

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2013-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jan Jebas

**Vliv speciálního pedagoga na vznik sociálního
klimatu třídy v době inkluze na ZŠ**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE
BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES
2013-2017

BACHELOR THESIS

Jan Jebas

**Vliv učitele – speciálního pedagoga na vznik
sociálního klimatu třídy v době inkluze na ZŠ**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora

Poděkování

Za cenné rady a vedení při vypracování této bakalářské práce děkuji mému vedoucímu práce PhDr. Zdeňkovi Mouchovi CSc., dále všem, kteří mi poskytli potřebné informace a pomoc a samozřejmě všem respondentům, kteří mne ochotně podpořili v mém výzkumu.

Obsah

Úvod	2
I. Teoretická část	
1. Inkluze	3
1.1. Inkluze nebo integrace?	3
1.2 Inkluzivní vzdělávání	6
1.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	7
1.4 Individuální vzdělávací plán	9
1.5 Asistent pedagoga	10
1.6 Legislativa inkluze	12
2. Třída.....	15
2.1 Sociální klima	15
2.2 Integrované dítě ve třídě	17
II. Praktická část	
3. Pedagogický výzkum	19
3.1 Použitá metoda výzkumu	20
3.2 Popis výzkumného vzorku	20
3.3 Hypotézy	25
4. Výsledky výzkumu	27
Závěr	43
Seznam použitých zkratk	44
Seznam tabulek a grafů	44
Seznam použité literatury	46
Přílohy	48

Úvod

V současné době se stále více hovoří o nutnosti inkluze do škol a tato situace je přijímána velmi rozporuplně, od naprostého přijetí až po naprosté odmítání. Zatímco integrace dětí handicapovaných fyzicky připadá většině lidí naprosto v pořádku na ve velkém množství škol i bezproblémově probíhá, inkluze dětí s mentálním handicapem je „slovo do pranice“. V podstatě v každé skupině, které se inkluze týká, jsou určité obavy, které velmi často nejsou tak daleko od pravdy. Rodiče takzvaně zdravých dětí se obávají, že výuka bude zpomalena nebo okleštěna, aby ji i tyto děti dokázaly pochopit, také vyslovují obavy, že budou vznikat rozepře kvůli různé duševní úrovni dětí. Učitelé se obávají narušení výuky z hlediska jednak přítomnosti asistenta nebo asistentů ve výuce, kdy tito budou muset hovořit, byť tiše, se svými svěřenci, což jistě přináší neklid do hodin a pak se také obávají posměchu až možné šikany ze strany kolektivu směrem k integrovaným dětem. Odborně vyškolených asistentů je málo, protože finanční odměna za práci neodpovídá nasazení, které často musí vyvinout. Nezaopatřený zbytek veřejnosti zase hodnotí, zda dětem s mentální retardací či těžším postižením není lépe mezi vrstevníky se stejnými problémy. Nakonec tu jsou i učitelé speciálních škol, kteří znají své žáky, jejich schopnosti, mají možnosti lepší individuální péče – i ti nejsou příliš optimističtí v přijímání inkluze.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodl napsat tuto práci, udělat výzkum v několika třídách, kde již integrovaní žáci jsou, a srovnat výsledky s běžnou třídou, která má jen žáky „standartní“. Vytvořil jsem dotazníky pro žáky, rodiče, učitele a asistenty a ty zpracoval do přehledných výsledků. Věřím, že má práce bude přínosem pro zkoumání dané tematiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Inkluze

Samo slovo inkluze pochází z latiny - *inclusio* – a znamená zahrnutí. Daný jev tedy je zahrnutí nebo přijetí někoho či něčeho do nějakého celku, z hlediska sociálního je to potom „vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí“. ¹

Můžeme tedy říci, že inkluze znamená nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, ale zároveň přijetí ze strany dalších členů skupiny. Ti si musí uvědomit, že to není prokazování milosti typu „my jsme ti hodní, vezmeme je mezi sebe“, ale uvědomění si skutečnosti, že i odlišnost může být přínosná a že každý jedinec má svou cenu, svůj význam.

Inkluze, často též integrace, se netýká jen zdravotně, fyzicky či metálně handicapovaných jedinců, ale i emigrantů a běženců, různých národnostních, etnických a kulturních menšin a osob, které dříve společnost ze svých řad vyloučila, jako jsou například trestanci. Je to dlouhodobý proces, na kterém musí participovat obě strany, protože častým jevem bývá to, že integrovaný se neumí rychle přizpůsobit, ať již návykům společnosti, neumí jazyk, nezná kulturní zvyky, či žil dlouhou dobu v prostředí, které se silně odlišovalo od běžného života a mělo svá vlastní pravidla. Problémy, které jsou se zařazováním těchto jedinců do kolektivu ale často nepramení jen z neochoty většinové společnosti, ale i z nedostatečné snahy samotných integrovaných se zapojit a snažit se být přínosem pro skupinu, snažit se pochopit její postoje a cíle. Pravdou je, že můžeme mluvit o úspěšné inkluzi nebo integraci až poté, co se integrovanému podaří „dokázat“ skupině vlastní smysluplnost, prospěšnost a cenu, protože teprve potom je skutečně přijat. ²

Každopádně můžeme říci, že jakákoliv inkluze či integrace potřebuje obrovské množství tolerance, empatie a snahy z obou stran a je velmi dlouhodobým procesem.

1.1 Inkluze nebo integrace?

1 Jandourek, J. Sociologický slovník

2 Katrňák, T: Sociální inkluze

Vzhledem k tomu, že otázka inkluze a integrace je nesmírně široká a práce, která by se jí zabývala, by se oschýlila od školství, protože oba pojmy zahrnují obrovskou různorodost a rozmanitost. Bude se tedy dále zabývat pouze tím, co dané pojmy znamenají z pohledu školství, tedy inkluzí a integrací ve školním prostředí.

Pojem integrace se v současnosti velmi často užívá právě ve spojení se školstvím. Také pochází z latiny (integrate = sjednocovat) a má znamenat touhu po spojení zdravých i handicapovaných jedinců v jeden celek, v jeden kolektiv. Inkluze je pak jakási nadstavba integrace, která má za cíl zapojit odlišného jedince nejen do procesu vzdělávání, ale i celkově do života běžné společnosti. Inkluze je považována za trvalejší, obsáhlejší a použitelná pro celý život jednotlivce.

Inkluze je společná výuka zdravotně postižených s intaktními v podmínkách školy běžného typu. Integrace je dynamický a postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.³

Podle odborné literatury můžeme shrnout některé změny do těchto skupin:

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi integrací a inkluzí

INTEGRACE	INKLUZE
zaměřena na potřeby postižených	zaměřena na potřeby všech vzdělávaných
pod vedením specialisty	pod vedením běžného učitele
speciální vedení postiženého	stejná výuka pro všechny
přínos pro integrovaného	přínos pro všechny
drobná změna prostředí vzhledem k potřebám postiženého	celková změna školy
speciální programy pro postiženého	celková změna strategie – učitelé i žáci
pokrok postiženého hodnocen specialistou	pokrok postiženého hodnocen učitelem

Proces integrace či inkluze, je v podstatě zároveň procesem socializace. Ač můžeme nadšeně vítat jeho přínosy, mělo by se vždy jednat o proces dobrovolný. Pokud jednáme pod nátlakem, jsme k přijetí jednoho či druhého donuceni, rozhodně výsledek nebude pozitivní. Pojem inkluze jsme přijali ze edukačního systému Velké Británie, Skandinávie a USA. Nicméně jejich školské systémy mají nejen jinou skladbu a pojetí, ale i menší obsah učiva, požadavků na žáky, zaměřují se více na rozvoj specifických, individuálních

3 Jesenský, J.: Integrace – znamení doby

schopností a dovedností, které vyplývají z nadání žáka. V těchto zemích je každý postižený žák přímo zařazen do běžné školy bez ohledu na typ jeho postižení, výjimku tvoří malé procento skutečně velmi těžkých postižení. Takový žák pak nemusí zvládat učivo celého ročníku jako zdraví žáci, ale má vypracovaný plán výuky podle jeho možností a schopností. Inkluze není program, do kterého by postižené dítě bylo zařazeno a muselo se snažit fungovat stejně jako jeho zdraví spolužáci, ale jakési automatické právo zařazení do běžné školy. Nelze ovšem říci, že je toto právo vždy přínosem pro samotného žáka či pro třídu, do níž je zařazen. U nás takovou automatickou inkluzi není možné přijmout z důvodů jiného školského systému. Pro stávající systém škol by bylo velice obtížné, aby žák chodil na jeden předmět do jedné třídy a na jiný třeba do třídy nižší. Navíc by taková inkluze nepředstavovala žádný přínos ani pro dítě, které by se stejně neučilo se svými faktickými spolužáky, ani pro třídní kolektiv, který by neměl čas takového spolužáka mezi sebe přijmout. Jedinou alternativou škol, ve kterých by taková inkluze byla myslitelná, jsou školy Waldorfského typu, kde i tak je součástí vyučovacího procesu docházka do jednotlivých hodin podle vyspělosti žáků, nikoli podle ročníků.

V případě integrace, která je zatím mnohem více uplatňovaná v českých školách, je tomu spíše naopak, dítě s postižením buď nejdříve navštěvuje speciální školu, a pokud rodiče i specialisté usoudí, že je v jeho zájmu navštěvovat běžnou školu, je do ní přeřazeno. Druhou variantou je zařazení dítěte již do prvního ročníku běžné základní školy, ale poté, co je na tento krok připravováno specialistou již v předškolním věku, případně bylo zařazeno do mateřské školy mezi běžné vrstevníky. Integrace i inkluze totiž vyžadují připravenost nejen dítěte a rodičů, ale i školy a materiálního zabezpečení, případně úprav ve škole, aby dítě mohlo bez obtíží fungovat jako ostatní. Uveďme jako příklad třeba to, že pro tělesně postiženého žáka je potřeba vybudovat speciální toaletu, což není jen otázkou času, ale i financí školy a také vůbec jejími možnostmi, třeba ze strany stavebních úprav. Nicméně pokud dojde k souhře a spolupráci vedení školy a rodičů, dítě samo se cítí ve škole dobře, pak je jistě jedině přínosem, pokud může být mezi zdravými vrstevníky, protože to přináší prospěch oběma stranám.



Obrázek č. 1: Inkluze v ČR (zdroj MŠMT)

Nemohu samozřejmě hodnotit, zda je lepší inkluze či integrace, nicméně vždy by měl zvítězit rozumný názor odborníka po posouzení všech pozitiv i negativ dané situace, zda je skutečně jedno či druhé přínosem především pro postiženého a nejedná se jen o přání rodičů ve snaze „mít dítě na normální škole“ nebo naopak školy ve snaze se zviditelnit. Můžeme tedy shrnout inkluzi a integraci do několika bodů:

1. Inkluze a integrace jsou z hlediska sociologie totožné pojmy, inkluze je vylepšením integrace
2. Inkluze je automatická, integrace předpokládá snahu ze strany dítěte, případně rodičů
3. Inkluze klade větší nároky na pedagogy i na morálně volní vlastnosti ostatních dětí

1.2. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání znamená zařazování všech dětí do běžné školy, která je na to připravena. Neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, takže v jedné třídě se vzdělávají děti zdravotně postižené i nadané, děti jiného etnika nebo cizinci s dětmi z většinové společnosti. Učitel se věnuje všem dětem stejně, stejně je hodnotí. V ideální situaci by toto složení kolektivu mělo být přínosem pro všechny členy školního kolektivu, v podstatě by mělo přinášet nové podněty i pro samotného pedagoga.

Pojem inkluzivní výchova (inclusive education) se poprvé objevil na světové konferenci organizace UNESCO a španělské vlády v roce 1994 v Salamance. Téma konference bylo *Pedagogika pro speciální potřeby* a konečný výstup – cílový program *Vzdělání pro všechny* podepsaly vlády 92 zemí. Program stanovoval jako cíl zásadní politickou

a pedagogickou změnu ve vývoji inkluzivní pedagogiky v daných zemích, umožnit vzdělání všem skupinám dětí.

*"Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací."*⁴

Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání, připouští odlišnost mezi žáky a naopak je nejen respektuje, ale i v rámci možností využívá. Inkluzivní škola vytváří vstřícné a přátelské prostředí, žáci jsou vychováváni pohromadě, navzájem spolupracují, a učí se vnímat odlišnosti druhých jako samozřejmost. Na inkluzivní školu jsou samozřejmě kladeny vyšší nároky, ať už se jedná o vybavení školy, prostředí tříd a interiéru školy (bezbariérovost), využívání asistentů a speciálních pomůcek, či náročnější práci učitele. Pro vedení školy to potom znamená nelehkou situaci při shánění finančních zdrojů na toto vybavení či na platy asistentů pedagoga.

Můžeme tedy říci, že inkluze se již nezaměřuje - na rozdíl od integrace - na vzdělávací nebo výchovné problémy jednotlivých žáků a na jejich odlišnost, ale na společnost, na skupinu, třídu, na strukturu systému, ve kterém účast znamená nikoliv jen být trpěným přívažkem kolektivu, se společně učit s ostatními a pracovat s nimi při společném procesu učení. Inkluze popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem inkluze je vybudování takového společenství, které bude pečovat o všechny, prostředí, kde děti se speciálními potřebami nebudou jiné, protože každé z nich má svou cenu.

Jak uvedla v květnu 2016 ministryně školství Kateřina Valachová, „v České republice to předpokládá radikální změnu filozofie celého školství a realizaci systémových opatření a dalších změn v legislativě“.⁵ Ministryně v souvislosti s inkluzí také upozornila na potřebu řešení skutečných a dlouhodobých problémů české vzdělávací soustavy, jako jsou financování regionálního školství, získání stability a předvídatelnosti a navyšování finanční prostředků pro učitele.

1.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

4 Spilková, V.: Proměny primárního vzdělávání v ČR

5 www.msmt.cz

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle § 16 školského zákona⁶ považovány osoby:

- 1) se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování)
- 2) se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování)
- 3) se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)

Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí *podpůrných opatření*. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.⁷

Podpůrnými opatřeními jsou myšleny tyto úpravy:

- organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb
- zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče
- prodloužení délky vzdělávání a úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a k jeho ukončení
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga

Podpůrná opatření se člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů a jejich různé druhy nebo stupně lze kombinovat.⁸

6 Zákon č. 561/2004 Sb.

7 www.nuvv.cz

8 www.msmt.cz

Dále má takový žák právo na vyrovnávací opatření, pokud je potřebuje. Vyrovnávacími opatřeními rozumíme využití takových metod a potřebných postupů, které odpovídají možnostem, schopnostem a potřebám daného žáka a poskytují mu potřebnou oporu. Jedná se především o:

- pedagogickou pomoc školy a poradny (PPP, SPC, SVP)
- individuální vzdělávací plán (IVP)
- služby asistenta pedagoga

Škola tato opatření poskytuje na základě posouzení žáka poradnou, na určení zvláštností a možností jeho vzdělávacích potřeb, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě na základě doporučení poradny.

O zařazení dítěte s SVP do běžné školy rozhoduje ředitel školy, který je v tomto postupu správním úřadem. Pokud škola z nějakého důvodu dítě nepřijme, je povinna toto řádně odůvodnit a rozhodnutí o nepřijetí musí obsahovat i poučení o možnosti se odvolat. Nejčastěji školy při nepřijetí argumentují potřebou individuálnější péče, kterou dětem v konkrétních podmínkách škola není schopna poskytnout, nicméně často bývá prvopočáteční obava z takto integrovaného dítěte a jeho potřeb. Je ovšem také pravdou, že často rodiče trvají na inkluzi či integraci i v případě, že škola objektivně není schopna dítěti vhodné podmínky zajistit či je v samotném zájmu dítěte (například kvůli závažnosti jeho postižení), aby bylo vzděláváno ve speciální škole.

1.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) pro žáky se zdravotním postižením (tedy jsk pro žáky fyzicky nebo smyslově handicapované, tak pro žáky s SPU) se vypracovává ve spolupráci se poradenským zařízením, nejčastěji se speciálním pedagogickým centrem (SPC) nebo pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), které žáka jednak diagnostikuje a jednak stanoví jeho speciální vzdělávací potřeby. Také navrhne míru podpůrných opatření. Poradenská zpráva se poté posílá škole, často jí předchází vypracování plánu podpory ze strany školy, kde vlastně pedagogové hodnotí žáka na základě tříměsíčního pozorování. IVP vypracovává třídní učitel s výchovným poradcem školy, seznamují se s ním všichni pedagogové školy, kterých se týká, dále také rodiče a podpisem jej stvrzuje i sám žák. Poté ředitel školy vydá „Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle individuálního

vzdělávacího plánu", který se zasílá zpět poradenskému zařízení ke schválení. Podle IVP je potom žákovi umožněno jak používání kompenzačních pomůcek, tak případné úlevy či modifikace standartního způsobu vyučování, jsou ale i stanoveny povinnosti rodičů a žáka samotného. Bez spolupráce všech složek by vypracování IVP nebylo k ničemu.

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu školy, přizpůsobuje se jednak závěrům vyšetření v poradnách, popřípadě psychologického vyšetření, popřípadě doporučením dětského lékaře nebo dalšího odborníka. Je závazným dokumentem, kterým jsou zajišťovány speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP obsahuje:

- údaje o tom, jaký bude obsah, rozsah a průběh poskytování speciální péče žákovi včetně zdůvodnění a určení způsobu
- cíl vzdělávání žáka, jeho časový a obsahový rozvrh učiva, způsob hodnocení
- potřebu pracovníka podílející se na práci se žákem - asistenta pedagoga, logopeda apod.
- seznam kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, předpokládanou částku na navýšení finančních prostředků
- jméno pracovníka poradny, který vypracoval zprávu pro školu a se kterým bude škola dále spolupracovat
- návrh snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, pokud to je potřeba
- závěry pedagogických a psychologických vyšetření

IVP je vypracován nejpozději měsíc po nástupu žáka do školy či poté, co byly změny zjištěny během školního roku, je doplňován a upravován podle potřeby, jinak nejméně jednou ročně. Poradna ambulantně sleduje dítě a dvakrát za rok vyhodnocuje postupy a opatření, které škola přijala, poskytuje žákovi, škole i rodičům žáka poradenskou podporu.

1.5 Asistent pedagoga

První představa o práci asistenta ve třídě se objevila v 90. letech 20. století, kdy se začalo uvažovat o potřebě vzdělávání všech dětí bez rozdílů ve jedné škole. Ministerstvo školství (MŠMT) a Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) se nemohly dohodnout o kompetencích takového pracovníka a o jeho postavení mezi školstvím a sociální prací. Nešlo tedy ani tolik o pracovní náplň asistentů, ale o jejich financování. V té době činnost asistentů vykonávali nejčastěji vojáci základní služby, kteří nastoupili službu civilní. Financovat je musela škola, případně rodiče, takže jejich služby nebyly využity tak, jak by bylo potřeba. Dalším problémem také byla neodbornost takových pracovníků, protože

vojáci měli různé, často nedostatečné, vzdělání a takřka nijakou odbornou přípravu a způsobilost. Z hlediska legislativy se potom o funkci asistenta začalo hovořit v roce 2000, kdy vyšel Metodický pokyn MŠMT č. 25, 484/2000-22, který se zabýval zařazením do škol dětí se sociálním znevýhodněním, především romských.⁹

V současnosti tato prvopočáteční funkce zůstala hlavně přípravným třídám, které pomáhají dětem ze sociálně znevýhodněných rodin, hlavně romských a pak nově i rodin migrantů, připravit se na školní docházku již v předškolním věku tak, aby děti nezažívaly neúspěch již v první třídě jen proto, že mají deficit v jazyce nebo díky nepodnětnému sociálnímu prostředí. Asistent zde nemá jen roli pomocníka při přípravě na školní povinnosti, ale je zároveň terénním pracovníkem, který dochází do rodin a připravuje na budoucí školní docházku dítěte i jeho rodiče.

Asistent pedagoga (AP) pomáhá učiteli nebo jinému pedagogickému pracovníkovi při naplňování výchovných cílů a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle rozsahu stanoveném takzvaným podpůrným opatřením. Jeho kompetence stejně jako povinnosti jsou uvedeny jednak v pracovní smlouvě a jednak v IVP. Pracuje podle dohody s vyučujícím, snaží se maximálně využít schopností žáka a vede ho k samostatnosti a aktivnímu zapojení jak do vyučování, tak do dalších činností školního kolektivu, tedy třídy nebo školy. Pomáhá žákovi, aby si zvykl na školní prostředí, při výuce a při přípravě na ni, radí a pomáhá s využitím kompenzačních pomůcek, je prostředníkem při komunikaci s ostatními žáky a rodiči žáka. Pokud se jedná o cizince, zná jeho řeč a podmínky a kulturně-sociální zvyklosti komunity (národa), ze kterého dítě pochází. Poskytuje také pomoc žákovi při sebeobsluze, pokud ji potřebuje, při pohybu během vyučování a dělá mu doprovod při akcích pořádaných školou. V maximální možné míře vede žáka k samostatnosti. Při práci pozoruje žáka a vede si o něm záznamy, sleduje jeho studijní výsledky, konzultuje s učiteli jak tyto výsledky, tak další pedagogické postupy.

Trochu odlišnou práci pak mají asistenti u dětí s poruchou autistického spektra či jiným postižením psychiky, kteří kromě výše zmíněného mají jakousi roli prostředníka mezi světem, kterému dítě nerozumí a těžko ho přijímá a mezi vnitřním světem dítěte – žáka. Takovému žákovi je nejen potřeba pomáhat fyzicky, ale obrnit se neuvěřitelnou trpělivostí při vysvětlování nepochopeného, snažit se vysledovat, které situace dítě těžko přijímá a které ho naopak uklidňují. Zároveň asistent působí jako jakýsi ochranný mantinel, jednak

9 Průcha, J.: Pedagogická encyklopedie

ochraňuje dítě před – pro něj nečekanými – změnami a pak také pomáhá zdravým spolužákům vysvětlovat a pochopit vnitřní svět postiženého dítěte.

Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga nemá pouze funkci jakési obsluhy žáka, ale je v podstatě vedle učitele dalším pedagogem, který pomáhá zajišťovat co nejkvalitnější výuku, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním může pomoci i ostatním žákům ve třídě, kteří by jinak na pomoc asistenta neměli nárok.

Od 1. září 2012 zákon stanoví dvě kategorie asistentů pedagoga:

- 1. kategorie:* asistenti ve třídách, ve kterých se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve školách podporujících inkluzivní vzdělávání musí doložit střední vzdělání ukončené maturitou. Střední škola nemusí být pedagogického směru, může být libovolná s maturitou, poté stačí doplnění studiem pro asistenty pedagoga
- 2. kategorie:* asistenti pedagoga působící při školních družinách nebo klubech mohou mít i základní vzdělání doplněným o příslušný kurz AP.

Co se týče profesní způsobilosti AP, z výše uvedeného tedy vyplývá, že tuto práci nemůže již vykonávat libovolná osoba, která dosáhla středoškolského vzdělání, jako tomu právě kdysi bylo u zmiňované civilní vojenské služby. Dnes je nutné, aby AP splnil profesní předpoklady pomocí kvalifikace, kterou stanovuje zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. § 20:

- vysokoškolské vzdělání získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd
- vyšší odborné vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku
- střední vzdělání s maturitní zkouškou získanou ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů
- střední vzdělání s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- základní vzdělání a absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro

asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením DVPP (pouze 2. kategorie)¹⁰

¹⁰ www.msmt.cz

V současné době odpovídající středoškolské vzdělání nejčastěji poskytují střední pedagogické školy, střední školy sociální, z vyšších pak VOŠ ve studijním programu Pedagogika pro asistenty ve školství a bakalářské programy Sociálně-pedagogické asistenství při VŠ pedagogických. VŠ pak také pořádají dvousemestrové kurzy v rámci celoživotního vzdělávání jako doplňující pedagogické studium pro asistenty, jež vystudovali střední či vyšší školu nepedagogického směru.

1.6 Legislativa inkluze

Pojem inkluze je již zakotven v české vzdělávací legislativě poměrně dlouho. Jeden z prvních dokumentů, který se inkluzí zabýval, byl strategický dokument pro vzdělávání, *Bílá kniha*, vydaný v roce 2002. V dokumentu se poukazovalo na nutné změny v oblasti zajištění vhodného personálu odborného personálního zajištění výuky na školách, tak na potřebné změny škol jako budov kvůli bezbariérovému přístupu apod.

V *Bílé knize terciálního školství* z roku 2007 se už hovoří i nutnosti zajištění rovných a spravedlivých podmínek pro všechny žáky.

*„Chci, aby bylo téma společného vzdělávání průběžně komunikováno se všemi, koho se týká, a to jak s učiteli, řediteli a zřizovateli škol, tak s rodiči a dětmi. Pro mě je společné vzdělávání zárukou toho, že bude každé jedno dítě vnímáno v rámci vzdělávací soustavy jako originál, že z něj chceme vybrout skutečně to nejlepší.“*¹¹ K. Valachová, ministryně

MŠMT se snaží zlepšit inkluzivní podmínky ve školách a za tímto strategickým účelem zřídilo pracovní skupinu odborníků s názvem *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (NAPIV) jehož cílem je vytvořit materiál, který přispěje k naplnění mezinárodního závazku České republiky deklarovaného prostřednictvím ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením, kterou ČR podepsala v roce 2006. Zde se mimo jiné uvádí:

*„Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání.“*¹²

Legislativní proces je takový proces, při kterém dochází k přípravě, tvorbě, projednávání,

11 www.msmt.cz

12 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

připomínkování a schvalování legislativy ze strany vlády, Parlamentu a prezidenta republiky, který končí jejím vyhlášením zpravidla ve Sbírce zákonů. Legislativa tedy obsahuje seznam aktuálních zákonů, vyhlášek, nařízení vlády, mezinárodních úmluv a dalších dokumentů, které souvisejících s výukou a vzděláváním. Patří sem:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb.
- Zákon o pedagogických pracovnících
- Zákon o sociálních službách
- Vyhlášky č. 72/2005 Sb., č. 73/2005 Sb., č. 73/2005 Sb., Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních , Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, Vyhláška č. 505/2006 Sb. o ustanovení zákona o sociálních službách
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků
- Mezinárodní úmluva o právech osob se zdravotním postižením
- Další dokumenty:
- Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

2. Třída

Můžeme říci, že školní třída je výchovné mikrosociální prostředí, v němž se pohybují stejně staří žáci a kde dochází k interakci mezi nimi a učitelem. Vztahy v tomto prostředí výrazně ovlivňují samo vyučování, ale i chování žáků. Je to v podstatě druhá nejvýznamnější sociální skupina – po rodině – kterou dítě poznává. Z hlediska sociální psychologie se jedná o skupinu se *řízením shora*, ve které se chování žáků i učitelů řídí předepsanými normami a postavení žáka je vždy podřízené učiteli.¹³

Stejně jako jiné sociální skupiny má své specifické rysy a vlastnosti, mezi které patří stabilita a koheze, integrace, homogenita, hodnotová orientace a schopnost poskytovat uspokojení.

Vzhledem k tomu, že je třída místem, kde žáci tráví mnoho času, často i více, než doma, proto by měla být podobná rodině v tom smyslu, že každý jedinec cítí, že sem patří, je součástí skupiny, má zde přátele, kteří ho respektují a pokud potřebuje, pomohou mu. Na dobrém klimatu třídy a tak i úspěšné inkluzi se podílejí jak žáci, tak učitelé, asistent pedagoga a ostatní pracovníci školy a samozřejmě také rodiče. Proto by mezi všemi zúčastněnými měla panovat tolerance, podpora, empatie, porozumění a důvěra. Když ve třídě panuje přátelská atmosféra, je jednodušší i inkluze, protože děti jsou ochotné pracovat ve skupinách, nevylučují postižené spolužáky, berou je jako sobě rovné. To všechno se pak odráží na celém výchovně-vzdělávacím procesu, protože kooperace a pozitivní klima přinášejí pozitivní výsledky a radostnou pracovní atmosféru.

2.1 Sociální klima

Sociální klima třídy můžeme chápat jako psychologickou a organizační charakteristiku konkrétní society, tedy pocitové a postojevé rozpoložení, které třída navozuje. Jsou to také pravidla, která určuje učitel při řešení výchovných situací.

Sociální klima ve třídě nevzniká náhle, ale prochází vývojem a to po celou dobu existence kolektivu. Je tomu tak jednak proto, že se do něj začleňují noví, přicházející žáci, jiní naopak odcházejí a rozrušují tak již vzniklé vazby, jednak proto, že i samy děti se vyvíjejí. Největší změny pak procházejí v pubertě, což v podstatě odpovídá celému 2. stupni základní školní docházky. Na počátku je tedy jistá formální skupina pod vedením učitele a jehož role je po celou dobu kolektivu víceméně neměnná, vedoucí a ovlivňující. Od

13 Průcha, J.: Pedagogická encyklopedie

počátku vývoje samotné třídy pak probíhají různé sociální děje, vytvářejí se sociální pozice, děti se dostávají do různých sociálních rolí. Míní se také hloubka vazeb, takže je velmi důležité, ba i žádoucí, aby se kolektiv měl šanci poznávat i při jiných aktivitách, než je jen sám vzdělávací proces, tedy vyučování. Společné akce třídy, jako jsou ozdravné pobyty, výlety, exkurze, besídky, ale i soutěže a hry v dětech zanechávají pocit spolenectví, sounáležitosti, kamarádství, partnerství a sepětí jak mezi sebou, tak i mezi nimi a třídním učitelem. Mezi dalšími vyučujícími a žáky se pak vztahy formulují víceméně jen během vyučovacích hodin a tak nemívají takovou intenzitu jako s třídním učitelem.

Učitel by v rámci inkluze měl podporovat kladné jevy, které ve třídě probíhají, ať je to již nezištná pomoc spolužáku, snaha o hezké prostředí nebo přátelské chování k druhým a daný jev se vůbec nemusí týkat právě onoho integrovaného dítěte. Zdravé klima ve třídě by měl také rozpoznat podle toho, že se žáci nevyhýbají školní docházce, chodí do školy rádi, také se rádi účastní školních akcí, případně se spolužáky sdílejí mimoškolní aktivity, zvou se navzájem na návštěvu, chodí spolu ven a podobně. Učitel by se měl snažit proniknout ke každému z dětí, snažit se pochopit jejich individualitu, zohledňuje jejich jedinečnost a potřeby.

Klima tedy společně vytvářejí:

- všichni žáci navštěvující danou školní třídu
- skupiny žáků, na něž se třída člení
- jedinci stojící mimo tyto skupiny
- jednotliví žáci jako individuality
- učitelé vyučující třídu

Žáci jsou obecně nejspokojenější ve třídě, kterou vede učitel, který má rovný přístup ke všem, nedělá mezi dětmi rozdíly, nesrovnává je a neodsuzuje nedokonalost, nebojí se používat nové metody, má jasná pravidla. Pokud ve třídě dochází k interakci a to jak mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými, děti jsou v kolektivu šťastné a spokojené. Ideální je i situace, kdy učitel je přístupný dialogu a je ochoten očima dětí nahlížet i na své chyby a poučit se z nich.

2.2 Integrované dítě ve třídě

Podle směrnice MŠMT se dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků.¹⁴ Formulace je sice dostatečně vysvětlující, nicméně ani v nejmenším neodhaluje skutečnou šířku všech postižení či znevýhodnění, se kterými se učitelé mohou ve škole setkat. Pravda je ve skutečnosti taková, že se často třídní učitel dozvídá o inkluzi či integraci jako poslední a poté teprve zjišťuje, s jakými problémy a úkoly se bude potýkat. Do škol přichází mnoho dětí s poruchami učení, se kterými si každý zdatnější pedagog hravě poradí, ale také lékařskými diagnózami, se kterými se učitelé nikdy nesetkali a nezbyvá jim nic jiného, než sednout k odborné literatuře a zjistit, co si vlastně s tím „tvorečkem“ počít. Proto se mnoho pedagogů obává inkluze, protože si jsou vědomi širšího problému, který budou muset denně řešit. Učitel, jemuž se ve třídě sejdou děti s poruchami chování, s poruchami učení a do toho třeba dítě tělesně nebo smyslově postižené, k tomu dva tři asistenti, skutečně neví, co má řešit dřív. Inkluze sice říká, že všichni mají být vzdělávání stejně, ale určitě není možné stejným způsobem vysvětlovat učivo dyslektikovi, dítěti s mentální retardací nebo slepému. Zařazení těchto dětí do konkrétní třídy je vždy zásahem do běžného chodu třídy, protože jen hranice šumu, která se zvýší už díky přítomnosti asistentů, kteří se se svými žáčky musí nějak domluvit během výuky, je silně rušivá.

Problém je tedy i ve finanční oblasti. Příslušný územní orgán (nejčastěji krajský úřad) je povinnen poskytovat škole finanční prostředky na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb¹⁵ Je tím míněno zvýšené množství prostředků tak, aby pokryly náklady nejen na výuku (kopírování, kompenzační pomůcky, speciální učebnice apod.), ale i na finanční odměnu pro pedagogy a dalších pracovníků (asistentů) pracujících se žákem. V praxi to ale vypadá tak, že škola shání prostředky na zaplacení asistenta pedagoga a pracně dokladuje jeho potřebnost, shání speciální učebnice

14 www.msmt.cz

15 www.msmt.cz

od různých organizací k zapůjčení, ostatní náklady nese sama, případně jsou částečně hrazeny z příplatků v normativu. Na odměny pro pedagogy, kteří by si je za skutečně mnohem náročnější práci, než v běžné třídě, zasloužili, často nezbyvají žádné prostředky.

Ale vraťme se k samotnému integrovanému dítěti, k inkluzivní třídě. Vzhledem k tomu, že škola není jen místem pro získávání znalostí a dovedností, je i formou sociální komunity, vytváří pro děti prostředí pro nácvik sociálních dovedností a vhodného chování. Zdraví (intaktní) žáci jsou vedeni k pochopení potřeb integrovaných spolužáků, k tomu, aby jim dokázaly pomoci a přece jim ponechali dostatek prostoru pro vlastní rozvoj. Děti s různými poruchami či postiženími se naopak učí porozumět druhým, chování ve skupině, protože díky zdravotním problémům byli doma často středem zájmu a bohužel i často vedeni k nesamostatnosti. Také učitelé by neměli vyzdvihovat integrované dítě nebo na něj neustále obracet pozornost, protože z něj mohou udělat terč posměchu nebo nesnášenlivosti. Jedna věc je žáka pochválit za dosažené úspěchy, ale druhá chválit neustále nebo za věci, které ostatní děti musely již dávno zvládnout. Pokud chválí za takové výkony, které ostatní děti zvládají, ale pro integrované dítě nejsou běžné nebo je z různých příčin nemohlo dříve zvládat, vždy je potřeba vysvětlit, proč je právě za to či ono chválíme.

Škola je tedy pro obě strany inkluze velmi důležitým místem pro sociální učení. Navíc děti, které nemají postižený intelekt, ale různé poruchy či fyzické nebo smyslové postižení, potřebují obsah výuky, který je na běžné škole, protože je obsaženější, náročnější a pestřejší a tyto děti by ve speciální škole strádaly nedostatkem podnětů a informací. Jestliže tedy škola (třída) funguje skutečně plnohodnotně, cítí se v ní dobře jak žáci se speciálními potřebami, tak žáci bez těchto potřeb, pak inkluze splnila svůj účel.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. Pedagogický výzkum

Pedagogický výzkum je plánované získávání údajů o výchovně-vzdělávací skutečnosti. Jeho cílem je zkvalitnit výchovu a vzdělávání. A protože nejdůležitější informací pro pedagogy jsou vědecké výsledky z pedagogických výzkumů, i výzkumy provádějí pedagogičtí odborníci. I v zahraničí je pedagogický výzkum velmi považován a slouží k procesu lepšího porozumění vzdělávacího procesu a zlepšení vzdělávání.

V našich podmínkách lze pedagogický výzkum definovat jako „systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva“ v oblasti pedagogiky.¹⁶

Jak už bylo uvedeno, výzkumem se zabývají pedagogičtí odborníci, je tedy většinou vytvářen na pedagogických a filozofických vysokých školách. MŠMT k tomuto účelu také vytvořila výzkumné ústavy pedagogických věd, jako je dnešní NÚV. Toto jsou pracoviště, která se zaměřují na pedagogiku obecně a zároveň i na oborové didaktiky, pedagogickou psychologii. Výsledky výzkumu jsou zveřejňovány v učitelských periodikách, na stránkách MŠMT nebo vycházejí knižně.

Charakteristiky pedagogického výzkumu

- je to činnost, jejímž předmětem je výchovně-vzdělávací skutečnost
- popisuje, analyzuje a objasňuje jevy této skutečnosti
- zaměřuje na objekty výchovně-vzdělávací podstaty
- má různé formy, zaměření a zpracování
- je založen na teoriích a hypotézách
- má část teoretickou a praktickou, přičemž praktická je prováděna „v terénu“
- vychází z běžné praxe a do ní směřují i výsledky
- má soubor morálních hodnot a norem, kterými se výzkumníci řídí – profesní etiku
- je to organizovaná činnost
- je to institucionalizovaná (provádí se pod různými institucemi)

16 Průcha, J.: Moderní pedagogika

Cíle pedagogického výzkumu

- snaha přinést co největší užitek pro pedagogickou praxi
- být aplikován do praxe v co nejkonkrétnější formě
- snaha o zpřístupnění výsledků nejen odborníkům, ale i dalším skupinám

Můžeme tedy říci, že konečným cílem výzkumu je shromáždit údaje, systematicky je zpracovat, projít kritickou analýzou, zhodnocením hypotéz a v konečném efektu pak zprostředkovat poznatky z výzkumu získané nejen pedagogům (i když především jim), ale i druhým skupinám.

3.1 Použitá metoda výzkumu

Pro praktickou část své práce jsem si vybral kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum a to pomocí dotazníkového šetření.

V kvantitativním výzkumu se řeší jeden nebo více problémů spolu souvisejících. Řešení problému potom představuje řadu navzájem propojených činností. Postup výzkumu bývá následující:

- stanovení problému,
- formulace hypotézy,
- testování (verifikace, ověřování) hypotézy,
- vyvození závěrů a jejich prezentace¹⁷

Stanovení problému obvykle začíná teoretickou analýzou, ve které jde o získání co největšího množství informací ze zkoumané oblasti. Nejdůležitějším zdrojem informací je odborná literatura, internet, konzultace s odborníky, poté také přímé pozorování reality v pedagogické praxi (náslechy, rozhovory s učiteli, žáky, psychologické hry). Poté si definujeme jednotlivých pojmů a body, kterými se ve výzkumu budeme zabývat a vytvoříme si formu jejich měřitelnosti. Vytvoříme hypotézu nebo hypotézy, tedy jakési očekávané výstupy, které se nám výzkumem buď potvrdí nebo vyvrátí. Data ve výzkumu poté získáme empirickou metodou, v mém případě dotazníkem.

3.2 Popis výzkumného vzorku

17 Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si vybral několik tříd napříč školní docházkou, účastnit se ho souhlasily tři základní školy. Všechny školy jsou městské, mají podobný počet žáků, všechny mají ročníky od 1. do 9. První z nich má dlouholetou zkušenost s integrací dětí jak s tělesným postižením, tak se specifickými poruchami učení (SPU). Druhá má integrované dvě tělesně postižené děti poměrně nově a to jedno na žádost rodičů, pouze druhé přijali rovnou v rámci běžného zápisu. Jinak mají zkušenost pouze s dětmi s SPU, které donedávna nebyly vedeny jako integrované. Třetí škola je okolím vnímaná jako výběrová, ačkoliv se jedná o běžnou základní školu, takže počet dětí hlásících se na tuto školu převyšuje její možnosti nově přijímaných, z tohoto důvodu je počet integrovaných dětí naprosto minimální a odlišný od jiných škol běžného typu. Do výzkumu jsem tuto školu zařadil záměrně a výsledky mě skutečně udivily. Požádal jsem všechny tři ředitele škol, aby mi odpověděli na tři krátké otázky:

1. Jak dlouhou zkušenost máte s integrací (inkluzí) a jak jste s ní spokojeni?
2. Kolik integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami máte v současnosti?
3. Jaké dítě si neumíte představit, že byste přijali k inkluzivnímu vzdělávání?

Všichni ředitelé souhlasili, dva z nich s tím, že budou hovořit otevřeně pouze v případě, že jejich jména nebudou uvedena, stejně jako přesný název školy. Objasnili mi, že v současné době, kdy školy „bojují“ o každého žáka, by plné zveřejnění mohlo znamenat buď odliv žáků nebo naopak nepříjemnou kritiku ze strany rodičů.

Škola č. 1 je sídlištní, má zhruba 550 žáků, 54% žáků se v současnosti učí na 1. stupni, 46% na 2. stupni. Ředitel (47 let) je ve své funkci již 15-tým rokem, má kolektiv 27 pedagogů, na škole pracuje 5 asistentů pedagoga, z nichž tři jsou u konkrétního žáka a dva dochází do hodin za žáky s SPU.

1. Integraci a inkluzi se věnujeme od roku 2006, kdy nám ve škole proběhly bezbariérové úpravy a mohli jsme tak přijmout dva tělesně postižené chlapce do 6. ročníku ZŠ. Jeden chlapec měl od počátku asistentku, tehdy ještě osobní, druhého provázela asistenční pes. Kolik dětí s SPU prošlo od té doby naší školou ani nejsem schopen spočítat. Myslím, že všechno funguje tak, jak má, nicméně i my jsme museli řešit případ, kdy jsme jednoho chlapce z prvního stupně museli předat speciálnímu zařízení, protože trpěl vážnou psychickou poruchou a ohrožoval své spolužáky. Nejvíce integrovaných dětí v jedné třídě jsme měli právě v letech 2006 – 2010, kdy kromě dvou zmíněných chlapců ve třídě byla ještě dvě děvčata s poruchou pohybového aparátu a šest dětí s SPU. Třídní učitelkou tehdy byla kolegyně, která kromě svých předmětů také vystudovala speciální pedagogiku. Dnes

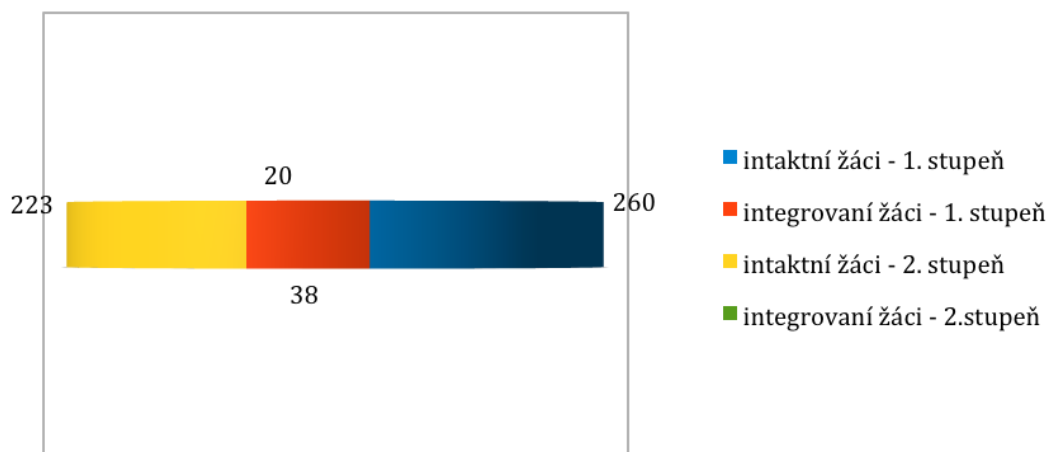
má znovu třídu s nejvíce integrovanými žáky, myslím, že jich je asi šest, ona vám to řekne přesněji.

2. V současnosti máme na škole 52 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvážněji postižený je jeden chlapec, který je nevidomý a zároveň tělesně postižený, druhý trpí Aspergerovým syndromem, třetí vážným nádorovým onemocněním – k těmto dětem jsou trvale přiděleny asistentky, u ostatních dětí, které mají schválenou asistenci, se asistenti střídají na předmětech, kde děti potřebují pomoc.

3. Abych pravdu řekl, i my musíme odmítat některé žádosti o přijetí a je to hlavně z kapacitních důvodů, protože některé třídy už teď mají 29 i 31 žáků. Pokud by kvůli inkluzi mělo dojít ke snižování počtu žáků ve třídách, neumím si představit, jak bychom postupovali, protože pokud je to možné, nechceme děti odmítat. Navíc jako jediná škola ve městě a okolí máme plně bezbariérový vstup do všech pavilonů i do jídelny, takže k nám logicky směřují např. děti na vozíčku. Rozhodně bych ale nezopakoval chybu, kdy jsem věřil ujištění matky i dětské lékařky, že dítě se závažnou psychickou poruchou je medikováno a není žádným nebezpečím pro okolí. Skutečnost byla jiná a z tohoto důvodu i já hledám informace v literatuře a radím se s odborníky, než přijmu dítě se závažnou diagnózou. Inkluze se sice hezká myšlenka, ale nelze díky jednomu dítěti jich ohrozit další desítky.

Graf č. 1: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 1

Škola č. 2 je v centru města, má 470 žáků, z toho je 68% na 2. stupni, 32% na 1. stupni. Ve škole působí 24 pedagogů a jeden asistent u tělesně postiženého žáka. S druhým dítětem dochází do výuky matka, která studuje kurz pro asistenty v rámci celoživotního vzdělávání. Ředitelka (54 let) je ve funkci osmým rokem, předtím byla zástupkyní ředitele.



1.

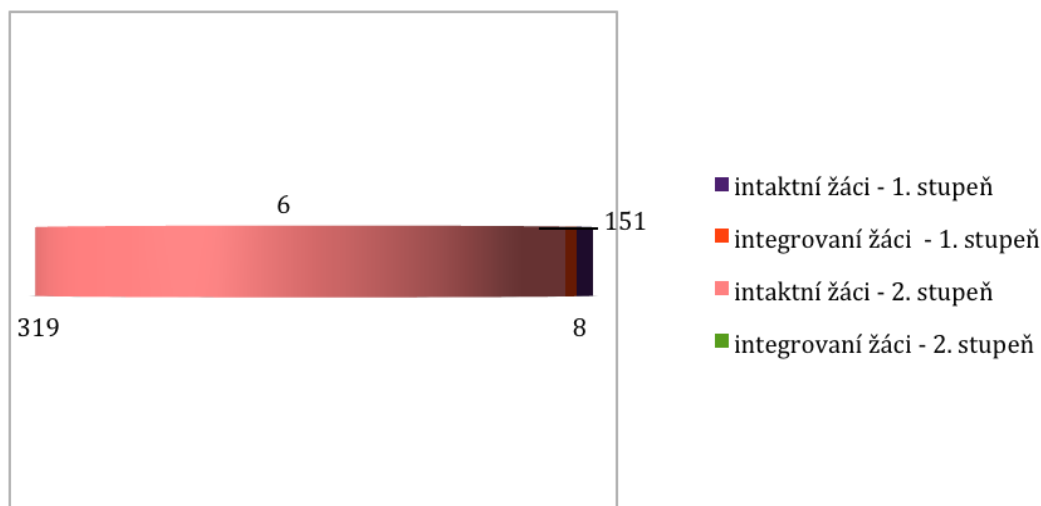
Abych pravdu řekla, tak nás celá inkluze dost zaskočila. Když se o ní začalo mluvit, nebyli jsme připraveni, ani škola jako budova, ani pedagogové, legislativa nám také moc nepomohla. Byli jsme zvyklí na děti s SPU, ale to je něco jiného, v podstatě to jsou děti s určitým handicapem ve smyslu vzdělávání, ale jinak se neliší od jiných dětí. Takže náš první krok v tomto směru byl před dvěma lety, kdy se na nás obrátila maminka našeho žáka 9. ročníku, zda bychom byli schopni přijmout i mladší dcerku, která do té doby byla žákyní speciální školy. Neuměli jsme si představit, jakým způsobem budeme dívku vzdělávat, když nemá potřebné znalosti, ale maminka souhlasila s tím, že bude škole nápomocna a bude s ní dočasně docházet, aby se náš asistent naučil péči o dívku. Nakonec to dopadlo tak, že maminka zůstala celý rok, protože dívka je v šestém ročníku a neuměli jsme si představit, jak by péči o její sebeobsluhu zvládal muž. Matka v současnosti studuje, aby od září mohla nastoupit na místo asistenta pedagoga.

2. V současnosti máme integrovaných 13 dětí, dva tělesně postižené, ostatní s SPU. Kromě dívky, o které jsem mluvila – a která nás, mimochodem, velice překvapila, protože intelektově vůbec nezaostává za spolužáky, skutečně jí „bylo škoda“ ve speciální škole – je ve škole ještě chlapec v první třídě, který nastoupil v září po normálním zápisu a který má u sebe trvale asistenta. Děti s SPU asistenci nemají, pokud je potřeba, jedna z učitelek 1. stupně je speciální pedagog a má v úvazku vyčleněny hodiny na speciální péči o tyto děti, také vede dyslekticko-ambulantní poradnu ve škole.

3. Neumím si představit, že bych přijala dítě z těžkou mentální retardací nebo s takovou vadou, u které si myslím, že by měla být ošetřena pomocí speciálního školství. Z tohoto důvodu jsme v loňském roce při zápisu nepřijali dvě děti – jeden chlapec měl velmi těžkou vadu řeči a i poradna doporučovala speciální školu v Praze v zájmu dítěte, a druhý nesplnil

testy školní zralosti, či spíše byl na úrovni tříletého dítěte v osmi letech. I jemu se bude dařit lépe ve speciální škole, protože my pro něj nejsme schopni zajistit erudovaný personál.

Graf č. 2: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 2



Škola č. 3 je také sídlištní, jen na druhém konci města. V současné době má 497 žáků, z toho je 59% žáků na 1. stupni a 41% žáků na 2. stupni. Ředitel (38 let) je ve funkci čtvrtým rokem, ale nyní již podruhé, byl jím v letech 2009 - 2011, poté byl zvolen do Rady města a z vedení školy odstoupil. Učitelů je 24 a jeden asistent, který dochází k dětem.

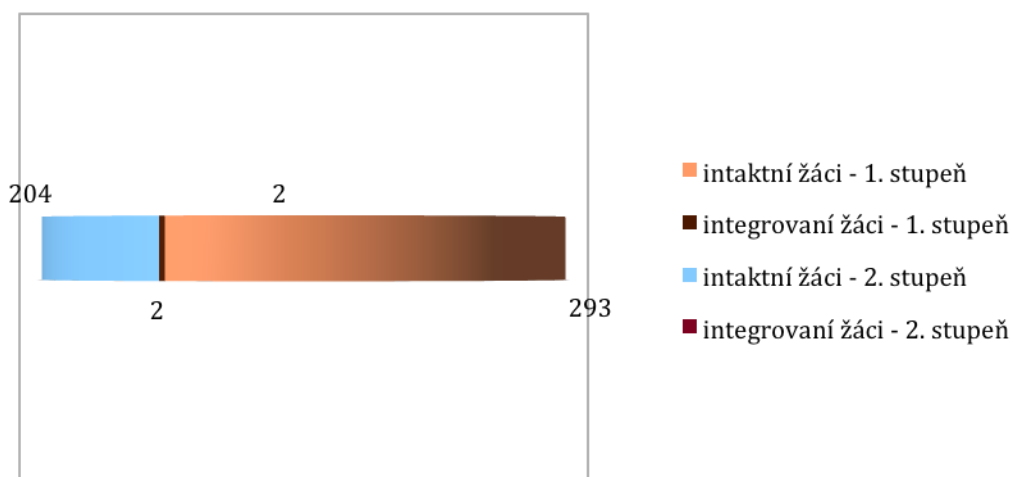
1. Otevřeně přiznávám, že příliš velkou zkušenost nemáme. V podstatě jsme zde měli do minulého roku pět žáků vietnamské národnosti, ale všichni již dokončili školní docházku. Vlastně jeden chlapec nastoupil letos do 1. třídy, ale ten nemá žádné zvláštní úlevy, protože mluví velmi pěkně česky, podle rodičů měl českou vychovatelku. Takže my spíše řešíme děti s SPU a ani těch není mnoho, protože náš zápis je složitější, než na jiných školách. Abych to vysvětlil – každoročně otvíráme dvě první třídy s maximálním počtem 25 dětí –

a k zápisu se nám jich hlásí kolem 150, můžeme si tedy dovolit přimout děti s určitým nadáním nebo vlohami. Byl jsem již za to i kritizován, ale pravda je, že když jsou třídy vyrovnané, děti mnohem lépe zvládají vykládanou látku, protože jsou zhruba na stejném rozmezí intelektu.

2. V současnosti vím o Tranovi (ten chlapec z 1. třídy) a pak máme dvě děvčata s dysgrafií a dysortografií a jednoho chlapce s poruchou koncentrace.

3. Jak jsem již uvedl, náš zápis je obtížnější a mnoho dětí ho nezvládne. Určitě tedy nepřijmeme dítě se sníženou inteligencí, protože by nároky naší školy nezvládalo. Co se týče tělesně postižených, záleželo by na míře postižení, protože nejsme bezbariérová škola a ani nemůžeme udělat některé potřebné úpravy z důvodu stavební dispozice školy. Navíc by to bylo zbytečné, ve městě už jedna bezbariérová škola je. Přijetí dětí jiné národnosti či etnika se nebráníme.

Graf č.3: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 3



Protože všechny školy mají minimálně dvě třídy v každém ročníku, rozhodl jsem se komparaci provést mezi vrstevníky těch tříd, ve kterých se nacházejí integrované děti. Vzhledem k situaci ve škole č. 1 jsem ale nemohl takové třídy určit, protože např. žáci s SPU jsou takřka v každé třídě a hodnocení by tak nebylo objektivní, rozhodl jsem se dotazník rozdat v těch třídách, kde jsou zmiňovaní tři nejvážněji postižení žáci a v jejich paralelkách.

Tabulka č. 2: Testované třídy

	třída s integr. žáky	počet žáků ve třídě	důvod integrace	srovnávací třída	počet žáků ve třídě
škola č. 1	4.B	17	Aspergerův syndrom	4.A	23
	5.C	21	onkologické onemocnění	5.A	25
	6.A	29	nevidomý + tělesné postižení	6.B	31
škola č.2	6.B	20	tělesné postižení	6.A	21
	8.A	18	kombinované SPU	8.B	18
	9.B	25	kombinované SPU	9.A	27
škola č. 3	4.B	21	porucha koncentrace	4.A	20
	6.A	19	SPU	6.B	17
	9.B	15	SPU	9.A	16
žáků celkem	185			198	
test odevzdalo	144			153	

3.3 Hypotézy

Hypotéza - z řečtiny *hypo-thesis* - znamená předpoklad nebo princip. Je to výpověď, jejíž platnost se pouze předpokládá, ale je zformulovaná tak, aby ji bylo možno potvrdit nebo vyvrátit. Je to v podstatě tvrzení o určité situaci nebo jevu, na jehož počátku stojí domněnka, která zkoumá souvislosti mezi fakty a vyžaduje práci badatele, aby mohla být potvrzena či vyvrácena. Hypotézu nelze nikdy dokázat, pouze potvrdit nebo falzifikovat.

Kromě hlavního výzkumného úkolu – zjistit, jak se liší sociální klima v inkluzivní třídě proti běžné a zda pedagog má na toto klima vliv, jsem si tedy stanovil jsem i vždy dvě hypotézy týkající se žáků a učitelů.

Hypotéza č. 1: Žáci v inkluzivní třídě mají méně klidu na práci v hodinách.

Hypotéza č. 2: Žáci celkově (v obou typech tříd) považují integrované děti za protěžované.

Hypotéza č. 3: Učitelé učí raději v běžných třídách.

Hypotéza č. 4: Učitelé potřebují speciální kurzy pro zvládnutí inkluze.

Součástí mého dotazníků žákům i učitelům budou otázky, které mi pomohou hypotézy potvrdit nebo falzifikovat.

4. Výsledky výzkumu

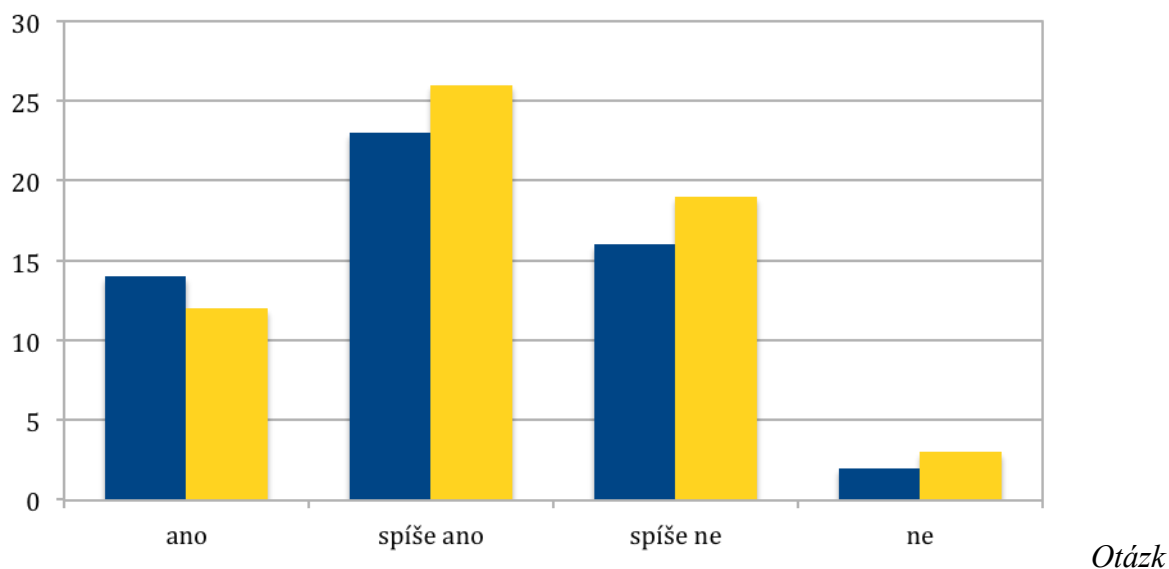
Jak jsem již uvedl dříve, pro svůj výzkum jsem si vytvořil dva dotazníky- jeden pro žáky a jeden pro učitele.

Jako první jsem vyhodnotil dotazník vyplněný žáky¹⁸ a to vždy pro jednotlivou školu.

ŠKOLA č.1: Odpovídalo 55 dětí z inkluzivní třídy (modrá barva grafu) a 60 dětí z běžné třídy (žlutá barva grafu).

Otázka č. 1: Chodíš do školy rád(a)?

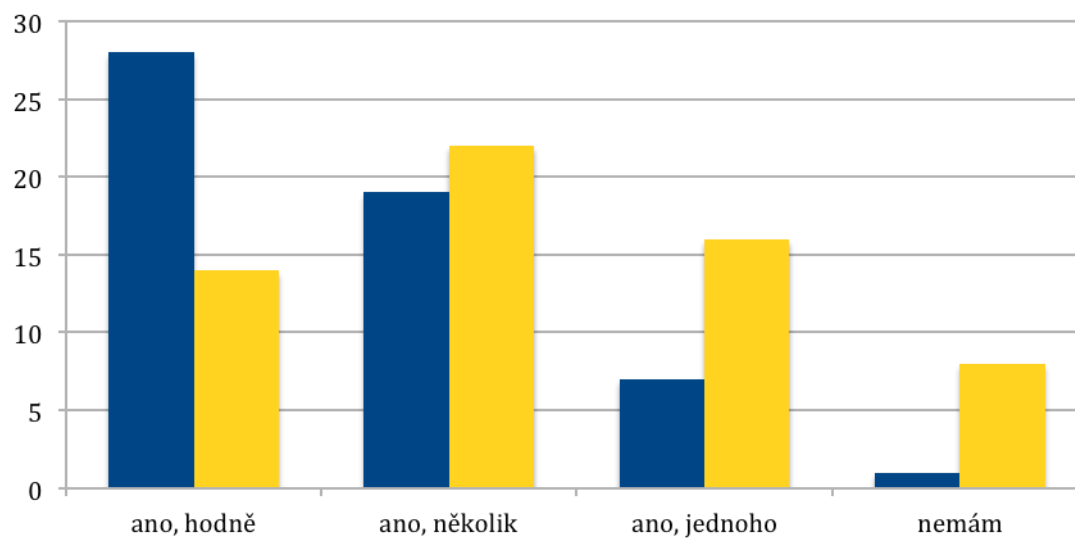
Graf č. 4: Oblíbenost školy



a č. 2: Máš ve třídě kamarády?

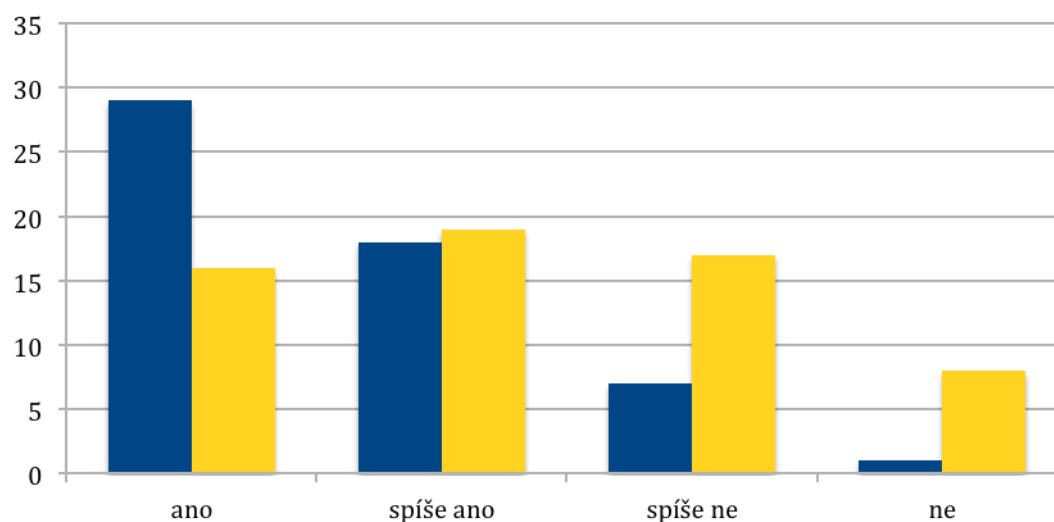
18 příloha č. 1

Graf č. 5: Kamarádství ve třídě



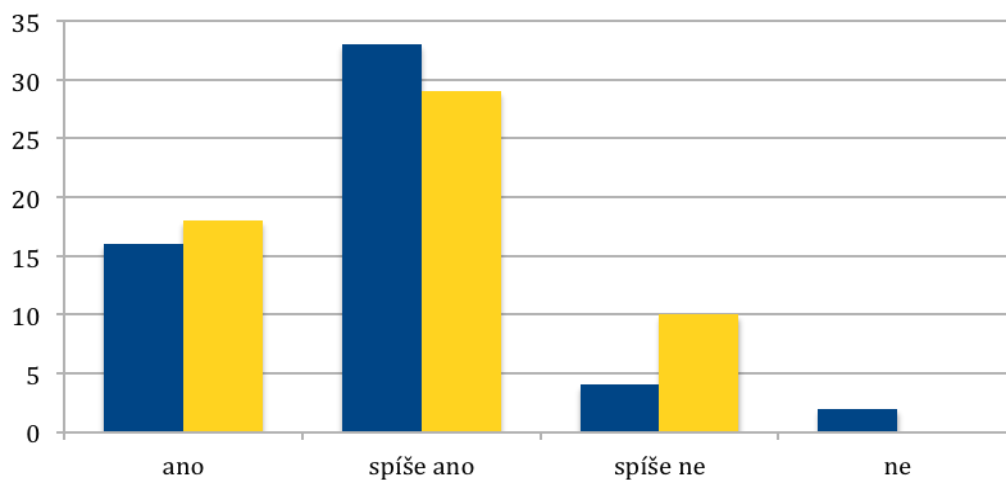
Otázka č. 3: Myslíš, že je kolektiv vaší třídy přátelský?

Graf č. 6: Atmosféra třídního kolektivu



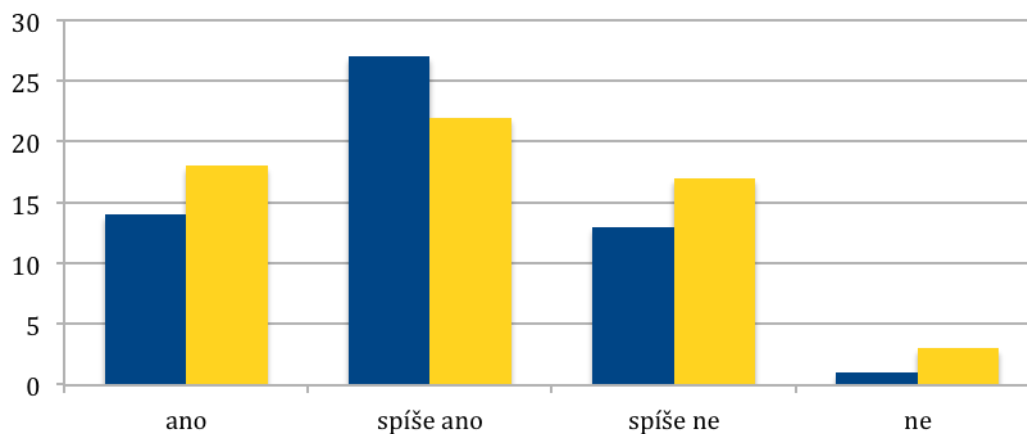
Otázka č. 4: Chovají se k vám učitelé přátelsky?

Graf č. 7: Vztah učitelů k žákům



Otázka č.5: Zajímají se učitelé o to, jak se žáci k sobě chovají?

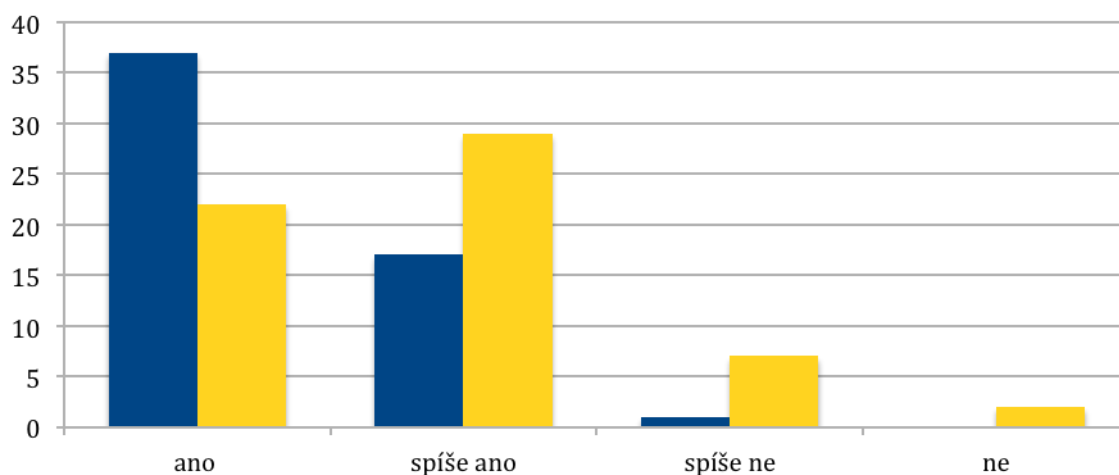
Graf č. 8: Zájem učitelů o dění ve třídách



Otázka č.6: Myslíš, že děti se zdravotními problémy to mají ve škole těžší?

Graf č.9: Problémy dětí se zdravotními obtížemi

Otázka č. 7: Pomáhá ve vaší ve třídě nějakému žákovi paní asistentka nebo pan asistent?



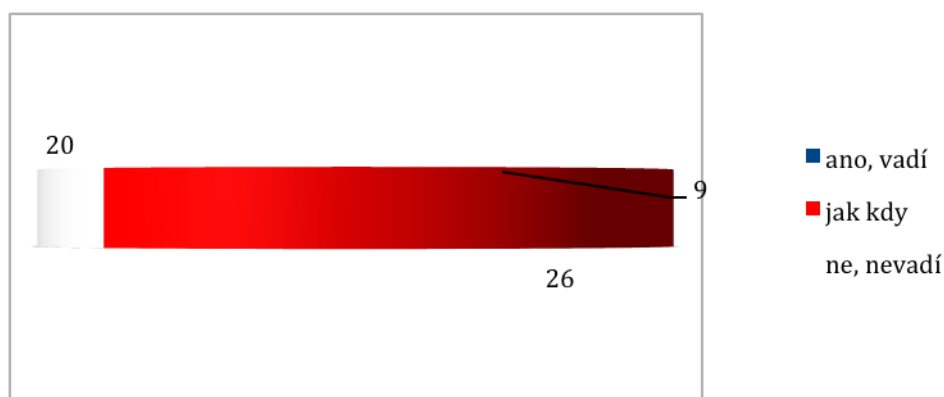
Tabulka č. 3: Asistent ve třídě

třídy	ano	ne
inkluzivní	55	0
intaktní	2	58

Otázka č. 8: Vadí ti, že je ve třídě s vámi stále paní asistentka nebo pan asistent?

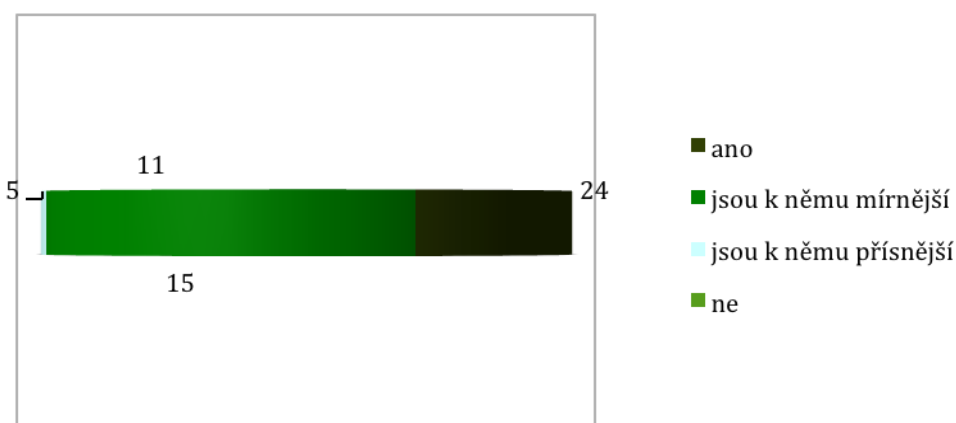
(odpovídaly pouze inkluzivní třídy)

Graf č. 10: Přijetí přítomnosti asistenta



Otázka č. 9: Chovají se učitelé k tomuto žákovi stejně jako k ostatním?

Graf č. 11: Chování učitelů k integrovanému žákovi

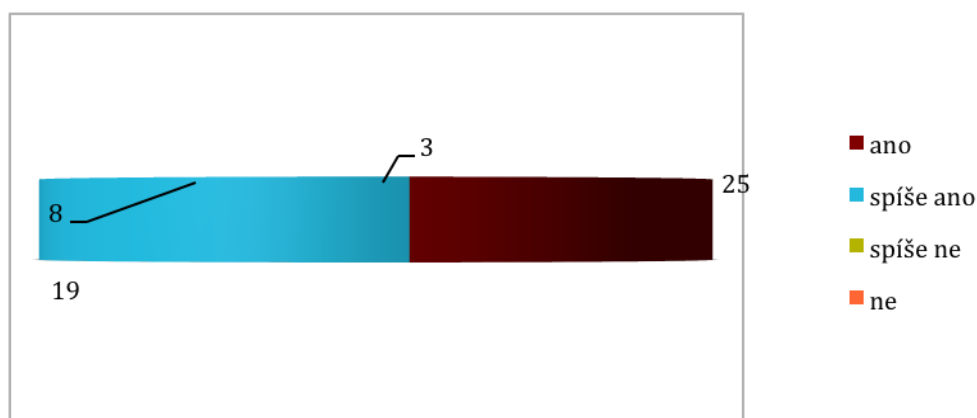


Otázka č.

10: Myslíš si, že se k tomuto spolužákovi chovají děti ve třídě stejně jako k ostatním?

Graf č. 12: Chování spolužáků k integrovanému žákovi

Komentáře dětí k otázce č. 10:



- je to

jak kdy, podle toho, jestli je protivný

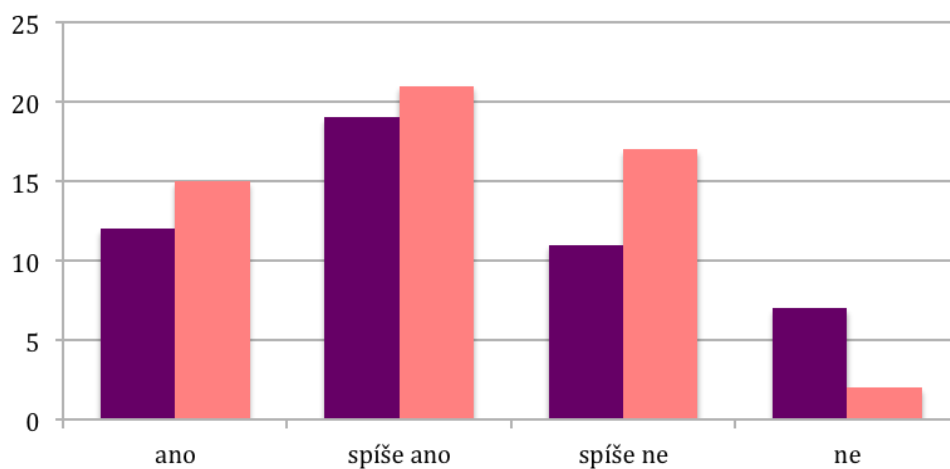
- je mi ho líto
- kamarádil bych se s ním víc, ale nevím, jak bychom si spolu hráli
- kdyby nedělal ty svoje scény, tak byl by v pohodě
- obdivuju ho, jak umí hrát na bubny, když na ně nevidí
- jsem ráda, že tady s náma je
- maminka říkala, že může umřít, ale to opravdu nechci

ŠKOLA č. 2: Odpovídalo 49 dětí z inkluzivní třídy (fialová barva grafu) a 55 dětí z běžné třídy (růžová barva grafu).

Otázka č. 1: Chodíš do školy rád(a)?

Graf č.13 : Oblíbenost školy

Otázka č. 2: Máš ve třídě kamarády?



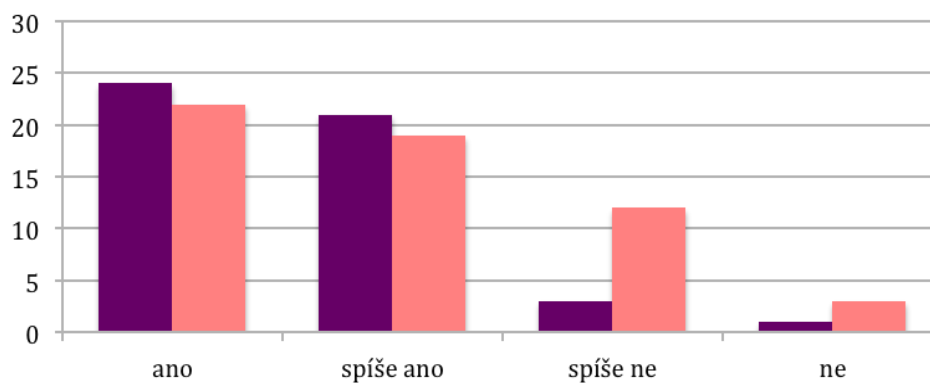
Graf č. 14: Kamarádství ve třídě

Otázka č. 3: Myslíš, že je kolektiv vaší třídy přátelský?



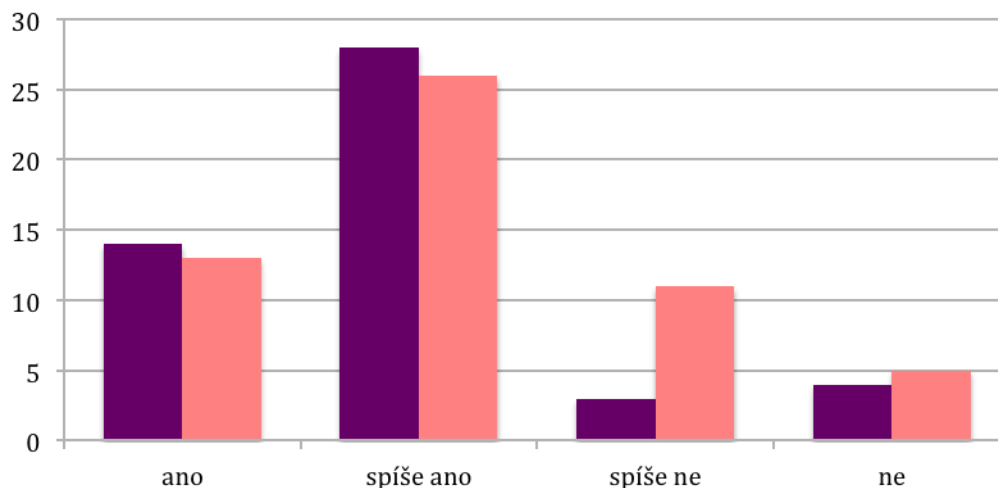
Graf č. 15: Atmosféra třídního kolektivu

Otázka č. 4: Chovají se k vám učitelé přátelsky?



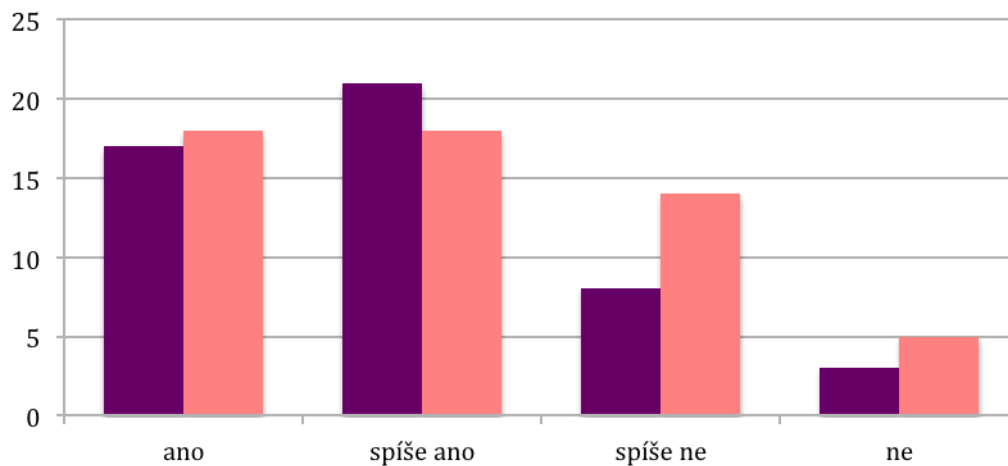
Graf č. 16: Vztah učitelů k žákům

Otázka č.5: *Zajímají se učitelé o to, jak se žáci k sobě chovají?*



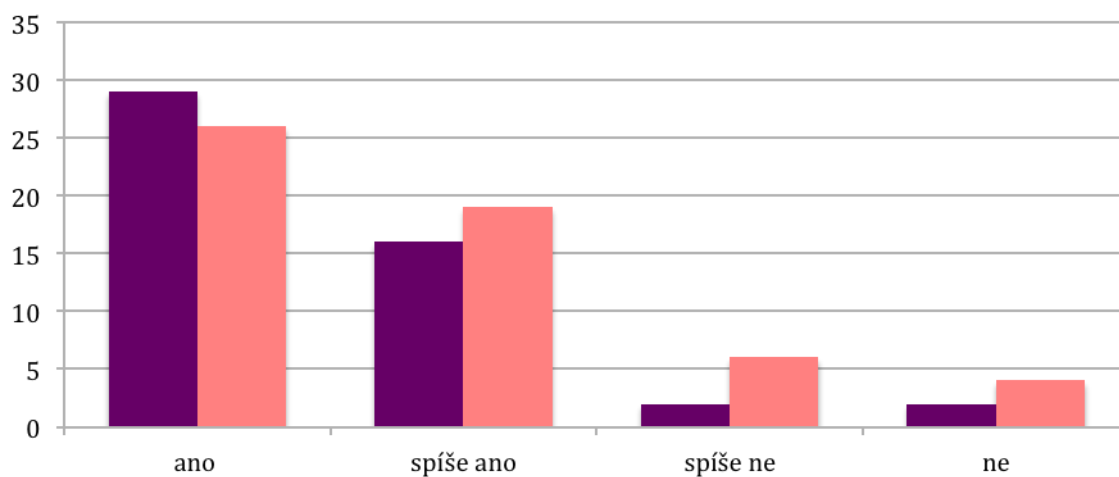
Graf č. 17: *Zájem učitelů o dění ve třídách*

Otázka č.6: *Myslíš, že děti se zdravotními problémy to mají ve škole těžší?*



Graf č.18: *Problémy dětí se zdravotními obtížemi*

Otázka č. 7: *Pomáhá ve vaší ve třídě nějakému žákovi paní asistentka nebo pan asistent?*

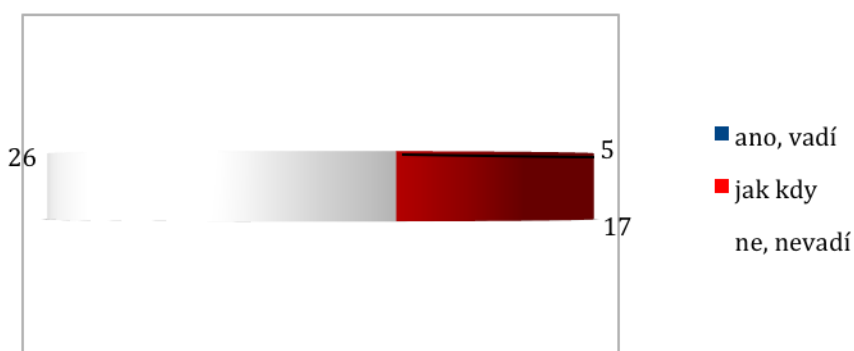


Tabulka č. 4: Asistent ve třídě

třídy	ano	ne
inkluzivní	49	0
intaktní	2	53

Otázka č. 8: Vadí ti, že je ve třídě s vámi stále paní asistentka nebo pan asistent?
(odpovídaly pouze inkluzivní třídy)

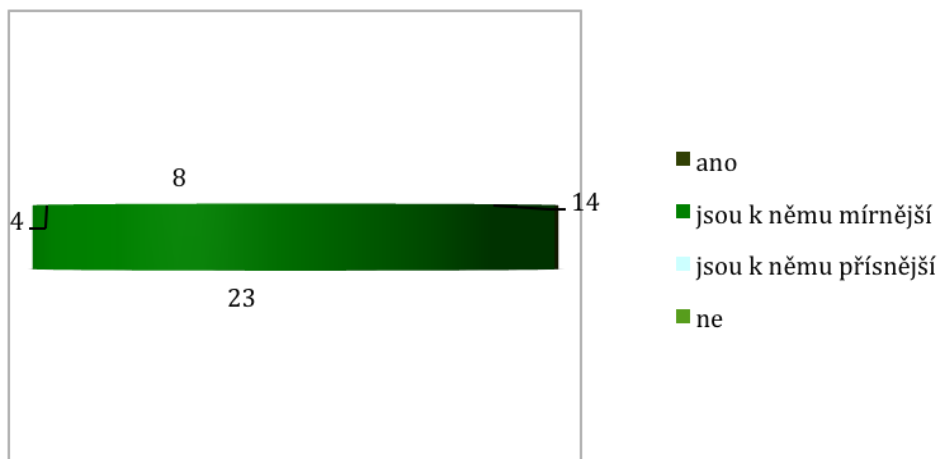
Graf č. 19: Přijetí přítomnosti asistenta



Otázka č. 9:

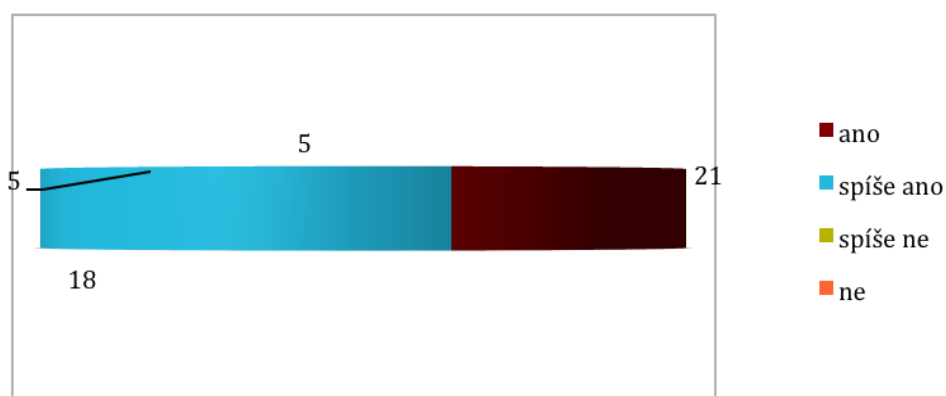
Chovají se učitelé k tomuto žákovi stejně jako k ostatním?

Graf č. 20: Chování učitelů k integrovanému žákovi



Otázka č. 10: Myslíš si, že se k tomuto spolužákovi chovají děti ve třídě stejně jako k ostatním?

Graf č. 21: Chování spolužáků k integrovanému žákovi



Komentář

ře dětí k otázce č. 10:

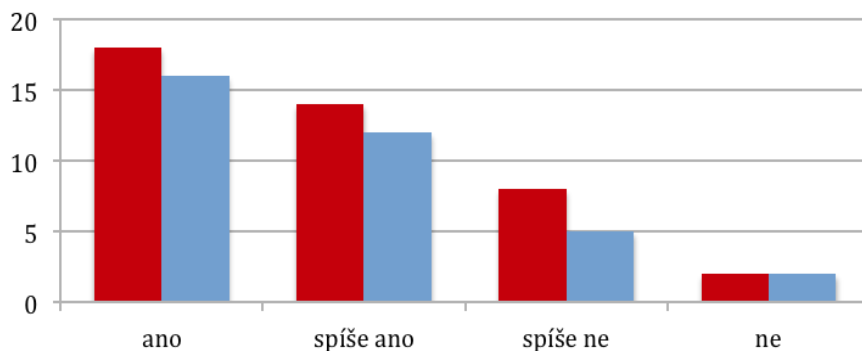
- nemůžeme kvůli ní na ozdraváky na hory, ale kam to jde s vozíkem
- je v pohodě, jen mě občas děsí
- Martin se chová jak malé děčko
- aspoň jsme originální
- stejně je to divný
- jsem ráda, že k nám přišla
- asistentka je na nás někdy protivná
- kdyby tak strašně nepsala, tak bych nepoznala, že je jiná

ŠKOLA č. 3: Odpovídalo 49 dětí z inkluzivní třídy (červená barva grafu) a 55 dětí z běžné třídy (světlemodrá barva grafu).

Otázka č. 1: Chodíš do školy rád(a)?

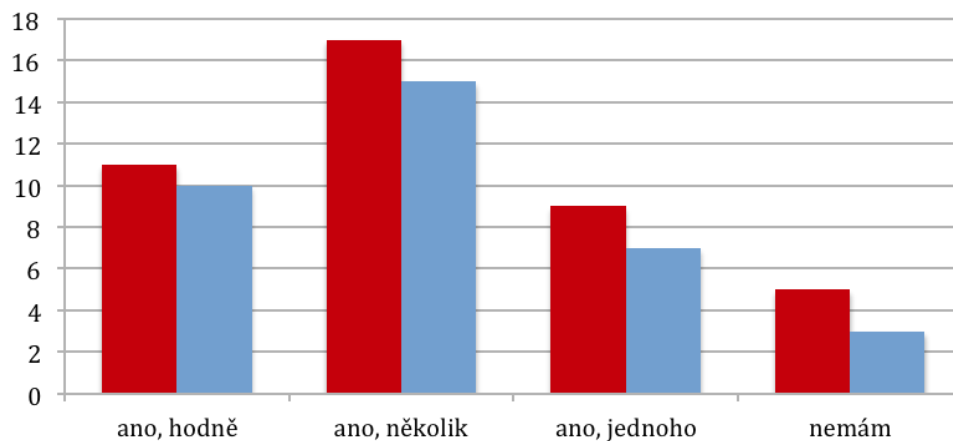
Graf č.22 : Oblíbenost školy

Otázka č. 2: Máš ve třídě kamarády?



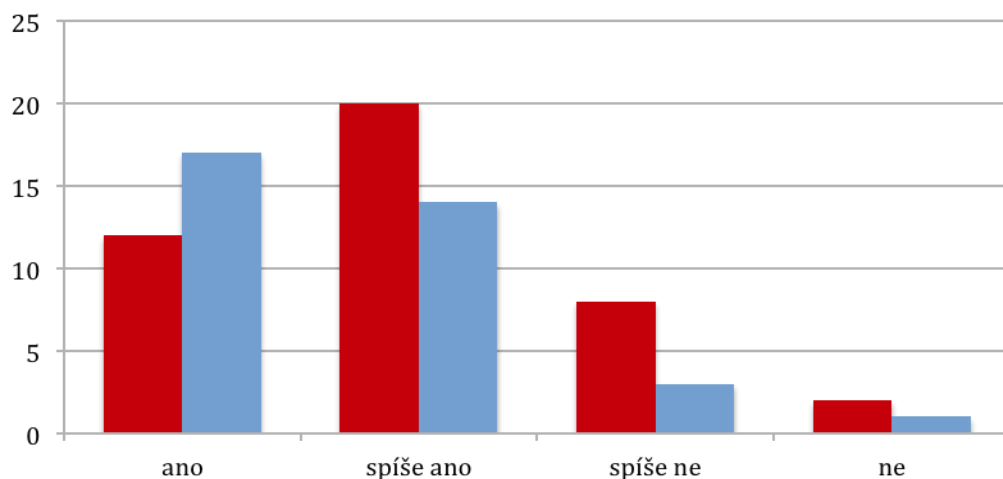
Graf č. 23: Kamarádství ve třídě

Otázka č. 3: Myslíš, že je kolektiv vaší třídy přátelský?

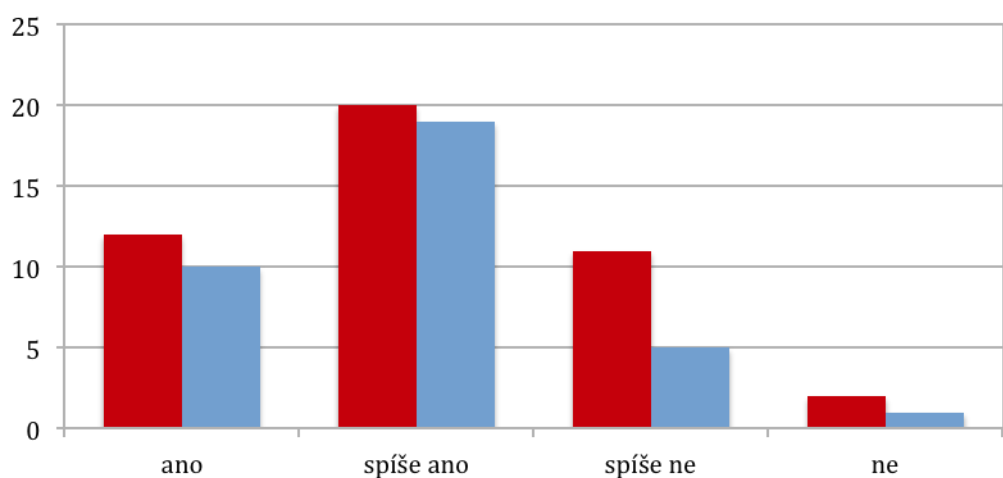


Graf č. 24: Atmosféra třídního kolektivu

Otázka č. 4: Chovají se k vám učitelé přátelsky?

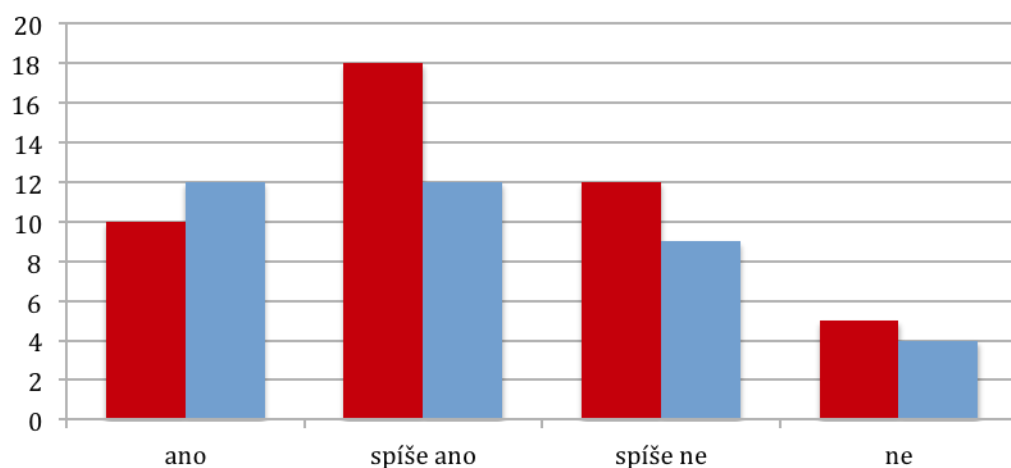


Graf č. 25: Vztah učitelů k žákům



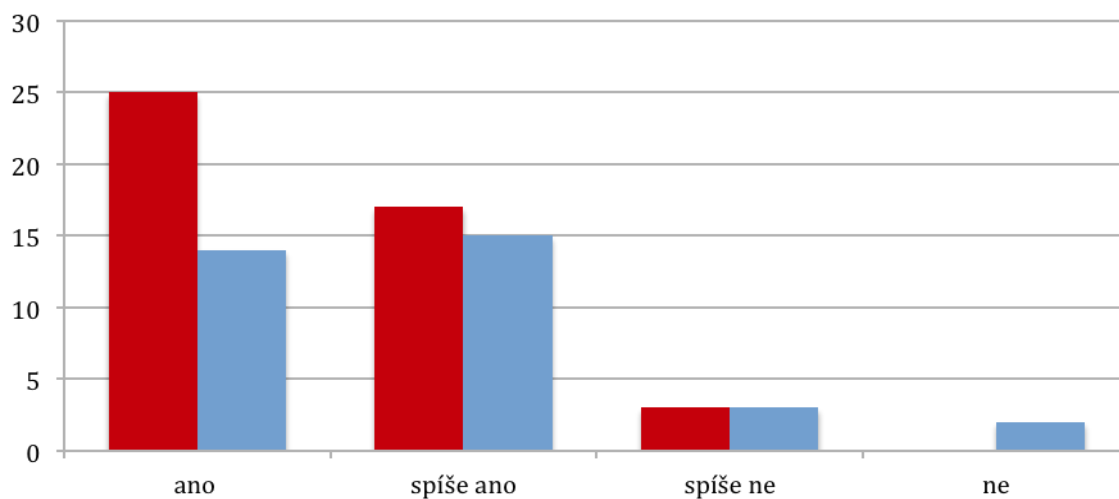
Otázka č.5: Zajímají se učitelé o to, jak se žáci k sobě chovají?

Graf č. 26: Zájem učitelů o dění ve třídách



Otázka č.6: Myslíš, že děti se zdravotními problémy to mají ve škole těžší?

Graf č.27: Problémy dětí se zdravotními obtížemi



Otázka č. 7: Pomáhá ve vaší ve třídě nějakému žákovi paní asistentka nebo pan asistent?

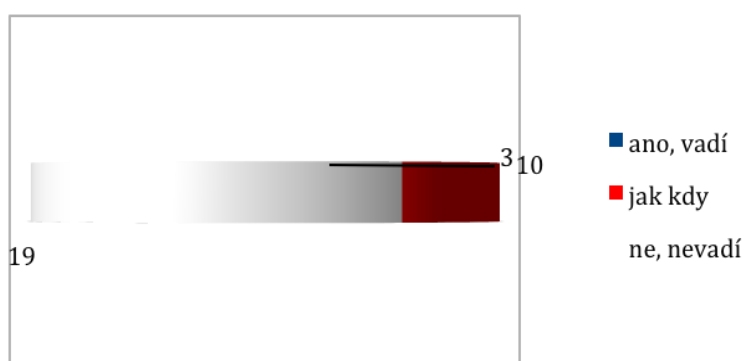
Tabulka č. 5: Asistent ve třídě

třídy	ano	ne
inkluzivní	40	2
intaktní	0	35

Otázka č. 8: Vadí ti, že je ve třídě s vámi stále paní asistentka nebo pan asistent?

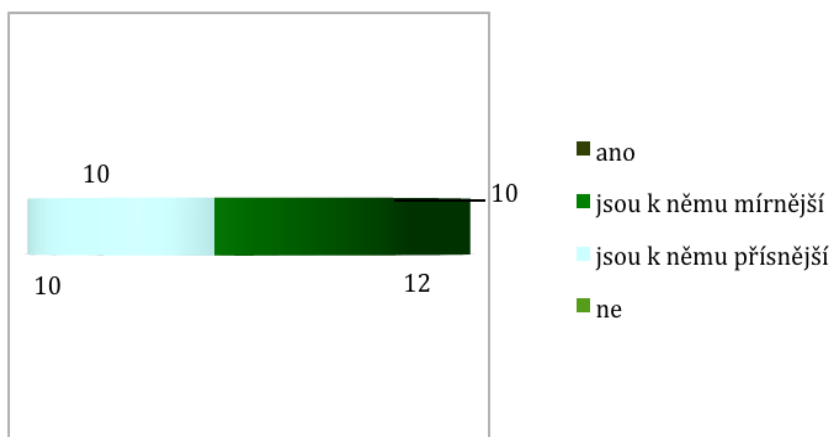
(odpovídaly pouze inkluzivní třídy)

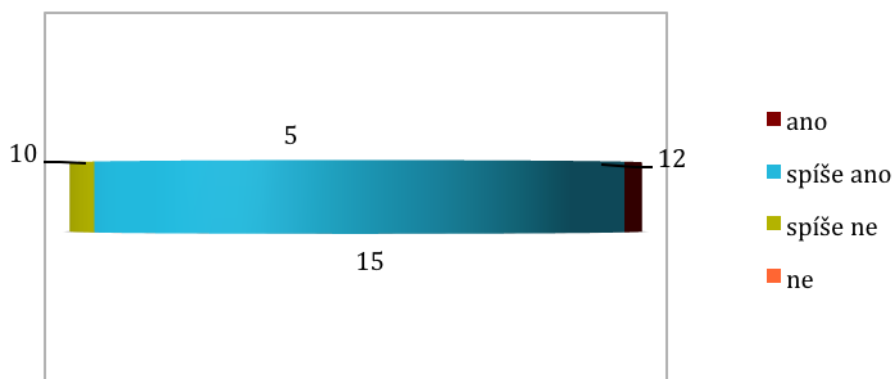
Graf č. 28: Přijetí přítomnosti asistenta



Otázka č. 9: Chovají se učitelé k tomuto žákovi stejně jako k ostatním?

Graf č. 29: Chování učitelů k integrovanému žákovi





Otázka č. 10:

Myslíš si, že se k tomuto spolužákovi chovají děti ve třídě stejně jako k ostatním?

Graf č. 30: Chování spolužáků k integrovanému žákovi

Komentáře dětí k otázce č. 10:

- ani nevím, že jí něco je
- vadí mi, že je neklidný a občas všechny pošťuchuje
- nevím, nekamarádíme se ne kvůli problémům, ale máme jiné zájmy
- je to v pohodě
- nepřipadá mi postižená

Výsledek dotazníku:

Srovnával jsem tři školy, které jsem vybral bez předchozí jejich znalosti, protože jsem chtěl, aby jednak můj názor na jednotlivé školy nebyl ovlivněný a jednak abych si nedělal úsudek předem. Také jsem nechtěl vybírat školy podle toho, zda má zkušenost s inkluzí nebo ne, aby dotazníky byly objektivní a vypovídaly o skutečném stavu na školách. Vybrat

si pouze školy, které mají dlouholeté zkušenosti a nemít je s čím srovnat, by mnoho informací neposkytlo.

Očekával jsem, že děti ve třídě s integrovanými budou mít lepší toleranci k těmto dětem, že ve srovnání s druhou třídou (paraelní) budou jejich výsledky mnohem rozdílnější. Proto jsem byl překvapen – a to se týkalo všech tří škol, že i děti z intaktních tříd projevovaly velkou míru tolerance k integrovaným spolužákům, nadpoloviční většina vyjadřovala souhlas nejen s jejich umístěním v běžné třídě, ale i je považovali za sobě rovné a za kamarády. Také mě udivilo, že většina dětí konstatovala, že učitelé nedělají velké rozdíly, maximálně jsou k takovému dítěti méně přísní – ale to mi i některé děti neopomněly objasnit – je to tak správně, protože handicapovaný spolužák už to i tak má těžší.

Byl jsem tedy zvědav, jaké výsledky přinese vyhodnocení dotazníku pro učitele.¹⁹

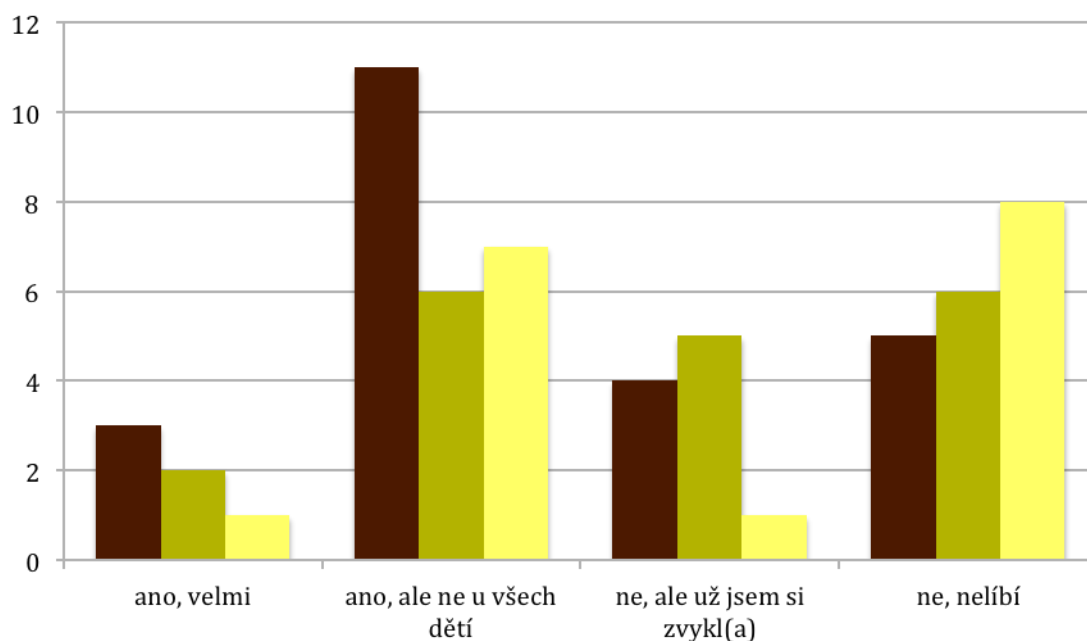
Tabulka č. 6: Učitelé – respondenti

škola	počet učitelů celkem	učitelé - respondenti
1.	27	23
2.	24	19
3.	24	17

Otázka č.1: *Líbí se vám myšlenka inkluze?*

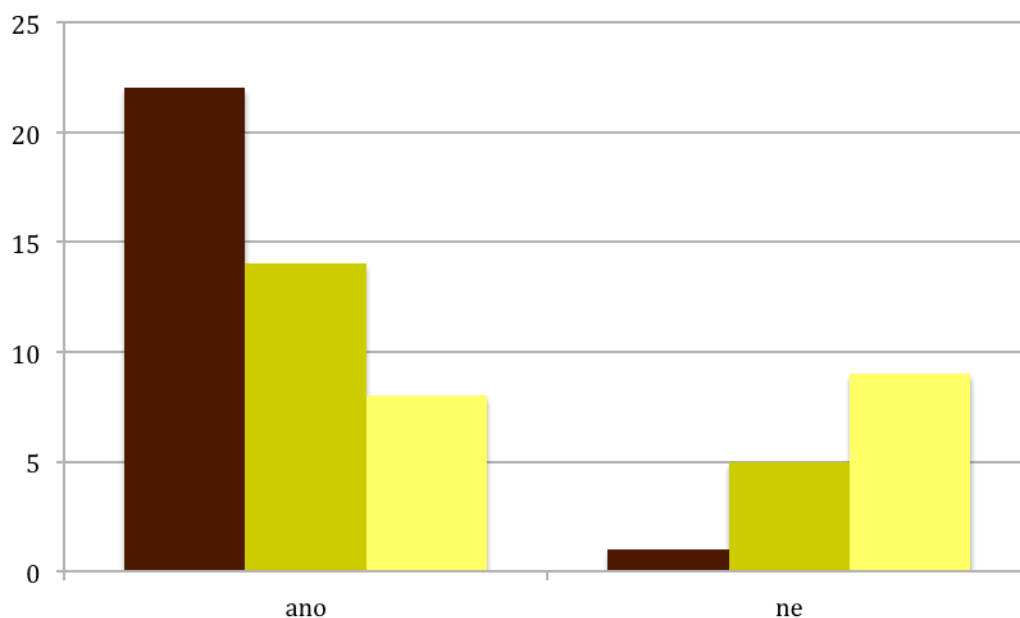
Graf č. 29: Myšlenka inkluze

19 příloha č. 2



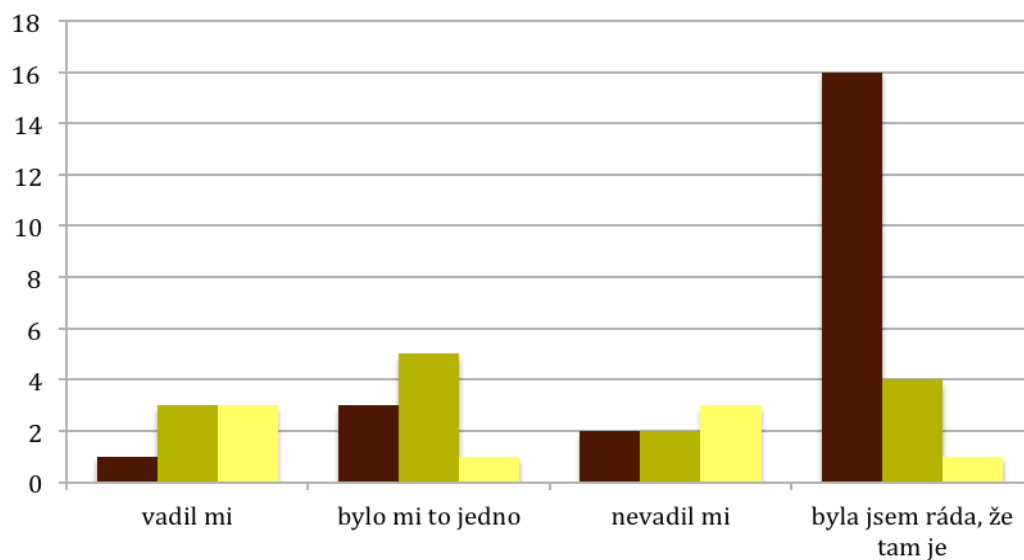
Otázka č. 2: *Měli jste někdy ve třídě / učili jste někdy integrované dítě?*

Graf č. 30: Zkušenost s inkluzí



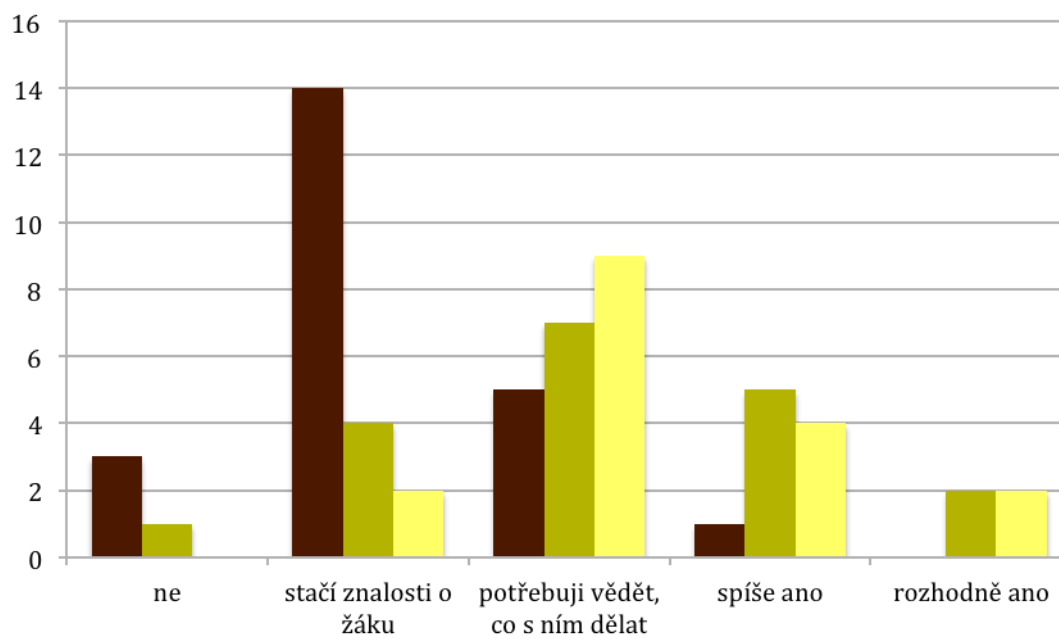
Otázka č. 3: *Pokud jste učili ve třídě, kde byl asistent pedagoga...*

Graf č. 31: Přítomnost asistenta ve třídě



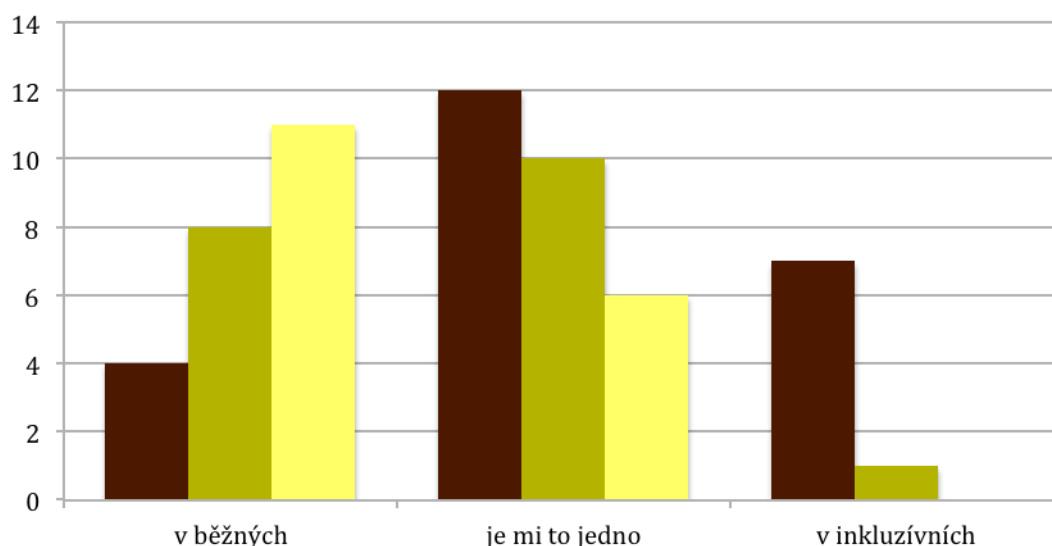
Otázka č. 4: *Potřebuje učitel zvláštní vzdělání pro práci v inkluzivní třídě?*

Graf č. 32: *Potřeba zvláštního vzdělání pedagoga*



Otázka č. 5: *Učíte raději v běžných třídách nebo v inkluzivních?*

Graf č. 33: *Preference tříd*



Komentáře učitelů k otázce č. 5:

- než jsme začali integrovat, byla jsem toho názoru, že postižené děti nepatří do škol, ale změnila jsem názor
- neumím si představit ve škole třeba dítě s Downovým syndromem
- lituji asistentku, rodiče si z ní dělají služku
- k inkluzi by se školy neměly nutit
- neumím si představit třeba pět asistentů ve třídě
- inkluze by měla být dobrovolná (některé školy ji zvládají, jiné ne)
- děti s SPU stále přibývá, rodiče se jim nevěnují
- některé děti mají „papír z poradny“, aby rodiče měli klid
- myslím, že je potřebná určitá hranice IQ
- sama myšlenka inkluze je zhovadilost

Výsledek dotazníku:

Předpokládal jsem, že se budou lišit výsledky jednotlivých škol a dokonce jsem si i myslel, že škola č. 1, která už má dlouhodobou zkušenost s inkluzí, se bude od druhých dvou odlišovat. Skutečně tomu tak je, řekl bych, že zde funguje princip poznaného a nepoznaného, protože to, co si již mohli učitelé vyzkoušet, v nich nevzbuzuje takové obavy. Nicméně mě překvapilo, že učitelé školy č.1 nejvíce vyjadřovali myšlenku o „dobrovolnosti inkluze“, stejně jako kritizovali přijetí k inkluzi všech dětí bez ohledu na inteligenci. Zřejmě vzhledem k praxi získali zkušenosti, které jim napovídají, kde je ona pomyslná hranice možností jak pedagogů, tak školy, ale i tolerance dalších žáků a jejich rodičů. Jedna paní učitelka napsala větu: „*Obávám se, abychom jednou neměli ve třídě jen*

ty „inkluzivní děti“, protože všechny ostatní odejdou na gymnázia nebo na školy, kde inkluze není, protože nebudou mít klid na učení.“ Přitom, jak mi řekl ředitel, tato učitelka je třídní ve třídě s nejvíce integrovanými dětmi, svou třídu miluje a dělá pro ně maximum.

Ve druhých dvou školách mě také výsledky neudivily, jen snad v tom, že jsou stále ještě učitelé, kteří se s inkluzí nebo integrací nikdy nesetkali.

Hodnocení hypotéz:

Hypotéza č. 1: Žáci v inkluzivní třídě mají méně klidu na práci v hodinách.

Hypotéza se nepotvrdila. Učitelé i žáci uvádějí, že asistent ve třídě není rušivým prvkem. Nicméně někteří učitelé uvádějí, že pokud by asistentů byl větší počet v jedné třídě, mohli by začít působit rušivě.

Hypotéza č. 2: Žáci celkově (v obou typech tříd) považují integrované děti za protěžované.

Hypotéza se nepotvrdila. Žáci považují integrované děti z pohledu učitelů za sobě rovné, pokud už mají pocit, že jsou učitelé mírnější, považují to za naprosto vhodné vzhledem ke zdravotnímu stavu nebo způsobu chápání svého spolužáka

Hypotéza č. 3: Učitelé učí raději v běžných třídách.

Hypotéza se potvrdila. Učitelé ve 23 případech uvedli, že raději učí v běžných třídách, 26 je to jedno a jen 10 jich raději učí v inkluzivních třídách. Pokud bych ale bral každou školu samostatně, pak učitelé ze školy č. 1, kde mají zkušenosti, odpovídali naopak – 4/10/7.

Hypotéza č. 4: Učitelé potřebují speciální kurzy pro zvládnutí inkluze.

Hypotéza se falzifikovala. 45 učitelů je přesvědčeno, že speciální vzdělání nepotřebuje, pouze 13 učitelů si myslí, že potřebné je.

Závěr

Když jsem začínal psát svou práci, věděl jsem o inkluzi a integraci pouze to, co jsem se

učil ve škole. Jak jsem se dozvídal nové a nové poznatky, pochopil jsem, proč je tohle téma tak „skloňované“ jak mezi učiteli, tak mezi laickou veřejností. Balancuje totiž na tenké hraně mezi přínosností, ale i únosností inkluze na straně jedné, a na snaze ochránit běžného žáka školy před rušivými vlivy při vzdělávání. Rozhodně by vždy měl vítězit zdravý rozum a mělo by být velice citlivě zvažováno, kdy je inkluze přínos jak pro třídní nebo školní kolektiv, tak pro dítě samotné a kdy to bude spíš oběma stranám na škodu.

Téma mé práce se týkalo také klimatu v inkluzivní škole nebo třídě a vlivu učitelu na ni. Zjistil jsem, že inkluze prováděná skutečnými odborníky, jako jsou učitelé na škole č. 1, kteří navíc k dětem přistupují bez rozdílu a s láskou a snahou pomoci, je rozdílná, než ve škole, kde prostě inkluzi „začlenili do Školního vzdělávacího programu“ jako jiné předměty... Učitel je ten hlavní, kdo má vliv na kolektiv, nejen, že ho řídí a usměřňuje, ale svým příkladem, svým každodenním chováním a jednáním dává dobrý příklad dětem. Pokud tedy učitel s integrovaným žákem jedná jako se sobě rovným, pak se tak chová i většina dětí.

Nicméně si myslím, že myšlenka inkluze je velmi pěkná a že pokud se podaří ji udržet právě na oné hranici smysluplnosti, pak bude přinášet užitek všem.

Seznam použitých zkratk

IVP individuální vzdělávací program

MŠMT Ministerstvo školství a tělovýchovy
SPC Speciální pedagogické centrum
PPP Pedagogicko-psychologická poradna
SPU Specifické poruchy učení
SVP Speciální vzdělávací potřeby
AP Asistent pedagoga
MPSV ministerstvo práce a sociálních věcí
VŠ Vysoká škola
VOŠ Vyšší odborná škola
NAPIV Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NÚV Národní ústav pro vzdělávání

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi integrací a inkluzí

Tabulka č. 2: Testované třídy

Tabulka č. 3: Asistent ve třídě – škola č. 1

Tabulka č. 4: Asistent ve třídě – škola č. 2

Tabulka č. 5: Asistent ve třídě – škola č. 3

Tabulka č.6: Učitelé – respondenti

Graf č. 1: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 1

Graf č. 2: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 2

Graf č. 3: Zastoupení integrovaných dětí ve škole č. 3

Graf č. 4: Oblíbenost školy – škola č.1

Graf č. 5: Kamarádství ve třídě – škola č. 1

Graf č. 6: Atmosféra v třídním kolektivu – škola č. 1

Graf č. 7: Vztah učitelů k žákům – škola č. 1

Graf č. 8: Zájem učitelů o dění ve třídách – škola č. 1

- Graf č. 9: Problémy dětí se zdravotními obtížemi – škola č. 1
- Graf č. 10: Přijetí přítomnosti asistenta – škola č. 1
- Graf č. 11: Chování učitelů k integrovanému žákovi – škola č. 1
- Graf č. 12: Chování spolužáků k integrovanému žákovi – škola č. 1
- Graf č. 13: Oblíbenost školy – škola č.2
- Graf č. 14: Kamarádství ve třídě – škola č. 2
- Graf č. 15: Atmosféra v třídním kolektivu – škola č. 2
- Graf č. 16: Vztah učitelů k žákům – škola č. 2
- Graf č. 17: Zájem učitelů o dění ve třídách – škola č. 2
- Graf č. 18: Problémy dětí se zdravotními obtížemi – škola č. 2
- Graf č. 19: Přijetí přítomnosti asistenta – škola č. 2
- Graf č. 20: Chování učitelů k integrovanému žákovi – škola č. 2
- Graf č. 21: Chování spolužáků k integrovanému žákovi – škola č. 2
- Graf č. 22: Oblíbenost školy – škola č.3
- Graf č. 23: Kamarádství ve třídě – škola č. 3
- Graf č. 24: Atmosféra v třídním kolektivu – škola č. 3
- Graf č. 25: Vztah učitelů k žákům – škola č. 3
- Graf č. 26: Zájem učitelů o dění ve třídách – škola č. 3
- Graf č. 27: Problémy dětí se zdravotními obtížemi – škola č. 3
- Graf č. 28: Přijetí přítomnosti asistenta – škola č. 3
- Graf č. 29: Chování učitelů k integrovanému žákovi – škola č. 3
- Graf č. 30: Chování spolužáků k integrovanému žákovi – škola č. 3

Použitá literatura a zdroje

Chráška, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido Brno, 2000. ISBN 8085931796.

Jandourek, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0

Jesenský, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0

Karns, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Portál Praha, 1995, ISBN 80-717-8032-4

Katrňák, T. *Sociální inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3131-X

Kocurová, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Skripta: Univerzita Karlova Praha 2001

Lechta, V. *Inkluzivní pedagogika*. Portál Praha 2016. ISBN 978-80-262-1123-5

Michalík, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 8070679816

Müller, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 8024402319

Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5

Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

Strnadová, I., Hájková, V.: *Inkluzivní vzdělávání*. Grada Praha 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Paido Brno, 2007. ISBN 978-80-7315-163.8.

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pedagogicka-fakulta-mu-zacne-studenty-pripravovat-na-inkluzi>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

<http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

<http://www.nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. 2010. Dostupné on-line na:
<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

1. Chodíš do školy rád(a)?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

2. Máš ve třídě kamarády?

ANO, HODNĚ ANO, NĚKOLIK ANO, JEDNOHO NEMÁM

3. Myslíš, že je kolektiv vaší třídy přátelský?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

4. Chovají se k vám učitelé přátelsky?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

5. Zajímají se učitelé o to, jak se žáci k sobě chovají?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

6. Myslíš, že děti se zdravotními problémy to mají ve škole těžší?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

7. Pomáhá ve vaší ve třídě nějakému žákovi paní asistentka nebo pan asistent?

ANO NE

8. Pokud jsi odpověděl(a) ANO, pokračuj dál, pokud NE, nevyplňuj.

Vadí ti, že je ve třídě s vámi stále paní asistentka nebo pan asistent?

ANO, VADÍ JAK KDY NE, NEVADÍ

9. Chovají se učitelé k tomuto žákovi stejně jako k ostatním?

ANO JSOU K NĚMU MÍRNĚJŠÍ JSOU NA NĚJ PŘÍSNĚJŠÍ NE

10. Myslíš si, že se k tomuto spolužákovi chovají děti stejně ve třídě jako k ostatním?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

Chceš-li, můžeš svůj názor napsat podrobněji: _____

Příloha č. 2 : Dotazník pro učitele

1. Líbí se vám myšlenka inkluze?

ano, velmi ano, ale ne u všech dětí ne, ale už jsem si zvykl(a) ne, nelíbí

2. Měli jste někdy ve třídě / učili jste někdy integrované dítě?

ano ne

3. Pokud jste učili ve třídě, kde byl asistent pedagoga...

vadil mi bylo mi to jedno nevadil mi byl(a) jsem ráda, že tam je

4. Potřebuje učitel zvláštní vzdělání (školení, kurz...) pro práci v inkluzivní třídě?

ne stačí znalosti o žákovi potřebuji vědět, co s ním dělat spíše ano rozhodně ano
(diagnóza, SPU...)

5. Učíte raději v běžných třídách nebo v inkluzivních?

v běžných je mi to jedno v inkluzivních

Můžete uvést proč? _____
