

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY



FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
ZÁPADOČESKÉ  
UNIVERZITY  
V PLZNI

**ZKUŠENOSTI UČITELŮ PRVNÍHO STUPNĚ  
BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL V PLZNI  
S POSKYTOVÁNÍM PODPORY ŽÁKŮM SE  
SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

*BAKALÁŘSKÁ PRÁCE*

Vedoucí práce:

**Mgr. et Bc. Jiřina Ullmanová**

Autor:

**Klára Poppová, DiS.**  
*obor Speciální pedagogika*

Plzeň 2023

## **ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Zkušenosti učitelů prvního stupně běžných základních škol v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a jiných pramenů.

V Plzni, dne 27. 4. 2023

.....  
Klára Poppová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. et Bc. Jiřině Ullmanové za odborné vedení mé práce, věnovaný čas, cenné připomínky a zejména za podporu. Dále bych touto cestou chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této práce. V neposlední řadě náleží velký dík mému manželovi za jeho podporu během celého mého studia.

**Anotace:**

Tato bakalářská práce se zabývá zkušenostmi učitelů prvního stupně základních škol s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce má za cíl identifikovat vlivy, které ovlivňují výkon učitelské profese v této oblasti, pojmenovat potřeby pedagogů a možné zdroje podpory. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno na běžných základních školách v Plzni. Výsledky práce přináší poznatky pro učitele prvního stupně, kteří hledají způsoby a možnosti, jak zlepšovat školní prostředí pro sebe i své žáky směrem k naplňování inkluzivních hodnot ve vzdělávání.

**Klíčová slova:**

Inkluze – inkluzivní hodnoty a principy – inkluzivní vzdělávání – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – učitelé prvního stupně – pedagogické kompetence – zkušenosti učitelů

**Annotation:**

This bachelor thesis deals with the experiences of primary school teachers in providing support to students with special educational needs. The aim of the thesis is to identify the influences that affect the performance of teachers in this field, name the needs of educators, and possible sources of support. Qualitative research was conducted at regular elementary schools in Pilsen. The results provide insights for first-grade teachers who are looking for ways and opportunities to improve the school environment for themselves and their students towards the fulfilment of inclusive values in education.

**Keywords:**

Inclusion – Inclusive values and principles – Inclusive education – Students with special educational needs – Primary school teachers – Pedagogical competences – Teachers' experiences

# OBSAH

OBSAH .....	1
SEZNAM ZKRATEK .....	2
ÚVOD .....	3
1 INKLUZE VE ŠKOLSTVÍ .....	4
1.1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ HODNOTY .....	4
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	6
1.2.1 Východiska inkluzivního vzdělávání .....	8
1.2.2 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v ČR .....	10
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	11
2.1 POSKYTOVÁNÍ PODPORY ŽÁKŮM SE SVP .....	12
2.1.1 Podpůrná opatření ve vzdělávání .....	12
3 PROFESNÍ KOMPETENCE A POTŘEBY PEDAGOGŮ .....	14
3.1 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE .....	14
3.2 PODPORA UČITELŮ .....	17
SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK .....	19
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	20
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE .....	20
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE .....	21
4.3 VÝZKUMNÁ METODA .....	21
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	22
4.5 ETIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	23
4.6 PROCES SBĚRU A ANALÝZY DAT .....	23
5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE .....	26
5.1 OBLAST ZKUŠENOSTÍ A VLIVŮ NA JEJICH UTVÁŘENÍ .....	27
5.1.1 Zkušenosti s konkrétními typy SVP .....	27
5.1.2 Motivace k výkonu učitelského povolání v inkluzivním prostředí .....	27
5.1.3 Kompetence a připravenost k výkonu pedagogické profese .....	30
5.1.4 Spolupráce a odborná podpora .....	32
5.1.5 Obavy a problémy spojené s realizací inkluzivního vzdělávání .....	36
5.2 OBLAST IDENTIFIKOVANÝCH POTŘEB A ZDROJŮ PODPORY .....	39
5.3 PŘÍLEŽITOSTI KE ZMĚNĚ .....	41
5.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	44
ZÁVĚR .....	45
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	48
SEZNAM TABULEK A SCHÉMÁT .....	52
PŘÍLOHY .....	I

## SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NPI	Národní pedagogický institut
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PO	Podpůrná opatření ve vzdělávání
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
UN	United Nations (Organizace spojených národů / OSN)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Dětský fond Organizace spojených národů)
ZŠ	Základní škola

# ÚVOD

Vzdělávání je základním kamenem rozvoje každé společnosti a vzdělání je právem každého člověka. Učitelé mají v této oblasti klíčovou roli, nesou odpovědnost za vytváření prostředí, které respektuje rozmanitost žáků a naplňuje jejich individuální potřeby. Spolupráce mezi učiteli a žáky je klíčová pro úspěšné vzdělávání a naplňování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkušenosti učitelů prvního stupně základních škol v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V dílčích oblastech výzkumu má tato práce za cíl pojmenovat vlivy, jež se mohou promítat do zkušeností pedagogů s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, identifikovat potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ při realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi a pojmenovat možné zdroje podpory, jež mohou učitelé při výkonu své profese využívat.

Metodologií výzkumu bude kvalitativní analýza rozhovorů realizovaných s učiteli prvního stupně vybraných plzeňských škol.

Tato práce je relevantní pro oblast pedagogiky a speciálního vzdělávání a může být užitečná pro učitele, speciální pedagogy a další odborníky, kteří se zabývají vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako podklad pro zlepšování školního prostředí pro pedagogy i žáky směrem k naplňování inkluzivních hodnot ve vzdělávání.

---

# 1 INKLUZE VE ŠKOLSTVÍ

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách úzce souvisí s inkluzí a inkluzivním přístupem ke vzdělávání. V rámci teoretického zarámování řešené problematiky bude nejprve definován pojem inkluze, nastíněny inkluzivní hodnoty, jež se promítají do vzdělávání a do přístupu jednotlivých pedagogů k výkonu jejich povolání a k žákům. Budou představeny klíčové dokumenty, jež inkluzivní trendy ve vzdělávání ovlivnily a zároveň se odráží v legislativních předpisech ve vzdělávací oblasti v podmínkách českého školství. Dále bude upřesněno, jak chápat kategorii speciálních vzdělávacích potřeb, a jakými způsoby tyto potřeby naplňovat. V neposlední řadě bude nastíněno, jaké nároky jsou v inkluzivně nastaveném školství kladeny na pedagogy a kde mohou při výkonu svého povolání učitelé čerpat podporu.

## 1.1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ HODNOTY

Pojem inkluze je odvozen z latinského *inclusio* ve významu *zahrnutí, zahrnutí do celku* (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018). Slowík (2022) upozorňuje, že chápání pojmu inkluze není jednotné, je nutné ho vždy používat v souvislostech a nelze ho vztáhnout pouze na oblast vzdělávání.

Základní myšlenkou inkluzivního konceptu je „*přesvědčení, že každý, kdo patří do určité skupiny, komunity nebo společnosti, tam musí být vítán, přijímán a ceněn stejně jako všichni ostatní*“ (Slowík, 2022, s. 13).

Inkluze by tedy měla být vnímána lidskoprávní, sociální, etickou či politickou optikou, mělo by na ni být pohlíženo ve významu budování inkluzivní společnosti, tedy sociální inkluze (Slowík, 2022).

Sociální inkluze bývá nejčastěji definována jako opositum pojmu sociální exkluze, jímž jsou nejčastěji popisovány jevy jako chudoba, ekonomická nouze, diskriminace. Na sociální exkluzi lze ale nahlížet i jako na multidimenzionální proces, jenž zasahuje všechny oblasti života – vzdělávání, zaměstnání, přístup ke službám, k aktivitám běžného života, přičemž jedinec může být vyloučen v jedné i více z těchto oblastí. V tomto kontextu je sociální inkluze vnímána jako strategie v boji proti sociální exkluzi (Rimmerman, 2013).



---

Ainscow, Booth, Dyson (2006, in Slowík, 2022) přináší typologii možných přístupů, kdy inkluzi lze z jejich pohledu chápat jako:

- základní princip společenského soužití,
- zajištění podpory všem, kdo jsou ohroženi sociální exkluzí,
- reakci na sociální exkluzi jedinců či skupin,
- zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem,
- novou podobu školy otevřené všem,
- formu vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluzivní model společnosti má významný etický a morální rozměr, směřuje k realizaci humanistických a demokratických hodnot, jakými jsou: spravedlivý přístup, rovnost a rovnoprávnost, respekt k odlišnostem a heterogenitě, odmítání diskriminace a sociálního vyloučení, budování komunity a participace na jejím životě a rozhodování o důležitých otázkách (Slowík, 2022).

Předpokladem dosažení inkluzivních hodnot je zajištění prostředí rovných příležitostí pro všechny. Jako takové stojí inkluzivní hodnoty proti individualistické etice, jež zdůrazňuje egoismus, meritokratický přístup a segregaci ve vzdělávání jako předpoklad vysokého individuálního výkonu a dosažení úspěchu (Slowík, 2022).

Booth & Ainscow (2016) vychází při popisu inkluzivních hodnot z odpovědi na otázku: Jak bychom měli žít společně? Představují hodnoty společného života, jež jsou charakterizovány pojmy jako rovnost, respekt k odlišnosti, nenásilí, komunita, participace, udržitelnost. Tyto hodnoty i pojmy, jimiž jsou popisovány, by měly vycházet z hlubokého vnitřního přesvědčení a odrážet se v činech navenek a v přístupu k ostatním. Každý člen společnosti může přemýšlet o svém vlastním individuálním pojetí těchto pojmů, a zároveň sledovat, jakým způsobem se jeho vztah k inkluzivním hodnotám projevuje v jeho činech a interakcích s druhými lidmi.

Inkluze a inkluzivní model společnosti se prolínají s demokratickými principy a ze své podstaty vedou k rozvoji a podpoře občanské společnosti, v níž má každý své místo a příležitost participovat na životě své komunity i celé společnosti, jíž je součástí (Slowík, 2022). Lze dovozovat, že celospolečenská diskuse a důraz na inkluzivní hodnoty přináší benefity všem jejím členům a ve svém důsledku zvyšuje kvalitu života všech.

---

Důležitým činitelem sociální inkluze je inkluzivní vzdělávání, neboť dosažení kvalitního vzdělání a kvalifikace je klíčovým předpokladem sociálního začlenění, zařazení na trhu práce a participaci všech jedinců na životě společnosti (Slepičková, 2010).

## 1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V oblasti vzdělávání pojem inkluze začal být užíván v období devadesátých let 20. století ve smyslu směřování k naplňování lidských práv, resp. práva na vzdělávání pro všechny (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018).

Inkluzivní vzdělávání dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 8) představuje takový přístup k edukaci, jenž *„umožňuje rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům – i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické či sociální“*.

Inkluzivní přístup ke vzdělávání vnímá všechny žáky jako heterogenní skupinu jedinců s individuálními potřebami, jimž se edukační proces přizpůsobuje. Všichni žáci jsou vzděláváni se svými vrstevníky v běžných školách v blízkosti svého bydliště. Inkluzivní vzdělávání tedy představuje koncept školy pro všechny (school for all), kde je heterogenita považována za přínosnou (Lechta, 2010). V inkluzivní škole se všichni učí žít společně a získávají cenné sociální kontakty a dovednosti, příležitost k budování vlastní identity (Slowík, 2022).

Zilcher a Svoboda (2019, s. 56) popisují inkluzivní vzdělávání ze tří aspektů:

- didaktického, jež považují za *„vrchol individualizace ve vzdělávání“*,
- školní kultury, který představuje vizi plně komunitní školy,
- školní politiky, jejímž cílem je zajištění prostředí respektu k odlišnosti a podpory rovnosti všech.

Autoři prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994) za základní princip inkluzivního přístupu k edukaci považují společné vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich potíže či odlišnosti. Cílem inkluzivního školství je odstraňování všech forem diskriminace a budování solidarity. Je úkolem školy rozeznat vzdělávací potřeby všech dětí a vhodně na ně reagovat poskytnutím adekvátní podpory.

V inkluzivním vzdělávání se dobře uplatňuje tzv. univerzální vzdělávací design, jenž pedagogickým pracovníkům umožňuje vysokou míru flexibility a kreativity ve výuce.

---

Cílem je zajištění vhodnosti použitých vyučovacích metod, forem, hodnocení a didaktických pomůcek tak, aby byly vhodné skutečně pro všechny žáky ve třídě s ohledem na variabilitu jejich individuálních potřeb (Slowík, 2022).

Inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje postupný proces nastolování změn v běžných školách, kdy se mění zejména způsob organizace výuky a do edukačního procesu a tím i do týmu zaměstnanců školy jsou zapojováni asistenti pedagoga a speciální pedagogové (Hájková a Strnadová, 2010).

Slowík (2022) uvádí, že při zavádění inkluzivního konceptu do vzdělávacího systému je třeba trvat na celospolečenských změnách směrem k respektu k odlišnosti a k individualitě. Inkluzivní nastavení společnosti je úzce provázáno s inkluzivním přístupem ve vzdělávání.

Mezi stěžejní cíle inkluzivního vzdělávání řadí Pivarč (2020):

- zajištění přístupu k edukaci v podmínkách běžné školy pro všechny žáky;
- odstraňování všech forem bariér, jež mohou bránit v rovném přístupu ke vzdělání,
- akceptaci rozmanitosti a odlišnosti,
- dosažení maximální míry rozvoje potenciálu každého žáka,
- důraz na rozvoj spolupráce mezi žáky v heterogenních skupinách v běžných školách,
- zapojení žáků, učitelů, rodičů, místní samosprávy do života komunity.

*„Proměna tradiční školy ve školu s inkluzivní orientací vyžaduje přijetí inkluzivních hodnot a ztotožnění s principy inkluze“ (Pivarč, 2020, s. 27).*

Zavádění principů inkluzivního vzdělávání do reality jednotlivých škol či tříd se ukazuje jako výzva i jako dlouhodobý proces. Při popisu inkluzivních principů ve vzdělávání se různí autoři (např. Ainscow & Booth) shodují na těchto základních zásadách (Zilcher a Svoboda, 2019):

- všemi zaměstnanci školy je sdílena deklarovaná vize inkluzivního směřování školy s cílem dosažení maximálního rozvoje potenciálu všech žáků,

- 
- zaměstnanci školy kooperují v týmu, problémy řeší společně, ve vedení školy mají oporu,
  - vedení školy umožňuje participaci na rozhodování o důležitých otázkách,
  - všichni žáci jsou vnímáni jako rovnoprávní členové školní komunity a vzdělávají se společně,
  - škola zajišťuje individuální podporu žákům i zaměstnancům školy dle jejich potřeb, je kladen důraz na kontinuální kvalitní profesní rozvoj zaměstnanců,
  - škola pracuje s flexibilním vzdělávacím programem, má vlastní portfolio efektivních metod a postupů, efektivně využívá personální i materiální zdroje.

Inkluze ve vzdělávání je dle Ainscowa (2006, in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 28) „*nikdy nekončící proces*.“ Cílem není dosažení dokonalé inkluzivní školy, ale jít cestou inkluzivního vzdělávání a neustávat v trendu odstraňování všech možných překážek, jež se objevují v procesu inkluzivního vzdělávání. Klíčovým předpokladem realizace inkluzivního vzdělávání je odborná připravenost pedagogů, proinkluzivní nastavení školy, jejího zřizovatele a v neposlední řadě i legislativní ukotvení (Havel a Filová, 2010).

### **1.2.1 VÝCHODISKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Koncept inkluzivního vzdělávání úzce souvisí se sociálním modelem postižení. Autoři sociálního modelu postižení poukazují na sociální podmíněnost znevýhodnění, jež jedinci omezuje či znemožňuje plnění sociálních rolí. V kontextu vzdělávání leží tedy odpovědnost za zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny a odstraňování bariér, jež tento přístup znesnadňují či znemožňují, na většinové společnosti – na školách, jejich zřizovatelích i na jednotlivých učitelích. Inkluze z tohoto pohledu vyžaduje reformu školy a od pedagogů schopnost zastávat a aplikovat inkluzivní hodnoty a principy do praxe (Oliver, 1990, in Pivarč, 2020).

Zásadním tématem strategických a koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání je zajištění rovných příležitostí, resp. rovného přístupu ke vzdělávání s cílem zajistit možnost vzdělávat se dle individuálních možností a potřeb a umožnit dosažení maximálního rozvoje každého jedince ve společnosti. Tento přístup vyžaduje zajištění podmínek pro kvalitní vzdělávání na všech stupních (Zezulková, Janků, Odstrčilková, 2021).

---

Reforma vzdělávacího systému vzešla z východisek, jež byla ustanovena v minulosti na mezinárodních platformách. Na počátku června 1994 se ve španělském městě Salamanca uskutečnila mezinárodní konference UNICEF: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Světová konference o vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami: dostupnost a kvalita), jíž se účastnili zástupci devadesáti dvou vlád a dvaceti pěti mezinárodních organizací. Výstupy konference jsou shrnuty v Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education; dále jen Prohlášení), jež se odkazuje na Mezinárodní deklaraci lidských práv (OSN, 1948), v němž je zakotveno právo na vzdělávání pro každého (UNESCO, 1994).

Zástupci států, jež k podpisu Prohlášení přistoupily, se zavázali k reformám vzdělávacích systémů tak, aby bylo přihlédnuto k potřebám všech dětí s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby a byl zajištěn rovný přístup ke vzdělávání v běžných školách. Prohlášení vyzvalo vlády zastoupených států ke změnám legislativy v oblasti školství, zejména k zakotvení inkluzivních principů do příslušných zákonů a vyhlášek (UNESCO, 1994).

Rada Evropy následně v roce 2003 vydala politickou deklaraci (Malaga Declaration 2003), v níž se zúčastnění ministři členských států zavázali prosazovat inkluzi ve všech oblastech života znevýhodněných osob s důrazem na přístup ke vzdělávání, zaměstnání, bydlení a zapojení do života společnosti (UN, neuvedeno).

Klíčovým strategickým dokumentem v českém prostředí je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (též Bílá kniha), v jehož vydání vyústily reformy zahájené v druhé polovině devadesátých let 20. století. Tento dokument formuluje nové cíle vzdělávání, změnu kurikula spojenou se vznikem rámcových vzdělávacích programů a povinností vytvářet školní vzdělávací programy a též stanovuje formální požadavek na zvýšení počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR představuje východisko pro zpracování Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), jež připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR s cílem zvýšit míru inkluzivního přístupu ke vzdělávání a zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem. Dalším klíčovým dokumentem, který klade důraz na právo každého dítěte vzdělávat se v běžné škole v místě bydliště,

---

je Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, který vychází z ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

### **1.2.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR**

V důsledku tlaku mezinárodních i národních institucí byly v ČR zavedeny nové právní normy. Významnou legislativní změnou v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání do českého vzdělávacího systému bylo přijetí novely „školského zákona“ (zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) v roce 2015 a následně vyhlášky č. 27/2016 (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) (Pivarč, 2020).

Novela školského zákona platná od roku 2016 přinesla změnu oproti předchozí právní úpravě v tom, že nadále zaručuje zajištění financování školou realizovaných konkrétních podpůrných opatření, poskytnutých konkrétním žákům na základě doporučení (např. asistent pedagoga). Další změnou, již novela přinesla, byl požadavek na úpravu organizace výuky tak, aby žáci se SVP v průběhu celého vyučování zůstávali ve svých kmenových třídách (ČOSIV, neuvedeno).

Legislativní změny do systému českého vzdělávání vnesly inkluzivní principy a hodnoty, zejména ustanovily právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v běžných školách, neznamená to ale, že se tím vzdělávací systém stal inkluzivním. Byl nastolen trend a vytyčena cesta směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Nicméně změny byly formulovány shora, bez předchozí diskuse s aktéry vzdělávacího systému, na jejichž práci mají přímý dopad, zejména v případě učitelů základních škol (Pivarč, 2020). Vystává tedy otázka, nakolik reforma školského zákona zastihla jednotlivé pedagogy připravené na významné změny ve výkonu jejich povolání, nakolik byli obeznámeni a ztotožnění s inkluzivními hodnotami a připraveni poskytovat podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

---

## 2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Školský zákon (§16) definuje dítě / žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako jedince, který „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákony pro lidi, 2022).

Novela školského zákona upouští od původního třídění žáků do kategorií dle druhu znevýhodnění či postižení a soustředí se na posuzování potřebné míry podpory, jež pro žáka z jeho situace vyplývá (Vítková in Bartoňová, Vítková a kol., 2016).

Samotné označení „speciální vzdělávací potřeby“ je v současné době podrobováno kritice a jako vhodnější se ukazuje užívání označení, jež lépe vystihuje realitu poskytované podpory, tedy pojmy „podpůrná opatření“ či „prostředky speciálně pedagogické podpory“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Jak ale chápat konkrétně obsah označení speciální vzdělávací potřeby? S jakými podobami potřeb se mohou u jednotlivých žáků pedagogové setkávat? Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV, 2018) přináší přehledné rozdělení pro bližší představu, co vše lze mezi speciální vzdělávací potřeby řadit:

- zdravotní postižení / znevýhodnění (např. postižení smyslové, intelektové, tělesné, dále vady řeči, dlouhodobá nemoc, nepříznivý zdravotní stav, poruchy autistického spektra, poruchy učení a chování),
- jazyková a kulturní odlišnost (např. odlišný mateřský jazyk, status azylanta či uprchlíka, návrat z dlouhodobého pobytu v cizině, příslušnost k etnické či náboženské minoritě),
- nadání a dvojí výjimečnost (současný výskyt nadání a nějaké formy znevýhodnění),
- jiné životní podmínky (např. sociální vyloučení, nepodnětné prostředí, dysfunkční rodina, rizikové chování rodičů, násilí v rodině, socio-ekonomické podmínky).

Žáci se SVP v průběhu vzdělávacího procesu často potřebují – individuálně v různé míře – podporu ze strany pedagogů i dalších odborníků. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2010) a v českém prostředí školský zákon deklarují právo žáků se SVP na rovný přístup ke vzdělávání a eliminaci či zmírnění překážek, jež brání

---

plnohodnotnému a rovnoprávnému zapojení do života společnosti, včetně vzdělávacího procesu (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018). Jakým způsobem a kým je žákům se SVP během školní docházky poskytována potřebná podpora?

## **2.1 POSKYTOVÁNÍ PODPORY ŽÁKŮM SE SVP**

Právo na poskytování podpory ve vzdělávání přiznává žákům se SVP školský zákon, jenž vymezuje legislativní rámec a umožňuje vymahatelnost práva. Normativní ukotvení je bezesporu důležitou skutečností, v praxi ale za klíčový předpoklad úspěšného vzdělávání žáka se SVP označují Vařorová a Pančocha (2010) ochotu pedagoga, jež je odvislá od učitelova vnímání inkluze, od jeho postojů a profesní odpovědnosti. Toto osobnostní nastavení se pak promítá do způsobu poskytování podpory, jež je realizována formou adekvátních podpůrných opatření ve vzdělávání.

### **2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ**

Poskytování podpůrných opatření ve vzdělávání (dále jen PO) je upraveno vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podpůrná opatření reagují na potřeby žáků s nějakou formou znevýhodnění, jež má dopad do jejich vzdělávání. Podpůrná opatření představují potřebné úpravy vzdělávání a školských služeb, jež odráží individuální potřeby a situaci žáka – zohledňují jeho zdravotní stav či kulturní a jiné podmínky. Opatření mohou spočívat v úpravě organizace, obsahu, formy, metod, hodnocení a obecně podmínek vzdělávání žáků se SVP. Součástí doporučených opatření může být realizace pedagogických či speciálně pedagogických intervencí (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory, kdy opatření v prvním stupni identifikují a poskytují sami učitelé ve třídách (ve spolupráci s pracovníky školního poradenského pracoviště) v podobě dostupných forem a metod podpory s cílem působit preventivně proti zhoršování školních výsledků. Další stupně podpůrných opatření jsou stanovovány dle doporučení školského poradenského zařízení na základě odborného speciálně pedagogického a psychologického vyšetření. Od třetího stupně PO je doporučena speciálně pedagogická či psychologická intervence, od čtvrtého stupně PO je pro žáka zpracováván individuální vzdělávací plán a do jeho vzdělávání se zapojují další



---

pedagogičtí pracovníci: asistent pedagoga, speciální pedagog (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Školní úspěšnost každého žáka je podmíněna nejen jeho aktuální situací a bio-psycho-sociálním stavem, ale i kvalitou poskytované pedagogické intervence ve škole, jež je přímo odvislá od profesních kompetencí pedagoga (Zezulková, Janků, Odstrčilková, 2021). To lze sledovat zejména na prvním stupni základních škol, kde především v první až třetí třídě žáci tráví celé školní dny s jediným učitelem / učitelkou. Třídní učitel je pak zcela stěžejní postavou a středobodem jejich školního života a práce. Zároveň by ale každý pedagog měl být schopen kooperovat s kolegy v rámci školy s cílem zajistit poskytování kvalitního individuálně zaměřeného vzdělávání všem žákům (Hájková a Strnadová, 2010).

---

### 3 PROFESNÍ KOMPETENCE A POTŘEBY PEDAGOGŮ

Odpovědnost za realizaci inkluzivního vzdělávání a naplňování legislativních opatření v konkrétních školách a třídách zůstává na jednotlivých učitelích a vedoucích pracovnících škol. Nezbytným předpokladem zavádění inkluze do vzdělávací praxe je, aby v běžných školách působili kreativní, kvalifikovaní učitelé, kteří budou sdílet rovný přístup ke všem žákům a bez přestání hledat stále nové cesty, postupy, metody a pomůcky pro zpřístupnění společného vzdělávání všem žákům (Slowík, 2022).

*„Ano, pokud učíte výhradně frontálně, všichni ve stejnou dobu dělají to samé a čeká se na posledního, tak vás „jiné“ dítě zdržuje. Ve třídách, kde se pracuje ve skupinách, kde si dítě vybírá individuální úkoly a pracuje svým tempem, to ale problém nebývá. Tedy nejde o problém s „jinými“ dětmi, ale s organizací výuky a připraveností učitelů takovou výuku zvládat“ (Feřtek, 2018).*

#### 3.1 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE

Realizace individuální podpory žákům se SVP vyžaduje poskytování adekvátních výchovně vzdělávacích intervencí, jež vyžadují zajištění specifických personálních, materiálních či organizačních podmínek (Zezulková, Janků, Odstrčilková, 2021).

Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) zdůrazňují významný vliv školního klimatu a celkové atmosféry, jež je ve vysoké míře utvářena učiteli a vedením dané školy. Je proto rozhodující, jakým způsobem jednotliví učitelé přistupují k myšlence inkluzivního vzdělávání, jaké jsou jejich postoje, očekávání, ale i odborná připravenost k poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé, kteří sami sebe považují za připravené pro inkluzivní vzdělávání, k němu zastávají kladný vztah (Pivarč, 2020).

Změny vzdělávacího procesu zastihly mnoho pedagogů nepřipravených po stránce odborných kompetencí i osobnostního nastavení. Někteří z učitelů zastávají ambivalentní postoje k jedincům s odlišností, objevují se obavy, nedostatek informací a praktických dovedností. Najdou se i učitelé deklarující nesouhlas a odpor k inkluzi ve vzdělávání (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018). Někteří učitelé vyjadřují nízká očekávání od žáků se SVP. Jejich přístup se pak může negativně odrážet v (ne)přijetí žáků s odlišností jejich spolužáky. Velkou výzvou pro některé pedagogy představuje i potřeba spolupracovat

---

s dalšími pracovníky školy či odborníky, vnímají negativně přítomnost jiných profesionálů ve své třídě (Kumar, 2015).

Hájková (2005, in Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018) upozorňuje, že povinností učitelů je respektovat skutečnost, že přestože všichni nejsme stejní, máme stejná práva. Pedagogové by měli být schopni u svých žáků přijímat různorodost a tolerovat rozdílnosti. Slowík (2016) dodává, že nedílnou součástí pedagogické práce zejména na základních školách by měla být výchova k prosocialitě, tedy výchova intaktní společnosti ve vztahu k jedincům s odlišnostmi. Lze doplnit, že nejlépe se tomu děti učí vzájemným kontaktem v heterogenních skupinách, kde mají příležitost ke spolupráci a vzájemné podpoře při individuálním rozvoji.

Realizace inkluzivního vzdělávání s sebou přináší zvýšené nároky na učitele v oblasti odborných znalostí i přípravy výuky. Hájková a Strnadová (2010) popisují „inkluzivní pedagogické kompetence“, tedy zejména schopnost učitele pracovat s heterogenní skupinou žáků. Tuto schopnost pedagog získává v průběhu své profesní dráhy a její formování ovlivňují tyto faktory:

- kvalita teoretické i praktické přípravy v průběhu studia i dalšího vzdělávání,
- zkušenost z pedagogické praxe,
- vliv prostředí školy a ostatních pedagogů / kolegů,
- vlastní reflexe vzdělávacího systému a probíhajících změn,
- schopnost sebereflexe.

Každý učitel by se měl orientovat v základech speciální pedagogiky, mít znalosti, dovednosti a dispozice pro práci se žáky se SVP. Měl by být připraven dále se vzdělávat i s ohledem na specifické potřeby vyplývající z individuálních odlišností jednotlivých žáků. Zároveň by učitel měl mít možnost spolupracovat a konzultovat se školskými poradenskými zařízeními (Pastieriková, Regec, in Šmelová a kol., 2017).

Úkolem učitele v inkluzivním vzdělávání není mít detailní speciálně pedagogické znalosti, ale být schopen do edukačního procesu zapojit všechny žáky a kooperovat v rámci mezioborové spolupráce, do níž jsou zapojeni speciální pedagogové, psychologové, lékaři, sociální pracovníci, výchovní a kariérní poradci, metodici prevence (Lechta, 2010).

---

Výzkum ohledně pocitů, postojů a obav pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (Potměšil, 2010, in Havel a Filová, 2010) přinesl zjištění, že polovina respondentů (učitelů všech vzdělávacích stupňů) pociťuje nedostatek odborných kompetencí (speciálně pedagogických) a metodické podpory. Tato skutečnost pro dotazované učitele představovala zdroj obav a pochybností o efektivitě inkluzivního vzdělávání, přestože jinak zastávali ke společnému vzdělávání kladné postoje. Pivarč (2020) uvádí, že zkušenost s realizací inkluzivního vzdělávání a případné znalosti z oboru speciální pedagogiky získané během odborné přípravy při studiu zlepšují vztah učitelů k inkluzi. Dále poukazuje na výzkumy, jež prokázaly, že vyšší připravenost k inkluzivnímu vzdělávání vykazují učitelé prvního stupně ZŠ.

Materiál Profil inkluzivního učitele zpracovaný Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (Watkinsonová, 2012) přehledně shrnuje hodnotová východiska a potřebné kompetence, jež by každý pedagog měl při aplikaci inkluze do vzdělávání rozvíjet. Pojmenovává čtyři základní oblasti hodnot a příslušných požadovaných kompetencí učitelů:

- Respekt k odlišnosti žáků, kdy jedinečnost každého žáka je vnímána jako přínos do vzdělávání a celý vzdělávací proces je veden s důrazem na lidská práva a rovnost všech žáků.
- Podpora a vysoká očekávání od všech žáků, rozvoj potenciálu každého žáka, pozitivní přístup, modifikace výukových metod, obsahů a hodnocení, podpora rozvoje praktických a sociálních dovedností.
- Spolupráce s rodinami žáků, odborníky a práce v týmu, partnerství školy s dalšími institucemi, komunitou a neziskovými organizacemi.
- Profesní rozvoj, celoživotní vzdělávání, schopnost sebereflexe a reflexe vlastní práce.

Hájková a Strnadová (2010) zdůrazňují vliv fungujícího pedagogického týmu školy, v němž jsou sdíleny a diskutovány inkluzivní hodnoty, probíhá otevřená spolupráce nejen mezi kolegy, ale i mezi školou a školskými poradenskými zařízeními. Pouze tak může škola naplňovat vizi inkluzivní a otevřené instituce, jež je součástí širší komunity a zná svou roli a místo v ní.

---

## 3.2 PODPORA UČITELŮ

Protože inkluzivně pojatý vzdělávací proces klade vysoké nároky na odborné kompetence pedagogů, je důležité se též zabývat potřebami, jež učitelé při realizaci svého povolání mají. I pedagog se jistě někdy ocitá v situaci, kdy potřebuje konzultovat své postupy, metody a obecně přístupy ke své práci a svým žákům.

Výzkumné šetření realizované v rámci projektu „IPs APIV A“ Národním ústavem pro vzdělávání (Novotná, 2019) přineslo zjištění ohledně problematických oblastí spojených s realizací inkluzivního vzdělávání, v nichž učitelé pojmenovávali potřebu podpory. V rozhovorech zapojení pedagogové označili tyto problematické oblasti, jež pozorovali v průběhu procesu zavádění inkluzivních principů do své pedagogické praxe:

- složení třídy a počet žáků ve třídě,
- časová náročnost přípravy výuky,
- specifické didaktické postupy,
- kritéria pro hodnocení žáků,
- spolupráce s rodiči,
- spolupráce s asistentem pedagoga.

V oblasti podpory pro učitele je na místě opět zdůraznit nezastupitelnou roli otevřeného a fungujícího týmu kolegů ve škole, s nimiž lze konzultovat v rámci týmových porad, ale i zcela neformálně na podpůrné bázi. Hájková a Strnadová (2010) v tomto směru kladou důraz na schopnost sebereflexe a na schopnost pedagoga kriticky hodnotit svou práci. Pouze v takovém případě je učitel připraven nahlédnout potřebu podpory a pomoci od kolegů, případně dalších odborníků. Týmová spolupráce a zajištění odbornosti jsou klíčové při poskytování individuální podpory v rámci inkluzivně pojatého vzdělávání.

Jedním z hlavních spolupracovníků učitele ve třídě a důležitou součástí celého vzdělávacího procesu je asistent pedagoga, který svou odborností doplňuje pedagoga a poskytuje individualizovanou podporu žákům se SVP. Kvalita spolupráce mezi učitelem a asistentem ve třídě je podmíněna vzájemným respektem, osobními sympatiemi a též klimatem školy, postoji pedagogů a obecně jejich zkušeností se spoluprací s asistentem pedagoga. Učitel a asistent pedagoga si pak jsou schopni navzájem poskytovat podporu a být si při práci oporou (Hájková a Strnadová, in Hájková a kol., 2018).

---

Hájková a Strnadová (2010) dále doporučují sestavování týmů inkluzivních metodiků zaměřených na koordinaci inkluzivních postupů v rámci dané školy. Úkolem metodického týmu je zejména poskytování konzultací učitelům a reflexe jejich pedagogické činnosti ve smyslu směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Součástí metodického týmu by měli být zaměstnanci školy s přímou zkušeností s inkluzivní pedagogikou a pracovníci školního poradenského pracoviště (speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce).

Důležitou roli v oblasti odborné podpory pro pedagogy zastávají i školská poradenská zařízení (pedagogicko psychologické poradny a speciálně pedagogická centra). Za klíčovou je ale považována podpora ze strany vedení školy a jím nastavené školní klima včetně deklarovaných inkluzivních hodnot. Pozitivní efekt přináší v pedagogické praxi též využití nástrojů, jakými jsou mentoring, supervize, vzájemné hospitace a sebezkušenostní výcviky či kurzy (Pivarč, 2020).

Z obsahové analýzy internetových dotazníků vyplněných během 2. kola veřejné diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele (Adamcová et al., 2009) vyplývají potřeby pedagogů v oblasti odborné podpory profesního růstu. Učitelé by ve své praxi uvítali podporu zejména ze strany těchto subjektů:

- vedení školy,
- kolegové či jiní učitelé z praxe z vlastní či jiné školy,
- kolegové se znalostmi, zkušenostmi v oblasti metod mentoringu, koučinku, komunikačních dovedností apod.,
- odborníci: školní psycholog, speciální pedagog, právní pomoc,
- zástupci pedagogických fakult i jiných typů vysokých škol,
- profesní skupiny učitelů,
- poskytovatelé dalšího vzdělávání,
- zástupci České školní inspekce.

---

## SHRnutí TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

První kapitola této práce rámuje prostředí a podmínky, v nichž pedagogové vykonávají svou profesi. Definiuje pojem inkluze a hodnoty, z nichž vychází. Představuje inkluzivní vzdělávání v kontextu jeho cílů, principů, historických východisek a legislativního ukotvení v českém prostředí.

Druhá kapitola přináší definici speciálních vzdělávacích potřeb a jejich podob, s nimiž se pedagog může setkat. Představuje žáka s potřebou podpory ve vzdělávání. Nastihuje koncept podpůrných opatření ve vzdělávání, která jsou základním nástrojem poskytované podpory žákům se SVP v prostředí běžných škol v ČR.

Třetí kapitola pojednává o požadavcích kladených na pedagogy v rámci inkluzivního vzdělávání. Je zde zdůrazněna zejména potřeba kvalitní profesní přípravy, ztotožnění s inkluzivními hodnotami, schopnosti sebereflexe a práce v týmu kolegů. Součástí kapitoly je i identifikace některých problematických oblastí a sumarizace specifických potřeb učitelů, jež v souvislosti s výkonem své profese pociťují.

---

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole bude podrobně popsána výzkumná strategie realizovaného výzkumného šetření, stanoven výzkumný problém, definovány cíle výzkumu. Bude představen výzkumný soubor a deklarovány závazné etické principy. V závěru bude popsán způsob sběru dat a jejich analýzy.

### 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE

Stanovení výzkumného problému a cílů výzkumné práce představuje počáteční fázi a zároveň určující faktor celého výzkumného šetření (Hendl, 2017). Výzkumným problémem této práce jsou zkušenosti učitelů prvního stupně základních škol s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v širším kontextu jejich praxe, tedy subjektivní zkušenosti konkrétních učitelů s realizací inkluzivního vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumného šetření předkládané práce je zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé prvního stupně běžných základních škol v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

V dílčích oblastech výzkumu má tato práce za cíl:

- pojmenovat vlivy, jež se mohou promítat do zkušeností pedagogů s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- identifikovat potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ při realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi,
- pojmenovat možné zdroje podpory, jež mohou učitelé při výkonu své profese využívat.

V aplikační rovině má tato práce za cíl představit příležitosti ke kvalitativní změně a možnosti podpory, jež mohou zlepšit výkon učitelského povolání v podmínkách inkluzivního školství.

Symbolický cíl této práce spočívá ve snaze poukázat na vlivy, jež ovlivňují výkon učitelské profese s ohledem na aplikaci inkluzivních trendů ve vzdělávání, a jaké jsou z nich plynoucí potřeby profesní podpory, jejichž naplnění by pedagogům výkon jejich povolání usnadnilo.



---

## 4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Pro dosažení stanovených výzkumných cílů byla zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření.

Kvalitativní výzkum dává prostor k hluboké analýze široce pojatého jevu s možností sběru a analýzy velkého rozsahu informací. Metody používané v kvalitativním výzkumu umožňují výzkumníkovi odhalovat a porozumět podstatě zkoumaných jevů. Výsledkem užití kvalitativních metod je formulace nové teorie, již ale nejde aplikovat obecně a je platná pouze pro zkoumaný vzorek (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Kvalitativní šetření je velmi vhodné při exploraci problémů. Výzkumník pracuje bez předem definovaných hypotéz, sbírá a přináší co největší množství dat, jež mu pomáhají proniknout do zkoumané problematiky (Hendl, 2005). Výhodou realizace kvalitativního výzkumu je příležitost získat detailní vhled do zkoumané problematiky, možnost pružně reagovat na změny, identifikovat příčiny, pracovat v přirozeném prostředí. Nevýhodou tohoto typu výzkumu může být jeho časová náročnost, riziko zde představuje i vliv osobnosti výzkumníka a jeho subjektivních dojmů na interpretaci získaných dat (Hendl, 2017).

## 4.3 VÝZKUMNÁ METODA

Nejčastěji užívanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumném šetření je rozhovor, který umožňuje do hloubky porozumět prožívání druhých, dává respondentům prostor k vyjádření vlastních myšlenek vlastními slovy (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Pro realizaci výzkumného šetření v rámci této práce byl za stěžejní výzkumnou metodu určen polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturované rozhovory se opírají o předem připravené schéma témat a otevřené otázky, jež jsou v souladu s definovanými cíli výzkumu, a jsou ukotveny v teoretických zdrojích výzkumné práce (Hendl, 2017).

Rozhovor nejčastěji probíhá v přirozeném prostředí respondenta, na podkladě výslovného poučeného souhlasu účastníka je pořizován zvukový záznam, z něž je následně pořizován doslovný přepis. Získaná data v podobě textu jsou podrobena analýze a interpretaci (Švaříček, Šed'ová, 2014). Sběr dat, jejich analýza a vyhodnocování probíhají během kvalitativního výzkumu současně (Hendl, 2017).

#### 4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výběr výzkumného vzorku v kvalitativně orientovaném výzkumu je volen s ohledem na zkoumaný jev a odvozen od výzkumného cíle (Hendl, 2005). V případě této práce byli za cílovou skupinu realizovaného výzkumného šetření určeni pedagogové prvního stupně běžných základních škol v Plzni.

Pro konkrétní výběr respondentů byla zvolena metoda účelového vzorkování, při níž jsou do výzkumu zapojeni jedinci, kteří jsou zdrojem informací vztažených k cílům výzkumu (Hendl, 2005). Kritéria pro výběr byla v této práci stanovena takto:

- dosažena potřebná kvalifikace pro výkon pedagogické profese na 1. stupni ZŠ,
- aktuální výkon učitelského povolání na pozici třídní učitel na 1. stupni ZŠ v běžné základní škole v Plzni,
- zkušenost s poskytováním podpory žákům se SVP.

K popisu respondentů a jejich rozlišení byla sbírána data ohledně jejich pohlaví, věku, délky pedagogické praxe, dosaženého vzdělání a aktuálně vyučovaného ročníku, ve kterém tento školní rok daný pedagog učí. Pro zachování anonymity slouží k označení respondentů označení R (respondent) a číslo (dle pořadí, ve kterém byly jednotlivé rozhovory realizovány). Přehled sebraných údajů je uveden v následující tabulce.

**Tabulka 1: Přehled respondentů**

Respondent (R)	Věk	Vzdělání	Délka pedagogické praxe	Aktuálně vedený ročník ZŠ
R1 – žena	26 let	Učitelství pro 1. stupeň, Speciální pedagogika (jednooborové Bc studium)	3 roky	4. třída
R2 – žena	40 let	Učitelství pro 1. stupeň	10 let	3. třída
R3 – žena	52 let	Učitelství pro 1. stupeň, Speciální pedagogika (jednooborové Bc studium)	27 let	5. třída
R4 – žena	51 let	Učitelství pro 1. stupeň,	6 let	3. třída
R5 – žena	26 let	Učitelství pro 1. stupeň	3 roky	3. třída
R6 – žena	25 let	Učitelství pro 1. stupeň	2 roky	2. třída
R7 – žena	37 let	Učitelství pro 1. stupeň	5 let	5. třída

(Zdroj: Vlastní analýza, 2023)

---

## 4.5 ETIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Neodmyslitelnou součástí přípravy i realizace výzkumu je zpracování etických otázek. Úkolem výzkumníka je zohlednit etiku ve všech aspektech realizovaného výzkumného šetření (Švaříček, Šedřová, 2014). Za závazné pro základní etický rámec této práce jsou považovány následující principy (inspirace dle Hendla, 2017):

- informovanost – respondenti jsou předem seznámeni s cíli šetření, průběhem rozhovoru, následným zpracováním získaných dat a výstupů výzkumu; pro respondenta je připraven formulář informovaného souhlasu s popsány podmínkami spolupráce,
- dobrovolnost – respondenti jsou si vědomi dobrovolnosti svého zapojení i možnosti kdykoliv svůj souhlas se zapojením do výzkumu vzít zpět,
- anonymita – data v rámci šetření jsou sbírána anonymně, výstupy jsou anonymizovány,
- neškodnost – výzkumné šetření nesmí žádným způsobem přinést respondentům újmu v jakékoli oblasti,
- analýza dat – uváděná data jsou nezkreslená, pravdivě interpretovaná a analyzována s důrazem na kvalitu zpracování.

## 4.6 PROCES SBĚRU A ANALÝZY DAT

V rámci této práce bylo provedeno sedm polostrukturovaných rozhovorů s respondenty z řad pedagogů prvního stupně tří běžných základních škol v Plzni. Rozhovory byly realizovány s respondenty různého věku a různé délky pedagogické praxe. Etický rozměr této práce zamezuje bližší identifikaci pedagogů a škol, v nichž pracují.

Rozhovory probíhaly v různých podmínkách, volba prostředí byla ponechána na jednotlivých respondentech s přihlédnutím k jejich časovým možnostem a s ohledem na potřebu zajištění anonymity, bezpečnosti a důvěrnosti prostředí. Některé rozhovory byly provedeny v prostředí školních tříd, některé v kavárně či on-line v prostředí MS Teams.

Všichni respondenti byli před zahájením své účasti na výzkumu seznámeni s tématem bakalářské práce, cíli šetření, průběhem rozhovoru, následným zpracováním získaných dat a výstupů výzkumu a též s možností rozhovor kdykoliv ukončit a odvolat

---

svůj souhlas. Od všech zapojených pedagogů byl získán informovaný souhlas stvrzený podpisem. Formulář informovaného souhlasu tvoří přílohu č. 1 této práce.

Jako podklad pro rozhovory byly v souladu se sledovanými cíli výzkumného šetření předem definovány oblasti zájmu, jež sloužily jako základní osa témat, na něž bylo třeba zaměřit pozornost respondentů. Dokument se stanovenými oblastmi zájmu a z nich vycházejícími otázkami tvoří přílohu č. 2 této práce.

Respondentům byly pokládány otevřené otázky s cílem poskytnout prostor k vyjádření vlastních poznatků a získat tak případně informace o skutečnostech, jež nebyly předem známy. Bylo snahou vytvořit během rozhovorů atmosféru bezpečí, aby respondenti vnímali možnost hovořit otevřeně.

V průměru trval každý rozhovor přibližně jednu hodinu (58–86 minut). Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány, následně pomocí programu Transkriptor (transkriptor.com) převedeny do textové podoby. Jednotlivé řádky textu přepisu byly očíslovány pro snadnější dohledávání citací. Citace z rozhovorů jsou ve výsledcích šetření uváděny vždy s odkazem na daného respondenta a příslušný řádek textu přepisu rozhovoru (značeno např. R1, ř. 1). Nahrávky rozhovorů byly po přepisu smazány.

Data získaná z přepisů rozhovorů představují velký objem nestrukturovaného materiálu, jež je třeba uspořádat tak, aby se vyjevila obsažená témata, jejich kvality a vztahy (Hendl, 2005). Při analýze dat získaných z rozhovorů s respondenty v průběhu předkládaného šetření bylo postupováno metodou kódování. Celý proces analýzy nebude pro potřeby této práce popisován podrobně, bude pouze naznačen.

Efektivním univerzálním postupem pro zahájení analýzy kvalitativních dat je metoda otevřeného kódování – induktivní technika, která umožňuje detailní vhled do analyzovaného textu a objevování významů, jež nejsou na první pohled zřejmé. Během otevřeného kódování je analyzovaný text rozdělen do dílčích různě obsáhlých jednotek, jež sdílí společného jmenovatele. Jmenovateli je přidělen kód, tedy pojmenování, označení, které vystihuje obsah dané jednotky textu (slovo, věta) (Švaříček a Šedřová, 2014). V této fázi byly rozhovory analyzovány bezprostředně po jejich pořízení a přepsání. Jednotlivým dílčím oblastem textu byly v souladu se stanovenými oblastmi zájmu, jež byly vztaženy k cílům výzkumu, přidělovány kódy. Souběžně byl tvořen seznam kódů společně se souvisejícími citacemi rozhovorů s odkazem na daného respondenta.

---

V průběhu výzkumu jsou kódy zpřesňovány, tvořen jejich seznam a následně je provedena jejich kategorizace. Kategorie představují zastřešující pojmy pro kódy, jež jsou do nich seskupovány dle vnitřní souvislosti a příslušností k určitému fenoménu v rámci axiálního kódování (Švaříček a Šedřová, 2014). V průběhu analýzy získaných dat, byly jednotlivé kódy porovnávány, seskupovány do tabulek. Byly vyhodnocovány souvislosti a identifikovány vzájemné vztahy, dle kterých byly následně určeny zastřešující kategorie a podkategorie.

Posledním krokem při analýze kvalitativních dat, který se zaměřuje na identifikaci klíčových témat a kategorií, které jsou nejdůležitější pro výzkum je selektivní kódování. V této fázi jsou kódy a kategorie, které byly identifikovány v předchozích krocích analýzy (otevřené a axiální kódování), shrnuty a interpretovány v kontextu výzkumného tématu s cílem identifikovat nejvýznamnější a nejrelevantnější téma a kategorie. Tento krok je klíčový pro vytvoření interpretace výzkumných zjištění a jejich aplikaci v praxi (Švaříček a Šedřová, 2014). V závěru analýzy byly jednotlivé podkategorie a kategorie zpracovány do přehledných schémat, opatřeny komentáři a doplněny o citace z rozhovorů k dokreslení přesného významu sdělení.

Popis výsledků zjištění a jejich interpretace je obsahem následující kapitoly.

---

## 5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Data získaná od respondentů lze v elementární (vstupní) rovině ve vztahu k hlavnímu cíli šetření rozdělit do dvou zastřešujících kategorií zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP, potažmo s inkluzivním vzděláváním:

- pozitivní zkušenost – ta je v samém základu ovlivněna osobnostním nastavením pedagogů, vnitřní motivací k výkonu povolání, profesními kompetencemi, předchozí dobrou praxí a dostatečnými zdroji podpory.
- negativní zkušenost byla respondenty popisována vždy v souvislosti s identifikovanými problémy, jež se subjektivně pojily s obavami, nedostatkem podpory a deklarovanými potřebami, jejichž naplnění učitelé pro efektivní výkon své profese považují za žádoucí.

Všichni respondenti popisovali pozitivní i negativní aspekty vlastní zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP nezávisle na svém věku a délce své pedagogické praxe. Pozitivní i negativní hlediska se v praxi u všech respondentů prolínala a navzájem podmiňovala. Všichni respondenti deklarovali převažující pozitivní zkušenost.

V následujících podkapitolách budou podrobně popsány jednotlivé kategorie a podkategorie dle stanovených oblastí zájmu, jež z analýzy sebraných údajů vyplývají. Pro přiblížení obsahu konkrétních pojmů a podkategorií jsou uváděny některé citace z rozhovorů, přičemž do jazykové podoby vyjádření respondentů nebylo zasahováno.

---

## 5.1 OBLAST ZKUŠENOSTÍ A VLIVŮ NA JEJICH UTVÁŘENÍ

Ve vztahu k definovanému cíli této práce byly v průběhu rozhovorů sledovány vlivy, jež se mohou promítat do zkušeností pedagogů s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jež lze rozdělit do těchto dílčích kategorií:

- zkušenosti s konkrétními typy SVP,
- motivace k výkonu učitelského povolání,
- kompetence a připravenost k výkonu učitelského povolání,
- spolupráce a odborná podpora,
- obavy a problémy spojené s realizací inkluzivního vzdělávání.

### 5.1.1 ZKUŠENOSTI S KONKRÉTNÍMI TYPY SVP

Respondenti popisovali své zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP na základě konkrétních případů individuálních potřeb, s nimiž se setkávají u svých žáků. Jejich třídy jsou heterogenní, je v nich zastoupeno více žáků s různými typy SVP.

Ve svých třídách se respondenti nejčastěji setkávají se žáky:

- s poruchami učení,
- s odlišným mateřským jazykem,
- s ADHD.

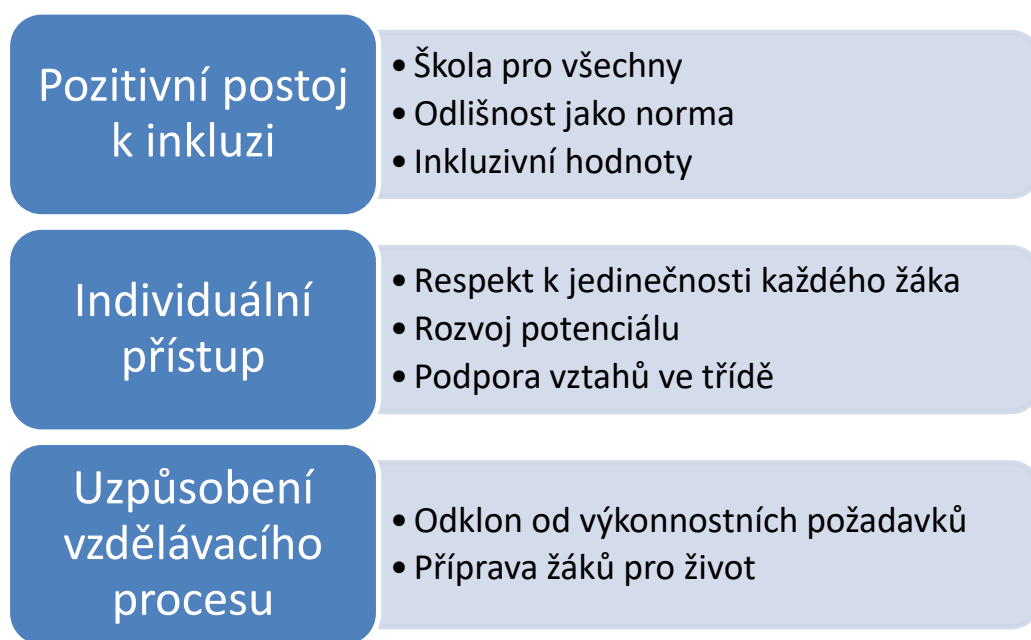
### 5.1.2 MOTIVACE K VÝKONU UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ

Respondenti se během rozhovorů vztahovali ke své vnitřní motivaci k výkonu profese a k hodnotám, s nimiž se ztotožňují a jež pro ně představují vnitřní zdroj podpory. Tato skutečnost platí ve svém negativním i pozitivním významu. Respondenti uváděli též příklady svých kolegů, kterým naopak jejich postoje a osobnostní nastavení brání v efektivním poskytování podpory a individualizaci přístupu k žákům.

*„Nejde to oddělit. Člověk má nějaký hodnoty, přenáší je do své práce“ (R5, ř. 247).*

*„Ne všichni učitelé s inkluzí souzní natolik, aby klima školy bylo opravdu čistě inkluzivní. Bude třeba, aby do praxe přišli mladý učitelé, kteří už budou mít vlastní zkušenost s inkluzí jako žáci a bude pro ně pak přirozený inkluzivně i učit“ (R1, ř. 121).*

**Schéma 1:** *Motivace k výkonu učitelského povolání v inkluzivním prostředí*



*(Zdroj: Vlastní analýza, 2023)*

V podkategorii **pozitivní postoj k inkluzi** se všichni respondenti pozitivně vztahovali k obecnému nastavení inkluzivního vzdělávacího systému a hodnotám, na nichž stojí. Sami pojmenovávali inkluzivní hodnoty, jež jsou pro ně při výkonu jejich povolání důležité, objevovaly se pojmy jako respekt, jedinečnost, spolupráce, škola pro všechny, vztah, důvěra. Shoda mezi respondenty panovala na skutečnosti, že v současné době považují odlišnost u svých žáků za normu, běžný jev, se kterým umí pracovat.

*„Pro mě je důležitý mít s dětma vztah, aby mezi námi byla důvěra (R5, ř. 242).*

*„Já jsem velkej fanda inkluzivního vzdělávání, já si myslím, že je to cesta správným směrem“ (R7, ř. 178).*

*„My tady hodně pracujeme, jsem na nás vlastně hrdá, kolik toho spolu zvládáme“ (R2, ř. 115).*

Dle přesvědčení všech respondentů jsou **individuální přístup** k žákům a respekt k jedinečnosti osobnosti každého žáka ve třídě klíčem k efektivní výuce a dobrému klimatu třídy. **Dobré vzájemné vztahy** jsou podmínkou i odrazem společné práce ve třídě i rozvoje každého jednotlivého žáka. Fungující třídní kolektiv poskytuje žákům zázemí a podporu pro **rozvoj potenciálu** a pedagogickým pracovníkům radost ze společné práce a jejich výsledků.



---

*„Chci tu práci dělat, chci tu být pro žáky průměrné, podprůměrné i nadprůměrné. Takhle to vnímám, tak jsem na to připravená“ (R1, ř. 163).*

*„Mým cílem je, aby žáci chodili do mojí třídy rádi. Aby školu vnímali jako prostředí, kde je jim dobře a učitele jako někoho, kdo je nechce soudit“ (R7, ř. 177–178).*

Dalším společným jmenovatelem, který se objevoval ve všech rozhovorech, je přesvědčení, že nutnou podmínkou společného vzdělávání všech žáků včetně žáků se SVP je **uzpůsobení vzdělávacího procesu** individuálním potřebám, možnostem a schopnostem žáků. K tomu, aby byli respondenti schopni ve svých třídách poskytovat všem žákům individualizovanou podporu, je třeba upustit od formálních výkonnostních požadavků ve vzdělávacím procesu (idea změny přístupu k hodnocení žáků, revize požadovaných výstupů) a koncentrace na „*přípravu žáků pro život*“. Respondenti shodně popisovali, že považují za důležité soustředit se u žáků na rozvoj sociálních, komunikačních a praktických dovedností, vždy s ohledem na situaci konkrétních žáků, jejich zázemí, předpoklady a zájmy.

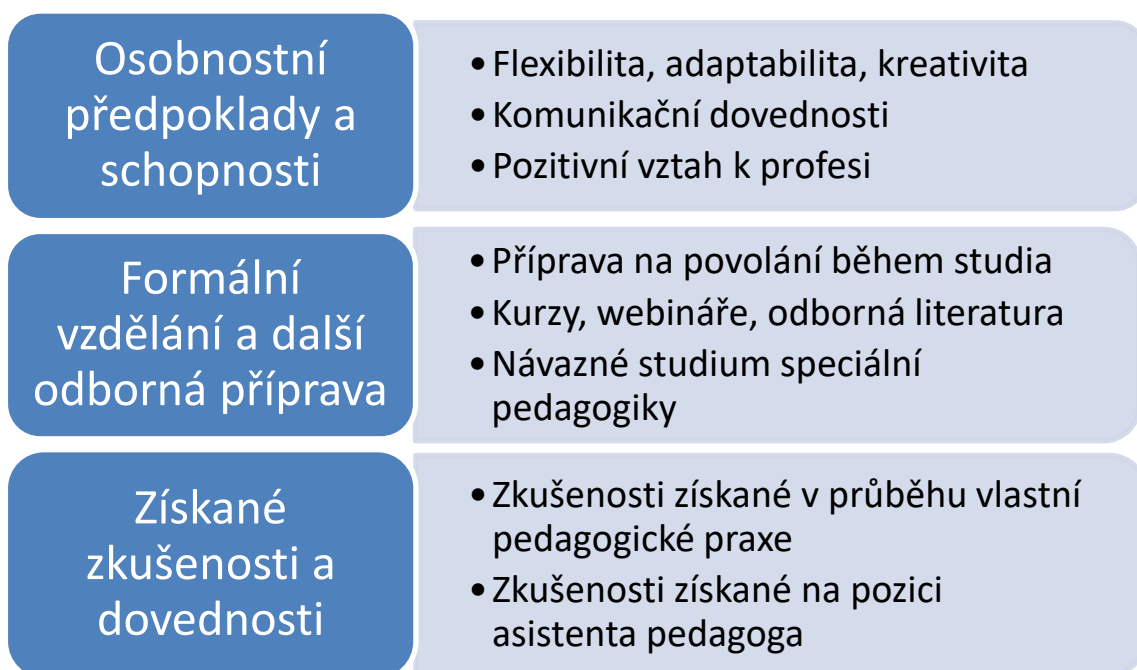
*„Není můj cíl dosažení toho, aby všichni byli perfektní jedničkáři, ale aby si tam v té škole přišli na to, co je baví a našli kamarády“ (R1, ř. 179).*

*„Já vidím jako svou úlohu vzít děti třeba na delší procházku, že uvidí, že ujdou kilometry, že se dají vidět zajímavý věci, poznat svět. Takové to sepětí školy se životem (R3, ř. 103).*

### 5.1.3 KOMPETENCE A PŘIPRAVENOST K VÝKONU PEDAGOGICKÉ PROFESE

Další oblastí, ke které se respondenti v průběhu výzkumných rozhovorů vztahovali, byla kategorie vlastních kompetencí a odborné připravenosti, která představuje základní zdroj opory pro výkon pedagogické profese. Do této kategorie se dále promítaly oblasti deklarovaných potřeb a zdrojů podpory, z nichž pedagogové ve své práci čerpají.

**Schéma 2:** *Kompetence a připravenost k výkonu pedagogické profese*



(Zdroj: *Vlastní analýza, 2023*)

Respondenti identifikovali vlastní **osobnostní předpoklady a schopnosti**, jež jim pomáhají při výkonu profese a poskytování podpory žákům se SVP. Popisovali kladný vztah k profesi, lásku k žákům, schopnost flexibilně reagovat na potřeby žáků. Za důležitý předpoklad označovali kreativitu, již využívají při přípravě výuky, modifikaci aktivit, užívání pomůcek, vyhledávání a zařazování vhodných metod. Dále respondenti poukazovali na důležitost adaptability – své povolání označovali za vysoce náročné a spojené s vyšší mírou stresu. Důraz byl též kladen na vlastní dobré komunikační kompetence a koncentraci na jejich rozvoj u žáků.

*„Na té práci je dobrý, že tady mám s dětma spoustu hezkých chvil. I když je to těžký, oni mi to dávají zpátky, nabíjí mě energií“ (R4, ř. 182).*

*„Je strašně důležitá schopnost z minuty na minutu reagovat, adaptovat se, zvláště v situaci, kdy je ve třídě tolik dětí s různýma potížema“ (R5, ř. 315).*

---

*„Příprava na výuku je nakonec vlastně k ničemu, když k té práci nemáte vztah a nejste kreativní. Musíte být schopná vymyslet tu výuku tak, aby z toho každý žák něco měl, ať už má jakýkoli potřeby“ (R5, ř. 182–183).*

*„Já hodně dbám na komunikační dovednosti, abysme si uměli navzájem naslouchat, aby se žáci učili komunikovat“ (R7, ř. 134).*

V rámci podkategorie **Formální vzdělání a další odborná příprava** všichni respondenti ve shodě uvedli, že studium jako jediná profesní příprava nestačí, v průběhu pedagogické praxe je žádoucí dále se vzdělávat. Respondenti považovali za samozřejmé účastnit se odborných kurzů, seminářů či webinářů, studovat odbornou literaturu.

Přípravu na povolání v rámci studia na pedagogické fakultě vnímali respondenti jako stěžejní, nicméně se k ní významněji vztahovali spíše respondenti z řad začínajících učitelů (R1 a R5).

Dva respondenti (R1 a R3) absolvovali doplňující bakalářské studium speciální pedagogiky, jež považují v současném inkluzivním nastavení školství za velmi užitečné a je pro ně zdrojem potřebných znalostí a vzhledu do problematiky žáků s odlišností.

*„Díky studiu specky mám větší přehled o tom, co všechno může být problém a lépe dovedu odhadnout, co dítě potřebuje“ (R3, ř. 83).*

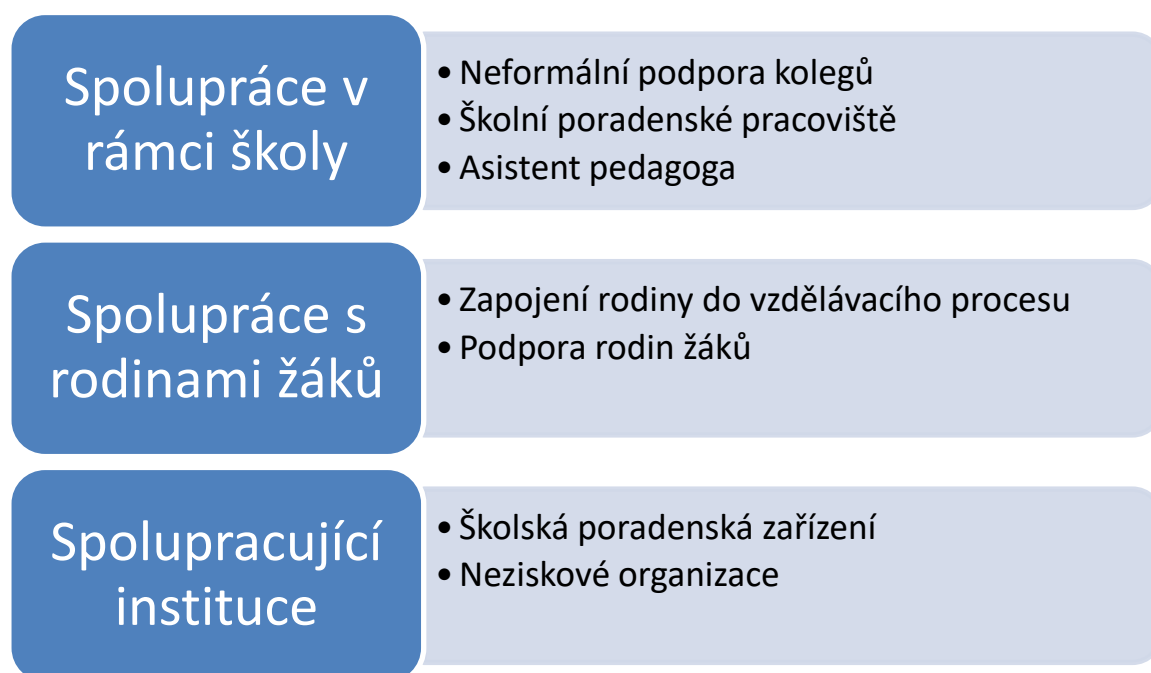
Z rozhovorů vyplynulo, že teoretické znalosti představují potřebný, nicméně méně významný základ, klíčovým faktorem v oblasti odborných kompetencí jsou vlastní **zkušenosti a dovednosti** získané výkonem pedagogické praxe. Dva respondenti (R1 a R5) se odkazovali k užitečnosti vlastní zkušenosti s prací asistenta pedagoga, kterou vykonávali při studiu. Tuto zkušenost vnímali jako přínosnou zejména v oblasti poskytování individuální podpory žákům, získali tak zcela konkrétní představu o možných potřebách žáků a zároveň i vzhled do práce asistenta pedagoga, který je nyní jako partner provází jejich vlastní pedagogickou praxí.

*„Já mám zkušenost asistentskou, než jsem začala učit. Jsem za ni ráda, znám to z té druhé strany, mám lepší představu, co po asistentce můžu chtít“ (R5, ř. 282).*

#### 5.1.4 SPOLUPRÁCE A ODBORNÁ PODPORA

Další významnou kategorií, která se prolínala všemi rozhovory a většina pedagogů se k ní vztahovala v rámci pozitivní i negativní zkušenosti a též v oblasti potřeb a zdrojů podpory, je kategorie spolupráce a odborné podpory. Inkluzivní vzdělávání a s ním spojené poskytování individualizované podpory žákům se SVP musí dle všech respondentů jít ruku v ruce se zajištěním kvalitní a efektivní mezioborové spolupráce všech subjektů, jež jsou na situaci žáka nějakým způsobem zainteresováni.

**Schéma 3:** *Spolupráce a odborná podpora*



(Zdroj: *Vlastní analýza, 2023*)

Respondenti se shodovali na důležitosti **spolupráce v rámci celé školy**. Jako významný hodnotili přínos neformální podpory kolegů na bázi běžných rozhovorů, sdílení zkušeností a poskytování vzájemné opory. Zejména respondenti na začátku své pedagogické kariéry (R1, R4 a R5) tuto podporu označovali jako nepostradatelnou a cennou.

*„My tady máme sborovnu, tam si můžeme spolu sednout a prostě probrat kdokoli cokoli potřebuje. Nemusíme to řešit jenom sami v sobě“* (R4, ř. 171–172).

*„Pro mě jsou hrozně důležité zkušenosti starších kolegyň a to, že je se mnou sdílejí. Čerpám z nich“* (R1, ř. 27).

---

Role vedení školy se ukázala jako zásadní tam, kde respondenti uváděli výrazně proinkluzivní směřování školy a jejího vedení. Velký význam respondenti připisovali pozitivnímu vlivu školního klimatu na svou práci i na pocit sounáležitosti se školou a kolegy. Ve školách, kde vedoucí pracovníci školy tyto trendy nenastavují, představovalo vedení školy pro respondenty jen veličinu vzdálenou jejich každodennímu výkonu práce, nicméně vyšší důraz na proinkluzivní školní klima a vyšší míru podpory ze strany vedení by uvítali. Zároveň respondenti z těchto škol ve vyšší míře deklarovali potřebu supervizí, mentoringu a odborného vedení v oblasti poskytování podpory žákům se SVP. Nicméně za rozhodující pro vlastní ukotvení ve škole označili všichni respondenti své kolegy, s nimiž jsou v každodenním blízkém kontaktu (ostatní učitelé, asistenti pedagoga).

*„My tady prostě spolu chceme být. A ty hezký vztahy se tu pak přelejvají mezi učiteli, vedením, asistenty i žáky. Staráme se o sebe navzájem. A to je velké luxus“* (R2, ř. 161–163).

Významnou roli v oblasti potřebné a žádoucí spolupráce hrají školní poradenská pracoviště a odborníci, které mají jednotlivé školy k dispozici. Respondenti si cenili zejména spolupráci se školním speciálním pedagogem, který je zdrojem metodické i emoční podpory pro učitele, žáky i jejich rodiny. Kde speciální pedagog ve škole chyběl, vztahovali se respondenti pozitivně k výchovnému poradci. Všichni respondenti shodně vítali možnost spolupracovat se školním psychologem a školním asistentem, respektive sociálním pracovníkem školy tam, kde tito odborníci v dané škole působí (R2, R3, R4, R7).

*„Všechno řešíme přes naši výchovnou poradkyni, to je taková vrba pro všechny“* (R1, ř. 73).

*„Mně strašně pomáhá, že tu máme speciální pedagožku, můžu se na ní obrátit, pomůže mi“* (R2, ř. 275).

*„Teď tu máme nově školní asistentku, to jsem moc ráda, vybrala jsem jí děti z rodin, který by potřebovaly pomoc, ona bude dělat intervenci v rodině“* (R4, ř. 103–104).

Za zcela stěžejní označili všichni respondenti úzkou spolupráci s asistentem pedagoga, který pro všechny respondenty představuje důležitého spolupracovníka. Asistent pedagoga je zásadním způsobem nápomocen ve výuce, při poskytování individualizované podpory žákům i při budování vztahů ve třídě. Respondenti ve shodě uváděli, že rozhodující pro ně je vztah s asistentem, vzájemné sympatie a důvěra. Asistent

---

pedagoga je zdrojem opory, žádoucí zpětné vazby i praktické pomoci. Bez asistenta pedagoga by si respondenti výkon své profese v podmínkách inkluzivního školství nedokázali představit.

*„Asistentka člověku hodně uleví v plno věcech a pak se stihne víc věcí díky tomu, že mi pomůže. Taky nejsem sama a ta zodpovědnost se trošku rozloží (R4, ř. 136–138).*

*„(Asistentka pedagoga) je absolutní poklad, jí by měli platit zlatem. Bez ní by to v tý třídě vážlo, nebyli bysme tam, kde jsme“ (R6, ř. 265–266).*

*„My už se na sebe jenom podíváme a pro mě to je terapeutický, prostě jenom ten pohled, že to s ní sdílím. Že na to nejsem sama a ona mě dokáže ve spoustě věcech podržet... vnímám ji jako obrovskou pomoc praktickou, morální, mentální, etickou. A i když jsme každá jiná, tak jsme se nějak sešli dobře. Doplňujeme se, sedneme si lidsky“ (R2, ř. 5–12).*

V oblasti kooperace na žákově situaci respondenti shodně zdůrazňovali potřebu **spolupráce s rodinami žáků**, zapojení rodiny do vzdělávacího procesu a do komunikace nejen se školou, ale i dalšími spolupracujícími subjekty. Všichni respondenti popisovali svou snahu o nastavení fungující komunikace s rodiči všech svých žáků nejen směrem ke školním výsledkům a povinnostem, ale i ve smyslu porozumění situaci žáků, včasné identifikace problémů a participace na jejich řešení.

*„Pro mě je důležitý pochopit tu situaci, to konkrétní dítě. Když něco řešíme ve škole, potřebuju od toho rodiče vědět, co se děje doma. I třeba zpětně to pak do sebe zapadne a já pochopím, co se nám ve škole dělo a proč“ (R6, ř. 72–74).*

*„My si s rodiči v rámci individuálního vzdělávacího plánu stanovíme nějaké cíle. A třeba po čtvrt roce máme třídní aktivity nebo nějakou osobní schůzku, a ty cíle si vyhodnocujeme. Cíle v rámci toho, co by chtěli jako rodiče, aby jejich dítě dokázalo, co všechno by jejich dítě mělo umět a znát. I spolupráce s rodičema mi pomáhá lépe uzpůsobit celý vzdělávací proces“ (R1, ř. 362–365).*

*„Uvědomuju si, že škola není spásná, a že i když se snažíme, tak bez zapojení rodiny, když ta rodina nefunguje, tak my nejsme schopni tu práci celou sami zastat“ (R7, ř. 211).*

*„Já tedy nejsem příznivcem domácích úloh, ale trivium, takovýto prvopočáteční individuálního procvičení prostě sama jenom ve škole nezvládnou naučit. To nestihnou*

---

*v sedmadvaceti dětech ve třídě, hodina má 45 minut, kolik minut čte jedno dítě nahlas? Tady se to bez rodičů určitě neobejde“ (R3, ř. 85–87).*

*„Já vždycky říkám, že řešit se dá všechno, ale je třeba to řešit včas. A tak to říkám i těm rodičům“ (R4, ř. 57–58).*

**Spolupráci s dalšími institucemi** a organizacemi hodnotili respondenti jako potřebnou a důležitou, ne vždy ale dostatečně dostupnou. Respondenti popisovali zkušenost se spoluprací se školskými poradenskými zařízeními ve většině jako zdlouhavou, administrativně a časově náročnou, bez zpětné vazby a s výstupy v podobě příliš obecných doporučení, jež nejsou v praxi užitečná. Chybí jim možnost přímé a rychlé konzultace s odborníky z ŠPZ, vnímají nedostatečnou kapacitu těchto zařízení.

*„Poradna, za nás, je obrovská podpora. SPC nám vychází vstříc, chodí se sem dívat, zajímá se o nás... Ten systém je ale hrozně složitý a nefunguje v něm žádný komunikační centrum. Mám záchytné lidi, ale potřebovala bych je mít u jednoho stolu. Ale to se vždycky děje jenom, když už je fakt velké průšvih, kdy už do toho zasahuje OSPOD. Bylo by fajn, kdyby se takový setkání mohly konat pravidelně se všema, s kým spolupracujeme. Takhle je to všechno složité a na dlouhý lokty“ (R2, ř. 260–2).*

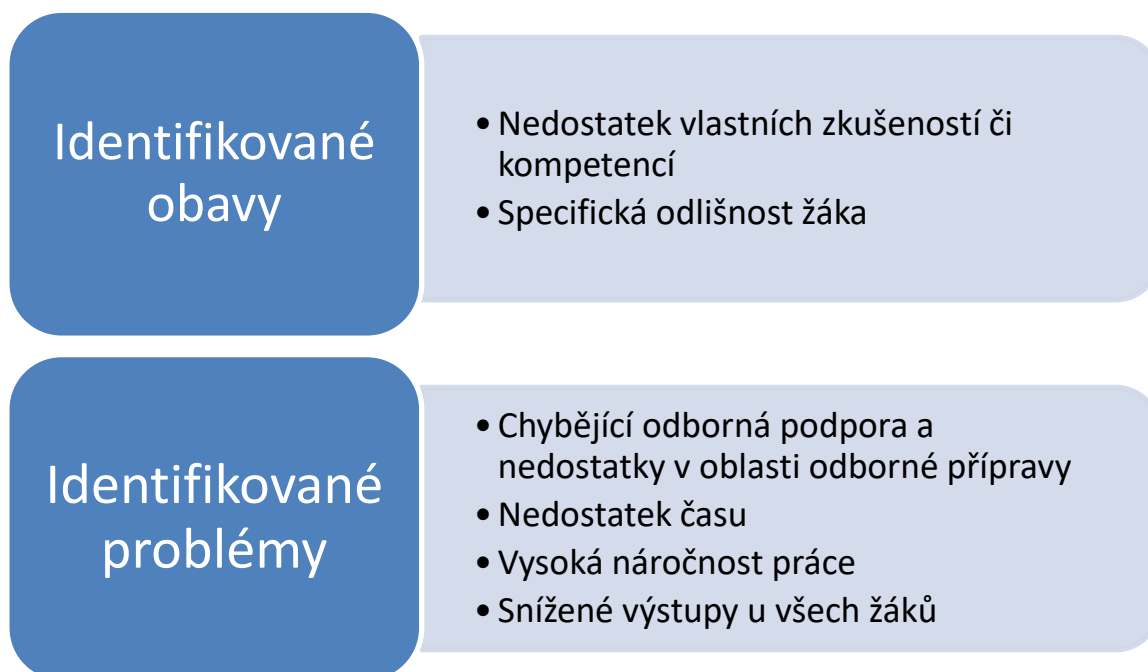
Naopak jednoznačně pozitivní zkušenost popisovali respondenti (R2, R4, R7) v oblasti spolupráce s neziskovými organizacemi, jež realizují různé služby zaměřené např. na podporu vzdělávání, kariérní poradenství či sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

*„Maminka si sehnala doučování, se mnou se spojil pracovník služby. Komunikujeme spolu tak jednou za měsíc, co je třeba, na co se mají zaměřit... Děkovala jsem mu, protože D. má teď jedničky, dvojky na vysvědčení“ (R4, ř. 63–64).*

### 5.1.5 OBAVY A PROBLÉMY SPOJENÉ S REALIZACÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Zapojení respondenti vyjadřovali v souvislosti s poskytováním podpory žákům se SVP stejné obavy a popisovali podobné potíže, s nimiž se při své práci potýkají.

**Schéma 4:** *Obavy a problémy spojené s realizací inkluzivního vzdělávání*



(Zdroj: *Vlastní analýza, 2023*)

Popsané podkategorie obav a identifikovaných problémů se do značné míry prolínají a vyplývají jedna z druhé. Mezi respondenty v této oblasti jednoznačně převládaly **obavy** ohledně vlastní odborné připravenosti a pochybnosti o efektivitě vynaloženého úsilí v konkrétních velmi specifických případech. Respondenti vyjadřovali obavy z nedostatku vlastních zkušeností či odborných kompetencí pro práci se žáky zejména v případech, kdy:

- žák vykazuje chování, jež představuje ohrožení pro něj či pro jeho okolí,
- žákova odlišnost znesnadňuje či zcela znemožňuje přijetí žáka třídním kolektivem.

Respondenti z řad začínajících učitelů (R1, R4, R5, R6) popisovali více obav plynoucích ze subjektivně pociťovaného nedostatku vlastních zkušeností a zároveň deklarovali potřebu uvádějícího učitele či mentora, jenž by jim v počátcích jejich samostatné praxe poskytoval potřebnou odbornou podporu.

*„Mám obavy nebo stres začnu mít, když vidím to dítě a uvědomím si, že vlastně nevím vůbec, jak s ním pracovat, nebo jak mu pomoci“ (R4, ř. 42–43).*



---

*„Ve třídě je žák, který absolutně nezvládá žádná pravidla, je agresivní na spolužáky i na mě, je vulgární, lže, nic takovýho jsem nikdy nezažila. A tenhle kluk způsobí, že v té třídě se pak nedá vůbec učit. Děti z něj mají strach, nemůžou se soustředit na práci, ale stejně se mu musí celá třída přizpůsobit. A my si s ním zkrátka nevíme rady, smysl to nedává a třída tím trpí“ (R7, ř. 137–140).*

*„My tady vyvíjíme hrozně energie, síly a je to stejně kontraproduktivní. I ona se snaží, ale nejde jí to a ztrácí motivaci. A ty děti ji mezi sebe stejně neberou, ať se snažíme, jak chceme“ (R6, ř. 117–119).*

V souvislosti s výše popsanými obavami identifikovali respondenti problém vyplývající z nedostatku včasné a cílené odborné podpory ze strany školských poradenských zařízení, zahlcenost školních poradenských pracovišť a nedostatek odborníků v dílčích oblastech (logopedie, dětská psychologie, dětská psychiatrie). Do této oblasti lze zařadit i nedostatky pocíťované v odborné přípravě a dalším vzdělávání:

- nabídka dalšího vzdělávání je příliš široká, nepřehledná: *„Jednou za čas jdu na nějaký workshop, ale je toho tolik, že nevím, co si vybrat. Potřebovala bych, aby mi to někdo filtroval“ (R2, ř. 209);*
- kurzy, webináře apod. poskytují pouze teoretické informace v obecné rovině: *„Kurzy a školení jsou fajn, ale je to teorie, já potřebuju poradit s konkrétním dítětem. A na to si musím přijít sama. Jako dobrý, něco si přečtu, na školení mi třeba dají inspiraci na nové metody nebo pomůcky, ale nakonec je to v praxi stejně pokus-omyl“ (R7, ř.182–185);*
- vzdělávací kurzy a webináře dle vlastního výběru, potřeb a zájmu si pedagogové hradí z vlastních zdrojů a absolvují je často v rámci svého volného času;
- studium nepřipravuje absolventy na praktické aspekty spojené s výkonem profese: *„Ve školství je spousta administrativy, a to nás na fakultě nenaučili. Možná by to fakulta měla vést více do praxe. To papírování je poměrně náročný, je ho hodně a nikdo nás neučil, jak třeba vyplnit zprávu pro poradnu, jak napsat školní anamnézu, co tam je důležité pro pracovníky poradny (R1, ř. 98).*

---

Další **problémové oblasti** identifikované v průběhu rozhovorů s respondenty:

- vysoká náročnost výkonu práce včetně zvýšené časové náročnosti příprav, jež vyplývá z nutnosti výukové činnosti operativně modifikovat,
- snížené výstupy u všech žáků v souvislosti s nutností přizpůsobit požadavky i celkové tempo vzdělávacího procesu tak, aby se dalo zajistit poskytnutí potřebné podpory žákům se SVP,
- nedostatek času věnovat se všem žákům individuálně dle jejich potřeb. Respondenti se zde např. shodli na skutečnosti, že v současné situaci spojené s příchodem velkého množství dětí z Ukrajiny jim během výuky nezbývá čas věnovat se žákům s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci nemají „viditelné obtíže“, poskytování podpory se tedy soustředí na žáky s výraznější odlišností v chování či výkonu.

*„V tom davu mám pocit, že si ty děti nevypiplám, ani kdybych se rozkrájela. Dřív jsem kvůli tomu fakt trpěla, nemohla jsem spát. Snažila jsem se je někam posunout a teď jsem jednoho posunula a mezitím jich pět jiných zase zapomnělo, co se naučili minulej týden“ (R3, ř. 29–31).*

Vysokou náročnost na přípravu výuky a kompetence pedagoga dle respondentů představuje:

- vysoký počet žáků s různými typy SVP v jedné třídě,
- velká variabilita mezi individuálními potřebami žáků v jedné třídě (např. žák nadaný a žák se sníženým intelektem),
- kombinace závažnějších poruch u jednoho žáka, které se projevují výraznou odlišností, jež pak znesnadňuje či znemožňuje začlenění žáka do třídního kolektivu a zároveň představuje vysokou míru náročnosti práce pedagoga i jeho asistenta, která ale přináší minimální výchovný a vzdělávací efekt.

Zvýšené nároky na přípravu výuky se následně neodráží v adekvátním finančním ohodnocení odvedené práce.

„To je pak těžký, když máte v té třídě třeba nadaný děti, pak děti zanedbaný, děti s poruchama učení, tak se ta výuka dá těžko připravit, aby to fungovalo, člověk musí slevit z nároků“ (R5, ř. 188–190).

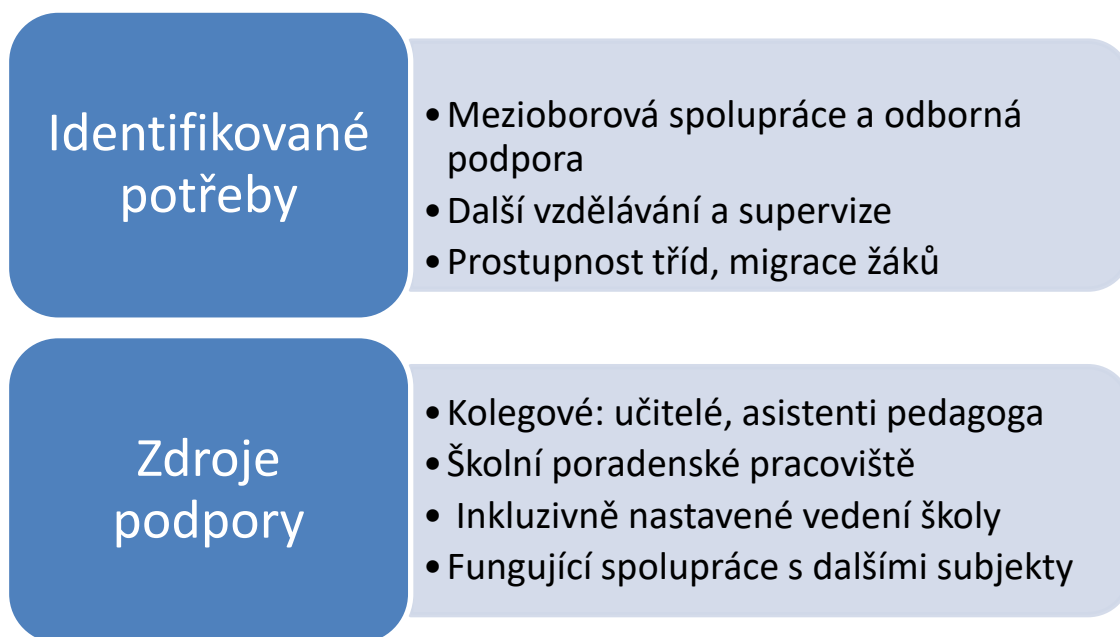
„Takže já jich mám teď šest vyšetřených, další dva budu posílat do poradny. U dalšího čekám na vyšetření. Pak se tady dlouho bavíme ještě o jedné žačce, potřebuje psychologa. A najednou jich je prostě stejně 10. A kdybych chtěla, tak jich může být i vlastně 12 a možná i 14, protože tu jsou třeba i romské děti, které by měly vlivem nedostatečný péče doma a nedostatečným rozvojem taky nárok na zvýšenou podporu. A pak máš děti z Ukrajiny, který sice nemají jiný potřeby, ale pořád je to dítě, který potřebuje pomoc s češtinou“ (R2, ř. 78).

„Problém je, že je to spousta práce navíc, za kterou nejste dostatečně hodnoceni, vlastně není žádný rozdíl mezi učitelem, který má ve třídě více žáků se SVP a učitelem, který žádné takové žáky ve třídě nemá“ (R1, ř. 147–149).

## 5.2 OBLAST IDENTIFIKOVANÝCH POTŘEB A ZDROJŮ PODPORY

Z výše popsaných zkušeností a vlivů, jež se do nich promítají, lze v souladu s dílčími cíli a zkoumanými oblastmi práce lze identifikované potřeby pedagogů a možné zdroje podpory, jež mohou učitelé při výkonu své profese využívat, shrnout takto:

**Schéma 5:** Oblast identifikovaných potřeb a zdrojů podpory



(Zdroj: Vlastní analýza, 2023)

---

Respondenti by uvítali funkční, včasnou, cílenou odbornou podporu realizovanou dle individuálních potřeb žáka, třídy i pedagoga v rámci mezioborové spolupráce se všemi aktéry, kteří mohou do situace efektivně promlouvat (kulaté stoly, případové konference). Pomohla by např. i větší přehlednost procesu spolupráce s ŠPZ a obecně větší propojenost a jasné rozdělení kompetencí a rolí mezi školou jako institucí, neziskovými organizacemi, orgánem sociálně právní ochrany dětí, lékaři, psychology apod., včetně poskytování zpětné vazby. Někteří z respondentů (R1, R5, R6) by uvítali možnost supervizí v týmu své školy. Všichni respondenti vyslovovali potřebu úzce profilovaných prakticky zaměřených kurzů cílených na podporu žáků s konkrétními typy SVP. Zde se jako vhodná forma podpory ukazuje např. možnost absolvování kurzů realizovaných organizacemi, jež se zaměřují na specializovanou podporu lidem s určitým typem odlišnosti. Žádoucí by byla realizace podobně zaměřeného kurzu pro pedagogy na objednávku a náklady školy (kurzy na klíč, supervizní setkání).

Všichni respondenti se zamýšleli nad užitečností současného modelu vzdělávání v běžných školách pro některé specifické případy žáků. Ve shodě vyjadřovali pochybnost nad efektivitou společného vzdělávání ve výjimečných případech žáků s výrazně sníženým intelektem. Někteří z respondentů (R5, R6, R7) by uvítali větší flexibilitu výukových tříd tak, aby žáci měli možnost procházet různými skupinami dle svých potřeb a schopností. Motivace respondentů nebyla vedena snahou o segregaci žáků, ale hledáním možností, jak žáky adekvátně podpořit, aby neztráceli motivaci a získali příležitost zažít úspěch.

*„Na rovinu si myslím, že pokud se ukáže, že dítě není schopno v hlavním vzdělávacím proudu se adaptovat na svět té školy a v tom kolektivu pracovat, tak nejsem zastáncem toho, aby dítě v té škole zůstávalo za každou cenu. Ale musíme mít jistotu, že jsme fakt zkusili všechno. Ale pokud to nikam nevede, tak to nemá cenu pro nikoho“ (R7, ř. 187–190).*

*„Neříkám ty děti ze tříd vyčleňovat, ale dávalo by smysl, aby chodily na hodiny češtiny a matematiky třeba s mladšíma dětma a to učivo 1., 2. třídy, ty úplný základy, si pořádně procvičily. Jinak se pak v dalších ročnících už nechytají. A já nevidím smysl v tom, nechávat je propadnout“ (R6, ř. 117–121).*

*„Určitě je ve školství potřeba mít odborníky, třeba sociální pracovníky“ (R7, ř. 149).*

---

### 5.3 PŘÍLEŽITOSTI KE ZMĚNĚ

Identifikované problémy a z nich vyplývající potřeby a stejně tak příklady zdrojů podpory, jež se v praxi respondentům osvědčují, lze shrnout jako příležitosti, jež mohou přinést kvalitativní změny pro inkluzivně nastavené učitele v jejich náročné profesi.

Základní doporučení se dají snadno shrnout do podoby výzvy **pro jednotlivé pedagogy** (na základě tohoto výstupu byla vytvořena vlastní infografika „*Učitelská výzva*“, jež představuje přílohu č. 3 této práce):

- Nebuďte na svou práci sami, budujte vztahy s kolegy, asistenty, odborníky, žáky i jejich rodinami.
- Sdílejte zkušenosti s kolegy v rámci neformálních setkání, konferencí, seminářů, webinářů, profesních sdružení a platform.
- Učitelské povolání s sebou nese vysokou míru odpovědnosti, hledejte osoby, na které část této odpovědnosti můžete přenést, a které vám mohou pomoci.
- V praxi se osvědčuje mezioborová spolupráce, zapojení odborníků napříč odbornostmi, vyhledávejte příležitosti v této oblasti, budujte kontakty a spolupráci, iniciujte setkávání (např. kulaté sloty, případové konference).
- Vyžadujte od vedení své školy podporu v oblasti profesního růstu a vzdělávání (např. tematické kurzy na klíč, supervize).

Plzeňským učitelům lze doporučit služby, jež cílí na podporu pedagogů, rozvoj jejich kompetencí a obecně i na poskytnutí platformy pro sdílení a reflexi svých zkušeností, které působí v Plzni. Jsou to např. tyto subjekty:

- **Křesťanská pedagogicko psychologická poradna v Plzni:** odborné konzultace a metodické vedení, spolupráce se školou při řešení individuálních případů žáků;
- **P-centrum, Plzeň:** individuální i týmové supervize pro pedagogy, semináře na klíč, preventivní programy, program na podporu bezpečného klimatu (<https://www.cppt.cz/cenik/p-centrum>);

- 
- **Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR), Krajské pracoviště Plzeň:** semináře zaměřené na podporu profesního rozvoje učitelů i na neformální sdílení zkušeností;
  - **Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, Plzeň:** vzdělávání zaměřené na rozvoj odborných, komunikačních a řídicích kompetencí, prostor pro sdílení zkušeností.
  - Seznam supervizorů a koučů, kteří poskytují své služby pedagogům v Plzni lze nalézt na webových stránkách **Pedagogicko psychologické poradny (PPP) Plzeň** (<https://www.pepor-plzen.cz/primarni-prevence/supervize>).

Vzdělávací aktivity, semináře, webináře a prostor pro sdílení zkušeností a rozvoj kompetencí nabízí dále i organizace a subjekty s celorepublikovou působností, např. lze doporučit:

- metodický portál RVP.CZ (<https://webinare.rvp.cz/>);
- profesní organizace učitelů a ředitelů škol Učitelská platforma (<https://www.ucitelskaplatforma.cz/>);
- informační centrum o vzdělávání EDUin (<https://www.eduin.cz/>);
- projekt Varianty organizace Člověk v tísni (<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele>);
- odbornou pomoc učitelům při poskytování podpory žákům z náročného rodinného prostředí nabízí portál „Domů nevidíš“ (<https://domunevidis.cz/>).

---

V oblasti příležitostí směrem **ke změně celého vzdělávacího systému** lze k diskusi navrhnout tato doporučení:

- Přizpůsobit profesní přípravu učitelů i asistentů pedagoga požadavkům inkluzivního školství.
- Přizpůsobit vzdělávací systém potřebám všech žáků s ohledem na vývoj společnosti, trhu práce a obecně požadavkům doby.
- Přehodnotit obsahy a výstupy vzdělávání s ohledem na realitu inkluzivního školství.
- Aktivně vnášet do veřejného prostoru téma odlišnosti, podporovat inkluzivní aktivity nejen ve školství.
- Legislativně a systémově ukotvit pozici speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pracovníka (školního asistenta) přinejmenším ve školách, kde je zastoupen vyšší počet žáků se SVP.
- Zvyšovat počty odborných pracovníků v poradenských službách, motivovat odborníky k práci v ŠPZ.
- Klást důraz na mezioborovou spolupráci, usnadňovat a podporovat její realizaci (např. jasným rozdělením a vydefinováním kompetencí dílčích aktérů, jež vstupují do spolupráce se školou / pedagogy).

---

## 5.4 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem empirické části této práce bylo zjistit zkušenosti učitelů 1. stupně běžných základních škol s poskytováním podpory žákům se SVP. K dosažení tohoto cíle byla využita kvalitativní výzkumná strategie realizovaná metodou polostrukturovaných rozhovorů.

Do výzkumu bylo zařazeno celkem 7 učitelů 1. stupně tří běžných základních škol v Plzni. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány a později transkribovány. Následně byla provedena analýza dat pomocí kódování.

Výsledky ukázaly, že oslovení učitelé mají velmi podobné zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP. Většina učitelů má pozitivní zkušenosti s realizací inkluzivního vzdělávání a považuje poskytování individuální podpory žákům za součást svého pedagogického působení. Zmiňují důležitost individualizace výuky, spolupráce s dalšími odborníky a komunikace s rodiči žáků se SVP. Na druhou stranu učitelé uvádějí výzvy spojené s vysokou náročností svého povolání, přizpůsobením výuky, vyšší časovou náročností své práce a také potřebu odborné podpory, rozvoje vlastních odborných kompetencí a vedením školy nastavované proinkluzivní školní klima.

Jedním z předpokladů výkonu profese inkluzivního pedagoga je i schopnost sebereflexe a reflexe své práce, všichni respondenti předkládaného výzkumu tuto schopnost prokázali. Je zřejmé, že se podařilo pro výzkum prováděný metodou rozhovorů získat pouze respondenty připravené o sobě a výkonu své profese kriticky přemýšlet. Nepodařilo se do výzkumu zapojit pedagogy, kteří se k zavádění inkluzivního vzdělávání staví odmítavě. Ze zkušenosti zapojených učitelů vyplývá, že takových pedagogů ubývá, vzdělávací systém se proměňuje a s ním se mění i výkon pedagogické praxe, přístup učitelů k žákům se individualizuje a obecně snad spěje k proměně nejen způsobu vyučování, ale i ke změně nastavení společnosti a vnímání odlišnosti.

Závěry výzkumného šetření naznačují, že učitelé jsou ztotožnění s inkluzivními hodnotami, přenášejí je do své pedagogické praxe, již vykonávají s láskou ke všem svým žákům. Nicméně při výkonu svého povolání čelí různým výzvám a potřebám odborné podpory a rozvoje vlastních kompetencí. Výsledky této práce mohou sloužit jako základ pro další diskusi a přípravu pedagogů na práci s žáky se SVP na základních školách prvního stupně.



---

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkušenosti učitelů 1. stupně běžných základních škol v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Provedený kvalitativní výzkum realizovaný pomocí polostrukturovaných rozhovorů přinesl důležité poznatky.

Výzkumné výsledky ukázaly, že učitelé mají pozitivní zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP. Mnoho z nich se vztahuje k inkluzivním hodnotám, staví na dobrých vztazích se žáky, kolegy a spolupracujícími institucemi. Nicméně pedagogická práce je náročná a vyžaduje kreativitu a adaptabilitu. Učitelé se setkávají s různými výzvami, jako jsou rozmanité potřeby žáků se SVP, vysoká náročnost příprav a nedostatek odborné podpory.

Tato práce přináší zjištění, že inkluzivní vzdělávání je komplexní proces, který je v podmínkách českého školství realizován již několik let, přesto s sebou nese v praxi identifikované oblasti systémových problémů, na něž by měla být upřena pozornost. Vzdělávání v podmínkách inkluzivního školství vyžaduje nejen specifické pedagogické kompetence, ale také podporu a spolupráci mezi profesionály různé odbornosti. Důležitým směrem pro budoucí vývoj vzdělávacího systému by měla být podpora a posílení kompetencí učitelů pro práci s žáky s SVP, včetně možností dalšího vzdělávání a odborného rozvoje. Dále je klíčové rozvíjet mezioborovou spolupráci, která může být zdrojem kvalitní odborné podpory pro pedagogy i žáky v rámci ošetření a zohlednění širšího kontextu jejich situace zapojením všech odborníků, kteří do žákova případu mohou promlouvat. Jako vhodné se ukazuje systémové řešení a legislativní ukotvení pozice školních speciálních pedagogů, školních psychologů a školních sociálních pracovníků, kteří by měli být součástí školních poradenských pracovišť. V neposlední řadě je zásadní vytvářet podmínky pro vzájemnou podporu učitelů a reflexi jejich práce, například formou supervizí nebo mentoringu.

Tato bakalářská práce přináší příležitosti ke změně vzdělávacího systému směrem k inkluzivnímu vzdělávání a zlepšení podpory pro učitele. Uvádí odkazy na konkrétní služby, jež poskytují podporu učitelům v Plzni. Lze doufat, že předkládané výsledky budou inspirací pro další výzkumy a iniciativy zaměřené na podporu inkluzivního vzdělávání a učitelů ve školách.

---

## **Resumé:**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkušenosti učitelů 1. stupně běžných základních škol v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Práce je založena na provedeném kvalitativním výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé mají pozitivní zkušenosti s poskytováním podpory žákům se SVP. Mnoho z nich se opírá o inkluzivní hodnoty, buduje dobré vztahy se žáky, kolegy a spolupracujícími institucemi. Nicméně, pedagogická práce je náročná a vyžaduje kreativitu a adaptabilitu. Učitelé se také potýkají s různými výzvami, jako jsou rozmanité potřeby žáků se SVP, náročnost příprav a nedostatek odborné podpory.

Tato práce dochází k závěru, že inkluzivní vzdělávání je komplexní proces, který se v českých podmínkách stále potýká se systémovými nedostatky. Realizace inkluzivního vzdělávání klade nároky nejen na pedagogické kompetence, ale vyžaduje také podporu a odbornou spolupráci. Je důležité podporovat profesní růst učitelů a rozvoj jejich kompetencí v oblasti práce se žáky se SVP, včetně možností dalšího vzdělávání a sdílení zkušeností. Dále je klíčové rozvíjet mezioborovou spolupráci, systémové řešení pozice školních speciálních pedagogů, školních psychologů a školních sociálních pracovníků, a vytvářet podmínky pro vzájemnou podporu učitelů a reflexi jejich práce.

## **Summary:**

This bachelor thesis focuses on the experiences of 1st grade teachers in mainstream primary schools in Plzen with providing support to students with special educational needs (SEN). The thesis is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with teachers. The research results showed that teachers have positive experiences with providing support to students with SEN. Many of them are guided by inclusive values, build good relationships with students, colleagues, and cooperating institutions. However, teaching is demanding and requires creativity and adaptability. Teachers also face various challenges, such as diverse needs of students with SEN, demanding preparations, and lack of professional support.

The thesis concludes that inclusive education is a complex process that still faces systemic shortcomings in Czech conditions. The implementation of inclusive education requires not only pedagogical competences but also support and professional cooperation.

---

It is important to support the professional growth of teachers and develop their competences in working with students with SEN, including opportunities for further education and sharing experiences. Furthermore, it is crucial to develop interdisciplinary cooperation, systemic solutions for the position of school special educators, school psychologists, and school social workers, and create conditions for mutual support among teachers and reflection on their work.

---

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ADAMCOVÁ, Jana et al., 2009. *Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele* [online]. MŠMT.cz [cit. 3.2.2023]. Dostupné z: [file:///Users/Klara/Downloads/Obsahova\\_analyza\\_2\\_kola\\_diskuse\\_o\\_standardu\\_final.pdf](file:///Users/Klara/Downloads/Obsahova_analyza_2_kola_diskuse_o_standardu_final.pdf).
2. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2016. *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values* [online]. Ph-noe.ac.at [cit. 5.2.2023]. Dostupné z: [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Migration/Index\\_curriculum\\_pages.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf).
3. ČOSIV, 2018. Speciální vzdělávací potřeby [online]. Podporainkluze.cz [cit. 10.3.2023]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2020/01/specialni-vzdelavaci-potreby.pdf>.
4. ČOSIV, neuvedeno. Co se (ne)mění ve vzdělávání dětí s hendikepem od září 2016 [online]. ČOSIV.cz [cit. 11.3.2023]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2016/10/Co-se-nemeni.pdf>.
5. FEŘTEK, Tomáš, 2018. *Jak jsem potkal inkluzi* [online]. Respekt.cz. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/spolecnost/jak-jsem-potkal-inkluzi>.
6. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2018. *Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli*. In HÁJKOVÁ, Vanda a kol., 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
8. HAVEL, Jiří, FILOVÁ, Hana et al., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
9. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

- 
10. HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1369-4.
  11. KUMAR, Sunil, 2015. *Challenges to Change in Inclusive Environments*. In VRUBEL, Martin a kol., 2015. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8107-9.
  12. LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
  13. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
  14. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
  15. NOVOTNÁ, Jiřina, 2019. *S čím se učitelé potýkají při výuce při společném vzdělávání*. In SLOWÍK, Josef (ed.), 2019. *Perspektivy inkluzivního vzdělávání. Sborník příspěvků ze závěrečné konference pořádané v rámci projektu OPVV Cesty k inkluzi*. Plzeň: ZČU. ISBN 978-80-261-0905-1.
  16. PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtech REGEC, 2017. *Determinanty inkluze v primárním vzdělávání*. In ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4911-1.
  17. PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
  18. POTMĚŠIL, Miloň, 2010. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Sentiments, Attitudes and Concerns of Teachers about Inclusive Education*. In HAVEL, Jiří, FILOVÁ, Hana et al., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*.

---

*Inclusive Education in Primary School*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.

19. RIMMERMAN, Arie, 2013. *Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-01462-6.
20. SLEPIČKOVÁ, Lenka, 2010. *Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání*. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive Education in Current Czech Schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
21. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
22. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
23. ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4911-1.
24. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
25. UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. UNESDOC. UNESCO [cit. 2.2.2023]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
26. UN, neuvvedeno. *Improving the quality of life of people with disabilities: enhancing a coherent policy for and through full participation* [online]. UN.org [cit. 2.2.2023]. Dostupné z: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/contrib-ce.htm>.
27. VAĐOROVÁ, Helena a Karel PANČOCHA, 2010. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive Education in Current Czech Schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.

- 
28. WATKINSONOVÁ, Amanda, 2012. *Vzdělávání učitelů k inkluzi. Profil inkluzivního učitele* [online]. European-agency.org [cit. 3.2.2023]. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf).
29. ZÁKONY PRO LIDI, 2022. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Zakonyprolidi.cz [cit. 7.2.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
30. ZEZULKOVÁ, Eva, JANKŮ, Kateřina a Yveta ODSTRČÍLKOVÁ, 2021. *Učitelé versus inkluzivní vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-444-1.
31. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

---

## SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT

**Tabulka 1:** *Přehled respondentů*

**Schéma 1:** *Motivace k výkonu učitelského povolání*

**Schéma 2:** *Kompetence a připravenost k výkonu pedagogické profese*

**Schéma 3:** *Spolupráce a odborná podpora*

**Schéma 4:** *Obavy a problémy spojené s realizací inkluzivního vzdělávání*

**Schéma 5:** *Oblast identifikovaných potřeb a zdrojů podpory*



---

## PŘÍLOHY

**Příloha č. 1** *Oblasti zájmu a stanovené otázky pro polostrukturovaný rozhovor*

### **POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S PEDAGOGY ZKUŠENOSTI S POSKYTOVÁNÍM PODPORY ŽÁKŮM SE SVP**

#### **1. OBLAST ZKUŠENOSTÍ A VLIVŮ NA JEJICH UTVÁŘENÍ**

- Jak vnímáte koncept inkluzivního vzdělávání a hodnoty, na nichž stojí?
- Co má / mělo vliv na vaši zkušenost s inkluzivním vzděláváním?
- S jakými typy speciálních vzdělávacích potřeb jste se v průběhu své kariéry u svých žáků setkal/a?
- Jsou situace, ve kterých v souvislosti s poskytováním podpory žákům se SVP pociťujete obavy? S čím konkrétně jsou vaše obavy spojeny?
- Jaké překážky vnímáte na své cestě k poskytování kvalitní podpory žákům se SVP?
- Jak vnímáte svou roli učitelky / učitele? Co považujete za svůj cíl či úkol ve vztahu k žákům, zejména k žákům se SVP?
- Jak hodnotíte vlastní připravenost k poskytování podpory žákům se SVP? Jaké své vlastní kompetence byste označila jako důležité pro práci se žáky se SVP?

#### **2. OBLAST ZDROJŮ PODPORY**

- Co vám ve vaší profesi pomáhá?
- O koho se můžete opřít, s kým se vám osvědčila spolupráce při poskytování podpory žákům se SVP?
- Jakým způsobem je dle vašeho názoru vaše pracoviště připraveno na realizaci inkluzivního vzdělávání? Jaké podmínky pro vás vaše škola vytváří, aby bylo možné naplňovat cíle inkluzivního vzdělávání?

#### **3. OBLAST POTŘEB**

- Čeho se vám při výkonu vaší profese nedostává v souvislosti s realizací inkluzivního vzdělávání v praxi, co vám chybí a co byste uvítal/a?
- Ve kterých oblastech v souvislosti s poskytováním podpory žákům se SVP pociťujete potřebu zvýšení či doplnění kvalifikace?
- Jakou formu podpory od zaměstnavatele byste uvítal/a?
- Vnímáte potřebu spolupráce s dalšími subjekty (jakými a v čem)?

---

## **Příloha č. 2: Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru**

Cílem rozhovoru je získat data pro realizaci výzkumu v rámci bakalářské práce k tématu „Zkušenosti učitelů 1. stupně běžných ZŠ v Plzni s poskytováním podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“ zpracovávané studentkou Klárou Poppovou na FPE ZČU v Plzni.

#### **Způsob provedení rozhovoru**

Rozhovor, který bude s učitelem realizovat studentka FPE ZČU, proběhne v předem dohodnutém termínu na místě dle výběru respondenta. Z rozhovoru bude pořízen digitální audiozáznam a následně jeho přepis. Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru uvedené budou použity výhradně v souvislosti s realizací uvedeného výzkumu, a to v souladu s etickými pravidly výzkumného šetření a s respektováním pravidel GDPR. Výzkumné šetření je anonymní, jméno respondenta ani žádné jiné osobní údaje nebudou nikde zveřejněny ani uchovávány. Po přepsání rozhovoru bude jeho nahrávka trvale smazána.

#### **Souhlas respondenta**

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu v rámci výše uvedeného projektu. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude s tímto výzkumem nijak spojováno.

Svým podpisem zde souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu.

Jméno a podpis respondenta:

Jméno a podpis výzkumníka:

V Plzni dne

# UČITELSKÁ VÝZVA



Nebuďte na svou práci sami, budujte vztahy s kolegy, asistenty, odborníky, žáky i jejich rodinami.

Sdílejte zkušenosti s kolegy v rámci neformálních setkání, konferencí, seminářů, webinářů, profesních sdružení a platform.

Vyžadujte od vedení své školy podporu v oblasti profesního růstu a vzdělávání

Učitelské povolání s sebou nese vysokou míru odpovědnosti, hledejte osoby, na které část této odpovědnosti můžete přenést, a které vám mohou pomoci.

V praxi se osvědčuje mezioborová spolupráce, zapojení odborníků napříč odbornostmi. Budujte kontakty a spolupráci, iniciujte setkávání.