

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Lucie Guričová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inkluzivní proces vzdělávání v prostředí venkovské školy

Incorporative educational process at village school

Lucie Guričová

Vedoucí práce: Mgr. Felcmanová Lenka
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: kombinované studium Bc

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inkluzivní proces vzdělávání v prostředí venkovské školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2016

.....

podpis

Děkuji Mgr. Lence Felcmanové za odborné vedení a za rady a podněty, které mi poskytla jako vedoucí bakalářské práce. Děkuji také svým rodičům a dětem za trpělivost a podporu po celou dobu studia a při psaní této práce.

ANOTACE

Bakalářská práce na téma Inkluzivní proces vzdělávání v prostředí venkovské školy se zabývá problematikou integrace a nastupující inkluze v malých školách v havlíckobrodském regionu v kraji Vysočina. Cílem této práce je zjistit připravenost venkovských škol pro inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zmapovat podmínky v prostředí vybraných škol. Součástí výzkumu je reflexe míry spokojenosti pedagogů, integrovaných dětí a jejich rodičů v procesu integrace a zhodnocení úrovně integrace v daných školách. Výzkumným cílem je také srovnání dat týkajících se podílu integrovaných dětí ve vybraných venkovských a městských školách. V závěru praktické části práce je zpracována případová studie jedné školy, ve které jsou integrovány tři dívky s lehkým mentálním postižením. Výzkumná práce je realizována kombinací kvantitativní a kvalitativní metody.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace, inkluzivní vzdělávání, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán, školská poradenská zařízení, formy výuky

ANNOTATION

The bachelor thesis Ingorporative educational process at village school is concerned with issues of integration and gradual inclusion in small elementary schools in Havlíčkův Brod region in Vysočina district. The thesis aims to find out readiness of village schools for inclusive education of children with special educational needs and to map conditions in selected schools. The reflection of an extent teachers satisfaction, satisfaction of integrated children and their parents in the integration process and evaluation of the level of integration at these schools is a part of the research. The goal of the research is also comparing data related to a ratio of integrated children in the selected village and town schools. At the end of the practical part you can find a case study of the school where three girls with light mental retardation are integrated. Performed reserch work is combining of quantitative and qualitative method.

KEYWORDS

integration, inclusive education, children with special educational needs, individual education plan, school counseling facilities, forms of teaching

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Jinakost, odlišnost, norma – etický přístup a filozofické hledisko.....	11
2.1 Definice normality.....	11
2.2 Akceptace odlišnosti.....	11
3 Výchova a vzdělávání dětí s postižením z historického hlediska.....	13
3.1 Počátky vzdělávání jedinců s postižením	13
3.2 Vzdělávání dětí s postižením v českých zemích 19. a 20. století.....	14
4 Integrace a inkluze.....	18
4.1 Vymezení pojmu integrace.....	18
4.2 Formy integrace.....	18
4.3 Vymezení pojmu školní integrace.....	19
4.4 Vymezení pojmu Inkluze.....	19
4.5 Vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání.....	20
5 Faktory a předpoklady úspěšné školské integrace a inkluze.....	21
5.1 Obecné podmínky.....	21
5.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	22
5.3 Předpoklad zajištění inkluzivního prostředí školy.....	25
5.4 Pedagog a jeho role v integračním a inkluzivním procesu.....	27
5.5 Rodiče integrovaných dětí.....	28
5.6 Pedagogicko-psychologická poradenská činnost.....	28
5.7 Asistent pedagoga.....	29
5.8 Individuální vzdělávací plán.....	31
5.9 Formy výuky a organizace vyučování v inkluzivním prostředí.....	32
6 Praktická část.....	34

6.1 Cíl výzkumu.....	34
6.2 Metodika výzkumu.....	35
6.3 Výzkumný vzorek.....	35
6.3.1 Charakteristika oblasti.....	35
6.3.2 Charakteristika venkovských škol v okrese Havlíčkův Brod.....	36
6.3.3 Výběr respondentů a realizace výzkumu.....	37
6.4 Vyhodnocení výsledků šetření.....	39
6.4.1 Spokojenost integrovaných žáků venkovských škol.....	39
6.4.2 Spokojenost rodičů dětí se SVP s integrací ve venkovských školách	50
6.4.3 Spokojenost pedagogů venkovských škol s probíhající integrací	57
6.4.4 Podíl integrovaných žáků v městských a venkovských školách ve vybraném regionu.....	69
7 Případová studie školy.....	75
7.1 Charakteristika Základní školy, Základní umělecké školy a Mateřské školy Lipnice nad Sázavou.....	75
7.2 Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v ZŠ Lipnice nad Sázavou....	76
7.3 Charakteristika dětí s lehkým mentálním postižením (LMP).....	77
7.4 Kazuistika dívek s lehkým mentálním postižením	77
7.4.1 Třída, třídní kolektiv.....	77
7.4.2 Diagnostika dívek, jejich schopnosti a možnosti.....	78
7.4.3 Metody práce s žákyněmi s LMP.....	80
7.5 Vyhodnocení případové studie.....	80
8 Závěr.....	83
9 Seznam použitých informačních zdrojů.....	86
10 Seznam tabulek.....	89
11 Seznam grafů.....	90

1 Úvod

S pojmem integrace se v dnešní společnosti setkáváme běžně. Laická veřejnost tento termín spojuje nejvíce s představou začlenění dětí s postižením do běžných škol, přestože integrace souvisí i s pracovním a sociálním zařazením a týká se všech věkových kategorií osob s postižením. Nejenom díky mediím se však právě školní integrace stává častým tématem. Dotýká se i těch lidí, kteří donedávna existenci dětí a dospělých s postižením vnímali jen okrajově.

Školní integrační proces ovlivňuje naše vnímání a přijímání tělesně, duševně a sociálně odlišných jedinců, může usnadnit pochopení jejich světa a zlepšit vzájemnou komunikaci. Zároveň pomáhá dětem s postižením v orientaci v běžném životě, motivuje k výkonům a umožňuje navazování vztahů s dětmi bez postižení. Integrace nemusí však vždy přinášet pouze pozitivní výsledky. Jedná se o systém, na kterém se podílí lidské faktory jakými jsou vůle, ochota, pochopení, empatie, ale také slabosti a nedostatky – nedůvěra, zaujatost, předsudky nebo pouhá únava a vyčerpání.

Školní integrace a její ideální forma - inkluze se v současné době v české společnosti stává velmi diskutovaným tématem podpořeným aktuálními legislativními změnami.

Bakalářská práce na téma Inkluzivní proces vzdělávání v prostředí venkovské školy se zabývá problematikou integrace a nastupující inkluze v malých školách v havlíčkobrodském regionu v kraji Vysočina. Cílem této práce je zmapovat podmínky integrace v prostředí vybraných škol, zhodnotit úroveň integračního procesu a zjistit připravenost venkovských škol pro inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí výzkumu je reflexe míry spokojenosti pedagogů, integrovaných dětí a jejich rodičů v procesu integrace a vyhodnocení vzájemných vztahů všech těchto tří skupin participantů. Jedním z vedlejších výzkumných cílů je také srovnání dat týkajících se podílu integrovaných dětí ve vybraných venkovských a městských školách. V závěru praktické části práce je zpracována případová studie jedné venkovské školy, kde se vzdělávají tři dívky s lehkým mentálním postižením.

Téma této bakalářské práce bylo vybráno s ohledem na zaměstnání a praxi autorky, která v současné době pracuje jako vychovatelka ve školní družině a má několikaleté zkušenosti jako asistentka pedagoga.

V teoretické části bakalářské práce se v první kapitole zamýšlíme nad pojmy odlišnost a norma. V druhé kapitole je popsána výchova a vzdělávání dětí s postižením z historického hlediska (do konce minulého století), jsou zde uvedeny způsoby a formy vzdělávání a tehdejší legislativa. Třetí kapitola se zabývá vymezením pojmu integrace a inkluze. V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny podmínky nutné pro úspěšnou integraci a inkluzi.

Praktická část bakalářské práce je věnována zpracování dat, které souvisí s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve venkovských školách v okrese Havlíčkův Brod, region Havlíčkobrodsko (město Havlíčkův Brod a okolí), region Světelsko (město Světlá nad Sázavou a okolí) a Humpolecko (město Humpolec a okolí). Město Humpolec již spadá do okresu Pelhřimov, ale zároveň se zmiňovanými regiony sousedí. V případě všech regionů se jedná se o návaznost geografickou, historickou i infrastrukturní.

V bakalářské práci je využita kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu tzv. smíšený výzkum. Smíšený výzkum byl uskutečněn sběrem a analýzou dat prostřednictvím dotazníku s uzavřenými otázkami doplněného strukturovanými a polostrukturovanými rozhovory s vybranými respondenty. Byla použita i metoda přímého pozorování. U případové studie byla použita metoda přímého pozorování a studium dokumentace.

2 Jinakost, odlišnost, norma – etický přístup a filozofické hledisko

Motto: *Smějí se mi, protože jsem jiný. Já se směji jim, protože jsou všichni stejní.*

Curt Cobain

2.1 Definice normality

V literatuře se objevuje množství definic jinakosti a odlišnosti. Jedno však mají společné. Jinakost se musí od něčeho odvíjet a tím něčím je jakýsi průměr neboli norma či normalita. Normy se však vyznačují relativismem tzn. že dnes jsou platné, v minulosti však neplatily a v budoucnu opět platit nemusejí. Dále nemusí daná norma platit ve všech kulturách, liší se u různých národů, je jiná v podstatě v každé zemi. Norma tedy není absolutní. Námí vnímaná odlišnost a jinakost je akceptovaná teď a tady, ale v jiné době a nebo v jiné zemi platit nemusí (Vítková, 2004).

Renotiérová (2005) definuje normu z hlediska společenských věd jako „*soubor kritérií, postojů nebo pravidel, které byly přijaty konvencí nebo zákonodárným orgánem*“ (Renotiérová, 2005, str. 24)

Jak zmiňuje Kolářová (2012), vymezení normy existovalo vždy, protože lidé mají vrozenou touhu srovnávat se s ostatními. Představa normy není ani tak daností lidské povahy jako rysem určitého druhu společnosti (Kolářová, 2012).

2.2 Akceptace odlišnosti

Ve všech lidských společenstvích žili a žijí hendikepovaní lidé, kteří se s postižením narodili nebo ho získali během života následkem onemocnění nebo úrazu. Celou historií lidstva se táhne potřeba se s jevem odlišnosti vyrovnat a každá společnost se vůči výrazně odlišným jedincům snažila různými defenzivními prostředky vymezit (Janků, 2011).

Do dnešních dnů je skupina osob s postižením považována za minoritu a většinová společnost má problém přijmout tyto lidi mezi sebe. Jedná se o naprogramovaný pud přežití, který určuje cestu zdravým jedincům. Prvotním zájmem téměř všech lidí je uspokojení vlastních potřeb a zabezpečení nejbližších. Péče o postižené patří mezi nestandardní způsoby chování z hlediska přirozeného biologického a sociálního nastavení

člověka. Realizace této péče je pak obrazem úrovně myšlení člověka v rámci jeho osobního duchovního vývoje.

Postižení lidé žili a žijí v nejrůznějších kulturách a společnostech a přirozenými pečovateli a ochránci byli a jsou většinou rodiče a širší rodinné společenství, protože biologicky podmíněnou vlastností většiny rodičů je ochota plýtvat energií na vlastních genech.

Již od středověku v naší evropské společnosti však existovaly místa a instituce, které poskytovaly alespoň minimální péči a podporu lidem s postižením (především křesťanství tuto myšlenku podporovalo), jednalo se však spíše o výjimečné projekty (Janků, 2011).

Ekonomicky rozvinutá humanitně orientovaná euroatlantická společnost v současnosti investuje energii a finance do nevýdělečných, „neproduktivních“ oblastí jako je právě péče o postižené. Vytváří systém účinné péče, výchovy a vzdělání (i pro sebe do budoucna). Společnost jedná v zájmu postižených, ale intuitivně i ve svém vlastním z oprávněných obav z křehkosti vlastního zdraví a života. Dobrá životní úroveň většiny lidí v České republice umožní přispívat na potřebné. Mohou tak fungovat nadace, různá podpůrná centra. Stát zase podporuje rodiny, instituce, školství a služby.

Posledních 25 let jsou zde otevřené dveře ústavů i domovů, ze kterých mohou svobodně odcházet lidé se smyslovým, tělesným a mentálním postižením, protože se začínají vytvářet podmínky umožňující těmto lidem důstojný život např. v podobě chráněného bydlení. Tento způsob bydlení podporuje jejich samostatnost a umožní částečnou seberealizaci a společenskou integraci. Také některé ústavy byly upraveny a fungují jako zařízení rodinného typu.

Podobně i v oblasti vzdělávání se realizuje integrační forma v rámci běžných škol, vznikají speciální třídy. Speciální vzdělávání se realizuje i ve stacionářích a ústavech.

Legislativa umožňuje zaměstnávání postižených v běžných provozech formou chráněných pracovních míst nebo jsou vytvářeny speciální pracoviště pro tyto osoby jako jsou např. chráněné dílny.

Ekonomické a legislativní zázemí je vytvořeno, zůstává ještě otázka, zda zdařilá integrace těchto lidí nenaráží na psychologickou bariéru nepochopení majoritní společnosti. Zda půl století dlouhá tradiční ústavní péčí podpořená segregace postižených nesehrává v našich postojích vůči těmto lidem negativní roli. Je proklamovaná integrace a inkluze stavem

přirozeným nebo implantovaným s nejistým výsledkem budoucího vývoje? Další desetiletí ukáží, zda zvolená cesta byla správná a nakolik jsme odlišnost a jinakost přijali za samozřejmé.

3 Výchova a vzdělávání dětí s postižením z historického hlediska

3.1 Počátky vzdělávání jedinců s postižením

Počátky vzdělávání jedinců s postižením souvisí s novověkem. Jak uvádí Lechta (Lechta, 2010), v tomto období již člověk dokáže hodnotit poznané skutečnosti a snaží se najít příčiny a následně možnosti, jak pomoci lidem s postižením. Výchova již není pouze záležitostí duchovního stavu a edukace se přesouvá do světského prostředí. Rozvoj věd a poznávání světa přináší i odlišný pohled na jedince s postižením. Vznikají první písemné publikace a teorie, které znamenají začátek vzdělávacího procesu osob s postižením (Lechta, 2010).

Velkou osobností, nejen období renesance, se stává Jan Ámos Komenský (1592 – 1670) Byl jedním z prvních pedagogů, který začal rozvíjet schopnosti všech dětí. Nepoužíval fyzické tresty a nevyklučoval ze vzdělávání žádné dítě jakkoliv postižené. Zdůrazňoval, že výchovou, laskavostí a trpělivostí mohou být tyto děti dovedeny k cíli vyhovujícímu jejich schopnostem. Vytvořil rozsáhlé nadčasové dílo (Labyrint světa a ráj srdce, Informatorium školy mateřské, Svět v obrazech, Vševýchova, ad.) (Janků, 2011). Komenského život byl provázaný osobními tragédiemi a poznamenáný důsledky třicetileté války a celý tento pohnutý osud se odráží v jeho životní filozofii: *“Pomáhat člověku takovým způsobem, aby si tento jedinec byl schopen následně pomoc sám. Dát mu příležitost a vedení, která není manipulací, přispět podporou tam, kde jeho snaha nestačí.”* (Černá, 2009, str. 26). Vzhledem k době, kdy byla tato slova pronesena se jedná o revoluční myšlenky, z nichž některé jsme nebyli schopni plně realizovat doposud.

Snahy humánně založených jedinců nebyly společností jednoznačně podporovány. Přesto se již začíná cíleně a programově pečovat o postižené, podporou je především rozvoj medicíny. Vznikají první ústavy a školy, které jsou specializované podle druhu postižení. V těchto ústavách se lidem s postižením poskytuje především péče zdravotnická, popř. výchovná, vzdělání zatím jen v omezené míře (Janků, 2011).

Převratný byl u nás povinný školský řád Marie Terezie z roku 1774, který předepisoval školní docházku všem dětem kromě slepých (Janků, 2011).

3.2 Vzdělávání dětí s postižením v českých zemích 19. a 20. století

Rozvoj techniky a nových vědních oborů jako je psychologie, sociologie a pedagogika podnítily i rozvoj speciální pedagogiky. Tato nově vznikající disciplína zároveň navazovala na pedagogiku ústavní, realizovanou v zařízeních, které byly orientované na jednotlivé skupiny osob s určitým postižením. (Lechta, 2010). Propojení léčby s výchovou a vzděláváním bylo typické pro období přelomu 19. a 20. století. (Slowik, 2010). V této době dochází k prosazování práv a svobod postižených. Specializace v oblasti péče a výchovy jedinců s postižením s sebou přinesla množství poznatků a zkušeností a na jejich základě byly budovány speciální školy (Lechta, 2010). Legislativně jejich vznik nebyl ukotven v žádném zákoně a tak se jejich existence opírala o benevolence školských úřadů (Janků, 2011). Téměř všechny skupiny postižených dětí tak dostaly možnost získat základní vzdělání, i když v redukované podobě (Franiok, www.projekty.osu.cz, 2008). Tento rozvoj a důraz na speciální školství přispěl však ke vzniku duálního systému ve školství a nastartoval proces segregace a separace dětí s postižením (Lechta, 2010).

Péče, výchova a vzdělávání dětí s postižením byla podpořena třemi českými sjezdy (1909 – 1913), jejichž iniciátorem byl František Čáda (1865-1918). Tématem sjezdu byla především „péče o slabomyslné a školství pomocné“. Zdůrazněna byla nutnost spolupráce pedagoga, lékaře a právníka při řešení problematiky péče o děti s mentálním postižením (v tehdejší terminologii děti úchylné) (Janků, 2011).

I po vzniku samostatného Československa v roce 1918 byla nadále péči o postižené věnována pozornost (např. v roce 1920 proběhl sjezd učitelů). První zákon „o školách pomocných“ pochází z roku 1929. (autorem předlohy byl J. Zeman). Zákon zavedl pravidla pro zřizování škol, stanovil nejvyšší počet dětí ve třídě a požadavky na učitele. Stal se oporou pro speciální školství. Tento zákon byl jediný, který se explicitně týkal speciálního vzdělávání. Kdykoliv jindy byla tato problematika řešena v rámci školského zákona. (Černá, 2008). Nedostupnost a omezená kapacita pomocných škol vedla k tomu,

že velké množství těchto dětí muselo docházet do běžných škol a již tehdy zřejmě začala přirozeně probíhat integrace. (Slomek, 2006)

V roce 1948 byl vydán zákon č. 95/1948 Sb. o jednotné škole, byla zavedena povinná devítiletá docházka, tehdejší pomocná škola přejmenována na školu zvláštní. V těchto školách se vzdělávaly děti v tehdejší terminologii nazvané jako „mládež tělesně vadná, s vadami smyslu a řeči, duševně a mravně vadná mládež“ (Kovářová, Klugová, 2013). Pro děti s těžkým postižením byly zřízeny při zvláštních školách tzv. pomocné třídy. Například ve školách pro těžce postižené děti vznikly třídy pro děti s lehčí formou (třídy pro slabozraké ve školách pro nevidomé apod.) (Slomek, 2006).

Po roce 1950 dochází k dalšímu rozvoji speciálního školství a k budování pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Její zakladatelé prosazovali názor, že vzdělávání dětí s postižením je možné nejlépe realizovat tak, že dochází ke koncentraci těchto dětí ve společných zařízeních. Tento názor propagoval i Miloš Sovák. Požadoval, aby děti, které vyžadují zvláštní péči byly umístěny do takových zařízení, která by jim mohla poskytnout odpovídající odbornou speciálně pedagogickou péče. Tento názor podporovala i veřejnost, která nebyla dostatečně obeznámena s problematikou vzdělávání postižených. Mínusem tohoto segregáčního způsobu vzdělávání a péče byl minimální individuální přístup a mnohdy i ztráta kontaktu dětí se svým rodiči. Omezený byl i vliv rodičů při rozhodování o zařazení jejich dítěte do speciálních zařízení a škol (srov. Michalík, 2003; Janků, 2011). Na druhou stranu tyto negativní jevy však přesto přinesly zajímavé výsledky. V zařízeních pracovali erudovaní pracovníci a prostředí těchto škol umožnilo vypracovat a uzpůsobit mnohé obecné didaktické zásady a metodické postupy. V této době vznikaly i kvalitní odborné texty a učebnice (Michalík, 2003).

Již dříve nastavená pravidla vzdělávání žáků s postižením se promítly i do školského zákona č. 186/1960 Sb. Změna ve vzdělávání žáků s postižením nenastala ani po přijetí školského zákona č. 29/1984 Sb. (Kovářová, Klugová, 2013).

Školství do se do konce 90. let dělilo do dvou proudů - systému obecného pro děti fyzicky, mentálně a smyslově zdravé a systému, určeného dětem, která tato kritéria nespĺňovala. Zařízení pracovala ve třech oblastech a jim odpovídaly tři rezorty státní správy: školství, zdravotnictví a sociálních věcí. Člověku se zdravotním postižením byly poskytovány

služby pouze jedním z uvedených odvětví. Stávalo se, že jedinec, který byl umístěn v některém ústavu sociální péče, neměl nárok na žádné vzdělávací služby poskytované rezortem školství. To se týkalo např. dětí s těžšími stupni mentálního postižení a dětí s kombinovaným postižením. (Michalík, 2003).

Zákon č. 31/1984 Sb. uvádí, že okresní národní výbor rozhoduje o dočasném nebo trvalém osvobození žáka od povinné školní docházky a povinnosti docházet do školy, pokud tento žák pro svůj zdravotní stav nemůže tuto povinnost plnit. Ještě zákon č. 564/1990 Sb. umožňuje krajským úřadům rozhodovat o osvobození žáků od povinnosti docházet do školy a o osvobození žáků od povinné školní docházky. Možnost osvobození od povinné školní docházky byla zrušena až v roce 2004 školským zákonem č. 561/2004 Sb. (Kovářová, Klugová, 2013).

Michalík (2003) zmiňuje koncepci vzdělávání, která byla do konce 70. let volnější než v současné době, takže ve školách se vzdělávaly i žáci s lehčími stupni mentálního postižení nebo z méně podnětného sociálního prostředí. Se změnou obsahu a organizace vzdělávání po roce 1975 bylo pak mnoho těchto dětí přemístěno do zvláštních škol (Michalík, 2003). Změna v názvech škol pro žáky s postižením nastala až v roce 1991. Podle zákona č. 390/1991 Sb. se školy pro mládež vyžadující zvláštní péči mění na speciální školy (Kovářová, Klugová, 2013).

Do začátku 90. let minulého století tedy převažoval segregáční způsob vzdělávání. Pouze vyjímečně byly děti s postižením zařazovány do běžného vzdělávacího proudu, většinou na přání rodičů. V tehdejším právním systému nebyla integrace legislativně ošetřena, takže z dnešního pohledu se nejednalo o integraci. Předpokládalo se, že dítě splní všechny podmínky vzdělávacího obsahu a to většinou bez poskytnutí vhodné speciálně pedagogické podpory (Michalík, 2003).

Až po změně politického zřízení v roce 1989 se začíná přistupovat jinak k lidem se zdravotním postižením. Tyto změny souvisí i se školstvím. Na počátku 90. let se začíná realizovat integrace a to na základě vyhlášky MŠMT č. 291/1991 Sb. o základních školách, která poprvé potvrdila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol (Valenta, 2003).

Integrace tedy byla legislativně podložena, zároveň byla podporována médii a nově vzniklými občanskými sdruženími. Ze zahraničí k nám přicházely informace o různých formách integrace zdravotně postižených žáků. Pod nátlakem těchto okolností začali ředitelé škol přijímat do běžných tříd žáky s postižením. Přesto se integrace nemohla začít masově realizovat. Ne vždy se dosáhlo vytvoření základních podmínek pro efektivní integraci, které zahrnují např. dostatek vhodných kompenzačních pomůcek, správně nastavenou atmosféru školy, fungující poradenský systém a připravenost učitelů. Svoji roli hrály i vysoké počty žáků ve třídách a celkový přístup společnosti k integraci. (Kovářová, Klugová, 2013). Opatrní byli zpočátku i rodiče dětí s postižením, neboť se obávali negativních reakcí spolužáků. Do běžných škol začali rodiče umísťovat děti se zdravotním postižením v případech, že speciální školy byly příliš daleko od místa bydliště nebo v běžné škole nebyly zřízeny speciální třídy (Valenta, 2003).

Dalším mezníkem v integračním procesu se stala směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z roku 2000, která definuje dítě a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a určuje poradenské pracoviště, které stanoví potřebnou diagnózu. Směrnice stanovila formy individuální integrace a jako podmínku úspěšného zapojení dítěte a žáka s postižením si vymínila vypracování individuálního vzdělávacího programu (Valenta, 2003).

4 Integrace a inkluze

4.1 Vymezení pojmu integrace

S pojmem integrace se setkáváme v různých oblastech našeho života a to ve smyslu začlenění, splynutí, zapojení. Tento pojem se užívá v psychologii, pedagogice, sociologii a jiných oborech (Uzlová, 2010).

„Slovo „integer“ pochází z latiny a znamená nenarušený, úplný, celý. Slovo „interage“ sjednocovat, scelovat. Integrací rozumíme spojování částí v celek. Na úrovni společenské můžeme integraci pokládat za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost“ (Vítková, Integrativní spec.pedagogika, 2004, str. 12).

Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“ (Jesenský in Slowík, 2010, str. 31)

4.2 Formy integrace

Proces, při kterém se majoritní společnost přibližuje k minoritní skupině postižených probíhá třemi možnými způsoby (Vítková, 2004)

- Asimilací
- Akomodací
- Adaptací

Asimilace znamená, že postižený se přizpůsobí společenské většině. Tento způsob integrace je jednodušší pro majoritní společnost, je omezen na lehčí typy postižení a realizuje se v zemích s menšími snahami o integraci. Akomodace znamená přizpůsobení majoritní společnosti potřebám postiženého. Adaptace vyžaduje oboustranné přizpůsobování skupin postižených a nepostižených a vytváří takové podmínky, které vyhovují vzájemnému spolužití (Vítková, 2004).

Tento třetí funkční model integrace se objevuje v definici Jesenského (2000), který chápe pedagogickou integraci jako dynamický pedagogický proces, který rozvíjí partnerství, komunikaci a spolupráci zdravotně postižených a intaktních účastníků za podmínek vyvážené adaptace výchovy a vzdělávání při jejich oboustranně aktivním podílu na řešení vzdělávacích situací (Jesenský, 2000).

4.3 Vymezení pojmu školní integrace

Obecné pojetí integrace osob se znevýhodněním nebo postižením znamená začlenění těchto lidí do společnosti. V užším smyslu pak tento termín chápeme jako školskou integraci, tedy vzdělávání dětí se speciálními potřebami v běžných školách (Bendová, Zíkl, 2012).

V pedagogickém slovníku je výraz školní integrace popsán následovně: „*Integrované vzdělávání jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 87).

“*Školská integrace je složitý makrospolečenský i individuální proces, ve kterém jsme svědky nových pohledů na osobnost člověka a jeho postavení ve společnosti. Školská integrace je vyjádřením svobodného postavení občana, je hledáním nových vzdělávacích možností.*“ (Michalík, 2000, str.10).

Školní integrace znamená vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami a žáků se specifickými poruchami společně s intaktními žáky ve spádových školách v běžných třídách. Integrace dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností vzdělávat se společně a poskytuje učitelům adekvátní podporu ke vzdělávání dětí. Pedagogové respektují tempo a možnosti jednotlivých integrovaných žáků. Úspěch integrace souvisí se svědomitostí, organizačními a tvůrčími schopnostmi ředitelů, učitelů i rodičů. (Horváthová, 2016).

4.4 Vymezení pojmu Inkluze

Pojem inkluze vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná integrace. Jedná se o koncept, podle

kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení. Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu. (Hájková, Strnadová, 2010, str. 12,13)

V pedagogickém slovníku se nachází následující formulace pojmu inkluze:

Inkluze je zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Používá se také jako synonymum integrace. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělání, socializaci, enkulturaci, ergotizaci. Opakem inkluze je exkluze. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003 str.49)

4.5 Vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání

Definice podle UNESCO: „ *Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu sociálních potřeb ani na úrovni výkonu žáků. “*

(Lebeer, 2006, str. 21)

Inkluze je nový přístup k dětem s postižením, který na rozdíl od integrace, nepředstavuje bezpodmínečné akceptování speciálních vzdělávacích potřeb pouze dětí s postižením, ale individuálních potřeb každého žáka. Žáci nejsou rozděleny na dvě skupiny (se speciálními potřebami a bez nich), ale již se jedná o jedinou heterogenní skupinu žáků. Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, inkluze se naopak snaží svým edukačním prostředím přizpůsobit dětem. (Stejskalová, 2016)

Integrace se realizuje naplňováním potřeb jedince s postižením – uzpůsobením prostředí, speciálním vzdělávacím programem a speciální intervencí. Inkluzi naopak charakterizuje zajištění adekvátních podmínek pro všechny vzdělávané, poskytování kvalitního vzdělávání nezávisle na schopnostech, znevýhodnění, nadání nebo individuálních odlišnostech. Podmínkou úspěšné inkluze je celková změna atmosféry ve škole. Inkluze podporuje kooperaci, komunikaci a učí respektovat rozdílnosti. (Uzlová, 2010)

5 Faktory a předpoklady úspěšné školské integrace a inkluze

5.1 Obecné podmínky

Úspěšná integrace je ovlivněna mnoha faktory a vzájemně spolupůsobícími okolnostmi. Předpokladem zdařilé integrace, která má prospět k vývoji a vzdělání dítěte, předchází zajištění celé řady podmínek (Michalík, 2000).

- Ze strany rodiny se jedná o způsob a styl výchovy a aktivní účast na vzdělávání dítěte.
- Ze strany dítěte tyto podmínky souvisí především s typem a stupněm postižení, s jeho osobnostními a volnými vlastnostmi, intelektovými schopnostmi a úrovní sociální adaptability.
- Z hlediska školy se jedná o ekonomické a personální možnosti, profesionalitu a připravenost učitele, zajištění asistenta pedagoga, přípravu kompenzačních a metodických pomůcek, vytvoření efektivního a přiměřeného individuálního vzdělávacího plánu.
- Důležitý podíl na úspěšné integraci sehraává spolupráce rodiny, speciálních center a školy.
- A zastřešujícím faktorem se stávají legislativní opatření.

Tou první a nejpřirozenější formou integrace je přijetí vlastní rodinou. Domov a šťastné dětství sehraává pro vývoj dítěte stěžejní roli. Dítě v rodinných vztazích a vazbách rozvíjí své fyzické, psychické i sociální schopnosti. Bezpečí a jistota usnadňuje navazování dalších kontaktů s okolím. Rodiče, kteří jsou schopni přijmout pravdu o současném stavu i budoucnosti svého postiženého dítěte a realisticky se na ní připravují, vedou dítě k samostatnosti, aktivitě, zodpovědnosti a to přiměřeně k rozsahu postižení, neizolují se od okolí a jejich výchova není protekční, úzkostlivá ani perfekcionistická. Záleží však samozřejmě na vzdělání rodičů a ekonomické a sociokulturní úrovni rodiny.

Stupeň, rozsah a typ postižení jsou významnými činiteli úspěšnosti integrace. Také intelektové schopnosti, charakterové vlastnosti a sociální adaptabilita integrovaného dítěte. A především jeho vůle. Pokud je dítě již v předškolním věku připravováno na soužití se

skupinou vrstevníků bez postižení, přechod do školního vzdělávacího procesu zvládá snadněji (Stejskalová, 2016).

Podmínkou školské integrace je optimální rozvoj jedince s respektováním jeho jedinečnosti. Procesu se zúčastní odborníci, kteří spolupracují s rodinou a v aktuálních společenských souvislostech personálně a organizačně zajistí co neoptimálnější podmínky pro samotné naplnění integrace. Odborníci mají diagnózy a prognózy, využívají zkušenosti, ale opírají se také o intuici. Rodiče mají ve školském systému právo volby, která by měla být zodpovědná a perspektivní.(Podešva, 2007)

Dosavadní způsob vzdělávání dětí s postižením nebo zdravotním omezením byl a je způsobem integrativním. Do procesu inkluze vstupuje společnost postupně, každá instituce, organizace a škola podle daných ekonomických možností, vůle a zkušeností s integrací. Jak zmiňuje Lechta (2010) inkluzivní pedagogika a realizace jejích principů je teprve na začátku a představuje proces, jehož cílem by mělo být přijetí každého dítěte s postižením (Lechta, 2010). Inkluze je postupně naplňována v čase a odráží kulturní, mentální a ekonomickou úroveň společnosti. Není jisté, zda systém inkluze bude v plné míře realizován plošně, zda bude funkční ve všech směrech (míněno nejenom školství, ale také společenské a pracovní prostředí). V současné době se integrace a inkluze nedají oddělit neboť jsou to živoucí procesy, které se prolínají. Integrace je komunikační most mezi intaktními na jedné straně a postiženými a zdravotně omezenými jedinci na té druhé, inkluze již hranice a bariéry překonává úplně, takže přechod dvou světů není, existuje již jen jeden svět přístupný všem.

5.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který nabyl platnosti 1. ledna 2005 ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon je postaven na zásadách rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoli diskriminace, na zásadách respektu, vzájemné úcty, důstojnosti a všeobecného rozvoje s důrazem na sociální, morální a mravní hodnoty.

V § 16 tohoto zákona jsou definovány cílové skupiny, formulovány principy vzdělávání a také základní formy podpory pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje žáky se:

- zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismu a vývojové poruchy učení nebo chování)
- zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání)
- žáky se sociálním znevýhodněním (zahrnuje rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, děti ohrožené sociálně patologickým jevy a sociální znevýhodnění související s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. V pozici sociálního znevýhodnění se ocitají i děti azylantů). (MŠMT, zákon č. 561/2004 Sb.)

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. jsou uvedena podpůrná opatření, na které má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok:

- speciálně pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků a poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku
- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- bezplatné užívání speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek.
- úprava organizace vzdělávání, snížení počtu žáků ve třídách
- asistent pedagoga nebo osobní asistent
- vzdělání alternativními komunikačními prostředky (dorozumívání prostřednictvím znakové řeči, psaní Braillovým písmem a náhradních způsobů dorozumívání)

Dále jsou v § 3, vyhlášky č. 73/2005 Sb. uvedeny formy speciálního vzdělávání:

- Individuální integrace (v běžné škole – pokud má škola vytvořené vhodné podmínky nebo speciální škole pro jiné postižení)
- Skupinová integrace (ve třídě či oddělení běžné školy, ve třídě či oddělení speciální školy)
- Vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola)
- Kombinace výše uvedeného

K zajištění vzdělávání v jedné z těchto forem je nutný souhlas zákonných zástupců

(MŠMT, vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Inkluzivní způsob myšlení se začíná promítat i do posuzování potřeb dětí s postižením podle míry a hloubky jejich postižení. Podle novely školského zákona č.82/2015 Sb., vyhlášky č. 27/2016 Sb., která vejde v platnost 1.9.2016 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nyní podporováni podle skutečných potřeb a nejsou již zařazováni do diagnostických skupin, které stanovily konkrétní druh postižení. Podpora je zajištěna tak, aby školy dosahovaly na podporu vzdělávání integrovaných žáků v takovém rozsahu, který byl dříve umožněn pouze žákům ve speciální nebo praktické škole. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Jedná se o opatření, která představují konkrétní pomoc při vzdělávání žáka. Tato pomoc představuje metody a formy výuky, organizace výuky a možné úpravy hodnocení žáka a také zabezpečení personální podpory pedagoga při výuce, a to jak asistenta pedagoga, tak dalšího pedagoga nebo speciálního pedagoga. Nezbytné je využívání speciálních učebnic, pomůcek, kompenzačních pomůcek a zařazování nových technologií při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Sbírka předpisů České republiky, vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016)

Podpůrná opatření se budou dělit do pěti stupňů. Za první stupeň podpory bude odpovídat škola. Jedná se o drobné obtíže žáků, která nevyžadují intervenci dalších odborníků. Z důvodů včasné diagnostiky bude tím pádem nutné zvyšovat vzdělání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. U dalších stupňů podpory budou rozhodovat odborníci ze školských poradenských zařízení. Na základě diagnostiky z těchto zařízení bude škola muset

realizovat podpůrná opatření a zažádat stát o nutné prostředky na pokrytí nákladů na tato opatření. Zvýšené kompetence poradenských zařízení mohou posílit zabezpečení skutečné podpory potřebným žákům (Felcmanová, 2016) .

Změna školského zákona přináší zlepšení finančních podmínek pro zajištění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dává možnost žákům a jejich zákonným zástupcům zvolit si typ školského zařízení. Vždy se však k těmto žádostem vyjadřuje školské poradenské zařízení, které má společně s rodiči zvážit, co je v zájmu žáka a doporučit vhodnou skladbu podpůrných opatření.

Společné vzdělávání bude vstupovat do školského systému postupně. Ředitelé a pedagogové ve školách budou seznamováni s obsahem podpůrných opatření tak, aby se realizace těchto opatření promítla do praxe v podobě kvalitních a profesionálních služeb (MŠMT, 2016)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tedy na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb. systematicky zavádí inkluzivní vzdělávání. Pravidla upravující právo na rovný přístup ke vzdělání platí v České republice již od 1.ledna 2005, tedy více než 11 let. Spádová škola přijímá již těchto 11 let děti ze svého obvodu a jediným důvodem nepřijetí je naplněná kapacita školy. Novela školského zákona neruší praktické ani speciální školy, neruší ani přílohu pro vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, ani neposílá k 1. září 2016 všechny děti z těchto škol do běžných spádových škol. Naopak zajišťuje zlepšení a zkvalitnění podmínek pro funkční inkluzi. Novela školského zákona platná od 1.září 2016 jasně definuje, co je podpůrné opatření a vyjmenovává druhy těchto opatření. Z možnosti užívat podpůrná opatření se stává nárok dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na podpůrná opatření. Cílem tohoto procesu je nastavení takových podmínek, aby vzdělávání všech žáků probíhalo přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání se stává oblastí podporující rozmanitost, toleranci a demokracii (Doležilová, 2016).

5.3 Předpoklad zajištění inkluzivního prostředí školy

Rodiče dítěte se většinou obrací na školu nejbližze bydliště, a to i případě dítěte se zdravotním postižením. Rodiče mají možnost svobodné volby a ta by měla být

respektována. Ne každá škola je však schopná splnit určité minimální požadavky jako jsou možnosti poskytnutí speciálních pomůcek a odstranění architektonických bariér. Zásadní pro integraci žáka je však především celková atmosféra školy, její výchovné metody a vzdělávací možnosti. Pro bezproblémové přijetí a pobyt dítěte ve škole je také rozhodující v jakém kolektivu bude jeho socializace probíhat (Michalík, 2000).

Možnosti školy mohou být změněny, ne však předpoklady pro učení jednotlivce. Podstatné je jakým způsobem škola zabezpečí adekvátní podmínky pro vzdělávání. (Hájková, Strnadová, 2010)

Dobře fungující škola by měla nastavit pravidla pro vzájemnou toleranci, ochranu a uplatňování práv dětí i učitelů. Měla by se zaměřit na pozitivní přístup k žákovi, podporovat jeho dovednosti a vědomosti a neusilovat o hledání a posuzování chyb. Podle slov Komenského není smyslem školy pouze učební činnost dětí, ale také rozvoj lidského cítění a jednání. Upevňování sociálních kontaktů a proces vzdělávání má značný vliv na tvorbu postojů a jednání žáka. Pokud je dítě integrováno ve třídě, kde se uplatňuje individuální přístup a vytváří pozitivní a kvalitní vztahy, pak jsou potřeby dítěte v plné míře zajištěny (Jesenský, 2000).

Děti, které dříve mohly navštěvovat pouze zvláštní, později praktickou školu, mají nyní možnost vzdělávat se v běžných školách. Při zajištění adekvátních podmínek (stavební úpravy, moderní pomůcky, asistenti, proškolení pedagogové, snížení počtu dětí ve třídách...) mohou plnohodnotně zvládat výuku a v dospělosti žít samostatně s lepšími možnostmi uplatnit se na trhu práce. Inkluze s sebou nese i určité problémy, ale počítá se s tím, že se tento společensky náročný a finančně i technicky nákladný proces v budoucnu vyplatí (Hamerný, 2016).

Ideální model školy, která nabízí inkluzivní způsob vzdělávání, se jeví jako otevřená svému okolí. Žáci si navzájem pomáhají a pracovníci školy dobře spolupracují. Žáci i pedagogové respektují svoje role. Dobrá spolupráce funguje i mezi pedagogy školy a rodiči žáků. Škola se stává místem, kde se cíleně pečuje o rozvoj dětí. V inkluzivním prostředí se klade důraz na proces učení, při kterém se používají takové formy, jež vyhovují různorodosti kolektivu. Pedagogové zapojují žáky s individuálním problémem a zároveň jsou i všichni ostatní žáci motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu

(Uzlová, 2010). Charakteristikou inkluzivní školy je její postupné a cílené uspořádání tak, aby umožnila vzdělávání všem dětem bez ohledu na jejich individuální potřeby, úroveň schopností a sociální a etnické rozdíly. Integrace vyžaduje, aby se dítě přizpůsobilo podmínkám školy z části upravených pro jeho individuální potřeby. Naopak inkluzivní škola mění celé prostředí školy a výuky tak, aby mohlo dojít k naplnění individuálních potřeb všech dětí (Lechta, 2010).

Rozdílnost ve vnímání pojmů je uvedena v následujícím srovnání (Kocurová, M. 2001):

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílní změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

5.4 Pedagog a jeho role v integračním a inkluzivním procesu

Rozhodující pro úspěšnost integrace a inkluze je role učitele. Učitel musí být lidsky i odborně připraven na přijetí dítěte se zdravotním postižením a postupně získávat dovednosti nutné ke zvládnutí integrace. Přijetí žáka s postižením znamená pro učitele větší nároky na přípravu. S tím souvisí i vypracování individuálního vzdělávacího plánu a studium odborné literatury nebo návštěva odborných kurzů a seminářů k doplnění informací o daném postižení. Učitel musí svůj zájem a čas rozdělit mezi žáky zdravé a žáka s postižením tak, aby žádná strana nebyla v nevýhodě (Michalík, 2000). V současné době (od září 2016 na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb.) vzrostou nároky a zodpovědnost pedagoga nejen za kvalitní výuku dítěte s postižením, ale také za diagnostiku, která umožní škole přistoupit k podpůrným opatřením 1. stupně. Zvýší se nutnost vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky.

Integrovaní žáci na druhém stupni jsou vyučováni několika učiteli. Tito učitelé, přestože se s žákem setkávají jen několik hodin týdně, musejí také znát přesnou diagnózu, podílet se na tvorbě individuálně vzdělávacího plánu, doplnit si samostudiem vzdělání ohledně práce

a komunikace s takovýmto žákem. Samozřejmostí je individuální přístup při výuce tohoto žáka.

Práce s integrovaným žákem ve třídě je tedy pro učitele náročnější právě ve smyslu delší přípravy, individuálního přístupu a organizace výuky. V případě začlenění žáka se závažnější formou postižení je pro učitele výhodou přítomnost asistenta pedagoga (Uzlová, 2010). Podporou pedagogů, žáků i rodičů se stávají také dobře připravení speciální pedagogové.

5.5 Rodiče integrovaných dětí

Neméně důležitým krokem k integraci a inkluzi je spolupráce rodiny, speciálních center a školy. Rodiče si vybírají školu na základě doporučení odborníků speciálně pedagogických center nebo jiných poradenských pracovišť. Rodiče jsou povinni informovat školu o diagnóze, o stupni postižení, specifických schopnostech a možnostech žáka. Mohou být také nápomocni s navrhováním reedukačních a kompenzačních pomůcek a způsobech přístupu k žákovi. Učitel i rodič by měli být schopni navázat spolupráci a navzájem se informovat o aktuálním stavu a vývoji dítěte. Mezi rodičem a učitelem by měla panovat důvěra. Nestačí pouze kontaktovat rodiče v případě, když se vyskytne zásadní problém v chování či zdravotním stavu dítěte, ale průběžně rodiči sdělovat dílčí úspěchy, pokroky či naopak stagnaci. Vytvoří se tak prostor pro další možné kroky, které přispějí k rozvíjení schopností dítěte.

Pro naše školství je charakteristická vysoká participace rodičů na vzdělávání dětí (domácí úkoly, procvičování učiva). Ještě s vyšší účastí při vzdělávání se počítá u rodičů dětí se speciálními vzdělávacími metodami. Takovéto pojetí rodičovské účasti může však vrážet klín mezi školu a rodiče a je potřeba ho odmítnout (Michalík, 2000).

5.6 Pedagogicko-psychologická poradenská činnost

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) jsou systémy školního poradenství, jedná se o speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče vyhledávají tato pracoviště z vlastní iniciativy nebo na základě doporučení učitelů. Výsledky vyšetření

žáků jsou důležitým zdrojem informací pro učitele. Na základě zhodnocení lékařských zpráv, rozhovoru s rodiči a vlastní diagnostiky pracovníci center navrhnou a doporučí materiály a pomůcky k výuce. Jsou zároveň spoluodpovědní za náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Vítková, 2004). Vhodné poradenské vedení probíhá za předpokladu znalosti stavu a potřeb dítěte a znalosti podmínek školy. Průběžně by pracovníci měli také navštěvovat žáky ve školách, sledovat výuku podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytovat metodickou pomoc učitelům, popř. pomoc při zajištění vhodného prostředí ve škole (Michalík, 2000).

Z novely školského zákona č. 82/2016 Sb. vyplývá zlepšení finančních podmínek pro zajištění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dává žákům a jejich zákonným zástupcům možnost zvolit si, kde se bude jejich dítě vzdělávat. K těmto žádostem se vždy vyjadřuje školské poradenské zařízení, které má společně s nimi zvážit, co je v zájmu žáka a doporučit vhodnou skladbu podpůrných opatření. Vyšetření žáka i vystavení dokumentů je možné jen s informovaným souhlasem rodiče nebo zletilého žáka. Doporučení je předáno škole a zde je následně projednáno, případně ještě upraveno se souhlasem všech zúčastněných stran (škola, rodič, žák, ŠPZ). Doporučení obsahuje popis vzdělávacích potřeb žáka a popis všech zvolených podpůrných opatření která jsou opatřena jednoduchým kódem pro normované finanční nároky. Dále obsahuje IVP, doporučení k poskytnutí asistenta pedagoga nebo dalších osob podporujících vzdělávání žáka, vymezení pomůcek atd. Navržená a vzájemně odsouhlasená podpůrná opatření by měla škola začít realizovat neprodleně, nejpozději do čtvrt měsíce ode dne jejich nastavení. Pokud tak škola neučiní, je nutné opětovně vyhodnotit postup školy a případně domluvit restrukturalizaci podpůrných opatření. ŠPZ vyhodnocuje účelnost a efektivitu zvolených podpůrných opatření nejpozději po roce od jejich přidělení, jinak je jejich platnost dva roky. (MŠMT, 2016)

5.7 Asistent pedagoga

Na základě doporučení odborníků ze ŠPZ (a nově od září 2016 podle stupně podpůrných opatření) může ředitel školy požádat krajský úřad o zřízení pozice asistenta a zároveň o finanční dotaci na tuto pozici. Finanční ohodnocení asistentů je však v rámci České

republiky stále podprůměrné, takže bývá obtížné zajistit kvalifikovaného pracovníka v tomto oboru. Většinou tuto pozici zastávají středoškolsky vzdělaní lidé, kteří absolvovali akreditovaný kurz, mnohdy matky po mateřské dovolené nebo čerství absolventi vysoké školy, kteří však tuto práci považují za startovní pozici ve své kariéře a proto dochází k časté fluktuaci těchto asistentů, což může negativně ovlivnit sociální vztahy ve třídě (Uzlová, 2010).

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem a stává se tedy druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě. Ve spolupráci s učitelem pracuje s integrovaným žákem, pomáhá mu začleňovat a přizpůsobit se školnímu prostředí, individuálně zprostředkovává porozumění obsahu učební látky, asistuje při vzájemné komunikaci pedagogů se žákem a žáků mezi sebou a zároveň je nápomocen s organizací výuky tak, aby se jí zúčastnily všechny děti (Uzlová, 2010). Nově podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhlášky č. 27/2016 Sb. vyplývá, že asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Hlavní náplní činností asistenta pedagoga je pomoc při výchově a vzdělávání a pomoc při komunikaci se žáky, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou i mimo školu. Asistent může poskytovat pomoc více žákům ve třídě, nejvýš však čtyřem (Sbírka předpisů České republiky, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

V praxi se často objevují i omyly a nedorozumění, které mohou zdárnou integraci a inkluzi brzdit. Napjaté situace mohou vznikat z nevyjasněných vztahů asistent-učitel nebo asistent – žák. Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem je důležité vymezení kompetence, vzájemná informovanost a důvěra. Ve vztahu k dítěti by měl asistent hned z počátku určit pravidla a mantinely, aby později nedocházelo ke ztrátě autority, dítě nepřetěžovat nepřiměřenými nároky, ale na druhé straně nedělat práci za něj, nefixovat se na dítě, přehnaně o něj nepečovat a tak mu bránit samostatnosti. (Uzlová, 2010).

Důležitá je nejen spolupráce a komunikace mezi učitelem a asistentem, ale celková organizace výuky tak, aby umožnila zapojení všech dětí. Měl by vzniknout dostatek příležitostí ke vzájemné otevřené komunikaci všech participovaných stran. Účastníci

vzdělávacího procesu se musí naučit naslouchat druhým a respektovat je. Měli by také umět poskytovat i přijímat kritiku. Tento proces vyžaduje partnerské chování a nedirektivní komunikaci ze strany pedagoga a empatický a zároveň důsledný přístup ze strany asistenta (srov. Uzlová, 2000; Hájková, Strnadová, 2010).

5.8 Individuální vzdělávací plán

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se v běžné škole většinou vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Tvorba a podmínky IVP jsou stanoveny v § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 stále platné vyhlášky č. 73/2005 Sb. IVP je rozdělen do tří částí. První vyplňuje škola, druhou školské poradenské zařízení a třetí vyučující daného předmětu, pro který je plán sestaven. V části, kterou vyplňuje škola, jsou uvedeny identifikační údaje žáka, druh a stupeň postižení, podpůrná nebo vyrovnávací opatření, předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP, školská a zdravotnická zařízení, která se podílejí na péči o žáka. Školské poradenské zařízení uvede míru podpůrných opatření, vzdělávací potřeby, specifika práce s učivem, doporučené kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky, časové a obsahové rozvržení výuky. Vyučující předmětu vyplní údaje o předmětu, vstupní pedagogickou diagnostiku (aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka), organizaci výuky (integrace v běžné třídě, individuální výuka, výuka s pomocí asistenta, pedagogické postupy), metody a formy práce, používané učební materiály a pomůcky, způsob zadávání úkolů, způsob ověřování vědomostí, způsob hodnocení, další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka (poradenská zařízení, psychologové) a spolupráci s rodiči (např. četnost vzájemné komunikace). Na tvorbě IVP se mohou podílet i další pedagogičtí pracovníci (asistent pedagoga, ředitel) a rodiče (MŠMT, vyhláška č. 73/2005 Sb.).

V nové vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných platné od 1.9.2016 je uvedeno, že individuální vzdělávací plán zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. IVP zajišťuje naplnění vzdělávacích potřeb žáka, vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a je součástí dokumentace žáka. IVP obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem.

V IVP jsou uvedeny následující informace:

- úpravy obsahu vzdělávání žáka
- časové a obsahové rozvržení vzdělávání
- úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka
- úpravu výstupů ze vzdělávání žáka
- jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení

IVP je vypracován nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení, žádosti a písemného souhlasu zákonných zástupců žáka. Škola seznámí s IVP všechny vyučující žáka a zákonné zástupce žáka. Za zpracování a realizaci zodpovídá ředitel školy. Školské poradenské zařízení dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování podpůrných opatření uvedených v IVP (Sbírka předpisů České republiky, vyhláška č. 27/2016 Sb.).

5.9 Formy výuky a organizace vyučování v inkluzivním prostředí

V inkluzivním vzdělávání se lépe osvědčují netradiční formy výuky, přesto se v našich školách stále upřednostňuje frontální výuka. Mezi alternativní formu, která se již začíná častěji praktikovat v běžných školách, patří skupinová výuka, kdy děti ve skupinách pracují na řešení společného úkolu. V této práci se mohou velmi dobře zapojit i děti s postižením.

Méně běžná forma je kooperativní vyučování, jejímž základem je opět skupinová výuka. Všichni žáci spolupracují, učitel koordinuje průběh. Dalšími metodami výuky jsou aktivizační metody mezi něž patří výukové hry a diskuze. Všechny uvedené metody vedou ke vzájemné kooperaci, upevňují sociální dovednosti, podporují samostatné myšlení, oživují učivo (Uzlová, 2010). Nové formy výuky zprostředkují dětem s postižením možnost lépe poznávat svět a orientovat se v okolním prostředí a neomezují se pouze na reprodukci určených postupů a nutných znalostí (Hájková, Strnadová, 2010).

Začleněný žák by měl možnost vykonávat všechny aktivity společně se třídou s tím, že téma učební látky je stejné, mění a zjednodušuje se pouze forma a obsah. Společná práce by měla mít přednost před prací oddělenou. Úprava učebních témat patří mezi další

metody, které jsou předpokladem efektivnějšího zapojení žáka se speciálními vzdělávacími metodami. Učivo lze zjednodušit následujícím způsobem:

- Vybrat základní fakta a pojmy a prezentovat je žákovi jednodušší srozumitelnou formou.
- Zpracovat látku formou obrázků, kartiček, fotografií, které žák přirovnává, třídí, skládá, vyhledává.
- Zjednodušit pasáže z učebnice a ty předložit žákovi, který s tímto novým textem samostatně podle zadání pracuje (Uzlová, 2010).

Hájková, Strnadová (2010) předkládají požadavky a postupy respektující styly učení, které na základě výzkumu formulovala Janečková. Jedná se například o podporu vytrvalosti při dokončování úkolů, která by měla být prováděna s povzbuzením a pedagogickým taktem. V případě únavy, nesoustředěnosti a rozptýlené pozornosti naopak umožnit dětem relaxaci. Dalším požadavkem je potřeba strukturovaných úkolů. Úkoly je nutné formulovat jasně a zřetelně, aby se předcházelo stresujícím situacím z neporozumění zadání. Neméně důležité je i rozpoznání učebního stylu dítěte a následně volená forma výuky. Mezi zásadní požadavky patří i rozvíjení komunikace a vzájemných vztahů. Pro pedagoga je velmi přínosné naslouchat i rodičům integrovaného žáka a získávat tak poznatky z jejich zkušeností. Zřejmě jedním z nejvíce problematických míst v učebním procesu je nepřiměřená míra požadavků. Pedagog by se měl přiblížit reálnému stavu žakových schopností, aby dítě bylo motivováno k výkonům a docházelo tak k pozitivním odezvám (Hájková, Strnadová, 2010).

6 Praktická část

V praktické části bakalářské práce jsou analyzovány podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální integrace v běžných venkovských základních školách v regionu Havlíčkův Brod, Světlá nad Sázavou a Humpolec. Je zde také hodnocena úroveň tohoto procesu a zjišťována míra připravenosti základních škol zahrnutých do výzkumného šetření na inkluzivní vzdělávání. V podkapitolách jsou uvedeny hlavní a vedlejší cíle výzkumu, popsána charakteristika výzkumného souboru a použité metody a uvedena analýza a interpretace zjištěných dat. Výzkumná část je doplněna o případovou studii Základní školy, Základní umělecké školy a Mateřské školy v Lipnici nad Sázavou a popisuje integraci tří dívek s lehkým mentálním postižením v této škole.

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat úroveň integrace v běžných venkovských základních školách v regionu měst Havlíčkův Brod, Světlá nad Sázavou a Humpolec a zjistit míru připravenosti těchto škol na inkluzivní způsob vzdělávání.

Vedlejší výzkumné cíle jsou následující:

- zjistit, zda mezi integrovanými žáky venkovských škol převažuje spokojenost se vzděláváním v jejich škole, s přístupem učitelů a spolužáků a celkovou atmosférou školy.
- zjistit, zda nadpoloviční většina rodičů integrovaných dětí je zcela spokojena s přístupem školy a její atmosférou.
- zjistit, jak hodnotí své zkušenosti s integrací a míru podpory pedagogičtí pracovníci z oslovených škol.
- zjistit, jaký je podíl integrovaných žáků ve městských a venkovských školách ve vybraném regionu.

6.2 Metodika výzkumu

Výzkum vzhledem ke svému záměru tzn. postižení problematiky integrace z hlediska tří skupin participantů probíhal kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu, tzv. smíšeného výzkumu. Smíšený výzkum je chápán jako „*design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich.*“ (Creswell & Plano Clark, 2007 in Vlčková, 2011). Pro sběr kvantitativních dat byl vytvořen dotazník s uzavřenými otázkami. Učitelé byli dotazováni na zkušenosti s integrovanými žáky, na kvalitu spolupráce s rodiči a školskými poradenskými zařízeními, materiální zabezpečení školy a také získané vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Celkově měli zhodnotit práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Okruhy otázek v dotazníku pro žáky souvisely se spokojeností v dané škole, se vztahem k učiteli a vzájemnými vztahy s ostatními žáky školy. Pro děti byly otázky v dotazníku formulovány tak, aby byly jasné a srozumitelné, např. "Chodíš rád do školy?", "Máš ve třídě kamaráda?", "Rozumíš tomu, co se ve škole učíte?" Dotazování rodiče integrovaných žáků se vyjadřovali k celkové atmosféře školy, hodnotili osobní i profesní kvalitu pedagoga a metody práce. Otázky předkládaly buď tři varianty odpovědí (ano, částečně, ne) nebo dvě varianty (ano, ne), jedna otázka nabízela čtyři možnosti odpovědí (značná, průměrná, malá, žádná) a jedna také čtyři (ano, spíše ano, spíše ne, ne). Kvalitativní výzkum byl uskutečněn metodou rozhovorů s pedagogy, řediteli, integrovanými žáky i jejich rodiči a také metodou přímého pozorování. Otázky v rozhovorech navazovaly na dotazníkové šetření a odpovědi oslovených respondentů v rozhovoru rozvádějí a doplňují kvantitativní část výzkumu.

6.3 Výzkumný vzorek

6.3.1 Charakteristika oblasti

Okres Havlíčkův Brod se nachází v kraji vysočina. Z pěti okresů je svou rozlohou až na čtvrtém místě v kraji. V okrese Havlíčkův Brod žije přibližně 95 000 obyvatel. Co se týče průmyslu, daný region je znám výrobou skla a strojírenstvím. V zemědělství hraje

významnou roli pěstování brambor a obilnin. V rámci kraje patří okres na druhé místo (po Pelhřimově) s nejnižší mírou nezaměstnanosti.

Převládajícím geologickým útvarem je Českomoravská vrchovina. Průměrná nadmořská výška je okolo 500 m. V souvislosti s nadmořskou výškou je podnebí chladnější. Území okresu patří do povodí řeky Sázavy v délce asi 75 km.

Havlíčkův Brod patří k okresům s relativně zdravým životním prostředím a nižší úrovní znečištění, což příznivě ovlivňuje i rozvoj cestovního ruchu. Hojně navštěvovanými oblastmi v okrese jsou přírodní rezervace Stvořidla na řece Sázavě a Údolí Doubravy. K významným památkám patří hrad v Lipnici nad Sázavou a hrad v Ledči nad Sázavou.

I samotné město Havlíčkův Brod patří k destinacím, která nabízí nejen historické památky, ale také kulturu a možnost sportovního vyžití (ČSÚ, 2012).

6.3.2 Charakteristika venkovských škol v okrese Havlíčkův Brod

V okrese Havlíčkův Brod se nachází 52 škol (Školy Online, 2002-2016). Venkovské školy až na výjimečné případy poskytují vzdělání pouze na 1. stupni. Od druhého stupně děti dojíždějí do měst. Počty žáků v těchto školách se pohybují většinou v rozmezí 40-50, což je hranice udržitelnosti provozu školy. Zřizovatelé těchto škol (obecní úřady) nechtějí však provoz škol rušit a dotují ho. Především ve střediskových obcích, kde probíhá stavební rozvoj, zastupitelé věří, že se zvýší počet dětí a fungující škola v obci může příznivě ovlivnit rozhodování dalších mladých párů usadit se v daném místě.

Počty žáků se v jednotlivých ročnících značně liší, většinou však nepřekročí 10 žáků a z úsporných důvodů tak dochází ke slučování dvou nebo více ročníků do jedné třídy. Jedná se o tzv. malotřídní systém. Počty učitelů na jednu školu se tedy pohybují kolem 2-3 včetně ředitelů, kteří také vyučují. Podle názorů učitelů i rodičů se však děti, které procházejí touto formou vzdělávání, naučí větší samostatnosti při studiu a schopnosti soustředit se. Rodiče některých dětí oceňují i znalosti z vyšších ročníků, které děti poslechem přijímají. Nevýhodou malotřídního systému pak může být právě zvýšený neklid, který nemusí všem dětem vyhovovat. Z hlediska menšího počtu dětí však mohou učitelé přistupovat k dětem více individuálně. Malotřídní systém přináší výhody i ze sociálního hlediska. Děti si mohou najít kamarády z jiného ročníku nejen ve třídě, ale také

následně ve družině, kde jsou již pohromadě všechny děti z celé školy. A to se týká i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyučování a příprava na vyučování pro žáky v těchto třídách je pro učitele poměrně náročná, pokud je ve třídě integrován jeden nebo více žáků, znamená to pro pedagoga tři až čtyři rozdílné přípravy na každý vyučovací den. Vyučování některých předmětů probíhá společně, jen obsah je pozměněn tak, aby odpovídal nárokům daného ročníku.

V obcích, kde se nachází základní škola, je také škola mateřská. Většina dětí se při nástupu do školy již se svými vrstevníky zná právě z docházky do mateřské školy. Vzájemné vztahy dětí z předškolního zařízení usnadňují dětem vstup do dalšího stupně vzdělávacího systému.

6.3.3 Výběr respondentů a realizace výzkumu

Výzkum se uskutečnil v šesti venkovských školách v regionu Havlíčkův Brod, Světlá nad Sázavou a Humpolec (zkoumaná oblast zahrnuje přibližně 320 km²). Výzkum se dotýkal také šesti městských škol, zde však neproběhlo dotazníkové šetření a rozhovory se zástupci tří sledovaných skupin (integrováných žáků, pedagogů a rodičů), neboť by objem a zaměření dat přesáhl záměr této bakalářské práce. Z hlediska městských škol byl uskutečněn pouze sběr dat nutných k vyhodnocení podílu integrováných žáků v těchto zařízeních, dat určených ke srovnání průměrného počtu žáků na jednoho učitele v městských a vesnických školách a dat ke srovnání průměrného počtu integrováných žáků na jednoho asistenta v zařízeních, kterých se průzkum dotýká. Tyto údaje poskytli ředitelé nebo ekonomičtí pracovníci škol, ve dvou případech se zdrojem informací staly výroční zprávy škol veřejně dostupné na internetu.

Předem byli ředitelé šesti vesnických základních škol kontaktováni a s jejich souhlasem pak proběhl vstupní rozhovor týkající se všech podstatných údajů o dané škole. Ředitelé poskytli informace o počtu učitelů, žáků a integrováných žáků včetně jejich diagnóz, počtu asistentů pedagoga, způsobech zabezpečení financování školy (státní příspěvky, dotace od obcí, fondů, grantových programů), popsali průběh a možnosti integračního procesu. Někteří ředitelé nastínili problémy a úskalí integrace, se kterými se jejich škola potýká.

Dotazníky s otázkami byly prostřednictvím ředitelů předány 21 žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (po zvážení pedagogů či ředitelů nebyli tři žáci a jejich rodiče osloveni), 15 pedagogům z venkovských škol a 21 rodičům žáků integrovaných v daných školách. Na dotazníky odpovědělo 19 žáků, 12 rodičů a 15 pedagogů. Data jsou zpracována do tabulek a z nich jsou pak uvedeny výstupy v podobě koláčových grafů, které prezentují výsledná data v procentech.

Krátký rozhovor proběhl se sedmi žáky v pěti školách. Rozhovor s žáky se uskutečnil s informovaným souhlasem rodičů a souhlasem ředitele. V pěti případech se jednalo o žáky se specifickými poruchami učení (1 dívka a 4 chlapci) a ve dvou případech o žáky s mentálním postižením (2 chlapci), ve věkovém rozmezí 8 až 11 let. Zde je stručný popis žáků (jsou rozlišeni římskou číslicí, diagnózou a abecedním pořadím školy, viz tabulka č.1): Chlapec I, SPU, škola A, 9 let: pozitivní, veselý, lehce neklidný; chlapec III, SPU, škola A, 10 let: plachý, pomalý, upřímný, dobře se vyjadřuje; dívka I, SPU, škola B, 8 let: veselá, velmi komunikativní; chlapec II, MP, škola B, 9 let: podrážděný, náladový, neochotně komunikuje; chlapec I, SPU, škola C, 9 let: uzavřený, málomluvný, nedůvěřivý; chlapec II, SPU, škola C, 11 let: zvědavý, hlučný, neposlušný; chlapec II, LMP, škola E, 10 let: důvěřivý, klidný, veselý, komunikativní. Rozhovory s dětmi po domluvě s ředitelem a v přítomnosti vychovatelky probíhaly v prostorách družiny. Vyjma dvou případů byly děti v tomto prostředí uvolněné a vstřícné k rozhovoru. Charakteristika dětí výše uvedená vychází částečně i z pozorování dětí při hrách. Přehled všech dětí, včetně dětí, se kterými byl veden rozhovor, je uveden v tabulce č. 1.

Se sedmi rodiči byl také uskutečněn krátký rozhovor, který rozšířil nebo upřesnil informace k odpovědím v dotazníku. Čtyři matky a jeden otec byli rodiče žáků, se kterými také proběhl rozhovor a dvě respondentky byly matky žáků, se kterými se rozhovor neuskutečnil. Zde je uveden stručný popis respondentů – rodičů (rodiče jsou rozlišeni římskou číslicí a abecedním pořadím školy, viz tabulka č. 2): matka I (škola A) působí vyrovnaně, vstřícně komunikuje, má syna se SPU, 9 let; matka II (škola A) působí unaveně, dělá pauzy v rozhovoru, je vstřícná, má syna se SPU, 10 let; otec I (škola B) je veselý, komunikativní, otevřený, má dceru se SPU, 8 let; matka II (škola B) je odměřená, její přístup při rozhovoru je velmi formální, má syna s LMP, 9 let; matka I (škola C) je odměřená, nedůvěřivá, krátké odpovědi, má syna se SPU, 9 let; matka II (škola C) je

skromná, působí vyrovnaně a ochotně spolupracuje, má syna LMP, 11 let; matka I (škola E) je hovorná, neklidná a spěchá, má syna SPU, 10 let. Pro větší přehled respondentů je uvedena tabulka č. 2.

K problematice integrace se prostřednictvím rozhovoru vyjádřilo osm pedagogů. Zde je přehled respondentů z řad pedagogů (učitelé jsou rozlišeni římskou číslicí a abecedním pořadím školy, viz tabulka č. 3): učitelka I (škola A), starší, zkušená, vyrovnaná - integrování dva chlapci se SPU; učitelka II (škola A) je mladší, vstřícná, komunikativní, má integrovaného žáka se SPU; učitelka II (škola B) ve středním věku, je mírná, komunikativní, otevřená, má integrovaného žáka s LMP a dívku mimořádně nadanou; učitelka III (škola B) ve středním věku, působí sebevědomě, spěchá, má integrovaného žáka s poruchou autistického spektra; učitelka I (škola C), mladá, veselá, ochotně komunikuje, má integrovanou dívku se SPU; učitelka II (škola C) ve středním věku, působí unaveně, je upřímná, má integrovaného chlapce s LMP; učitelka I (škola D) je starší, je odměřená s konzervativními názory, má integrovaného žáka se SPU; učitelka II (škola E) ve středním věku, je neklidná, lehce neurotická, ale veselá a komunikativní, má integrovaného chlapce s TP a chlapce s SPU. Pro snadnější přehled a orientaci jsou respondenti uvedeni v tabulce č. 3.

Ze šesti venkovských základních škol jsou v tabulkách zpracovány informace o celkovém počtu žáků, počtu žáků integrovaných, počtu učitelů a asistentů pedagoga. Výstupy z těchto škol jsou pak srovnány s daty ze šesti městských škol.

Na závěr praktické části bakalářské práce je metodou kazuistiky popsán a zhodnocen případ dvou dívek s lehkou mentální retardací, které navštěvují Základní školu, Základní a uměleckou školu a Mateřskou školu Lipnice nad Sázavou. Informace o těchto dívkách byly získány přímým pozorováním, rozhovory s pedagogy a studiem dokumentace.

6.4 Vyhodnocení výsledků šetření

6.4.1 Spokojenost integrovaných žáků venkovských škol

Prvním vedlejším výzkumným cílem je zjistit, zda mezi integrovanými žáky venkovských škol převažuje spokojenost se vzděláváním v jejich škole, s přístupem učitelů a spolužáků a s celkovou atmosférou školy.

Převažující spokojenost mezi žáky jsme předpokládali, neboť děti v místě školy žijí, znají se se spolužáky většinou již od mateřské školky a kamarádí se s nimi i mimo školu. Ve třídách jsou malé počty dětí, učitel přistupuje k dětem individuálně, učební látka je přizpůsobena možnostem žáka. Ve školách je vytvořené klidné zázemí pro vzdělávání integrovaných dětí. Z uvedených důvodů předpokládáme, že v oslovených venkovských školách je spokojena nadpoloviční část integrovaných žáků.

Analyzovaná data byla získána z dotazníku vyplněných 19 žáky a strukturovaných rozhovorů se 7 žáky, kteří zároveň vyplnili dotazník. Otázky položené v rozhovoru navazovaly na otázky v dotazníku a uvedené odpovědi tak doplňují dotazníkové výzkumné šetření.

Tabulka 1: Spokojenost integrovaných žáků ve venkovské škole

Škola	Respondent	Spokojenost dětí ve škole	Vztah k učiteli	Vztahy se spolužáky	Kamarád ve třídě	Kamarád v družině	Zvládání učebních nároků
A	I (SPU)	ANO	DOBŘÝ	ŠPATNÉ	ANO	ANO	ANO
	II (SPU)	ANO	DOBŘÝ	ŠPATNÉ	ANO	NECHOD	CELKEM ANO
	III (SPU)	ČÁSTEČNĚ	DOBŘÝ	ŠPATNÉ	NE	ANO	CELKEM ANO
	IV (SPU)	NE	ŠPATNÝ	DOBŘÉ	NE	ANO	NE
B	I (SPU)	ANO	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	ANO	ANO
	II (MP)	NE	ŠPATNÝ	ŠPATNÉ	NE	NE	NE
	III (MN)	ČÁSTEČNĚ	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	NECHOD	ANO
C	I (SPU)	NE	ŠPATNÝ	ŠPATNÉ	ANO	NE	CELKEM ANO
	II (SPU)	ČÁSTEČNĚ	ŠPATNÝ	ŠPATNÉ	ANO	ANO	ANO
	III (MP)	ČÁSTEČNĚ	DOBŘÝ	ŠPATNÉ	ANO	NE	CELKEM ANO
D	I (SPU)	ČÁSTEČNĚ	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	NECHOD	CELKEM ANO
E	I (SPU)	NE	ŠPATNÝ	ŠPATNÉ	NE	ANO	NE
	II (MP)	ČÁSTEČNĚ	DOBŘÝ	DOBŘÉ	NE	ANO	CELKEM ANO
	III (TP)	ANO	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	NECHOD	ANO
F	I (Vada řeči)	ANO	DOBŘÝ	DOBŘÉ	NE	ANO	CELKEM ANO
	II (SPU)	NE	DOBŘÝ	ŠPATNÉ	NE	ANO	NE
	III (MP)	ANO	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	ANO	NE
	IV (MP)	ANO	DOBŘÝ	DOBŘÉ	ANO	ANO	CELKEM ANO

Spokojenost integrovaných žáků ve škole

- ano 7 37%
- částečně 7 37%
- ne 5 26%

Zvládání učebních nároků

- ano 5 26%
- celkem ano 9 47%
- ne 5 26%

Vztah žáků s pedagogem

- dobrý 13 68%
- špatný 6 32%

Vztahy integrovaných žáků se spolužáky

- dobré 9 47%
- špatné 10 53%

Kamarád ve třídě

- ano 12 63%
- ne 7 37%

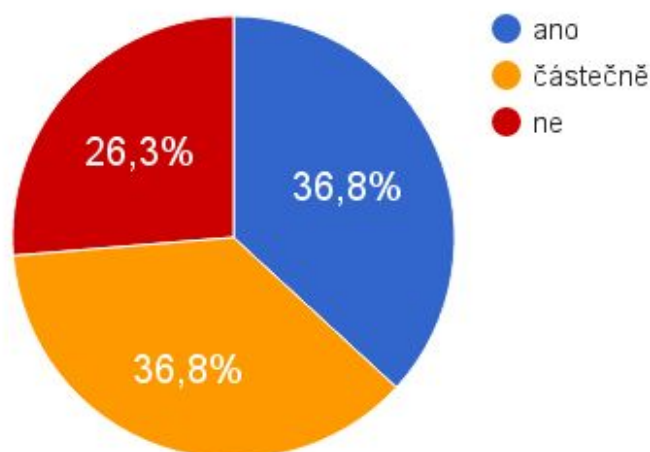
Kamarád v družině (15 dětí navštěvuje družinu)

- ano 12 80%
- ne 3 20%
- nechodí 4

6.4.1.1 Spokojenost integrovaných žáků ve škole (obecně)

Spokojenost ve škole uvedlo v dotazníku 37 % dětí. Stejně početná skupina (37 %) je spokojených částečně. 26 % bylo zcela nespokojených.

Graf 1: Spokojenost integrovaných žáků ve škole (obecně)



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Žáci odpovídali na otázku „Proč jsi rád ve škole?“ Tři žáci jsou rádi, že mají ve škole kamaráda. Žák I (SPU, škola A) uvedl: „no některý (pozn. spolužáci) mě moc neberou, ale mám tu jednoho dobrého kámoše. Jenže bude odcházet...“; žákyně I (SPU, škola B) dodala: „Mám tu hodně kamarádek, nejvíc se kamarádím s V., my si hrajeme i po škole, třeba na hřišti nebo u nás doma.“ Jeden žák uvedl, že mu vyhovuje dostupnost školy. Z rozhovoru se žákem II (MP, škola B) se dozvídáme: „...voni (pozn. pracovníci SPC) říkali mamce, abych jezdil do Brodu do školy, ale nakonec chodím sem a je to dobrý....a nemusím dojíždět.“ Tři žáci jsou spokojeni ve družině. Žákem II (SPU, škola C) se vyjádřil: „V družině je to dobrý, chodíme hodně ven a hrajem fotbal“, a se žákem II (MP, škola E): „Já ve třídě nemám kamaráda, ale tady (pozn. ve družině) jo, asi čtyři.... a mě baví si hrát, hlavně hodně stavíme...“ Rozhovory probíhaly právě v prostorách družiny a situace korespondovala s výpověďmi dětí. Některé děti byly netrpělivé, chtěly se vrátit ke svým činnostem a hrám. Občas přiběhl některý z kamarádů či spolužáků a chtěl se také účastnit rozhovoru. Žák I (SPU, škola A) velmi detailně popisoval hezký vztah k paní

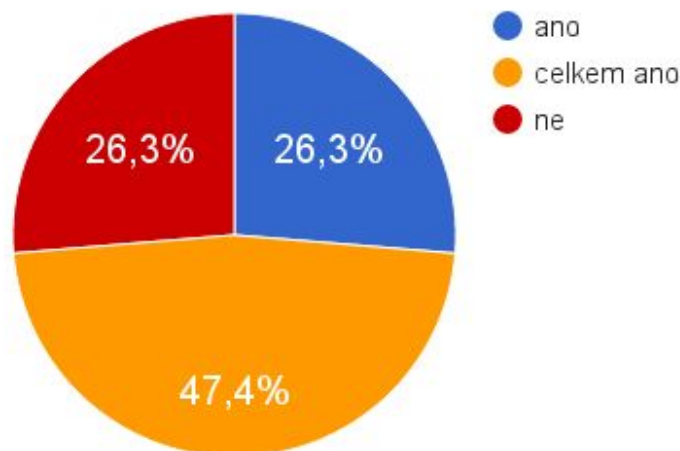
učitelce, z rozhovoru bylo patrné, že chlapec citlivě vnímá i celkovou situaci ve třídě: „ *asi nejlepší je pani učitelka, dává mi míň úkolů a mám docela dobrý známky. A když mě kluci zloběj, tak se na ně rozlobí.... a nejhodnější je na Johanku, vona má nemocnou mamku a tak si jí vezme (pozn. učitelka) někdy na klín a povídá si s ní, aby nebyla smutná*“. Chlapec II (MP, škola B) byl málomluvný a uzavřený, nevěděl o ničem, co by ho ve škole bavilo: „*...asi puđu brzo pryč, do jiný školy, nemají mě tady rádi.*“

Na doplňující otázku „Co ti ve škole vadí nejvíce?“ jedna dívka (žákyně I, SPU, škola B) uvedla nespokojenost se stravou ve školní jídelně. Dvěma dětem vadí učení a výuka, i když žáci uváděli i jiné důvody, které jim ve škole nevyhovují, tak učební proces byl pro ně zásadní. Z rozhovoru se žákem III (SPU, škola A) se dozvídáme: „ *No, učení, někdy tomu nerozumím a je toho hodně.*“, a se žákem II (MP, škola E): „*asi nejvíc to učení mi vadí...*“. Tři děti potvrdily jako provořadý důvod k nespokojenosti třídní kolektiv nebo chování jednotlivců ve třídě. Žák II (SPU, škola A) se cítí sociálně vyřazený z hlediska svého postižení. Chlapec má dobrou slovní zásobu. Dokáže i slovo „sociální“ správně zařadit do kontextu. V rozhovoru uvádí: „*...oni (pozn. spolužáci) se mi posmívají, že jsem hloupej, já sem ale dyslektik, prostě mám ty poruchy učení, ale asi sem pro ně jinej ...připadám si tak jako sociálně mimo...*“ Jeden žák s lehkým mentálním postižením byl dlouhodobě vystavován slovním atakům ze strany několika spolužáků, chování těchto žáků je již považováno za šikanu. V současné době se situace řeší, žáci již byli potrestáni. V rozhovoru se žákem II (MP, škola B) zaznívají výčitky: „*...jsou na mě zlí (pozn. spolužáci) a posmívají se.*“ Žák II (SPU, škola C) má diagnózu SPU, pochází ze sociálně slabšího prostředí a tyto dvě skutečnosti zřejmě vedou k jeho zvýšené agresii, která souvisí se sebeobranou. Chlapec si takto stěžuje: „ *Ve třídě mi kluci nadávají a často se rveme.*“ Žák I (SPU, škola C) si stěžuje na pedagoga i kolektiv. Odpovědi jsou krátké a úsečné. Chlapec se jeví jako introvertní a nepřístupný : „*Vadí mi učitelka a všichni ve škole.*“

6.4.1.2 Zvládání učebních nároků

26 % dětí uvedlo, že učební nároky zvládá dobře, poměrně dobře 47 % a nezvládá 26 %.

Graf 2: Zvládání učebních nároků



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

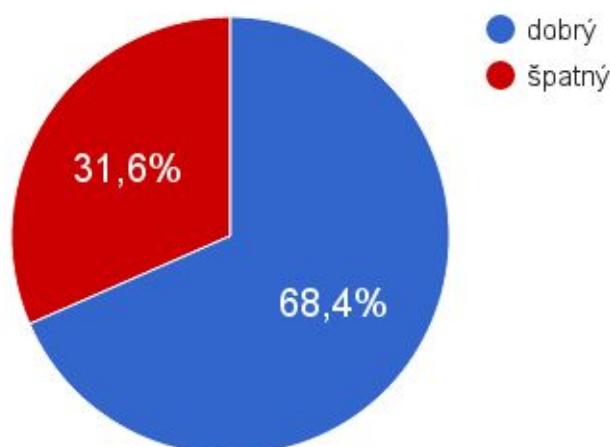
Dětem byly předloženy další dvě otázky, která zněly: „Rozumíš všemu, co se ve škole učíte? Co ti dělá problémy?“ Čtyři žáci uvedli poměrně dobré pochopení probírané látky pouze s některými dílčími nedostatky. Uvedli učební oblasti, které jsou pro ně problematické, protože souvisejí s jejich hendikepem a zároveň zmiňovali výhody vyplývající ze snížených učebních nároků. Z rozhovoru se žákem I (SPU, škola A) se dozvídáme: „*Rozumím tomu (pozn. probírané látce) docela dobře, ale to čtení mi moc nejde.*“; žák I (SPU, škola B) uvádí: „*Docela jo, některý věci dělat nemusím nebo jich je míň.*“, žák I (SPU, škola C): „*...no čtení nemám rád, ani psaní moc ne, někdy dělám něco kratší, ale stejně mi to trvá dýl než to udělám... akorát někdy prvouka docela de. A tělák mám rád...*“ Tři žáci zmiňují malotřídní systém vzdělávání a jeho výhody a nevýhody. Mezi výhody bezesporu patří menší kolektiv a možnost pracovat s dětmi individuálně. Z odpovědí dětí se dozvídáme, že integrované děti ze starších ročníků mohou pracovat s mladšími, což je případ chlapce s LMP. Nevýhodou v prostředí malotřídního systému je potřeba větší koncentrace pozornosti na výuku a zvýšený neklid ve třídě. Od žáků se vyžaduje tolerance vůči ostatním a schopnost samostatné práce, což může dětem s poruchami či postižením dělat problémy a negativně se projevit na učebním procesu. Žák II (SPU, škola C) vysvětluje: „*No, někdy se zeptám, když tomu nerozumím....a čeština mě nebaví, hlavně diktáty....a někdy mi vadí jak jsme jako spojený dohromady s těma*

menšíma, tak potom nedělám úkoly a poslouchám je (pozn. spolužáky) a paní učitelka se zlobí“; žák II (MP, škola E) také popisuje malotřídní způsob výuky: „... ona mi to paní učitelka ještě vysvětlí zvlášť, když tomu nerozumím, jsem teda jako starší (pozn. vyšší ročník), ale učím se s menšíma (pozn. nižší ročník) a mám taky hodně obrázků....ale matiku neumím, počítat mi moc nejde“; žák III (SPU, škola A) doplňuje: „... jak jsme všichni dohromady (pozn. spojené ročníky), tak mi to vadí, když si vedle povídají.“ Tři žáci mají celkově s učivem a koncentrací na práci problémy. Znalosti doplňují formou individuálního doučování ve škole nebo delší domácí přípravou. Žák III (SPU, škola A) si v rozhovoru stěžuje: „No někdy je to horší, hodně učení...a pak to musím ještě dohánět doma. Ale někdy mám takový doučování s paní učitelkou, to pak zase docela dobře pochopím....“; žák II (MP, škola B) také vyjadřuje nespokojenost: „Hodně věcí nevím a pořád se mi to plete...a učitelka se na mě pořád zlobí...“.

6.4.1.3 Vztah žáků s pedagogem

Dobrý vztah s učitelem mají dvě třetiny dětí (68 %), špatný (32 %).

Graf 3: Vztah žáků s pedagogem



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

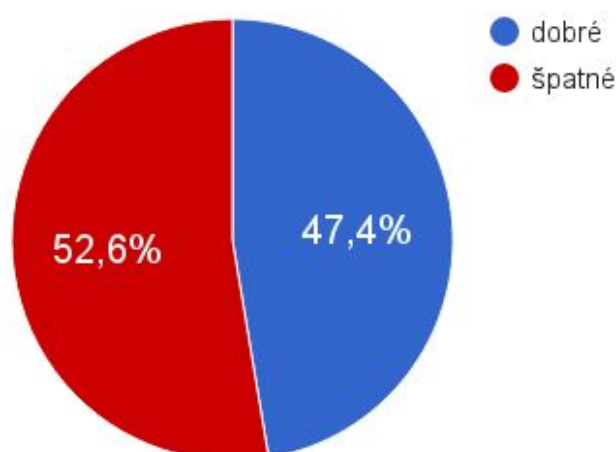
Žáci odpovídali na otázku „Máš rád paní učitelku?“ Čtyři žáci uvedli kladný vztah k učiteli. Žák I (SPU, škola A) velmi pozitivně hodnotí svůj vztah k paní učitelce. Odpovídá jednoznačně: „ Mám, hodně“. Žákyně I (SPU, škola B) popsala i systém, kterým paní

učitelka motivuje děti: „*Paní učitelka je moc hodná, dává nám smajlíky, a pak když je jich pět, můžeme si lovit v kouzelném koši dárek*“. Přestože je edukace žáků z několika ročníků a v rámci těchto ročníků i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro jednoho učitele náročná, dokážou pedagogové zařazovat alternativní formy a metody výuky. Děti pak lépe spolupracují a koncentrují se na výuku. Žák II (MP, škola E) zmínil metody práce vhodné i pro děti s postižením: „*.....dobrý je jak s paní učitelkou hrajeme takový hry, třeba matematického krále nebo bingo a přitom se učíme*“. Tři žáci mají problematický nebo nevyjasněný vztah s pedagogem. Žák II (MP, škola B) prochází velmi náročným obdobím, pedagogové se mu snaží situaci ulehčit, přesto vztahy vnímá negativně. Jeho odpověď zní: „*...ne, je na mě zlá a křící*“. V případě žáka I (SPU, škola C) pedagog zřejmě reaguje adekvátně k povaze a chování tohoto žáka. V rozhovoru s tímto chlapcem se dozvídáme: „*Moc ne (pozn. nemá rád), když něčemu nerozumím, tak říká, že mám dávat pozor.*“ Ne vždy se pedagog zavděčí všem, žák II (SPU, škola C) si stěžuje: „*Ta minulá (pozn. pí. učitelka) byla lepší.*“

6.4.1.4 Vztahy integrovaných žáků se spolužáky

Dobré vztahy se spolužáky má 47 % dětí, špatné 53 %. Z 10 dětí, které uvedlo špatné vztahy se spolužáky, má přesto 5 z nich ve třídě kamaráda.

Graf 4: Vztahy se spolužáky



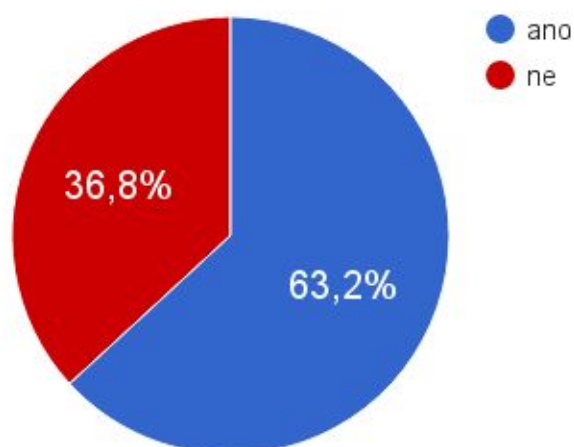
Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Z oslovené skupiny dětí pouze dvě děti na otázku „Jak se k tobě chovají spolužáci?“ odpověděly pozitivně. Žákyně I (SPU, škola B) je zřejmě nekonfliktní dívka a všechny situace hodnotí kladně. Z rozhovoru se dozvídáme: „Dobře... my si s holkama o přestávkách a ve družině hrajeme.“ Žák II (MP, škola E) má poměrně dobrou pozici ve třídě, děti jsou k němu tolerantní, rozumí si dobře se spolužáky z mladšího ročníku. V rozhovoru uvádí: „...oni (pozn. spolužáci) mi někdy pomáhají, když tomu (pozn. učení) nerozumím“. Pět dětí má se spolužáky negativní zkušenosti. Integrované děti uvádějí posměch a výčitky z důvodu rozdílných vzdělávacích potřeb, např. žák III (SPU, škola A): „...někdy mi nadávají, že jsem blbej a taky jim vadí, že mám výhody (pozn. snížené požadavky na vzdělání v rámci IVP)“; žák II (SPU, škola C) si stěžuje: „myslí si, že jsem hloupej a posmívají se“. V některých případech děti řeší vypjatou situaci fyzickým násilím. V rozhovoru se žák I (SPU, škola C) přiznává: „...když mě hodně naštvou, tak se s nima porvu“. Pedagogové potvrzují, že chování dětí se zhoršuje a šikana se objevuje i v prvních a druhých třídách. Přestože venkovské školy zajišťují téměř rodinné prostředí, šikana se rozvíjí i zde. Žák II (MP, škola B) zažil opakované verbální útoky, které takto popisuje: „hodně mi nadávali (pozn. spolužáci) a posmívali se, asi puđu do jiný školy“.

6.4.1.5 Kamarád ve třídě

Kamaráda ve třídě má nadpoloviční většina dotazovaných (63 %), 37 % kamaráda ve třídě nemá.

Graf 5: Kamarád ve třídě



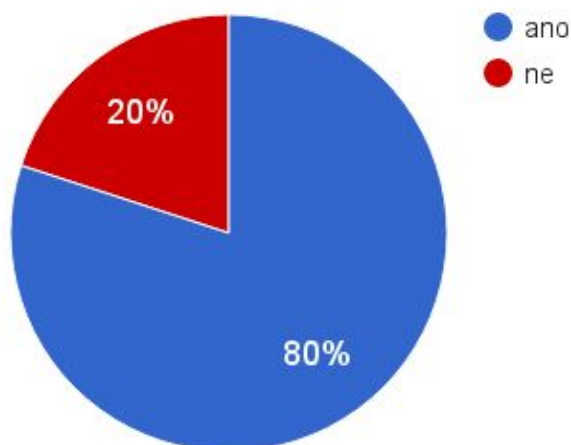
Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Na otázku „Máš ve třídě kamaráda?“ čtyři děti ze sedmi odpověděly kladně. V rozhovoru žák I (SPU, škola A) uvádí : „*Mám M., von je dobrej, taky se mě zastane, když se J. začne posmívat*“; žákyně I (SPU, škola B): „*Já mám hodně kamarádek*“ (začne jmenovat). Tři děti uvedly absenci kamaráda z různých důvodů, např. žák III (SPU, škola A) říká: „*Nemám, protože se odstěhoval*“, žák II (MP, škola E): „*Já bych chtěl u nás ve třídě, jenže von už každej někoho má.*“ Tento chlapec přesto uvedl, že se kamarádí se všemi dětmi. Žádné z dětí, se kterými byl veden rozhovor, není zcela sociálně vyloučeno, vždy měly alespoň jednoho kamaráda nebo skupinu dětí. Přestože jsou některé vztahy proměnlivé, každé z dětí se dokázalo zapojit do společných her a aktivit. Žák II (MP, škola B) si stěžuje: „*Nemám, nikdo mě tady nemá rád.*“ (Po ukončení rozhovoru však odešel ke skupince dětí a dál s nimi pokračoval ve společné hře – stavění z lega)

6.4.1.6 Kamarád v družině

Kamaráda ve družině má téměř většina dětí (80 %), pouze 20 % nemá.

Graf 6: Kamarád v družině



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Dětem byla na závěr položena otázka, která zněla: „Máš kamaráda ve družině?“ Pět dětí ze sedmi potvrdilo přítomnost kamaráda ve družině. Integrované děti mají další možnost

socializace právě v prostorách družiny. Jsou zde děti ze všech pěti ročníků I. stupně a pokud děti nemají kamarády ve své kmenové třídě, mohou pak navazovat další vztahy zde. Žák I (SPU, škola A) potvrzuje: „*Já mám tři kamarády*“ (1 kamarád ze třídy, 2 z jiného ročníku), žákyně I (SPU, škola B) s úsměvem dodává: „*...my (spolužačky) se kamarádíme i s velkejma holkama*“ (pozn. z vyšších ročníků). Dvě děti kamaráda v družině nemají. V rozhovoru žák I (SPU, škola C) konstatuje: „*Nemám, teď mě to tady moc nebaví, protože přestal chodit P.*“, žák II (MP, škola B) říká: „*Nemám, někdy si hraju s klukama ze druhý třídy.*“

Diskuze k výsledkům šetření mezi žáky

Celkovou spokojenost ve škole potvrdilo 37 % dětí, částečnou 37 %, nespokojenost 26 %. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že důvody ke spokojenosti nejvíce souvisejí s přítomností kamaráda, pobytem ve družině, snadnou dostupností školy a dobrým vztahem k učiteli. Nespokojenost se týkala především plnění školních povinností (což se týká samozřejmě všech dětí, tedy i intaktních) a také souvisela s problematickým vztahem s dětským kolektivem a pedagogem.

Předpoklad, že mezi integrovanými dětmi převažuje spíše spokojenost se potvrdila (v odpovědích v dotazníku zahrnuje celkovou i částečnou spokojenost). Hodnocení výpovědi na vedlejší cílovou otázku o celkové spokojenosti koresponduje i s dalšími získanými údaji.

Učební nároky zvládá dobře 26 % dětí a celkem dobře 47 %, špatně zvládá 27 %. Čtyři žáci ze sedmi v rozhovorech uvedli poměrně dobré zvládnutí učebních nároků. V rozhovorech děti zmiňovaly problematickou tu učební oblast, která souvisí s jejich poruchou (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), nutnost doučování (přímo ve škole z iniciativy učitelů nebo doma za asistence rodičů) a také výhody (možnost vzdělávat se podle individuálních vzdělávacích potřeb s jiným ročníkem) a nevýhody (zvýšený neklid) malotřídního systému.

Dobrý vztah k učiteli má nadpoloviční většina – 68 %, špatný 32 %. I z reakcí dětí při rozhovorech se dalo usuzovat, že mezi žáky a pedagogy fungují poměrně dobré vztahy. Děti učitele respektují a váží si ho. Opět čtyři žáci ze sedmi uvedli kladný vztah k učiteli. Odpovědi přinášely také informace o metodách a formách výuky učitelů. Někteří

pedagogové využívají her, alternativních forem výuky a motivačního systému. Část dětí si však na učitele stěžovala a zmiňovala nedostatek pochopení, empatie a zájmu. Důvodem mohou být výrazné povahové rozdílnosti pedagoga a dítěte, které zamezí vzniku funkčního vztahu a svoji roli hraje také odlišný výchovný styl rodičů a pedagoga. V neposlední řadě se problémem stává samotné postižení dítěte a nedostatečný individuální přístup učitele. Příčinou může být nedostatek informací a orientace pedagogů v oblasti speciální pedagogiky.

Kamaráda ve třídě má také nadpoloviční většina dětí, což je 63 % a v družině dokonce 80 % dotazovaných dětí. Ze sedmi dětí, se kterými proběhl rozhovor, uvedli čtyři přítomnost kamaráda ve třídě a pět ve družině. Přestože mají některé integrované děti problémy s kolektivem, většina z nich má nějakého kamaráda ve třídě nebo ve družině. Přítomnost kamaráda byl také jeden z hlavních důvodů celkové spokojenosti dětí ve škole.

Vztahy se spolužáky jsou dobré jen v menší polovině (47 %). Špatné vztahy se spolužáky vnímá 53 % dětí. Děti (pouze dvě děti ze sedmi), které při rozhovorech uváděly nekonfliktní vztahy se spolužáky, působily vyrovnaněji a sebejistěji než ostatní. Ty, které nebyly spokojené ve vztazích s ostatními, zmiňovaly především slovní útoky a posměšky ze strany spolužáků. Tyto děti pak uváděly pocit sociálního vyloučení z důvodů své poruchy nebo postižení. V jednom případě žák řeší vypjaté situace fyzickou obranou. Zvýšená agrese v chování dětí se začíná projevovat i ve vesnických školách a obětí šikany se pak snadno stávají děti s jakoukoliv odlišností.

6.4.2 Spokojenost rodičů dětí se SVP s integrací ve venkovských školách

Druhým vedlejším výzkumným cílem je zjistit, zda nadpoloviční většina rodičů integrovaných dětí je zcela spokojena s přístupem školy, její atmosférou a prací pedagogů.

Tento výzkumný cíl byl formulován, neboť se jedná o důvěrně známé prostředí (mnozí starší sourozenci integrovaných dětí již školu navštěvují nebo navštěvovali nebo sami rodiče byli žáky této školy, rodiče znají spolužáky svého dítěte i jejich rodiče). Ředitelé i učitelé bývají vstřícní k požadavkům rodičů. V malém kolektivu dětí se snáze řeší problémy. Spokojenost by mohla vyplývat i z ověřených kladných referencí o dané škole, kam rodiče záměrně své dítě přihlásili z jiné spádové oblasti. Z uvedených důvodů

předpokládáme, že nadpoloviční většina rodičů bude zcela spokojená s přístupem a atmosférou školy i s prací pedagogů.

Analyzovaná data byla získána prostřednictvím dotazníků, které vyplnilo 12 rodičů žáků se SVP. Strukturovaný rozhovor byl veden se sedmi rodiči, kteří zároveň odpověděli na otázky v dotazníku. Rodičům obdobně jako dětem byly položeny otázky, které navazovaly na předchozí dotazníkové šetření a získané informace z odpovědí přinášejí konkrétnější poznatky pro výzkumný cíl.

Tabulka 2: Spokojenost rodičů s integrací ve venkovských školách

Škola	Rodič	Integrovaný žák	Spokojenost rodičů s			
			celkovou atmosférou školy	učitelem	metodami práce	asistentem
A	I	SPU	ANO	ANO	ANO	NEMÁ
	II	SPU	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	NEMÁ
B	I	SPU	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	NEMÁ
	II	MP	NE	NE	NE	NEMÁ
	III	MN	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	NEMÁ
C	I	SPU	NE	NE	ČÁSTEČNĚ	NEMÁ
	II	MP	NE	ANO	ANO	NEMÁ
E	I	SPU	ČÁSTEČNĚ	NE	NE	NEMÁ
	II	TP	ANO	ANO	ANO	ANO
F	I	vada řeči	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	NE	NEMÁ
	II	MP	ANO	ANO	ANO	NEMÁ
	III	PCH	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO

Spokojenost rodičů s celkovou atmosférou školy

(vedení, třídní kolektiv, počty dětí, stavební úpravy, vybavení školy, asistent)

- zcela spokojeno 4 33%
- částečně spokojeno 5 42%
- nespokojeno 3 25%

Spokojenost rodičů s pedagogem (lidské a profesní kvality)

- zcela spokojeno 6 50%
- částečně spokojeno 3 25%
- nespokojeno 3 25%

Spokojenost rodičů s metodami práce (učebnice, pomůcky, IVP, výuka)

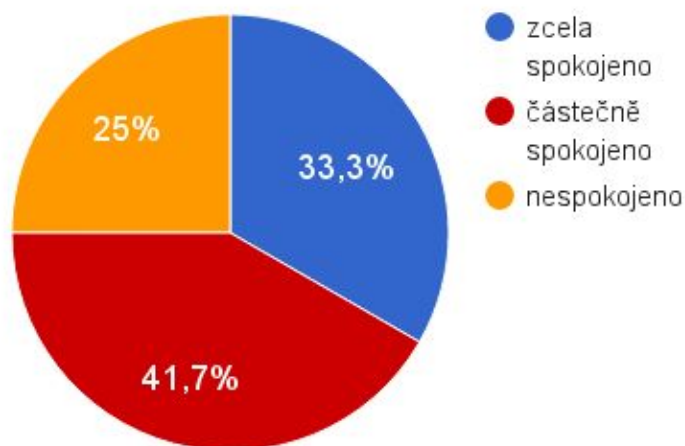
- zcela spokojeno 4 33%
- částečně spokojeno 5 42%
- nespokojeno 3 25%

Ve dvou případech mají děti dotazovaných rodičů asistenta a ti jsou s ním spokojeni.

6.4.2.1 Spokojenost rodičů s atmosférou školy

Třetina rodičů (33 %) je zcela spokojena s atmosférou školy, pět rodičů (42 %) je spokojeno částečně, čtvrtina (25 %) dotazovaných rodičů spokojena není.

Graf 7: Spokojenost rodičů s atmosférou školy



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Rodiče odpovídali na první otázku "Jaká je podle vás atmosféra školy?" Čtyři ze sedmi rodičů se shodli, že ve školách panuje přátelská atmosféra a funguje tzv. rodinný přístup.

Učitelé a rodiče řeší problémy okamžitě, setkávají se i mimo konzultační hodiny nebo rodičovské schůzky. Rodiče se snaží školu podporovat při různých činnostech. Učitelé organizují a připravují aktivity, které se stávají součástí dění v obci a prezentují školu na veřejnosti. Z rozhovoru s matkou I, škola A se dozvídáme: *"Ten náš kluk si někdy stěžuje na spolužáky, ale jinak je tady rád, učitelka se jim hodně věnuje a pořád někde jezděj, třeba teď byli v Jihlavě v Horáckym (pozn. divadle)".* Matka II, škola A hodnotí takto: *"Je to celkem dobrá škola....občas se neshodnem s učitelkou, chce po něm (pozn. synovi) toho moc, musíme se ještě dost učit doma, ale jinak dělaj hodně akci i pro obec, jezděj na soutěže, i M. (syn) byl na nějaký sportovní a přivez medajli."* A rodič I, škola E konstatuje: *"Teď se tady (pozn. ve škole) dost měnily učitelky, tak je to pro nás náročný, mít zase novou....jinak to ale celkem de. Když je něco potřeba, zaběhnem do školy a vyřešíme to."*

Tři rodiče spokojeni se školou nejsou. Stěžují si na neřešené konfliktní situace mezi žáky, zvýšenou agresi dětí, klesající autoritu učitelů a obecně se snižující kázeň. Matka I, škola C popisuje situaci takto: *"Vona to byla dobrá škola, já jsem sem chodila taky, ale děti jsou teď horší a zlí k sobě....syn se teda nedá, když se mu posmívaj a klidně se porve, no a pak má poznámku, že se rve, i když to vlastně nevyvolal."* Matka II, škola C má tento názor: *".... je to pro učitele náročný, kór s tím našim L. (syn s LMP), ale připadá mi, že se jim to ve škole dost rozjíždí, to chování dětí, dost za to můžem my, jako rodiče, ale učitelé by ty děti měli asi víc trestat. Maji spoustu akci pořád, samý výlety, ale to by snad mělo bejt za odměnu a jen pro někoho."* V rozhovoru s matkou II, škola B se dozvídáme: *"My jsme byli ze začátku rádi, že ho tady vzali, ale pak se děti synovi začali posmívat a urážet ho. Já vim, že to nedělaj všichni, ale on už je tu nešťastnej. Dáme ho do H., my tam stejně pracujem..."*

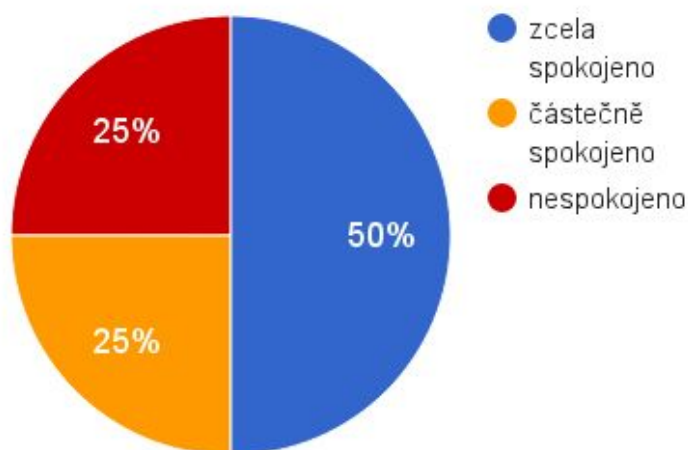
Další otázka se týkala vybavení školy. Rodiče odpovídali na otázku "Je podle vás vybavení školy dostačující?" Všichni rodiče na tuto otázku odpověděli kladně. Rodiče zmiňují technické vybavení i standardní učební potřeby. Z rozhovoru s matkou I, škola A se dozvídáme: *"...mají tady pěkný třídy, novej nábytek, koberec..";* matka II, škola B uvádí: *"Teď to tady vymalovali a taky koupili tablety z nějakýho dotačního programu.";* matka II, škola C: *...jsou tam v jedné třídě počítače, syn se tam třeba učí pomocí výukových her... a používaj i interaktivní tabuli. To je sympatický, že i malý školy už jsou takhle vybavený."* Neproběhl rozhovor s žádným rodičem dítěte tělesně nebo smyslově postiženého, takže

téma vybavení nezahrnovalo potřebné architektonické úpravy, nicméně v žádné z navštívených škol zásadní úpravy v případě integrace tělesně či smyslově postiženého provedeny nebyly. V jednom případě škola integrovala žáka s tělesným postižením na vozíku a děti i zaměstnanci v oblasti potřeb tohoto žáka improvizovali (přemísťování vozíku po schodech, úprava třídy v rámci možnosti, stravování, hygiena).

6.4.2.2 Spokojenost rodičů s pedagogem

S osobními a profesními kvalitami pedagoga je zcela spokojena polovina dotázaných respondentů (50%), čtvrtina (25%) je spokojena částečně a čtvrtina (25%) je nespokojena.

Graf 8: Spokojenost rodičů s pedagogem



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

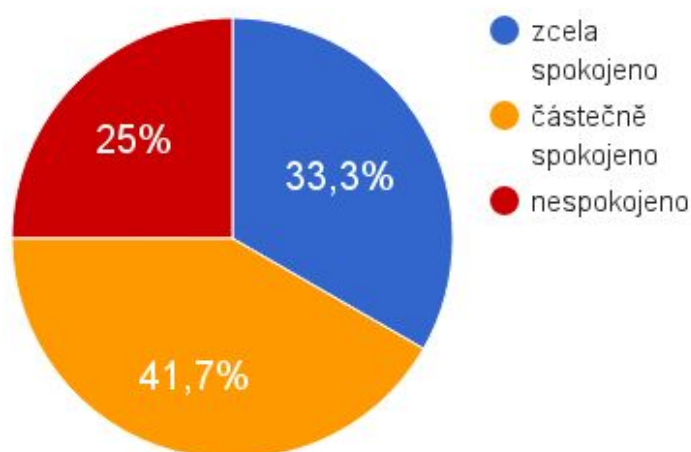
Tři rodiče ze sedmi v dotazu "Uveďte důvody proč jste nebo nejste spokojeni s učitelem" potvrdili naprostou spokojenost, kterou odůvodnili empatií učitele vůči dětem, osobními kvalitami a profesionalitou pedagoga. Matka I, škola A učitelku takto chválí: "...je to taková rázná, ale spravedlivá učitelka, dokáže si udělat pořádek...a s těma dětma s poruchama dobře pracuje, už jich taky dost učila." Podobně se vyjadřuje otec I, škola B: "My jsme s paní učitelkou hodně spokojeni, je k dětem taková vlídná.."; matka II, škola C dodává: "Je to výhra mít dobrou učitelku, hlavně pro to naše dítě (chlapec s LMP), dokáže (pozn. učitelka) to dobře zorganizovat ve třídě..." Jeden rodič byl částečně spokojený. Z rozhovoru s matkou II, škola A vyplývá: "....celkem se s ní domluvíme, ale někdy si asi

myslí (pozn. učitelka), že ty úlevy jsou zbytečný ...von je kluk docela chytrej, akorát ta dysgrafie..." Tři rodiče spokojeni s učitelem nejsou. Matka I, škola C si stěžuje: *"...je dost náladová (pozn. učitelka)..."* Výpověď jednoho rodiče je subjektivním vyličením aktuální situace: *"... asi to ta učitelka moc nezvládá, sice není moc dětí ve třídě, ale dost zlobí a L. (syn) je prostě jinej (diagnóza LMP) a tak to odnáší.... je divný, že si toho (pozn. šikany) učitelka nevšimla už dřív...my už jsme si předtím stěžovali."*

6.4.2.3 Spokojenost rodičů s metodami práce

S metodami práce, které zahrnují formu výuky, individuální vzdělávací plán, učebnice, pomůcky spokojeno 33 %, 42 % tvoří rodiče částečně spokojeni a čtvrtina rodičů (25 %) je nespokojena.

Graf 9: Spokojenost rodičů s metodami práce



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Poslední otázka se týkala metod práce pedagoga. Vyjma dvou rodičů byli dotazovaní poměrně spokojeni s metodami práce. V odpovědích na otázku "Vyhovují vám metody práce pedagoga?" se objevily i argumenty související se způsobem práce v malotřídním systému. Matka II, škola C uvádí: *"...jak jsou spojený (pozn. dva ročníky v jedné třídě) tak L. se učí s mladšíma a část má ještě úplně individuálně..."* ; matka I, škola E navrhuje: *"...no, voni toho učitelé mají taky dost a ještě jak učí ty spojený třídy, možná by bylo dobrý tam mít ještě nějakýho asistenta, když se tam vyskytne víc dětí s těma poruchama, aby se*

jim někdo věnoval a my to nemuseli furt dohánět doma...." .Otec I, škola B ocenil hravou formu výuky: "...a vymýšlí (pozn. učitelka) různé hry při kterých se děti učí." Matka II, škola B zmiňuje absenci individuálního přístupu: "...potřeboval by (pozn. syn), aby se mu učitelka víc věnovala , dělá hodně samostatný práce a on to sám moc nezvládne."

Diskuze k výsledkům šetření mezi rodiči integrovaných žáků

Předpoklad, že nadpoloviční část rodičů integrovaných žáků bude zcela spokojena, se nepotvrdil, pouze u hodnocení profesních a osobních kvalit pedagoga byla polovina respondentů zcela spokojená. Částečná spokojenost převládala u metod práce a atmosféry a vybavení školy. Celkové hodnocení kvality školy u nadpoloviční části rodičů by odpovídalo částečné spokojenosti. Tento závěr potvrzují i rozhovory se sedmi rodiči integrovaných dětí. S atmosférou školy je spokojená polovina rodičů. Oceňují spolupráci s pedagogy, školní i mimoškolní aktivity, relativně dobré vzájemné vztahy všech zúčastněných stran v integračním procesu. Rodiče, kteří spokojeni nejsou, poukazují především na zhoršené chování dětí a nízkou autoritu učitelů. Rodiče se vyjadřovali i k vybavení škol. S touto oblastí byli celkem spokojeni všichni , vybavení odpovídá běžnému standardu. Co se týče hodnocení pedagogů a jejich osobních a profesních kvalit, rodiče se v této oblasti názorově opět dělí na poloviny. Polovina rodičů si cení odbornosti pedagogů v přístupu k integrovaným žákům, jejich profesionality a empatie, druhá polovina je rozladěná z nedostatku zájmu nebo neschopnosti pedagogů zajistit dětem vhodné podmínky ke vzdělávání, poukazují i na charakterové a povahové nedostatky. S metodami práce jsou dotazovaní rodiče všichni celkem spokojeni, především s alternativními formami práce a využití malotřídního systému vzdělávání (mladší děti se učí od starších, v případě dětí s postižením v rámci snížených vzdělávacích potřeb je to právě naopak), jeden rodič doporučoval zajištění asistenta pedagoga, přestože jeho dítě má diagostikovanou pouze poruchu učení. Rodičům přesto škola vyhovuje a to především z důvodů snadné dostupnosti, klidného prostředí a ochotě pedagogických pracovníků problémy řešit. Pouze jeden rodič zvažuje přechod dítěte do jiné školy.

6.4.3 Spokojenost pedagogů venkovských škol s probíhající integrací

Třetím vedlejším výzkumným cílem je zjistit, jak hodnotí své zkušenosti s integrací a mírou podpory pedagogičtí pracovníci z oslovených škol.

Tento výzkumný cíl byl formulován, neboť pedagogové mají dobré zkušenosti s integrací na základě předchozí praxe, efektivní organizace práce, vhodných podpůrných opatření, možností doplnit si vzdělání v oboru speciální pedagogiky a na základě kvalitní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a rodiči. Z uvedených důvodů předpokládáme, že učitelé budou hodnotit své zkušenosti s integrací a míru podporu v nadpoloviční části pozitivně.

Analyzovaná data byla opět získána prostřednictvím dotazníků, které vyplnilo 15 pedagogů. S osmi z těchto pedagogů byl zároveň uskutečněn rozhovor a odpovědi rozšířily a doplnily získané informace z dotazníku.

Tabulka 3: Spokojenost pedagogů venkovských škol s probíhající integrací

Škola	Učitel	Zkušenosti s integrovanými žáky	Práce s integrovanými žáky	Integrovaní žáci	Potřeba asistenta pedagoga	Vyhovující spolupráce s rodiči	Vyhovující spolupráce se ŠPZ	Vzdělání v oboru	Je škola připravena k inkluzi
A	I	značné	B	2 SPU	ANO	NE	ANO	ANO	spíše ano
	II	průměrné	B	1 SPU	NE	ANO	ANO	ANO	spíše ano
	III	průměrné	A	1 SPU	NE	ANO	ANO	NE	ANO
B	I	průměrné	C	1 MP	ANO	NE	ANO	NE	spíše ne
	II	značné	B	1 MP, 1 MN	ANO	ANO	NE	ANO	NE
	III	průměrné	B	1 PAS, 1 SPU	Přítomen	NE	NE	ANO	spíše ano
C	I	malé	A	1 SPU	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
	II	průměrné	C	1 MP	ANO	ANO	NE	ANO	spíše ne
D	I	značné	B	1 SPU	NE	ANO	ANO	ANO	spíše ano
E	I	žádné	C	1 SPU	NE	NE	ANO	NE	spíše ne
	II	značné	B	1 SPU, 1 TP	Přítomen	ANO	ANO	ANO	spíše ano
	III	průměrné	C	1 MP	ANO	ANO	NE	ANO	NE
F	I	průměrné	B	1 SPU, 2 MP	Přítomen	NE	ANO	ANO	spíše ano
	II	průměrné	C	1 vada řeči, 1 SPU	NE	NE	NE	NE	spíše ne
	III	značné	B	1 PCH, 1 SPU	Přítomen	ANO	ANO	ANO	ANO

Vysvětlení (práce s integrovanými žáky): A – práce není náročná a učitele baví, B – práce je náročná, ale učitelé baví, C – práce je náročná a učitelé nebaví

Zkušenosti pedagogů s integrací

- značná 5 33%
- průměrná 8 53%
- malá 1 7%
- žádná 1 7%

Spokojenost pedagogů s prací s integrovanými žáky

- práce není náročná a učitele baví 2 13%
- práce je náročná, ale učitele baví 8 53%
- práce je náročná a učitele nebaví 5 34%

Potřeba asistenta (v 11ti případech)

- ano 5 45%
- ne 6 55%

Vyhovující spolupráce pedagogů s rodiči

- ano 9 60%
- ne 6 40%

Vyhovující spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními

- ano 10 67%
- ne 5 33%

Vzdělání v oboru spec. pedagogika

- ano 11 73%
- ne 4 27%

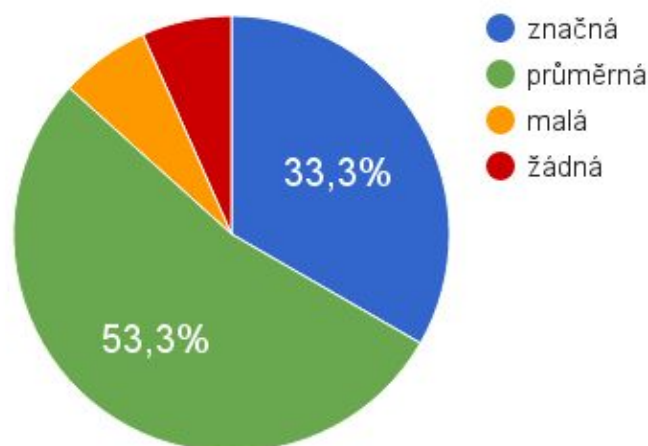
Přípravenost školy k inkluzi

- ano 3 20%
- spíše ano 6 40%
- ne 2 13%
- spíše ne 4 27%

6.4.3.1 Zkušenosti pedagogů s integrací

Zkušenosti pedagogů s integrovanými dětmi jsou ze třetiny (33%) značné a z větší poloviny průměrné (53%), jen menší část, 7% dotazovaných, má zkušenosti malé a stejné procento tvoří učitelé bez zkušeností s těmito dětmi.

Graf 10: Zkušenosti pedagogů s integrací



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

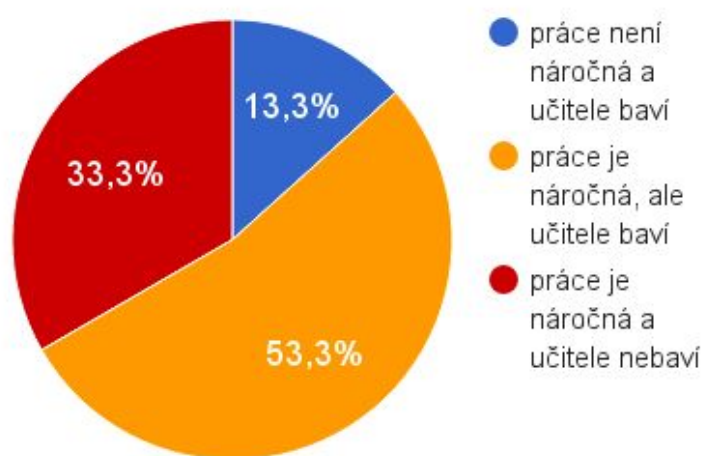
Učitelé odpovídali na otázku "Kdy přibližně jste začali učit integrované děti?" Většina pedagogů, kteří učí více jak 20 let se shodla, že první zkušenosti s dětmi s postižením zažili tak před 10-15 lety, nicméně děti s vývojovými poruchami vzdělávali již před tím, mnohé

však neměly potvrzenou diagnózu. V rozhovoru, učitelka I, škola A (praxe 30 let) uvedla: *"Děti s vývojovými poruchami se dřív diagnostikovali spíš vyjíměčně, měly to samozřejmě složitější, některé odcházeli do zvláštních škol....a s postižením (pozn. děti s postižením) ve školách nebyly vůbec, to až tak před 13 lety jsem měla prvního chlapce s lehkou formou DMO a LMP, moc jsem nevěděla co s ním....dohlédávala jsem informace"*. Mladí učitelé (praxe do 10 let) již vnímají integraci jako běžnou součást vzdělávacího systému. Učitelka II, škola A (praxe 8 let) se vyjádřila takto: *"Já jsem se s těmahle dětma setkávala už ve škole (pozn. VŠ) na praxi, takže tak před 10 lety a hned po škole v prvním zaměstnání jsem měla autistu s apergerovým syndromem, skoro pořád mám ve třídě nějaké integrované dítě."* ; učitelka II, škola C (praxe 6 let): *"Mám tyhle děti už od školy, většinou ty lehký poruchy... nemám s nima problémy..."* Pouze jedna mladá učitelka (praxe 3 roky) má malé zkušenosti (učitelka I, škola C). Z rozhovoru jsme se dozvěděli: *"Zatím mám druhým rokem holčičku s dyslexií, jiný (pozn. děti) jsem zatím neučila."*

6.4.3.2 Hodnocení spokojenosti práce pedagogů s integrovanými žáky

13 % dotazovaných pedagogů práce s integrovanými žáky baví a nezatěžuje je, 53 % pedagogů práce zatěžuje, ale baví je. 34 % respondentům práce s integrovanými žáky nevyhovuje.

Graf 11: Spokojenost pedagogů s prací s integrovanými žáky



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

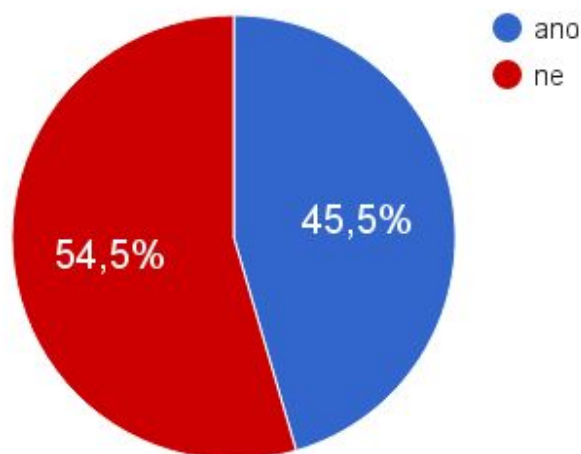
Na základě otázky "Co vám na práci s integrovanými žáky připadá atraktivní a co vám naopak vadí?" byly formulovány následující odpovědi: Tři učitelé oceňovali snahu a zájem žáků se učit a překonávat svoje nedostatky. Z rozhovoru s učitelkou III, škola B (integrovaný autista) se dozvídáme: *"...jak ty děti ho berou úplně v pohodě, on má svůj svět, ale má děti rád.....dost se snaží."* Někteří pedagogové zmínili i občasné konflikty mezi žáky, které mají spojitost s odlišností integrovaného žáka, ale také vůli těchto žáků eliminovat nedostatky a vyrovnat se ostatním. Učitelka I, škola A (dvě děti s SPU) upřesňuje: *" ...vím, že se občas děti hádají třeba kvůli diktátu, protože ti dva (pozn. chlapci s SPU) mají kratší verzi.... zas na druhou jsou dobří v matice a prvouce, tam jim zase stoupne sebevědomí";* učitelka II, škola E (integrovaný tělesně postižený chlapec): *" je chytrý, řekla bych premiant a to ostatní uznávají...."*. Dva učitelé také pozitivně hodnotili celkovou atmosféru ve třídě, která integrovaného žáka přijala. Učitelka II, škola B (integrovaný chlapec s LMP a dívka mimořádně nadaná) podotkla: *"...někdy mám pocit, že si víc rozumí (žáci ve třídě) s K. (chlapec s LMP) než s V. (dívka mimořádně nadaná)...je to pestrý, takhle rozdílný mentální schopnosti.....ale pak si hrajou všichni dohromady."* Většina z dotazovaných pedagogů (šest z osmi) uvedla, že práce s integrovanými žáky je náročnější na přípravu. Z rozhovoru s učitelkou I, škola A se dozvídáme: *Mám dvě děti s SPU, ale na každého si musím udělat rozdílnou přípravu, protože jsou z jiného ročníku"* ; učitelka II, škola B vypovídá: *"No , přípravy jsou zdlouhavý, je to taková široká škála, asi jako když učíte celý první stupeň dohromady"* (pozn. paní učitelka učí II. a III. třídu a má integrovaného žáka s MP a dívku mimořádně nadanou). Čtyři učitelé uvedli zvýšenou psychickou zátěž, tři učitelé potvrdili, že tato skutečnost souvisí i s malotřídním systémem. Z rozhovoru s učitelkou II, škola B se dozvídáme: *"Na konci vyučování už ho (integrovaného žáka) nechám pracovat ve výukových hrách na počítači, je to únavný se mu pořád intenzivně věnovat, když mám v jedné třídě dva ročníky"*. Na co si učitelé nejvíce stěžovali, byl konfliktní kolektiv nebo nezájem integrovaných žáků se učit. V rozhovoru, učitelka I, škola C uvedla: *"...jsou (pozn. děti ve třídě) dost agresivní, a to nemusí být to dítě ani integrovaný, je jen prostě trochu jiný, a ostatní si hned hledají důvody k posměchu";* učitelka II, škola E: *"...tak jeden je opravdu hendikepovaný (TP) a je výborný v prospěchu a ten druhý (SPU) má jen takovou malou poruchu, ale vůbec se nesnaží a*

ještě si stěžuje". Dva učitelé s integrací některých žáků nesouhlasí. Učitelka II, škola C se vyjadřuje takto: "...já vím, že bych to neměla říkat, ale ten chlapec (pozn. chlapec s LMP) sem nepatří..."; učitelka II, škola B: "...ona je V. (dívka mimořádně nadaná) hodně nadaná, to prostředí (pozn. školy) jí nemůže vyhovovat"

6.4.3.3 Přítomnost asistenta pedagoga

Že 45 % pedagogů asistenta potřebuje, 55 % asistenta nechce. Pouze ve 4 případech je ve třídě přítomen asistent pedagoga.

Graf 12: Potřeba asistenta



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

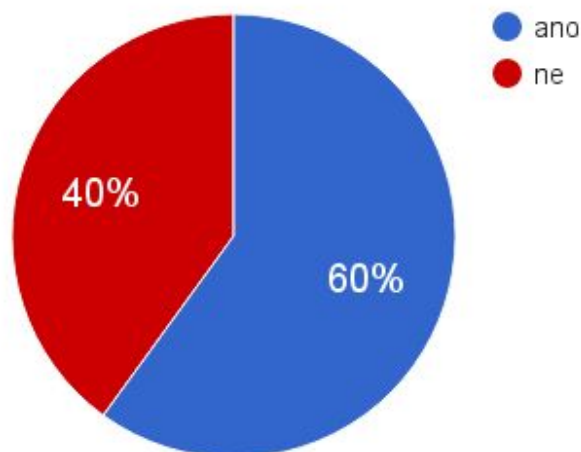
Osmdesát pedagogů zodpovídalo otázku "Je nebo by byla přítomnost asistenta pedagoga pro vás přínosem?" Tři z osmi pedagogů by přítomnost asistenta uvítali. Z rozhovoru s učitelkou I, škola A vyplývá: "Tak já mám jen dva chlapce s SPU, ale přeci jenom jsou to třídy spojené, k tomu děti ze sociálně slabších rodin a ještě navíc můj věk...asistenta pedagoga bych měla docela ráda". Učitelka II, škola B se vyjádřila: "no určitě ho zkusíme od příštího školního roku zajistit.."; učitelka II, škola E: "...bez asistenta s těmahla dětma (pozn. děti s postižením) je to náročný, určitě bychom ho potřebovali". Dva učitelé asistenta mají a jsou s ním spokojeni. Z rozhovoru s učitelkou III, škola B (integrován autista) se dozvídáme: "bez asistentky by to nešlo, navíc mi pomáhá i s ostatními

děti..." Učitelka II, škola E (chlapec s TP) přidala komentář: " V našem případě je asistent nutný, především v obslužných činnostech, o hodinách pomáhá i J. (chlapec s SPU)". Tři pedagogové asistenta nepotřebují, dva z nich zažili konfliktní situace s asistentkou. V rozhovoru učitelka I, škola A uvedla: " tak u mě je integrované jenom jedno dítě s poruchama (pozn. SPU), ale snad bych ani nechtěla....s asistentkou jsme si nerozuměli, chtěla si to dělat po svém."

6.4.3.4 Spolupráce pedagogů s rodiči

60 % rodičů dobře spolupracuje s pedagogy, se 40 % je spolupráce nevyhovující.

Graf 13: Vyhovující spolupráce pedagogů s rodiči



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

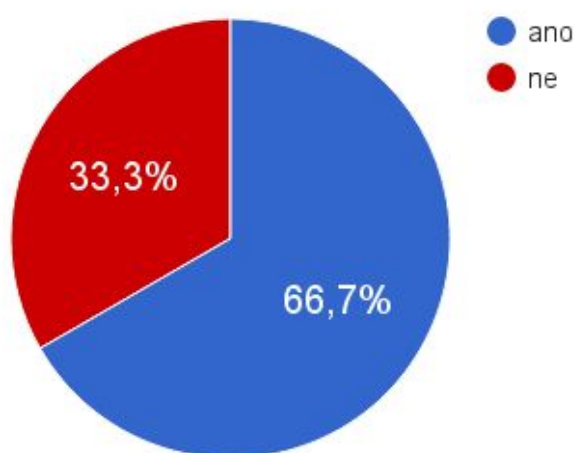
Učitelům byla položena otázka "Jak byste hodnotili spolupráci s rodiči?" Šest dotazovaných učitelů uvedlo dobrou spolupráci s rodiči. Učitelé oceňovali především návštěvy rodičů ve škole a jejich včasné reakce při řešení náročnějších situací. Také pomoc rodičů dětem s domácí přípravou učitelům vyhovuje. Z rozhovoru s učitelkou II, škola A se dozvídáme: "...to spíš rodiče problémových dětí nespolupracují, ale s rodičema P (chlapec s SPU) mám dobrou zkušenost"; učitelka II, škola B konstatuje: "Maminky spolupracují dobře, jedna si sice často stěžuje, ale aspoň ty problémy vyřešíme na místě"; učitelka II, škola E oceňuje spolupráci: "Spolupráce je celkem dobrá, především s

maminkou M. (chlapec s TP), probíráme zdravotní stav a další záležitosti... maminka D. (chlapec s SPU) je tu na můj vkus až příliš často...je to takový rozmazlený dítě, ten její syn, ale lepší když má (pozn. matka) zájem než kdyby se mu nevěnovala". Dva učitelé si na rodiče stěžují. V rozhovoru učitelka I, škola B upřesňuje: "ted' jsou tady pořád, když se zjistila ta šikana, ale předtím dorazili jen občas na rodičák"; učitelka III, škola B doplnila: " Potřebovala bych intenzivnější spolupráci s rodiči, je to dost náročný žák (pozn. chlapec s poruchou autistického spektra)"

6.4.3.5 Spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními

Se školskými poradenskými zařízeními má dobrou zkušenost 67 % učitelů, 33 % pedagogů postrádá těsnější spolupráci.

Graf 14: Vyhovující spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Pedagogům byla položena další otázka týkající se spolupráce s školskými poradenskými zařízeními. Byla formulována následovně: "Jak hodnotíte spolupráci se školskými poradenskými zařízeními?"

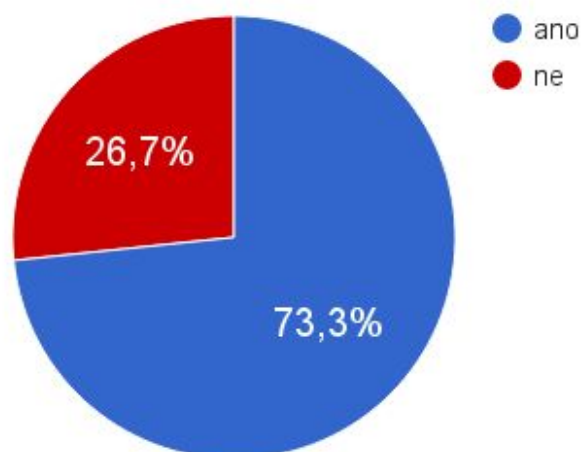
Čtyři z osmi oslovených pedagogů hodnotí spolupráci kladně. Učitelé oceňují dobrou diagnostiku, doporučená podpurná opatření a návaznost spolupráce během školní docházky integrovaného žáka. Z rozhovoru s učitelkou I, škola A se dozvídáme: "...už leta spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou v Brodě a celkem dobře to

funguje"; s učitelkou I, škola D: "někdy mají delší lhůty na vyšetření, ale zprávy z PPP (pozn. pedagogicko-psychologická poradna) jsou pro nás dobrým vodítkem". Čtyři pedagogové nebyli zcela spokojeni. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogům chybí osobní konzultace s pracovníky poradenských zařízení a řešení aktuálního stavu dítěte. Také nejsou zcela spokojeni s doporučeními. Kritika se týkala především spolupráce s SPC. Tato zařízení se starají o děti s postižením. Učitelka II, škola B: "Ty závěry a doporučení z SPC nejsou špatný, ale mnohdy realita je dost jiná a některé jejich návrhy nemůžeme realizovat, na to není prostor.... bylo by potřeba, aby sem někdy z SPC zajeli a viděli ty děti při vyučování". Učitelka II, škola C situaci okomentovala: "...přímo na místě (pozn. ve škole) by měli (pozn. pracovníci SPC) posoudit, jaká je potřeba podpora a častěji s námi ten stav dítěte konzultovali". Učitelka III, škola B popsala své zkušenosti následovně: "Připadá mi, že ty výsledky z PPP nebo SPC jsou jako podle nějakého jednotného vzoru, k určitý diagnóze vždycky podobná doporučení, ale my potom až v praxi zjistíme co je pro to dítě opravdu vhodný."

6.4.3.6 Absolvované vzdělání pedagogů v oboru speciální pedagogika

Vzdělání v oboru speciální pedagogika (kurzy, školení nebo vysokoškolské vzdělání) má 73 % pedagogů. 27 % nemá žádné.

Graf 15: Vzdělání pedagogů v oboru speciální pedagogika



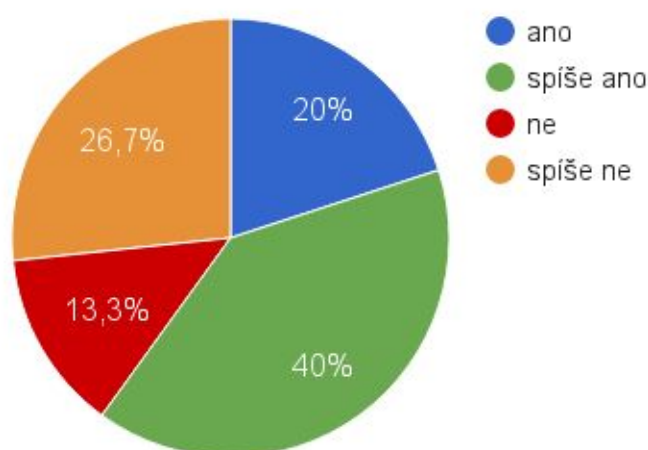
Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Pedagogové se vyjadřovali k otázce "Myslíte, že vaše vzdělání a přehled v oblasti speciální pedagogiky jsou dostatečné pro práci s integrovanými žáky?" Přestože většina pedagogů v dotazníku uvedla alespoň minimální vzdělání v tomto oboru, v rozhovorech potvrdili nutnost dalšího proškolení či samostudia. Učitelé potvrdili, že improvizace a zkušenost je podstatnou součástí práce s integrovanými žáky. Učitelka I, škola A uvedla: "Mám už poměrně velké zkušenosti s těmito dětmi (pozn. integrovanými), ale neustále se setkávám s dalšími diagnózami...lovím pak na internetu informace" a učitelka III, škola B se vyjádřila: "některá postižení jsou tak proměnlivá nestačí už jen obecné informace o druhu postižení, ono to totiž souvisí s kombinací charakterových vlastností. Člověk musí při práci dost improvizovat."

6.4.3.7 Přípravenost školy k inkluzi

60 % pedagogů uvedlo názor, že jejich škola je připravena k inkluzi. 40 % dotazovaných si myslí, že zatím není.

Graf 16: Přípravenost školy k inkluzi



Doplňující informace získané na základě rozhovoru

Pedagogové se měli stručně vyjádřit k problematice inkluze ve své škole. Zadání bylo formulováno takto : "Zkuste jednou větou zdůvodnit názor, proč si myslíte, že vaše škola je či není připravena k inkluzi." Čtyři pedagogové, kteří měli pozitivní názor na inkluzi v jejich škole (v dotazníku se objevily odpovědi ano nebo celkem ano), uvedli důvody, které jsou takto shrnuty: Zkušenosti dětí, učitelů a ostatních zaměstnanců školy s žáky s poruchami a postižením, dlouhodobě probíhají integrace, funkční integrace žáků v mnohdy improvizovaných podmínkách, vzájemné vztahy dětí i mimo školu, návaznost jednotlivých stupňů během školní docházky a s tím související kontinuálnost vztahů (školka, škola I. a následně II. stupeň, družina), celková přátelská atmosféra školy. Jeden pedagog uvedl (učitelka I, škola A): *"Myslím si, že inkluze v naší škole už dávno probíhá a my o tom ani nevíme. Ten proces se děje přirozeně a vychází z daných podmínek vesnické školy a to je hlavně malý kolektiv, provázanost vztahů a taky spolupráce s rodiči i obcí a hlavně výchova k empatii a soudržnosti"*

V případě negativního názoru, který uvedli také čtyři učitelé (v dotazníku byly odpovědi ne a spíše ne) se objevily následující reakce: nedostatečná finanční podpora státu a s ní související podpůrná opatření (asistent, pomůcky, stavební úpravy), stereotypy myšlení venkovských lidí ohledně jedinců s postižením (nálepka "postižený, hloupý, zaostalý"), přizpůsobování se nižší mentální úrovni a jiným nedostatkům integrovaných jedinců a tím zhoršená celková kvalita učebního procesu pro všechny žáky, nedostatečná zkušenost a především vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky.

Diskuze k výsledkům šetření mezi pedagogy

Předpoklad, že více jak polovina pedagogů hodnotí své zkušenosti a míru podpory pozitivně se potvrdil.

Většina pedagogů má zkušenosti s integrovanými žáky (podle dotazníku 33 % značné, 53 % průměrné, 14 % malé). Sedm z osmi oslovených pedagogů pracuje s integrovanými žáky již minimálně 7 let, pouze jedna učitelka má praxi 2 roky a zkušenosti pouze s jedním integrovaným žákem.

Z dotazníku vyplývá, že více jak polovina učitelů (53 %) práce s těmito dětmi baví, i když je pro ně zátěží, 13 % učitelů uvedlo, že práce je vůbec nezatěžuje a 34 % práce nevyhovuje. Z rozhovoru s osmi pedagogy se dozvídáme, že se jedná nejvíce o zátěž časovou (dva pedagogové) a časovou i psychickou (čtyři pedagogové). Tři učitelé uvádí jako příčinu zvýšené psychické zátěže malotřídní systém vzdělávání. Téměř všichni učitelé si stěžovali na zhoršené chování žáků, které se negativně odráží na kvalitě učebního procesu a možnosti se individuálně věnovat dětem. Dva učitelé by upřednostili přechod dětí s postižením do jiného školského zařízení a to z důvodů jak omezeného intelektu tak z druhé strany mimořádného talentu. Z výzkumného šetření pozitivně vyznívalo zapojení integrovaných žáků do kolektivu, vůle těchto dětí překonávat vlastní nedostatky a využívání intelektových schopností. Učitelé ocenili i soudržnost kolektivu a dobré vztahy dětí.

Z dotazníků vyplývá, že méně jak polovina pedagogů (45 %), kteří nemají asistenta pedagoga, asistenta potřebuje, 55 % asistenta nepotřebuje. Z rozhovoru se dozvídáme, že dva učitelé mají negativní zkušenosti s asistencí (vzájemné neshody) nebo nepovažují asistenci ve svých případech za nutnou (jeden učitel). Tři pedagogové by asistenta uvítali. Dva učitelé asistenta mají a jsou s ním spokojeni.

Dotazníkové šetření potvrdilo dobrou spolupráci rodičů se školou v 60 % případů. 40 % rodičů spolupracuje nedostatečně. Při rozhovoru šest učitelů z osmi uvedlo dobrou spolupráci, zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí a společného řešení konfliktních situací.

Se spoluprací se školskými poradenskými zařízeními je podle dotazníku spokojeno 67 %, nespokojeno 33 %. Na základě rozhovorů vyplývá, že s těmito zařízeními mají dobrou zkušenost čtyři dotazovaní učitelé. Učitelé oceňují kvalitní diagnostiku, vhodná doporučení a také kontinuálnost spolupráce během školní docházky dětí. Dva učitelé si stěžují na omezené návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve školách a s tím související možnost aktuálních změn v podpoře dětí. Uvádí také, že některé doporučené metody práce se nemohou realizovat z nedostatku časových možností. Jeden učitel by přivítal podrobnější výstupy a doporučení. Jeden učitel není spokojen s doporučenými metodami práce a zmiňuje rizika závěrů vyšetření s určením konkrétní diagnózy a zařazením dítěte do určité kategorie postižení. Vyjadřuje oprávněné obavy o škatulkování dětí podle míry a závažnosti postižení a upozorňuje na hledisko vývoje a změn v dané oblasti postižení.

Názor tohoto učitele postihuje současnou aktuálně očekávanou změnu v přístupu podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, která se začne realizovat od září 2016.

V současné době získalo 73 % pedagogů alespoň minimální vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Ředitelé škol hradí pedagogickým zaměstnancům kurzy a školení s tematikou speciální pedagogiky. Všech osm dotazovaných učitelů však přiznává, že přehled a vzdělání v této oblasti je stále nedostačující. Potřebné informace si pedagogové doplňují samostudiem.

20 % učitelů v dotazníku potvrdilo, že jejich škola je určitě připravena k inkluzi a 40 % si myslí že spíše je. Při rozhovorech čtyři učitelé z osmi považují svojí školu poměrně dobře připravenou k inkluzi a to především z hlediska zkušeností, dobrých vzájemných vztahů a celkové přátelské atmosféry. Výsledky dotazníku ukazují, že 27 % pedagogů se nemyslí, že jejich škola je připravena k inkluzi a 13 % je přesvědčeno, že určitě není. V rozhovorech si jeden učitel si nebyl zcela jist pojem inkluze a tři učitelé si myslí, že škola k inkluzi zatím nesměruje z důvodů nepřipravenosti veřejnosti na inkluzivní způsob myšlení a nedostatečným finančním zdrojům nutným k adekvátní podpoře pro tento systém vzdělávání. Všichni tři učitelé si myslí, že inkluze sníží úroveň vzdělávání v běžných školách.

6.4.4 Podíl integrovaných žáků v městských a venkovských školách ve vybraném regionu

Čtvrtým vedlejším výzkumným cílem je zjistit, jaký je podíl integrovaných žáků ve městských a venkovských školách ve vybraném regionu

Tento výzkumný cíl byl formulován, neboť předpokládáme, že venkovské školy navštěvuje stejné procento integrovaných dětí jako školy městské a to z následujících důvodů. Městské školy jsou dobře finančně vybavené a nabízejí značné zkušenosti ohledně integrace. Venkovské školy jsou finančně skromnější, nabízejí však klidnější prostředí a individuální přístup. Z uvedených důvodů předpokládáme, že podíl integrovaných dětí v městských a venkovských školách je stejný.

Tabulka 4: Venkovské školy (I. stupeň)

Škola	Počet žáků	Integrovaní žáci				Počet učitelů	Děti na učitele	Počet asistentů
		Počet	Diagnózy	Podíl v %	Navštěvují družinu			
A	52	4	4 SPU	8%	3	3	17	0
B	40	5	2 SPU	13%	2	3	13	1
			1 PAS					
			1 MN					
			1 MP					
C	45	3	2 SPU	7%	3	3	15	0
			1 MP					
D	16	1	1 SPU	6%	0	1	16	0
E	37	4	1 MP	11%	3	3	12	1
			1 TP					
			2 SPU					
F	48	7	2 SPU	15%	6	3	16	2
			2 vady řeči					
			2 MP					
			1 PCH					
Celkem	238	24	X	10%	17 70% (z integr.)	16	15	4

Výstup:

- celkový počet žáků na šesti základních školách (1. stupeň): 238
- počet integrovaných žáků: 24 (10% ze všech žáků)
- počet žáků s SPU: 13 (54% z celkového počtu integr. žáků, 5% ze všech žáků)
- počet žáků s MP: 5 (21% z celkového počtu integr. žáků, 2% ze všech žáků)
- počet žáků s TP: 1 (4% z celkového počtu integr. žáků, 0,4% ze všech žáků)
- počet žáků s PAS: 1 (4% z celkového počtu integr. žáků, 0,4% ze všech žáků)
- počet žáků mimořádně nadaných: 1 (4% z celk. počtu integr. žáků, 0,4% ze všech)
- počet žáků s poruchami chování: 1 (4% z celk. počtu integr. žáků, 0,4% ze všech)
- počet žáků s vadami řeči: 2 (8% z celk. počtu integr. žáků, 0,8% ze všech žáků)
- integrovaní žáci, kteří navštěvují družinu: 17 (70% z celkového počtu integr. žáků)
- průměrný počet žáků na jednoho učitele: 15

Tabulka 5: Městské školy

Škola	Počet žáků		Počet integrovaných žáků				Podíl integrovaných žáků		Počet učitelů		Počet žáků na učitele (1. st.)	Počet asistentů
	Celkem	1. stupeň	Celkem	Diagnózy	1. stupeň	Diagnózy	Celkem	1. stupeň	Celkem	1. stupeň		
A I	676	362	36	31 – vývoj. poruchy	20	17 - SPU	5%	6%	30	16	23	1
				2 – MN		2 – MN						
A II	452	239	35	2 - MP	22	1 - MP	8%	9%	23	12	20	3
				26 - SPU		17 - SPU						
				2 – PAS		1 – PAS						
				3 – MN		1 - MP						
B I	439	231	15	4 - MP	10	3 – MN	3%	4%	22	10	23	1
				14 - SPU		9 - SPU						
B II	273	148	29	1 – PCH	17	1 – PCH	11%	11%	19	8	19	8
				19 - SPU		10 - SPU						
				2 – PAS		2 – PAS						
				1 – ZP		1 – TP						
				2 – TP		2 - MP						
				2 – PCH		2- PCH						
C I	687	334	38	3 - MP	23	16 - SPU	6%	7%	28	13	26	2
				29 - SPU		2 - MP						
				2 – MN		2 – PCH						
				2 - MP		2 – MN						
				1 – PAS		1- vada řeči						
C II	392	194	25	1 – vada řeči	13	12 - SPU	6%	7%	20	10	19	3
				3 – PCH		1 – SP						
				22 - SPU								
				1 - MP								
				1 – SP								
				1 -TP								
Celkem	2919	1508	178		105		7%	7%	142	69	130	18

Výstupy:

Počet žáků celkem: 2919

Počet žáků na 1. stupni: 1508

Počet integrovaných žáků: 178 (6% z celkového počtu všech žáků)

Počet integrovaných žáků na 1. stupni: 105 (7% ze všech žáků z 1. st.)

Počet žáků se SPU:

81 (5% ze všech žáků 1. stupně, 77% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků s MP na 1. stupni:

6 (0,4% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 6% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků mimořádně nadaných:

7 (0,5% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 4% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků s poruchou autistického spektra:

3 (0,2% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 3% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků tělesně postižených:

1 (0,6% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 1% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků sluchově postižených:

1 (0,6% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 1% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků s poruchami chování:

5 (0,3% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 5% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků s vadou řeči:

1 (0,6% z celk. počtu všech žáků 1. stupně, 1% z celk. počtu integr. žáků 1. st.)

Počet žáků na 1. stupni (průměrně) na jednoho učitele: 22

Doplňující informace k městským školám

Škola A I + A II: ve městě je praktická škola (dnes základní)

Škola C I + C II: ve městě je praktická (dnes základní) a speciální škola

Škola A I: 2 asistenti

Škola A II: 1 specializovaná třída
1 specializovaný pedagog
3 asistenti

Škola B I: 1 asistent

Škola B II: 1 specializovaná třída
1 specializovaný pedagog
8 asistentů

Škola C I: 2 asistenti

Škola C II: 3 asistenti

6.4.4.1 Podíl integrovaných dětí ve venkovských školách

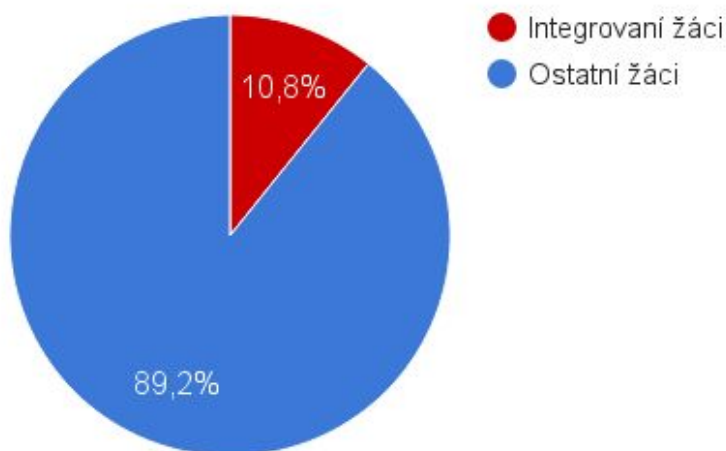
Počet žáků v šesti venkovských školách je 238, je zde integrovaných 24 dětí, což je 10 % všech dětí. Z celkového počtu 24 dětí je 13 dětí s poruchami učení (tvoří 54 % integrovaných dětí), 5 dětí s mentální retardací (21 %), 1 žák tělesně postižený (4 %), 1 autista (4 %), 1 žák mimořádně nadaný (4 %), 2 žáci s vadami řeči (8 %) a 1 žák s poruchou chování (4 %).

Celkový počet učitelů je 16. Na jednoho učitele připadá průměrně 15 žáků.

Průměrný počet integrovaných žáků na jednoho asistenta je 6.

V 6 školách jsou 4 asistenti pedagoga (pouze pro některé žáky se zdravotním postižením – 1 asistent pro žáka s autismem, 1 pro žáka s tělesným postižením a 1 asistent pro všechny integrované děti v dané škole, 1 asistent pro žáka s poruchami učení). Integrovaných žáků se zdravotním postižením je celkem 11.

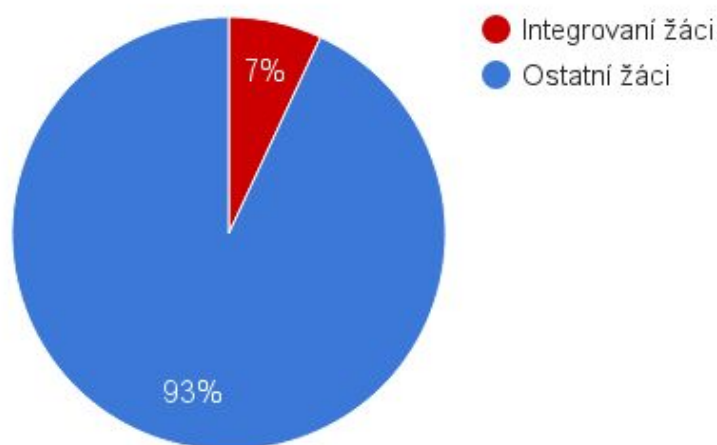
Graf 17: Poměr integrovaných žáků ve venkovských školách



6.4.4.2 Podíl integrovaných dětí v městských školách

Ve vybraných šesti městských školách je dohromady na prvním stupni 1508, z toho 105 dětí integrovaných, což je 7% všech dětí z prvního stupně. Žáků s poruchami učení je 81 (77 %), žáků s mentálním postižením 6 (6 %), žáků s poruchou autistického spektra 3 (3 %), tělesným postižením 1 (1 %) sluchovým postižením 1 (1 %), poruchami chování 5 (5 %) a vadou řeči 1 žák (1 %). Žáků mimořádně nadaných je 7, což jsou 4 %.

Graf 18: Poměr integrovaných žáků v městských školách



Počet asistentů pedagoga je 18 (z toho 11 na 1. stupni). Průměrný počet dětí na jednoho učitele je 22. Průměrný počet integrovaných dětí na jednoho asistenta je 10.

Výsledky šetření podílu integrovaných žáků v městských a vesnických školách

Předpoklad, že ve venkovských školách je stejný podíl integrovaných žáků jako v městských se nepotvrdil. V šesti zkoumaných venkovských školách (pouze 1. stupeň) je průměrně integrováno 10 % žáků, v městských školách na 1. stupni 7 %. Ve venkovských školách na prvním stupni je více integrovaných dětí než na prvním stupni městských škol.

Nejvíce těchto dětí tvoří žáci s poruchami učení, venkovské školy 54 %, městské školy 77 % ze všech integrovaných žáků. Zajímavým zjištěním je velký podíl dětí s lehkým mentálním postižením z celkového počtu integrovaných žáků ve venkovských školách a to 21 %, v městských školách je to pouze 6 %. Žáků s mimořádným nadáním, s poruchami chování, vadou řeči, autismem, tělesným, sluchovým a zrakovým postižením se na celkovém počtu integrovaných ve venkovských i městských školách podílí z 1 až 5 %.

Na jednoho učitele ve venkovské škole připadá průměrně 15 žáků, na učitele v městské škole 22 žáků. Na jednoho asistenta pedagoga připadá v průměru šest integrovaných žáků ve venkovské škole, v městské škole je to deset žáků.

7 Případová studie školy

7.1 Charakteristika Základní školy, Základní umělecké školy a Mateřské školy Lipnice nad Sázavou

ZŠ, ZUŠ a MŠ Lipnice nad Sázavou se nachází v malebné obci Lipnice nad Sázavou, která je vzdálená asi 15 km od okresního města Havlíčkův Brod. Obec je známá především středověkým hradem a postavou spisovatele Jaroslava Haška, který tu strávil konec svého života. ZŠ, ZUŠ a MŠ v Lipnice nad Sázavou se skládá z několika subjektů - základní školy, mateřské školy, základní umělecké školy, školní družiny a školní jídelny. Všechny součásti se nachází v jednom objektu, který historicky sestává ze staré budovy – bývalého zámku a nové části postavené ve 70. letech. Škola se nachází v těsném sousedství hradu a z oken budovy je nádherný výhled nejen na hrad, ale i do celého okolí.

Místo je relativně odlehlé od větších měst a vyšší zeměpisnou polohou je daná i ztížená dostupnost, především v zimě. Zřejmě to jsou důvody, pro které je na místní škole stále zachováván provoz 2. stupně, přestože se zde učí pouze 36 žáků. V celé škole, tedy 1. i 2. stupeň, je zapsáno 85 dětí. Průměrný počet žáků na třídu je devět. Škola je v tzv. vyjímce. Mzdové prostředky ze státního rozpočtu nepokryjí mzdové náklady a zřizovatel (obec) přispívá na chybějící výdaje na platy zaměstnanců. (pracuje zde 20 pedagogických pracovníků a 7 provozních zaměstnanců). Škola provozuje s povolením zřizovatele doplňkovou činnost – hostinskou činnost, výuku jazyků a pořádání odborných kurzů. Výdělek z těchto činností používá k pokrytí části nákladů spojených s provozem školy.

Vzhledem k nízkému počtu žáků je první stupeň sloučen do tří tříd. 1. a 5. třída, 2. a 3. třída, 4. třída s vyšším počtem dětí je samostatná, 2. stupeň je plně organizovaný. Škola disponuje devíti učebnami, sedm z nich jsou kmenové třídy, jedna je učebna ZUŠ a v jedné probíhá provoz školní družiny. Z dalších odborných učeben je zde učebna informatiky, dílny a cvičná kuchyňka. Škola má k dispozici školní zahradu a hřiště. K výuce tělesné výchovy v zimě využívá pronajaté prostory místní sokolovny. Škola je vybavena audio a video technikou, PC a další IC technikou, která je vzhledem k technickému rozvoji a také vzhledem k tomu, že se zde vzdělávají žáci se specifickými potřebami průběžně podle finančních možností obměňována.

Škola se účastní velkého množství vědomostních i sportovních soutěží, sama pořádá své interní soutěže např. ve stolním tenise, atletické závody nebo šachové soutěže. Organizuje i návštěvy divadel a jiných kulturních akcí. Děti se účastní lyžařského, bruslařského a plaveckého kurzu. Již několik let zde probíhá každoroční projekt o jedné z evropských zemí. Děti tento stát veřejnosti přiblíží formou kulturního představení, které každá třída pod vedením třídního učitele připraví a nacvičí podle vlastních představ. Projekt vyvrcholí několikadenním zájezdem do této země.

Základní škola v Lipnici nad Sázavou patří počtem dětí mezi malé školy, ale svými školními aktivitami, zájmem a zkušeností pedagogických pracovníků a celkovou proinkluzivní atmosférou mezi školy velmi kvalitní.

7.2 Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v ZŠ Lipnice nad Sázavou

Základní škola má již dlouholeté zkušenosti se vzděláváním integrovaných žáků – žáků s problémy v učení, s vadami řeči, se zrakovým postižením, s autismem, žáků s tělesným postižením, žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) a žáků s problémy v chování. V závislosti na druhu postižení jsou pro tyto žáky vypracovávány individuální vzdělávací plány (IVP) a upravován rozvrh hodin. Všichni integrovaní žáci jsou zařazeni do běžných tříd. Metody práce, hodnocení a přístup k těmto žákům je záležitostí vyučujících v daném předmětu. Tito učitelé si v oblasti speciální pedagogiky doplňují vzdělávání v různých kurzech, individuálně či spoluprací s odborným poradenským zařízením. Vzhledem k přísnějším podmínkám při udělování souhlasu se zřízením funkce asistenta pedagoga je v současné době přítomen pouze jeden asistent pedagoga pro žáka s poruchami chování. Aby škola zajistila vhodné podmínky pro vzdělávání ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá možnost přijmout osobu z úřadu práce v rámci veřejně prospěšných prací.

Škola spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními v Havlíčkově Brodě – pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálním pedagogickým centrem. Spolupráce se týká diagnostiky poruch u žáků s potížemi ve vzdělávání a chování, poradenské činnosti pro učitele a nabídek vzdělávacích seminářů. Při řešení problémových žáků, žáků

ze sociálně slabších rodin a žáků přicházejících z nepodnětného prostředí pomáhá orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

V současné době se zde vzdělává celkem 10 žáků se zdravotním postižením (I. stupeň 7 žáků, II. stupeň 3 žáci). Celkový počet dětí na 1. stupni je 49, takže podíl integrovaných dětí je 14%. Zdravotní postižení a znevýhodnění těchto dětí na I. stupni zahrnují tyto diagnózy - ve dvou případech vývojové poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), ve dvou případech vady řeči, v jednom případě poruchy učení a ve dvou případech lehké mentální postižení (což je 6 % všech dětí na prvním stupni).

7.3 Charakteristika dětí s lehkým mentálním postižením (LMP)

K základní charakteristice dětí s LMP podle Bendové a Zikla (2011) patří schopnost účelně užívat řeč v každodenním životě. I když během ontogenického vývoje dochází k mírnému opoždění, většina jedinců dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, tj. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků a v praktických domácích dovednostech. Jedinci, kteří jsou na horní hranici LMP, mohou vykonávat práce, které vyžadují spíše praktické než teoretické znalosti, včetně nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce. V sociálním kontaktu a prostředí, kde se jedinci s LMP pohybují a kde není kladen velký důraz na teoretické znalosti, lehký stupeň mentální retardace nemusí působit v sociálním kontextu vážnější problémy (Bendová, Zikl, 2011).

U dětí s LMP je problémem zvládnání školních nároků. Nejvhodnější je zaměřit se na rozvoj jejich schopností a kompenzaci nedostatků. Vzdělávací proces je komplikován i citovou nezralostí, nízkou sebekontrolou a výraznou sugestibilitou. U mnohých žáků se objevují specifické problémy v oblasti čtení a psaní (Bendová, Zikl, 2011).

7.4 Kazuistika dívek s lehkým mentálním postižením

7.4.1 Třída, třídní kolektiv

Ve škole se vzdělávají tři dívky s LMP, dvě navštěvují 5. třídu (dívka Ž. a dívka K.) a jedna třídu 6. (dívka M.). 5. třída je sloučená se třídou 4., je zde celkem 16 dětí. Během roku došlo ke změně třídní učitelky z důvodu odchodu na mateřskou dovolenou. Nová paní

učitelka k dívkám s LMP přistupuje velmi empaticky. Na změny jsou dívky zvyklé, během školní docházky mají již třetí paní asistentku (společná i pro ostatní děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Ve školním kolektivu jsou přizpůsobivé a dobře sociálně adaptované. Jedna dívka zná spolužáky již od školky. Dívka M. v 6. třídě má pouze jednu spolužačku, jinak jsou zde samí chlapci (9 dětí celkem). Vztah spolužáků k dívce M. je neutrální, několikrát se řešil urážlivý slovní projev jednoho chlapce vůči této dívce, v současnosti už ke slovnímu napadání dívky nedochází. Žáci ze třídy i z vyšších ročníků M. pomáhají především v orientaci časové a prostorové (pohyb po budově, včasný přesun na hodiny).

7.4.2 Diagnostika dívek, jejich schopnosti a možnosti

Dívce Ž. byla LMP diagnostikována v první třídě, kterou musela opakovat. Diagnóza LMP je hraniční. Na základě IVP zvládá školní nároky s průměrnými výsledky. Rodina je funkční a z hlediska vzájemných vztahů bezproblémová, rodiče však dceru ve vzdělávání nepodporují, mnohdy nemá domácí úkoly a zapomíná i školní pomůcky. Při výuce spolupracuje málo, je velmi temperamentní a při hodinách vyrušuje. Při výuce se osvědčilo zařazovat odpočinkové a pohybové činnosti (výukové hry). Tato forma výuky se dobře realizuje v některých vyučovacích hodinách, které probíhají v oddělené místnosti. Současně se v těchto prostorách vzdělávají i další dvě dívky s LMP za asistence pomocné pracovnice ve školství, která je zde zaměstnaná v rámci veřejně prospěšných prací. Tato pracovnice má pedagogické vzdělání, takže je dívkám k dispozici kvalifikovaný odborník. Dívka poměrně dobře čte, má však malou matematickou představivost, v některých případech si vypomáhá nazpaměť naučenými výpočty (při násobení), obecný přehled (prvouka) je omezený. Dívka Ž. je z podstaty svého postižení velmi naivní, důvěřivá a přímočará. Má potřebu častého fyzického kontaktu (mazlení, dotyky). Je emocionálně nevyrovnaná, projevuje se afektovaně a hystericky. Je pohybově nadaná, navštěvuje taneční kroužek v Havlíčkově Brodě a úspěchy ze soutěží povzbuzují její sebevědomí. Problémem jsou občasné krádeže drobných věcí. Děti tyto krádeže ihned nahlásí a pedagogové okamžitě situaci řeší. Dívka většinou předměty zase vrátí. Jedná se zřejmě o projev sociální nevyzrálosti. Někdy je nutné oslovit rodiče a řešit situaci společně, popř. zvolit některou z forem oficiálního pokárání. Její pozice v kolektivu je

přesto poměrně dobrá, protože ona sama zase naopak ráda dětem něco dá např. sladkosti. Velmi kladně jí přijímají malé děti a ona s nimi dokáže dobře spolupracovat. Dívka Ž. se ráda účastní různých aktivit pořádaných školou a pomáhá s organizací her na těchto akcích (pohádkový les, dětský maškarní ples, dětský den).

Dívka K. je také žákyní 5. třídy, s dívkou Ž. kamarádí. LMP byla této dívce diagnostikovaná ve třetí třídě, její diagnóza je také hraniční. Je velmi pečlivá, plní poctivě zadané úkoly, připravuje se na vyučování. Rodiče v případě potřeby pomáhají s domácími úkoly a se školou spolupracují. Se sníženými vzdělávacími nároky se K. stala sebejistější a vyrovnanou. Problematické je pro ní čtení. V jejím případě se v hodinách českého jazyka klade důraz na sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu. Dívka K. disponuje dobrou matematickou představivostí a orientuje se také v obecných znalostech o prostředí a místě, ve kterém žije. Je praktická a zvládá manuální práce přiměřeně ke svému věku. Handikepem je její obezita, která jí omezuje v některých fyzických činnostech a sportu. Citově je také labilnější, právě větší fyzická zátěž nebo zvýšené učební nároky vedou k emocionální nepohodě a frustraci. Dětský kolektiv ji přijímá velmi dobře, má ráda humor, rozumí vtipům. Ochotně pomáhá dětem i dospělým.

Dívka M. navštěvuje již 6. ročník, s ostatními dívkami s LMP má některé vyučovací hodiny společné. Dívky se kamarádí. M. má diagnostikovanou LMP a také lehkou formu dětské mozkové obrny, v menší míře je postižena jemná i hrubá motorika. Při výuce českého jazyka jsou zařazována grafomotorická cvičení. Jemná motorika se procvičuje na hodinách pracovních činností – stříhání, šití, vytrhávání, modelování. Matematická představivost téměř úplně selhává (zvládne dobře počítat pouze do deseti). Naopak co se týče obecných znalostí má vzhledem ke svému postižení dobrý kulturní rozhled (historické postavy a události, spisovatelé, umělci, kulturní dění). Události však nedokáže blíže časově zařadit. Prostorová a časová orientace je na velmi nízké úrovni. Při výuce spolupracuje velmi ochotně, má vždy pečlivě připraveny pomůcky. Pokud se jí však některé činnosti nedaří plnit, je podrážděná až lehce agresivní. Vhodným řešením je v té chvíli dívku nepřetěžovat, zadat jiný úkol, k původnímu se vrátit později nebo ho vynechat. Postižení dívky M. je nejzjevnější – lehce nemotorný pohyb, zhoršená komunikační schopnost, špatná orientace v prostředí. Maminka dívky velmi dobře

spolupracuje se školou, podporuje dceru ve vzdělání. Rodina společným úsilím rozvíjí schopnosti dívky.

Dívka M. dojíždí, lipnická škola není její spádová, rodiče se rozhodli pro tuto školu z důvodu vhodnějších integračních podmínek (první stupeň dívka navštěvovala v Havlíčkově Brodě, na druhý stupeň již nebylo vedení této školy ochotné zajistit adekvátní podporu pro integraci této dívky). Vzhledem k přísnějším podmínkám při udělování souhlasu ke zřízení pozice asistenta pedagoga nemá ani tato dívka nárok na asistenta a tak část vyučovacích hodin probíhá v kmenové třídě bez asistenta a některé předměty (český jazyk, matematika) probíhají pod vedením pomocné pracovnice ve školství (v současné době kvalifikované pedagogické pracovnice). Učitelé ostatních předmětů jsou seznámeni s problematikou postižení této dívky, podílí se na tvorbě IVP, spolupracují se speciálně-pedagogickým centrem v Havlíčkově Brodě i s dalšími odborníky z oboru speciální pedagogiky a upravují učivo podle intelektových možností a schopností dívky.

7.4.3 Metody práce s žákyněmi s LMP

Pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vypracovávány IVP. Žákyně s LMP se učí podle učebnic pro praktické školy (nakladatelství Septima). V předmětech, ve kterých děti nedosáhnou svými limitovanými intelektovými schopnostmi na požadovanou úroveň daného ročníku (podle doporučených kritérií poradenského centra), se obsah učiva upraví. Nebo se naopak v některých předmětech využije zdrojů a informací z vyšších ročníků, pokud v daném školním roce probranou látku některá žákyně již dobře zvládá. Důraz se klade na praktické využití znalostí. Pracuje se podle individuálních možností. Kombinují se metody stručného výkladu látky, zpětné kontroly pochopení učiva, intenzivního opakování, relaxačních přestávek a her. Tato forma výuky dětem vyhovuje a je efektivní.

7.5 Vyhodnocení případové studie

ZŠ, ZUŠ a MŠ Lipnice nad Sázavou poskytuje vzdělání všem žákům, intaktním i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením. S edukací dětí se zdravotním znevýhodněním nebo postižením mají pedagogové již dlouholeté zkušenosti. Pro tyto žáky je na základě diagnózy a doporučených opatření ze školských poradenských zařízení

vytvořen individuální vzdělávací plán. Podle současných norem nejsou diagnózy zde integrovaných žáků (kromě chlapce s poruchami chování) natolik závažné, aby škola získala povolení ke zřízení pozice asistenta pedagoga financovaného ze státního rozpočtu prostřednictvím krajského úřadu a tak vedení školy zajišťuje tuto funkci ve spolupráci s Úřadem práce ve Světlé nad Sázavou. Mnohdy se jedná o krátkodobé smlouvy neboť pozice pomocného pracovníka ve školství je dotována z evropských zdrojů v rámci projektu o zvýšení zaměstnanosti v regionu a na tuto pozici nejsou finance přidělovány kontinuálně. Změna v možnostech zajištění pozice asistenta pedagoga nastane s novelou školského zákona, která vejde v platnost od 1.9.2016 a škola předpokládá, že bude moci požádat o asistenta pedagoga prostřednictvím krajského úřadu. Funkci asistentky tzv. chůvy plánuje vedení zřídit i do školky, která v současné době přijímá děti dvouleté.

Pedagogové se na základě předchozích zkušeností a vzdělání získaném absolvováním kurzů a školení snaží zprostředkovat integrovaným dětem co nejkvalitnější vzdělání a výchovu. Spolupracují se školskými poradenskými zařízeními v Havlíčkově Brodě a poměrně dobrá spolupráce funguje i s rodiči integrovaných žáků. Intaktní žáci jsou svými učiteli vychovávaní k toleranci vůči nedostatkům vyplývajícím z postižení integrovaných žáků. Zároveň jsou však také děti s postižením nebo znevýhodněním vedeny k zodpovědnosti a samostatnosti, což se týká především plnění školních povinností a dodržování školního řádu. Překročení pravidel je trestáno stejně jako u intaktních dětí.

Přestože je ve škole integrován chlapec s diagnózou poruchy chování nevybočuje zdaleka svým projevem a chováním mimo normu. Rodiče nicméně jeho méně standardní projevy začali řešit již v první třídě. Na druhou stranu jsou ve škole dvě děti, které porušují pravidla a řád školy a projevují se u nich zvýšené známky agrese. I přes doporučení pedagogů rodiče stále váhají s odbornou pomocí nebo psychologickým vyšetřením. Kvalitní vyšetření a závěry z poradny či od psychologa by pedagogům jistě usnadnilo orientaci v problematice chování žáků a v práci s těmito dětmi.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako jejich intaktní vrstevníci mají možnost účastnit se školních a mimoškolních aktivit (nedávno se téměř celý I. stupeň včetně integrovaných dětí zúčastnil výletu do Prahy pořádaného družinou a jedna dívka s LMP pomáhala při organizaci dětského dne. V loňském roce ukončil na této škole základní

devítiletou docházku chlapec s LMP, který školu reprezentoval ve sportovních soutěžích a vyhrál i školní soutěž ve stolním tenise).

Téměř všechny děti z prvního stupně včetně žáků integrovaných navštěvují družinu. Děti se ve věkově smíšeném kolektivu učí tolerovat a chápat projevy dětí z mladších ročníků, stejně tak přijímat odlišnosti dětí s postižením a to se týká především chlapců s vadou řeči a poruchami chování a dívek s mentálním postižením. Při debatách a společných sezeních se častým tématem stává právě jinakost. Za spoluúčasti všech dětí (tedy i s postiženími nebo omezeními) vychovatelky citlivým způsobem vysvětlují rozdíly, ale také společné světy intaktních a postižených dětí. I přes občasné vzájemné neshody děti poměrně dobře chápou a tolerují děti s poruchami a postiženími, chlapci s poruchou chování a vadou řeči jsou bez problémů přijímáni svými vrstevníky a dívky s LMP jsou nejvíce oblíbené mezi dětmi z první a druhé třídy (dívky se při společných hrách rády stylizují do rolí maminek a učitelek). Do kolektivních, především míčových her se zapojují všechny děti. Ve družině vychovatelky také často pomáhají integrovaným dětem vypracovat domácí úkoly nebo znovu vysvětlují aktuálně probíranou látku.

Integrované i intaktní děti žijí v jedné vesnici, kamarádí se a tráví společně volný čas i mimo školu.

Vzhledem k těmto všem okolnostem považuji Základní školu, Základní uměleckou školu a Mateřskou školu v Lipnici nad Sázavou za zcela inkluzivní.

8 Závěr

Hlavním záměrem bakalářské práce bylo zmapovat současný integrační proces ve venkovských školách a nastínit možnosti inkluzivního vývoje v těchto zařízeních. Literatura a internetové zdroje poskytují množství informací o vývoji integrace, o způsobech, formách a možnostech integrace a inkluze, o legislativních opatřeních. Poznatky a konkrétní údaje, které přináší tato práce, mohou být dalším malým příspěvkem k poznání a pochopení integrace a inkluze, která se odehrává v prostředí venkova a reflektuje současný ekonomický stav a mentální úroveň společnosti.

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je proces, který je v menších venkovských školách ovlivněn mnoha faktory. Mezi ně patří demografický vývoj, finanční možnosti školy a zřizovatele, celková atmosféra a prostředí školy, ochota vedení a pedagogického sboru vytvořit adekvátní podmínky pro fungující integraci a inkluzi.

Specifikem mnohých venkovských škol je malotřídní systém na prvním stupni a nároky kladené na vyučujícího, které se násobí začleněním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a se zdravotním postižením. Velkou výhodou je přítomnost asistenta pedagoga, který může pomoci i dalším integrovaným dětem, jejichž míra postižení není natolik závažná, přesto však dílčí podporu potřebují. Vzhledem k přísnějším normám ke zřízení pozice asistenta pedagoga však většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo zdravotním postižením v současné době nárok na asistenta nemá. Kvalita vzdělání všech dětí v takovéto třídě se odvíjí pouze od odpovědnosti jednoho učitele, který často není dostatečně finančně motivován, a tudíž záleží na jeho vůli, ochotě a obětavosti. Změna, která se dotýká zajišťování pozice asistenta přichází s novelou školského zákona platného od 1.9. 2016. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou vymezeni do konkrétní kategorie postižení, od kterého se odvíjí poskytovaná podpora, ale podpora bude poskytována podle aktuálních potřeb žáka. Tato podpůrná opatření se budou týkat i zřízení pozice asistenta, na kterého podle dosavadního zařazení žák neměl nárok.

Jsou však i venkovské školy, které získávají finanční prostředky na zabezpečení vhodných podmínek pro integraci dětí prostřednictvím nadačních fondů a grantových programů. Z těchto zdrojů mohou hradit i plat asistenta pedagoga.

Z výzkumu dále vyplynulo, že většina pedagogů získala alespoň minimální vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, ale zároveň by učitelé potřebovali další informace a speciálněpedagogickou podporu.

Spolupráce a podpora školských poradenských zařízení se školou je také na poměrně dobré úrovni, pedagogové by však uvítali vyšší návštěvnost pracovníků zařízení přímo ve školách.

Celková zátěž související se zodpovědností pedagogů za vzdělání a výchovu dětí s postižením se promítá i do celkového hodnocení jejich práce s těmito dětmi. Více jak polovina učitelů z řad respondentů práce s integrovanými dětmi naplňuje, je pro ně zajímavá, ale zároveň je zatěžuje, především časově, částečně i psychicky. Třetina učitelů dokonce práce s integrovanými dětmi nebaví. Tento stav zřejmě vyplývá z několika faktorů, které zahrnují malotřídní systém vzdělávání tedy příprava na vyučování a edukace dětí z dvou a více ročníků, dále dětí integrované a v neposlední řadě děti, jimž je porucha či postižení diagnostikováno až v průběhu školní docházky a jsou tak třeba několik let bez jakékoliv speciální podpory kromě individuálního přístupu a péče učitele. Pro mnohé učitele je takováto zátěž jistě enormní a v tomto případě by asistent pedagoga mohl být významnou pomocí.

Jedním z dílčích cílů práce bylo také zjistit spokojenost integrovaných dětí ve venkovských školách. Z celkového hodnocení vyplývá, že děti jsou ve školách poměrně spokojené. Celkem dobře zvládají učební nároky, nadpoloviční část dětí má dobrý vztah s učitelem a téměř všechny děti mají kamaráda, buď ve třídě nebo ve družině. Polovina dětí si stěžuje na třídní kolektiv (jednotlivce nebo skupiny dětí). Nejčastějším důvodem jsou neshody spojené s odlišností, která plyne z poruchy či postižení. S tím souvisí sociální vyřazení a v neposlední řadě šikana, která se objevuje i v malém kolektivu ve venkovských školách. Ředitelé a učitelé by neměly podceňovat ani náznaky šikany, která se v současné době projevuje i v nižších ročnících.

K integraci se vyjadřovali také rodiče. Přestože pozitivní přístup ředitelů, spolu s klidnou atmosférou školy a erudovanými pedagogy nabízí dobré zázemí pro integraci, nebyla předpokládaná nadpoloviční část rodičů zcela spokojena. Náročnost rodičů ohledně vzdělávání jejich dětí souvisí i s konkurencí škol. Z hlediska klesajícího počtu dětí malé

školy doslova bojují o přežití a snaží se vytvořit vhodné podmínky, které vyhovují všem skupinám, tedy intaktním i integrovaným dětem. Školy, které jsou však finančně lépe zabezpečené (dotace zřizovatele, grantové fondy apod.), mohou pak zajistit pomůcky, asistenta pedagoga, provést stavební úpravy, vybavit školu technicky. Školy tak reagují na poptávku ohledně vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Do takto přitažlivějších škol jsou pak rodiče své děti ochotni dovážet nebo sem děti cestují samy. Na druhou stranu se tyto školy dostávají do situace, kdy bojují s vlastním renomé klasické základní školy, neboť svojí novou profilací směrem k integraci mohou znejistit rodiče budoucích žáků bez postižení.

Zajímavý fenomén této profilace se objevuje i v rámci výzkumu. Je zde však uveden příliš malý vzorek škol na vyhodnocení, nicméně dané informace mohou být podnětem pro jinou výzkumnou práci. V menších městech (do 5000 obyvatel) bývají maximálně dvě školy. Ve stávající práci byly vybrány obě školy ve dvou městech, v jednom městě (více jak 30 000 obyvatel) bylo více škol a byly také vybrány pouze dvě. V celkovém srovnání pak vyšly rozdílné výsledky o podílu integrovaných dětí v těchto školách. V malých městech menší škola integrovala více dětí, zaměstnávala více asistentů a měla i speciální třídu nebo speciálního pedagoga, ve větším městě v podílu integrovaných dětí ve dvou školách rozdílly nejsou.

Vzhledem k podmínkám umožňujícím kvalitní integraci, jež zahrnují vybavení škol, vzdělání a zkušenosti pedagogů, nízký počet žáků na jednoho učitele, provázanost vztahů a celkovou atmosféru škol a na základě konkrétního příkladu jedné školy s vysokou úrovní integrace se potvrzuje pravděpodobnost plynulého přechodu z integračního do inkluzivního procesu ve vybraných venkovských školách v Havlíčkovobrodském regionu.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

- BENDO VÁ, P., ZIKL P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Dotisk, 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3854-3
- ČERNÁ, M. (ed.). *Česká psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Dotisk, 1. vydání. Praha: Karolinum UK, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3
- FELCMANOVÁ, L. *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb. Školní poradenství v praxi*. 2016, ročník 3, č. 1, str. 38-40. ISSN 23363436
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- JANKŮ, K. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. Ostrava: Pdf OU, 2011. ISBN 978-80-7042-236-6
- JESENSKÝ, J. *Základy komprehensivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1
- KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-060-9
- KOLÁŘOVÁ, K. (ed.). *Jinakost, postižení, kritika*. Praha: SLON, 2012. ISBN 978-80-7419-050-6
- KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. *Speciální pedagogika ve školním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-320-8
- LEBEER J., *Program pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Dotisk, 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0077-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-86633-22-5

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. 5.dotisk, 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-1733

VALENTA, M. (ed.). *Přehled speciální pedagogiky a školní integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5

VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní (speciální) pedagogika*. 2. vyd. Brno: MSD s.r.o, 2004. ISBN 80-86633-22-5

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-764-0

Internetové zdroje:

DOLEŽILOVÁ, V. *Mýty a omyly o společném vzdělávání*. 22. března 2016. [online]. [cit. 27. května 2016]. Dostupné na Internetu: <<http://www.inkluze.cz/clanek-866/Veronika-dolezilova-myty-a-omyly-o-spolecnem-vzdelavani>>

HAMERNÝ, M. Školství: *Strašák jménem inkluze*. Neviditelný pes. 1. března 2016. [online]. [cit. 30. května 2016]. Dostupné na Internetu: <http://neviditelnypes.lidovky.cz/skolstvi-strasak-jmenem-inkkluze-d4d/p_spolenost.aspx?c=A160228_180636_p_>

HORVÁTHOVÁ, I. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. [online]. Poslední aktualizace 25. května 2016. [cit. 4. května 2015], Dostupné na: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>>

Charakteristika okresu Havlíčkův Brod. Krajská správa ČSÚ v Jihlavě. Český statistický úřad. Poslední aktualizace 5. června 2012. [online]. [cit. 8.4. 2015]. Dostupné na Internetu: <https://www.czso.cz/csu/xj/charakteristika_okresu_havlickuv_brod>

PODEŠVA, L. *Manuál zaměřený na integraci osob se zdravotním postižením do společnosti*. [online] Olomouc, 2007. [cit. 6. ledna 2015]. Dostupné na <<http://www.mikroregion-vsetinsko.cz/PIC/Manuál/Manuál%20-%20integrace.pdf>>

Průvodce ředitele společným vzděláváním. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2. ledna 2016. [online]. [cit. 20. května 2016]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/file/36884>>

SLOMEK, Z. *Základy speciální pedagogiky. Studijní text pro kombinovanou formu studia*. [online. Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2006. [cit 18. ledna 2015]. Dostupné na <<http://charita.xf.cz/tfcju/zaklspeped.pdf>>

STEJSKALOVÁ, K. *Integrace a formy alternativního vzdělávání u žáků se zrakovým postižením* [online]. Poslední aktualizace 15. března 2016. [cit 12. června 2015]. Dostupné na: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/integrace-a-formy-alternativniho-vzdelavani-u-zaku-se-zrakovym-postizenim.shtml>>

VLČKOVÁ, K. *Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?* In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita, 2011. [online]. [cit. 2. června 2016] Dostupné na Internetu: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>>

Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Sbírka předpisů České republiky. 2016. [online]. [cit. 24. května 2016]. Dostupné na Internetu: <<http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 22. března 2015]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

Základní školy-Havlíčkův Brod. Školy Online. 2012-2016. [online]. [cit. 5. června 2016]. Dostupné na Internetu: <<http://www.seznam.skol.cz/zakladni-skoly/vysocina/havlickuv-brod/>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 22. března 2015]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

Seznam zkratk, diagnózy:

SPU – specifické poruchy učení

MP – mentální postižení

LMP – lehké mentální postižení

TP – tělesné postižení

SP – sluchové postižení

ZP – zrakové postižení

PCH – poruchy chování

MN – mimořádně nadaný

PAS – porucha autistického spektra

Další zkratky:

IVP – individuální vzdělávací plán

ŠPZ – školská poradenská zařízení

SVP - speciální vzdělávací potřeby

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

10 Seznam tabulek

Tabulka 1: Spokojenost integrovaných žáků ve venkovské škole

Tabulka 2: Spokojenost rodičů s integrací ve venkovských školách

Tabulka 3: Spokojenost pedagogů venkovských škol s probíhající integrací

Tabulka 4: Venkovské školy (I. stupeň)

Tabulka 5: Městské školy

11 Seznam grafů

Graf 1: Spokojenost integrovaných žáků ve škole (obecně)

Graf 2: Zvládání učebních nároků

Graf 3: Vztah žáků s pedagogem

Graf 4: Vztahy integrovaných žáků se spolužáky

Graf 5: Kamarád ve třídě

Graf 6: Kamarád v družině

Graf 7: Spokojenost rodičů s atmosférou školy

Graf 8: Spokojenost rodičů s pedagogem

Graf 9: Spokojenost rodičů s metodami práce

Graf 10: Zkušenosti pedagogů s integrací

Graf 11: Spokojenost pedagogů s prací s integrovanými žáky

Graf 12: Potřeba asistenta

Graf 13: Vyhovující spolupráce pedagogů s rodiči

Graf 14: Vyhovující spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními

Graf 15: Vzdělání pedagogů v oboru speciální pedagogika

Graf 16: Připravenost školy k inkluzi

Graf 17: Poměr integrovaných žáků ve venkovských školách

Graf 18: Poměr integrovaných žáků v městských školách

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				