

# Názory rodičů na inkluzi žáků na prvním stupni základní školy

Libuše Ondrušková

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Libuše Ondrušková**  
Osobní číslo: **H17957**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Názory rodičů na inkluzi žáků na prvním stupni základní školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluze ve školní praxi, poruch chování žáků a kompetencí asistenta pedagoga.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tiskárenská/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.  
CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.  
PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.  
THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.  
VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Muni press, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Šalenová**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- o odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- o beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- o podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- o podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- o pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- o elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- o na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.4.2020

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola navzdávečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Ve své bakalářské práci zpracovávám téma „Názory rodičů na inkluzi žáků na prvním stupni základní školy“. Je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se dále dělí na tři kapitoly, v první jsou vymezeny pojmy související s inkluzí žáků s postižením či znevýhodněním ve školní praxi. Část je věnována důležitosti inkluze nejen z pohledu vzdělávání, ale také z pohledu sociálního začleňování. Jelikož inkluzivní vzdělávání je velmi široký pojem, zaměřila jsem se ve druhé kapitole na konkrétní skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na žáky s poruchami chování. Ve třetí kapitole popisují práci asistenta pedagoga, jeho vliv na klima třídy a přístup k žákům s poruchami chování. Praktická část zahrnuje kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, zpracování, vyhodnocení a interpretaci získaných dat, taktéž prezentaci výsledků výzkumu, včetně jejich shrnutí a doporučení pro praxi. Cílem tohoto šetření je zjistit, jaký názor na inkluzi mají rodiče žáků na prvním stupni základní školy.

**Klíčová slova:** inkluze, poruchy chování, domácí násilí, agresivita, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga, rodiče

## **ABSTRAKT**

In my bachelor project I am analysing the topic of „Parents' opinions on inclusion of primary school pupils“. It is divided into two main parts – a theoretical and a practical one. The theoretical part is farther divided into three chapters, the first one specifies expressions connected with the inclusion of disabled or disadvantaged pupils within school life. One part is focused on the importance of inclusion not only from the point of view of education but also from the point of view of social inclusion. As inclusive education is a wide topic, I devoted the second chapter to a specific group of pupils with special education needs and to pupils with behaviour defects. In the third chapter I describe the job of a teacher's assistant, their influence on the class climate and the approach to pupils with behaviour defects. The practical part contains a quantitative survey via a questionnaire, processing, evaluation and interpretation of obtained data, also presentation of the survey results, including their summary and recommendation for practice. The aim of this research is to find out parents' opinion on inclusion of primary school pupils.

Key words: inclusion, behaviour defects, home violence, aggressiveness, a special education needs pupil, a teacher's assistant, parents

*„Velikost člověka nezáleží na jeho síle, výšce, nebo postavení. Důstojnost a velikost člověka se může měřit jen podle toho, jak ten, či onen člověk zachází se všemi slabšími, menšími a bezbrannějšími, než je on sám. Toto je skutečný důkaz lidské síly a opravdové velikosti každého člověka“.*

*Martin Veselý ☺*

**Poděkování:**

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Evě Šalenové za trpělivost a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, odborné konzultace a připomínky, které mi v průběhu vypracování závěrečné práce poskytovala. Dále bych ráda poděkovala své rodině, kolegyním a především neteři za podporu během mého bakalářského studia.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
<b>1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>14</b>
1.1 INKLUZE VE ŠKOLNÍ PRAXI.....	15
1.2 PRINCIPY INKLUZE .....	17
1.3 INKLUZE JAKO PREVENCE ROZVOJE PROBLÉMŮ V CHOVÁNÍ.....	18
<b>2 ŽÁK S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1 PŘÍSTUP PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ K ŽÁKŮM S AGRESIVNÍMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	22
2.2 KOMUNIKACE PEDAGOGA PŘI PRÁCI S ŽÁKEM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	24
2.3 POSTOJ RODIČŮ OSTATNÍCH ŽÁKŮ K INKLUZI DÍTĚTE S PROJEVY AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	25
2.4 POSTOJE SPOLUŽÁKŮ, POZICE V KOLEKTIVU .....	25
2.5 INKLUZE ŽÁKA Z RODINY S VÝSKYTEM DOMÁCÍHO NÁSILÍ .....	26
2.5.1 Vliv domácího násilí na agresivitu dětí .....	26
2.5.2 Agresivita vrozená a naučená .....	26
2.5.3 Spolupráce rodiny a školy při zvládnání projevů agresivního chování dítěte ...	27
<b>3 ASISTENT PEDAGOGA.....</b>	<b>28</b>
3.1 LEGISLATIVNÍ POJETÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	28
3.2 ODBORNÁ KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA .....	29
3.3 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA VE TŘÍDĚ .....	30
3.3.1 Náplň práce asistenta pedagoga.....	31
3.3.2 Podpůrná opatření žáka s poruchami chování .....	32
3.3.3 Kompetence asistenta pedagoga při práci s žákem s poruchami chování .....	32
3.3.4 Pomůcky pro zklidnění .....	33
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE .....</b>	<b>34</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>36</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	36
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	36
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	37
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	37
4.5 TECHNIKA A METODA SBĚRU DAT .....	39
<b>5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE .....</b>	<b>53</b>
5.1 ZJISTIT NÁZORY RODIČŮ NA BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH NA UŽITEČNOST INKLUZE (4,5,7,8). 53	
5.2 ZJISTIT NÁZORY RODIČŮ NA SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ PODLE TYPU HANDICAPU (TĚLESNÉHO, SMYSLOVÉHO, MENTÁLNÍHO A S VÁŽNOU PORUCHOU CHOVÁNÍ). (11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26) .....	54
5.3 ZJISTIT, ZDA JE ŠKOLA PODLE RODIČŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSTATEČNĚ PŘIPRAVENÁ. (6, 9,10).....	57
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	57

<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>67</b>
<b>PŘÍLOHA I. DOTAZNÍK .....</b>	<b>73</b>
<b>PŘÍLOHA II. PŘÍPADOVÁ STUDIE.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce se orientuje na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování. Přesněji se zaměřuje na názory rodičů na inkluzi na prvním stupni základní školy. Rozvojem společnosti se mění i přístupy k lidem s postižením či znevýhodněním. Téma inkluze se ve školní praxi stává poslední dobou samozřejmostí, jako každá velká změna se potýká se spoustou kladných, ale také záporných ohlasů. Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem dětem stejné možnosti vzdělání, bez ohledu na jakýkoliv druh znevýhodnění, jak intelektového, fyzického nebo sociálního. Inkluze má za úkol vyzvednout ve stejnorodé skupině aspekty jinakosti a vytvořit z něj přínos pro společnost a využít tak potenciál každého dítěte pro jeho budoucnost. Účelem inkluzivního vzdělávání je začlenění dětí s postižením či znevýhodněním do běžných škol, kde kromě edukačního procesu probíhá i proces přirozené socializace jak s vrstevníky, tak s dospělými. Bariérou se může stát netolerance k odlišnostem ve společnosti.

Od té doby co vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, společně v běžných školách s žáky intaktními se rozběhlo mnoho diskuzí, jak ze strany laické veřejnosti, tak ze strany odborníků. Z pohledu škol došlo za poslední čtyři roky k velkým změnám, školy začaly využívat v souvislosti s inkluzivním vzděláváním podpůrná opatření. S příchodem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, získalo na školách nové uplatnění nemalé množství absolventů v oboru sociální pedagogika, kteří tak doplnili místa asistentů pedagogů. Největší zodpovědnost na efektivitě inkluzivního vzdělávání mají pedagogičtí pracovníci, kteří inkluzi nejvíce ovlivňují a jsou jejími hlavními aktéry. Dalším důležitým článkem jsou rodiče, neboť jsou zodpovědní za rozvoj a vzdělávání svých dětí a jejich postoj je důležitý i z hlediska vytváření poptávky v oblasti vzdělávacích služeb. Samotný název této bakalářské práce pojmenovává základní téma jejího zájmu, tedy názory rodičů na inkluzi žáků na prvním stupni základní školy, ať už hovoříme o žácích intaktních, žácích s postižením, znevýhodněním či poruchou chování.

První kapitola teoretické části bakalářské práce se zabývá základními pojmy inkluzivního vzdělávání, vyzdvihuje přínos inkluze pro společnost. Část je věnována důležitosti inkluze nejen z pohledu vzdělávání, ale také z pohledu sociálního začleňování. Jelikož inkluzivní vzdělávání je velmi široký pojem, zaměřila jsem se ve druhé kapitole na konkrétní skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na žáky s poruchami chování. Druhá kapitola se zužuje na inkluzivní vzdělávání žáka s poruchami chování.

Letmo nahlédneme do vývojové psychologie a připomeneme si důležitost rodiny a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Třetí kapitola popisuje práci asistenta pedagoga v rámci podpůrného opatření a jejich členění podle výše potřebné podpory.

Praktická část bakalářské práce bude ověřovat teoretické poznatky. Cílem je analyzovat názory rodičů žáků na prvním stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu na inkluzi žáků s postižením či znevýhodněním. Dále akceptaci společného vzdělávání dítěte s poruchou chování ve srovnání s jiným postižením (tělesným, smyslovým mentálním). Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvantitativní výzkum prostřednictvím metody dotazníku. Výsledky šetření budeme třídit, analyzovat a srovnávat s poznatky získanými z odborné literatury. Výstupem výzkumného šetření je formulace doporučení pro praxi, které vycházejí z jeho výsledků.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Kořeny slova inkluze pochází z anglického slova „inclusion“, v překladu znamená zahrnutí nebo příslušnost k celku. Hájková a Strnadová (2010, s. 12) uvádějí, že se jedná se o koncept, díky kterému by měli mít všechny děti možnost navštěvovat třídy běžných škol spolu s intaktními žáky a to bez ohledu na jejich postižení nebo znevýhodnění. Inkluze vychází z myšlenky o rovných šancích ve výchově pro každého jedince a o celku, jehož součástí jsou všichni bez rozdílu. Na sociální znevýhodnění lze pohlížet například z hlediska věku, pohlaví, etnika, vzdělání či finančního zázemí rodiny. Tannenbergerová (2016, s. 35) představuje inkluzi jako nikdy nekončící proces, díky němuž se snažíme nacházet řešení, jak vzdělávat všechny děti bez rozdílu v běžném vzdělávacím proudu. Inkluze se opírá o základní hodnoty vyzdvihující důstojnost člověka a jeho práva na odlišnost vnímanou jako normalitu. Pro Kratochvílovou (2013, s. 49) jsou výchozími hodnotami inkluze rovnost a sociální spravedlnost, tolerance, vzájemný respekt, participace, být součástí komunity, demokratické hodnoty, přístup ke kvalitnímu vzdělání a možnost vlastního rozvoje. Lechta (2016, s. 218) upozorňuje na východiska filozofická, vytýká nedostatečné axiologické a kulturní zakotvení, které by se slučovalo se současným společenským myšlením. Inkluzivní pedagogika je schopnost přijat jedince s handicapem, se kterým se narodil. Lidská identita se skládá z různorodých hodnot, které vytvářejí naši osobnost, naše mentální a fyzické dispozice. Taková různorodost s sebou rovněž přináší aspekt lidské originality, která se u každého jedince formuje od dětství v průběhu celého života. Škola se snaží spolupodílet na tomto procesu tím, že zajistí pro všechny rovné podmínky při vzdělávání. Také pro zdravé děti je soužití s handicapovanými dětmi přínosem. Vyjádření komplexnosti pojmu inkluze nebo inkluzivního vzdělávání není snadné. V historii se prvky tohoto pojetí objevují u některých reformních pedagogických směrů. Slepíčková a Pančocha (2013, s. 10) uvádí, že vzdělání by mělo všechny žáky bez výjimky připravit na život a pomoci jim rozvinout svůj potenciál. Základní principy inkluzivního vzdělávání vidí v dostupnosti a participaci a za nejdůležitější považuje pozitivní vnímání individuálních odlišností. Slepíčková a Pančocha (2013, s. 10) spatřují základní myšlenku inkluzivního vzdělávání ve snaze poskytnout všem žákům co možná nejlepší způsob vzdělávání bez ohledu na rozsah jejich speciálních potřeb a také zajistit dostupnost co nejvyšší úrovně vzdělání. Potměšil (2018, s. 74) uvádí, že postoje k lidem s postižením či znevýhodněním jsou ovlivněny nízkou mírou informovanosti a společenského povědomí o postižení jako společenském jevu, čímž jsou vytvářeny sociální bariéry.

Bělík a kol. (2017, s. 37) uvádí, že inkluze v oblasti výchovy a vzdělávání neznamena pouze rozšířenou integraci, ale označuje „optimální vzdělávací prostředí, ve kterém by všechny děti měli navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu a to bez ohledu na stupeň postižení“. Kopečný (2018, s. 12) dokládá, že postižení je definováno, jako „jakákoliv porucha duševní či tělesná, dočasná, dlouhodobá nebo trvalá, která jedinci brání účinně se přizpůsobit běžným nárokům života“. Kopečný (2018, s. 12) tvrdí, že postižení či znevýhodnění omezuje člověka v pohybu a izoluje jej v prostoru, má proto sociální povahu a z tohoto hlediska míra postižení souvisí s podmínkami vytvořenými společností pro překonání bariér způsobených postižením či znevýhodněním. Problematika inkluze souvisí s mírou participace žáků se speciálním vzdělávacím programem na edukaci. Neznamena pouze společné vyučování s ostatními, ale i sdílení a prožívání školního života, což vyžaduje uznání a přijetí spolužáky, solidaritu členů společnosti vůči jedinci s postižením či znevýhodněním. Podle Kopečného (2018, s. 18) bychom měli postižení chápat jako biopsychosociální model, charakteristický interakcí s prostředím, v němž dítě žije, možnostmi sociální mobility, nikoliv pouze jeho diagnózou.

### 1.1 Inkluze ve školní praxi

Podle Kopečného (2018, s. 18) mohou být typické projevy žáka (sociální, emocionální, kognitivní a biologické) příležitostí, zdrojem i bariérami jeho rozvoje a vzdělání. Nejsou-li dostatečně uspokojovány potřeby dítěte, nedochází k naplňování vývojových předpokladů a je třeba na základě diagnostiky identifikovat SVP žáka s cílem v maximální možné míře naplnit jeho individuální potenciál pro kvalitu života v dospělosti.

Kopečný (2018, s. 19) vidí, že inkluze v prostředí školy souvisí s velkou mírou solidarity, jakou členové školní komunity pocítují vůči jednotlivým dětem a do jaké míry se děti cítí být členy komunity na úrovni neformálních vztahů. Procesy inkluze ve školní praxi závisí na uznání odlišností mezi žáky a respektu vůči těmto odlišnostem, je přesvědčen, že v rámci etopedické intervence hrají důležitou roli také vztahy mezi pedagogem a žákem a to i na neformální úrovni, kdy se nimi posiluje důvěra. Podle Kratochvílové (2013, s. 53) je vnímáno začlenění dětí do běžné školy jako mise, součást hodnot školy, kterými škola reaguje na potřeby společnosti a komunity a které vyjadřuje v poslání a vizi školy, zda poskytuje vzdělání všem žákům za předpokladu zabezpečení odpovídajících podmínek pro rozvoj všech dětí, nebo se vymezuje pro určitou skupinu, což je však v rozporu se školským zákonem. Z hodnot inkluze vycházejí principy inkluzivní školy, jež se aplikují do každodenního života školy, jedná se například o princip rovných příležitostí, nediskriminace

a univerzálního přístupu, naslouchání hlasů žáků, aktivní účast žáků, pozitivní postoje učitele, dovednosti učitele, uvědomělého vedení školy a smysluplnosti interdisciplinárních služeb. Předpokladem úspěšnosti žáků je naplnění jejich základních zdravotních, emocionálních, sociálních a duchovních potřeb, což vyžaduje spolupráci pracovníků školy, externích odborníků, podporu rodin a komunit. S participací je spojen fyzický, sociální a ekonomický přístup, není-li naplněn, vznikají bariéry ve vzdělávání, jež mohou být ovlivněny například postoji zaměstnanců školy k odlišnosti, nejasnou legislativou, požadavky kurikula, materiálními, personálními či ekonomickými podmínkami školy, kompetencemi pedagogických pracovníků, organizací a kapacitou školy a podobně. Naopak podle Kratochvílové (2013, s. 53) k rozvoji participace přispívá kooperativní výuka, aktivní účast žáků na řešení problémů, práce s heterogenními skupinami, systém domácí podpory a alternativní způsoby učení vycházející z učebního stylu žáků.

Podobně jako Česká republika, také tři desítky zemí Evropy a tři mimoevropské mají snahu začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Úspěšnost je v každé zemi jiná, to co v jednom státě probíhá lehce a bez větších problémů, to jde jinde jen velmi těžce a s obtížemi. Některé země se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných lidí, jinde bojují s předsudky a přeplněnými třídami. Velmi dobré výsledky dosahují podle Kartouse (2015, s. 24) při inkluzivním vzdělávání Skandinávské země, za vzor se uvádí především Finsko. Finové přistupují k inkluzi s velkým respektem, není chápána pouze z pohledu vzdělávání, má pro ně celospolečenský význam. Daleko více je zde propojena inkluze vzdělávací a sociální. Učitelé ve Finsku patří mezi společensky uznávanou elitu. Většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávána v běžných školách spolu s dětmi intaktními. Pokud porovnáme inkluzi z historického hlediska a současnosti, můžeme se ujistit, že teprve současná situace ve školství umožňuje podmínky pro vzdělávání všech a ve všech směrech. Vzdělávat všechny a všestranně bez ohledu na pohlaví, věk, sociální postavení, kognitivní schopnost, či rasu, byla myšlenkou Jana Amose Komenského, už na přelomu 16. a 17. století.

V roce 1959 schválilo Valné shromáždění OSN Deklaraci práv dětí, v níž se uvádí, že „dítěti, které je fyzicky, duševně nebo sociálně postižené se poskytuje zvláštní zacházení, výchova a péče tak, jak to vyžaduje jeho zvláštní postavení“.

Lechta (2016, s. 30) uvádí přístupy k edukaci:

- Exkluze (vyloučení z edukačního procesu)



- Segregace (edukace v běžných a speciálních školách, rozdělených do skupin podle postižení)
- Integrace (děti s postižením se mohou s určitou podporou vzdělávat v běžných školách)
- Inkluze (začleňování dětí s podpůrným opatřením do edukačního procesu běžných škol)
- Různorodost je normální (inkluzí stává se samozřejmostí)

## 1.2 Principy inkluze

Kratochvílová (2013, s. 24) vyvodila na základě výzkumného projektu pět základních principů inkluze na prvním stupni ZŠ.

1. Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu – východiskem je uvědomění si osobnosti žáka a rozmanitost v žákovské populaci v inkluzivní škole, uvědomění si jinakosti jako běžného jevu. Úkolem učitele v inkluzivní škole je nalézt potenciál každého jedince a volit takové strategie výuky, které jeho potenciál maximálně rozvinou. Důležitý je vzájemný respekt na všech úrovních. Respekt ovlivňuje celkové klima třídy a výukového procesu a přispívá k porozumění odlišnostem.
2. Kratochvílová (2013, s. 58) uvádí, že uplatňování principu individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků z hlediska osobnosti přijímat všechny žáky v jejich rozmanitosti a snažit se, aby žáci věřili ve svůj úspěšný rozvoj. Východiskem je diagnostická činnost pedagoga, která napomáhá definování učebních cílů, volbě odpovídajících způsobů hodnocení školních výsledků. Vyučování je organizováno evidentně ve vztahu k cílům a předpokladům.
3. Díky vzájemné podpoře všech, dosáhnout maxima – učitel na základě své diagnostické činnosti stanovuje pro žáky dosažitelné cíle, které se pro ně stávají výzvou. Nastavení cíle by mělo být co nejvyšší, ke snížení by mělo dojít až ve chvíli, kdy je jasné, že dítě víc nezvládne. Žákům, kteří nestačí, by měla být poskytnuta individuální péče. Žáci mimořádně nadaní by měli mít možnost přestoupit do vyššího ročníku.
4. Základem je komunikace, jež je hlavním ukazatelem kultury a klimatu ve škole. Spolupráce mezi žáky, učiteli, vedením školy, odborníky spolupracujícími se školou uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči, zásadně ovlivňuje sociální vztahy a

profesionální komunikaci. Vzájemná podpora, koordinovaný přístup a sdílení hodnot všech zúčastněných výrazně ovlivňuje efektivitu edukačního procesu.

5. Kratochvílová (2013, s. 71) uvádí, že kvalitní komunikace má výrazný vliv na kvalitu inkluzivního vzdělávání. Kratochvílová (2013, s. 76) zastává názor, že Inkluzivní škola je taková škola: „která musí zjistit různé potřeby svých studentů, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využívání zdrojů a za spoluúčasti komunity zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny“.

### **1.3 Inkluze jako prevence rozvoje problémů v chování**

Podle Vojtové (2010, s. 12) edukace žáků s postižením a znevýhodněním zaznamenává na přelomu 20. a 21. století obrovské změny ve prospěch jejich socializace v přirozených životních podmínkách. Díky změnám k přístupu k žákům s poruchou chování, je možné předpokládat daleko větší možnost sociálního začlenění nebo minimálně eliminaci negativních vlivů na rizikové chování. Vojtová (2010, s. 267) uvádí, že i přes proklamace současné integrační a inkluzivní vzdělávací politiky v edukaci žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování stále trvají segregáční institucionální formy intervence. Napravení tohoto stavu, je cílem Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027, jež byla spolu s Akčním plánem realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2021 schválena vládou České republiky v březnu 2019. Strategie je dokumentem (MŠMT 1. 1. 2020/11. 2. 2020), klade důraz na prevenci rizikových projevů chování ve školním prostředí, stanovuje základní rámec primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže a stanovuje hlavní cíle a priority jejího rozvoje. Primární prevence se podílí na snížení míry rizikového chování žáků a minimalizování jeho vzniku.

#### **Primární prevence je realizována ve třech úrovních:**

- I. Všeobecná primární prevence – je zaměřena na běžnou populaci dětí, zohledňuje věk či jiné faktory, zaměřuje se na vytváření programů pro větší počet osob např. školní třídu.
- II. Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob se zvýšeným rizikem pro vznik a vývoj rizikového chování, např. děti alkoholiků, žáky se zhoršeným prospěchem atd. Pro ně připravené sociálně-psychologické skupinové programy posilují sociální dovednosti, komunikaci a vztahy.

III. Indikovaná primární prevence je zaměřena na jedince nebo skupinu vystavenou působení silných rizikových faktorů nebo s diagnostikovanou poruchou chování.

Výhodou všeobecné primární prevence je záběr na velký počet osob bez jejich možné stigmatizace. Podle Mrázka a Haggerty (1994) je výhodou selektivní a indikované primární prevence možnost řešit problém v raném stádiu, nevýhodou je obtížná identifikace cílových osob a jejich stigmatizace. Dle Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období (2019–2027, s. 12). Je jedním z cílů zlepšit meziřesortní a mezioborovou spolupráci, která je i přes dlouhodobou tradici primární prevence netransparentní a neefektivní. Vojtová a Červenka (2014, s. 25) uvádí, že v současné době zaznamenává speciální pedagogika určité změny, především je to přechod od speciálních vzdělávacích potřeb k potřebám podpůrným, které se zaměřují na naplnění komplexních potřeb z hlediska jeho celoživotní kvality života. Z tohoto pohledu získávají na významu především přirozené sociální vztahy dítěte.

## 2 ŽÁK S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Kaleja (2013, s. 63) popisuje poruchu chování jako „každodenní negativní odchylku od normy mající obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence, kriminality, nebo dokonce poruchy osobnosti“. Za příčinu vzniku poruch chování lze označit působení osobnostních a sociálních faktorů. U dětí se používá pojem porucha chování a emocí, který naznačuje souvislost emocionálních problémů s problémy v chování. Vágnerová (2014, s. 731) označuje poruchy chování za „odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla na úrovni odpovídající jeho věku, respektive jeho rozumových schopností“. Vojtová (2010, s. 78) definuje poruchu chování jako „sociální konstrukt, v němž mimo jedince samotného hraje svou roli jeden nebo více aspektů z jeho sociálního prostředí, ty zakládají souvislosti pro interpretaci poruchy“. Bělík a kol. (2017, s. 24) popisuje edukaci, intervenci, resocializaci a životní perspektivy jedinců s poruchami chování jako etopedii.

### **Etopedie rozlišuje v současné době tři kategorie:**

- dítě v riziku poruch chování (jedná se o dítě, které se vyrovnává s riziky osobnostních a sociálních faktorů)
- problémové chování (dítě s výrazně menší intenzitou nežádoucích projevů v chování, jež lze zvládnout běžnými pedagogickými postupy). Podle Bendla (2001, s. 122) je kázeň prostředkem k tomu, aby se žáci něčemu naučili „neukázněné dítě se ničemu nenaučí“. Stejný názor o udržení kázně jako podmínce možnosti naučit dítě novým poznatkům sdílí Hutyrová (2019, s. 130). Za zásadní doporučení při práci s žáky s problémovým chováním považuje pozitivní, trpělivý a předvídatelný přístup.
- s poruchou chování a emocí se setkáváme podle Bělíka a kol. 2017, s. 66) u dětí, jejichž chování a emocionální reakce jsou odlišné od odpovídajících věkových, etnických nebo kulturních norem a mají negativní vliv na výkon ve škole a současně v nejméně jednom dalším prostředí.

Podle Bendla (2016, s. 16) spadá problematika školní kázně, která se týká nevhodného, deviantního, delikventního či sociálně patologického chování do rizikového chování. Pro změkčení někteří autoři používají obrat např. rizikové a problémové chování. Jak Miovský (2010, s. 23), tak Širůčková (2015, s. 161) popisují rizikové chování jako „chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních,

výchovných rizik pro jedince nebo společnost“. Vojtová (2010, s. 128) uvádí, že pojem závažné problémy či poruchy v chování není jasně legislativně vymezen. Školský zákon a vyhláška č. 72/2005 Sb. pojednávají o vývojových (specifických) poruchách chování a vyjmenovávají některé formy poruch chování, jako je záškoláctví, násilí, vandalismus, závislosti, sexuální zneužívání, zneužívání sektami, kriminální chování, rizikové projevy, sebepoškozování a další sociálně patologické jevy. Vyhláška č. 438/2006 Sb. upravující výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

#### **§ 10 vymezuje tři skupiny dětí se závažnými poruchami chování:**

- děti, které jsou v důsledku svého psychického oslabení závažně ohroženy ve svém vývoji
- děti s poruchami pozornosti a soustředění doprovázenými hyperaktivitou, které není možné zvládat běžnými výchovnými postupy a metodami
- děti experimentující s návykovými látkami nebo drogově závislé děti

#### **V § 11 jsou to:**

- děti s extrémními poruchami chování (dětí, které jsou opakovaně nedovoleně na útěku a dopouští se jednání, které má znaky trestné činnosti a v dané situaci je není možné zvládnout běžnými výchovnými postupy, organizací a prostředky používanými v běžných školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy
- děti, u nichž jsou násilné projevy chování spojeny s náznaky duševních chorob, sexuálních úchylek a děti s drogovou závislostí

Podle Vojtové (2010, s. 129) slouží vymezení k diferenciaci pro umístění dítěte do školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné péče a určení trestněprávní odpovědnosti dětí. Neodpovídá konceptu vzdělávacích potřeb žáků a identifikaci problémů v chování pro intervenci.

Psychologická, medicínská a sociálně pedagogická diagnostika poruch chování může být poměrně odlišná. Problém tkví v tom, že jednotlivé resorty nemají povinnost se navzájem informovat a učitelé se tak o diagnostických závěrech, terapii a podpoře svého žáka nemusí ani dozvědět. Důvodem nemusí být pouze ochrana osobních údajů žáka, ale také systémové podhodnocování významu daného problému a pedagogických možností školy v intervenčním procesu. Vojtová (2010, s. 132) uvádí, že školám chybí při práci s dětmi s poruchami chování zpětná vazba a možnosti konzultovat vlastní popis symptomů

problémového žáka a strategii výuky. Dochází tak ke ztrátě motivace ze strany školy diagnostikovat žáky, intervenovat a přijímat odpovědnost za rostoucí problémy v chování rizikových žáků. Multidisciplinární přístup k identifikaci i diagnostice problémů v chování je důležitý především pro týrané a sexuálně zneužívané děti. Učitelé významně přispívají při vyhledávání a včasné identifikaci specifických problémů v chování ohrožovaného dítěte a mohou jej ušetřit před negativním působením nevhodného sociálního prostředí. Podle Vojtové (2010, s. 125) je včasná intervence a předcházení rizikovým vlivům pro inkluzi klíčová. Přesto velké části žáků s problémovým chováním není vhodná intervence poskytnuta. Některým se odborná pomoc dostane až po nastolení soudních opatření. Problémové chování přináší negativní důsledky nejen pro vývoj dítěte, ale také pro školu a společnost. Vágnerová (2014, s. 731) popisuje chování společnosti vůči těmto dětem jako velmi negativní. Společenské odmítání však nepůsobí u všech dětí preventivně odstrašujícím způsobem, naopak u některých může problémové chování posílit. Často dochází k označování dítěte se závažnou poruchou chování za asociála a potencionálního kriminálního, což mu stěžuje cestu k nápravě.

## **2.1 Přístup pedagogických pracovníků k žákům s agresivními poruchami chování**

Vojtová (2010, s. 82) upozorňuje na to, že učitelé považují výuku žáků s problémy v chování za velmi obtížnou a jejich projevy za bariéry efektivního vzdělávání ostatních žáků. Role pedagogického pracovníka je v procesu inkluzivního vzdělávání klíčová, neboť v rozhodující míře ovlivňuje úspěšnost vzdělávání žáků se speciálním vzdělávacím programem a také přijetí inkluze ze strany veřejnosti. Inkluzivní přístupy ve vzdělávání zvyšují nároky na kompetence pedagogů v oblasti diagnostiky, prevence a intervence. V souvislosti s problematikou prevence poruch chování je důraz kladen na emocionální a sociální kompetence pedagoga, která jsou předpokladem k rozpoznání individuálních potřeb žáků. Vztah učitele a žáka ovlivňuje žákovi výsledky v oblasti sociální, emoční a akademické. Pozitivní vztah mezi pedagogem a žákem je jedním z klíčových faktorů prevence poruch chování. Červenka a kol. (2014, s. 13) je přesvědčen, že z tohoto pozitivního vztahu dítě čerpá v raném věku i v dalších letech školní docházky.

Vojtová (2010, s. 125) se shoduje s většinou odborníků na tom, že problémy s chováním a školní neúspěch mají souvislost, nelze však podle nich stanovit, který problém je příčinou a který důsledkem. Žáci s poruchami chování nepodávají školní výkony

odpovídající jejich nadání, proto včasné rozpoznání problémů dítěte ve školním prostředí a následný popis jeho potíží v jednání je prvním krokem k zamezení jeho dalšího negativního vývoje, neboť speciálně pedagogická diagnostika vzdělávacích potřeb umožní nastavení specifické intervence, která podpoří vzdělávací potřeby žáka a následně i změnu v jeho chování. Podle Vojtové (2010, s. 125) může včasná diagnostika pomoci vyvarovat se v budoucnu větším a závažnějším problémům. Problémy v chování jednoho žáka zasahuje do učení a chování celé třídy. Vojtová (2010, s. 126) je přesvědčená, že z hlediska vývoje poruchy chování a prevence rizikového vývoje je pro identifikaci nejvhodnější období předškolní a mladší školní věk. Zvláště období kolem vstupu dítěte do školy je s ohledem na vývojová specifika nejvhodnějším, pro jeho aktivizaci, vedení a pozitivní stimulaci. Vojtová (2010, s. 126) uvádí, že největší počet žáků s poruchami chování je diagnostikovaných až ve věkové skupině od 14 do 15 let. Množství problémů v chování žáků bez vhodné podpory od mladšího školního věku výrazně narůstá. Dle názoru Vojtové (2010, s. 126) dochází k prohloubení a narušení jejich sociálních vztahů, narůstá negativní vztah ke škole a k učení, čímž se zvyšuje riziko jejich následného vyloučení ze sociálních struktur a ze vzdělávání, dále pak k ohrožení kvality jejich života v dospělém věku. Nadprůměrná je rovněž predikace kriminality v adolescenci. Výběr vhodné intervence pro žáka s problémy v chování je učiteli vnímána jako nezbytná, povědomí o původu poruch chování považují odborníci za užitečné a pro nastavení intervence nezbytné. Identifikaci žáků s poruchami chování a popisu symptomů jejich chování uváděné v odborné literatuře lze rozřítit takto:

- Stanovení specifické diagnózy „nálepkuje“ žáka, což pedagogové na základě své praxe vnímají jako sociální konstrukt posilující postižení, snižující motivaci ke školní práci a podle Vojtové (2010, s. 126) vyvolávají u žáka syndrom naučené bezmocnosti. Pro řešení situace dítěte není podle pedagogů podstatné upřesnění příčiny poruchy chování, Vojtová (2010, s. 127) klade důraz na nalezení řešení, které pomůže změnit chaotické a neproduktivní prostředí školní třídy na pozitivní a produktivní.
- Hlavním důvodem nepřesného definování poruchy chování je podle Vojtové (2010, s. 127) to, že se poruchy chování často překrývají a kombinují s jiným postižením a nejsou tak jednoznačné. V českém školním prostředí se definice poruch chování spíše než k symptomům vztahují k míře narušování norem. Situaci nepřispívá ani medicínská klasifikace vymezující diagnostická kritéria pro jednotlivé poruchy, se kterou se pedagogové setkávají v odborné literatuře. Odborníci v ní vycházejí

většinou z Mezinárodní klasifikace nemocí nebo z Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch DSM-5 (Americká psychiatrická asociace, 1994) a je terminologicky odlišná. Obě tyto klasifikační schémata poskytují popisy symptomů poruch chování a pedagogové je mohou využívat. Mezinárodní klasifikace funkčnosti (WHO, 2001) přidá ještě kritéria participace a sociálního začlenění.

- Vojtová (2010, s. 128) uvádí, že pragmatické důvody pedagogů pro vyhýbání se diagnostikování poruch chování u žáků bývá spojené s názorem, že identifikace dětí s poruchami chování ztěžuje jejich další práci. Čas vynaložený diagnostice považují za ztrátový a raději by jej věnovali intervenci. Tento názor potvrdili některé studie, jež prokázaly, že intervence, které nevyužily diagnostiku funkce chování, byly efektivnější, což souvisí s negativním dopadem časového oddálení intervence kvůli procesu diagnostiky.

## 2.2 Komunikace pedagoga při práci s žákem s poruchami chování

Kopečný (2018, s. 33) zdůrazňuje, že při práci s žáky s poruchami chování je významné nastavení komunikačního kanálu, to může výrazně ovlivnit efektivitu intervence. Gavendová (2009, s. 10 -11) tvrdí, že komunikace s žákem s agresivním chováním by měla být jasná, je nutné vždy mluvit v první osobě, dáváme tak najevo svou jistotu o tom, že máme vše pod kontrolou. Náš verbální i neverbální projev musí být v souladu, gesta musí odpovídat tomu, o čem mluvíme, je důležité, vyvarovat se ironickým poznámkám, kterým většinou děti v tomto věku nerozumí a mohou si situaci vysvětlit úplně jinak. Při komunikaci se snažíme nenálepkovat, mluvíme vždy o tom, jak na nás působí jejich chování, ne k jejich osobě jako takové. Za žádnou cenu dítě při rozhovoru neponižujeme, ani nesrovnáváme. Je nutné, abychom šli dítěti příkladem a ne, že po něm budeme chtít dodržovat pravidla, které sami porušujeme. Při komunikaci bychom neměli dítě osočovat, či obviňovat a vystavovat ho tak stresu a vyvolávat v něm pocit viny. Snažíme se mu poskytnout možnost svobodné volby při rozhodování, dát mu možnost výběru. Nikdy nevyhrožujeme ani nezastrašujeme, tímto autoritu nedosáhneme. Komunikaci s dítětem si musíme vždy dopředu promyslet, pokud dítě o něco žádáme, nesmíme sklouznout k prosbě či diskuzi, nesmíme se bát říct, toto po tobě chci a potvrdit otázkou „Rozumíš“?



### **2.3 Postoj rodičů ostatních žáků k inkluzi dítěte s projevy agresivního chování**

Slepičková a Pančocha (2013, s. 7) uvádí vztah mezi efektivitou inkluzivního vzdělávání a postoji rodičů a to i těch, kteří mají dítě s postižením, i ostatních, za úzký z několika důvodů. Rodiče hrají klíčovou roli ve vzdělávání a rozvoji dítěte a jsou za to dle legislativy zodpovědní, jejich hlas je navíc klíčový pro některé legislativní a systémové změny. V neposlední řadě mohou být rodiče svým rozhodováním ohledně vzdělávání dětí vytvářet poptávku po vzdělávacích službách, nebo zcela měnit charakter jednotlivých vzdělávacích institucí, a v širším kontextu jsou tedy těmi, kdo nastavují inkluzi mantinely a svým rozhodováním také regulují jeho obsah, definice a legitimitu. Rodiče do značné míry determinují nejen vzdělanostní aspirace svých dětí, ale i konečný výsledek jejich vzdělávání. Postoje veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání mohou působit jako bariéra ke vzdělávání všech žáků v běžné škole. Výzkumné šetření Slepičkové a Pančochy (2013, s. 9) naznačilo, že postoje veřejnosti jsou ovlivněny sociodemografickými charakteristikami respondentů, intenzitou kontaktu s jedinci s postižením a znalostmi či schopnostmi, které se týkají osob s postižením.

### **2.4 Postoje spolužáků, pozice v kolektivu**

Vojtová a Červenka (2014, s. 25) uvádějí, že využití spolužáků v intervenčním procesu dítěte s problémovým chováním je příkladem podpůrných potřeb. Jejich naplňování je významné vytváření přirozených sociálních vztahů dítěte, jež jsou důležité s ohledem na celoživotní kvalitu jejich života. Vrstevníci jsou významným socializačním činitelem, vazby s vrstevníky jsou důležité pro zdravý bio-psycho-sociální rozvoj dítěte. Vojtová a Červenka (2014, s. 25) tvrdí, že vrstevnické vztahy jsou důležité pro sebe-podporu dítěte i pro přímou intervenci ve všech fázích vývoje poruchy chování. Navíc podle Vojtové a Červenky (2014, s. 26) mohou vrstevnické intervence probíhat v různých formách, tutorování, mentorování, posilování či modelování, například formou celo-třídního tutoring (učitel jmenuje dvojice tutora a tutorovaného), tutoring věkově smíšených aktérů, vrstevnický tutoring (role tutora a tutorovaného se střídají), vrstevnické hodnocení (vzájemné hodnocení výsledků učení), vrstevnické modelování, (zvolený žák – model – obdrží instrukce o žádoucím chování, které předvádí před žáky a učitel směřuje pozornost žáků na identifikaci žádoucího chování, které by měli napodobit) vrstevnické posilování (vrstevníci odměňují a současně tak posilují žádoucí chování žáka v přirozeném prostředí. Vojtová a Červenka (2014, s. 30) potvrzují,

že cílem intervence je náprava chování dítěte, případně podpora jeho školního výkonu. V roli intervenujícího jsou obvykle vrstevníci s nadstandartním výkonem v dané oblasti, pro dítě s problémovým chováním by však bylo přínosné, být i v roli intervenujícího.

## **2.5 Inkluze žáka z rodiny s výskytem domácího násilí**

Vojtová (2010, s. 12) poukazuje na etiologický důvod poruch chování, který je úzce spojen se sociálním prostředím dítěte. Kachlík a kol. (2016, s. 10) charakterizují rodinu jako vztahovou síť, v níž jsou její členové ovlivňováni chováním jednotlivce. Dítě se učí nápodobou, vytvářený hodnotový systém tak přebírá do rodiny, která pro něj může být bezpečným zázemím, jež je předpokladem pro jeho zdárný vývoj, ale v případě nefunkční rodiny může ohrozit vývoj dítěte a prohloubit jeho poruchy chování. Významná je emocionální funkce rodiny bez ohledu na její finanční zajištění. Lechta (2016, s. 365) poukazuje na skutečnost, že etiologie problémů v chování dětí není stále zcela objasněna. Kachlík a kol. (2016, s. 10) udává výchovu dítěte jako primární funkci rodiny. Význam rodiny spočívá především ve vztazích, které mohou dítě posílit v naplňování vlastního potenciálu, ale mohou jej i oslabit. Rodina sice může ovlivnit vznik poruchy chování u dítěte, ale je potřeba brát v úvahu posilující funkční strategie rodiny. Podle Kachlíka a kol. (2016, s. 15) je rovněž důležitá spolupráce rodiny se zařízením, které dítě navštěvuje.

### **2.5.1 Vliv domácího násilí na agresivitu dětí**

Podle Thorové (2015, s. 38) vztahová krize vyvěrající ze sociální patologie: vyplývá ze zneužívání, drog, alkoholu, gamblingu, šikany a také z dysfunkčních rodinných vztahů, jako je zanedbávání, týrání dítěte a domácího násilí. Resilience je dle názoru Thorové (2015, s. 40) sociální konstrukt vyjadřující schopnost člověka zvládat stres a konfrontaci s výrazně nepříznivými životními okolnostmi. Individuální míra resilience určuje, zda velmi nepříjemná životní zkušenost člověka dlouhodobě oslabí, nebo dokonce zlomí, či naopak zocelí a pozitivně změní. Existují děti, pro které emoční nepřijetí jednoho z rodičů v dětství znamená celoživotní trauma, s nímž se nejsou schopny vyrovnat a jež celoživotně narušuje jejich schopnost sociálního fungování. Na druhou stranu jiné děti se stejnou zkušeností se mohou v životě velmi dobře adaptovat.

### **2.5.2 Agresivita vrozená a naučená**

V behaviorálním pojetí je agresivita naučenou činností, díky které je možné vynucení toho, co chceme za pomoci násilí dosáhnout. Zkušenosti s tímto typem agrese získává dítě

pozorováním nebo na základě vlastní zkušenosti. Pokud dítě vypozeruje, že je možné získat to, co chce za pomoci násilí, využívá tento způsob čím dál častěji k uspokojování svých potřeb. Podle Říčana a kol. (1995, s. 53) by měla být agrese odstraňována vyhasínáním, nebo potlačována trestáním, což se v dnešní výchově ukazuje jako velmi sporné.

### **2.5.3 Spolupráce rodiny a školy při zvládnutí projevů agresivního chování dítěte**

Vágnerová (2000, s. 197) uvádí, že již mnohokrát v historii jsme se setkali s názorem, že rodina tvoří základ ve výchově dítěte. Přestože za dobu své existence prošla mnoha změnami souvisejícími s uznáváním hodnot ve společnosti či různými životními styly, má rodina největší vliv na utváření osobnosti dítěte. Vymětal (2004, s. 108 – 109) tvrdí, že pokud dítě vyrůstá v harmonickém vztahu, nese si do budoucího života vlastní model rodiny. Rodiče by měli být pro dítě především vzorem správného chování. Rodina by měla dítě podporovat ve výběru vhodných aktivit a seberealizace. V úplné rodině má dítě možnost identifikace s rodičem stejného pohlaví, dcery se identifikují s matkou synové s otcem. Dle (Vágnerové, 2000, s. 171 – 172) jsou rodiče pro dítě vzorem do budoucího života a rodina je symbolem bezpečí.

### 3 ASISTENT PEDAGOGA

Podle Morávkové Vejrochové (2015, s. 12) se profese asistenta pedagoga (AP) v českém vzdělávacím systému rozvíjí od poloviny devadesátých let dvacátého století s jasným úkolem spočívajícím v podpoře efektivity vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bendl (2016, s. 39 - 40) uvádí, že asistent pedagoga je brán jako pedagogický pracovník, který aktivně spolupracuje na výuce jednotlivých předmětů a umožňuje co nejlépe zpřístupnit jejich obsah žákům s podpůrným opatřením. Mezi běžné činnosti patří podpora plnění individuálního vzdělávacího plánu a individuální práce se žáky, dále kontrola a příprava školních pomůcek, tisk pracovních listů, dozor při přestávkách, usměrňování problémového chování žáka a pomoc při spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci. Rozsah přímé pedagogické činnosti stanoví asistentu pedagoga ředitel školy nebo školského zařízení. Průcha dle Teplé (2015, s. 12) charakterizuje AP jako pomocníka pedagoga, „ který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, dále žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného“. Zíkl (2014, s. 15) upozorňuje na rozdílnou situaci v jednotlivých krajích na šanci získat služby asistenta pedagoga, což pramení z nejednotného systému financování. Peníze na zřízení asistenta pedagoga poskytují krajské úřady MŠMT, Úřady práce a Evropský sociální fond. Teplá, Felcmanová a Němec (2019, s. 8) uvádějí, že v České republice působilo v roce 2011/12 přesně 5 951 asistentů pedagoga, do roku 2018/19 se jejich počet zvýšil na 21 039 osob vykonávajících tuto pedagogickou činnost. Přítomnost asistenta pedagoga závisí na stupni postižení dítěte a na doporučení poradenského pracoviště, dále rovněž na vnitřních podmínkách a možnostech školy, na atmosféře ve třídě a na možnostech pomoci spolužáků.

#### 3.1 Legislativní pojetí profese asistenta pedagoga

Využití služeb asistenta pedagoga umožňuje školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16, odstavci 2, písmenu g, je AP využíván jako součást podpůrných opatření poskytovaných dítěti/žáku/studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami. K navýšení finančních prostředků na využití asistenta pedagoga je nutný souhlas MŠMT [11. 2. 2020], případně krajského úřadu. Asistent pedagoga je dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole

zajišťují vzdělávání žáků formou individuální integrace. AP je zaměstnancem školského zařízení. Podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti ukotvilo MŠMT [11. 2. 2020] vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou upřesněny v § 20 zákona č. 563/2004 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

### 3.2 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga na základě vysokoškolského vzdělání v oblasti pedagogických věd, nebo vyššího odborného vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo i středního vzdělání v pedagogickém oboru (střední pedagogická škola), případně středního vzdělání s maturitní zkouškou doplněného studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenta pedagoga. AP vykonávající přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole či školském zařízení se může stát i osoba se základním vzděláním po absolvování akreditovaného programu dalšího vzdělávání pro asistenty pedagoga nebo i středního vzdělání bez maturity s následným studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Pod pojmem studium pedagogiky zákon rozumí studium ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (zákon 563/2004 Sb.). Pro asistenta pedagoga stanoví vyhláška č. 317/2005 Sb. délku trvání studia pedagogiky nejméně 80 vyučovacích hodin. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Absolvent studia pro asistenty pedagoga v minimální délce trvání 120 vyučovacích hodin a ukončenou závěrečnou zkouškou před komisí získává odbornou kvalifikaci založenou na znalostech a dovednostech v oblasti pedagogických věd (vyhláška 317/2005 Sb.). Podle Morávkové Vejrochové (2015, s. 67) a dle standardu práce by měli být AP zařazováni do šesti kariérních stupňů podle složitosti, odpovědnosti, a namáhavosti vykonávané činnosti, dále podle vykonávané specializované činnosti a podle plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. Morávková Vejrochová (2015, s. 67) dělí míru zodpovědnosti asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu do tří úrovní (I-III) v rámci šesti klíčových kompetencí definovaných RVP (rámcový vzdělávací program):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní

- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Cílem rozdělení těchto definovaných kompetencí asistenta pedagoga je provázanost s rámcovým vzdělávacím programem. Kendíková (2017, s. 28) zdůrazňuje, že asistent pedagoga musí též splňovat obecné požadavky, mezi které patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka.

### 3.3 Funkce asistenta pedagoga ve třídě

Podle Tannenbergerové (2016, s. 49) tvoří asistent pedagoga společně s pedagogem tým, přičemž každý z nich disponuje odlišnou pedagogickou rolí. Morávková Vejrochová (2015, s. 25) uvádí, že pracovní náplň AP je poskytování pomoci a podpory žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy, při výchově a vzdělávací činnosti, dále pomáhá při komunikaci se žáky, při komunikaci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Kompetence a náplň práce AP stanoví ředitel školy. Němec a kol. (2014, s. 14) uvádí, že současná legislativní úprava rozděluje práci asistenta pedagoga na přímou a nepřímou pedagogickou činnost, z čehož v praxi vyplývají velké rozdíly, neboť rozhodnutí je ponecháno v kompetenci ředitele školy. Podle nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (č.73/2009 Sb.) je rozsah přímé pedagogické činnosti AP při plném pracovním úvazku 20 až 40 hodin týdně. Pedagogické asistentství představuje podpůrnou službu, umožňující dětem/žákům/studentům se SVP kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a vylepšení kvality života. AP pracuje podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním, mu poskytuje podporu při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje žáka v samostatnosti a aktivně ho zapojuje do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb (vyhláška 27/2016 Sb.). Asistent pedagoga se může významně podílet na vzdělávacím procesu ve škole i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.

### 3.3.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Hlavní činnosti AP jsou stanoveny v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Patří k nim pomoc:

- při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází
- pomoc žáků v adaptaci na školní prostředí
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku
- vede žáka k samostatnosti
- poskytuje žákům pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování, nebo při akcích pořádaných školou
- další činnosti uvedené v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu ve veřejných službách a správě

Běžný limit počtu žáků, jimž AP může poskytovat podporu při vzdělávání je tvořen čtyřmi žáky ve třídě/oddělení/studijní skupině. Činnost AP je vždy individuálně přizpůsobena potřebám žáků. Práce AP je týmová, vždy pracuje dle pokynů konkrétního pedagoga, velmi úzce spolupracuje s třídním učitelem. Akceptuje činnost osobního asistenta, dobrovolníka případně dalších pomáhajících osob. Pravidelně předává své zkušenosti a nové informace získané z práce s dítětem vychovatelům školní družiny, vedoucím zájmových kroužků, podílí se na činnosti odborných pracovníků školy (speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce, metodika prevence apod. Sleduje činnost dalších odborníků mimo školu, kteří mají vliv na svěřené dítě (pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, pediatrů a odborných lékařů, pracovníků OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí), policie apod.). Pozornost zaměřuje především na kontakt se zákonnými zástupci dětí. Rizikovým faktorem práce asistenta pedagoga s žáky se speciálním vzdělávacím programem spočívá v přístupech snižujících efektivitu vzdělávání žáků, prohlubování jejich sociální izolace a omezování jejich samostatnosti. Pro eliminaci těchto rizik by měl mít AP dostatečné znalosti a metodickou podporu.

Němec a kol. (2014, s. 55 – 56) zdůrazňuje, že náplní práce AP by měla být pouze činnost odpovídající jeho vzdělání. Výklad nového učiva spočívá pouze a jenom na pedagogovi.

Výklad asistenta pedagoga bez pedagogické kvalifikace by mohl být zavádějící. Práce AP by měla zahrnovat i přímou pedagogickou činnost s ostatními žáky ve třídě, aby se učitel mohl více věnovat žákům s postižením/znevýhodněním. Práce asistenta pedagoga s dalšími žáky ve třídě je činností často opomíjenou, podobně jako administrativně-organizační podpora učitele. Během práce učitele se žákem se SVP může asistent pedagoga dohlížet na skupinovou práci intaktních žáků, opakovat s nimi již dříve probrané učivo, zapojovat se částečně do výukové činnosti v rámci výchov. Poměr práce asistenta pedagoga se žáky se SVP a s ostatními žáky nelze jednoznačně určit, měl by být vyvážený. Němec a kol. (2014, s. 58) uvádí, že nepřímá pedagogická činnost AP zahrnuje společné přípravy a konzultace s učitelem, účast na pedagogických radách a dalších poradách učitelského sboru, konzultace s pracovníky školních poradenského pracoviště, aktivní účast na přípravě individuálního vzdělávacího plánu pro žáky, se kterými AP pracuje apod. Výkon nepřímé pedagogické činnosti by měl být uveden v náplni práce AP a optimálně by měl tvořit 20 – 35 % úvazku.

### 3.3.2 Podpurná opatření žáka s poruchami chování

- zavedení pravidelných konzultací pro matku
- vedení komunikačního deníku – (slouží k předávání denních informací)
- podpora sociálních a komunikačních dovedností (během přestávek nebo ve volných chvílích může mít žák problémy s přiměřeným zapojením, poskytovat návod, jak se v kontaktu se spolužáky chovat, popřípadě připravit vizuální podporu např. ve formě komiksů, myšlenkových map, jednoduchých osnov, atd.)
- pokud se v některých situacích chová nepřiměřeně, je třeba přesně pojmenovat jeho chování a pak mu dát návod, jak se chovat správně - k pochopení mu může pomoci i schématické rozkreslení dané situace
- společenské chování, které se od něj ve škole očekává sepsat do jasně stanovených pravidel, jež je třeba dodržovat
- ve vyučování mu poskytnout ze strany pedagogů pomoc při skupinové práci

### 3.3.3 Kompetence asistenta pedagoga při práci s žákem s poruchami chování

- zajišťuje přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáka



- podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů - při výuce a při přípravě na výuku
- podpora při budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace
- vysvětlení situací, které byly žákem nevhodně uskutečněny a stanovení jasného pravidla řešení situace
- pomoc při organizaci volného času, zvýšený dohled v průběhu přestávek
- ve školní družině pomáhá žákovi při začleňování do kolektivu, vede jej ke správnému sociálnímu kontaktu, eliminuje nežádoucí situace, poskytuje žákovi podporu
- asistent pedagoga se spolupodílí na zpracování dokumentace žáka
- intenzivní spolupráce s matkou žáka formou pravidelných měsíčních schůzek
- zprostředkování komunikace s rodinou a školou
- účastnit se vzdělávacích aktivit určených pro asistenty pedagoga

#### **3.3.4 Pomůcky pro zklidnění**

- 1) Balanční úseč – labyrint pro nohy – soustředit se a na balanční podložce, pomocí nohou, projet kuličkou labyrintem
- 2) Balonek relaxační s výstupky – musí se snažit s ním posunovat zády po stěně, nebo podložce
- 3) Relaxační válec – může na něm polehávat o přestávce, pohupovat se
- 4) Antistresový míček malý – na mačkání v ruce i během vyučování, odreaguje napětí
- 5) Neposlušný míč – je s výstupky, měkký, může ho používat i na chodbě a ve třídě, hodí s ním o zem a on pokaždé odskočí jiným směrem – vyžaduje pohyb, nutnost koncentrace, pohybem odreaguje napětí
- 6) Velká sada her na rozvoj kompetencí – doporučeno přímo od SPC (Speciálně pedagogické centrum)
- 7) Malá trampolína na odreagování – osvědčilo se i u jiných agresivních dětí
- 8) Malé činky – má moc energie - je „silný“, tak jej zabavit cvičením s malými činkami (jsou lehké, z vinylu) – může si počítat, přenese koncentraci na něco jiného, fyzicky se odreaguje

## SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V první kapitole teoretické části je zmíněno inkluzivní vzdělávání jako nikdy nekončící proces, který nás nutí hledat nové cesty a nová řešení jak vyučovat všechny děti bez rozdílu v běžných školách. Inkluzivní vzdělávání klade na první místo základní hodnoty jako je lidská důstojnost a jedinečnost každého z nás. Tento proces si vyžaduje velkou míru solidarity od společnosti. Kladeny jsou při inkluzivním vzdělávání vysoké nároky především na pedagogy, a na jejich dovednosti a schopnosti přizpůsobit se novým vzdělávacím trendům. Využívání alternativního způsobu výuky je cesta, jak nalézt v každém dítěti skrytý potenciál. Vzájemný respekt dětí, rodičů a pedagogů výrazně ovlivňuje celkové klima třídy i školy.

Druhá kapitola se zabývá žáky s poruchami chování. Hledá příčiny vzniku těchto poruch a to především v sociálním prostředí, ve kterém se dítě nachází nebo v něm žije. Vzpomenuta je zde legislativa zabývající se vývojovými a specifickými poruchami chování a dále vyhláškou o ústavní a ochranné výchově. Řeší zde problém špatné informovanosti pedagogů o diagnostických závěrech dětských psychiatrů, kdy se často učitel ani nedozví o terapiích svého žáka. Zdůrazňuje klíčový význam včasné intervence a navázání dobrého vztahu žáka s učitelem, což může mít velký vliv na prevenci poruch chování. Popisuje též vliv domácího násilí na psychiku dítěte a na jeho zvýšené agresivní chování. Pouze dobrá spolupráce rodiny, školy a vhodně nastavené intervence, může vést alespoň u některých dětí k nápravě.

Třetí část popisuje práci asistenta pedagoga v rámci podpůrného opatření a jejich členění podle výše potřebné podpory, zároveň se zaměřuje na legislativní pojetí dané profese. Zmiňuje se o požadavcích na odbornou kvalifikaci, odbornost a znalost v oblasti pedagogických věd. Dále seznamuje s kompetencemi AP a jejich provázanost s rámcovým vzdělávacím programem. Popisuje spolupráci asistenta pedagoga s pedagogickými pracovníky a náplň jeho práce během výuky v rámci přímé pedagogické činnosti a příprav v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Neopomíná ani komunikaci s rodiči dítěte, jemuž zajišťuje podpůrné opatření.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 4.1 Výzkumný problém

Inkluzivní vzdělávání můžeme bezesporu vnímat jako neukončený proces, jehož jsme přímo, nebo nepřímo součástí. Je založen na individuálním přístupu, na toleranci, vzájemném respektu a přijetí sociální odlišnosti. Někdy stačí jen málo (kompenzační pomůcka) k tomu, aby dítě mohlo být vzděláváno v běžném školním prostředí. Daleko vážnějším problémem je dítě s poruchou chování, kvůli jeho velmi obtížnému začlenění do kolektivu řeší pedagogové časté stížnosti od rodičů na adresu školy. Škola je vystavena velkému tlaku ze strany nejrůznějších institucí, které vyžadují začlenění dítěte do společnosti, na druhé straně je rodičovská veřejnost, která požaduje pro své děti bezpečné prostředí při vzdělávacím procesu.

### 4.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký názor na inkluzivní vzdělávání mají rodiče žáků na prvním stupni základní školy. Především nás zajímá jejich názor na užitečnost inkluzivního vzdělávání, dále na jejich postoj k žákům různého typu postižení se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě chceme zjistit, jaký názor mají rodiče na připravenost školy v rámci inkluzivního vzdělávání.

#### **Hlavní výzkumný cíl:**

Zjistit názory rodičů na prvním stupni základní školy na inkluzivní vzdělávání.

#### **Dílčí výzkumné cíle:**

1. Zjistit názory rodičů na běžných školách na užitečnost inkluze. (4, 5, 7,8)
2. Zjistit názory rodičů na společné vzdělávání žáků podle typu handicapu, (tělesného, smyslového, mentálního a s vážnou poruchou chování). (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)
3. Zjistit, zda je škola podle rodičů na inkluzivní vzdělávání dostatečně připravená. (6, 9,10)

### 4.3 Výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumná otázka:

Jaký názor mají rodiče dětí na prvním stupni základní školy na inkluzivní vzdělávání?

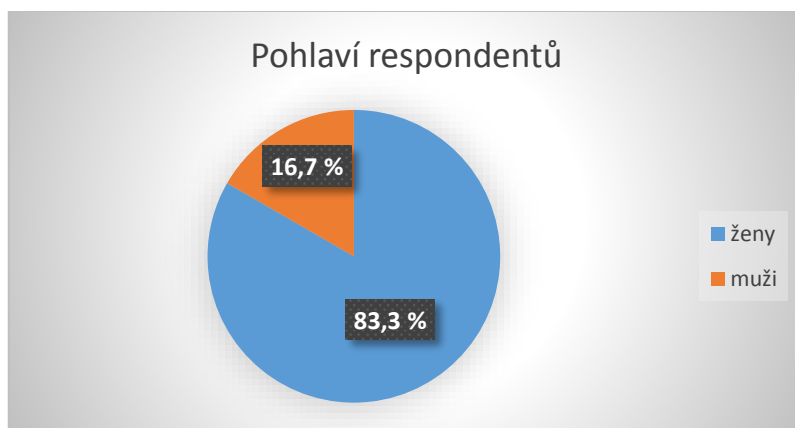
#### Dílčí výzkumné otázky:

1. Názor rodičů žáků na běžných školách na užitečnost inkluze. (4, 5, 7,8)
2. Názor rodičů na společné vzdělávání žáků podle typu handicapu, (tělesného, smyslového, mentálního a s vážnou poruchou chování). (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)
3. Názor rodičů na připravenost školy na inkluzivní vzdělávání. (6, 9,10)

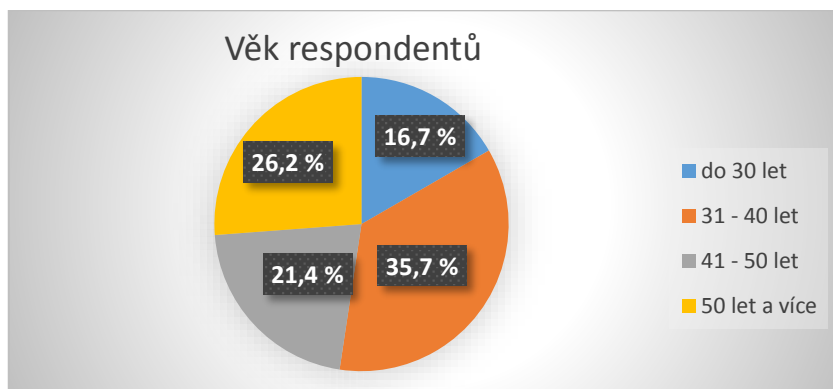
### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem šetření jsou rodiče žáků na prvním stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu, a to jak rodiče intaktních žáků, tak i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Použili jsme metodu dotazníkového šetření, kdy byl proveden náhodný sběr dat.

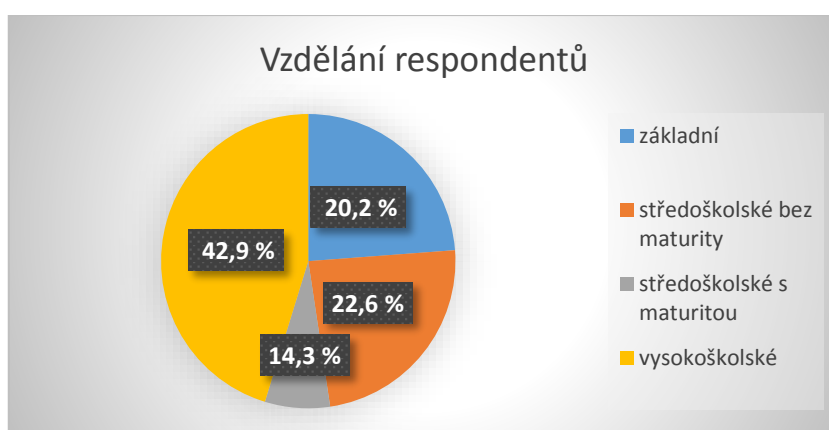
#### Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Do tohoto výzkumu bylo zapojeno celkem 84 rodičů dětí prvního stupně ZŠ. Mezi dotázanými respondenty se z 83,3% objevují ženy. Matky celkově tráví více času péčí o domácnost, s čímž je spojena i školní docházka, komunikace se školou a vzděláváním dětí. Výrazně méně dotázaných zástupců bylo z mužské populace 16,7%.

**Graf č. 2: Věk respondentů**

Rodiče do 30 let tvořili nejmenší skupinu a to 16,7%, nejvíce dotazovaných rodičů 35,7% bylo ve věkovém rozmezí 31-40 let, respondenti mezi 40–50 rokem zaujímali s 21,4% druhé místo v celkovém počtu dotázaných. Nad 50 let se jednalo v polovině případů o muže, a to v 26,2%. Data v dotazníku zjišťující věk respondentů ukazují na skutečnost, že děti si pořizují čím dál starší rodiče. Věk starších matek je připisován budování kariéry a objevuje se spíše u vysokoškolsky vzdělaných žen, pozdější věk otců je připisován poměrně velké rozvodovosti a zakládání si nové rodiny v pozdějším věku s mladší partnerkou.

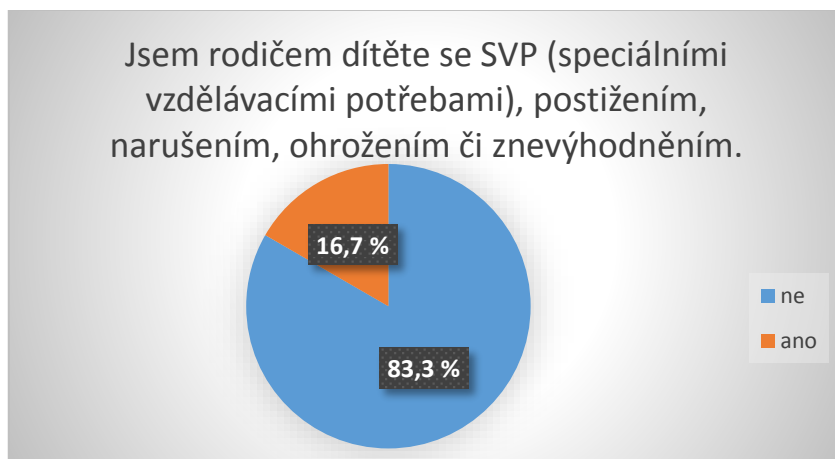
**Graf č. 3: Vzdělání respondentů**

Na grafu je na první pohled patrné, že v součtu dotázaných se zúčastnilo nejvíce vysokoškolsky vzdělaných rodičů 42,9%, středoškolské vzdělání bez maturity uvedlo 22,6% rodičů s maturitou 14,3%. Respondenti se základním vzděláním tvořili 20,2% z celkového počtu dotázaných.

#### 4.5 Technika a metoda sběru dat

K dosažení výzkumného šetření a sběru dat byl zvolen kvantitativní přístup formou anonymního dotazníku, kde je využíváno v převážné míře škálování, vycházející z odborné literatury. Dle Chráska (2016, s. 203) je tento sběr dat jako nejvhodnější k zaznamenání postojů a názorů k výroků v jednotlivých položkách. Dotazník obsahuje 26 položek, z toho první tři položky zjišťující demografické údaje o respondentovi. 4 a 5 položka je filtrovací, u čtvrté otázky měli možnost rodiče dítěte využívajícího SVP napsat, jaké podpůrné prostředky jejich dítě během výuky využívá. U dotazů 6 – 10 měli možnost respondenti hodnotit za pomoci bipolární numerické škály v hodnotící stupnici 1-7 od možnosti vyjádření naprostého souhlasu (1) až k naprostému nesouhlasu (7) s daným výrokem. U položek 11- 26 bylo k získání potřebných informací od respondentů použito Numerické posuzovací škály, v nichž měli dotazovaní, možnost volby ve vztahu k výroku souhlasím – spíše souhlasím- spíše nesouhlasím – nesouhlasím, které se používají k měření postojů a názorů lidí k vyjádření souhlasu či nesouhlasu. Chráska (2016, s. 153). Z připravených 120 dotazníkových listů, jsme nakonec získali názor na inkluzi žáků na prvním stupni základní školy od 84 rodičů, z toho se na dotazníkovém šetření podílelo 83,3% žen a 16,7% mužů. Podmínkou vyplnění dotazníku byla nutnost být rodičem žáka na prvním stupni základní školy.

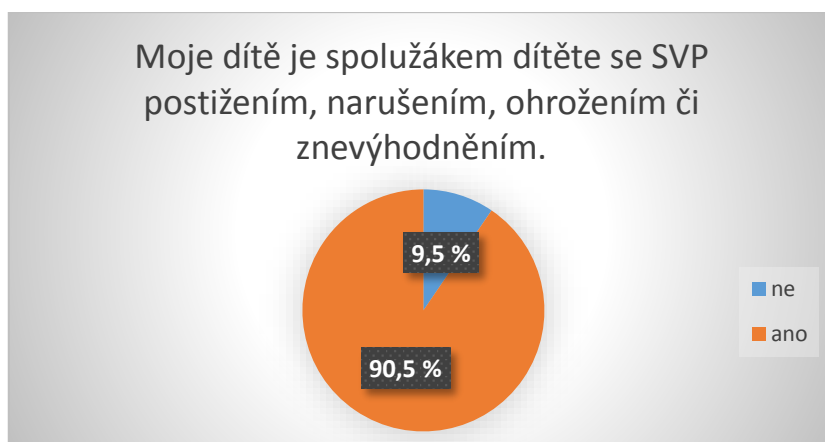
**Graf č. 4: Jsem rodičem dítěte se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami), postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.**



Na otázku, zda jsem rodičem dítěte se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami, postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním), odpovědělo 16,7% rodičů „ano“ a 83,3% „ne“. Respondenti měli uvést, jaké podpůrné opatření jejich dítě využívá. Dva nevěděli přesně, o jaké podpůrné opatření se jedná. Tři respondenti uvedli, že v rámci podpůrného opatření využívají asistenta pedagoga, jejich dítě může odcházet kdykoliv během vyučování ze třídy a využívat různých kompenzačních pomůcek ke zklidnění. Pět z dotázaných uvedlo, že jejich dítě má upravený plán výuky i hodnocení a tři z nich pravidelně využívají v rámci školy logopedii, čtyři respondenti mají pravidelné doučování a konzultace se školním psychologem.

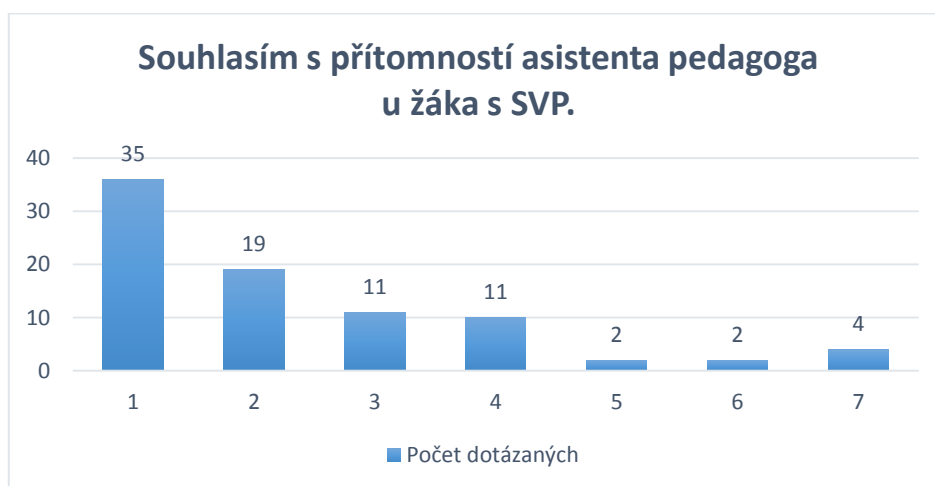


**Graf č. 5: Moje dítě je spolužákem dítěte se SVP postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.**

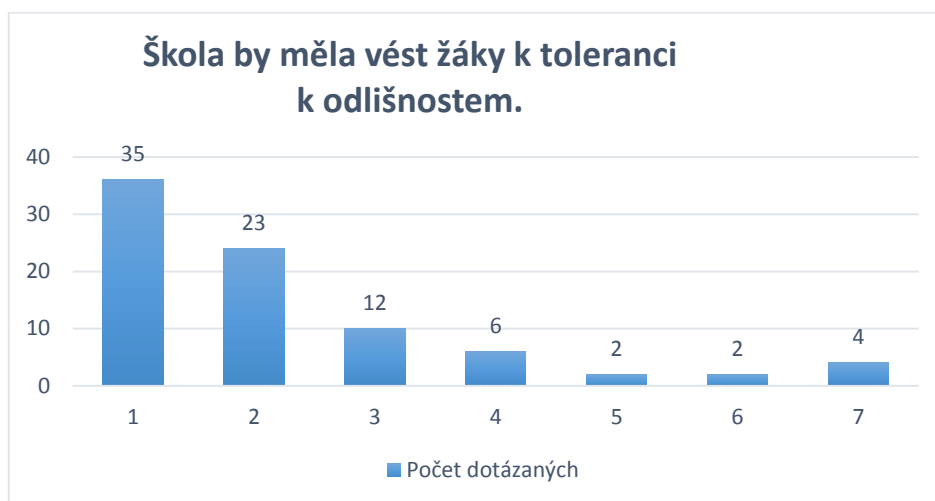


Podle rodičů má 90,5% jejich dětí za spolužáka dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 9,5% rodičů tuto zkušenost nemá. Je patrné, že s inkluzivním vzděláváním se v dnešní době setkáváme na všech školách s tím, jen výjimkou jsou třídy, kde se žáci nevyužívají podpůrná opatření. Dle výsledků lze také usoudit, že děti na prvním stupni s rodiči hodně o tom co se děje ve škole mluví.

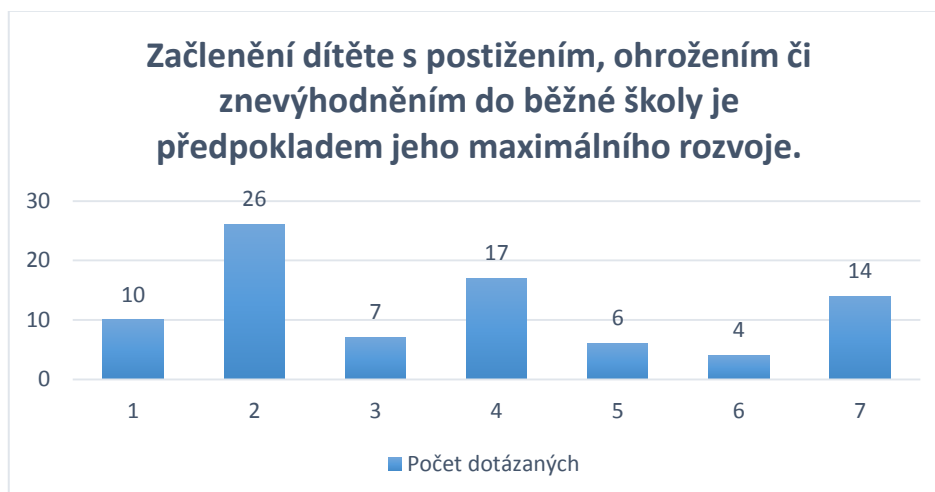
**Graf č. 6 Souhlasím s přítomností asistenta pedagoga u žáka s SVP.**



Na první pohled je vidět, že názor na přítomnost asistenta pedagoga je přijímán ze strany rodičů velmi kladně. Z celkového počtu dotázaných odpovědělo souhlasně 54 dotázaných a 11 se k tomuto názoru přiklání. Pouze 4 respondenti zaujímají k tomuto stanovisku opačný názor a vidí asistenta pedagoga v rámci vzdělávacího procesu jako osobu nadbytečnou.

**Graf č. 7: Škola by měla vést žáky k toleranci k odlišnostem.**

Většina rodičů souhlasí nebo se přiklání k názoru, že má škola vést děti ke vzájemné toleranci k odlišnostem a je naprosto přesvědčená, že neinformovanost vytváří sociální bariéry. Nesouhlasný postoj zaujali pouze 4 z dotázaných, 6 respondentů se vyjádřilo neutrálně. Především školy rodinného typu svou bezprostředností a přátelským přístupem velmi dobře působí v rámci odbourávání sociálních bariér.

**Graf č. 8: Začlenění dítěte s postižením, ohrožením či znevýhodněním do běžné školy je předpokladem jeho maximálního rozvoje.**

S výrokem, že začleňování dětí s postižením, ohrožením či znevýhodněním do běžné školy je předpokladem maximálního rozvoje žáka se SVP souhlasí 36 z dotázaných rodičů. Nesouhlasné stanovisko zaujímá 18 dotázaných, nevyhraněný názor má 17 respondentů.

**Graf č. 9: Žák s vážnými poruchami chování (agresivním chováním) je rizikem pro vznik a rozvoj poruch chování u spolužáků.**



Na grafu je možné zjistit, jakým rizikem je podle rodičů pro intaktní děti přítomnost žáka s vážnou poruchou chování v třídním kolektivu. Že je dítě s vážnými poruchami chování v kolektivu s intaktními žáky rizikem, si myslí 24 rodičů a 12 se k tomuto tvrzení přiklání, protichůdný názor má 34 dotázaných, kteří jsou přesvědčeni, že toto riziko nehrozí, 6 respondentů se k tomuto problému vyjadřuje neutrálně.

**Graf č. 10: Běžná škola a spolužáci mohou mít pozitivní vliv na spolužáka s agresivním chováním.**



Na otázku, zda běžná škola a spolužáci mohou mít pozitivní vliv na spolužáka s agresivním chováním, odpovědělo 34 rodičů a 8 se s tímto výrokem souhlasí. Naopak 20 dotázaných tento názor nezastává, a 18 dotázaných se nepřiklání ani k jednomu z tvrzení.

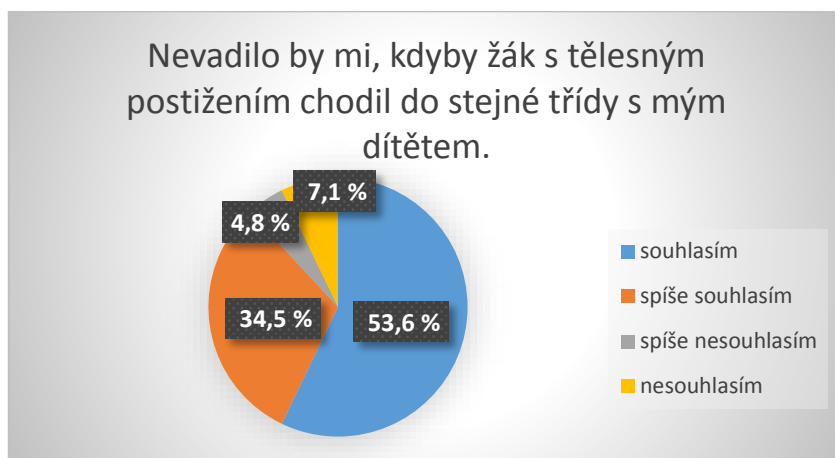
**Graf č. 11: Pro žáka s tělesným postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.**

K výroku, že vzdělávání s intaktními žáky je pro dítě s tělesným postižením přínosné souhlasí převážná většina rodičů 71,5%. Nesouhlas s tímto tvrzením projevilo 28,5% dotázaných.

**Graf č. 12: Přítomnost žáka s tělesným postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.**

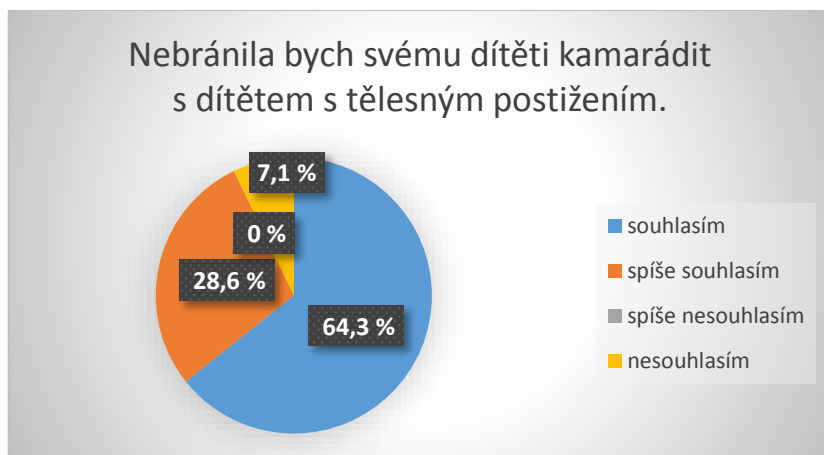
S výrokem, že přítomnost žáka s tělesným postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky, nesouhlasí 73,8% rodičů, opačného názoru je 26,2% dotázaných.

**Graf č. 13: Nevadilo by mi, kdyby žák s tělesným postižením chodil do stejné třídy s mým dítětem.**



Na dotaz, zda by rodičům nevadila přítomnost dítěte s tělesným postižením ve třídě jejich dítěte, odpovědělo 88,1% rodičů, že souhlasí nebo spíše souhlasí, 11,9% dotázaných s tímto dotazem nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí.

**Graf č. 14: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s tělesným postižením.**



Na otázku, zda by rodiče nebránili kamarádství s dítětem s tělesným postižením, odpovědělo 92,9% respondentů kladně, z toho 64,3% s tímto tvrzením absolutně souhlasí. Nesouhlas projevilo 7,1% rodičů. Což vidím jako velký posun v integraci žáků s tělesným postižením. Základ pro tuto změnu je patrný v začleňování dětí s tělesným postižením do běžných školních zařízení, velkou zásluhu na tom má především profesionální přístup pedagogů a vstřícný postoj vedení škol.

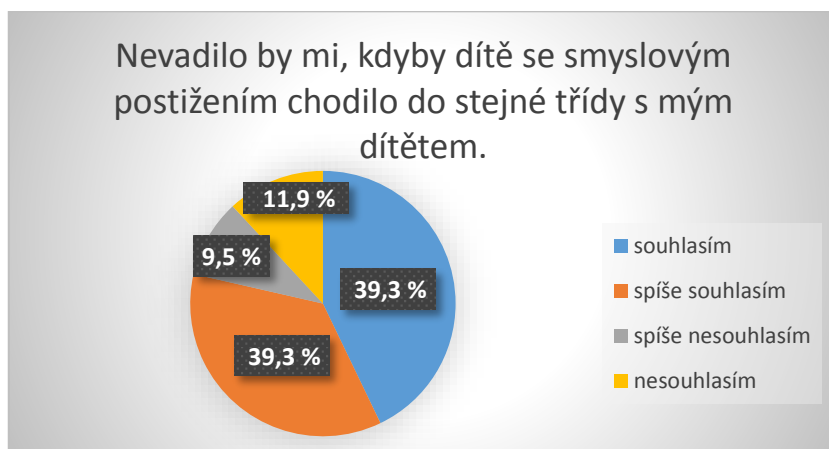
**Graf č. 15: Pro dítě se smyslovým postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.**

K výroku, zda je pro dítě se smyslovým postižením lepší vzdělávání v běžné škole se hlásí 59,5% respondentů. Nesouhlas vyjádřilo 40,5% rodičů. Velmi záleží na tom zajistit pro žáka se smyslovým postižením odpovídající podpurná opatření ve formě potřebných kompenzačních pomůcek a v neposlední řadě podporu ve formě osobního asistenta, dále přístup zkušeného pedagoga a vstřícný postoj vedení školy ve snaze zajistit požadavky dítěte.

**Graf č. 16: Přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.**

S výrokem, že přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky, nesouhlasí 61,9% dotázaných. Opačný názor má 38,1% dotázaných, kteří s tímto výrokem souhlasí. V tomto případě záleží na zkušenostech pedagoga a asistenta pedagoga zde se nejvíce projeví jejich týmová práce a dobře zvládnutá příprava na vyučování.

**Graf č. 17: Nevadilo by mi, kdyby dítě se smyslovým postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.**

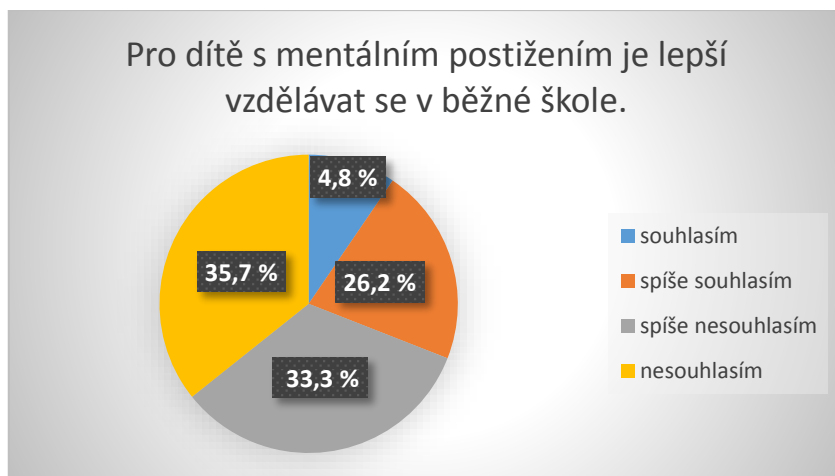


Převážné většině rodičů 78,6% by nevadilo, když bude jejich dítě chodit do stejné třídy s žákem se smyslovým postižením. Absolutní souhlas i spíše souhlas projevilo 39,3% dotázaných. Nesouhlasný postoj zaujímá 21,4% respondentů. Opět se ukazuje, že ani smyslové postižení již není pro společnost takou bariérou, jako dříve. Soužití dětí se smyslovým postižením spolu v kolektivu dětí intaktních se jeví jako užitečná pro obě strany.

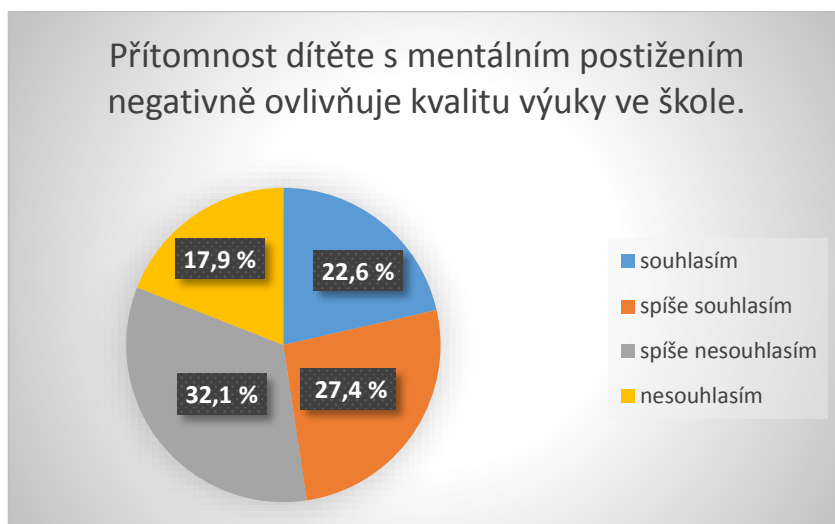
**Graf č. 18: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem se smyslovým postižením.**



Převážná většina 91,5% dotazovaných souhlasí s tím, že by nebránila svému dítěti v kamarádství s dítětem se smyslovým postižením. Negativní postoj zaujímá 9,5% dotázaných. Tento vzorek respondentů je samozřejmě v rámci republiky zanedbatelný, výsledek šetření ukazuje, že především na malých školách rodinného typu se začleňování žáků handicapovaných spolu s žáky intaktními jeví pro obě strany jako velmi přínosné.

**Graf č. 19: Pro dítě s mentálním postižením je lepší vzdělávat se v běžné škole.**

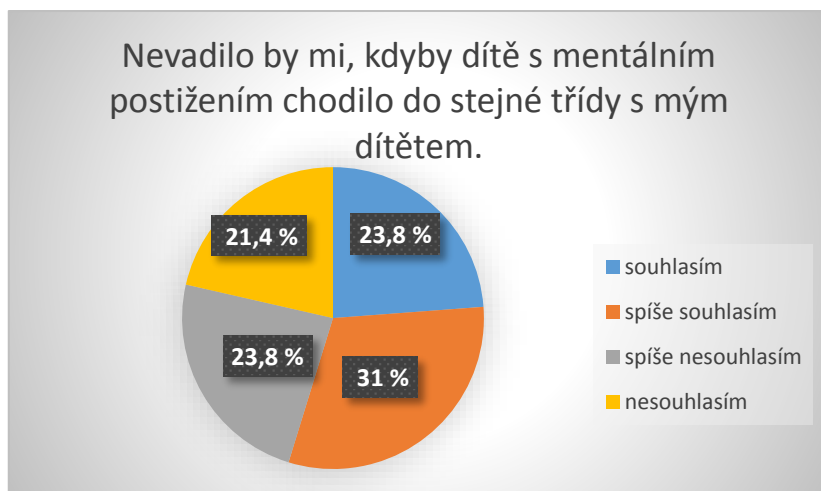
S výrokem, že pro dítě s mentálním postižením je lepší vzdělávat se v běžné škole, souhlasí 31% respondentů, z toho 26,2% respondentů spíše souhlasí. Opačný názor má 69% respondentů. Náročnost výuky žáka s mentálním postižením pociťuje především pedagog, asistent pedagoga v tomto případě je nepostradatelná.

**Graf č. 20: Přítomnost dítěte s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve škole.**

Odpověď na otázku zda dítě s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky, je názor mezi rodiči spíše nevyhraněný. Polovina respondentů 50% respondentů s tímto výrokem nesouhlasí, z toho 32% spíše nesouhlasí. Absolutní souhlas s tímto tvrzením sdílí 22,6% rodičů souhlasí a 27,4% dotázaných spíše souhlasí.

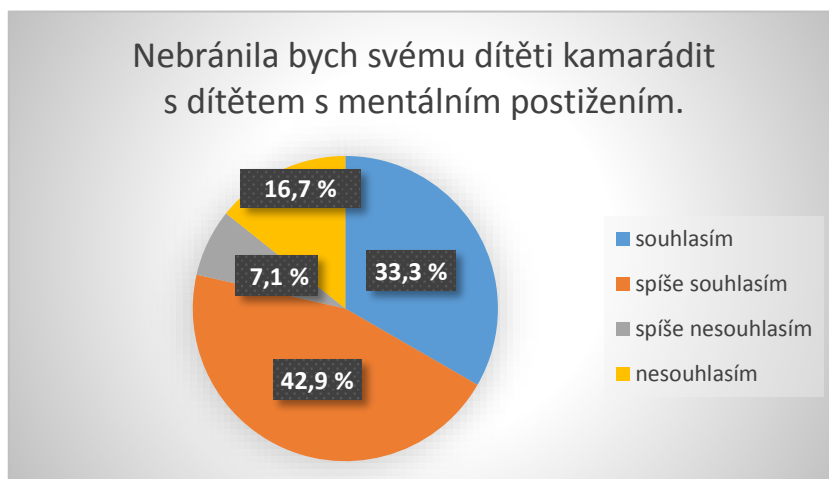


**Graf č. 21: Nevadilo by mi, kdyby dítě s mentálním postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.**



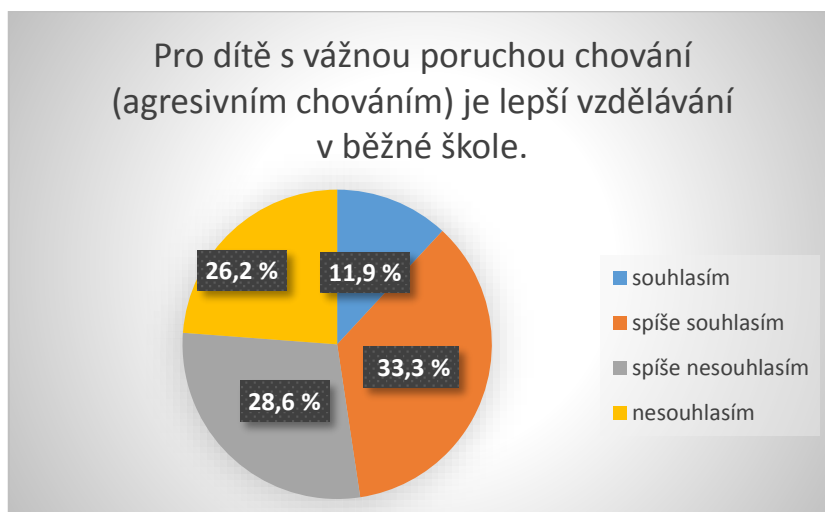
U dotazu, zda by rodičům nevadila přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě s jejich dítětem, se opět setkáváme s nevyhraněným názorem dotazovaných. S výrokem souhlasí 54,8% respondentů, naopak nesouhlas projevilo 44,2% respondentů. Důvodem nevyhraněného názoru je nejspíš to, že respondenti se s tímto typem handicapu, jak ukazují výsledky šetření, nesetkali.

**Graf č. 22: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s mentálním postižením.**



Na otázku, zda by rodiče nebránili svému dítěti v kamarádství s dítětem s mentálním postižením, odpovědělo 76,2% rodičů kladně. Zhruba čtvrtina dotázaných 23,8% rodičů na tuto otázku odpovědělo záporně.

**Graf č. 23: Pro dítě s vážnou poruchou chování (agresivním chováním) je lepší vzdělávání v běžné škole.**



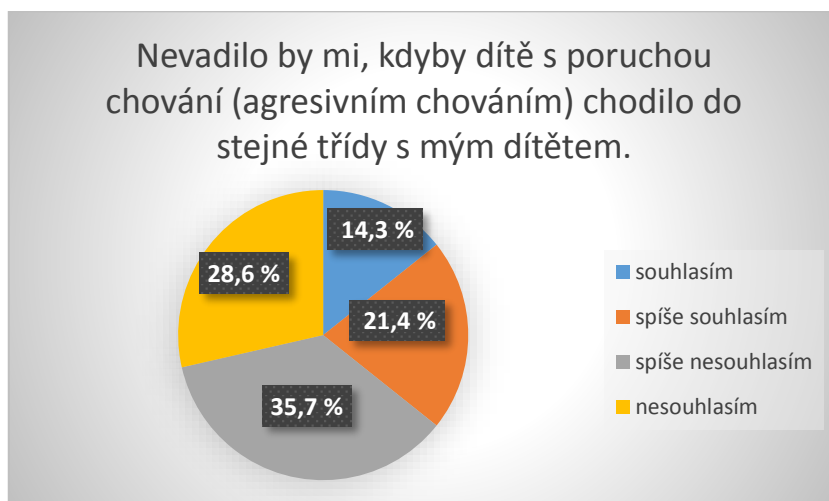
Na otázku, zda je pro dítě s vážnou poruchou chování lepší vzdělávat se v běžné škole souhlasilo a spíše souhlasilo 45,2% respondentů, zamítavě se vyjádřilo 54,8% dotázaných.

**Graf č. 24: Přítomnost dítěte s poruchou chování (agresivním chováním) negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.**



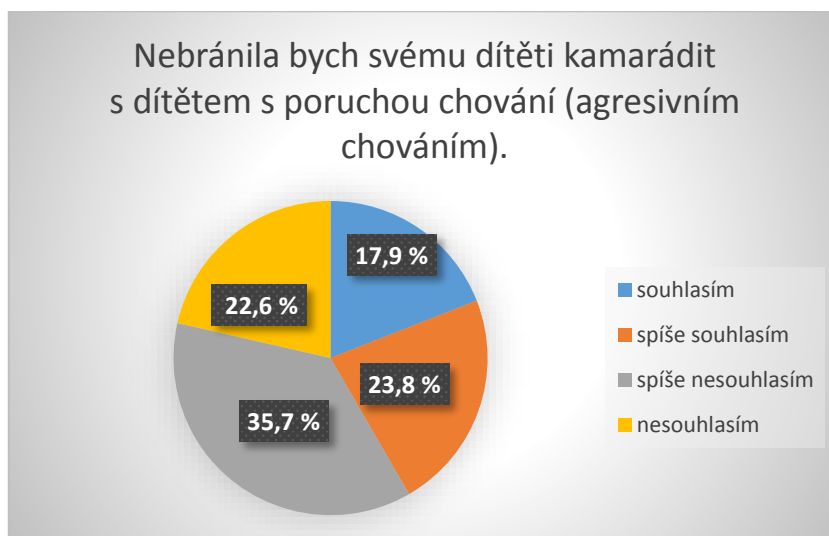
S výrokem, zda přítomnost žáků s poruchami chování (agresivním chováním) může negativně ovlivnit kvalitu výuky, souhlasilo a spíše souhlasilo 61,9% rodičů. Negativní postoj zaujalo 38,1% respondentů.

**Graf č. 25: Nevadilo by mi, kdyby dítě s poruchou chování (agresivním chováním) chodilo do stejné třídy s mým dítětem.**



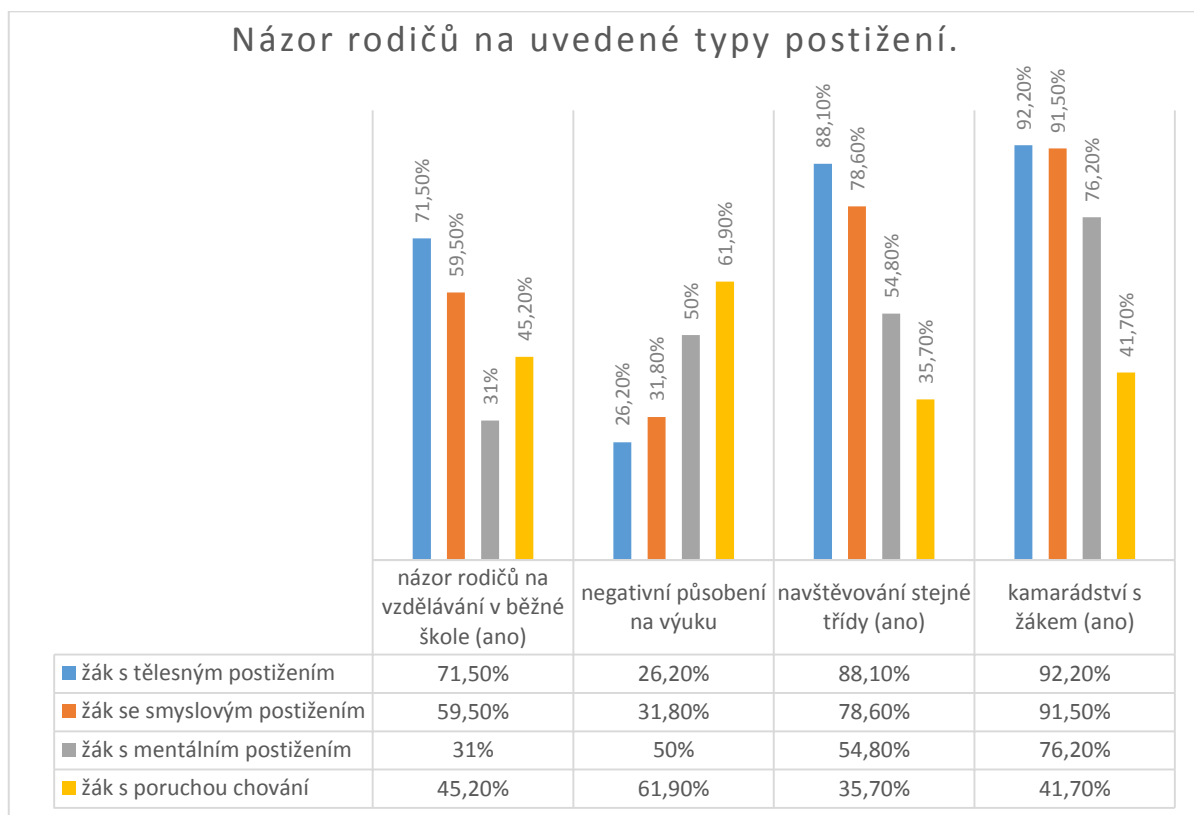
Nesouhlas projevilo větší polovina dotázaných 64,3% rodičů s tím, že by jim vadila přítomnost žáka s vážnou poruchou chování. Souhlas a spíše souhlas potvrdilo 35,7% rodičů. Zde je zřejmá obava rodičů o bezpečnost dětí.

**Graf č. 26: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s poruchou chování (agresivním chováním).**



Poslední otázka nepatřila mezi jednoznačné, 41,7% dotázaných by nebránila svému dítěti v kamarádství s dítětem s poruchou chování, naopak větší část 58,3% je opačného názoru.

**Graf č. 27: Názory rodičů na společné vzdělávání žáků podle typu postižení, (tělesného, smyslového, mentálního a s vážnou poruchou chování).**



Na základě šetření jsme zjistili, že rodiče nejvíce akceptují v běžné škole, ve třídách společně se svými dětmi, žáky s tělesným a smyslovým postižením. Problém vidí spíše u dětí s mentálním postižením a s poruchou chování.

## 5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na názory rodičů na inkluzi na prvním stupni ZŠ. Šetření proběhlo v období března, dubna 2020. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, „Jaký názor mají na inkluzi rodiče dětí na prvním stupni základní školy“.

Sběru dat se zúčastnilo celkem 84 respondentů, z toho bylo 83,3% žen a 16,7% mužů. Rodiče do 30 let tvořili nejmenší skupinu a to 16,7%, nejvíce dotazovaných rodičů 35,7% bylo ve věkovém rozmezí 31 - 40 let, respondenti mezi 41 – 50 rokem zaujímali s 21,4% druhé místo v celkovém počtu dotázaných. Nad 50 let se jednalo ve většině případů o muže, a to v 26,2%. V součtu dotázaných se zúčastnilo šetření nejvíce vysokoškolsky vzdělaných rodičů 42,9%, středoškolské vzdělání bez maturity uvedlo 22,6% rodičů s maturitou 14,3%. Respondenti se základním vzděláním tvořili 20,2% z celkového počtu dotázaných. Kompletní seznam otázek k výzkumnému šetření se nachází v příloze č. 1.

### 5.1 Zjistit názory rodičů na běžných školách na užitečnost inkluze. (4, 5, 7,8)

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že podpůrná opatření u svých dětí v běžném vzdělávacím procesu využívá 16,7% rodičů z celkového počtu dotázaných. Kromě asistentů pedagoga využívají různých forem úlev, upravených individuálních plánů výuky a upravenou formu hodnocení, dále různé kompenzační pomůcky a v neposlední řadě služby školního psychologa, logopeda nebo výchovného poradce. Dítě může za doprovodu asistenta pedagoga kdykoliv během vyučování opustit třídu a využívat různé relaxační pomůcky ke zklidnění.

Od doby, co vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, už není inkluzivní vzdělávání ničím zvláštním. Proto také na otázku, zda dítě dotázaných má za spolužáka dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, odpověděla většina respondentů „ano“. Rodiče jsou ve většině případů 83,3% přesvědčeni o tom, že by měla škola vést děti k toleranci k odlišnostem a zamezit tak předsudkům vůči lidem s handicapem.

Především školy rodinného typu svou bezprostředností a rodinným přístupem velmi dobře působí v rámci odbourávání sociálních bariér. Podle Kopečného (2018) bychom neměli postižení vnímat pouze jako diagnózu, ale jako možnou interakci s prostředím, v němž dítě žije a s možností sociálního začlenění do intaktní společnosti. Na otázku, zda začlenění dítěte s jakýmkoliv handicapem do běžné školy je předpokladem jeho

maximálního rozvoje, odpovídá kladně a je o tom přesvědčena bezmála polovina dotázaných. Je vidět, že velké procento rodičů si uvědomuje, že začlenění člověka s handicapem do společnosti je do budoucna pro společnost větším přínosem, než by tomu bylo naopak. Podle výsledků šetření je patrné, že o užitečnosti inkluzivního vzdělávání je přesvědčeno čím dál více rodičů. Je nutné zdůraznit, že se jedná pouze o výsledky v rámci našeho šetření.

Podle Kratochvílové (2013) je úcta, tolerance, rovný přístup ke vzdělávání a možnost osobního rozvoje důležitá nejen v inkluzivním vzdělávání, ale také v sociální inkluzi. Podobně také Slepíčková a Pančocha (2013) vidí základní myšlenku inkluzivního vzdělávání ve snaze umožnit všem dětem co možná nejlepší způsob vzdělávání, bez ohledu na rozsah jejich speciálních potřeb, a také zajistit dostupnost co nejlepší úrovně vzdělání. Na základě inkluzivního vzdělávání je možné nenásilně přejít k inkluzi sociální.

## **5.2 Zjistit názory rodičů na společné vzdělávání žáků podle typu handicapu, (tělesného, smyslového, mentálního a s vážnou poruchou chování). (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)**

Dle 71,5% rodičů je vzdělávání s intaktními žáky pro dítě s tělesným postižením přínosné. Nesouhlas s tímto tvrzením projevil 28,5% dotázaných. Výsledky našeho šetření ukazují, že rodiče ostatních dětí jsou při integraci dětí s tělesným postižením velmi vstřícní. Zatímco v dřívějších dobách bylo tělesné postižení bráno jako stigmatizující, díky integraci je společnost začala daleko více respektovat. Vzájemná motivace mezi dítětem intaktním a tělesně postižením může být pro obě strany velmi přínosná. V 73,8% si rodiče nemyslí, že by přítomnost žáka s tělesným postižením mohla narušovat výuku. Díky vzdělávání v běžné škole se zdravými žáky se dítě s tělesným postižením daleko rychleji začleňuje do společnosti a v rámci svých schopností se stává daleko více samostatným. Nejen samotná výuka, ale i celkové prostředí na žáka působí velmi příznivě. Velmi důležitý je především postoj vedení, ale také profesionální přístup pedagoga. Většině rodičů, 88,1% by nevadila přítomnost žáka ve třídě s jejich dítětem. Škola má v tomto případě za úkol zajistit dítěti s tělesným postižením bezbariérové přístupy a odpovídající kompenzační pomůcky. Na dotaz, zda by rodiče nebránili kamarádství s dítětem s tělesným postižením, odpovědělo 92,9% respondentů, že v to nevidí problém, z toho 64,3% s tímto tvrzením absolutně souhlasí, což bylo v rámci dotazníkového šetření nejvyšší položkou. Nesouhlas projevil

7,1% dotázaných. Přátelství a celková duševní pohoda může stimulovat dítě s tělesným postižením k daleko větší aktivitě a dítě intaktní k hlubšímu duševnímu obohacení.

S výrokem, že přítomnost dítěte se smyslovým postižením, je přínosné pro intaktní spolužáky souhlasí 59,5% dotázaných. V tomto případě záleží na zkušenostech pedagoga a asistenta pedagoga. Zde se nejvíce projeví jejich týmová práce a pedagogova dobře zvládnutá příprava na vyučování. Zajištění potřebných pomůcek usnadňujících výuku umožní bezproblémový chod edukace, ať už se jedná o jakékoliv smyslové postižení, např. zraku či sluchu.

Ztotožňujeme se v tomto směru s tvrzením Ludíkové (2003), že pro dítě se smyslovým postižením je velmi důležitá podpora a pomoc středisek rané péče. S výrokem, že přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky, nesouhlasí 61,9% dotázaných. V tomto případě záleží na zkušenostech pedagoga a asistenta pedagoga, především v dodržování určitých zásad spojených s jednotlivým typem postižení. Včasné a přirozené začlenění dětí se smyslovým postižením dopomůže společenskému soužití s běžnou populací. Většině rodičů 78,6% by nevadilo, kdyby jejich dítě chodilo do stejné třídy s dítětem se smyslovým postižením. Převážná většina 91,5% dotázaných souhlasí s tím, že by nebránila svému dítěti v kamarádství s dítětem se smyslovým postižením.

Tento vzorek respondentů je samozřejmě v rámci republiky zanedbatelný. Výsledek šetření ukazuje, že především na malých školách rodinného typu se začleňování žáků handicapovaných spolu s žáky intaktními jeví pro obě strany jako velmi užitečný. Přirozené vztahy se podle Slowíka (2007) vytvářejí nejsnadněji v období dětství a dospívání. Poslední dobou se čím dál víc zrakově postižených dětí vzdělává v běžných školních zařízeních, dávají tak přednost před segregujícím vzděláváním ve speciálních školách. S tvrzením, že pro dítě s mentálním postižením je lepší vzdělávat se v běžné škole, nesouhlasí 31% respondentů. Náročnost výuky žáka s mentálním postižením pociťuje především pedagog, přítomnost asistenta pedagoga v tomto případě je nepostradatelná. Náš výzkum koresponduje s odbornou literaturou Švarcové (2007), že nedostatečná rozumová schopnost může podporovat předsudky o vzdělávání osob s mentálním postižením, jež se zdá poněkud neefektivní. Skutečnost je však taková, že učení je pro tento typ postižení v podstatě jediná forma terapie. Vstřícnost rodičů u tohoto typu postižení je daleko menší, než je tomu u postižení tělesného, či smyslového. Odpověď na otázku, zda dítě s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky, je názor mezi rodiči spíše nevyhraněný. Polovina respondentů (50%) s tímto výrokem nesouhlasí. Dříve navštěvovali žáci s mentálním postižením především zvláštní školy, v dnešní době jsou v rámci inkluzivního vzdělávání

zařazování do běžných škol, či do škol speciálních. Podle Vágnerové (2001) je mentální postižení ze všech možných druhů handicapů hodnoceno společností jako nejméně přijatelné. Padesáti procentní souhlas našich rodičů ovlivnila nejspíš skutečnost, že s žákem s mentálním postižením nemají přímou zkušenost. Přijatelnost žáka s mentálním postižením je, oproti tělesnému a smyslovému postižení, o polovinu nižší. S výrokem, zda je lepší pro žáka s mentálním postižením vzdělávat se v běžné škole, souhlasí 54,8% respondentů. Důvodem nevyhraněného názoru je nejspíš to, že respondenti se s tímto typem handicapu, jak ukazují výsledky šetření, nesetkali. Na otázku, zda by rodiče nebránili svému dítěti v kamarádství s dítětem s mentálním postižením, odpovědělo tři čtvrtě dotázaných rodičů kladně. Podle Vágnerové (2007) je specifikem chování těchto dětí zvýšená emocionalita, spontánnost, otevřenost, ale také bezelstnost a bezbrannost. Ještě donedávna byli lidé s mentálním postižením odsouzeni k segregaci a umístění do sociálních ústavů. Díky inkluzi se jejich život v mnohém změnil. Dnes většinou žijí v chráněném bydlení a jsou schopni se velmi dobře aklimatizovat v současné společnosti.

Na dotaz, zda je pro dítě s vážnou poruchou chování lepší vzdělávat se v běžné škole, souhlasilo a spíše souhlasilo (45,2%) respondentů, zamítavě se vyjádřilo (54,8%) dotázaných. U žáků s poruchou chování je, v porovnání s žáky s tělesným a smyslovým postižením, přijatelnost ze strany rodičů o polovinu nižší. Patrné jsou především obavy z důvodu bezpečnosti jejich dětí v době, kdy na ně rodiče nemají možnost dohlížet a kdy je svěřují do péče školy. V každém případě je žák s poruchami chování nejnáročnějším klientem školy. Zátěž pociťuje nejen vedení školy, ale především pedagogové, asistenti, výchovní poradci, školní psychologové i vychovatelé. Mimo školu dokáže dítě s poruchou chování zaměstnat další instituce, jako je OSPOD, sociální pracovníky, kurátory, střediska výchovné péče, speciální pedagogy, etopedy a v neposlední řadě policii a soudy.

Dle 61,9% rodičů žák s poruchou chování narušuje výuku. Vojtová (2010) uvádí, že školám chybí při práci s dětmi s poruchami chování zpětná vazba, možnosti konzultovat vlastní popis symptomů problémového žáka a strategii výuky s odborníkem. Je běžné, že díky ochraně dat pedagog nemá možnost získat jakékoliv informace spojené s diagnózou dítěte. Dochází tak ke ztrátě motivace ze strany školy diagnostikovat žáky, intervenovat a přijímat odpovědnost za rostoucí problémy v chování rizikových žáků. Větší polovina dotázaných 64,3% rodičů se vyjádřila, že by jim přítomnost dítěte s poruchou chování ve třídě s jejich dítětem vadila. Tato reakce rodičů je v podstatě očekávaná, každý rodič se o své dítě bojí, přesto podle Tannenbergerové (2016) je naší snahou nacházet řešení, jak vzdělávat všechny děti bez rozdílu v běžném vzdělávacím proudu. Inkluze se opírá o



základní hodnoty vyzdvihující důstojnost člověka, jeho práva a odlišnost jako normalitu. Poslední otázka nepatřila mezi jednoznačné, 41,7% dotázaných by nebránila svému dítěti v kamarádství s dítětem s poruchou chování, naopak větší polovina (58,3%) je opačného názoru. Oproti ostatním typům postižení, je přijatelnost žáka s poruchami chování pro rodiče na nejnižší hodnotě. Opět se zde projevuje především obava o bezpečí svých dětí.

### **5.3 Zjistit, zda je škola podle rodičů na inkluzivní vzdělávání dostatečně připravená. (6, 9,10)**

Na základě dotazníkového šetření jsme dospěli k názoru, že škola je inkluzivnímu vzdělávání nakloněná, ředitel zajišťuje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jak kompenzační pomůcky, upravuje bezbariérové přístupy a zajišťuje pro své žáky asistenty pedagoga. Grafické zpracování dat znázorňuje, že rodiče škole věří, také přítomnost asistenta pedagoga je přijímána ze strany rodičů velmi kladně. Pouze 7,2% respondentů zaujímá k tomuto stanovisku opačný názor a vidí asistenta pedagoga, v rámci vzdělávacího procesu, jako osobu nadbytečnou.

Na grafu je možné zjistit, jakým rizikem je podle rodičů pro intaktní děti přítomnost žáka s vážnou poruchou chování v třídním kolektivu. Dotázaní si z 28,6% myslí, že je dítě s vážnými poruchami chování v kolektivu s intaktními žáky rizikem, protichůdný názor má 40,5% rodičů. Podle Řičana (1995) získává dítě zkušenosti s tímto typem agrese buď pozorováním okolí, nebo na základě vlastních zkušeností. Pokud dítě pozorováním zjistí, že je možné pomocí násilí získat to, co chce, bude tohoto způsobu využívat i v budoucnu.

V příloze č. 2 je možné nalézt krátkou případovou studii chlapce s vážnou poruchou chování.

### **5.4 Doporučení pro praxi**

Výzkumné šetření ukazuje, že respondenti zařazení do našeho výzkumu s inkluzivním vzděláváním v podstatě souhlasí a vnímají ho jako přijatelné. Jsou ochotni podporovat přátelství svých dětí s dětmi handicapovanými. Pokud však jde o bezpečnost jejich dítěte, je názor na inkluzi poněkud skeptičtější. Rodiče jsou velmi vstřícní především k tělesně a smyslově postiženým spolužákům svých dětí, méně vstřícnosti projevují k jedincům s mentálním postižením a ještě méně s poruchou chování. Rodiče zajímá

především kvalita poskytované výuky a bezpečí dětí, což je hlavní měřítko jejich spokojenosti.

Přínosem pro inkluzivní vzdělávání jsou především menší školy rodinného typu, kde se rodiče a děti vzájemně potkávají u společných akcí pořádaných školou. V příjemném prostředí je odstraňování bariér a předsudků mnohem jednodušší. Přínosem by mohla být přítomnost sociálního pedagoga v pedagogickém sboru, který by mohl zajišťovat sociální intervenci mezi školou a rodinou.

Velkou pomocí pro pedagogy by byla včasná diagnostika a nižší počet žáků ve třídě. Většina škol prvního stupně je propojena s mateřskou školou, pokud by se s prevencí začalo už u dětí předškolního věku, mohlo by se předejít problémům v chování ještě před nástupem do základní školy. Problémové chování dítěte by se dalo řešit přítomností sociálního pedagoga, který by mohl poskytovat intervenci mezi mateřskou školou a rodinou dítěte. Chování dítěte se většinou odvíjí od prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Daleko lépe by se tak provedlo sociální šetření v rodině a analyzoval by se stávající problém. V dnešní době je bohužel většina dětí diagnostikována až ve věku 14 – 15 let, což je velmi pozdě.

## ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání je vážným tématem především pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhodnutí, kam svěřit své dítě není vůbec jednoduché a často je spojeno s velkým množstvím negativních emocí. Většinou pomůže intuice, ale i tak je to krok do neznáma. Rodina v dnešní době daleko častěji komunikuje se školou a řeší různé problémy. Oproti dřívějším dobám je ve škole daleko víc pedagogů, asistentů, výchovných poradců, speciálních pedagogů a školních psychologů, jež dělají všechno pro to, aby dítě, které v první třídě usedne do školní lavice, mohlo využívat všech dostupných prostředků ke svému vzdělávání. Někomu stačí knížka, sešit a pero, jiný potřebuje bezbariérový přístup, speciální lupu, speciálně upravený vozík a jiné kompenzační pomůcky. Také je tu očekávání rodičů, jak žáků intaktních, nebo s různým typem postižení, ohrožení či znevýhodnění, zda škola zvládne poskytnout dítěti kvalitní vzdělání.

V dnešní náročné době vzdáváme hold nejčastěji lékařům a profesím v první linii. Já bych se však ráda poklonila i pedagogům, kteří jsou v poslední době častým terčem kritiky. Právě na ně je kladena velká zodpovědnost a zátěž spojená s inkluzivním vzděláváním. Přesto, že pro ně byla z počátku inkluze velkou neznámou, nyní se dokáží v dané problematice velmi dobře orientovat a zvládají svou práci na výbornou. Inkluze není jednorázová záležitost, nedá se zhodnotit ani dnes, ani zítra. Je to nikdy nekončící proces, který až po několika letech ukáže, zda je zvolená cesta správná.

Téma mé práce zní: „Názor rodičů na inkluzi na prvním stupni základní školy“. Výzkumné šetření ukázalo, že díky kvalitní práci pedagogů vidí rodiče žáků na prvním stupni inkluzivní vzdělávání jako užitečné. Většina rodičů už nemá předsudky vůči zařazování dětí s handicapem do běžných škol. Za toto by si pedagogové zasloužili především úctu od veřejnosti. Také vedení především malých škol rodinného typu přispívá k přirozenému začleňování lidí s postižením do naší společnosti. Z výzkumu vyplývá, že rodiče jsou schopni akceptovat ve třídě s intaktními žáky děti s tělesným a smyslovým postižením. Naopak jsou více skeptičtí k začleňování žáků s mentálním postižením a vážnou poruchou chování do běžných tříd.

Pro rodiče je hlavní prioritou, aby jejich dítě získalo co nejkvalitnější vzdělání a byla mu zajištěna bezpečnost a maximální pozornost, což ve třídě s žákem s vážnou poruchou chování není vždy úplně možné. Využití spolužáků v intervenčním procesu k vytváření přirozených sociálních vztahů dítěte jsou důležité s ohledem na celoživotní kvalitu jejich života. Zda je tato cesta začleňování správná ukáže čas.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.
2. BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.
3. BĚLÍK, Václav, Stanislav SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.
4. ČERVENKA, Karel. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7.
5. GAVENDOVÁ, N. *Komunikace s „obtížným“ rodičem či dítětem*. Prevence, ročník 6, 2009 v Praze, číslo 8
6. HAJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
9. KACHLÍK, Petr, Karel ČERVENKA a Věra VOJTOVÁ. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8509-1.
10. KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.
11. KARTOUS, Bohumil. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Praha: EDUin, 2015. ISBN 978-80-260-9310-7.
12. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.
13. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

14. KOPEČNÝ, Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.
15. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
16. LECHTA, Viktor. ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
17. LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Univerzita Palackého: Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0873-2.
18. MIOVSKÝ, Michal. *Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice*. In MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L, ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK., P (eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha. TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
19. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4722-3.
20. NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
21. POTMĚŠIL, Miloš. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.
22. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
23. SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
24. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
25. ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, ISBN 978-80-7422-391-4.
26. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
27. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

28. TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.
29. TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMĚC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-7635-018-2.
30. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-2460-181-8.
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-3080.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
35. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
36. VOJTOVÁ, Věra A Karel ČERVENKA. *Intervence pro inkluzi dětí s problémy/poruchami v chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7610-5.
37. VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-830-9.
38. ZIKL, Pavel a Petra BENDOVÁ. *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 ISBN 978-80-7435-514-1.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

39. <https://www.eduin.cz/clanky/bob-kartous-skandinavske-zkusenosti-s-inkluzivnim-vzdelavanim/>
40. <https://www.adiktologie.cz/file/829/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>

**LEGISLATIVA**

41. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), ve znění účinném od 15. 2. 2019. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
42. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Aktuální znění zákona k 1. 9. 2016. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>.
43. Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. 1. 2020. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.
44. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2020. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.
45. Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>.
46. Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>.
47. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027. MŠMT. [online]. [cit. 11. 2. 2020]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

AP	asistent pedagoga
SVP	speciální vzdělávací program
PO	podpůrné opatření
OSN	Organizace spojených národů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
DSM – 5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
WHO	World health organization, Světová zdravotnická organizace
OSOP	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
SPC	Speciálně pedagogické centrum



## SEZNAM GRAFŮ

**Graf č. 1: Pohlaví respondentů.**

**Graf č. 2: Věk respondentů.**

**Graf č. 3: vzdělání respondentů.**

**Graf č. 4: Jsem rodičem dítěte se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami), postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.**

**Graf č. 5: Moje dítě je spolužákem dítěte se SVP postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.**

**Graf č. 6: Souhlasím s přítomností asistenta pedagoga u žáka se SVP.**

**Graf č. 7: Škola by měla vést žáky k toleranci k odlišnostem.**

**Graf č. 8: Začlenění dítěte s postižením, ohrožením či znevýhodněním do běžné školy je předpokladem jeho maximálního rozvoje.**

**Graf č. 9: Žák s vážnými poruchami chování (agresivním chováním) je rizikem pro vznik a rozvoj poruch chování u spolužáků.**

**Graf č. 10: Běžná škola a spolužáci mohou mít pozitivní vliv na spolužáka s agresivním chováním.**

**Graf č. 11: Pro žáka s tělesným postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.**

**Graf č. 12: Přítomnost žáka s tělesným postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.**

**Graf č. 13: Nevadilo by mi, kdyby žák s tělesným postižením chodil do stejné třídy s mým dítětem.**

**Graf č. 14: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s tělesným postižením.**

**Graf č. 15: Pro dítě se smyslovým postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.**

**Graf č. 16: Přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.**

**Graf č. 17: Nevadilo by mi, kdyby dítě se smyslovým postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.**

**Graf č. 18:** Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem se smyslovým postižením.

**Graf č. 19:** Pro dítě s mentálním postižením je lepší vzdělávat se v běžné škole.

**Graf č. 20:** Přítomnost dítěte s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve škole.

**Graf č. 21:** Nevadilo by mi, kdyby dítě s mentálním postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

**Graf č. 22:** Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s mentálním postižením.

**Graf č. 23:** Pro dítě s vážnou poruchou chování (agresivním chováním) je lepší vzdělávání v běžné škole.

**Graf č. 24:** Přítomnost dítěte s poruchou chování (agresivním chováním) negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

**Graf č. 25:** Nevadilo by mi, kdyby dítě s poruchou chování (agresivním chováním) chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

**Graf č. 26:** Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s poruchou chování (agresivním chováním).

**Graf č. 27:** Názor rodičů na uvedené typy postižení.

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů	Procentuální zastoupení (%)
Ženy	70	83,3
Muži	14	16,7

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk respondentů	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
Do 30 let	14	16,7
31 – 40 let	30	35,7
41 – 50 let	18	21,4
50 a více	22	26,2

Tabulka č. 3: Vzdělání respondentů

Typ vzdělání	Počet respondentů	Procentuální zastoupení (%)
základní	17	20,2
Středoškolské bez maturity	19	22,6
Středoškolské s maturitou	12	14,3
vysokoškolské	36	42,9

Tabulka č. 4: Jsem rodičem dítěte se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami), postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
ne	70	83,3
ano	14	16,7

Tabulka č. 5: Moje dítě je spolužákem dítěte se SVP postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
Ne	8	9,5
Ano	76	90,5

Tabulka č. 6: Souhlasím s přítomností asistenta pedagoga u žáka s SVP.

Stupeň hodnocení	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím		
	1	2	3	4	5	6	7
Počet dotázaných	35	19	11	11	2	2	4
Procentuální zastoupení (%)	41,6	22,6	13,1	13,1	2,4	2,4	4,8

Tabulka č. 7: Škola by měla vést žáky k toleranci k odlišnostem.

Stupeň hodnocení	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím		
	1	2	3	4	5	6	7
Počet dotázaných	35	23	12	6	2	2	4
Procentuální zastoupení (%)	41,6	27,4	14,3	7,1	2,4	2,4	4,8

Tabulka č. 8: Začlenění dítěte s postižením, ohrožením či znevýhodněním do běžné školy je předpokladem jeho maximálního rozvoje.

Stupeň hodnocení	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím		
	1	2	3	4	5	6	7
Počet dotázaných	10	26	7	17	6	4	14
Procentuální zastoupení (%)	11,9	31	8,3	20,2	7,1	4,8	16,7

Tabulka č. 9: Žák s vážnými poruchami chování (agresivním chováním) je rizikem pro vznik a rozvoj poruch chování u spolužáků.

Stupeň hodnocení	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím		
	1	2	3	4	5	6	7
Počet dotázaných	10	14	12	6	8	22	12
Procentuální zastoupení (%)	11,9	16,7	14,3	7,1	9,5	26,2	14,3

Tabulka č. 10: Běžná škola a spolužáci mohou mít pozitivní vliv na spolužáka s agresivním chováním.

Stupeň hodnocení	Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím		
	1	2	3	4	5	6	7
Počet dotázaných	12	22	8	18	4	12	8
Procentuální zastoupení (%)	14,3	26,2	9,5	21,4	4,8	14,3	9,5

Tabulka č. 11: Pro žáka s tělesným postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	24	28,6
spíše souhlasím	36	42,9
spíše nesouhlasím	17	20,2
nesouhlasím	7	8,3

Tabulka č. 12: Přítomnost žáka s tělesným postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	3	3,6
spíše souhlasím	19	22,6
spíše nesouhlasím	25	29,8
nesouhlasím	37	44

Tabulka č. 13: Nevadilo by mi, kdyby žák s tělesným postižením chodil do stejné třídy s mým dítětem.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	45	53,6
spíše souhlasím	29	34,5
spíše nesouhlasím	4	4,8
nesouhlasím	6	7,1

Tabulka č. 14: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s tělesným postižením.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	54	64,3
spíše souhlasím	24	28,6
spíše nesouhlasím	0	0
nesouhlasím	6	7,1

Tabulka č. 15: Pro dítě se smyslovým postižením je lepší vzdělávání v běžné škole.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	18	21,4
spíše souhlasím	32	38,1
spíše nesouhlasím	24	28,6
nesouhlasím	10	11,9

Tabulka č. 16: Přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	10	11,9
spíše souhlasím	22	26,2
spíše nesouhlasím	24	28,6
nesouhlasím	28	33,3

Tabulka č. 17: Nevadilo by mi, kdyby dítě se smyslovým postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	33	39,3
spíše souhlasím	33	39,3
spíše nesouhlasím	8	9,5
nesouhlasím	10	11,9

Tabulka č. 18: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem se smyslovým postižením.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	46	54,8
spíše souhlasím	30	35,7
spíše nesouhlasím	2	2,4
nesouhlasím	6	7,1

Tabulka č. 19 Pro dítě s mentálním postižením je lepší vzdělávat se v běžné škole.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	4	4,8
spíše souhlasím	22	26,2
spíše nesouhlasím	28	33,3
nesouhlasím	30	35,7

Tabulka č. 20: Přítomnost dítěte s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve škole.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	19	22,6
spíše souhlasím	23	27,4
spíše nesouhlasím	27	32,1
nesouhlasím	15	17,9

Tabulka č. 21: Nevadilo by mi, kdyby dítě s mentálním postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	20	23,8
spíše souhlasím	26	31
spíše nesouhlasím	20	23,8
nesouhlasím	18	21,4

Tabulka č. 22: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s mentálním postižením.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	28	33,3
spíše souhlasím	36	42,9
spíše nesouhlasím	6	7,1
nesouhlasím	14	16,7

Tabulka č. 23: Pro dítě s vážnou poruchou chování (agresivním chováním) je lepší vzdělávání v běžné škole.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	10	11,9
spíše souhlasím	28	33,3
spíše nesouhlasím	24	28,6
nesouhlasím	22	26,2

Tabulka č. 24: Přítomnost dítěte s poruchou chování (agresivním chováním) negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

Odpověď	Počet dotázaných	Procentuální zastoupení (%)
souhlasím	32	38,1
spíše souhlasím	20	23,8
spíše nesouhlasím	22	26,2
nesouhlasím	10	11,9

**Tabulka č. 25: Nevadilo by mi, kdyby dítě s poruchou chování (agresivním chováním) chodilo do stejné třídy s mým dítětem.**

<b>Odpověď</b>	<b>Počet dotázaných</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
<b>souhlasím</b>	12	14,3
<b>spíše souhlasím</b>	18	21,4
<b>spíše nesouhlasím</b>	30	35,7
<b>nesouhlasím</b>	24	28,6

**Tabulka č. 26: Nebránila bych svému dítěti kamarádit s dítětem s poruchou chování (agresivním chováním).**

<b>Odpověď</b>	<b>Počet dotázaných</b>	<b>Procentuální zastoupení (%)</b>
<b>souhlasím</b>	15	17,9
<b>spíše souhlasím</b>	20	23,8
<b>spíše nesouhlasím</b>	30	35,7
<b>nesouhlasím</b>	19	22,6



## PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Ve své bakalářské práci zpracovávám téma „Názory rodičů na inkluzi na prvním stupni základní školy“. Požadavek na začleňování dětí s postižením/znevýhodněním do běžných škol (tzv. inkluze) vychází z práva dítěte na vzdělání v přirozeném prostředí. Inkluze se netýká pouhého fyzického zařazení dítěte s postižením či znevýhodněním do běžné třídy, ale zahrnuje i plné začlenění do života třídy a školy. Vytvoření takového prostředí vyžaduje zapojení všech aktérů, od pedagogů, rodičů až po veřejnost, rozpory v názorech mohou vést k vytvoření bariéry při realizaci vzdělávání všech žáků v běžné škole. V dotazníku se zaměřuji na postoje rodičů, neboť jsou zodpovědní za rozvoj a vzdělání svých dětí a jejich postoj je důležitý z hlediska vytváření poptávky v oblasti vzdělávacích služeb a vytváření klimatu na škole.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní. Za ochotu a spolupráci Vám předem děkuji.

1) Jsem

- žena
- muž

2) Ve věku

- do 30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- starší 50 let

3) Vzdělání

- základní
- středoškolské bez maturity
- středoškolské s maturitou
- vysokoškolské

4) Jsem rodičem dítěte se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.

- ne
- ano
- V případě, že ano, napište, jaké podpůrné opatření využívá.  
.....

5) Moje dítě je spolužákem dítěte se SVP postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním.

- ano
- ne

6) Souhlasím s přítomností asistenta pedagoga u žáka se SVP.

*(vyznačte stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s tímto výrokem na hodnotící škále)*

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

7) Škola by měla vést žáky k toleranci k odlišnostem.

*(vyznačte stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s tímto výrokem na hodnotící škále)*

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

8) Začlenění dítěte s postižením, narušením, ohrožením či znevýhodněním do běžné školy je předpokladem jeho maximálně možného rozvoje.

*(vyznačte stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s tímto výrokem na hodnotící škále)*

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

- 9) Žák s vážnými poruchami chování (agresivním chováním) je rizikem pro vznik a rozvoj poruch chování u spolužáků.

*(vyznačte stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s tímto výrokem na hodnotící škále)*

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

- 10) Běžná škola a spolužáci mohou mít pozitivní vliv na spolužáka s agresivním chováním.

*(vyznačte stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu s tímto výrokem na hodnotící škále)*

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 naprosto nesouhlasím

- 11) Pro žáka s **tělesným postižením** je lepší vzdělávání v běžné škole.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

- 12) Přítomnost žáka s tělesným postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

- 13) Nevadilo by mi, kdyby žák s tělesným postižením chodil do stejné třídy s mým dítětem.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

14) Nebránil/a bych svému dítěti kamarádit s dítětem s tělesným postižením.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

15) Pro dítě se **smyslovým postižením** je lepší vzdělávání v běžné škole.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

16) Přítomnost dítěte se smyslovým postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

17) Nevadilo by mi, kdyby dítě se smyslovým postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

18) Nebránil/a bych svému dítěti kamarádit s dítětem se smyslovým postižením.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

19) Pro dítě s **mentálním postižením** je lepší vzdělávání v běžné škole.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

20) Přítomnost dítěte s mentálním postižením negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

21) Nevadilo by mi, kdyby dítě s mentálním postižením chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

22) Nebránil/a bych svému dítěti kamarádit s dítětem s mentálním postižením.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

23) Pro dítě s **vážnou poruchou chování** (agresivním chováním) je lepší vzdělávání v běžné škole.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

24) Přítomnost dítěte s poruchou chování (agresivním chováním) negativně ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

25) Nevadilo by mi, kdyby dítě s poruchou chování (agresivním chováním) chodilo do stejné třídy s mým dítětem.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

26) Nebránil/a bych svému dítěti kamarádit s dítětem s poruchou chování (agresivním chováním).

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

## **PŘÍLOHA Č. 2 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŽÁKA S VÁŽNOU PORUCHOU CHOVÁNÍ**

Chlapec má vážnou poruchou chování, mladší bratr i matka jsou zařazeni v ochranném programu z důvodu vážného případu domácího násilí. Hoch i celá rodina jsou díky vyhocené situaci v rodině v neustálém napětí, to se pak projevuje v jeho chování ve škole. Tento žák je inteligentní a učení mu nedělá problémy, rád sportuje a je manuálně zručný. Během prvních dvou měsíců po nástupu do první třídy se objevily náznaky agresivity. Čím dál častěji se stávalo, že útočil na spolužáky, škrtil je a choval se nepředvídatelně. Při hodinách tělocviku nereagoval na učitelku, ničil věci a projevoval se hlasitým houkáním. Byl vulgární nejen ke spolužákům, ale i k zaměstnancům školy a pedagogům. Na základě jeho chování mu byla přiřazena asistentka pedagoga, která při jeho agresivních výpadech odvedla žáka ze třídy, aby nedocházelo k narušování vyučování. Speciální poradenské centrum doporučilo asistenci i v době družiny a během přestávek. Chlapec navštěvuje dětského psychologa a klinického psychologa, jsou mu denně podávány léky na zklidnění. S matkou je někdy obtížné se spojit, protože má ještě jednoho syna s podobnou diagnózou a je na děti sama. Škola jim vychází maximálně vstříc, žák má pravidelné terapie se školní psycholožkou a k dispozici má relaxační místnost. Asistentka pedagoga se mu věnuje hlavně po stránce sportu a tvoření, což má rád a při těchto aktivitách dochází ke zklidnění.

S chlapcem pravidelně pracuje školní psycholog. Agresivní útoky se stupňují především v době přestávek, pedagogičtí pracovníci musí být připraveni zasáhnout v jakoukoliv dobu. Ostatní spolužáci byli poučeni, jak se mají v takové situaci chovat, hlavně ze začátku byla většina dětí velmi vyděšená. Situace se zhoršuje, nejsou-li podány léky pravidelně. Dětská klinická psycholožka doporučila chlapci, na základě vyšetření, zklidňující techniky, odvádění pozornosti a pozitivní stimulaci. Asistenta pedagoga chlapec přijal velmi dobře, tráví spolu hodně času, jak v době vyučování, tak ve školní družině a o přestávkách. Situace se celkově začala zklidňovat, přesto se stává, že si na chování žáka chodí stěžovat rodiče spolužáků. Ke zhoršení opět přišlo po návratu z letních prázdnin. Situaci mohla ovlivnit skutečnost, že si matka našla nového partnera, a také stěhování do města. Chlapec měl hned na začátku školního roku několik incidentů. Asistentka ho častěji brávala mimo třídu, kde se mohl zklidnit na školním hřišti, v tělocvičně nebo v odpočinkové místnosti. Toho však začal ke konci zneužívat a vysmívat se ostatním, že on zlobí a jde si hrát, kdežto oni pracují a tuto možnost nemají. Provokace se opět vyhroutil a došlo k dalším konfliktům. Chlapec začal být vulgární i na pedagogy a vychovatele. Při posledním incidentu

ohrožoval spolužačku střepem a výhružkami, že ji zabije. Byl osloven OSPOD, svolána výchovná komise a chlapec nastoupil na šest týdnů do střediska výchovné péče. Jednou týdně navštěvoval svoji kmenovou třídu, aby nebyly přetřhány vazby se spolužáky. Ve středisku výchovné péče byl nejmladší a patřil mezi nejlepší. Jeho skupina tvořila pět dětí. Po návratu do kmenové školy se situace příliš nelišila od toho, jak se choval předtím. S příchodem pandemie se škola uzavřela, chlapec přešel na online výuku, úkoly zvládá, s třídní učitelkou komunikuje. Od 25. 5. 2020 opět nastoupí do školy.