

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**KOMPETENCE UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
K PRÁCI SE ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI  
POTŘEBAMI A ŽÁKY NADANÝMI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Veronika Schöpferová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

**Plzeň, 2023**

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

V Plzni dne 28.4.2023

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala panu doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D. za jeho cenné rady, vstřícnost, a především podporu při zpracovávání této diplomové práce.

Dále děkuji všem učitelům 1. stupně ZŠ, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a bez kterých by nebylo možné uskutečnit realizovaný výzkum.

Na závěr bych chtěla poděkovat svým nejbližším, kteří věřili ve zdárné dokončení této práce za jejich trpělivost a podporu.

**ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá tématem kompetencí učitelů 1. stupně základní školy k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Jejím hlavním cílem je zmapovat úroveň těchto kompetencí v sedmi základních oblastech a odhalit faktory, které je ovlivňují, případně do jaké míry. V práci nejprve vymezujeme výzkumný problém a klíčové pojmy. Opíráme se přitom o odborné zdroje a dosud realizované výzkumy související s námi řešenou tematikou.

Prostřednictvím výzkumu, který realizujeme ve shodě s etickými principy, usilujeme o zodpovězení otázek vymezených v souladu s metodologií a vycházejících z výzkumného problému. Výzkum uskutečňujeme pomocí metody kvantitativního charakteru – dotazníku. Výzkumným nástrojem je dotazník pro učitele 1. stupně základních škol vytvořený v elektronické podobě. Otázky, na které hledáme odpovědi, jsou následující: Jaká je úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými v sedmi vymezených oblastech profesních kompetencí? Jaký vliv má délka praxe na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými? Jaký vliv má stupeň dosaženého vzdělání a jeho zaměření na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými? Jak ovlivňuje zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga míru kompetencí učitele 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými? Jakými prostředky učitelé 1. stupně ZŠ prohlubují své znalosti a posilují své kompetence v jednotlivých oblastech? Získaná data následně vyhodnocujeme použitím deskriptivních statistických metod a vyvozujeme z nich možná doporučení do praxe.

**Klíčová slova:** kompetence, profesní kompetence, speciální vzdělávací potřeby, první stupeň základní školy, dotazník.

**ABSTRACT**

This degree thesis deals with the topic of competences of teachers of the 1st level of elementary schools for the work with pupils with special educational needs as well as gifted pupils. Its main objective is to map the level of the competences in seven basic areas and reveal the factors which affect them, and, as the case may be, to what degree. At first, the thesis defines the research problems and the key concepts. It is based on professional resources and the research carried out so far in this area.

By means of research which is realized in compliance with ethic principles we seek to answer the questions as defined in compliance with the methodology and issuing from the research problem. The research is carried out using the method of quantitative character – a questionnaire. The research tool is a questionnaire for the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools in the electronic format. We seek answers to the following questions: What is the level of professional competences of the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools for the work with pupils with special educational needs and gifted pupils in seven areas of professional competences? How the length of practical experience impacts the level of competence of the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools for the work with pupils with special educational needs and gifted pupils? How the level of education attained and its specialization affect the level of competences of the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools for the work with pupils with special educational needs and gifted pupils? How the experience with work on the position of a teaching assistant affect the level of competences of the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools for the work with pupils with special educational needs and gifted pupils? By what means the 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools deepen their knowledge and strengthen their competences in individual areas? We subsequently evaluate the data obtained using the statistical analyses, and we make possible recommendations for practice.

**Keywords:** competence, professional competence, special educational needs, primary school, questionnaire.

## OBSAH

ABSTRAKT .....	1
ABSTRACT .....	2
SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD.....	4
1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	6
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	12
2.1 KOMPETENCE, PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE .....	12
2.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	16
3 METODOLOGIE .....	19
3.1 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM .....	19
3.2 CÍL VÝZKUMU.....	20
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	21
3.4 ZVOLENÁ METODA VÝZKUMU.....	21
3.4.1 Dotazník.....	23
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	25
3.6 ETICKÉ PRINCIPY VÝZKUMU.....	27
4 REALIZACE VÝZKUMU .....	29
4.1 PŘEDVÝZKUM .....	29
4.2 SBĚR DAT .....	30
4.3 VÝBĚROVÝ SOUBOR.....	30
4.4 VALIDITA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE .....	31
4.5 RELIABILITA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	33
4.6 NÁVRATNOST VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE .....	34
5 ANALÝZA DAT .....	35
5.1 SLOŽENÍ VÝBĚROVÉHO SOUBORU .....	35
5.1.1 Poměr zastoupení jednotlivých pohlaví .....	35
5.1.2 Věkové zastoupení respondentů.....	36
5.1.3 Délka praxe učení na 1. stupni zš .....	37
5.1.4 Úroveň a typ dosaženého vzdělání.....	39
5.2 ZKUŠENOST S PRACÍ NA POZICI ASISTENTA PEDAGOGA .....	42
5.3 VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	43
5.4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ VE VZTAHU K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI.....	44
5.5 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH PROFESNÍCH KOMPETENCÍ .....	47
5.5.1 Kompetence oborově předmětová .....	48
5.5.2 Kompetence didaktická a psychodidaktická.....	51
5.5.3 Kompetence pedagogická .....	54
5.5.4 Kompetence diagnostická a intervenční .....	57
5.5.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	61
5.5.6 Kompetence manažerská a normativní.....	64
5.5.7 Kompetence profesně a osobnostně kultivující .....	67
5.6 SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ ÚROVNĚ VLASTNÍCH PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	70
6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	73
6.1 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI ....	73

---

6.2	VLIV DÉLKY PRAXE NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI .....	74
6.3	VLIV DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI.....	75
6.4	VLIV ZKUŠENOSTI S PRACÍ NA POZICI ASISTENTA PEDAGOGA NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI .....	76
6.5	PROSTŘEDKY PROHLUBOVÁNÍ ZNALOSTÍ A POSILOVÁNÍ KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ V OBLASTI PRÁCE SE ŽÁKY SE SVP.....	77
7	DISKUSE .....	78
	ZÁVĚR .....	80
	RESUMÉ.....	82
	SUMMARY.....	83
	SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	88
	SEZNAM DIAGRAMŮ .....	88
	SEZNAM TABULEK.....	89
	PŘÍLOHA .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

DVPP = Další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP = Individuální vzdělávací plán

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PLPP = Plán pedagogické podpory

OSN = Organizace spojených národů

PO = podpůrné opatření

SVP = speciální vzdělávací potřeby

ZŠ = základní škola



## Úvod

1.9.2016 vstoupila v platnost novela zákona č. 561/2004 Sb. (školského zákona), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v jejímž rámci došlo i ke změně v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zkráceně SVP) a žáků nadaných (Olšáková, 2023). Současné znění zákona ustupuje od integračních přístupů směrem k inkluzivnímu smýšlení, přičemž *„inkluzivním (společným) vzděláváním nazýváme způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika“* (Národní pedagogický institut České republiky 2022).

Tyto úpravy školského zákona vycházejí mimo jiné z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která byla 13.12.2006 přijata Valným shromážděním Organizace spojených národů (OSN). Tato úmluva je založena na principu rovnoprávnosti a všem osobám se zdravotním postižením zaručuje plné uplatnění jejich lidských práv (včetně práva na vzdělávání) a současně podporuje jejich aktivní zapojení do společenského života. Česká republika podepsala tuto Úmluvu mezi prvními signatáři dne 30.3. 2007 v sídle OSN v New Yorku a ihned poté zahájila proces ratifikace tohoto dokumentu, který byl dokončen v roce 2009 (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020).

Do doby přijetí novely školského zákona byli žáci se specifickými obtížemi ve vzdělávání definováni jako žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, anebo žáci se sociálním znevýhodněním. V současném vzdělávacím systému jsou žáci, u nichž předpokládáme, že budou potřebovat určitou míru podpory, definováni jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon tento pojem vymezuje následovně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření* (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).“

Na děti už není nahlíženo skrze jejich diagnózu, ale jako na jedince, kteří k uplatnění svého vzdělávacího potenciálu současně s užitím svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují podporu. Míra podpory a její konkrétní podoba pak závisí na stupni podpůrného opatření, který je žákovi přiznaný (Olšáková, 2023). *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti,*

*žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).“*

Přestože tato novela školského zákona neměla přímý vliv na přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do „běžného vzdělávacího proudu“, které je garantováno již existujícím ustanovením v §36 tohoto zákona, který říká, že: „*žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu“* (zákon č. 561/2004 Sb., §36), způsobila rozšíření inkluzivního přístupu a častější začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základního vzdělávání „běžného typu“. Začaly sílit snahy o změny v přístupu k těmto žákům a jejich rodiče nyní častěji usilují o jejich přijetí do běžné spádové základní školy (zkráceně ZŠ). (Liga lidských práv 2016)

Ačkoliv se přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v českém školství mění směrem k začleňování těchto žáků do „běžného vzdělávacího proudu“, zůstává otázkou, zda se současně s touto změnou začala věnovat rovněž zvýšená pozornost tomu, jak jsou učitelé v běžných základních školách na práci s těmito žáky připraveni. Tato diplomová práce se zaměřuje právě na připravenost učitelů, jmenovitě na kompetence učitelů 1. stupně základních škol k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými, které v této práci často nezmiňujeme zvlášť a zařazujeme je do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím výzkumného šetření kvantitativního charakteru, konkrétně pomocí výzkumného nástroje dotazníku pro učitele, mapujeme konkrétní profesní kompetence učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a faktory, které na úroveň těchto kompetencí mají přímý vliv.

V rámci této práce vycházíme ze současné legislativy České republiky, zásadní je pro nás především školský zákon, dále se opíráme o výzkumná data získaná z českých i zahraničních výzkumů věnujících se stejné či podobné problematice. Při vymezení profesních kompetencí čerpáme z Vašutové (2004) a klíčová pro tuto práci byla taktéž literatura věnující se metodologii výzkumu, konkrétně se opíráme primárně o Gavoru (2010) a Skutíla (2011).

## 1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V této kapitole se věnujeme vymezení výzkumného problému, pracujeme s odbornými zdroji a zkoumáme dosud realizovaná výzkumná šetření zabývající se námi sledovaným tématem kompetencí učitelů 1. stupně základní školy k práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a tématy této oblasti blízkými.

Především v posledních letech, kdy se zvyšuje zájem o kvalitní vzdělávání a o hledání způsobů, jak jeho zkvalitňování dosáhnout, proběhlo a stále probíhá, jak v České republice, tak v zahraničí, mnoho výzkumů zabývajících se otázkami kompetencí učitele.

Některé z výzkumů, například výzkum Baslera (2021), se zaměřují na samotný pojem kompetence učitele a jeho skutečný význam, protože definice tohoto pojmu se v podání jednotlivých autorů poměrně různí. Další výzkumy se pak věnují zjišťování konkrétních kompetencí učitele, nejčastěji mapují profesní kompetence studentů učitelství v závěru jejich studia či učitelů v počátku jejich kariéry.

Právě pregraduální přípravě učitelů se věnuje zvýšená pozornost. Například Novotová, Havrancová a Müllerová (2015) realizovaly na katedře pedagogiky a psychologie FP TUL předvýzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia, který se zaměřoval na ověřování kvality pregraduální přípravy učitelů, tedy na kvalitu jimi osvojených kompetencí v závěru jejich studia. Jiříčková a Selčanová (2022) zjišťují sociální kompetence učitele a jeho kompetence k samostudiu, jejichž úroveň vnímají jako východisko pro zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů hudební výchovy. To znamená, že se zabývají kompetencemi učitelů v konkrétní oblasti. Dále například Švec (1996) se zabýval otázkou schopnosti sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě, a to již v době, kdy se studie zaměřené na problematiku sebereflexe v české odborné literatuře teprve začínaly objevovat. Závěrem výzkumu bylo zjištění, že sebereflexe studentů není důležitá jen pro ně samotné, ale i pro učitele obecné pedagogiky. Práce popisuje sebereflexivní dialog studenta a jeho možné zdroje.

Zakirova (2016) realizovala v Rusku výzkum zaměřující se na strukturu profesních kompetencí učitelů prvního stupně ZŠ. Jejím cílem bylo především prostřednictvím srovnávacích metod nalézt a poskytnout model profesních kompetencí učitelů prvního stupně základních škol jakožto systém vzájemně souvisejících složek. Autorka ve své práci poukazuje na fakt, že změny v sociálním a ekonomickém prostředí kladou nové požadavky

také na vzdělávací politiku, která by měla reagovat na aktuální potřeby společnosti a státu jako celku. Zkušenosti podle ní také dokazují, že pro vzdělávání žáků zásadní naplnění kurikula závisí na profesních kompetencích učitele.

Výklad pojmu kurikulum se u jednotlivých autorů různí. Rugg (1974) kurikulum definuje jako program života školy, Tannerovi (1975) jako plánovanou a řízenou učební zkušenost a podle Průchy (2005) je kurikulum obsah vzdělávání zahrnující veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole nebo při činnostech, které se ke škole vztahují, především při jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení (Národní pedagogický institut České republiky, 2011).

Zakirova (2016) dále klade důraz na to, že učitel prvního stupně základní školy by měl být všestranný člověk vyučující celou škálu předmětů základního plánu. K tomu musí mít odpovídající schopnosti, chuť a připravenost pracovat a zlepšovat se. Tyto požadavky kladou velké nároky na proces pregraduální přípravy budoucích učitelů. Autorka také poznamenává, že zatím (stejně jako v České republice) neexistuje jednotná obecně uznávaná struktura kompetencí učitele. Na základě srovnání různých teoretických přístupů k chápání struktury profesní kompetence stanovila autorka strukturu profesní kompetence učitelů prvního stupně ZŠ zahrnující tyto složky: profesní a osobnostní, přičemž prioritním úkolem je vytvoření jedinečného obrazu osobnosti profesionálního učitele, dále profesní a informativní, kdy tuto složku reprezentují inteligenční schopnosti, profesně aktivní, kde jsou klíčové praktické dovednosti a poslední motivační, která je základem osobnosti učitele, jelikož definuje jeho profesní, kognitivní a vzdělávací orientaci.

Z analýzy odborné literatury vyplývá, že další nutnou složkou učitelovy kompetence je zkušenost, avšak zařazení této složky do požadovaných kompetencí je sporné, jelikož začínající učitelé žádné zkušenosti nemají, tudíž nejsou schopni tuto kompetenci naplnit. S vidinou vyřešení tohoto problému a navýšení praxe budoucích učitelů přešly ruské vysoké školy 1. září 2011 na dvoustupňový vzdělávací systém (bakalářský obor a na něj navazující magisterský), problém to však nevyřešilo, naopak většina absolventů ukončuje studium bakalářským oborem (Zarikova, 2016).

Rudenko (2004) ve své studii zkoumal názory učitelů prvního stupně ZŠ na míru rozvoje jejich metodických a didaktických kompetencí. Došel k závěru, že pouze 24 % učitelů, kteří nepracují déle než 3 roky hodnotí tyto kompetence sami u sebe jakožto osvojené, u učitelů pracujících déle než 3 roky hodnoty dosahují 60 %.

Brabcová, Kohout a Kršek (2015) ve svém výzkumu *Znalosti budoucích učitelů o epilepsii a jejich postoje k lidem s touto nemocí* srovnávají znalosti o epilepsii a postoje k lidem s epilepsií mezi studenty 1. ročníku Pedagogické fakulty ZČU v Plzni a studenty těsně před dokončením studia na této fakultě. Tento výzkum ukazuje, že úroveň znalostí budoucích učitelů o epilepsii je poměrně nízká. Rozdíl mezi znalostmi studentů prvních a posledních ročníků není příliš velký. V testu, který ověřoval základní orientaci v problematice byl průměrný výsledek studentů prvních ročníků 8,48 bodu z celkových 18, u studentů na konci jejich studia to bylo 9,60 bodu. Z výzkumu také vyplývá, že u studentů v průběhu jejich studia nedošlo k žádnému posunu, co se týče postojů k lidem s epilepsií, a ani v jejich sebedůvěře v práci se žáky s tímto onemocněním. Přestože se tento výzkum zaměřoval na studenty všech pedagogických oborů, můžeme předpokládat, že tyto průměrné výsledky se vztahují i na studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a vzhledem k tomu, že žáci s epilepsií patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují určitý stupeň podpory, lze z výsledků výzkumu usuzovat, že míra kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky s touto konkrétní speciální vzdělávací potřebou nebude v době jejich nástupu do výkonu zaměstnání příliš vysoká.

Dále byl ve vztahu ke kompetencím učitelů prvního stupně ZŠ v roce 2013 v Indonésii realizován výzkum mapující úroveň odborných a pedagogických kompetencí učitelů anglického jazyka na 1. stupni. Výsledek testu odborné způsobilosti, do které bylo zařazováno zvládnutí konceptu a struktury jazyka, ukázal, že více než 50 % učitelů je v kategoriích „poor“ a „fair“, které volně můžeme přeložit jako „špatná“ a „uspokojivá“ způsobilost a 49 % učitelů je v kategoriích „good“ a „excellent“, tedy „dobrá“ a „výborná“. V testu pedagogických kompetencí dosáhlo 9,5 % učitelů úrovní „dobré“ nebo „výborné“ a 90,5 % z nich úrovní „špatné“ a „uspokojivé“, přičemž do kategorie „uspokojivé“ se zařadilo 64,5 % respondentů (International Institute for Science, 2013).

V roce 2022 byl ukrajinskými autory vydán článek zaměřený na problémy organizace vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách současné základní školy. Článek vychází z faktu, že v současné době je upřednostňována koedukace dětí s běžným vývojem a jejich vrstevníků se speciálními vzdělávacími potřebami a zabývá se neuropedagogickými základy inkluzivního vzdělávání jakožto zásadním faktorem ovlivňujícím socializaci dětí se SVP v současné základní škole. Autoři článku definují hlavní úkol inkluzivního vzdělávání následovně: jde o zpřístupnění vzdělávání dětem se

speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, kde jsou jim k tomu vytvořeny speciální podmínky a poskytnuty metody pro vzdělávání této kategorie žáků. Toto vzdělání je zaměřeno na rozvoj schopností nezbytných pro plnohodnotný život, a to u všech dětí. Autoři zdůrazňují, že efektivní realizace inkluze každého individuálního dítěte v mikroklimatu výchovně-vzdělávacího zařízení je téměř nemožná bez specializované psychologické a pedagogické podpory (Soichuk et al., 2022).

Ostatně inkluzivní vzdělávání je doprovázeno řadou problémů, mezi něž mimo jiné patří například:

- negativní přístup a nechuť k dětem s postižením ať už ze strany učitele, spolužáků anebo rodičů žáků bez postižení,
- potíže pochopení a následné chybné zavádění přístupů k výuce dětí se SVP,
- problémy sociálního začlenění dětí se SVP a jejich psychická adaptace (Soichuk et al., 2022).

Autoři článku zmiňují, že dle různých studií jsou učitelé hromadného typu vzdělávání psychologicky i metodicky nepřipraveni na práci se žáky s atypickým vývojem, s dětmi, které vykazují poruchy chování, anebo které vyrůstaly v asociálních rodinách. Oproti tomu, co speciální učitel ví, koho učí, zná potřeby žáka a věří v jeho potenciál, učitel hromadného vzdělávacího proudu má jen omezené znalosti speciálního vzdělávání a nerozumí obtížím dítěte se speciální vzdělávací potřebou, navíc ho často srovnává s ostatními dětmi s běžným vývojem. Právě nepřipravenost pedagogů je jedním ze třech hlavních problémů realizace efektivní inkluze. Dalšími dvěma jsou nepřipravenost společnosti na inkluzivní přístup, na což má vliv také historická zkušenost jednotlivých států, a nedostatečné technické vybavení pro osoby se zdravotním postižením (Soichuk et al., 2022).

Výzkum Huanga a Zhanga (2020) zmíněný v uvedeném článku poskytuje údaje o nízkých znalostech a dovednostech v inkluzivním vzdělávání a odborné přípravě učitelů, konkrétní získané hodnoty jsou následující:

- nulová úroveň 45,5 %
- nízká úroveň 44 %
- průměrná úroveň 5 %
- vysoká úroveň 0 %

Cestou ke zefektivnění inkluze je kompletní vybavení škol potřebnými technickými prostředky, zintenzivnění realizace programů školení pedagogů, rekvalifikace odborníků a seznámení společnosti s pojmem inkluze. Dle autorů článku si myšlenka inkluzivního vzdělávání najde své místo ve vzdělávacím procesu teprve tehdy, když ovládne myšlení učitelů a stane se nedílnou součástí jejich profesního myšlení (Soichuk et al., 2022).

Rovněž v Jižní Africe byl realizován výzkum vycházející z předpokladu, že výuka žáků a studentů se specifickými poruchami učení vyžaduje kompetentní učitele, kteří jsou schopni jim při učení poskytnout potřebou úroveň podpory. Mezi klíčové kompetence autor řadí identifikaci obtíží s učením, hodnocení žáků a studentů, navrhování intervencí a diferenciaci učebních osnov. Výzkum se realizoval na základě předpokladu, že učitelé vyšších stupňů vzdělávání v Jižní Africe nedisponují vysokou úrovní těchto kompetencí a v důsledku toho žáci a studenti nedosahují požadovaných výsledků v učení. Cílem tohoto výzkumu tedy bylo prozkoumat zmiňované kompetence učitelů. Výsledkem studie je zjištění, že učitelé dosahují při poskytování podpory při učení různých úrovní kompetencí, a proto by ministerstvo na základě tohoto zjištění mělo poskytnout jasnou strategii podpory učení žáků a studentů a dbát na nepřetržitý profesní rozvoj učitelů spojený s monitorováním (Mavuso, 2022).

Existují rovněž práce zabývající se rozvojem kompetencí učitelů 1. stupně základních škol, a to jak v obecné rovině, kdy příkladem je odborná publikace *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* od Kratochvílové, Horké a Chaloupkové (2015) věnující se například rozvoji osobnostních a profesních kompetencí učitele prvního stupně základní školy anebo reflexi učitelů jakožto nástroje profesního růstu, tak ve vazbě ke konkrétní činnosti. Například Zuzana Bartsch Veselá (2014) se ve své práci *Rozvoj profesních kompetencí v pregraduální přípravě učitelů primárního stupně v kontextu zavádění metody CLIL* (Content and Language Intergrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení) do českých škol věnovala tomu, jakými kompetencemi by měl disponovat učitel, aby mohl na 1. stupni ZŠ ve své výuce úspěšně aplikovat metodu CLIL. Dále například kolektiv autorů působících na ukrajinských univerzitách se v článku *Developing Competences in Future Primary School Teachers under the Conditions of Teacher Education Standardization: A Theoretical Review*, volně přeloženo jako *Rozvíjení kompetencí budoucích učitelů základních škol v podmínkách standardizace vzdělávání učitelů: Teoretický přehled, zabývají matematickými kompetencemi učitelů 1. stupně základních škol* (Zaporozhchenko, 2022).

Výše uvedené výzkumy dokazují současné zaměření pozornosti odborníků na otázky týkající se kompetencí učitelů i na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poměrně časté cílení výzkumných šetření na tuto problematiku je jistě způsobeno také úpravami jak v české legislativě (školský zákon), tak v zahraničních zákonných normách věnujících se vzdělávání. V oblasti této tematiky však postrádáme detailnější výzkum, který by se zaměřoval konkrétně na kompetence učitelů 1. stupně základních škol ve vztahu k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdá se, že toto téma není v odborné literatuře zatím dostatečně zpracováno, a proto se na něj zaměřujeme v této práci a realizujeme výzkum, jehož cílem je prohloubení poznatků týkajících se skutečné úrovně kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky s SVP. I z našich osobních zkušeností je patrné, že úroveň kompetencí u jednotlivých učitelů se velmi liší a je vždy ovlivňována mnoha faktory, kterými se rovněž v rámci práce zabýváme, a hledáme odpovědi na otázky týkající se toho, co konkrétně úroveň kompetencí těchto učitelů v dané oblasti ovlivňuje a do jaké míry. Mezi tyto faktory patří jistě například délka praxe, dosažené vzdělání a rovněž další průběžné vzdělávání učitelů. Hovoříme o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (2023) definuje jako systém zahrnující programy, jejichž absolvováním pedagogičtí pracovníci rozšiřují svou kvalifikaci, a jehož se musí povinně účastnit. Prohlubování a doplňování své kvalifikace učitelé mohou ale jistě dosahovat i jinými způsoby prostřednictvím odlišných podnětů, na které se rovněž náš výzkum zaměřuje.



## 2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V následujících podkapitolách se zabýváme pojmy klíčovými pro tuto práci a výzkum v ní realizovaný. Podrobně rozebíráme pojmy kompetence, profesní kompetence a speciální vzdělávací potřeby.

### 2.1 KOMPETENCE, PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Stěžejním pojmem tohoto výzkumu je kompetence a od něj odvozený pojem profesní kompetence učitele. Výkladem obou těchto termínů se však autoři různí.

Basler (2021) poukázal na tuto nejednotnost v souvislosti s vývojem terminologie v rámci pedagogických teorií, provedl analýzu odborných zdrojů, které se těmito pojmy zabývají, a předložil jejich význam v kontextu současné pedagogické teorie. Nejčastěji bývá pojem kompetence vymezován ve dvou odlišných významech – v sociologickém pojetí je chápán jako pravomoc, v pedagogickém pojetí pak jako obecná způsobilost splňovat požadavky dané obsahem kompetence.

Například Kolář (2015, s. 180) definuje kompetenci jako „*způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role,*“ Průcha (2005, s. 33) pak jako „*obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, dovednostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání.*“

Rozdíly ve výkladu pojmu kompetence mohou vznikat také nepřesností překladu. Americký termín competence (dnes běžně přejímán i do britské angličtiny) se vztahuje k celkovému potenciálu člověka a znamená komplexní schopnost jedince, například kompetence číst, oproti tomu anglické competency označuje specifické schopnosti člověka, to znamená dílčí požadavky ve vztahu k výkonu, např. kompetence používat grafické vyjádření informací (Novotová et al. 2015; Basler 2021).

Toto tvrzení potvrzuje i Cambrigský slovník (Cambridge Dictionary), který termín competence definuje jako „the ability to do something well“ neboli schopnost dělat něco dobře a pojem competency vymezuje jako „an important skill that is needed to do a job“, což můžeme volně přeložit jako důležitou dovednost, která je potřebná k výkonu práce (Cambridge Dictionary, 2023).

Pojem profesní kompetence nabývá významu od 60. let 20. století, kdy se pedagogický výzkum začal zaměřovat na hledání tzv. efektivního učitele (Basler, 2021). Jiříčková a Selčanová (2022) definují profesní kompetence jako předpoklad učitelské kvalifikace. Autorky rovněž popisují, že na počátku 90. let 20. století se profesní kompetence vymezovaly primárně v návaznosti na obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů, následně převládla snaha identifikovat více individualizovaných kompetencí vycházejících z reálných vzdělávacích situací.

Soubor klíčových profesních kompetencí nazýváme profesním standardem neboli standardem učitelské profese. Profesní standard lze definovat také jako „*konkretizaci kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti*“ (Novotová et al. 2015). V roce 2005 definovalo MŠMT minimální standardy na podobu učitelského vzdělávání (Basler 2021), v roce 2008 pak zřídilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, kterou tvořili představitelé akademické sféry, pedagogického výzkumu i školní praxe. Výsledkem byl Standard kvality profese učitele, který byl formulovaný v úzké návaznosti na pojetí kvalitní školy a kurikulární reformy. Profesní kompetence jsou v tomto dokumentu pojaty jako „*komplexní, flexibilní struktura profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty*“ (Novotová et al., 2015, s. 185) a chápány jako prostředek hodnocení kvality práce učitelů. Definice zdůrazňuje aspekt kontextovosti a flexibility kompetencí, jelikož učitelova činnost závisí na situaci a určuje ji řada faktorů. Na základě těchto okolností je obtížné zkoumat a hodnotit učitelské kompetence bez znalostí vnějších podmínek, například podmínek školy, které činnost učitele ovlivňují (Novotová et al., 2015).

Oproti tomu, kdy v České republice by měl být z uvedených důvodů tento standard využíván primárně pro sebehodnocení učitelů, případně jejich další profesní rozvoj, v zahraničí se standard učitelské profese využívá kromě k hodnocení učitelů a jejich následnému profesnímu rozvoji také v pregraduálním vzdělávání učitelů, jak pro tvorbu obsahu učitelského vzdělávání, tak i pro jeho evaluaci a svou funkci má rovněž pro další vzdělávání učitelů. Například v roce 2001 vydalo kanadské ministerstvo školství dokument definující soubor 12 profesních kompetencí učitele, které jsou požadovány napříč stupni i typy škol (Novotová et al. 2015).

V České republice i přes zmiňované snahy stále chybí legislativní vymezení standardu učitelské profese, na základě kterého by bylo možné objektivně hodnotit, jakými kompetencemi by měl učitel disponovat a zda je naplňuje. V návaznosti na uvedené vznikla v roce 2009 Asociace profese učitelství ČR, která má za cíl podporovat kvalitu učitele a podílet se na tvorbě profesního standardu učitele, který dodnes není kodifikován (Basler 2021).

Na základě realizované analýzy Basler (2021) potvrdil předpoklad, že jak v pojmu kompetence obecně, tak v pojmu profesní kompetence učitele panuje nápadná nejednotnost. Kompetence ve výsledku Basler vymezuje jako velmi obecný pojem představující určitou obecnou způsobilost obsahující specifické rozličné složky kompetence (vědomosti, postoje, hodnoty, dovednosti aj.), které si každý jedinec utváří samostatně v důsledku svého vzdělávání. Často se kompetence týkají celé osobnosti člověka, pak jejich základními složkami jsou chování, prožívání a poznávání. Pro účely této práce pracujeme s vymezením vycházejícím z Baslera (2021) a kompetenci definujeme jako obecnou způsobilost tvořenou složkami jednotlivých kompetencí, mezi které patří vědomosti, postoje, hodnoty, dovednosti a další a které si každý jedinec formuje sám v důsledku svých zkušeností a vzdělávání.

Podřazený pojem profesní kompetence učitele považuje tentýž autor na základě současných pedagogických teorií za soubor složek (vědomosti, postoje, hodnoty, dovednosti aj.), které jsou zásadní pro výkon učitelské profese. Vzhledem k tomu, že se profesní kompetence učitele skládá z několika dílčích složek můžeme tvrdit, že má komplexní charakter.

To dokazuje například Kubrický (2015), který charakterizuje 4 základní dimenze profesní kompetence:

1. odborná (znalostní) kompetence,
2. osobnostní kompetence,
3. sociální kompetence,
4. metodická kompetence.

Odborná kompetence zde zahrnuje zvládnutí a současně i zhodnocení odborných znalostí. Pod osobnostní kompetence patří schopnost učit se, kompetence zacházet se sebou samým, schopnost sebereflexe, manažerské dovednosti (být sám sobě dobrým manažerem) a schopnost reflektovat nové znalosti a v důsledku toho modifikovat ty dosavadní. Sociální

kompetence zahrnuje týmovou práci, empatii, zvládání konfliktních situací a komunikativnost. Poslední dimenze metodické kompetence je tvořena schopností systematicky postupovat, uplatňovat odborné znalosti a dovednosti, jednat plánovitě se zaměřením na cíl, myslet v souvislostech, zvažovat příležitosti a hrozby, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení cíle a strukturovat a klasifikovat nové informace (Kubrický 2015).

Nezvalová (2003) zmiňuje tři skupiny kompetencí, kterými by podle holandských pedagogů Korthagena, Wubbelse a Koetsiera měli disponovat budoucí učitelé, a to:

1. Spouštěcí kompetence, mezi něž řadí pedagogické dovednosti kvalitně se připravit na výuku, realizovat ji a následně ji hodnotit.
2. Růstová kompetence zahrnuje schopnost analyzovat svou pedagogickou činnost a na základě sebereflexe ji zdokonalovat, umožňuje profesionální vývoj učitelovy osobnosti.
3. Výzkumná kompetence umožňuje učiteli zkoumat vlastní pedagogickou činnost a následně ji na základě tohoto zkoumání zlepšovat.

Pro účely této práce budeme pracovat s vymezením Vašutové (2004), která kategorizuje 7 oblastí profesních kompetencí učitele:

### **1. Kompetence oborově předmětová**

Učitel má osvojené systematické znalosti svého aprobačního oboru, dovede v jeho rámci vyhledávat a zpracovávat informace, integrovat mezioborové poznatky do jím vyučovaných předmětů a utvářet mezipředmětové vazby. Rovněž disponuje základními dovednostmi informační a komunikační technologie.

### **2. Kompetence didaktická a psychodidaktická**

Ovládá strategie učení a vyučování, zná a dovede využít širokou škálu vyučovacích metod odpovídající výukovému obsahu a přizpůsobuje je individuálním potřebám žáků. Je schopen využívat informační a komunikační technologie k podpoře učení žáků.

### **3. Kompetence pedagogická**

Orientuje se v kontextu vzdělávání a výchovy na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání, podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků, a to jak v zájmové oblasti, tak volní.

#### **4. Kompetence diagnostická a intervenční**

Zná prostředky pedagogické diagnostiky a dovede je vhodně využít, dovede identifikovat žáky se specifickými poruchami učení či chování a žáky nadané. Dále je schopen uzpůsobit výběr učiva a vyučovací metody možnostem žáků, ovládá způsoby vedení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve vyučování a dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, případnou šikanu či další sociálně patologické jevy.

#### **5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Zná a ovládá prostředky socializace žáků, prostředky utváření příznivého učebního klimatu ve třídě, je si vědom možností a mezí vlivu mimoškolního prostředí, médií a vrstevníků žáků. Dále dovede uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a orientovat se v náročných situacích žáků ve škole i mimo ni a zprostředkovat jejich řešení.

#### **6. Kompetence manažerská a normativní**

Má organizační schopnosti a vytváří podmínky vedoucí k efektivní spolupráci ve třídě. Rovněž ovládá způsoby vedení žáků.

#### **7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Je schopen reflexe vlastní výuky a sebereflexe na základě sebehodnocení, dále reflektuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické činnosti. Umí vystupovat a reprezentovat svou profesi v souladu s osvojenými zásadami profesní etiky a má předpoklady ke kooperaci se svými kolegy.

### **2.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY**

V úvodu této práce jsme předložili, jak školský zákon definuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávací potřeby na základě vymezení tohoto zákona lze popsat jako potřebu poskytnutí určité specifické podpory v oblasti vzdělávání, která je realizována prostřednictvím podpůrných opatření a kterou daná osoba potřebuje k tomu, aby mohla naplňovat své vzdělávací možnosti a současně tak uplatňovat svá práva na rovnoprávném základě s ostatními. Nutno zmínit, že speciální vzdělávací potřeby každého jedince jsou, jak jejich označení napovídá, zcela individuální a individuálně by také měly být posuzovány (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Pojem speciální vzdělávací potřeby není součástí českých zákonných norem příliš dlouho, a přestože dnes už je zcela běžný a jak v legislativě, tak v odborné terminologii

pedagogiky zakotvený, k jeho širšímu uplatňování začalo docházet až po roce 1989. Česká legislativa pojem převzala z Velké Británie, kde se anglický termín *special educational needs* v pedagogických publikacích objevoval již v 60. letech 20. století (Průcha, 2013).

V britské legislativě byl termín *special educational needs* poprvé použit a současně zaveden v dokumentu *The Warnock Report* v roce 1978. Jednalo se o zprávu vyšetřovacího výboru pro vzdělávání dětí a mládeže se zdravotním postižením, kterému předsedala Mary Warnock, a obsah tohoto dokumentu byl v době jeho vydání považován za revoluční (Oxford Reference, 2023).

Zpráva zavedla termín speciální vzdělávací potřeba k identifikaci každého dítěte, které potřebuje zvláštní nebo jinou formu podpory, a tvrdila, že až 20 % dětí má své speciální potřeby alespoň pro určitou část své vzdělávací kariéry. Ve zprávě je dále doporučeno, aby segregované tzv. „zvláštní“ školy byly určeny pouze pro děti s nejkompexnějším a dlouhodobým postižením a aby se běžné školy rozvíjely takovým způsobem, aby vyhovovaly potřebám všech ostatních dětí. K efektivní realizaci začleňování dětí s postižením do běžných škol byly navrženy tři modely integrace těchto dětí, a to lokalizační, sociální a funkční, k jejichž uskutečnění byla připojena ještě následující kritéria:

- rodiče by měli souhlasit s umístěním dítěte,
- vzdělávací potřeby dítěte je možné uspokojit v běžné škole,
- místní školský úřad využívá efektivně své zdroje,
- vzdělání ostatních dětí není ovlivněno.

Za účelem usnadnění integrace dětí s postižením zpráva také doporučila rozšíření poradenských a podpůrných služeb. S cílem chránit konkrétní vzdělávací potřeby jedince s postižením a zajistit, aby mu byly poskytnuty odpovídající prostředky potřebné k realizaci jeho pokroku, zpráva navrhuje vydávání prohlášení o speciálních potřebách (*statement of special needs*), které by mělo být vydáváno místními úřady po pětistupňovém procesu vyhodnocování. Na základě následného vydání prohlášení by měl úřad zákonnou povinnost učinit veškerá ustanovení v prohlášení (Oxford Reference, 2023).

Podpůrná opatření (PO) jsou podporou pro práci pedagoga se žákem (případně studentem) v případech, kdy vzdělávání žáka (studenta) v různé míře vyžaduje úpravu průběhu jeho vzdělávání. Jejich hlavním cílem je podpořit vzdělávání žáka (studenta)

a vyrovnávat podmínky k jeho vzdělávání, které mohou být negativně ovlivněné mírnými obtížemi, ale i závažnými problémy zapříčiněnými například odlišnými životními podmínkami žáka, odlišným kulturním prostředím, ze kterého vstupuje do vzdělávání, jeho nepřipraveností na vstup do školy, anebo jeho nepříznivým zdravotním stavem (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2023).

Podpůrná opatření jsou definována ve školském zákoně a člení se do pěti stupňů, přičemž první stupeň PO je vždy navrhován i poskytován školou a v jeho případě většinou postačuje zvýšená individualizace v postupech vzdělávání žáka, která probíhá na základě vytvořeného Plánu pedagogické podpory (PLPP). Tento záznam stručně popisuje, v jakých oblastech má žák (student) problémy a co se v postupech práce s ním změní. Jestliže tyto změny nepovedou ke zlepšení ani po 3 měsících, žák (student) je pak vyslán do školského poradenského zařízení, mezi něž řadíme Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a Speciální pedagogické centrum (SPC). Druhý až pátý stupeň je navrhován a zároveň metodicky prováděn v jeho naplňování školským poradenským zařízením (PPP nebo SPC), ve kterých je realizováno vyšetření s účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Výsledkem vyšetření je zpráva pro samotného žáka, pokud je již zletilý, anebo pro jeho zákonného zástupce a doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož součástí jsou vedle závěrů z vyšetření i doporučovaná podpůrná opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2023).

Podpůrná opatření se nejčastěji vztahují k úpravě metod výuky, didaktických postupů a kritérií hodnocení žáka nebo studenta, jejich součástí je také vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP), jehož náležitosti jsou stanoveny v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., a obsahuje například cíle vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva a jeho hodnocení. Od druhého stupně PO může být žákům přidělený sdílený asistent pedagoga, od třetího stupně už se asistent přiděluje konkrétnímu žákovi (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2023).

### 3 METODOLOGIE

V jednotlivých částech této kapitoly rozebíráme metodologii výzkumu. Vymezuje základní pojmy metodologie, stanovujeme cíl výzkumu a výzkumné otázky, dále popisujeme charakter použité výzkumné metody a výzkumný nástroj, definujeme výzkumný soubor a poukazujeme také na nutnost dodržování etických zásad výzkumu a reflektujeme jejich respektování v rámci této práce.

#### 3.1 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Pojem výzkum je v odborné literatuře hojně používán. Jeho definice se však často liší, i když jen s drobnými rozdíly. Gavora (2010, s. 13) výzkum definuje jako „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“ Podle Českého statistického úřadu (2006) je výzkum „*systematická tvůrčí práce rozšiřující poznání, včetně poznání člověka, kultury a společnosti, a to metodami, které umožňují potvrzení, doplnění či vyvrácení získaných poznatků.*“

Pedagogická metodologie přináší poznatky o přístupech ke zkoumání pedagogických jevů a procesů, dále popisuje vědecké metody, které jsou v pedagogice používány a stanovují kritéria jejich výběru. Pedagogický výzkum je vědeckou činností, která je organizovaná a institucionalizovaná a jejíž předmětem je edukační realita. Účelem pedagogického výzkumu je identifikovat závažné výzkumné problémy v oboru, formulovat výzkumné otázky, interpretovat výsledky výzkumu ve vztahu k dosud známým zjištěním a systematicky popisovat, analyzovat a vysvětlovat různé druhy edukační reality, na jejíž objekty se zaměřuje. Svou podstatou je to praktická činnost, která vychází z lidské zkušenosti a svými výsledky a efekty směřuje zpět do lidské praxe. Důležitou součástí provádění pedagogického výzkumu je dodržování etiky, tedy souboru morálních norem a hodnot, kterými by se měla činnost výzkumníku řídit (Fabulová, 2011).

Pedagogický výzkum realizovaný v této diplomové práci analyzuje a popisuje úroveň kompetencí učitelů 1. stupně základních škol k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. V rámci vymezení výzkumného problému byly prostudovány dosavadně získané poznatky, s kterými lze následně porovnat výsledky realizovaného výzkumu, a na základě informací byly vymezeny konkrétní cíle výzkumu vyplývající ze zkoumané problematiky a byl stanoven výzkumný soubor.



### 3.2 CÍL VÝZKUMU

Cílem této práce je přispět k dosavadním poznatkům o kompetencích učitelů 1. stupně ZŠ a rozšířit tyto poznatky o konkrétní data ukazující míru kompetencí těchto učitelů ve vztahu k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Výzkum se zaměřuje na zmíněné kompetence učitelů v sedmi základních oblastech vymezených Vašutovou (2004):

1. kompetence oborově předmětová,
2. kompetence didaktická a psychodidaktická,
3. kompetence pedagogická,
4. kompetence diagnostická a intervenční,
5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
6. kompetence manažerská a normativní,
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Hlavní sledovaný cíl tohoto výzkumu vyplývající z tématu této práce je:

- Zjistit míru dosahovaných kompetencí v jejich jednotlivých oblastech ve vztahu k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými.

Dílní cíle výzkumu jsou následující:

- Odhalit vliv délky praxe na úroveň kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými.
- Analyzovat vliv odlišného stupně a druhu vzdělání učitelů na úroveň jejich kompetentnosti při práci se žáky se SVP a žáky nadanými.
- Zjistit, zda má zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga vliv na míru kompetencí učitele 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými.
- Popsat podněty, které učitelům pomáhají k osvojování si kompetencí správného přístupu k těmto žákům a následné práce s nimi.

### 3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumné otázky patří při plánování výzkumu k hlavním bodům, na které bychom se měli soustředit. Vymezuji to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem. Je důležité rozlišovat, které otázky jsou výzkumné, to znamená, že na ně v rámci výzkumu hledáme odpověď, a které jsou otázkami praktického rázu, tedy otázkami kladenými při všeobecné diskusi (Skutil, 2011).

Na základě hlavního a dílčích cílů výzkumu a v návaznosti na dosavadní poznatky ostatních výzkumů věnujících se této či jí blízké problematice byly formulovány tyto výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými v sedmi vymezených oblastech profesních kompetencí?
- Jaký vliv má délka praxe na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?
- Jaký vliv má stupeň dosaženého vzdělání a jeho zaměření na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?
- Jak ovlivňuje zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga míru kompetencí učitele 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?
- Jakými prostředky učitelé 1. stupně ZŠ prohlubují své znalosti a posilují své kompetence v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

### 3.4 ZVOLENÁ METODA VÝZKUMU

V souladu s cílem tohoto pedagogického výzkumu a formulovaných otázek jsme zvolili metodu kvantitativního charakteru.

Kvantitativní výzkum označuje přístup, ve kterém by zdrojem mělo být pouze objektivní a zároveň co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality. Jedná se o systematickou a záměrnou činnost, která spočívá ve zkoumání, ověřování a testování předpokladů o určitých jevech nebo vztahů mezi nimi, hledá odpovědi na otázky týkající se těchto jevů a jejich vztahů prostřednictvím empirických metod. Kvantitativní výzkum je opírá o určitou vědeckou teorii, která se stává východiskem pro řešení výzkumného problému.

Mezi hlavní rysy kvantitativně orientovaného výzkumu patří numerické měření specifických aspektů sledovaných jevů, z čehož vyplývá, že kvantitativní výzkum bývá primárně využíván v technických oborech nebo přírodních vědách. Již mnoho let se však uplatňuje také v disciplínách pedagogických nebo psychologických (Skutil, 2011).

Jedná se o reduktivní zkoumání, kdy si výzkumníci uvědomují širokou škálu zkoumaných objektů a nemožnost zachytit je přesně ve všech jejich podobách. Proto vybírají jen některé z nich, které pak pečlivě studují. Oproti tomu v rámci kvalitativního výzkumu jsou objekty (člověk, skupina nebo jejich produkty) zkoumány dle možností ve všech možných rozměrech a celé své šíři (Faberová, 2011).

V rámci zvoleného charakteru výzkumu je nutné zvolit konkrétní výzkumnou metodu. Tento pojem definuje Gavora (2010, s. 85) jako „*všeobecný název pro proceduru, se kterou se získávají data v terénu.*“

Autor dále popisuje, že: „*v rámci každé výzkumné metody je možno vytvořit konkrétní výzkumný nástroj,*“ (Gavora, 2010, s. 85). Příkladem takového nástroje může být systém na pozorování neverbální činnosti žáků ve třídě nebo dotazník pro rodiče (Gavora, 2010).

Mezi výzkumné metody kvantitativního charakteru dle téhož patří:

- pozorování,
- dotazník,
- škálování,
- interview,
- experiment,
- obsahová analýza textu.

Z výše uvedených výzkumných metod jsme na základě charakteru zkoumané tematiky a formulovaných cílů výzkumu zvolili metodu dotazníku, jehož předmětem je zjišťování informací o znalostech člověka, jeho osobních postojích k aktuálním skutečnostem a jeho hodnotovým preferencím (Bartošová, Skutil, 2011).

### 3.4.1 DOTAZNÍK

Dle Gavory (2010) je dotazník určen především k hromadnému získávání údajů od velkého množství respondentů, tedy osob, které dotazník vyplňují.

Dotazník je s velkou pravděpodobností nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou, která se používá i v mnohých dalších šetřeních věnujících se člověku, například sociologických. Je to soubor psaných otázek, které respondent čte, a na základě jeho interpretace jejich významu na ně následně odpovídá. Mezi výhody dotazníku patří jeho rychlá a snadná administrace, možnost oslovení většího počtu respondentů a jejich anonymita. Jeho hlavní nevýhodou je možnost zkreslení odpovědí směrem k tomu, co respondent považuje za žádoucí, dalšími nevýhodami jsou mimo jiné nemožnost dovysvětlení otázek a subjektivita výpovědí (Skutil, 2011).

*„Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“* (Skutil, 2011, s. 80).

Dotazník vytvořený v rámci tohoto výzkumu byl zpracován jak v elektronické podobě, tak v tištěné. Elektronická forma dotazníku byla vytvořena s využitím platformy Google Forms a byla využívána primárně s cílem snadnějšího rozšíření mezi respondenty, kterými jsou učitelé 1. stupně základních škol bez ohledu na jejich věk, délku praxe anebo místo pracoviště. V tištěné podobě byl dotazník předán některým respondentům osobně se záměrem zvýšení šance jeho vyplnění. Dotazník v podobě, ve které byl předkládán respondentům, je přiložen v **příloze**.

Gavora (2010) uvádí, že dotazník se skládá zpravidla ze tří hlavní částí:

- vstupní,
- hlavní,
- závěrečné.

Z popisu toho, co by jeho jednotlivé části měly obsahovat, jsme vycházeli i při sestavování dotazníku tvořeného k realizaci našeho výzkumu.

Ve vstupní části dotazníku respondenta oslovujeme s prosbou o jeho vyplnění, ve stručnosti mu představujeme cíl výzkumu, důvody potřeby sběru dat z vyplněných dotazníků a zdůrazňujeme význam odpovědí každého respondenta pro následné vyhodnocování a řešení zvolené problematiky výzkumu. Dále zmiňujeme, pro koho je dotazník určený, kolik

času je přibližně potřeba na jeho vyplnění a neopomíjíme ani zásadní informaci o dodržení anonymity respondentů. V závěru vstupní části děkujeme dotazovaným za čas, který vyplnění dotazníku věnují.

Druhá a současně hlavní část dotazníku se skládá z vlastních otázek – uzavřených, polouzavřených a škálových. V úvodu této části uvádíme faktografické otázky cílené na zjištění informací o respondentovi – pohlaví, věk, dosažené vzdělání a jeho případné zkušenosti s prací na pozici asistenta pedagoga. Faktografické otázky jsou s výjimkou otázky na případnou délku praxe na pozici asistenta pedagoga uzavřené. Dle Skutila (2011) uzavřené otázky respondentovi nabízejí varianty odpovědí, z kterých je povinen jednu (případně více) vybrat. Výhodou tohoto typu otázek je, že jejich vyhodnocování je poměrně jednoduché, oproti tomu nevýhodou je omezená možnost respondenta vyjádřit vlastní názor.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (2023) zařazuje do vymezení typů dotazníkových otázek také otázky filtrační. Zohledníme-li toto dělení, i tento typ otázek je součástí našeho výzkumného nástroje. Filtrační otázky se používají pro ověření určité odpovědi. V našem výzkumném šetření se ptáme například následovně: „Pracoval/a jste někdy na pozici asistenta pedagoga?“ Respondent vybírá pouze z odpovědí „ano“ a „ne“, právě tato dvojice odpovědí se nejčastěji používá jako filtr, který nám v tomto případě vytrídí subjekty, kteří mají zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga a kterých se týká následující otázka „Pokud ano, jak dlouho?“

Následují otázky orientované na rozšiřování znalostí zvolené tematiky, jejichž cílem je zjistit, zda učitelé prohlubují své znalosti o možnostech přístupu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. V případě, že ano, zajímá nás, jakým způsobem své vědomosti prohlubují a pokud ne, ptáme se, z jakého důvodu tak nečiní. Některé z těchto otázek jsou opět uzavřené, další jsou polouzavřené (včetně předchozí otázky týkající se délky praxe na pozici asistenta pedagoga). Gavora (2010) polouzavřené otázky definuje jako otázky nabízející nejdříve alternativní odpověď, ke které následně vyžadují ještě dovysvětlení v podobě otevřené otázky, zjednodušeně řečeno se uzavřená otázka v druhé části otevře. Mezi polouzavřené otázky patří také ty, které mimo nabízené pevné možnosti nabízejí také otevřenou alternativu, nejčastěji ve znění „*Jiné*“.

Závěr hlavní části dotazníku je tvořen posuzovacími škálovými (škálovacími) otázkami, ve kterých posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2010). Tento typ otázek zjišťuje míru vlastnosti jevu či jeho intenzitu (Skutil, 2011).

„Škály jsou obvykle tvořeny lichým počtem stupňů, aby bylo možné symetricky určit odchylku od středu nalevo nebo napravo. Je také důležité, aby hodnoty odpovědí na obou stranách byly srovnatelné,“ (Skutil, 2011, s. 84).

Konkrétně v našem dotazníku respondenti na určitých příkladech odrážejících sedm oblastí profesních kompetencí učitele, z kterých v rámci této práce vycházíme, hodnotí úroveň svých profesních kompetencí pomocí třístupňové škály rozdělené následovně:

- vysoká úroveň kompetencí,
- střední úroveň kompetencí,
- nízká úroveň kompetencí.

Poslední otázka v dotazníku je uzavřená a nechává učitele, aby sami souhrnně ohodnotili své kompetence k práci se žáky se SVP a žáky nadanými podle toho, jak je oni subjektivně vnímají. Ke snadnějšímu zařazení se do jedné z kategorií míry ovládnutí posuzovaných kompetencí by učiteli mělo posloužit předcházející vyhodnocování jeho kompetencí v konkrétních činnostech.

Závěrečnou část dotazníku tvoří poděkování za jeho vyplnění a potvrzení o odeslání odpovědí. Toto oznámení se respondentovi objeví na obrazovce po dokončení dotazníku a jeho potvrzení kliknutím na tlačítko „Odeslat“. Tato část není součástí tištěné verze dotazníku, kde respondenti své odpovědi neukládají a neodesílají.

### 3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Předmětem každého výzkumu jsou jevy, kterými mohou být osoby, věci nebo procesy. Smyslem každého kvantitativního výzkumu je získat o těchto jevech a vztazích mezi nimi obecně platné poznatky vzhledem k určité zadané množině jevů, objektů (Skutil, 2011). Námi realizovaný výzkum je cílen na lidi, které běžně nazýváme subjekty výzkumu. Všechny osoby, které jsou předmětem výzkumu a o kterých chce výzkum získat informace, společně tvoří základní soubor (populaci), který bývá velmi často poměrně rozsáhlý (Gavora, 2010).

Základní soubor výzkumu realizovaného v rámci této práce tvoří učitelé, kteří v době vyplnění dotazníku aktivně vyučují na 1. stupni základní školy. Jejich aktivní činnost v této oblasti je zároveň jediným kritériem účasti na výzkumu. Dotazníkového šetření se mohli

účastnit všichni učitelé 1. stupně ZŠ bez ohledu na jejich pohlaví, věk, délku praxe, dosažené vzdělání, dosavadní zkušenosti anebo místo jejich působení.

Zpráva Českého statistického úřadu Školy a školská zařízení 2021/2022 udává, že v uvedeném školním roce bylo v České republice celkem 4 238 základních škol s 50 050 třídami. Ve školním roce 2020/21 bylo v České republice škol méně, a to 4 214, z toho 3 892 (92,4 %) tvořily běžné školy a zbylých 322 školy pro žáky speciálními vzdělávací potřebami. Na plný či částečný úvazek pracovalo na základních školách v České republice ve školním roce 2020/2021 ke dni 30.9.2020 86 140 učitelů, z nichž 3 699 bylo nově začínajících – 2 925 bylo žen a 774 mužů. Ve školním roce 2021/2022 to bylo již 88 759 učitelů, z nichž 71 325 pracovalo na plný úvazek.

Počet učitelů 1. stupně ZŠ se ve školním roce 2020/2021 pohyboval kolem 34 000. Přestože v posledních letech plynule narůstá počet plných úvazků učitelů 1. stupně ZŠ, konkrétně o 1–3 %, počet plných úvazků učitelů 2. stupně ZŠ narůstá průměrně až o 6,5 % a ve školním roce 2020/2021 dosahoval počet učitelů 2. stupně ZŠ až počtu 35 000 (Český statistický úřad, 2021).

Výuka na 1. stupni ZŠ byla ve školním roce 2021/2022 zajišťována na 4 220 školách s 29 304 třídami, ve kterých se vzdělávalo 545 711 žáků, které učilo 34 422 učitelů (přepočteno na plné úvazky). Stejně jako v předchozím roce učitelů na 2. stupni ZŠ bylo více, a to 36 904 na plném úvazku. Na jednu třídu tak v tomto roce připadalo 19,3 žáka a na jednoho učitele 13,5 žáka (Český statistický úřad, 2022).

Realizovaný výzkum nebyl zacílen na žádný z krajů České republiky, tudíž byli oslovení učitelé 1. stupně běžných základních škol napříč republikou. Pracujeme-li s posledními zjištěnými údaji, výzkumný soubor tvořilo 34 422 učitelů 1. stupně ZŠ. Faktem je, že nebyli osloveni učitelé z Moravy ani Slezska, v tom případě lze výzkum považovat za studii kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP v rámci Čech. To snižuje počet výzkumných subjektů dle dat Českého statistického úřadu (2021) přibližně o 38 % na zaokrouhlený počet 21 000 výzkumných subjektů. Nejčastěji jsme oslovovali respondenty z Plzeňského kraje, dále z krajů Karlovarského, Středočeského, Prahy a Jihočeského. Vzhledem k tomu, že místo, kde dotazovaný učitel vyučuje, pro tento výzkum nebylo klíčové a respondenti nebyli na místo svého profesního působení tázáni, nejsme schopni přesně určit, v jakém kraji byla návratnost dotazníků největší, přesto lze předpokládat, že tomu tak bylo v Plzeňském kraji, kde bylo respondentů osloveno nejvíce.

### 3.6 ETICKÉ PRINCIPY VÝZKUMU

Pedagogický výzkum se jakožto druh vědeckého výzkumu musí řídit určitými pravidly a normami, které jsou vymezovány vědeckou metodologií. Vedle předpokladu řízení s těmito zadanými postupy je potřeba přihlídnout i k méně známému předpokladu dodržování etických principů (Průcha, 2011).

Respektovat etické principy je nutno ve všech fázích pedagogického výzkumu:

- při přípravě výzkumu,
- jeho realizaci,
- publikování (Průcha, 2011).

Hlavními etickými zásadami výzkumu, které je nutné dodržovat při jeho přípravě, jsou, jak uvádí Skutil (2011), zachování anonymity respondentů a informovaný souhlas zkoumaných subjektů. Především ve chvíli, kdy autoři výzkumu pracují s metodou rozhovoru nebo dotazníku a snaží se od dotazovaných subjektů získat co nejdůvěrnější zadání, dbají obvykle na zaručení jejich anonymity, které jim je výzkumníkem sděleno vždy před zahájením rozhovoru anebo v úvodu dotazníku, tedy v době předtím, než respondenti začnou sdělovat své odpovědi. Zaručení jejich anonymity je pro ně velmi důležité zejména ve chvíli, kdy se jedná o osobnější záležitosti. Informovaný souhlas spočívá jednak v tom, že respondenti dobrovolně souhlasí s jejich začleněním do výzkumu, a jednak znamená, že jsou výzkumníkem náležitě seznámeni se záměrem výzkumu, jeho cíli a využitím výsledků.

O zachování anonymity byli v rámci našeho výzkumného šetření respondenti ujištěni hned v úvodu dotazníku, v němž byli rovněž informováni o záměrech, cílech a následném využití výsledků. Odesláním dotazníku zkoumané subjekty rovněž souhlasily se svou účastí ve výzkumu.

Etický princip, který je nutné respektovat při realizaci výzkumu se týká zastupování výzkumného pracovníka. Často nastávají situace, při kterých výzkumník není schopný sám provést některé fáze výzkumu. V takovém případě zaškolí jinou pověřenou osobu, popřípadě osoby, které za něj shromažďují potřebná data (Skutil, 2011).

Výzkum realizovaný v rámci této práce byl provedený primárně elektronickou cestou, kdy byli respondenti oslovováni pouze výzkumníky, a nikoliv pověřenou osobou. V několika málo případech byli respondenti dotazováni osobně a to tak, že dvě osoby



pověřené a proškolené výzkumníky oslovily respondenty a dotazník jim předaly v tištěné podobě. Tyto dotazníky byly dále zaslány výzkumníkům, kteří je převedli do elektronické podoby, a dotazníky tím byly zařazeny do následné analýzy dat. I takto oslovovaným respondentům byl předkládán dotazník, který byl tvořen stejným úvodem, tím pádem bylo zaručeno, že jsou jim zadány stejné pokyny a informace jako těm, kteří byli osloveni elektronicky. Výzkumní pracovníci jsou si vědomi zásadou, která říká, že pouze výzkumný pracovník „odpovídá za přesnost a správnost výzkumu“ (Skutil, 2011, s. 32).

Pravděpodobně nejcitlivější složkou výzkumu je jeho publikování, s kterým je také spojeno nejvíce etických principů. Při jejich nedodržování hovoříme nejčastěji o nemorálním chování v publikační činnosti, konkrétně o plagiátorství, ke kterému dochází ve chvíli, kdy autor ve své práci publikuje nějaké myšlenky či poznatky jiného autora a vydává je za své vlastní. Toto tzv. elektronické podvádění dnes bývá kontrolováno systémem na odhalování plagiátů. Z toho vyplývá potřeba dodržování citačních norem a odkazování se na skutečné autory námi přejímaných poznatků a názorů. Kromě toho by každý výzkumný pracovník měl vždy publikovat pouze takové výsledky, ke kterým skutečně dospěl, i v případě, že neodpovídají jeho původním předpokladům. Poslední princip, kterým se musíme řídit se zabývá otázkou opakovaného publikování téhož výzkumu. Je neetické, aby autor sdílel daný text opakovaně například ve dvou domácích časopisech. Přípustné a někdy dokonce žádoucí je opakované publikování téže práce pro rozdílné účely, v odlišných žánrech (Skutil, 2011).

Žádné z přejímaných myšlenek a poznatků jiných autorů zmíněných v této práci nevydáváme za vlastní. Veškeré citace i parafráze v této práci jsou označovány v souladu s citační normou ČSN ISO 690. Na konci této práce je rovněž uveden seznam literatury a použitých zdrojů, taktéž odpovídající této citační normě. Výsledná analýza dat je objektivní a obsahuje veškeré zjištěné údaje bez ohledu na to, do jaké míry odpovídají našim původním představám a očekáváním.

Námi realizovaný výzkum je zveřejňován pouze v rámci této práce. K případnému dalšímu publikování by docházelo vždy pouze za respektování etického principu týkajícího se opakovaného publikování totožného výzkumu.

Na závěr této kapitoly je nutno taktéž poznamenat, že účast v dotazníkovém šetření byla pro všechny zkoumané subjekty zcela dobrovolná.

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Tato kapitola shrnuje klíčové informace o realizaci výzkumu, to znamená údaje o realizovaném předvýzkumu, období realizace vlastního výzkumu, jeho validitě a reliabilitě, výběru výzkumného souboru a návratnosti výzkumného nástroje.

### 4.1 PŘEDVÝZKUM

Uskutečnění předvýzkumu slouží k ověření nosnosti výzkumného nástroje (Gavora, 2010). Je důležité především proto, abychom zjistili, zda jsou otázky v dotazníku srozumitelné a jestli nám přinášejí odpovědi na to, co je opravdu naším cílem zjistit. Předvýzkum také může odhalit, zda vyplnění dotazníku nezabírá příliš času, obecně by nemělo trvat déle než 20 minut. Jeho prostřednictvím si ověříme validitu a reliabilitu vytvořeného dotazníku (Skutil, 2011).

Předvýzkum se provádí na malém vzorku respondentů, se kterými se ve výzkumu dále již nepracuje. My jsme oslovili tři výzkumné subjekty. Jednalo se o respondenty různého věku, s odlišným dosaženým vzděláním a odlišnou délkou praxe. Z důvodu zachování jejich anonymity je označujeme jako respondent A, respondent B a respondent C. Předvýzkum jsme realizovali se všemi respondenty 3.2.2023, avšak s každým z nich individuálně. Jejich odpovědi nebudou vyhodnocovány v rámci vlastního výzkumu, naším cílem bylo ověřit, zda je dotazník srozumitelný, nezabírá příliš času a zda jsou respondenti vůbec ochotní ho vyplnit.

Respondent A i respondent B uvedli, že otázky v dotazníku pro ně byly srozumitelné. Pro respondenta C byl dotazník srozumitelný až na poslední otázku, kde učitelé sami hodnotí úroveň svých celkových kompetencí k práci se žáky se SVP, u které nám sdělil, že měl problém ztotožnit se s jednou z variant, na základě tohoto komentáře jsme v této otázce přidali čtvrtou možnost. Respondent A uvedl, že vyplnění dotazníku mu zabralo méně času než námi uváděných 15 minut, tento údaj jsme však v úvodu dotazníku ponechali s ohledem na to, že vyplnění trvá různým respondentům různě dlouhý čas. Žádný z respondentů neměl k námi vytvořenému výzkumnému nástroji další poznámky.

## 4.2 SBĚR DAT

Výzkumná data byla shromažďována od 10.2.2023 do 1.4.2023, v průběhu této doby bylo osloveno přibližně 800 respondentů, z čehož jsme zpět obdrželi 220 dotazníků. Většina respondentů byla oslovována elektronicky prostřednictvím e-mailu, který obsahoval průvodní dopis a v něm naši prosbu o vyplnění dotazníku, krátké uvedení nás jakožto jeho autorů i jeho jakožto výzkumného nástroje a odkaz na Google Forms formulář, skrz který ke sběru dat docházelo. Deset respondentů bylo osloveno osobně a dotazník vyplňovali v tištěné formě, jejich dotazníky byly následně nahrány taktéž do elektronické podoby. Výběru výzkumného souboru se podrobně věnujeme v následující kapitole Výběr výzkumného souboru, návratnosti dotazníku pak v kapitole Návratnost výzkumného nástroje.

## 4.3 VÝBĚROVÝ SOUBOR

Jelikož zjišťování proměnných výzkumného problému u všech jedinců není z časových, organizačních a dalších důvodů možné, vybíráme ze základního souboru menší skupinu respondentů, která bude základní soubor ve výzkumu zastupovat a kterou nazýváme výběrovým souborem nebo výzkumným vzorkem. Abychom výsledky, které jsme získali od výběrového souboru mohli generalizovat na celý základní soubor, je nutné, aby tzv. reprezentativní výběr splňoval dvě následující podmínky:

- Základní soubor je jasně definovaný znaky základního souboru, tedy jeho vlastnostmi a charakteristikami, kterými může být věk, pohlaví, vzdělání a další.
- Výběrový výzkum je obrazem základního souboru, to znamená, že kupříkladu obsahuje počty dívek a chlapců ve stejném poměru nebo věkovém rozložení (Skutil,2011).

Naším jediným znakem základního souboru je podmínka, aby respondent aktivně působil jako učitel na 1. stupni ZŠ. Nezáleží na jeho pohlaví, věku, dosaženém vzdělání ani délce praxe. Na tyto informace se v dotazníku ptáme za účelem zjištění míry vlivu těchto faktorů na profesní kompetence učitelů.

Aby výběrový soubor opravdu dobře reprezentoval základní soubor, je důležitý vhodný výběr lidí, k tomu může docházet několika způsoby:

1. Náhodným výběrem subjektů, ne ve smyslu „vzít, co přijde“, ale ve smyslu matematické teorie pravděpodobnosti, kdy každý ze základního souboru má stejnou šanci na to být vybráný. Takový výběr je nejrelevantnější.
2. Další možností je stratifikovaný výběr, což je specifický typ náhodného výběru, který použijeme v případě, kdy nelze provést náhodný výběr ze základního souboru a je nutné ho rozložit podle některého podstatného znaku.
3. Pomocí mechanického výběru, kdy vybíráme každou  $n$ -tou osobu.
4. Záměrným výběrem, ke kterému přistupujeme ve chvíli, kdy nelze provést náhodný výběr. Uskutečňuje se na základě určení znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání (relevantních znaků). Při tomto výběru se výzkumník opírá o vlastní zkušenosti, vědomosti, úsudek a pedagogickou teorii (Gavora, 2010).

Výběr ze základního souboru našeho výzkumného šetření byl proveden záměrně. Základní soubor tvoří 21 000 učitelů 1. stupně ZŠ učících v Čechách. Gavora (2010) uvádí, že při velikosti základního souboru 10 000, je odpovídajícím počtem vybraných subjektů 370, to znamená, že vycházíme-li z velikosti našeho základního souboru, ten výběrový by mělo tvořit 777 subjektů, přičemž v rámci námi realizovaného výzkumu jich bylo osloveno zhruba 800.

Respondenti byli vybíráni tak, abychom získali data z různých prostředí, oslovovali jsme učitele ze škol typicky velkoměstských, maloměstských i vesnických, osloveni byli i učitelé z malotřídních škol.

Výběr těchto škol probíhal na základě dostupnosti s využitím techniky sněhové koule, která spočívá v tom, že výzkumné subjekty přibíráme na základě doporučení respondentů, kteří již byli testováni. To znamená, že jsme využívali kontaktu, který jsme navázali s oslovenými respondenty a skrz ně oslovovali další (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2023).

#### 4.4 VALIDITA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Dle Skutila (2011) patří validita k nejdůležitějším vlastnostem výzkumného nástroje, jde totiž o jeho pravdivost a platnost. Tentýž uvádí, že validita je schopnost výzkumného nástroje, v našem případě dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ, zjišťovat to, co by zjišťovat měl. Výzkumný nástroj může být více či méně validní, validita není pevná a mění se

v závislosti na výzkumných podmínkách. Existuje hned několik druhů validity, přičemž každá z nich se určuje specifickým způsobem.

„*Obsahová validita stanovuje, do jaké míry je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti*“ (Skutil, 2011). Jestliže si výzkumný nástroj zhotovujeme sami pro sebe, je možné spolehnout se na vlastní úsudek o jeho validitě, tak jsme učinili my a námi vytvořený výzkumný nástroj jsme shledali validním. Obsahovou validitu je ideální stanovit na základě posudků od odborníků dané oblasti, kteří porovnávají to, co ve výzkumném nástroji je, s tím, co by v něm mělo být. Námi použitý výzkumný nástroj byl rovněž předán odborníkovi z oblasti pedagogiky a speciálního vzdělávání, který vyhodnotil, že dotazník je dostatečně validní k tomu, aby byl v souladu s cílem výzkumu použit. Potvrdil, že jednotlivé položky dotazníku se zaměřují pouze na zkoumanou tematiku a opravdu se ptají pouze na to, co je naším cílem zjistit. Po hodnocení obsahové validity následuje posuzování validity jednotlivých položek výzkumného nástroje (Skutil, 2011).

Nejvyšší validitu mají faktografické otázky, které používáme v první části našeho dotazníku. Ptáme-li se na pohlaví, věk, zaměstnání, vzdělání apod. respondenti většinou odpovídají přesně. Jedná-li se však o faktografické otázky, které vyžadují odhad, v našem případě například otázka „Jak často vyučujete žáky se SVP?“, odpovědi už nebývají tak přesné, protože respondenti tento údaj musí sami odhadnout a nemají, jak ho přesně zjistit. Nižší validitu než tyto otázky mají ty, které zjišťují respondentovy postoje, názory a zájmy. Upřímnost takových odpovědí se často odvíjí od důvěrnosti otázky. Nezáleží však pouze na znění otázky, ale i na přístupu respondentů. Někteří odpovídají až úzkostlivě pravdivě, jiní si pravdu upravují a snaží se zvolit odpověď, která je podle nich vnímána jako ta nejlepší možnost. V zásadě lze říci, že pravdivější odpovědi přinášejí anonymní dotazníky, které jsme zvolili i my s účelem získání co nejpřesnějších informací (Gavora, 2010).

Dalším druhem validity je validita souběžná, která se zjišťuje porovnáním výsledků získaných výzkumným nástrojem s nějakým kritériem, kterým může být například produkt činnosti zkoumaných subjektů anebo jiný výzkumný nástroj, jehož validita je zaručena (Skutil, 2011). Tento typ validity bývá v literatuře označován také jako kritériální validita souběžná (Univerzita Jana Evangelista Purkyně, 2023).

Souběžnou validitu jsme nezjišťovali u vytvořeného dotazníku jako celku, z důvodu nedostatku dat k porovnání, ale zaměřili jsme se na vybrané otázky, zejména pravdivost odpovědí na faktografické otázky bylo možné díky dostupným datům snadno ověřit. Využili

jsme zprávu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Maršíková a Jelen, 2019) a Zprávy Českého statistického úřadu Školy a školská zařízení z let 2020/2021 a 2021/2022 (ČSÚ 2021; 2022) a v nich obsažená data jsme porovnali s daty získanými naším výzkumným nástrojem. Z těchto dokumentů jsme například zjistili, že průměrný věk učitelů na 1. stupni ZŠ je 47,5 let. Nejvíce respondentů zúčastněných našeho výzkumu se zařadilo do věkové kategorie 46–55 let, tento zjištěný údaj je tedy ve shodě s údajem ověřeným a jistě pravdivým, z jehož vyvozujeme také pravdivost odpovědi výzkumných subjektů.

#### 4.5 RELIABILITA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Reliabilita je veličinou obsahující v sobě přesnost a spolehlivost. Je druhou nejdůležitější vlastností výzkumného nástroje, která závisí na více vlastnostech. Jestliže je reliabilita vysoká, pak při opakovaném měření stejné proměnné dojdeme k podobným výsledkům. Reliabilita se také zvyšuje s počtem otázek tázajících se na podobný obsah informací. Spolehlivost výzkumného nástroje spočívá v tom, že jestliže dáme dotazník dvou skupinám respondentů s totožnými dovednostmi a za totožných podmínek, dostane se nám stejných výsledků. Přesnost výzkumného nástroje je chápána jako vzdálenost mezi skutečnými dovednostmi a znalostmi respondenta a jeho dosaženými výsledky v testu. V případě dostatečné přesnosti testu je tato vzdálenost velice malá a výsledek testu skutečně odpovídá dovednostem a znalostem žáka (Gavora, 2010; Skutil, 2011; Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2023).

Reliabilitu lze určit několika způsoby, kupříkladu opakovaným měřením, shodou mezi posuzovateli anebo výpočtem reliability testu jako vnitřní konzistence (Skutil, 2011; Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2023).

Při výpočtu reliability testu jako vnitřní konzistence vycházíme z předpokladu, že různé části celku je možné zkoumat jako různé formy testu. Počítáme s tím, že každá položka měří pouze tu dovednost nebo znalost, kterou měří celý test. Obecně platí, že čím více položek test obsahuje a čím jsou si tyto položky bližší, tím vyšší je reliabilita (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2023).

Jelikož jednotlivé oblasti profesních kompetencí posuzujeme prostřednictvím několika položek, u kterých respondenti volí úroveň svých kompetencí, to znamená, že se více otázkami ptáme na podobný obsah, zvyšuje se reliabilita našeho výzkumného nástroje.

Reliabilitu výzkumného nástroje jsme ověřili také opakovaným měřením. Využili jsme pomoci dvou respondentů. Poprvé jsme jim dotazník k vyplnění předložili 3.2.2023, po druhé po uplynutí jednoho týdne. Nejedná o dlouhé časové rozmezí, ale naším cílem bylo především ověření spolehlivosti škálových otázek, ve faktografických není příliš pravděpodobné, že by se odpovědi respondentů lišily, zároveň jsme opakované měření museli provést v poměrně blízké době, aby za delší časový úsek nedošlo ke změně schopností a postojů respondentů. Odpovědi obou respondentů se při prvním i druhém měření shodovaly.

#### 4.6 NÁVRATNOST VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Dotazník vytvořený v rámci tohoto výzkumu byl respondentům zaslán elektronicky a stejným způsobem byl i vrácen, v takovém případě je nutné přemýšlet o jeho návratnosti. Pouze v případě deseti respondentů, kteří byli osloveni osobně, se jednalo o situaci, kdy pověřená osoba respondentům dotazníky rozdala, počkala na jeho vyplnění a dostala nazpět deset vyplněných dotazníků, v takovém případě je návratnost stoprocentní a není nutné nad ní uvažovat (Gavora, 2010; Skutil 2011).

*„Návratnost znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Obvykle se vyjadřuje v procentech.“* (Gavora, 2010).

Dobrý výzkum je však ovlivněn více kritérii než jen procentní návratností, záleží také na složení respondentů, kteří dotazník vyplnili. Jejich složení podle pohlaví, věkové, profesionální by mělo odpovídat složení respondentů, kteří byli osloveni (Gavora, 2010; Skutil 2011).

O vyplnění dotazníku bylo požádáno přibližně 800 učitelů 1. stupně ZŠ, zhruba 500 z toho bylo kontaktováno přímo, zbylých 300 skrz ředitele základních škol, kteří průvodní dopis s dotazníkem rozesílali mezi své učitele. Z rozeslaných 800 dotazníků se nám vyplněných navrátilo 220, což znamená, že jejich návratnost je 27,5 %.

Vzhledem k tomu, že míra návratnosti dotazníků nebyla příliš vysoká, výsledky výzkumu a tvrzení z nich vyplývající velmi zobecňujeme. Vztahujeme je sice na učitele 1. stupně ZŠ v Čechách, ale nemusejí být plně vypovídající o každém jednotlivém subjektu tohoto souboru.

## 5 ANALÝZA DAT

Následující text obsahuje vyhodnocení námi realizovaného výzkumu a analyzuje získaná data pomocí metod deskriptivní statistiky a programu Microsoft Excel. Z 800 rozeslaných dotazníků se nám vyplněných vrátilo 220. To, že dotazník je opravdu vyplněn člověkem, který je učitelem na 1. stupni ZŠ, jsme ošetřili kontrolní uzavřenou otázkou „Učíte na 1: stupni ZŠ?“ Respondenti vybírali v tomto případě pouze z odpovědí „ano“ a „ne“, přičemž 9 z nich zvolilo odpověď „ne“ a jimi vyplněné dotazníky tím pádem vůbec nebyly zařazeny do následného vyhodnocování dat. Po odebrání těchto dotazníků jsme pracovali s údaji od 211 respondentů.

### 5.1 SLOŽENÍ VÝBĚROVÉHO SOUBORU

První otázky dotazníku jsou uzavřené faktografické otázky. Jejich cílem je zmapovat poměr zastoupení mužů a žen zúčastněných v dotazníkovém šetření, věkové složení respondentů, délku jejich praxe a nejvyšší dosažené vzdělání.

#### 5.1.1 POMĚR ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH POHLAVÍ

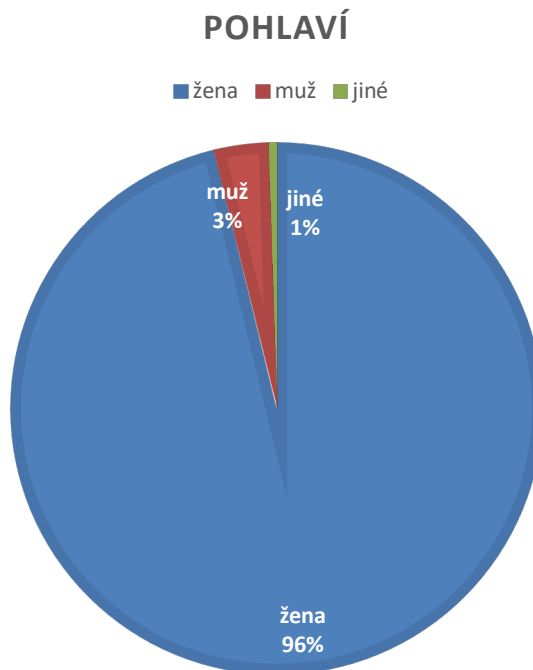
Respondenti v dotazníku vybírali ze tří možností:

- žena,
- muž,
- jiné.

Jak je patrné z níže přiloženého **diagramu č. 1**, nejčastěji volenou hodnotou, tedy mode, byla „žena“. Ženy v účasti na výzkumném šetření výrazně převažovaly, konkrétně se výzkumu zúčastnilo 203 žen učících na 1. stupni ZŠ, které tvořily 96 % zkoumaného souboru, a pouze 7 mužů, kteří se na výzkumném šetření podíleli 3 %, 1 z respondentů zvolil možnost „jiné“ a ve výzkumném vzorku je zastoupen 1 %. Tento výsledek pro nás není příliš překvapivý, jelikož odpovídá poměru oslovených mužů a žen a stejně tak se blíží údajům udávaných ve státem vytvořených statistikách. Dle zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2019 tvořili učitelé (muži) v tomto roce pouze 9,99 % z celkového počtu všech učitelů a učitelek v České republice. Jsme si vědomi toho, že údaje získané v našem dotazníkovém šetření nedosahují údajů, které nám poskytuje zpráva MŠMT. Tuto skutečnost si odůvodňujeme tím, že návratnost vyplněných dotazníků není příliš vysoká a nám se nepodařilo oslovit výraznější počet mužů.



**Diagram č. 1: Poměr zastoupení jednotlivých pohlaví v dotazníkovém šetření**



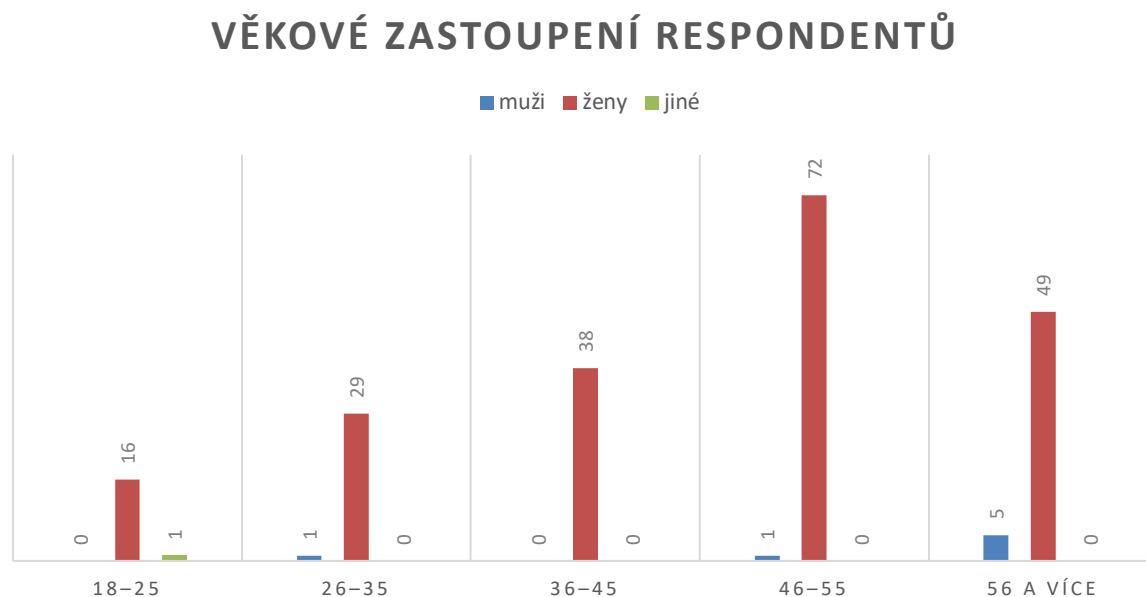
*zdroj: vlastní*

### 5.1.2 VĚKOVÉ ZASTOUPENÍ RESPONDENTŮ

**Diagram č. 2** zobrazuje věkové zastoupení respondentů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Při vyhodnocování této položky jsme spíše pro zajímavost zohledňovali i pohlaví respondentů, tento údaj není ale v otázce věkového zastoupení respondentů v dotazníkovém šetření nikterak zásadní.

Dotazované osoby vybírali z 5 možností rozmezí věku:

- 18–25,
- 26–35,
- 36–45,
- 46–55,
- 56 a více.

**Diagram č. 2: Věkové zastoupení respondentů**

*zdroj: vlastní*

Celkově byla ve výzkumu nejhojněji zastoupena skupina osob ve věku 46 až 55 let, tato hodnota tedy tvoří v souboru odpovědí na tuto otázku modus a zároveň medián, prostřední hodnotu všech započítaných odpovědí. Průměrný věk respondentů byl 46,3 let. To odpovídá datům obsaženým v dokumentu MŠMT s názvem Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ, a VOŠ, který uvádí, že v roce 2019 byl průměrný věk učitelů 1. stupně ZŠ v České republice 47,5 let (Maršíková a Jelen, 2019). Následovala skupina osob ve věku 56 a více let, tedy osob v předdůchodovém či dokonce důchodovém věku. Naopak nejméně respondentů uvedlo, že jsou ve věku 18–25 let. I tato zjištění vyhodnocujeme jako smysluplná. Přestože zákony umožňují učit i lidem bez dokončeného pětiletého magisterského vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, častěji do zaměstnání na tuto pozici nastupují lidé až po dokončení tohoto studia, které, zahájí-li ho hned po dokončení střední školy, většinou nedokončují dříve než ve 24 letech.

### 5.1.3 DÉLKA PRAXE UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Délka praxe dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ je pro náš výzkum klíčovým údajem, zajímá nás totiž, zda délka praxe nějakým způsobem ovlivňuje úroveň zkoumaných profesních kompetencí těchto učitelů. Respondenti volili mezi 4 variantami odpovědi:

- 0–5 let,

- 6–10 let,
- 11–20 let,
- 21 a více let,

*Tabulka č. 1: Délka praxe učení na 1. stupni ZŠ*

Délka praxe		0–5 let		6–10 let		11–20 let		21 a více let	
		čísl.	v %	čísl.	v %	čísl.	v %	čísl.	v %
pohlaví	věk								
ženy	18–25	16	7,6	0	0	0	0	0	0
	26–35	13	6,2	16	7,6	0	0	0	0
	36–45	3	1,4	4	1,8	21	10	9	4,3
	46–55	0	0	3	1,4	20	9,5	49	23,2
	56 a více	0	0	0	0	2	0,9	47	22,3
muži	18–25	0	0	0	0	0	0	0	0
	26–35	1	0,5	0	0	0	0	0	0
	36–45	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	46–55	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	56 a více	0	0	2	0,9	0	0	2	0,9
jiné	18–25	1	0,5	0	0	0	0	0	0
	26–35	0	0	0	0	0	0	0	0
	36–45	0	0	0	0	0	0	0	0
	46–55	0	0	0	0	0	0	0	0
	56 a více	0	0	0	0	0	0	0	0
celkem		34	16,2	25	11,7	45	21,4	107	50,7

*zdroj: vlastní*

Při vyhodnocování této položky v **tabulce č. 1** zohledňujeme i věk a pohlaví zkoumaných subjektů. Vzhledem k minimálnímu počtu mužů (a jednoho respondenta s pohlavím jiným) zúčastněných v tomto výzkumném šetření nepovažujeme pohlaví za faktor, který by mohl mít na námi zkoumaná data významný vliv, opět ho tedy uvádíme spíše pro zajímavost. Stejně tak vzhledem k tomu, co je naším cílem z výzkumu zjistit, není nijak významně důležitý věk zkoumaných subjektů, přesto ho v souvislosti s otázkou zabývající se délkou praxe učitelů 1. stupně ZŠ uvádíme.

Ze získaných dat je patrné, že délka praxe je ve většině případů úměrná věku respondentů. Přesto se dotazníkového šetření zúčastnilo několik osob, které se tomuto povolání začaly věnovat až v pokročilejší fázi svého života, například 3 respondenti uvedli, že délka jejich praxe učení na 1. stupni ZŠ se pohybuje teprve mezi 0–5 lety.

Modus otázky na délku praxe respondentů byl „21 a více let“, tato odpověď byla nejčastěji volena jak ženami, tak muži. Vzhledem k průměrnému věku učitelů 1. stupně ZŠ je tato délka praxe odpovídající. Medián je rovněž odpověď „21 a více let“ a průměrná délka praxe respondenta je 20,3 roku.

#### 5.1.4 ÚROVEŇ A TYP DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ

Jedna z dílčích otázek našeho výzkumu se zabývá vlivem dosaženého vzdělání učitelů 1. stupně ZŠ. Respondenti v dotazníků vybírali celkem ze 7 následujících možností jejich nejvyššího dosaženého vzdělání:

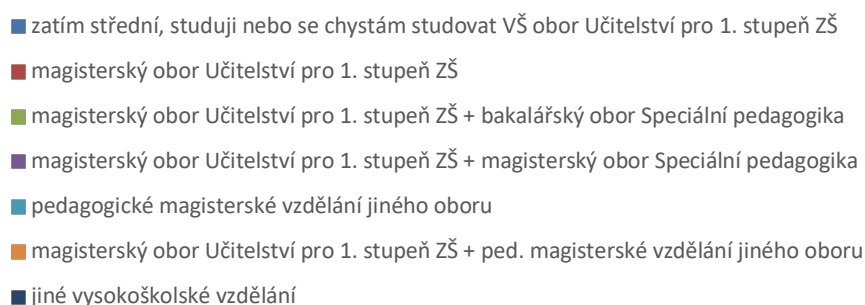
- zatím střední, studuji, nebo se chystám studovat VŠ obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (střední)
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Mgr. 1. st. ZŠ)
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + bakalářský obor Speciální pedagogika (Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP)
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + magisterský obor Speciální pedagogika (Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP)
- pedagogické magisterské vzdělání jiného oboru (jiný Mgr. Ped.)
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + ped. Magisterské vzdělání jiného oboru (Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. Ped.)

- jiné vysokoškolské vzdělání (jiné VŠ vzdělání)

Uvedenými možnostmi jsme se snažili pokrýt co nejvíce variant vzdělání, kterými mohou disponovat učitelé 1. stupně ZŠ. Z **diagramu č. 3** níže jasně vyplývá, že modus je „magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“. Konkrétně 143 respondentů má tento obor vystudovaný a jsou tím pádem plně kvalifikovaní k výkonu svého zaměstnání. Tuto skupinu tvoří necelých 68 % účastníků výzkumného šetření. Povzbudivým zjištěním pro nás je, že druhou nejpočetnější skupinu tvořili výzkumné subjekty, které vedle magisterského oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají vystudovaný ještě magisterský obor Speciální pedagogika. Zároveň žádná z nabízených možností nezůstala nezvolená žádným z respondentů, což také dokazuje, jak je vzdělání lidí učících na 1. stupni ZŠ je rozmanité.

**Diagram č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**

### NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ



*zdroj: vlastní*

Pro větší názornost přikládáme **Tabulku č. 2** obsahující přesné číselné i procentuální údaje zastoupení jednotlivých typů respondentů dosaženého vzdělání s ohledem na jejich pohlaví a délku praxe. Jednotlivé varianty dosaženého vzdělání jsou označeny zkratkami uvedenými v úvodu podkapitoly.

Dotazovaní, kteří uvedli, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je zatím pouze střední a magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ právě studují nebo se k tomu chystají, patřili téměř všichni do skupiny s délkou praxe 0–5 let. Věříme, že tuto skupinu zastupují často například studentky a studenti tohoto oboru, kteří při studiu již i učí. Nejméně početnou skupinu učitelů 1. stupně ZŠ tvoří respondenti s pedagogickým magisterským vzděláním jiného oboru, tuto možnost v dotazníku zvolilo 8 z celkových 211 výzkumných subjektů.

**Tabulka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů s ohledem na délku jejich praxe**

Dosažené vzdělání		střední		Mgr. 1. st. ZŠ		Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP		Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP		jiný Mgr. Ped.		Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. Ped.		Jiné VŠ vzdělání	
pohlaví	praxe (roky)	čísl.	V %	čísl.	V %	čísl.	V %	čísl.	V %	čísl.	V %	čísl.	V %	čísl.	V %
ženy	0–5	10	4,7	10	4,7	1	0,5	1	0,5	4	1,9	1	0,5	5	2,4
	6–10	0	0	14	6,7	0	0	2	0,9	1	0,5	3	1,4	3	1,4
	11–20	1	0,5	31	14,7	6	2,8	2	0,9	2	0,9	1	0,5	0	0
	21+	0	0	82	38,9	6	2,8	12	5,7	0	0	4	1,9	1	0,5
muži	0–5	0	0	1	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6–10	0	0	2	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11–20	0	0	1	0,5	0	0	1	0,5	0	0	0	0	0	0
	21+	0	0	2	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
jiné	0–5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	0	0	0	0
	6–10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	11–20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	21+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
celkem		11	5,2	143	67,8	13	6,1	18	8,5	8	3,8	9	4,3	9	4,3

*zdroj: vlastní*

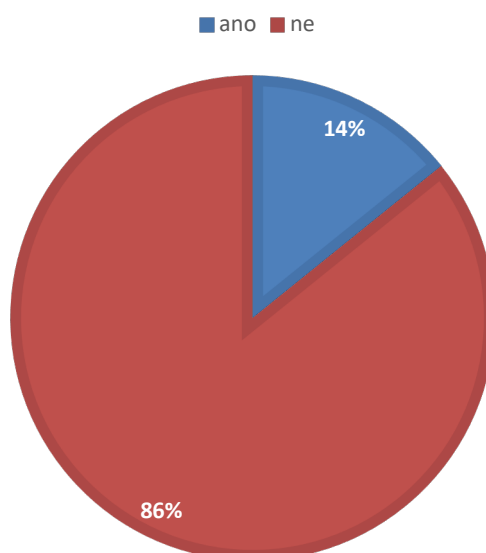
## 5.2 ZKUŠENOST S PRACÍ NA POZICI ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož úkolem je naplňovat podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Národní ústav pro vzdělávání, 2022). Proto lze předpokládat, že člověk, který působil na této pozici dobře rozumí tomu, co jsou to podpůrná opatření, a má jisté předpoklady k tomu, naplňovat je i z pozice učitele.

Výzkumných subjektů jsme se ptali následovně: „Pracoval/a jste někdy na pozici asistenta pedagoga?“ Modus odpovědi na tuto otázku je „ne“. Celkem 30 z 211 respondentů pak uvedlo, že ano. Tato skupina je tvořena přesně 14,2 % respondentů (viz **diagram č. 4**).

**Diagram č. 4: Zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga**

### ZKUŠENOST S PRACÍ NA POZICI AP



*zdroj: vlastní*

Jestliže dotazovaný zvolil odpověď ano, znamená to, že s prací na pozici asistenta pedagoga má zkušenost, a nás zajímalo, jak dlouhou dobu na této pracovní pozici působil. Tyto informace obsahuje **tabulka č. 3**, ze které je patrné, že nejčastěji působili učitelé 1. stupně ZŠ na pozici asistenta pedagoga 1 rok, nejméně přitom po dobu 1 měsíce a nejdéle po dobu 12 let. Průměrná doba, po kterou respondenti vykonávali práci asistenta pedagoga, je necelé 2 roky. Z toho lze usuzovat, že jestliže učitelé mají vzdělání potřebné k výkonu učitelé profese anebo mají zkrátka možnost učit, přiklání se v případném momentu výběru spíše k pozici učitele a na pozici asistenta pedagoga neseťvávají příliš dlouho.

**Tabulka č. 3: Doba, po kterou respondenti působili na pozici asistenta pedagoga**

1 měsíc	2 měsíce	4 měsíce	0,5 roku	1 rok	1,5 roku	2 roky	3 roky	4 roky	12 let
2	1	1	1	11	2	4	5	2	1

*zdroj: vlastní*

### 5.3 VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

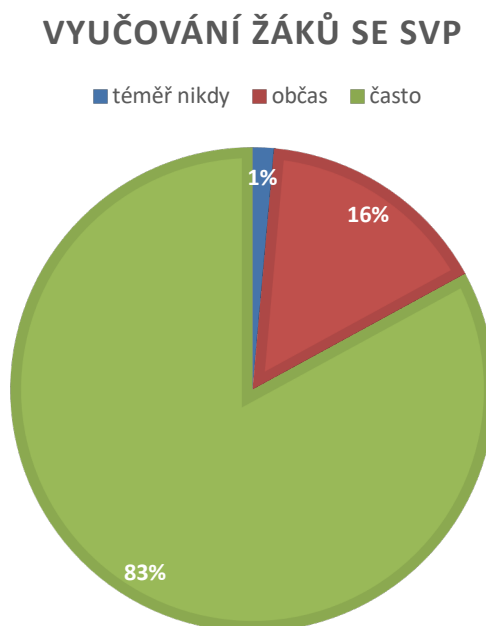
Velký vliv na úroveň kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ mají jistě i získané zkušenosti. K tomu, aby učitelé tyto zkušenosti měli a mohli jich nabývat, je však primárně nutné, aby s dětmi se SVP vůbec přicházeli do styku. V rámci tohoto výzkumu předpokládáme, že učitelé s těmito žáky do kontaktu přicházejí velmi často. Troufáme si to tvrdit nejen na základě našich vlastních zkušeností, ale i těch zprostředkovaných od ostatních učitelů. Národní pedagogický institut (2020) uvádí, že v roce 2020 do českých škol chodilo přibližně 940 000 dětí, z nichž více než 100 000 mělo speciální vzdělávací potřeby. To znamená, že téměř každé deváté dítě potřebovalo poskytnutí určité podpory k vyrovnání jeho podmínek pro vzdělávání.

Respondentů jsme se tedy ptali: „Jak často vyučujete žáky se SVP?“ Nabízely se tři možnosti:

- často – v každé třídě, kterou učím je vždy alespoň 1 žák se SVP,
- občas – v některých třídách je žák (jsou žáci) se SVP,
- téměř nikdy – málokdy vyučuji ve třídě, kde je žák (jsou žáci) se SVP.

Modus odpovědí je „často“, to znamená, že naprostá většina respondentů, jmenovitě 175 z 211 dotazovaných uvedlo, že žáky se SVP vyučuje často, 33 respondentů zvolilo možnost občas a pouze 3 z nich označili možnost téměř nikdy. Procentuální zobrazení je přiloženo v **diagramu č. 5**. Výsledek této otázky dává za pravdu našemu předpokladu a zkušenostem a potvrzuje, že výrazná většina učitelů 1. stupně ZŠ se setkává a pracuje se žáky se SVP. Dostávají se tedy do situací, ve kterých potřebují být kompetentní k práci s těmito žáky, a do situací, ze kterých mohou čerpat vlastní zkušenosti, které jim pomáhají v jejich další práci.



**Diagram č. 5: Četnost vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

*zdroj: vlastní*

#### 5.4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ VE VZTAHU K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI

Jako klíčový faktor ovlivňující úroveň kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme vedle nejvyššího dosaženého vzdělání těchto učitelů také to, jak se vzdělávají dále a jak prohlubují své znalosti.

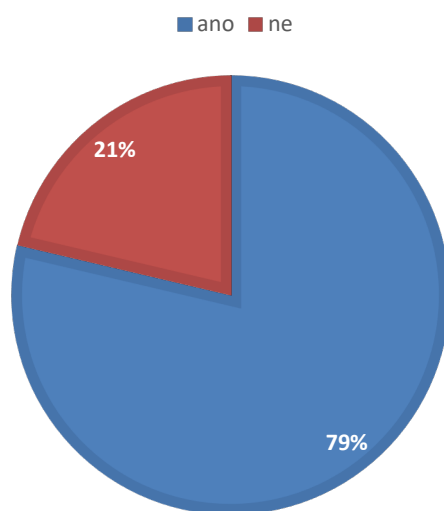
Respondentů jsme se dotazovali následovně: „Rozšiřujete si dále své znalosti tematiky práce se žáky se SVP prostřednictvím různých seminářů, kurzů, literatury apod.“ Uvedením možných způsobů rozšiřování si vědomostí jsme se snažili učitelům nabídnout příklady toho, prostřednictvím čeho k nabývání nových poznatků může docházet, tak aby si lépe vybavili, co oni sami za tímto účelem dělají. V případě této otázky respondenti vybírali pouze z možností „ano“ a „ne“, zvolenou odpovědí pak byli přesměrováni k další, jim určené, otázce.

Jak znázorňuje **diagram č. 6**, celkem 166 respondentů (přesně 78,7 %) odpovědělo „ano“ a zbylých 45 (21,3 %) zvolilo možnost „ne“. Modus je tím pádem odpověď „ano“. Tento poměrně vysoký výsledek je jistě ovlivněn tím, že, jak nám potvrdila otázka ptající se na frekvenci vyučování žáků se SVP, učitelé s těmito žáky pracují velice často. K tomu je jistě potřeba osvojit si další znalosti této problematiky a schopnosti práce s těmito žáky.

Motivovaní k dalšímu vzdělávání mohou být z toho důvodu, že učitelé 1. stupně ZŠ jsou, stejně tak jako ostatní pedagogičtí pracovníci, ze zákona povinni rozšiřovat si svou kvalifikaci.

**Diagram č. 6: Další rozšiřování si znalostí tematiky práce se žáky se SVP**

### DALŠÍ ROZŠIŘOVÁNÍ SI ZNALOSTÍ TEMATIKY PRÁCE SE ŽÁKY SE SVP



*zdroj: vlastní*

Respondenti, kteří na otázku odpověděli „ano“, byli následně vyzváni, aby uvedli, jak konkrétně. Protože se mnohé z odpovědí často opakovali, neuvádíme jich všech 164, ale shrnujeme zmiňované způsoby rozšiřování si znalostí, přičemž první zmíněná odpověď „literatura“ je zároveň modem:

- literatura,
- online kurzy,
- webináře,
- spolupráce,
- školení pořádaná výchovnou poradkyní školy,
- nabídky Národního pedagogického institutu,
- kurzy,
- články v odborných časopisech,

- vzájemné náslechy,
- spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou,
- semináře Krajského centra vzdělávání a jazykové školy,
- semináře Tvořivé školy,
- semináře Národního institutu dalšího vzdělávání,
- internetové články,
- učitelské skupiny,
- sdílené digitální materiály pro žáky se SPU,
- setkání se školním speciální pedagogem.

Respondentů, kteří naopak odpovědi „ne“, to znamená, že si své znalosti v této oblasti dále nerozšiřují, jsme se ptali proč. V tomto případě už dotazovaní neměli volný prostor k odpovědi, ale vybírali ze tří možností:

- Cítím se v této oblasti dostatečně kompetentní a nepotřebuji si rozšiřovat vědomosti.
- Nevidím v tom smysl.
- Rád/a bych tak činila, ale nemám k tomu příležitost.

**Tabulka č. 4: Důvody, proč si učitelé nerozšiřují znalosti zkoumané problematiky**

<b>Tvrzení</b>	<b>Počet respondentů, kteří ji zvolili</b>
Cítím se v této oblasti dostatečně kompetentní a nepotřebuji si rozšiřovat vědomosti.	13
Nevidím v tom smysl.	5
Rád/a bych tak činila, ale nemám k tomu příležitost.	19

*zdroj: vlastní*

Jestliže se respondenti neztotožňovali ani s jednou z odpovědí, mohli zvolit ještě variantu „Jiná“ a svůj důvod doplnit. Uváděné důvody shrneme následovně:

- Nedostatek času.
- Učení žáků s mírnými SVP, dostatečná kompetentnost k práci s nimi.
- Nutnost vzdělávat se i v dalších oblastech vzdělávání žáků a studentů.

Modem respondenty dopisovaných důvodů bylo odůvodnění nedostatkem času.

## 5.5 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH PROFESNÍCH KOMPETENCÍ

V této kapitole vyhodnocujeme prostřednictvím deskriptivních (popisných) statistických metod profesní kompetence učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Dotazník vytvořený v rámci tohoto výzkumu obsahoval celkem 17 tvrzení, tato tvrzení odrážela konkrétní postoje, znalosti a dovednosti učitelů nebo běžné situace, které ve výuce žáků se SVP nastávají. Respondenti u každého z těchto tvrzení volili jednu ze tří možností, které vystihovaly úroveň jejich kompetencí ve vztahu k danému tvrzení. To, do jaké míry má uvedené znalosti nebo dovednosti osvojené. Výzkumné subjekty vybíraly ze tří variant odpovědi, a to:

- nízká úroveň,
- střední úroveň,
- vysoká úroveň.

Některá tvrzení, prostřednictvím kterých respondenti hodnotili úroveň svých kompetencí, by bylo možné zařadit do více oblastí profesních kompetencí najednou. Za účelem provedení jednoznačné analýzy dat jsme však každý z příkladů zařadili pouze do jedné z oblastí, a to dle vlastního uvážení.

Zkoumané profesní kompetence vyhodnocujeme v rámci sedmi základních oblastí vymezených Vašutovou (2004) a podrobně popsanych v kapitole 2.1 s názvem Kompetence, profesní kompetence učitele. Každou ze sedmi oblastí profesních kompetencí posuzujeme ve vztahu k délce praxe respondentů na 1. stupni ZŠ a vzhledem k jejich nejvyššímu dosaženému vzdělání, obě tyto kategorie jsme podrobně rozebírali v kapitolách 5.1.3 a 5.1.4.

### 5.5.1 KOMPETENCE OBOROVĚ PŘEDMĚTOVÁ

Míru této kompetence jsme posuzovali na základě dvou níže uvedených tvrzení:

**Tvrzení 1:** „Mám nutné znalosti a dovednosti potřebné k vytváření vzdělávacích plánů, programů, didaktických a vzdělávacích aktivit. Víím například, jak se vytváří individuální vzdělávací plán a kdo by se na jeho tvorbě měl podílet.“

**Tvrzení 2:** „Jsem zdatný/zdatná v navozování a transformování edukačních situací, ve kterých se žák nachází.“

Modus tvrzení 1 je „vysoká úroveň“, medián tohoto tvrzení je „střední úroveň“. Modus tvrzení 2 je „střední úroveň“ a medián je také „střední úroveň“.

Po celkovém vyhodnocení vííme, že přibližně 11 % respondentů disponuje nízkou úrovní oborově předmětové kompetence, 50 % střední a 39 % vysokou úrovní. Tyto údaje jsou znázorněné v **diagramu č. 7**.

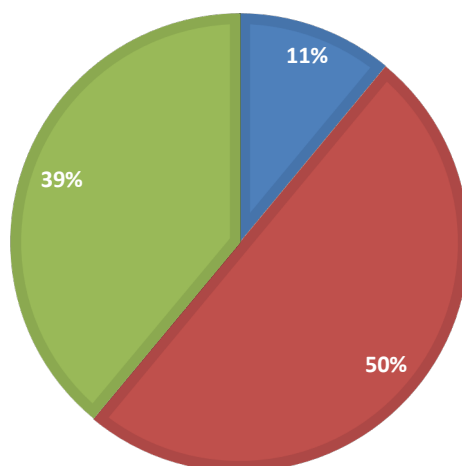
**Tabulka č. 5** zobrazuje úroveň profesních kompetencí respondentů s přihlédnutím k délce jejich praxe. Modem je kategorie „střední úroveň“ a to napříč téměř všemi typy délky praxe. Jediný odklon vidíme u skupiny subjektů s praxí trvající 21 a více let, kteří u Tvrzení 1 úroveň svých kompetencí ve valné většině hodnotili jako vysokou. Z těchto výsledků můžeme vyvozovat, že konkrétně v oblasti vytváření vzdělávacích plánů, programů a aktivit se učitelé 1. stupně ZŠ stávají zdatnějšími v průběhu let, kdy nabírají své zkušenosti. Těžko však toto naše tvrzení zobecňovat na celou oblast oborově předmětových kompetencí, jelikož v navozování a transformování edukačních aktivit se velká část respondentů i s dlouholetou praxí zatím zařazuje do kategorie „střední úroveň“.

Zjištěné údaje o úrovni oborově předmětových kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ ve vztahu k nejvyššímu jimi dosaženému vzdělání, které obsahuje **tabulka č. 6**, potvrzují, že učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji disponují střední úrovní oborově profesních kompetencí ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Z tabulky ale také vyplývá, že úroveň těchto kompetencí je vyšší u osob, které vedle magisterského oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vystudovali ještě bakalářský či magisterský obor Speciální pedagogika anebo jiný další magisterský obor pedagogického zaměření. Z toho můžeme usuzovat, že rozšiřování si vzdělání právě v oblasti vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných ovlivňuje stupeň oborově předmětových kompetencí učitelů.

**Diagram č. 7: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních oborově předmětové kompetence**

### KOMPETENCE OBOROVĚ PŘEDMĚTOVÁ

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 5: Míra oborově předmětové kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 1</b>	11	5	3	6	15	10	28	37	8	10	14	64
<b>Tvrzení 2</b>	8	3	4	7	18	19	27	60	8	3	14	40
<b>Sečteno</b>	19	8	7	13	33	29	55	97	16	13	28	104
<b>Celkem</b>	47				214				161			

*zdroj: vlastní*

Tabulka č. 6: Míra oborově předmětové kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň							střední úroveň							vysoká úroveň																
	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiné VŠ vzdělání										
<b>Tvrzení 1</b>	3	17	0	0	0	2	1	2	0	2	62	2	3	3	2	5	5	2	3	3	3	2	5	3	64	11	15	3	6	2	
<b>Tvrzení 2</b>	4	13	0	0	0	1	2	2	0	1	90	7	9	5	5	5	3	5	2	2	4	4	5	2	40	6	9	2	4	2	
<b>Sečteno</b>	7	30	0	0	0	3	3	4	0	3	152	9	12	10	5	5	8	10	5	5	5	10	5	5	104	17	24	5	10	4	
<b>Celkem</b>									47				206																		169

zdroj: vlastní

### 5.5.2 KOMPETENCE DIDAKTICKÁ A PSYCHODIDAKTICKÁ

K určení stupně didaktické a psychodidaktické kompetence učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými jsme použili údaje vyplývající z úrovně kompetencí u Tvrzení 3 a 4.

**Tvrzení 3:** „Vím, jak k žákům s jednotlivými specifickými poruchami učení či chování přistupovat, jak jim uzpůsobit vyučování. Zním specifické metody pro jejich vzdělávání.“

**Tvrzení 4:** „Tyto jeho konkrétní specifické potřeby zohledňuji při plánování jeho vzdělávacího procesu a při přípravě na každou vyučovací hodinu.“

Modus tvrzení 3 je „střední úroveň“ a medián je také „střední úroveň“. Modus tvrzení 4 je „střední úroveň“ a zároveň „vysoká úroveň“, medián tohoto tvrzení je „střední úroveň“.

Jak znázorňuje **diagram č. 8** nejvíce respondentů, konkrétně 52 %, ovládá střední úroveň didaktické a psychodidaktické kompetence, právě odpověď „střední úroveň“ tvoří modus obou otázek na míru této kompetence, dále 41 % ovládá vysokou úroveň této kompetence a 7 % nízkou úroveň.

Z **tabulky č. 7**, která ve vztahu ke sledovaným kompetencím zohledňuje délku praxe, vyplývá, že délka absolvované praxe má vliv na úroveň didaktických a psychodidaktických kompetencí učitelů, protože právě učitelé s praxí dlouhou 21 let a delší volili při určování úrovně svých kompetencí nejčastěji možnost „vysoká úroveň“, u ostatních respondentů převažovala odpověď „střední úroveň“.

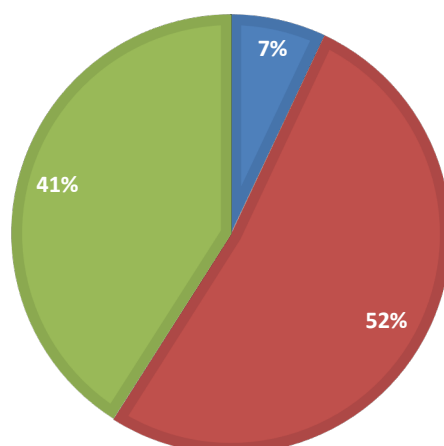
**Tabulka č. 8** zobrazuje úroveň didaktických a psychodidaktických kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ ve vztahu k jejich nejvyššímu dosaženému vzdělání. Ze zjištěných údajů vyplývá, že úroveň těchto kompetencí je vyšší u respondentů, kteří dosáhli vedle magisterského vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ještě bakalářského anebo magisterského vzdělání v oboru Speciální pedagogika. U subjektů s ostatními typy vzdělání převažovala volba odpovědi „střední úroveň“.



**Diagram č. 8: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních didaktické a psychodidaktické kompetence**

### ÚROVEŇ DIDAKTICKÉ A PSYCHODIDAKTICKÉ KOMPETENCE

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 7: Míra didaktické a psychodidaktické kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 3</b>	4	1	3	4	23	20	28	53	7	4	14	50
<b>Tvrzení 4</b>	2	3	2	9	21	12	28	37	11	10	15	61
<b>Sečteno</b>	6	4	5	13	44	32	56	90	18	14	29	111
<b>Celkem</b>	28				222				172			

*zdroj: vlastní*

Tabulka č. 8: Míra didaktické a psychodidaktické kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

Příklady odrazující dané kompetence:	nízká úroveň							střední úroveň							vysoká úroveň								
	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání		
<b>Tvrzení 3</b>	1	11	0	0	0	1	0	9	87	5	4	5	6	7	1	46	8	13	2	3	2	2	
<b>Tvrzení 4</b>	0	14	0	0	0	1	1	7	63	6	6	6	4	5	4	67	7	11	2	4	3	3	
<b>Sečteno</b>	1	25	0	0	1	1	1	16	150	11	10	11	10	12	5	113	15	24	4	7	5	5	
<b>Cellkem</b>																							173
																							220
																							29

zdroj: vlastní

### 5.5.3 KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ

Pedagogickou kompetenci v dotazníkovém šetření reprezentovala tato tvrzení:

**Tvrzení 5:** „Znám základní specifika jednotlivých specifických poruch učení a chování.“

**Tvrzení 6:** „Mám potřebné informace z oblasti vývoje žáka, respektuji jeho sociální a výchovné prostředí.“

Modus tvrzení 5 je „střední úroveň“, medián tohoto tvrzení je taktéž „střední úroveň“. Modus tvrzení 6 je „vysoká úroveň“ a medián je „střední úroveň“.

Přesně 50 % respondentů disponuje střední úrovní pedagogické kompetence, to znamená, že možnost „střední úroveň“ je modus této otázky jako celku, 46 % respondentů disponuje vysokou úrovní a 4 % nízkou úrovní této kompetence, jak je znázorněno v **diagramu č. 9**.

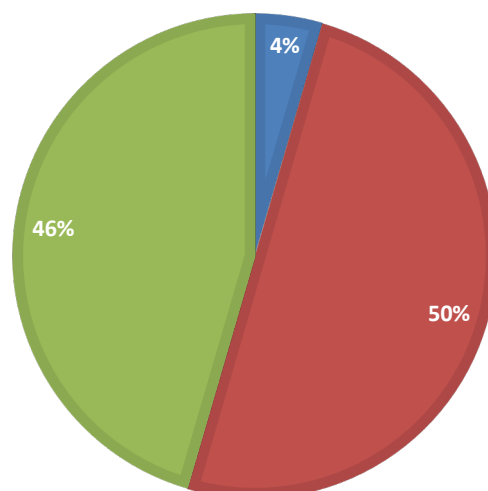
Výsledky, které ukazuje Tabulka č. 9 zohledňující délku praxe respondentů, se mírně odlišují od výsledků dosud vyhodnocených kompetencí. Z **tabulky č. 9** vyplývá, že délka praxe nemá žádný výrazný vliv na úroveň pedagogické kompetence učitelů ve vztahu k oblasti práce se žáky se SVP a žáky nadanými, protože počet odpovědí v jednotlivých úrovních nenarůstá společně s délkou praxe. Nejsilněji je zastoupena skupina subjektů se střední úrovní pedagogické kompetence.

**Tabulka č. 10** zobrazující míru pedagogické kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání potvrzuje zatím získaná data a rovněž z ní vyplývá, že úroveň pedagogické kompetence je vyšší u osob majících magisterské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ doplněné o bakalářské nebo magisterské vzdělání v oboru Speciální pedagogika. Překvapivé je zjištění, že respondenti se středoškolským vzděláním hodnotí úroveň své kompetence u Tvrzení 6 nejčastěji jako vysokou. Na druhou stranu je pravděpodobné, že konkrétně na schopnost zjištění si informací o vývoji žáka, o jeho sociálním a výchovném prostředí, nemá dosažené vzdělání výrazný vliv a tyto údaje to potvrzují.

**Diagram č. 9: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních pedagogické kompetence**

### ÚROVEŇ PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 9: Míra pedagogické kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 5</b>	1	1	3	3	24	15	28	54	9	9	14	50
<b>Tvrzení 6</b>	4	2	2	3	13	16	20	45	17	7	23	59
<b>Sečteno</b>	5	3	5	6	37	31	48	99	26	16	37	109
<b>Celkem</b>	19				215				188			

*zdroj: vlastní*

Tabulka č. 10: Míra pedagogické kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň							střední úroveň							vysoká úroveň							
	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiny Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jine VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiny Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jine VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiny Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jine VŠ vzdělání	
<b>Tvrzení 5</b>	1	7	0	0	0	0	0	9	87	5	4	5	5	6	1	49	8	14	3	3	4	3
<b>Tvrzení 6</b>	2	6	0	0	0	0	1	3	74	1	5	1	5	5	6	63	12	13	5	4	4	3
<b>Sečteno</b>	3	13	0	0	0	0	1	12	161	6	9	6	10	11	7	112	20	27	8	8	6	6
<b>Celkem</b>																						188
																						215
																						19

zdroj: vlastní

#### 5.5.4 KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ

Kompetenci diagnostickou a intervenční jsme posuzovali na základě úrovně kompetencí ve vztahu k následujícím třem tvrzení:

**Tvrzení 7:** „Dokážu dítě se specifickými poruchami učení a chování či dítě nadané identifikovat a podniknout adekvátní kroky.“

**Tvrzení 8:** „Znám konkrétní postupy, které bych měl/a podniknout, pokud mám ve třídě dítě se specifickými poruchami učení a chování či dítě nadané.“

**Tvrzení 9:** „Aktivně a efektivně ve své praxi využívám u žáků se SVP specifické metody hodnocení a evaluace v průběhu vzdělávacího procesu.“

Modus tvrzení 7 je „střední úroveň“, medián je taktéž „střední úroveň“. Modus tvrzení 8 je „vysoká úroveň“ a medián je také „vysoká úroveň“. Tvrzení 9 má modus „střední úroveň“ a medián „střední úroveň“.

Kompetence diagnostická a intervenční je první námi sledovanou oblastí kompetencí, u které je modus odpověď „vysoká úroveň“. Skutečně, jak zaokrouhleně zobrazuje **diagram č. 10**, 48,5 % respondentů disponuje vysokou úrovní diagnostické a intervenční kompetence, dále 45 % střední úrovní a pouze 6,5 % nízkou úrovní této kompetence.

Podíváme-li se na údaje v **tabulce č. 11** podrobněji, vidíme, že tento výsledek je však tvořen převážně učiteli s praxí 21 a více let, z čehož můžeme vyvozovat, že délka praxe učitelů má přímý vliv na úroveň jejich diagnostické a intervenční kompetence. To potvrzuje i to, že s ohledem na jednotlivé skupiny délky praxe, nízkou úroveň volili nejčastěji respondenti s praxí dlouhou 0–5 let. Nejčastěji byla stejně jako u předchozích oblastí kompetencí volena odpověď „střední úroveň“ diagnostické a intervenční kompetence, a to napříč všemi skupinami kromě té s nejdelší praxí.

Stejně tak z výsledků **tabulky č. 12** se zdá, že úroveň diagnostické a intervenční kompetence je u učitelů 1. stupně ZŠ nejčastěji vysoká. U většiny skupin reprezentujících nejvyšší dosažené vzdělání tomu tak opravdu je, konkrétně hovoříme o osobách s následujícím vzděláním:

- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + bakalářský obor Speciální pedagogika (Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP)

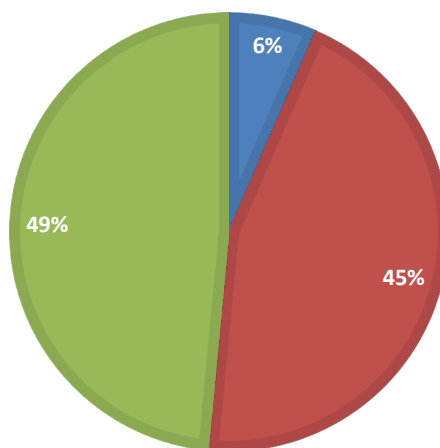
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + magisterský obor Speciální pedagogika (Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP)
- magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + ped. magisterské vzdělání jiného oboru (Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.)
- jiné vysokoškolské vzdělání (jiné VŠ vzdělání)

Těžko soudit, jaké vzdělání mají respondenti z kategorie „jiné vysokoškolské vzdělání“, a jak toto vzdělání zvyšuje úroveň jejich diagnostické a intervenční kompetence. U skupiny, do které spadá nejvíce výzkumných subjektů, osob s magisterským vzděláním v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, převažovala střední úroveň těchto kompetencí, a stejně tak u skupin zbývajících.

**Diagram č. 10: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních diagnostické a intervenční kompetence**

### ÚROVEŇ DIAGNOSTICKÉ A INTERVENČNÍ KOMPETENCE

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

Tabulka č. 11: Míra diagnostické a intervenční kompetence ve vztahu k délce praxe

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 7</b>	5	2	3	2	22	17	24	47	7	6	18	58
<b>Tvrzení 8</b>	4	2	2	2	21	9	13	30	13	14	30	71
<b>Tvrzení 9</b>	13	3	3	4	12	12	28	50	9	10	14	53
<b>Sečteno</b>	22	7	8	8	55	38	65	127	29	30	62	182
<b>Celkem</b>	45				285				303			

zdroj: vlastní



Tabulka č. 12: Míra diagnostické a intervenční kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň							střední úroveň							vysoká úroveň							
	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	
<b>Tvrzení 7</b>	3	6	0	0	1	0	2	7	83	4	5	4	2	5	1	54	9	13	3	7	2	
<b>Tvrzení 8</b>	3	5	0	0	1	0	1	6	56	1	3	4	1	4	2	82	12	15	3	8	4	
<b>Tvrzení 9</b>	4	12	0	0	3	1	3	4	76	6	7	3	3	3	3	55	7	11	2	5	3	
<b>Sečteno</b>	10	23	0	0	5	1	6	17	215	11	15	11	6	12	6	191	28	39	8	20	9	
<b>Celkem</b>																						301
																						287
																						45

zdroj: vlastní

### 5.5.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní byla zastoupena třemi tvrzeními:

**Tvrzení 10:** „Jsem schopný/á sledovat a posuzovat sociální vztahy ve skupině, ve třídě a aktivně usiluji o pozitivní klima ve třídě.“

**Tvrzení 11:** „Jsem schopen/schopná efektivně komunikovat se žáky i s jejich rodiči jak při plánování vzdělávání žáků, tak při jeho realizaci a dbát i na jejich názory.“

**Tvrzení 12:** „Poznám emoční obtíže žáka, zjišťuji jejich příčiny a zohledňuji ve své práci se žákem jejich přítomnost.“

Modus tvrzení 10 je „vysoká úroveň“, medián je rovněž „vysoká úroveň“. Tvrzení 8 má modus „vysoká úroveň“ a medián také „vysoká úroveň“. Modus tvrzení 9 je „vysoká úroveň“ a medián taktéž „vysoká úroveň“.

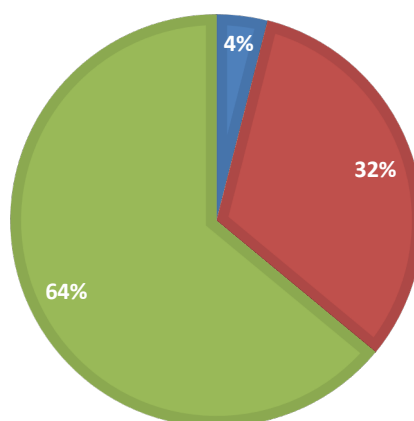
Nadpoloviční většina respondentů vykazuje vysokou úroveň sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, tato možnost tvoří modus všech tvrzení a tím i sledované kompetence. U Tvrzení 10 uvedlo možnost „vysoká úroveň“ konkrétně 66,3 % respondentů, u Tvrzení 11 to bylo 60,7 % respondentů a u Tvrzení 12 tuto možnost zvolilo 62,1 % výzkumných subjektů. To znamená, že průměrně 64 % respondentů má vysokou úroveň sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, 32 % má střední úroveň těchto kompetencí a zbývající 4 % nízkou. Tyto zjištěné údaje jsou znázorněné v **diagramu č. 11**.

Jak je patrné z **tabulky č. 13**, délka praxe nehrála v míře sledovaných kompetencí roli. Výsledky míry sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání byly obdobné jako ty ve vztahu k délce praxe a jsou obsaženy v **tabulce č. 14**. V oblasti těchto kompetencí nebyl zjištěn ani výrazný rozdíl mezi respondenty s dosaženým vzděláním v oboru Speciální pedagogiky, který je v jiných kompetencích poměrně výrazný. Jakožto nízké hodnotili své sociální, psychosociální a komunikativní kompetence nejvíce respondenti s jiným vysokoškolským vzděláním anebo s magisterským pedagogickým vzděláním jiným než tím zaměřeným na 1. stupeň ZŠ. Z těchto údajů vyvozujeme, že osoby, které neabsolvovaly žádné vzdělání vztahující se k 1. stupni ZŠ, dosahují nižší úrovně sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí.

**Diagram č. 11: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních sociální, psychosociální a komunikativní kompetence**

### ÚROVEŇ SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 13: Míra sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 10</b>	1	2	1	2	16	11	13	25	17	12	31	80
<b>Tvrzení 11</b>	1	2	3	3	16	8	18	32	17	15	24	72
<b>Tvrzení 12</b>	3	2	1	5	16	10	17	26	15	13	27	76
<b>Sečteno</b>	5	6	5	10	48	29	48	83	49	40	82	228
<b>Celkem</b>	26				208				399			

*zdroj: vlastní*

Tabulka č. 14: Míra sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

Příklady odrazující dané kompetence:	nízká úroveň							střední úroveň							vysoká úroveň								
	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání	střední	Mgr. 1. st. ZŠ	Mgr. 1. st. ZŠ + Bc. SP	Mgr. 1. st. ZŠ + Mgr. SP	jiný Mgr. ped.	Mgr. 1. st. ZŠ + jiný Mgr. ped.	jiné VŠ vzdělání		
<b>Tvrzení 10</b>	0	5	0	0	0	0	1	3	45	3	3	5	1	5	8	93	10	15	3	8	3	3	
<b>Tvrzení 11</b>	0	6	0	1	1	0	1	5	52	3	2	4	3	5	6	85	10	15	3	6	3	3	
<b>Tvrzení 12</b>	1	8	0	0	1	0	1	5	47	2	1	4	5	5	88	11	17	3	4	3	3	3	
<b>Sečteno</b>	1	19	0	1	2	0	3	13	144	8	6	13	9	15	266	31	47	9	18	9	9	9	
<b>Celkem</b>																							399
																							208
																							26

zdroj: vlastní

### 5.5.6 KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ

Úroveň kompetence manažerské a normativní jsme posuzovali na základě hodnocení níže uvedených tvrzení respondenty:

**Tvrzení 13:** „U každého žáka, kterého učím, jsem si vědom/a jeho konkrétních specifických potřeb.“

**Tvrzení 14:** „Jsem schopný/á realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti a aktivně do nich zapojovat žáky se SVP.“

**Tvrzení 15:** „Při vzdělávání žáků se SVP respektuji stanovené krátkodobé i dlouhodobé cíle.“

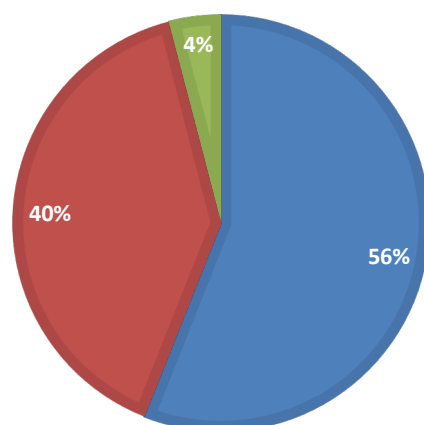
Modus tvrzení 13 je „vysoká úroveň“, medián je „vysoká úroveň“. Modus tvrzení 14 je „vysoká úroveň“ a medián je „střední úroveň“. Tvrzení 15 má modus „vysoká úroveň“ a medián taktéž „vysoká úroveň“.

Celkovým modem je v tomto případě opět odpověď „vysoká úroveň“, průměrně 56 % respondentů (viz **diagram č. 12**) disponuje vysokou úrovní manažerské a normativní kompetence, a to napříč všemi skupinami respondentů, ať už rozdělených z hlediska délky anebo nejvyššího dosaženého vzdělání. Dále 40 % respondentů dosahuje střední úrovně manažerské a normativní kompetence a 4 % nízké úrovně této kompetence. Z výsledků obsažených v **tabulce č. 15** a **tabulce č. 16** je patrné, že ani délka praxe ani nejvyšší dosažené vzdělání respondentů nemají na úroveň jejich manažerské a normativní kompetence výrazný vliv.

**Diagram č. 12: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních manažerské a normativní kompetence**

### ÚROVEŇ MANAŽERSKÉ A NORMATIVNÍ KOMPETENCE

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 15: Míra manažerské a normativní kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe	0–5 let praxe	6–10 let praxe	11–20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 13</b>	4	1	1	3	14	12	21	32	16	12	23	72
<b>Tvrzení 14</b>	4	2	4	4	14	14	21	47	16	9	20	56
<b>Tvrzení 15</b>	0	2	1	2	15	10	23	32	19	13	21	73
<b>Sečteno</b>	8	5	6	9	43	36	65	111	51	34	64	201
<b>Celkem</b>	28				255				350			

*zdroj: vlastní*



### 5.5.7 KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ

Poslední námi sledovanou oblastí kompetencí byla kompetence profesně a osobnostně kultivující, která byla reprezentována těmito tvrzeními:

**Tvrzení 16:** „Svůj přístup k žákům a jednání s nimi reflektuji a jsem schopen/schopná regulovat své chování.“

**Tvrzení 17:** „Dávám všem žákům jasně najevo mou podporu a porozumění bez ohledu na jejich specifické potřeby a podporuji rozvoj jejich jedinečných osobností.“

Modus tvrzení 16 i tvrzení 17 je „vysoká úroveň“, medián obou tvrzení je rovněž „vysoká úroveň“.

Srovnáme-li všechny oblasti sledovaných profesních kompetencí, u oblasti kompetence profesně a osobnostně kultivující je rozdíl mezi zastoupením jednotlivých úrovní nejvýraznější. Přibližně 68 % respondentů zvolilo u Tvrzení 16 možnost „vysoká úroveň“ a u Tvrzení 17 tomu tak bylo dokonce u 79 % respondentů. To znamená, že vysokou úroveň profesně a osobnostně kultivující kompetence sledujeme zhruba u 73,5 % všech respondentů, 23,5 % respondentů disponuje střední úrovní a 3 % nízkou úrovní těchto kompetencí, viz **diagram č. 13**. Z toho jasně vyplývá, že modus je možnost „vysoká úroveň“.

V **tabulce č. 17** zobrazující míru profesně a osobnostně kultivující kompetence ve vztahu k délce praxe je viditelné, že pouze minimální počet respondentů, jmenovitě 3 % z celkového počtu 211, uvedl, že jeho sledovaná kompetence dosahuje nízké úrovně. Zbývajících 23,5 % respondentů disponuje střední úrovní této kompetence.

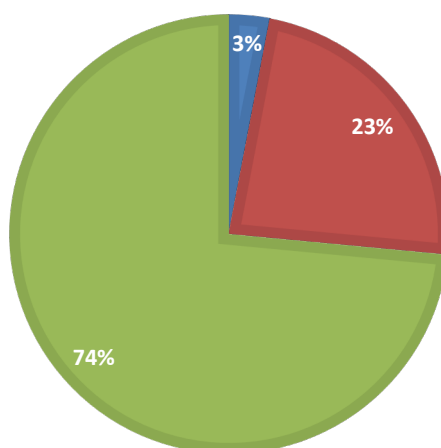
Při zohlednění délky praxe výzkumných subjektů zjišťujeme, že tento sledovaný faktor úroveň profesně a osobnostně kultivující kompetence nijak výrazně neovlivňuje. Stejně tak nepozorujeme žádný viditelný vliv nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, jak je popsáno v **tabulce č. 18**.



**Diagram č. 13: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních profesně a osobnostně kultivující kompetence**

### ÚROVEŇ PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ KOMPETENCE

■ nízká úroveň ■ střední úroveň ■ vysoká úroveň



*zdroj: vlastní*

**Tabulka č. 17: Míra profesně a osobnostně kultivující kompetence ve vztahu k délce praxe**

Příklady odrážející dané kompetence:	nízká úroveň				střední úroveň				vysoká úroveň			
	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe	0-5 let praxe	6-10 let praxe	11-20 let praxe	21+ let praxe
<b>Tvrzení 16</b>	1	3	1	2	11	7	17	26	22	15	27	79
<b>Tvrzení 17</b>	1	2	1	2	6	6	12	14	27	17	32	91
<b>Sečteno</b>	2	5	2	4	17	13	29	40	49	32	59	170
<b>Celkem</b>	13				99				310			

*zdroj: vlastní*



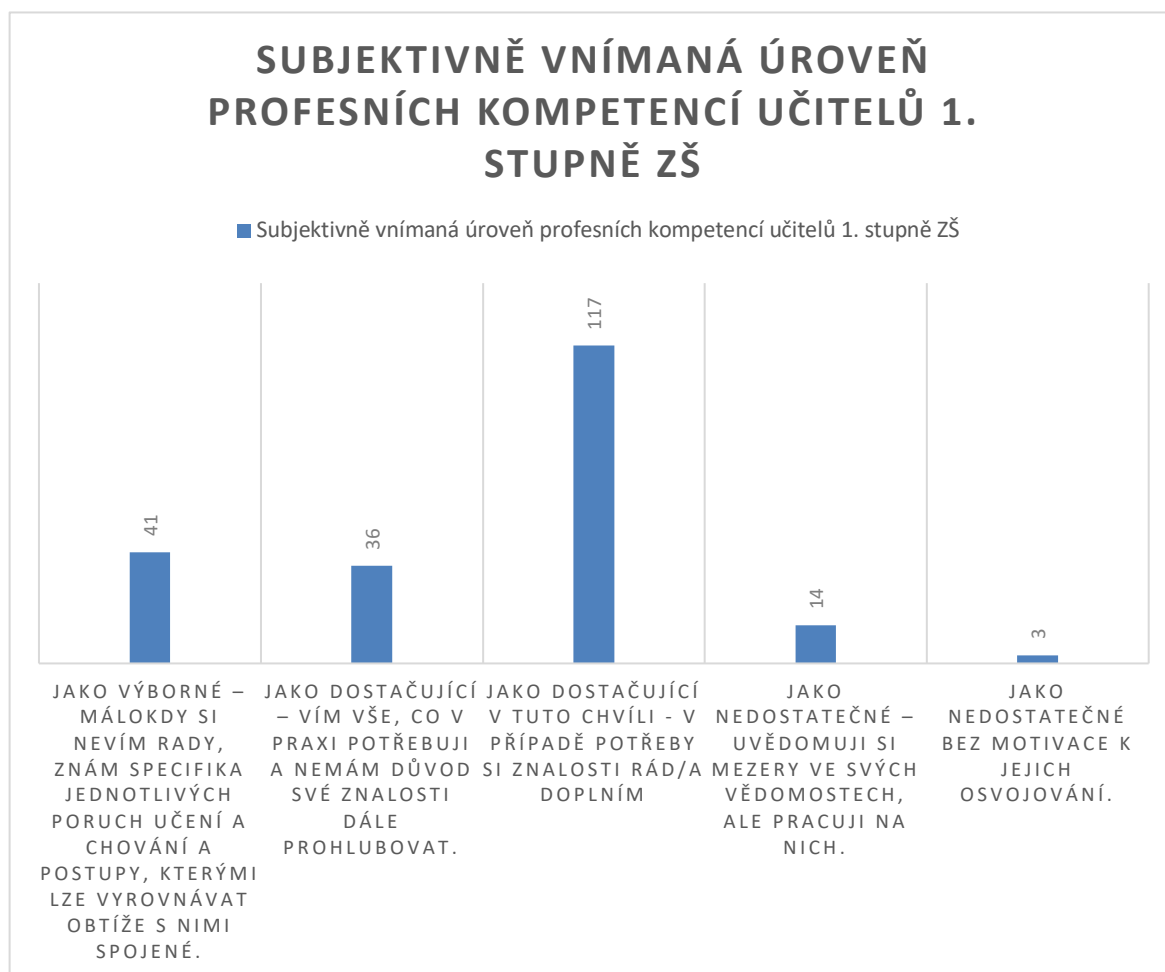
## 5.6 SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ ÚROVNĚ VLASTNÍCH PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ

Pro zajímavost jsme se respondentů v závěru dotazníku zeptali, jak oni sami souhrnně hodnotí úroveň svých profesních kompetencí k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Vybírali z těchto možností:

- Jako výborné – málokdy si nevím rady, znám specifika jednotlivých poruch učení a chování a postupy, kterými lze vyrovnávat obtíže s nimi spojené.
- Jako dostačující – vím vše, co v praxi potřebuji, a nemám důvod své znalosti dále prohlubovat.
- Jako dostačující v tuto chvíli – v případě potřeby si znalosti rád/a doplním.
- Jako nedostatečné – uvědomuji si mezery ve svých vědomostech, ale pracuji na nich.
- Jako nedostatečné bez motivace k jejich osvojování.

Četnost volby jednotlivých variant odpovědí je znázorněna v **diagramu č. 14**.

**Diagram č. 14: Číselné zastoupení jednotlivých možností subjektivně vnímané úrovně profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ**



*zdroj: vlastní*

Přibližně polovina respondentů, přesně 55,5 %, zvolilo modus „Jako dostačující v tuto chvíli – v případě potřeby si znalosti rád/a doplním.“ Volba této odpovědi znamená, že se učitelé v danou chvíli cítí kompetentní k práci se žáky se SVP a žáky nadanými s ohledem na momentální potřeby žáků. Zároveň přislubují, že v případě odlišných podmínek vyžadujících jiné znalosti a schopnosti, jsou ochotni se dále vzdělávat a osvojovat si nové dovednosti.

Pouze 1,4 % respondentů uvedlo, že své profesní kompetence hodnotí jako nedostatečné a současně nemají motivaci je nijak rozvíjet. Protikladnou možnost hodnocení kompetencí jakožto výborných označilo 19 % respondentů v počtu 41 osob. Takto výrazný rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší úrovní profesních kompetencí v sebehodnocení učitelů je velmi uspokojivý.

Možnost „Jako dostačující – vím vše, co v praxi potřebuji a nemám důvod své znalosti dále prohlubovat,“ označilo 36 výzkumných subjektů, kteří tvoří 17 % celkového počtu dotazovaných. Přestože dostatečná míra profesních kompetencí k práci se žáky SVP je žádoucí, úskalím této odpovědi je její druhá část, která značí neochotu dalšího rozšiřování zatím osvojených znalostí a dovedností.

Zbývajících 6,7 % respondentů své profesní kompetence hodnotí jako nedostatečné, ale jsou si toho vědomi a pracují na jejich zvyšování.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Na základě analýzy dat získaných prostřednictvím výzkumného nástroje dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ jsme schopni vyvozovat určité závěry a zároveň zodpovědět výzkumné otázky, z nichž jsme při tvorbě výzkumného nástroje vycházeli. Výsledky vyplývající z výzkumu rozebíráme v následujících podkapitolách.

### 6.1 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI

Realizovaný výzkum se primárně zaměřoval na zjištění úrovně profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Jmenovitě bylo naším cílem zodpovědět si otázku: „Jaká je úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými v sedmi vymezených oblastech profesních kompetencí?“

V rámci výzkumu jsme posuzovali úroveň profesních kompetencí respondentů v sedmi základních oblastech vymezených Vašutovou (2004). V kapitolách 5.5.1–5.5.7 jsme se věnovali analýzám výsledků úrovní těchto jednotlivých kompetencí.

Je velmi uspokojivým a povzbudivým zjištěním, že u žádné z oblastí nedominovala nízká úroveň profesních kompetencí respondentů. Naopak u nadpoloviční většiny oblastí dominovala právě vysoká úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými, konkrétně tomu tak bylo u těchto kompetencí:

- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Ve zbylých třech kompetencích, a to:

- kompetenci oborově předmětové,
- kompetenci didaktické a psychodidaktické,
- kompetenci pedagogické,

převažovala u dotazovaných střední úroveň těchto profesních kompetencí. Nejlépe vyhodnocena skončila kompetence profesně a osobnostně kultivující, vysokou úrovní této

kompetence disponuje 73,5 % respondentů a pouze 3 % naopak hodnotí svou úroveň této kompetence jako nízkou. Naopak nejhůře respondenti hodnotili svou kompetenci oborově předmětovou, kde nízké úrovně této kompetence dosahuje 11 % respondentů a vysoké úrovně 39 %.

V celkovém hodnocení úrovně profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými relativně výrazně převažuje vysoká úroveň profesních kompetencí (průměrně 52,7 %), po které následuje úroveň střední (průměrně 41,7 %), a pouze mála část respondentů, průměrně 5,6 %, hodnotilo své profesní kompetence možností „nízká úroveň“. Přestože tyto hodnoty jsou plně a pravdivě vypovídající pouze o respondentech ve výzkumu zúčastněných, dovoluujeme si tyto hodnoty zobecnit na celý výzkumný soubor našeho výzkumu, tedy na učitele 1. stupně ZŠ v Čechách.

## 6.2 VLIV DÉLKY PRAXE NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI

Vzhledem k tomu, že míra jakýchkoli kompetencí člověka je vždy ovlivněna určitými faktory, i nás zajímalo, které faktory ovlivňují úroveň námi zkoumaných profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ, a jak. Za jeden z nejvýznamnějších jsme na základě vlastního úsudku a zkušeností považovali délku praxe. Ptali jsme se proto následovně: „Jaký vliv má délka praxe na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?“

V kapitolách 5.5.1–5.5.7 jsme analyzovali úroveň jednotlivých oblastí kompetencí ve vztahu k délce praxe absolvované učiteli 1. stupně ZŠ. Ze zjištěných dat vyplývá, že délka praxe ovlivňuje některé z oblastí profesních kompetencí, ne však všechny. Vyšší úroveň profesních kompetencí jsme vyzorovali u respondentů s praxí trvající 21 nebo více let, a to v oblastech:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence diagnostická a intervenční.

Lze tedy usuzovat, že v oblastech těchto profesních kompetencí se učitelé 1. stupně ZŠ zlepšují s přibývajícím roky praxe, při kterých získávají nové zkušenosti se žáky a lépe si

osvojují způsoby, jak s nimi pracovat, blíže se také seznamují s fungováním školy a procesem výuky.

Ve zbývajících oblastech nebyl vliv délky praxe vyučujících prokázán.

### 6.3 VLIV DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI

Za druhý důležitý faktor, který může ovlivňovat úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ, a to nejen ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými, jsme považovali nejvyšší dosažené vzdělání zkoumaných subjektů. Položili jsme si proto tuto výzkumnou otázku: „Jaký vliv má stupeň dosaženého vzdělání a jeho zaměření na míru kompetentnosti učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?“

Přímý vliv respondenty absolvovaného vzdělání byl prokázán v 5 ze 7 oblastí profesních kompetencí učitele, přičemž v různých oblastech se stávalo výhodou jiné dosažené vzdělání. U 4 oblastí kompetencí, jmenovitě:

- kompetenci oborově předmětové,
- kompetenci didaktické a psychodidaktické,
- kompetenci pedagogické,
- kompetenci diagnostické a intervenční,

jsme zjistili, že jejich úroveň je pozitivně ovlivněna speciálně pedagogickým vzděláním učitelů. Respondenti, kteří dosáhli vedle magisterského vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ještě bakalářského nebo magisterského vzdělání v oboru Speciální pedagogika, volili ve tvrzeních patřících pod tyto 4 uvedené profesní kompetence častěji možnost „vysoká úroveň“. S ohledem na zaměření našeho výzkumu na práci se žáky se SVP a žáky nadanými je logické, že speciálně pedagogické vzdělání zvyšuje míru profesních kompetencí ve vztahu ke zkoumané tematice.

Dále respondenti, kteří měli k oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vystudovaný ještě jiný pedagogický magisterský obor, častěji uváděli vysokou úroveň oborově předmětové kompetence a diagnostické a intervenční kompetence.

V oblasti kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kde u respondentů obecně převládala vysoká úroveň této kompetence, jsme došli ke zjištění, že osoby, které



nevystudovaly v rámci svého vzdělání žádný obor spojený s obdobím 1. stupně ZŠ, dosahovaly výrazně nižší úroveň této kompetence než osoby, které vystudovaly ať už obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ samostatně anebo v kombinaci s oborem dalším.

Ze získaných údajů lze vyvodit, že dosažené vzdělání je klíčovým faktorem, který ovlivňuje úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Pozitivní vliv na tyto kompetence má primárně vystudování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a sekundárně rozšíření si tohoto vzdělání o studium oboru Speciální pedagogika.

#### 6.4 VLIV ZKUŠENOSTI S PRACÍ NA POZICI ASISTENTA PEDAGOGA NA MÍRU KOMPETENTNOSTI UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP A ŽÁKY NADANÝMI

S ohledem na sledování úrovně jednotlivých oblastí profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými, nás zajímalo, zda je úroveň těchto kompetencí ovlivňována zkušeností s prací na pozici asistenta pedagoga (AP), protože právě on je osobou nejpovolanejší k práci s těmito žáky. Konkrétně jsme se ptali: „Jak ovlivňuje zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga míru kompetencí učitele 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými?“

Z 211 osob zúčastněných ve výzkumném šetření 30 (14,2 %) uvedlo, že mají zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga. Doba trvání výkonu tohoto povolání byla u jednotlivých respondentů různá. Začínala na 1 měsíci a končila 12 lety, nejvíce opakovaný byl časový úsek 1 roku.

Pomocí programu MS Excel, ve kterém jsme analyzovali a zpracovávali získaná data, jsme si těchto 30 respondentů vyfiltrovali a sledovali jimi zadané údaje týkající se úrovně jejich profesních kompetencí.

Respondenti s praxí na pozici AP napříč všemi tvrzeními volili nejčastěji odpověď „vysoká úroveň“, následně „střední úroveň“ a nejméně pak „nízká úroveň“. U žádného tvrzení nevybrali možnost „nízká úroveň“ více než 2 respondenti. Z toho vyplývá, že učitelé, kteří někdy působili na pozici asistenta pedagoga, jsou ve velké většině vysoce kompetentní k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Přestože i mnoho dalších respondentů při hodnocení úrovně svých kompetencí vzhledem k jednotlivým tvrzením volilo často variantu „vysoká úroveň“, stále u nich při celistvém pohledu na výsledky převažovala odpověď

„střední úroveň“. Ze zjištěných údajů tedy vyplývá, že zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga má skutečný vliv na úroveň profesních kompetencí k práci se žáky se SVP a žáky nadanými dané osoby, která tyto kompetence následně využívá při práci na pozici učitele 1. stupně ZŠ.

## 6.5 PROSTŘEDKY PROHLUBOVÁNÍ ZNALOSTÍ A POSILOVÁNÍ KOMPETENCÍ UČITELŮ

### 1. STUPNĚ ZŠ V OBLASTI PRÁCE SE ŽÁKY SE SVP

Posledním dílčím cílem našeho výzkumu bylo zodpovědět otázku: „Jakými prostředky učitelé 1. stupně ZŠ prohlubují své znalosti a posilují své kompetence v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?“

Přesně 78,7 % respondentů (166 z 211) v dotazníku uvedlo, že si dále prohlubují znalosti v oblasti práce se žáky se SVP a žáky nadanými. Každý z nich pak uvedl, které konkrétní prostředky k tomu používá, přičemž většina respondentů jich uvedla hned několik.

Podrobný souhrn respondenty uváděných prostředků k dalšímu vzdělávání a prohlubování si svých znalostí i dovedností potřebných k práci se žáky se SVP jsme uvedli v kapitole 5.4 s názvem Další vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Tři nejčastěji zmiňované byly tyto:

- literatura,
- webináře,
- semináře pořádané např. Krajským centrem vzdělávání a jazykovou školou nebo Národním institutem dalšího vzdělávání.

## 7 DISKUSE

Výsledek námi realizovaného výzkumu je, především ve srovnání s výzkumy, ze kterých jsme při zpracovávání této práce vycházeli, velmi překvapivý. Přestože výzkumné šetření bylo provedeno se zapojením 211 výzkumných subjektů, trůfáme si zjištěné závěry generalizovat na všechny učitele 1. stupně ZŠ v Čechách, a to zejména proto, že se nám podařilo získat data od respondentů z odlišných věkových kategorií a s odlišným nejvyšším dosaženým vzděláním.

Výsledky získané naším výzkumným šetřením se dostávají do rozporu s výsledky výzkumů realizovaných v uplynulých letech. Například ve studii realizované v Indonésii v roce 2013, autoři z International Institute of Science analyzovali úroveň odborných a pedagogických kompetencí učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. V testu pedagogických kompetencí se 90,5 % respondentů zařadilo do kategorií „špatné“ a „uspokojivé“ a pouze zbylých 9,5 % do kategorií „výborné“ a „dobré“. Oproti tomu z našich dat vyplývá, že pouze 4 % respondentů se zařadilo do skupiny „nízká úroveň“, 50 % ovládá střední úroveň pedagogické kompetence a zbývající 46 % disponuje dokonce vysokou úrovní pedagogické kompetence. Stejně tak Soichuk a kolektiv (2022) ve svém odborném článku věnujícím se problémům organizace vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách současné základní školy upozorňují na psychologickou a metodickou nepřipravenost učitelů na práci se žáky s atypickým vývojem anebo s poruchami chování. Podíváme-li se na námi získané výsledky úrovně sociální, psychosociální a komunikativní kompetence učitelů 1. stupně ZŠ, až 64 % z respondentů se řadí do kategorie „vysoká úroveň“ této kompetence. Výzkum Huanga a Zhanfa (2020) zase zmiňuje nízké znalosti a dovednosti učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Uvádí dokonce, že 0 % výzkumných subjektů dosáhlo vysoké úrovně těchto znalostí a dovedností, oproti tomu nulové úrovně dosáhlo 45,5 % učitelů.

Rudenko (2004) ve své studii došel k závěru, že míra didaktických kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ je výrazně vyšší u osob, kteří pracují na této pozici déle než 3 roky. Přestože my jsme délku praxe rozdělovali v našem dotazníkovém šetření na období 0–5 let, 6–10 let, 11–20 let a 21 a více let, i tak dáváme autorovi studie za pravdu, a i v našem výzkumu pozorujeme, že úroveň didaktické a psychodidaktické kompetence roste společně s absolvovanými roky praxe.

Rovněž Zarikova (2016) poukazovala na zkušenost, jakožto nutnou složku učitelovy kompetence. Ze získaných dat jsme vyhodnotili, že zkušenost, kterou učitelé získávají svou praxí, může být především v rámci didaktické a psychodidaktické kompetence, ale i některých dalších oblastí profesních oblastí ovlivňujícím faktorem.

Na základě těchto poznatků lze uvést doporučení pro praxi. Bylo by vhodné zařazovat do pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně ZŠ co největší možné množství praxí, aby studenti sbírali zkušenosti, z kterých mohou později čerpat a na základě kterých mohou rozvíjet své profesní kompetence, již během studia.

V oblasti vzdělání ze získaných výsledků také vyplynulo, že dosažené bakalářské nebo magisterské vzdělání v oboru Speciální pedagogika má pozitivní vliv na více než polovinu sledovaných oblastí profesních kompetencí, i z tohoto zjištění si můžeme odnést doporučení pro praxi. Samozřejmě ne každý učitel je ochotný rozšiřovat si své vzdělání studováním dalšího roky trvajících oborů. Bylo by však jistě možné a žádoucí nabízet učitelům 1. stupně ZŠ více krátkodobých kurzů věnujících se této tematice a rovněž zařazovat do pregraduálního vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ předměty, které se problematice věnují. Primárně je ale důležité, aby sami učitelé vyhledávali, jaké možnosti dalšího vzdělávání se jim nabízí a hojně je využívali.

Z námi realizovaného výzkumu vyplývá, že průměrně 52,7 % učitelů 1. stupně ZŠ disponuje vysokou úrovní profesních kompetencí zkoumaných ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Odklon výsledků našeho výzkumu od výzkumů dříve realizovaných nabádá ke zpochybňování získaných dat. Byť jsme si vědomi určitých limitů způsobených tím, že výzkum byl realizován pouze na omezeném vzorku výzkumného souboru, i tak věříme pravdivosti námi získaných dat a vyvozeným závěrům. Uspokojivé výsledky našeho výzkumu mohly být jistě podpořeny například tím, že až 83 % respondentů uvedlo, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáky nadané vyučují často, to potvrzuje potřebu vysoké úrovně profesních kompetencí těchto učitelů. Současně 79 % učitelů 1. stupně ZŠ se dále vzdělává a prohlubuje si své znalosti týkající se vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných.

Doufáme, že počet učitelů 1. stupně ZŠ s vysokou úrovní sledovaných kompetencí nadále poroste, že učitelé nepoleví, a i nadále se budou samo vzdělávat a usilovat o co nejkvalitnější naplňování individuálních potřeb všech žáků.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce a v ní realizovaného výzkumu bylo zmapovat profesní kompetence učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými v sedmi základních oblastech a odhalit faktory, které je ovlivňují.

Před zahájením samotného výzkumu jsme se zaměřili na prostudování odborné literatury a nashromáždění dat z výzkumů věnujících se stejné či podobné tématice. Stěžejní bylo vymezení používaných pojmů a jejich definic, které jsme zvolili pro účely této práce. Hovoříme především o pojmech kompetence a profesní kompetence, přičemž v rámci této práce jsme pracovali s vymezením sedmi oblastí profesních kompetencí dle Vašutové (2004).

Na základě dosavadních poznatků a nastudovaných faktů jsme sestavili výzkumné otázky a vytvořili jsme výzkumný nástroj – dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ, který sloužil k získání dat potřebných k zodpovězení stanovených otázek a splnění cílů výzkumu. Osloveno bylo celkem 800 respondentů, z nichž 220 odeslalo zpět vyplněný dotazník. Jelikož 8 z těchto výzkumných subjektů v dotazníku vyplnilo, že nejsou učícími na 1. stupni ZŠ, jejich odpovědi nebyly započítány a pracovali jsme tedy s údaji získanými od 211 respondentů. Odpovědi všech 211 respondentů byli následně analyzovány deskriptivní statistickou metodou, uspořádány a dále porovnávány a popisovány. Získané výsledky byly generalizovány na všechny učitele 1. stupně v Čechách, přestože jsme si vědomi jistých limitů vznikajících při zobecňování výsledků takto malého vzorku na celý výzkumný soubor.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že průměrně 52,7 % učitelů 1. stupně ZŠ disponuje vysokou úrovní profesních kompetencí ve vztahu k práci se žáky se SVP a žáky nadanými. Tento velice kladný výsledek je podpořen aktivním prohlubováním znalostí učitelů 1. stupně ZŠ ve vztahu k této problematice, které se prokázalo až u 79 % z nich. V rámci práce jsme také zmapovali prostředky, které učitelé nejčastěji k dalšímu vzdělávání využívají a o které věříme, že se budou opírat i nadále. Souhrn těchto prostředků sloužících k prohlubování dosavadních znalostí probírané tematiky může rovněž posloužit dalším učitelům jakožto inspirace při hledání zdrojů k samo vzdělávání se.

Dále jsme došli k závěru, že délka praxe učitelů a ve větší míře také jejich nejvyšší dosažené vzdělání ovlivňují úroveň některých oblastí profesních kompetencí, a proto právě

těmto faktorům by měla být věnována naše zvýšená pozornost. Na dosahovanou úroveň profesních kompetencí má také vliv zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga, z výsledků výzkumu vyplynulo, že osoby s touto zkušeností dosahují vysoké úrovně profesních kompetencí k práci se žáky se SVP a žáky nadanými častěji než lidé bez této zkušenosti.

Z výsledků výzkumného šetření usuzujeme, že úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými je vyšší, než bylo očekáváno. Nedovolme však, aby nás toto zjištění uspokojilo natolik, že nebudeme usilovat o jejich další navyšování.

## RESUMÉ

V rámci této diplomové práce jsme se zaměřili na klíčovou oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Věnovali jsme se úrovni profesních kompetencí učitelů 1. stupně základní školy ve vztahu ke vzdělávání těchto žáků. Konkrétně bylo naším hlavním cílem analyzovat a následně vyhodnotit úroveň profesních kompetencí prvostupňových učitelů s ohledem na práci se žáky se SVP a žáky nadanými v 7 základních oblastech profesních kompetencí. Dále nás zajímalo, do jaké míry jsou tyto oblasti kompetencí ovlivňovány délkou praxe absolvované učiteli, jejich nejvyšším dosaženým vzděláním a případnou zkušeností s prací na pozici asistenta pedagoga. S ohledem na tyto cíle jsme sestavili výzkumné otázky, na které jsme prostřednictvím výzkumné metody dotazníku hledali odpovědi.

V diplomové práci jsme nejprve s pomocí odborné literatury, dosavadně realizovaných výzkumů a opřením se o legislativu vymezili výzkumný problém a základní pojmy týkající se námi sledované problematiky. Následně jsme se zaměřili na metodologii výzkumu, kde jsme mimo jiné popsali námi zvolenou výzkumnou metodu, vytvořený výzkumný nástroj a vymezili výzkumný soubor. Zaměřili jsme se také na popis realizace výzkumu, ale především jsme se věnovali následnému vyhodnocování dat z výzkumu získaných.

Prostřednictvím výzkumného nástroje dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ jsme od respondentů získali informace, na základě kterých jsme následně vyhodnotili úroveň profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ v sedmi vymezených oblastech. Zjistili jsme, jak míru těchto kompetencí ovlivňuje délka praxe výzkumných subjektů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání a zažitá zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga. Dozvěděli jsme se také klíčové informace o prohlubování znalostí učitelů 1. stupně ZŠ v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Data získaná z námi realizovaného výzkumu jsme následně v rámci diskuse porovnali s daty výzkumů již realizovaných a opřeli jsme se o ně při vymezování doporučení pro praxi.

**SUMMARY**

This degree thesis is focused on the key area of education of pupils with special educational needs and gifted pupils. We have addressed the issue of professional competences of teachers of the first level of elementary schools in relation to education of such pupils. Specifically, our main objective was to analyze and subsequently evaluate the level of professional competences of 1<sup>st</sup> level teachers for the work with pupils with special educational needs (SEN) and gifted pupils in seven basic areas of professional competences. We are also interested to what extent are these areas of competences affected by the length of experience of teachers, their highest level of education attained and any potential experience with the work on the position of a teaching assistant. With regard to these objectives we have selected research questions to which we have sought answers through the questionnaire research method.

Using the scientific literature, the research realized so far and the legislation we have defined the research problem and basic concepts regarding the issues under study discussed in the degree thesis. Subsequently, we have focused on the methodology of the research in which, among others, we have described the method chosen, the created research tool, and have defined the research population. We have also concentrated on the description of the research realization, but we mainly focused the subsequent evaluation of the data obtained from the research.

Using the research tool in the form of a questionnaire for the 1<sup>st</sup> level teachers of elementary schools we have obtained information from respondents based on which we have evaluated the levels of professional competences of 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools in seven defined areas. We found that the extent of such competences is affected by the length of experience of the research subjects, their highest education attainment, and experience on the position of a teaching assistant. We also learnt key information about deepening of knowledge of 1<sup>st</sup> level teachers in elementary schools in the area of education of pupils with special educational needs and of gifted pupils.

The data obtained in the research realized by us were used in a discussion comparing the data of research studies already realized and served for defining recommendations for the practice at schools.



## SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BAZALOVÁ, Barbora, 2006. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: MU. ISBN 80-210-3971-X.
2. *Cambridge Dictionary*, 2023 [online]. Cambridge, University Press & Assessment. [cit. 15.4.2023]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org>.
3. Český statistický úřad. Ukazatele výzkumu a vývoje. In: *czso.cz* [online]. 30.6.2006 [cit. 9.4.2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ab0048fb0f>.
4. Český statistický úřad, 2021. *Školy a školská zařízení 2020/21, Analytická část* [online]. 31.8.2021 [cit. 11.4.2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>.
5. Český statistický úřad, 2022. *Školy a školská zařízení 2021/22, Analytická část – 2. Základní vzdělávání* [online]. 31.8.2022 [cit. 11.4.2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/164606752/23004222a2.pdf/580c6159-b973-48de-9bee-d14eba1bca3e?version=1.5>.
6. GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. GOŠOVÁ, Věra. Kurikulum. In: *rvp.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky. 11.4.2011 [cit. 8.4.2023]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/K/Kurikulum](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kurikulum).
8. International Institute for Science, 2013. The Competence of Primary School English Teachers in Indonesia. *Journal of Education and Practise* [online]. 4 (11), 139–145 [cit. 27.2.2023]. ISSN 2222-288X. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/234634396.pdf>.
9. JIŘIČKOVÁ, Jiřina a SELČANOVÁ, Zuzana, 2022. Profesionální kompetence učitele. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. 6 (2), 135–151 [cit. 11.3.2023]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost\\_02\\_2022\\_FINAL4.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_FINAL4.pdf).
10. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

11. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HORKÁ, Hana a CHALOUPKOVÁ, Lucie, 2015. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7895-6.
12. KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv, 2015. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7209-7.
13. KUBRICKÝ, Jan, 2015. *Kompetence učitele v oblasti využívání www stránek pro výuku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4874-9.
14. LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
15. Liga lidských práv, 2016. Co se změní novelizací školského zákona? In: *llp.cz* [online]. 17.2. [cit. 26.2.2023]. Dostupné z: <https://llp.cz/blog/co-se-zmeni-novelizaci-skolskeho-zakona/>.
16. MAVUSO, Mubi F., 2022. Exploring Senior Phase teachers' competencies in supporting learners with specific learning difficulties: Implications for inclusive education. *African Journal of Disability*. 11 (0), 1-8. ISSN 2226-7220.
17. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. In: *mpsv.cz* [online]. 29.9. [cit. 12.3.2023]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>.
18. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. Další vzdělávání pedagogických pracovníků. In: *msmt.cz* [online]. [cit.14.4.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku>.
19. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. Podpůrná opatření. In: *msmt.cz* [online]. [cit.12.3.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>.
20. MARŠÍNOVÁ, Michaela a JELEN, Václav, 2019. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zjištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. In: *msmt.cz* [online]. [cit.12.4.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>.
21. Národní pedagogický institut České republiky, 2020. Jak dnes může škola podpořit rodiče dětí se SVP? In: *inkluzevpraxi.cz* [online]. [cit. 21.4.2023]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2059-jak-dnes-muze-skola-podporit-rodice-deti-se-svp>.

22. Národní pedagogický institut České republiky, 2022. Co je inkluze ve škole? In: *inkluzevpraxi.cz* [online]. [cit. 24.2.2023]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>.
23. Národní ústav pro vzdělávání, 2022. Asistent pedagoga. In: *archiv-nuv.npi.cz* [online]. [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ap.html>.
24. NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Kompetence ředitele školy. *E-Pedagogium* [online]. Roč. 3, č. 1. [cit. 11.3.2023]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>.
25. NOVOTOVÁ, Jitka, HAVRANCOVÁ, Kateřina, MÜLLEROVÁ, Barbora. Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia. In: *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogického výzkumu. Sborník z XXIII. Ročníku konference české asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015, 183–192. ISBN 978-80-261-0551-0.
26. OLŠÁKOVÁ, Kristýna, 2016. Vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *sancedetem.cz* [online]. 23.11. 23.1.2023 [cit. 25.2.2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.
27. Oxford University Press, 2023. Warnock Report (1978). In: *oxfordreference.com* [online]. 11.4. [cit. 6.4.2023]. Dostupné z: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803121057612;jsessionid=523B1FA6B5CFC69D8670CB1EE7A77E74>.
28. PRŮCHA, Jan, 2011. Etické principy v pedagogickém výzkumu. In: SKUTIL, Martin, ed. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 23–44. ISBN 978-80-7367-778-7.
29. PRŮCHA, Jan, 2013. Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách. *Pedagogika*. 2, 242-251. ISSN: 2336-2189.
30. SKUTIL, Martin, ed., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
31. SLOWÍK, Josef, 2016. Speciální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

32. SOICHUK, Ruslana, KHRYPUN, Daria, SYDORUK, Iryna, SERHEIEVA, Valentyna, SHEVCHENKO, Volodymyr, SHEVCHENKO, Svitlana, 2022. Problems of Organization of Education of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Contemporary Primary School (in the Context of Neuropedagogy). *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13 (4), 383-397. ISSN: 2068-0473.
33. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2023. Metodologie statistických výzkumů. In: *pf.ujep.cz* [online]. [cit. 16.4.2023]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/04/Téma-7-Metodologie-statistických-výzkumů-kopie.pdf>.
34. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
35. VETEŠKA, Jaroslav a TURECKKIOVÁ, Michaela, 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
36. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
37. ZAPOROZHCHENKO, Tetiana, DUTKO, Olena, OPACHKO, Magdalyna, SKRYPNYK, Nadiia, DEPCHYNSKA, Ivetta, TURCHYN, Tamara, 2022. Developing Competences in Future Primary School Teachers under the Conditions of Teacher Education Standardization: A Theoretical Review. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 14 (2), 407-433. ISSN: 2066-7329.
38. ZARIKOVA, Ranija R., 2016. The Structure of Primary School Teachers' Professional Competence. *International Journal of Environmental & Science Education*. 11 (6), 1167-1173. ISSN: 1306-3065.

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

## SEZNAM DIAGRAMŮ

<i>Diagram č. 1: Poměr zastoupení jednotlivých pohlaví v dotazníkovém šetření .....</i>	<i>36</i>
<i>Diagram č. 2: Věkové zastoupení respondentů .....</i>	<i>37</i>
<i>Diagram č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....</i>	<i>40</i>
<i>Diagram č. 4: Zkušenost s prací na pozici asistenta pedagoga .....</i>	<i>42</i>
<i>Diagram č. 5: Četnost vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....</i>	<i>44</i>
<i>Diagram č. 6: Další rozšiřování si znalostí tematiky práce se žáky se SVP .....</i>	<i>45</i>
<i>Diagram č. 7: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních oborově předmětové kompetence .....</i>	<i>49</i>
<i>Diagram č. 8: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních didaktické a psychodidaktické kompetence .....</i>	<i>52</i>
<i>Diagram č. 9: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních pedagogické kompetence .....</i>	<i>55</i>
<i>Diagram č. 10: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních diagnostické a intervenční kompetence .....</i>	<i>58</i>
<i>Diagram č. 11: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních sociální, psychosociální a komunikační kompetence .....</i>	<i>62</i>
<i>Diagram č. 12: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních manažerské a normativní kompetence .....</i>	<i>65</i>
<i>Diagram č. 13: Procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých úrovních profesně a osobnostně kultivující kompetence .....</i>	<i>68</i>
<i>Diagram č. 14: Číselné zastoupení jednotlivých možností subjektivně vnímané úrovně profesních kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ .....</i>	<i>71</i>

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1: Délka praxe učení na 1. stupni ZŠ .....</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů s ohledem na délku jejich praxe .....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka č. 3: Doba, po kterou respondenti působili na pozici asistenta pedagoga .....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č. 4: Důvody, proč si učitelé nerozšiřují znalosti zkoumané problematiky .....</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka č. 5: Míra oborově předmětové kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka č. 6: Míra oborově předmětové kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka č. 7: Míra didaktické a psychodidaktické kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka č. 8: Míra didaktické a psychodidaktické kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka č. 9: Míra pedagogické kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka č. 10: Míra pedagogické kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka č. 11: Míra diagnostické a intervenční kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka č. 12: Míra diagnostické a intervenční kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka č. 13: Míra sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka č. 14: Míra sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka č. 15: Míra manažerské a normativní kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka č. 16: Míra manažerské a normativní kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka č. 17: Míra profesně a osobnostně kultivující kompetence ve vztahu k délce praxe .....</i>	<i>68</i>

*Tabulka č. 18: Míra profesně a osobnostně kultivující kompetence ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání .....69*

## PŘÍLOHA

Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

## Kompetence učitelů 1. stupně ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými

Milé respondentky, milí respondenti,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který je určen učitelům 1. stupně základní školy a jehož vyhodnocení bude součástí mé diplomové práce s názvem **Kompetence učitelů na 1. stupni ZŠ k práci se žáky se SVP a žáky nadanými**. Účast v dotazníkovém šetření je anonymní a zabere Vám maximálně 15 minut.

Cílem dotazníku je zjistit, do jaké míry se učitelé na prvním stupni ZŠ cítí kompetentní k práci se žáky se SVP a žáky nadanými, jak hodnotí svou práci se žáky se SVP a žáky nadanými a co jim pomáhá k získávání jistoty při práci s těmito žáky. Dalším záměrem tohoto dotazníkového šetření je určit, jaký mají na pocit kompetentnosti vliv délka praxe učitelů a jimi absolvované studium.

Předem Vám děkuji za čas, který vyplnění dotazníku budete věnovat. Velmi si toho vážím.

Veronika Schöpferová

(studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni)

**\*Povinné pole**

1. **Vyberte, prosím, pohlaví:**

Označte jen jednu elipsu.

žena

muž

jiné

2. **Kolik je Vám let?**

Označte jen jednu elipsu.

18–25

26–35

36–45

46–55

56 a více

3. **Působíte jako učitel na 1. stupni ZŠ? \***

Označte jen jednu elipsu.

ano

ne



**4. Jaké je délka Vaší praxe? \***

Označte jen jednu elipsu.

- 0–5 let  
 6–10 let  
 11–20 let  
 21 a více let

**5. Pracoval/a jste někdy na pozici asistenta pedagoga? \***

Označte jen jednu elipsu.

- ano  
 ne

**6. Pokud ano, jak dlouho?**

\_\_\_\_\_

**7. Jaké je Vaše současné nejvyšší dosažené vzdělání? \***

Označte jen jednu elipsu.

- zatím střední, studuji nebo se chystám studovat VŠ obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
 magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
 magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + bakalářský obor Speciální pedagogika  
 magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + magisterský obor Speciální pedagogika  
 pedagogické magisterské vzdělání jiného oboru  
 magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + ped. magisterské vzdělání jiného oboru  
 jiné vysokoškolské vzdělání

**8. Jak často vyučujete žáky se SVP?**

Označte jen jednu elipsu.

- často – v každé třídě, kterou učím je vždy alespoň 1 žák se SVP  
 občas – v některých třídách je žák (jsou žáci) se SVP  
 téměř nikdy – málokdy vyučuji ve třídě, kde je žák (jsou žáci) se SVP

9. Rozšiřujete si dále své znalosti tematiky práce se žáky se SVP prostřednictvím různých seminářů, kurzů, literatury apod.? \*

Označte jen jednu elipsu.

ano

ne

10. Pokud ano, uveďte, prosím, jak konkrétně.

---



---



---



---



---

11. Pokud ne, proč?

Označte jen jednu elipsu.

Cítím se v této oblasti dostatečně kompetentní a nepotřebuji si rozšiřovat vědomosti.

Nevidím v tom smysl.

Rád/a bych tak činila, ale nemám k tomu příležitost.

Jiné: \_\_\_\_\_

12. Ohodnotte, prosím, úroveň svých profesních kompetencí v následujících oblastech: \*  
(vyberte vždy pouze jednu možnost)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

	nízká úroveň	střední úroveň	vysoká úroveň
Znám základní specifika jednotlivých specifických poruch učení a chování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vím, jak k žákům s jednotlivými specifickými poruchami učení či chování přistupovat, jak jim uzpůsobit vyučování. Znám specifické metody pro jejich vzdělávání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
U každého žáka, kterého učím jsem si vědom/a jeho konkrétních specifických potřeb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tyto jeho konkrétní specifické potřeby zohledňuji při plánování jeho vzdělávacího procesu a při přípravě na každou vyučovací hodinu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jsem schopný/á realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti a aktivně do nich zapojovat žáky se SVP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jsem schopný sledovat a posuzovat sociální vztahy ve skupině, ve třídě a aktivně usiluji o pozitivní klima ve třídě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokážu dítě se specifickými poruchami učení a chování či dítě nadané identifikovat a podniknout adekvátní kroky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Znám konkrétní postupy, které bych měl/a podniknout, pokud mám podezření, že mám ve třídě dítě se specifickými poruchami učení a chování či dítě nadané.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mám potřebné informace z oblasti vývoje žáka, respektuji jeho sociální a výchovné prostředí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mám nutné znalosti a dovednosti potřebné k vytváření vzdělávacích plánů, programů, didaktických a vzdělávacích aktivit. Vím například, jak se vytváří individuální vzdělávací plán a kdo by se na jeho tvorbě měl podílet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktivně a efektivně ve své praxi využívám u žáků se SVP specifické metody hodnocení a evaluace v průběhu vzdělávacího procesu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jsem schopen/schopná efektivně komunikovat se žáky i s jejich rodiči jak při plánování vzdělávání žáků, tak při jeho realizaci a dbát i na jejich názory.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svůj přístup k žákům a jednání s nimi reflektuji a jsem schopen/schopná regulovat své chování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poznám emoční obtíže žáka, zjišťuji jejich příčiny a zohledňuji ve své práci se žákem jejich přítomnost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jsem zdatný/zdatná v navozování a transformování edukačních situacích, ve kterých se žák nachází.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Při vzdělávání žáků se SVP respektuji stanovené krátkodobé i dlouhodobé cíle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dávám všem žákům jasně najevo mou podporu a porozumění bez ohledu na jejich specifické potřeby a podporuji rozvoj jejich jedinečných osobností.

13. Jak sami souhrnně hodnotíte své kompetence k práci se žáky se SVP?

Označte jen jednu elipsu.

- Jako výborné – málokdy si nevím rady, znám specifika jednotlivých poruch učení a chování a postupy, kterými lze vyrovnávat obtíže s nimi spojené.
- Jako dostačující – vím vše, co v praxi potřebuji a nemám důvod své znalosti dále prohlubovat.
- Jako nedostatečné – uvědomuji si mezery ve svých vědomostech, ale pracuji na nich.
- Jako nedostatečné bez motivace k jejich osvojování.