

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2011

Jana Kovářová

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI

**Asistent pedagoga na základní škole a integrace
handicapovaných dětí**

Autor: Jana Kovářová

Vedoucí práce : PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

Studijní program : Sociální pedagogika,

specializace Výchovná a vzdělávací praxe

Datum odevzdání: 31.3. 2011

Čestné prohlášení

Tímto čestně prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací na téma „*Asistent pedagoga na základní škole a integrace handicapovaných dětí*“ vypracovala samostatně a použila jsem pramenů a zdrojů, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona . v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, na jejích internetových stránkách, zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses. cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Prachatice, březen 2011

.....

Klíčové pojmy

Asistent pedagoga

Handicap

Integrace

Inkluze

Osobní asistent

Specifické vzdělávací potřeby

Specifické poruchy učení

Anotace

Tématem bakalářské práce je problematika integrace handicapovaných žáků a asistent pedagoga na základní škole.

První část teoretické části je zaměřena na obecnou charakteristiku integrace handicapovaných žáků, na speciální vzdělávací potřeby žáků s nejčastějšími druhy postižení.

Druhá část charakterizuje a porovnává asistenta pedagoga a osobního asistenta .

Abstrakt

Integration problems of handicapped children and pedagogic assistance at primary school is the bachelor's work topic.

First theoretic part is focused on general characteristics and the most widespread handicap.

Second part describes and confers assistant pedagog and personal assistant.

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce , paní PaedDr. Evě Suchánkové, Ph.D.
za odborné vedení práce a praktické rady.

OBSAH

Úvod	9
1 Integrace	11
1.1 Definice integrace.....	11
1.2. Historický vývoj školské integrace v České republice.....	12
2 Inkluze	16
2.1. Definice inkluze	16
3 Faktory úspěšné integrace	18
4 Handicap.....	23
4.1. Definice handicapu.....	23
4.2. Speciální vzdělávací potřeby žáků	25
4.3 Speciální vzdělávací potřeby žáků dle druhu postižení	27
4.3.1 Smyslové postižení – zrak	27
4.3.2 Smyslové postižení – sluch.....	30
4.3.3 Mentální postižení:.....	32
4.3.5 Tělesné postižení.....	35
5 Asistent pedagoga	37
5.1. Kvalifikační předpoklady pro práci asistenta pedagoga	38
6. Osobní asistent.....	43
6.1. Kvalifikační předpoklady pro práci osobního asistenta	43
7 Porovnání - asistenta pedagoga a osobního asistenta	46
8 Stanovení cíle práce a hypotéz.....	47
8.1. Cíl práce.....	47
8.2 Hypotézy a zdůvodnění	47
9 Charakteristika výzkumné metody	49
9.1. Technika sběru dat.....	49
10 Popis šetření.....	50
10.1. Výzkumný terén.....	50
10.2. Charakteristika výzkumného souboru	50
11 Vyhodnocení a interpretace výsledků	51
11.1. Otázky k hypotéze H1	51
11.2. Otázky k hypotéze H2	53
11.3. Otázky k hypotéze H3	56
12 Závěr praktické části	58
13 Závěr.....	60
14 Seznam použitých zdrojů	61
14.1. Seznam literatury	61
14.2. Elektronické zdroje.....	62
Seznam příloh.....	63

Úvod

Naše vyspělá civilizace je schopna vymýšlet nejmodernější roboty, stále upravovat a vylepšovat pracovní a technické postupy, navrhovat a vytvářet skvělá díla v širokém spektru oborů, ale výrazným protikladem k této dokonalosti je přístup a pomoc společnosti k handicapovaným lidem a dětem.

V současnosti si stále více všichni uvědomujeme, že úroveň vyspělosti jedince i společnosti je taková, jaká jeho schopnost přijímat druhého člověka takového, jaký je. Výrazem vnitřní kvality člověka i celé společnosti je míra tolerance k odlišnosti a respektování individuality. Nepotlačovat jedinečnost osobnosti, která nás často obohacuje více, než jsme si ochotni připustit.

V poslední době, což je otázkou zhruba 20 let, nastal výrazný posun v postojích a názorech společnosti, která si otevřeně přiznává, že handicapované dítě potřebuje speciální péči, vycházející z jeho speciálních potřeb, ale především, že je dítě jako každé jiné, se všemi běžnými potřebami, přáními a právy.

Na životní perspektivy handicapovaného dítěte lze nahlížet mnoha způsoby. Projevit soucit, trochu sympatie a dál se nezajímat, nebo je přístupem okolí zatlačit do druhořadého postavení v závislosti na ostatních. Moderní pohled na fenomén zdravotního postižení přináší vítanou změnu postavení zdravotně postižených ve společnosti. Tato změna je provázena myšlenkou společného vzdělávání handicapovaných dětí s žáky intaktními.

Dítě se zdravotním postižením má podstatně lepší šanci na plný lidský rozvoj v rámci svých možností a na kvalitní život, dostane-li se mu přijetí a dostatek lásky od rodičů, ale i odborné pomoci a péče od útlého věku.

Domnívám se, že nejtěžším cílem, kterého se rodina s handicapovaným dítětem ve většině případů snaží dosáhnout, je příprava zdravotně postiženého dítěte na plnohodnotný, kvalitní a samostatný život, v závislosti na míře postižení.

Jednou z cest vedoucí k naplnění vytčeného cíle je integrace. Integrace zdravotně postiženého dítěte do běžné školy, mezi zdravé spolužáky, je stále běžnějším jevem. Nelze chápat školskou integraci jako cíl sama o sobě. Každý případ individuální integrace je součástí širšího pojetí školské integrace.

Hlavní obecný význam školské integrace spočívá ve výchově obou skupin populace. Je užitečná a přináší handicapovanému dítěti i dětem intaktním zkušenosti jinak nedostupné. Pokud bude občanská společnost vyspělá do takové míry, že obvyklým jevem se stane úspěšná integrace handicapovaných dětí do běžných škol, stanou se i tyto děti samozřejmou součástí našeho života.

Proces integrace je podmíněn a ovlivněn mnoha aspekty. Mezi základní prostředky speciálně pedagogické podpory podmiňující úspěšný integrační proces zdravotně postiženého dítěte patří asistent pedagoga .

Hlavním smyslem mé práce je dokázat význam požadavku na vyjasnění kompetencí a přesné stanovení pravidel pro asistent pedagoga. Vede mě k tomu má profesní praxe. Devět let sleduji problematiku integrace handicapovaných dětí a otázky dotýkající se asistenčních služeb.

Cílem mé bakalářské práce je dokázat, že jedním z faktorů , které mohou významnou měrou přispět k úspěšnému začlenění handicapovaného žáka do běžné školy je přesné a jasné vymezení kompetencí asistenta pedagoga.

1 Integrace

1.1 Definice integrace

Termín integrace pochází z latiny a v doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku. Užívá se v různých oblastech našeho života ve smyslu sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění, zapojení.

Integrace je snaha o začleňování sociálně nebo zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního zařazení. Je to široce uznávaný ideál novodobé sociální práce - opak sociálního vylučování, s nímž se handicapovaní setkávali a dosud často setkávají.¹

Integraci lze rovněž definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti.²

Integrace patří k základním fenoménům rozvoje osobnosti a utváření kvality života zdravotně a sociálně postižených. Míra integrace je významně podmínována mírou samostatnosti a nezávislosti postiženého. Týká se jednak vlastní osobnosti postiženého, jednak jeho okolí. V procesu integrace je nutno se zaměřit na podchycení a rozvíjení uchovaných schopností a jejich rozvoj, ne poukazovat na handicap. Zdařilý proces pedagogické integrace je podmíněn kvalifikovaným zhodnocením daného jedince.³

Integraci lze rovněž definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti.

Z pohledu právního nelze tedy chápat integraci jinak, než jako právo nebýt diskriminován. Školská integrace je ze své podstaty naplnění jednoho

¹ MATOUŠEK, O. Slovník sociální práce. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 86 s. ISBN 80+7178-549

² IVANOVOVÁ, S. Integrace zdravotně postižených osob do společnosti., www.vkol.cz/refer003.htm

³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

ze základních, přirozených lidských práv. Právo „být s ostatními“. (Michalík 2004).

Fenoménu integrace se ponejvíce věnuje Jesenský. Školskou integraci chápe jako, „ dynamický postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“.

1.2. Historický vývoj školské integrace v České republice

V současné době je v České republice již rozvinutý a propracovaný systém institucí a forem speciálního vzdělávání pro děti s postižením. Tomuto stavu předcházela historický vývoj celé společnosti, který byl vždy podmíněn a určován sociálními kulturními a společenskými prioritami.

Vztah společnosti k tělesně postiženým jedincům se vyvíjel v závislosti na struktuře společnosti v určité oblasti, dále na stupni myšlení, na morálce a normách společenského života. Z hlediska vztahu společnosti k tělesně postiženým jedincům je možné určit několik charakteristických období ve vývoji lidské společnosti.

Prvobytně pospolná společnost byla podmiňována úsilím o zachování rodu či rodiny. Tato snaha vedla společnost k tomu, aby se zbavovala jedinců nemocných, či neschopných pracovat. Buďto přímou likvidací, nebo jejich vyloučením ze svého středu, či opuštěním- segregací. Hovoříme o období represivním.⁴

Pod vlivem křesťanství se začaly měnit postoje k postiženým. Díky křesťanským zásadám o rovnosti všech lidí před Bohem a přikázání lásky k bližnímu bylo přiznáno také postiženým místo v křesťanské společnosti. V celém období převládala péče charitativní. O tělesně postižené se staraly kláštery a různé nadace.

⁴ VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením, 2003, UP. Olomouc, ISBN 80-244-0698-5

Období humanismu a renesance znamenalo svým návratem k antické vzdělanosti a kultuře změnu ve vztahu k postiženým, k jejich výchově a vzdělávání.

Pod vlivem Komenského i dalších humanistů se začaly postupně objevovat snahy o vzdělávání nejen zdravých, ale i tělesně a smyslově postižených jedinců.

S prosazením kapitalistické struktury společnosti se posuzovali tělesně postižení především z pohledu schopnosti pracovat. Uvedený způsob myšlení ovlivnil pohled na vzdělávání postižených. Na přední místo zájmu se posunula profesní příprava.

Prvotní snahy o vzdělávání postižených datujeme na závěr 19. a počátek minulého století. Rozvoj speciálních ústavů a výstavba škol odpovídaly tehdejší představě o jejich nutnosti poskytovat vzdělání dětem s postižením.

Problémem tehdy nebylo, jak či jaké vzdělání poskytnout, nýbrž zda vůbec budou mít postižení přístup k nějaké formě vzdělávání. Tyto speciální vzdělávací instituce byly jedinou cestou alespoň k nějakému vzdělání - ovšem pokud měly možnost se do takového zařízení dostat. Mezi prvními byly: Ernestinum v Praze od roku 1871, Jedličkův ústav pro děti zmrzačené v Praze založen v roce 1913, Ústav pro zmrzačené v Brně v roce 1919 nebo Ústav pro děti zmrzačené a rachitické v Plzni od roku 1921.

Současně s intenzivní rehabilitační péčí o tělesně postižené se prosazuje myšlenka preventivní péče, která vychází ze zásady, že je lepší postižení a onemocnění předcházet, než je napravovat a léčit.

Další rozvoj institucí, obsahu i formy vzdělávání dětí s postižením zaznamenáváme po roce 1950. Česká republika se tak i pod vlivem obecných společensko-politických poměrů stala zemí s takřka úplným rozdělením školství do dvou hlavních proudů.

Jednak šlo o systém obecného předškolního, základního a středoškolského vzdělávání určeného pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a dále o soustavu zařízení určených dětem, která tato kritéria zdraví nesplňovala. Ani takto budovaný systém segregačních institucí nebyl schopen poskytnout právo na vzdělávání všem dětem s postižením. Děti s těžším stupněm mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením byly zpravidla ze

vzdělávání vyčleňovány. I přes rozvinutý systém evidence zdravotního postižení docházelo k zařazení a umisťování do speciálních zařízení a škol dětí, které prokazatelně postižené nebyly.

V období let 1970-1989 se setkáváme se vzděláváním dítěte s postižením v tzv.běžném vzdělávacím proudu škol jen výjimečně.Tehdejší právní řád integraci neupravoval a nepočítal s ní.

V zákoně nebyla, s výjimkou části věnované speciálním školám, vůbec řešena či naznačena možnost přítomnosti dítěte s postižením v běžných školách. Zákon potvrzoval existenci rozsáhlé sítě speciálních škol. Zřetelně segregační charakter tehdejšího vzdělávacího systému potvrzoval i institut osvobození do povinné školní docházky. Jednalo se o osvobození trvalé, které rigidním způsobem popíralo zřetelné vývojové změny probíhající i u těžce mentálně postižených dětí. Tyto děti často končily v ústavech sociální péče. Rodina mohla volit cestu osobní péče jen výjimečně.

Ani v prostředí speciálních institucí se však nedařilo prosadit individuální přístup ke každému žákovi . Stále přetrvávala obecná představa o nutnosti splnění daných, tedy obecných vzdělávacích standardů. Vzdělávání dětí s postižením bylo výlučně v rukou odborníků a profesionálů. Úloha rodiny a rodičů byla potlačena. Na minimum byly omezeny přirozené rodinné, komunitní a širší sociální vazby dítěte se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí. Nepřirozenou segregací obou skupin občanů, zdravých i s postižením, byl prohlubován pocit vzájemné odtažitosti a nepochopení.Vzniklé bariéry architektonické, psychologické a ekonomické se nepodařilo dosud plně překonat (Michalík , 2003).

V období následujícím po roce 1989, těsně spjatým s radikálními změnami společenského systému, došla i široká občanská veřejnost ke změně hodnocení a postojů k handicapovaným dětem a spoluobčanům. Po roce 1989 došlo k legislativnímu umožnění integrovat děti a žáky s postižením do běžných typů škol a školských zařízení.

V důsledku změn legislativních předpisů došlo k výraznému posunu v myšlení celé společnosti. Postiženým dětem a dospělým i jejich rodinám byly vytvořeny kvantitativně odlišné podmínky pro lepší a hodnotnější náplň

a smysl života, samozřejmě vždy s přihlédnutím k typu handicapu a možnostem daného jedince.

V posledních zhruba 20. letech si společnost stále více uvědomuje, že postižené dítě sice potřebuje speciální péči, vycházející z jeho speciálních potřeb, ale stále je to dítě jako každé jiné, se všemi běžnými potřebami, přáními a právy. Integrace postiženého dítěte do běžné školy, mezi zdravé spolužáky, je stále běžnějším jevem. Může být užitečná a přinést handicapovanému dítěti zkušenosti jinak nedostupné.

2 Inkluze

2.1. Definice inkluze

V souvislosti s termínem školská integrace je často prezentován a mnohdy uváděn moderní pojem inkluze. Inkluze je pojata jako vyšší stupeň integrace. Další důležitou charakteristikou inkluze je podpora kooperace, komunikace a respekt k různosti.

Jesenský uvádí že inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. (Jesenský ,1995).

Inkluze se týká všech žáků nebo studentů, nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a zároveň také ostatních účastníků procesu vzdělávání – rodičů, učitelů, asistentů, poradenských pracovníků.

Určujícím faktorem pro inkluzi je zaměření na potřeby všech vzdělávaných žáků a studentů, nejen handicapovaných.

S pojmem inkluze je spojováno inkluzivní prostředí, inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání.

Pod inkluzivním prostředím si můžeme představit celkovou změnu atmosféry ve škole, kvalitní výuku pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky a pedagogy. Inkluzivní škola je vzdělávací instituce, která dokáže vyjít vstříc potřebám žáků, umí ocenit rozdíly a pracovat s nimi. Stává se místem, kde se cíleně pečuje o růst a rozvoj žáků, nikoli strašákem vzbuzujícím obavy, nechuť a trápení. Pro inkluzivní školu je rozhodující inkluzivní přístup ke vzdělávání. Vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost a pozitivní přístup pedagogických pracovníků, jejich ochota vzdělávat se a zkoušet nové věci. V inkluzivní škole se počítá s odlišností, je respektována, přijímána a vítána jako dobrá zkušenost a přínos pro všechny. Setkání s odlišností přináší dětem důležité vybavení do budoucího života v podobě získání respektu k sobě i ostatním, schopnost empatie, ohleduplnost, odpovědnost a toleranci. Představuje významný přínos pro učitele.

Pedagog má příležitost zažít různorodost, možnost poznání a uvědomění si, že každé dítě je jedinečné a má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět.

Nutí je zamýšlet se nad strategií výuky, nad pedagogickými postupy a hledat nové, neotřelé způsoby práce. Dostává prostor k tvořivosti a rozvoji vlastní kreativity, včetně zvýšených nároků na další vzdělávání. Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštnostech, znevýhodnění nebo nadání.

3 Faktory úspěšné integrace

Integrace je řešením, je li dobře připravena. Pro postižené dítě je obtížnější získat ve třídě přijatelnou roli. Příčiny menší úspěšnosti jsou velmi různé. Od nezkušenosti, nedůvěry, či nedostatečné školní zralosti až k přecenění aktuální situace vedoucí k neschopnosti aktivní spolupráce a ochoty pomoci. V ideální situaci je nástup do školy důležitým sociálním mezníkem.

Jedním z velmi důležitých předpokladů přiměřené adaptace na školu je dosažení určité úrovně sociální vyspělosti. Přijetí do školy potvrzuje jednoznačnost změny, dítě získává roli školáka a spolu s ní větší sociální prestiž. Zařazení do školního zařízení je chápáno jako potvrzení určité, kvalitativně vyšší vývojové úrovně. Funguje jako potvrzení normality. V rámci nové role se pro dítě škola stává symbolem, se kterým se postupně nějakým způsobem identifikuje. Symbolická hodnota školy se diferencuje v závislosti na jejím charakteru. Speciální internátní škola se může stát určujícím faktorem pro potvrzení jeho odlišnosti, naopak běžná, „normální škola“, má význam důkazu nepochybné normality. Motivace ke školní práci je dána postojem autorit, zejména rodičů. Hodnotu role školáka a školního výkonu určuje rodina, tedy sociální skupina, s níž se dítě identifikuje.

Vliv rodiny na psychický vývoj dítěte a tudíž i na jeho školní prospěch je značný. Role školáka přináší i zátěžové situace. Obsahuje nutnost přijmout autoritu učitele, existenci kolektivu vrstevníků, dochází ke konfrontaci s realitou, která určuje úroveň každého dítěte ve vztahu k průměru třídy. Probíhá sebehodnocení a uvědomění si vlastní odlišnosti.

Zdařilou integrací získávají obě strany. Pro dosažení úspěšné integrace se nesmí zapomínat na základní principy. Vedle principů všeobecně známých je to princip partnerství zdravotně postiženého žáka a dětí intaktních, princip dvojsměrnosti procesu integrace, princip plurality možností integrace a další. Handicapované děti se učí důvěřovat svému okolí, přijímat pomoc v případě potřeby, rozvíjejí své schopnosti a dovednosti, získávají nové zkušenosti, často si uvědomují, že i ony přes svůj

handicap mají druhým „ zdravým“ co nabídnout. Charakteristické rysy osobnosti postiženého školáka jsou vyjádřeny i v jeho základních potřebách.

Je to potřeba stimulace a učení, potřeba citového vztahu a bezpečí, potřeba identity a seberealizace, uspokojení potřeby otevřené budoucnosti.

Škola spolu s rodinou mají nesporně nejvýznamnější vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Školní práce závisí na mnoha faktorech, ale škola musí dát vyniknout těm vědomostem, dovednostem a osobnostním rysům handicapovaného žáka, které nejsou negativně ovlivněny zdravotním postižením. Komplexní rozvoj poznávacích procesů je předpokladem, který umožní postiženému dítěti zvládnout požadavky školy a zároveň je jimi pozitivně ovlivňován. Inteligence je důležitým předpokladem úspěchu, ale významné mohou být i jiné, mimointelektové vlastnosti a další okolnosti, které na postižené dítě působí.

Jedním z nejvlivnějších faktorů je dle mého názoru třídní kolektiv, v němž integrační proces postiženého dítěte probíhá. Důležitým činitelem je složení a charakter třídy, tedy zda se jedná o ucelený kolektiv, který je schopen handicapované dítě přijmout, pomáhat mu a žít s ním, nebo jde o skupinu individualit, pro které je spolužák se znevýhodněním jen terčem posměšků. Z dosavadních zkušeností vyplývá, že čím menší děti, tím lépe se postižené dítě stává součástí třídy.

Mladší děti přijímají handicap spolužáka jako samozřejmost, nejsou ovlivněny předsudky. Postiženého spolužáka přijímají mnohem snadněji. Uvědomují si, že handicap je běžnou součástí života, a že zdraví není samozřejmost. Jsou bezprostředně vedeny k toleranci, k ochotě pomoci, k respektování druhých, byť jsou odlišní.

Škola, která se rozhodne pomoci s integrací, si musí být vědoma důsledků svého jednání a změn, které přítomnost postiženého dítěte ve škole přinese, a to od nejrůznějších stavebně technických úprav, odpovídajícího vybavení /speciální pomůcky/ či zvýšených finančních nároků, až například po snížení počtu dětí ve třídě s handicapovaným žákem, nebo vypracování individuálního vzdělávacího plánu, včetně kontroly

jeho plnění. Nedílnou součástí integrace je i výběr vhodného třídního učitele.

Osobnost pedagoga má rozhodující úlohu v naplnění cíle procesu integrace pro všechny zúčastněné.

Pedagog by měl být kvalifikovaný, citlivý a profesně zdatný, aby byl schopen připravit svou třídu na přijetí handicapovaného spolužáka. Součástí této přípravy by mělo být vysvětlení handicapu dítěte, jeho průvodní jevy, odlišnost / například fyziognomie dítěte, řeč, chůze/, částečně i seznámení žáků s osobností a individualitou dítěte. Cíleně, po celou dobu trvání integračního procesu, by měl působit na vhodné chování a jednání, citlivý přístup, na vytvoření co nejpríznivějších podmínek pro začlenění handicapovaného dítěte tak, aby se i přes své postižení dokázalo začlenit do běžného školního kolektivu.

Kolektiv třídy by měl být obeznámen i s podmínkami, za kterých bude výuka a vzdělávání handicapovaného dítěte ve třídě a při vyučování probíhat. Jedná se zejména o používání netradičních způsobů výuky, skupinového vyučování i nutnosti individuálního přístupu k práci s handicapovaným žákem. Do úpravy vzdělávacích podmínek zahrnujeme i odpovídající zasedací pořádek a způsob rozsazení žáků ve třídě, úpravu lavic, prostor pro odpočinek i vybavení třídy (např: u žáka s postižením sluchu koberec ve větší části třídy).

Dalšími faktory jsou sociálně psychologické bariéry. Jedná se o souhrnné označení pro širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí nejen školskou integraci, ale obecně život občanů se zdravotním postižením.

Prvotním problémem nebývá prospěch, ale spíše adaptace na nové prostředí. Záleží rovněž na osobnostních rysech dítěte, na jeho schopnosti navazovat a udržovat sociální vztahy. Dítě si vytváří vztah k sobě samému a ke svému postižení, buduje svou vlastní identitu, která je nesmírně důležitá pro formování jeho osobnosti. Pro postižené dítě je přijetí do skupiny vrstevníků stejně významné, jako pro děti zdravé. Vztahy s ostatními dětmi ve třídě mohou mít specifický charakter. Podstatnou komplikací je existence

postižení. Přijetí či nepřijetí má závažné důsledky pro sebehodnocení dítěte, jeho sebevědomí a následně i psychický stav.

Lze konstatovat, že v každém vývojovém období je postavení handicapovaného dítěte v kolektivu třídy odlišné. S rostoucím věkem a uvědomováním si odlišnosti, s rozdílností charakterů jednotlivých osobností spolužáků, se mění a vyvíjí i postavení postiženého dítěte. U starších dětí a dospívajících problémy často nastávají u členů skupiny, kteří nejsou postiženi. Dospívající bývají zatíženi předsudky, stávají se méně tolerantními, a to i přesto, že proces integrace s handicapovaným spolužákem dosud probíhal bez obtíží. Postižený žák se dostává do izolace a začlenění do kolektivu se mění na formalitu. Obvykle bývá vrstevníky „trpěn“ a vrstevnické normy se pro handicapovaného stávají významnějšími než ty, které dosud přijímal od své rodiny. Pro pedagoga je toto období jedním z nejobtížnějších. Hlavním cílem práce se žáky by mělo být vytvoření klimatu tolerance a ochoty přijímat odlišnost. Pokud se podaří úspěšně začlenit handicapované dítě do běžného kolektivu, posílí se nejen jeho sebevědomí a ctižádost, ale tato skutečnost rovněž napomůže jeho spolužákům v dospělosti přehodnotit přístup ke zdravotně postiženým.

Pokládáme proto za velmi důležitou komunikaci třídního učitele s rodiči ostatních spolužáků postiženého dítěte, nejen před počátkem integračního procesu, ale po celou dobu trvání školní docházky. Rodiče by měli vhodně působit na své dítě, vysvětlovat nečekané situace a neobvyklé reakce, napomáhat při utváření třídního kolektivu. Měli by hodnotit handicapované dítě stejně jako ostatní, nechápat postižení jako jedinou charakteristiku dítěte. U rodičů zdravých dětí se někdy setkáváme s neochotou přijmout postižené dítě a podat pomocnou ruku. Často se však za neochotou skrývá spíše nepochopení potřeby vytvořit určité individuální podmínky a kompenzace pro postižené dítě.

Dalším z faktorů, podmiňujícím úspěšný integrační proces, je asistent. V současné sociální a pedagogické praxi se setkáváme se dvěma základními typy asistenčních služeb, kterými jsou osobní a pedagogická asistence.

V řadě případů je přítomnost asistenta naprosto nezbytnou podmínku integrace. Asistent pedagoga i osobní asistent jsou v praxi základních škol mnohdy vnímáni jako nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory.

4 Handicap

4.1. Definice handicapu

Znevýhodnění jedince, které zamezuje nebo omezuje výkon jeho normální role; jde o sociokulturně ovlivnitelný důsledek přímo neovlivnitelného poškození nebo postižení; míra, v níž je postižený jedinec handicapován, je tedy dána tím, nakolik mu společnost vytvoří podmínky pro překonání důsledků postižení, nakolik pomoc okolí odpovídá závažnosti poruchy.⁵

Nepříznivá sociální situace člověka, vyplývající z poruchy nebo omezené schopnosti (disability). Handicapovaný člověk nemůže naplňovat očekávání, která jsou v dané době a kultuře spojované s „normalitou“...⁶

Problém handicapu není v primárním omezení, které přináší, ale v jeho sociálním významu. Handicap často znemožňuje a omezuje samostatný život jedince, jeho schopnost zajistit se ekonomicky a v neposlední řadě velmi důležité sociální kontakty. Je ztrátou nebo omezením příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní.¹

Postižení dítěte ovlivní celý život jeho rodiny. Prvním předpokladem je přijetí postižení dítěte jako skutečnost, dále realistické zhodnocení stavu a další vývojové možnosti. Rodina a blízké okolí dítěte je vystaveno vlivu obecně přijímaných norem. Zvládnutí této situace je vždy individuální, stejně jako je individuální osobnost každého dítěte. Výsledek závisí na funkčnosti rodiny a její společensko sociální úrovni. Každé dítě má zcela osobité, individuální životní a vývojové podmínky. Postižené dítě bývá často předmětem soucitu, ale pro handicapované dítě je podstatná snaha o porozumění jeho životní situaci.

Průvodním jevem v rodině s handicapovaným dítětem je přebudování soustavy hodnot, která dosud platila.

⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 186 s. ISBN 80-7178-303-X

⁶ MATOUŠEK, O. Slovník sociální práce. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 74 s. ISBN 80-7178-549-0

Dítě s handicapem již pouhou svou existencí vnáší do rodiny určité napětí a zátěž, která se někdy prodlužuje i na velmi dlouhou dobu. Problémem dítěte s postižením je trvalé přizpůsobování zvláštní životní situaci. Častým průvodním jevem je izolace a osamocenost dítěte a jeho rodiny.

Postižené dítě potřebuje pocit jistoty, že jeho nejbližší je májí rádi, že mu rozumějí, že mu budou pomáhat. Nezbytným je i jeho zdravé sebevědomí a vědomí užitečnosti. Handicapované dítě bývá povahou svého postižení ochuzeno o možnosti aktivního poznávání světa. Rodiče svým chováním, reakcemi a podněty, které směřují k dítěti, pomáhají poznávat jeho okolní svět, orientovat se v něm.

Kvalita a charakteristika zkušeností ze vztahu rodičů a dítěte je základem více či méně úspěšného vývoje dítěte. Dítě s postižením má podstatně lepší šanci na plný lidský rozvoj v rámci svých možností na kvalitní život, dostane-li se mu přijetí a dostatku lásky od rodičů, ale i odborné pomoci a péče od útlého věku.

Soudobá medicína s novodobými poznatky, objevy a za pomoci výtvarných nejmodernějších technologií je schopna diagnostikovat zdravotní postižení ještě před narozením dítěte. Současné trendy ve společnosti směřují k včasné intervenci. Termínem včasná intervence (raná podpora, raná péče) se rozumí systém služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho následky a poskytnou rodině i dítěti možnosti sociální integrace. (Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, 1998)

Tyto služby rané péče mají být poskytovány od zjištění rizika nebo postižení tak, aby zvyšovaly vývojovou úroveň dítěte v oblastech, které jsou postižením ohroženy, do doby, než je dítě zařazeno do některého typu školského zařízení.

V České republice je při včasné intervenci od sebe oddělena část medicínská a část pedagogická. Významnou úlohu v tomto směru hrají speciálně pedagogická centra, která jsou členěna podle druhu postižení. Každé handicapované dítě má své speciální vzdělávací potřeby dle druhu postižení.

4.2. Speciální vzdělávací potřeby žáků

Definice dle ustanovení § 16 zákona číslo 561 sb. - školského zákona⁷

- 1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
- 2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné , zrakové nebo sluchové oslabení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, artismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- 3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- 4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona:
 - a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
 - b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova ,nebo
 - c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

⁷ UZLOVÁ,I.Asistence lidem s postižením a znevýhodněním . 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 136 s. ISBN 80-7367-764-0

- 5) Speciální vzdělávací potřeby dětí,žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.
- 6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání , jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek,
- 7) které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- 8) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.
- 9) Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.
- 10) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítěte, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a zdravotním

znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.⁸

4.3 Speciální vzdělávací potřeby žáků dle druhu postižení

Základní kategorie zdravotního postižení jsou :

tělesné, mentální , zrakové, sluchové,kombinované, řečové.

Z výčtu druhů zdravotního postižení uvedeného v úvodu kapitoly , se budeme věnovat podrobněji vzhledem k tématu práce jen úzkému výběru.

Podmínkou výběru k zařazení daného druhu zdravotního postižení je vyšší četnost začleněná žáků s daným typem zdravotního postižení do tzv. běžných škol.

4.3.1 Smyslové postižení – zrak

Zrak je smysl, který umožňuje vidění, tj.schopnost rozlišovat zejména světlo, tmu, barvy, tvary, rozměry, polohy a pohyby předmětů, trojrozměrnost, hloubku prostoru Řadí se mezi dálkové analyzátory a je schopen podávat maximum informací v minimálním časovém úseku.

Hraje významnou a často i rozhodující roli při utváření správných představ, rozvoji paměti, pozornosti, myšlení, řeči i oblasti emocionálně volní. Je téměř absolutně nezastupitelný a má jedinečný význam pro všechny etapy lidského vývoje dětství, dospělost i stáří. Poškození nebo porucha zraku, či dokonce jeho ztráta, omezují, deformují nebo zcela vylučují zrakové informace.

Zraková vada je ztráta, poškození nebo omezení zrakového orgánu. Zraková vada ovlivňuje celou osobnost jedince a vývoj postiženého závislosti na řadě faktorů. Hlavní roli sehrávají etiologie, doba vzniku, závažnost vady, včasnost diagnostiky.

V současné době existuje řada definičních vymezení.

⁸ UZLOVÁ,I.Asistence lidem s postižením a znevýhodněním . 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 136 s. ISBN 80-7367-764-0

„Defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru, a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušení vytváření sociálních vztahů.“ (Flenerová, 1985)

Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání.⁹

Podle stupně postižení se běžně zařazují jedinci se zrakovým postižením do těchto čtyřech základních kategorií:

- a) osoby nevidomé,
- b) osoby se zbytky zraku,
- c) osoby slabozraké,
- d) osoby s poruchami binokulárního vidění.

Dětem se zrakovým postižením, které jsou ohroženy v sociálním, biologickém a psychickém vývoji je po narození do věku tří , popřípadě sedmi let poskytována soustava služeb, tzv. raná péče. Poskytované služby lze rozdělit do následujících oblastí :

- pomoc při výchově dítěte se zrakovým postižením, podpora jeho vývoje ve všech oblastech při plném akceptování všech jeho specifíků
- psychologické a sociální poradenství
- rozvoj zrakových funkcí speciálními metodami zrakové stimulace
- rozvoj kompenzačních smyslů,
- zprostředkování konzultací s jinými odborníky
- zapůjčení speciálních hraček, pomůcek a odborné literatury
- příprava dítěte pro vstup do předškolního či školního zařízení
- metodické vedení rodičů

⁹ MULLER,O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole, 1.vyd.Olomouc:Un.Palackého,2004. 288s.ISBN 80-244-0231-9

Výchova a vzdělávání v předškolních i školských zařízeních je ošetřeno legislativní cestou.

Obdobně jako v předškolní výchově, mají děti se zrakovým postižením i v době povinné školní docházky možnost volby mezi tzv. běžnou školou či speciální školou.

Úkoly a cíle speciálních škol pro zrakově postižené vychází a buď se shodují s úkoly a cíli na školách pro intaktní populaci, nebo se jim alespoň co nejvíce snaží přiblížit. Struktura vyučovaných předmětů opět vychází z programu základní školy, ale jsou zde drobné rozdíly. Další odlišností jsou předměty speciální péče, jež zahrnují prostorovou orientaci pro samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, speciální přípravu psaní a čtení bodového písma, tyflopédickou a logopedickou péči a zdravotní tělesnou výchovu. Velmi důležitým předmětem je psaní na počítači a celková práce s počítačem.

Žák se zrakovým postižením může být úspěšně vzděláván na tzv. běžné škole, jestliže budou realizována příslušná opatření. Těmi jsou: Zajištění včasné depistáže, kvalitní komplexní diagnostiky, včasná intervence, kvalifikační příprava pedagogických pracovníků, fungování odborného podpůrného poradenského servisu, realizování týmové spolupráce všech zainteresovaných. Za velmi důležitou je třeba považovat spolupráci školy se speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené, dále pak zajištění speciálního materiálního vybavení daného zařízení včetně nejmodernější tyflotechniky a úprav prostředí. Například úpravy interiéru školy by měly sloužit k umožnění bezpečného samostatného pohybu žáka.

Každé dítě se zrakovým postižením by mělo být vedeno na tzv. běžné škole na základě individuálního vzdělávacího plánu. Podle IVP by dítě se zrakovým postižením mělo být vedeno již od období rané péče a plán by měl být postupně rozvíjen až po případnou vysokoškolskou přípravu. Na tvorbě by se měli podílet nejen rodiče, ale i oftalmolog, speciální pedagog- tyflopéd, pedagog, v jehož péči jedinec je, psycholog, sociální pracovník a další odborníci.

K podmínkám podporující úspěšné začlenění žáka se zrakovým postižením patří

- snížený počet žáků
- lavice se sklopnou deskou a úložným prostorem nebo speciální přenosná sklopná deska
- lokální přisvětlení, žaluzie do oken
- speciální pomůcky: zvětšený tisk, upravené obrázky, psací potřeby s kontrastní stopou, slepecký psací stroj, slepecký papír, speciální souprava pro rýsování, reliéfní obrázky a mapy, učebnice v bodovém písmu, elektronické digitální pomůcky, ozvučené míče apod
- respektování pomalejšího tempa, při výuce poskytnutí delšího času, užívání slovního popisu.

Hlavní cílem speciálně kompenzační péče je naučit děti se zrakovým postižením používat všechny formy totální komunikace.

4.3.2 Smyslové postižení – sluch

Sluchové vnímání je po stránce genetické důležitou složkou dorozumívacího procesu, protože sluchem k dítěti přicházejí informace, které slouží k jeho správné orientaci v prostředí. Sluchové vnímání je omezeno kvalitativně i kvantitativně.

Sluchové postižení má velký vliv především na rozvoj mluvené řeči. Čím těžší sluchová vada, čím větší ztráta sluchu, tím více je vývoj řeči narušen. Sluchové postižení se může projevovat jen jako nepochopení v akusticky nevýhodných podmínkách, nebo narušenou výslovností při větších ztrátách sluchu, či hluchotou se zvukově deformovanou a obtížně srozumitelnou mluvenou řečí vytvářenou na základě zrakového a hmatového vnímání. Narodí-li se dítě se sluchovou vadou, nebo dojde –li k ní v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči, tedy zhruba do sedmého roku života, pak mluvíme o prelingvální ztrátě sluchu.

Řeč se spontánně nerozvíjí a nedostatečně fixované řečové projevy zanikají. Dojde-li ke ztrátě sluchu při ukončeném základním vývoji a orální řeč je upevněna dostatečně, mluvíme o ztrátě postlingvální. Řeč nezaniká, jen dochází ke změnám artikulace a prozodie.

Světová zdravotnická organizace stanovila mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

- a) lehká sluchová porucha
- b) střední sluchová porucha
- c) středně těžká sluchová porucha
- d) těžká sluchová porucha
- e) úplná ztráta sluchu

V praxi se pro označení velikosti sluchové ztráty používají nejčastěji termíny nedoslýchavost a hluchota. Hluchota představuje nejtěžší stupeň sluchové vady.

Pro začlenění dítěte se sluchovým postižením do běžné školy je třeba splnit předem požadavky vyplývající z daného handicapu:

- pokud možno menší počet dětí ve třídě
- posadit dítě tak, aby dobře vidělo po celé třídě a mohlo zrakem kontrolovat dění ve třídě
- koberec ve třídě, nebo alespoň pod lavicí žáka s postižením
- umožnit dítěti, aby se seznámilo s učitelem a prostředím školy ještě před začátkem školního roku (za přítomnosti rodičů a pracovníka SPC)
- na začátku školního roku usnadnit dítěti seznámení a kontakt s novými spolužáky(cedulky se jmény, seznamovací hry)
- při výuce by měli pedagogové výrazně artikulovat
- strukturovat vyučování, ve třídě udržovat klid
- postižené dítě by mělo vidět na každého, kdo právě mluví
- hodně psát na tabuli, používat názorné pomůcky

- na jakékoliv změny ve výuce upozornit také rodiče, ujistit se, že dítě rozumí, nespoléhat se na jeho přikývnutí
- důležitá je častá komunikace učitele i asistenta s rodiči dítěte

(notýsek na úkoly a vzkazy)

Janotová uvádí, že k nejdůležitějším předpokladům úspěšné integrace patří především včasná depistáž a vyšetření sluchu dítěte, přidělení kvalitního sluchadla, reedukace sluchu a řeči, spolupráce logopeda. Důležité je také celkové posouzení intelektu dítěte, jeho sociability, schopnosti adaptability a zhodnocení jeho sociální a emocionální zralosti.

(Janotová,1996)

Pro žáky se sluchovým postižením je nejpodstatnějším osvojení možností dorozumívání , včetně speciálních technických pomůcek.

4.3.3 Mentální postižení:

Mentální retardace je charakterizována snížením intelektuálních schopností, zpomalením duševního vývoje jedince, často organického původu, někdy sociálním zanedbáním.¹⁰

Světová zdravotnická organizace rozlišuje čtyři základní stupně mentální retardace:

Lehká mentální retardace IQ se pohybuje v pásmu přibližně mezi 50-69 stupni. Stav vede k obtížím při školní výuce. V dospělosti je mnoho jedinců schopno práce a úspěšného udržování sociálních vztahů.

Středně těžká mentální retardace IQ dosahuje hodnot 35-49 stupňů. Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, přesto mnozí postižení dosáhnou přiměřené komunikace a školní dovednosti, mnozí se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti.

¹⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

Těžká mentální retardace IQ se pohybuje v pásmu 20-35 stupňů, u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let, stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

Hluboká mentální retardace IQ dosahuje nejvýše do 19 stupňů, u dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky, stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci hygienické péči.

Školská integrace dětí s mentální retardací jeví jako největší problém. Mechanismus integrace ve školském slova smyslu a inkluze ve smyslu společenském mentálně postižených dětí v této podobě funguje ve více či méně formálních rovinách.

Přesto jsou do běžného vzdělávacího proudu integrováni i žáci s jinou duševní poruchou, než je mentální postižení.

Jedná se o

- pervazivní vývojové poruchy
- poruchy chování a emocí
- specifické poruchy učení..

Pervazivní vývojová porucha zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace a vzdělávání.

Základní rozlišení:

- a) dětský autismus: ve $\frac{3}{4}$ případů je kombinován s mentální retardací, (čtyřikrát častěji postihuje chlapce)
- b) Rettův syndrom: postihuje jenom děvčata, dochází po krátkém období normálního vývoje ke ztrátě komunikačních i pohybových schopností
- c) Aspergerův syndrom: vyskytuje se převážně u chlapců, má příznaky podobné autismu, schází retardace řeči a celkového kognitivního vývoje.

4.3.4 Specifické poruchy učení

Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Poruchy učení lze diferencovat a klasifikovat podle několika různých kritérií. Nejznámější a nejčastěji používané je dělení podle postižených školních dovedností. Podle Matějčka (1995) se diagnostikované poruchy učení objevují přibližně u 2% dětí, reálně však symptomy těchto poruch lze nalézt až u 15% naší populace.

Klasifikace specifických poruch učení:

- dyslexie - specifická vývojová porucha čtení, žák má problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen, v rozlišování písmen tvarově podobných, potíže s rychlostí a správností čtení a porozuměním čteného textu
- dysgrafie - specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá neuspořádaný a nečitelný, žák zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou
- dysortografie - specifická porucha pravopisu, vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií
- dyspraxie - specifická vývojová porucha obratnosti, nejvíce se projevuje při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci
- dysmúzie - specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, žák má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus
- dyskalkulie - specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické a prostorové představy
- dyspinxie - specifická vývojová porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby a potížemi s kombinováním barev

4.3.5 Tělesné postižení

Osoby s tělesným postižením představují velmi různorodou skupinu. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Tělesné postižení bylo odedávna nejvíce fascinujícím druhem handicapu- jako zřetelně viditelné, a tedy okamžitě stigmatizující.

Pro úplnost uvádíme stručný přehled forem postižení:

- mozkové pohybové poruchy (dětská mozková obrna)
- obrna míchy
- rozštěp páteře (vrozené postižení)
- svalová dystrofie (tato forma postižení je geneticky podmíněna)
- chronické nemoci a chybějící funkce orgánů

Tělesné postižení samo o sobě ještě nezakládá důvody pro potřebu speciálněpedagogické podpory. Speciální vzdělávací potřeby vznikají tehdy, pokud v důsledku poškození nelze zvládnout normativní a speciální vývojové úkoly v běžných socializačních podmínkách bez podpory. Žáci s tělesným postižením se mohou vzdělávat ve všech typech škol našeho školského systému.

Vítková uvádí, že relevantně rozhodujícím faktorem pro integraci je stupeň potřeby péče a pomoci tělesně postiženým žákům. Přijetí těchto dětí je relativně bez problémů, pokud nevyžaduje dodatečnou péči nebo pomoc od učitele. V opačném případě se vyžívá služeb osobní asistence (Vítková.M.1999).

Mezi rámcové podmínky integrace tělesně postižených žáků patří:

- nižší počet žáků ve třídě
- ergonomické vybavení pracoviště žáka (nastavitelná školní lavice, polohovací stojany)
- specifické pomůcky pro tělesně postižené

- flexibilní organizační formy pro vyučování
- prostorové podmínky pro individuální péči

Na počátku školní docházky je u tělesně postižených žáků nutné pro jejich další existenci ve škole zjistit jejich mobilitu. Mobilita jedinců s tělesným postižením velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné sociální integrace. Ta je podmíněna překonáním bariér architektonických, organizačních, personálních a materiálního vybavení.

5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga ve významu pracovní pozice je v katalogu prací zařazen od ledna 2004.

Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následní lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života .

Podpůrné asistenční služby pro značnou část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v současnosti zajišťovány různým způsobem.

V resortu ministerstva školství , mládeže a tělovýchovy

- **asistent pedagoga- podpůrná služba při vzdělávání**

- pro žáky se zdravotním postižením
- pro žáky se sociálním znevýhodněním

V resortu ministerstva práce a sociálních věcí-

- **osobní asistent, pracovník sociální péče, sociální služba.**¹¹

Legislativní zabezpečení funkce asistenta pedagoga v resortu MŠMT je ošetřeno mnoha dokumenty a předpisy. Z materiálů vybíráme:

- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice - Bílá kniha.
- zákon č. 561/2004 Sb školský zákon, ve znění pozdějších změn a doplnění
- zákon č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů:

Dle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Je zaměstnancem školy.

¹¹ MŠMT- Základní informace k zajištění asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j.25 099/2007-24-IPPP

5.1. Kvalifikační předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Dle ustanovení § 20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu oblasti pedagogických věd,
- vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo
- základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nejvýznamnější z vyhlášek MŠMT je vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Dle ustanovení § 7 asistent pedagoga.

- Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, pomoc žákovi se zdravotním postižením zahrnuje také nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu.

Dle ustanovení § 8 odst.6

- Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga.

Dle ustanovení § 8 odst.7

- Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Další důležité informace:

- Informace MŠMT č.j.14453/2005-24 (Věstník MŠMT č.10/2005)
- Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25099/2007-24-IPPP.

Při zavádění funkce asistenta pedagoga se objevují různá úskalí, a to i přesto, že legislativně je funkce asistenta pedagoga ošetřena dosti podrobně.

Stále narážíme na zásadní problém, kterým se zabývá tato bakalářská práce, a tím jsou nestanovené, nebo nejasně stanovené kompetence asistenta pedagoga, vymezení činnosti asistenta pedagoga a absence metodické podpory asistenta pedagoga.

Dalšími problémovými oblastmi je nesystémové obsazování míst asistentů pedagoga, zařazování nevhodných a nekvalifikovaných asistentů pedagoga.

Problémem je také zajištění podpůrných asistenčních služeb ve školských zařízeních (školní družina, školní klub), dále pak nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti stačí), nevhodné využívání asistenčních služeb ze strany rodiny žáka a podobně.

Na základní škole je běžnou praxí, že každá škola, byť v jednom městě, má naprosto odlišný přístup k náplni práce asistenta pedagoga a problém s vyjasněním jeho kompetencí, společně s metodickou podporou.

Náplň práce asistenta pedagoga pro daný školní rok stanoví ředitel školy na základě doporučení speciálně pedagogického centra, ale rozhodujícím je aktuální stav žáka se zdravotním postižením, jeho individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory asistenční služby.

Pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro vytvoření otevřeného inkluzivního prostředí je naprosto nezbytná týmová spolupráce. Členy týmu jsou třídní učitel, školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského zařízení a asistent pedagoga. Úkolem týmu je především vytvořit optimální podmínky pro vzdělávání, sestavení individuálního vzdělávacího programu a zajištění společného postupu při výuce, včetně sjednocení používaných metod a forem práce.

Odpovědnost za školní vzdělávání integrovaného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je podstatná vzájemná informovanost, vymezení kompetencí a jasné stanovení pravidel spolupráce.

V procesu výuky zůstává vždy na učiteli zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, pozitivní a negativní hodnocení chování začleněného žáka. Učitel by měl za přispění asistenta organizovat výuku tak, aby žáka v co největší možné míře zapojil do práce celé třídy. Vyučující by měl informovat asistenta pedagoga o obsahu nejbližších hodin a také o pomůckách potřebných při vyučování. Sdělovat instrukce a náměty pro další práci nejen s integrovaným žákem, ale i s ostatními dětmi ve třídě.

Od asistenta pedagoga se očekává, že bude prostředníkem mezi handicapovaným žákem a jeho spolužáky a že mu pomůže s navázáním kontaktu s nimi.

Je velmi důležité objasnit dětem ve třídě roli asistenta pedagoga, důvod jeho přítomnosti a hlavní zásady práce asistenta.

Důležitou součástí komplexní péče o začleněné dítě je spolupráce školy s rodinou. Sem také patří zásady komunikace asistenta pedagoga s rodiči. K rodičům zdravotně postiženého dítěte by se měli asistent pedagoga i učitel chovat stejně jako ke všem ostatním rodičům. Pravidelně informovat o prospěchu a chování, vyzvednout a pochválit pokroky a navrhnout vhodná řešení k odstranění nedostatků.

Pro profesionální zvládnutí své role by měl asistent pedagoga mít schopnost empatie, která je prvořadou hodnotou pro vcítění se do problémů a potřeb žáka. Tato schopnost napomáhá vcítit se do obtíží žáka plynoucích z odlišnosti díky postižení, lépe pochopit jeho chování a podporovat jej při překonávání překážek.

Asistent pedagoga by měl být asertivní. Asertivita je potřebná při psychicky náročné práci, pro sebeovládání při jednání s žáky, pedagogy, rodiči, pracovníky různých pedagogicko - psychologických zařízení. Dále schopnost naslouchat. Naslouchání je důležité pro navázání a vznik vztahů a další spolupráci s žákem a při získávání jeho důvěry.

Základem podpory integrovaného žáka je schopnost zvládnutí emocí. Mimořádně důležitá jako prevence syndromu vyhoření. Asistent pedagoga musí být důvěryhodný. Důvěryhodnost je jedna z nejdůležitějších hodnot pro práci s dětmi.

V rejstříku vlastností vhodných pro asistenta pedagoga nesmí chybět spolehlivost, která je základem kvalitních výstupů. Je důležitá pro vytvoření důvěry mezi dítětem, rodinou, pedagogem a ostatními členy kolektivu.

Velmi podstatná je kooperativnost a komunikace mezi asistentem pedagoga, žákem, pedagogem a rodiče. Je nutností pro práci, i při přímé práci s dětmi. V neposlední řadě také odpovědnost. Asistent pedagoga svou činností napomáhá dětem s postižením zapojit se do běžného života.

Od asistenta pedagoga se očekává úcta k sobě, ale i k druhým. Také loajalita, věrnost a ochota dodržovat dané závazky k žákům, kolegům, rodičům. Automaticky se předpokládá mlčenlivost. Asistent pedagoga se dostává do kontaktu s důvěrnými údaji žáků a jejich rodin, včetně údajů o sociální, finanční či zdravotní situaci celé rodiny.

Asistent pedagoga by měl být také tolerantní. Respektovat jedince bez ohledu na původ, etnickou příslušnost, rasu, barvu pleti, nebo postižení. Pro co nejlepší výkon své profese nutně potřebuje odborné znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky , medicíny (u zdravotních postižení jsou nutností). Asistent pedagoga by měl mít širší všeobecný rozhled v oblasti kulturní, vědecké, společenské, přírody , umění. Domnívám se, že výše uvedené požadavky na asistenta pedagoga mají svou opodstatněnost, ale rozhodujícím faktorem pro tuto činnost je kladný vztah k dětem.

6. Osobní asistent

Osobní asistent je v užším slova smyslu zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který je registrován r poskytování služby osobní asistence podle ustanovení § 39 zákona č. 108/2006 Sb., v širším slova smyslu je to fyzická osoba, jež poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu hrazenou z příspěvku na péči.

6.1. Kvalifikační předpoklady pro práci osobního asistenta.

Obecně se dá říci, že osobním asistentem může být každý, kdo se pro tuto práci rozhodl a kdo splní požadavky konkrétního klienta nebo poskytovatele sociálních služby, který ho zaměstnává. Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách , který stanoví kvalifikační předpoklady pro osobní asistenty, je to minimálně střední vzdělání (stačí výuční list) a kurz osobního asistenta akreditovaný MPSV.

Osobní asistent dítěte se zdravotním postižením je člověk, který dítěti zajišťuje jeho potřeby, pomáhá mu zvládat běžné činnosti každodenního života a zprostředkovává mu kontakt s okolím, Rozsah a obsah poskytované péče se řídí potřebami dítěte a požadavky rodičů. Poskytnutí sociální služby je založeno na smluvním principu. Přílohou smlouvy uzavřené mezi rodiči dítěte a poskytovatelem služby je individuální plán osobní asistence. Obsahuje jasně stanovený cíl služby vycházející z potřeb dítěte, rozsah , vymezení a podrobný popis činností, včetně času místa, kde se bude osobní asistence uskutečňovat.

Osobní asistence ve škole má svá specifika. Osobní asistent spolupracuje nejen s rodiči dítěte, ale také s učiteli a dalšími členy týmu zabezpečující začlenění žáka. Pomáhá zdravotně postiženému dítěti zvládat nároky školního prostředí, orientovat se v něm, a zapojit se mezi vrstevníky.

Zdravotně postiženému dítěti poskytuje podporu hlavně při sebeobsluze, osobní hygieně, stravování, o přestávkách, ve školní jídelně, v družině, při

přesunech po budově školy i mimo školu, ale pomáhá mu také s komunikací se spolužáky, personálem školní jídelny apod.

Pokud škola nezajistí asistenta pedagoga, pomáhá osobní asistent také při výuce. Požadavky kladené na osobního asistenta zdravotně postiženého dítěte, jako účastníka výchovně vzdělávacího procesu jsou velmi různorodé. Vzhledem k tomu, že osobní asistent není zaměstnancem školy, což někdy vyvolává určitou nedůvěru pedagogů, může být vnímán jako nežádoucí, cizorodý prvek ve školním prostředí. Potíže mohou nastat, jestliže nejsou hned od počátku působení osobního asistenta ve třídě vymezeny role a rozděleny kompetence. Učitel by se měl seznámit s náplní práce osobního asistenta, informovat rodiče ostatních dětí o činnostech a funkci osobního asistenta ve třídě, zdůvodnit a vysvětlit ostatním dětem přítomnost osobního asistenta. Průvodním znakem osobní asistence ve škole by mělo být rovnocenné partnerství, komunikace a koordinace. Do výčtu vlastností důležitých pro osobního asistenta můžeme zařadit schopnost empatie, trpělivost, vstřícnost, laskavost, toleranci, odpovědnost, dobré komunikační schopnosti.

V závislosti na potřebách a požadavcích konkrétního uživatele služeb osobní asistence je pracovní náplň osobního asistenta velmi pestrá a liší se případ od případu. Nelze náplň práce osobního asistenta zobecňovat.

Legislativně je osobní asistence ošetřena následujícím způsobem.

Definice osobní asistence

- 1) Dle ustanovení § 39 zákona číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách, je osobní asistence terénní službou poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.
- 2) Služba podle ustanovení § 39 odstavce 1. citovaného zákona obsahuje zejména tyto základní činnosti:

- a) pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- b) pomoc při osobní hygieně,
- c) pomoc při zajištění stravy,
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Finanční zajištění osobní asistence je zvláštní tím, že zaměstnavatelem asistenta může být sám uživatel služby, v případě dětí jejich rodič nebo jiná osoba, která má dítě v péči. Vždy záleží na vzájemné dohodě, zda a v jaké výši bude klient za službu platit. Jestliže je osobní asistent pro dítě se zdravotním postižením zaměstnán u některého z poskytovatelů sociálních služeb, jde vždy o službu placenou. Rodiče zdravotně postiženého dítěte přispívají na úhradu finančních nákladů se službou spojených. Pokud se rodiče dítěte dohodnou na placené službě, lze ji hradit z příspěvku na péči. Příspěvek je odstupňován podle rozsahu péče, kterou člověk potřebuje. Není ovšem výjimkou, že osobní asistent vykonává službu dobrovolně, bez nároku na finanční ohodnocení.

7 Porovnání - asistenta pedagoga a osobního asistenta

Od samého počátku zavedení funkcí asistenta pedagoga a osobního asistenta dochází k rozporům mezi resorty Ministerstva školství, mládeže a tělových ČR a Ministerstva práce a sociálních věcí ČR a to nejen o způsobu jejich financování, ale i náplně práce a kompetencích.

Přestože oba resorty tyto otázky upravují vydanými dokumenty, které rámcově vymezují okruh činností osobního asistent a asistenta pedagoga, v praxi opakovaně dochází k nepochopení. Nepřesně určení a nevysnění kompetencí asistenta pedagoga často v praxi přináší obtíže a překážky při snaze o dosažení a naplnění cílů integračního procesu u dětí se zdravotním postižením.

Pedagogická asistence se svým obsahem a organizací od osobní asistence liší, jak je patrné už ze samotného pojmenování.

Zatímco osobní asistence směřuje přímo k uživateli, k osobě se zdravotním postižením, která potřebuje pomoc a podporu, je asistent pedagoga vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky školského zařízení a po domluvě věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě. Pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně.

Náplň práce osobního asistenta je dosti odlišná od náplně práce asistenta pedagoga. Je velmi individuální. Závisí na zdravotním stavu dítěte a řídí se jeho možnostmi a potřebami. Osobní asistent poskytuje asistenční služby výhradně smluvně dohodnutému odběrateli.

Náplň práce asistenta pedagoga se řídí potřebami konkrétního začleněného žáka a situací ve třídě, v níž bude působit. Asistent pedagoga se věnuje zdravotně postiženému žákovi po dobu výuky při hodině, při vyučování.

8 Stanovení cíle práce a hypotéz

8.1. Cíl práce

Na poznatky uvedené v teoretické části mé bakalářské práce se nyní pokusíme navázat vlastním kvantitativním výzkumem.

Hlavním cílem této práce je definovat úlohu asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu a dokázat, že jedním z faktorů, které mohou významnou měrou přispět k úspěšnému začlenění handicapovaného žáka do běžné školy je přesné a jasné vymezení kompetencí asistenta pedagoga. Dále význam požadavku na vyjasnění kompetencí a přesného stanovení pravidel, podmiňující činnost asistent pedagoga pro zdařilý průběh integraci handicapovaných dětí.

Otázky týkající se uvedené problematiky jsme se snažili shrnout do třech základních hypotéz, na které hledáme v této části bakalářské práce odpovědi.

8.2 Hypotézy a zdůvodnění

Hypotéza 1 (dále jen H1)

H1

Nepřesné vymezení kompetencí asistenta pedagoga může negativně působit na úspěšný průběh integračního procesu handicapovaných dětí.

Zdůvodnění H1:

Domnívám se, že pokud nejsou přesně vymezené kompetence asistenta pedagoga, není proces integrace handicapovaných dětí tak úspěšným, jak by mohl být. Pouze obecné a rámcové vymezení kompetencí není pro výkon práce asistenta pedagoga dostačující. Jestliže není přesně stanoveno, jaké kompetence asistent pedagoga má, může docházet k nedorozumění, nepochopení či pochybení a vážné komunikace zainteresovaných se všemi důsledky.

H2

Legislativně upravené požadavky na vzdělání a odbornost asistenta pedagoga se neslučují s požadavky z praxe.

Zdůvodnění H2:

Dle ustanovení § 20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je dostačující ukončené základní vzdělání. Dle mého názoru je ukončená základní škola pro výkon činností asistenta pedagoga v nepoměru s požadavky, které by měl splňovat. Na základě praktických poznatků, jsem sestavila druhou hypotézu.

H3

Součástí podpory handicapovaného žáka v procesu integrace by měla být aktivní spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na přípravě na vyučování.

Zdůvodnění H3:

Asistent pedagoga pracuje s integrovaným žákem po celou dobu výuky. Má tedy přesné poznatky o tom, do jaké míry a jakým způsobem sdělované učivo žák zpracoval a pochopil. Zpětnou vazbou informace sdělí vyučujícímu a ten následně může aktivně reagovat na zmíněné obtíže při přípravě na vyučování na další den.

9 Charakteristika výzkumné metody

9.1. *Technika sběru dat*

Jako hlavní výzkumnou metodu pro mou práci jsme zvolili dotazníkovou metodu, která nám umožnila za krátké období oslovit větší množství respondentů.

„Dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob je určena pro hromadné získávání údajů“.¹²

Pomocí dotazníkového šetření jsme se snažili zmapovat postoje a zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou týkající se asistenta pedagoga na základní škole a integrace handicapovaných dětí.

Dotazníkové šetření bylo provedeno formou dotazníku (viz. Příloha č.1). Dotazník obsahuje 13 otázek, které lze tématicky rozdělit do několika oddílů. Jedna skupina otázek souvisí s hypotézou H1 a je zaměřena na kompetence a působení asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. Druhá skupina otázek souvisí s hypotézou H2 a zjišťuje požadavky na osobnost asistenta pedagoga, na jeho vzdělání, schopnosti a dovednosti. Třetí skupina otázek se vztahuje k hypotéze H3 je zaměřena na aktivity související s přípravou na vyučování.

Otázky v dotazníku jsem se snažili formulovat srozumitelně a konkrétně v souladu se stanoveným cílem výzkumu.

¹² SOMR, M. Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice, 2006

10 Popis šetření

10.1. Výzkumný terén

Vlastní výzkum probíhal v časovém rozpětí od prosince 2010 do ledna 2011 mezi pedagogy základních škol na území okresu Prachatice. Konkrétně se jedná o Základní škola Prachatice, Zlatá stezka 240, dále Základní škola Prachatice, Zlatá stezka 387 a Základní škola Lhenice. Dvě školy městské a jedna venkovská.

Základní škola Zlatá stezka 240 poskytuje základní vzdělání a výchovu žákům od první až deváté třídy. Výuku zde zabezpečuje 23 pedagogů a 3 asistentky pedagoga. Základní škola Zlatá stezka 240 má s integrací zdravotně postižených dětí již dlouholeté zkušenosti. Jako jedna z prvních se na území města Prachatice začala zabývat integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní škola Lhenice je venkovská škola, která poskytuje základní vzdělání a výchovu žákům na prvním i druhém stupni. Výuku zde zabezpečuje 18 pedagogů a 1 asistentka pedagoga.

Základní škola Zlatá stezka 387 je škola speciální. Zde působí 15 pedagogů a 2 asistentky pedagoga.

Se žádostí o spolupráci na výzkumu jsem se obrátila na vedení několika základních škol. Souhlas vyjádřily tři výše uvedené. Všichni oslovení pedagogové po obdržení dotazníku měli týden až deset dní na jeho zpracování. Přestože dotazník byl anonymní, respondenti se bránili sdělovat otevřené odpovědi. Dotazníky nevrátili, nebo se odvolávali na malé, nebo nedostatečné praktické zkušenosti s integrací handicapovaných dětí a působení asistenta pedagoga.

10.2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek respondentů tvořilo celkem 43 pedagogů. Z uvedeného souboru má 84 % více než 15 let pedagogické praxe. Dalších 12% tvoří skupinu začínajících pedagogů s praxí do 4 let. Ve středu časového rozpětí 11-15 let praxe je 5 % pedagogů.

11 Vyhodnocení a interpretace výsledků

Výsledky dotazníkového šetření uvádíme jako výčet jednotlivých otázek v dotazníků a jejich vyhodnocení, Pro větší přehlednost a názornost jsou k jednotlivým otázkám připojeny tabulky s procentuálním vyjádřením získaných údajů.

11.1. Otázky k hypotéze H1

Následující otázky zjišťují úlohu a působení asistenta pedagoga během vyučovací hodiny, jeho kompetence při výkonu funkce ,

1) Je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vnímána pedagogem jako supervize?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	6	14
b) Spíše ano	14	33
c) Spíš ne	13	30
d) Ne	7	16

2) Může být činnost asistenta pedagoga při práci se žákem během vyučovací hodiny rušivým faktorem?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	4	9
b) Spíše ano	6	14
c) Spíš ne	29	67
d) Ne	4	9

3) Má asistent pedagoga pracovat při výuce i s ostatními žáky , nebo pouze s handicapovaným žákem?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	6	14
b) Spíše ano	9	21
c) Spíš ne	6	14
d) Ne- pouze individuálně s integrovaným žákem	22	51

4) Jaké informace by měl mít a získat asistent pedagoga o žákovi?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Zdravotní stav žáka	39	91
b) Zprávy PPP	42	98
c) Sociální situaci v rodině	27	63
d) Funkčnost rodiny	27	63
e) Postavení dítěte v rodině	29	67

5) V současné době nejsou legislativně upraveny kompetence asistenta pedagoga (běžným jevem je, že výkon práce asistenta pedagoga je na jednotlivých základních školách odlišný). Podpořili byste snahu o jednotné vymezení těchto kompetencí?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	25	58
b) Spíše ano	12	28
c) Spíš ne	5	12
d) Ne	1	2

6) Má asistent pedagoga pracovat s ostatními žáky na začlenění handicapovaného žáka do třídního kolektivu?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	26	60
b) Spíše ano	13	30
c) Spíš ne	3	7
d) Ne	1	2

Na základě výše uvedených zjištění můžeme vyvodit, že pedagogická veřejnost vnímá přítomnost asistenta pedagoga jako supervizi, přesto nepokládá jeho činnost se žákem za rušivý faktor a více než polovina vyučujících se domnívá, že asistent pedagoga má pracovat pouze s integrovaným žákem. Většina dotazovaných vítá součinnost asistenta pedagoga s ostatními dětmi při začlenění handicapovaného žáka do třídního kolektivu. Pedagogové také vyslovili souhlasné stanovisko v souvislosti s případnými legislativními úpravami, které by se zabývaly jednotným vymezením kompetencí asistenta pedagoga. Jednotný názor zaujímají pedagogové pouze v otázce přístupu asistenta pedagoga k informacím.

11.2. Otázky k hypotéze H2

Následující otázky se zabývají kvalifikací nutnou pro výkon funkce asistenta pedagoga a . požadavky vycházejícími z praxe.

1) Je pedagogické vzdělání a praxe pro asistenta pedagoga nutností?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	29	67
b) Spíše ano	11	26
c) Spíš ne	2	5
d) Ne	1	2

2) Je dle Vašeho názoru požadované vzdělání (tj.ukončená základní škola) pro výkon práce asistenta pedagoga dostačující?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	1	2
b) Spíše ano	1	2
c) Spíš ne	5	12
d) Ne	36	84

3) Domníváte se, že je společnost dostatečně seznámena s rolí asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	1	2
b) Spíše ano	1	2
c) Spíš ne	29	67
d) Ne	12	28

4) Jaké dovednosti by měl mít asistent pedagoga?

Na tuto otázku odpovědělo 36 respondentů z výzkumného souboru.Odpovědi pedagogů vycházely převážně z praktických zkušeností .

Odpověď
Asistent pedagoga by měl umět vysvětlit a procvičit s žákem učivo, zvládat konfliktní situace, správně reagovat a řešit projevy šikany.
Asistent pedagoga by měl umět prakticky začlenit žáka mezi ostatní děti,

umět ním komunikovat, být trpělivý, ale důsledný, znát zdravotní stav dítěte, nepodceňovat jeho schopnosti, měl by mít také teoretické znalosti předmětů. Znáť celé základní učivo, mít všeobecné znalosti, všeobecný přehled, základy pedagogiky a psychologie.
Měl by se orientovat ve SPU, speciálních potřebách handicapovaných žáků. Měl by mít alespoň základy psychologie, znalosti z pedagogiky a zejména speciální pedagogiky, dovedností spoustu, trpělivosti ještě více, VŠ vzdělání.
Asistent pedagoga by měl umět používat metody práce pro žáky se spec.vzdělávacími potřebami, měl by mít dobré pedagogické dovednosti, aby žákovi dokázal vysvětlit probíranou látku, sociální citění.
Všeobecný rozhled, komunikativnost, přizpůsobivost, spolupráce s učitelem,žákem. schopnost empatie, doplňování vědomostí, dovedností.
Asistent pedagoga by měl mít dostateční vzdělání pedagogické a schopnost pracovat s daným žákem., mít rád děti, komunikativnost, vnímavost, emfatičnost , umět si poradit, být spravedlivý, mít vlastní názor- rozhodnout se rychle být kreativní, veselý, mít smysl pro humor.
Asistent pedagoga by měl být pozorný , milý , klidný, spravedlivý s pedagogickým taktem, kreativní, rozhodný.
Důležitá je osobnost asistenta , jeho charakter, seznámit se s handicapem dítěte, spolu s učitelem probrat plán, aby nedělal, to co může žák zvládnout sám.
Dodržovat metodický postup při výuce společně s učitelem, měl by mít základní pedagogické minimum, mít rád žáky, být spravedlivý, kreativní, tolerantní, trpělivý.

5) Napište, co dle Vás spadá do náplně práce asistenta pedagoga, co by měl ve škole dělat?

Na tuto otázku odpovědělo 38 dotazovaných pedagogů.

Odpovědi

Asistent pedagoga by měl ve škole dělat:

- věnovat se konkrétnímu dítěti, připravovat mu pomůcky tak, aby výuka pro něj byla co nejefektivnější.
- pomáhat integrovaným žákům, pomáhat pedagogům.
- veškerou pomoc při vyučování integrovanému dítěti, pomáhat a starat se o integrované dítě, pracovat s dětmi, které mají výukové problémy, diagnostikované PPP, s žáky jiné národnosti, s tělesným či smyslovým postižením, pomáhat připravovat materiál, hry a pomůcky pro tyto děti, začleňovat dítě do kolektivu.
- pomáhat žákům s SPU se zvládáním učiva, pomoc handicapovaným dětem.
- pracovat ve třídě, kde má, pomoci při dozorech, při akcích ZŠ.
pomáhat žákům se speciálními potřebami tak, aby se učitel mohl věnovat všem ostatním žákům stejnou měrou, a aby všichni žáci měli přístup ke srozumitelným informacím.
- pracovat podle pokynů učitele se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, věnovat se handicap.žákovi, pomáhat mu lépe pochopit látku vykládanou na hodině.
- pracovat přímo s dítětem, pomoc při přípravě materiálu k výuce, seznámit se s učivem , pracovat se žákem podle pokynů učitele, dohlížet na plnění úkolů, zápisů do sešitu, zápisu DÚ do zápisníku, kopírovat texty, doprovázet na školní akce, doučovat, pomáhat při přípravě na vyučování.
- pracovat s handicap.žákem, pracovat pouze se žákem,pracovat jen s určeným žákem, ale záleží na specifikaci problémů u konkrétního žáka.
- pomáhat určenému žákovi při hodinách a mimoškolních akcích.

- vysvětlovat látku při procvičování, pomáhat s vysvětlením zadání, při hodině se věnovat pouze danému žákovi, ve škole podle vlastního uvážení-doučování, mimoškolní aktivity.
- pomáhat jak vyučujícímu tak dítěti, měl by být nápomocen vyučujícímu při pedagogickém procesu, pracovat s daným žákem podle návodu učitelky.
- pomoci dětem se zdravotním postižením při učení, na WC, při sebeobsluze, pomáhat s přípravou na vyučování daného problémového žáka, pomáhat při výuce, začlenit dítě do kolektivu.
- být pravou rukou učitele, pomáhat mu, vycházet mu vstříc.
- být individuálním učitelem integrovaného žáka.
- v žádném případě nenahrazovat pedagoga, spolupracovat s ním, pracovat vždy po vzájemné dohodě.
- pomáhat učiteli s organizací skupinových prací žáků.
- pomáhat ostatním dětem se specifickými poruchami učení.

Na základě vyhodnocených odpovědí k otázkám požadované minimální kvalifikace na výkon práce asistenta pedagoga a požadavkům vycházejícím z praxe můžeme stanovit následující závěr. **Hypotéza H2**, že legislativně upravené požadavky na minimální vzdělání a odbornost asistenta pedagoga se neslučují s požadavky z praxe, **byla potvrzena.**

11.3. Otázky k hypotéze H3

Níže uvedené otázky jsou tématicky zaměřené na oblast přípravy na vyučování a na komunikaci mezi učitelem, rodiči a asistentem pedagoga.

1) Domníváte se, že se asistent pedagoga má podílet na přípravě na vyučování?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	11	26
b) Spíše ano	25	58
c) Spíš ne	6	14
d) Ne	1	2

2) Je zpětná vazba mezi rodiči, učitelem a asistentem pedagoga důležitá?

Odpověď	Počet hlasujících	%
a) Určitě ano	41	95
b) Spíše ano	0	0
c) Spíš ne	1	2
d) Ne	0	0

Na základě uvedených odpovědí k problematice komunikace mezi učitelem, rodiči a asistentem pedagoga a aktivní účasti asistenta pedagoga při přípravě na vyučování můžeme vyvodit, že **hypotéza H3** – aktivní spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na přípravě na vyučování by měla být součástí podpory handicapovaného žáka , **byla potvrzena**.

12 Závěr praktické části

Cílem praktické části bylo definovat úlohu asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu a dokázat význam požadavku na vyjasnění kompetencí a přesného stanovení pravidel, podmiňující činnost asistent pedagoga pro úspěšný proces integrace handicapovaných dětí.

První hypotéza měla dokázat, že přesné vymezení kompetencí asistenta pedagoga je dominujícím faktorem při procesu začlenění zdravotně postiženého žáka do běžné školy. Tato hypotéza se potvrdila. Z dotazů výzkumného šetření, které se vztahovaly k této první hypotéze vyplynulo, že ani sami pedagogové nejsou sjednoceni v problematice kompetencí asistenta pedagoga a výsledkem výzkumného šetření v první části byla pouze jediná, 98% shoda v otázce přístupu asistenta pedagoga k informacím o žákovi.

Cílem druhé hypotézy bylo ověřit, že mezi legislativně upravenými minimálními požadavky na vzdělání a odbornost asistenta pedagoga a požadavky z praxe jsou výrazné rozdíly. Tuto hypotézu považuji za ověřenou. Z odpovědí respondentů jednoznačně vyplývá, že 67 % pedagogů se domnívá, že pedagogické vzdělání a praxe je pro asistenta pedagoga určitě nutností a 84 % dotazovaných považuje ukončenou základní školu za nedostačující.

Cílem poslední, třetí hypotézy bylo potvrdit, že asistent pedagoga by se měl aktivně podílet při přípravě na vyučování. Tento předpoklad byl splněn. O aktivní účasti asistenta pedagoga při přípravě na vyučování je přesvědčeno 84% pedagogů. Učitelé velmi významně hodnotí zpětnou vazbu a vzájemnou komunikaci mezi učitelem, rodiči a asistentem pedagoga. Celých 95% dotazovaných.

Pro ilustraci zkoumané problematiky uvádím stručnou statistiku v rámci Jihočeského kraje.

Výroční zpráva Jihočeského kraje uvádí, že ve školním roce 2008-2009 stoupl počet integrovaných žáků na počet 1302. Na 1302 integrovaných dětí je 122 asistentů pedagogů.

Statistika integrací- podle druhu postižení: školní rok 2008 - 2009

Mentálně postižení	47
Sluchově postižení	54
Zrakové postižení	32
Vady řeči	34
Tělesné postižení	56
Autismus	18
SPUCH	1015
Kombinované vady	46

Z celkového počtu žáků se integrace handicapovaných žáků do běžných škol dotýká 2,63 % dětí.

13 Závěr

Společnost na počátku 21.století je společností otevřenou, snažící se o vytvoření inkluzivního přístupu ke vzdělání pro zdravotně postižené děti. Snaha o prosazení rovných příležitostí pro všechny bez rozdílu, tedy i o rovný přístup ke vzdělání pro zdravotně postižené, vedl k myšlence společného vzdělávání všech dětí s různou mírou schopností, nadání a znevýhodnění. Při začlenění dětí se zdravotním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu, je nutné vždy pamatovat na vytvoření nezbytných podmínek a zabezpečení potřebné podpory. Významnou složkou podpůrných opatření jsou asistenční služby. Při začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol se setkáváme s osobní a pedagogickou asistencí. Problematika asistentské péče je legislativně ošetřena, přesto zbývá řada otázek, které nejsou vyřešeny.

Touto prací jsem se snažilo definovat úlohu asistenta pedagoga při začleňování zdravotně postižených dětí do běžné školy a dokázat význam požadavku na vyjasnění kompetencí a přesného stanovení pravidel, podmiňující výkon práce asistent pedagoga.

Cílem mé bakalářské práce bylo prokázat, že přesné vymezení kompetencí asistenta pedagoga je dominujícím faktorem pro úspěšný průběh procesu integrace u zdravotně postiženého žáka. Podle mého názoru je nutné, aby asistent pedagoga měl jasně vymezené kompetence. K tomuto názoru mě vede má profesní praxe. V opačném případě, tam kde má být výsledkem společného úsilí všech zainteresovaných zdařilé začlenění handicapovaného žáka, včetně celkového rozvoje osobnosti dítěte, může docházet k nepochopení, k pochybení a inkluzivní proces má pouze formální charakter.

Věřím, že má práce by mohla inspirovat a informačním zdrojem nejen pro odbornou veřejnost, tj. pedagogy, asistenty pedagoga a osobní asistenty, ale také pro rodiče a ostatní zájemce o integraci.

Cíl předkládané práce byl splněn.

14 Seznam použitých zdrojů

14.1. Seznam literatury

- HARTL, P, HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-588-1
- IPPP - *.Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25099/2007-24-7*
- JANOTOVÁ, J. Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí. Praha : Septima ,1996. ISBN 80-85801-81-7
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém ?* 5.vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-486-9
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3.vyd. Jinočany : Naklad. H+H Vyšehradská s.r.o., 2001. ISBN 80-86022-92-7
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. 3.uprav. rozš.vyd. Jinočany : Naklad. H+H Vyšehradská s.r.o., 1995. ISBN 80-85787- 27
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4
- MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*. 1.vyd. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0231-9

- SOMR, M. *Úvod do metodologie a metod výzkum.* 1.vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2006. ISBN 80-239-8227-3
- ŠKVOROVÁ, J., ŠKVOR, D. *Proč zlobím?* 1.vyd. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-407- 1
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním.* 1.vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 80-7367-746-0
- VÁGNEROVÁ, M., HAND-MOUSSOVÁ,Z., ŠTĚCH,S. *Psychologie handicapu.* 1.vyd. Praha : nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* 1 . vyd. Univerzita Palackého Olomouc : ISBN 80-244-0698-5
- VÍTKOVÁ, M. *Integrace dětí s tělesným postižením,* 1.vyd. Olomouc Univerzita Palackého, 2003, ISBN 80-244-0698-5
- VĚSTNÍK - MŠMT č.10/2005 - Informace MŠMT č.j. 14453/2005 - 24
- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č.563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Zákon č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 3.vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-242-4

14.2. Elektronické zdroje

- IVANOVOVÁ, S. *Integrace zdravotně postižených osob do společnosti.*, dostupný z WWW: kol.cz/refer003.htm>
- JIHOČESKÝ KRAJ. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji za školní rok 2008/2009.*, dostupný z WWW: kraj-jihocesky.cz

Seznam příloh

1. Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Jak dlouho působíte v oblasti výchovy a vzdělávání?

0 - 4 roky

5 – 10 let

11-15 let

více než 15 let

1) Je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vnímána pedagogem jako supervize?

a) / Váš názor /

.....
.....
.....
.....
.....

b) Určitě ano

c) Spíše ano

d) Spíše ne

e) Ne

2) Může být činnost asistenta pedagoga při práci se žákem během vyučovací hodiny rušivým faktorem ?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

3) Napište, co dle Vás spadá do náplně práce asist.pedagoga, co by měl ve škole dělat.

.....
.....
.....
.....

4) Je dle Vašeho názoru požadované vzdělání (tj. ukončená základní škola) pro výkon práce asistenta pedagoga dostačující?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

5) Je pedagogické vzdělání a praxe pro asistenta pedagoga nutností?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

6) V současné době nejsou legislativně upraveny kompetence asistenta pedagoga (běžným jevem je, že výkon práce asistenta pedagoga je na jednotlivých základních školách odlišný). Podpořili byste snahu o jednotné vymezení těchto kompetencí ?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

7) Má asistent pedagoga pracovat při výuce i s ostatními žáky třídy, nebo pouze s handicapovaným žákem?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne - pouze individuálně s integrovaným žákem

8) Má asistent pedagoga pracovat s ostatními žáky na začlenění handicap.žáka do třídního kolektivu ?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

9) Domníváte se, že je společnost dostatečně seznámena s rolí asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

10) Domníváte se, že se asistent pedagoga má podílet na přípravě na vyučování?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

11) Je zpětná vazba mezi rodiči, učitelem a asistentem pedagoga důležitá?

a) /Váš názor/

.....
.....
.....
.....

b) Určitě ano

c) Spíše ano

d) Spíše ne

e) Ne

12) Jaké dovednosti by měl mít asistent pedagoga ? (napište , co by měl vědět, umět, znát)

/Váš názor/

.....
.....
.....
.....

13) Jaké informace by měl mít a získat asistent pedagoga o žákovi ?

a) zdravotní stav žáka / diagnóza/

b) zprávy PPP

c) sociální situaci v rodině

d) funkčnost rodiny

e) postavení dítěte v rodině
