

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika práce učitelů se žáky s postižením (CSOŠ Spálené Poříčí)

Veronika Divišová

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Šárka Káňová

Plzeň 2014

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Specifika práce učitelů s dětmi s postižením (CSOŠ Spálené Poříčí) vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Ve Spáleném Poříčí dne 11. 4. 2014

.....

vlastnoruční podpis

## Poděkování

Tímto děkuji vedoucí práce Mgr. Šárce Káňové za cenné rady a čas, který mi při vedení mé práce věnovala. Děkuji svému manželovi i jeho rodičům za podporu a trpělivost při vypracování práce. V neposlední řadě děkuji všem respondentům za jejich čas a ochotu poskytnout citlivé informace a taktéž velké díky patří Mgr. Pavle Sýkorové.

Zadání BP

## Obsah:

Úvod.....	7
1 Školní prostředí .....	8
1.1 Klima třídy, školy .....	8
1.2 Mimoškolní aktivity .....	10
2 Žáci se zdravotním postižením.....	11
2.1 Modely zdravotního postižení a pojmy s ním související .....	11
2.1.1 Integrace žáků se zdravotním postižením .....	12
2.1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	12
2.2 Podmínky pro začleňování žáků s postižením do prostředí běžné školy .....	13
2.2.1 Škola jako místo konfrontace postojů rodiny a školy.....	14
2.2.2 Pomoc učitelů žákům se zdravotním postižením.....	14
2.3 Porovnání pojmů integrace a inkluze .....	15
2.4 Pomůcky a programové vybavení .....	16
2.5 Výukové metody a formy výuky .....	17
2.6 Zajištění bezpečnosti žáků.....	18
3 Učitelství.....	20
3.1 Požadavky na kvalifikaci učitelů.....	20
3.2 Osobnost učitele .....	21
3.3 Interakce mezi učiteli a žáky .....	22
4 Metodologie výzkumného šetření .....	24
4.1 Vymezení cílů práce .....	24
4.2 Výzkumný soubor .....	24
4.2.1 Skupina respondentů žáci .....	25
4.2.2 Skupina respondentů učitelé .....	25
4.3 Výzkumné metody.....	26
4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor .....	26
4.3.2 Analýza dokumentů .....	26
4.4 Role výzkumníka.....	27
4.5 Způsoby vyhodnocování analýzy dat .....	28
5 Výsledky výzkumného šetření .....	30

5.1	Interpretace dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů.....	30
5.2	Interpretace dat získaných z analýzy dokumentů.....	36
6	Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi .....	38
	Závěr .....	40
	Resumé.....	40
	Summary .....	41
	Seznam tabulek .....	42
	Seznam příloh.....	43
	Seznam literatury .....	44
	Elektronické zdroje .....	45

## Úvod

Škola – základ života. Práví klasik. Jak je tomu ale ve skutečnosti? Je to fráze, která se pro úvod této bakalářské práce hodí. Vždyť kdo z vás čtoucí tento text ve škole nikdy nebyl? Její stupeň autorka nezdůrazňuje. Na rozdíl od zemí 3. světa se v našich končinách dostává vzdělání všem. Ať si ho dotyčný váží nebo ne. Vzdělání se týká každého, zdravého i nemocného, chudého i bohatého. Samozřejmě v rozličných vrstvách.

Pedagog, který má svoji práci jako poslání se musí zamyslet, kam dnešní školství spěje? Ať učí delší čas nebo je učitelským nováčkem jako autorka práce. Dává si otázky, jaké má cíle, čím chce žákům být? Vzorem, oporou, těm méně šťastným náhradní rodinou, vrbou? Každý člověk je originál a s tím musí učitel pracovat. Nepředělávat, jenom pomáhat a pomoci dobrou radou.

Tato práce byla sepsána na základě zkušeností začínající učitelky s pomocí dobrých rad od zkušených kolegů i laiků z jiných oborů. Autorka absolvovala několik praxí na jmenované střední škole a chce využít zkušeností, rad a zpracovaných rozhovorů a poznatků z pozorování nejen pro svoji potřebu, ale i pro inspiraci dalších kolegů. V teoretické části je čtenář seznámen s okolím, kde byl proveden výzkum. Jací jsou jeho účastníci, co je pro ně důležité a jak fungují. Jakých žáků se práce úzce týká, jsou zde řešeny vztahy s učiteli a žáky. V praktické části autorka zpracovává rozhovory, jejichž účastníky jsou postižení žáci ochotní se jich zúčastnit a učitelé. Autorka se setkala se skutečností, že handicap v jakékoli formě nemusí být pro žáka konečnou stanicí. Někteří jsou úspěšní a to lze říci jednoduše: Za píli a vytrvalost.

# 1 Školní prostředí

Škola je prostředím, v němž probíhají výchovné a vzdělávací procesy. Pomocí nich jsou rozvíjeny cíle a kompetence žáků. Škola, respektive školní prostředí je považováno za sociální instituci, která reprezentuje výchovu, vzdělávání, udržování norem kultury a společenských tradic. Od ostatních vzdělávacích zařízení se liší tím, že disponuje vlastními nástroji, způsoby chování a jednání, upravuje hodnoty a normy. Tyto odlišnosti umožňují žákům učení, všeobecné vzdělávání a socializaci v dnešní společnosti. Školní prostředí spojuje rodinné prostředí se společenským a kulturním (Čábalová, 2011).

Podle autorů odborné literatury (Čábalová, 2011, Obst, 2002, Průcha, 2008) má školní prostředí naplňovat socializační, výchovnou, vzdělávací a osobnostně-sociální funkci. Žákovi školní prostředí pomáhá rozvíjet osobnostní rozvoj. Nezanedbatelný vliv na rozvoji mají neformální vrstevnické skupiny, sociálně psychologické prostředí, atmosféra, struktura školy, kompetence učitelů a klima třídy.

## 1.1 Klima třídy, školy

Klima třídy je součástí sociálního klimatu obsahujícího klima školy, učitelského sboru, vychovatelů. Na tvorbě se podílí žáci společně s učiteli. Litwin a Stringer (1968) chápou klima jako „*Filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény, a zdůrazňují, že není ani tak důležité, co se děje, nýbrž jak je dění vnímáno.*“ (Kalhous, 2002, s. 233). Každá třída se klimatem liší, kde je klima pozitivní – žáci spolupracují s učiteli, všichni společně a bezprostředně řeší problémy, někde je napětí ve třídě cítit z napjatosti vzájemných vztahů. Role pedagoga je pro budování pozitivního klimatu třídy nezbytná. Mají obavy, že je žáci se zdravotním postižením připraví o čas a hlavně, že výuka těchto žáků vyžaduje od pedagogů především specializované dovednosti (Hájková, Strnadová, 2010). Naopak žáci mohou ztratit motivaci, zhoršují se jejich studijní výsledky, stává se, že citlivější žáci mohou začít trpět neurózami nebo jinými zdravotními obtížemi. Pokud mají být žáci úspěšní, mít mezi sebou pozitivní sociální vztahy – musí být i učitelé naladěni na stejnou strunu. Pro učitele je důležité, aby byli s klimatem třídy



seznámení – uměli ho diagnostikovat, analyzovat a dokázat odhalovat jeho příčiny. Případně být schopni klima ovlivňovat.

Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují několik přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy:

*Sociometrický přístup* – si všímá, jak se vyvíjí sociální vztahy, pozice a role ve třídě, jaký mají vliv na rozvoj možností žáků. Všímá si i strukturování a restrukturování třídy v rámci sociální skupiny.

*Organizačně-sociologický přístup* – je metoda standardizovaného pozorování, při níž učitel v roli řídicího pracovníka zajišťuje plnění úkolů a pomáhá žákům při vzájemné spolupráci. Zjišťuje, které metody výuky žáci používají a jak ovlivňují jejich výkonnost.

*Interakční přístup* – monitoruje pedagogickou spolupráci učitelů a žáků během výuky. Výzkumník zde využívá především metody standardizovaného pozorování.

*Prostřednictvím přístupu školní etnografie* – výzkumník monitoruje formou zúčastněného pozorování život školy, třídy a zabývá se klimatem, které vnímá na vlastní kůži. Další metodou je nezúčastněné pozorování – při něm se zde výzkumník situuje do role „domorodce“, je brán jako člen prostředí. Další metodou je *etnografický rozhovor*. Při něm si nevolíme ani místo ani čas, často vzniká spontánně, může nás zastihnout nepřípravené. Další etnografická metoda je studium dokumentů – školní řády, klasifikační řády a další dokumenty, které výzkumníkovi na požádání zapůjčí učitelé a žáci (deníky z vyučování, slohové práce). Tento výzkum je časově náročný, může probíhat několik měsíců až roků.

*Pedagogicko-psychologický přístup* – zde výzkumníka zajímá spolupráce ve třídě, výkonnost žáka i celé třídy, zjišťuje jejich postoje k učivu, zajímá se o to, čemu žáci připisují úspěch a neúspěch.

*Vývojově-psychologický přístup* – klade důraz na třídu jako sociální prostředí, které je důležité pro rozvoj osobnosti žáka. Výzkumník sleduje, jakým způsobem učitel vede hodinu, dokáže udržet kázeň, ohodnotit úspěšnost a neúspěšnost žáků. Výzkumník sleduje zájem a nezájem žáků o školu i jejich sebepojetí.

**Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** – dnes patří mezi nejrozšířenější přístupy, studují školní třídu, její žáky i vyučující. Diagnostickou metodou zde jsou posuzovací škály vyplňované žáky i učiteli. Obě skupiny v nich vyjadřují své názory, postoje, skutečnosti, které očekávají a jak vnímají klima třídy. V těchto přístupech se zkoumá skutečná i žádaná podoba klimatu.

Pro zjišťování sociálního klimatu třídy se v sekundárních školách používá dotazník Classroom Environment Scale (Kalhous, 2002).

## **1.2 Mimoškolní aktivity**

Volný čas žáků a jeho naplňování pozitivními aktivitami hraje významnou roli nejen při utváření osobností žáků, ale i při jejich pozitivní socializaci. Současný vývoj volnočasových aktivit žáků není pozitivní. Prohlubuje se pasivita, konzumnost a nenáročnost činností. Škola jako výchovná a vzdělávací instituce přispívá jejich tvorbou k prevenci společenských a sociálně nežádoucích jevů. Jedná se o problematiku šikany, násilí, záškoláctví, drogových závislostí, alkoholismu a kouření, kriminality a delikvence. Dalšími oblastmi je vandalismus, patologické hráčství, projevy xenofobie, rasismu a intolerance. Při tvorbě volnočasových aktivit je třeba dbát na to, aby volný čas žáků plnil funkce relaxační, regenerační, kompenzační, výchovnou a sociálně preventivní. U žáků rozlišujeme následující formy aktivit:

- fyzické aktivity realizované organizovanou tělovýchovnou a sportovní činností a neorganizovanou tělovýchovou a sportem
- zájmové činnosti s účastí na práci ve výtvarných, přírodovědeckých, technických a hudebních kroužcích
- pobyty na čerstvém vzduchu spojené s fyzickou aktivitou (turistika, práce na zahradě)
- zábava kompenzující duševní napětí a přispívající k rozvoji osobnosti

Každá škola a školské zařízení zajišťuje realizaci volnočasových aktivit pro žáky podle svých možností. Volný čas žáků je rizikem i příležitostí. Může být využit pozitivně i nevhodně (<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Volnycas.pdf>).

## **2 Žáci se zdravotním postižením**

Školský zákon klasifikuje zdravotní postižení druhu mentálního, tělesného, zrakového nebo sluchového, dále vad řeči, souběžného s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Upravuje práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání včetně nezbytných podmínek, které ho umožní. V případě potřeby může ředitel zařízení zřídit funkci asistenta, případně žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon 561/2004 Sb.).

Žákům se zdravotním postižením, respektive všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, náleží míra vyrovnávacích a podpůrných opatření. Těmi se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále kompenzačních, rehabilitačních a didaktických materiálů. Vyhláška sem dále zařazuje speciálně pedagogickou péči, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služeb asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě nebo skupině (Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb.). Všechna uvedená vyrovnávací a podpůrná opatření by měla dopomáhat k úspěšné integraci žáků se zdravotním postižením do běžných tříd.

### **2.1 Modely zdravotního postižení a pojmy s ním související**

Vnímání jinakosti a pojetí zdravotního postižení v celospolečenském kontextu i kontextu individuálním je spojováno s tzv. paradigmaty zdravotního postižení v podobě tzv. modelů zdravotního postižení. V dostupné české odborné literatuře jsou často zmiňovány 2 základní modely: model medicínský a model sociální (Šiška, 2005). Medicínský model vychází z teze, že zdravotní postižení je individuálním problémem jedince, definovaným nedostatkem zdraví. Z toho vychází důraz kladený na odbornou způsobilost pracovníků. V tomto modelu lékař stanoví diagnózu, doporučí léčbu a péči, která by měla vést k „vyléčení“ jedince. Jak píše Šiška (2005) lékař určuje člověku se zdravotním postižením další cestu životem. Kvůli tomuto jednostrannému pojetí zaměřenému převážně na lékařské diagnózy, byl model kritizován a od 70. let minulého století je celosvětově stále více uplatňována interpretace postižení odpovídající tzv.

sociálnímu modelu. V tomto pojetí jsou jedinci se zdravotním postižením podporováni v překonávání bariér, které jim do té doby znemožňovaly vykonávání činnosti v běžném životě. Oproti medicínskému modelu spočívá tento model na předpokladu, že postižení jedince je způsobeno převážně ze strany společnosti. Přesněji, není to výlučně tělesné, smyslové nebo mentální postižení, které jedince oslabuje a znevýhodňuje, ale hovoří se spíše o handicapovanosti okolí. Oba modely by i přes vzájemné odlišnosti měly napomáhat integraci a inkluzi jedinců se zdravotním postižením do společnosti (Šiška, 2005).

### **2.1.1 Integrace žáků se zdravotním postižením**

Autoři odborné literatury (Čábalová, 2011, Hájková, 2010, Průcha, 2008, Vágnerová, 2004) uvádí nespočet definic. Autorka této práce vychází z definice Vágnerové, která integraci vymezuje jako *„určitý, kvalitativně vyšší stupeň adaptace a kterou lze podle ní chápat jako začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí být přijat a sám se s ní identifikuje.“* (Vágnerová, 2004, s. 155).

### **2.1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání**

Inkluze se často nepřesně používá jako ekvivalent integrace. V pedagogickém slovníku je pojem inkluze formulován jako *„zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti“* (Průcha, 2008, s. 85). Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením narodí do společnosti, kde jsou akceptovány jeho odlišnosti a jinakost, jakákoliv odchýlení se od normy nad jehož stavem se nikdo nepozastavuje. Autoři odborných článků (Čábalová, 2011, Hájková, 2010, Průcha, 2008, Vágnerová, 2004) též uvádí, že *„inkluzie je cílem i metodou, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků se zdravotním postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a věděli, že ostatní přijímají je samé i s jejich projevy. Součástí tohoto je i přesvědčení, že každý člověk získává tím více, čím se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich“*.

**Inkluzivní vzdělávání** dle Hájkové a Strnadové (2010) je postaveno na několika předpokladech:

- všichni studenti i „obyvatelé“ školy jsou si rovnocenní
- všichni studenti bez rozdílu jsou čím dál více zapojováni do kultury školy i vzdělávacích procesů
- pro zohlednění různorodosti žáků je důležitá změna kultury školy i její politiky
- odstraňování překážek ve vzdělávacím procesu pro všechny žáky, nejen pro „studenty se speciálními vzdělávacími potřebami“
- využívat dříve získané zkušenosti pro všechny žáky
- uznávat práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí
- zkvalitňovat školy pro potřeby studentů i učitelů
- důležitost podpory fungujících vztahů mezi školami a okolím

Spolupráce učitelů a žáků a jejich vzájemné porozumění je pro fungování velice důležité. Může se říci, že nejen učitelé, ale i všichni zbylí účastníci vzdělávacího procesu na škole působící, by měli k žákům zaujmout inkluzivní přístup.

## **2.2 Podmínky pro začleňování žáků s postižením do prostředí běžné školy**

Při začleňování musí být splněny podmínky a opatření, jejichž přesné vymezení je uvedeno ve Školském zákoně (Zákon č. 561 Sb.). Do běžných tříd jsou začleňováni žáci s potřebou mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Úpravy a podpůrná opatření zajišťuje škola s využitím pomoci poradenských pracovníků. V případě potřeby se může pro žáka vypracovat individuální vzdělávací plán. I jeho náležitosti upravuje výše uvedený zákon (Hájková, Strnadová, 2010). Zmiňované autorky uvádějí podmínky, jejichž nesplnění může vést k neúspěšnému začlenění. Počáteční problém vidí v nedostatečné osvětě a informovanosti osob, které nejsou do školní praxe bezprostředně zapojeny. S tím souvisí i nedostatečné využití zdrojů (služby asistence, doprava do školy). Pokračováním jsou přílišné ambice pro úspěšné začlenění a rychlé nebo pomalu realizované změny. Stává se, že škola nepodněcuje své podřízené

k dosahování vyšších cílů a sama funguje odtržena od sítě inkluzivně orientovaných škol.

### **2.2.1 Škola jako místo konfrontace postojů rodiny a školy**

Zástupci školy a rodiče by spolu měli spolupracovat a vycházet spolu co nejlépe v zájmu dětí. Každá strana má rozdílné představy – pro rodiče je jejich dítě nejlepší na celém světě a pro učitele je každý jejich žák osobnost, jehož chtějí vychovat a vzdělávat. V tomto směru se mohou názory rozcházet – rozdíly se ukáží například u přístupu k žákům se zdravotním postižením, žákům odlišných etnik nebo z řad uprchlíků. Tyto nesrovnalosti mohou vést ke konfliktům a komplikovat žákovi jeho integraci.

### **2.2.2 Pomoc učitelů žákům se zdravotním postižením**

Učitel by měl být dostatečně a speciálně vzdělán v přístupu k žákům se zdravotním postižením, jak uvádí Vágnerová (2004), ve 4 oblastech:

**a) charakter a závažnost základního postižení** = do jaké míry omezuje předpoklady ke školní práci a adaptaci na školu. Žák je omezen v hybnosti, vidění, úrovni vnímání a porozumění řeči a aktivní verbální komunikaci. Jednou z nejdůležitějších podmínek při integraci je schopnost dítěte rozumět verbálnímu sdělení učitele schopnost komunikace s ním a se spolužáky. Pokud tato dovednost chybí a není předpoklad k jejímu rozvinutí, ztrácí integrace postiženého dítěte do běžné školy svůj význam.

**b) osobnostní vlastnosti dítěte** – emoční stabilita, schopnost zvládat různé zátěže, přizpůsobivost a sebeovládání, úroveň sociálních dovedností a zkušeností, schopnost navazovat a udržovat kontakt jak s dospělými tak s dětmi

**c) zdravotní stav dítěte** – znamená četnost jeho absencí, unavitelnost, neschopnost zvládnout fyzicky zátěž vyučování, případně riziko záchvatů, které mění výkonnost dítěte a zároveň představují i zátěž sociální. Jestliže dítě ve škole často chybí a nevydrží pracovat dlouho jak by bylo třeba, jde o další nepříznivý vliv, který zvyšuje riziko selhání

**d) zevnějšek dítěte, jeho odlišnost od normy** – má vliv u dospělých osob i spolužáků. Jde i o úpravu zevnějšku – velikost postavy, deformace, chybějící končetiny, změny v obličeji

Ve všech čtyřech případech je důležité, aby učitel s nepříznivými a nepřiměřenými reakcemi spolužáků počítal a včas jim vysvětlil, že je jejich chování neadekvátní. Nemá smysl žáky trestat (Vágnerová, 2004).

### 2.3 Porovnání pojmů integrace a inkluze

V České republice je stále spíše užíván pojem integrace. Pojem inkluze chápe veřejnost v jakémsi širším významovém smyslu a jen málokdo ho přiřazuje sociálnímu modelu zdravotního postižení. Rozdílné vnímání těchto pojmů znázorňuje tabulka č. 1.

**Tabulka 1: Porovnání integrace a inkluze**

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

*Zdroj: Převzato od Kocurová, 2002, s. 17*

Přestože pojmy integrace a inkluze spolu souvisejí a navzájem se v praxi prolínají, autorka inklinuje spíše k pojmu inkluze. Je pro ní jako pro budoucího pedagoga důležité, aby byly všichni žáci, nejen ti se zdravotním postižením, zapojováni do vzdělávacího procesu. A byly jim poskytovány podmínky pomáhající ke vzájemně

fungující spolupráci a k budování fungujících mezilidských vztahů. Nutno podotknout, že její názor prozatím vychází pouze z teoretických znalostí dané problematiky.

## 2.4 Pomůcky a programové vybavení

Významnými pomocníky učitelů a žáků ve výuce jsou učební pomůcky a programová vybavení. Mají žákům pomoci zapamatovat si, naučit a osvojit si vědomosti. Je vědecky prokázáno, že člověk získává 80% informací díky zraku, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Jak uvádí Kalhous (2002), ve škole je rozdělení smyslů poněkud odlišnější: 12% informací se získává díky zraku, 80% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Ze Školní didaktiky vybrala autorka pomůcky, které žáci na dané střední škole používají, neboť celý výčet v literatuře poskytnutý je pro potřeby této práce zbytečný. Učební pomůcky nebo-li též materiální a nemateriální didaktické prostředky lze rozlišit:

Do **nemateriálních didaktických prostředků** můžeme zařadit formy a metody výuky, dílčí cíle, kterých má být při výuce dosaženo. K **materiálním didaktickým prostředkům**, které používají žáci na zkoumané střední škole, patří:

- učební pomůcky – přírodniny sloužící oboru Ekologie (minerály, rostliny, vycpaniny)
- textové pomůcky – klasické učebnice, pracovní materiály (sešity, návody, atlasy, různoborové časopisy, encyklopedie) – poskytuje i knihovna sídlící ve škole
- televizní a rozhlasové pořady, výukové programy pro počítače
- speciální pomůcky pro tělesnou výchovu

A dále skupina **technických výukových prostředků**, kde žáci používají CD přehrávače, sluchátka, gramofony, filmové projektory, osobní počítače. Některé obory využívají fotolaboratoře, odborné a počítačové učebny. Do základního vybavení učitelů a žáků patří psací potřeby, kreslicí a rýsovací potřeby, notebooky a pro praxe dalších oborů pracovní oděvy (Kalhous, Obst, 2002).



## 2.5 Výukové metody a formy výuky

Výuka žáků podněcuje jejich myšlenky, aktivity a poskytuje příležitosti k plánování a rozhodování o jejich učení. Pro naplnění smyslu výuky je důležitá správná volba prostředků ve výuce, které zahrnují: výukové metody, organizační formy výuky, pomůcky, komunikační a multimediální zařízení.

**Výukové metody** zahrnují postupy, cesty, činnosti učitelů a žáků vedoucí k dosažení jistých výchovně-vzdělávacích cílů. Neustále dochází ke změnám v pojetí učiva, žáka a společnosti. Důležitou roli při volbě výukových metod hraje vztah mezi žákem a učitelem, žákův styl učení a jak spolu obě strany vzájemně komunikují a spolupracují. Dále je důležité klást důraz na zvláštnosti žáků, podmínky a prostředky školy. V současnosti neexistuje jednotná a obecně platná klasifikace a to z důvodu různorodosti a mnohotvárnosti vyučovacího procesu. Při klasifikaci výukových metod jsou respektována různá kritéria, podle kterých jsou tříděny a učitelé je buď přijímají nebo odmítají. Výukové metody musí být přiměřené výuce, žákům, být efektivní a přínosné. Je důležité kontrolovat jejich účinnost a efektivitu, případně je pozměnit za jiné. Učitelé musí při výběru metody dbát na potřeby a individuální zvláštnosti žáků a brát zřetel na celý výukový proces jako celek (Čábalová, 2011).

**Organizační formy vyučování** jsou součástí vyučovacího procesu a s výukovými metodami se podílejí na realizaci cílů vyučování. Bývají prezentovány jako uspořádání všech složek výuky (např. činnosti a komunikace učitelů a žáků, obsahu učiva a metod výuky) v daném čase a prostoru. Jejich volba dále závisí na způsobech řízení učební činnosti, diferenciaci a individualizaci žáků. Mezi organizační formy vyučování patří: hromadné neboli frontální vyučování, individuální forma vyučování, párové, dyadické vyučování, skupinové vyučování, kooperativní výuka.

Výukové metody a organizační formy vyučování patří mezi základní didaktické kategorie ovlivňující průběh, způsob dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, sociální vztahy a klima třídy, motivaci žáků k učení a rozvoji jejich tvořivosti jakož i osobnosti.

Učitel musí zvolit takové metody, které k výše uvedeným cílům dopomohou (Čábalová, 2011).

## 2.6 Zajištění bezpečnosti žáků

Zajištění bezpečnosti žáků neznamena jen jejich bezpečnost při výuce – což pro veřejnost znamená samozřejmou věc – co se přece může stát, ale i při školních i mimoškolních aktivitách. Učitel má nad žáky dohled a dozor.

- dohled – užívá se v občanském zákoníku a zákoně č. 561/2004 Sb., dohled je obecným zákonným pojmem
- dozor - užívá se pouze v oblasti školství. Z hlediska praktického i právního však v těchto pojmech není žádný rozdíl. Obojí vysvětluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále již jen MŠMT.

Zákon č. 561/2004 Sb. oba pojmy vysvětluje. V srpnu 2005 zrušilo MŠMT některé předpisy a metodické pokyny, které se týkaly zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve všech školách a školských zařízeních. Dále platné předpisy byly především pro školy a školská zařízení zřizovaná MŠMT. Nicméně doporučení pro jejich dodržování platí i pro ostatní zřizovatele škol jako kraje, obce, magistráty, soukromé subjekty. Metodické pokyny uvádí několik oblastí, které jsou pro zajištění bezpečnosti důležité a to – předcházení rizikům (ředitel může pozvat odborníka), povinnosti žáků, omezení pro činnost žáků, zdravotní předpoklady, uvolňování žáků z vyučování, první pomoc a ošetření, poučení žáků, zvláštní pravidla při některých činnostech, praktické vyučování a praktická příprava, dále oblast tělesné výchovy a plavání, lyžařský výcvik, sportovně turistické kurzy, koupání, bruslení, zajištění bezpečnosti žáků při soutěžích a přehlídkách, zahraniční výjezdy.

Povinností ředitelů škol a školských zařízení je zajišťování a dodržování platných pokynů a pravidelné proškolení pedagogických pracovníků ke kvalitnímu zabezpečení služeb ohledně bezpečnosti žáků. V jednotlivých oblastech, které jsou pro daný vzdělávací ústav důležité. Bezpečnost žáků a studentů ve školách a školských zařízeních má na starost Česká školní inspekce (Učitel'ské noviny, 2006). Ta ověřuje:

- zda školy a školská zařízení přihlížejí při vzdělávání a činnostech s nimi souvisejícími k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků, studentů a snaží se vytvářet podmínky, které dopomáhají k jejich zdravému vývoji a zároveň k předcházení sociálně patologických jevů
- zda školy a školská zařízení pracují na zajištění bezpečnosti žáků a jejich ochrany, zda poskytují žákům relevantní informace v uvedených oblastech
- zda školy a školská zařízení vedou povinnou evidenci úrazů, které se staly při školních činnostech a v jiných školských zařízeních, zda vyhotovují záznamy o úrazech a zasílají je stanoveným orgánům a institucím v souladu s prováděcími předpisy (Učitelství, 2006)

Se zajištěním bezpečnosti žáků souvisí i dodržování požární ochrany, za kterou na škole odpovídá její ředitel. Jeho povinností je předpisy znát a být proškolen. Například v případě evakuace žáků vědět, jak se zachovat, co zorganizovat a provést. Ve většině případů, kdy není ředitel odborníkem je důležité se o postupech poradit s odborníkem. Tím se rozumí „odborně způsobilá osoba“ nebo „technik požární ochrany“. Odborníky lze nalézt na internetu, ale výběr záleží pouze na řediteli. Mohou mu pomoci reference jiných škol, kvalita služeb, cena. Školy se často obracejí i přímo na Hasičský záchranný sbor. Hasiči ale nemohou upřednostňovat firmy a odborníky, proto poskytují při výběru odborníka pouze obecné informace (Učitelství, 2006). Proto, aby vše fungovalo je zapotřebí pedagogických pracovníků, dostatečně vzdělaných a vhodných. Jejich uskupení se nazývá učitelským sborem.

### **3 Učitelství**

Důležitou skupinou pro fungování školy jsou pedagogičtí pracovníci tvořící učitelství. Pedagogickým pracovníkem není jen učitel, ale i vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník. Je jím i zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních poskytující sociální péči. Přesné vymezení uvádí zákon č. 563/2004 Sb., ve kterém je uvedeno, že pedagogický pracovník koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. A to způsobem, kterým se provádí výchova a vzdělávání podle zvláštních právních předpisů (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2011).

#### **3.1 Požadavky na kvalifikaci učitelů**

Pro děti a žáky na jednotlivých stupních vzdělávání je důležité, aby měl jejich učitel kromě obecných předpokladů pro výkon funkce a jazykové znalosti i potřebnou kvalifikaci – již se rozumí předepsaný stupeň vzdělání, odbornost, absolvování vzdělávacích kurzů, případná praxe. Vše je v případě nesrovnalostí a pochyb neznalých ošetřeno v zákoně. Pro tuto bakalářskou práci je důležité uvést, kteří pedagogičtí pracovníci působí na zkoumané střední škole. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy všeobecně charakterizuje skupiny učitelů středních škol, učitelů odborných předmětů středních škol, učitelů praktického vyučování, učitelů praktického vyučování zdravotnických oborů, učitelů odborného výcviku a učitelů středních škol, kteří vzdělávají ve třídách nebo ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka vytvořila tabulku (tabulka č. 2), ve které čtenáře seznamuje s požadavky na kvalifikaci učitelů na zkoumané střední škole podle zákona č. 563/2004 Sb. S uvedenými učitelů a jejich odborné kvalifikace.

**Tabulka č. 2 Kvalifikace učitelů na zkoumané střední škole**

Učitel	Získání odborné kvalifikace podle zákona č. 563/2004 Sb., aktual. 2011
Střední školy	Vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti se zaměřením na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na přípravu učitelů střední školy
Odborných předmětů	Vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu odborných předmětů střední školy nebo v oboru, který odpovídá charakteru vyučovacího odborného předmětu a vysokoškolským vzděláním v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, které je zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném na vysoké škole a zaměřením na přípravu učitelů střední školy
Odborného výcviku	Vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování a středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu

*Zdroj: převzato ze Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících*

Plné znění zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících, aktualizované k 1. září 2012 je dostupné na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon upravuje kromě kvalifikace, pracovní doby a kariérního systému i akreditace vzdělávacích programů a institucí.

### **3.2 Osobnost učitele**

Učitel, respektive jeho osobnost má ve výuce velkou váhu. Dnes tolik potřebná autorita závisí nejen na učitelově společenské pověsti, ale i postojích k žákům, jeho znalostech, morálních a charakterových vlastnostech. Každý učitel má tendence prosazovat jiný styl vyučování a s ním související styl učení po žácích požadovaný. Existuje mnoho typologií učitelů. Mezi dnes studenty a budoucími učiteli nejpoužívanější patří Doringova typologie, Caselmannova a Lewinova. Caselmann rozdělil ve své typologii učitele podle kritérií, zda se ve své práci orientují na učení a kladou důraz na vzdělání (logotrop) nebo jsou zaměřeni na žáky a utváření jejich osobnosti (paidotrop). Doring rozděljuje naopak podle typu hodnot, které v životě učitelé

upřednostňují: náboženský typ, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský. Eysenck dělí extroverty (družní, společenší, adaptabilní) a introverty (uzavření, zdrženliví, plaší až nejistí). Jiné typologie uvádějí dělení podle temperamentu na sangviniky, cholery, flegmatiky a melancholiky. Neexistuje osobnost učitele, která by stoprocentně naplňovala očekávání a požadavky žáků. Přesto nejen při práci se zdravotně postiženými žáky musí být kromě stránky vzdělání kladeny požadavky a důraz na osobnostní předpoklady učitele (Říčan, 2008).

Někteří rádi experimentují, jiní se změnám straní. Učitelství nováček je naplněn teoretickými znalostmi všech „ideálních“ forem, metod, cílů, získaných při studiu. Po příchodu do praxe se stávají teoretické poznatky skutečnými. Učitel je také jenom člověk. Což znamená, že si každý hledá svůj styl, který bude pro něho i žáky nejlepší. Musí se přizpůsobovat závazným pravidlům i moderním trendům. Při práci s postiženými žáky platí hledání optimálních prostředků dvojnásob. Mezi jeden z předsudků patří obavy učitelů o čas při výuce. Zda při věnování se postiženému žákovi neochudí ostatní o kvalitní výuku na úkor jejich spolužáka. Jak učitelé pojmají výuku shrnuje Kalhous (2002) pomocí několika funkcí:

- projektivní – co a jak by chtěl učitel dělat
- selektivní – učitel se rozhoduje, co je více či méně důležité
- motivační – proč učitel dělá některé věci se zapálením a k některým je lhostejný
- regulační – učitel se rozhoduje o postupech při výuce
- korelativní – znamená reálné jednání v konkrétních situacích

Z jejich pojetí výuky se mohou ukázat informace důležité pro oblasti výzkumu související s cíli.

### **3.3 Interakce mezi učiteli a žáky**

Pojem interakce je chápán jako vzájemné působení učitelů a žáků. Je způsobem, kterým si učitel se svými žáky buduje vztah a jímž vede a řídí průběh vyučovacího procesu (Obst, 2002). Dobré vztahy mezi učiteli a žáky se zakládají i na vzájemném respektu. Žák by si měl učitele vážit kvůli jeho schopnostem, osobním kvalitám,

znalostem a profesionalitě. A naopak, pro učitele je každý žák individuální osobností. Učitel nemůže očekávat, že si ho žáci hned při první hodině oblíbí. Obzvláště u začínajících učitelů. Petty (2008) píše, že vyučující má právo na poslušnost žáků v otázkách práce a chování při hodinách, právo na ticho při svém projevu. Měl by si uvědomit, že i přes smíšené pocity svá práva využívá pro dobro žáků. Je ve třídě aby učil a bez pořádku je vzdělávací cíl vzdálený. Učitelé často řeší běžné „problémy“ a ve chvíli, kdy je do jeho třídy integrován žák se zdravotním postižením vyvstávají další otázky (Petty, 2008).

Učitel by se měl zamyslet nad tím, co znamená integrace žáka do jeho třídy, jeho předmětu. Zamyslet se nad tím, co bude nová skutečnost znamenat pro něho, stávající žáky i jejich nového kolegy. Snažit se získat co nejvíce informací o jeho postižení, o tom, jak s ním pracovat. Neznamená to: *„Budu mít ve třídě dys. - no vždyť mají prezentaci - nějak to dožene“* nebo *vozičkáře: „Vždyť má učebnu v bezbariérovém pásnu a ostatní mu pomohou“* nebo – *„No, nadšený nejsem, ale co můžu dělat.“* S uvedenými skutečностями se autorka setkala při dřívější výuce.

Učitel by měl ve svém zájmu být připraven na otázky ze strany svých žáků – tak aby novému nijak neublížil. Nebrat pomoc ostatních žáků jako povinnost nebo je jí dokonce úkolovat. Může se stát, že si žáci sami mohou začít připadat jako znevýhodnění, omezováni a to se může obrátit proti jejich postiženému spolužákovi. Přesto, že prvotní zamýšlený záměr byl dobrý. Učitel by neměl postiženého žáka brát jako přítěž, nutné zlo – ale naopak přínos. Počátek práce s ním může zaměstnávat nad rámec jeho povinností. Nikdo nemůže za to, jakým se narodil. Předpokládá se, že většina učitelů je psychologicky a pedagogicky zdatná alespoň se pokusit situaci zvládat. Žák ať zdravý nebo nemocný, by měl být pro učitele rovnocenným partnerem. Žák má svá práva a povinnosti (školní řád), která bude bez problémů plnit.

## **4 Metodologie výzkumného šetření**

Touto kapitolou začíná praktická část práce. Čtenář v ní byl seznámen s metodami výzkumného šetření, s cíli práce a následnými výsledky výzkumu. Ten byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů, zaměřených na problémové oblasti vzdělávání postižených žáků, jejich učitelů a vychovatelů. Při realizaci rozhovorů bylo důležité směřovat respondenty žádoucím směrem formou vhodně zvolených otázek. Přepis 7 rozhovorů byl základem pro provedení kvalitativní analýzy. Rozhovory byly autorkou zaznamenány, přepsány a ta se snažila v nich zachytit podstatné myšlenky a jiné zajímavosti, s cíli práce související. Další metodou použitou k výzkumu byla analýza dokumentů.

### **4.1 Vymezení cílů práce**

Hlavním výzkumným cílem této BP bylo vyhodnotit specifika práce učitelů ve skupině vybraných žáků a učitelů ochotných se výzkumu zúčastnit. Dílčí cíle byly 3:

- a) zjistit, jak učitelé pomáhali žákům se zdravotním postižením rozvíjet schopnosti, vědomosti a zároveň i organizovali jejich volnočasové aktivity
- b) dozvědět se, jaké klady a zápory měla práce se žáky se zdravotním postižením při výuce a volnočasových aktivitách
- c) zjistit, v čem viděli učitelé a zkoumaní žáci vzniklé problémy stejně a v čem se jejich názory lišily

### **4.2 Výzkumný soubor**

Do BP se autorce do výzkumného souboru podařilo mimo vybrané žáky zkontaktovat a spolupracovat s učitelkami, vychovatelkou. Učitelky, které se podařilo pro výzkum získat, zde pracovali přes polovinu doby fungování školy. Vychovatelka též. Její dcera, žákyně této školy a nyní učitelka na zdejší ZŠ patřila do předvýzkumu. Žáci pocházeli někteří z prvních ročníků, z vyšších, místní i dojíždějící. Byli jimi především lidé, kteří se domnívali, že by zpracování této práce mohlo nějak pomoci dalším žákům, vychovatelům, kulturním referentům. Nutno říci, „vedení“ školy brali



žáci jako autoritu a ne nutné zlo. Spolupracovali s paní ředitelkou, zástupkyní i zástupci pedagogické psychologické poradny. Většina z nich si myslela, že nebylo důležité, jak vypadali, jaké měli vzdělání, ale jejich vztah k žákům, získaná důvěra v ně.

#### 4.2.1 Skupina respondentů žáci

Do této skupiny zařadila autorka žáky z různých oborů, kteří vyhovovali kritériu žák se zdravotním postižením a byli ochotni se výzkumu zúčastnit.

**Tabulka č. 3 Respondenti žáci**

Označení respondenta	Pohlaví	Odkud	Obor	Postižení	Kompenzační pomůcky
R1	Žena	Rožmitál	Ekologie	Neúplně vyvinutá dolní končetina	Francouzská hůl, speciální obuv
R2	Žena	Rožmitál	Sociální činnost	Slabozrakost	Brýle, lupy, zvětšené písmo
R3	Žena	Spálené Poříčí	Sociální činnost	Epilepsie	Léky
R4	Muž	Neuvedl	Ekologie	Dyskalkulie	Kalkulačka, matematické programy

*Zdroj: vlastní analýza, 2013*

#### 4.2.2 Skupina respondentů učitelé

Skupina důležitá pro výzkum a celkovou koncepci BP. V učitelském sboru v době výzkumu pracovaly především ženy v počtu 19 z celkového 22 hlavého sboru v čele s paní ředitelkou a zástupkyní. Dále další 4 ženy, které pracovaly v Domově mládeže – obsluhující a pečující o internát v budově zámku. V tabulce jsou stručně představeny.

**Tabulka č. 4 Respondenti učitelé a vychovatelka**

Označení respondenta	Pohlaví	Funkce/obor	Zkušenosti s postiženými žáky – odkud/kde
R5	Žena	Učitelka OP	Základní škola v plzeňském kraji/ Spálené Poříčí
R6	Žena	Učitelka Sociální činnost	Volnočasové aktivity Sp. Poříčí/Spálené Poříčí
R7	Žena	Vychovatelka, asistentka pedagoga	Spálené Poříčí

*Zdroj: vlastní analýza, 2013*

### **4.3 Výzkumné metody**

Prozkoumaná odborná literatura popisovala mnoho výzkumných metod, jejichž zaměření bylo buď na kvalitativní nebo na kvantitativní formu výzkumu. Autorka zvolila vzhledem k možnostem a „vhodnostem“ metody polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Metody z pohledu veřejnosti běžné, ale z pohledu a prestiže školy důvěrné a citlivé. Také proto při jejich provozování a další interpretaci vedením školy nebyla spolupráce s autorkou této práce dále komentována. Nejen v minulých dobách si školská zařízení přála a zakládala na nejlepší pověsti. Bez jakýchkoli negativních dodatků.

#### **4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor**

Byl uváděn autory (Švaříček, Šedřová, 2007, Obst, 2002) jednou z metod používanou v kvalitativním výzkumu. Jejímž cílem bylo získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Výzkumník při něm měl vytvářet okruhy otázek a témat, které s respondenty probíral. V případě nejasných odpovědí bylo výše zmiňovanými autory doporučeno následně informace upřesňovat. Autorka v roli výzkumníka vytvořila orientační okruh otázek, které s respondenty probírala. Na pořadí otázek nezáviselo, bylo přizpůsobeno skutečnosti, jak rozhovor probíhal. Někteří respondenti by rádi odpovídali i na jiné otázky, které s tématem nesouvisely a mohly by působit problém při udržení struktury rozhovoru. Vzhledem k citlivosti dat a následnému nahrávání rozhovorů byly respondentům předány okruhy otázek před provedením rozhovoru. Všechny autorka seznámila s použitím získaných dat a jejich uchování na digitálním záznamníku. Před započítím rozhovorů byly podepsány dokumenty o anonymizaci. Příloha č. 1. Rozhovory probíhaly v prostředí školy, které si dotazovaní sami vybrali.

#### **4.3.2 Analýza dokumentů**

Analýza pedagogických dokumentů patřila do další výzkumné techniky využitě v BP. Docházelo při ní ke zkoumání pedagogických dokumentů tištěných, psaných, kreslených i zpracovaných moderními technologiemi. Dle odborné literatury sem patřily

tzv. oficiální dokumenty, do kterých Čábalová (2011) zařadila: legislativní dokumenty, vzdělávací programy, školní dokumentaci, statistickou dokumentaci, záznamy z třídních schůzek, záznamy z porad učitelů, výtvary žáků a produkty ze školní a mimoškolní činnosti, např: slohové práce, diktáty, písemky, kresby, záznamy z výuky apod.

Vstup cizího člověka do soukromí žáků byl citlivou záležitostí. Školy a školská zařízení měly od počátků povinnost spravovat osobní údaje žáků na základě zvláštního zákona (Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Zákon uváděl přehled dokumentace i s údaji, které musely obsahovat. Před výzkumným šetřením provedla autorka rozbor dokumentace uvedené v zákoně včetně výběru dokumentů, které mohla při výzkumu použít. Samotné analýze podrobila třídní knihy, školní řád školy a Domova mládeže, rozvrhy studentů, žákovské knížky, omluvné listy a vzdělávací programy. Všechny dokumenty obsahovaly údaje týkající se soukromí žáků. Podle autorky bylo provedení analýzy dokumentů metoda náročná na získání důvěry vedení zařízení, které údaje poskytlo a sdělilo způsobem vylučujícím jejich zneužití. Při výzkumu bylo umožněno nahlédnout i do školní matriky, bez možnosti bližšího prozkoumání a pořízení záznamů. Školní matrika obsahovala údaje o jménech, příjmeních, rodná čísla, údaje o předchozích vzděláních i údaje o zdravotních stavech žáků, případně údaje o zákonných zástupcích.

#### **4.4 Role výzkumníka**

Osoba výzkumníka hrála při výzkumném šetření důležitou roli. Švaříček, Šed'ová (2007) je rozdělili na cizince, návštěvníky, zasvěcené a domorodce. Cizinci přišli a odešli bez bližšího seznámení se žáky. Návštěvníci přicházeli opakovaně za účelem výzkumu. Zasvěcení byli známi i mimo výzkum a domorodci se sestávali z členů zkoumané skupiny. Kam se podle dělení autorů řadila autorka práce? Nebyla ani jedním úplně vyhraněným typem. Při začátku svého studia zde působila jako praktikantka při výtvarné výchově – kreativní a flexibilní. Vyráběla se žáky výrobky s obdobími související, pomáhala vytvářet výzdobu chodeb zámku ve Spáleném Poříčí pod jménem vedoucí učitelky. Potkávala se žáky i mimo výtvarnou výchovu i při akcích a prezentacích jako poradkyně. V dalších letech vzhledem k vývoji studia následovaly

jiné předměty a zde se uplatňovala na úrovni učitele a nejen praktikanta. Pro některé žáky zůstala cizincem a pro jiné zasvěcenou. Nebylo důležité jen provést výzkum a situovat se do role výzkumníka.

Jak citoval Musil (1997) Vlastimila Brodského: „*Dětem se člověk nesmí ani nadřazovat, ani podbízet. Dětem se musí rozumět*“ (Musil, str. 30). Každá z rolí se měla žákům přiblížit. Bylo důležité stanovit si cíl výzkumu a vyjasnit si jeho směřování.

Musil (1997) uváděl 3 stupně důležité nejen pro výzkumníka: 1 – důvěra, 2 – profesionalita, 3 – vyučování. Důvěru viděl základem pro zdárné provedení výzkumu. Žáci, kteří protějšku nevěřili, se jen těžko svěřovali se svými osobními problémy a pocity. Profesionalita – výzkumník neměl jednat jako zvědavec nebo „bulvární“ novinář. Bylo důležité, aby dotazovaný měl pocit, že jednal s profesionálem. I když jím byl laik. Základní znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie měl mít a ovládat. Poslední skupina vyučování pro roli výzkumníka v případě sepsané práce nebyla až tak důležitá. Musilovy poznatky pramenily z počátků vlastní učitelské dráhy. O vyučování bylo sepsáno mnoho publikací, ve kterých si našel jistě každý věci pro jeho práci relevantní.

#### 4.5 Způsoby vyhodnocování analýzy dat

V následující kapitole se autorka věnovala analýze dat na základě použitých výzkumných metod, kterými se staly polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů.

Po provedení **polostrukturovaných rozhovorů** provedla autorka jejich transkripci – převod mluveného slova do textové podoby. Poté prováděla jejich kódování, tj. získaná data roztřídila a zredukovala do jednotlivých kategorií. Švaříček, Šed'ová (2007) definují kódování jako operaci, kdy se jednotlivé údaje rozebírají, konceptualizují a skládají novým způsobem. Na povrch vystupují určitá témata a v nich se hledají odpovědi na zkoumaná témata.

V případě **analýzy dokumentů** provedla autorka po jejich zapůjčení analýzu formou zápisů informací do záznamového archu pro analýzu dokumentů (viz Příloha č. 4).

Analyzovanými dokumenty byly třídní knihy, žákovské knížky, omluvné listy, školní řád Domova mládeže.

## **5 Výsledky výzkumného šetření**

Tato kapitola přinesla výsledky výzkumného šetření a odpovědi na stanovené otázky. A to uskutečněnými polostrukturovanými rozhovory, jejichž autentickými částmi autorka obohatila kapitolu 5.1 Interpretace dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů a analýzou dokumentů v kapitole 5.2.

### **5.1 Interpretace dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů**

Při analýze polostrukturovaných rozhovorů vycházela autorka z prepisů nahraných rozhovorů a jejich rozdělení na oblasti se společnými rysy. Analyzovala a vyhodnocovala zvláště skupinu učitelů a skupinu žáků. Učitelé uváděli, že přijetí žáků se zdravotním postižením ke studiu závisí na vedení školy. Na něm byl rozbor doložených dokumentů a spolupráce s dalšími odborníky. Následovaly rozhovory s rodiči i žáky. Po úspěšném přijetí se učitelé dozvěděli o žácích se zdravotním postižením od zástupkyně vedení školy a následovalo seznámení s rodiči i žáky. Ty představily spolužákům třídní učitelé. Specifickým rysem uvedeným všemi, byly vysoké požadavky na vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a zdravotnické minimum. Dále se učitelé shodovali v potřebě zvýšené míry trpělivosti a tolerance vůči žákům. Mezi nedostatky patřily kromě chybějících financí na vybavení učeben i čas, který by žákům v případě potřeby mohli věnovat.

Žáci se shodli na náročnosti při přijetí na střední školu. Přijímací řízení se v době jejich nástupu nekonala. Museli poskytnout veškerou zdravotní dokumentaci a posudky od odborníků z lékařských řad vedení školy. Následovaly rozhovory se školním psychologem. Žáky do školního kolektivu uvedli ve všech případech třídní učitelé. Ti respektovali přání žáků se zdravotním postižením, kteří nechtěli, aby bylo jejich postižení interpretováno před novým kolektivem. Vážnější problémy žáků související s jejich zdravotním postižením za dobu studia nenastaly. Všichni dotazovaní si pochvalovali skvělý kolektiv spolužáků i učitelů. Jejich učební den se od nástupu ke studiu lišil u dvou žáků, kteří byli uvolnění z tělesné výchovy a ostatních pohybových aktivit. Každý z dotazovaných našel společné rysy běžného školního dne. Patřila sem doprava a docházka do školy, pobyt na internátu, poškolní setkávání ve společenské

místnosti a návštěvy terárií a spolku Ochránců přírody. Žádná speciální opatření ani zacházení žáci nepotřebovali. Z nedostatků uváděli obecné problémy ve smyslu nefungující, zastaralé techniky ve školních učebnách.

Pro dokreslení komplexního obrazu autorka vybrala oblasti, ve kterých shledala informace jednak důležité pro celkovou koncepci vyhodnocování a dále zajímavé a pro praxi přínosné. Podkladem se stalo schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro žáky (viz Příloha č. 2), jejichž stručná charakteristika byla k dispozici v kapitole 4.2.1 a schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro učitele a vychovatele (viz Příloha č. 3). Otázky byly při vedení polostrukturovaných rozhovorů podle vývoje upraveny a v některých situacích se i prolínaly, případně byly zodpovězeny jinak.

Vybranými okruhy pro skupinu žáků se staly:

- Co studujete za obor a proč jste si jej vybral(a)?
- Jaké je vaše postižení a omezuje vás v něčem?
- Jaká je vaše vize do budoucna?

Pro porozumění uvedla autorka vzor s vysvětlením následujícího textu.: Př: R1 = označení respondenta. Pod označení uvedla otázku způsobem, kterým byla položena při rozhovoru – pokud nebyla zakomponována do jiného okruhu a následovala autentická odpověď.

R1:

*„Jsem ráda v přírodě a když třeba pozorujeme kytky, tak moc pohybu nepotřebuju. Když chodíme na vycházky a pracovně – letos třeba na Orchidejovou louku, je to pro mě docela záhul. To si většinou vezmu ortézu a upravený boty, když jedou ochránci traktůrkem, občas nás stáhnou. Jinak, když chodím venku a pomalu – víte, mám speciálně podraženy boty, jednu jako kopyto (smích), lidi si nevšimnou, že mám jednu nohu kratší. Akorát v těláku je problém, ale dělám jen co můžu a úci jsou na ně hodný. Mamina chtěla, aby mě úplně osvobodili, ale připadala bych si jako mrzák. Ve škole lezu s holí a je to dobrý, že se dá jít do třídy bočním vchodem, kde nejsou schody. Na*

*zámku je prý i výtah, ale je to sci-fi. Asi jen pro vězníka. Po škole bych si chtěla udělat vejšku a mít práci tak napůl v kanclu a napůl venku. Aby člověk na zadku úplně neodešel. Taky bych chtěla mít rodinu – aspoň 2 děti. Ale ještě nějak nemám přítele. Tak asi nejdřív ta škola. Pak možná nějakýho zálesáka najdu.“*

R2:

*„Jsem na Sociální činnosti. Teď se budete smát, ale připadalo mi vždycky romantické a dojemné někomu pomáhat. Mám ráda seriály, kde se ošetřovatelka dá dohromady s ošetřovaným a mají spolu dlouhý a spokojený život. (smích) Ale není to žádná sranda! Náročná je psychologická stránka a poznávání druhých.“*

*„Jaké je vaše postižení a omezuje vás v něčem?“*

*„Říkají tomu slabozrakost. Někteří lidé si myslí, že už jste slepec, nevidomý nebo jsem se i při vzhledu svých brýlí setkala s názvem slepýš. Když jsem byla malá, nikomu to ani nepřišlo. Pak si maminka myslela, že mrkám a šilhám a že mám dlouhou ofinu. Pořád mi jí stříhala. Doma jsme měli takový přítmi, mami nesnášela ostré světlo. No a na to, že to je špatný, přišli až po několika vyšetřeních lékaři. To bylo směšný. Sestřička mi ukazovala obrázky v nesmírné dálce, pak je zas přibližovala, potom snad nějakou knížku a koukala jsem do nějakého aparátu. Je už to docela dlouho. Po maturitě bych chtěla jít dál a věnovat se stejně postiženým slabozrakým. Aspoň tady se nám snaží vyjít vstříc. Pak bych chtěla jít na vysokou, ale s psaním a stíháním učení nevím. Líbí se mi exkurze do Mirošova a do Hospicu Sv. Lazara v Plzni. Tady pan farář říká, že jsme každý potřebný a že každý někoho potřebuje. Je mladý, ale asi má zkušenosti.“*

R3:

*„Jaký obor studujete a jak jste s ním spokojená?“*

*„Studuju obor Sociální činnost a je to dobrý. Chtěla jsem jít na sestřičku na rehabilitace – třeba někam do lázní. Ale naši mi to rozmluvili, že prý mají málo peněz, hodně se nadřou a jsou tam i přes svátky a soboty a neděle. I některý z učitelek mají s prací sestry zkušenosti a učí tady. Zase toho hodně ví. A nakonec, i když mě chytnul*



*záchvat, tak po mě skočila a fakt rychlá pomoc. Spolužáci jen čučeli. Je to dobrý, že nám jen neříkají, jak by měla péče vypadat, ale i názorně ukážou. Obor samotný, docela náročný na učení a odbornost. Ale dělat v něm někdy něco chci.“*

„S tím souvisí i má následující otázka. Máte ucelenou vizi o vaší budoucnosti?“

*„No, vizi mám. Chtěla bych jednou jezdit jako ošetrovatelka v domácí péči. Jenže k tomu potřebuju řidičák. No a když budu mít záchvaty, tak si ho dělat nemůžu. Docela mě to štve. Některý lidi od nás ho už mají i když auto nemaj.“*

R4:

„Co studujete za obor a proč jste si jej vybral?“

*„Ekologie. Za prvé mám docela rád přírodu a za druhé, když jsem se sem hlásil, nedělaly se přijímačky. A jít někam, kde byla matika, to bych nedal. Nejvíc mě tu baví, když chodíme ven. Samozřejmě, že musíme mít znalosti, ale venku je to dobrý. Chodíme na louky, do lesa i na horách jsme byli. Potom mrkněte, vedle zámku máme i zahradu. Čas od času nás tam vyučující zkoušejí, jestli nezapomínáme.“*

„Máte díky svému zaměření plány a vize do budoucna?“

*„To jsem ještě nějak neřešil. Při kvalitě některých zdejších pomůcek bych se chtěl stát vynálezcem. To byl vtip! Naši jsou rádi, že se na škole držím, nic mi tu nechybí a budoucnost zatím řeší akorát oni. Chtěli by, abych si dodělal vysokou školu a chodil nejradši v obleku s kufříkem a jezdil nóbl autem v nějaké firmě. Obzvlášť mami. Ségra dělá jednatelku firmy v Plzni a je za vodou. Chtěj, abych byl taky na úrovni. A protože mám rád přírodu, viděli pro mě tohle perspektivní. Uvidíme. Pak vám dám vědět.“*

Uvedené oblasti shledala autorka zajímavé z pohledu žáků na studovaný obor, jeho náročnost a vizi budoucnosti. V další části kapitoly 5.1 oslovené učitelky – respondentky R5 – R7 – odpovídaly na otázky související s pracovní spokojeností při hodinách a na otázky související k profesní kvalifikací. Nejen pro začleňování žáků se

zdravotním postižením je důležité, aby jejich učitelky naplňovaly vzdělávací cíle. Odpovědi učitelek R5 – R7.

R5:

„Působíte na zdejší škole delší dobu a cestou do parku se na Vás i mne žáci usmívali a přátelsky zdravili. Milé. Dokážete říci, zda to bylo zdvořilostí nebo se k Vám chovají i při hodinách mile?“

*„Jestli jsem spokojená? Jak kdy. Někdy bych si představovala hodinu úplně jinak. Člověk si doma samozřejmě dělá přípravy a co kdyby...ale potom do toho může něco přijít. Třeba nějaký šoumen pozdě do hodiny s vtipnou omluvou a jste zase na začátku. Spokojenost poznám i ze strany žáků podle docházky. Je jasné, že když nesnáší můj předmět nebo mě, na hodinách se vyskytuje sporadicky.“*

„S tím souvisí i má další otázka. Jak vidíte současnou situaci v oblastech vzdělávání učitelů se zaměřením na skupiny začleňovaných jedinců?“

*„Myslím si, že to každý vidíme jinak. My „mladší“ generace bych řekla, že tyhle děti, žáky a studenty bereme jako součást života. Dřív byly jak bych to uvedla, vytěsňovány z kolektivů, dneska se i díky propagaci médií stávají běžnou součástí. A viděla jsem, ne na naší škole, ale na zdejší základní škole, že na prvním stupni si děti jejich postiženého spolužáka hledí a snaží se mu pomáhat. Myslím si, že pokrok jde vpřed a dobrým směrem a proto by se měli i učitelé rozumně vzdělávat, aby ostatním vysvětlili, že odlišnost, nemoc nebo postižení je součástí života.“*

R6:

„Z Vašich předchozích zkušeností lze předpokládat, že můžete porovnávat a bilancovat v oblasti spokojenosti s prací při výuce.“

*„Bilancovat? Trochu silné slovo. Viděla jsem, jak fungují různá centra v Plzni, v Praze ale běžná škola je o něčem jiném. Zpočátku jsem byla zklamaná, protože jsem měla hodně nápadů a chuti inovovat, ale ne vše vždycky dopadlo uspokojivě. Slušně*

*řečeno. Najít si k sobě cestu – myslím žáky a mě, trvalo docela dlouho. Mám už v hodinách systém, který funguje a i když studenti zkoušejí všechny výmluvy, proč oni nebo já něco nemůžu, vesměs jsem spokojená. Dalo by se říci, že máme dobré vztahy. I s kolegy i s mojí třídou. Každý by přece něco změnil, ne? Mám různé kurzy, zdravotnické, psychologické apod. Všude se člověk dozví nové návody a způsoby, jak na děti. Snažím se neustále nějak dovzdělávat, protože oblast speciální pedagogiky nemám kompletní přehled a dneska je to třeba. “*

R7:

„Na začátku jste naznačila, že od klasického vyučování jste nejen „o 2 patra“ výš. Jste i na vrcholu spokojenosti?“

*„To jste řekla pěkně. Je pravda, že přijdeme do styku většinou se žáky, kteří tady bydlí. A stalo se mi, že ostatní ani neví, že tu pracuji. Občas se člověk dozví věci. Ale abych nevykládala nesmysly. Spokojenost je a není. Každý rok na začátku máme hodně práce, když přijdou nové děti. Za každé malé usměrnění a dodržení kázně jsme šťastné jako blechy. Neměla bych to říkat, ale jde hlavně o kvantitu – tedy jako kolik dětí přijde – než o kvalitu. Když nepovolíte a upouštíte páru, některé věci jdou jedním uchem dovnitř a druhým ven a nenosíte si problémy z práce domů, jsem spokojená. Co mě těší, vedeme výtvarné kroužky a takovou družinu pro žáky. Vyrábíme věci z modelovacích hmot, z vlny, vytváříme koláže – ale to jste se asi všimla na chodbě. Jo – tedy ano – a další výrobky, které se potom prodávají při dobročinných akcích. I když mám občas připomínky, je za námi vidět kus práce a s tím jsem spokojená. Možná víc než některá kolegyně, která se rozčiluje ve třídě, že má špinavou tabuli.“*

„Na začátku našeho rozhovoru jste uvedla, že máte zkušenosti i jako asistentka pedagoga. Můžete, prosím, stručně říci, jak a v čem se práce asistentky liší od vaší současné činnosti?“

*„Já jsem pracovala jako asistentka malou chvíli, ale musela jsem předtím absolvovat odpovídající vzdělání. Naštěstí bylo jednou za 14 dní, ale náročné. Představy, že se žákem se zdravotním postižením budete ve třídě sedět, něco mu*

*vysvětlíte, podáte mu pítí atd., vzaly rychle za své. Viděla bych, že všichni, co se ženou do školství, by se měli všeobecně vzdělávat. Ne jen teoreticky. Pro mě bylo překvapením, do jaké hloubky jsme například museli ovládat znalosti z biologie člověka. Doma jsem říkala, že jsem půlka doktora. Ale to odbočuji. Zpátky k vaší otázce. Práce asistentky od vychovatelky měla při vzdělávání společné oblasti a i odlišné. Musíme vědět, co se žáky, jestliže nastane zdravotní nebo kázeňský problém. Nikoho totiž nezajímá, jestli jste se to naučila nebo ne. Dříve ve mně pojem celoživotní vzdělávání vyvolával smíšené pocity, dneska už vím, je to nutné.“*

Z těchto úryvků autentických rozhovorů autorka vnímala jako velké pozitivum, že se všechny respondentky snažily najít na práci klady. Byť cesta k úspěchu nebyla snadná. Žádná z dotazovaných se nezabývala konkrétním problémem či konfliktem se žákem se zdravotním postižením.

## **5.2 Interpretace dat získaných z analýzy dokumentů**

Na základě analýzy dokumentů se autorka dopracovala k následujícím údajům. Průměrný počet žáků ve zkoumaných třídách byl 16. Při analýze absencí žáků autorka zjistila, že celkový nejvyšší počet jich bývá na počátku a na konci vyučovacího týdne. Menší míra připadala na dny volna ve smyslu prázdnin a státních svátků. V celkovém porovnání měli zkoumaní žáci se zdravotním postižením míru nižší než jejich spolužáci. Při analýze žákovských knížek se autorka zaměřila na prospěch v předmětech, ve kterých by mohli mít žáci problémy. Zkoumanými předměty se stala matematika, český jazyk, tělesná výchova a ostatní pohybové aktivity. V předmětu matematika zkoumaný žák v porovnání s ostatními neměl o nic horší výsledky. I přes diagnostikovanou dyskalkulii vynikal v matematických logických úlohách. V ostatních předmětech byl jeho prospěch kontinuální s ostatními. Vynikal v tělesné výchově a ostatních pohybových aktivitách. Další respondent měl podle očekávání problémy v českém jazyce prospěch o stupeň horší než jeho spolužáci. Zbylí dva respondenti nevykazovali problémy ani v jednom z předmětů. Z tělesné výchovy a pohybových aktivit byli dva

výše uvedení na základě lékařských vyšetření a odborných posudků plně uvolnění. Při komplexní analýze žákovských knížek autorku zaujalo doplňování klasifikačních stupňů slovním hodnocením. Ze sdělení věnovaných rodičům a zákonným zástupcům shledala autorka rysy společné pro všechny dostupné žákovské knížky. Zprávy se týkaly vyrušování při výuce a nepřipravenost na ni.

Dalšími analyzovanými dokumenty se staly omluvné listy žáků. Nikdo ze zkoumaných nevykazoval časté absence, dlouhodobé nepřítomnosti v důsledcích nemoci nebo časté návštěvy speciálních zdravotnických zařízení. Nejčastějším důvodem pro jednodenní absence se staly bolest hlavy, nevolnost a rodinné důvody. Analýza školního řádu autorku pouze odkázala na skutečnost, že pokud bych chtěl na škole studovat žák se zdravotním postižením, je jeho povinností věc ohlásit vedení školy. Totožný výsledek poskytla i analýza řádu Domova mládeže, v němž byla zakotvena všeobecně platná pravidla a předpisy pro žáky s odkazem na školní řád a odpovědné pracovníky.

## 6 Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi

Shrnutí výsledků výzkumu se skládalo z několika fází. Autorka zjišťovala data pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů. Polostrukturované rozhovory rozpracovala nejprve samostatně, dále je rozdělila do oblastí se společnými rysy. Z těchto dvou částí analyzovala a vybírala informace, které zároveň s pomocí analýzy dokumentů aplikovala do plnění dílčích cílů a hlavního cíle.

Dílčí cíle naplnila analýza dat následovně: Učitelé i přes svá vytížení a osobní problémy pomáhali rozvíjet žákům se zdravotním postižením schopnosti, získávat nové vědomosti a organizovali pro ně efektivní volnočasové aktivity. Tyto činnosti kladly na organizátory velkou zátěž, přesto je organizovali pro žáky s potěšením. Vnímali vše jako vzájemné obohacení v oblastech mezilidských vztahů. Jako pozitiva brali dotazování, že volnočasové činnosti nebyly povinné a všichni se jich účastnili dobrovolně a s radostí. Jedním z dílčích cílů byl i pohled všech účastníků výzkumu na problémy se kterými se setkávali ve výuce a jejich názory na ně. Shoda panovala v názorech na možnosti zlepšení vybavení tříd, učeben a organizaci vyučování. Žáci s učiteli neměli žádné vážné neshody. Přesto oblastí, ve které se jejich názory rozcházely, bylo dodržování pravidel zakotvených ve Školním řádu a řádu Domova mládeže. Žáci měli představy o volnějším režimu v podobě prodloužení večerky na internátu a volnějšiho pohybu po okolí školy.

V oblastech, které sledoval hlavní výzkumný cíl se ukázalo, že práce učitelů, kteří měli ve své třídě žáka s postižením byla náročnější na udržení pozornosti žáků, kontrolu jejich práce a zajištění zpětné vazby od všech žáků. Na učitele byly kladeny požadavky na osobní rozvoj vzdělávání v oblastech speciální pedagogiky. Podle výzkumu měl být učitel připraven nejen teoreticky na různé situace, ale i prakticky (např. okamžitý zásah při žakově epileptickém záchvatu). Jen vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a ve svém oboru učiteli nestačilo. Musel vynikat vysokou mírou tolerance, trpělivosti a empatie. Uvedené skutečnosti měly zajišťovat bezkonfliktní spolupráci se žáky a naplňovat vzdělávací cíle. Učitelé dokázali porovnat zkušenosti z předchozích působení v jiných školách a školských zařízeních. Shodně uvedli, že v případě přítomnosti žáka

se zdravotním postižením působil učitel nejen v roli vzdělavatele, ale ošetřovatele a roli soudce v případě neshod s ostatními. Práce učitelů se žáky se zdravotním postižením byla, a bude vždy v mnoha ohledech specifická.

Autorka měla možnost školské zařízení poznat několik let před výzkumem a oblasti práce se žáky se zdravotním postižením ji zajímaly. Po provedeném výzkumu získala nový pohled na práci se žáky s postižením. Ti se jeví jako lidé, kteří si vážili skutečnosti, že na obor, který studovali, byli přijati. Oproti některým svým spolužákům, kteří se netajili názorem, že studium zde nebyla jejich volba. Pro učitele, budoucí kolegy a čtenáře adresujeme: Z výzkumného šetření vyplývá, že v přístupu k žákům a studentům se zdravotním postižením je třeba, nedat na první dojem a předsudky. Nepovažovat jakékoliv osoby s postižením za méněcenné, ale zároveň se za jakoukoliv cenu snažit je pochopit a vžívat se do jejich pocitů. V komunikaci se žáky s postižením se ptát sami sebe, proč tito lidé překonávali či překonávají překážky, které jim stály či stojí v cestě a dostali se k cíli v podobě studia vysněného oboru

## **Závěr**

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala specifikům práce učitelů se žáky se zdravotním postižením na střední škole ve Spáleném Poříčí. Čtenář si může položit otázku, proč jsem zkoumala právě tohle školské zařízení. Při začátku studia jsem měla možnost zde absolvovat praxi a „nahlédnout“ pod pokličku. Zaujal mne vstřícný přístup pedagogických pracovníků k žákům i dalším účastníkům vzdělávacích procesů a téměř rodinné prostředí. Zpracování této bakalářské práce a hlavně provedený výzkum mne obohatil o nové poznatky a pohledy na práci učitelů s postiženými žáky. A to oboustranně. Všichni respondenti chtěli ukázat, že být trošku „jiný“ je normální. Všem, kteří budou s těmito žáky pracovat, bych doporučila několik věcí: „Dívejte se a naslouchejte. Nedá se nikomu pomoci, nebudeme-li se mu snažit porozumět. Doporučila bych všem, aby se zbavili předsudků a nebáli se dělat některé věci jinak.“ Není jenom škola základ života, ale hlavně škola hrou.



## **Resumé**

Bakalářská práce se zabývá specifiky práce učitelů se žáky s postižením na Církevní střední odborné škole ve Spáleném Poříčí. Autorka v ní považuje za důležité poukázat na úspěšné začleňování žáků do běžných tříd střední školy, které je veřejností často opomíjeno. Žáci zde začlenění mají za sebou základní vzdělání i se svým postižením a studium je další významnou etapou pro ně samotné i jejich rodiny. Teoretická část je zaměřena na vysvětlení pojmů klima třídy, školy, integrace, inkluze a integrace. Praktická část se skládá z metodologie výzkumného šetření a samotného výzkumu založeném na vedení polostrukturovaných rozhovorů a analýze dokumentů. Cíli bakalářské práce je zjistit, jak učitelé pomáhají žákům se zdravotním postižením rozvíjet schopnosti, vědomosti a pomáhají při volnočasových aktivitách. Na základě výzkumu z práce vyplynou klady a zápory spolupráce se zmiňovanými žáky.

## **Summary**

The bachelor thesis deals with the specifics of teachers' work with students with disabilities in the Church Secondary School in Spálené Poříčí. The author considers it important to highlight the successful inclusion process into ordinary mainstream secondary school classes, which is often ignored by the public. Despite their disabilities, pupils who were included into mainstream classes completed their elementary education. Secondary education became another important stage for them and their families. The theoretical part of the thesis focuses on explanation of the main theoretical concepts such as class climate, school climate or inclusive education. The practical part of the thesis consists of the research methodology description and the research methods used which were the semi-structured interviews and document analysis. The main aim of the thesis is to determine how teachers help students with disabilities to develop their skills, knowledge and how they assist them in their leisure activities. The research shows the pros and cons of inclusive education practice.

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Porovnání integrace a inkluze

Tabulka č. 2 Kvalifikace učitelů na zkoumané střední škole

Tabulka č. 3 Respondenti žáci

Tabulka č. 4 Respondenti učitelé a vychovatelka

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Formulář se souhlasem zúčastnění se výzkumného šetření

Příloha č. 2 Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro žáky

Příloha č. 3 Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro učitele a vychovatele

Příloha č. 4 Záznamový arch pro vedení analýzy dokumentů

Příloha č. 5 Záznamový arch pro oblasti společné polostrukturovaným rozhovorům

## Seznam literatury

1. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
2. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunky integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0
4. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253.
5. KOCUROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU, 2002, ISBN 80-7082-844-7
6. KOKRHEL, Rudolf. *Učební texty pro instruktory obsluhy motorových řetězových pil*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2008. ISBN 978-80-86640-94-5.
7. KRAUS, Jiří. *Slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1415-3.
8. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
9. MUSIL, Roman. *Přiblížit se k žákům*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-9-0.
10. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8
11. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.
12. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
13. ŠÍŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
14. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
15. *Učitelské noviny*. Praha: Gnosis, 2006, roč. 109, 14 - 15. ISSN 0139-5718.
16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

## Elektronické zdroje

1. Církevní střední odborná škola: [www.csos.cz](http://www.csos.cz)
2. ČSN ISO 690. *Citační norma*.
3. *Školský zákon 2014 - č. 561/2004 Sb.* 2014. Dostupné z: [http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=zakony-od-centrum\\_cz](http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=zakony-od-centrum_cz)
4. Volný čas, (<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Volnycas.pdf>)
5. Vyhláška č. 147/2011 Sb. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb)
6. Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. In: *Www.osobnostnirozvojpedagoga.cz* [online]. 2012 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [www.osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html](http://www.osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html)
7. *World health organization* [online]. 2007 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [www.who.cz](http://www.who.cz)
8. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *www.msmt.cz* [online]. 2012 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari)

## **Přílohy**

### **Příloha 1:**

#### **Formulář se souhlasem zúčastnění se výzkumného šetření**

Souhlasím s poskytnutím údajů, které budou podkladem výzkumného šetření v rámci bakalářské práce „Specifika práce učitelů se žáky s postižením (CSOŠ Spálené Poříčí) s tím, že veškerá data budou zpracována zcela anonymně a nebudou žádným způsobem zneužita.

Podpis účastníka výzkumu

Podpis výzkumníka

Datum a místo podpisu:

## **Příloha 2:**

### **Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro žáky**

- musel(a) jste vedení školy při přijímacím řízení oznámit informace o svém zdravotním postižení?
- jak vaše přijetí probíhalo, případně s kým jste jednal(a)?
- co studujete za obor a proč jste si jej vybral(a)
- jaké je vaše postižení, omezuje vás v něčem
- byl(a) jste na začátku studia nějak „extra“ představen(a) učitelům a spolužákům
- nastaly časem nějaké problémy, které přímo souvisí s vaším postižením
- na střední škole jsou rozumní, téměř dospělí lidé, setkal(a) jste se i přes to s posměchem, narážkami nebo naopak pozitivními situacemi
- pokud byly negativní, kdo, jak a s jakým výsledkem problém s vámi řešil
- pomáhají vám učitelé a spolužáci
- měl(a) jste někdy v minulosti asistenta, pokud ano, jaké jste získal(a) zkušenosti
- co děláte bezprostředně po vyučování
- jak vypadá váš běžný školní den
- jaká je vaše vize do budoucna



### **Příloha 3:**

#### **Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru pro učitele a vychovatele**

- jste třídní učitel
- jak vám byly podány informace o postižených žácích na vaší škole
- máte zkušenosti s postiženými žáky zde nebo i z jiných zařízení
- s jakými konkrétními postiženími
- dokážete uvést příklad problému při výuce/volnočasové aktivitě
- jak jste problémovou situaci řešil(a)
- jste se svojí prací při hodinách spokojen(a)
- podle čeho poznáte, že vaše vyučovací hodiny jsou úspěšné pro většinu žáků
- jste si vědom(a) některých svých profesních nedostatků
- myslíte si, že začínající učitelé/vychovatelé, jsou dostatečně vzděláni pro práci s postiženými žáky
- z vašeho pohledu a zkušeností – je celoživotní vzdělání všeobecně důležité

## Příloha 4

Záznamový arch pro vedení analýzy dokumentů

Název dokumentu: Třídní kniha

Zjišťované informace/zjištěné

- počet žáků ve zkoumané třídě
- absence zdravých žáků v porovnání se žáky se zdravotním postižením

Název dokumentu: Žákovská knížka

Zjišťované informace/zjištěné

- počet zkoumaných žákovských knížek
- prospěch zkoumaných žáků v porovnání s jejich spolužáky se zdravotním postižením ve vybraných předmětech
- sdělení učitelů rodičům a zákonným zástupcům ohledně řešení problémů v oblasti kázeňských přestupků

Název dokumentu: Omluvný list

Zjišťované informace/zjištěné

- počet zkoumaných omluvných listů
- nejčastější důvody absencí žáků

Název dokumentu: Školní řád

Zjišťovaná informace

- jaké jsou podmínky stanovené pro přijímání žáků se zdravotním postižením ke studiu

Název dokumentu: Řád Domova mládeže

Zjišťovaná informace

- existují opatření, která se vztahují konkrétně na osoby žáků se zdravotním postižením

## Příloha 5

Záznamový arch pro oblasti společné polostrukturovaným rozhovorům

### Skupina respondentů učitelé R1 – R3

Oblast polostrukturovaného rozhovoru / číslo respondenta	R1	R2	R3
Co bylo odlišného na přijímání žáků se zdravotním postižením na různé obory od ostatních žáků			
Jak byli žáci uvedeni do kolektivu a představeni učitelům a spolužákům			
Zda nastaly problémy žáků související s jejich zdravotním postižením a jejich řešení			
Společné rysy běžného dne žáků			
Specifické rysy vzdělávání žáků se zdravotním postižením			
Nedostatky uvedené učiteli a žáky při vyučování			

### Skupina respondentů žáci R4 – R7

Oblast polostrukturovaného rozhovoru / číslo respondenta	R4	R5	R6	R7
Co bylo odlišného na přijímání žáků se zdravotním postižením na různé obory od ostatních žáků				
Jak byli žáci uvedeni do kolektivu a představeni učitelům a spolužákům				
Zda nastaly problémy žáků související s jejich zdravotním postižením a jejich řešení				
<b>Společné rysy běžného dne žáků</b>				
Specifické rysy vzdělávání žáků se zdravotním postižením				
Nedostatky uvedené učiteli a žáky při vyučování				