuto pomůcku hodně opírají během ústních odpovědí. Relaxační chvilka byla dětem poskytnuta jako opakování nenásilnou formou, kdy děti jen poslouchaly anglické věty a v kruhu si přisedaly podle zadaných pokynů, např. „*They exchange, who has a blue shirt.*“ (pozn. *Vymění se, kdo má modré triko.*).

Druhá vyučovací jednotka byla hodina českého jazyka – mluvnice. Bylo zahájeno běhacím cvičením. Běhací cvičení absolvovaly pouze děti bez znevýhodnění. Handicapovaní jedinci se posadili s paní učitelkou stranou a ona s nimi opakovala předchozí hodinu českého jazyka. Potom si mohl žák se SVP vybrat jakoukoliv kartičku z běhacího cvičení, kterou si sám opsal a písemně gramatiku do sešitu odůvodnil. Během opisu vyučující žáky se SVP upozorňuje na špatný opis a nehezku úpravu písma. Po vypršení daného časového limitu žáci odevzdali sešit pro pozdější kontrolu třídnímu učiteli. Žáci nebyli limitováni počtem. Celá aktivita trvala cca 10 minut.

Hodina matematiky probíhala v duchu společného hledání správného řešení – slovní úlohy. Špatné odpovědi mohly být po lehké dopomoci správně opraveny. K pochopení úloh žáci hodně kreslili, po jejich projevu výtvarně ztvárňovala úlohu na tabuli paní učitelka. Když žák se SVP našel v úloze řešení, které hned neviděla ani paní učitelka, byl okamžitě pochválen slovy: „Mám z tebe velikou radost. Našel jsi další možný postup, na který já jsem doteď nepřišla. Líbí se mi, jak nad úkolem přemýšlíš.“

Protože o přestávce před hodinou literatury byl konflikt, začala hodina slovy: „Ukaž palcem, jaká pro tebe byla přestávka vzhledem k námi daným pravidlům.“ Po vyjádření mluvila paní učitelka dál na třídu: „Mrzí mě, že jste porušili naše pravidlo strkání. Jsem z toho teď hodně smutná.“ a více se k situaci nevracela. Na tuto hodinu byl přítomný školní asistent. Během toho, co ŠA s žáky četl, paní učitelka si postupně brala handicapované žáky opět na koberec, aby s nimi probrala a lehce zopakovala, případně dovysvětlila, látku z celého dne.

Přímé pozorování:

Vyučující je připraven vyučování – má připravené pomůcky, pracovní listy, zná cíl dané vyučovací jednotky.	ANO – pedagog dodržel stanovený cíl hodiny, na každou vyučovací jednotku byla učitelka řádně připravena nejen pomůckami, ale také vlastní přípravou k průběhu celé hodiny, pomůcky na didaktickou aktivitu připravovala paní učitelka během přestávky.
Vyučující přizpůsobil výuku potřebám znevýhodněných žáků – diferenciaci vyučování.	ANO - děti během vyučovacích hodin pracovaly ve skupinách, v každé VJ byla zařazena samostatná práce v lavici kontrastně s prací alespoň ve dvojici na koberci, děti pracovaly do sešitu i s mazací tabulkou nebo u tabule.
Byla v hodině použita didaktická aktivita?	ANO – pravidelně, často pro žáky, kteří jsou bez znevýhodnění (znevýhodněným jedincům se paní učitelka v té době zrovna individuálně věnuje);

	běžací diktát, básnička umožňující zapamatování slovních druhů.
Komunikace se znevýhodněným žákem je přizpůsobena jeho možnostem.	ANO – pro dvojazyčné žáky složitější (většinou víceslabičná) slova byla opakována, komunikace probíhá v přímém očním kontaktu; pokyny jsou jasné a stručné; během komunikace nejsou moc použita složitá souvětí.
Využití multimedií ve výuce.	NE – ačkoliv je třída vybavena počítačem, plátnem i projektorem, nebyla média během pozorování využita.
Vyučující v hodině pracuje se speciálními učebnicemi.	NE – dle slov vyučující jsou peníze, na které mají žáci nárok, poskytovány na pedagogickou intervenci a jí se tak do výuky nic nedostane.
Vyučující má kvalifikaci pro dané znevýhodnění (kurz, VŠ).	NE.
Vyučující poskytuje během výuky znevýhodněnému žákovi dostatek času, popřípadě zkrácené úkoly, k vypracování zadání.	ANO - Vyučující probírá látku, zadání příkladu, na koberci v rámci kruhu handicapovaných jedinců, vyučující dává možnost opravy po menší nápovědě, žák má možnost volby dle svých vlastních možností (volba, zda u slovní úlohy bude psát zápis, volba slov k odůvodnění gramatiky).
Během vyučování jsou rozvíjeny u znevýhodněného žáka problémové oblasti (zrakové vnímání, sluchové vnímání apod.).	Částečně – zraková opora na tabuli, barevná opora na přehledech rozvěšených po třídě (každý předmět má svoji část třídy), při hodině matematiky byly úkoly barevně ztvárněny nákresem na tabuli, fakta barevně odlišována.

	- Sluchová percepce – časté opakování dané otázky.
Během hodiny měl žák se SVP k dispozici speciálně-pedagogické pomůcky.	NE – žáci měli pouze kartičky vytvořené paní učitelkou nebo běžné pomůcky.
Relaxační chvílka ve vyučovací jednotce.	ANO – pokud měl žák radost z bezchybnosti nebo vydržel určitý čas u práce, mohl si pak u lavice poskočit, zatleskat, krátce zatančit -> pohybový projev radosti.
Uplatnil vyučující kreativní činnost podporující vyučovací proces žáka se SVP?	Částečně – během hodiny matematiky mohli žáci sami dle svého uvážení vytvářet nákresy k pochopení dané slovní úlohy -> poté teprve vytvářel učitel nákres na tabuli.
Vyučující během hodiny projevoval dostatečné pochopení ke znevýhodněnému žákovi.	ANO – vyučujícím žákům pomáhal orientovat se v textu, pomáhal nacházet vhodná slova k jedincově vyjádření; pedagog respektoval, že žák se potřeboval jít podívat z okna.
Vyučující měl dostatečný respekt k projevům speciálně-pedagogických poruch.	ANO – dostatečně toleroval projevy poruch a znevýhodnění, zadání často opakoval a upřesňoval, v kruhu na koberci bylo zadání vysvětleno vždy každému zvlášť; čekal, až si žák s ADHD sám uvědomí pozornost vyučujícího (pedagog se na žáka pouze upřeně díval) a dítě následně samo došlo ke zklidnění.
Průběžná motivace žáka se SVP během vyučovací jednotky.	ANO – za správnou odpověď chválí pedagog před ostatními, za chybnou odpověď vyučující nabízí možnosti, jak chybu opravit, aby byla odpověď správná; pohlazení po rameni; odměna

	„kamínek“ -> celoroční hra (<i>pozn. nebylo mi blíže vysvětleno</i>).
Učitel chválí žáka se SVP.	ANO – slovně před všemi žáky vyzdvihuje zlepšení, důrazná pochvala a zatleskání za odvahu po přečtení slohového úkolu spolužákům.
Vyučující během hodiny s žákem individuálně pracoval (znovu vysvětlení, pomoc s vypracováním zadaného apod.).	ANO – hlavně již zmiňovaná práce na koberci.

Tabulka č. 2: Zápís z přímého pozorování na Základní škole Jižní Předměstí, Rokycany

1. Vystalé neočekávané situace a jejich způsob řešení.

Dívky o přestávce sedí na lavici. K jedné z nich přijde chlapec (ADHD), chytí děvče za nohy a tahá ji z lavice pryč. Pedagog přistoupí ke skupince, sáhne chlapci na ruku a vysvětluje mu, co se může stát a jak je toto chování nebezpečné. Hoch poslouchal bez pošklebků, cukání, atd. Situace se během dne již neopakovala.

Pedagog si všiml, že během běhacího cvičení, kdy děti měly z koberce zvednout kartičku, doběhnout ji opsat do sešitu a zase následně vrátit zpět na koberec, jeden z chlapců strká záměrně do ostatních dětí. Po ukončení aktivity byly děti vyzvány, aby aktivitu zhodnotily a to pozitivně i negativně. Žáci samozřejmě jmenovali, že se jim nelíbilo chlapcovo strkání. Chlapec se měl dívat, koho všeho strčil, komu to bylo nepříjemné a komu by to bylo nepříjemné (tedy otázka pro ty, které žák nestrčil). Po tomto zhodnocení měl strkající chlapec všem říci, co mu jeho chování přineslo. Chlapec odpověděl: „Myslel jsem si, že to bude legrace, ale on se nikdo nesmál.“ Paní učitelka tuto situaci zakončila konstatováním k chlapci slovy, že jeho chování přineslo nehezký pocit kamarádům a jemu pouze zklamání.

2. Způsob začleňování žáka se SVP do práce v kolektivu.

Hromadné řešení výchovných problémů. Snaha řešit veškeré konfliktní situace okamžitě. Ale přímé začlenění žáka se SVP do práce s žáky bez handicapu během vzdělávacího procesu neproběhlo.

3. Byl-li na žáka se SVP upotřeben trest, jakým způsobem a jaké okolnosti k tomu vedly?

Na všechny žáky je uplatňován tzv. čárkový systém. Pokud paní učitelka u nějakého žáka zjistí nepřipravenost, zaeviduje si to do svého notýsku čárkou. Pokud dané dítě má pět čárek za zapomenutí či nepřipravenost, je jeho jméno vyvěšeno po určitou dobu na místě k tomu určeném (nástěnka).

4. Způsoby vytváření příznivé atmosféry ve třídě.

Když žák udělá chybu, ostatní děti ho samy opraví způsobem, že chybujícího musí oslovit jménem a přímo mu podat svými vlastními slovy vysvětlení. Chybující žák se následně snaží dojít ke správnému řešení. Pokud toto nepomáhá, vstupuje do role učitel a opětovně za podpory zrakového vnímání (píše, kreslí na tabuli nebo papír) vysvětluje probíraný problém.

Paní učitelka je s dětmi i během přestávek, takže veškeré problémy a neshody řeší okamžitě.

5. Způsoby povzbuzování.

Pokud se děti snaží a jsou vzorné, mají na každý den něco společného s paní učitelkou, např. paní učitelka čte dětem knihu o přestávce, během velké přestávky může být puštěné rádio atd. Den mého pozorování byl zrovna „Svačinkový den“ a to znamená společné svačení o, přestávce na koberci. Každý si vybral své místo včetně paní učitelky a během svačiny si povídali. Samozřejmě, nikdo nebyl nucen, ale z pozorování bylo zjištěno, že se do svačinkového dne nezapojila pouze dvě děvčata.

7.3.3 POROVNÁNÍ POZOROVANÝCH VÝZKUMNÝCH OBJEKTŮ

Obě pedagožky pracují s jedinci se speciálními potřebami v rámci každodenní výuky ve své třídě. Přesto jsou však rozdíly mezi ženami znatelné. Paradoxně učitelka s nižší praxí se žákům se SVP věnovala značně více než vyučující zaměstnaná ve školství déle.

U prvního pozorovaného objektu měla výuka hodně blízko k výuce frontální. Neklid ve třídě byl znatelný. Mně osobně vadilo, že paní učitelka moc mezi žáky neprocházela, nekontrolovala je. Často seděla na katedře a mluvila. Žákům se SVP se přímo během dne nevěnovala. Ano, respektovala tempo, chyby plynoucí z jejich SPU a SPCH, ale její přímou kontrolu daných jedinců vyučovací proces postrádal. Při čtení žák cizinec zapisoval neznámá slova na tabuli, ale tato snaha pomoci zcela pozbyla svůj smysl, protože slova mu vysvětlena nakonec nebyla. Se zvoněním se všichni sbalili, tabule byla smazána (tedy nebyla ani možnost slova probrat následující den) a děti odešly domů.

Hodiny druhého pozorovaného objektu byly velmi bohaté a měly svoji dynamiku. Didaktické aktivity byly využívány hlavně v době, kdy paní učitelka potřebovala řešit pouze se znevýhodněnými jedinci probírané učivo. Bylo znatelné, že celá třída je na takovouto organizaci zvyklá. Musím říci, naplánovat takovéto hodiny, jaké jsem viděla, musí dávat paní učitelce dost práce. Způsob, jakým se věnovala žákům se SVP, byl výborný. Vyučující nikoho nezanedbávala, neomezovala nebo se někomu nevěnovala. Její pozornost byla zaměřena na všechny děti. Žáci se SVP měli dostatek prostoru pro své vlastní tempo, měli možnost volby na základě svých možností a limitů. Děti těchto výhod volby nijak nezneužívaly. Pokud někdo měl s něčím problémem, ihned se ptal a bylo mu také hned odpovězeno, vysvětleno.

Obě vyučující byly na hodiny určitým způsobem připraveny. Druhý pozorovaný pedagog měl po ruce pracovní listy, didaktické aktivity, pomůcky k podpoře výkladu, barvy atd. Byly tam převážně pomůcky vytvořené přímo vyučujícím. Oproti tomu, u prvního objektu byl sice připraven cíl hodiny, byla připravena práce s učebnicí a pracovním sešitem, ale tím bych přípravu ukončila. Jediná „příprava navíc“ od běžného vyučování byly vytištěné zápisky, které však byly poskytnuty všem dětem bez ohledu na handicap.

Paní učitelky měly dosažené magisterské vzdělání pro 1.stupeň ZŠ. Obě se shodly na tom, že speciální pedagogika byla sice v rámci tohoto oboru probírána, ale nedala jim dostatečné informace pro praxi. Ani jedna vyučující neprošla žádným speciálním kurzem,

seminářem. Jejich znalosti se opíraly pouze o informace, které si samy dohledaly v rámci samostudia.

7.4 INTERVIEW

Další použitou výzkumnou metodou bylo strukturované interview s otevřenými otázkami.

Protože respondenti byli z řady mých přátel, nebyl problém vytvořit pozitivní raport. Výzkumy proběhly vždy mimo areál školy, v prostředí příjemném respondentovi.

Všichni tři dotazovaní pracují ve školství méně než 6 let a jsou kvalifikovaní jako pedagogové 1. stupně základní školy. Ani jeden z nich nemá hlubší kvalifikace v oboru speciální pedagogiky. Pracují jako třídní učitelé.

Každé uvedené interview bylo nahráno se souhlasem respondenta.

V kapitole Přílohy přikládám připravené otázky na dotazované jako Příloha č. III.

7.4.1 PRVNÍ INTERVIEW

1. Cítíte se být připraven/a pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano, ovšem pouze pro práci se žáky, kteří mají poruchy učení a chování. Na tělesné postižení určitě připravena nejsem. Děti s nějakým typem poruchy je čím dál více a začínám si vážit práce asistenta, který mi v mé výuce někdy dost znatelně pomáhá.

2. Co si myslíte o přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách?

Myslím, že některým dětem by bylo lépe na speciální škole. Nepřišly by si „divní“ a nebrzdily by průběh vyučování. Mluvím tady ale o takových těch „těžších“ problémech. Třeba, když dítě ve třídě vydává zvuky podobné štěkání a začne se škrábat do krve. Rozhodí to mě i celou třídu, bohužel. Na toto se připravit podle mého nedá.

3. Setkal/a jste se už dříve se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

S poruchami učení ano. S tělesným postižením ne. Pamatuji si na své spolužáky, kteří tehdy byli prostě jen „ti, co jim to nejde“ a dnes by měli diagnózu. Tyto děti se ve školách běžně objevovaly, jen neměly papíry.

4. Jaké kompetence nejvíce využíváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Hlavním faktorem je pro mě být vždy dostatečně informovaná, vzdělávat se podle aktuálního složení třídy. I když slovo „dostatečně“ je dost na pováženou. Nikdy nevím, kdy toho mám „dost“ načteného.

5. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci s těmito žáky?

Ne.

6. O jaká témata se nejvíce zajímáte nebo k nim čtete publikace, abyste získali vědomosti, které v této oblasti potřebujete?

Běžně je to téma týkající se speciálních poruch učení, metod učení a inkluze. Letos k nim přibyly také zdroje týkající se Aspergerova syndromu.

7. Z jakých zdrojů nejčastěji získáváte znalosti pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Knihy a internet.

8. Jak motivujete žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dávám jim v hodině za aktivitu malá pluska. Když mají tři, dostanou malou jedničku počítanou do hodnocení. A snažím se je dostatečně slovně chválit i za maličkosti a věci, které se třeba ani netýkají vzdělávání. Žáci bez znevýhodnění těchto plusek musí mít pět, aby na jedničku dosáhli.

9. V čem se podle vás odlišuje přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve srovnání s přístupem k ostatním žákům?

Není mezi nimi rozdíl. Nikdo by neměl poznat, hlavně žáci mezi sebou, že jde o dítě s individuálním vzdělávacím plánem. Ale za sebe například mohu říci, že respektuji specifické chyby jejich poruchy v rámci hodnocení. Třeba u dyslektika neberu jako chybu diakritiku. U dyskalkulika neberu jako chybu, když místo odčítání sčítá, hlavně, že to

vypočítal správně. Na chyby vždy jen žáka upozorním, ale pochválím ho za částečnou správnost úkolu.

10. Jak moc důležitý je podle vás počet žáků ve třídě z hlediska realizace procesu vzdělávání?

V době inkluze by neměl být překročen počet 20 žáků. To by bylo podle mě ideální.

11. Co byste udělal/a v následujících situacích?

- a) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami reaguje agresivně na ostatní žáky.

Nejprve bych se ho snažila sama uklidnit a převést řeč jinam. Pokud by byl asistent, tak bych ho poslala pro vedení. Rozhodně bych neopustila třídu a nechala tam žáky samotné.

- b) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl přijat ostatními žáky.

To je běh na dlouhou trať. Snažila bych se s dětmi stále o problému mluvit a bez přítomnosti daného žáka je zkusila nějak zpracovat, ovlivnit.

- c) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má nízké sebevědomí a sebehodnocení.

Myslím, že zde musí zapracovat hlavně rodiče, popřípadě psycholog. Já bych se snažila dítě v hodině povzbuzovat, kladně hodnotit jeho dílčí výkony, vyzdvihovat silné stránky. Zapojila bych do procesu i šikovné spolužáky.

12. Jak využíváte své vědomosti získané během pregraduálního studia ve své každodenní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Spíše mi pomohly semináře, kterých jsem se zúčastnila. Speciální pedagogika sice na škole byla, ale všeobecně. Ke všemu jsem byla dálkový student.

13. Jaké formy profesního rozvoje potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste absolvovali?

Semináře pořádané zaměstnavatelem v rámci DVPP a knihy vlastního výběru.

14. Jaké jsou vaše nejvíce používané metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Individuální přístup – látku dovysvětluji přímo kontaktem „z očí do očí“, využívám ve třídě asistenta pedagoga, vytváříme pojmové mapy, tabulky a barevné přehledy.

15. Jaké didaktické pomůcky a prostředky používáte při práci s těmito žáky?

Vytvořené přehledy, tabulka násobků, Pravidla českého pravopisu, děti mají také rády kolíčkovanou, kdy přichytávají ke správnému výsledku kolíček, dále jsou to nástěnné mapy, různé druhy kostek, čtecí tabulka, atd.

16. Jaká dokumentace je podle vaší zkušenosti potřebná při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Pro mě je důležitá zpráva z pedagogicko-psychologické poradny. Potřebuji vědět, na co se zaměřit. Nejsem schopna sama určit diagnózu. I když ji mohu předpokládat, potřebuji ji mít někým potvrzenou. To, co ale poradny posílají škole nyní, to mi rozhodně moc nepomáhá. Nejlepší byla ta část zprávy, která byla označena jako „Důvěrná“. Ano, chápu, že tam byla rodinná anamnéza, kterou ovšem já jako učitel bych měla znát taky, ale hlavně tam bylo vyšetření pořádně rozepsáno. To bylo pro mě důležité. Podle toho jsem vytvářela plány. Teď často mohu jen fabulovat, co by tam mohlo být napsáno správně, v tom plánu.

17. Které kompetence pedagoga považujete za nejdůležitější v didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Máte tyto kompetence dostatečně rozvinuté?

Podle mě je strašně důležité vědět, co chci dítě se znevýhodněním naučit a umět vyselektovat takovou tu „omáčku“. Prostě najít podstatu látky a umět ji předat tak, aby tomu jedinec rozuměl. Myslím, že tyto kompetence nelze dostatečně rozvinout, protože se rozvíjí pořád s každým novým dítětem.

18. Jak má podle vás osobnost učitele vliv na jeho práci a dovednosti?

Hodně. Učitel musí být empatický. Musí zohlednit náladu i zdravotní stav dítěte. A taky svůj. Dále je potřeba být důsledný a dbát na dodržování zavedených pravidel.

19. Myslíte si, že vaše odborné kompetence jsou dostatečné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ne. Myslím, že většina učitelů není připravena na slavnou, ironicky řečeno, inkluzi.

20. S jakými obtížemi se setkáváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Za sebe mohu říci, že jsem měla problém najít praktickou odbornou publikaci pro práci s žákem, který má středně těžký stupeň dyskalkulie. Uf, bylo to mraky načtených článků a úryvků. Ale ucelený přehled bylo těžké sehnat.

21. Na jaké obtíže jste narazili na začátku práce s těmito žáky?

Prakticky jsem nenarazila na žádné. Učila jsem se za běhu a postupně přibývajícimi zkušenostmi.

22. Co je pro vás největší obtíž v současnosti?

Tak to vím přesně. Obtíže mám dvě. Jeden problém je věnovat se nadaným žákům, na to v tak různorodých třídách prostě není čas. Bohužel. Děti s těžšími projevy, neustálým nepochopením a neporozumění něčemu je brzdí v rozvoji. Od toho se odvíjí i druhý problém. V poslední době zjišťuji, že děti velmi málo čtou a mají šílenou čtenářskou gramotnost. Mají veliký problém pochopit jednoduché zadání. Často se spoléhají na asistenta. Nabývají pocitu, že nic nemusí, protože přeci „mají papír“. To mě přivedlo ještě k jednomu problému. Rezignující rodiče. Rodiče si s dítětem neví rady, tak ho prostě nechají. Věty typu: „Tak ho nechte, já budu ráda, že vůbec vyjde základku.“ nebo „Já už nevím, co s ním. Nemám na to nervy.“ slýchám v poslední době čím dál častěji.

23. Jaké rozdíly vidíte mezi počátkem vaší profesní kariéry a vaším současným profesním působením?

Vím, že každé dítě je jiné a já ho nespasím. Na začátku jsem chtěla každému pomáhat na 200%. Pak mě to začalo vycucávat, doma jsem se tím trápila. Ale teď jsem se trochu naučila určité věci selektovat a vypouštět. Také více vím, co si mohu dovolit. Už tolik nechodím kolem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami „po špičkách“.

24. Získali jste v průběhu svého dosavadního profesního působení a díky dosud nabytým zkušenostem větší sebejistotu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Sebejistotu jsem získala obecně, ale rozhodně nemohu říct, že bych se cítila být odborníkem na znevýhodněné děti.

25. Jak řešíte své obtíže v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Hodně konzultuji se zástupkyní, výchovným poradcem a s kolegyněmi. Řešíme možnosti, co komu při práci pomohlo a co by mohlo při výuce pomoci jinému učiteli.

26. Diskutovali jste s někým na začátku své profesní kariéry o svých problémech a našli jste díky tomu způsoby, jak je řešit?

Ano, diskutovala jsem převážně s kolegy.

27. Jak nyní řešíte tyto obtíže – sami anebo využíváte něčí podporu a pomoc?

S kolegy se podporujeme vzájemně. Takže, to co nenajdu v knihách nebo mi prostě něco nefunguje, řeším s kolegy, případně s vedením školy.

28. Spolupracujete osobně aktivně se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-psychologickou poradnou nebo SPC)? Pokud ano, uveďte jak konkrétně.

Ne. Pouze si přečti zprávu z poradny.

Děkuji za rozhovor.

7.4.2 DRUHÝ INTERVIEW

1. Cítíte se být připraven/a pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na to se podle mě nedá připravit. Nikdy nevíte, kdo Vám přijde do třídy. Připravuji se podle toho, co mám zrovna ve třídě za děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

2. Co si myslíte o přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách?

Lepší jsou pro ně praktické a speciální školy, kde je méně žáků ve třídě a tím mají vhodnější individuální přístup vyučujících.

3. Setkal/a jste se už dříve se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano, na praxi. Myslím, že dítě mělo dyslálii.

4. Jaké kompetence nejvíce využíváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nejvíce? Kreativnost. Nemohu totiž nakupovat takové pomůcky, které jsou potřeba, protože na to není takový rozpočet. Takže si pomůcky tvořím sama, od čtecích okének až po kalíšky s kuličkami k matematické představivosti.

5. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci s těmito žáky?

Ne. Ale těším se, až jednou mít budu a nebudu muset hledat projevy a nápravy daných poruch.

6. O jaká témata se nejvíce zajímáte nebo k nim čtete publikace, abyste získali vědomosti, které v této oblasti potřebujete?

Logopedie a děti s ADHD.

7. Z jakých zdrojů nejčastěji získáváte znalosti pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z dostupných publikací, komunikuji se speciálně pedagogickým centrem a hodně s výchovným poradcem.

8. Jak motivujete žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Děti mají vlastní možnost výběru odměny, samozřejmě v rámci možností, a mají možnost vybírat si herní činnosti ve volných a relaxačních chvílích.

9. V čem se podle vás odlišuje přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve srovnání s přístupem k ostatním žákům?

Ke každému jedinci ve třídě je nutný individuální přístup. Látku je potřeba více zopakovat. Tempo se musí uzpůsobit jejich potřebám.

10. Jak moc důležitý je podle vás počet žáků ve třídě z hlediska realizace procesu vzdělávání?

Nad tím jsem nepřemýšlela. Záleží na poruše dítěte a na tom, jak je třída vybavená. Když bude dost pomůcek, myslím, že bych zvládla i větší počet. Ale jak říkám, mít více prostoru pro diferenciaci výuky.

11. Co byste udělal/a v následujících situacích?

- a) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami reaguje agresivně na ostatní žáky.

Odvedla bych ho ze třídy a doufala, že když nebude mít „publikum“, že se zklidní. Pokud by se tak nestalo, přenechala bych ho vedení. Musím se totiž starat o další děti.

b) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl přijat ostatními žáky.

Osvědčily se mi ledolamky, které jsem se naučila na vysoké škole. Pak bych to řešila s ostatními žáky rozhovorem a vedla bych ho tak, aby si uvědomili, že ani jim by se nelíbilo být odstrčení.

c) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má nízké sebevědomí a sebehodnocení.

Budu ho chválit za každou podařenou věc, nabízet mu podněty, které vím, že zvládne a budu ho v nich povzbuzovat. Sám žák si může barevně zakroužkovat na listě, co se mu povedlo.

12. Jak využíváte své vědomosti získané během pregraduálního studia ve své každodenní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Byla jsem zaměřena na 1. stupeň, nikoliv na speciální pedagogiku. I když jsme nějaké to minimum měli, většinu jsem si získala během praxe.

13. Jaké formy profesního rozvoje potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste absolvovali?

Snažím se pravidelně jednou za půl roku chodit na nějaké školení. Pak samozřejmě publikace a samozřejmě práce se samotným dítětem.

14. Jaké jsou vaše nejvíce používané metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Názorně demonstrační.

15. Jaké didaktické pomůcky a prostředky používáte při práci s těmito žáky?

Hodně se mi osvědčila stavebnice. Pak také pracuji s obrázky a didaktickými hrami.

16. Jaká dokumentace je podle vaší zkušenosti potřebná při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zpráva a doporučení z vyšetření ze SPC nebo z PPP. Samozřejmě vysokou důležitost má IVP – pokud je doporučen.

17. Které kompetence pedagoga považujete za nejdůležitější v didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Máte tyto kompetence dostatečně rozvinuté?

Myslím, že je důležité najít věci, na kterých lze u žáka stavět sebedůvěru, vlastně vzdělávání celkově. Najít jeho možnosti, které se mohou dál rozvíjet, ve kterých může být úspěšný.

18. Jak má podle vás osobnost učitele vliv na jeho práci a dovednosti?

Pokud učitel chce a je empatický a spravedlivý, má žák pozitivní postoj k práci i k sobě samému. Pokud na něj bude učitel koukat přes prsty a nedá mu možnost zažít pocit úspěchu, může to to dítě úplně zlomit.

19. Myslíte si, že vaše odborné kompetence jsou dostatečné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ne.

20. S jakými obtížemi se setkáváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nespolupráce s rodiči. Někdy je těžké najít společnou řeč.

21. Na jaké obtíže jste narazili na začátku práce s těmito žáky?

Hodně mě kdysi vyděsil záchvat u dítěte s ADHD. Upřímně, dodnes z toho mám obavy. To nevíte, co se mu honí v hlavě a ve vaší hlavě je jen, aby on neublížil sobě, vám nebo ostatním dětem.

22. Co je pro vás největší obtíž v současnosti?

Medikovaný žák s psychickými problémy. Kolikrát ani nevím, zda doma dostal léky. Pak z ničeho nic může být agresivní, může ubližovat sobě i okolí. A jak jsem říkala, nikdy nevíte, co udělá.

23. Jaké rozdíly vidíte mezi počátkem vaší profesní kariéry a vaším současným profesním působením?

O dětech se speciálními vzdělávacími potřebami toho vím podstatně více než na začátku.

24. Získali jste v průběhu svého dosavadního profesního působení a díky dosud nabytým zkušenostem větší sebejistotu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano.

25. Jak řešíte své obtíže v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Snažím se používat selský rozum a řešit s žákem vše s lidským přístupem. Když to nejde, jdu za vedením školy a žádám o pomoc.

26. Diskutovali jste s někým na začátku své profesní kariéry o svých problémech a našli jste díky tomu způsoby, jak je řešit?

Ano, velkou oporou mi byl a dodnes je náš externí školní psycholog. Dříve pracoval v pedagogicko-psychologické poradně.

27. Jak nyní řešíte tyto obtíže – sami anebo využíváte něčí podporu a pomoc?

Radím se s příslušnou institucí (SPC, SVP), s externím psychologem a výchovným poradcem.

28. Spolupracujete osobně aktivně se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-psychologickou poradnou nebo SPC)? Pokud ano, uveďte jak konkrétně.

Pravidelně jsem v kontaktu s centrem i s poradnou a informuji je o prospěchu a chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Děkuji za rozhovor.

7.4.3 TŘETÍ INTERVIEW

1. Cítíte se být připraven/a pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Necítím. Rozhodně ne. Nevím, s čím se v budoucnosti setkám. A když už učím žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, musím si o tom vše zjistit sama. Často ale stejně pak dohledávám různé informace během roku, takže ne. Nemám ucelené informace.

2. Co si myslíte o přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách?

Myslím, že by zde být neměli. Často mi jejich „postižení“ pozdržuje výuku. Objeví se nějaký zádrhel, který nabourá celé vyučování. Třeba se mi stalo, že se mi dítě samovolně bez příčiny začalo stříhat nůžkami do ruky. Po té se začal mlátit knihou do hlavy. Když jsem vše dala pryč z jeho dosahu, přišel ke mě a začal mi kousat ruku. Na tohle se nedá připravit. A pro učitele, který neprojde speciální pedagogikou a vše má jen teoretické, je to docela šok.

3. Setkal/a jste se už dříve se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano. Kamarádka má syna s Tourettovým syndromem. NA hřišti lze vyzozorovat děti, které budou mít předpoklady k ADHD. Takže ano, setkala.

4. Jaké kompetence nejméně využíváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nepřijde mi, že bych uplatňovala více nějaké kompetence. Podle mě využívám stejné kompetence jako u jiných žáků.

5. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci s těmito žáky?

Jak jsem již řekla, ne.

6. O jaká témata se nejméně zajímáte nebo k nim čtete publikace, abyste získali vědomosti, které v této oblasti potřebujete?

To nelze říci. Studuji vždy to, co potřebuji.

7. Z jakých zdrojů nejčastěji získáváte znalosti pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nejméně získávám z DVPP a z komunikace se SVP nebo SPC. Na kurzy se hlásím dobrovolně a ve svém volném čase. Nejméně mi totiž pomáhají diskuze založené na skutečné praxi.

8. Jak motivujete žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

To nemůžu jednoznačně říct. Je to vždy podle situace. Někdy jim slíbím hru, samozřejmě didakticky zaměřenou, jindy si mohou místo nějakého cvičení malovat. Jeden můj žák jako odměnu mohl zalévat květiny, protože je měl rád. Já pak musela chodit a přesazovat je do nové hlíny nebo vylévat vodu z květináčů.

9. V čem se podle vás odlišuje přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve srovnání s přístupem k ostatním žákům?

Rozhodně musí mít učitel dost ohleduplnosti a trpělivosti.

10. Jak moc důležitý je podle vás počet žáků ve třídě z hlediska realizace procesu vzdělávání?

Myslím, že není důležitý počet, ale že je důležitá kvalita procesu. Ta se odvíjí od přípravy vyučujícího a od celkové atmosféry ve třídě.

11. Co byste udělal/a v následujících situacích?

- a) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami reaguje agresivně na ostatní žáky.

Odvedu ho ze třídy. Budu s ním na chodbě. Nechám jiného žáka, aby došel pro učitele, který má dohled. Ten by dál pohlídal žáky ve třídě a já bych zůstala s agresorem.

- b) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl přijat ostatními žáky.

Pomocí psychosociálních her bych pracovala s celou třídou.

- c) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má nízké sebevědomí a sebehodnocení.

Podporovala bych ho, chválila ho. Sama bych si nechala případně poradit o jiných osob, co by na dítě mohlo fungovat.

12. Jak využíváte své vědomosti získané během pregraduálního studia ve své každodenní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nijak. Na škole jsme to jen tak „proletěli“, obecně. I když vlastně... Na škole jsem poznala publikaci paní Zelinkové. V té dodnes nacházím prvotní informace k dané problematice.

13. Jaké formy profesního rozvoje potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste absolvovali?

DVPP, samostudium.

14. Jaké jsou vaše nejvíce používané metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Řídím se hlavně intuicí. Snažím se se všemi pracovat stejně. Vždy mám v záloze nějakou práci pro děti, abych mohla pracovat s dítětem, které má problém. Ať už je to problém u SVP nebo u běžného dítěte. Práci jim rozčlením. Také se mi osvědčila skupinová práce, kdy šikovné děti „pečují“ o dítě méně šikovné. Také využívám individualizované výuky, kdy si třeba žáka stáhnou z družiny a věnují se pouze jemu.

15. Jaké didaktické pomůcky a prostředky používáte při práci s těmito žáky?

Všichni žáci mají možnost osahat si jakékoliv pomůcky. Pak ti, kteří je potřebují, si je půjčují v hodinách. Je jedno, zda jde o čtecí okénka, barevné kamínky, násobilkovou tabulku. Já jen pak reguluji, kdo už tomu rozumí, a snažím se ho nasměřovat, aby pracoval bez pomůcky. Spoustu pomůcek si dělám doma sama.

16. Jaká dokumentace je podle vaší zkušenosti potřebná při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Doporučení z poradny nebo z centra.

17. Které kompetence pedagoga považujete za nejdůležitější v didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Máte tyto kompetence dostatečně rozvinuté?

Sociální kompetence. Umět se vcítit. A nejsem si jistá, podle čeho bych měla změřit tyto kompetence. Takže ne. Asi je nemám dost rozvinuté.

18. Jak má podle vás osobnost učitele vliv na jeho práci a dovednosti?

Pokud má dítě učitele rádo, respektuje ho a ví, kde jsou jeho hranice, snaží se a pracuje.

19. Myslíte si, že vaše odborné kompetence jsou dostatečné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ne, protože nevím, podle čeho bych je měla poměřovat.

20. S jakými obtížemi se setkáváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Strach. Strach z neúspěchu.

21. Na jaké obtíže jste narazili na začátku práce s těmito žáky?

Neznalost práce s těmito žáky. Než jsem si vytvořila nějaký postup, systém k tomu, jak informace získávat, trvalo mi to dlouho.

22. Co je pro vás největší obtíž v současnosti?

Finance. Škola není financována k tomu, aby vytvořila pro dítě příznivé podmínky. Chybí pomůcky, chybí místo, kam odvedu dítě uklidnit. Jsme malá vesnická škola a nemáme zde prostory k tomu, abych nějaký afekt zklidňovala v prostředí, které k tomu bude vhodné. Kde nikdo nebude, kde nebude nic k tomu, aby si dítě mohlo ublížit. Celkově finance. Určitě.

23. Jaké rozdíly vidíte mezi počátkem vaší profesní kariéry a vaším současným profesním působením?

Rozhodně jsem nečekala, že se budu muset tolik samovzdělávat. Mám i svoji rodinu. Na začátku jsem šla taková nadšená, ale teď mě to někdy docela ubíjí. Neumím nenosit si práci domů, jak se říká. A čím déle ve školství jsem, tím více mi začíná vadit administrativa. Neustále jen vyhodnocuji a sepisuji PLPP, nemluvě o zprávách pro OSPOD, kontrolovat IVP, neustále korespondovat s rodičích o pokroku/neúspěchu. K tomu běžné věci jako katalogové listy. Když už k tomu dojde, tak jen dávat dohromady třídnici po učitelích, kteří za mě třeba při mé nemoci suplují, dá zabrat. Někdy mám pocit, že selhává celý systém a jen píšu, píšu, píšu.

24. Získali jste v průběhu svého dosavadního profesního působení a díky dosud nabytým zkušenostem větší sebejistotu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ne. Každé dítě je jiné. To co platí na jedno, nemusí platit na druhé. Je to vždy sázka do loterie.

25. Jak řešíte své obtíže v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Většinou volám do SPP a domluví si s nimi soukromou schůzku. Tam to probereme. Ještě, že u nás jsou tak ochotní a nezavěšují mi telefon (smích).

26. Diskutovali jste s někým na začátku své profesní kariéry o svých problémech a našli jste díky tomu způsoby, jak je řešit?

Ano, o problémech jsem komunikovala s vedením, ale řešení jsem si většinu musela najít sama.

27. Jak nyní řešíte tyto obtíže – sami anebo využíváte něčí podporu a pomoc?

Nejprve řeším sama. Když to nefunguje, poptám se u kolegů, někdy mi ukáží jiný úhel pohledu. Když nic nefunguje, řeším s odborníky.

28. Spolupracujete osobně aktivně se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-psychologickou poradnou nebo SPC)? Pokud ano, uveďte jak konkrétně.

Ano. Dávám si s nimi schůzku. Jinak nechci věci řešit. Potřebuji od nich třeba taky někdy vědět, že to, co dělám, je správně. Že tak to má být. A tohle vše se vždy lépe řeší osobně.

Děkuji za rozhovor.

7.4.4 VYHODNOCENÍ INTERVIEW

Během všech tří interview byly paní učitelky pozitivně naladěny. O žácích smýšlejí v pozitivním směru, hledají řešení, jak dětem pomoci a odhodlaně řeší všechny problémy, které výuka dětí se SVP obnáší. Samostatně si vyhledávají informace, vzdělávají se pomocí DVPP nebo samostudií. Ovšem, jak přiznávají, až ve chvíli, kdy žák s daným znevýhodněním vstoupí do jejich třídy. Z výpovědí lze jasně usoudit již určité získané vědomosti z praxe.

Z dotazníku vyplývá, že ani jedna vyučující se doposud nesetkala s tělesným postižením. Odpovědi jsou tedy zaměřeny převážně na specifické poruchy učení a chování. Všechny tři jsou si vědomy možné výuky žáka s tělesným postižením. Mají z toho obavy a přiznávají, že k těmto typům postižení jim chybí znalosti.

Paní učitelky jsou jednotného názoru, aby děti se SVP byly ve speciálních školách. Vedou je k tomu dosavadní zkušenosti se situacemi, které během vzdělávacího procesu zažily a netušily, jak vhodně zareagovat. Jde například o situace, kdy žák poškozuje sebe či své okolí. Uvádějí, že na takovéto situace se nelze připravit. Jejich znalosti nejsou pro tuto zátěž dostačující.

K dotazu ohledně nejvíce využívané jejich kompetence mi byly zodpovězeny tři různé typy. První dotazovaná uvádí nejvyužívanější kompetenci „potřebu být informována“. To ji vede k vlastnímu samostatnému studiu, na základě kterého pak řídí

výchovně vzdělávací proces. Druhá odpověď se týká kreativity, jako hlavní součástí kompetence didaktické. U třetí paní učitelky jsem se setkala s názorem, kdy ona si je jista žádné nejvíce využívané kompetence při práci s dětmi se SVP, protože nedělá rozdíl mezi znevýhodněnými a zdravými žáky.

Motivace žáků jsou podobné, pouze v jednom interviewu se lišily. Podobná motivace spočívá ve formě odměny, např. malá „pluska“ či možnost výběru herní činnosti. Ovšem třetí odpověď nevyklučuje ani motivaci vnitřní žákovy potřeby, seberealizaci. Pro tuto motivaci je důležité znát žáka a jeho zájmy.

Názor na odlišnosti v přístupu učitele k žákům se SVP a k ostatním žákům se u tázaných značně lišil. První pedagog nenachází mezi dětmi rozdíl. Pokud je vidět mezi dětmi rozdílnost, úkolem učitele je vytvořit právě takové podmínky, aby jinakost nebyla znatelná. Sama paní učitelka však toleruje charakteristické projevy k danému druhu specifické poruchy. Oproti tomu druhá vyučující si stojí za tím, že každý žák je osobnost, z čehož vyplývá dostatečný individuální přístup a v případě potřeby se tempo vzdělávacího procesu musí přizpůsobit, v našem případě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí dotazovaná vidí mezi vztahem handicapovaný žák - učitel versus zdravý žák – učitel hlavní rozdílnost v míře trpělivosti a ohleduplnosti.

Pokud bude dítě se SVP reagovat agresivně, všechny vyučující by podnikaly kroky k tomu, aby byl agresor co nejrychleji vyloučen na potřebnou dobu mimo kolektiv. Je potřeba zajistit ochranu agresora i ostatních dětí.

Nastane-li situace, kdy dítě nebude přijato kolektivem, řešení by se ukrývalo v aplikaci psychosociálních metod pro stmelení kolektivu, vžití se do role druhého, časté rozhovory o pocitech, nenásilná manipulace k pozitivnímu vývoji.

Má-li žák se SVP nízké sebevědomí a sebehodnocení, vyučující ho povzbuzují, chválí za každou drobnost, snaží se celkově vytvořit pozitivní klima ve třídě. Nejen učitel, ale i žák vyzdvihuje kladné stránky znevýhodněného jedince. Jedna odpověď by do celkového procesu zapojila také rodinu a psychologa.

Ani jedna z dotazovaných dle výpovědí nezískala pro práci s žáky se SVP dostatečné znalosti během pregraduálního studia. Všechny uvádějí, že témata speciální pedagogiky na vysoké škole proběhla, ale dostatečných a ucelených znalostí se jim nedostalo. Svě

vědomosti tak získávají samostudiem, DVPP, spoluprací se středisky výchovné péče, dále pak rady z PPP a z SPC. S problémy ohledně žáků se SVP se obrací také na své kolegy i vedení a zkouší během procesu jejich rady, aplikují jejich zkušenosti.

Metody práce s dětmi paní učitelky přizpůsobují tak, aby výchovně vzdělávací proces vyhovoval nejen dětem se speciálními vzdělávacími vlastnostmi, ale i ostatním žákům ve třídě. Využívají množství didaktických pomůcek a individuálního přístupu. Z odpovědí je patrné, že si často vytváří vlastní pomůcky.

Pro práci se žáky se SVP považují jako důležitý zdroj informací dokumentaci z PPP či ze SPC. Na tato zařízení se také obracejí v případě potřeby s žádostí o pomoc, pokud se během výuky nebo v chování žáka objeví nějaký problém, se kterým si neví rady.

Dotazované jako nejdůležitější kompetence v oblasti didaktické a pedagogické práci se znevýhodněnými jedinci uvedly empatické a sociální citění v takové míře, aby docházelo k rozvoji dětské sebedůvěry, které vede k dalšímu vývoji formování osobnosti nejen po stránce vzdělávací, ale i osobnostní. Potřebná je i schopnost učitele rozpoznat podstatu vyučovací látky a umět dílčí části obsahu přizpůsobit postiženému jedinci tak, aby nebyl omezen vývoj ostatních zdravých žáků ve třídě. Je nutné být odborníkem ve svém oboru, zvládat analýzu učiva a umět ji žákovi podat jako pochopitelnou a následně ucelenou část stanoveného cíle. Uvedené kompetence se rozvíjejí s každým novým žákem a během celého procesu, kdy žák působí na učitele a učitel na žáka. Dle vyjádření dotazovaných není tedy možné, aby jejich kompetence byly dostatečně rozvinuté.

Osobnost učitele působícího na žáka nejen se se SVP je velmi ovlivňující. Učitel, který není empatický, spravedlivý, dítě neustále odsuzuje za neúspěchy, sám učitel nedodrжуje stanovená pravidla a daný řád, má negativní dopad na jedincův vývoj. A to nejen ve výchovně vzdělávacím procesu, ale celkově na dětský vývoj.

Hlavní obtíže na počátku profesní kariéry se žákem se SVP jsou hlavně v neznalostech práce a v možnostech s těmito dětmi na třídu. Jak z interviewů vyplývá, je třeba sesbírat množství informací z různých zdrojů k danému tématu/znevýhodnění. Překážkou pro začínajícího učitele je také nespolupracující rodič. Vyučující může také trpět pocitem neúspěchu, selhání při pro něj neuspokojivých výsledcích žáka se SVP. Nyní, s odstupem času a získanými vědomostmi vidí dotazované problémy hlavně v komunikaci

s rodiči, kdy často neví, zda medikované dítě mělo doma své léky. Také se vyrovnávají a hledají řešení ohledně časového rozvržení ve smíšených třídách. Hlavně zde jde o třídy, kde nejsou vytvořeny vhodné podmínky pro žáky, není dostatek pomůcek, žáci jako třída spolu nespolupracují. Za zmínku stojí také uvedená odpověď, ve které je popsán problém se čtenářskou gramotností. Z toho plyne nepochopení jednoduchého úkolu a zpomalení celého vyučovacího procesu. I po delší praxi přetrvává problém s rezignujícími rodiči, kteří si s dítětem nevědí rady a se školou/vyučujícím špatně komunikují. V neposlední řadě je v odpovědích uvedeno špatné financování škol k nákupu pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rozdíl mezi počátkem profesní kariéry a současným profesním působením je spatřován v hlubších znalostech a větší orientaci v oblasti speciální pedagogiky a výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu však vyučující stále více znepokojuje narůstající administrativní zátěž, z toho vyplývající vyčerpání i mírná demotivace k učitelské profesi. Také nadále převládají pochyby a nejistota, protože nikdy nemohou tušit, s čím se v daný den setkají, jaké budou žákovy reakce, nálady. Narůstá ale i sebejistota v sebe samé a odhodlání pokračovat dál.

Paní učitelky se ve svých zaměstnáních o žácích hodně radí nejen se svými kolegy, ale i s vedením. Vzájemně se podporují, předávají si zkušenosti, hledají společně řešení na určité situace. Pomoc si poskytují vzájemně také v pochopení či vysvětlení žákovy jednání, v celkovém pohledu na dítě. Obracují se na PPP či SPC, ve výchovných problémech i na střediska výchovné péče. Veškeré tato jednání jsou směřována k prospěchu a pozitivnímu rozvoji žáka.

Jak několikrát během interviewech zaznělo, práce s žákem se SVP já náročná. K pozitivnímu rozvoji výchovně vzdělávacího procesu je potřeba mnoho informací. Těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách neustále přibývá a je důležitý dostatek času a trpělivosti. Vyučující musí být pohotový, musí být odborník a musí umět správně vyhodnotit vyvalené situace.

7.5 ZÁVĚR EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

V této kapitole jsou shrnuty poznatky z empirického výzkumu. Zhodnotím také stanovené cíle této diplomové práce:

- Jaká je připravenost vyučujících pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Které kompetence jsou pro práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce uplatňovány.
- Zjištění úrovně využívaných kompetencí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Co patří mezi nejčastější obtíže učitelů při práci se znevýhodněnými žáky.
- Jaké jsou názory vyučujících k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole.

Empirické šetření probíhalo formou několika metod. Bylo uplatněno dotazníkové šetření, pozorování dvou subjektů a proběhly tři interviewy. Výzkum jako takový, bez rozlišení použitých metod, byl proveden ve všech krajích České republiky.

Výzkumem bylo zjištěno, že vyučující si informace o charakteristice poruchy dítěte se SVP zjišťují převážně sami. Nestačí jim k tomu předchozí studium na vysoké škole. Odbornosti z pregraduálního studia považují za velmi všeobecné a pro současnou situaci ve školství nedostatečné. Informace o daném znevýhodnění si hledají samostatně, vždy podle toho, jaký žák s jakou diagnózou má být zrovna v třídním kolektivu. Vzdělávají se formou zmíněného samostudia, dále možností seminářů v rámci DVPP, často komunikují s poradenskými centry. Také si pedagogové předávají zkušenosti navzájem mezi sebou, případně společně řeší vzniklé problémy, hledají společná řešení.

Není možné na jisto říci, která kompetence je nejvíce uplatňována. Na základě osobního kontaktu s respondenty (pozorování a interview) jsem došla k závěru, že kompetence je potřeba mít všechny propojené jako soustavu. Je potřeba mít zvládnutý obsah učiva (předmětová kompetence) k tomu, aby bylo možné určit strategii vyučování a učení, aby byly použity správné vyučovací prostředky a uplatněno kladné hodnocení žáků (kompetence didaktická a psychodidaktická). To je dáno i orientací ve vzdělávací soustavě

(pedagogická kompetence). Během vyučovacích metod je potřeba znát vztahy ve třídě a umět komunikovat (kompetence diagnostická, komunikativní). A takto bych mohla pokračovat. Celou provázanost kompetencí jsem pochopila až během tohoto výzkumu.

Během zjišťování úrovní využívaných kompetencí se nejčastěji dotazovaní řadili do pásma střední úrovně. Z toho vyplývá, že učitel se orientuje ve vzdělávací soustavě a je schopen řídit vyučovací i výchovný proces v souladu s rozvojem individuálních kvalit různých žáků. Vyučující pracují s dětmi se SVP na běžné základní škole, jsou schopni je zapojit do vyučovacího procesu, vymezit pro tyto žáky vhodný rozsah znalostí. Kvalitu, podle proběhlého šetření, vyhodnocuji i u vytváření pozitivního klima ve třídách, které jedinci se SVP navštěvují. Nejen pro splnění tohoto bodu je potřeba ovládat sociální, psychosociální a komunikativní kompetence. Šetření ukázalo, že učitel nemá problémy komunikovat s žáky, ani s jejich rodiči. Učitelé dle výsledků ovládají dobře i didaktickou stránku. Používají vyučovací prostředky tak, aby učení bylo v souladu se vzdělávacím systémem i s vývojovými a individuálními zvláštnostmi každého jedince.

Na základě výsledků tedy mohu zhodnotit, že vyučující znají své žáky a vědí, co každý z nich potřebuje. Protože se ale ve vyhodnocení pohybujeme stále ve středním pásmu zhodnocení současného stavu a stejně tak středním pásmu sebehodnocení, předpokládám, že určité rezervy a nejistoty mezi učiteli stále převládají.

Největší obtíže dle šetření mají pedagogové ve chvíli, kdy si nejsou jisti s rozpoznáním izolovaného žáka ve skupině. Někdy je pro ně těžké určit, zda dítě kolektiv odmítá samo na základě své poruchy nebo je dítě odmítáno nefungujícím kolektivem, který navenek může působit zdravě, ale při hlubším zkoumání se zjistí, že kolektiv je nestabilní. Během vyšetřování jsem zjistila problém u schopnosti respektovat sociální a výchovné způsoby v rodině žáka se SVP.

Respektu se musíme naučit sami a často jsou pro nás některé věci nepochopitelné. Každý z nás si v sobě nese otisk výchovy svých rodičů. Pokud však rodiče nepochopí potřeby vlastního znevýhodněného jedince, může se to projevit nejen v chování žáka, ale i v celém výchovně vzdělávacím procesu. Pak je ale potřeba komunikace mezi žákem, rodičem i učitelem a vzájemně najít vhodná řešení k řešení daných situací. Otázky týkající se respektu jsou vlastním sebehodnocením učitelů. A jak jsem uvedla, některé věci nenajdeme v žádné publikaci, ale máme je „otisknuté“.

Jako další obtíž vyplynula neznalost práce se žákem s daným typem znevýhodnění. Informace si k tomu vyučující často hledají sami, dochází na semináře a následně na základě získaných podkladů sbírají zkušenosti v přímé praxi. V neposlední řadě byl několikrát uveden také fakt, že problémy mohou nastat, když rodiče nespolupracují nebo rezignují. V tu chvíli přestává fungovat komunikace. Pro učitele je to následně velmi těžké učit dítě nějakému řádu, pravidlům a návykům, když to se dodržuje pouze ve škole.

Názory na vzdělávání žáků se SVP na běžné škole jsou různé. Dle výzkumného šetření jsem zjistila, že tyto názory se opírají o osobnost vyučujícího. Pokud vyučující není ochoten samostudia či absolvovat semináře pro prohloubení znalostí daných poruch, povětšinou byl názor negativní. Některým vyučujícím vadí narůstající administrativa s každým znevýhodněným žákem. I to se pak odrazí v negativní názor. Toto zhodnocení vyplývá také ze špatných zkušeností, kdy na základě nedostatečných znalostí je vyučující postaven před situací, v níž neví, jak zareagovat (např. žák se sebepoškozují nebo ohrožuje své okolí).

Výsledky šetření ukázaly, že učitelé mají ve výchově žáků se SVP nedostatky, ale často jsou ochotni si ve svém volné čase tyto odbornosti doplňovat. Tím zvyšují nejen své kompetence, ale hlavně i své sebevědomí a sebejistotu.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na začínající pedagogy na 1. stupni základních škol a jejich pohledu na inkluzi. Byly sledovány jejich předpoklady pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v porovnání se žáky zdravými.

V rámci diplomové práce byly zpracovány dvě části – teoretická část a empirická část. Teoretická část je zaměřena na osobnost učitele, jeho kompetence, jež jsou potřeba pro práci s dětmi všeobecně, na nároky současného školství, které jsou kladeny na začínající učitele. Dále se teoretická část zabývá vzděláváním žáků se SVP, kde jsou zahrnuta i podpůrná opatření.

Empirická část měla za cíle sledovat připravenost vyučujících, kompetence pedagogů a jejich úroveň při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vysledovat časté problémy, se kterými se učitelé na počátku profesní kariéry setkávají a zjistit názory těchto učitelů ohledně žáků se SVP. Všechny tyto cíle byly splněny.

Ve výzkumné části diplomové práce byly využity tři metody dotazování. Jednalo se o dotazník, který se skládal ze dvou částí – zjištění sebehodnocení profesních kompetencí učitele převážně z pedagogického a psychologického hlediska a sebehodnocení vybraných oblastí kompetencí učitele pro práci se žáky se SVP. Tento dotazník byl vyhodnocován pomocí grafů. Dále byla použita metoda pozorování, kde byly sledovány dvě začínající paní učitelky. V poslední části výzkumu byl proveden rozhovor se třemi vyučujícími.

Jak výzkum ukázal, vyučující se velmi často na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami připravují individuálně. Sami vyhledávají odborné publikace, často komunikují nejen s kolegy a vedením, ale i s odbornými poradnami. Příprava se povětšinou odvíjí od aktuální potřeby, tedy konkrétní poruchu vyhledávají vždy, když mají přijít do kontaktu s daným znevýhodněným žákem. Jejich kompetence se pohybovaly často v úrovni středního pásma. Z celého šetření tak vyplynulo, že začínající pedagogové mají ve svých kompetencích určité rezervy. Protože tito učitelé vnímají inkluzi povětšinou jako zátěž, ať už ve směru časové náročnosti, tak i ve směru nepřipravenosti, několikrát bylo uvedeno, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by bylo lépe mezi dětmi se stejnou či

podobnou poruchou. Tito žáci by tak měli být vzděláváni plně kvalifikovaným pedagogem v oboru speciální pedagogiky.

I přes předchozí názor se však učitelé snaží být nápomocní ve všech směrech, svůj čas věnují samostudiu, o žáky se zajímají nejen po výchovně vzdělávací stránce, ale i po stránce sociální. Mají přehled o svých žácích a jsou s jejich výukou dostatečně trpěliví. Výchovně vzdělávací proces se snaží žákům se speciálními vzdělávacími potřebami co nejvíce přizpůsobit jejich potřebám. Kompetence jsou naplněny ve všech směrech.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá kompetencemi začínajících učitelů prvního stupně základních škol. Je zaměřena především na práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. V první části jsou shrnuty požadavky na prvostupňové pedagogy. Jsou zde vyjmenovány kompetence, kterými by měl disponovat vyučující při práci se znevýhodněnými žáky. Nedílnou součástí první části je výčet podpůrných opatření, která se těchto žáků týkají a se kterými přichází pedagog do styku.

Druhá část představuje průzkum, který byl proveden mezi pedagogy splňující zkoumaná kritéria. Podrobně nahlíží na sebepojetí a připravenost učitelů k výkonu jejich povolání. V druhé části práce byly pro bádání využity výzkumné metody dotazníkové šetření, pozorování a rozhovory (interview).

ABSTRACT

This thesis addresses the competencies of primary school teachers in the beginning of their professional career while working with pupils with special educational needs. The first part of the paper summarises the demands of educators. It outlines the required competencies each teacher should have when working with disadvantaged pupils. Part one also includes a list of supporting arrangements that apply to pupils the educators come into contact.

The second part is focused on research among tutors who meet the specified criteria. It explores their self-esteem and scope of their preparedness for the pursuit of this profession. Observations, interviews and questionnaires were used to accomplish the research described in the second part of the thesis.

SEZNAM LITERATURY

COUFALOVÁ, Jana, ed., ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-x.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.

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

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. *Školský zákon* [online]. 2019 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. 2016 [cit. 2019-08-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření* [online]. 2017 [cit. 2020 – 02 – 05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpůrná opatření* [online]. 2017 [cit. 2020 – 02 – 07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- WESTWOOD, Peter. *Inclusive and Adaptive teaching: meeting the challenge of diversity in the classroom*. New York: Taylor & Francis Ltd, 2018. ISBN 978-1-138-48101-5.
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA VERONSKÉ NÁMĚSTÍ. Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2018/2019 [online]. 2019 [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: http://www.zsvn.cz/images/dokumenty/vyrocky/vyrocní_zprava_2018_2019_nove.pdf

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1: Učíte na 1. stupni ZŠ?	25
Graf č. 2: Jak dlouho učíte?	25
Graf č. 3: V jakém kraji učíte?	26
Graf č. 4. 1: Mám dobře a důkladně zvládnutý obsah vyučovaných předmětů a kvalitně zvládám přípravu na jejich výuku.....	27
Graf č. 4. 2: Výrazné pedagogicko-psychologické znalosti mi umožňují využití teoretického kontextu při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Jsem schopen/schopna využívat tyto znalosti k poznání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy.	27
Graf č. 4. 3: Mám dobré poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik a společenského i vzdělávacího prostředí.	28
Graf č. 4. 4: Ovládám znalosti a dovednosti potřebné k vývoji vzdělávacích programů, plánů, k vytváření didaktických a vzdělávacích projektů i aktivit (jak pro jednotlivé vyučovací jednotky, tak i pro dlouhodobé aktivity – např. měsíční nebo roční učební plány nebo komplexní výukové projekty).	29
Graf č. 4. 5: Mám dostatečné znalosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu (tzn. soubor aktivit učitele a žáků, ve kterých učitel především vytváří podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity); zvládám tak úpravy různých metod a prostředků výuky v závislosti na složení a typu konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.....	30
Graf č. 4. 6: Poznatky o komunikaci efektivně využívám v komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími učiteli a zaměstnanci školy.	30
Graf č. 4. 7: Jsem schopen/schopna používat různá zařízení a efektivně metodicky pracovat s multimediálními nástroji ve své pedagogické činnosti (používat učební pomůcky a výukové materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).	31
Graf č. 4. 8: Mám znalosti a dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků pomocí vhodných evaluačních nástrojů a interpretací získaných výsledků, vhodně je využívám k vyhodnocování a sdělování žákům, rodičům i vedení školy; kompetence pro posuzování kvality školní práce.....	32
Graf č. 4. 9: Kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, učebnic a učebních pomůcek.	32
Graf č. 4. 10: Kompetence týkající se vlastního dalšího (celoživotního) vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, účast na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, inovační aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.).....	33
Graf č. 5. 1: Diagnostikuji silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.....	34
Graf č. 5. 2: Vhodně využívám pozorovacích technik k rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě.	35
Graf č. 5. 3: Rozpoznám příznaky izolace žáka se SVP ve skupině (třídě).	35
Graf č. 5. 4: Umím rozpoznat vzdělávací obtíže žáka se SVP a jejich příčiny.	36
Graf č. 5. 5: Respektuji vzdělávací obtíže žáka se SVP i jejich příčiny.....	37
Graf č. 5. 6: Poznám emoční problémy žáka i jejich příčiny.	37

Graf č. 5. 7: Respektuji sociální a výchovné situace v rodině žáka se SVP.....	38
Graf č. 5. 8: Spolupracuji se specialisty k nastavení přístupu k žákovi se SVP a k sestavení jeho podpory ve vzdělávání.	39
Graf č. 5. 9: Počáteční pedagogická diagnostika žáka – zjištění aktuální úrovně jeho znalostí, dovedností a způsobilostí na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.....	40
Graf č. 5. 10: Mám schopnost rozpoznávat a správně interpretovat neverbální projevy žáka a orientovat se v emocionálních stavech dítěte.....	40
Graf č. 5. 11: Vhodně přizpůsobuji vzdělávací proces aktuálním potřebám žáka se SVP..	41
Graf č. 5. 12: Jsem schopen/schopna řešit různé vzdělávací situace s ohledem na žáka se SVP.	42
Graf č. 5. 13: Jsem schopen/schopna navozovat, transformovat a měnit edukační situace, ve kterých se žák se SVP nachází.	42
Graf č. 5. 14: Jsem schopen/schopna vyhledávat informace a prohlubovat vlastní znalosti o konkrétních SVP i jejich důsledcích a hledat způsoby práce s žákem se SVP ve třídě.	43
Graf č. 5. 15: Sebevzdělávání – cíleně a záměrně využívám různých forem sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.	44
Graf č. 5. 16: Neustále se zdokonaluji a upravuji (měním) vlastní pracovní postupy a osvojuji si praktické dovednosti nezbytné pro vzdělávání žáků se SVP.	45
Graf č. 5. 17: Stanovuji a respektuji krátkodobé i dlouhodobé cíle ve vzdělávání žáků se SVP.	45
Graf č. 5. 18: Uvědomuji si limity i možnosti při kreativní práci se žáky se SVP.....	46
Graf č. 5. 19: Tvořím sebereflexi vlastního přístupu a jednání se žáky v obtížných pedagogických situacích a cíleně reguluji vlastní chování.	47
Graf č. 5. 20: Poskytují žákům porozumění a podporuji jejich vlastní autonomii.	48
Graf č. 5. 21: Má úroveň komunikačních schopností při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo jinými SVP.....	48
Graf č. 5. 22: Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.....	49
Graf č. 5. 23: Úroveň schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP při plánování a průběžné realizaci vzdělávání těchto žáků.....	50
Graf č. 5. 24: Znalost specifických metod pro vzdělávání žáků se SVP zohledňujícím jejich vzdělávací potřeby.	50
Graf č. 5. 25: Jsem schopen/schopna využívat specifické metody hodnocení a evaluace u žáků se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.	51
Graf č. 5. 26: Jsem schopen/schopna přistupovat k žákům se SVP při jejich vzdělávání adekvátním a efektivním způsobem.	52
Graf č. 5. 27: Jsem schopen/schopna využívat moderní technologie k naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.	52
Tabulka č. 1: Zápis z přímého pozorování na Základní škole Veronské náměstí, Praha	57
Tabulka č. 2: Zápis z přímého pozorování na Základní škole Jižní Předměstí, Rokycany.	63

PŘÍLOHY

Příloha č. I

Dotazník

1. Učíte na 1. stupni ZŠ? ANO – NE
2. Jak dlouho učíte? 0-5let – 6 a více let
3. V jakém kraji učíte?
4. Dotazník pro zjišťování sebehodnocení profesních kompetencí učitele

	Oblast kompetencí	Sebehodnocení úrovně kompetencí		
		nízká	střední	vysoká
4.1.	Mám dobře a důkladně zvládnutý obsah vyučovaných předmětů a kvalitně zvládám přípravu na jejich výuku.			
4.2.	Výrazné pedagogicko-psychologické znalosti mi umožňují využití teoretického kontextu při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Jsem chopen/schopna využívat tyto znalosti k poznání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy ve škole i k a hodnocení žáků.			
4.3.	Mám dobré poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik a společenského i vzdělávacího prostředí.			
4.4.	Ovládám znalosti a dovednosti potřebné k vývoji vzdělávacích programů, plánů, k vytváření didaktických a vzdělávacích projektů i aktivit (jak pro jednotlivých vyučovací jednotky, tak i pro dlouhodobé aktivity – např. měsíční nebo roční učební plány nebo komplexní výukové projekty).			
4.5.	Mám dostatečné znalosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu (tzn. soubor aktivit učitele a žáků, ve kterých učitel především vytváří podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity); zvládám tak úpravy různých metod a prostředků výuky v závislosti na složení a typu konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.			
4.6.	Poznatky o komunikaci efektivně využívám v komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími učiteli a zaměstnanci školy.			
4.7.	Jsem schopen/schopna používat různá zařízení a efektivně metodicky pracovat s multimediálními nástroji ve své pedagogické činnosti (používat učební pomůcky a výukové			

	materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).			
4.8.	Mám znalosti a dovednosti spojené s hodnocením výsledků žáků pomocí vhodných evaluačních nástrojů a interpretací získaných výsledků, vhodně je využívám k jejich vyhodnocování a sdělováním žákům, rodičům i vedení školy; kompetence pro posuzování kvality školní práce.			
4.9.	Kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, učebnic a učebních pomůcek.			
4.10.	Kompetence týkající se vlastního dalšího (celoživotního) vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, účast na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, inovační aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.).			

5. Dotazník pro sebehodnocení vybraných oblastí kompetencí učitele pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

	Kompetence důležité pro didaktickou a pedagogickou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Úroveň mých kompetencí v dané oblasti považuji za:		
		nízkou	střední	vysokou
5.1.	Diagnostikuji silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.			
5.2.	Vhodně využívám pozorovacích technik k rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě.			
5.3.	Rozpoznám příznaky izolace žáka se SVP ve skupině (třídě).			
5.4.	Umím rozpoznat vzdělávací obtíže žáka se SVP a jejich příčiny.			
5.5.	Respektuji vzdělávací obtíže žáka se SVP i jejich příčiny.			
5.6.	Poznám emoční problémy žáka i jejich příčiny.			
5.7.	Respektuji sociální a výchovné situace v rodině žáka se SVP.			
5.8.	Spolupracuji se specialisty v nastavení přístupu k žákovi se SVP a k sestavení jeho podpory ve vzdělávání.			
5.9.	Počáteční pedagogická diagnostika žáka – zjištění aktuální úrovně jeho znalostí, dovedností a způsobilostí na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.			
5.10.	Mám schopnost rozpoznávat a správně interpretovat			

	neverbální projevy žáka a orientovat se v emocionálních stavech dítěte.			
5.11.	Vhodně přizpůsobuji vzdělávací proces aktuálním potřebám žáka se SVP.			
5.12.	Jsem schopen/schopna řešit různé vzdělávací situace s ohledem na žáka se SVP.			
5.13.	Jsem schopen/schopna navozovat, transformovat a měnit edukační situace, ve kterých se žák se SVP nachází.			
5.14.	Jsem schopen/schopna vyhledávat informace a prohlubovat vlastní znalosti o konkrétních SVP a jejich důsledcích a hledat způsoby práce s žákem se SVP ve třídě.			
5.15.	Sebevzdělávání – cílené a záměrné využívám různých forem sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.			
5.16.	Neustále se zdokonaluji a upravuji (měním) vlastní pracovní postupy a osvojuji si praktické dovednosti nezbytné pro vzdělávání žáků se SVP.			
5.17.	Stanovuji a respektuji krátkodobé i dlouhodobé cíle ve vzdělávání žáků se SVP.			
5.18.	Uvědomuji si limity i možnosti při kreativní práci se žáky se SVP.			
5.19.	Tvořím sebereflexi vlastního přístupu a jednání se žáky v obtížných pedagogických situacích a cíleně reguluji vlastní chování.			
5.20.	Poskytuji žákům porozumění a podporuji jejich vlastní autonomii.			
5.21.	Má úroveň komunikačních schopností při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo jinými SVP.			
5.22.	Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.			
5.23.	Úroveň schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP při plánování a průběžné realizaci vzdělávání těchto žáků.			
5.24.	Znalost specifických metod pro vzdělávání žáků se SVP zohledňujícím jejich vzdělávací potřeby.			
5.25.	Jsem schopen/schopna využívat specifické metody hodnocení a evaluace u studentů se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.			
5.26.	Jsem schopen/schopna přistupovat k žákům se SVP při jejich vzdělávání adekvátním a efektivním způsobem.			

5.27.	Jsem schopen/schopna využívat moderní technologie k naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.			
-------	---	--	--	--

Příloha č. II

Pozorovací arch

Vyučující je připraven vyučování – má připravené pomůcky, pracovní listy, zná cíl dané vyučovací jednotky.	
Vyučující přizpůsobil výuku potřebám znevýhodněných žáků – diferenciaci vyučování.	
Byla v hodině použita didaktická aktivita?	
Komunikace se znevýhodněným žákem je přizpůsobena jeho možnostem.	
Využití multimédií ve výuce.	
Vyučující v hodině pracuje se speciálními učebnicemi.	
Vyučující má kvalifikaci pro dané znevýhodnění (kurz, VŠ).	
Vyučující poskytuje během výuky znevýhodněnému žákovi dostatek času, popřípadě zkrácené úkoly, k vypracování zadání.	
Během vyučování jsou rozvíjeny u znevýhodněného žáka problémové oblasti (zrakové vnímání, sluchové vnímání apod.).	
Během hodiny měl žák se SVP k dispozici speciálně-pedagogické pomůcky.	

Relaxační chvílka ve vyučovací jednotce.	
Uplatnil vyučující kreativní činnost podporující vyučovací proces žáka se SVP?	
Vyučující během hodiny projevoval dostatečné pochopení ke znevýhodněnému žákovi.	
Vyučující měl dostatečný respekt k projevům speciálně-pedagogických poruch.	
Průběžná motivace žáka se SVP během vyučovací jednotky.	
Učitel chválí žáka se SVP.	
Vyučující během hodiny s žákem individuálně pracoval (znovu vysvětlení, pomoc s vypracováním zadaného apod.).	

1. Vystalé neočekávané situace a jejich způsob řešení.
2. Způsob začleňování žáka se SVP do práce v kolektivu.
3. Byl-li na žáka se SVP upotřeben trest, jakým způsobem a jaké okolnosti k tomu vedly?
4. Způsoby vytváření příznivé atmosféry ve třídě.
5. Způsoby povzbuzování.

Příloha č. III

Interview

1. Cítíte se být připraven/a pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Co si myslíte o přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách?
3. Setkal/a jste se už dříve se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaké kompetence nejvíce využíváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
5. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti pro práci s těmito žáky?
6. O jaká témata se nejvíce zajímáte nebo k nim čtete publikace, abyste získali vědomosti, které v této oblasti potřebujete?
7. Z jakých zdrojů nejčastěji získáváte znalosti pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
8. Jak motivujete žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
9. V čem se podle vás odlišuje přístup učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve srovnání s přístupem k ostatním žákům?
10. Jak moc důležitý je podle vás počet žáků ve třídě z hlediska realizace procesu vzdělávání?
11. Co byste udělal/a v následujících situacích?
 - a) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami reaguje agresivně na ostatní žáky.
 - b) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl přijat ostatními žáky.
 - c) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má nízké sebevědomí a sebehodnocení.
12. Jak využíváte své vědomosti získané během pregraduálního studia ve své každodenní práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

13. Jaké formy profesního rozvoje potřebné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jste absolvovali?
14. Jaké jsou vaše nejvíce používané metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
15. Jaké didaktické pomůcky a prostředky používáte při práci s těmito žáky?
16. Jaká dokumentace je podle vaší zkušenosti potřebná při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
17. Které kompetence pedagoga považujete za nejdůležitější v didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Máte tyto kompetence dostatečně rozvinuté?
18. Jak má podle vás osobnost učitele vliv na jeho práci a dovednosti?
19. Myslíte si, že vaše odborné kompetence jsou dostatečné pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
20. S jakými obtížemi se setkáváte při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
21. Na jaké obtíže jste narazili na začátku práce s těmito žáky?
22. Co je pro vás největší obtíž v současnosti?
23. Jaké rozdíly vidíte mezi počátkem vaší profesní kariéry a vaším současným profesním působením?
24. Získali jste v průběhu svého dosavadního profesního působení a díky dosud nabytým zkušenostem větší sebejistotu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
25. Jak řešíte své obtíže v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
26. Diskutovali jste s někým na začátku své profesní kariéry o svých problémech a našli jste díky tomu způsoby, jak je řešit?
27. Jak nyní řešíte tyto obtíže – sami anebo využíváte něčí podporu a pomoc?

28. Spolupracujete osobně aktivně se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-psychologickou poradnou nebo SPC)? Pokud ano, uveďte jak konkrétně.