UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Podatelna
19 -03- 2009
Čís. 1600 příl. 4

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU Z POHLEDU UČITELE

INTEGRATION OF PUPILS WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS INTO THE MAINSTREAM SCHOOLS FROM THE TEACHER´S POINT OF VIEW

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Marie Linková, Ph.D.**
Autor diplomové práce: **Martin Prokop**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň + Anglický jazyk**
Forma studia: **prezenční**
Diplomová práce dokončena: **březen, 2009**

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

V Praze dne 13.03.2009

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. a doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady, které mi během zpracování poskytly.
Děkuji také rodičům, bez kterých by tato diplomová práce nikdy nevznikla.

ANOTACE A KLÍČOVÁ SLOVA

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní školu z pohledu učitele. Pracuje se v ní s terminologií o integraci, právní úpravou integrace v České republice. V práci je dále analyzován význam, přínos a překážky v procesu školní integrace, jsou popisovány podmínky a kompetence významných činitelů, kteří se na procesu integrace podílejí. Cílem praktické části je zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Diplomová práce je určena pro začínající pedagogy.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace, inkluze, dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, osobnost učitele, individuální vzdělávací plán, kazuistika

ANNOTATION

The thesis focuses on the problems of integration of pupils with the special educational needs into the mainstream schools. It deals with the terminology connected with this topic and law adjustment of the integration in the Czech Republic. The thesis analyses the meaning, contribution and obstacles in the process of the integration at school, describes the conditions and competencies of the relevant factors. The aim of the research is to find out and compare opinions, pieces of experience and needs of integrating teachers in the sphere of the integration of pupils with the special educational needs into the mainstream schools. The thesis is determined to beginning teachers.

KEY WORDS

integration, inclusion, child/pupil with the special educational needs, personality of a teacher, individual education plan, individual approach, casuistry.

Obsah

Úvod....8

Cíle práce....9

1. Teoretická část

1.1.1. Definice pojmů....10

1.1.2. Proč hovořit o integraci a komu prospívá....13

1.1.3. Tři hlavní podmínky integrace....15

1.2. Právní úprava integrace v ČR....16

1.2.1. Integrační trendy v rámci Evropské unie....20

1.3. Integrace v rámci školy....21

1.3.1. Význam integrace - její přínos pro znevýhodněnou a intaktní populaci....21

1.3.2. Překážky – problémy v procesu školní integrace....23

1.4. Nejdůležitější faktory úspěšné integrace....24

1.4.1. Faktory a činitelé ovlivňující úspěšnost integrace....25

1.4.2. Individuální vzdělávací plán....26

1.4.3. Rodina a její spolupráce se školou....27

1.4.4. Škola, její vedení a pedagogický sbor....30

1.4.5. Speciálně pedagogická podpora....32

1.4.6. Učitel a jeho osobnost....34

1.4.7. Integrovaný žák a třídní kolektiv....37

2. Praktická část

2.1. Cíl výzkumu 39
2.2. Charakteristika výzkumu.....40
2.3. Výsledky a jejich interpretace 40
2.4. Kazuistika žáka s lehkou mentální retardací 48
2.5. Kazuistika žáka s tělesným postižením.....51

ZÁVĚR.....54
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....55
SEZNAM PŘÍLOH.....57

ÚVOD

Téma integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do základních škol jsem si vybral proto, abych ve své budoucí pedagogické praxi, ve které se chci integraci věnovat, věděl o této problematice co nejvíce.

Integrace (začlenění, včlenění) je termín používaný především v souvislosti se vzděláváním postižených občanů. Začleňování postižených občanů – dětí do společnosti, potažmo do základních škol začalo, až na pár výjimečných případů, po sametové revoluci v roce 1989. Česká republika se tak chtěla vyrovnat západoevropským státům, kde byla integrace dávno zažitou a běžnou záležitostí. Již od průmyslové revoluce byli postižení občané izolováni na okraj společnosti. Dnešní společnost naštěstí našla odvahu i způsob, jak překonat bariéru jakéhokoli postižení a jak začlenit tyto občany do běžného života. Děti se SVP by přece měly také mít šanci vzdělávat se v kolektivu s dětmi bez postižení, se svými „normálními, zdravými" kamarády. Je jen potřeba najít řešení, jak jim toto soužití umožnit. Zdravotně postižené spoluobčany, potažmo postižené děti, nelze vytlačovat ze společnosti na její okraj. Neodlučitelně totiž patří mezi ostatní.

Trend integrace je jedním z důležitých znaků transformace českého vzdělávání po roce 1989. Cílem této transformace je celková humanizace školy: změna vzdělávacích cílů, rovnost práva na vzdělání všem dětem, změna vztahu učitele a žáka a v neposlední řadě i uvolnění atmosféry ve škole. Samotný proces integrace je na začátku své dlouhé cesty právě díky poměrně krátké době od roku 1989. To je také důvodem často dosti neodborného a laického přístupu některých pedagogů, následně ředitelů škol, kteří se k integrovanému vzdělávání staví občas negativně.

Požadavky na vzdělání všech jedinců se neustále zvyšují. Děti se SVP se stávají ohroženými členy naší společnosti z důvodu uplatnění na pracovním trhu. Tato skupina s sebou nosí i jiná rizika, např. horší zdravotní stav, více osobních problémů. V pozdějším věku se tyto děti domnívají, že svoji budoucnost nemohou ovlivnit. Naopak vzdělanější jedinci prožívají objektivní a subjektivní kvalitu, spojenou s dobrým fyzickým a psychickým zdravím a s celkovou spokojeností v osobním životě (Mertin, Kucharská 2007).

Cíle práce:

- vymezit a definovat termíny spojené s procesem integrace
- zmapovat právní úpravu školské integrace v ČR
- analyzovat přínos, problémy a překážky spojené s integračním procesem v běžné třídě
- představit faktory a činitele, které ovlivňují proces školní integrace
- zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1.1. Definice pojmů

Integrace

Termín integrace prošel dlouhým vývojem. Můžeme se setkat s rozdílností v porozumění samotného pojmu, které se liší na základě konkrétních vědních disciplín. V této práci bude věnována pozornost pojmu integrace z pedagogického hlediska.

Integrace může probíhat v různé intenzitě (některé děti tráví ve společné třídě celé dny, jiné pouze některé hodiny). Hájková (2005) interpretuje pojem integrace jako proces či stav, metodu, pedagogický cíl, možnost nebo naopak nutnost.

Vágnerová (2001) charakterizuje integraci jako *„kvalitativně vyšší stupeň adaptace: lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se ji být přijat a sám se s ní identifikuje“* (Vágnerová 2001, s. 155). Velkou chybou v procesu integrace je, když se soustředíme na sníženou schopnost postiženého, namísto důrazu na uchované schopnosti a dovednosti a jejich rozvoj.

Podle mého názoru je integrace složitý dlouhodobý proces vyžadující specifické metody, jehož cílem je začlenění postiženého žáka nejen do běžné třídy, ale hlavně do celé společnosti.

Inkluze

Inkluze je nový sociální trend v pedagogice. Ainscow (Buttriss, Callander 2003) porovnává tyto pojmy (integrace a inkluze) a dodává, že by bylo chybné je spojovat

dohromady jako shodné. Integrace je o použití omezeného počtu dalších opatření pro žáky se SVP v rámci školy, která se celkově nemění, kdežto inkluze zahrnuje zavedení radikálnějších změn, které se týkají všech dětí. Integrace se týká asimilace jednotlivce, inkluze je o asimilaci školy jako takové.

Kocurová (2001) poukazuje na následující vztahy mezi pojmy integrace a inkluze.

INTEGRACE	**INKLUZE**
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertizy specialistů	expertizy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Podle Hájkové (2005) se můžeme v zahraničí setkat s nejméně dvěma koncepcemi vzdělávací inkluze. V jedné z těchto koncepcí se jedná o vzdělávání žáků s těžkým postižením, jež byli na základě těchto poruch ze vzdělávacího procesu vyloučení, a respektování práv dětí na to se vzdělávat. Toto hnutí usiluje o inkluzi *„například hluchoslepých žáků s hlubokou mentální retardací, s kombinovanými postiženími nebo žáků autistických do běžných tříd, kdykoli je to možné a proveditelné"*(Pasch 1998, s. 301). V těchto inkluzivních třídách je poté nejdůležitější fakt, jestli postižené děti mohou získat z účasti v běžné školní práci nějaký užitek, nikoliv to, zda je žák schopný pracovat na stejné úrovni jak ostatní. Ve druhé inkluzivní koncepci poukazuje Hájková (2005) na to, že všechny děti z jedné územní oblasti chodí do stejné školy a jsou vzdělávány společně přiměřeně svým zálibám, schopnostem a nadání. Aby byla tato koncepce realizována, je nutné strukturálně změnit školy, školské

systémy, které tak mohou vintegrovat postižené i nepostižené žáky a umožnit jim společné vzdělávání.

Segregace

O segregaci můžeme hovořit jako o opaku integrace. Segregované vzdělání znamená oddělené vzdělání. Mnoho žáků je vzděláváno samostatně – odděleně – od svých vrstevníků. Podle Hájkové (2005) zůstává segregace i přes integrační snahy stále významnou tendencí. Žáci s postižením jsou vzděláváni ve speciálních školách, které jsou založené na homogenním principu (na jednom typu speciální školy se vzdělávají žáci s podobným druhem postižení).

Porucha a handicap

Pojmy porucha a handicap spolu úzce souvisí. Pasch (1998, s. 294) vysvětluje pojem porucha jako *„stav, jehož důsledkem je snížená schopnost provádět určitý úkol nebo chování"*. Handicap potom definuje jako *„nevýhodu, které je jedinec vystaven vinou poruchy"*, (Pasch 1998, s. 296).

Porucha se může objevit v tělesné, citové nebo intelektuální oblasti. Poruchy, které komplikují provádění běžných vzdělávacích činností se označují jako vzdělávací poruchy. Všechny poruchy se mohou objevit v různých stupních: od lehkých, přes střední až po těžké a hluboké. Na jistém stupni postižení ztrácí jedinec schopnost fungovat ve společnosti bez vnější pomoci.

Pasch (1998) třídí poruchy do šesti skupin: mentální postižení, tělesné a jiné zdravotní vady, smyslové vady, vady řeči, emocionální poruchy, specifické poruchy učení.

Handicap Kocurová (2001) definuje jako *znevýhodnění určitého jedince, vyplývající z defektu nebo postižení, jež omezuje nebo brání plnění normální role ve společnosti.*

Jesenský (1995) označuje termín handicap jako konflikt osoby s postižením a prostředím, který představuje ztrátu nebo omezení příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní. Jesenský (2000) uvádí přehled deseti kategorií handicapovaných z hlediska druhu postižení: *dlouhodobě a trvale nemocní, tělesně postižení, zrakově postižení, sluchově postižení, řečově postižení, mentálně postižení, obtížně vychovatelní, sociálně deviantní, sociálně narušení, osoby se specifickými poruchami učení a chování, duševně postižení a kombinovaně postižení* (Jesenský 2000).

Vágnerová (2004) vysvětluje handicap jako: *sociální kategorii, která označuje nějaké zatížení, znevýhodnění.* Jedinec může být také postižen z nějakého důvodu v různých oblastech. *Sociokulturní handicap představuje omezení v oblasti zkušeností, které jsou v tomto případě odlišné nebo nedostatečné.* Tyto děti docházejí do běžných škol, protože nemusí mít horší dispozice ke zvládnutí školních nároků (přestože nemají rozvinuty potřebné dovednosti). *Zdravotní handicap představuje omezení především v oblasti dispozic (a mnohdy i odlišné zkušenosti, které z této situace vyplývají).* Takové děti mají omezené předpoklady k výkonu školní práce a podle individuálně specifické situace mohou být zařazeny do speciálních škol nebo integrovány v běžné škole.

1.1.2. Proč hovořit o integraci a komu prospívá?

Proč vlastně učit a integrovat společně děti zdravé a postižené? Největší prospěch z tohoto procesu mají samozřejmě děti postižené, protože výuka v segregovaných třídách s ostatními postiženými dětmi jim neposkytuje kontakt s pravou realitou. Handicapovaný žák ale potřebuje pracovat v kolektivu, ve kterém

získá požadované znalosti, dovednosti a návyky, může poměřovat své schopnosti, hodnotit se i soutěžit s ostatními žáky.

Jeden z velkých vlivů na tento integrační proces má učitel. Stejně důležitá je i skupina vrstevníků, kolektiv, v němž se integrovaný žák pohybuje. Proto právě sociální učení funguje jako přirozená součást integrace.

Podle názorů akademických pracovníků a odborníků není podstatou integrace pouze naplnění myšlenky o rovnosti všech lidí. Hlavním cílem zůstává naplnění teze o tom, že integrace není bezhlavé vhození handicapovaného dítěte do normální třídy, ale vytvoření takových podmínek vzdělávání, které při dodržení hlavní myšlenky integrace umožní postiženému žákovi i rozvoj jeho osobnosti.

Komu tedy integrace prospívá? Kupodivu neprospívá pouze samotným postiženým, ale i intaktním dětem. Děti se naučí s postiženými komunikovat, chovat se k nim a pomáhat jim. Integrace se nemusí naplňovat pouze na půdě školy, ale také mimo ni. Obě strany k sobě mohou najít cestu coby kamarádi, kteří se vzájemně navštěvují, chodí spolu ven, hrají si.

K dokonalosti integrace, bohužel, často chybí odborně vyškolený pedagogický sbor, stavební úpravy školy či domů a také studijní pomůcky (Novosad 1997).

Podle Vítkové (2004) je proces začleňování úspěšný tehdy, má-li přínos pro integrujícího. Takováto pozitivní integrace je cílem speciální pedagogiky. Pozitivní integrací rozumíme začlenění zdravotně či sociálně postiženého jedince do běžné základní školy a společnosti.

1.1.3. Tři hlavní podmínky integrace

Postoje – chápeme jako tendence vztahovat se buď pozitivně nebo negativně vůči někomu nebo něčemu. Postoje se vytvářejí v průběhu života člověka, v souvislosti s jeho sociálními rolemi, na základě různých zkušeností a jsou velmi spjaté s jeho nahlížením a celkovém pohledu na svět. Budeme-li se ptát dnešních pedagogů, jaký mají názor na integraci, budeme muset počítat s jejich postoji, které získali během svého dosavadního života. Podmínky integrace se u nás v poslední době sice zlepšují, ale obecně je musíme považovat za horší než např. ve Velké Británii, kde není vnímání „jiných" dětí tolik ohrožující jako u nás. Názorný pohled budiž do většiny britských škol, kde je každé dítě jiné již od pohledu (anglické děti, děti z Indie, Číny, Angoly...). Děti, které se liší vzhledem, mateřským jazykem a kulturou. V takovýchto podmínkách probíhá integrace daleko schůdněji z hlediska postojů, než v naší xenofobnější společnosti – ve škole. Je však zajímavé, že i angličtí učitelé, i přesto, že mají zkušenosti s odlišností s výše popsanými jevy, také mají často problém s přijetím zdravotně postiženého jedince. Dokáží je však přijmout daleko rychleji. Proto by tedy bylo možná vhodné, aby se učitelé, kteří jsou nějakým způsobem skeptičtí k integrování handicapovaných dětí do své třídy, přímo setkali s postiženým, seznámili se s jeho speciálními potřebami, porozuměli jeho potřebám základním. Učitel objeví pravděpodobně jako první potřebu být přijímán, dále potřebu porozumět věcem kolem sebe, navázat vztahy se svým okolím, dělat věci po svém, být úspěšný jako ostatní zdraví jedinci (Lang, Berberichová 1998).

Odborná příprava – jsou veškeré odborné poznatky a dovednosti, které jsou zapotřebí k začlenění konkrétního dítěte s konkrétními speciálními potřebami. Např. v Newhamu ve Velké Británii, ve škole, která pravidelně integruje zdravotně postižené děti, se odborná příprava řeší přípravou pedagogů ve Středisku pro podporu učení, kde jsou jednotlivá oddělení zaměřena na podporu učení dětí se speciálními potřebami. Funguje zde oddělení pro zrakově postižené děti, sluchově postižené, s kombinovanými vadami, s autismem, s poruchami učení a postižení v emoční oblasti a chování. Specializovaní pracovníci tohoto centra navštěvují školy a děti ve třídách, pomáhají

školám se začleňováním a někteří z nich vedou školení pro učitele. Tito pracovníci jsou též v kontaktu s rodiči postižených dětí. Jsou pro ně zdrojem užitečných informací, nápadů a řešení konkrétních problémů. Středisko je poradní instituce, jejíž kompetence se týkají problémů dětí, avšak hlavní zodpovědnost za vzdělání je na třídním učiteli. Ten poté vytváří individuální vzdělávací plán, zapojuje dítě do třídy, hledá způsob jak vést dítě k učení a jak jej hodnotit. (Lang, Berberichová 1998).

Finanční zdroje – podmínka, která znamená zajištění pomůcek, vybavení a zařízení nezbytné pro začlenění zdravotně postižených dětí a závisí na druhu postižení. Patří sem také prostředky na vzdělávání učitelů. Finanční situace vždy odpovídá finanční situaci konkrétní země a ochotě státních úředníků takové vzdělání podporovat. (Lang, Berberichová 1998).

1.2. Právní úprava integrace v ČR

Bílá kniha českého školství z pohledu integrace

Bílá kniha českého školství (*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR) z roku 2001* se snaží popsat současnou situaci jako typický trend *„odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integraci do běžného vzdělávacího proudu“*. Integrace je tu podle knihy podporována tzv. alternativní nabídkou vzdělávacích programů. Zde se největším problémem stává *„profesní, personální i technická nepřipravenost školy“* (s. 58)

Klíčové změny by měly být podle knihy v tradičním vzdělávání a to jak v obsahových, metodických, tak i obecných přístupech. Tam patří např. architektonické bariéry, ale hlavně odborná připravenost pedagogů. Důraz je kladen hlavně na individuální přistup k žákům.

Aby byly naplněny cíle integračního procesu, je nutná změna přístupu k rodičům znevýhodněných dětí. Dalším významným atributem v tomto procesu je odborná pomoc poradenských středisek. Tato pomoc by se měla podle Bílé knihy zvyšovat. Zvyšovat by se měla i preventivně – výchovná péče.

Bílá kniha přichází s následujícími doporučeními:

- Měla by se zvýšit provázanost speciálního a běžného vzdělávání a upevnit odpovědnost a kompetence jednotlivých resortů
- Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami i dětem, které jsou odkázány na náhradní výchovu (ústavní nebo ochrannou), by měla být poskytována raná péče prostřednictvím pedagogicko – psychologických poradenských a speciálně pedagogických center.
- Zvláštní školy by se měly transformovat na základní školy, které budou mít speciální vzdělávací programy
- Na školách by měla být zajištěna technická podpora a v oblasti personální by měla mít škola speciálního pedagoga, asistenta. Učitelé by měli být vyškoleni pro práci s integrovanými žáky
- Speciální školy by měli navštěvovat jen žáci těžce zdravotně postižení

V legislativě jsou pro práci podstatné hlavně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a dále Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 563/2004 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24.09.2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů platí od 01.01.2005. Zákon upravuje kompetence a kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků. Zákon také blíže představuje termín „pedagogický pracovník". Pedagogickým pracovníkem je ředitel, učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér nebo vedoucí pedagogický pracovník. Každý z nich koná „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko – psychologickou činnost" (563/2004 Sb., § 2). Mezi další podstatné předpoklady patří vedle bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti i znalost českého jazyka a odborná kvalifikace.

Zákon č. 561/2004 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb., pojednává o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vzdělávání žáků se SVP, uplatnění jejich práva na vzdělávání za pomocí speciálních norem a metod, dále hovoří o vytvoření zvláštních podmínek, které mají jejich vzdělání umožnit. Velkou změnou je v tomto zákoně propojení speciálních škol se školami běžnými a podpora integrace žáků se SVP do běžných základních škol. Pro integrované žáky mohou být upraveny dle jejich potřeb. V zákoně se dále počítá s podpůrnými opatřeními v podobě asistenta pedagoga. Zákon umožňuje vytvoření samostatných škol, potažmo třídy pro žáky se zdravotním postižením.

Zákon definuje způsoby jiného plnění školní docházky, a to vzděláním individuálním (Michalík 2005).

Podle důvodové zprávy k návrhu zákona *„je kladen důraz na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu. Zmínka je též o prostředí vzájemné úcty, respektu ke všem osobám a opatřeních proti projevům diskriminace a netolerance, pokud jde o přístup ke*

vzdělávání. Zároveň je tak zdůrazněno úsilí o zabezpečení přístupu ke vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami". (Důvodová zpráva k návrhu školského zákona č. 561/2004 Sb.).

Podle nové právní úpravy, zákon nově umožňuje zřízení asistenta pedagoga. Tuto pozici zřizuje ředitel základní školy za předpokladu, že se v jeho škole vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Kdo je žák se SVP určuje opět školský zákon v § 16, podle něhož se za žáky se SVP považují žáci:

- Zdravotně postižení
- Zdravotně znevýhodnění
- Sociálně znevýhodnění

Vzdělávací potřeby těchto žáků jsou zjišťovány za pomoci školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum). Je nutno vycházet z předpokladu, že žáky se SVP vzděláváme za použití zvláštních metod a forem, které odpovídají jejich potřebám, tito žáci mají dále právo na zvláštní pomůcky.

Vyhláška č. 73/2005 Sb.

Některá ustanovení vyhlášky přináší vedle nové terminologie i další významné změny. K nejdůležitějším reformám patří stanovení variantních forem speciálního vzdělávání, zavedení školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích programů a v neposlední řadě pak ustanovení funkce asistenta pedagoga. Zavádí se tzv. podpůrná opatření, což jsou ustanovení, která se liší od běžných praktik, případně jsou nad rámec individuálních opatření. Mezi tato opatření patří:

- Aplikace alternativních / nových metod
- Využití speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- Zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- Poskytování pedagogicko – psychologických služeb
- Zajištění asistenta pedagoga
- Redukce počtu žáků ve třídě / studijní skupině
- Využití jiné organizační skupiny

Vzdělání na běžné základní škole se upřednostňuje před vzděláním ve speciální škole. Postup při zjištění potíží je následující:

- žák se SVP musí nejprve projít vyšetřením u speciálního pedagoga – psychologa – školního poradce – lékaře. Stanoví-li to tak diagnóza, dochází k zařazení žáka do systému speciálního vzdělávání. To je realizováno v rámci integrace na běžné škole nebo ve škole speciální.

Organizace speciálního vzdělávání je závislá vždy podle individuálních potřeb. Obecně ale platí, že doba vyučování žáka se SVP zařazeného do běžné základní školy nesmí na prvním stupni přesáhnout 5 dopoledních a 5 odpoledních vyučovacích hodin. Na druhém stupni je to pak 6 a 6. Do jedné třídy mohou být zařazeni i žáci dvou a více ročníků. Handicapovaný žák má právo zapojit se do všech předmětů, samozřejmě v rámci svých možností. Vedle definování typu škol zákon vymezuje podmínky pro stanovení individuálního vzdělávacího programu a pro využití asistenta pedagoga.

1.2.1. Integrační trendy v rámci Evropské unie

V evropských státech se objevují tři výrazné trendy.

První trend hlásá *totální integraci.* Této politice se říká *One track policy* a snaží se o úplnou inkluzi, kde je k dosažení potřeba široká síť sociální pomoci. Ta funguje na

většině škol kromě škol italských, kde byly speciální školy zrušeny (Michalik 1999). Typickými zástupci jsou Itálie, Skandinávie a Řecko. Významným prvkem pro tento vývoj byla dlouhá tradice, která neprošla výraznějšími změnami. Z novějších zástupců sem podle Michalíka (1999) patří i Anglie, Španělsko a Rakousko.

Druhý trend se stal významným díky separaci normálních škol a škol speciálních (Německo, Belgie, Lucembursko a Holandsko). *Two track* politika má nebo dosud měla samostatné zákony pro speciální a běžné školství (Meijer 1998). Michalík (1999) poukazuje na to, že v současné době se tato politika postupně mění na *„pluralitní systém integračního vzdělávání i speciálního školství"* (Michalík 1999, s. 23).

Třetí systém – *multi track approach* – je spíše přechodem dvou zmíněných směrů. Zde dochází k uplatnění systému služeb mezi hlavním a speciálním vzdělávacím proudem a kooperace mezi školami je značná i mimo rámec běžné činnosti škol. Takto integrace probíhá ve Francii, Irsku, Portugalsku a Dánsku. (Meijer 1998).

Typičtí zástupci:

- integrační směr – Itálie, Skandinávie, Řecko, Anglie, Španělsko, Rakousko.
- trend separace – Holandsko, Německo, Belgie, Lucembursko
- přechod mezi integrační a separační tendencí – Francie, Irsko, Portugalsko, Dánsko.

1.3. Integrace v rámci školy

1.3.1. Význam integrace – její přínos pro znevýhodněnou a intaktní populaci

Již od raného dětství probíhá vývojový proces, při kterém se dítě integruje do společnosti, osvojuje si její hodnotový systém a vytváří si sociální identitu. Podle

Hájkové (2005) se v raném a předškolním věku vytváří přístup jedince k odlišnosti, stejně tak jako schopnost přijímat ji bez výhrad a předsudků. Tak se formulují základní inkluzivní postoje. Aby si tyto postoje dítě vytvořilo, slouží mu zde mechanismus nápodoby a identifikace s postoji osob ve svém nejbližším sociálním okruhu. *„Žádná z později použitých výchovných a vzdělávacích metod, ani názorný a sebevíc logický výklad o přijatelnosti abnormality vzhledu, odlišnosti chování či myšlení druhých, nepomůže zakořenit akceptující postoj vůči znevýhodněným osobám lépe, než pozitivní prožitek v kooperaci s odlišným vrstevníkem při společné dětské hře nebo jiné činnosti."* (Hájková 2005, s. 43).

„Vzdělání postižených dětí by mělo být chápáno jako jejich právo, jelikož jsou členy této společnosti, a nikoliv jako výsadu, která jim byla milostivě udělena". (Pasch 1998, s. 301). Pro postižené děti může mít integrace nepopsatelný význam. Zapojení všech dětí do kolektivu jedné třídy má pozitivní efekt pro všechny děti. Děti nadané a talentované jsou vzorem pro děti postižené. Z hlediska sociálního kontextu to pro děti se SVP znamená přirozenost pohybu mezi zdravými spolužáky. Dále jsou silně motivováni k učení, protože se snaží napodobovat činnosti, které dělají zdravé děti. Učí se také větší samostatnosti, sebeobsluhy, zlepšení vyjadřovacích schopnosti apod. (Michalik 2002). Velmi výraznou výhodou se zde stává využití „zdravého" spolužáka při vysvětlování učební látky. Žák se SVP totiž pochopí látku rychleji od svého vrstevníka nežli od učitele, díky jiné slovní zásobě. Tato metoda přináší klady jak žákům se SVP, tak i jejich zdravým spolužákům v sociální oblasti, empatie. Sociální učení je přirozenou součástí procesu integrace. Příležitost vyskytovat se v běžné komunitě třídy, školy, ulice, přináší handicapovaným dětem možnost učit se běžným a ne umělým způsobem chování běžnému u zdravých spolužáků. Talentované, nadané a děti zdravé, navíc s dobrým rodinným zázemím, jsou pro znevýhodněné děti vzorem a hlavně velkým motivačním prostředkem. Butris a Callander (2003) zabývající se aspektem motivace tvrdí, že dítě s handicapem začleněné do běžné školy vykazuje mnohem lepší výsledky, zejména v matematice a v oblasti jazyka. Integrace handicapovaných dětí do běžné třídy jim nadále přináší rozvoj adaptačních schopností, ctižádosti a sebevědomí.

Zapojením všech dětí do jednoho třídního kolektivu vzrůstají obrovské výhody nejen žákům postiženým, ale i intaktním, stejně tak přináší nové kamarádské vztahy a

mění pohled integrační proces ze sociálního hlediska. Podle Kalhouse (2002) si postižení žáci osvojují i mnoho způsobů sociálního chování, které odpozorují nebo napodobují od svých nepostižených spolužáků. Intaktní část žáků se naopak učí žít, komunikovat s postiženým člověkem, chápat a tolerovat rozdíly, pomáhat mu, spolupracovat.

Nesmíme však zapomínat, že se pohybujeme na půdě vzdělávání, které má za cíl také předávání poznatků, faktů, nácvik schopností a dovedností. Proces integrace je hlavně trpělivá a zodpovědná práce, která má směřovat k dosažení takových podmínek vzdělávání, které mu při dodržení základní myšlenky integrace pomůže i k rozvoji jeho osobnosti. (Michalík 2002).

1.3.2. Překážky - problémy vznikající při integraci

Integrace je spojena s rozpornými otázkami, s problémy i s překážkami, které brzdí nebo dokonce brání integračnímu procesu. Zde je dobré si uvědomit, že ne vždy musí být integrace vhodným řešením. Pro děti s těžkou formou postižení je mnohdy lepší proces vzdělávání ve speciální škole nežli ve škole běžné. V některých případech je speciální vzdělávání jedinou nejvhodnější alternativou, a je proto chybné myslet si, že vzdělávání ve speciálních školách, domovech rodinného typu, stacionářích nebo specifických komunitách je rozuměno jako druhořadé řešení.

U mnoha dětí s postižením, které jsou integrovány do běžných škol, dochází ke zmenšení intenzity jejich pocitu odlišnosti. Mnohdy ale takovéto začlenění prohlubuje jejich vědomí o rozdílech mezi ním a ostatními dětmi. Mezi hlavní role integrace patří postoje dětí a pedagogů. Integrovaný žák může pro učitele znamenat problém, kdy učitel takovému žákovi nemusí rozumět (obzvláště, když neabsolvoval žádný speciální výcvik, kurz, či praxi). Další složitostí může být nesnadná komunikace s rodinou postiženého žáka (Vágnerová 2004).

Integrace může někdy také působit kontraproduktivně. Postižený – integrovaný žák se může cítit při interakci se svými spolužáky méněcenně. Učitel může při nevhodně zvoleném přístupu ublížit integrovanému dítěti, spolužákům ve třídě, ale i sám sobě (syndrom vyhoření). Velkým problémem může být i nedostatečná podpora pro učitele ze strany rodičů, vedení školy i nedostatečné finanční zázemí.

1.4. Nejdůležitější faktory úspěšné integrace

1.4.1. Faktory a činitelé ovlivňující úspěšnost integrace

Podle teorie UNESCA (1997) mají být speciální potřeby ukotveny ve vzdělávacím programu. Tato teorie předpokládá nutnost kladení velkého důrazu na takové podmínky, které podporují učení všech žáků. Otázkami, které ovlivňují úspěch procesu integrace, se zabývá mnoho odborníků.

V integračním procesu působí mnoho činitelů. Proces se netýká pouze samotného postiženého. Velký vliv má i okolí. Vágnerová upozorňuje, že integrace je oboustranným procesem, kde velkou roli nehraje pouze postižený jedinec, ale i společnost, do které se chce začlenit. (Vágnerová 2001, s. 155).

Na procesu integrace mají vliv hlavně personální činitelé, dále neživé faktory (materiální podmínky, legislativa).

- Hájková (2005) neupřednostňuje pouze jednoho činitele. Má konkrétněji rozpracovánu teorii, do které patří následující faktory:

1. Složení třídního kolektivu
2. Materiální zabezpečení
3. Kontakt s rodiči

4. Časový koncept třídy
5. Organizace vyučovacího procesu
6. Spolupráce s poradenstvím
7. Spolupráce s vedením školy
8. Spolupráce rodičů navzájem
9. Kooperace třídy uvnitř školy
10. Kooperace uvnitř školy
11. Zajišťování speciálních potřeb
12. Spolupráce členů pedagogického sboru
13. Vlastní studijní a odborná příprava pedagoga

(Hájková 2005, s. 61)

- Michalíkův náhled (1999, s. 105) je velmi blízký pohledu Hájkové.

1. Rodina a rodiče
2. Škola
3. Učitelé
4. Poradenství a diagnostika
5. Prostředky speciálně - pedagogické podpory
    - Podpůrný učitel
    - Osobní asistent
    - Doprava dítěte
    - Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
    - Úprava vzdělávacích podmínek
6. Další faktory
    - Architektonické bariéry
    - Sociálně – psychologické mechanismy
    - Organizace zdravotně postižených

Hájková (2005) ani Michalík (1999) schválně mezi tyto činitele nezařazují samotné dítě. Nepovažují ho totiž za faktor, který má zásadní vliv na úspěšnost

integrace, ale jak říká Michalík (1999, s. 106) za *„hlavního a nejdůležitějšího aktéra procesu"*.

Nyní bych se rád podrobněji věnoval některým faktorům, které jsou pokládány z pohledu učitele při integraci dětí se SVP za ty nejdůležitější. Mezi ně patří:

- individuální vzdělávací plán
- rodina a její spolupráce se školou
- škola, její vedení a pedagogický sbor
- speciálně pedagogická podpora včetně asistenta pedagoga
- osobnost učitele
- integrovaný žák a třídní kolektiv
- způsoby práce vhodné pro integrativní výuku
- materiální zabezpečení integrace

1.4.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je v naší odborné literatuře (Michalík 1999; Mertin 1995) považován za důležitou podmínku úspěšné realizace integračního procesu ve škole. Velmi často se setkáváme s rozdíly v pojmech individuální vzdělávací plán a individuální vzdělávací program. Z praxe víme, že mezi nimi neexistuje žádný rozdíl. Používají se totiž oba dva termíny. O individuálním vzdělávacím programu hovoří Mertin (1995) a Zelinková (2001), naopak vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. zmiňuje termín individuální vzdělávací plán.

Zelinková (2001) stejně jako Mertin (1995), Pasch (1998), Butriss a Callander (2003) definuje individuální vzdělávací plán jako *„závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka"*. Všichni tito autoři se zabývají charakteristikami, podmínkami a principy IVP.

Například podle Mertina (1995) by měl IVP obsahovat následující charakteristiky:

- vychází ze speciálně pedagogické diagnózy a prognózy
- respektuje individuální schopnosti a vývoj dítěte
- odpovídá aktuálním potřebám dítěte
- lze jej průběžně a flexibilně upravovat

Podle tohoto autora v IVP nesmí dále chybět:

- vytýčené vzdělávací a výchovné cíle
- modifikace učební látky
- využitelné metody a didaktický materiál
- využitelné motivační nástroje
- metody a termíny ověřování výsledků

Mezi základní prostředky kontroly dodržování IVP Mertin doporučuje metody subjektivní (pozorování učitele, výpovědi rodičů) a metody objektivní (testovací metody aj).

Zelinková (2001, s. 174 – 175) formuluje podmínky a hlavní principy IVP pro české prostředí. Podle ní IVP:

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra) stejně jako z pedagogické diagnostiky učitele
- respektuje závěry z diskuse se žákem a s rodiči
- je vypracován pro předměty, kdy se handicap výrazně projevuje
- obsahuje cíle vzdálené, dlouhodobé, krátkodobé
- bere v úvahu individuální potřeby dítěte
- je vytvořen vyučujícím daného předmětu

Pasch (1998) dále doplňuje, že na vytváření IVP se podílí učitel dítěte a jeho rodiče, dále ho musí schválit určený pracovník školy (ředitel) nebo poradce pro speciální vzdělávání. IVP se opírá o principy kriteriálního hodnocení, jež jsou založeny na dosažení stanovených žákových výkonnostních normách, nikoliv ve srovnání s výkony ostatních žáků.

Podle Zelinkové (2001) je přínos IVP v tom, že je vytvářen na bázi individuálních potřeb dítěte, a že má velkou motivační funkci, protože staví na silných stránkách žáka. Další přínos je v tom, že úroveň práce odpovídá žákově výkonu, což je velmi důležité pro hodnocení a plánování. Méně podstatným významem zůstává také spolupráce s rodinou, se kterou se v IVP počítá, a která se stává spoluodpovědnou za studijní výsledky svého dítěte. V neposlední řadě hraje obrovskou roli samotný žák, jakožto aktivní článek IVP, který zodpovídá za celý průběh výchovně vzdělávacího procesu.

Podle Buttrisse a Callandera (2003) je IVP nejdůležitější dokument žáka se SVP. Význam má však podle nich ale tehdy, pokud ho používají všichni pracovníci, kteří se podílejí na vzdělávání žáka a pokud probíhá pravidelné monitorování všech stanovených cílů. IVP by měl být přezkoumáván alespoň jedenkrát za půl roku. Podle Zelinkové (2001) je vhodné utvářet IVP na každý měsíc zvlášť a sledovat, zda jsou v něm obsažena ohlédnutí a posouzení všech dosavadních úspěchů či neúspěchů.

1.4.3. Rodina a její spolupráce se školou

Rodiče mají v péči o dítě výsadní postavení a zodpovídají i za jeho výchovu. To se týká i rodičů dětí se zdravotním postižením. Přesto existuje několik odlišností, které jsou pro život rodiny dítěte s postižením obtížnější.

Michalik (2002, s. 44) poukazuje na pocity, které mají rodiče postižených dětí. Jsou to obavy zejména o osud zdraví dítěte, nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům, ekonomická a sociální nejistota, větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících, zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.

Existuje řada dalších specifik, které život rodin doprovázejí. Michalík (2002, s. 45) zmiňuje hlavně ty, které souvisejí s variantami vzdělávání dítěte. Uvažuje-li rodina o integrovaném vzdělávání, musí zpravidla:

- Dospět k rozhodnutí o daném typu vzdělávání
- Najít školu schopnou a ochotnou přijmout dítě s postižením.
- Počítat s větší osobní angažovaností než v případě umístění ve speciální škole.
- Zabezpečit řadu obslužných činností a zejména dopravu dítěte.
- To vše v situaci, kdy práva (a povinnosti) rodičů dítěte nejsou dostatečně deklarována.

Všemi těmito aspekty, které musí rodina s postiženým dítětem zvážit, se zabývá Michalík (1999). Jeden z prvních úkolů pro rodiče, rozhodnou-li se své dítě integrovat, je zvolit si základní školu, aby byla vzdálenostně vyhovující. Rodičům je nabídnuta odborná pomoc. Vždy ale platí, že rodiče musí s integrací souhlasit.

Podle Vágnerové (2004) je pro spolupráci se školou a pro úspěšnou integraci postiženého dítěte důležitý základní postoj, jaký k němu zaujímá rodina. Negativním aspektem může být příliš ochranářská výchova, stejně jako nezájem ze strany rodiny. Dost často jsou také ale rodiče málo soudní a mají nereálné a nepřiměřené představy o možnostech jejich dítěte. Je proto důležité, aby dokázali reálně zhodnotit situaci a přiměřeně se orientovat v problému.

Dalším hlediskem pro úspěšnou integraci je spolupráce rodiny se školou formou konzultace se třídním učitelem a dalšími odborníky. Rodiče by se měli snažit pravidelně informovat o průběhu vzdělávacího procesu jejich dítěte a dle těchto konzultací následně provádět domácí přípravu. Iniciativa by měla být na obou stranách.

Rodiče by měli mít možnost kontaktovat školu kdykoliv to bude třeba. Od začátku by mělo být zřejmé, kdo pro ně bude kontaktní osobou. Rodiče mají právo vědět, jaké problémy jejich dítě má, jaké má výsledky ve srovnání s ostatními žáky. Měli by vědět, jak sami oni mohou být dítěti nápomocni. Butriss a Callander (2003) doporučují pro rozvoj spolupráce mezi rodinou a školou neformální komunikaci. Ta se může odehrávat při doprovodu dítěte do školy, před či po vyučování, v rámci písemné korespondence

nebo při školních aktivitách, na kterých se rodiče podílejí. Kromě neformálních setkání jsou nezbytné samozřejmě i formální schůzky jako rodičovské sdružení či speciální konzultace v případě řešení nějakého problému. Rodiče by měli na takovouto schůzku mít připraveny dotazy, poznámky o případné změně chování dítěte za poslední období. Chybět by neměla ani diskuse s dítětem. Učitel by měl být schopen na oplátku nabídnout rodičům různé prezentace dítěte, jako jsou např. písemné práce, portfolio a jiné. Dobrým nápadem je podle Butrisse a Callandera (2003) také, aby si rodiče vedli záznamy o všem, čeho jejich dítě dosáhlo. O úspěších mimo školu většinou nemívá učitel ponětí. Je proto dobré, když je o pozitivech v oblasti studijních úspěchů i zájmů ve volném čase informován.

1.4.4. Škola, její vedení a pedagogický sbor

Podle Michalíka (2002) by dítě se SVP mělo navštěvovat školu nejblíže svému domovu. U této skupiny žáků však požadavek blízkosti bydliště nelze vždy zajistit. Ne všechny školy jsou, bohužel, schopny přijmout děti se zdravotním postižením. Pokud škola chce a její vedení rozhodne o přijetí postiženého dítěte, musí splňovat určité podmínky. Nejde pouze o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možnosti poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další faktory, které ovlivní úspěšnost integrace dětí s postižením. Na prvním místě by měla ve škole figurovat příznivá atmosféra. Atmosféru školy ovlivňuje vedle sociokulturního zázemí žáků nejvíce úroveň pedagogů a vedení školy.

Významné pedagogické úkoly, které vyvstávají pro vedení školy při integraci žáků s postižením, shrnuje Hájková (2005, s. 106-107):

- Vytvořit ve škole příznivé prostředí pro kooperaci pedagogů, nepedagogických pracovníků, rodičů i žáků
- Připravovat podmínky pro zřízení a provoz integrativních tříd (tedy tříd, ve kterých jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami)

- Podporovat zájem rodičů dětí se speciálními potřebami o vzdělávání jejich dětí v běžné škole
- Vytvářet pro žáky alternativní možnosti v zájmu účasti na všech aktivitách školy
- Motivovat pedagogické a nepedagogické pracovníky školy ke konkrétní spolupráci a kooperaci ve prospěch integrovaných žáků
- Oceňovat práci v integrativní třídě, prosazovat systém dvou pedagogů v integrativní třídě
- Prosazovat integrativní postupy v pedagogickém sboru
- Zajistit materiální zdroje a instrumentální pomoc (včetně osobní a pedagogické asistence)
- Veřejně hodnotit a publikovat přínos školní integrace
- Podporovat integraci dětí v mimoškolním čase
- Podporovat pochopení problematiky speciálních vzdělávacích potřeb u rodičovské veřejnosti

Integrativní vyučování se poté podle Hájkové (2005) snáze realizuje ve škole: s otevřeným vyučováním, v níž probíhají diskuze o aktivitách dětí, kde jsou do výuky často zapojováni rodiče, kde školní projekty či slavnosti překračují rámec třídy, jsou plánovány a uskutečňovány pomocí vzájemné spolupráce učitelů, kde jsou i nepedagogičtí pracovníci účastni plánování celoškolních aktivit.

Velký vliv na úspěšnost integrace má komunikace mezi jednotlivými členy pedagogického sboru. Spolupráce učitelů výrazně ovlivňuje rozhodování z pedagogických rad, kde se řeší vzdělávání žáka se SVP. Dále také diskuze a odlišné názory, které se týkají integrace, jsou zcela jistě přínosem pro celý sbor. (Michalík 1999). Ideální situace nastává v případě, kdy jednotliví členové pedagogického sboru věří v úspěch všech žáků a na základě tohoto přesvědčení jim pomáhají, aby měli dobré výsledky, podávali co nejlepší studijní výkony a tuto myšlenku v nich nadále rozvíjeli. Učitel by měl mít možnost, v případě, že si nebude vědět tady, obrátit se na zkušenějšího kolegu, jenž používá jiné metody. Společná diskuze nebo náslechy, pozorování a hospitace u svých kolegů mohou být inspirující nejen pro integrujícího učitele. UNESCO (1997, s. 192) v této souvislosti tvrdí, že partnerské sledování výuky,

kolegou – přítelem, funguje díky tomu, že se *„učitelé nejlépe učí od jiných učitelů a že z tohoto zdroje i nejsnadněji přijímají kritiku"*. Další významnou výhodou tohoto sledování je objektivnější shromažďování informací.

Schopnost spolupráce pedagogů ve škole je tedy velkým předpokladem společné výchovy postižených a intaktních žáků.

1.4.5. Speciálně pedagogická podpora

Jak již bylo výše zmíněno, učitel, ale i rodiče dítěte se SVP by měli mít v případě potřeby možnost obrátit se na odbornou pomoc v podobě výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga, odborníků ze speciálně pedagogického centra (dále SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). Vedle této odborné pomoci mohou také využít poradenských služeb v podobě centra rané péče a organizace zdravotně postižených. Velký význam má však pro školskou integraci zařízení rezortu školství, a to speciálně – pedagogické centrum.

Speciálně pedagogická centra začala vznikat po roce 1990 na základě tlaku na systémové řešení poradenské péče v souvislosti s integrací postižených dětí a žáků mezi intaktní, který byl vyvolán rodiči, přáteli a učiteli postižených dětí a mládeže. Tento tlak měl za následek rozhodnutí MŠMT ČR vytvořit síť speciálně pedagogických center, která by zabezpečovala dosah poradenství na celém území ČR a zajistila by vytvoření nových trendů v péči o postižené děti. SPC byla nejdříve zřizována při speciálních školách. V současnosti je v České republice 103 zařízení a jejich činnost je dána vyhláškou O speciálních školách a speciálních mateřských školách (127/1997) (Vítková 2004)

Centra se dělí podle jednotlivých druhů na: mentální, sluchová, řečová, tělesná, zraková a kombinovaná. V centru je obvykle zaměstnáno 2-5 pedagogů, někdy psycholog, logoped, sociální pracovnice, někdy také rehabilitační pracovník. Informace, kde se konkrétní centrum nachází, poskytne Krajský úřad, odbor školství nebo webové stránky Ústavu pro informace ve vzdělávání www.uiv.cz nebo asociace pracovníků

center www.apspc.cz (Michalík 2002). Odborník ze SPC by měl znát stav a potřeby dítěte. Dále také podmínky na jednotlivých školách v regionu se zaměřením na možnosti poskytnutí účinné speciálně pedagogické podpory. Pracovník SPC by měl nést také svůj díl zodpovědnosti za IVP a měl by být k dispozici ke konzultacím s učitelem. Své závěry, návrhy a doporučení vyhodnocuje na základě zhodnocení lékařských zpráv, rozhovoru s rodiči a vlastní speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostiky (Michalík 1999).

Se speciálním pedagogem se můžeme setkat na různých školách. Jsou případy, kdy do školy dochází nebo je zaměstnán na poloviční nebo plný úvazek. V rámci zkvalitnění spolupráce mezi učitelem a speciálním pedagogem Butrris a Callander (2003) doporučují, aby si učitel pravidelně zaznamenával výsledky (úspěchy, neúspěchy či jiné problémy) žáka se SVP, protože je poté může, po konzultaci se specialistou, včlenit do IVP. Významnou pomocí bývá shromažďování různých prací dítěte (písemné práce, výtvarné práce, sešity, portfolio) k další formulaci vzdělávacích cílů.

Asistent pedagoga

Podle Michalíka (1999) jsou podpůrný učitel, osobní asistent či asistent učitele prostředky speciálně pedagogické podpory. Podle zákona z roku 1997 smí ve třídě působit současně dva pedagogové. Podpůrný učitel není v naší republice tolik rozšířený, avšak asistentská činnost je stále rozšířenější.

Často je ovšem, bohužel, ovlivněna finančními možnostmi škol.

Buttriss a Calander (2003) se zabývají kompetencemi asistenta a v souvislosti s tím řeší, jak usnadnit pomoc dítěti i učiteli. Navrhují, aby asistent:

- Uskutečňoval speciální nápravové strategie – ty mohou zahrnovat jazykovou nápravu, logopedickou péči, čtení, psaní, matematiku, speciální terapii atd. (některé mohou vyžadovat speciální školení).

- Diskutoval s dětmi o jejich individuálních cílech podle IVP a pomáhal jim s přípravou na další
- Organizoval a zařazoval výsledky práce dětí
- Vyřizoval administrativní záležitosti – formální požadavky, kopírování, nástěnky a výstavy výrobků dětí

Tyto poznatky se vztahují na britské prostředí, ale mohly by být také inspirací pro naše školství.

Asistent by měl vycházet především z kurikula a být oporou pro žáka, učitele i školu. U dítěte se SVP by měl podporovat jeho začlenění a učení. Měl by doprovázet děti v rámci školy i mimo ni, dohlížet na žáky, provádět rutinní úkoly, hodnotit práce žáka. Jsou asistenti, kteří pomáhají žákům např. pouze v hodinách čtení a psaní nebo v matematice. Většina z asistentů ale pomáhá dětem ve všech předmětech.

Asistent by měl být hlavně oporou pro žáka se SVP, který je mu přidělen. Kromě tohoto se dále od asistenta očekává, aby se podílel na činnosti celé třídy a aby se snažil dosahovat naplánovaných cílů a plánů, pomáhal při přípravě materiálů a také poskytoval učiteli zpětnou vazbu. Aby byl asistent ve všech činnostech efektivní, je velikým předpokladem práce s učitelem na vysoké partnerské úrovni. (Butriss, Callander 2003).

1.4.6. Učitel a jeho osobnost

Učitel je považován ve vyučovacím procesu za klíčovou osobu. Každý pedagog – učitel, který se rozhodl integrovat do své třídy dítě se SVP, by měl mít profesionální kompetence. Podle Hájkové (2005, s. 65) představuje tento pojem *„soubor odborných (kvalifikačních) a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese"*.

Profesionální kompetence bývají děleny na dvě oblasti: osobnostní a odborné kompetence. (Hájková 2005, Průcha 2002).

Mezi dokonalé osobnostní kompetence se řadí vysoká míra kreativity, schopnost řešit problémy, kriticky myslet, mít schopnost týmové spolupráce, mít osobní zodpovědnost, schopnost iniciovat změny a mít vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí. Průcha (2002, s. 65) chápe osobnostní kompetence jako *„predispozice, které ale musí být rozvíjeny i vzděláváním a tréninkem"*.

Odborné kompetence se vztahují jak k vyučovanému předmětu, tak i k pedagogické činnosti učitele. V prvním smyslu představují oborově předmětové kompetence požadavek na kvantitu a kvalitu znalostí z vědních disciplín v rámci oborové aprobace a na schopnost přeměnit poznatky z těchto disciplín do samotného vyučování.

V druhém smyslu mluvíme o vlastních pedagogických kompetencích, které se podle Hájkové (2005, s. 66) projevují v oblastech: interpersonální strategie (ovládání druhých, sebeovládání, týmová spolupráce), strategie učení (teorie učení, styly učení), komunikativních dovedností (verbální a neverbální), projektování edukačních postupů, organizace a řízení učebních činností žáků, užívání aktivizujících metodických postupů ve vyučování (strategie vyučování), znalosti vývoje dětí a mládeže (znalost vývojových zákonitostí, biografie žáka), ovládání objektivních nástrojů hodnocení edukačních výsledků, užívání informačních technologií, podpůrných technických prostředků a pomůcek, pedagogické tvořivosti při aplikaci nových metodických postupů (kooperativní formy, projektové vyučování aj.), sebehodnocení a sebereflexe, znalosti kurikulární (existující vzdělávací programy, učebnice, výukové pomůcky a materiály).

Integrativní pedagog by měl navíc ovládat: individualizaci a vnitřní diferenciaci cílů, metod, postupů a učebních strategií při řízení heterogenního žákovského kolektivu (sem patří i hodnocení žáků, způsobů motivace a kontroly); otevřené, projektové vyučování; používání i vytváření nových popř. modifikovaných výukových materiálů; průběžnou podpůrnou diagnostiku orientovanou procesuálně a vytváření individuálních plánů; nové formy hodnocení, které důkladně posuzují individuální pokroky v učení s ohledem na individuálně rozdílné podmínky; kooperaci a komunikaci s partnery uvnitř

i uvnitř školy; interdisciplinární spolupráci; evaluaci vyučovacího procesu; reflexi vlastního pedagogického jednání, korekci vlastních názorů, hodnot a jednání aj.

K nevhodným typům pedagogů, kteří nemají některý z osobnostních předpokladů pro úspěšné fungování v náročném integračním procesu podle Hájkové (2005) patří: hyperaktivní pedagog, vyvolávající napětí a nepokoj, pracující v chaosu, příliš ctižádostivý pedagog, který potřebuje zvýšenou kontrolu dosažených výsledků své práce jako motiv a „hnací motor" svého dalšího působení, nejistý a úzkostný pedagog, který trpí zvýšenou sebekritičností a svou osobní nejistotu přenáší na žáky, agresivní pedagog, zmatený a duchem nepřítomný pedagog (přetížený v důsledku osobní zátěže v soukromém životě, přetížený či přetěžující pedagog, který má problémy s organizací vlastní práce a svého času).

Podle Michalíka (1999) je pro integrujícího učitele klíčová motivace. Ta by měla být podporována a oceňována (i formou finančního ohodnocení ze strany vedení školy). Vedle motivace by měla být rozvíjena kvalifikace učitele. V současné době ale bohužel není otázka adekvátního školení či kurzu dořešena. Integrovanou třídu vede buď na jedné straně speciální pedagog, který je sice odborně kvalifikovaný, ale postrádá pedagogickou způsobilost, nebo na druhé straně „normální" učitel s pedagogickou způsobilostí, kterému však chybí odborná kvalifikace. Větší znalost z problematiky speciální pedagogiky pak má prvostupňový učitel, neboť učitel druhého a třetího stupně je vzděláván především v odborném předmětu. Potřebná kvalifikace je řešena nástavbovými kurzy nebo doplněním vzdělání ve speciálně – pedagogickém oboru.

Buttriss a Callander (2003) tvrdí, že odborná školení všech učitelů vedou k vylepšením, která se týkají celé školy. Problémy žáků při učení mohou mít v tomto směru i pozitivní důsledek, protože mohou vést k uvědomění si možností dalšího zdokonalení z jejich strany i ze strany pedagoga. Jinak řečeno, speciální potřeby žáků mohou podpořit zdokonalení ve výukové praxi učitelů. Z tohoto důvodu by měl každý učitel vnímat rozdíly mezi žáky jako zdroj pro obohacení učebních aktivit. Zefektivnění výuky pak následně vede k vytvoření lepších učebních podmínek pro všechny žáky.

Podle Příručky UNESCO (1997) by měla kvalifikaci pracovníků zajistit škola. Učitelé by měli být podporováni ke zdokonalení výukové praxe např. účastí na prohlubujících seminářích nebo formou kvalitní supervize.

Cílem pedagoga by tedy mělo být *„zvolit si originální a inteligentní reakce v nových a nepředvídatelných situacích"*. (Hájková 2005) a rozvíjet v žákovi se SVP, a nejenom u něj, **klíčové kompetence**, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální apod. (RVP pro základní vzdělávání, 2005).

1.4.7. Integrovaný žák a třídní kolektiv

Stejně jako u intaktních žáků i žáků se SVP je před nástupem do školy velice vhodná příprava dítěte a jeho motivace. Žák by neměl být stresován případnými obavami nebo nereálnými očekáváními rodičů či ostatních dospělých. Měl by být také připraven účastnit se běžného života školy, ovšem s úpravami danými jeho zdravotním potřebám. Nejde tedy nařizovat či očekávat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není přijímáno do školy proto, a není to ani smyslem integrace, aby bylo znormalizováno. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnout mu odpovídající prostředky speciálně pedagogické podpory.

Při tvorbě tříd se žáky se SVP by měla být podle Langa a Berberichové (1998) nejvíce oceněna jedinečnost osobnosti každého dítěte, která vychází z postoje zájmu o druhé, úcty vědomí vzájemné závislosti.

Složitá otázka se týká sociálního statusu dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména na začátku 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Většina pedagogů poukazovala na agresivitu a posměšky dětí projevovanými vůči postiženým spolužákům. Odlišnými znaky nebyl zrovna nějaký druh postižení, ale např. zrzavé vlasy, odstávající uši, vada řeči, brýle

nebo pihy. Několik let praxe však podobným obavám, až na pár výjimek, zatím nenasvědčuje. V současnosti se ukazuje, že přítomnost dítěte s postižením ve třídě je ostatními dětmi vnímána zcela pozitivně, bez větších excesů. Intaktní spolužáci jsou si vědomi závažností zdravotního postižení a ve většině případů vítězí soucit, empatie a pomoc. Děti si nakonec zvyknou považovat postiženého spolužáka za normální součást své skupiny.

Podle Vágnerové (2004) představuje pro prvostupňové děti viditelná odchylka druhého žáka nepochybný důkaz abnormality. Je proto důležité, aby učitel s nepříznivou reakcí dopředu počítal a včas jim vysvětlil podstatu takového projevu, z jejich hlediska nepřiměřeného a směšného. Nemá asi smysl potrestat je za posmívání, aniž by jim bylo umožněno pochopit nevhodnost jejich reakce. Vznikne tak tím šance, že dítě bude reagovat jiným, zralejším způsobem i bez přítomnosti učitele, neboť již bude vědět, proč je jeho spolužák takový a pravděpodobně si tento fakt zapamatuje až do doby, kdy bude dospělý.

PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Cíl výzkumu

Praktická část se zabývá výzkumným šetřením, jehož předmětem a hlavním cílem bylo zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby učitelů v oblasti integrace děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Výzkumné úkoly byly orientovány na:

- zjištění, zda mají učitelé o integraci žáků se SVP reálnou představu, zda tuší, na koho se obrátit, kde hledat pomoc a radu, jaké podpůrné prostředky v procesu školní integrace postrádají

- popsání zkušeností integrujících učitelů jako poselství učitelům, kteří s procesem integrace nemají dostatečné zkušenosti a chtěli by do svých tříd handicapované děti integrovat.

2.2. Charakteristika výzkumu

Jako metodu svého výzkumu jsem zvolil dotazník. Dotazník byl inspirován výzkumem Michalíka (2005), zabývajícím se procesem školské integrace.

Výzkumný vzorek tvořilo třicet respondentů. Bylo tedy rozdáno celkem třicet dotazníků. Návratnost byla stoprocentní.

Dotazovanou kategorii tvořili učitelé, kteří mají s integrací zkušenost, jelikož integrují či integrovali ve své třídě žáka se SVP.

Dotazník obsahoval jedenáct otázek. Respondenti měli možnost u většiny otázek označit více odpovědí. Některé položky dotazníku umožňovaly volnou tvorbu odpovědi.

2.3. Výsledky a jejich interpretace

Výsledky dotazníku jsou zaznamenávány do tabulky, číslice znamenají četnost daných odpovědí. Ke každé otázce je připojen krátký komentář a shrnutí výsledků. (čísla v tabulce vyjadřují počet respondentů).

Otázka č. 1 *Jaký druh postižení má/mělo dítě ve Vaší třídě?*

a) tělesné	13
b) mentální	6
c) sluchové	1
d) zrakové	6
e) řečové	1
f) kombinované	3

Podle odpovědí dotazovaných bylo ve třídách nejčastěji zastoupeno tělesné postižení. Druhým nejfrekventovanějším postižením bylo podle respondentů postižení mentální a zrakové. Žáci se sluchovým, řečovým a kombinovaným postižením se vyskytovaly ve třídách výjimečně.

Otázka č. 2 *Jak na možnost přijetí postiženého žáka reagoval ředitel školy?*

a) bez problému	25
b) viděl problém v nedostatečném finančním zabezpečení procesu	3
c) viděl problém v bezbariérovosti	2
d) jiná reakce	0

Je potěšující, že je většina ředitelů současných škol integračnímu procesu zcela nakloněna a v přijetí postiženého žáka nevidí žádný problém. Pouze ve třech případech ředitel viděl problém v nedostatečném finančním zabezpečení procesu a ve dvou případech v bezbariérovosti.

Otázka č. 3 *Objevily se při přijímání nového žáka s postižením nějaké problémy?*

ANO	2
NE	28

V případě kladné odpovědi respondent odpovídá na další podotázky.

a) ze strany rodičů dětí bez postižení	1
b) u budoucích spolužáků	1
c) u učitelů školy	0
d) u ředitele školy	0
e) jiné	1

U této otázky je opět příjemné zjištění, že se v přijímání nových žáků s postižením neobjevily žádné problémy. Jeden respondent odpověděl, že zažil problém ze strany rodičů dětí bez postižení a u budoucích spolužáků. U dalšího učitele byl problém v bezbariérovosti, neboť dlouhou dobu musel žák čekat, než mu škola zajistila výtah.

Otázka č. 4 *Využil jste před začleněním postiženého dítěte do vaší třídy některé z následujících možností?*

a) hledal/a jsem informace z různých zdrojů o konkrétním postižení	10
b) absolvoval/a jsem kurz speciální pedagogiky	2
c) spojil jsem se s odborníky ze speciálního pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP)	13
d) informoval jsem ostatní spolužáky	8
e) informoval jsem ostatní rodiče	7
f) jiné: - pomohl mi manžel (lékař) - informovala jsem ostatní učitele	2

Většina integrujících učitelů využila u této otázky odborníky ze speciálního pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Je vidět, že ze všech nabízených možností je u pedagogů odborná pomoc prvním pomocníkem v integračním procesu. Další možnost, kterou integrujících učitelé využili, byly informace o postižení z různých zdrojů, jako jsou odborné publikace či internet. Zhruba stejný počet

respondentů informoval před začleněním dítěte spolužáky nebo jejich rodiče. Dva respondenti využili možnosti *jiné*, kde v prvním případě pomohl manžel – lékař. V případě druhém využil integrující učitel možnosti informovat o procesu ostatní kolegy – učitele. Pouze dva respondenti využili možnosti doplnění vzdělání o problematice integračního procesu formou kurzu speciální pedagogiky.

Otázka č. 5 *Jak hodnotíte spolupráci se SPC nebo s PPP?*

a) velice přínosnou	28
b) nevyhovovala mi, proč? - někdy není přínosná - na 50% - pracovnice SPC nedodržovala termíny návštěv, dlouhé čekání na pomůcky	2

Z tabulky je jednoznačné, že téměř všichni učitelé mají pozitivní zkušenost s výše uvedenými institucemi. Integrující učitelé, či učitelé, kteří s integrací nemají moc zkušeností, ví, že se na tuto odbornou pomoc mohou vždy spolehnout, a pracovníci SPC nebo PPP jim pokaždé, při nějakém problému, poradí. Pouze dvě odpovědi byly opačného - negativního názoru. První respondent si *„stěžoval"*, že spolupráce se SPC někdy není přínosná. Konkrétněji se však ve své odpovědi nevyjádřil. Za to druhý respondent, který měl negativní zkušenost se SPC, již pravé důvody rozepsal daleko podrobněji. Spolupráci hodnotí na půl. Pracovnice SPC, která měla původně do školy docházet pravidelně, termíny naplánovaných návštěv vůbec nedodržovala. Další negativní zkušeností pro něho bylo dlouhé čekání na pomůcky.

Otázka č. 6 *Pracuje / pracovalo dítě podle individuálního vzdělávacího programu (IVP)? ANO / NE*

Pokud ano, kdo jej pro dítě zpracoval?

a) ředitel školy	0
b) třídní učitel ve spolupráci s rodiči	22
c) třídní učitel ve spolupráci se SPC	5
d) speciálně – pedagogické centrum	0
e) někdo jiný:	0

NE: 3

Ve třech případech děti podle IVP nepracují, či nepracovaly, a ani učitelé nemají s IVP žádnou zkušenost.

Jak je patrné z tabulky, IVP zpracovávají většinou sami třídní učitelé. Nejpočetnější skupinou jsou integrující učitelé, kteří vytvořili IVP společně s rodiči. Pět respondentů tvořilo IVP s pomocí speciálně-pedagogického centra.

Otázka č. 7 *Kdo, či co Vám při integraci pomáhá?*

a) asistent pedagoga	3
b) rodič postiženého žáka	8
c) student na praxi	0
d) speciálně-pedagogické pomůcky	7
e) jiné: *nikdo*	2

Většině, konkrétně osmi dotazovaným pomáhají při integračním procesu samotní rodiče postiženého žáka. Rodiče postižených dětí se snaží být učitelům nápomocni, neboť ví, že pro učitele je zvládnutí celé třídy s integrovaným žákem, velmi náročné, a to jak psychicky, tak i fyzicky. Velmi často rodiče postižených žáků obětují zaměstnání, aby se mohli věnovat svému dítěti nejen po rodičovské stránce, ale i ve vzdělávacím procesu jako jejich asistenti a pomocní asistenti učitele.

Dalším významným pomocníkem je pro učitele *asistent pedagoga*. V tomto dotazníku s ním zkušenost potvrdili tři respondenti.

Mnoha integrujícím učitelům pomáhají speciálně-pedagogické pomůcky, jen dva respondenti napsali, že jim v procesu integrace nepomáhá nikdo.

Otázka č. 8 *Jak zajišťujete pedagogické pomůcky potřebné pro výuku?*

a) sháníme si je sami	17
b) zapůjčí nám je SPC	5
c) pomáhají a přispívají nám rodiče	3
d) jiné: *zajišťuje speciální pedagog školy* *zajišťuje škola* *určité pomůcky a materiály máme ve škole* *nepotřebujeme*	 1 1 1 1

Pomůcky si pro výuku zajišťuje většina dotázaných sama. V dalších případech pomůcky obstarává speciálně-pedagogické centrum. Ve třech případech pomůcky pomáhají sehnat rodiče. U ostatních pomůcky zajišťuje speciální pedagog, škola, určité pomůcky jsou k dispozici přímo ve škole, v jednom případě speciální pomůcky učitel nepotřebuje.

Otázka č. 9 *Jaké podpůrné prostředky pro integraci na Vaší škole postrádáte?*

a) asistenta ve třídě	12
b) možnost dvou pedagogů ve třídě	0
c) bezbariérový přístup	18
d) počítač	3
e) interaktivní tabuli	10
f) spolupráci s ostatními kolegy v podobné situaci	0
g) lepší spolupráci od rodičů	3
h) lepší finanční ohodnocení	4
i) více finančních prostředků	14
j) podporu kolegů ve sboru	2

Bezbariérový přístup. Podle respondentů, nejpalčivější a stále velmi komplikovaná překážka v integračním procesu, zvláště integrujeme-li tělesně postižené dítě. Dotace od státních institucí jsou na tyto úpravy stále nedořešeny a ředitelé škol si je vzhledem k nízkému rozpočtu svých škol nemohou dovolit. Druhým největším problémem je málo finančních prostředků v tomto procesu. Dvanáct respondentů by si přálo mít ve třídě asistenta, který by se věnoval nejen postiženému žákovi, ale byl by velikým pomocníkem a pomocnou rukou právě pro učitele. Dalšími pomůckou, kterou by si integrující učitelé vybrali, je interaktivní tabule. V současných školách je již velmi rozšířena a učitelé si tuto pomůcku velice chválí. Tři učitelé by uvítali lepší spolupráci od rodičů a dva respondenti by byli rádi za lepší kolegiální podporu z vlastního učitelského sboru. Čtyřem integrujícím pedagogům se nelíbí, jak jsou za svoji práci finančně ohodnoceni, a třem učitelům by zlepšil práci ve třídě počítač.

Otázka č. 10 *Máte dojem, že současná legislativa je dostačující v procesu integrace?*

a) ano, stačí to	13
b) abych se přiznal/la, nevím, co přesně obsahuje	14
c) ne, protože: *chybí finance*	3

Podle třinácti respondentů je legislativní složka v procesu integrace dostačující. 14 odpovídajících se přiznalo, že přesně netuší, co legislativa upravuje, jak moc do procesu zasahuje. Třem učitelům se zdá, že legislativa nedostatečně podporuje finanční prostředky.

Otázka č. 11 *Jak si myslíte, že je integrace finančně zajištěna?*

a) je na ni určitě dost prostředků	0
b) prostředky školám chybí	20
c) podmínky pro vzdělávání jsou na základní škole lepší než ve škole speciální	0
d) podmínky pro vzdělávání mají lepší děti ve školách speciálních	15
e) jiné: - *vedení školy by mělo mít o tyto děti zájem* - *hodně žáků ve třídě*	 1 1

Peníze, finanční prostředky, nedostatek finančních prostředků - podstatná jména, která v současnosti slýcháme nejen v souvislosti s finanční krizí, ale i v souvislosti s procesem integrace. Dle odpovědi většiny respondentů je zřejmé, že v českém školství finanční prostředky chybí. Mnoho z dotazovaných učitelů má za to, že lepší podmínky pro vzdělávání mají postižené děti ve speciálních školách. Jeden respondent se myslí, že by vedení škol mělo o tyto děti jevit větší zájem. Podle jednoho učitele jsou třídy přeplněné a tím hůře se integrační proces zvládá.

2.4. Kazuistika žáka s lehkou mentální retardací

Úvod

Případová studie se týká chlapce s lehkou mentální retardací.

Mentální retardace

Porucha zasahující svou vážností nejen do medicíny, ale i do oblasti sociální. Toto postižení se netýká pouze snížení IQ, ale také komplexního narušení adaptivního chování. Jedná se o globální poškození intelektových funkcí spolu s narušeným vývojem celé osobnosti. Narušení adaptivního chování však nemusí být u lehké mentální retardace na první pohled nápadné.

Mentální retardace se dělí do čtyř skupin na lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou. Vodítkem ke specifikaci postižení je úroveň IQ.

U dětí s lehkou mentální retardací nelézáme lehce opožděný psychomotorický vývoj, malou slovní zásobu, sníženou zvídavost, nekonstruktivní hru, sníženou schopnost předvídat, poznat nebezpečí. Myšlení je mechanické, nesamostatné, povrchní, nepřesné, bez rozlišení podstatného. Opoždění je patrné již v předškolním věku. Defekt se však projeví až ve věku školním. Jsou-li však lehce retardovaní žáci dobře vedeni a podporováni, jsou schopni absolvovat základní školu. Mechanická paměť je u těchto jedinců na dobré úrovni. Typické jsou zkratkovité reakce.

Osobní charakteristika žáka s lehkou mentální retardací

Základní školu začal navštěvovat od 2. pololetí I. ročníku, kam přestoupil ze ZŠ, která byla v místě bydliště. O změnu zažádali jeho rodiče. Tento typ školy jim nevyhovoval svou kolosálností. Hned od začátku bylo zřejmé, že chlapec bude potřebovat individuální přístup. Po přestupu žák odmítal pracovat samostatně. Důvodem byly chlapcovy výmluvy typu, že něco „*neumí*" nebo že něco„*nezvládne*".

Při hodinách má rád uvolňovací aktivity. Rád rozdává sešity, ostatní pomůcky. Je vysoce emotivní, velmi rád soutěží, nelže, je důvěřivý.

Již v prvním ročníku žák nezvládal učivo dle osnov a školního vzdělávacího programu školy dle určeného rozsahu, proto musel ročník opakovat. Žák má vypracovaný individuální vzdělávací plán dle osnov základní školy praktické.

Největší problémy žákovi působí matematika. Při hodinách je někdy velmi aktivní. Na druhou stranu jsou dny, kdy působí apaticky, nezainteresovaně. Jeho pozornost je kolísavá a nesoustředěná.

V odpoledních hodinách (2 x týdně) navštěvuje základní uměleckou školu – dramatický kroužek. Má velice dobré pohybové schopnosti. Rád také zpívá. U starších spolužáků, kteří s ním dramatický kroužek navštěvují, obdivuje hru na klavír a akustickou kytaru.

Rodinná anamnéza

Vzhledem k tomu, že rodiče a bratr postiženého žáka jsou naprosto zdrávi, je rodinná anamnéza zcela bezvýznamná. Jeho bratr navštěvuje 4. ročník základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Prospěch má výborný. Rodinné prostředí je o žáka velmi pečující. Rodina dále ochotně spolupracuje se všemi důležitými institucemi a má zájem a snahu, aby jejich syn zvládal učební látku dle plánu. Podmínky má k tomu skvěle vytvořené. V procesu se angažují také prarodiče.

Osobní anamnéza

Dítě narozeno matce ve druhém fyziologickém těhotenství. Porod měsíc po termínu. Raný psychomotorický vývoj v normě. Vývoj řeči opožděn. Ve dvou letech pár slůvek. Věty samostatně tvořené od čtyř až pěti let. Odmala hyperaktivní, veselý, přátelský.

MŠ – navštěvoval od 4 let. Dle výpovědi učitelek veselý, kamarádský. Hra jak samostatná, tak i kooperativní. Chování bezproblémové. Pochvala pro něj silně motivující k dalším činnostem. Při samostatné práci potřeboval dohled.

ZŠ - nástup do školy v 7 letech po odkladu školní docházky. Při nástupu do školy obtíže se zvládáním učiva. Žák je společenský, psychomotoricky neklidný, snadno unavitelný, netrpělivý, složitější instrukce chápe obtížně, plní je jen zčásti. Pochvala ho opět motivuje.

Řeč – artikulačně neobratná, obsahově chudá.
Grafomotorika – retardovaná, nesprávné držení tužky.

Zdravotní stav

Chlapec prodělal běžné dětské nemoci. Dle podnětu pedagogicko-psychologické poradny realizováno vyšetření chlapce na dětské neurologii se závěrem ADHD (porucha pozornosti). Chlapec je dále v péči logopeda.

Závěr

Chlapec má mentální retardaci do pásma hraničícího s defektem, výrazné projevy ADHD zejména v oblasti chování – psychomotorický neklid, psychická unavitelnost.

Výukové obtíže souvisí se sníženým nadáním a poruchou pozornosti. U chlapce je nutno respektovat jeho limitované rozumové schopnosti. Hodnocení je slovní.

Ve výuce je důležité využívat názorných pomůcek, dodržování psychohygienických zásad učení – nepřetěžovat. Chlapec potřebuje citlivý a tolerantní přístup.

Chlapec je na škole velmi spokojený. Školu si podle všeho moc oblíbil. Učivo dle osnov a individuálního plánu zvládá bez výraznějších problémů.

2.5. Kazuistika žáka s tělesným postižením

Úvod

Případová studie se zaměřuje na žáka s tělesným postižením (dysfunkce kyčelních kloubů).

Vývojové deformace kloubů

Perthesova choroba – nemoc neznámého původu, u které bývá někdy uváděna jako příčina luxace nebo úraz. Vzniká v kojeneckém věku, jindy okolo pátého roku nebo i později. Zánětlivý proces napadá hlavici stehenní kosti, která ztrácí odolnost a bývá tlakem deformována až rozmáčknuta. Pohyby jsou z počátku jen lehce omezeny, dítě si stěžuje na bolesti v kyčli, začíná kulhat, často odpočívá a pak odmítá chodit. Léčba je nutná za úplného klidu na lůžku. Ukázněnost dítěte a důslednost při léčbě, jež je podporovaná rodiči, vede k úspěšnému vyléčení (Kábele 1988).

Nesprávný vývoj kyčelních kloubů - často vyvolán vrozeným nedostatečným vývojem kyčelních kloubů, popř. úplným vykloubením hlavice (luxace), nebo částečným vykloubením hlavice (subluxace). (Kábele 1988).

Osobní charakteristika žáka s dysfunkcí kyčelních kloubů

Do konce 1. ročníku navštěvoval speciální školu, kde se však vzdělával s žáky s lehkou mentální retardací, i když jeho intelekt odpovídá úrovni žáka běžné základní školy. Základní školu začal navštěvovat od 2. ročníku. Změnu školy poradila jeho rodičům třídní učitelka ze speciální školy. Školu rodiče vybírali na základě vzdálenosti a bezbariérovosti.

Ze začátku měl žák problémy hlavně v matematice a českém jazyce, jelikož nároky na tyto důležité předměty v jeho předchozí škole nebyly takové jako v současné škole, kterou navštěvuje. Postupem času se ale vše doučil i za velkého přispění ostatních spolužáků. K žákovi byl přidělen další žák s výborným prospěchem, aby byl v situacích, které to vyžadovaly, postiženému žákovi nápomocen. Zvláštní přístup vyžadují hodiny tělesné výchovy, kde logicky nemůže splnit požadavky jako ostatní intaktní děti.

Žák se snaží pracovat samostatně. Je pozorný, vnímavý, zadané úkoly plní rád, někdy s předstihem před ostatními žáky. V odpoledních hodinách rád chodí se spolužáky ven.

Rodinná anamnéza

Je opět bezvýznamná. Rodiče zcela zdrávi. Sourozence žák nemá. Otec je majitel soukromé společnosti. Matka v domácnosti. Oba rodiče jeví o dítě snahu a mají velký zájem, aby se ve škole cítil bezpečně a rád. Podmínky má ze strany rodiny velmi dobře připraveny.

Osobní anamnéza

Dítě narozeno matce v řádném termínu. Porod bez komplikací. Od 3. měsíce náznaky nenormálního pohybu. Po vyšetření na ortopedii diagnostikován s tělesnou vadou obou kyčelních kloubů. Od jednoho roku zcela neschopen jakéhokoli pohybu dolních končetin.

Speciální mateřská škola – velice milý, přátelský k ostatním spolužákům, svůj handicap vyrovnával ihned od začátku vysokou inteligencí.

Speciální škola – nástup v 6 letech. Učební látku zvládá bez problémů. Občas drobné neshody se spolužáky, kteří nechápou jeho postižení.

Základní škola – nástup do školy v 7 letech. Žák je společenský, kamarádský. Velice si váží toho, že se může vzdělávat s ostatními *„zdravými"* vrstevníky. S třídní učitelkou nemá problém. Spolužáci jsou mu velikou oporou.

Zdravotní stav

Chlapec prodělal běžné dětské nemoci bez větších následků. V současnosti upoután na invalidní vozík. Závislý na pomoci druhých. Kromě svého postižení jinak naprosto zcela zdráv a v pořádku.

Závěr

I přes vážné tělesné postižení se žák snaží ve škole plnit úkoly svědomitě, bez přispění ostatních. Chce se přiblížit svým spolužákům, kteří ho k učebním výkonům motivují. Chlapec je ve škole nadmíru spokojen, má zde několik kamarádů, kteří s ním tráví i volný čas mimo školu.

ZÁVĚR

Jedním z hlavních cílů této diplomové práce bylo získat informace o procesu integrace do své budoucí pedagogické praxe. Poznat zda je proces bezproblémový, či s sebou přináší možná úskalí.

Ve své práci jsem definoval pojmy vztahující se k integraci, zmínil jsem některé významné zákony, které jsou pro samotný proces velmi důležité. Popsal jsem nejvýznamnější podmínky, za kterých se dá integrační proces uskutečnit.

Podle provedeného výzkumu se všichni učitelé, potažmo vedení škol, mající s integračním procesem zkušenost, staví k procesu pozitivně. Výzkum však jasně ukázal, že v současnosti existuje stále mnoho faktorů, které celý proces činí těžším. Mezi nejvážnější faktory patří bezbariérový přístup, který většině českých škol chybí. Dalším podstatným nedostatkem je podle většiny respondentů asistent pedagoga, kterého si mnoho českých škol nemůže dovolit hlavně z finančních důvodů. Nedostatek finančních prostředků byl dalším velkým problémem, jenž proces integrace velmi ovlivňuje.

Jistě by bylo zajímavé, kdyby byl stejný výzkum proveden také mezi začínajícími učiteli a studenty. Jaký bude následující vývoj vnímání integrace dětí s postižením do běžných škol? Doufám, že se bude v oblasti integrace vzdělávat a zdokonalovat čím dál více studentů pedagogických fakult a následně jejich absolventů.

Dle mého názoru je integrace složitý dlouhodobý proces vyžadující specifické metody, dlouhodobou přípravu, proces, jehož cílem je začlenění postiženého žáka nejen do běžné třídy, ale hlavně do celé společnosti.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- ASPI 25015, STEINBAUEROVÁ, A.: *Integrovaní žáci a odměňování učitelů, RiS*, 1.11. 2004
- *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT, 2001
- BUTTRISS, J., CALLANDER, A.: *Handbook for Special Needs Coordinators: The Complete Guide to Your Role and Responsibilities,* , London : Pfp publishing, 2003
- DVOŘÁKOVÁ, M., SPILKOVÁ, V. A kol.: *Slovní hodnocení*, Kroměříž : Iuventa, 1994
- HÁJKOVÁ, V.: *Integrativní pedagogika*, Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005
- JESENSKÝ, J.: *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*, Praha : Karolinum, 1995
- JESENSKÝ, J.: *Andragogika ageroandragogika handicapovaných*, Praha : Karolinum, 2000
- JESENSKÝ, J.:*Prostor pro integraci.* Praha : Comenia Consult, 1993
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál, 1997
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, C.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha : Portál, 1998
- MEIJER, J., W. (ed.). *Integrace v Evropě: Zabezpečování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha : MŠMT, 1998
- MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program.* Praha : Portál, 1995
- MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům.* Praha : Institut pedagogicko-psyehologického poradenství ČR, 2007
- MICHALÍK, J.: *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005
- MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc : Univerzita

Palackého v Olomouci, 1999

- MICHALÍK, J.: *Škola pro všechny aneb integrace je když...* Vsetín : Integra, 2002
- PASCH, M.a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha : Portál, 1998
- PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník,* Praha : Portál, 2003
- SAUEROVÁ, B. *Příprava začínajícího učitele na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha, 2008. 90 s. + 6 příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce H. Hejlová
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha : Portál, 2005
- UNESCO; *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami : Příručka pro učitele,* Praha : Portál, 1998
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha : Karolinum, 2004
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika – Integrace školní a sociální.* Brno : Paido, 2004
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Vážená paní učitelko – učiteli,

dovoluji si Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku, za účelem jeho zpracování k diplomové práci na téma: ***„Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ z pohledu učitele“***. Vyplnění dotazníku by nemělo trvat déle jak 10 minut. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji mnohokrát za spolupráci.

Martin Prokop
student Pedagogické fakulty UK v Praze
obor – Učitelství pro 1.stupeň + Anglický jazyk

Věk:

Pohlaví:

Název nejvyšší dosažené pedagogické kvalifikace:

Počet let působení ve školství:

1. Jaký druh postižení má/mělo dítě ve Vaší třídě?

   a) tělesné

   b) mentální

   c) sluchové

   d) zrakové

   e) řečové

   f) kombinované

2. Jak na možnost přijetí postiženého žáka reagoval ředitel školy?

   a) bez problému

   b) viděl problém v nedostatečném finančním zabezpečení procesu

   c) viděl problém v bezbariérovosti

   d) jiná reakce:

3. Objevily se při přijímání nového žáka s postižením nějaké problémy?

   ANO x NE

Pokud ano:

   a) ze strany rodičů dětí bez postižení

   b) u budoucích spolužáků

   c) u učitelů školy

   d) u ředitele školy

   e) jiné

4. Využil jste před začleněním postiženého dítěte *do Vaší třídy* některé z následujících možností?

   a) hledal/a jsem informace z různých zdrojů o konkrétním postižení

   b) absolvoval/a jsem kurz speciální pedagogiky

   c) spojil jsem se s odborníky ze speciálního pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko - psychologické poradny (PPP)

   d) informoval jsem ostatní spolužáky

   e) informoval jsem ostatní rodiče

   f) jiné:

5. Jak hodnotíte spolupráci se SPC, nebo s PPP?

a) velice přínosnou

b) nevyhovovala mi, proč?.....

6. Pracuje/pracovalo dítě podle individuálního vzdělávacího programu (IVP)? ANO/NE

Pokud ano, kdo jej pro dítě zpracoval?

a) ředitel školy

b) třídní učitel ve spolupráci s rodiči

c) třídní učitel ve spolupráci se SPC

d) speciálně - pedagogické centrum

e) někdo jiný:.....

7. Kdo, či co Vám při integraci postiženého žáka pomáhá?

a) asistent pedagoga

b) rodič postiženého žáka

c) student na praxi

d) speciálně – pedagogické pomůcky

e) jiné:.....

8. Jak zajišťujete pedagogické pomůcky potřebné pro výuku?

a) sháníme si je sami

b) zapůjčí nám je SPC

c) pomáhají a přispívají nám rodiče

e) jiné:.....

9. Jaké podpůrné prostředky *pro integraci* na Vaší škole postrádáte?

a) asistenta ve třídě

b) možnost dvou pedagogů ve třídě (alespoň na některé hodiny)

c) bezbariérový přístup

d) počítač

e) interaktivní tabuli

f) spolupráci s ostatními kolegy v podobné situaci

g) lepší spolupráci od rodičů

h) lepší finanční ohodnocení

i) více finančních prostředků

j) podporu kolegů ve sboru

10. Máte dojem, že současná legislativa je dostačující v procesu integrace?

a) ano, stačí to

b) abych se přiznal/la, nevím, co přesně obsahuje

c) *ne, protože*.....

11. Jak si myslíte, že je integrace finančně zajištěna?

a) je na ni určitě dost prostředků

b) prostředky školám chybí

c) podmínky pro vzdělávání jsou na základní škole lepší než ve škole speciální

d) podmínky pro vzdělávání mají děti lepší ve školách speciálních

e) jiné:.....