Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra primární pedagogika

Význam integrace pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Uhlířová Csc.

Vypracovala: Lenka Matušková

O. Nedbala 706

Trutnov

Učitelství pro 1. St. ZŠ – VV 4. Ročník

Březen 2002

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Praha

20. 3. 2002

Lenka Matušková

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Uhlířové, Csc, všem rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří mi nabídli svou pomoc, a především malé slečně K. N., která mě integrovala do svého světa a učinila tak můj vlastní svět větší.

Děkuji také svým rodičům za pomoc a podporu, bez níž by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH:

1. Úvod 8

2. Použité metody 10

3. Teoretická část

3. 1. Terminologie 16

3. 2. Pojetí integrace 24

3. 3. Vztah jedince a společnosti k postiženým 38

3. 4. Vývoj integračních tendencí v zahraničí 44

3. 5. Vývoj integračních tendencí v českých zemích 54

3. 5. 1. Vývoj integrace jedinců s kombinovaným postižením 62

3. 6. Přístup k integraci ve vzdělávacích programech současné české školy 63

3. 7. Institucionální, personální a další podmínky integrace 70

4. Empirická část

4. 1. Integrace žákyně s kombinovaným postižením 76

4. 1. 1. Kazuistika 76

4. 1. 2. Postoj rodiny 82

4. 1. 3. Názor pedagogů integrujících žákyni 85

4. 1. 4. Názor ředitelky školy 97

4. 1. 5. Názor ergoterapeuta 101

4. 1. 6. Názory asistentů 103

4. 1. 7. Názory spolužáků integrované žákyně 109

4. 1. 8. Průběžné pocity čtenáře 114

4. 1. 9. Závěry zpráv SPC 115

4. 1.10 Individuální vzdělávací programy 116

4. 1.11. Rozbor prací integrované žákyně.....118

4. 2. Kazuistiky dalších integrovaných žáků

se stejným typem postižení.....128

4. 3. Názory rodičů.....142

4. 4. Závěr.....152

5. Závěr

6. Resumé

7. Literatura

8. Přílohy (viz. samostatná složka)

1. ÚVOD

V průběhu studia na pedagogické fakultě jsem začala docházet do Střediska asistentů při Jedličkově ústavu a škole (JÚŠ) v Praze. Zde jsem měla možnost setkat se se svými vrstevníky – žáky nebo absolventy (JÚŠ). Zároveň jsem své asistenční služby nabídla rodině se dvěma dětmi s diagnózou dětské mozkové obrny.

Sledovala jsem, jak těžko navazují moji vrstevníci, žijící a vzdělávající se dosud v odděleném systému speciálního školství, partnerské vztahy s intaktní většinou společnosti, která na jejich účast nebyla připravena. Jak obtížně tito lidé hledají práci a profesní uplatnění. Když se rodina, do níž jsem docházela, rozhodla k integraci jedné z dcer na běžnou základní školu, vůbec jsem nepochybovala o správnosti tohoto kroku.

Nikdo z nás, ani rodiče ani pracovníci školy, jsme si nedokázali představit, jaké nároky na čas, fyzické i psychické možnosti všech zúčastněných tím vznikají. Z tohoto hlediska je v našich podmínkách neporovnatelněji snazší nechat dítě ve speciální škole. Přesto se stovky rodičů zasazují o možnost integrovat své dítě do hlavního proudu vzdělávání.

I já jsem přesvědčena, že význam integrace je nepopiratelný, zároveň však sleduji nepropracovaný systém podpůrných služeb, finančního jištění, týmové spolupráce atd., což všechno zásadně pracuje proti úspěšnosti integračního procesu.

Při svém zájmu o tuto problematiku jsem se setkávala s osaměle bojujícími učiteli a asistenty, s psychicky i fyzicky naprosto vyčerpanými rodiči,

Kteří obětovali všechen svůj čas a energii, aby zajistili svým dětem a svěřencům rovný přístup ke vzdělání a kontakt s vrstevníky v hlavním vzdělávacím proudu.

Byla bych ráda, kdyby má práce usnadnila cestu těch, kteří se potýkají s procesem integrace, ať už při skutečné práci, nebo jen ve svých myšlenkách.

Především ale očekávám, že přinese určitý nadhled a urovnání všech zkušeností a poznatků mně samotné, protože chci-li se pokusit o vytvoření inkluzivního prostředí vhodného pro integraci ve své budoucí třídě, budu tento nadhled a vnitřní řád potřebovat.

Formulace cílů:

- předložit srovnání vývoje i současného stavu integrace u nás a v zahraničí
- shromážděným materiálem doložit význam integrace pro individualitu jedince i život celé rodiny.

Hypotézy:

- Předpokládám, že integrace výrazně přispívá rozvoji integrovaného žáka
- Pozitivní obraz integrace se promítá do celé rodiny integrovaného žáka
- Integrace je dosud prosazována především rodiči žáků
- Vzdělávací instituce nejsou integraci dostatečně otevřené
- Systém podpůrných služeb není dostatečně rozvinut
- Ekonomický zřetel integrace není dostatečně zohledněn

2. POUŽITÉ METODY

V této kapitole uvádím stručný popis metod použitých v teoretické části práce, i popis metod sloužících jako nástroj k zpracování části výzkumné.

1. 1. Metody použité v teoretické části práce

Důležitou metodou teoretické části práce jsou **analýza** a **syntéza.** Tyto termíny označují procesy faktického nebo myšlenkového rozkládání celku na části a procesy jejich opětovného spojování.[1]

Analýza umožňující myšlenkové rozčleňování celků na jednotlivé části je potřebná především k oddělení podstatného od nepodstatného, odlišit trvalé vztahy od nahodilých.[2] Přitom však nejde o výčet jednotlivých vnitřně nespojených znaků, po určitém analytickém postupu se vracíme plynule k původnímu celku – myšlenkovou syntézou.

Syntéza je vytvořením nové jednoty obohacené o prohloubené znalosti jednotlivých částí předmětu. [3] Zároveň se syntéza neobjevuje jen jako následný proces analýzy, ale dohromady tyto dva jevy vytváří jednotu analyticko-syntetické činnosti.[4]

Především v kapitolách postihující terminologii integrace a různé výklady integračního procesu, užila autorka práce také metody myšlenkové **indukce** a **dedukce**.

---

[1] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN, 1983 s. 118.
[2] tamtéž
[3] tamtéž

Indukce postihuje postup od dílčího k obecnému,[5] zatímco druhá metoda - **dedukce** – postupuje od obecného ke zvláštnímu. Cílem induktivních metod je proniknout do podstaty jevů, odhalovat jejich zákonitosti. Naproti tomu cílem deduktivních metod je využíváno při formálním vyvozování jedné teze z druhé na základě pravidel dané logiky.[6]

Podstatnou metodou teoretické části byla také **metoda srovnávací (komparace).** Srovnávání je velmi běžný prostředek poznávání, který postihuje shody nebo rozdíly mezi předměty a jevy.[7] Analytickým rozborem shod a rozdílů se dostáváme ke konečné syntéze problému – k výsledku srovnávání. Srovnávání tedy bývá nedílnou součástí dalších výzkumných metod. Právě v souvislosti s jevy, které jsme mohli dosud posuzovat jen izolovaně, na základě omezených informací, je nyní vhodné použít metod tzv.: *srovnávací pedagogiky*, jenž umožňují například zhodnotit a porovnat užité postupy v zemích západní Evropy s postupy užívanými dosud u nás, apod.

Mezi další užité metody řadí autorka práce metodu **práce s dokumenty**. Zvláště zmapování přístupu k problematice v současnosti i v historii vyžaduje práci s **literaturou, prameny** a **dokumenty.** Jako pedagogický dokument je chápán materiál zachycený v psané nebo tištěné podobě, magnetofonové nebo filmové záznamy.[8] V případě této práce do dokumentů patří například individuální vzdělávací plán, záznamy o průběhu vyučovací hodiny, školní dokumentace o prospěchu žáka, práce žáků apod. Při využití této metody je tedy třeba rozlišit, zda se jedná o tzv. ***neoficiální*** (například práce žáků, záznamy

---

[4] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN, 1983 s. 118
[5] tamtéž s. 122
[6] tamtéž
[7] tamtéž s.131
[8] tamtéž s. 94

průběhu vyučovací hodiny) nebo ***oficiální*** dokumenty.[9] Mezi oficiální dokumenty jsou počítány: vládní usnesení týkající se školství, dále návrhy ministerstva školství, a pod...[10]

2.2. Metody použité v empirické části práce

Základní metodou výzkumné části je metoda **pozorování**, založená na cílevědomém, plánovitém a soustavném vnímání jevů a procesů odhalujících podstatné souvislosti a vztahy.[11]

Pro tuto metodu je podstatné stanovení cíle, který přednímá určité výsledky pozorování a umožňuje tak sestavení hypotéz.

V práci je využito jak pozorování ***přímé*** (výzkumný pracovník bezprostředně sleduje zkoumané jevy a procesy, tak i ***nepřímé***[12](využití již hotových výsledků pozorování pořízených jinými osobami, při studiu prací integrovaných žáků, při práci s materiály statistiky, apod...)

Rozlišujeme dále pozorování ***krátkodobé*** například pozorování učitele a žáka v jednom dni, tak i ***dlouhodobé*** probíhající soustavně v delším časovém horizontu. Do této kategorie pozorování náleží také pozorování ***kauzální*** – soustřeďující se na vybraný jev ve vztahových souvislostech tak, aby byl zachycen v jeho celistvosti. Cílem je zjistit příčiny daného jevu pro určení prognózy případu.[13]

---

[9] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN, 1983 s.95
[10] tamtéž
[11] tamtéž s.56
[12] tamtéž
[13] tamtéž s. 60

Z hlediska pozorovaného objektu lze rozlišit také pozorování ***celku*** a pozorování ***dílčí***. Pozorování celku může odpovídat například hospitaci ve třídě a pozorování celkového klimatu, průběhu hodiny, atd. ...Pozorování dílčí soustřeďuje pozornost jen na některý z jevů celku – například kontakt učitele a integrovaného žáka, aktivní zapojení tohoto žáka v hodině.

Významnou oporou práce byla metoda **rozhovoru**. Rozhovor je založen na verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Jde o přímou sociální interakci[14], z čehož vyplývají významné možnosti rozhovoru.

Výhodou je především osobní kontakt, který umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta, ale také časová nenáročnost metody pro respondenta, která je často například u dotazníků rozhodujícím faktorem odmítnutí.

Zároveň však pro samotného pracovníka znamená metoda podrobnou a uvážlivou přípravu, aby kvalitu odpovědí nenarušily právě zmíněné sociálně osobní vztahy.

Autorka použila především rozhovor ***individuální*** umožňující větší otevřenost respondenta a dále především kombinaci ***standardizovaného*** a ***nestandardizovaného*** rozhovoru.[15] Standardizovaný rozhovor nabízí danou strukturu otázek, je tedy lépe zpracovatelný, ale šablonovitost postupu může vést k nepřesnému výsledku. Nestandardizovaný rozhovor probíhá pružněji, vyžaduje samozřejmě základní připravenost otázek a jeho nedostatkem je obtížnější

---

[14] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN, 1983 s. 92

[15] tamtéž s.93

zpracování získaného materiálu. Kombinace, ve které rozhovor nejprve zahrnuje standardizovanou část a poté zpřesňující a navazující otázky, umožňuje částečně sjednotit podmínky a zároveň vystihnout pružnost nestandardizovaného dialogu, rozvinout závěry o informace, které by v standardní části rozhovoru nemusely vyplynout.

Při přípravě rozhovoru dala autorka práce přednost vytváření takových otázek, na něž navazují pokud možno otevřené odpovědi, které v sobě mohou nést i další informace opomenuté při přípravě rozhovoru. Z tohoto hlediska lze také rozlišovat více nebo méně ***strukturovanou odpověď***, neboť nejde jen o prosté sbírání faktů a názorů lidí na určité otázky, ale o zisk údajů ověřujících hypotézy.

Tento způsob vypracovávání otázek je podobný další metodě užité ve výzkumné části práce - **dotazníku**.[16] Na rozdíl od rozhovoru však dotazník umožňuje obrátit se na větší počet osob i v krátkém časovém horizontu a tedy hromadné získávání údajů. Navíc je metodou, jejíž užití může být anonymní a vytváří tak vedle prostředí důvěry v případě rozhovoru také zmíněné prostředí anonymity a soukromí jako dalšího prostředku k dosažení větší otevřenosti respondenta.

Zatímco u rozhovoru lze případné nejasnosti v otázkách okamžitě upřesnit, v dotazníku se zpětná vazba odrážející problémy objeví až v jeho výsledku. Proto je skutečně důležité otázky formulovat jasně a stručně. To je také jeden z důvodů, proč je nutné užívat vždy více výzkumných metod najednou.

---

[16] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: SPN, 1983 s. 90

V dotaznících pro rodiče i děti jsou použity otázky vyzývající k otevřeným odpovědím, případně uzavřené položky po nichž hned následuje doplňující otázka.

K doplnění zmíněných metod autorka práce využila možnosti **konzultace s odborníky** jako je ergoterapeut, speciální pedagog, a psycholog.

Důležitou metodou výzkumné části je **diagnostika dětského výtvarného projevu.** Tato metoda využívá zvláštností dětského výtvarného projevu a jeho úzkého sepětí s celým vyzráváním osobnosti. Právě z hlediska dokumentace postupného vývoje osobnosti a vlivu integrace na tento vývoj může popsaná metoda přinést mnoho zajímavých informací. Proto je jí ve výzkumné části práce věnována samostatná kapitola, kde je také metoda podrobněji popsána.

3. TEORETICKÁ ČÁST

3. 1. Terminologie

Výklad některých odborných termínů užitých v mé diplomové práci se u různých autorů liší, proto v samostatné kapitole tyto termíny uvádím tak, jak odpovídají mému pojetí.

Adaptace – z lat. adaptare = přizpůsobit, přizpůsobení jedince nebo společenské skupiny sociálnímu prostředí, podmínkám společenského života.[17]

- nutno chápat jako dialektický vztah organizmu a prostředí: dynamika prostředí ovlivňuje organizmus a organizmus při adaptaci je nejen ovlivňován, ale i sám ovlivňuje své prostředí. Pokud člověk přetváří své prostředí, jde o akomodaci, pokud se sám přizpůsobuje, jde o asimilaci.[18] *Podle podílu na aktivním přizpůsobování zúčastněných stran jsou tedy rozlišovány dva procesy adaptace: akomodace a asimilace. Tyto procesy se významně odráží v chápání integrace a ve dvou jejích hlavních směrech, o kterých je pojednáno v samostatné kapitole (viz. integrace str.)*

Akomodace – klade důraz na zařazení handicapovaných do majoritní společnosti, ale uznává jejich práva být sami sebou. [19]

- změna kognitivních schémat jedince, která vede k jejich lepší shodě s realitou.[20] *Například braillovo písmo, a jiné*

---

[17] *Akademický slovník cizích slov*.A-Z. Praha: Akademia,1997,s.20 ISBN 80-200-0607-9

[18] *Defektologický slovník*. Praha: H&H s.r.o., 2000, ISBN 80-86022-76-5

[19] VOCILKA,M.; VÍTKOVÁ, M.; KYSUČAN, J. aj. *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti*. Praha: UIV, 1997, s.12. ISBN

Asimilace – vyžaduje, aby handicapovaní přijali způsoby většiny.

- proces postupného splývání kulturních, sociálních a etnických skupin, v němž jedna ze skupin ztrácí své specifické rysy a přejímá rysy skupiny druhé.[21]

- postižený se vypořádá se způsoby chování většiny a převezme je tak dalece, jak bude moci. Diference se považují za negativní a je proto třeba je zredukovat. Koncept asimilace se omezuje především na lehčí typy postižení a převládá v zemích s menšími snahami o integraci.[22]

Asistent – z lat. assistens = pomáhající[23] *Podle míry zapojení dalšího pracovníka při integraci se v různých školských systémech setkáváme nejen s funkcí asistenta, ale také s funkcí pomocného učitele (Německo*) nebo tzv.: druhým učitelem (Dánsko**)*

Defekt – z lat. Defectus = chybění, nedostatek[24]

Defektivita – dlouhodobá porucha celistvosti jedince postiženého defektem, která se projevuje porušením společenských vztahů, narušením jeho

---

[20] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. aj. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998, s. 19 ISBN 80-7178-252-1

[21] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000, s. 74. ISBN 80-86022-76-5

[22] VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido, 1998, s.16. ISBN 80-85931-51-6

[23] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000,s. 36. ISBN 80-86022-76-5

*VACÍKOVÁ,L. *Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí (zkušenosti 7 západoevropských zemí a USA).* Praha: UIV, 1993, s. 18. ISBN 80-211-0158-X

**tamtéž s. 6

[24] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000,s. 36, ISBN 80-86022-76-5

postoje k výchově, vzdělávání i k práci.[25] *Zde chci zdůraznit, že samostatná existence* ***defektu*** *nemusí vést k* ***defektivitě*** *jedince, je-li defekt kompenzován(vzájemná náhrada, vzájemné vyrovnání dvou jevů*) díky možnostem rehabilitace, reedukace a sociabilizujícím možnostem samotného integračního procesu.*

Handicap – (hendikep) – záporný důsledek defektu na činnost postiženého jedince, znevýhodnění. Zasahuje jednak kvalitu a kvantitu činnosti samé, jednak sociální postavení a vztahy jedince.[26]

Inkluzivní vzdělávání - Hnutí usilující o vytváření podmínek pro *integrované* vzdělávání žáků i těžce postižených (např. těžkou mentální retardací nebo kombinovanými vadami). Klade velký důraz na proměnu atmosféry a práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka.

- vzdělávání stírající rozdíly mezi vědou, náboženstvím a humanismem, kladoucí stejný důraz na subjektivní zkušenost žáka jako na objektivní fakta.[27]

Intaktní – zdravotně, sociálně nebo jinak nepostižený člověk [28]

Integrace – z lat. Integer = nenarušený, jednotný, ucelení, scelení, spojení v celek [29]

---

[25] *Akademický slovník cizích slov*.A-Ž. Praha: Akademia,1997,s.145 ISBN 80-200-0607-9

*tamtéž s. 404

[26] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. aj. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998, s. 79 ISBN 80-7178-252-1

[27] tamtéž s. 91

[28] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000, s. 143. ISBN 80-86022-76-5

- pokládá se za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená brát i dávat na obou stranách.[30]

Integrované vzdělávání – Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. Má různé stupně: od oddělených tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné třídy.[31]

Integrace žáků zdravotně postižených – Děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni (začleňováni) do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy, a to v souladu s příslušným metodickým pokynem MŠMT ČR (1997). Podmínkou integrace je zajištění odborné speciálně pedagogické péče o tyto děti, diagnostický posudek na žáka zpracovaný speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou, případně další odborné posudky. Školy s integrovanými žáky mají nárok na finanční příspěvek, stanovený podle konkrétních potřeb integrovaných žáků a určený výhradně na mzdové prostředky učitelů a jiných pracovníků podílejících se na

---

[29] *Akademický slovník cizích slov*.A-Ž. Praha: Akademia,1997,s.338 ISBN 80-200-0607-9

[30] VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido, 1998, s.17. ISBN 80-85931-51-6

vzdělávání těchto žáků, na pořizování speciálních učebnic a pomůcek. Školám s integrovanými žáky se doporučuje úzká spolupráce s rodiči a organizacemi.[32]

Normalita – Normální je možno charakterizovat jako očekávané, správné; nenormální jako nepřijatelné, nežádoucí, nepovolené. Je tedy do značné míry sociálním produktem, proto se může mezi různými kulturami a subkulturami lišit. V praxi se tato pojetí normy často směšují, důležité je zejména rozlišovat mezi normalitou statistickou (průměr) a normalitou funkční (často má význam optima). Významné je, že existence pojmu normality je podmíněna existencí variability, tj. samo jeho užívání zároveň předpokládá, že jevy a jedinci, kteří jsou jejich nositeli, se obecně od normy odlišují.[33]

Reedukace – (z lat. Reeducatio = převýchova) – označení pro takové speciálněpedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru, a to se zřetelem k celé osobnosti postiženého.[34]

Rehabilitace – (z lat. Habilitas = schopnost) – v nejširším slova smyslu znamená znovuuschopnění. Souhrn takových opatření a metod, které se zaměřují na sociální důsledky defektu, tj. na defektivitu samu. Navazuje na výsledky reedukace a kompenzace.[35]

---

[31] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. aj. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998, s. 94. ISBN 80-7178-252-1
[32] tamtéž s. 93.
[33] Tamtéž s. 146
[34] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000, s.297. ISBN 80-86022-76-5
[35] tamtéž s. 300

Segregace – (z lat. Segregatio = oddělování) – proces, jímž se jedinec při nedostatku možnosti socializace vylučuje z lidské společnosti. Jde o jedince, jejichž defektivita je takového stupně a typu, že se nedá odstranit (těžká imbecilita, idiocie)[36]

Segregovaná edukace – oddělené vzdělávání žáků odlišujících se od svých vrstevníků. Rozlišuje se oddělování rasové, etnické a oddělování žáků zdravotně nebo jinak znevýhodněných.[37]

Speciálněpedagogické centrum - Nově vznikající typ zařízení zaměřených na komplexní, pravidelnou a dlouhodobou práci s postiženými dětmi a jejich rodinami a na zajištění podpory běžným školským zařízením, uskutečňujícím *integrované vzdělávání.* Pracují buď jako samostatná zařízení (často soukromá), nebo při speciálních školách.[38]

Speciální pedagog – pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči. Může se uplatnit i ve vědecko-výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru[39]

Speciální škola – škola, zaměřená na vzdělávání dětí se zvláštními výchovně vzdělávacími potřebami. Může být specializována na děti

---

[36] tamtéž s.313
[37] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. aj. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998, s. 219. ISBN 80-7178-252-1
[38] tamtéž s. 232
[39] tamtéž

s jednotlivými druhy výchovně-vzdělávacích potřeb a podle věkových kategorií je rozdělena na speciální mateřskou školu, základní školu a odborné učiliště.[40]

Speciální třída – třídy vytvořené k výuce skupin dětí se sluchovým, zrakovým, tělesným nebo mentálním postižením nebo pro žáky s vadami řeči v normálních školách. Jde o formu integrovaného vzdělávání postižených žáků. Ve speciálních třídách se jim dostává stejné úrovně vzdělávání jako žákům zdravým, ale výuka probíhá speciálními metodami s ohledem na postižení.[41]

Speciální výchovně-vzdělávací potřeba – Potřeba zdravotně handicapovaného nebo výjimečně nadaného žáka používat při učení speciální postupy a prostředky odpovídající jeho individuálním možnostem. Pojem zdůrazňuje individuální práva žáka a spíše jeho pozitivní možnost než případná omezení.[42]

Socializace – v sociálně psychologickém smyslu zapojení individua do lidského společenství po stránce pracovní, společenské a subjektivní (ve smyslu sebeuplatnění a sebeuspokojení). Stupeň dosažené **s.** osob stižených vadou se řídí podle toho, zda a do jaké míry se podařilo defektivitu překonat. Rozlišují se tyto stupně **s.** (mezi nimiž jsou možné přechody): 1. Nejvyšším stupněm je *integrace* – úplné zapojení individua stiženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány; 2. Dalším stupněm je *adaptace*, kdy osoba stižená vadou se dokáže zapojit do společnosti po všech stránkách, ale jen za jistých pomocných opatření; 3. *Utilita* znamená, že postižené individuum, u něhož se nepodařilo

[40] tamtéž
[41] tamtéž s. 233

zdolat defektivitu, zapojuje se pouze za dohledu a s pomocí druhých lidí,čímž dosáhne určitého stupně pracovní použitelnosti a v důsledku toho i jistého společenského a subjektivního uplatnění i uspokojení ; 4. *Inferiorita* je už mimo možnosti socializace jde o ***segregaci***. Zatímco osoby stižené vadami smyslů a vadami tělesnými mohou dosáhnout nejvyšších stupňů socializace, osoby mentálně postižené zůstávají na nižších stupních.[43]

---

[42] tamtéž

[43] *Defektologický slovník.* Praha: H&H s.r.o., 2000, s. 324. ISBN 80-86022-76-5

3. 2. Pojetí integrace

Obsah pojmu integrace je dán u jednotlivých autorů hlediskem, podle kterého k dané oblasti přistupují.

Rozdílné přístupy k současnému stavu a řešení problémů integrace jsou rozlišovány jako **asimilační** a **koadaptační** směry.

Asimilační směr charakterizuje následující definice takto: *Postižený se vypořádává se způsoby chování většiny a převezme je tak dalece, jak bude moci. Diference jsou považovány za negativní a je třeba je zredukovat.* [44] Z tohoto hlediska se tedy přesouvá většina aktivity a míry zasazení se o adaptaci na jedince se zdravotním postižením. Hodnotový systém a chování intaktní společnosti je pokládán za jediný správný. V postulátech charakterizujících asimilační směr se dále uvádí:

- *ztotožnění se minority s identitou majority*
- *bezvýhradné přijetí psaných i nepsaných norem existence majoritní společnosti.*
- *hlavní forma řešení je začlenění minorit do institucí majorit.*[45]

V současné době se v této souvislosti také objevuje termín **inkluze**, který zahrnuje jedince se ZdP jako podmnožinu společnosti intaktních. (inkluze = lat. uzavření, uzávěr, zahrnutí. Vztah obsažení podmnožiny v množině.[46] Toto

---

[44] VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido,1998, s.17.ISBN 80-85931-51-6

[45] JESENSKÝ, J.: Podstata integrace handicapovaných In: *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum, 1998, s.24. ISBN 80-7184-691-0

[46] *Akademický slovník cizích slov.* Praha: Akademia, 1995. ISBN 80-200-0607-9

označení má smazat vztah podřízení a nadřízení. *Plné integrace dětí se speciálními potřebami lze dosáhnout, jedině pokud se napřed podaří jejich včlenění (**inkluze**) do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kdo tvoří školu.*[47] Dá se předpokládat, že asimilace je použitelná spíše pro lehčí typy postižení (specifické poruchy učení, chování) a je podporována v zemích s menšími snahami o integraci. Je tedy patrné, že asimilační směr prochází určitým vývojem a v současné době se více přibližuje druhému směru.

Koadaptační směr přistupuje k integraci jako k vyjádření vztahu partnerství. Vzniká tak *nová hodnota vytvořená jak z hodnot majority, tak z hodnot minority. Začlenění minority (např. ZdP) do institucí majority není jediná forma integrace.*[48] Za podstatné v charakteristice tohoto směru pokládám také připuštění konfliktu ve vztahu ZdP – intaktní. Autorka práce předpokládá, že vymezuje-li se naše osobnost při střetu s jinou individualitou, vzniká konflikt dvou individualit. Není-li tento konflikt umožněn, nedojde ani k vymezení osobnosti, nedojde k jejímu uskutečnění v rámci určitého teritoria, skupiny. Konflikt je předpokladem dialogu a tedy i dialogu o pravidlech a oboustranném respektování. Mezi členy jedné skupiny (např. intaktní – intaktní) je konflikt samozřejmou součástí interakce. Je-li vztah majority a minority o tento jev ochuzen, nepovažuje jej autorka za rovnoprávný. *Potenciální konfliktnost soužití majorit a minorit nesmí být překážkou, ale stimulem k dosažení integrace v pozici jeden pro druhého.*[49]

---

[47] LANG, GREG.; BERBERICHOVÁ,CHRIS. *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál, 1998, s.27. ISBN 80-7178-144-4

[48] JESENSKÝ, J.: Podstata integrace handicapovaných In: *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum, 1998,s.24. ISBN 80-7184-691-0

[49] tamtéž s.24

Z výše popsaných důvodů se autorka práce přiklání ke koadaptačnímu směru v chápání integračního procesu.

Protože je integrace komlexním jevem, můžeme se setkat s její aplikací v různých oblastech. Mluvíme pak o integraci osobnosti, sociální integraci, kulturní integraci a dalších. Vzhledem k problematice mé práce bych chtěla upřesnit především integraci sociální, školskou a pedagogickou, neboť nejvíce odpovídají mému zaměření. S ostatními jmenovanými oblastmi ovšem úzce souvisí návazností (pracovní integrace) nebo jsou v nich dále rozvíjeny (kulturní integrace)

Sociální integrace *je stav, kdy se zdravotně postižený (ZdP) vyrovnal se svou vadou (akceptoval ji), žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.*[50] V souladu s postupující socializací je v tomto případě možné rozlišovat jednotlivé stupně integrace, přičemž rozhodujícím hlediskem odstupňování je míra narušení společenských vztahů.

Stupně sociální integrace:

Sociálně integrovaný - zahrnuje plnou účast ve všech obvyklých společenských vztazích (činnostech).

Inhibovaná účast – zahrnuje osoby, u kterých existence poruchy nebo snížení schopnosti vyvolává nespecifickou nevýhodu, která jim může bránit,

[50] JESENSKÝ,J.: *Prostor pro integraci.* Praha: Comenia Consult,1993, s.60.ISBN

avšak nikoliv znemožnit, účast na plném rozsahu obvyklých společenských činností a může znamenat mírné odchylky v chování.

Omezená účast – zahrnuje osoby, které se nepodílejí na plném rozsahu obvyklých společenských činností, některé poruchy osobnosti a odchylky v chování.

Zmenšená účast – zahrnuje osoby, které nejsou schopné navázat náhodné kontakty, takže jejich společenské vztahy jsou omezeny na primární a sekundární vztahy, osoby retardované ve fyzickém, psychickém, sociálním vývoji bez známek tendencí ke zlepšení.

Redukované vztahy – zahrnují osoby schopné udržovat vztahy pouze k primárně význačným osobám, osoby uzavřené do sebe, se středně narušeným chováním.

Narušené vztahy – zahrnují osoby, které nejsou schopné udržovat vztahy s jinými lidmi, poruchu nebo disaptibilitu bránící rozvoji normálních společenských vztahů, osoby u kterých špatná přizpůsobivost v chování znemožňuje koexistenci s integrací do obvyklého domova a rodiny, starší osoby po ztrátě rodiny a přátel s omezenou schopností navázat vztahy.

Společensky izolované – zahrnují osoby, jejichž schopnost společenských kontaktů je nezjistitelná pro jejich izolovanost.[51]

[51] tamtéž: s. 64 - 65

Poslední jmenované stupně představují spíše segregaci. Tyto vzájemné vztahy jsou dobře znázorněny v tabulce: [52]

tabulka 1

název	**stupeň**	**název**
Sociálně integrovaný	I.	Plná integrace
Inhibovaná účast	II.	Vysoká integrace
Omezená účast	II.	
Zmenšená účast	III.	Středně-vysoká integrace
Ochuzené vztahy	IV.	Nízká integrace
Redukované vztahy		
Narušené vztahy	III.	Nízká segregace
Odcizení	II.	Středně vysoká segregace
Společenská izolace	I.	Vysoká segregace

Sociální integrace je stav, kdy se již samotný postižený nepovažuje za zvláštní součást společnosti a kdy ani intaktní společnost nepociťuje postiženého jako svou zvláštní součást. Tzn. Že již nejde o jednostrannou asimilaci, že se již totálně naplnila vzájemná adaptabilita, úplně ustoupila defektivita, je minimalizováno znevýhodnění ZdP. [53]

V rámci školního vyučování a individuální integrace se dále setkáváme s ***integrací školskou***. Právě integrace probíhající v rámci školy přebírá odpovědnost za socializační proces částečně na stranu intaktní většiny. Nejde tedy

[52] tamtéž: s. 66

[53] tamtéž: s. 61

jen o překonání vady ze strany zdravotně postiženého, ale také o změnu celé řady postojů, tradic a pravidel majoritní části společnosti.

Školskou integrací tak rozumíme především potvrzení práva zdravotně postiženého dítěte na přítomnost v přirozeném prostředí rodiny, místní komunity a běžné, nejčastěji spádové, škole žáka. ...nemůže být chápána jako cíl sama o sobě. Samozřejmě, že při integraci dítěte s postižením do běžné školy se v prvé řadě jedná o jeho vzdělání, možnosti, práva a povinnosti. Současně je však každý případ individuální integrace součástí širšího pojetí školské integrace. Její obecný význam spočívá ve výchově obou skupin populace. Zdravých i postižených.[54]

Méně se vychází z kategorií postižení vztažených k jedinci, jimž jsou přiřazena určitá místa ve výuce a podpoře. Více se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se má poskytnout co možná individuální nabídka podpory.[55]

Integrace však neprobíhá a neměla by probíhat jen v rámci školy, tedy obecně vzdělávání. Proto se dále objevuje termín ***pedagogická integrace***. *Do pedagogické integrace ZdP pak patří integrace školní i mimoškolní, působení rodiny, integrační působení osvětových, kulturních a dalších institucí a zařízení, každé pedagogické ovlivnění člověka, které si klade za cíl integraci intaktních a zdravotně postižených bez rozdílu věku.*[56] Zde máme na mysli i různé sportovní kroužky, turistické oddíly, výtvarné dílny nebo divadelní spolky.

---

[54] MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého,1999,
s. 19. ISBN 80-7067-981-6

[55] VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido, 1998, s.17. ISBN80-85931-51-6

[56] JESENSKÝ,J.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum, 1995,s.15. ISBN 80-7184-030-0

Podle míry, do jaké se konkrétní integrace v rámci školní nebo mimoškolní instituce uskutečňuje, lze rozlišit stupně pedagogické integrace. Na určitém stupni je integrace dostupná téměř všem handicapovaným jedincům.

Stupně pedagogické integrace by měly být srovnatelné se stupni integrace v jiných oblastech. Proto vedle stupňů sociální integrace (viz. str.3) uvádím také stupně integrace pedagogické:[57]

Stupně pedagogické integrace:

1. **Plná integrace** v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek s vysokým sociálním statusem.

2. **Podmíněná integrace** v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek s vysokým sociálním statusem.

3. **Snížená integrace** vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí, používání spec. pomůcek, s mírně sníženým sociálním statusem.

4. **Ohraničená integrace** v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek a s výběrovým uplatňováním speciálních metod se sníženým sociálním statusem

5. **Vymezená integrace** na upravené výchovně-vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statusu.

6. **Redukovaná integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statusu.

7. **Narušená integrace** na upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů při sníženém sociálním statusu.

8. **Segregovaná výchova a vzdělávání** v upravených podmínkách, s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů a obsahů s omezeným

9. **Vysoce segregovaná výchova a vzdělávání** ve speciálně upraveném prostředí s použitím pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění redukace integračních cílů a obsahů a s podstatně omezeným sociálním statusem.sociálním statusem.

Toto členění je potřebné především pro speciální pedagogiku jako vědu, konkrétnější nástin odstupňování pedagogické integrace je patrný z následujících

---

[57] tamtéž: s. 17 - 18

vysvětlivek vytvořených v rámci navrženého systému opatření pro realizaci integrované výchovy a vzdělávání tělesně postižených:[58]

Ad 1.: TP dítě je zařazeno do běžné třídy bez problémů. Jsou to děti s lehčím postižením. I tyto děti byly v minulosti ve speciálních školách. Problémy by se mohly vyskytnout ve vyšším věku, jestliže tělesná vada výrazně ovlivňuje vzhled dítěte. V ojedinělých případech může mít vliv i kosmetická vada téměř nepatrná.

Ad 2.: TP žáci, kteří se sami pohybují. Jsou soběstační, byť s ortopedickou pomůckou (berle, chodítko). Jsou to žáci, kteří zvládnou architektonické bariéry bez dopomoci, ale pomaleji, než žáci zdraví. Při výuce je třeba počítat s jejich omezenou pohyblivostí a též s následnou únavou po větším zatížení.

Ad 3.: TP žáci, kteří se neobejdou bez úpravy školního prostředí. Výtah, odstraněné architektonické bariéry, úpravy hygienických zařízení jsou nezbytné. Dítě se na vozíku pohybuje sice samo, ale potřebuje pomoc spolužáků např. s učebnicemi, oblékáním apod. Je třeba počítat s tím, že by si dítě potřebovalo v průběhu dne odpočinout, změnit polohu. Je možné umístit ve třídě i lehátko, žíněnku apod. I dlouhodobé psaní může být pro TP dítě na vozíku namáhavé. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně, TP žáci často svou úvahu skrývají a své potíže zlehčují.

---

[58] KRACÍK, J.;ŠMEJKALOVÁ,H.; KUBÍČKOVÁ,Z. Systém opatření pro realizaci integrované výchovy a vzdělávání tělesně postižených In :*Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha : Karolinum, 1995, s.111-112. ISBN 80-7184-030-0

Ad 4.: TP žáci, kteří potřebují nejen úpravu prostředí a pomoc spolužáků, ale jsou na ní zcela závislí. To znamená, že si sami nepřipraví pomůcky, vozím musí někdo vézt, potřebují pomoc na toaletě. Učitelům a spolužákům by však mělo být jasné, že to vše není důvodem, aby toto TP dítě později např. nemohlo studovat vysokou školu.

Ad 5.: TP žáci, kteří jsou svým zdravotním stavem upoutáni na lůžko. Jejich mentální schopnosti však zůstávají neporušené. Učitel k nim dochází, velké využití mají technické pomůcky. Pokud se zdravotní stav nezlepší, je třeba TP dítě vést tak, aby v budoucnu mohlo najít uplatnění jako pracovník doma. Je to velmi důležité, neboť práce bude v tomto případě tvořit hlavní náplň života TP.

Ad 6.: TP žáci, kteří nejsou schopni začlenění do běžné školy. Jsou to žáci, kteří potřebují každodenní dohled lékaře, nebo alespoň být v případě nutnosti v jeho dohledu. Adaptace pak spočívá na rodině a na výchovných pracovnících. Zdravotní stav je nadřazen integračním snahám.

Ad 7.: TP žáci jsou vzhledem ke svému postižení umístěni v ústavu pro TP. Potřebují dohled lékaře a vedení speciálních pedagogů. Adaptace na běžné podmínky probíhá pomalu a s obtížemi. Jen někteří z této skupiny jsou v budoucnu schopni žít bez trvalé asistentské pomoci druhých. Většinou nemohou pracovat jinde, než v chráněném prostředí.

Ad 8.: TP žáci, kteří většinou stráví svůj život v ústavu a později doma, nebo opět v ústavu. Adaptační snahy jsou v jejich případě bezpředmětné, neboť

by TP dětem (a později dospělým) neprospěly. Cílem je, aby v rámci svého tělesného a mentálního omezení tito TP prožili šťastný život.

Ad 9.: TP děti mentálně postižené, upoutané na lůžko, jejich potřeby jsou převážně fyziologické. I k těmto dětem je třeba přistupovat s citem a empatií a ulehčit jim jejich těžký osud.

V poslední části kapitoly uvádí autorka definice integračního procesu různých autorů seřazené v časové posloupnosti. Autorka práce se domnívá, že vybrané definice dobře charakterizují dané období.

1975: *Nejvyšším stupněm socializace je tzv. integrace, tj. úplné zapojení individua stiženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.*[59]

Tato definice je z období, kdy integrace na našich školách nebyla nijak legislativně podpořena. Rozvíjel se segregovaný školský systém založený na předpokladu, že získá-li ve speciální škole ZdP žák odpovídající znalosti a dovednosti způsobem, zohledňujícím jeho postižení, bude v dospělosti schopný se integrovat do společnosti. Integrace tedy byla chápána jako završení celého procesu – cíl.

1995: *Integraci chápeme jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a*

[59] SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky.* Praha: SPN, 1975

vzdělávání a při jejich aktivním podílu. (Pro takovou integraci užívá Jesenský termín pedagogická integrace ZdP)[60]

Zatímco v před předchozí definici je integrace cílem procesu socializace, zde má sama procesuální charakter. Z tohoto pohledu se stává její definování složitější, neboť jakkoliv je chápána jako dynamický proces, směřuje k určitému danému cíli. Autor používající termín *pedagogická integrace* zdůrazňuje vzájemně vyváženou adaptaci obou zúčastněných partnerů a přiklání se tak ke koadaptačnímu směru.

1997: *V pedagogické praxi je termín integrace chápán jako akt zařazení postiženého dítěte do příslušného typu běžné či speciální školy. Dynamický způsob integrace je chápán jako postupně se rozvíjející proces, kde individualizace vzdělávacích programů je považována za nejefektivnější způsob integrace postiženého jedince.*[61]

Tato definice upravuje především školský přístup k procesu začlenění ZdP dítěte a vystihuje tak termín školská integrace tak jako definice následující:

1998: *Školská integrace znamená zajištění výchovy a vzdělávání postiženým žákům podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy nežli ve speciálních školách. Žáci se mají vzdělávat v co možná nejvyšší možné míře se svými vrstevníky.*

---

[60] JESENSKÝ, J.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum, 1995,s. 15. ISBN 80-7184-030-0

[61] VOCILKA, M.: *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti.* Praha: UIV, 1997,s.

Postižený žák se nemusí vždy učit v běžné třídě. Rozsah společného vzdělávání není tedy pevně stanoven, nýbrž musí být uvážen v souvislosti s potřebami jednotlivých žáků.[62]

Je podstatné, že autorka zde zdůrazňuje různé možnosti organizace konkrétního integračního procesu, ze kterého by neměl vymizet speciální přístup. Integrace je další alternativní vzdělávací cestou, nikoli popřením speciálního školství.

1998: *Školní integraci chápeme jako prostředek k dosažení sociální integrace. Ta může být chápána jako adekvátní socializace integrujícího se jedince do sociální reality.*[63]

Domnívám se, že autorčino chápání školské integrace se podstatně přibližuje integraci pedagogické.

2000: *Integrace je plným začleněním a splynutím postiženého se společností. Předpokládá samostatnost, nezávislost jedince, jenž nevyžaduje zvláštní ohledy nebo přístupy ze strany přirozeného prostředí. Postižení, defektivita se u něho nerozvinula, případně se s ní plně vyrovnal a její následky dokázal adekvátně kompenzovat, je chopen plnit všechny funkce, vyplývající z plné socializace, a je rovnoprávným partnerem ve všech běžných oblastech profesní přípravy, pracovního uplatnění i společenského života.*[64]

---

[62] PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido,1998, s.14. ISBN 80-85931-65-6

[63] VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido,1998, s.

[64] NOVOSAD, L.: Sociální integrace zdravotně znevýhodněné populace a úspěšnost socializačního procesu. In Jesenský, Ján.: *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum ,2000,s. 35. ISBN 80-7184-691-0

Novosad základy spec. poradenství Portál Praha 2000

Autor znovu vychází z úvodní definice integrace jako nejvyššího stupně socializace, který však vyžaduje maximální míru přizpůsobení a identifikace především ze strany minority – např. ZdP jedince. Definice plně odráží asimilační směr integrace.

3. 3. Vztah jedince a společnosti k postiženým

Záměrem kapitoly není snaha popsat vývoj přístupu jednotlivce a společnosti k ZdP lidem. Vycházím z předpokladu, že ačkoliv ani dnes nejsme se způsobem, jakým postižení lidé žijí v naší společnosti, spokojeni, podléhá náš přístup k nim určitému pozvolnému vývoji. Zajímá mě však, co brzdí humánní směřování naší společnosti. Proč i lidé velmi inteligentní a v mnoha směrech citově vyzrálí jen těžko nachází ochotu zabývat se problematikou ZdP a doufají v řešení jejich problémů pouze ve vzdálených institucích.

Zdravotně postižení (ZdP) zaujímají ve společnosti pozici menšiny. Obraz této menšiny je v očích intaktních jedinců navíc zkreslen tím, že ZdP po dlouhou dobu žili, byli vychováváni a vzdělávali se v izolovaném prostředí. Setkání s handicapovaným člověkem v nás často vyvolává nejistotu provázenou pocity odporu nebo soucitu a z těchto pocitů se pak odvíjí i chování vůči ZdP.

Soucit je častá reakce při kontaktu s handicapovaným jedincem. Schopnost soucítit s druhými je důležitá. Umožňuje nám se v časově omezené době rychle rozhodnout – překonat odpor, strach, nejistotu a nabídnout pomoc, nebo procítit zármutek druhého. Vyvážený vztah je ale třeba budovat na jiném základě. Lidé říkají: „*Nemohl bych pracovat s takovými lidmi, protože mně by jich bylo strašně líto.*“ Ani soucit jakožto pozitivně vnímaný jev, nepřináší do vztahu intaktního a ZdP jedince rovnoprávné postavení. Vztáhneme-li si takové jednání sami na sebe, cítíme se nepříjemně. Říkáme: *Nechci, abys mě měl rád **jen** ze soucitu.* Aaron Haas ve své knize „Morální inteligence“ říká: „*Nechte lítost za dveřmi!*“ [65]

[65] HAAS, A.: *Morální inteligence.* Praha: Columbus spol. s.r.o., 1999 s.95

Odlišuje lítost od soucitu a připojuje 6 výroků ilustrujících rozdíl mezi soucítěním a lítostí. Nejen pro ty, kteří pracují, nebo uvažují o práci s handicapovanými lidmi tyto výroky uvádím:

- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, vidím, že se na mě díváte svrchu.*
- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, mohu říci, že ve mně vidíte někoho, kdo si svou nepříznivou situaci zavinil sám.*
- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, vím, že vás mé trápení nechalo chladnými a že je nechcete sdílet se mnou.*
- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, jsem si jistý, že mi nerozumíte.*
- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, kladu si otázku, zda je váš zájem o mě skutečný, nebo zda ve mně vidíte chudáka, na němž budete moci demonstrovat své sociální cítění.*
- *Jestliže jsem předmětem vaší lítosti, vím, že se ode mě izolujete.*

Jednou z možností, jak se vyrovnat s nepříjemnou realitou je její popření. Tedy popření skutečnosti, že lidé se ZdP se touží účastnit života společně s intaktní většinou, trávit aktivně a podle svého uvážení svůj volný čas v přirozeném prostředí, vzdělávat se a pracovat. Že ZdP těší a zajímají i ty druhy činností, které považujeme výhradně za zájmy intaktní společnosti (sport, cestování, tanec, hudba, politika, divadlo...)Tento přístup mnoho lidí utvrzuje v myšlence, že segregované vzdělávání a umístění ZdP v ústavní péči není jednou z alternativ, ale že je to jediná možnost, jak k dané problematice přistupovat.

Existuje vrozená dispozice reagovat negativně na všechno, co se nějakým způsobem liší od normy. Základem takového chování může být orientačně pátrací

reflex, který je předpokladem pozornosti[66]. Podstatou je to, že člověk jako živočich je upoután vším nápadným a neznámým proto, že by mohl podnět znamenat ohrožení. Vzhledem k tomu, že nevíme, co by mohl podnět znamenat, nelze potenciální ohrožení vyloučit. Jakkoliv se pokládáme za civilizované bytosti vzdálené ostatním živočichům planety, jsou naše jednání ovlivňována instinkty. Pocity úzkosti a ohrožení je třeba rychle vyřešit, dříve by snad bylo možné zvednout pěstní klín a nebo prostě utéct, dnes se však pokládáme za Homo Sapiens Sapiens a stresu musíme čelit jinak.

„Myslím, že v nějakém ústavu je o ně určitě lépe postaráno!"

„Zajímalo by mě, co musel provést v minulém životě, že teď takhle trpí."

Podobné výroky zbavující nás odpovědnosti, pocitů viny a obtíží při hledání vlastního postoje k problematice jsou poměrně časté. Zajímavé však také je, že se objevují i u lidí smýšlejících a jednajících velmi racionálně. Na rozdíl od mnoha jiných témat - nevyžadujících takovou emoční angažovanost – jsou však téměř nepřístupné jakékoliv změně. Domnívám se, že svým charakterem by se přístup projevující se v těchto výrocích dal zařadit do kategorie tzv. schémat. Schéma samo o sobě je důležité, je to „... *nejzákladnější soubor představ o sobě a světě, těžiště poznání, prožívání i návodů k jednáním, která jsou odpovědí na podněty...Smyslem jeho činnosti je udržování citové rovnováhy.*" [67] Schéma je vlastně soustavou pojmových konstrukcí. Umožňuje nám porovnávat a předpovídat, aniž bychom si vždy museli složitě tvořit názor, sestavovat nový

---

[66] VÁGNEROVÁ,M.;HADJ-MOUSSOVÁ, Z.;ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu.* Praha: Karolinum, 1999, s.17. ISBN 80-7184-959-4

[67] KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J.:*Vzpoura deprivantů – o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci.* Praha: Makropulos, 1996, s. 174. ISBN 80-901776-8-9

přístup k problému na základě dostupných informací. Je však důležité vědět, že tato schémata používáme, a dokázat se na nové skutečnosti kolem sebe podívat i bez nich. Pokusit se občas o sebereflexi, abychom zjistili, nakolik jsou naše rozhodnutí výsledkem rozumového procesu nebo přijatých a neměnných schémat.

„Schéma se stává berličkou nebo náhradním programem snižujícím míru úzkosti a námahy spjaté s tvůrčím řešením problémů. Schéma vždy nabídne „osvědčený recept" na základě minulých řešení, která mohou, ale nemusí být adaptivní, natož optimální."[68]

Podstatné je, že zmíněné schéma je stavěno hierarchicky – má své „jádro" a „periferii". Jaderné pojmy a vztahy jsou nadřazené, pevné a těžko měnitelné. Autor citované publikace uvádí pokus, ve kterém byli zkoumáni lidé věřící v paranormální jevy a skeptici.[69] Výsledkem tohoto pokusu bylo zjištění, že lidé „věřící" jsou vůči jakékoliv změně „jaderných" pojmových konstrukcí daleko odolnější než „skeptici" *„...Pocit, že by mělo dojít k jakékoliv změně vyvolával u věřících daleko větší pocit ohrožení a úzkosti než u skeptiků. Obsahem jaderného systému věřících byly spirituální pojmové konstrukce nepřístupné empirickému ověřování a neovlivnitelné rozumovou argumentací."*[70]

Schématem může být vědomí, že můj národ je nadřazený jiným národům, schématem může být přesvědčení, že teprve když druzí přijmou mé hodnoty, budou žít správně. Tím naznačuji, že schéma je velmi účinným prostředkem manipulace.

---

[68] tamtéž s. 175
[69] tamtéž

V období, kdy bylo u nás s velkou podporou budováno segregované školství a celý život lidí se zdravotním postižením se přesouval mimo běžnou populaci, jsme o této problematice měli jen málo informací. Pokud se přímo v rodině nevyskytoval někdo se zdravotním postižením, setkání s takovým jedincem bylo málo pravděpodobné. Víra, že pokud tito lidé někde jsou, pak je o ně dobře postaráno, byla velmi pevná.

Zmiňovaný autor, zabývající se fenoménem tzv. skupinové hlouposti uvádí, že klíčovým znakem skupinové hlouposti je snižování míry, s níž chování skupiny odpovídá proměnám zevního a vnitřního prostředí. *„Všechny informace, které skupina má a získává, totiž v první řadě slouží k udržování skupinového schématu, teprve poté k řešení dalších problémů. Je běžné, že informace narušující skupinové schéma jsou zkresleny, zamlčeny anebo zrušeny, včetně jejich nositelů.“*[71]

Informovanost jednotlivých obyvatel a planety postupně roste. Malé vesnice a města se spojují ve velké konglomerace, multimedia scelují jednotlivé kontinenty prostřednictvím obrovské informační sítě. Ve snaze postihnout množství problémů, se kterými jsme denně konfrontováni, jsme závislí především na informaci dodané a vytvořené mimo naši vlastní zkušenost.

(Ludvík Kundera říká: *„Zatímco moje babička žila na vesnici, kde se žádná událost nedala dost dobře utajit, já žiji ve městě, kde si v poledne*

---

[70] tamtéž
[71] tamtéž

v novinách přečtu, že moje čtvrť je nejbezpečnější v Paříži. Jsem uklidněn. Zatím se pár bloků ode mne stanou čtyři vraždy. "[72])

Rozšiřuje-li se naše vědomí o stavu světa na celou planetu, jsme závislí na úsudku tvořeném z obrovského množství informací, které mozek jedince sotva může objektivně zpracovat. Můžeme však alespoň médii dodané zprávy kriticky posoudit, a teprve na základě tohoto kritického pohledu tvořit vlastní úsudek. Tento přístup může pomoci nahlédnout objektivně nejen na politické a jiné mechanismy společnosti, ale také na vlastní tendenci přebírat hotová schémata.

Moderní společnost je charakteristická svým vnějškově řízeným chováním.[73] Tento jev je charakterizován takto: vnějškově řízení lidé jsou spíše než vlastními pocity a způsobem myšlení ovlivňováni chováním, myšlením a cítěním lidí kolem nich. „...*Smyslem lidských vztahů vnějškově řízené společnosti je na prvním místě jejich udržování, teprve potom přichází na řadu objektivita, poctivý rozbor situace nebo zjišťování nových skutečností.* "[74]

Dnes se nedomnívám, že bychom se mohli v blízké době stát obětí nějakého dalšího totalitního systému, který by nás cíleně zbavoval humánního cítění a smýšlení. Současný „systém trhu" však akcentuje především výkonovou složku osobnosti, takže opět nevytváří prostor pro kulturní, sociální nebo jinou odlišnost a neapeluje na morální a humánní hodnoty. Vůči tomuto systému jsme si navíc nestačili v tak krátké době vytvořit obranné mechanismy!

---

[72] KUNDERA, L.:*Nesmrtelnost*...
[73] KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J.:*Vzpoura deprivantů – o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci.* Praha: Makropulos, 1996, s.173. ISBN 80-901776-8-9
[73] tamtéž s.74

3. 4. Vývoj integračních tendencí v zahraničí

Z porovnání zahraničních systémů vyplývá, že školské systémy jednotlivých států lze rozlišovat podle výchovně vzdělávací politiky preferující speciální školství, nebo naopak politiky preferující integraci dětí s postižením.

Výchovný systém, který označujeme jako **neintegrační** tvoří státy jako Belgie, Lucembursko a částečně i Nizozemí, pro něž je předobrazem Německo (a v jeho rámci nejvíce Bavorsko)[75] Tento výchovný systém je založen na přesném vymezení typů jednotlivých postižení, kde každému typu postižení je přiřazen určitý typ speciální školy. Jde tedy o tzv. „léčebnou" pedagogiku, vycházející z předpokladu, že je nejprve třeba si v segregovaném systému osvojit určité vědomosti a dovednosti, a pak je možné jedince úspěšně integrovat do společnosti.

Oproti tomu výchovný systém **integrační** (Itálie, Skandinávie, Řecko, event. Anglie, Španělsko a Rakousko) zahrnuje země, které se vyznačují silnou integrační tradicí.[76] I v těchto zemích jsou však zachovány speciální školy nebo alespoň speciální třídy pro děti těžce postižené a pro žáky s více vadami.[77]

Samozřejmě jsou i země mající **smíšený** systém, jejich politika je charakterizována tím, že vedle sebe současně existují oba dva systémy. Řadí se sem zejména Francie, Irsko a Portugalsko.[78]

---

[75] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.23. ISBN 80-7067-981-6
[76] tamtéž
[77] ŠVARCOVÁ,I.:*Mentální retardace.* Praha: Portál, 2001, s.115 ISBN 80-7178-506-7
[78] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.23. ISBN 80-7067-981-6

Vzhledem k vykázaným počtům postižených žáků v jednotlivých zemích je také patrné odlišné nazírání na kritéria v označování jednotlivých žáků za „postižené". Z následující tabulky shrnující data z roku 1991 jsou tyto disproporce dobře patrné:

Tabulka 2 (převzato z J. Michalíka)[79]

země	Žáci s postižením - celkem
Belgie	60 735
Dánsko	80 572
SRN	248 011
Řecko	15 783
Anglie	40 126
Francie	353 613
Itálie	107 709
Lucembursko	987
Nizozemsko	109 816
Portugalsko	34 288
Velká Británie	176 500

V Nizozemí žije stejné množství obyvatel jako v České republice, v Itálii několikrát více. Přesto je počet dětí s postižením shodný. V České republice bylo v roce 1991 evidováno 50 579 žáků s postižením.[80] Je možné, že zatímco Nizozemí evidovalo a vykázalo v této době i žáky se specifickými poruchami

[79] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.23. ISBN 80-7067-981-6

[80] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.132. ISBN 80-7067-981-6

učení, v České republice a například také Itálii tito žáci ještě do kategorie zdravotně postižených zahrnuti nebyli.

Není možné srovnávat stav integračních snah v zahraničí se současnou situací u nás, aniž bychom vzali v úvahu rozdílný vývoj politických a následně školských systémů jednotlivých zemí. U nás byly integrační tendence projevující se už počátkem století přerušeny rokem 1948 a změnou politického klimatu směřující k segregaci. V 60. a 70. letech, kdy u nás bylo odděleně budováno speciální a běžné školství, začali naopak v mnoha jiných evropských zemích uvažovat o integraci, jako o nové alternativě vzdělávání. Nové koncepce vycházely ze závěru, že je nutné označovat děti jako handicapované, pokud jsou pro jejich potřebu vyčleňovány prostředky, ale oddělený vzdělávací systém má za následek nízká očekávání a vede často k nižším výkonům.[81]

Bylo zřejmé, že je možné vzdělávat i děti do té doby označené jako nevzdělavatelné, ale zároveň se objevila jako potřeba doplňkové speciální podpory – vznikl pojem speciální vzdělávací potřeby. Tento termín byl například použit ve Velké Británii, Kanadě a v Itálii místo původní tzv.: nezpůsobilosti. Nezpůsobilost je obtížně definovatelný termín, který se liší nejen podle jednotlivých zemí, ale samozřejmě i v závislosti na času a politické situaci. *„Naopak termín „speciální vzdělávací potřeby“ (SEN) se podle Warnockovy komise týká v každé době šestiny populace!“*[82]

---

[81] VOCILKA,M.:*Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti.* Praha:UIV, 1997, s.11.
[82] tamtéž s.13

V roce 1975 přijal Kongres v USA Zákon o vzdělání pro všechny postižené děti. (Zákon 94-142, Education for All handicapped Children Act).[83]

Důsledkem tohoto zákona byly školy a pedagogové nuceni změnit mnoho ve svých dosavadních přístupech k výuce a vzdělávání jako takovému.

V minulých letech byla celosvětová pozornost věnovaná otázce lidských a občanských práv. Rok 1981 byl vyhlášen jako Rok handicapovaných. „*V usnesení Rady Evropského společenství ze dne 14. 5. 1987 byl zmíněn pozitivní příspěvek, který začlenění může znamenat jak pro postižené děti a mladistvé, tak i pro ostatní žáky a studenty.*"[84]

Tento postoj se pak začal objevovat ve vzdělávacích politikách evropských států a tedy ve snaze podpořit integrační snahy i legislativně.

Ani skutečnost, že integrační snahy jsou podpořeny legislativou však neznamená, že integrace nepřináší problémy. *Zprávy z Finska, Islandu a Norska svědčí o přetrvávajícím skepticismu některých pedagogů a učitelů, kteří se obávají, že integrace dětí se speciálními potřebami by mohla zdržovat pokrok většiny.*[85]

V Rakousku se integrační snahy školských úřadů objevily v 70. Letech v projektech „Diferencovaná speciální škola", „Integrativní základní škola"[86]. Tyto snahy se však nesetkaly s úspěchem. V 80. letech navazovaly další individuální

---

[83] VACÍKOVÁ, L.: *Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí.* Praha: UIV, 1993, s.24- ISBN 80-211-0158-X

[84] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.21. ISBN 80-7067-981-6

[85] VACÍKOVÁ, L.: *Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí.* Praha: UIV, 1993, s.24- ISBN 80-211-0158-X

[86] VÍTKOVÁ, M.:*Integrativní speciální pedagogika.* Brono:Paido, 1998 s. 172-173 ISBN 80-85931-51-6

integrační pokusy a především sílil tlak rodičů dětí se ZdP. V roce 1989 se objevil první rámcový plán pro školské pokusy.

Ačkoliv v Anglii můžeme o příklonu k integraci hovořit už v 50. letech, až rok 1996 přinesl legislativní „zrovnoprávnění" integrovaného vzdělávání.[87]

Organizace:

V organizace integrace se promítají tradice i zákony jednotlivých států. Srovnání komplikuje jednak rozdílná délka školní docházky, jednak například velikost základních škol. Finsko, Francie, Řecko a Irsko mají větší počet velmi malých škol.[88] Malé školy přitom nemusí být dané jen hustotou obyvatelstva. Nizozemí, kde je hustota obyvatelstva poměrně vysoká, má také poměrně malé školy.[89]

Zatímco ve Švýcarsku je průměrný počet žáků ve třídě kolem 16 žáků, v Kanadě, Irsku, Nizozemí a Španělsku mohou být třídy i o více než 30 žácích.[90] Menší třídy mohou poskytovat učiteli větší možnost brát v úvahu individuální odlišnosti dětí, zároveň však často scelují různé věkové skupiny, takže komplikují možnost zařazení dítěte se speciálními potřebami.

Pro integraci žáků se speciálními potřebami není vhodné dělení žáků do skupin na základě výkonových měřítek. Většina zemí se různým způsobem a v různé míře snaží tomuto dělení vyhnout, jsou však i země, kde je takovéto dělení explicitně zakázáno (Itálie, Finsko)[91] země, kde jsou žáci dělení podle

---

[87] MICHALÍK,J.:*Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.42. ISBN 80-7067-981-6

[88] VOCILKA,M.:*Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti.* Praha:UIV, 1997, s.20.

[89] tamtéž s.18
[90] tamtéž s.19
[91] tamtéž s.17

svých schopností do homogenních skupin (Rakousko, Nizozemí, Belgie, Německo a Švýcarsko), počítají s možností, že žáci, kteří nezvládnou obsah osnov svého ročníku, budou opakovat ročník. To však pro integrované žáky znamená jen alternativu speciální školy a znemožňuje jim plnou integraci.[92]

Co se týče speciálního vzdělávání, nabízejí země OECD velmi široké spektrum od úplné integrace až po úplnou segregaci. Odrážejí tak jednotlivé stupně sociální a pedagogické integrace tak, jak jsou popsány například Jesenským (viz. kapitola 3. 2. Pojetí integrace) V zásadě jde však o různě členěné tři svébytné možnosti[93] (termín „normální třída, škola" je převzat společně s touto částí textu od autora, který jej považuje za vhodný vzhledem k rozlišení institucí):

1. vzdělávání v normálních třídách normálních škol – k zemím podporujícím v maximální míře plnou integraci patří Kanada, Island, Itálie a Norsko.
2. Ve speciálních třídách normálních škol – tato možnost se v různé míře objevuje ve všech zemích, ale nejvíce se týká především Francie, Řecka a Švýcarska. Charakter speciálních tříd je velmi variabilní, existují speciální třídy na část vyučovací hodiny, nebo speciální třídy na celou vyučovací dobu. Ve Spojených státech se mluví o tzv. „konzultační místnosti."
3. Ve speciálních školách – Oddělený systém speciálních škol preferuje z části Nizozemí, Německo, Belgie a Rakousko. V Nizozemí je například 15 typů diferencovaných škol.

[92] tamtéž
[93] tamtéž s.22

Integrační snahy ve všech zemích OECD jsou zároveň podmíněny různou úrovní tzv.: podpůrných služeb. Podpůrné služby mohou mít základnu ve škole i mimo ni. Podle blízkosti a dosahu služeb tak můžeme rozlišovat služby ve školách, služby pro více škol a celostátní služby.

1. <u>služby ve školách</u> – tato část je pro naše podmínky obzvlášť významná, neboť zahrnuje pomoc asistentů, speciálního pedagoga nebo více pedagogů v jedné třídě. Právě v zemích, kladoucích důraz na integraci, mohou mít učitelé zvláštního pomocného pedagoga ve třídě. Může to být buď asistent bez odborného vzdělání, který pracuje pod vedením učitele, nebo odborný pedagog samostatně modifikující učební plán integrovaného žáka.

Například v Dánsku je velmi osvědčený systém dvou pedagogů v případě tzv. <u>otevřeného vyučování</u>. Jako výhoda tohoto systému je uváděn názorný příklad dialogu dvou dospělých osob, pomoc při rozhodování v konfliktních situacích, snazší zajištění individuální práce se žáky. Pojem „pomocný učitel" je zde považován za zastaralý a používá se spíše termínu „druhý učitel".[94]

Také v Norsku se osvědčili dva učitelé ve třídě. Speciální vyučování koordinuje školní psycholog. Rodiči zdravých dětí je takový způsob výuky vnímán velmi pozitivně, cítí výhodu dvou pedagogů ve třídě a tedy lepšího individuálního přístupu k žákům.[95]

V Německu se objevuje systém „více pedagogů". Integrované třídy vedou dva učitelé, přičemž rozhodující pro výuku je speciální pedagog. Integrované třídy se však v Německu objevují jen zvolna, protože systém vyžaduje velký počet

---

[94] VACÍKOVÁ, L.: *Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí.* Praha: UIV, 1993, s.7 - ISBN 80-211-0158-X

[95] tamtéž s.14

pedagogů a zároveň je vše založeno na vysoké míře dobrovolnosti ze strany učitelů a rodičů.[96]

Ve Španělsku se ze dvou pedagogů může stát třídním učitelem ten, který lépe zná povahu zvláštních potřeb dítěte![97]

2. Služby pro více škol – Běžným rysem mnoha zemí je využívání tzv. „terénních učitelů" pro pomoc většímu počtu škol. Takovou roli se u nás momentálně snaží plnit speciálně pedagogická centra. Organizovaná spolupráce tohoto typu existuje například ve Francii, Rakousku, Německu, Řecku, Nizozemí, Islandu a Spojeném království. Tyto služby někdy zahrnují i další vzdělávání pedagogů.[98]

3. Celostátní služby – V Nizozemí jsou jak regionální, tak celostátní poradenská centra. Celostátní služby však většinou plní funkci shromažďování informací, poskytování informací a zádění inovací do vzdělávacího systému. Například ve Finsku se národní centrum zabývá tvorbou kurikula.[99]

Shrneme-li závěry zemí, jejichž zkušenost s integrací je podstatně hlubší, dlouhodobější a plynulejší, než dosavadní průběh v České republice, je patrné, že možnosti integrace se zkvalitňují:

- strategickým rozmisťováním učitelů do normálních školních tříd
- flexibilní organizací těchto tříd
- zaváděním pomocných pedagogů v těchto třídách
- zřizováním podpůrných služeb uvnitř školy i mimo ni.

---

[96] tamtéž s.18
[97] VOCILKA,M.:*Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti.* Praha:UIV, 1997, s. 24
[98] tamtéž s.25

Plnou integraci naopak neumožňuje dělení do tříd podle schopností žáků.

Ve vztahu ke speciálním školám se v zemích OECD objevují především tendence změnit tyto školy na konzultační centra napomáhající běžným školám. V našich podmínkách mluvíme o speciálně pedagogických centrech, v zahraničí se objevují termíny: Sonderpadagogisches Forderzentrum, nebo tzv. rosource room. Samozřejmě je ideální, když se toto speciálně pedagogické centrum buduje v rámci běžné školy. V našich podmínkách se však segregované školství vyvíjelo velmi dlouhodobě, takže jsou tato stávající centra od běžných škol poměrně vzdálená. Aktuální tak zůstává především funkce terénních pedagogů.

Úloha rodičů

Zkušenosti posledních desetiletí zvýraznily úlohu rodičů pro pedagogické pracovníky. V mnoha zemích hrají rodiče velmi aktivní úlohu v rozvoji speciálního vzdělávání. Například v Dánsku byli v 50. letech rodiče v rámci vládní výzvy zapojeni do tvorby politiky při zjišťování změn, které nakonec vedly k převedení odpovědnosti za vzdělávání dětí s těžkými poruchami učení z Ministerstva sociálních věcí na Ministerstvo školství.[100]

Zatímco u nás je spolupráce s rodiči teprve navazována, v jiných zemích je názor a přání rodičů jedním z řídících momentů v různých školských komisích. Ve Francii jsou rodiče považováni za partnery školy, v Anglii a Walesu mají rodiče právo vybrat pro své dítě školu, a tak se přímo podílejí na financování instituce, protože zapsané dítě přináší škole další finanční zdroje. Partnerské

---

[99] tamtéž
[100] tamtéž s.72

vztahy a spolupráce s rodiči jsou také rozvíjeny ve Spojených státech, Kanadě a Skotsku.[101]

Rodiče znají důvěrně své děti a učitelé znají děti ze situací mimo rodinu. Vzájemná úzká spolupráce může zajistit co nejlepší a odpovědnou péči o děti!

Z hlediska legislativních opatření je zajímavý program „Weer Samen naar School" prováděný v Nizozemí[102] od školního roku 1991/1992. Program by měl vytvořit kooperativní sítě mezi běžnými a speciálními školami, v první fázi byl motivován finančním zvýhodněním a také lepšími podmínkami výběru, postupně v dalších fázích byly školy nuceny k těmto krokům zákonnou úpravou. Vytvoření sítě samozřejmě podléhalo a podléhá schválení národním řídícím týmem. Cílem je vytvořit síť odpovídající spádovým oblastem tak, aby se k síti nepřepojovaly velmi vzdálené školy (například z důvodu stejného náboženského vyznání).

---

[101] tamtéž

[102] VACÍKOVÁ, L.: *Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí.* Praha: UIV, 1993, s.7 - ISBN 80-211-0158-X

3. 5. Vývoj integračních tendencí v českých zemích

a) Vývoj před rokem 1990

Není cílem mé práce zpracovat problematiku vývoje přístupu ke zdravotně postiženým jedincům v naší historii. V současné době většina publikací zabývajících se zdravotním handicapem nabízí v úvodu krátký souhrn dokumentující péči o postižené v minulosti. Především ale existuje dostatek literatury samostatně zpracovávající toto téma.[103]Oblast do roku 1989 je v literatuře podrobně zpracována.

Stejně jako v jiných zemích i na území České republiky v závěru devatenáctého století a na počátku století dvacátého docházelo především k budování speciálních vzdělávacích institucí. Z původně především medicínského zájmu o postižení se pozornost začala přesouvat také ke vzdělávání a otázce vzdělavatelnosti postižených vůbec. Speciální pedagogika tak začala vznikat na základě poznatků utvořených medicínou a zpočátku měla proto charakter nápravného a léčebného přístupu. Jedinec s defektem byl vnímán jako defektní vyžadující nápravu. Postupný posun od tohoto nahlížení na zdravotní postižení lze dobře sledovat na změnách v terminologii. Sledujme: mrzáčci, úchylné děti, defektní, zdravotně postižení, handicapovaní,...žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Úzké označení popisující původně pouze konstatování orgánového defektu nebo rozumový úbytek se postupně rozevírá až do podoby

[103] TITZL, B.: *Postižený člověk ve společnosti.* Praha: Univerzita Karlova– pedagogická fakulta, 2000, ISBN 80-86039-90-0

naposledy užitého označení. Výraz speciální nebo specifická potřeba zdaleka nepostihuje jen problematiku zdravotního postižení, protože z hlediska individuálního výchovného přístupu má každý žák nějakou speciální vzdělávací potřebu. Tento terminologický posun je nezbytně nutný pro vytvoření odpovídající legislativy podporující integrační snahy ve společnosti a tedy i ve vzdělávání.

Do roku 1989 se zřizovaly vyrovnávací třídy v blízkosti běžných základních škol jen ojediněle, a to spíše jako náhradní řešení. Podobně ojediněle bylo možné se setkat se zařazením zdravotně postiženého dítěte do běžné třídy. Tehdejší právní řád podobnou situaci neupravoval a nepočítal s ní.[104]

Zařízení zajišťujících vzdělávání, zdravotní a sociální péči pracovala ve třech oblastech odpovídajícím třem rezortům státní správy – školství, zdravotnictví a sociální věci. Tyto segregovaně fungující instituce však ze vzdělávání vylučovala děti s těžším stupněm mentálního postižení a děti s kombinovanými vadami. Podle lékařské diagnózy bylo rozhodnuto o dalším vzdělání dítěte nebo o jeho nevzdělavatelnosti, a tak vlastně o záležitostech vzdělávání a výchovy rozhodoval pracovník jiného oboru!

Jen pro ilustraci uvádím některé příklady v tehdejších postupech a legislativě bránící vzniku integrovaného vzdělávání jako další alternativě ve výchovně vzdělávacím procesu:[105]

- Zákon nezaručoval právo na vzdělání s použitím znakové řeči a Braillova písma.

---

[104] MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s. 70 ISBN 80-7067-981-6
[105] tamtéž s. 71

- Vysoký počet žáků ve třídách – v 70. letech nebyly výjimkou třídy s počtem 35 a více žáků.

- Osnovy speciálních škol byly vytvořeny tak, aby *poskytovaly žákům výchovu a vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení.*[106] Tím byla narušena návaznost obsahu výchovy a vzdělávání a znemožněna tak šance na plynulý přechod dítěte ze speciálních škol do škol běžného typu a naopak. Diagnóza postižení přestavovala definitivní stanovení vzdělávací cesty.

b) Vývoj po roce 1990

Ačkoli se do 90. let naše školství důsledně vyvíjelo ve dvou proudech běžného a speciálního vzdělávání, už na počátku 20. století objevujeme snahy vzdělávat zdravé a zdravotně postižené děti společně. V letech 1913 – 1918 prosazuje František Bakule myšlenky tzv. *koedukace* při svém působení v Jedličkově ústavu.[107] Už v této době se objevují úvahy o možnosti dvou učitelů v jedné třídě[108], se kterými se znovu setkáváme až dnes.

Zatímco v zahraničí se integrační snahy od počátku 20. století rozvíjely dál, u nás byl tento vývoj přerušen. V současné době bylo tedy nutné v průběhu velmi krátké doby vytvořit podmínky, které se v zahraničních pedagogických systémech utvářely 15 i více let.

---

[106] tamtéž
[107] TITZL, B.· Integrace postižených – jev u nás neznámý? In Jesenský, Ján.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum, 1995, s. 21. ISBN 80-7184-030-0
[108] tamtéž s. 24

Tak jako se školská zařízení vyvíjela segregovaně, také příprava učitelů byla oddělena. Tato skutečnost se projevila nejvíce právě v dnešní době, kdy obecným pedagogům naprosto scházejí poznatky speciální pedagogiky, ale také osobní zkušenost ze setkání se zdravotně postiženými jedinci. Učitelé na běžné základní škole jsou tak stiženi stejnou mírou neznalosti a množstvím předsudků v této problematice jako laická veřejnost.

Integrační proces předpokládá, že budou odstraněny negativní důsledky segregovaného vzdělávání, ale bude zachován nezbytný speciální přístup a speciální vzdělávací cesty pro postiženého žáka. [109]

Z tohoto hlediska bylo nutné znovu zvážit:

- podmínky žáka – v tomto případě došlo především ke změně pohledu na třídění postižení do různých skupin.
- podmínky školy – všestranná připravenost pedagogů, speciálně pedagogická informovanost, materiálně technické vybavení a počet žáků ve třídě.
- zajištění aktivní účasti rodičů na výběru a průběhu výchovně vzdělávací cesty žáka.

V roce 1990 zveřejnilo Ministerstvo školství ČR nárys koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Podle této koncepce měla být *ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání postižených*

---

[109] MIKUŠOVÁ,M.: Integrace dětí a mládeže s postižením do běžného vzdělávacího systému. In Jesenský, J.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.*Praha: Karolinum, 1995s. 28 .ISBN 80-7184-030-0

dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství.[110]

Tato koncepce umožnila zahájení integračních snah, zároveň však přinesla mnoho nejasností. Z tohoto vyjádření totiž není jasné, pro koho je tedy integrace určena, ani kdo by měl o tom rozhodnout. Na jedné straně narůstala potřeba integrovaného vzdělávání, na druhé straně bylo třeba vyřešit legislativní, personální a ekonomické podmínky školské integrace. Úvahy, zda se vše vyřeší jako přirozený proces bez regulativních zásahů státních orgánů, musely nakonec ustoupit potřebě jasného a detailního legislativního rámce.

Pro úspěšný proces integrace je důležité vytvořit otevřený, pružný a prostupný systém komplexní péče. Z toho důvodu začala vznikat speciálně pedagogická centra, ale také střediska rané péče,[111] neboť je potřebná také včasná a kvalitní diagnostika, případně pobyty dítěte v konkrétních zařízeních.

- Novelizovaný zákon č.29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol ve znění zákona č. 171/ 1990 Sb. přinesl nejen podstatnou změnu v názvu celé oblasti – ze škol pro mládež vyžadující zvláštní péči na Speciální školství, ale také přizpůsobil délku povinné školní docházky specifickému mentálnímu dozrávání zdravotně postiženého dítěte.[112]

---

[110] MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999 s. 74 ISBN 80-7067-981-6

[111] viz příloha

[112] MIKUŠOVÁ,M.: integrace dětí a mládeže s postižením do běžného vzdělávacího systému. In Jesenský, Ján.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.*Praha, Karolinum, 1995, s. 29. ISBN 80-7184-030-0

Mimořádně důležité je to, že ve znění tohoto zákona je zaručeno právo neslyšícím a nevidomým na vzdělávání v jejich vlastním jazyce s použitím znakové řeči a Braillova písma.

Důležité je také ustanovení potvrzující, že o zařazení dítěte rozhoduje ředitel školy. O zařazení dětí do speciálních mateřských škol a speciálních základních škol, základních škol, zvláštních škol a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol[113]

I v současné době jsou často ředitelé škol málo obeznámeni s problematikou integrace a domnívají se, že rozhodnutí o zařazení dítěte se ZdP náleží pedagogicko psychologické poradně, lékaři, nebo speciálně pedagogickému centru. Na zprávě těchto jednotlivých institucí samozřejmě záleží. Pro stanovení výchozích podmínek i realizaci celé integrace jsou důležité. Jsou podkladem pro rozhodnutí, které je však cele v kompetenci ředitele školy. Ten se tak může rozhodnout (společně s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte) pro integraci i v případě, že není některou ze zmíněných institucí doporučena.

„Zákonem ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních zařízeních byl novelizován zákon ČNR č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních ve znění zákona ČNR č. 31/1984 Sb. (úplné znění č. 395/1991 Sb o školských zařízeních). Znění jeho § 3 odst. 5 umožnilo zařazovat mentálně nebo smyslově postižené děti a děti s vadami řeči do běžných tříd mateřských škol.“[114] V minulosti zákon výslovně připouštěl přijímat

---

[113] MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s. 83. ISBN 80-7067-981-6 s. 83

[114] MIKUŠOVÁ,M.: integrace dětí a mládeže s postižením do běžného vzdělávacího systému. In Jesenský, Ján.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.*Praha, Karolinum, 1995, s. 30. ISBN 80-7184-030-0

do mateřských škol jen děti smyslově, tělesně a duševně zdravé. Novelizace tohoto zákona přinesla velký zlom v integraci dětí se ZdP.

Tentýž zákon umožňuje také vznik speciálně pedagogických center (dále SPC)[115], která začala vznikat při speciálních školách. Na rozdíl od pedagogicko psychologických poraden, které nabízejí pomoc širokému spektru klientů, SPC se většinou zaměřují na jeden konkrétní typ postižení. Speciální pedagogové z tohoto centra mohou vyjíždět do jednotlivých škol a zabezpečovat tak speciální péči individuálně integrovaným žákům.

„Vyhláskou MŠMT ČR č. 35/1992 Sb., o mateřských školách ve vztahu k dětem se ZdP předškolního věku...“[116] je zabezpečeno snížení žáků ve třídě, kde je integrován žák se ZdP postižením. Školským úřadům byl dán pokyn, aby bylo obdobně postupováno v základních školách.

Jedním ze zajímavých momentů ve vývoji legislativy týkající se problematiky integrace se v roce týkal „příplatku na zdravotní postižení“. Tento příplatek se škole poskytoval automaticky k běžnému normativu na žáka základní školy, pokud škola vykázala žáka s postižením. Tento krok měl vést k zvýšení zájmu škol o integraci. Výsledkem však nebylo především větší množství integrovaných žáků opouštějících speciální školy, ale pouze vykázání většího

---

[115] MIKUŠOVÁ,M.: integrace dětí a mládeže s postižením do běžného vzdělávacího systému. In Jesenský, Ján.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.*Praha, Karolinum, 1995, s. 31.ISBN 80-7184-030-0

[116] MIKUŠOVÁ,M.: integrace dětí a mládeže s postižením do běžného vzdělávacího systému. In Jesenský, Ján.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.*Praha, Karolinum, 1995, s. 32 .ISBN 80-7184-030-0

počtu žáků s postižením na školách. Těmto žákům přitom nebyla věnována žádná speciální péče! Mezi vykázanými žáky se objevilo především velké množství žáků se specifickými poruchami učení. Ani v této době, ani později však nenastala výrazná snaha skutečně zohlednit potřeby těchto žáků ve výuce.

Zrušení systému automatického navýšení normativu se následně objevilo ve Statistické ročence údajů ve školství. Následný nárůst a opět pokles vykázaných žáků je patrný ve vývojové ročence:[117]

tabulka 3

	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
Zdravotně postižení žáci celkem	40 070	16 605	41 341	51 172	54 381	59 041	63 143
Integrovaní do běžných tříd	30 364	5 527	30 445	38 761	42 240	46 926	51 506

Toto opatření, které celkem logicky muselo následovat mělo však jeden podstatný negativní dopad. Školy považovaly nový systém vykazování potřeb vyžadujících finanční navýšení normativu za natolik komplikované, že se raději často peněz vzdaly úplně.

3. 5. 1. Vývoj integrace dětí s kombinovaným postižením

Přístup k tomuto typu postižení byl vždy komplikovaný právě z důvodu v názvu zmiňované kombinace více typů postižení. Intenzivně se rozvíjející speciální školství prosazovalo v letech před rokem 1990 při maximální péči o děti se zdravotním postižením jejich důsledné rozdělování do skupin podle jejich speciálních potřeb. To se někdy dařilo u některých smyslových nebo orgánových vad. Tento způsob diferenciace speciální pedagogiky měl za následek možnost podrobně prostudovat typ postižení a následně vytvořit ideálně dopadající a cílenou rehabilitační i pedagogickou metodiku.

V dalších vývojových tendencích se však brzy začala více objevovat skutečnost nezařaditelnosti některých druhů postižení. Pokud došlo k jejich zařazení do některé z užívaných skupin, bylo to často ke škodě dítěte a jeho celkového vývoje.

Ještě před rokem 1990, ale samozřejmě především po tomto přelomovém roce, došlo k výraznému přehodnocení kategorizace zdravotních postižení.

Kombinovaná postižení se nejvíce týkají dětí s diagnózou dětské mozkové obrny (DMO). Toto postižení zasahuje v různé míře centrální nervovou soustavu a v závislosti na míře tohoto zásahu se pak diagnóza projevuje v tělesném i smyslovém postižení, v psychomotorické retardaci, nerovnoměrném vývoji celé psychiky a dalších přidružujících se komplikacích.

Výsledkem změny pohledu na kategorizaci tohoto postižení, ale také změnou vnímání možného dalšího psychického vývoje těchto dětí, byl nejprve vznik různých integračních center a denních rehabilitačních stacionářů a později i zájem integrovat tyto děti do institucí hlavního vzdělávacího proudu.

3. 6. Přístup k integraci ve vzdělávacích programech současné české školy

Obecná škola

Návrh pojetí Obecné školy je vypracován s velkým důrazem na řád a etickou stránku života. Zdůrazňuje spojení školy s obcí a spolupráci školy a rodiny, možnost integrace však vůbec nezmiňuje a dále nerozpracovává. Lze předpokládat, že autoři považují zařazení dítěte se speciálními potřebami do běžné školy za natolik samozřejmé, a pojetí obecné školy za natolik inkluzivní prostředí, že není třeba tuto problematiku zmiňovat.

Návrh pojetí Obecné školy byl prvním vzdělávacím programem vydaným u nás po událostech roku 1989. Autoři programu tedy neměli takovou zkušenost a odstup od problematiky jako autoři jiných projektů, kteří funkčnost některých úprav mohli déle pozorovat v praxi.

Tento návrh předkládá především možnost dělit vyučovací den na zcela odlišné a různě dlouhé časové úseky než je v našem školství obvyklé.[118] Autoři zdůrazňují potřebu relaxace, ať už volné, nebo částečně vedené pedagogem, vyrovnávající různou míru soustředění a koncentrace jednotlivých dětí, takže struktura dne zůstává na rozhodnutí učitele. Taková úprava v členění pracovních a relaxačních celků je výhodná pro děti s potřebou polohování nebo i děti s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD), které se v klasicky pojaté hodině projevují výrazněji.

Autoři také celek denního programu rámují dvěma motivačními úseky[119] úvodu a závěru dne. Tyto dvě doby nemají přínos jen z hlediska etiky, jak autoři

---

[118] PIŤHA, P.;HELUS, Z.: *Návrh pojetí obecné školy.* Praha: Portál,1993,s.7. ISBN80-85282-65-8
[119] PIŤHA, P.;HELUS, Z.: *Návrh pojetí obecné školy.* Praha: Portál,1993,s.7. ISBN80-85282-65-8

uvádějí, ale opět vytváří podmínky pozvolného započetí dne a práce pro dětí s obtížemi v psychické koncentraci, nebo děti vyžadující větší psychickou podporu a pozornost učitele. V tradici české školy by se neměla natrvalo usadit obvyklá „ranní pětiminutovka" z násobení nebo vyjmenovaných slov, která nezaskočila snad jen ty nejodolnější jedince národa.

Navržené momenty organizace a naznačené přístupy vycházejí spontánně vstříc integraci.

Ve zvláštní kapitole věnující se klimatu ve třídě[120]autoři zmiňují buď orientaci třídy na soutěž, nebo spolupráci. Upozorňují na fakt, že děti jsou sice často přirozeně soutěživé, ale podporuje-li se jen tato složka jejich osobnosti, dochází k mnoha problémům, proto autoři vyzdvihují spolupráci.[121] Už zde bylo zmíněno, že orientace společnosti na výkon nevytváří prostor pro jedince s nějakým kulturním, sociálním nebo zdravotním handicapem. Škola – místo, kde se naše společnost utváří – by měla být místem humanizace národa, tedy nepodporovat orientaci pouze na soutěž.

K vytvoření popisovaného prostředí je důležitý citlivý pedagog schopný vyzdvihnout kvality těch, kteří v kolektivu mohou setrvale zastávat periferní pozici. „*...měl by činit děti vnímavými pro lidskou hodnotu vzájemných rozdílností, podivuhodnost originality a svérázu každého z nás.*"[122]

Návrh Obecné školy se přímo nevyjadřuje k integraci, zato však přímo vytváří některé podmínky pro její úspěšnost.

---

[120] tamtéž s. 24
[121] tamtéž s.25

Základní škola

Ani autoři programu Základní školy se nevyjadřují přímo k problému integrace. Zdůrazňují pružnost učebních plánů, otevřenost osnov, volitelné předměty a důraz na výchovu k hodnotám.[123] Zde je právě patrný prostor pro integrační snahy, vždyť výchova k hodnotám tolerance, respektu a sdílení přece přímo vybízí k využití momentu integrace! Autoři jej však v žádné části programu nezmiňují! Ve východiscích vzdělávacího programu se objevují pojmy jako všeobecné vzdělání, schopnost komunikace, hlavní zásady a normy lidského chování, činnostní pojetí vyučování a orientace na osobnost žáka. Za inovující v obsahu vzdělávání považují autoři programu oblast mravní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a k ochraně životního prostředí.

Národní škola

Projekt národní školy apeluje především na postavu učitele, vyzdvihuje velmi diferencovaný program vyučování pro jednotlivé žáky a individuální přístup k nim. Vytváří prostor pro základní a závaznou část a tzv. nadstavbovou část učebního plánu. Nadstavbová část má být prostorem pro individuální rozvoj žáků *„a dát tak i „slabším" žákům prostor k dosažení úspěchu a prokázání svých schopností"*[124]Objevuje se zde také možnost věkově diferencované skupiny v zmíněné nadstavbové části. Projekt národní školy zdůrazňuje potřebu vytvořit pro žáky populačně přirozenou skupinu, ve které se dítě setkává nejen se svými vrstevníky, ale také se staršími a mladšími spolužáky, se spolužáky, kteří jsou jiní.

---

[122] tamtéž s.28

[123] *Vzdělávací program základní škola.* Praha: Fortuna, 1996, s.6. ISBN 80-7168-337-X

V této části úvodu se objevuje první zmínka o možnosti zařadit do této skupiny děti s různými typy postižení,[125]přičemž je zde výslovně zdůrazněno, že „*...účelnost této integrace je nutno vždy pečlivě zvažovat v každém konkrétním případě ve spolupráci s odborníky.*“[126] Pokud se však rozhoduje o integraci dítěte se zdravotním postižením, neměl by rozhodující moment záležet na lékařích nebo speciálním pedagogovi, neboť konečnou osobnou, která „integruje“ je učitel – obecný pedagog. Ten musí zvážit své schopnosti a možnosti, s nimiž bude později vytvářet podmínky pro úspěšné začlenění dítěte do kolektivu. Ani lékař, ani psycholog nemá tak přesnou představu o každodenní práci kolektivu třídy, organizaci vyučování a způsobech práce učitele.

Nadstavbová část také umožňuje vytvořit trvalé nebo dočasné skupiny, podporující zvýšenou individuální pomoc „*...jakkoliv hanicapovaným žákům*“[127]

Podle tabulky znázorňující povinnou a nadstavbovou hodinovou dotaci je v 1. ročníku nadstavbová část tvořena 1 – 2 hodinami týdně, ve druhém ročníku jsou to 2 – 3 hodiny, ve třetím opět maximálně dvě hodiny, ve 4. a 5. ročníku také 1 – 2 hodiny týdně.[128] Pokud by se v těchto hodinách měl řešit problém individuálních vzdělávacích potřeb žáka, jednalo by se pravděpodobně o nějakou formu doučování nad rámec povinné školní docházky, což u žáků se specifickou poruchou učení nebo s diagnózou DMO, kteří jsou snáze unavitelní, nepokládá autorka práce za vždy optimální řešení.

Autoři projektu však zároveň předkládají představu takových metod a forem výuky, které by mohly vytvářet dostatečný prostor pro zařazení žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Mezi takové metody a formy se řadí jednak

---

[124] Národní škola
[125] tamtéž s. 8
[126] tamtéž s.9
[127] Národní škola s. 15

projektové vyučování a dále styl výuky nestrukturalizované učebnicí, ale individuálními potřebami žáků.

Pro vytvoření prostředí vhodného k integraci je podstatná také změna v hodnocení žáků. Projekt Národní školy zdůrazňuje, že je třeba omezit srovnávání žáků mezi sebou na nezbytné minimum, neboť každý žák *„má jiné výchozí předpoklady a osobnost se vyvíjí nenapodobitelným způsobem."*[129] Z toho důvodu se autoři domnívají, že dosud užívanou klasifikaci lze v mnoha případech nahradit i jinými způsoby hodnocení (slovní hodnocení) a jako podstatné také uvádějí shromažďování dokumentace každého žáka po celou dobu jeho školní docházky (výsledky soutěží, záznam pozorování, samostatné práce žáka apod.)[130] Tento způsob dokumentace byl v našich podmínkách v minulosti často využíván spíše v neprospěch žáka, proto od shromažďování dokumentace a informací o žákovi mnoho pedagogů ustoupilo.

S postupující dobou je však patrné, že je třeba se k této možnosti pedagoga, který se s žákem každodenně setkává na více hodin, opět vrátit. Zvláště dnes, když se stále naléhavěji objevuje potřeba řešit stávající systém přestupu mezi jednotlivými školskými stupni, by mohla být takto vedená dokumentace a zásobník prací žáka skutečně vítaným východiskem při rozhodování o jeho další vzdělávací cestě.

Přístup k výchově a vzdělávání dětí se dále odráží ve výčtu základních směrů vzdělávání v Národní škole. Mezi jednotlivými cíli uvádějí autoři například

---

[128] tamtéž
[129] Národní škola s. 10
[130] tamtéž

tyto dva:[131] „...*usilovat o to, aby úroveň poznání dosažená dítětem v průběhu vzdělávání co nejvíce odpovídala jeho individuálním možnostem. ...vytvořit podmínky pro úspěšnou integraci postižených dětí.*"

Národní program rozvoje vzdělávání

(dále jen „Bílá kniha")

Dalším návrhem pojetí vzdělávání je tzv.: Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání.[132]

Program zdůrazňuje potřebu odstraňovat segregované vzdělávání (tedy nikoliv speciálního školství!) a školství!) a integrovat děti se speciálními potřebami do běžného vzdělávacího systému „...*se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí.*"[133]

Jako další stěžejní tendenci uvádí autoři zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.

Segregované vzdělávání intaktní majoritní skupiny a minoritní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má být vystřídáno „...*alternativní nabídkou různých vzdělávacích programů a forem vzdělávání a prosazováním integračních tendencí.*"[134] Otázkou zůstává, jestli dosavadní zmíněné programy vyhovují představě této alternativní nabídky.

Důležitým momentem dokumentu je také potvrzení maximální autonomie rodičů dětí se speciální vzdělávací potřebou při rozhodování o jejich další vzdělávací cestě.[135]

---

[131] Národní škola, Praha: SPN 1997 s.11
[132] *Národní program rozvoje vzdělávání.* Praha: Tauris, 2001
[133] tamtéž s. 40
[134] tamtéž
[135] tamtéž s.41

Autoři si uvědomují, že pro podporu takových snah je nutná úzká provázanost speciálního vzdělávání s běžným vzdělávacím proudem. Proto zdůrazňují, že princip integrace vyžaduje zásadní reformu celého systému našeho školství.[136] Dosavadní programy, tak jak bylo upřesněno v kapitole dříve, vzhledem k této problematice řeší především změnu přístupu jednotlivých pedagogů, nikoliv další podmínky integrace. Národní program vzdělávání však poukazuje jak na potřebu individuální vzdělávací cesty namísto standardizovaných učebních plánů, tak i na potřebu zrušit architektonické bariéry, vybavit školy kompenzačními pomůckami. Upozorňuje na změnu vztahu k rodičům, jejich aktivizaci a vytvoření rovnocenného vztahu s nimi na jednotlivých školách i na celostátní úrovni.[137]

V „Bílé knize" je také podpořena snaha změnit dosavadní zvláštní školy na základní školy se speciálním vzdělávacím programem.[138] Takový postup by mohl zabránit tzv.: stigmatizaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale hlavně snížit omezení ve výběru jejich další profesní dráhy.

V další části plánu se zdůrazňuje rozvíjení poradenského systému především na samotných školách. Podstatné je využít zkušeností jednotlivých profesí a rozšiřovat tak vědomosti obecných pedagogů o postupech a metodách užívaných speciálně pedagogickými pracovníky.[139]

---

[136] *Národní program rozvoje vzdělávání.* Praha: Tauris, 2001, s. 41

[137] tamtéž

[138] tamtéž

[139] tamtéž

Další úkol spatřují autoři Bílé knihy v problému vzdělávání dětí s mentálním postižením a především s těžšími stupni postižení. Mělo by dojít k rozšíření vzdělávacích programů pomocných škol.

V doporučeních uvedených v závěru kapitoly je vyzdvižena potřeba:

- Vyřešit kompetence v oblasti poskytování rané péče.

- Legislativně i politicky zakotvit odpovědnost resortů za vývoj směrem k rovnému přístupu ke vzdělávání všech dětí bez rozdílu a bez ohledu na stupeň zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění.

- Citlivě transformovat zvláštní školy na školy základní se speciálními vzdělávacími programy.

- Vyřešit připravenost běžných škol na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (přičemž tato připravenost vyžaduje i zavedení funkce speciálního pedagoga a asistenta na škole a přípravu učitelů pro integraci žáků).

- Speciální školy zřizovat jen pro těžce zdravotně postižené žáky a vyřešit problematiku osobní asistence.

- Podpořit vznik a práci aktivačních center při speciálních školách.[140]

Autorka práce se domnívá, že „Bílá kniha", by přinesla mnoho toužebně očekávaných změn do našeho školského systému, pokud by byla skutečně přijata jako součást vzdělávací politiky. Integrace samotná nepodpořená určitými systémovými změnami vyžaduje velké nasazení rodičů a samotných integrujících pedagogů. Proto je stále jevem ojedinělým a přetížení obou jmenovaných zúčastněných stran snižuje značně její úspěšnost a tím v očích veřejnosti i některých odborníků také její význam.

---

[140] *Národní program rozvoje vzdělávání.* Praha: Tauris, 2001, s. 42

3. 7. Institucionální, personální a další podmínky integrace

Péče o dítě se zdravotním postižením a následně žáka se speciální vzdělávací potřebou vyžaduje kromě vnitřních kvalit charakteru pečujících osob také podporu odborného přístupu a to ve všech oblastech potřeb jedince a pečujících osob.

V době cíleně rozvíjeného segregovaného systému školství byla tato péče v personální i institucionalizované podobě podrobně rozpracována a zabezpečena s ohledem na tehdejší cíle péče o jedince se speciální potřebou. V současné době nové možnosti vzdělávání a výchovy vyžadují vznik nových institucí, metodik i jiných forem personální pomoci.

Podpůrné služby, které vyžadují nové přístupy k výchově a vzdělávání dětí se speciálními potřebami můžeme členit na institucionální, kam lze zařadit speciálně pedagogická centra a střediska ranné péče, a na personální, kam spadají například asistenti umožňující individuální integraci dětí nebo rozšiřující jejich možnosti trávení volného času. Právě funkce asistenta není dosud nijak legislativně upravena, což se odráží jako zásadní negativní faktor v konkrétním uskutečňování individuální integrace.

Podpůrné služby institucionální:

Vedle pedagogicko psychologických poraden, které se zaobírají širokým spektrem problémů klientů, se v současné době začala budovat speciálně pedagogická centra. Tato centra vznikají vzhledem k dlouhodobě se rozvíjejícímu segregovanému systému speciálních škol ponejvíce v blízkosti těchto speciálních škol a ústavů.[141]

---

[141] PIPEKOVÁ, J.:*Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno:Paido, 1998,s.32. ISBN 80-85931-65-6

Výhodou takových center je poradenství určené právě určitému typu postižení. V týmu takového centra (dále SPC) je především speciální pedagog, psycholog a sociální pracovnice. Tato centra spolupracují jako koordinační instituce se školami integrujícími žáky se speciálními potřebami. Výhodou center je možnost uvolňovat pracovníky k terénním pracím, například výjezdům do jednotlivých škol. Tito pracovníci pak mohou žáka i další účastníky integračního procesu posuzovat v přirozeném prostředí a nejsou odkázáni na zprostředkované informace jako pracovníci pedagogicko psychologických poraden.

Jako faktor ovlivňující úspěšnost integrace se také jeví přítomnost profese psychologa nebo speciálního pedagoga ve školách prosazujících integrační proces. Tato instituce však u nás ve školách hlavního proudu není dosud rozšířena.

Vyjdeme-li z předpokladu, že integrace jako alternativní vzdělávací cesta umožňuje především udržet celistvost rodiny a předpokládá výchovu dítěte v rodině od ranného věku, narůstá potřeba středisek ranné péče.[142] Právě kvalitní předškolní výchova a včasná kompenzace případných potíží se jeví jako zásadní při výchově směřující k integraci.

Podpůrné služby personální:

Do této kategorie spadá především funkce asistenta zmíněná v úvodu kapitoly. Možnosti využití a hlavně zkušenosti z využití této služby v zahraničních školských systémech se odrážejí v kapitole věnované zahraničním integračním tendencím. (viz. kapitola Vývoj integračních tendencí v zahraničí s.50). Potřebnost takové služby a její katastrofální nedostatek by měla ukázat především praktická část práce .

---

[142] PIPEKOVÁ, J.:*Kapitoly ze speciální pedagogiky.*Brno:Paido, 1998,s.32. ISBN 80-85931-65-6

Další podmínky integrace:

V této části práce je třeba zmínit především individuální vzdělávací program, jako závazný materiál vycházející z konkrétních potřeb žáka a umožňující tak zajištění těchto speciálních potřeb v rámci vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se doporučuje uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího programu, dále IVP. Na podkladě IVP je také v současné době přidělován zvýšený normativ na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, IVP je přikládán k žádostem o příspěvky grantových řízení vypisovaných různými vládními i nevládními institucemi (Obvodní úřad, nadace , apod...)

Především je však důležitým podkladem pro pedagogy, rodiče i samotného žáka, na jehož základě je individuální integrace uskutečňována.

Od roku 1992 jsou vypracovávány na pokyn MŠMT první IVP.

Úroveň vznikajících IVP se různí. Z legislativních úprav do nedávné doby nebylo jasné, kdo by měl IVP vlastně vypracovat. Z posledního návrhu metodického pokynu MŠMT vyplývá, že program by měl vypracovat pedagog integrující žáka eventuálně s pomocí speciálně pedagogického centra.

IVP vypracovává ve spolupráci s SPC, PPP, SVP a zákonnými zástupci žáka, případně s účastí žáka třídní učitel, učitel vyučovacího předmětu, pro který

IVP by měl být vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy. [143]

---

[143] Metodický pokyn MŠMT pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In Pedagogika 2001, roč. LI, říjen – mimořádné číslo. s. 71

Obecně k obsahu IVP platí, že „s *ohledem na speciální vzdělávací potřeba žáka upravuje organizace nebo obsah vzdělávání.* “ [144]

Úprava a jednotlivé body individuálního vzdělávacího programu jsou popsány jednak v publikaci Mertin, V.: Individuální vzdělávací plán[145] Jednak ve zmiňovaném metodickém pokynu.[146]

Navržená schémata k vytvoření IVP jsou prakticky shodná (viz. přílohy 1 a 2). Formuláře nejsou svým rozsahem závazné, je možné je rozšířit o jakýkoliv materiál, který pedagog uzná za vhodnou a podstatnou součást materiálu. IVP slouží především k zabezpečení INDIVIDUÁLNÍ vzdělávací péče, neměl by být tedy rigidním bezmyšlenkovitě vyplněným formulářem v zásuvce učitele.

---

[144] tamtéž

[145] MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací plán.* Praha:Portál, 1995,ISBN 80-7178-033-4

[146] Metodický pokyn MŠMT pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In Pedagogika 2001, roč. LI, říjen – mimořádné číslo.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumná část práce vychází z konkrétního případu integrované dívky A. Integrace probíhá od roku 1999. Kromě popisu tohoto případu, předložení materiálů ilustrujících průběh integrace a zaznamenání postojů zúčastněných osob, nabízí práce srovnání s jinými případy integrace stejného druhu postižení.

Materiály dokumentující ostatní případy integrovaných dětí však nejsou tak obsáhlé jako v případě dívky A, neboť osobní asistence, kterou v této době autorka práce vykonávala, neumožňovala věnovat se této části práce v odpovídajícím rozsahu. Období, v němž autorka mohla pozorovat dívku A, zahrnuje podstatně delší časový úsek než u ostatních vytipovaných dětí, zároveň však umožňuje podrobnější vhled do situace a odstup při hodnocení díky většímu množství materiálu a pravidelnému a dlouhodobému pozorování.

4. 1. Integrace žákyně s kombinovaným postižením

4.1.1. Kazuistika

Kazuistika 1.: sestavená z těchto zdrojů: informace rodičů, učitelky, osobních asistentů a speciálního pedagoga.

Osobní údaje:

Dívka A – narozená 26. 2. 1990,

Diagnóza – DMO, spastická diparéza, pohyb na vozíku

Postižena je především motorika (grafomotorika), vizuomotorická koordinace a schopnost fonematické analýzy. Aktuální úroveň rozumových schopností je v pásmu širšího průměru. Verbální projev odpovídá formálně i obsahově věku, řeč je lehce dyslalická, ale s bohatou slovní zásobou, pomalejšího tempa.

Rodinná anamnéza:

Matka 40 let - VŠ vzdělání (právnická fakulta), v domácnosti

Otec 40 let - VŠ vzdělání stavební, provozuje obchodní činnost, oba bez genetické zátěže.

Sourozenci: sestra – dvojče – DMO, spastická kvadruparéza, navštěvuje pomocnou školu pro žáky s více vadami – integrační centrum

Vztahy v rodině jsou narušeny časově, psychicky i fyzicky náročnou péčí o dvě těžce postižené děti, rodiče jsou cílevědomí, dětem věnují maximální péči a stávající situaci se snaží řešit s co největším ohledem na ně.

Popis situace:

Dívka vyrůstala od narození v rodině. Od 4 let začala navštěvovat Rehabilitační stacionář s denní péčí, odkud byla rodiči přeřazena do jiného rehabilitačního stacionáře tohoto typu. Po ročním odkladu školní docházky (stále ve stacionáři.) byli rodiče dívky nuceni vyhledat jiné zařízení, neboť původní stacionář byl zrušen. Dívka začala navštěvovat přípravný ročník školy při Jedličkově ústavu (JÚŠ).

Po dvou letech v přípravné třídě byla tehdejším psychologem JÚŠ rodičům navržena možnost vytipovat vhodnou základní školu v místě bydliště a pokusit se o integraci. (viz. příloha 1 – psychologická zpráva) Zároveň zůstala rodině pro první rok varianta návratu dívky do speciální školy a pokračování v docházce na základní školu při JÚŠ, pokud by integrace neprobíhala uspokojivě. Tato situace vyplynula pravděpodobně z nejednotnosti týmu speciálně pedagogického centra (SPC) při JÚŠ.V současné době dívka navštěvuje 3.ročník běžné základní školy na Praze 10.

V roce 1999, kdy bylo rozhodováno o integraci, překvapovala dívka své okolí rozsáhlou slovní zásobou, výřečností a velmi vyspělými úvahami s množstvím termínů užívaných dospělými. Se svými vrstevníky se setkávala jen velmi omezeně, při návštěvách příbuzných nebo mezi svými spolužáky s často těžšími formami postižení. Verbální projev a chování dívky proto často připomínalo předčasně zestárlého člověka, malá míra odpovědnosti za vlastní rozhodování a konání způsobovala přehnané upínání se k relativně nepodstatným problémům, které se pak v rozsáhlých diskusích a úvahách točily v kruhu bez naděje na řešení.

Při kontaktu s neznámým člověkem nebo v novém prostředí se dívka uzavírala do sebe, i v přítomnosti rodičů mluvila velmi tiše až k nehlasnému pohybu rtů, sklápěla hlavu a propadala se do svého vnitřního světa. V zápětí však dokázala velmi razantně vyžadovat splnění svých přání, často se vztekala, direktivně trvala na tom, aby pozornost dospělého cele patřila jí. V dlouhých diskusích vmanipulovala druhého do pozice „provinilce", který jí odpírá to, na co ona má právo. Nové asistentky neznalé situace se často dostávaly do nepříjemných situací a výstupů na veřejnosti. Jindy plnily raději dívce různá nesmyslná přání, aby se podobným scénám vyhnuly.

Druhé děti pro hru vůbec nevyhledávala, nebo je používala spíš jako prostředek než partnera. V rozhovoru se považovala za rovnocenného partnera s dospělým, o ostatních dětech mluvila jako o *„...těch malých holčičkách a chlapečcích"*.

Rodina začala využívat asistenční službu před 4 lety. V této době se začal postupně utvářet nový vztah dívky k druhým a samozřejmě i sama k sobě. Nejpatrnější změny v dívčině chování ovšem nastaly po jejím vstupu na základní školu.

Dosavadní průběh integrace:

Rodiče postupně sami oslovili tři školy v blízkosti jejich bydliště, byli však odmítnuti. Teprve když požádali o pomoc pracovníky SPC, jedna z těchto škol oslovená psychologem doporučujícím integraci se rozhodla dívku přijmout do prvního ročníku. Třídní učitelkou v první třídě byla starší paní s poměrně tradičním přístupem k organizaci, metodám výuky a obsahu vzdělávání. Podle svého vyjádření byla situací dost zaskočena, ale nelze přece něco takového odmítnout. Doslova se vyjádřila: *„Co se dalo dělat."*

Spolupráce s SPC se uskutečňovala prostřednictvím schůzek ve škole. Schůzek, které probíhaly nejprve jednou za měsíc a postupně již ne tak často se účastnila třídní učitelka, matka žákyně, asistentka učitele, speciální pedagog a psycholog.
V úvodu bylo nutné v rámci těchto schůzek vyřešit technické bariéry budovy, zajistit doučování v předmětech zohledněných individuálním vzdělávacím plánem, vytvořit tento plán, upravit způsoby hodnocení apod.
Speciální kompenzační pomůcky nutné pro zkvalitnění výuky dívky zajistili sami rodiče z vlastních zdrojů nebo zažádali o přispění do Nadace JÚŠ (stůl se sklopnou deskou, speciální polohovací židle, flip-flop podložka do zadní části třídy, protiskluzová podložka na psaní, atd.)

Finanční zajištění asistenta ani jeho vyhledání škola nemusela řešit, protože tuto záležitost zajišťovalo středisko asistentů při JÚŠ zprostředkovávající i ostatní asistenty pro volný čas dětí v rodině. Plat asistenta byl zabezpečen z grantu nadace ENROS oslovené touto organizací.

Středisko se původně zavázalo pomocí a školením asistentů, ale náplň pracovníků instituce neodpovídá potřebám takové podpory. Středisko asistentů nemá žádné pedagogické pracovníky a tato integrace byla a je jediným počinem instituce v této oblasti. Asistent byl odkázán na vedení učitele.

Třídní učitelka dlouho překonávala své psychické bariéry při setkání s žákem se zdravotním postižením. Z počátku dívku vůbec nezapojovala do hodiny, výuku dívky vedla asistentka bez pedagogického vzdělání, což vůbec není úlohou

asistenta. Práce asistenta tak zahrnovala jednak práci učitele se zřetelem na pedagogické zvláštnosti práce dětí se speciálními potřebami, tak běžnou fyzickou práci asistenta, kterou obvykle vykonává v jiných institucích voják civilní služby.

V prvním roce školní docházky se v pozici asistenta vystřídaly dvě dívky obě bez pedagogického vzdělání. Po půl roce byly nuceny zanechat práce ve stavu naprostého vyčerpání a velké deziluze. Ve druhé třídě na místo asistentky nastoupila dívka, která v rodině pracovala původně jako občasná asistentka pro volný čas. Tato asistentka měla čerstvě uzavřené studium učitelství 1. St. ZŠ. V práci jí napomáhala jednak znalost problematiky, jednak vědomí důležitosti a smysluplnosti práce a také určitý profesionální odstup.

Ve třetím ročníku docházky třídu převzala nová učitelka s podstatně otevřenějším a pružnějším způsobem vedení výuky. Dívku začala aktivně zapojovat do dění v každé hodině, samostatně zpracovávat hodnocení jejích prací, plánovat obsah učiva žákyně. V této době ve spolupráci s v pořadí čtvrtou asistentkou, (dívka v současné době uzavírající studium učitelství 1. st. ZŠ) začala také více pracovat na samostatnosti integrované žačky a její samostatné orientaci při práci v hodině. Získala pro dívku do třídy počítač, díky kterému je možno postupně přejít k psaní na klávesnici. Což je ideální při zápisu hodin, diktátech v českém jazyce apod.

Vzhledem k přístupu učitelky se více uskutečňuje sociální integrace dívky, která je autorkou práce pokládána za nejpodstatnější. I v této oblasti je však patrný velký vklad osobních asistentek.

Závěr:

V tomto případě integrace dochází v poslední době k výraznému obratu především díky nové učitelce. Je však třeba dále řešit problematiku asistenta, vymezení jeho pracovní náplně, finanční zajištění a hlavně speciálně pedagogickou péči dosud zprostředkovávanou ne školou, ale díky osobnímu zájmu asistentek.

Zajímavým jevem je také převažující výběr staršího pedagoga pro třídnictví. Jako důvod jsou vždy uváděny mnohaleté zkušenosti pedagoga. Často jsou to však zkušenosti s takovými formami a organizací výuky, které svou podstatou nevytvářejí podmínky pro integraci. Navíc je přístup těchto starších pedagogů často determinován mnoha předsudky a změna názoru je poměrně dlouhodobým procesem, který se navíc často vůbec nerozvine.

V další části práce předkládám materiály a výsledky šetření (dotazníky, rozhovory, záznamy pozorování, práce dítěte) dokládající rozvoj celkové psychiky dítěte a pozitivní vliv na jeho sociabilitu.

4.1.2. Postoj rodičů

Postoj rodičů k integračnímu procesu se utvářel v průběhu tří let dívčiny školní docházky a je patrné, že se na základě jejich zkušeností objevily určité změny. Kromě dotazníku pro rodiče (viz. kapitola Dotazník pro rodiče s.) matka popsala svůj názor na integraci dcery ve volné písemné výpovědi. Autorka práce využívá citace této výpovědi. Myšlenky jsou řazeny podle tématu, ke kterému se vztahují.

Hlavní přínos integrace:

a) integrace školská – týkající se především obsahu učiva

„...po dvou a půl-leté zkušenosti s integrací považuji za hlavní přínos pro moji dceru větší simulaci a motivaci v učení a napodobování činností zdravých dětí.“

V úvodu matka zohledňuje možnost dítěte se co nejvíce přizpůsobit vzdělávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Mluví o „napodobování činností zdravých dětí“. V první fázi integrace probíhala bez změny organizace výuky, dívka takřka pouze „byla“ v jedné místnosti s ostatními dětmi. Spolupráce a vztahy se nerozvíjely. V duchu asimilačního přístupu se dívka se speciální potřebou přizpůsobila systému tak, aby jej co nejméně narušila.

Za úspěšnou integraci považovali rodiče zpočátku především to, že dítě dokáže stačit nárokům na tempo a obsah vzdělávání v běžné škole.

„Učivo přizpůsobené svým možnostem a schopnostem zvládá dcera s pomocí aktivního a tvořivého přístupu asistenta.“

„I s pokrokem v oblasti psychiky jsem spokojená, také s učebními výsledky.“

Po změně třídní učitelky, která je integraci více nakloněna a dívku aktivně zapojuje do výuky zohledňuje matka další přínos:

„Integrace každého dítěte je jiná, odlišná. I u nás prochází vývojem. V současnosti je to snaha o větší samostatnost dcery, širší komunikaci s paní učitelkou, omezování pomoci asistenta.“

Rodiče poskytovali dceři vždy maximální podporu, sama dívka je ne jejich pomoc natolik zvyklá, že se o samostatnou péči o sebe často ani nepokouší. V současné době, kdy rostou nároky na péči o druhou dceru rodiče vítají dívčinu větší samostatnost.

„V oblasti tělesné a sebeobsluhy má dívka ještě rezervy.

b) sociální integrace

Na počátku integrace rodiče často nejvíce zohledňují obsahovou stránku učiva, autorka práce se podpořena konzultací se speciální pedagožkou domnívá, že je to určitý stupeň smiřování se rodičů s postižením dítěte. V souvislosti s tímto popřením například odmítají užívání vozíku, nebo dítě přetěžují v domácí přípravě, aby „zvládalo“ nezměněný obsah učiva v takové míře, jako jeho vrstevníci.

V ideálním případě si rodiče brzy uvědomí, že vozík je sice z jejich pohledu stigmatizující, ale na druhou stranu umožňuje maximální svobodný pohyb dítěte výrazně ovlivňující jeho možnosti navázat kontakt s vrstevníky.

Rodiče se nejprve zaměřují na obsah vzdělávání a obávají se negativní reakce dětského kolektivu. Neúspěch dítěte ve škole si rodiče často vztahují na sebe a u rodičů dětí se speciálními potřebami je toto vnímání situace ještě citlivější.

Když rodiče zjistí, že jejich dítě situaci dobře zvládá a jsou často překvapeni mírou jeho samostatnosti, mohou se více orientovat na sociální dopad integrace, který v první fázi integrace často ustupuje do pozadí.

„Zpočátku přetrvávaly obavy z reakce rodičů zdravých dětí a dětského kolektivu na přítomnost dcery ve třídě, ale ukázaly se jako zbytečné. Děti dívku přijaly mezi sebe, pomáhají jí a její pobyt mezi nimi je oboustranným přínosem."

„...důležité je též navázání kamarádských vztahů, návštěvy spolužaček v místě bydliště."

Rodiče mají často tendence řídit začínající vztahy dětí, intenzivně je podněcovat a usnadňovat tak svým dětem situaci. Často se však stává, že zbaví své děti možnosti naučit se tyto kontakty navazovat a vypořádat se s kolektivem sám. Není tím řečeno, že by rodiče neměli například zvát spolužáky a kamarády dítěte na rodinné oslavy, je však přínosné umožnit dětem kontakt bez přítomnosti dospělých a neřídit neustále jejich hru nebo rozhovory.

Přes množství obtíží a neustálý boj o finanční, časové a profesní zajištění integrace i chodu rodiny matka na závěr píše:

„Integrace nám přinesla mnoho práce navíc, ale stojí to za to!"

4.1. 3. Postoje integrujících učitelů

Na tomto místě autorka uvádí postoje učitelů integrujících dívku. Jsou zde výpovědi třídních učitelek a dále učitelek, které se podílejí na doučování dívky v předmětech zohledněných individuálním programem.

Učitelky odpovídaly písemně ve volných odpovědích na zadané otázky. Otázky(viz příloha 3) byly formulovány obecně k problému individuální integrace žáka tak, aby se v odpovědích co nejvíce eliminoval vliv osobního vztahu k integrované žákyni a tudíž zábrany vyjádřit případné obavy nebo popsat aktuální nedostatky procesu.

První učitelka integrující žákyni pouze odpověděla na otázky v rozhovoru. Nejprve autorka uvádí záznam rozhovoru s komentářem:

Učitelka č. 1

(první třídní učitelka žákyně, primární pedagožka, 42 let praxe, rozhovor proběhl v době, kdy žákyně navštěvovala již druhý ročník základní školy ve třídě této učitelky)

a) záznam rozhovoru:

Autorka práce (A) : *Jak vlastně celá integrace začala, byla jste někým požádána o třídnictví (rodiči, nebo ředitelkou školy) ?*

Třídní učitelka (TU) : *Prostě mě o to požádali, já jsem si to nevybrala. Požádala mě ředitelka školy. Měla jsem nejvíc zkušeností z učitelek na 1. stupni.*

A: *Už jste v minulosti měla možnost mít ve třídě takového žáka?*

TU: *To vůbec ne. Nikdy jsem nic takového nedělala.*

A: *To pro vás muselo být těžké, uvažovala jste o odmítnutí této možnosti?*

TU: *Tak takové věci samozřejmě dost těžko můžete odmítnout, že. Prostě se to muselo nějak zvládnout. Nikdo jiný to dělat nechtěl.*

A: *Jaké vnímáte komplikace při vyučování? Musíte nějak měnit svůj způsob výuky, na který jste zvyklá?*

TU: *Ona je ....(jméno žákyně) moc hodná, takže já prostě normálně učím a oni to tak nějak zvládají s asistentkou. Jestli je to nějak přínosné, asi ano. Rodiče jsou docela spokojení. Ze začátku mi vadilo to šuškání při vyučování, ostatní děti potom taky víc hlučí. Ale jak říkám, s dívkou pracuje asistentka. Musí mít samozřejmě nějaké vzdělání v téhle oblasti. Nevím, co bych k tomu ještě řekla. Ve speciální škole by se podle mě té dívce věnovali líp. Přeci jen vědí, co je potřeba, že.*

A: *Spolupracujete nějak při integraci s ostatními pracovníky školy?*

TU: *Jedna učitelka doučuje žákyni čtení a druhá učitelka matematiku. Moc o tom nemluvíme, ony jsou samozřejmě zkušené, takže vědí, co je potřeba docvičovat v těchto předmětech.*

A: *Kdo vlastně vede práci asistentky?*

TU: *Ona myslím spolupracuje s tím speciálně pedagogickým centrem, navíc máme schůzky s SPC tak jednou za měsíc. Teď má asistentka vlastně pedagogickou fakultu. Prostě dělají s dívkou to, co dělají ostatní děti, v matematice pracují podle individuálního plánu, my se pak vždycky dohodneme na nějakém hodnocení v pololetí nebo v závěru roku.*

A: *Jak vlastně dívku hodnotíte? Slovně, nebo i známkami?*

TU: *Někdy třeba ve výtvarné výchově nebo při čtení jí dám jedničku, je to takové zvláštní, že, vzhledem k těm ostatním dětem. Jinak na konci roku a v pololetí má slovní hodnocení. To také propracovávám s asistentkou.*

A: *Ještě bych se vás ráda zeptala na spolupráci s rodiči?*

TU: *Setkáváme se na schůzkách s SPC, taky sem maminka často chodí, vlastně sem pořídili koberec a stolek. Škola nemá samozřejmě prostředky na tak drahé pomůcky.*

A: *Poslední otázka: Jak vnímáte vztahy mezi dětmi?*

TU: *Já myslím, že dívku přijaly děti dobře. Žádné problémy jsme neřešili. Ona je taková hodná a mírná, takže žádné kázeňské problémy nemáme a holčičky spolu hezky vycházejí. Ono je teď na nějaké kamarádění ještě brzo, ve druhé třídě, takže to se asi ukáže až později.*

b) komentář:

Z rozhovoru je patrné, že učitelka dívku ve třídě vlastně „snáší". Dívka pracuje s asistentem, do hodin není zapojována – pouze výjimečně při hodinách prvouky. Učitelka příliš nechápe přínos integrace, což se objevuje například v otázce týkající se hodnocení nebo změny způsobu výuky, a výuku nechává zcela na asistentovi. Ten je momentálně pedagogicky vzdělán, ale v prvním roce docházky se vystřídaly dvě asistentky bez pedagogického vzdělání a zkušeností s výukou!

Učitelka pokládá se ve svých odpovědích ztotožňuje s názorem velkého množství lidí, že pokud dítě ve třídě „nepřekáží", tak v ní vlastně může zůstat. Předpokládá zároveň, že problematiku speciálních potřeb musí kompenzovat asistent a rodiče.

Za zajímavý pokládá autorka práce fakt, že v prvním ročníku byla ve třídě ještě dívka s výrazně dyslektickými rysy. Učitelka vyvinula velkou snahu přeřadit tuto dívku do vyrovnávací třídy. Její osobní přístup odrážející se mimo jiné také v hodnocení dívky pravděpodobně výrazně ovlivnil rozhodnutí rodičů skutečně dívku přeřadit do této třídy. Specifická porucha učení nevyžadovala potřebu asistenta a množství úprav, které souvisí s integrací dívky **A** do běžné třídy, ale kladla určité nároky na změnu organizace vyučování a jiný přístup k hodnocení především ze strany pedagoga. Je patrné, že pedagog pracující a spokojený po léta v segregovaně budovaném školství těžko změní svůj přístup směrem k pro něj podstatně méně pohodlnému stylu výuky.

Učitelka č. 2

(druhá třídní učitelka žákyně, praxe po dobu studia pedagogické fakulty, později rok výuky tělesné výchovy na druhém stupni ZŠ)

- <u>názor na integraci dětí se speciálními potřebami</u>:

„Při studiu na PaedF UK (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy) *a ani po ukončení studia jsem se touto otázkou nezabývala, neboť mi nepřipadala aktuální. Nikdy v životě jsem si nepředstavovala, že bych jako učitelka měla integrované dítě ve třídě.*

Samozřejmě, že při studiu na PaedF UK jsme řešili i tyto otázky, ale pouze teoreticky. Samotnou práci učitele, natož asistenta, jsem neviděla, nepoznala, v tomto ohledu jsem nenabyla žádné zkušenosti.“ (zkušenosti nabyté při studiu – pozn. autorky)

I tato učitelka vstupovala do své nové role bez předchozích zkušeností s integrací, její přístup je však podstatně otevřenější a přístupný změně.

- Podmínky integrace:

„Pro to, aby integrace dobře fungovala musí být splněny alespoň tyto podmínky:

1. *aprobovaný asistent (např. studující pedagogickou fakultu) pro práci ve škole.*
2. *dobrý vztah – spolupráce asistenta a učitele*
   - *spolupráce s žákem, rodinou*

Práce ve škole jsem se trochu bála. Jak jsem popsala výše, nevěděla jsem, do čeho se pouštím. Naopak teď jsem příjemně překvapená a myslím, že vše funguje tak, jak má.

Z mého pozorování se domnívám, že asistent funguje k individuální práci s dítětem. To znamená například dokončení zadaných cvičení, dočtení článku, průběžná kontrola samostatné práce a hlavně tvorba pomůcek pro práci – k ulehčení práce dítěte.

Učitel má integrovat, zapojit dítě do kolektivu, například při práci ve třídě (rozdávání sešitů, šatna, zalévání květin) V rámci učení by měl dítě kontrolovat (jeho práci), vyvolávat ho tak, jako každého jiného žáka a nebát se ho napomenout, opravit, pokárat. to znamená jednat s ním jako s ostatními dětmi. Toto bych chtěla zdůraznit, neboť dítě v mé třídě bylo zřejmě zvyklé v 1. a 2. ročníku pouze na kladné hodnocení učitelem.

Učitelka v mnohem větší míře prosazuje svou aktivitu v zapojení dítěte do třídního kolektivu a průběhu vyučování. Uvědomuje si, že je třeba upravit pracovní vztah asistent-učitel a rozdělit péči o žáka. Také postoj k hodnocení žákyně je více aktivní.

Problémy, které učitelka zmiňuje úzce souvisí s přístupem k integraci v předchozích ročnících:

„Nevím, jak fungovala spolupráce paní učitelky, která zde působila přede mnou, a asistentem, proto mě zlobí některé problémy, které se po dohodě s asistentkou snažím odstranit:

1. *Nesamostatnost*
2. *Pokud dítě něco neví, obrací se na asistenta, ne na učitele*
3. *Pokud odpoví správně, očekává pochvalu od asistenta.“*

V současné době dívka mnohem více vnímá učitelku a začíná postupně reagovat na její pokyny. Začátky hodin asistentka tráví v zadní části třídy, aby byla dívka nucena samostatně jednat na pokyn učitele, připravit si pomůcky, najít stránku v učebnici apod.

Na pokyn učitelky někdy v hodině asistentka „nutně odchází něco zařizovat“, aby si dívka zvykla pracovat bez neustálé kontroly asistenta, který dosud stále seděl vedle ní v první lavici.

Tyto zvýšené nároky na pozornost a samostatnou koncentraci žákyně se odrážejí v její lepší schopnosti manipulovat s předměty, přecházet od jednotlivého úkolu k druhému, orientovat se samostatně v dění ve třídě.

V závěru učitelka komentuje postoje rodičů:

„Zdůrazňuji, že i samotní rodiče dětí ve třídě přítomnost zdravotně postiženého dítěte vyhledávají, ba přímo vyžadují.“

Tento výrok dokládá vysokou motivovanost společnosti k integraci.

V další části uvádím názory 2 učitelek, které s dívkou pracovaly. Jednalo se o individuální výuku mimo kolektiv dětí, která probíhala a probíhá vždy 2 – 3 hodiny týdně. V těchto hodinách je větší prostor pro úkoly a doporučení navržená speciálně pedagogickým centrem a zohledněná v IVP. Jedná se především o upevňování matematických představ a kompenzace projevů diagnózy v poruše fonematické analýzy, koncentrace na zadanou práci, reedukace grafomotoriky apod. Pedagožky pracují s žákyní od prvního ročníku. Stejně jako v předchozím případě odpovídaly volně na mnou položené otázky.

Učitelka č. 3

(individuální péče-matematika, učitelství 1. St. ZŠ, 10 let praxe)

Názor na integraci:

„Podle mého názoru je integrace postižených dětí do běžných základních škol velmi vhodná. Důležité se mi zdá to, že postižené dítě žije s ostatními dětmi, což pro něho znamená přirozenou motivaci k práci, hrám, sebeobsluhování v co největší míře, poznání běžného života a přirozený pobyt v kolektivu zdravých dětí. Také naopak je pro zdravé děti velmi důležité a vhodné, aby s takovými dětmi,

které jsou nějakých způsobem postižené, přišli do běžného denního styku. Mohou tak v sobě objevit hodně dobrých a kladných vlastností ve vztahu ke druhým lidem a automaticky a nenásilně je rozvíjet. V dospělosti se tak vyhnou nejistotě při setkávání s postiženými lidmi. To znamená, že integrace je velmi vhodná a výhodná pro obě strany a měla by být podle mého názoru výrazněji využívána.“

Takový názor pedagoga stojí na začátku vytváření podmínek pro úspěšnou integraci. Učitelka, která ve svém volném čase přijala žádost o individuální práci s dívkou vlastní zkušenosti s integrací nemá, uvědomuje se však následující problémy s integrací spojené.

Problémy spojené s integračními snahami:

„Tyto postižené děti se totiž neobejdou bez obětavých asistentů, protože učitel ve škole nemůže sám zvládnout výuku všech žáků, postiženého dítěte a ještě péči o něho. A právě tady nastává velký problém s platy pro asistenty. Takže z mého pohledu učitelky základní školy naprosto souhlasím s integrací dětí a jediný závažný problém vidím v odměnách pro obětavé asistenty, jejichž práce je velmi náročná psychicky i fyzicky.“

Vytvoření inkluzivního prostředí, které umožňuje přijmout žáky s jakýmikoliv odlišnostmi, vyžaduje značnou změnu v přístupu pedagoga, dosud užívaných formách výuky i metodách. Čím více jsou metody učitele oproštěny od tvořivého přístupu, a forma práce s dětmi ponejvíce vychází z frontální výuky, kde všichni žáci dělají ve stejný okamžik stejnou práci pokud možno ve stejném tempu,...tím více vyžaduje taková výuka maximální nasazení asistenta, aby se integrovaný žák s pomalejším tempem mohl do výuky zapojit.

Stejně tak záleží také na určité změně cílů pedagoga a s nimi spojených priorit. Pokud pedagog upřednostňuje v 1. ročníku základní školy co nejrychlejší osvojení písma, které by mělo být zároveň co nejúhlednější a nejpodobnější vzoru, velmi pravděpodobně se setká při integraci s většími problémy než pedagog, jenž písmo chápe jako prostředek komunikace a sebevyjádření pisatele.

Tento částečně kriticky laděný komentář nesměřuje přímo k citované pedagožce, měl by však vést k zamyšlení ty pedagogy, kteří o integraci uvažují, a v osobě asistenta vidí vyřešení všech potenciálních problémů výuky. Asistent například může při psaní vést ruku dítěte, takže dítě bude psát úhledněji a splní tedy cíl pedagoga, bude to ale ještě psaní?

Učitelka č. 4

(individuální péče -čtení a psaní, primární pedagožka, 20 let praxe)

Názor na integraci:

„Myslím si, že je integrace pro tyto děti prospěšná – najdou si zdravé kamarády, víc jsou motivovány, aby se jim vyrovnaly. Díky komunikaci se zdravými si obohatí své zážitky. Naopak zdravé děti pochopí, že postižené dítě umí spoustu věcí, učí se je brát normálně, naučí se pomáhat jim bez ostychu...“

V uvedeném názoru na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se objevuje problém „vyrovnání se zdravým kamarádům“ Prostředí, kde jsou žáci pedagogem srovnáváni však není příliš ideální pro integrované dítě, ani pro ostatní žáky. Je-li pedagog při svém hodnocení navíc zaměřen na výkon a

rychlost provedení úkolu, těžko se může integrovaný žák svým spolužákům vyrovnat.

Ve svém přístupu k integraci uvádí pedagožka změnu od doby, kdy neměla s integrací žádné zkušenosti.

„...-dříve - nezájem o integraci – nyní po zkušenostech kladně hodnotím zařazení dívky.“

Tato změna v přístupu snad může být nadějí pro ostatní pedagogy a rodiče dětí, kteří mohou propadat pocitům beznaděje z neměnícího se stavu společnosti. Podobný posun v názoru na integraci uvádí i někteří rodiče spolužáků dívky a podobně.

V závěru uvádí oslovená pedagožka opět výhodu asistenta ve třídě:

„... výhodou je vlastní asistentka, která se maximálně věnuje dítěti - je vidět velký pokrok.“

Zde je patrný již zmíněný přesun speciální péče a eventuálních problémů na osobu asistenta. Část výroku, která hodnotí pokrok se týká rozvoje schopností konkrétní dívky. K tomuto pokroku by však dívka neměla dojít především zásluhou vedení asistenta. Integrace je zcela v kompetenci učitele (!), který vede a koordinuje práci asistenta! Naproti tomu se mi jeví ovšem jako velmi přínosné a inspirativní využít možnost dvou pedagogů ve třídě, tak jak se tato možnost objevuje v zahraničních školských systémech. Starší pedagogové však opět nebudou pravděpodobně této možnosti nakloněni.

„...někomu nemusí být příjemné mít neustále další dospělou osobu ve třídě.“

V poslední části učitelka zmiňuje jiného žáka:

„...bez asistenta jsou děti například méně vzdělavatelné velkou brzdou pro ostatní děti. (Například při LMD + dyskalkulii v normální třídě ...zmíněný žák neskutečně vyrušuje, vykřikuje, nemá žádný zájem o práci). V tomto případě nesouhlasím, vyžaduji speciální třídu (školu)"

Poslední citovaná část dobře ilustruje již popsané překážky pro integraci v rigidním přístupu nepřipravených pedagogů. Pro klasickou formu výuky, s jakou se často setkáváme na našich školách, je žák se specifickou poruchou chování skutečnou katastrofou.

Na závěr uvádím názor učitelky vyučující v dívčině třídě vždy jednou týdně hodinu pracovních činností:

Učitelka č. 5:

(předmět „pracovní činnosti",primární pedagožka, 15 let praxe)

Tato učitelka se nevyjadřovala k integraci tak obecně jako oslovené předchozí učitelky, spíše komentovala konkrétní integraci dívky.

„Poznala jsem dívku i její asistentku v hodinách pracovních činností. Zaujala mě velká snaha dívky nejen začít, ale i dokončit práci. (I když ji občas dokončovala doma nebo v následující hodině pracovních činností)

Velmi důležitá a užitečná je pomoc asistentky integrované žákyni – bez této její pomoci by dívka nezvládla plnit úkoly."

Tato učitelka také nemá žádné předchozí zkušenosti s integrací. Vzhledem k předmětu, ve kterém se dívkou setkává je navíc její pohled zúžený jen na oblast, ve které se dost podstatně projevuje diagnóza dítěte. Z toho vychází i konstatování pedagožky, že o nezvládnutí plnění úkolů bez dopomoci. Položme si však otázku, co je vlastně úkolem předmětu pracovní činnosti? A jsou úkoly pro všechny žáky stejné? Z hlediska určitého přístupu k výuce bude cílem předmětu co nejpečlivěji vyrobit zadaný předmět tak, aby se podobal vzoru. Musí to být ale jediný cíl ? Jestliže žák se zásadními problémy v motorice horních končetin poprvé sám vystříhal požadovaný tvar, který se nicméně nemůže úhledností srovnávat se zadaným vzorem, znamená to, že nesplnil úkol? Byl snad málo pečlivý?

„Celkový dojem: vstřícný a přátelský vztah mezi dívkou, dětmi ve třídě a asistentkou. Myslím si, že při začlenění zdravotně postiženého dítěte do kolektivu zdravých dětí je přítomnost, pomoc a spolupráce asistentky nezbytně nutná. Bez jejího působení by integrace nebyla v podstatě možná.“

Je pozitivní, že v závěru pedagožka připomíná sociální integraci. Problematika nezbytnosti asistenta ve třídě byla komentována již dříve. Asistent jistě je do jisté míry nezbytný, neměl by ale zcela nahrazovat pedagoga.

4.1.4.Názor ředitelky školy

Ředitelka školy, ve které je dívka integrována, svůj názor zpracovala jako volné odpovědi na otázky, tak jako v případě předchozích názorů integrujících pedagogů. Odpovědi byly posléze rozšířeny o informace získané při rozhovoru.

Pozitiva integrace:

„Obohacení citového života dětí ve třídě (vystupuje více do popředí vzájemná tolerance, pomoc a kamarádství), základ soužití s postiženým člověkem."

S takovým výrokem nelze než souhlasit.

Pozitiva integrace konkrétně pro integrované dítě a rodiče žáka:

„...není vyřazeno mimo společnost, má daleko větší motivaci k učení i k pohybové aktivitě."

„Rodiče mohou lépe porovnávat rozumový i tělesný vývoj dítěte, nemají pocit odloučenosti svého dítěte z kolektivu zdravých dětí."

Tyto výroky jsou dokladem humánního cítění mnoha lidí. Pozitivem fenoménu integrace také je, že mluvíme-li o ní, vždycky to vypadá dobře. Pokud jsou však lidé jakékoliv profese nuceni se s integračním procesem vypořádat i ve skutečnosti, tedy nejenom ve filosofické rovině, objeví se případné změny a konkrétní postupy v negativech integrace:

„Negativa – daleko náročnější práce pro učitele, zvláště v případě, kdy osobní asistent nedosahuje potřebných kvalit."

4.1.4.Názor ředitelky školy

Ředitelka školy, ve které je dívka integrována, svůj názor zpracovala jako volné odpovědi na otázky, tak jako v případě předchozích názorů integrujících pedagogů. Odpovědi byly posléze rozšířeny o informace získané při rozhovoru.

Pozitiva integrace:

„Obohacení citového života dětí ve třídě (vystupuje více do popředí vzájemná tolerance, pomoc a kamarádství), základ soužití s postiženým člověkem."

S takovým výrokem nelze než souhlasit.

Pozitiva integrace konkrétně pro integrované dítě a rodiče žáka:

„...není vyřazeno mimo společnost, má daleko větší motivaci k učení i k pohybové aktivitě."

„Rodiče mohou lépe porovnávat rozumový i tělesný vývoj dítěte, nemají pocit odloučenosti svého dítěte z kolektivu zdravých dětí."

Tyto výroky jsou dokladem humánního cítění mnoha lidí. Pozitivem fenoménu integrace také je, že mluvíme-li o ní, vždycky to vypadá dobře. Pokud jsou však lidé jakékoliv profese nuceni se s integračním procesem vypořádat i ve skutečnosti, tedy nejenom ve filosofické rovině, objeví se případné změny a konkrétní postupy v negativech integrace:

„Negativa – daleko náročnější práce pro učitele, zvláště v případě, kdy osobní asistent nedosahuje potřebných kvalit."

Tady je zajímavé podotknout, že ředitelka školy se dosud nebyla podívat na výuce. Není tedy jasné, co se skrývá pod představou „daleko náročnější práce pedagoga“ zvláště když v osobních ohodnoceních žádného ze zmíněných integrujících pedagogů se tato představa prakticky neprojevuje.

Další zdůrazněná negativa upozorňují na nutnost *„...mnohdy velmi těžce překovávat negativní postoj některých rodičů zdravých dětí ve třídě.“*

Je zajímavé, že na tento výrok vzápětí navazuje konstatování: *„...dosud jsem se sama s tímto problémem u našich rodičů nesetkala!“*

Z toho důvodu se autorka práce v rozhovoru dotázala, zda se setkala paní ředitelka s těmito problémy v případě jiné školy. Odpověď zněla:

„Ne, ale očekávala bych je. Také jsem o něčem takovém četla v článku v novinách.“

Jako podmínky integrace ředitelka školy uvádí:

„Nezbytně nutné navýšení rozpočtu s ohledem na finanční zajištění integrace – vybavení třídy, stoly, židle, úprava budov (například WC), učebnice a učební pomůcky, plat asistentů i učitelů na vyučování v hodinách nad úvazek.“

Současná hodnota navýšeného normativu na žáka se speciální vzdělávací potřebou možná nepokryje všechny zmíněné položky, i proto je ovšem zajímavé zhodnotit, kde jsou tyto peníze použity.

Stůl se sklopnou deskou i speciální židli s nastavitelným sedákem zakoupili rodiče z peněz poskytnutých Nadací JÚŠ.

Učebnice, které dívka používá, jsou buď v majetku školy, tak jako u učebnic jiných dětí, nebo je pro speciální potřeby dívky zakoupili sami rodiče.

Učební pomůcky jako protiskluzová podložka, speciální nástavce na tužky, kalkulačka s výrazným displejem a tlačítky, čtecí mřížka....to vše koupili a zaplatili opět rodiče. Výukový program Dys.Com do školního počítače v kabinetě, kde tráví dívka hodiny matematiky a doučování, v hodnotě necelých dvou tisíc korun zakoupila škola ve třetím roce dívčiny docházky.

Počítač získala dívka po jeho vyřazení z počítačové učebny . V letošním roce, kdy byl škole věnován sponzorský dar na nákup nových počítačů, získala dívka další starý vyřazený počítač do třídy. Ostatní dotázaní integrovaní žáci možnost pracovat na počítači nemají. Pokroky, které dívka dosahuje touto alternativní komunikační cestou jsou značné. Ovšem cílem této kritiky je poukázat na fakt, že opět nedošlo k žádné investici!

Po té, co byl v místnosti ředitele a zástupce ředitele vyměněn nábytek, dostala dívka stolek, ne který bylo možno umístit počítač ve třídě.

Plat asistenta je hrazen z grantu nadace ENROS a z nadace Bariéry. Tedy opět není řešen z prostředků školy.

Jako poslední jmenovaná investice je uveden příplatek učitelů. Zvýšený normativ samozřejmě nemá pokrýt mzdové prostředky školy, může se ale odrazit v příplatku integrujícímu učiteli, nebo dalším pedagogům poskytujícím speciální péči. Příplatek třídnímu učiteli činí 200 korun měsíčně.

Úprava budovy je v kompetenci zřizovatele školy, peníze z navýšeného normativu nejsou určeny k stavebním úpravám budov.

V roce 1993 byl běžnému normativu na žáka s kombinovaným postižením poskytován příplatek ve výši 43 442,- Kč (MIKUŠOVÁ,M.:Integrace dětí a mládeže do běžného vzdělávacího systému. In: *Kontrapunkty integrace zdravotně*

postižených. Praha: Univerzita Karlova 1995, s.43) Výše příplatku samozřejmě každý rok podléhá změnám a tento příplatek nyní není poskytován automaticky, ale i kdyby jeho výše činila 5 000 korun, bylo by zajímavé zjistit, na co byly tyto peníze použity!

Jako poslední podmínku úspěšné integrace uvádí ředitelka školy, že „*...je vhodný nižší počet žáků ve třídě.*"

K tomu lze jen konstatovat, že nebýt snížené porodnosti v posledních letech, není jasné, kdo by této změny v našem školském systému docílil.

4.1. 5. Názor ergoterapeuta

Názor ergoterapeutky je získán na základě volné odpovědi pracovnice, která dívku poznala v době její docházky do přípravné třídy JÚŠ. Ergoterapeutka se vyjadřovala k výchozí situaci, v níž bylo rozhodováno o případné integraci dívky, a porovnávala tehdejší své závěry se svým současným pozorováním dívky.

Výpověď je velmi kompaktní a autorka práce si cení vypovídající hodnoty sdělení natolik, že ji uvádí celou a teprve po jejím uvedení následuje komentář.

a) výpověď ergoterapeutky

Integrovanou dívku jsem poznala během její docházky do přípravné třídy Jedličkovy školy. V této době byla velmi uzavřená, málo komunikativní a plačtivá. Nové prostředí i osoby v jejím okolí ji velmi rozrušovaly. Navzdory pochvalám trpěla nízkým sebevědomím a ke svým výkonům byla velmi kritická.

Při práci ve třídě vyžadovala plnou pozornost pedagoga nebo jiného dospělého, v těchto svých požadavcích dokázala být velmi direktivní. Společnost svých vrstevníků nebo spolupráci s nimi odmítala.

Při práci v přípravné třídě postupovala pomalým tempem běžným u ostatních dětí s podobnou diagnózou. Stále však potřebovala výraznou podporu a pochvalu a stálé vedení při jednotlivých krocích práce.

Velké rezervy jsem spatřovala především ve vlastní vůli dívky pracovat samostatně i o sebe samostatně pečovat.

Vzhledem k těmto jmenovaným rysům jsem ji nepovažovala za žáka, kterému bych doporučovala integraci jako možnost dalšího vzdělávání. Patřila

jsem tedy ke skupině lidí, která rodičům dívky integraci na běžné základní škole nedoporučovala.

V současné době musím konstatovat, že po třech letech, které dívka absolvovala na běžné základní škole, shledávám velké pokroky nejen v motorikou podmíněných dovednostech, ale i v celé osobnosti klienta a jejím působení na okolí. Dívka se jeví jako velmi komunikativní, přátelská a otevřená, zadané úkoly plní s nadšením a zájmem. Ve skupině „přebírá" slovo, touží vše vykonávat samostatně a zapojit se do kolektivu.

Z pohledu odborného pedagogického pracovníka, který žákyni poznal ještě v průběhu její docházky do speciální třídy, je nejlépe patrný přínos integrace i celkový vývoj dívčiny osobnosti. Stále však zůstává otázkou, na kolik se na této změně podílí integrační proces jako takový, a jak velkou část *proměny* způsobuje přirozené postupné vyzrávání dívčiny osobnosti.

Zároveň chci v tomto případě zdůraznit, jak obtížné je se rozhodnout s ohledem na maximální prospěch klienta při hledání dalších alternativních cest jeho výchovy a vzdělávání.

V tomto případě byla integrace prosazována jen jedním pracovníkem z týmu odborníků zabývajících se dívčiným vzděláváním, výchovou, rehabilitací a reedukací.

4.1.6. Názor asistentů

V průběhu dívčiny integrace se vystřídaly v roli asistenta 4 dívky. Jak je patrné jejich úloha v integračním procesu byla stěžejní a nasazení maximální.

Počátek integrace popisuje asistentka, která s dívkou pracovala hned v době zahájení procesu. Neměla žádné pedagogické vzdělání, třídní učitelka nechávala obsah i metody práce s dívkou cele na asistentce, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem byla minimální, profesionální podpora instituce zaměstnávající dívku žádná.

„Byla jsem vybrána jako první asistent, neměla jsem žádné zkušenosti s učením, ani s integrací. Neměla jsem vůbec představu, jak by měl celý proces probíhat. Jaké požadavky bych měla naplnit, jak v obsahu vyučování, tak v práci s klientkou"

Hned na počátku integračního procesu zaráží skutečnost absence jakéhokoliv integrujícího týmu pracovníků, nepřipravenost asistetky, která se měla možnost seznámit s dítětem i učitelkou až na začátku školního roku! Náplň práce tato asistentka charakterizuje takto:

„Vlastně jsem úplně přebírala f-ci učitele, myslela jsem, že musíme s K. zvládnout všechno to, co ostatní děti, přitom jsem si často nebyla jistá, jestli je správné takhle pokračovat. Neměla jsem ani zkušenosti s učením ZdP dětí.

Ze začátku nefungoval žádný pravidelný kontakt s SPC (Speciálně pedagogické centrum), neměli jsme ani individuální plán. Měli jsme zvládat látku souběžně s ostatními dětmi, ale přitom jsme se museli potýkat se spoustou jiných problémů. Například původně paní učitelka nechtěla, abychom jezdili s vozíčkem do třídy, protože by se poškrábalo linoleum. Nebo o přestávkách určovala děti,

které si směly s K. hrát. Jindy zase k nám do lavice posadila ty, kteří zlobili. Neměli jsme pak klid na práci. Všechno jsem musela řešit sama a můj vztah s paní učitelkou se zhoršoval. Celé klima školy k nám zpočátku bylo dost nepříznivé. Naráželi jsme na problémy na každém kroku.“

Asistentky kritizuje naprostý nedostatek podpory ze strany speciálně pedagogických institucí i pedagogů školy. Koordinující institucí asistenta však v tomto případě nemělo být speciálně pedagogické centrum ale středisko asistentů, které mezi zájemci o asistenční službu tuto dívku vyhledalo.

Dívčina integrace probíhala od roku 1999. Zkušenosti laické veřejnosti i odborníků byly a stále jsou minimální a často zprostředkované. Nedostatek zkušeností, profesionálního odstupu a možností porovnat případ s podobnými, již probíhajícími integračními snahami často vedl k nekritickému nadšení.

Instituce, která se chopila organizace asistenční služby v tomto případě, se ve své náplni zabývala naprosto odlišnou tematikou (pracovní uplatnění dospělých absolventů JÚŠ) a jednotlivým asistentům nebyla schopna poskytnout profesionální pomoc. Vzhledem k tomu, že tato pomoc nevycházela ani ze strany zúčastněné školy, stala se funkce asistenta maximálně náročnou, vyžadovala odbornou přípravu, koordinaci speciálního i obecného pedagoga, i osobní poradnu pro tíživou situaci samotného asistenta. V nic takového však asistentka doufat nemohla, protože nevěděla, na koho se obrátit. Z toho důvodu první asistentka uvedla:

„Nechci se však negativně vyjadřovat jen k paní učitelce. Muselo pro ni být těžké vyrovnat se s takovou situací. Zklamal mě hlavně ale přístup SPC. Za dobu mého působení ve f-ci asistentky se nikdo z koordinátorů nebyl podívat na vyučování. Věděla jsem, že tato organizace je velmi přetížená, protože

zprostředkovává velké množství jiných případů integrace a stará se navíc o žáky Jedličkova ústavu a školy, ale jaký má potom smysl pro tuto organizaci přibírat další případy?"

Vytížení dívky, frustrace z neúspěchu a pocit deziluze nakonec vyústil v předčasný odchod dívky. Proměna počátečního nadšení ve výslednou depresi, únavu a deziluzi je alarmující.

„Vždycky jsem si myslela, že integrovat ZdP děti do běžných škol má smysl. Zvlášť při práci s dospělými postiženými lidmi, kteří žili v ústavu a byli vzděláváni pouze ve speciálních školách, jsem si uvědomila, jak důležité je se začít osamostatňovat a navazovat vztahy už v ranném věku. Na tomto případu jsem si ale uvědomila, že integrace není vždy nejlepším řešením, pokud pro ni nejsou vytvořeny vhodné podmínky.

Osobně jsem nakonec byla nucena odejít předčasně, protože jsem nevydržela vysoké nároky, které na mě tato situace kladla."

„Měla jsem pocit, že to absolutně nezvládám."

I druhá asistentka dívky odešla za podobně dramatických okolností. Na počátku uváděla velké nadšení k této práci, odcházela unavená, vyčerpaná, s pocity deziluze.

Řada asistentů je nucena si k práci přivydělávat. V případě popsaného vytížení je taková „druhá směna" naprosto vyloučená, pokud se na výuce dítěte alespoň částečně nepodílí pedagog.

U obou zmiňovaných dívek se dá uvažovat o projevech syndromu „psychického vyhoření“ tzv. burnout. Této problematice je věnována vynikající kniha (Křivohlavý, J.: Jak neztratit nadšení)[147] Autorce práce se však dostala do rukou jen náhodně.

„Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně náročné. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“[148]

Taková definice skutečně vystihuje stav, ve kterém obě asistentky odcházely. Vyhnout se takovému stavu, nebo jej přepokládat a následně případně umět překonat a využít v přístupu k další práci je ovšem velmi složité. Podstatné na celé věci se však jeví to, že v našich podmínkách se o této problematice příliš neví. Psychické vyhoření, které se týká všech pomáhajících profesí, tedy učitelů, lékařů, zdravotních sester,....ale i zamilovaných lidí a právníků, je tím silnější, čím větší je nadšení potenciální oběti.

V případě asistentů považuje autorka práce za zásadní toto riziko zmínit před začátkem práce asistenta, zvlášť s ohledem na věk těchto asistentů a jejich pracovní nezkušenost.

Nejen mladí lidé nastupující do pracovních pozic označovaných jako pomáhající profese jsou ohroženi psychickým vyhořením. Velký osobní vklad i nadšení se při setkání s touto náročnou situací téměř přímou úměrou mění v depresi, absolutní vyčerpání a zklamání. Lidé s podobnou zkušeností se nemusí k podobné práci už nikdy vrátit. Tato i předchozí asistentka odešly ze stejných

---

[147] KŘIVOHLAVÝ, J.:*Jak neztratit nadšení.* Praha: Grada, 1998
[148] tamtéž s.49

důvodů. Následující asistentky sice předčasně svou práci neukončily, byly však lépe připravené alespoň pro práci na 1. stupni základní školy (studium na pedagogické fakultě – odpovídající obor). Také ony však uvažovaly o této práci nejdéle po dobu jednoho roku.

Zmíněná organizace zajišťující „koordinaci" asistenta svou práci v této oblasti ukončila. Jedním z důvodů byl právě neúspěch tohoto integračního procesu. Apeluji však na další organizace pouštějící se do podobných plánů a projektů, aby ještě před začátkem celé integrace byl vytvořen tým různých odborníků, mezi nimiž se práce rozdělí a zkoordinuje, aby nedocházelo nejen ke ztrátě profesionálního odstupu, objektivita, ale také přetížení jediného pracovníka.

Další nastupující asistentky obě absolvovaly studium pedagogické fakulty. Jedním z důvodů, proč se v jejich případě situace neopakovala podobným způsobem je určitá příprava a profesionální odstup, i když podmínky práce zůstávají stejné, jak vyplývá například z výpovědi 3. asistentky:

„Jako školní asistentka integrovaného dítěte jsem pracovala jeden celý školní rok. Moje prvotní představy byly od postupného poznávání reality značně odlišné. Integrace u mé klientky probíhala v té době už druhým rokem. Počítala jsem tedy s tím, že vstupuji do fungujícího mechanismu. Podle dostupných informací jsem byla toho názoru, že největším problémem integrace je překonání bariér provozních, tedy hlavně stavebních a prostorových a dál pak vztahových a to především mezi žáky a klientem pohybujícím se převážně v doprovodu asistenta. Moje názory se podstatně změnily ve velmi krátké době. Byla jsem naprosto překvapená minimální funkčností jakékoli spolupráce mezi školou a SPC, stejně jako pouze jednosměrnou komunikací ze strany rodičů a SPC.

V případě mého asistování se bohužel nedalo počítat s pomocí nebo dialogem ze strany třídního učitele nebo ostatních učitelů, stejně tak jako ředitelky školy. Veškerá rozhodnutí o postupu práce, přípravy individuálních plánů nebo klasifikaci záležela a byla odkazována výhradně na mně. Z toho důvodu si potom nedokážu představit, že by funkci asistenta zabezpečoval voják civilní služby případně dobrovolný pracovník bez pedagogického vzdělání.

Přesto si myslím a jsem zastánce názoru, že integrace svůj smysl a účinnost má, hlavně ve směru klientova osamostatnění, jeho zařazení do běžného života a samostatného řešení problémových situací. Dále pak pro vytváření samostatných a spontánních vztahů klienta s okolím. A v neposlední řadě má integrace nepopiratelný účinek „dvoustranný" a to nejen pro žáky školy, kam je klient integrován, ale i pro pedagogické a všechny další pracovníky školy."

Asistentka popisuje prakticky tutéž situaci, ale z jejího přístupu je patrný profesionální odstup.

Jenže psychické vyhoření se ani zdaleka netýká jen mladých lidí začínajících svou práci v pomáhajících profesích!

Není cílem této práce opsat zmiňovanou publikaci týkající se psychického vyhoření, pokud však instituce využívající své pracovníky pro práci v pomáhajících profesích nedokážou své zaměstnance na tato rizika připravit, měli by mít v knihovně volně k zapůjčení tuto publikaci.

4.1.7. Názory spolužáků integrované žákyně

Pozorovaná dívka je sice žákyní školy již třetí rok, je však patrné, že s dětmi o problematice zdravotního postižení nikdo nediskutoval. Možnost využít dívčinu přítomnost při rozvíjení výchovy k hodnotám zatím žádná učitelka nevyužila.
Je možné často spatřit učitele kárající děti, že se nechovaly k dívce vhodně (nepustily ji do dveří, nepodržely jí dveře, nepodaly jí spadlou pastelku apod.), dosud však s dětmi nikdo neprobíral, jak by se naopak chovat mohly. Nikdo také neocenil, že v mnoha situacích se chovají spolužáci velmi citlivě, při svých hrách nezapomínají zapojovat svou spolužačku a kontaktu s ní se nevyhýbají na rozdíl od mnohých dospělých pracovníků školy!

Je možné, že tak, jako v případě první třídní učitelky v dívčině třídě, jsou i ostatní pedagogové natolik nejistí v otázce významu integrace, že nemají představu, o čem by vlastně se svými žáky měli mluvit. Je obtížné diskutovat s žáky o něčem, na co si pedagog sám nevytvořil názor.
Jestliže však nejsou o významu integrace přesvědčeni dospělí, co by mohlo vést k tomuto přesvědčení děti?

V popsané situaci byl dotazník zhodnocený v této kapitole prvním počinem k otevření diskuse a zároveň první sondou do smýšlení dětí o možnosti společného vzdělávání s dětmi se zdravotním postižením.

Bylo velmi obtížné formulovat otázky v dotazníku tak, aby byly dobře pochopitelné pro děti a zároveň nezjednodušovaly a příliš nezkreslovaly přístup

k problematice. To se projevilo ve způsobu například ve výběru terminologie (děti se zdravotním postižením a děti zdravé). Konečná formulace otázek je pro děti třetí třídy i tak dost těžko zpracovatelná, proto byl čas věnovaný rozhovoru a vysvětlování otázek vymezen na delší dobu než samotné zpracování dotazníku dětmi. Bylo třeba nastínit problematiku, kterou se s dětmi dosud nikdo nezabýval. Zajímavá bylo pro děti například otázka, jakým způsobem může být přínosná přítomnost dívky pro ně.

V této úvodní části bylo dětem autorkou dotazníku vysvětleno, že se zajímá o problematiku školy společné pro všechny děti tedy i děti se zdravotním postižením. Vzhledem ke třetí otázce dotazníku týkající se různých úprav prostředí, pomůcek i přístupu učitele byl dětem vysvětlen nový termín speciální vzdělávací potřeba, (která zahrnuje zvláštnosti potřeb všech žáků a podstatně více vyjadřuje otevřené prostředí školního kolektivu, který může přijmout i děti s nějakou odlišností,) děti vyjmenovávaly své odlišnosti a vymýšlely, jakou mají ony speciální potřebu.

Podobně s nimi byly přečteny a probrány další otázky. Obsah rozhovoru byl obecný, jak už bylo výše uvedeno.

Zpracovaných dotazníků je 15. V době, kdy děti odpovídaly na otázky byla integrovaná dívka v jiné části školy na individuálním docvičování čtení a psaní. O probíhající práci na dotazníku byla informována.

Otázka první:

Dříve se zdravotně postižené děti vzdělávaly v různých ústavech a speciálních školách odděleně od ostatních dětí. Dnes se snažíme, aby co nejvíce dětí mohlo chodit do běžné školy společně se zdravými dětmi v místě svého domova. V čem myslíš, že je tahle možnost lepší?

Odpovědi dětí by se daly shrnout do několika skupin, číselná hodnota u výpovědi vždy označuje počet žáků, který uvedl tuto možnost. Text psaný kurzívou označuje přímo formulaci dětí. Některé děti uvádí více odpovědí zařaditelných do dvou skupin.

„Je mi to jedno". 1

Výhodné především pro děti se ZdP (více se toho naučí – učivo, komunikační dovednosti,je ve společnosti intaktních).....7

Výhodné pro intaktní.(*učíme se spolu komunikovat,* *pomáhat si, apod...*) 6

Považují soužití za výhodné bez udání důvodu.....1

Z odpovědí je patrná nejistota dětí v přístupu k problematice. Při hodnocení je nutné přihlédnout k věku dětí (třetí ročník ZŠ) a jejich formulačním schopnostem. Problematika je složitá a s dětmi dosud nebylo v tomto směru pracováno. Přesto 7 dětí uvádí velmi racionální důvody, proč je integrace výhodná pro děti se speciální vzdělávací potřebou a zároveň 6 dětí stejně vyzrále odpovídá ve smyslu významu integrace pro děti bez postižení.

„Je to výhoda, protože zdravé děti se učejí hrát si, povídat a hlavně pomáhat postiženým lidem."

„Že je nás žáků více kamarádů!"

Otázka druhá:

Společná třída pro zdravé i zdravotně postižené děti ale určitě přináší i nějaké problémy, vzpomeneš si na nějaké?

Dívka se všech hodin neúčastní se svou třídou.....5

Nedostatek pomůcek, technické bariéry školy.....6

Zvládne méně učiva.....2

Žádný problém neuvádí.....3

Kromě technických bariér, které dívka každý den při vyučování a cestě do školy zdolává, žáci citlivě vnímají její chybění ve třídě v některých částech dne. V souvislosti se zcela individuální výukou dívky v předmětu matematiky (v jiné místnosti pavilonu) a s jejími problémy při nácviku psaní vnímají také omezený obsah učiva dívky. Zde je však zřejmá disproporce mezi učivem, které dívka zvládne prostřednictvím dovednosti práce s počítačem, a jak velkému omezení v komunikaci se využitím počítače zamezí.

Otázka třetí:

Představ si, že jsi architekt, malíř nebo stavitel. Tvým úkolem je postavit školu, kde se bude dobře učit a hrát nám všem, i dětem na vozíčku, s vadou sluchu

nebo zraku. Jak by taková škola vypadala? Pokus se popsat různá vylepšení, nebo ji zkus nakreslit.

Vzhledem k možným vylepšením školy děti uváděly především tyto možnosti:

Barevné poschodí a pomůcky

Jezdící pásy usnadňující pohyb

Třídy v přízemních budovách

Výtahy

Velké prostory pro snazší pohyb

Lepší umístění pomůcek – nižší kliky, tabule, věšáky, umyvadlo

Počítač ve třídě

Pro ilustraci uvádím dvě odpovědi dětí:

„Já bych asi postavil, co by jim vyhovovalo."

„...jednopatrová škola a ze třídy vchod na hřiště, aby se nemuselo všechno obcházet. Na hřišti by měly být kůly, na které by se daly sítě, aby někdo netrefil míčem třeba někoho špatně vidícího. ..park za školou, aby se tam mohly procházet a projíždět a zapomněli na své trápení."

Z odpovědí dětí je patrné, jak mnoho detailů a návrhů dokážou vymyslet a vnímat. V rozhovoru předcházejícím vyplnění dotazníku dělala dětem tato vylepšení největší starost. Návrhy, které nakonec uvedly, opravdu vytvářejí prostor pro školu otevřenou všem.

Další práce s tématem by jistě nejen v této třídě byla velmi prospěšná a zajímavá, je překvapující, že tuto možnost dosud nikdo nevyužil.

4.1.8. Průběžné pocity čtenáře:

Jak se Vám daří? Jak na Vás působí dosavadní informace? Nelíbí se Vám? Zde je místo pro Vaše připomínky! Let´s make thinks better!

4. 1. 9. Závěry zpráv speciálně pedagogického centra

Jak je nastíněno v kazuistice dívky (viz. kapitola 4. 1. 1. Kazuistika s. 76), návrh integrovat dívku do běžné základní školy přišel až v devíti letech věku žákyně.

Návrh byl vznesen tehdejším psychologem, který dívku vyšetřoval. (viz. příloha 2...Psychologická zpráva), Z důvodů nastíněných ve výpovědi ergoterapeuta nebyl psychologův návrh podpořen žádným jiným pracovníkem SPC. V týmu pracovníků však psycholog uvedl, že v integraci dítěte vidí velký stimul nejen pro dítě samo, ale především pro rodiče dítěte. Tento silný motiv předložil psycholog jako možný stmelující prvek pro částečně rozvrácenou rodinu. Od narození dvou dětí s postižením žili rodiče pod soustavným tlakem tíživé situace!

Hned na počátku integrace vznikla přiložená zpráva speciální pedagožky. (viz. příloha 3) Ta zpočátku nesouhlasila s názorem psychologa. Situace se komplikovala účastí dvou nespolupracujících institucí (středisko asistentů a speciálně pedagogické centrum). Právě tato speciální pedagožka však po brzkém odchodu zmíněného psychologa koordinovala další směr započaté integrace. Vzhledem k vytížení SPC ale k návštěvám školy docházelo jen po třech měsících. Navíc vedení školy ani pedagogové nejevili zájem dále se v této problematice vzdělávat

Rodina i asistenti postrádali speciálně pedagogickou oporu, přesto dál pokračovali v započatém procesu integrace. Psychologická zpráva z posledního období podpořila snahu rodiny i asistentů. Dívka se jeví podstatně vyrovnanější, nedostatky připisované mentální retardaci se zvažují jako důsledek dyskalkulie.

4.1.10. Individuální vzdělávací program

V době zahájení dívčiny docházky do 1. třídy základní školy byl vypracován individuální vzdělávací plán (dále IVP 1), tento plán vypracovala dívka studující speciální pedagogiku, která v době začátku integrace v rodině pomáhala jako asistentka pro volný čas dětí.

IVP (viz. příloha 7a) – byl vypracován na základě konzultace s učitelkou, znalosti dívčiných dispozic a s využitím doporučení speciálně pedagogického centra. Plán (program) vychází s publikace uvedené v teoretické části práce (MERTIN,V.:*Individuální vzdělávací plán.* Praha: Portál, 1995).

Ve druhém ročníku byl plán inovován několika poznámkami, které se týkaly především aktualizace pomůcek a doporučení SPC.

Ve třetím ročníku autorka práce vytvořila nový IVP (2) (viz. příloha 7b). Program vychází ze struktury IVP navržené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento návrh byl zveřejněn v časopise Pedagogika (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *Pedagogika,*2001, roč. , č. , s. 76).

Impuls k vytvoření nového IVP vycházel z potřeby:

- postihnout změny ve vzdělávacích potřebách dívky
- vytvořit dokument (podrobněji popisující podmínky integračního procesu) jako součást žádostí o grant (pokrytí platu asistenta)
- vytvořit lepší informační materiál pro další pedagogické pracovníky. V původním IVP nebyla zpracována pedagogická diagnóza. Chyběly

závěry z psychologické zprávy upozorňující na projevy lékařské diagnózy v psychice dítěte. Neinformovaný pedagog spíše zohlední tělesné projevy postižení, nerespektuje ale například zvýšenou unavitelnost, pomalejší tempo, nevyvinutou schopnost koncentrace nebo emoční nestabilitu.

- jasně stanovit cíle a z nich vyplývající úkoly v jednotlivých předmětech, které by umožňovaly lepší kontrolu procesu integrace a plánování práce.

Charakteristika původního plánu:

-V původním plánu jsou ve výčtu předmětů někdy uvedeny aktuální dovednosti dívky, tedy to, co by mělo spíše patřit do části s pedagogickou diagnózou, jindy krátký pokyn.

-Chybí konkrétní cíl práce a postup, kterým by se mělo cíle dosáhnout. Je-li nutno předmět zohlednit v IVP, pak nestačí pouze uvést název předmětu.

Ačkoliv je zmiňovaná část IVP nazvána „konkrétní úkoly", prakticky žádný konkrétní úkol zde nenajdeme. (Srovnej například část věnovanou předmětu čtení a psaní – viz. příloha)

V části věnované tělesné výchově, nalezneme jen odkaz „*...cvičí individuálně s asistentem*" Nabízí se otázka, kdo určuje náplň hodiny tělesné výchovy, kdo asistenta informuje o cvicích, které by s žákem měl provádět?

4. 1. 11. Rozbor prací integrované žákyně

a) písmo

V této části práce nejprve předkládám k porovnání písmo dívky, jehož kvalitativní úroveň je ovlivněna psychomotorickým postižením žákyně.(viz. příloha 5a, a 5b.) Pokud by zřetel k dívčiným intelektovým schopnostem vycházel pouze z diagnostiky písma, byl by pravděpodobně celkový výsledný dojem negativní. Písmo je roztřesené, tvary vyžadují časté opakování, jinak jsou zapomenuty, veškerá pozornost dítěte se soustřeďuje na tvar písmene nebo slabiky.

b) práce s textovým editorem počítače

Tato varianta komunikace nabízí dívce zcela jiné možnosti. Užité texty psala sama. Z úrovně psaného textu je patrné, že k vyjádření jejích tužeb a přání budou sotva dostačovat otevřené slabiky a tvary písmen, které dokáže napsat rukou. Zde je na místě se ptát, proč pracovníci SPC nezohlednili tuto možnost už v 1. ročníku?!

c) Vývoj dětského spontánního projevu

Dětská kresba a zejména kresba lidské postavy je jeden z prostředků diagnostiky psychického vývoje lidské osobnosti. Lze na ní sledovat vývoj, ale i regresi nebo stagnaci zrání osobnosti. Nelze hodnotit pouze hotovou práci. Stejně důležitý jako sám výsledek je celý proces vznikání kresby, vlastní komentář dítěte, původní záměr autora ve srovnání s konečnou podobou kresby atd.

Srovnávat pouze samotnou kresbu bez znalosti podmínek a záznamu například rozhovoru probíhajícího při kresbě může být velmi zavádějící. Uvádím nejprve v krátkosti stádia vývoje dětského spontánního.

V předškolním věku se kresba podobá BEZOBSAŽNÉ ČÁRANICI, postupně se zdokonalí motorika a opakováním dítě přejde do stádia PRVNÍHO OBRAZU. V této době začíná dítě své kresby pojmenovávat, ale spíše než o naplnění původní představy jde o dodatečné vkládání představ a významů. Tyto představy jsou zároveň nediferencované, to znamená, že se slučují haptické, motorické, kinetické a další představy ztvárňovaného objektu. Je-li dítě schopno nakreslit „kolečko", začínají se objevovat první „HLAVONOŽCI" s třásnovitými končetinami, jejichž počet zpočátku nemusí odpovídat skutečnosti. V období od 4 do 7 let už dítě vzniklý tvar zachovává v představě a dokáže jej znovu nakreslit.

Právě v mladším školním věku – při přechodu na základní školu – je diagnostika dětské kresby podstatným prvkem psychologických závěrů o zralosti dítěte pro školní docházku.

V této době dítě doplňuje znázornění postavy o tělo a krk. Přechází tak k dalšímu grafickému typu od zmíněného „hlavonožce". Snaží-li se rodiče nebo vychovatelé tento moment uměle urychlit, většinou se nesetkávají s úspěchem. Členění lidské postavy souvisí s rozvojem názorného myšlení. Proto je v této době kresba postavy jedním z prostředků určujících stupeň psy. Zralosti dětské psychiky. Vedle základního členění těla se objevuje množství detailů a různě rozvinutá schopnost rozlišit mužskou a ženskou postavu.

V mladším a starším školním věku postupně nabývá na důležitosti napodobování především optické podoby ztvárňovaných objektů, zachycení dějovosti situace a vztahů jednotlivých postav. Zdaleka ne všichni jsme ve výtvarném projevu dále kultivováni, přičemž nelze přehlédnout kvalitu vrozených dispozic k výtvarnému vyjadřování. Schopnost posoudit svou práci vzhledem k pracím ostatních dětí, nespokojenost se způsobem vyjádření světa osvojenými výtvarnými prostředky a sklon k realistickému nahlížení na svět, vede ve starším školním věku ke KRIZI DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU a často ke ztrátě zájmu o tuto činnost.[149]

Vývoj kreativity

Pro výtvarný projev a jeho utváření je podstatný také vývoj tvořivosti. Také tvořivost prochází ve svém vývoji kritickými obdobími. První krize dětské tvořivosti – tzv. KRITICKÁ FÁZE PREKREATIVNÍCH AKTIVIT - se objevuje už v období kolem 6. roku. Souvisí s rozvíjející se schopností hodnotit vlastní práci v porovnání s prací druhých. V závislosti na rozvíjejícím se pojmovém myšlení, přejímání řádu světa a společnosti a nazírání na skutečnost na základě vědeckých poznatků dochází v období do 11 let k útlumu tvořivosti. Další kritická fáze kreativní aktivity nastává po 11 letech věku a souvisí se zmíněnou krizí dětského výtvarného projevu. .[150] Překlenutí tohoto složitého období je maximálně důležité pro podobu kreativity v dospělosti.

---

[149] HAZUKOVÁ,H.;ŠAMŠULA,P.: *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: SPN,
[150] HLAVSA,J.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti.* Praha: SPN, 1986, s.24.

Popsaný vývoj tvořivosti a výtvarného projevu má u dětí s DMO své specifické rysy, v závislosti na možném zpožďování psychického vývoje i různé míře zasažení motoriky. Komentované práce, které předkládám, dokládají rostoucí sebevědomí dítěte úspěšně integrovaného na základní školu. Pokud se kritická období v dětském zájmu o kresbu citlivě překlenou, může i původně velmi sebekritický kreslíř prožít znovu radost ze hry, příběhu, z přijetí výzvy ve výtvarně zajímavém tématu.

Vlastní příklad rozboru dětské kresby

Tento úvod jsem považovala za podstatný než představím práce dívky s DMO, která byla v 9 letech integrována na běžnou základní školu.

Dívka měla velmi nízkým sebevědomí. Základní diagnóza DMO se promítla do vizoumotorické koordinace a první kresba, kterou jsem od dívky získala tak neodpovídá chronologickému věku dítěte. Zatímco kresba zvolna pokročila od původní fáze „hlavonožce", dívka už svým komentářem připomíná, že se nachází v období krize tvořivosti. Kresba neodpovídala jejímu vidění skutečnosti a podrývala její již tak nízké sebevědomí. Proto se v době, kdy jsem ji žádala o kresbu, rozvinul následující dialog:

Dívka: *„Nakreslíš mi psa?"*

Autorka práce: *„Já ano, a ty mně?"*

D: *„Rozhodně ne"*.

A: *„Aha, to mám tedy smůlu. Ale já od tebe ještě nemám žádný obrázek".*

D: *„Rozhodně ti nic nenakreslím, protože nic kreslit neumím."*

A: *„Ale, prosím tě, jak se ti to stalo? Prosím, prosím, prosím!"*

D: (směje se) *„Podívej, já ti mohu nabídnout takové dvě varianty. Buď ti nenakreslím nic, nebo ti domluvím schůzku s jednou holčičkou u nás ve třídě. Ona pravdu pěkně kreslí."*

Opakovaný způsob zobrazování lidské postavy v dětské kresbě se označuje jako grafický typ. V určité etapě je to „hlavonožec, později postava s trupem, krkem a různými detaily.

Násilný přechod k jinému grafickému typu může vést k regresi. Právě tak dlouhodobé setrvávání u jednoho grafického typu nás může informovat o tom, že dítě například trpí určitou nejistotou. Dítě, které si není jisté svým výkonem kreslí to, čím si je jisté, že se povede, to mu však zabraňuje se dále rozvíjet.

Sledujme pokračování rozhovoru probíhajícího při první kresbě. (viz. příloha 8a)– kresba 1)

A: *„ Možná bys mi nakreslila, jak venčíme Betynku, nebo jak jsme na houpačkách, nebo jak jsme si tuhle přivazovaly boty a přivázala jsem ti k botě prst?"*

D: *„Jenže já rozhodně kreslím jenom figurky, ty umím nejlíp. Já to dělám takhle...*(rukou ukazuje ve vzduchu)*...hlava, oči, nos...uf ...já ti nakreslím naši rodinu. Chceš?"*

Dívka kreslila nerada. Její práce neodpovídaly jejím představám. Dokázala je velmi kriticky porovnat s obrázky dětí jejího věku. Dávala přednost omalovánkám, nebo kreslila jen ověřené tvary – figurky, většinou svou rodinu. Většina obrázků, které dívka vytvořila, si je navzájem hodně podobná. Je důležité zde uvést, že i vedení dospělých nezřídka přispívá k tomuto opakování. Dáváme dětem takové náměty, které „zvládnou" nejlépe, často jsme líní vymýšlet nová témata a nejsme zvyklí vybírat taková zadání a příběhy, které kreslíře strhnou k prožitku, hře a umožní mu snáze se odpoutat od jednoho grafického typu k experimentu.

I tato dívka byla zastavena vlastní nejistotou:

D: Jak mám ale nakreslit sestřičku, když leží?

Tak ji nenakreslím.

A: Můžeš to přece zkusit. Určitě to půjde. Začni hlavou, jako jindy, a pak se uvidí.

(dívka nakreslila hlavu, ale situace ji viditelně zneklidnila)

D: *„Radši ji nakreslím, jak stojí."*

(Dokreslila další postavičku, ale už nepracuje tak klidně a radostně jako na začátku.)

Postavy jsou bez oblečení, tělo je oranžové, vlasy svou barevností napomáhají v rozlišení jednotlivých osob stejně jako další detaily – podpatky u maminčiných bot, atd..

Velmi podstatné pro dívku bylo nakreslit správný počet prstů u rukou, zatímco polohu samotných paží ovlivnilo jakékoliv volné místo v blízkosti postavy.

Dívka potřebovala časté povzbuzení a podporu, aby práci neodložila a dokončila ji. Byla zvyklá očekávat impuls od rodičů i vychovatelů v postupu mezi jednotlivými dílčími úkoly. (*Tak nakresli ještě sluníčku, teď mu udělej paprsky, jakou máš pastelku? Sluníčko je přece žluté!)*

Tyto pokyny projevující se samozřejmě i v jiných činnostech umožňovaly dívce práci dokončit, zároveň však zabraňovaly postupnému učení samostatné činnosti. Volná kresba nevyžaduje takové soustředění, přesnost a návaznost kroků jako například vypracování matematické úlohy, proto je vhodným krokem k vedení ke zmíněné samostatnosti. Velký vliv má však samozřejmě i výběr tématu a jeho přitažlivost pro kreslíře.

D: *„Ještě mám nakreslit něco, nebo už to stačí?"*

A: *„No, jestli je to všechno, tak ještě podpis, abych to mohla prodat dráž."*

D: *„Už mě nic nenapadá."*

Doložená kresba i zaznamenaný rozhovor dobře nastiňují kontrast úrovně grafického projevu a zároveň šíři intelektového potenciálu dívky a jejích verbálních schopností. V další přiložené kresbě, která vznikla přibližně o rok později je patrný nejen určitý posun v zrání osobnosti, ale i rostoucí sebevědomí dívky. Barevná paleta se rozšířila a není již tak vázaná skutečností. Dívka si sama začala vymýšlet náměty a nebála se experimentovat.

Kresba vznikla ve škole při výtvarné výchově. Zadání znělo: *Nakresli fantastické zvíře.* (20. 9. 2001- viz. příloha – 8b kresba)

D: *„Má slon dvě nohy?"*

A: *„Já viděla čtyřnohého."*

D: *„Má hnědé oči?"*

A: *„Myslela jsem, že kreslíš zvíře, které v přírodě nenajdeš..."*

D: *„Hm...tak mravence....s ušima. A ještě má na hlavě sluchátko."*

Figura, která začala vznikat, by mohla v porovnání s předchozími kresbami na pozorovatele působit méně zdařile. Ve skutečnosti se však jedná o jedno z prvních „vystoupení z grafického typu".

K očím přibyli řasy, podstatné však je, že se objevilo členění na hlavu, krk a tělo. Dívka se dosud na popud dospělých snažila kreslit „krk", ale po něm vždy rovnou následovalo připojení nohou – k přechodu k novému grafickému typu tedy ve skutečnosti nedošlo. Zároveň je jasně patrné, že je zbytečné urychlovat toto zrání kreslíře.

V průběhu kresby se dívka stále ujišťovala, jestli je kresba dobrá. Vždy, když získala odpovídající jistotu, nadšeně pokračovala ve vymýšlení námětů.

D: *„A bude mít ještě šatičky, červené!"*

Moc se mi to nepovedlo." (odtahuje se od kresby)

A: *„Ale ne! Jsou to rozevláté šatičky! Asi je to tančící mravenec!"*

D: *„Jo! A na nohách bude mít piškotky. Baletní! Podívej, má růži s listy do kulata!"*

Po určitou fázi vývoje dětského výtvarného projevu je typické dodatečné vkládání významů. I tato fáze je velmi tvůrčí a důležitá.

Poslední kresba vznikla opět u dívky doma. Námět je situační. (25. 1. 2002 – viz příloha – 8c – kresba3)

A: „Já bych si přála, abys mi nakreslila, jak se nacpáváš ovocem tak, až ti lezou vitamíny z uší."

D: „ dobře. Bude to exotické ovoce."

A: „Já jsem zvědavá na ty vitamíny."

D: „Nejdřív nakreslím sebe. To bude můj speciální portrét."

A: „To jsi ty? Máš náušnice."

D: „To je speciální šperk, který jsem vymyslela. Jmenuje se Koka-kola. Teď vlasy. Rozhodně budou podle mé představy."

A: „Ty máš černé šaty s puntíky?"

D: „ a taky zlaté vlasy, lodičky a korunku."

A: „ Jsi to vůbec ty? A co moje přání?"

D: „To je všechno moje představa. Vydrž, všechno bude! Kreslila jsem nejdřív tělo, ale teď jsem se rozhodla, že to budou šaty, víš? Protože to tak vypadá."

A: „Co kreslíš teď?"

D: „ Právě si kreslím misku, ze které budu jíst ovoce, jablko, mandarínku. Nemáš gumu? Vypadá to spíš jako medaile. Mám nápad! Tak to bude medaile za pojídání ovoce!"

Je zřejmé, že dívka pracovala s mnohem větší jistotou, na kreslení se těšila a případné obtíže se zvládnutím kresebného vyjádření zvládala sama. Neznejistily ji! Zatímco dříve by se stáhla do sebe, teď reagovala s humorem a rozvíjela „nedokonalost" do další komické situace.

Nebylo nutné dívku podporovat v kreslení. Pracovala samostetně ve svém pokoji a hlasitě komentovala svou práci.

D: Nějak jsem to nedomyslela..., což mě mrzí.

Ještě hrozno a švestky. Všechno nejím, něco si nechám napotom. A teď ty vitamínky. Vypadá to jako dudlík, ale je to vitamín, leze mi z pusy.

A: Můžeš ho třeba nakreslit zvětšený pod lupou, abychom viděli, jak vypadá.

D: Podívej, u každého vitamínku je to jiné. Tenhle má dvě krátké tlapky. Ty ostatní se budu snažit udělat stejně, protože tenhle se mi líbí. Nejsou vybarvené, aby byly vidět.

Důležitým momentem vývoje je také schopnost zapamatovat si a opakovat nějaký tvar (na tomto základě se pak tvoří grafický typ).

V současné době tato dívka pracuje při výtvarné výchově samostatně ve své lavici (pokud se nejedná o skupinovou práci se spolužáky), nevyžaduje povzbuzení k dalším krokům, zadání práce učitelkou ve třídě nepotřebuje opakovat. Sama se pouští do přípravy svých pomůcek a plánování postupu. Při práci (pokud například nepracuje s nůžkami) nepotřebuje přímou pomoc asistenta, který dosud seděl neustále v lavici vedle ní.

4.2. kazuistiky dalších sledovaných dětí

V této části práce uvádím kazuistiky šesti integrovaných dětí s diagnózou dětské mozkové obrny(DMO). Všechny děti jsou integrovány na 1. st. základní školy, jedno dítě dochází do integračního centra – pomocné školy pro žáky s více vadami.

Kazuistika 2.: sledovaným dítětem je sestra dívky **A**, proto uvádím pouze zkrácenou verzi úvodní části bez rodinné anamnézy.

Osobní údaje:

Dívka **B** – narozená 26. 2. 1990

Diagnóza – DMO, spastická kvadruparéza, potřebuje vozík

Diagnóza se u dívky projevila rozsáhleji než v případě její sestry, zásadně ovlivňuje psychomotorické funkce, dívka komunikuje jen několika zvuky srozumitelnými jejímu blízkému okolí, pohybuje se velmi omezeně. Zatím nemá vozík, rodiče používají kočárek. Dívka navštěvuje integrační centrum pro děti s více vadami.

Situace:

Dívka komunikuje jen několika zvuky a gesty. To značně ztěžuje její kontakt s okolím. Je velmi silně fixovaná na svou matku, když rodina před čtyřmi lety začala využívat asistenční službu, snášela dívka péči jiných osob jen s velkými obtížemi. Plakala, byla mrzutá, příliš se nepokoušela navazovat kontakt. Nové osoby si nepamatovala, nerozlišovala je a cítila se nepříjemně. Svůj čas dosud

trávila jen s rodiči a ti jí rozuměli. Věděli, jakou pohádku vybrat, dokázali porozumět tomu, co právě požadovala.

Postupně si však zvykla na nové lidi ve svém prostředí, začala je rozlišovat a poznávat, na pohádky a konkrétní situace reaguje bohatším okruhem zvuků a „poloslov" a její vlastní reakce ji těší.

Původně například výraz „k – t" znamenal pokyn pro změnu kazety v přehrávači, opakovala jej tak dlouho, dokud se asistentka „netrefila" a z objemného košíku nevytáhla tu správnou kazetu. V průběhu čtyř let se naučila vyjadřovat různými zvuky a pohyby povahu některých kazet tak, aby byl výběr snazší – mlaskáním, napodobením tanečku nebo zpěvu apod.

Zatímco na začátku tohoto období reagovala například vždy jen na jedno místo v textu známé pohádky, nyní komentuje pohádky již dopředu, předstihuje děl a upozorňuje na nadcházející situace.

Své okolí se více snaží kontaktovat pohledem a rozlišit jednotlivé osoby. Často se směje a ráda vyvolává situace pro zasmání. Je velmi empatická, své okolí strhuje k plnému vnímání pocitů radosti, prožití situací předčítaného příběhu. Asistentky, které tráví s dívkou část odpoledne se shodují, že na jejich duševní rozpoložení působí přímo očistně.

Závěr:

Především komunikační bariéra a malá míra samostatnosti v pohybu komplikuje dívce možnost navázat vztah s vrstevníky. Jde o jiný typ integrace než v ostatních případech dětí. Přátelský vztah s asistentkami a pobyt v integračním centru však velmi rozšířil původní úzký okruh rodiny. Podnětově bohatší prostředí má velký vliv na dívčin psychický rozvoj, což se významně projevuje v jejím verbálním projevu a vývoji sociability.

Kazuistika 3.: sestavená z těchto zdrojů: informace od učitelky, asistenta, rodičů a z psychologické zprávy.

Osobní údaje:

Chlapec A – narozen 20. 3. 1993

Diagnóza – DMO, kvadruparéza – převládá na dolní končetiny, operovaný strabismus. Postižená je především motorika (grafomotorika), chlapec se pohybuje na vozíku, verbálně intelektové schopnosti odpovídají věku dítěte, řeč má lehce pomalé tempo.

Rodinná anamnéza:

Matka 36 let – vysokoškolské vzdělání, v domácnosti

Otec 38 let – VŠ vzdělání, inženýr, oba bez genetické zátěže

Sourozenci – bratr, starší, lehká mozková dysfunkce s hyperaktivitou

Vztahy v rodině jsou dobré, sourozenci si navzájem pomáhají, rodiče společně překonávají problémy a snaží se vybrat a zajistit pro své děti nejlepší možnosti vzdělávací cesty.

Popis situace:

Matka s chlapcem jezdí na dlouhodobé rehabilitační pobyty a věnuje se intenzivně jeho doučování a reedukaci grafomotoriky. Před nástupem do 1. třídy ZŠ docházel chlapec do speciální mateřské školy a potom do integračního stacionáře U Zásobní zahrady po dobu ročního odkladu školní docházky. Školu vytipovali rodiče sami, na SPC se obrátili až s žádostí o psychologickou zprávu. Chlapec začal navštěvovat základní školu v Chuchli, kde jej velmi dobře a bez problémů přijali. Ve třídě a kolektivu dětí se cítil spokojený, škola byla

bezbariérová ale velmi vzdálená bydlišti rodiny. Po roce byla rodina natolik vyčerpaná technickými problémy integrace (doprava), že se rodiče rozhodli vytipovat jinou školu v místě bydliště. Do druhého ročníku již chlapec nastoupil na Žižkově.

Dosavadní průběh integrace:

Škola se nachází ve staré zástavbě a není bezbariérová. Asistent působící ve třídě je voják civilní služby a kompenzuje především technické nedostatky školy. Třídní učitelka (TU) se momentálně snaží část práce asistenta, jako je příprava svačiny nebo pomůcek na vyučování převést na pomoc dětí.

TU nevyhledává příliš spolupráci SPC, většině speciální péče jako je například cvičení grafomotoriky se věnuje matka. Chlapec měl původně nastoupit do vedlejší třídy, kde učila starší učitelka, ale z důvodu její nemoci nakonec nastoupil do třídy této mladší učitelky.

Z Nadace JÚŠ byl chlapci pořízen stůl se sklopnou deskou, počítač zatím ve třídě není.

Chlapec je často dlouhodobě mimo školu na různých rehabilitačních pobytech. TU přiznává, že nedostatky v učivu zvládá chlapec pravděpodobně díky intenzivní péči matky na těchto pobytech, pro žáka není zatím vypracován žádný individuální plán. Učitelka se domnívá, že chlapec postoupí v její třídě do dalšího ročníku, pokud zvládne obsah učiva 2. třídy.

Chlapec je velmi družný a komunikativní, zvídavý s typickými dětskými projevy. Dospělé často příliš nerespektuje a pro hru a komunikaci upřednostňuje své vrstevníky. Kontakt s dětmi ve třídě mu však komplikuje jeho častá absence, což znesnadňuje navázání intenzivnějšího kamarádského vztahu.

Závěr:

Zde je opět patrné maximální nasazení rodičů, které musí často nahrazovat nedostatečnou kvalifikaci pedagogů a speciálně pedagogickou péči včetně rehabilitace, která by měla žáky provázet při přechodu na běžnou základní školu, bohužel se tak však stále neděje.

I na této škole chybí profese školního psychologa nebo speciálního pedagoga, asistent nemůže být většinou osoba s pedagogickým vzděláním, protože není dořešeno finanční jištění jejích služeb. Voják civilní služby zajišťující překonání technických bariér je nejčastější a často jediná forma asistence.

Kazuistika 4.: sestavená z těchto zdrojů: informace od speciální pedagožky, matky, učitelky a z psychologické zprávy

Osobní údaje:

Dívka C – narozená 19. 3. 1991

Diagnóza – DMO, triparéza, pohyb na vozíku

Diagnóza se projevuje postižením jemné motoriky horních končetin, pomalým tempem psychomotoriky a zvýšenou unavitelností. Slovní zásoba je velká a vyjadřovací schopnosti jsou dobré.

Rodinná anamnéza:

Matka 41 let – VŠ vzdělání, pracuje jako učitelka v pomocné škole

Otec 44 let - VŠ vzdělání, inženýr, oba bez genetické zátěže

Sourozenci – starší bratr (16 let), zdravý, navštěvuje gymnázium

Rodina se dobře vyrovnala s postižením dcery, vztahy mezi sourozenci jsou pěkné. Rodina je soudržná a dobře pečující. Matka se dobře orientuje v problematice, pracuje na zkrácený úvazek. Děti vyrůstají v podnětově bohatém prostředí. Finanční situace rodiny je dobrá.

Popis situace:

Sledovaná dívka je komunikativní, klidná, ráda kreslí, zpívá, neostýchá se a dobře navazuje kontakt.

Dívka od tří let navštěvovala běžnou mateřskou školu, po roce odkladu školní docházky (s velmi kvalitní předškolní přípravou) nastoupila v roce 1998 na běžnou základní školu.

Dívka má speciální lavici s nastavitelnou sklopnou deskou, závažnější výukové problémy nemá. Pomoc zabezpečuje citlivá asistentka pracující s dívkou občas samostatně pod metodickým vedením učitelky! Třídní učitelka (TU) dokončuje studium speciální pedagogiky, kolektiv dětí je dobrý a vztahy mezi školou a rodinou jsou partnerské.

Finanční jištění asistentky je značně problematické, první rok hradilo finanční náklady SPC Hurbanova, ve druhé třídě postupně sehnali rodiče prostředky na několik měsíců od Městského úřadu Prahy 15, jeden měsíc platili rodiče sami z vlastních prostředků a dále získali sponzorský příspěvek ve výši 8 tisíc korun. (plat asistentky je v tomto případě 5 500 korun.). Na další rok byly prostředky získány z příspěvku Nadace JÚŠ a konta Bariéry. Dosud nejsou uzavřena jednání se školním úřadem Prahy 4 o zajištění prostředků na plat asistenta po celou dobu povinné školní docházky a podporu integračních snah školy.

Škola je značně bariérová, uvažuje se o změně umístění třídy do prostoru umožňující dívce co největší pohyb. Škole bude zapůjčen schodolez.

Dosavadní průběh integrace:

Ve spolupráci s SPC byl pro dívku vytvořen individuální vzdělávací plán (IVP), podle kterého pracuje. Matka se dívce intenzivně věnuje, domácí příprava je velmi pečlivá. Konzultace se speciálním pedagogem vedli přístup matky a třídní učitelky k větší toleranci pomalého pracovního tempa a respektu zvýšené unavitelnosti dítěte.

Ve třetí třídě došlo ke změně TU i asistentky. Asistentku nahradil voják civilní služby. Rodiče jsou však nadále spokojeni s přístupem školy, pedagogů i asistenta.

V současné době se rodiče, speciální pedagog i učitelka shodují na tom, že se dívka dobře zapojila do kolektivu třídy, našla si kamarády.

Škola klade velký důraz na začlenění dívky do vrstevnické skupiny, dívka dochází do školní družiny, navštěvuje výtvarný kroužek a zúčastňuje se všech aktivit se spolužáky.

Závěr:

Rodina je velmi spokojená se zařazením dcery do hlavního proudu vzdělávání, důvod úspěšného začlenění vidí matka nejen ve vstřícných podmínkách školy a zúčastněných pedagogů, ale také v dobré předškolní přípravě.

SPC vnímá spolupráci se školou ve všech směrech jako příkladnou.

Autorka práce hodnotí velmi kladně rozložení povinností a úkolů mezi rodinu a školu, ve škole dále mezi vedení školy, TU a asistenta. Také spolupráce

s SPC je intenzivní a splňuje představu o nenarušení speciální péče integrovaným dětem. Zvláště velmi aktivní a vstřícný přístup vedení školy je v našich podmínkách ojedinělý.

Tento konkrétní případ integrace naplňuje představy o úspěšné integraci žáka, jak v oblasti vzdělávání, tak i v oblasti sociálního začlenění.

Kazuistika 5.: sestavená z těchto zdrojů: učitelky, matky žáka, Speciální pedagožky, asistenta a z psychologické zprávy

Osobní údaje:

Chlapec B – narozen 30. 10. 1991

Diagnóza – arthrogryposis multiplex congenita

Diagnóza se projevuje zřejmou svalovou disproporcí, chlapec má potíže s chůzí na delší trasy, paže neplní opěrnou funkci k získání rovnováhy. chlapec potřebuje dopomoc při hygieně a sebeobsluze. Postižení si vyžádalo dlouhodobé pobyty na klinice a řadu operací, což znemožňovalo zařadit chlapce do zařízení předškolní výchovy.

Rodinná anamnéza:

Matka 37 let – v domácnosti, bez zdravotní zátěže, otec - diabetes

Otec 41let - vyučený, pracuje jako mechanik, rodina bez genetické zátěže.

Sourozenci – starší bratr (15 let), bez postižení, navštěvuje stejnou ZŠ

Rodina je soudržná a dobře pečující, matka se maximálně věnuje péči o syna s postižením, mezi sourozenci jsou hezké vztahy, starší bratr se podílí na péči i ve škole.

Popis situace:

Rodina žije v bytě velmi malých rozměrů, vzhledem ke zdravotní klasifikaci postižení jim nebyl přiznán příspěvek na zakoupení vozidla.

Pedagogicko psychologická poradna doporučila rodičům roční odklad školní docházky. Matka doporučení neakceptovala a na základě doporučení lékaře ortopedické kliniky, který o chlapce pečuje, se rozhodla rodina vyhledat vhodnou školu. V současné době je chlapec integrován na základní škole v Praze 8.

Dosavadní průběh integrace:

V první třídě přípomoc ve třídě zajišťovala matka. Kromě tohoto problému se jí zdálo začlenění syna do třídy vyhovující. Škola žádala o vyhledání a finanční zajištění asistenta ze strany speciálně pedagogického centra. V dalším roce byl k této činnosti přijat voják civilní služby. Ten však v současné době pomáhá ještě jinému žákovi (ten je na vozíku a v jiné třídě). Chlapec si zvykl žádat o pomoc spolužáky, ovšem ne zcela vhodným způsobem. Často byl neomalený nebo vulgární. Navíc se jeho zvýšená unavitelnost projevovala především motorickým neklidem. Při vyučování na sebe svým chováním strhával pozornost dětí. Učitelka si často stěžovala na to, že Jára několikrát v hodině vybíhá ze třídy.

Spolupráce s SPC ve formě konzultací se speciální pedagožkou napomohla upravit přístup učitelky k žákovi a změnit částečně organizaci vyučování. Chlapec částečně jeví rysy možné hyperaktivity, proto je teď často učitelkou žádán o pomoc při rozdávání sešitů, vyřizování vzkazů ve škole a podobně. Tyto aktivity mu napomáhají kompenzovat potřebu pohybu. Únava je teď lépe řešena přítomností asistenta a tedy častější možností polohování.

Vztah chlapce a ostatních dětí je teď celkem bez komplikací, ale přímo kamarádské vztahy vytvořeny nejsou. Navíc hoch do školy dojíždí z větší vzdálenosti, takže kontakt se spolužáky mimo školu nemá.

Závěr:

Spoluprací se speciálně pedagogickým centrem se situace postupně zlepšuje, sociální integraci, však jako v mnoha jiných případech ztěžuje vzdálenost školy od místa bydliště. To vytváří další negativní faktor na úspěšnost integračního procesu. Jak je patrné z kazuistik a dotazníků, je to navíc velmi častý jev.

Kazuistika 6. : sestavená z těchto zdrojů: informace speciální pedagožky, učitelky, z psychologické zprávy

Osobní údaje:

Chlapec C – narozen 25. 3. 1991

Diagnóza – DMO, spastická diparéza, oční vada, (pohyb na vozíku)

Úroveň verbálně intelektových schopností je lehce pod průměrem, diagnóza se projevuje v postižení psychomotoriky, chlapec je hovorný, uvolněný, komunikativní, dobře se adaptuje na nové prostředí.

Rodinná anamnéza:

Matka 52 let – středoškolské vzdělání – v domácnosti

Otec 56 let - středoškolské vzdělání – pracuje jako technik

Sourozenci – starší bratr (13 let), stejná základní škola,

Rodina bydlí v bariérovém domku, rodiče jsou velmi starostliví a pečující, avšak momentálně jsou již péčí zcela vyčerpáni. Vztahy mezi sourozenci jsou

dobré. Oba rodiče mají již dospělé děti z předchozích manželství, které se taktéž k chlapci chovají hezky.

Popis situace:

Rodiče se snažili najit pro chlapce mateřskou školu v blízkosti bydliště, byli však odmítnuti. Mateřská škola, která chlapce nakonec přijala velmi vzdálená od místa bydliště. Rodiče ji příliš nevyužívali. Z psychologické zprávy sepsané na základě vyšetření v 6 letech chlapce vyplývá, že je připraven pro nástup na 1. stupeň základní školy. Zároveň však zpráva upozorňuje na možné využití ročního odkladu školní docházky (OŠD), který by mohl prospět dalšímu rozvoji percepčně motorických dovedností i výkonové pozice. Rodiče si nepřáli využít OŠD. Chlapec nastoupil v 6 letech do prvního ročníku běžné základní školy. V současné době je v páté třídě bez změny kolektivu a učitele.

Dosavadní průběh integrace:

Osobní asistence chlapce je hrazena z prostředků Nadace JÚŠ. V první a druhé třídě se chlapec pohyboval za pomoci chodítka. Matka upřednostňovala k dopravě kočárek. (pozn. autorky: *někteří rodiče mají vůči vozíku zábrany, zároveň tak ale zabraňují větší samostatnosti dětí*)

Učitelka ve třídě se velmi zajímá o alternativní pedagogické směry, při své práci vychází z programu „Začít spolu“. Od začátku chlapce zapojovala intenzivně do kolektivu dětí a vedla své žáky k vzájemné toleranci.

Lavice ve třídě jsou od druhého ročníku uspořádány pro skupinové vyučování. Chlapec tak při výuce více spolupracuje se spolužáky. Na druhou stranu však nemá židli s nastavitelným sedákem, sedí na běžné židli bez opory pro nohy (!), což značně ztěžuje motorickou koordinaci. Učitelka při vyučování často mění polohu dětí, chvíli se pracuje v lavicích, pak se děti přesouvají na koberec apod. ..to je výhodné pro polohování a cvičení, které s chlapcem provádí asistentka. Tempo práce je poměrně dost svižné, činnosti se často střídají pro chlapce s pomalejším pracovním tempem je takový způsob práce poměrně náročný. TU zohledňuje spíše fyzické projevy diagnózy chlapce. Vedení školy učitelku příliš nepodporuje, třída je velmi malá a chlapec se v ní těžko samostatně pohybuje. Asistent dochází do školy jen na dopoledne, odpoledne chlapec nemůže trávit ve školních kroužcích, protože je už bez asistenta

Závěr:

Atmosféra ve třídě a úspěšné začlenění žáka jsou dobrými předpoklady pro jeho přechod na druhý stupeň základní školy.

Kromě velké vzdálenosti školy od místa bydliště je další překážkou v sociální integraci dětí nedořešený systém podpůrných služeb. Volný čas tak tráví integrované děti opět s rodiči a ne se svými vrstevníky.

Kazuistika 7.: sestavená z těchto zdrojů: informace speciální pedagožky, matky, z psychologické zprávy

Osobní údaje:

Chlapec D – narozen 21. 6. 1990

Diagnóza – DMO, spastická diparéza, (pohyb na vozíku, na kratší vzdálenost – chůze.)

Diagnóza se projevuje hlavně v psychomotorických obtížích, pozornost chlapce je snadno unavitelná, verbální složka intelektu je však na velmi dobré úrovni. Významná je také dobrá volní motivovanost k dokončení úkolů. Potíže jsou patrné také ve vizuomotorické koordinaci. Má velmi bohatou slovní zásobu.

Chlapec je vstřícný, spolupracující, velmi citlivě vnímá své postavení v kolektivu, překvapivě zrale formuluje, podceňuje se, je frustrovaný, má sklon k somatizaci – zvrací.

Rodinná anamnéza:

Matka 42 let – prodavačka

Otec 43 let – řidič, oba bez genetické zátěže

Sourozenci – starší bratr (21 let) z prvního manželství matky.

Rodiče jsou rozvedeni, otec neunesl skutečnost zdravotního postižení dítěte a v chlapcových pěti letech rodinu opustil. Platí alimenty, ale další zájem o rodinu nejeví. Matka pobírá příspěvek při péči o osobu blízkou. Starší syn se o chlapce pečlivě stará – prakticky mu nahrazuje otce. Rodině výrazně pomáhá podpora a pomoc sousedů.

Situace:

Chlapec nejprve navštěvoval mateřskou školu Diakonie, po dvou letech odkladu školní docházky začal ve svých 8 letech navštěvovat první třídu základní školy na Praze 6. Škola se příliš nesnaží řešit problém chybějících

kompenzačních pomůcek, zajištění počítače, možnost polohování – koberec ve třídě, atd...

Dosavadní průběh integrace:

V první třídě chodil chlapec do běžné třídy, od druhé třídy je v mikrotřídě. Tato možnost byla zvolena kvůli přístupnější pedagožce, prostředí mikrotřídy je však pro chlapce velmi zátěžové, protože neprospívá jeho koncentraci. Chlapec byl výrazně fixován na původní kolektiv, nespokojenost v kamarádských vztazích chlapec dost výrazně a citlivě prožívá. Zároveň však dobře reaguje na případné posměšky dětí.

Ve třídě není trvale přítomen asistent – věnuje se ještě dalšímu žákovi. V současné době doplácí matka na plat asistenta 2000 korun měsíčně. Učitelka příliš nevyužívá individuální vzdělávací plán vypracovaný SPC.

Závěr:

Problém přeřazení žáka do jiné třídy je vždy komplikovaný a u dětí se speciální vzdělávací potřebou dvojnásob. Dobrý úmysl nemusí přinést očekávaný výsledek. Samotná změna může na dítě působit silněji než cíl, kvůli kterému ke změně došlo.

Integrační proces maximálně zatěžuje nejen žáka, ale i celou rodinu. Pokud rodina není úplná, je v našich podmínkách integrace finančně i v ostatních směrech jen těžko zvladatelná.

4. 3. Názory a postoje rodičů integrovaných žáků

Názory a postoje rodičů k integraci dětí byly získány z dotazníku. Tento dotazník byl vytvořen s ohledem na časovou vytíženost rodičů. Na dotazník odpověděli všichni rodiče vybraných žáků. Dotazníků je tedy 6 a rozvíjejí materiál uvedený v rámci kazuistik.

a) vstupní údaje:

Všechny integrované děti nastoupily svou docházku do 1. třídy základní školy v běžném typu třídy.

Věk dětí při vstupu do školy se pohybuje od šesti let (2 děti) do devíti let (1 dítě). U dětí, které nastoupily školní docházku v šesti letech rodiče odmítli navržený odklad školní docházky, 2 děti nastoupily v 7 letech po roce odkladu školní docházky. Dvě děti nastoupily do školy po dvou letech odkladu školní docházky v 8 a 9 letech věku.

Všechny děti jsou v současné době na 1. st. základní školy.

2. ročník.....1

3. ročník.....3

4. ročník.....1

5. ročník.....1

Počet dětí ve třídě je ve třech případech 20, ve dvou 19 a v jednom 22 - v průměru tedy kolem dvaceti.

Doporučení počtu žáků ve třídě je v kompetenci speciálně pedagogického centra. V současné době je to velmi podstatná, ale také jedna z mála uplatňovaných podmínek integrace podpořená spíše celkovým menším počtem dětí nastupujících do základních škol než úsilím vedení školy.

Vzdělávání dětí před započetím integrace je různé podle věku dětí, míry zdravotních komplikací a možností rodiny.

3 rodiny uvádí mateřskou školu

1 rodina speciální mateřskou školu a integrační stacionář

v 1 případě přípravná třída JÚŠ

1 žák pro časté klinické pobyty nedocházel do žádného předškolního zařízení.

b) Odpovědi k vlastní integraci:

Kdo zajišťuje doprovod dítěte do školy?

Asistent.....2

Rodina (rodiče, starší sourozenec).....4

Doprovod a doprava dítěte do školy je zanedbávaným, ale významným problémem integrace. Rodiče žáků nemají často možnost integrovat dítě do školy v místě bydliště (z důvodu odmítnutí školy) a dopravují pak své dítě na velké

vzdálenosti, což nepřispívá ani sociální integraci dítěte. To se projevuje i v dalších odpovědích dotazníku.

Kdo pomáhá dítěti ve škole (příprava pomůcek, hygiena)?

Asistent.....1

Asistent a děti.....2

Asistent a učitel.....1

Učitelka, částečně asistent.....2

Tato otázka ozřejmuje situaci, kdy část pedagogů zapojuje do pomoci žáka i ostatní děti, jinde nechává péči o žáka zcela na asistentovi. Ve dvou sledovaných případech má učitel možnost využít asistenta jen po část vyučování bez ohledu na náročnost péče o dítě, neboť v obou případech asistent pomáhá dvěma žákům ve dvou různých třídách (!), přičemž oba žáci se pohybují na vozíku.(!)

Vyskytly se problémy ve vztazích mezi kolektivem třídy a integrovaným dítětem? Jestliže ano, jaké?

Na tuto otázku odpověděli rodiče jednoslovně: NE.

Pouze u jednoho žáka rodiče uvedli, že rušil své spolužáky.

„Před příchodem asistenta žádal o pomoc své spolužáky, asi ne dost vhodně. Rušil je."

To je právě případ žáka, který potřebuje pro svou výuku účast asistenta ve třídě, ale patří ke zmíněným dvěma žákům, kteří stálé asistenty nemají. Navíc se neúčastnil žádné předškolní přípravy a jeho „sžívání" s kolektivem dětí bylo i proto komplikovanější než v jiných případech integrace. U tohoto žáka se také později v odpovědi rodičů objeví poukazání na přetížení třídní učitelky.

Vyskytly se problémy ve vztahu vyučující – žák? Jaké?

Zde se dají odpovědi rozdělit do těchto skupin:

Část rodičů odpověděla pouze jednoslovně: NE.....3

PŘETÍŽENÍ UČITELE.....2

PŘETÍŽENÍ ŽÁKA.....1

V obou případech, kdy rodiče uvedli „přetížení učitele" nebyl ve třídě přítomen stálý asistent. Obě učitelky se rodině snažily maximálně vyjít vstříc a neprojevovat maximálně zátěžovou situaci vůči žákovi. Zároveň v obou případech vedení školy nejevilo zájem tuto situaci řešit. Asistentem byl voják civilní služby často uplatňovaný i při jiných potřebách školy.

Má (mělo) dítě problémy se zvládnutím učiva?

Všichni rodiče uvedli, že problémy dítě nemá a zdůraznili individuální vzdělávací program. Jako negativní bylo uvedeno, že dítě nemůže pracovat na počítači. (1). Objevilo se také zohlednění domácí přípravy.(1).

Častá situace při integraci dětí s kombinovanými vadami, konkrétně s projevy diagnózy DMO, uvedená pouze jednou rodinou, je způsobena především neúplným vnímáním speciálních potřeb dítěte.

Diagnóza se projevuje nejen v postižení funkce končetin, ale také v pomalém tempu psychomotoriky, snadné unavitelnosti a v poruchách pozornosti, přidávají se často i smyslové poruchy, specifické poruchy učení jako dyslexie a dyskalkulie. Tyto projevy diagnózy však učitel ve svém přístupu často nebere do úvahy. Žádá po dítěti stejné tempo práce, orientaci v zadávaných úkolech a množství domácích úloh jako u jeho spolužáků.

Žák je ve snaze stačit tempu, zorientovat se v dění ve třídě a stačit množství úkolů, po dni ve škole unavený a nesoustředěný. Většinou však na rozdíl od svých spolužáků ještě dochází na různá individuální docvičování, kurzy, rehabilitace apod. Má-li zvládnout zadané domácí úkoly ve stejném rozsahu jako ostatní žáci, musí denně podat on i jeho rodiče téměř nadlidský výkon. Je otázka, kde v tomto nastíněném režimu dne zůstává místo pro uvolnění a relaxaci!

Potřebuje (potřebovalo) dítě pomoc asistenta při vyučování?

Všechny dotazníky se shodují v tom, že pomoc asistenta je nutná. Dva rodiče upozorňují na to, že jejich dítě stálého asistenta nemá. V jedné výpovědi se objevuje konstatování, že matka (pečující o dítě sama s pomocí staršího syna) na asistenta doplácí 2 000,- korun měsíčně. Podle sdělení speciální pedagožky přitom rodina žije jen z alimentů zasílaných otcem a peněz, které matka pobírá jako příspěvek při péči o osobu blízkou!!!

Zapajuje se integrované dítě do mimoškolní činnosti? (kroužky)

Mimoškolní činnost v rámci školních kroužků zamítají 4 rodiče z již zmíněného důvodu velké vzdálenosti školy od místa bydliště a v jednom případě je zdůrazněn chybějící asistent, který by dítě mohl při práci doprovázet.

Pouze jedna integrovaná žákyně se účastní výtvarného kroužku, chodí do družiny a účastní se recitačních soutěží.

Ostatní děti tráví svůj čas částečně s kamarády, ale především v kruhu rodiny.

Vzdálenost školy a nedotvořený systém asistenční služby z velké části zamezuje rozvoji sociální integrace!

Používá dítě při školní práci počítač?

„Ne."

„Zatím ne."

„Bohužel ne."

„Zatím, bohužel, ne. Škola má málo peněz."

Jen jeden dotazník se k otázce vyjadřuje kladně. To je ovšem alarmující zjištění, neboť všechny oslovené rodiny mají děti s projevy diagózy DMO a z psychologických zpráv těchto dětí i pozorování je evidentní, že hlavní náplň jejich domácí přípravy a problémy se zvládáním učiva 1. Stupně ZŠ zahrnují především neustálý boj s nácvikem psaní. Dosažená úroveň této dovednosti přitom ostře kontrastuje s velmi dobrou úrovní jejich rozumových a verbálně intelektových schopností! Nabízí se otázka, kam směřují peníze, které škola získává prostřednictvím navýšení normativu, jestliže většina kompenzačních

pomůcek, má-li dítě vůbec nějaké, je pořízena rodiči, zapůjčena speciálně pedagogickým centrem apod.

Má dítě mezi spolužáky kamarády, s kterými tráví čas mimo školu?

Vzhledem k předchozím odpovědím a doplňujícím komentářům není překvapující následující seskupení odpovědí na dotaz:

Ano.....1

Částečně.....3

Ne.....2

Odpověď ANO se týká případu, kde byly zajištěny všechny podmínky ovlivňující úspěšnost sociální integrace – blízkost školy v místě bydliště

- velmi aktivní a otevřený přístup nejen pedagoga ve třídě, ale celé školy a především jejího vedení
- intenzivní účast asistenta
- dobrá předškolní průprava rozvíjející komunikační dovednosti dítěte.

V ostatních případech kontakt se spolužáky dítěte podporují především rodiče – zvou spolužáky na různé rodinné oslavy, na návštěvu po čas nemoci dítěte, nebo při pooperační domácí péči.

Jinak tráví dítě čas s rodinou, nebo kamarády svých sourozenců.

Vzdálenost školy od místa bydliště se jeví jako zásadní negativní faktor v úspěšnosti sociální integrace. Žák ztratí kontakt se spolužáky hned po skončení

výuky, kdy je tak zaměstnám zvládáním učiva, že kamarádské vztahy nemá příliš čas rozvíjet.

Má integrace vliv na posílení sebevědomí Vašeho dítěte?

„Myslím, že má. Tím, že se pohybuje v kruhu zdravých dětí, rozšířil se její obzor, zajímá se o problémy svých vrstevníků, učí se od nich."

Všichni rodiče se shodují na významu integrace při posílení sebevědomí dětí. Předchozí citovaná výpověď navíc přiřazuje další pozitivní významy nových dovedností a schopností, které se odráží zpětně opět v sebevědomí žáka.

Nelze však opominout vliv také na vlastní sebevědomí rodičů, i to se potažmo promítá do některých odpovědí:

„Připadá mi, že ano. Je chytrý, zvyklý být s dospělými, všem se chce vyrovnat. Speciální škola by asi dost jeho sebevědomí ublížila."

„Je rád, že může chodit do běžné školy, a hodně mu na tom záleží."

Nabízí se srovnání s odpovědí rodičů, jejichž dcera má od malička úzký kontakt s vrstevníky a absolvovala běžnou mateřskou školu:

„...dcera byla od začátku hodně s dětmi, takže výraznou změnu jsme nezaznamenali."

Je pravděpodobné, že mírou segregace trpí zejména sebevědomí rodičů a pocity dětí jsou sekundárně podpořené tímto přístupem. Další možnosti vzdělávací cesty jsou pro rodiče natolik důležité, že si také své pocity mohou do určité míry promítat do pocitů svých dětí.

Jaké plány má Vaše dítě do budoucna?

Otázka plánů byla spíše orientační. Někteří rodiče se vyjadřovali přímo ke vzdělávací cestě dětí (3), jiní k jejich zájmům (2). Jeden rodič v této části dotazník nevyplnil.

„Jsme o tom nemluvili, ráda bych později našla nějaké dobré učiliště." „Říká, že by chtěl být sportovním komentátorem."

„Konkrétní představu ještě nemá, plány se mění, v současné době je to inklinování k pomoci zvířatům a starostlivost o ně..."

V dnešní době by cesta těchto dětí k jejich snům a plánům měla být snazší a prostupnější než před rokem 1990. Navíc zavedením počítačů na mnoho pracovišť se otvírá větší šance pro tyto děti uplatnit se i v administrativních službách. Jak je však patrné z konkrétně doložených kazuistik a materiálů, vlastní vzdělávací instituce si tuto možnost a rozvíjející se trend dosud neuvědomily.

Kdybyste se měl(a) znovu rozhodnout, volil(a) byste opět cestu integrování?

Všichni rodiče potvrdili předpoklad autorky práce, že integraci jako vzdělávací cestu pro své dítě by zvolili znovu. Jejich souhlas s touto volbou byl velmi rozhodný, i přesto, že zkušenosti jednotlivých rodin jsou alarmujícím důkazem jejich osamělého boje. Rodiče dětí obětují velkou část vlastních finančních prostředků, nezřídka sami zastupují funkci asistenta. Jsou psychicky a fyzicky vyčerpaní péčí o své dítě, sháněním finančních prostředků na nákup kompenzačních a rehabilitačních pomůcek..

Zatímco dosavadní instituce speciálního školství nabízí celodenní péči o dítě se speciálními potřebami v oblasti vzdělávání a zajišťují i rehabilitaci dítěte a množství mimoškolních aktivit a kroužků (textilní dílny, hypoterapie, arteterapie, keramická dílna, plavání apod.), v institucích hlavního vzdělávacího proudu veškerá speciální péče a tyto nástavbové možnosti odpadají. Zůstává na rodičích nebo jednotlivých učitelích a asistentech, jak se se situací vyrovnají. Taková integrace může sotva splnit svůj účel!

Těžko lze ale diskutovat o změně s vedením školy nebo s pedagogem, který se k situaci vyjadřuje slovy:

„Když myslíte, že je to dobré, tak ať sem tedy chodí, no."

Pokoušet se o integraci v instituci, kde většina pracovníků je v nejlepším případě tohoto názoru, předem odsuzuje integrační snahy k situacím popisovaným rodiči. Jestliže většina našich škol rodiče se zájmem o integraci odmítne a další podstatná část se k problematice staví popsaným způsobem, zůstává otázkou, kam se poděla humanistická tradice připisovaná našemu školství!

4.4. Závěr

S ohledem na zjištěné skutečnosti je význam pro integrovanou dívku i další děti nesporný, jak je patrné také z přiložených pracích dívky a kazuistik ostatních dětí.

Zároveň však tento materiál také dokládá katastrofický stav podpory věnované jednotlivým rodinám a osamocené úsilí integrujících rodičů!

Současně s kapitolou, kde se k celé situaci vyjadřují asistentky integrované dívky (viz. Názory asistentů s.103) se jednoznačně prokazuje nutnost propracovat celý systém potenciální integrace ještě před jejím započetím.

Je nutno připravit asistenty na práci, kterou budou vykonávat, a její možná rizika vyplývající s velkého emočního nasazení začínajících pomáhajících pracovníků. Seznámit asistenty s problematikou této práce, konkrétním prostředím, do kterého vstupují, ale také vytvořit **tým** pracovníků, který se bude integračním procesem skutečně zabývat.

Pokud tyto vstupní podmínky nejsou splněny, leží tíže celého procesu zpravidla pouze na jednom ze zúčastněných, ať už jsou to rodiče dítěte, učitel nebo asistent. Přetížený pedagogický pracovník nebo rodič přitom není v žádném případě ideálním partnerem pro integrované dítě a jeho další rozvoj!

5. ZÁVĚR

V závěru autorka práce verifikuje hypotézy, které jsou uvedeny v úvodu.

1. **hypotéza**: *„Předpokládám, že integrace výrazně přispívá rozvoji integrovaného žáka."*

Tato hypotéza byla potvrzena rozhovory s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, i doloženým rozborem prací žáka. Alarmujícím faktem zůstává, že o tomto významu jsou přesvědčeni pouze rodiče dětí nebo někteří obětaví asistenti a učitelé. Ve svém úsilí zůstávají osamoceni, nepodpořeni těmi, kteří by ze své profesionální pozice měli vnímat význam integrace nejdříve a po rodičích také nejintenzivněji. Právě odborní pracovníci ale částečně působí na změnu různých legislativních nebo institucionálních postupů.

2. **hypotéza**: *„Pozitivní odraz integrace se promítá do života celé rodiny integrovaného dítěte."*

Především z šetření dotazníku pro rodiče vyplývá, že rozvoj integrovaného dítěte je natolik silným motivem, že posiluje jednotu celé rodiny. I proto se v důvodech pracovníků SPC může objevit jako jeden z důvodů rozhodnutí k integraci, význam integrace jako jednotícího prvku rodiny. Nejen rodiče, ale i širší okruh rodiny a vzájemné vztahy sourozenců jsou posíleny úspěchem dítěte a motivovány k dalším integračním snahám navzdory psychickému a fyzickému vyčerpání a *neuspokojivé finanční situaci rodiny.* Právě ve finančně, technicky i vztahově neuspokojivých podmínkách je integrace dítěte významným momentem v udržení životního optimismu rodiny a jednotlivých jejích členů!

3. **hypotéza**: *„Integrace je dosud prosazována především rodiči žáků."*

Z kazuistik, i dotazníkového šetření i odpovědí učitelů vyplývá, že impulz k započetí integrace vychází z řad rodičů, jimi je také po celou dobu integrace podporována a opět rodiče zajišťují nejčastěji kompenzaci speciálních vzdělávacích potřeb svých dětí. Takový stávající systém vypovídá o naléhavé potřebě zajistit podmínky integrace ještě před započetím samotného procesu.

K takovým podmínkám patří seznámení všech zúčastněných partnerů navzájem, porovnání cílů a vytvoření kompromisů dříve než dojde k vstupu dítěte do školy a případné spory začnou komplikovat jeho další vzdělávací cestu.

Zde je opět na místě zmínit vytvoření integračního týmu, zahrnujícího pracovníky speciálně pedagogických center, rodiče, učitele, asistentka, atd...

4. **hypotéza**: *„Vzdělávací instituce nejsou integraci dostatečně otevřené."*

Z kazuistik dětí i dotazníků předložených rodičům je patrné, jaké obtíže bylo třeba překonat ve snaze najít školu, která by přijala k integraci dítě s kombinovaným postižením. Většina dětí se vzdělává v instituci značně vzdálené místě bydliště.

Školy, které tyto děti nakonec přijaly, se v mnoha směrech vyznačují velmi pasivním přístupem, který kompenzuje vždy jeden pedagog, asistent nebo rodič.

Pedagogové jsou na integraci nepřipraveni, řada potíží objevujících se při průběhu integrace je způsobena předsudky nebo jejich odbornou nepřipraveností,

projevující se v metodice i organizaci výuky. Tomu odpovídá potřeba vytvořit systém vzdělávání po celou dobu praxe pedagoga.

Zároveň je třeba opět vyzdvihnout úlohu rodičů tak, jak je tomu zvykem v zahraničí, neboť oni jsou těmi, kteří mohou poskytnout maximální množství informací o dítěti, a srovnáním těchto informací se zkušenostmi pedagogů, kteří se setkali s dítětem v jiném než domácím prostředí, teprve může vzniknout dialog vytvářející podmínky pro diskusi o nejvhodnějších podmínkách pro žáka.

5. **hypotéza**: *„Systém podpůrných služeb není rozvinut.“*

Vyjma poradenských center není rozvinut systém podpory. Všichni pozorovaní žáci potřebují ke svému vzdělávání asistenta. Funkce asistenta však není nijak legislativně zmíněna. Nejčastější náhrada této funkce v osobě muže na civilní službě se v pozorovaných případech prokázala jako naprosto nedostačující.

Za současné situace finančního zabezpečení práce asistenta je přímo nutné, aby tento asistent vykonával ještě jinou výdělečně činnou práci. Za takových podmínek ovšem není dost dobře možné věnovat se integrovanému žákovi v takovém rozsahu, jaký by asistent měl naplnit.

Naprostá absence profesionální podpory asistenta je uvedena v závěru týkajícím se přímo empirické části práce. Nejde jen o následnou péči o duševně a fyzicky vyčerpaného člověka, ale o „mateřskou instituci“ zamezující v co největší možné míře tomuto jevu!

6. **hypotéza**: *„Nedostatečně akcentovaný ekonomický zřetel integrace značně ohrožuje její úspěšnost."*

Celkové zabezpečení integračního procesu- tedy spíše jeho nezabezpečení- zásadně ovlivňuje úspěšnost integrace. Jaký důvod může mít špatně placený pedagog k tomu, aby ke své náročné práci přibral ještě tuto činnost? Takovým důvodem může být jen hluboké humánní cítění pedagoga a fakt, že svou práci pokládá nikoliv za zaměstnání, ale poslání! Čím větší je ale tento osobní vklad, tím pravděpodobnější a hlubší je možné psychické vyhoření a jeho následky. Kdo převezme práci tohoto obětavého člověka? Kolik je v naší zemi takových pedagogů a kolik dětí potřebujících jejich péči?

Stejně se promítá situace do funkce asistenta, zajištění speciálních kompenzačních pomůcek atd.

Tuto situaci nakonec opět musí řešit rodiče, často matky vychovávající své děti osaměle a žijící třeba jen z příspěvku na péči o osobu blízkou. To opravdu není prostředí, ve kterém by se dalo objektivně hovořit o úspěšné integraci!

6. RESUMÉ

The author's main objective of this work was to show the importance of integration of children with special educational needs (SEN) into the mainstream education system and putting these approaches to integration into successful practice. A great deal of attention was paid to children with combined handicaps, which is proven by the casuistic studies of individual integrated pupils. (See above) Unfortunately, the effort given to this problem comes mainly from the parents' side and the educational institutions are not in many ways ready to help them sufficiently.

7. LITERATURA

Akademický slovník cizích slov.A-Ž. Praha: Akademia,1997,ISBN80-200-0607-9

Defektologický slovník. Praha: H&H s.r.o., 2000, ISBN 80-86022-76-5

HAAS, A.: *Morální inteligence.* Praha: Columbus spol. s.r.o., 1999

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. aj. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998, s. 19 ISBN 80-7178-252-1

JESENSKÝ,J.: *Prostor pro integraci.* Praha: Comenia Consult,1993

JESENSKÝ, J.: Podstata integrace handicapovaných In: *Integrace – znamení doby.*Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-691-0

KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J.:V*zpoura deprivantů – o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci.*Praha: Makropulos, 1996, s. 174. ISBN 80-901776-8-9

KRACÍK, J.;ŠMEJKALOVÁ,H.; KUBÍČKOVÁ,Z. Systém opatření pro realizaci integrované výchovy a vzdělávání tělesně postižených In :*Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha : Karolinum, 1995, ISBN 80-7184-030-0

MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací plán.*Praha:Portál, 1995,ISBN 80-7178-033-4

MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého,1999,

NOVOSAD, L.: Sociální integrace zdravotně znevýhodněné populace a úspěšnost socializačního procesu. In Jesenský, Ján.: *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum ,2000, ISBN 80-7184-691-0

PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido,1998,ISBN 80-85931-65-7

PIŤHA, P.;HELUS, Z.: *Návrh pojetí obecné školy.* Praha: Portál,1993,ISBN80-85282-65-8

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.*Praha:SPN, 1983

TITZL, B.: *Postižený člověk ve společnosti.* Praha: Univerzita Karlova– pedagogická fakulta, 2000, ISBN 80-86039-90-0

VACÍKOVÁ, L.: Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí.Praha: UIV, 1993, ISBN 80-211-0158-X

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-51-

VOCILKA,M.; VÍTKOVÁ, M.; KYSUČAN, J. aj. *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti.* Praha: UIV, 1997, s.12. ISBN

VÁGNEROVÁ,M.;HADJ-MOUSSOVÁ, Z.;ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu.* Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-959-4

Vzdělávací program základní škola. Praha: Fortuna, 1996, ISBN 80-7168-337-X

*Národní program rozvoje vzdělávání.*Praha: Tauris, 2001