

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra speciální pedagogiky

**POSTOJE MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH ŽÁKŮ K INTEGRACI
SPOLUŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM**

**ATTITUDES OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE TO
INTEGRATE PEOPLE WITH DISABILITY**

Diplomová práce

Autor diplomové práce: Barbora Viktorinová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Monika Mužáková, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2012

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením“ vypracovala samostatně. Veškeré prameny a literatura, z nichž jsem při zpracovávání čerpala, jsou řádně citovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Praze dne 15. 3. 2012

Barbora Viktorinová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, PhDr. Monice Mužákové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady a obzvláště za její trpělivost a ochotu vést moji diplomovou práci. Děkuji také Kateřině Hercíkové z občanského sdružení Máme otevřeno? za pomoc při výběru škol pracujících s integrací.

Barbora Viktorinová

Anotace

Název: Postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením

Hlavním tématem diplomové práce jsou postoje žáků na prvním stupni běžné základní školy k integraci spolužáků se zdravotním postižením. Práce se okrajově dotýká i postojů rodiny a pedagogů k integraci. Teoretickým východiskem je vymezení pojmu integrace, její definice a legislativní úprava. Pozornost je zde věnována i zdravotnímu postižení, osobnosti jedince se zdravotním postižením a přístupům společnosti ke zdravotnímu postižení. Dále jsou zmíněna specifika integrativního vzdělávání.

Cílem diplomové práce je zmapovat postoje žáků k integraci, jejich pocity ve třídě, kde probíhá integrace, a vnímání práce třídního pedagoga.

V práci je použita kvantitativní metoda sběru dat pomocí dotazníku.

Klíčová slova:

Postoje, školská integrace, inkluze, osoby se zdravotním postižením, specifika vzdělávání.

Annotation

Title: Attitudes of children of young school age to integrate people with disability.

The main topic of the thesis is the attitudes of younger pupils towards integrating their peers with disabilities. The thesis also briefly discusses the attitudes of families and teachers with regards to the issue. The theoretical basis which the thesis builds on is defining of the term “inclusion” and the related legislature. Issues of physical disability, personality of a person with a disability and societal views and approaches to disabilities are also explored. Specific characteristics of inclusive education are mentioned. The goal of the thesis is to map the attitudes of pupils towards inclusion, their feelings about being in a classroom where inclusive education is practiced and their way of perceiving their teacher`s work. The thesis employs a quantitative method of data collection via questionnaires.

Key terms:

Attitudes, inclusive education, people with disabilities, specifics of education.

Obsah

Úvod.....	1
1 Teoretické vymezení pojmu integrace	3
1.1 Co je to integrace?.....	3
1.2 Legislativní úprava školské integrace	5
1.3 Osoby se zdravotním postižením	8
1.3.1 Modely přístupu ke zdravotnímu postižení	9
1.3.2 Osobnost jedince se zdravotním postižením.....	10
2 Integrativní vzdělávání	13
2.1 Formy školské integrace	13
2.2 Fáze školské integrace.....	14
2.3 Podmínky integrace, specifika vzdělávání osob se zdravotním postižením	15
2.3.1 Možnosti integrace u žáků s mentálním postižením.....	17
2.3.2 Možnosti integrace u žáků s tělesným postižením.....	18
2.3.3 Možnosti integrace u žáků se zrakovým postižením	19
2.3.4 Možnosti integrace u žáků se sluchovým postižením.....	20
2.3.5 Možnosti integrace u žáků s narušenou komunikační schopností	21
2.3.6 Možnosti integrace u žáků s poruchou autistického spektra.....	22
2.3.7 Možnosti integrace u žáků se specifickými poruchami učení	23
2.3.8 Možnosti integrace u žáků s poruchou chování a emocí	24
2.3.9 Možnosti integrace u žáků s kombinovaným postižením.....	24
2.4 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	25
2.5 Individuální vzdělávací program.....	30
2.6 Pedagogicko-psychologické poradenské služby	32

3	Postoje pedagogických pracovníků, rodičů integrovaného dítěte a intaktních spolužáků k integraci	36
3.1	Integrace z pohledu pedagogických pracovníků	37
3.2	Integrace z pohledu rodičů integrovaného žáka.....	38
3.3	Integrace z pohledu intaktních spolužáků	38
3.3.1	Klima školní třídy	40
4	Výzkumná část – Postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením.....	42
4.1	Hypotézy praktického výzkumu	43
4.2	Volba výzkumné strategie, metody a techniky sběru dat.....	43
4.3	Výsledky dotazníkového šetření	46
4.3.1	Vyhodnocení výsledků u jednotlivých otázek	46
4.3.2	Vyhodnocení výsledků jednotlivých tříd.....	98
	Závěr	103
	Seznam použité literatury	105
	Přílohy.....	110
	Seznam obrázků.....	110
	Seznam grafů	110
	Dotazník pro intaktní žáky.....	114
	Dotazník pro integrované žáky	117
	Příklad dotazníku s negativním hodnocením.....	119
	Příklad dotazníku s pozitivním hodnocením	122

Úvod

Integrativní vzdělávání mě velmi zajímá, už na začátku svého studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem přemýšlela, že začnu studovat současně i obor Speciální pedagogiky. Nechtěla jsem být učitelkou, která si nebude vědět rady s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, chtěla jsem být učitelkou, která ve své třídě může s klidným svědomím mít integrovaného žáka. V roce 2010 jsem tedy dálkově začala studovat bakalářské studium Speciální pedagogiky na Masarykově univerzitě v Brně.

Můj zájem o integrativní vzdělávání začal již na základní škole, i když v té době jsem ještě nemohla vědět, o co se jedná. Studovala jsem na základní škole Londýnská v Praze, naše třída byla mezi ostatními třídami školy „výjimečná“, ve třídě bylo hodně žáků se specifickými poruchami učení a jedno děvče s tělesným postižením. Měli jsme třídní učitelku, která nás dokázala vést k ohleduplnosti a spolupráci. Vlastně díky ní jsem se rozhodla pro profesi učitelky a díky dívce s tělesným postižením jsem se začala zajímat o život osob se zdravotním postižením.

Současně se studiem Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem začala pracovat jako asistentka v občanském sdružení Máme otevřeno?, které pracuje na společenském začlenění osob se zdravotním postižením. Zde jsem se dva roky snažila o začlenění dívky s mentálním postižením do skupiny mladších dětí, které docházely do výtvarného kroužku.

Všechny tyto mé zkušenosti mě dovedly až sem, ke zpracování diplomové práce na téma Postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením. Myslím si, že postoje ostatních spolužáků jsou velmi důležitým faktorem integrace, a přestože moje osobní zkušenost s integrací na základní škole byla pozitivní, dala jsem si za úkol zjistit, do jaké míry je možné tuto zkušenost zobecnit.

Cílem této diplomové práce je zmapovat, jak se žáci prvního stupně základní školy staví k integraci spolužáků se zdravotním postižením. Jak nahlíží na práci jejich třídního pedagoga, jestli jim nevadí větší péče a pozornost věnovaná integrovanému žákovi. Zda se přátelí s integrovaným žákem a jestli jsou vůbec rádi, že mohou chodit do třídy, kde je integrovaný žák se zdravotním postižením.

1 Teoretické vymezení pojmu integrace

Ráda bych krátce teoreticky vymeziła pojmy integrace a inkluze, jakožto hlavní témata své diplomové práce. Budu se věnovat i legislativní úpravě integrace, zmíním zde všechny důležité dokumenty pro integrativní vzdělávání. Zaměřím se na specifika osobnosti osob se zdravotním postižením a na rozdílné přístupy společnosti ke zdravotnímu postižení.

1.1 Co je to integrace?

Integrace a inkluze jsou v současné pedagogice velmi diskutovaná témata. Nejen v pedagogice, ale i ve veřejných sférách je téma integrace a inkluze velmi módní. Autoři se zcela neshodují na odlišnostech integrace v porovnání s inkluzí. Jejich přístupy můžeme rozdělit do tří dimenzí, jak je uvádí Horňáková (2006). (LECHTA, a kol., 2010)

První přístup ztotožňuje integraci s inkluzí. Inkluzi také můžeme chápat jako jakousi „vylepšenou“ integraci. A v poslední řadě autoři vidí inkluzi jako novou kvalitu přístupu, bezpodmínečné akceptování speciálních vzdělávacích potřeb všech žáků. (LECHTA, a kol., 2010)

Pojem integrace vychází z latinského slova „integer“, což znamená nenarušený, úplný. Volně jej můžeme přeložit jako scelení, ucelení a sjednocení. (MÜLLER, a kol., 2001 str. 11)

Definici integrace handicapovaných můžeme najít v Defektologickém slovníku. Edelsberger zde uvádí, že: „*Integrace handicapovaných znamená sjednocení postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při vzájemném kontaktu, přičemž může dojít ke stresům, konfliktům a problémům narušujícím rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost. Integrace handicapovaných je jedním z prostředků, které pomáhají takové jevy překonat.*“ (EDELBERGER, a kol., 2000 str. 143)

Definice v Pedagogickém slovníku nám vnímání integrovaného vzdělávání ještě upřesní. Vymezuje jej: „*Integrované vzdělávání jsou 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.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009 str. 107)

Jesenský školskou integraci chápe jako „*dynamický, postupně rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (MÜLLER, a kol., 2001 str. 11)

Pojem inkluze můžeme pojímat jako integraci všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního proudu. Vycházíme ze základního ustanovení Všeobecné deklarace lidských práv z roku 1948, kde hlavní myšlenkou je právo na vzdělání pro všechny bez výjimky, „*vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými.*“ (Všeobecná deklarace lidských práv 1948)

Hájková a Strnadová (2010) inkluzi nechápu jen jako optimalizovanou a rozšířenou integraci. Podle nich se jedná o koncept vzdělávání, který umožní, aby do běžných škol mohli docházet všichni žáci bez rozdílu. Didakticko-metodologickým východiskem inkluzivní pedagogiky je individualizace a diferenciací výuky. Je to pedagogika, která nemá statistické výkonnostní normy a umožňuje tak zohlednění všech individuálních předpokladů dítěte.

Mezi hlavní úlohy školy v kontextu inkluze můžeme zařadit zkoumání, hledání a nacházení nových cest a řešení k zlepšení edukace a spolužití všech dětí bez výjimky. Škola se postupně mění, transformuje ze školy „selektivní“ na „školu pro všechny“. (JANOŠKO, 2011)

Vzdělání ale není to jediné, na co má každý člověk bez výjimky právo, zvláště pokud se zaměříme na osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Už ono pojmenování „se

speciálními vzdělávacími potřebami“ nám napovídá, že každý má právo na adekvátní podmínky ve vzdělávání. Jedním z úkolů vzdělávání by mělo být přizpůsobení vzdělávacích podmínek tak, aby žák mohl dosáhnout nejlepšího možného vzdělání a rozvoje jeho osobnosti. A „škola pro všechny“, pojem, který byl zpracován v projektu UNESCO „school for all“, by nám rovné přístupy ke vzdělání měl zajistit.

1.2 Legislativní úprava školské integrace

Cílem dnešního školství je vytvořit takové školní prostředí, kde budou všem žákům bez rozdílu poskytovány stejné šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a kde bude naplněno právo na rozvoj individuálních předpokladů. (MICHALÍK, 2005)

Za základní dokumenty, které podporují integrační snahy ve smyslu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, můžeme považovat dokumenty OSN, mezi něž patří již zmíněná Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, Úmluva o právech dítěte (1991) a Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (1993). Tyto dokumenty jsou založeny na základním principu – principu rovnosti mezi občany.

Důležitým dokumentem týkající se integrační snahy je Listina základních práv a svobod (1991), která zajišťuje právo všech dětí na vzdělání. Dalšími dokumenty, které vznikly za účelem zlepšení podmínek i kvality života osob se zdravotním postižením, jsou takzvané Národní plány. Ty formulovaly státní politiku ve vztahu k osobám se zdravotním postižením. Pro jednotlivá ministerstva v nich byla stanovena konkrétní opatření.

Jako první byl přijat v roce 1992 Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. Jeho hlavním cílem bylo odstranění nejzávažnějších případů diskriminace a zahájení podpory občanů se zdravotním postižením. O rok později na tento Národní plán navázal Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993). Třetím přijatým Národním plánem byl Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením z roku 1998. V dalších letech byl realizován Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009. Na ten dále navazuje Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním

postížením na období 2010-2014 (2010). (BAZALOVÁ, 2006), (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014, 2010)

Už v Národním plánu pomoci zdravotně postiženým občanům z roku 1992 se objevují integrační tendence: „většina zdravotně postižených dětí může a měla by absolvovat školní docházku společně se zdravými dětmi. Jejich umístování do specializovaných škol znamená v mnoha případech odloučení od rodiny, protože síť specializovaných škol nemůže být nikdy dostatečně hustá. Znamená rovněž segregaci zdravotně postižených od zdravé populace a narušení „normálního“ přístupu veřejnosti ke zdravotně postiženým již v samém počátku socializačního vývoje.“ (Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům, 1992 str. 18)

Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (1993) si jako hlavní cíle klade: „Zajistit legislativní podmínky pro integraci co největšího počtu dětí se zdravotním postižením do škol běžného typu. Rozvíjet speciálně pedagogické poradenství pro rodiny s předškolními dětmi a pro žáky se zdravotním postižením navštěvující školy, předškolní a školská zařízení běžného typu. A pro děti, pro které integrace do škol běžného typu není vhodná, zajistit vzdělávání ve vysoce kvalitních speciálních školách, předškolních a školských zařízeních.“ (Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení, 1993 str. 15)

Zásadním cílem Národního plánu vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, který se úzce týká integrace, je v oblasti vzdělávání: „Dosáhnout, aby každé dítě se zdravotním postižením získalo maximální možné základní vzdělání.“ (Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, 1998 str. 22)

Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009 jde ještě dál a prosazuje, aby „v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením byl kladen stále větší důraz na rovný přístup a nediskriminaci těchto osob.“ Ve školském zákoně pak byly upřesněny podmínky, za kterých je možné vzdělávání žáků se zdravotním postižením v obou základních proudech vzdělávání. (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014, 2010 str. 6)

Nynější Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 si klade za úkol například zajistit, aby: „*Osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního nebo středního vzdělávání. A aby osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání, kde žijí.*“ Základním cílem tohoto Národního plánu je inkluzivní vzdělávání. (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014, 2010 str. 26)

V současné době je v platnosti zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na právo na vzdělání pomocí specifických forem a metod a na vytvoření takových podmínek, které jejich vzdělávání umožní. Podporuje individuální integraci do škol hlavního proudu a umožňuje úpravu vzdělávacích programů podle potřeb daného žáka. Zákon též počítá s asistenty pedagogů a s jinými podpůrnými opatřeními. Důraz je zde kladen na rovnost příležitostí ve vzdělání.

1. ledna 2012 nabyla účinnosti novela stávajícího školského zákona, zákon č.472/2011 Sb., která upravuje průběh základního vzdělávání v §49 : „*Ředitel školy může převést žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a o organizačních změnách, které ve spojení s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat.*“

Vzdělávání zdravotně postižených se řídí vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle této vyhlášky se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření. Podpůrná opatření

jsou pro účely této vyhlášky definovány jako: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky. Vyhláška se také věnuje podmínkám stanovení individuálního plánu a zřízení funkce asistenta pedagoga. V září 2007 nabyla účinnosti vyhláška č. 62/2007 Sb., která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb.

Některým záležitostem integrace se též věnuje vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou mění vyhláška č. 116/2011 Sb.. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. upravuje činnosti poradenských zařízení: „*Obsahem poradenských služeb je činnost přispívající především k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením.*“

1.3 Osoby se zdravotním postižením

V současné době užívá náš školský systém převážně termín *dítě/žák se zdravotním postižením*, díky humanizačnímu trendu ve speciální pedagogice se upouští od používání *zdravotně postižený žák*. Dříve se spíše mluvilo o *žácích defektních*, *žácích vyžadujících zvláštní péči* nebo o *žácích handicapovaných*.

Definice zdravotního postižení není vůbec jednoduchá, ani v Úmluvě OSN o lidských právech zdravotně postižených není pojem disability (=zdravotní postižení) jednoznačně vymezen.

Pro účely školského zákona je platná definice, kde zdravotním postižením je myšleno postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon))

1.3.1 Modely přístupu ke zdravotnímu postižení

Na zdravotní postižení můžeme nahlížet z několika úhlů pohledu. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví používá k vysvětlení pojmu postižení dva základní koncepční modely: lékařský model a model sociální. (WHO, 2008)

Lékařský model, nebo také medicínský model, hledá medicínské řešení postižení, které vzniklo následkem nemoci či úrazu. Zdravotní postižení dané osoby vidí jako problém vyžadující lékařskou péči. Lékařská péče je chápána jako hlavní východisko, lékař stanoví diagnózu a předepíše léčebnou strategii. Výsledkem je zdravý pacient. (WHO, 2008), (ČERNÁ, a kol., 2008)

Medicínský model podléhá kritice některých autorů, ti uvádějí, že medicínský model je zvláště nebezpečný svou snahou vytyčit osobě se zdravotním postižením cestu životem. Výrazně podle nich také ovlivňuje, až narušuje edukační proces a profesní přípravu osob se zdravotním postižením. (ŠIŠKA, 2005)

Kritika medicínského modelu vedla k potřebě vytvořit nové paradigma - sociální model. Ten vidí naopak hlavní východisko v plné integraci člověka do společnosti. Na zdravotní postižení nahlíží jako na sociálně vytvořený problém, nejsou to vlastnosti jedince, ale spíše komplex sdružených podmínek, které jsou povětšinou vytvářeny společenským prostředím. Východiskem je tedy postoj či ideologie, která vyžaduje sociální změny. (WHO, 2008), (ČERNÁ, a kol., 2008)

Deborah Kaplan z amerického World Institute rozlišuje více modelů pohledu na zdravotní postižení. (KAPLAN, 1999)

Mravní model, který nahlíží na postižení jako následek hříchu dané osoby. Tento model je historicky nejstarším a v dnešní době je již méně obvyklým. Ale stále je na světě mnoho kultur, které spojují zdravotní postižení s hříchem či hanbou. Tento model bývá spojován se studem rodiny za danou osobu se zdravotním postižením, rodina člena se zdravotním postižením skrývá, neposílá ho do školy a zabraňuje mu v jakékoli šanci se plnohodnotně zapojit do společenského života.

Lékařský model se objevil zároveň s „moderní“ medicínou v 19. století, kdy byla i posílena role lékaře ve společnosti. V rámci tohoto modelu se postižení vidí jako zdravotní problém, který, když jej lékař vyřeší, tak zmizí. Pohlíží se pouze na problém jediné osoby se zdravotním postižením. Společnost tak nemá žádnou základní odpovědnost zajistit „místo“ pro všechny osoby se zdravotním postižením. Osoby se zdravotním postižením žijí v roli outsidera čekajícího na vyléčení, žijí jako „nemocní“, jsou tak omluveni z běžných společenských závazků, jako chodit do školy, do práce, a z rodinných povinností. V dnešní době vidíme tento model v systému sociálního zabezpečení, kde je jedinec se zdravotním postižením viděn jako nemocný jedinec, který není schopen práce.

Rehabilitační model je podobný lékařskému modelu, předpokládá, že osoba se zdravotním postižením by měla projít rehabilitací a terapií, aby byl její nedostatek v důsledku zdravotního postižení minimalizován. Tento model vznikl po druhé světové válce, kdy byla nutnost začlenit do společnosti mnoho zdravotně postižených veteránů. Aktuální systém pracovní rehabilitace je navržen právě podle tohoto modelu.

Model zdravotního postižení se objevil jako právo osob se zdravotním postižením na nezávislý život. Tento model bere zdravotní postižení jako normální aspekt lidského života, ne jako deviaci. Odmítá názor, že osoby se zdravotním postižením jsou „vadné“. Co je to být „normální“? Mnoho lidí v průběhu života, zejména ve stáří, zažije nějakou formu zdravotního postižení, ať už trvalou formu nebo dočasnou.

Tento model vidí jako největší problém, se kterým se osoby se zdravotním postižením setkávají, sociální diskriminaci.

1.3.2 Osobnost jedince se zdravotním postižením

Zdravotní postižení není pouze fyziologický problém, je to i problém psychologický. Samotné zdravotní postižení nevytváří nové psychické vlastnosti jedince, avšak podepisuje se na jeho psychice, vždyť každý zásah do zdraví nám přináší nové – náročnější životní situace, které musíme řešit. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Podstatou našeho jednání by mělo být „vcítění se do jejich životní situace“. Zaměříme-li se na zdravotní postižení v dětském věku, tak pokud je dítě od počátku dobře vedeno a

bere se ohled na jeho možnosti a potřeby, dítě se bude vyvíjet „zdravě“ a snad ani žádné psychické následky mít nebude. Naopak nevhodné zacházení, nepříznivé životní podmínky mohou vést i u lehkého zdravotního postižení k neschopnosti zařadit se plně do společenského života. (MATĚJČEK, 2001)

Psychické následky zdravotního postižení u dětí MATĚJČEK 2001 rozděluje do tří kategorií:

a) *Psychické následky přímého poškození* ústřední nervové soustavy způsobeného nemocí, úrazem nebo jinými činiteli

Přímé poškození centrální nervové soustavy většinou způsobuje znatelné opoždění ve vývoji dítěte oproti vrstevníkům a celkovou nevyrovnanost duševního vývoje. Opoždění ve vývoji může být trvalé, někdy se následky postupně zmírňují a upravují, avšak při degenerativních onemocněních mozku se naopak následky prohlubují. V každém případě tak vzniká velmi náročná výchovná situace, která dává více prostoru pro výchovné chyby. Tyto výchovné „chyby“ pak mohou následky ještě zkomplikovat či zhoršit.

b) *Psychické následky nepřímého ovlivnění* ústřední nervové soustavy v průběhu nemoci

Nemoci znamenají vždy velké zatížení pro dětskou nervovou soustavu. Některé nemoci jsou obzvláště náročné, jde například o nemoci, které jsou doprovázeny bolestí, svědčením či záchvaty. Funkce nervové soustavy může být závažně ovlivněna i medikamenty, například u epilepsie. Za těchto podmínek vzniká nebezpečí, že dítě bude na vnější podněty reagovat nepřiměřeně, nenormálně.

c) *Psychické následky mimořádné společenské situace* nemocného nebo zdravotně postiženého dítěte.

Tyto psychické následky nezpůsobilo žádné poškození centrální nervové soustavy, avšak vznikly v důsledku náhlé změny životní situace, do které se dítě dostalo v důsledku onemocnění či úrazu, nebo se v tíživé životní situaci již dlouhodobě nachází. Tak je to často v případech, kdy má dítě vrozenou či

získanou smyslovou nebo tělesnou vadu, ale i při chorobách, které dítě upoutají dlouhodobě na lůžko.

Poranění či postižení může vést k intenzivním úzkostem a stresům, které mohou narušit vývoj dětské identity. Identita člověka, vědomí vlastního já, se výrazně formuje ve školním věku. Děti v tomto věku získávají vědomí o vlastní společenské hodnotě a to ovlivňuje jejich postoje k sobě samému, jejich sebeúctu a hodnocení sama sebe. Kolem osmi let se utváří i vědomí tělesné zdatnosti, krásy a soběstačnosti. (MATĚJČEK, 2001)

Podstatný vliv na formování osobnosti má sociální faktor. Naše osobnost se formuje až při kontaktu s ostatními lidmi, především s rodinou. Podstatný vliv má ale i škola. Na vývoj osobnosti působí přístupy ostatních členů sociální skupiny k dítěti se zdravotním postižením. Může jít o protektivní chování, kdy dítě až přespříliš ochraňujeme, až ztrácí možnost se samostatně zapojit do společnosti. Takové dítě může být pak bojácné a může očekávat pomoc ve veškerých situacích. Druhým protipólem je dítě se zdravotním postižením, kterému nejsou přizpůsobeny podmínky podle jeho potřeb, dítě je přehlíženo a nemá dostatečné možnosti k rozvoji. To pak má dopad nejen na sociální rozvoj dítěte, ale i na jeho mentální rozvoj. Dítěti se zdravotním postižením bychom měli přizpůsobit podmínky jeho možnostem, zajistit dostatečné množství podnětů k rozvoji, ale měli bychom ho vést i k nejlepší možné soběstačnosti. (VÁGNEROVÁ, 2000)

2 Integrativní vzdělávání

Zde se zaměřím podrobněji na téma vzdělávání dětí se zdravotním postižením v běžných školách. Nejen edukace žáků se zdravotním postižením vyžaduje individuální přístup a toleranci specifik osobnostních vlastností a potřeb jednotlivých žáků. K úspěšné integraci musí být splněny určité podmínky, kterým se zde budu také věnovat. Kapitola zahrne i bližší specifikaci rámcově vzdělávacího programu a individuálního vzdělávacího plánu, který je nezbytný pro integrativní vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Pojem integrace bývá v pedagogickém kontextu používán ve smyslu soužití osob se zdravotním postižením a intaktních osob. Podle Jesenského (1995) integraci charakterizuje, že není závislá na odstranění defektu, ale naopak na odstranění defektivit. Dalším rysem integrace je její dynamický charakter. Integrace také předpokládá vysoký stupeň schopnosti seberealizace a sebevýchovy. A zpravidla závisí na úpravě materiálně technických podmínek. (KOCUROVÁ, 2002)

2.1 Formy školské integrace

Školská integrace má dvě základní formy, a to individuální zařazení dítěte se zdravotním postižením do třídy běžné základní školy a zařazení do speciální třídy na běžné základní škole. (MÜLLER, a kol., 2001)

Obě tyto varianty školské integrace jsou náročné na odborné vedení a plánování. V případě zřízených speciálních tříd na běžné základní škole musí být splněna podmínka sníženého počtu žáků. Třidu vede speciální pedagog za využití speciálně pedagogických metod, což zjednodušuje zajišťování ostatních prostředků speciálně pedagogické podpory. Žáci integrovaní do speciálních tříd na běžné základní škole sice nezažívají běžné vyučování s intaktními žáky, ale v průběhu dne se s nimi setkávají. Běžné jsou i hodiny, kdy jsou žáci ze speciálních tříd a běžných tříd spojeni na výuku. (MÜLLER, a kol., 2001)

V rámci tématu mé diplomové práce mě zajímá hlavně integrace individuální. Individuální integrace představuje začlenění žáka se zdravotním postižením do skupiny

intaktních žáků v běžné třídě základní školy. Taková integrace je složitá hlavně pro pedagogické vedení, na které jsou kladeny vysoké nároky. Pedagog by měl být vzdělán v oboru speciální pedagogiky, musí předem připravit žáky své třídy na příchod žáka se speciálními potřebami. Musí zajistit žákovi potřebnou speciálně pedagogickou podporu.

Individuální integrace umožňuje žákovi se zdravotním postižením plné začlenění do kolektivu intaktních spolužáků. Je v každodenním a neustálém kontaktu se svými spolužáky, což mu později podle mého názoru může zjednodušit cestu k celkovému společenskému začlenění.

2.2 Fáze školské integrace

Proces školské integrace Smékalová (2008) rozděluje do několika fází. V první fázi jde hlavně o rozhodování o vzdělávací cestě dítěte se zdravotním postižením. Další fází je příprava samotné integrace. Poté nastupuje třetí fáze – vlastní průběh integrace s kritickými momenty. Poslední fáze, čtvrtá, je hledání návaznosti na školskou integraci.

V prvním období je důležitá podpora rodiny dítěte se zdravotním postižením. Pro rodiče je velmi obtížné zvolit pro své dítě tu správnou vzdělávací cestu. Nemají dostatek informací nebo mají obavy, že se nenaplní jejich představy. Důležitý je tak partnerský přístup k rodičům, aby rodiče měli přístup ke všem informacím a byli o veškerých výsledcích a plánech přesně informováni. Podstatné je i umožnit rodičům spolupracovat na vzdělávání jejich dítěte.

V druhé fázi se zaměřujeme na zajištění podmínek, které jsou nezbytné k úspěšné integraci. Tato část ve velké míře záleží na řediteli a speciálně pedagogické podpoře. Budoucí třída i škola integrovaného žáka prochází různými změnami. V rámci školy jde většinou o bezbariérové úpravy a případné změny rozvrhu učeben. Ve třídě jsou to hlavně změny vnitřního uspořádání, každý žák se zdravotním postižením má jiné potřeby a těm se třída musí přizpůsobit. V přípravné fázi se zapojuje i třídní učitel, který se případně více informuje o zvláštích daného žáka se zdravotním postižením, vyhledává si informace, upravuje své učební plány a do jisté míry připravuje i žáky na příchod nového spolužáka.

V průběhu třetí fáze je nejdůležitější přesné určení rolí a funkční komunikace mezi aktéry integrace. Je nezbytné, aby se vzniklé problémy řešily neodkladně, jelikož i malá prodleva může integraci negativně ovlivnit. Velmi kritická jsou období příchodu žáka na školu a přechod z prvního stupně na druhý. Tyto období jsou kritická i pro ostatní žáky, ale v případě integrovaného žáka jim musíme věnovat zvláštní pozornost.

Ještě než integrovaný žák ukončí docházku na prvním stupni, je nutné připravit učitele druhého stupně na jeho příchod. Musí mít všechny informace nutné k jeho úspěšné integraci. Integrační tým se tak rozrůstá o další členy, kteří spolu musí spolupracovat. (SMÉKALOVÁ, 2008)

2.3 Podmínky integrace, specifika vzdělávání osob se zdravotním postižením

Jak jsem již zmínila dříve, autoři často ztotožňují pojem integrace s pojmem inkluze. Inkluzi však lze chápat i jako rozšířenou integraci. Hájková a Strnadová (2010) se věnují zejména inkluzi osob se zdravotním postižením, kterou nechápou jen jako optimalizovanou integraci, ale jako novou kvalitu přístupu k osobám se zdravotním postižením.

Hájková, Strnadová (2010) diferencují podmínky inkluze žáků podle míry potřeby podpůrných opatření. Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření, inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření a v poslední řadě inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření.

V praxi se jen těžko neseťkáme se třídou, kde by nebyl alespoň jeden žák s mírnou potřebou podpůrných opatření. Inkluze těchto žáků znamená pro školu minimální zatížení, jedná se například o žáky se specifickými poruchami učení, nebo o žáky, pro které je jejich potřeba podpůrných opatření jen dočasná. Pro potřeby těchto žáků můžeme vypracovat individuální vzdělávací plán, pozměnit výukové metody a materiály, individuálně přistupovat k hodnocení práce nebo i zavést kompenzační pomůcky.

Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření již pro školu představuje zvýšenou zátěž. Pro tyto žáky jsou důležité podstatné úpravy vzdělávacího plánu prostřednictvím vypracování individuálního plánu. Kontrola a vyhodnocení opatření individuálního plánu by měly probíhat každý čtvrt rok s rodiči a s integrovaným žákem a každý půl rok za pomoci poradenského zařízení.

Inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření vyžaduje značnou úpravu průběhu vzdělávání a personální i finanční podporu. Stejně jako u žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření se vypracovává individuální plán vzdělávání, jehož opatření opět podléhají čtvrtletní a pololetní kontrole. Jde například o žáky s poruchou autistického spektra.

Podmínkám vzdělávání osob se zdravotním postižením v běžné třídě ve školách hlavního proudu se také věnují například autoři Lechta & kol.(2010), Müller & kol.(2001) a Valenta & kol.(2003). V zásadě se shodují, že podmínky integrace se liší podle druhu a stupně postižení. Těžištěm edukace je trpělivost, snaha o porozumění a respektování specifik osobnosti.

Obecně ale platí, že s integrací musí souhlasit jak učitel, v jehož třídě se bude integrovaný nacházet, a ředitel dané základní školy, tak rodiče žáka a v neposlední řadě sám žák. K umístění žáka se zdravotním postižením do běžné základní školy je požadováno doporučení od Speciálně-pedagogického centra či Pedagogicko-psychologické poradny. Ještě před samotnou integrací musí být zajištěna příprava a úprava uspořádání třídy (snížený počet žáků ve třídě) a celé školy a zajištění potřebného materiálního vybavení. Podmínkou integrace, kterou definuje vyhláška č. 73/2005 Sb., je i zařazení předmětů speciální péče do systému vzdělávání.

Základním požadavkem na učitele dané třídy, ve které bude integrovaný žák umístěn, je znalost oboru speciální pedagogiky a schopnost požívat speciálně pedagogické reedukační metody. Jeho stěžejním úkolem je připravit kolektiv na příchod integrovaného žáka, aby integrace proběhla bez nedorozumění a větších problémů.

Rodina integrovaného žáka je jedním z činitelů úspěšné či neúspěšné integrace. Bez plné angažovanosti rodiny žáka se nedají efektivně plnit úkoly školské integrace. Jedním z úkolů rodiny je zajistit dopravu žáka do školy a ze školy.

Úspěšná integrace vede k rozvoji osobnosti jak integrovaného žáka, tak intaktních spolužáků. Integrovaný jedinec se učí spolupracovat, rozvíjí se v komunikaci a sociálních dovednostech. Ostatní žáci se učí toleranci a porozumění.

2.3.1 Možnosti integrace u žáků s mentálním postižením

Integrace a vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžných školách se zdá nejsložitější. Samozřejmě však mluvíme jen o žácích s mentální retardací, kteří jsou schopni plnit požadavky vzdělávacího programu, o žácích, kteří svým chováním nenarušují chod hodiny a nevyžadují stálou pomoc a péči. (VALENTA, a kol., 2003)

Jedním ze základních předpokladů pro edukaci žáka s mentálním postižením je zpracování individuálního vzdělávacího plánu, jež bude upravovat obsah a rozsah učiva, který bude přiměřený schopnostem daného žáka. „*Smyslem individuálního plánu je respektování speciálních potřeb a tím přiblížení vzdělávání každému jedinci s mentálním postižením.*“ (ČERNÁ, a kol., 2008)

Pro úspěšnou integraci dětí s mentálním postižením se musí přizpůsobit jeho potřebám jak škola, tak rodina. Podmínkám úspěšné integrace žáků s mentálním postižením se věnuje například Lechta & kol. (2010). Popisuje podmínky, které mají zajistit jednotliví aktéři integrace.

Rodina by měla být schopná zabezpečit dopravu do školy a zpět, učiteli zprostředkovat poznatky o chování a aktuálních potřebách dítěte a tím se i podílet na tvorbě individuálně vzdělávacího plánu. Od rodiny se také očekává úzká spolupráce se školou.

Škola podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. musí zajistit snížený počet žáků ve třídě, případně přidělit do třídy dalšího pedagoga. Třídou s integrovaným žákem s mentálním postižením by měl vést pedagog se speciálně pedagogickými znalostmi a znalostmi kompenzačních a reedukačních metod. Žák má právo na speciální učebnice, které odpovídají úrovni jeho rozumových schopností.

Na učiteli je, aby přizpůsobil své postupy a metody vyučování danému žákovi. Mezi základní speciální výchovně-vzdělávací metody pro edukaci žáků s mentálním postižením patří: metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda intenzivní zpětné vazby a další. To vše jsou metody, které neuškodí ani intaktním spolužákům. (VÍTKOVÁ, 2004), (LECHTA, a kol., 2010)

U integrace žáka s mentálním postižením je podle mého názoru nejdůležitější pečlivě připravit ostatní žáky na jeho příchod, seznámit je s jeho odlišnostmi. V případě nedostatečné přípravy se může integrovaný žák kvůli svým odlišnostem stát i terčem posměchu spolužáků. Velkou roli hraje i druh postižení, například děti s Downovým syndromem mohou být přijímány pozitivněji než děti s mentálním postižením, na kterých jejich odlišnost není znát.

2.3.2 Možnosti integrace u žáků s tělesným postižením

Žák s tělesným postižením je v různé míře omezen v pohybu, proto je k úspěšné integraci velmi důležitá připravenost školního prostředí, například zajištění bezbariérového přístupu. (VÍTKOVÁ, 2004)

Možnosti integrovaného vzdělávání žáka s tělesným postižením musíme individuálně posuzovat s ohledem na rodinné poměry žáka, na stupeň tělesného postižení a s ním spojené potřeby. Ve většině případů platí, že integrovaný žák s tělesným postižením může za použití vhodných kompenzačních prostředků absolvovat všechny předměty daného vzdělávacího programu. Komplikace mohou nastat v případě předmětů, které jsou náročnější na motoriku, například tělesná výchova, ale to se dá jednoduše vyřešit zpracováním individuálního výchovného plánu. (LECHTA, a kol., 2010)

Jak už bylo poznamenáno, základní podmínkou pro integraci žáka s tělesným postižením je úprava prostorů školy, zajištění bezbariérového vstupu, důležité je také myslet na hladký pohyb daného žáka po škole, například už při tvorbě rozvrhu. Žák musí být relativně samostatný, proto jednou z dalších důležitých podmínek úspěšné integrace je technické vybavení školy a třídy (počítače pro žáky, kteří nemohou psát, kompenzační pomůcky jako jsou lehátka, vozíky, vhodné židle a stoly). (VÍTKOVÁ, 2006)

Metody vyučování žáků s tělesným postižením buď zůstávají v nezměněné podobě jako pro intaktní žáky nebo se lehce modifikují tak, aby si daný žák mohl pohodlněji osvojit jisté učivo. Nejčastěji modifikacím podléhají praktické metody vyučování, jejichž základem je pohybová aktivita žáka. (LECHTA, a kol., 2010)

Integrace žáka s tělesným postižením neklade na školu velké nároky, nejdůležitější jsou stavební úpravy. Avšak nesmíme zapomínat, že i u žáků s tělesným postižením bychom měli věnovat dostatek času přípravě ostatních spolužáků, kteří by měli být připraveni, že jejich spolužák od nich bude vyžadovat určitou pomoc.

2.3.3 Možnosti integrace u žáků se zrakovým postižením

Odborníci se neshodují v názorech na integraci žáka se zrakovým postižením. Někteří dávají přednost počátečnímu vzdělávání ve speciálních školách, kde se žáci naučí Braillovo písmo, v prostorové orientaci a smyslové přípravě, což později mohou využít i při vzdělávání v běžné škole. Jiné názory se přiklánějí k včasné integraci, která napomáhá snadnější adaptaci v dalším životě. (LECHTA, a kol., 2010)

První chvíle v běžné škole jsou pro žáka se zrakovým postižením velmi obtížné. Prostředí školy je pro něj nové a špatně se v něm orientuje a vše ještě umocňuje napětí z potřeby seznámení se se svými spolužáky. Je tak vhodné žáka ještě před nástupem do školy seznámit s novým prostředím, což mu později umožní snadnější orientaci po škole a ve třídě.

Děti s těžším zrakovým postižením mají často sklony k různým „zlozvykům“, kývání celého těla ze strany na stranu, výrazná mimika nebo třesení rukama. Na učitele je, aby vedl ostatní žáky k toleranci a pochopení a zároveň se snažil tyto „zlozvyky“ u dítěte se zrakovým postižením potlačit. (LECHTA, a kol., 2010)

Podle druhu a stupně zrakového postižení integrovaného žáka bychom měli také zvolit umístění žáka ve třídě. Co nejlíže učitel by měli sedět žáci nevidomí. V předních lavicích pak žáci s diagnostikovanou krátkozrakostí či slabozrakostí. Do středu místnosti umístíme žáky s astigmatismem a nystagmem, aby se na tabuli a učitele mohli dívat přímo. Žáci, kteří trpí dalekozrakostí, mají potíže se čtením a psaním, proto by měli sedět u oken, kde je dostatečné osvětlení. Lokální osvětlení pořídíme žákům

s potřebou zvýšené intenzity osvětlení – myopie, degenerativní změny sítnice, atrofie očního nervu. Naopak světloplaché žáky umístíme na místo s tlumeným osvětlením. (LECHTA, a kol., 2010)

Žákovi se zrakovým postižením je třeba zajistit co nejvíce zrakových podnětů, na které bude moci v dalším životě navazovat, a podle toho je také důležité upravovat vzdělávací metody a samozřejmě i cíle, které se ukotví v individuálním vzdělávacím plánu. Vhodné je i využívání dalších smyslů při osvojování učiva. (VÍTKOVÁ, 2004)

2.3.4 Možnosti integrace u žáků se sluchovým postižením

Integrace žáků se sluchovým postižením podléhá obecným zásadám integrace, opět platí, že učitel musí ve vyučovacích metodách a cílech brát ohled na individuální potřeby a schopnosti žáka. Sluchové postižení ohrožuje žáka hlavně v oblasti komunikace. Základní podmínkou úspěšné integrace sluchově postižených je tedy možnost využití kompenzačních pomůcek. Většina kompenzačních pomůcek je určena na domácí použití, ale i ve vyučování mají své opodstatnění. Mezi takové pomůcky patří například: pomůcky k zesílení zvuku, infraporty, televize, Lotar, diaprojektory, osobní počítače a titulkové programy. (LECHTA, a kol., 2010)

Učitelé, se kterými se bude žák se sluchovým postižením setkávat, musí být poučeni o metodách a strategiích vyučování sluchově postižených. Jedná se o jednoduché zásady. Žák by měl sedět tak, aby měl dostatečné osvětlení, které ho neoslňuje, a aby mohl pohodlně sledovat výklad učitele. Učitel by měl zajistit podmínky, které umožňují dobrý příjem sluchových podnětů a umožňují odezírání. Doporučuje se obměňovat místa sezení daného žáka, tak aby mohl odezírat a naslouchat z různých stran, to napomáhá rozvíjení jeho schopností. Často se nedoslýchavý žák otáčí za sluchovými podněty, z tohoto důvodu je vhodné zvážit využití otočné židle nebo uspořádání sezení třídy do kruhu či půlkruhu, kde na sebe všichni žáci pohodlně vidí. Třída, ve které je žák se sluchovým postižením integrován, by měla být umístěna na klidném místě, kde vyučování nebudou rušit okolní hluky. (LECHTA, a kol., 2010)

Učitel musí k vyučování přistupovat s pochopením situace žáka se sluchovým postižením, musí dbát na srozumitelnost a aktualitu sdělovaných informací. Důležité je

vždy mluvit tváří k žákovi, zřetelně artikulovat a přitom zachovávat přirozenou hlasitost i tempo řeči. Pro usnadnění žákovy situace je vhodné používat dalších vyučovacích pomůcek či pomocných strategií, jako je práce s námětem, textem a hlavními pojmy. Nejen integrovaný žák se tak může jednodušeji orientovat ve výkladu. Důraz je kladen na názornost. (LECHTA, a kol., 2010)

2.3.5 Možnosti integrace u žáků s narušenou komunikační schopností

Vzdělávání žáků s poruchou komunikačních schopností je v prostředí běžných škol zcela běžné. Musí být však rozšířené o logopedickou péči. Žáci s tímto postižením zpravidla zvládají učivo RVP-ZV, ale jejich integrace je možná jen za předpokladu, že jejich řeč je dostatečně obsahově rozvinutá.

Učitel běžné školy by měl znát základy reedukace logopedických poruch a pracovat na odstranění či zmírnění jejich následků. Logopedická péče musí postupovat celým vzdělávacím procesem. Stejně jako u ostatních žáků se zdravotním postižením je důležitý individuální přístup, je možné i zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Vhodné je informovat všechny učitele i spolužáky o problematice postižení komunikačních schopností žáka, aby nedošlo k nedorozumění. Spolužáky je třeba vést k toleranci a porozumění. Spolupráce se speciálně pedagogickými centry je samozřejmostí. (VÍTKOVÁ, 2004)

Pokud u žáka není možná individuální integrace, může být zařazen do takzvané logopedické třídy, která je zřizována při běžných základních školách. Tam je výhodou, že s dětmi pracují právě logopedi, jelikož je velmi důležité, aby logopedická péče byla zajištěna speciálními pedagogy s adekvátní kvalifikací. Logopedi zde s žáky pracují individuálně či kolektivně na logopedické intervenci. Stejně jako při individuální integraci i zde se musí respektovat individuální tempo žáka a jeho potřeby. (BYTEŠNÍKOVÁ, HORÁKOVÁ, KLENKOVÁ, 2007)

2.3.6 Možnosti integrace u žáků s poruchou autistického spektra

Žáci s autismem nebo s jinými pervazivními vývojovými poruchami se v českých školách vzdělávají vždy podle individuálního vzdělávacího plánu. V běžných základních školách mohou být vzděláváni jen žáci s lehčí formou autismu a jen pokud netrpí mentálním postižením. Jejich integrace je postupným procesem, velmi záleží na podpoře pedagoga, rodiny a ostatního okolí. (LECHTA, a kol., 2010), (VÍTKOVÁ, 2004)

Žákům s autismem musíme v běžných školách připravit speciální podmínky. Při práci nesmí být nikým rušeni a ani oni by neměli nikoho rušit. Toho můžeme docílit jednoduchým oddělením lavic a samostatným sezením. Samozřejmě je důležité připravit ostatní spolužáky tak, aby respektovali integrovaného žáka a ve třídě udržovali klidné pracovní prostředí. Někteří žáci s autismem raději komunikují přes počítač, ten může být významnou pomůckou při úspěšné integraci. Úpravě musí podlehnout i metody a organizace vzdělávacího procesu, specifické vlastnosti žáků s autismem vyžadují zavedení pevného řádu a přímé vytyčení cílů výuky, učitel by se měl vyvarovat neočekávaným změnám. Velmi důležitá je individualizace edukace žáka s autismem. (LECHTA, a kol., 2010), (VÍTKOVÁ, 2004)

Žáci s autismem se často stávají oběťmi šikany. Ostatní žáci využívají jejich sociální naivitu a snaží se jim vnutit například nějakou absurdní představu nebo je pobízejí k tomu, aby se nevhodně chovali. Toto chování ostatních žáků plyne z nedostatečné informovanosti a připravenosti na příchod žáka s autismem. Pro žáky je zrovna toto postižení nejméně uchopitelné, na první pohled nevidí, že s žákem je něco v nepořádku, ale naopak si všímají rozdílného chování. Jednou z obrovských výhod integrace je pro žáka s poruchou autistického spektra možnost okoukání běžného sociálního chování. (THOROVÁ, 2006)

Integrace žáků s poruchou autistického spektra může být podle mého názoru do značné míry problematická. Osoby s poruchou autistického spektra nevyhledávají sociální kontakty, pro ostatní žáky je tedy velmi složité se jim přiblížit a to komplikuje jejich přijetí do kolektivu.

2.3.7 Možnosti integrace u žáků se specifickými poruchami učení

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení není na běžných školách výjimečné, žáci zpravidla zvládají učivo v intencích RVP-ZV. Úskalí jejich vzdělávání je v obtížích osvojování obsahů učiva v závislosti na charakteru poruchy.

Učitel s pomocí speciálně pedagogického centra určí speciální vzdělávací potřeby daného žáka. Tyto speciální vzdělávací potřeby pak respektuje v individuálních vzdělávacích cílech žáka a upravuje metody a prostředky vyučování k jejich dosažení. Důležité je i přihlídnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení daného žáka. (VÍTKOVÁ, 2004)

U vyučování žáků se specifickou poruchou učení je velmi důležitý hlavní princip integrace – individualizace. Musíme respektovat jedinečnost osobnosti žáka a jeho speciálně edukační potřeby, to nám umožní zpracování individuálního vzdělávacího plánu. *„Pro individualizaci vyučování integrovaného žáka se specifickými poruchami učení je charakteristický individualizovaný výběr učiva, které žák zvládá individualizovanými metodami a formami práce za využití často individuálně využívaných speciálních pomůcek.“* (KOCUROVÁ, 2002 str. 304)

Pro jednotlivé typy specifických poruch učení existují určitá doporučení. Například u dyslektických dětí bychom nikdy neměli žáka nutit k hlasitému čtení. A zároveň si musíme uvědomit, že žák většinu své energie spotřebuje na čtení daného textu, ale už nestíhá sledovat obsah čteného. U žáků s dysortografií bychom naopak měli omezit psaní diktátů nebo alespoň žákovi dát určité slevy z požadavků. Kupříkladu nemusí psát vše, aby měl více času na psaní, může psát ob větu. A každému psaní diktátu, ale to si myslím platí i u ostatních žáků, by měla předcházet příprava, kdy zopakujeme pravopisné jevy a problémové části textu. U dysgrafických žáků je hlavním doporučením umožnění použití pomůcek, jako jsou pomocné linky nebo podložka na sklon písma. (KOCUROVÁ, 2002)

K úspěšnému vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení napomáhá učitelova znalost jednotlivých poruch a možností jejich náprav, což je dnes snad již samozřejmostí. Nedílnou součástí podmínek jejich integrace je i snížení počtu žáků ve

třídě. Vzdělávání také ulehčuje, a to nejen žákům se specifickými poruchami učení, pevný režim dne a strukturované prostředí.

2.3.8 Možnosti integrace u žáků s poruchou chování a emocí

Pro pedagoga znamená vzdělávání žáků s poruchou chování a emocí velkou zátěž, žáci s touto poruchou nerespektují některé společenské normy a mají problém s uznáním autority učitele. Práce s takovými žáky je velmi složitá a vyžaduje režimová a restriktivní opatření. Avšak tato opatření nefungují, pokud za nimi není skrytý osobní vztah a porozumění. (LECHTA, a kol., 2010)

Podmínkou úspěšného začlenění je spolupráce daného žáka, on sám musí být ochoten na svém problému pracovat, důležité je i porozumění a akceptace jeho problémů ostatními žáky. Je vhodné do vyučování zařadit skupinovou práci a použití speciálních pedagogických metod. Doporučuje se i zřízení takzvaného „odpočinkového koutu“, kde žák může relaxovat. Nadstandardní sportovní aktivity a vybavení žákovi pomohou k odreagování a vybití přebytečné energie. (LECHTA, a kol., 2010), (VÍTKOVÁ, 2004)

Škola je však pro žáky i určitým rizikovým činitelem. Škola nutí žáky přizpůsobovat se novému režimu, každé ráno vstávat v určitou dobu, dlouhé vyučovací hodiny a mezi nimi jen malá přestávka, nutnost domácí přípravy. Ve škole dítě už nemá tak výlučné postavení jako v rodině, zde je jen jedním z mnoha žáků a školnímu režimu se musí přizpůsobit. Učitel je zprvu pro žáky vzorem, pokud učitel nebude dobře zvládat ruch či nekázeň ve třídě, může to být rizikovým faktorem pro žáka v riziku poruch chování. Učitel by měl posilovat vzájemný vztah a podporovat vstřícnou a kooperativní atmosféru. (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 1998)

2.3.9 Možnosti integrace u žáků s kombinovaným postižením

Integrativní vzdělávání žáků s kombinovaným postižením je bohužel jen velmi málo možné. Do běžných základních škol mohou být většinou zařazeni pouze žáci s více vadami, kteří ale netrpí mentálním postižením.

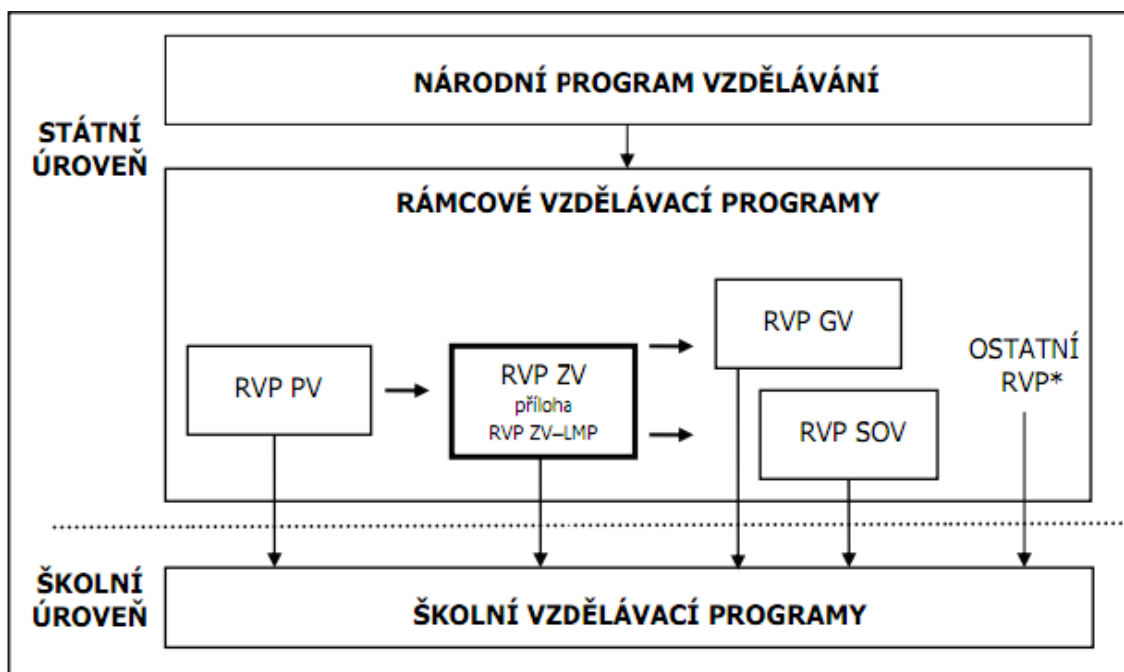
Na základě těžkého postižení mají osoby s kombinovaným postižením zvláštní potřeby pro interakci s jinými lidmi. Je třeba, aby pedagog byl citlivý a uměl přiblížit prostředí

co nejjednodušeji, podle potřeb žáka s více vadami. Obzvláště žáci s kombinovaným postižením potřebují porozumění a trpělivost v jednání. Často se objevuje i potřeba tělesné blízkosti. (VÍTKOVÁ, 2004)

2.4 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcově vzdělávací program (RVP) tvoří společně s Národním programem vzdělávání státní úroveň kurikulárních dokumentů. Tato relativně nová kurikulární politika je vymezena v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice v takzvané Bílé knize (2001) a zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Kurikulární dokumenty jsou zde rozděleny do dvou úrovní - státní a školní. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací plány (ŠVP), které si každá škola zpracovává sama, podle rámcových vzdělávacích programů, podmínek a možností dané školy. (VÍTKOVÁ, 2004)

Státní úroveň kurikulárních dokumentů je tedy tvořena nejen Rámcově vzdělávacím programem, o kterém se zmíním níže, ale také Národním programem vzdělávání, který vymezuje obecné cíle a oblasti vzdělávání. Věnuje se zásadám tvorby RVP i ŠVP a podmínkám jejich zavádění do škol.



Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů (VÚP, Rámcový vzdělávací program pro ZV, 2007)

Rámcově vzdělávací programy pro předškolní, základní, střední gymnaziální a střední odborné vzdělávání vycházejí z nové koncepce vzdělávání, která dává důraz na klíčové kompetence, „vymezují cílové zaměření vzdělávání pro daný obor vzdělání, očekávaný výstup vzdělání (závazný standard výsledků vzdělávání), základní učivo (závazný standard vzdělávací nabídky), učební plány, pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky pro realizaci vzdělávacích požadavků“ (VÍTKOVÁ, 2004).

Ráda bych uvedla principy rámcově vzdělávacího programu, jak je uvádí VÚP v RVP-ZV (VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje svým pojetím na RVP-PV (RVP pro předškolní vzdělávání) a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročních víceletých středních škol a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci

dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje i vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Pro potřeby integrace jsou však nejdůležitější tyto principy - podpora komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, předpoklad volby různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky, využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků a možnost modifikace vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

V RVP-ZV jsou také formulovány hlavní tendence vzdělávání, mezi něž patří individualizace výuky podle potřeb a možností jednotlivých žáků, důraz je kladen hlavně na ono zohledňování potřeb a možností daného žáka při dosahování cílů. Snad již přirozenou tendencí vzdělávání je vytváření příznivého sociálního prostředí a vlídného emocionálního a pracovního klimatu třídy. V neposlední řadě je zvýrazněni spolupráce s rodiči, kteří tak budou moci spolupracovat na vzdělávání svých dětí.

Cíl vzdělávání spatřuje RVP-ZV hlavně v naplnění kompetencí, což jsou soubory znalostí, dovedností, návyků a postojů, které umožňují žákům efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. V RVP-ZV jsou kompetence rozlišeny do dvou úrovní – klíčové kompetence a kompetence očekávané. Klíčové kompetence nám podávají představu o očekávaném výsledku vzdělávání. Svým charakterem propojují vzdělávací záměry všech oblastí vzdělávání. Kompetence očekávané jsou na nižší úrovni, charakterizují očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí. (VÍTKOVÁ, 2004)

Vzdělávací obsah RVP-ZV vymezuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou závazným obsahem celého základního vzdělávání. Každá vzdělávací oblast je tvořena vzdělávacím oborem nebo více vzdělávacími obory.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v RVP-ZV důkladně popsány, od cíle vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech až ke strukturování učiva jednotlivých vzdělávacích oborů. Setkáváme se zde s očekávanými výstupy, které vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v běžném životě.

Relativně samostatnou část RVP-ZV tvoří průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a tak tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Stejně jako vzdělávací oblasti i průřezová témata obsahují svou charakteristiku, v níž je obsažen jeho význam a postavení a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. (VÍTKOVÁ, 2004)

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje přílohu, která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely RVP-ZV jsou za žáky se speciálně vzdělávacími potřebami považováni: „ *žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení a chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).*“ (VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

V této části RVP-ZV je kladen důraz na vytváření takových vzdělávacích podmínek pro úspěšné vzdělávání a naplnění jejich speciálních vzdělávacích potřeb. RVP-ZV uvádí podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podmínky úspěšného vzdělávání žáků se zdravotním postižením, jak je určuje RVP-ZV (VÚP, 2007):

- *Uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka.*
- *Umožnit využití všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků.*
- *Uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky.*
- *Zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče.*
- *Zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání.*
- *Odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí.*

- *Spolupracovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů).*
- *Spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.*
- *Podporovat nadání a talent žáka vytvářením vhodné vzdělávací nabídky.*
- *Umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotaci vyžadují.*
- *Umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče.*
- *Upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva.*
- *Umožnit ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP-ZV nebo jeho části – nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem.*
- *Uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace.*
- *Umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.*

Školní vzdělávací programy, které vycházejí z RVP-ZV, jsou pak podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

2.5 Individuální vzdělávací program

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. se poprvé věnují institutu individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, upravuje organizaci vzdělávání žáka, aby mohl studovat v podmínkách přizpůsobených jeho potřebám. (MICHALÍK, 2005)

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je vytvářen podle speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka. Na tvorbě se podílejí učitelé, ředitel, pracovník provádějící reedukaci, pedagogicko-psychologičtí pracovníci a pracovníci speciálně-poradenského centra. Spolupracuje se i s daným žákem a s jeho rodiči či zákonnými zástupci, což je jedna z důležitých složek tvorby IVP. Rodiče se tak zapojí do vzdělávání svého potomka, stanou se spoluodpovědnými za výsledky jeho práce. I na žáka pozitivně působí pocit, že jak učitel, tak jeho rodiče se zajímají o jeho vzdělávání, a i on se do přípravy svého individuálně vzdělávacího plánu může zapojit.

Přínos individuálně vzdělávacího plánu můžeme vidět v mnoha oblastech. Je pomůckou ve vzdělávání dětí se zdravotním postižením, umožňuje jim studovat individuálním tempem, bez stressového zatížení ze srovnávání se spolužáky. Je prokázáno, že žáci, kteří nebyli vystaveni stressovým situacím a porovnávání s ostatními žáky, vykazovali lepší výsledky. Je to též motivační pomůcka, jelikož žák vidí, že se na svém vzdělávání aktivně podílí, jeho cíle jsou individuálně nastaveny, tak aby jich mohl dosáhnout. Individuálně vzdělávací plán také ulehčuje práci učiteli, umožňuje mu vzdělávat žáka na úrovni, které je daný žák schopen, není tak zatížen možným nenaplněním požadavků učebních osnov. Je základním pilířem individuálního vzdělávání a hodnocení. (ZELINKOVÁ, 2001)

Návrh na vytvoření individuálně vzdělávacího plánu byl dán na základě zahraničních zkušeností až v roce 1994 a s různými úpravami se používá dodnes. Jeho použití bylo dříve spíše doporučením, které by mohlo ulehčit život žáka se zdravotním postižením v běžné škole. V dnešní době, kdy se rozmohlo integrativní hnutí a je snaha o „školu

pro všechny“, je nutností jej vypracovat pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (ZELINKOVÁ, 2001)

Pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu neexistuje optimální struktura, ale jak uvádí Zelinková (2001), vždy by se měly sledovat dvě základní roviny.

Obsah vzdělávání, určení metod a postupů jsou první rovinou. Do druhé roviny řadíme diagnostiku specifických obtíží, u kterých se snažíme co nejvíce eliminovat problémy a příznaky. Tvorba IVP stojí na pěti základních principech: 1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště, 2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele, 3. Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči, 4. Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje a 5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu.

Je to hlavně učitel, kdo zodpovídá za vzdělávání daného žáka, tráví s ním čas ve třídě a hledá rozličné cesty k edukaci. Učitel ale nemusí být nutně specialistou na reedukaci, proto se do tvorby IVP zapojují i další odborníci. Učitel by měl při tvorbě IVP sledovat cíle vzdělávání daného žáka - jsou to cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé. Vzdálenými cíli můžeme myslet například přechod na druhý stupeň základní školy a podmínky, které by měl žák splňovat na konci každého stupně. Dlouhodobé cíle se odehrávají v kratším časovém období, zde se ptáme, co by měl žák zvládnout v daném ročníku. Na koncepci dlouhodobých i vzdálených cílů se podílí pracovníci speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny a opět hlavně učitel, který nejlépe zná možnosti a meze daného žáka. Krátkodobými cíli si učitel odpovídá na otázku, co by měl žák zvládnout v nejbližší době. Krátkodobé cíle například naplňujeme v každé vyučovací jednotce - kam chceme v dané hodině dojít, co žáci budou po hodině umět. (ZELINKOVÁ, 2001)

Základem individuálně vzdělávacího plánu je respektování individuálních potřeb dítěte. Toto pravidlo by nemělo platit jen u žáků vzdělávaných podle IVP, ale u všech žáků ve třídě, což není věc vůbec jednoduchá. Představme si, kolik činností najednou musí učitel v jedné vyučovací jednotce zvládnout, ke kolika dětem musí individuálně přistupovat. Nesmíme si představovat, že se učitel individuálně věnuje žákům v každé části vyučovací hodiny. Pokud je žák s IVP bez asistenta, je přirozené, že některé úkoly například vypracuje sám, mezitím co se učitel věnuje ostatním a naopak.

2.6 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Pedagogicko-psychologické služby jsou určeny dětem, mládeži, jejich rodičům, ale i učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Jejich cílem je „*poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně-patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci*“ (PIPEKOVÁ, 2006). Pedagogicko-psychologické poradenské služby podávají odbornou pomoc skrze diagnostiku, intervenci, reedukaci, konzultaci či informování. Jejich práce spočívá na spolupráci s dalšími odbornými pracovišti, jako jsou odbory péče o dítě, lékaři a soudy, a jejich spolupráce je nezbytná v případě, že jde o dítě se zdravotním postižením. Podrobněji se pedagogicko-psychologickým poradenským službám věnuje Pipeková (2006).

Poskytované služby a personální obsazení odpovídají oblasti působení pedagogicko-psychologické poradenské služby. Mluvíme tak o školních poradenských pracovištích a o specializovaných poradenských zařízeních.

Školní poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště zajišťují poradenskou podporu žákům s problémy v učení a chování. Orientují se na volbu povolání a hlavně na prevenci sociálně-patologických jevů. Zajišťují i konzultační pomoc učitelům a rodičům. (NOVOSAD, 2009)

Obecně lze říci, že se neorientují jen na žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale věnují se všem žákům škol.

Jak zmiňuje Pipeková (2006), činnost školních poradenských pracovišť je ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 72/2005 Sb., mezi poradenské pracovníky na školách jsou řazeni: výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a školní speciální pedagogové.

Výchovní poradci jsou většinou z řad učitelského sboru. Jsou tak na všech základních, středních a speciálních školách. Jedná se o učitele, který splnil kvalifikační podmínky výchovného poradce a nad rámec svého úvazku plní i

úkoly pedagogicko-psychologického poradenství. Mezi jeho úkoly patří vyhledávání žáků, kteří vyžadují zvláštní pozornost, jejich průběžné sledování a předávání případných návrhů na další péči do rukou ředitele a zákonných zástupců daného žáka. Žákům i zákonným zástupcům poskytuje výchovné poradenství a metodicky pomáhá pedagogickým pracovníkům při řešení výchovného či vzdělávacího problému.

Školní metodik prevence, jak už název napovídá, spolupracuje na prevenci sociálně-patologických jevů u žáků. Mají na starosti vyhledávání, organizaci a koordinaci preventivních programů.

Funkce *školních psychologů* a *speciálních pedagogů* není doposud plně vymezena a není tedy pravidlem, že by působili na všech školách. Jejich činnost se částečně odráží v činnosti výchovného poradce. Jejich cílem je snižovat riziko možných výchovných a vzdělávacích problémů. Vytváří různé programy na podporu rozvoje osobnosti žáků, metodicky pomáhá učitelům vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a podává informace z oblasti psychologie a speciální pedagogiky.

Specializovaná poradenská zařízení

Mezi specializovaná poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP). Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra mezi sebou mají úzký vztah, který je dán nutnou spoluprací. PPP se orientují spíše na diagnostiku bez přímé speciálně-pedagogické péče, kterou pak zajišťují právě SPC. (NOVOSAD, 2009)

Specializovaná poradenská zařízení se tedy specializují na určitou skupinu osob a poskytují jim a jejich okolí speciálně-pedagogickou podporu.

Činnost *pedagogicko-psychologických poraden* upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 72/2005 Sb.. Základním úkolem pedagogicko-psychologické poradny je komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, dále sociální diagnostika se zaměřením na zjištění příčin vzniklých problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání a prevence školní

neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji žáka. Práce PPP je založená na spolupráci odborných pracovníků – psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Jejich dalšími úkoly jsou i činnosti terapeutické, psychokorektivní a poradenské, kde dávají důraz na rozvoj osobnosti. Poskytují konzultace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení. Zpracovávají podklady pro rozhodnutí k přeřazování či zařazování dětí do různých škol, rozhodnutí o odkladu školní docházky nebo doporučení k integraci. (PIPEKOVÁ, 2006)

Speciálně pedagogická centra pracují stejně jako PPP na základě školského zákona č.561/2004 Sb. a vyhlášky č. 72/2005 Sb., která konkrétně říká: „Centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy.“ Speciálně pedagogické centrum tvoří pracovníci z oboru sociální péče, psychologie a speciální pedagogiky. Hlavní činností SPC je poradenství pro děti a mládež s jedním postižením nebo i s více vadami. Služby SPC mají komplexní charakter, zahrnují systematickou psychologickou, speciálně pedagogickou, psychoterapeutickou péči. Speciálně pedagogická centra jsou svou činností významná hlavně pro děti, které nemohou být umístěny ve speciálních školách nebo pro děti integrované v běžných školách. (PIPEKOVÁ, 2006)

Speciálně pedagogická centra zajišťují poradenské služby školám, školským zařízením, zařízením sociální péče a v neposlední řadě i rodinám s dětmi se zdravotním postižením nebo v riziku vzniku zdravotního postižení. (NOVOSAD, 2009)

Mezi hlavní úkoly speciálně pedagogických center patří provádění depistáže a vedení přesné evidence dětí a mládeže, zařazené do péče daného centra. Zabezpečují komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, tvorbu plánu péče o žáka. Poskytují pomoc a podílejí se na řešení problémů

rodin, které se potýkají se zdravotním postižením. (Kubová, 1995 in PIPEKOVÁ, 2006)

Střediska výchovné péče úzce spolupracují se školami, speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími odbornými pracovišti. Jejich činnost je legislativně ukotvena v zákoně č. 109/2002 Sb. (novela z roku 2005). SVP jsou určeny hlavně pro děti a mládež s poruchou chování či v riziku poruchy chování a pro jejich zákonné zástupce. Jejich stěžejním úkolem je okamžitá pomoc a systematická péče při zachycení prvních příznaků možné poruchy chování, odstraňování a zmírňování již vzniklých poruch a rozvíjení spolupráce s rodinou. SVP opět poskytují i poradenské služby pro pedagogické pracovníky. Naplňování daných cílů může být zprostředkováno formou ambulantní nebo internátní péče, kdy maximální délka pobytu jsou dva měsíce. (PIPEKOVÁ, 2006)

Podle mého názoru, jsou psychologicko-poradenské služby jedním z důležitých činitelů integrace. Například výchovný poradce učiteli poskytuje určitou podporu a nabízí mu různé možnosti řešení výchovného problému, zejména v situaci, kdy má žáky připravit na příchod integrovaného žáka. Nebo Speciálně pedagogická centra, která učitelé poskytnou odborné informace o daném postižení a rodině žáka se zdravotním postižením i samotnému žákovi zajistí speciálně pedagogickou a psychoterapeutickou péči.

3 Postoje pedagogických pracovníků, rodičů integrovaného dítěte a intaktních spolužáků k integraci

K integraci dochází za společné aktivity především dítěte se zdravotním postižením a jeho rodiny, učitele, ostatních pedagogických pracovníků a v neposlední řadě spolužáků dítěte se zdravotním postižením. Tyto zainteresované subjekty nazýváme aktéry školské integrace. (SMÉKALOVÁ, 2008)

V této kapitole se zaměřím právě na tyto aktéry, budu se zajímat o jejich pohled na integraci. Zvláštní pozornost budu věnovat pohledu intaktních žáků na integraci, jakožto hlavnímu tématu mého výzkumu.

Stěžejním pojmem této kapitoly jsou postoje. Postoje se utvářejí v každé sociální skupině a nelze se jim ubránit. Tedy ani učitel, ať se snaží sebevíce, se neubrání sympatiím či antipatiím k určitému žákovi. Tyto postoje můžeme měřit například takzvanými sociometrickými dotazníky.

Postoje jsou „*sklony ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Jsou součástí osobnosti, souvisejí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty a jiné*“. (HARTL, HARTLOVÁ, 2009 str. 442)

Většina autorů věří, že postoje nejsou vrozené, ale že vznikají na základě učení a jsou ovlivněny sociokulturními vlivy prostředí. Společnost má veliký vliv na utváření postojů, proto obecnější postoje vykazují určitý stereotyp. Takové již přijaté postoje lze jen těžko měnit, i když nová zkušenost může postoje do určité míry modifikovat. Jedním z projevů takového stereotypu je generalizace, což je například tendence vidět všechny osoby se zdravotním postižením šablonovitě, bez ohledu na jejich individualitu. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Vztah majoritní společnosti k osobám se zdravotním postižením je zasažen jak nedostatkem informací, tak i různými předsudky. Tyto předsudky můžeme ve vztahu k lidem se zdravotním postižením rozdělit do několika kategorií.

Podněcující předsudky jsou charakteristické přítomností lítosti a soucitu spojeným s charitativním přístupem. Podobné předsudky jsou i protektivní předsudky, které mají výraznou ochrannou tendenci. Lidé s idealizujícími předsudky vidí osoby s postižením jako mravně lepší osoby s duchovním životem. Heroizující předsudky jsou spojeny s až přehnaným obdivem osoby se zdravotním postižením. Naopak odmítavé předsudky jsou zastoupeny názory, že osoby se zdravotním postižením jsou neužitečné a neproduktivní a své postižení si zavinili sami. Názor, že osoby se zdravotním postižením mají samé výhody a vše zadarmo, zastupuje hostilní předsudky. (MICHALÍK, a kol., 2011)

3.1 Integrace z pohledu pedagogických pracovníků

Integrace je pro učitele zátěžovou situací a většina pedagogů v běžných školách má obavy z integrativního vzdělávání. Jejich postojům k integraci se věnovalo mnoho výzkumů. Například Jordan (2009) shrnuje nejčastější důvody jejich nejistoty. Obávají se, že je práce spojená s integrací žáka obere o čas, který by měli věnovat ostatním žákům. Nebo jsou přesvědčeni, že jejich znalosti a dovednosti nejsou dostačující ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle Scruggse a Mastopieriho (1996) se také obávají se, že jim škola nebo školské poradenské zařízení neposkytne dostačující podporu. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Jak dokládá například studie Whitea (2007), pedagogové nejsou přesvědčeni o účinnosti inkluzivního vzdělávání. Z pěti pedagogů, kteří se účastnili inkluzivního vzdělávání, pouze jeden z nich byl po pěti letech působení přesvědčen o významu inkluze. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Osobně si myslím, že tyto postoje pedagogů, jejich obavy a nenalezení smyslu v inkluzivním vzdělávání jsou jednou z překážek úspěšné úplné inkluze. Pokud si učitel není jistý svými znalostmi, je nasnadě zlepšit vzdělávání učitelů. Jeden rok základů speciální pedagogiky je pro učitele základní školy nedostačující, obzvláště v době rozvoje inkluzivní pedagogiky. Myslím si, že i lepší informovanost v oboru by jim pomohla najít smysl v inkluzivním vzdělávání.

Je to právě učitel, kdo má největší vliv na průběh inkluze či integrace, domnívám se tedy, že jednou z možností jak podpořit inkluzivní vzdělávání, je rozsáhlejší vzdělávání učitelů v oboru speciální pedagogiky.

3.2 Integrace z pohledu rodičů integrovaného žáka

Rodiče dětí se zdravotním postižením mají většinou pozitivní postoj k integraci, avšak obávají se, že pedagog nebude dostatečně obeznámen s oborem speciální pedagogiky a nebude znát speciálně pedagogické metody, které umožní jejich dítěti plnohodnotný rozvoj. Bojí se také, že se integrace nevyvine nejlépe a jejich dítě bude vystaveno sociální izolaci. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Výzkumné studie Leysera a Kirka (2004) ukázaly, že postoj rodičů se výrazně mění v závislosti na věku dítěte a stupni postižení. Integraci jsou více nakloněni rodiče mladšího dítěte s lehčím postižením. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Největší klad integrace rodiče vidí v sociálním začlenění, naopak největší obavy mají z toho, že jejich dítěti nebude věnována náležitá pozornost. Pro integraci se také rozhodují ze strachu, že speciální škola pro děti nebude dostatečně rozvíjející.

Jejich postoje se odvíjí i od míry podpory ze strany odborníků, od vztahu ke vzdělávání jejich dítěte a primární důvěry v pedagogické pracovníky. Lze říci, že pokud se rodič účastní na tvorbě vzdělávacího plánu, bude s integrativním vzděláváním více spokojen.

3.3 Integrace z pohledu intaktních spolužáků

Školská integrace má nesporný vliv i na ostatní žáky běžné školy a proto na ně nesmíme při integračních snahách zapomínat. Jak jsem zmínila dříve, jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace je připravenost ostatních spolužáků na příchod žáka se zdravotním postižením. Je třeba jim předem vysvětlit novou nadcházející situaci, seznámit je s problémy a zvláštnostmi daného žáka. Můžeme tím do určité míry upravit vývoj jejich postoje k integrovanému žákovi se zdravotním postižením. Postoje se utvářejí a mění v každé životní situaci, měli bychom proto předcházet negativním vlivům. Jedna z možností je s žáky v předstihu pracovat s materiály, kde žáci získají

informace o zdravotním postižení, nebo dramatickou formou žáky připravit na případné situace, které mohou nastat. Tato fáze by podle mého názoru měla být nenásilná a pro žáky zábavná.

Nová skutečnost zasahuje do přirozeného třídního života, třídní učitel i žáci musí změnit své přístupy a zvyklosti, změně podléhá i uspořádání třídy. Je možné, že tato příprava bude vyžadovat delší dobu a bude muset být intenzivnější, a je možné také to, že přes veškerou snahu se žáci s integrovaným žákem, či naopak, nesžijí. Výjimečně se může stát integrovaný žák i obětí šikany. V období mladšího školního věku jsou žáci do jisté míry ovlivnitelní postoji pedagoga, ten tak může na žáky pozitivně zapůsobit. Třídní učitel má největší vliv na budování třídního klimatu, od kterého se postoje mohou odvíjet. Na klimatu školní třídy by měl pedagog pracovat v každé třídě, a o to více ve třídě, kde probíhají určité změny. Třídní klima by mělo být pro žáky příjemné, klidné a podněcující, pokud takové klima bude, můžeme očekávat, že žáci budou ve třídě spokojeni. (ČAPEK, 2010), (SMÉKALOVÁ, 2008)

Jak ukázaly výzkumy, naše vnímání osob se zdravotním postižením se mění věkem. V mladším věku také nejsme zatíženi žádnými předsudky, takže přistupujeme k jiným osobám s „čistým štítem“. Čím starší děti, tím více se setkáváme s negativními postoji, nejvíce však v období adolescence. To podle Bazalové (2004) dokazuje stále ještě nedostatečnou integraci a neinformovanost společnosti. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Postoje dětí vůči osobám se zdravotním postižením se formují vlivem postojů jejich rodičů a učitelů. Dokonce postoje žáků určité třídy jsou často shodné s postoji učitele. Naše chování je většinou ovlivněno tím, jak si myslíme, že bychom se podle pro nás důležitých osob měli chovat. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Laws a Kelly (2005), kteří zkoumali postoje mladších školních žáků k integraci, zjistili, že až 10% dotazovaných má negativní postoj k integrovanému žáku, méně než pozitivní postoj mělo 28% žáků. Avšak v průměru jejich postoje vyšly spíše pozitivně. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010)

Víme, že z velké části se postoje mladších žáků odrážejí od postojů blízkých osob a že postoje jsou utvářeny hlavně učením a informovaností. Věřím, že postupem času, kdy se již pedagogika plně věnuje inkluzivnímu vzdělávání, tyto postoje budou mít více pozitivní charakter, už jen díky informovanosti široké veřejnosti a možnosti osobního setkání s inkluzí na běžných školách.

3.3.1 Klima školní třídy

Veškeré sociální skupiny se vyznačují určitou náladou – klimatem. Klima třídy je jedním z psychosociálních faktorů edukačního prostředí třídy. Je to stabilní jev charakterizující trvalejší vztahy mezi účastníky sociálního procesu. Naopak atmosféra, další psychosociální faktor, je krátkodobý stav interakce. (ČÁP, MAREŠ, 2001)

Každé dítě je schopno odpovědět nám na otázku, jak se cítí ve třídě, zda se učitel či učitelka dostatečně věnuje jemu a jeho spolužákům, jestli chodí do školy rádo. Klima školní třídy do značné míry ovlivňuje jak chování žáků, tak i jejich školní úspěšnost či neúspěšnost a jejich vhodné nebo nevhodné chování k učiteli a spolužákům. (PRŮCHA, 2009)

Odborníci nejsou zcela stejného názoru na činitele třídního klimatu. Čapek (2010) uvádí jako spolutvůrce třídního klimatu učitele, žáky a jejich rodiče. Někteří zastávají názor, že hlavním činitelem třídního klimatu jsou žáci, ovlivňují jej svou osobitostí, chováním a vystupováním. Není tajemstvím, že je každá třída jiná a ke každé třídě chová učitel jiné sympatie. Jedna třída s ním například nemusí jednoduše kooperovat, avšak může spolupracovat s jiným učitelem. Další názory považují za hlavního aktéra samotného učitele, který žáky vychovává a vzdělává. Jeho role „učitele“ mu dává do rukou moc nad motivací žáka ke vzdělávání. Klima třídy ovlivňují i učitelovy komunikační a vyučovací postupy, jeho očekávání a cíle, a také preference k jednotlivým žákům. Výzkum dokázal, že i to, jak se žáci na vyučování podílejí, ovlivňuje náladu ve třídě. Jejich participaci ve vyučování můžeme ovlivnit počtem žáků ve třídě a rozmístěním, určitě se bude lépe zapojovat dvacet žáků posazených do půlkruhu, než třicet žáků umístěných do řad. Aktéry třídního klimatu jsou jak žáci dané třídy, tak žáci celé školy a učitelé.

Klima třídy můžeme chápat jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je“. (ČÁP, MAREŠ, 2001 str. 566)

Tak jako učitel ví, že se každá třída chová trochu jinak v průběhu vyučování a o přestávce, tak i každý žák ví, že i učitelovo chování se mění v určitých situacích. Atmosféra třídy při samotném vyučování může být nervózní z nedostatku času na látku či z nesplněných podmínek. Učitel se může na pozitivním klimatu třídy podílet svým rovným chováním k jednotlivým žákům, spravedlností a rozhodností, navozováním přátelských vztahů, vcítěním se do životní situace žáků, vytyčením srozumitelného a přiměřeného cíle. Ve vztahu k rodičům by měl být profesionální a vstřícný, nechat rodiče zapojit se do spoluutváření učebních plánů a naopak rodiče by měli učitele respektovat, neshazovat ho před dětmi. Na žácích je, aby dodržovali třídní a školní pravidla, respektovali učitele i ostatní spolužáky, spolupracovali a podíleli se na vyučování.

4 Výzkumná část – Postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením

V současné době se české školství snaží o takzvanou pozitivní integraci zdravotně postižených žáků do běžných škol. Aby byla integrace úspěšná, musíme se na ni dobře připravit. Bez vytvoření určitého souboru podmínek je integrace bezúčelná a neprospěje ani integrovaným žákům, ani ostatním spolužákům. Musí být připravena jak rodina, škola, učitelé a v neposlední řadě i samotní žáci běžné třídy. Především ostatní žáci by měli být dostatečně připraveni na nadcházející situaci, aby se pak k integraci zdravotně postiženého spolužáka nestavěli negativně. Jejich negativní postoje by pak znemožnily pozitivní integraci a taková integrace by nebyla prospěšná ani pro jednu stranu. (VÍTKOVÁ, 1998)

Výzkumy integrace byly provedeny i v Itálii Vianellem a jeho spolupracovníky. Ti zkoumali spontánní interakci mezi intaktními žáky a žáky s mentálním postižením. Využili dotazník na sociální preference v různých situacích, jako volná hra, studijní sekce, výběr spolužáka do lavice, potřeba ochrany či pomoci.

Jejich výzkumy ukázaly, že většina dětí má tendenci se přátelit s vrstevníky se stejnými schopnostmi. Méně odmítavé jsou vůči mentálnímu postižení děti mladšího školního věku. A že děti s mentálním postižením jsou vnímány hlavně jako osoby potřebující pomoc a ochranu. (LECHTA a kol., 1997)

V roce 2010 bylo do základních škol přihlášeno 816 015 žáků, z toho 39 159 žáků se zdravotním postižením. 6 290 žáků se zdravotním postižením bylo individuálně integrováno do běžných základních škol. (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014, 2010)

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je tedy zmapovat postoje českých žáků na prvním stupni běžných základních škol k integraci spolužáků se zdravotním postižením. Výzkum proběhl ve třídách, ve kterých integrace právě probíhá.

4.1 Hypotézy praktického výzkumu

Před začátkem výzkumné práce bylo nutné si určit hypotézy, které se v průběhu výzkumu vyvrátí, či potvrdí. „*Hypotézou se rozumí předpoklad, tvrzení, podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými, přitom hypotéza se chápe jako odpověď na výzkumnou otázku.*“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2004 str. 14)

hlavní hypotéza:

H1: Žáci se k integraci zdravotně postiženého spolužáka staví kladně, jsou si vědomi jejího přínosu.

pracovní hypotézy:

H2: Žákům dělá problém přijmout integrovaného žáka jako součást kolektivu.

H3: Žáci mají kladný postoj k integrovanému spolužákovi, ale nejsou si vědomi žádného přínosu pro ně samé.

4.2 Volba výzkumné strategie, metody a techniky sběru dat

Pro tento výzkumný projekt jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii. Tato strategie se mi zdá nejpříjemnější vzhledem k tomu, že k naplnění cíle muselo být dotazováno více respondentů a respondenty byly děti mladšího školního věku. Děti byly dotazovány pomocí dotazníku, který jsem přizpůsobila věku dětí tak, aby byl pro žáky zajímavý, zábavný a nenásilný.

Kvantitativní výzkum je jednou z metodologií pedagogického výzkumu. Cílem kvantitativního pedagogického výzkumu je objasnění jevů na základě zpracované teorie a ověřování si vědeckých hypotéz. (MAŇÁK a kol., 2005) „*Kvantitativní výzkum pedagogických jevů se opírá o určitou vědeckou teorii, která je východiskem řešení výzkumného problému. Jedním z klíčových rysů kvantitativního výzkumu je numerické měření specifických aspektů pedagogického jevu*“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2004 str. 41)

Dotazník je metodickým nástrojem kvantitativní výzkumné strategie, kde se hromadně shromažďují data pomocí písemně zadaných otázek. Dotazník se skládá z promyšlené

struktury položek. Otázky mohou být otevřené či uzavřené, nebo kombinované. (PRŮCHA, 1995) , (MAŇÁK, ŠVEC, 2005)

Subjektem výzkumu byl jedinec mladšího školního věku vyjma 1. třídy základní školy, kde se žáci teprve adaptují na školní prostředí. Výzkum probíhal mezi běžným vyučováním v kmenové třídě respondentů, v době, kdy byla většina třídy pohromadě.

Seznam škol pracujících s integrací jsem získala od Výzkumného ústavu pedagogického. Na vybrané školy ze seznamu jsem rozeslala e-mailem prosbou o umožnění dotazníkového šetření. Žádná škola se mi však kladně neozvala, školy jsem tedy kontaktovala telefonicky. Ani to však nepřineslo výsledky. Školy se i přes anonymitu dotazníku obávaly reakce ze stran rodičů a jejich souhlas nechtěly vyžadovat. Některá z vedení škol mi i přes jejich zanesení do seznamu škol pracujících s integrací odpověděla, že s integrací nepracují. Obrátila jsem se tedy na organizaci, která pracuje na společenském začlenění osob se zdravotním postižením. Od organizace jsem dostala návrhy na další základní školy, kde jsou jejich klienti integrováni. V těchto školách mi již vyšli vstříc. Dotazník byl anonymní, tedy i školy zůstanou anonymní. Mohu jen sdělit, že se jednalo o školy pražské.

Šetření probíhalo ve třídách 1. stupně běžné základní školy. Jelikož jsem dotazníky sama rozdávala, návratnost byla 100 %. Dotazovala jsem se žáků 2. až 5. třídy v 5 různých školách. Snažila jsem se také, aby v každé dotazované třídě byl integrován žák s rozdílným postižením. Celkem jsem měla 113 respondentů. Šetření proběhlo v květnu 2011.

škola	třída	počet žáků	integrováný žák
škola A	2. ročník	25 žáků	žák s mentálním postižením
škola B	3. ročník	24 žáků	žák se zrakovým postižením
škola C	3. ročník	25 žáků	žák s tělesným postižením
škola D	4. ročník	25 žáků	žák s mentálním postižením - Downův syndrom
škola E	5. ročník	20 žáků	žák s poruchou autistického spektra

V dotazníku jsem zvolila pouze uzavřené otázky a trojstupňové škálování odpovědí ANO-NEVÍM-NE. Otevřené otázky či polozavřené by žákům mladšího školního věku mohly dělat problémy, stejně tak jako vícestupňové škálování odpovědí.

Vypracovala jsem i dotazníky pro žáky integrované, aby nebyli vyčleněni z kolektivu. Dotazník má podobnou formu jako dotazník pro intaktní spolužáky. Je zde opět použito trojstupňové škálování a uzavřené otázky. Otázek je však o poznání méně a jsou kladeny tak, aby případně dokreslily výsledky, které nám vyjdou z dotazníků jejich spolužáků.

Pro oba dotazníky, jak pro děti integrované, tak i pro jejich spolužáky, jsem namísto běžného zaškrťování ANO-NEVÍM-NE zvolila formu vybarvování „smajlíků“. Tato forma škálování odpovědí se mi zdá pro děti mladšího školního věku přiměřená, zajímavá a zábavná.

Na začátku každého dotazníku je krátká legenda, která žákům radí jak s dotazníkem zacházet.

ANO	NEVÍM	NE
		


- U každé otázky vybarvi toho „smajlíka“, který odpovídá tvé odpovědi.
- U každé otázky vybarvi jen jednoho „smajlíka“.

Dotazník pro ostatní spolužáky integrovaného žáka je ještě doplněn o úvodní otázku, která by žáky měla navést k poznání, ke kterému jejich spolužákovi se vlastně budou vyjadřovat, aniž bych to musela vysvětlovat před celou třídou. Nechtěla jsem tak integrovaného žáka vystavovat případným rozpakům.

1. Máš ve třídě spolužáka, který potřebuje nějakou zvláštní/speciální pomoc?

ANO - NE



- od teď budeme tohoto tvého spolužáka označovat → 

Celý dotazník byl tedy koncipován tak, aby si žáci byli jisti a nemuseli se na nic vyptávat, snad až na styl zaškrťování.

4.3 Výsledky dotazníkového šetření

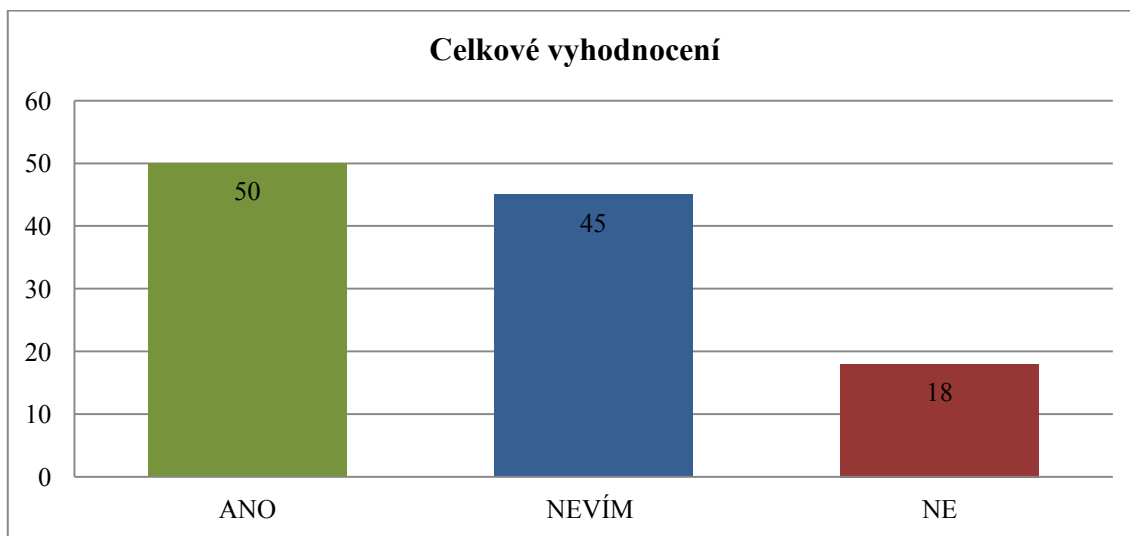
Výsledky dotazníkového šetření uvedu ve dvou kategoriích. Nejprve vyhodnotím odpovědi u jednotlivých otázek, kde zohledním, jak odpovídala každá z tříd. Na to navážu vypracováním celkových výsledků každé z tříd, zpracuji i případné odpovědi integrovaných žáků.

4.3.1 Vyhodnocení výsledků u jednotlivých otázek

Výsledky jsem vyhodnotila u každé otázky z dotazníku. Grafy zobrazují jak celkové výsledky, tak individuální výsledky dotazovaných tříd.

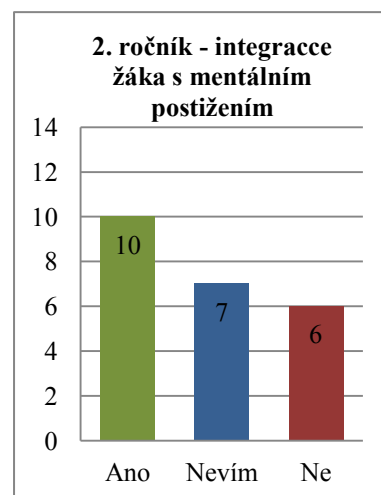
1. Jsi rád/ráda, že můžeš chodit do třídy s ?

Na tuto otázku odpovědělo padesát žáků ze sto třinácti dotazovaných kladně a jen osmnáct negativně. To je dle mého názoru velmi pozitivní výsledek, pokud odpověď nevím, kterou zaškrtno celkem čtyřicet pět žáků, budeme brát neutrálně. Měli bychom se však zamyslet nad těmi osmnácti žáky, kteří očividně nejsou spokojeni ve třídě pracující s integrací.



Graf k otázce 1 – Celkové vyhodnocení

Žáci třídy A, druhého ročníku, kde je integrován žák s lehčím až středně těžkým mentálním postižením, odpověděli převážně kladně, avšak 6 žáků odpovědělo, že nejsou rádi, že mohou chodit do třídy s integrovaným žákem. Jak jsem již zmínila, čím mladší žáci, tím méně mají problémů přijmout mezi sebe žáka se zdravotním postižením.



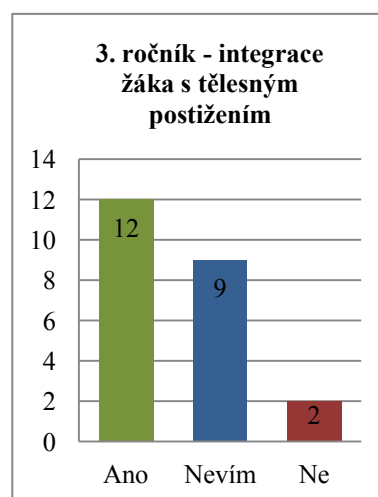
Graf k otázce 1 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Ve třídě B, kde je integrován žák se zrakovým postižením, začaly být výsledky této otázky o poznání pozitivnější. Třináct dětí z dvaceti čtyř dotazovaných odpovědělo, že jsou rády, že mohou chodit do třídy s integrovaným spolužákem. Jen jeden žák odpověděl negativně. Deset dětí zřejmě nemá vyhraněný názor na tuto otázku, což do jisté míry může být také pozitivní výsledek.



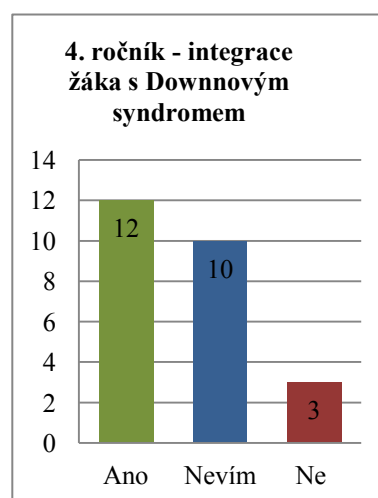
Graf k otázce 1 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Stejně pozitivní výsledky vyšly u 1. otázky i ve třídě C, kde je integrován žák s tělesným postižením. Dvanáct žáků odpovědělo, že jsou spokojeni ve třídě s integrovaným žákem a jen dva žáci jsou nespokojeni. I když je to velmi pozitivní výsledek, neměli bychom zapomínat na ty dva nespokojené žáky. Proč jsou asi nespokojeni? Opravdu je na vině integrace žáka?



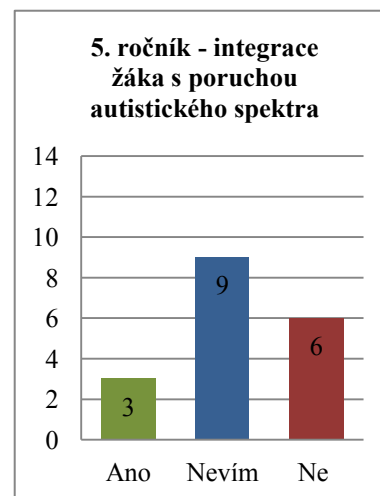
Graf k otázce 1 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Výsledky 1. otázky u třídy D, kde je integrován žák s Downovým syndromem, vyšly pozitivně. Dvanáct z dvaceti pěti žáků odpovědělo kladně, že jsou spokojeni ve třídě s integrovaným žákem, tři žáci negativně a deset žáků neutrálně. K odpovědi „nevím“ bych nepřistupovala nijak záporně. Myslím si, že je jednodušší si vytvořit negativní názor než názor pozitivní.



Graf k otázce 1 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Pátý ročník, třída E, kde je integrovaný žák s poruchou autistického spektra, odpověděla nad očekávání negativně. Pouze tři žáci z osmnácti dotazovaných odpověděli kladně. Avšak až šest žáků není rádo, že mohou do dané třídy chodit. To považuji za celkem alarmující výsledek, když vezmeme v potaz, že v dané třídě je integrovaný žák už déle. Devět žáků na otázku nemá vyhraněný názor.



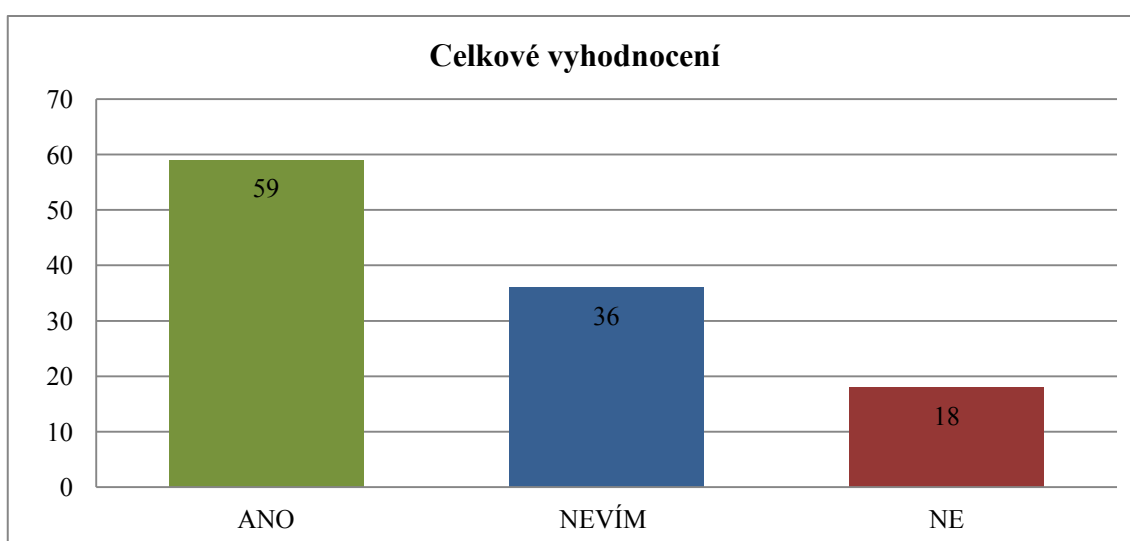
Graf k otázce 1 E – 5. ročník, integrace žaka s poruchou autistického spektra

Celkově žáci na tuto otázku odpověděli kladně. Zaujaly mě však odpovědi třídy A (2. ročník), kde je integrovaný žák s mentálním postižením a třídy E (5. ročník) s integrovaným žákem s poruchou autistického spektra, u kterých se odpovědi výrazně klanily k negativnímu postoji. Ve třídě A to může být způsobeno například ještě nedostatečným sžitím s třídou a školou. Naopak ve třídě E to ukazuje na opravdu negativní postoj, žáci nejsou rádi ve třídě s integrovaným žákem. I toto může mít důvod v práci třídního učitele, který žáky třeba nepříliš dobře připravil na příchod žaka s poruchou autistického spektra nebo klade porucha tohoto typu při integraci až příliš velké nároky na intaktní spolužáky.

Jak uvádí Bartoňová a kol. (2007), osoby s autismem neprojevují zájem o ostatní děti či dospělé, nemají potřebu se mazlit, nedávají najevo ani přátelské emoce a dotyk cizí osoby je pro ně nepříjemný. To vše může být důvodem nepochopení ze strany ostatních spolužáků, což pak vede k obtížné identifikaci s žákem s autismem.

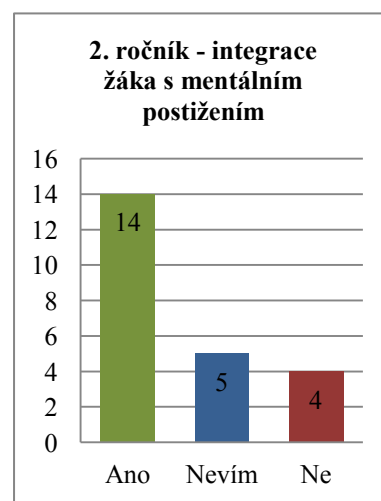
2. Myslí si, že je pro dobré být ve vaší třídě?

Tato otázka reflektuje, zda žáci vnímají význam integrace pro žáka se zdravotním postižením. Z odpovědí vyplývá, že většina žáků si je vědoma významu integrace. Padesát devět žáků na tuto otázku odpovědělo kladně, že pro integrovaného žáka je dobré být v jejich třídě. Pouhých osmnáct žáků zastávalo opačný názor. Třicet šest žáků nevidí význam integrace pro integrovaného žáka, avšak jak jsem zmínila výše, výzkumy ukázaly, že ani někteří učitelé nenachází v integraci smysl. Tento výsledek bych tedy považovala za zcela přiměřený.



Graf k otázce 2 – Celkové vyhodnocení

Žáci 2. ročníku, třídy A, si jsou významu integrace vědomi. Čtrnáct žáků si myslí, že je pro jejich integrovaného spolužáka dobré být v jejich třídě. Pouze devět žáků se v odpovědi liší, z toho čtyři žáci mají na integraci daného žáka negativní názor. S ohledem na velmi nízký věk dotazovaných bych jejich výsledky hodnotila více než kladně.



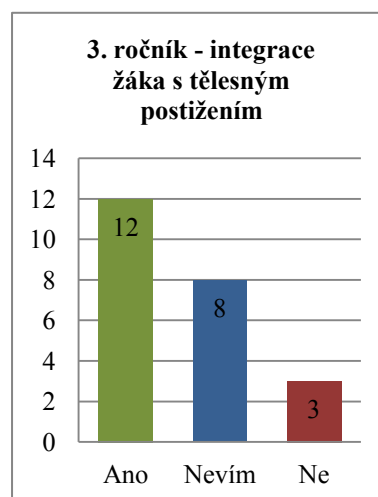
Graf k otázce 2 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Výsledek této otázky je u třídy B také spíše pozitivní. Přesná polovina žáků vidí v integraci svého spolužáka smysl. Naopak čtyři žáci si myslí, že integrace je bezúčelná. Osm žáků si na tuto otázku zatím neudělalo žádný názor.



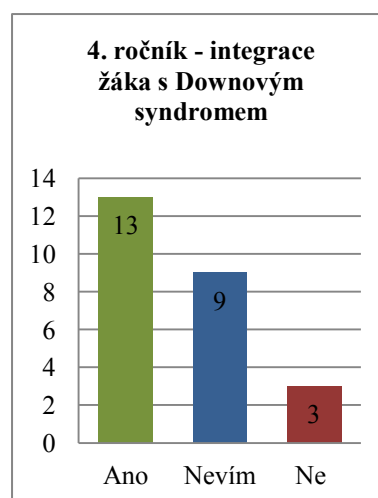
Graf k otázce 2 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Třída C odpověděla podobně jako předchozí třída. Dvanáct žáků si myslí, že je dobré pro jejich spolužáka být u nich ve třídě, opačného názoru jsou pouze tři žáci. Ostatní spolužáci nevědí, zda má integrace pro daného žáka nějaký význam.



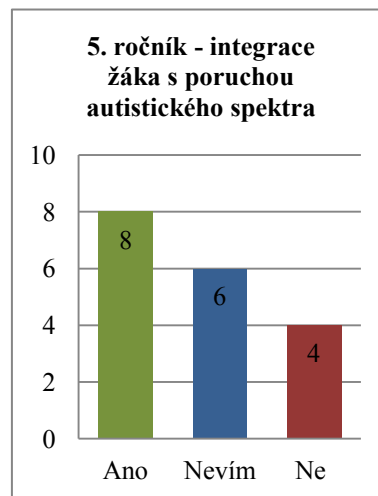
Graf k otázce 2 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Ve 4. ročníku, třída D, žáci odpověděli také spíše pozitivně. Třináct žáků si je vědomo přínosu integrace pro jejich spolužáka se zdravotním postižením. Pouze tři žáci si myslí, že integrace jejich spolužákovi nepřináší žádné výhody. Devět žáků nemá vyhraněný názor.



Graf k otázce 2 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E se ve svých odpovědích trochu liší. Jejich odpovědi jsou více negativní, než odpovědi zbylých tříd. Pouhých osm žáků věří, že je pro integrovaného žáka dobré být u nich ve třídě. Čtyři žáci jsou opačného názoru. Šest žáků neví, zda je integrace v něčem dobrá pro integrovaného žáka.

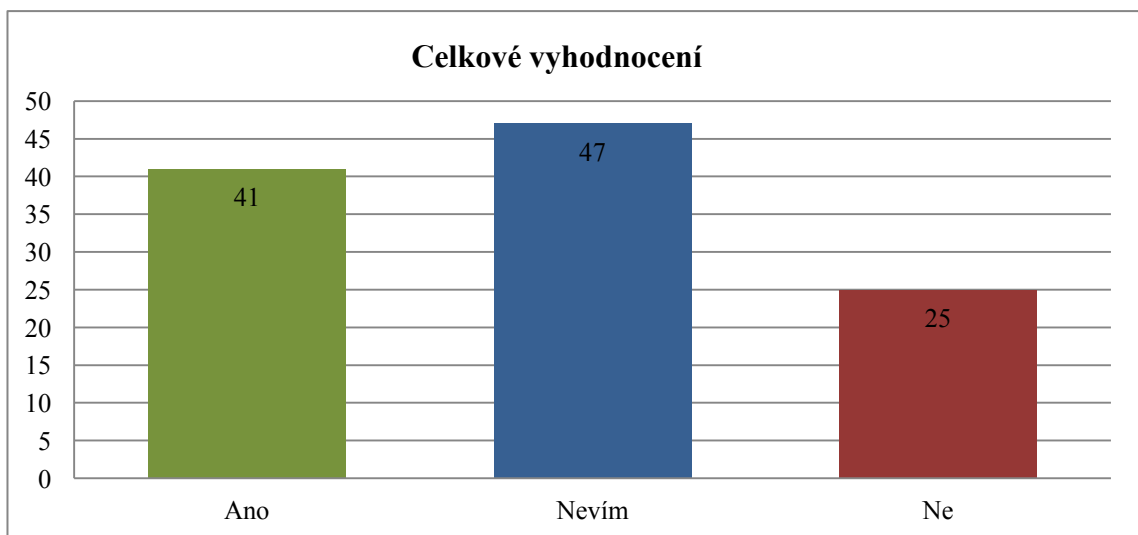


Graf k otázce 2 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

U této otázky třídy odpovídaly spíše pozitivně, avšak opět se svými odpověďmi liší třída E, kde více jak polovina žáků zastává negativní či neutrální názor. Ovšem je zajímavé, že více než polovina všech dotazovaných žáků vidí v integraci určitý smysl, kdežto, jak bylo řečeno výše, učitelé s tím mají problémy.

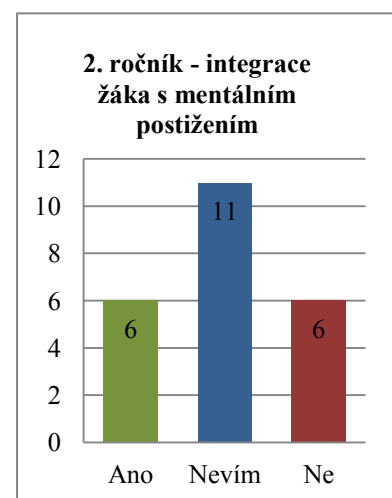
3. Myslíš si, že díky zkušenosti s máš více pochopení pro ostatní spolužáky?

Tato otázka reflektuje, zda jsou si žáci vědomi vlastního posunu ve svém chování k ostatním spolužákům. Výsledky otázky dopadly podle očekávání. Bylo jasné, že pro žáky bude velmi složité zamyslet se nad svým chováním před a po integraci. Odpověď „nevím“ zaškrtnulo čtyřicet sedm žáků a dvacet pět žáků si nevšimlo žádného posunu ve svém chování. Avšak čtyřicet jedna žáků si uvědomuje, že mají díky probíhající integraci více pochopení pro ostatní spolužáky.



Graf k otázce 3 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A si je šest žáků vědomo určitého posunu v jejich chování, ovšem stejně tolik žáků si žádného posunu nevšimlo. Jedenáct žáků svůj posun v chování k dalším spolužákům neumí zhodnotit.



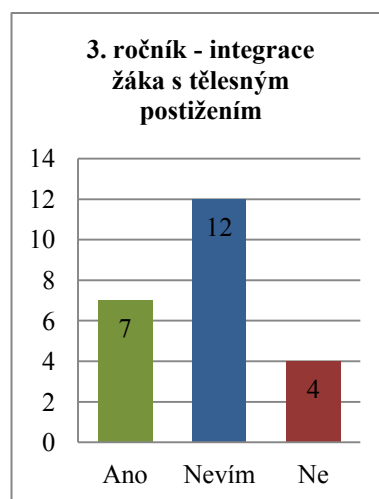
Graf k otázce 3 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Odpovědi se výrazně liší ve 3. ročníku, kde je integrován žák se zrakovým postižením. Zde si třináct žáků uvědomuje, že se jejich chování změnilo v důsledku integrace. Jen pět žáků odpovědělo negativně. Šest žáků si není jisto, zda u nich došlo k nějakému posunu.



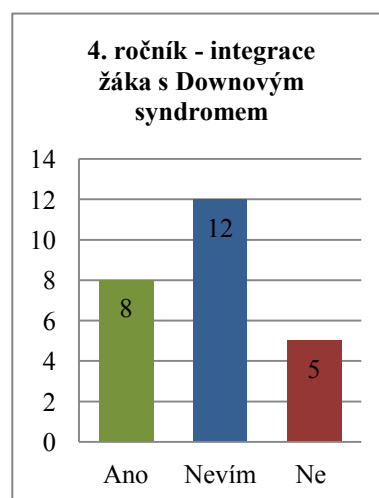
Graf k otázce 3 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Ve třetí C sedm žáků odpovědělo kladně, že mají díky integraci větší pochopení i pro ostatní spolužáky. Čtyři žáci si myslí, že se neudál žádný posun v jejich chování. Neutrálně odpovědělo dvanáct žáků.



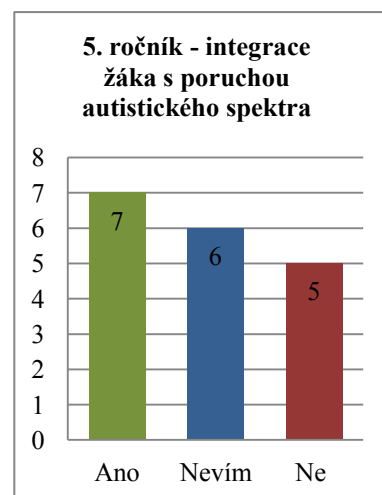
Graf k otázce 3 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Třída D se svými reakcemi moc neliší. Dvanáct žáků si není vědomo žádného posunu v jejich chování. Osm žáků odpovědělo kladně a pět žáků negativně, že si žádný posun v jejich chování nevnímají.



Graf k otázce 3 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Odpovědi třídy E se rozvrstvily do všech sloupců podobně. Nejvíce žáků – sedm – si myslí, že dosáhli určitého většího pochopení k dalším spolužákům. Šest žáků své chování neumí posoudit. Naopak pět žáků si myslí, že se žádný posun v jejich chování nenastal.

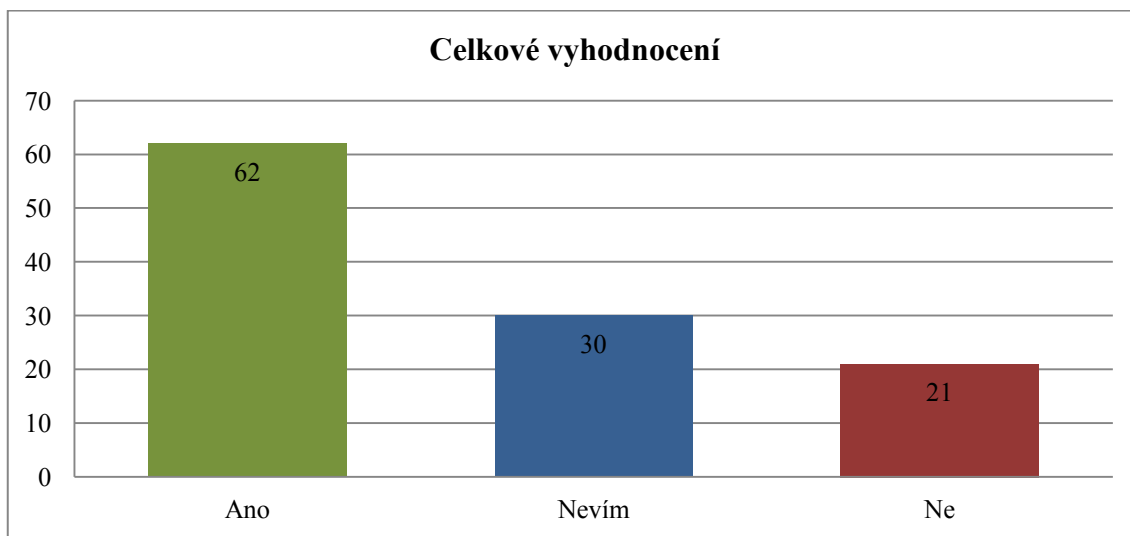


Graf k otázce 3 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Na třetí otázku žáci nejvíce odpovídali, že nevědí, zda se u nich udál nějaký posun v chování k ostatním spolužákům. Hodně žáků si je ale také vědomo, že mají díky integraci více pochopení pro ostatní své spolužáky. Nejkladněji odpověděli žáci třetího ročníku, kde je integrovaný žák se zrakovým postižením. Překvapivě kladné odpovědi jsem získala i od 5. třídy, která se jinak vyznačuje spíše negativním postojem.

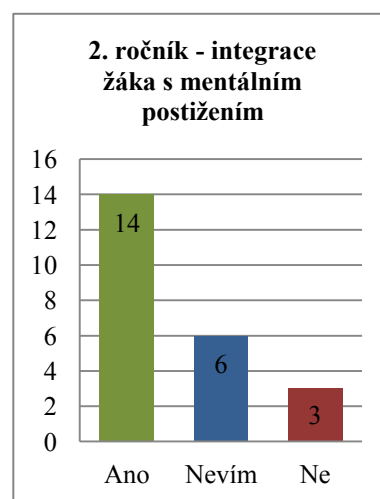
4. Má ve vaší třídě více „výhod“ než ostatní děti?

Tato otázka mapuje, jak moc si jsou žáci vědomi, že integrovaný žák má nějak upravené podmínky svého vzdělávání, které ostatní žáci mohou vnímat jako „výhody“. Z jejich odpovědí vyplývá, že většina žáků určité „výhody“ integrovaného žáka vnímá. Dvacetjedna žáků si naopak žádných „výhod“ není vědoma. Třicet žáků si na tuto otázku neudělalo žádný názor.



Graf k otázce 4 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A čtrnáct žáků vnímá opatření pro integraci jako určité „výhody“. Pouze tři žáci žádné takové „výhodny“ nevnímají. Šest žáků nemá vyhraněný názor.



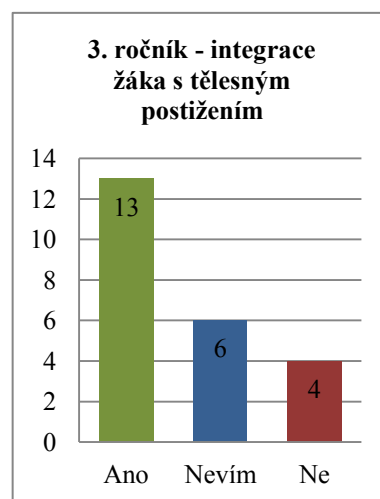
Graf k otázce 4 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Ve třídě B se názory na tuto otázku rozvrstvily po stejném počtu do odpovědí Ano a Ne. Devět žáků odpovědělo, že vnímají „výhody“ integrovaného žáka a stejný počet žáků odpověděl, že žádné „výhody“ nevnímá. Šest žáků neumí posoudit, zda se jedná o výhody.



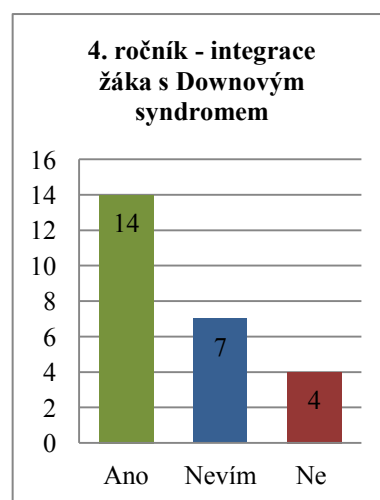
Graf k otázce 4 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Další třída třetího ročníku, třída C, se kloní více ke kladným odpovědím. Třináct žáků odpovědělo, že integrovaný žák má nějaké „výhody“ oproti ostatním dětem. Čtyři žáci odpověděli negativně a šest žáků neutrálně.



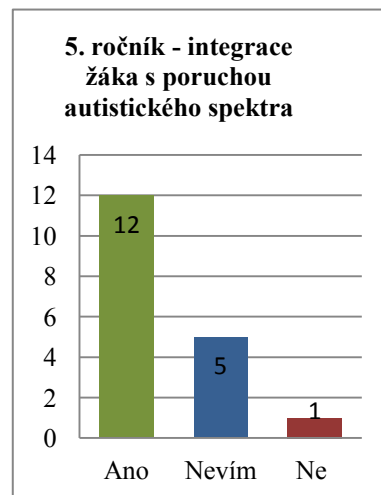
Graf k otázce 4 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Žáci třídy D odpověděli podobně, čtrnáct žáků vnímá určité „výhody“ integrovaného žáka, naopak čtyři žáci si nejsou ničeho vědomi. Sedm žáků nemá vyhraněný názor.



Graf k otázce 4 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Ve třídě E se žáci výrazně klonili ke kladné odpovědi, pouze jeden žák nevnímá žádné „výhody“ pro integrovaného žáka. Pět žáků si na tuto otázku neudělalo názor.

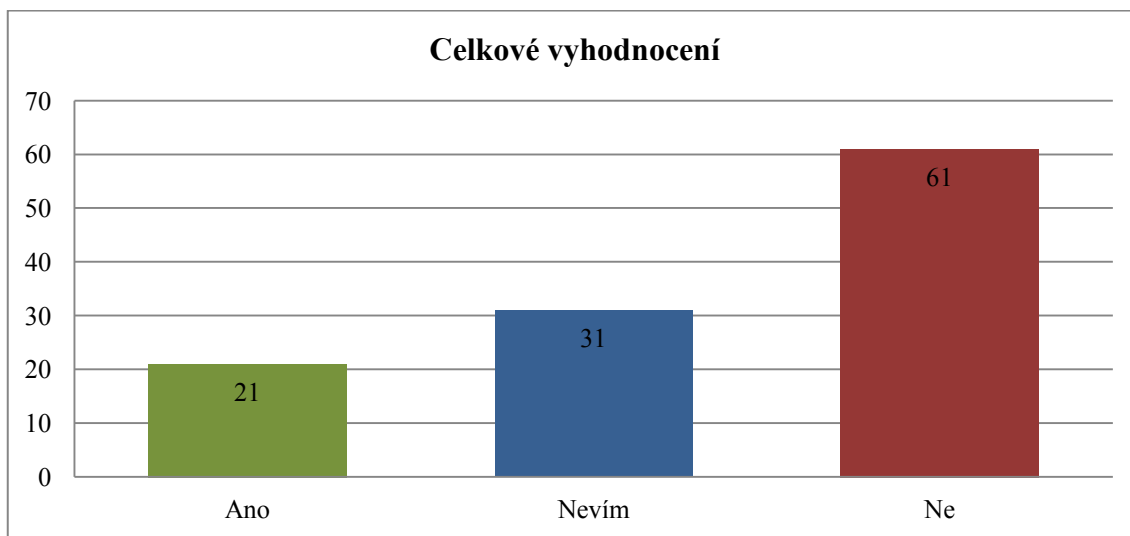


Graf k otázce 4 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Z odpovědí vyplývá, že žáci vnímají určité „výhody“ integrovaného žáka oproti ostatním spolužákům. Většina tříd se klonila ke kladné odpovědi, jinak odpověděla pouze třída B, kde se vyvážily kladné a negativní názory. Jejich odpovědi jsou pochopitelné a podle mého i žádoucí, jelikož každé integraci musí předcházet určitá příprava a žák musí mít upravené podmínky svého vzdělávání.

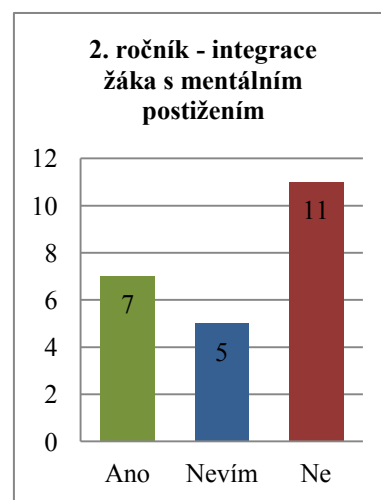
5. Chtěl/chtěla bys, aby chodil do jiné školy?

Pátá otázka reflektuje, zda jsou žáci spokojeni s tím, že integrovaný žák chodí právě k nim do třídy. Doplnuje tak první otázku, která se ptá, zda jsou žáci rádi, že mohou chodit do třídy s integrovaným žákem. Aby integrovaný žák chodil do úplně jiné školy, by chtělo dvacet jedna žáků, naopak šedesát jedna žáků si nic takového nepřeje. Zbýlých třicet jedna žáků nemá vyhraněný názor.



Graf k otázce 5 – Celkové vyhodnocení

Třída A, 2. ročník, odpověděla spíše pozitivně, jedenáct žáků odpovědělo, že nechtějí, aby integrovaný žák chodil do úplně jiné školy či třídy. Opačný názor mělo sedm žáků. Pět žáků nemá vyhraněný názor.



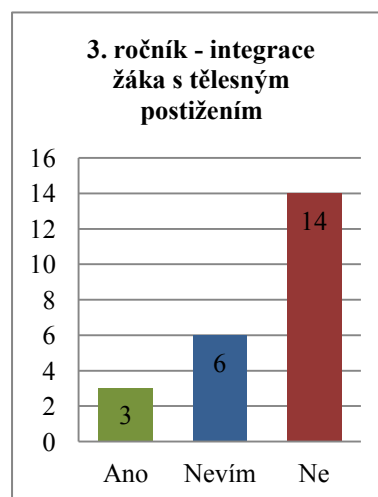
Graf k otázce 5 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Ve třídě B se odpovědi klonili také spíše k pozitivnímu rázu. Třináct žáků by nechtělo, aby integrovaný žák chodil do jiné školy. Čtyři žáci by to naopak uvítali. Sedm žáků si na otázku neudělalo žádný názor.



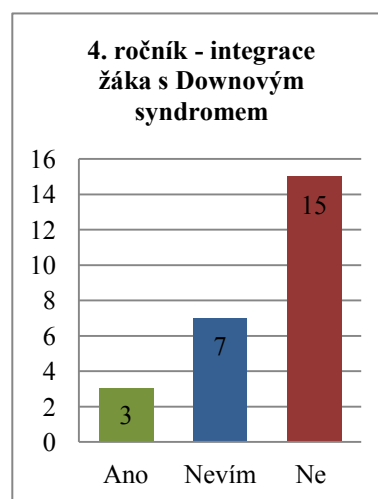
Graf k otázce 5 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Třída C odpověděla obdobně, čtrnáct žáků by nerado, aby žák chodil úplně do jiné školy, opačného názoru jsou pouze tři žáci. Názor na tuto otázku nemá šest žáků.



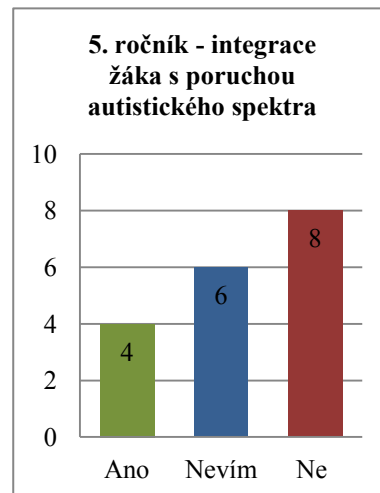
Graf k otázce 5 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

I třída D odpověděla podobně, jako předchozí třídy. Patnáct žáků je rádo, že integrovaný žák chodí k nim do školy a nechtěli by, aby chodil jinam. Naopak tři žáci by si přáli přeložení integrovaného žáka do jiné školy. Sedm žáků má nevyhraněný názor.



Graf k otázce 5 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

U třídy E jsou odpovědi více rozvrstveny. Čtyři žáci nejsou nijak rádi, že integrovaný žák chodí zrovna k nim do třídy. Opačný názor má osm žáků. Šest žáků neví, jak na otázku odpovědět.

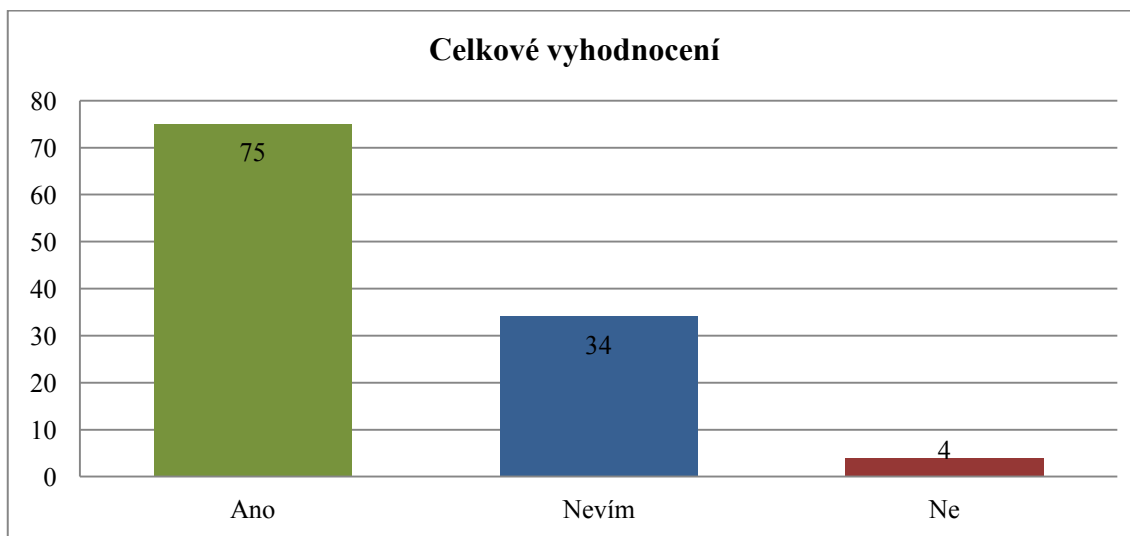


Graf k otázce 5 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Tato otázka navazuje na první otázku, která se ptá na postoj žáků k tomu, že mohou chodit do třídy s integrovaným žákem. Tyto dvě otázky se doplňují a žáci na ně i podobně odpovídali, i když občas se odpovědi lehce liší. Z odpovědí vyplývá, že ne všichni žáci jsou spokojeni s integrací, avšak většina žáků s integrací nemá problém. Je zajímavé, že třída E se výrazně liší ve svých odpovědích u první a páté otázky. Na první otázku žáci 5. ročníku odpověděli spíše negativně, ale u páté otázky se přiklánějí k pozitivnímu rázu.

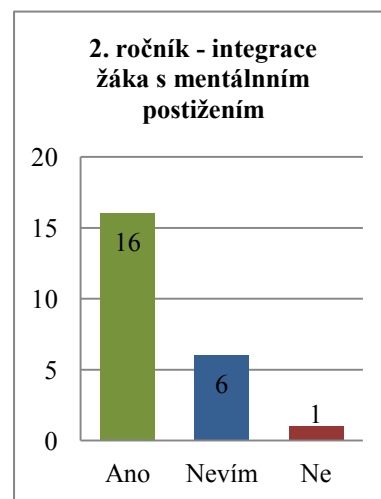
6. Vypadá, že je mezi vámi rád?

Tato otázka by měla mapovat, jak jsou žáci schopni reflektovat spokojenost integrovaného žáka u nich ve třídě, jestli se o něj zajímají. Výsledky otázky jsou velmi pozitivní. Sedmdesát pět žáků je přesvědčeno, že je mezi nimi integrovaný žák rád. Pouze čtyři žáci si myslí, že žák u nich není spokojený. Třicet čtyři žáků nereflektuje, zda je integrovaný žák rád či nerád v jejich třídě.



Graf k otázce 6 – Celkové vyhodnocení

Odpovědi třídy A jsou velmi pozitivní. Šestnáct žáků odpovědělo, že integrovaný žák je mezi nimi spokojený, pouze jeden spolužák je opačného názoru. Šest žáků si není jisto, jestli integrovaný žák je spokojený či nespokojený.



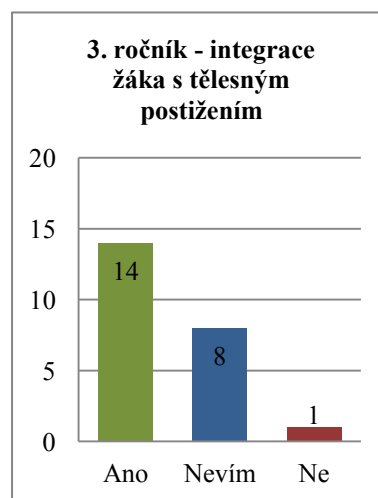
Graf k otázce 6 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálními postizením

U třídy B jsou odpovědi ještě o poznání pozitivnější, žádný žák zde neodpověděl, že by integrovaný mezi nimi nebyl rád. Devatenáct žáků si myslí, že je mezi nimi spokojený. Pouze pět žáků si na tuto otázku neudělalo žádný názor.



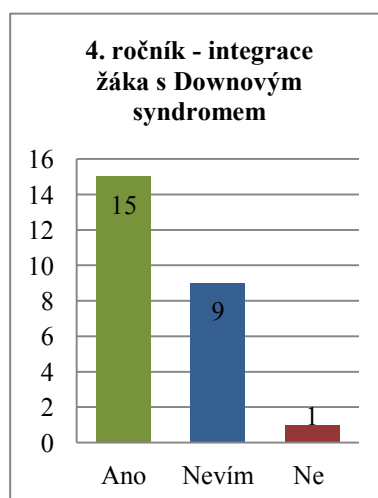
Graf k otázce 6 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Ani další třída třetího ročníku neodpověděla jinak. Čtrnáct žáků věří, že jejich spolužák s tělesným postižením je mezi nimi spokojený. Osm žáků nemá vyhraněný názor a jeden žák si myslí, že integrovaný není spokojený.



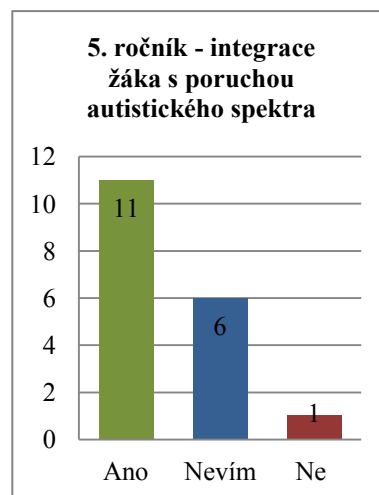
Graf k otázce 6 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Ve třídě D žáci odpověděli také velmi pozitivně. Patnáct žáků si myslí, že integrovaný žák je mezi nimi rád, jen jeden žák má opačný názor. Devět žáků neví, zda je u nich integrovaný žák spokojený.




Graf k otázce 6 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

I poslední třída E odpověděla podobně pozitivně. Jedenáct žáků věří, že jejich spolužák je mezi nimi spokojený, jen jeden žák se svým názorem liší. Šest žáků si na tuto otázku neudělalo názor.

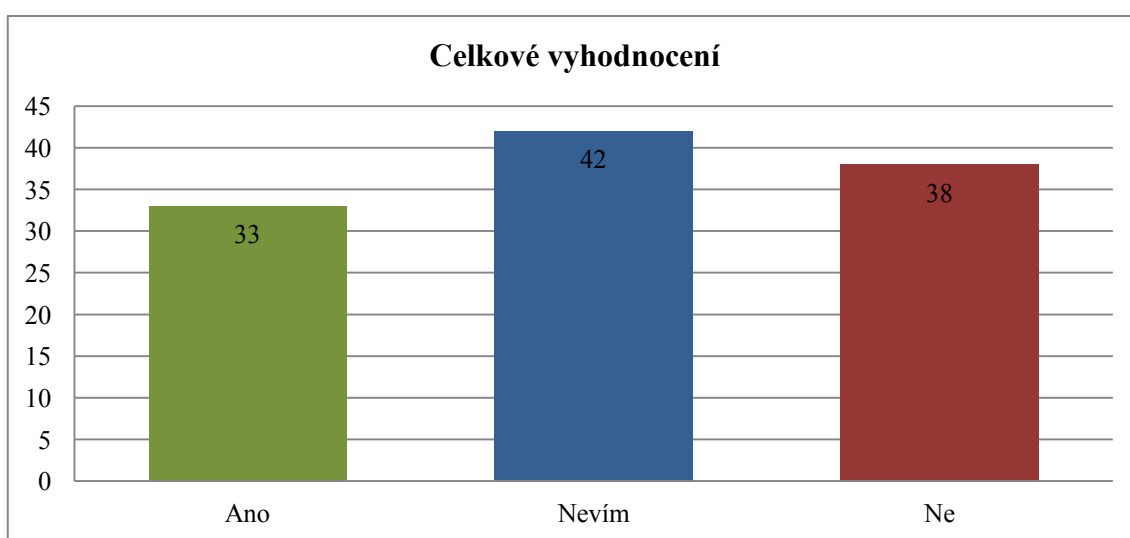


Graf k otázce 6 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Z odpovědí všech tříd vyplývá, že žáci se o integrovaného žáka většinou zajímají a reflektují jeho spokojenost. Z výsledků plyne, že integrovaný žák je ve třídě spíše spokojen. Žádná třída se svými odpověďmi nevykymá.

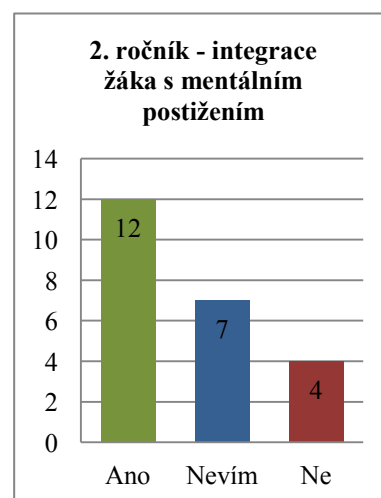
7. Myslíš si, že pro paní učitelku/pana učitele je obtížnější věnovat se  než ostatním?

Tato otázka mapuje, jak jsou žáci schopni reflektovat práci svého učitele. Vzhledem k rázu otázky pro nás bude spíše zajímavé, jak odpovídaly jednotlivé třídy, než třídy jako celek, jelikož každé zdravotní postižení klade na učitele jiné nároky. Celkově žáci rozvrstvěli své odpovědi do všech sloupců. Čtyřicet dva žáků neumí posoudit, zda je práce s integrovaným žákem obtížnější. Třicet osm žáků odpovědělo, že pro učitele není náročnější věnovat se integrovanému, opačného názoru je třicet tři žáků.



Graf k otázce 7 – Celkové vyhodnocení

Odpovědi třídy A se kloní spíše k tomu, že pro učitele je složitější věnovat se integrovanému žákovi. Čtyři žáci si naopak myslí, že práce s integrovaným žákem není pro učitele náročnější než práce s ostatními žáky. Sedm žáků nemá vyhraněný názor.



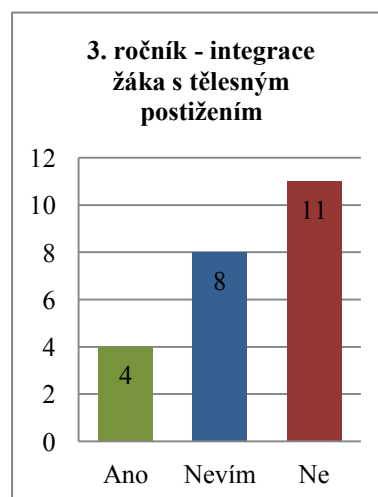
Graf k otázce 7 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Jedenáct žáků ze třídy B neumí posoudit, zda je práce s integrovaným žákem pro učitele složitější. Šest žáků si myslí, že pro učitele je náročnější věnovat se jejich spolužákovi, opačný názor má sedm žáků.



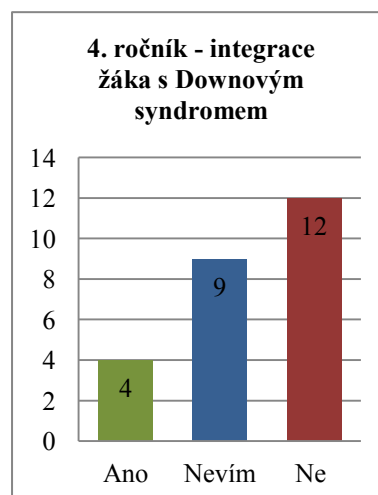
Graf k otázce 7 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Odpovědi třídy C se liší od obou předchozích tříd. Zde si většina žáků myslí, že pro učitele není obtížnější věnovat se jejich integrovanému spolužákovi než jim ostatním. Naopak čtyři žáci si myslí, že to pro učitele obtížnější je. Osm žáků náročnost práce s integrovaným neumí posoudit.



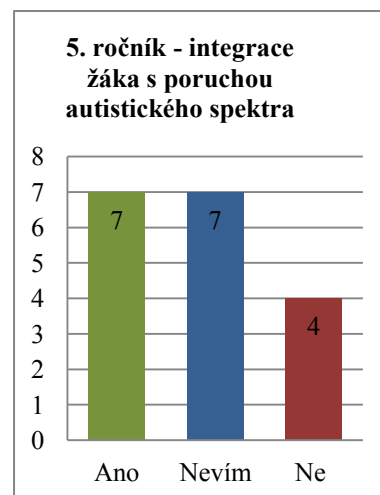
Graf k otázce 7 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Třída D odpověděla obdobně jako třída C. Dvanáct žáků věří, že učitelé nedá více práce věnovat se žákovi se zdravotním postižením než jim ostatním. Opačného názoru jsou čtyři žáci. Odpověď na tuto otázku nemá devět žáků.



Graf k otázce 7 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Sedm žáků ze třídy E soudí, že práce s žákem se zdravotním postižením je pro učitele obtížnější. Stejně tolik žáků, sedm, složitost práce učitele neumí posoudit. Čtyři žáci si myslí, že učitelé dá více práce věnovat se integrovanému než ostatním.

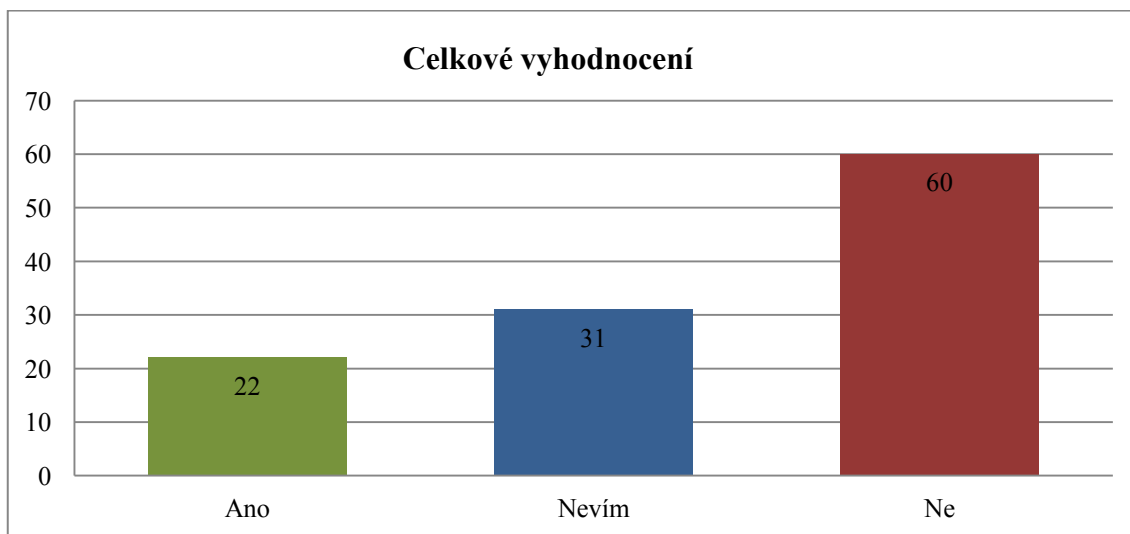


Graf k otázce 7 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Odpovědi na tuto otázku se u všech tříd lišily. Jen ve třídě A, kde je integrovaný žák s mentálním postižením, a ve třídě E, kde pracují s integrací žáka s autismem, se žáci přiklánějí spíše k tomu, že učitelovi dá více práce věnovat se integrovanému žákovi. V ostatních třídách si žáci myslí, že není pro učitele náročnější se věnovat žákovi se zdravotním postižením. Ovšem kromě třídy B, kde si žáci nepochopili otázku a povětšinou se uchýlili k odpovědi „nevím“. Jejich odpovědi potvrzují mou domněnku, že práce s žákem s poruchou autistického spektra a s žákem s mentálním postižením musí být pro učitele náročnější. Vždyť zrovna osoby s těmito postiženími nejvíce potřebují zvláštní péči – od různých pomůcek po maximálně individuální přístup. Tento můj pohled se vztahuje i na žáky s Downovým syndromem, což se mi sice v této otázce nepotvrdilo, ale myslím si, že je to způsobeno přítomností asistenta pedagoga.

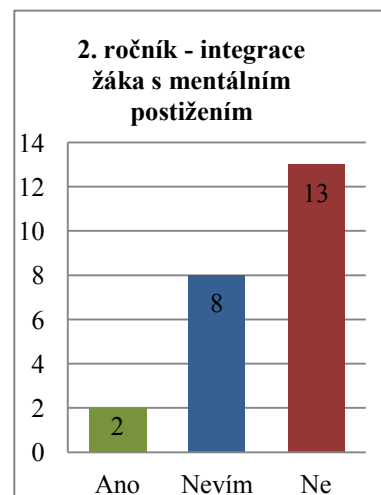
8. Věnuje se paní učitelka/pan učitel více než vám ostatním?

Tato otázka reflektuje, zda třídní učitel věnuje větší pozornost integrovanému žákovi nebo se věnuje všem žákům stejně. Šedesát žáků nevnímá, že by se učitel věnoval více spolužákovi se zdravotním postižením než jim ostatním. Třicet jedna žáků si na tuto otázku neudělalo názor. Dvacet dva žáků si myslí, že učitel věnuje více času integrovanému žákovi.



Graf k otázce 8 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A žáci nemají pocit, že by se učitel věnoval více integrovanému žákovi. Opačný názor mají pouze dva žáci. Osm žáků nemá na tuto otázku vyhraněný názor.



Graf k otázce 8 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Obdobně odpověděla i třída B, kde pouze jeden žák vnímá, že integrovanému žákovi je věnováno více pozornosti. Opačného názoru je čtrnáct žáků. Názor si neudělalo devět žáků.



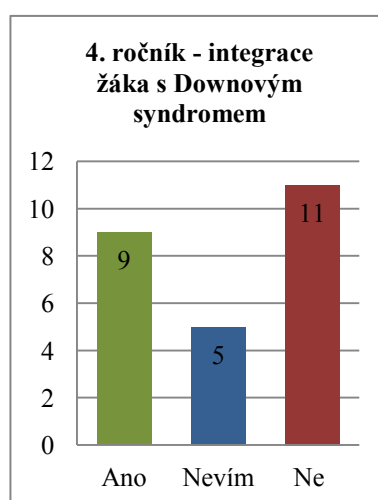
Graf k otázce 8 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Třída C se v odpovědích neshodla, deset žáků nemá pocit, že se učitel věnuje více integrovanému žákovi, opačný pocit má devět žáků. Čtyři žáci na otázku neměli žádný názor.



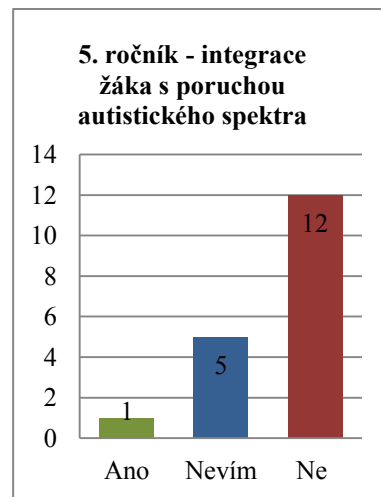
Graf k otázce 8 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Žáci třídy D se stejně jako žáci předchozí třídy neshodli. Devět žáků pocituje, že se učitel věnuje více integrovanému, než jim ostatním. Opačného názoru je jedenáct žáků. Pět žáků si s otázkou neví rady.



Graf k otázce 8 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Odpovědi třídy E se klaní spíše k názoru, že se třídní učitel nevěnuje více integrovanému žákovi, opačný názor má pouze jeden žák. Pět žáků nemá vyhraněný názor.

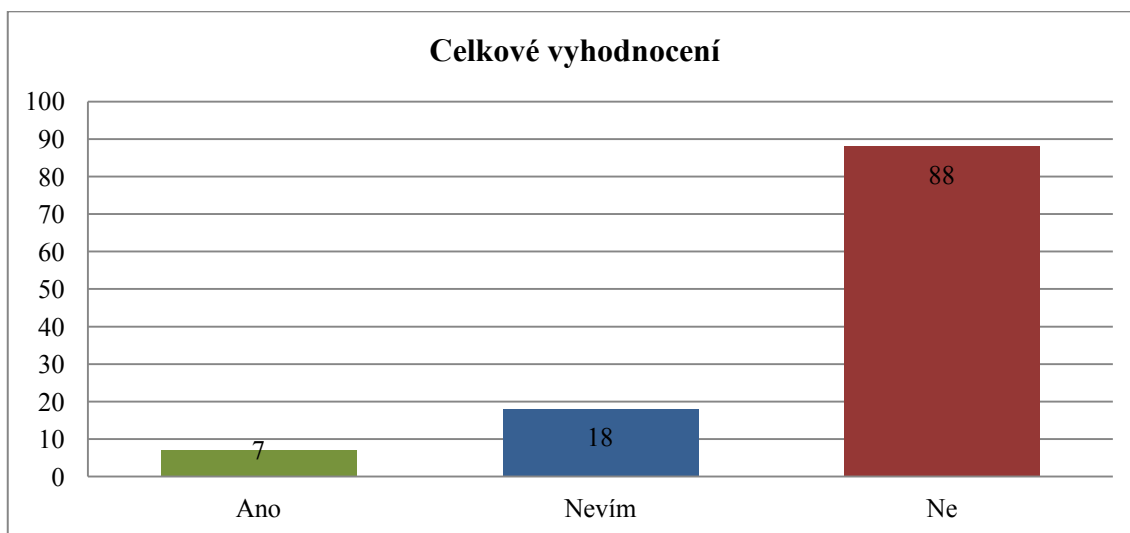


Graf k otázce 8 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Celkově se třídy shodly, že se třídní učitel nevěnuje více integrovanému žákovi, než jim ostatním. Tento výsledek považuji za pozitivní, jelikož by ostatní žáci podle mého názoru neměli pocítit žádný rozdíl v přístupu učitele k nim a k integrovanému žákovi. Lišily se hlavně odpovědi třídy C, kde je integrovaný žák s tělesným postižením, a třídy D, kam je zařazen žák s Downovým syndromem. Žáci těchto tříd se v odpovědích neshodli, část třídy si myslí, že učitel věnuje více času integrovanému. Překvapil mě výsledek odpovědí třídy C, jelikož, jak jsem podotkla dříve, zrovna v této třídě je přítomen asistent pedagoga, ale je možné, že právě toto žáci považují za větší „věnování se“ integrovanému žákovi.

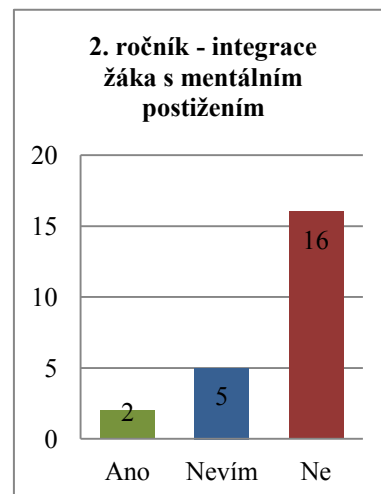
9. Vadí ti, že se paní učitelka/pan učitel věnuje více než ostatním?

Tato otázka je doplňující k předchozí otázce. Měla by zmapovat do jaké míry je žákům nepříjemná případná větší péče učitele věnovaná integrovanému žákovi. Z odpovědí většiny žáků vyplynulo, že jim nevadí případná větší péče, opačný postoj má sedm žáků. Osmnáct žáků si na tuto otázku neudělalo názor.



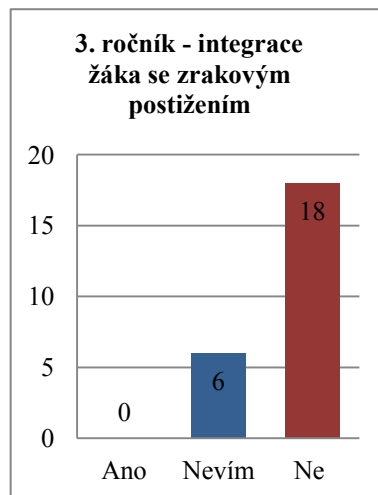
Graf k otázce 9 – Celkové vyhodnocení

Většině žáků třídy A nevadí, že se učitel věnuje více integrovanému než jim ostatním, opačný názor mají pouze dva žáci. Nevyhraněný názor má pět žáků.



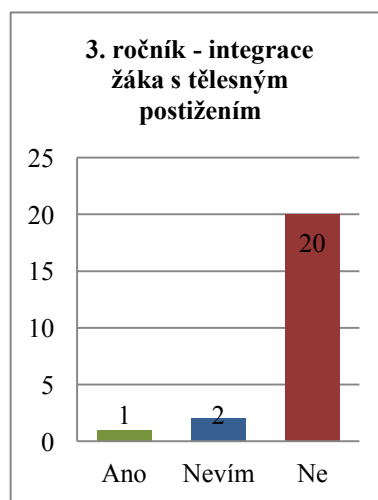
Graf k otázce 9 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Ve třídě B osmnáct žáků odpovědělo, že nemají problém, když se učitel věnuje více integrovanému než jim. Nikdo ze třídy neodpověděl negativně. Šest žáků neumí posoudit, zda jim situace, kdy učitel věnuje více času integrovanému žákovi, vadí nebo nevadí.



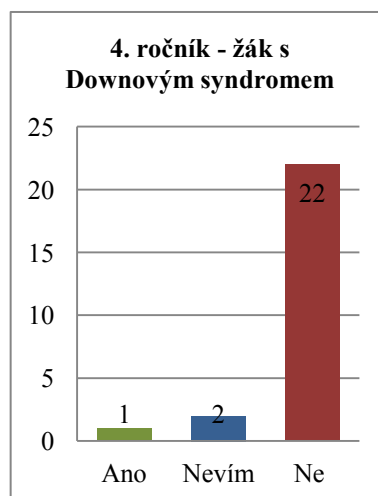
Graf k otázce 9 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Třída C odpověděla podobně jako předchozí dvě třídy. Dvaceti žákům nevadí, že se učitel věnuje více žákovi se zdravotním postižením. Pouze jeden žák odpověděl, že má problém s větší péčí věnovanou integrovanému žákovi. Dva žáci si na tuto otázku neudělali názor.



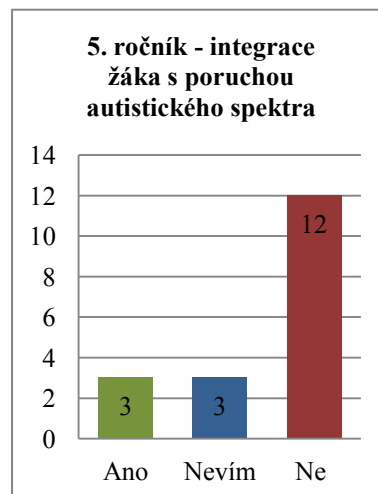
Graf k otázce 9 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Obdobně odpověděla i třída D, dvaadvaceti žákům nevadí, že se učitel věnuje více integrovanému žákovi než jim ostatním, opačný názor má jen jeden žák. Dva žáci mají nevyhraněný názor.



Graf k otázce 9 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E se svými odpověďmi také nevymyká. Dvanáct žáků uvádí, že nemají problém, když se učitel věnuje více spolužákovi se zdravotním postižením než ostatním žákům. Tři žáci naopak uvedli, že jim vadí větší péče učitele věnována jejich integrovanému spolužákovi. Tři žáci tuto otázku neumí posoudit.

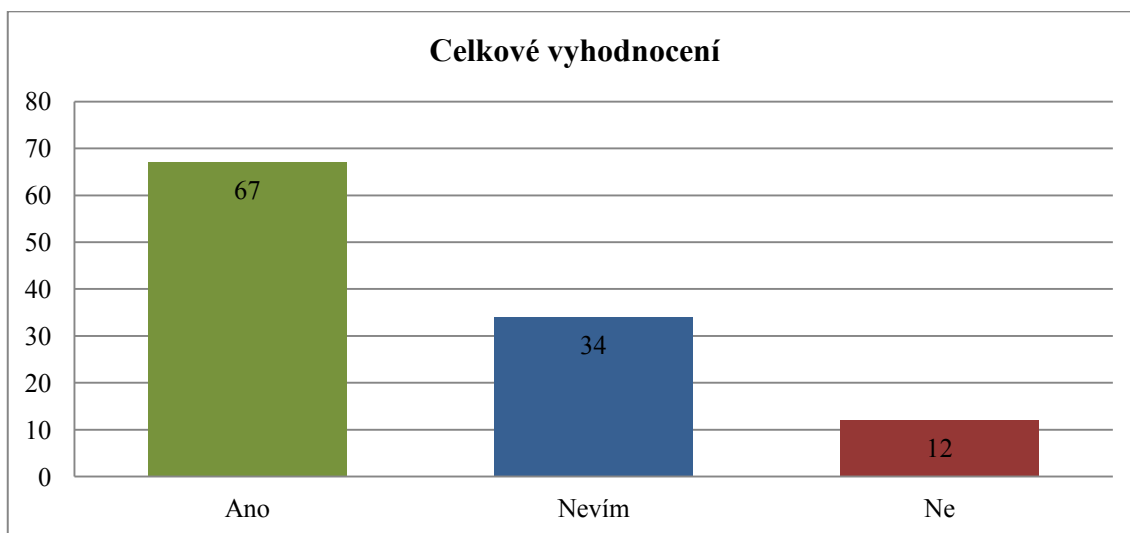


Graf k otázce 9 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Na tuto otázku žáci odpověděli veskrze kladně, shodli se, že jim nevadí větší péče učitele věnovaná jejich spolužákovi se zdravotním postižením. Žádná třída se svými odpověďmi nevymykala. Zdá se jen, že žáci odpovídali hypoteticky, jelikož většina tříd v předešlé otázce odpověděla, že učitel nevěnuje více času integrovanému žákovi, ale i to má určitou vypovídající hodnotu.

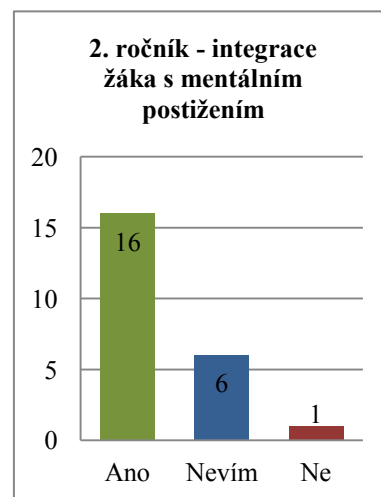
10. Probíhají vaše hodiny stejně jako v ostatních třídách?

Desátá otázka reflektuje, zda žáci vnímají v rámci svých vyučovacích hodin nějaké odlišnosti od ostatních tříd. Většina žáků, šedesát sedm, uvádí, že jejich hodiny probíhají naprosto normálně. Opačný názor má dvanáct žáků. Třicet čtyři žáků neumí situaci v jejich třídě posoudit.



Graf k otázce 10 – Celkové vyhodnocení

Žáci třídy A odpověděli spíše kladně. Šestnáct žáků odpovědělo, že jejich hodiny probíhají stejně jako v ostatních třídách, pouze jeden žák nesouhlasí. Šest žáků situaci u nich ve třídě neumí posoudit.



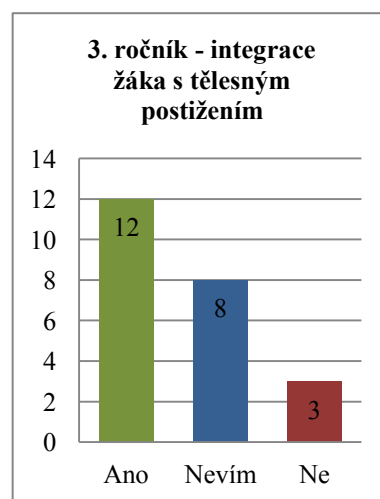
Graf k otázce 10 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Patnáct žáků třídy B uvedlo, že jejich vyučovací hodiny se neliší od vyučovacích hodin jiných tříd. Opačný názor mají tři žáci. Šest žáků nemá vyhraněný názor.



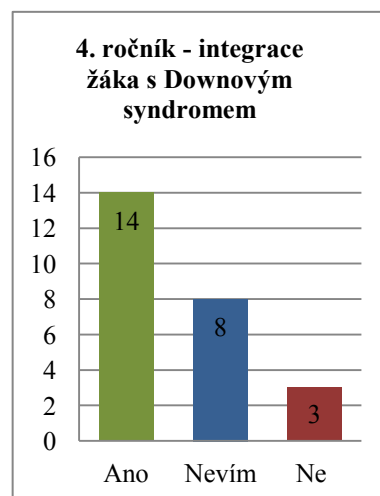
Graf k otázce 10 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Třída C odpověděla podobně jako předchozí třídy. Dvanáct žáků věří, že jejich hodiny probíhají stejně jako v ostatních třídách. Tři žáci si naopak myslí, že se jejich hodiny liší. Osm žáků neumí situaci posoudit.



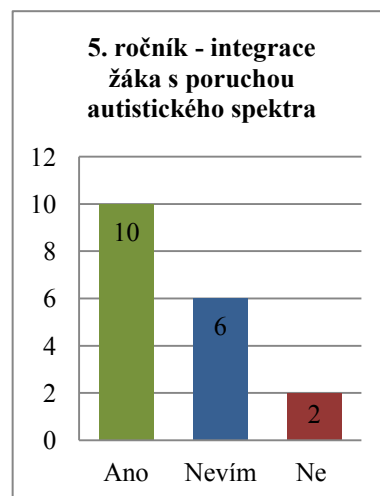
Graf k otázce 10 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Žáci třídy D také odpověděli spíše kladně. Čtrnáct žáků uvedlo, že jejich hodiny jsou stejné jako v ostatních třídách. Osm žáků nemá vyhraněný názor. Tři žáci věří, že jejich vyučovací hodiny probíhají odlišně od ostatních tříd.



Graf k otázce 10 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Ani třída E neodpověděla jinak. Deset žáků věří, že jejich hodiny probíhají stejně jako v ostatních třídách. Opačného názoru jsou pouze dva žáci. Šest žáků nemá na tuto otázku vyhraněný názor.



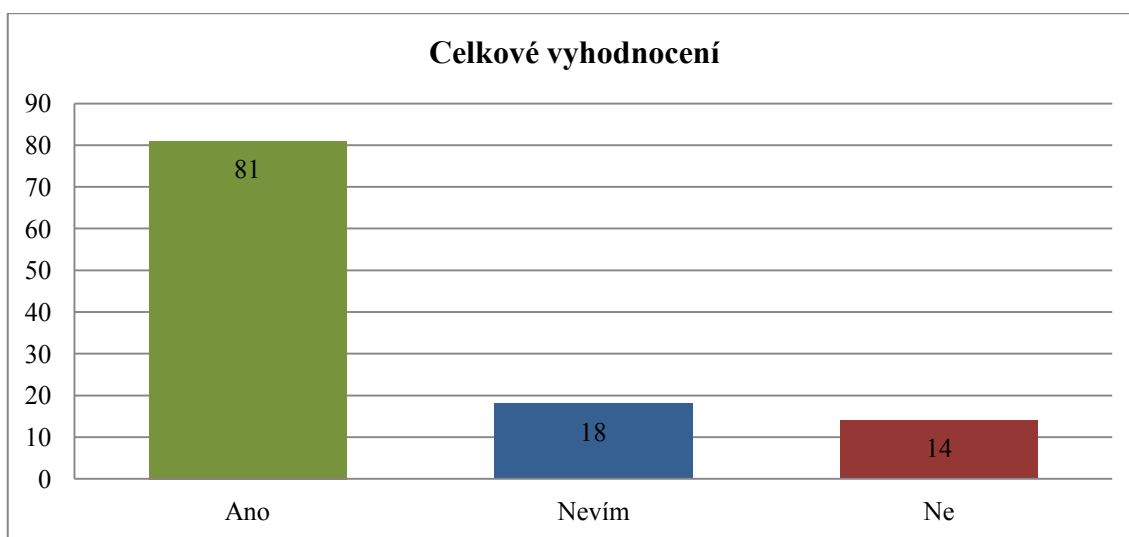
Graf k otázce 10 E – 5. ročník, integrace žaka s poruchou autistického spektra

Třídy se ve svých odpovědích spíše shodly. Žádná třída se v této otázce nevymyká svými výsledky. Je zajímavé, že i když se vždy většina třídy shodla na tom, že jejich hodiny probíhají stejně jako v ostatních třídách, vždy se dva až tři žáci vyjádřili naopak, že jejich hodiny probíhají rozdílně od hodin ostatních tříd. Tato otázka má hlavní význam ve zjištění, zda žáci vnímají průběh svých hodin, zda si myslí, že v jiných třídách hodina probíhá jinak.

Podle mého názoru, ne vždy musí být takové uvědomění si rozdílů pozitivní. I za průběhu integrace by si měla vyučovací hodina zachovat svůj ráz pro intaktní žáky. Neměli by si připadat, že jsou ve třídě, která se zcela podřídí jejich spolužákovi se zdravotním postižením. Podívám-li se na to z druhé strany, může to být také pozitivní, že v dané třídě probíhá vyučování jinak, pokrokově, učitel přistupuje k jejich vzdělání rozdílně, než jiný třídní učitel.

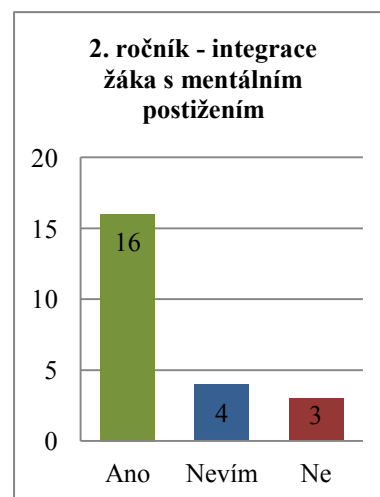
11. Snaží se splnit každý úkol, který máte zadáný?

Tato otázka mapuje, zda integrovaný žák plní úkoly zadané učitelem. Většina žáků – osmdesát jedna, se zde shodla, že integrovaný žák se snaží splnit všechny úkoly zadané učitelem, avšak čtrnáct žáků má opačný názor. Osmnáct žáků si na tuto otázku neudělalo názor.



Graf k otázce 11 – Celkové vyhodnocení

Třída A se téměř shodla, že integrovaný žák se snaží splnit všechny zadané úkoly. Kladně odpovědělo šestnáct žáků, opačný názor mají tři žáci. Čtyři žáci neumí posoudit, zda se integrovaný žák snaží splnit všechny zadané úkoly.



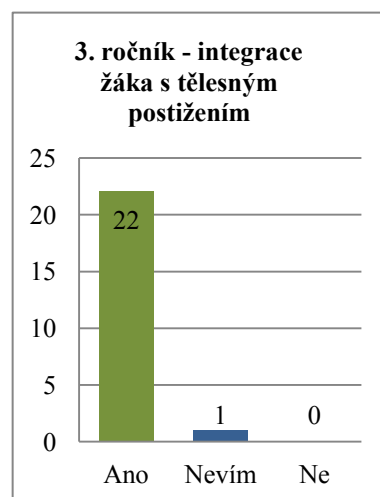
Graf k otázce 11 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Třída B odpověděla podobně jako předchozí třída. I zde se žáci většinou kloní k názoru, že žák se zdravotním postižením se snaží plnit zadané úkoly. Tři žáci s tímto názorem nesouhlasí a pět žáků si na tuto otázku neudělalo názor.



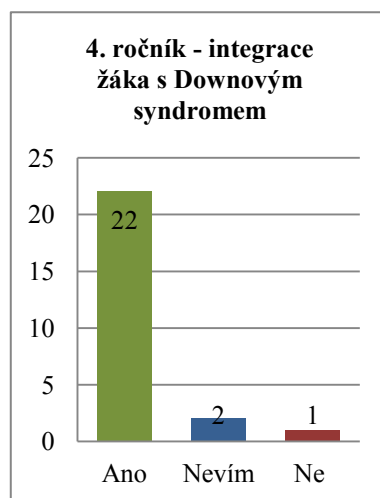
Graf k otázce 11 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Žáci třídy C se zcela shodli, dvaadvacet žáků uvedlo, že se jejich spolužák se zdravotním postižením snaží splnit všechny zadané úkoly. Opačný názor nemá žádný žák. Jen jeden žák nemá vyhraněný názor.



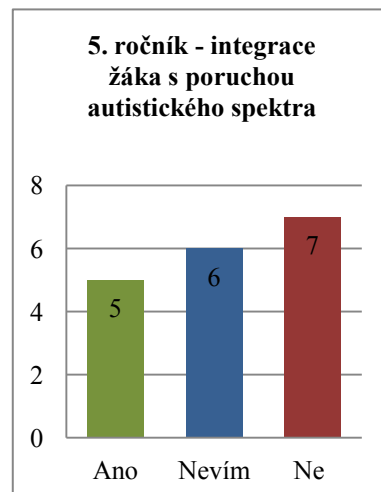
Graf k otázce 11 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

I ve třídě D se žáci téměř dokonale shodli, dvaadvacet žáků odpovědělo, že integrovaný žák plní všechny zadané úkoly, opačného názoru je jen jeden žák. Dva žáci si na tuto otázku neudělali názor.



Graf k otázce 11 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E se svými odpověďmi vymyká, žáci se zde vůbec neshodli. Sedm žáků uvedlo, že se integrovaný žák nesnaží plnit zadané úkoly, naopak pět žáků si myslí opak. Šest žáků situaci neumí posoudit.

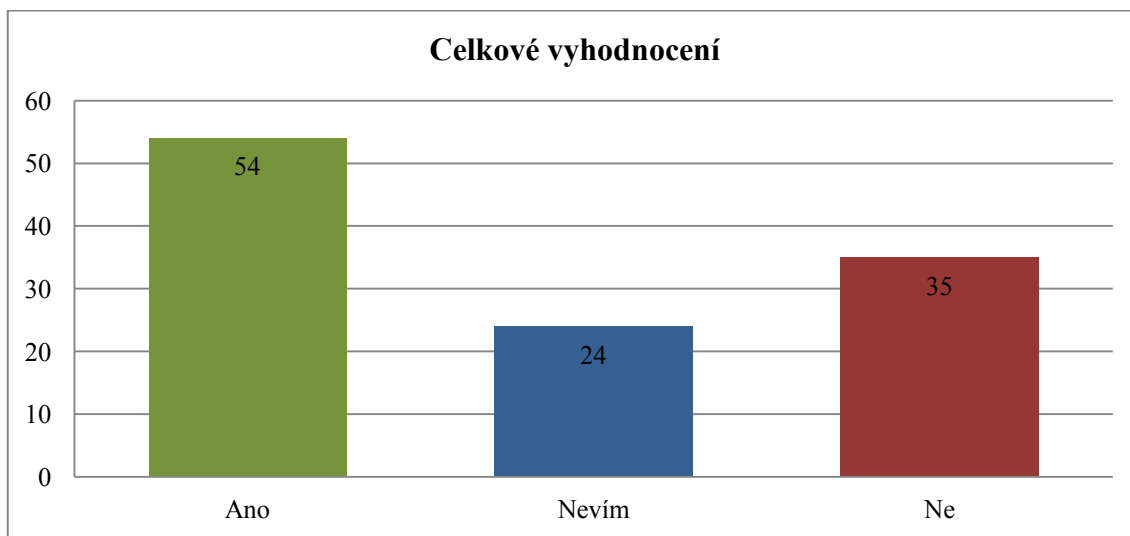


Graf k otázce 11 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Třídy se v odpovědích na tuto otázku téměř shodly. Většina tříd odpověděla, že integrovaný spolužák se snaží plnit každý zadaný úkol. Vždy dva až tři žáci měli opačný názor. Jediná třída, která se svými odpověďmi vymyká, je třída E, ve které je integrován žák s poruchou autistického spektra. Žáci této třídy se na svých odpovědích neshodli. Příčinou může být složitost typu postižení integrovaného žáka, která na ostatní spolužáky klade možná přespřílišné nároky na pochopení.

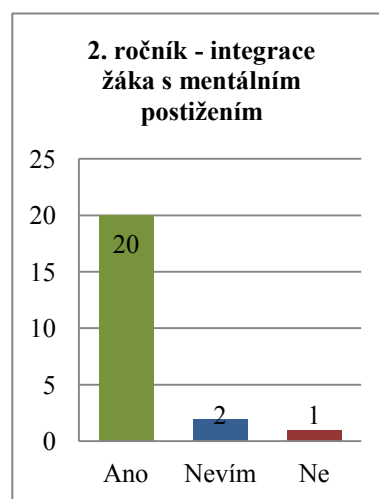
12. Má občas nějaké problémy v chování?

Tato otázka mapuje do jaké míry má integrovaný žák nějaké kázeňské problémy a jak to ostatní žáci vnímají. Žáci často odpovídali, že integrovaný spolužák má kázeňské problémy, takto odpovědělo padesát čtyři žáků. Třicet pět žáků si žádných kázeňských problémů nevšimlo. Dvacet čtyři žáků nemá vyhraněný názor na chování jejich spolužáka se zdravotním postižením.



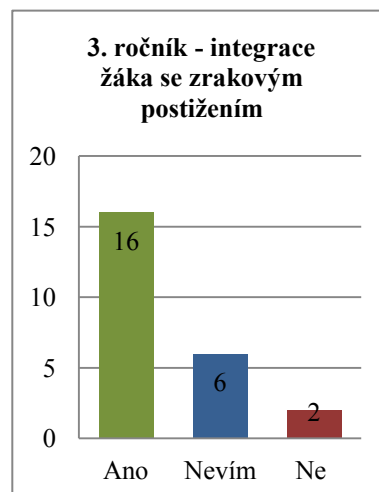
Graf k otázce 12 – Celkové vyhodnocení

Žáci třídy A se téměř shodli, že jejich spolužák se zdravotním postižením má určité problémy v chování. Pouze jeden žák se k většinovému názoru nepřiklání. Dva žáci neumí chování žáka posoudit.



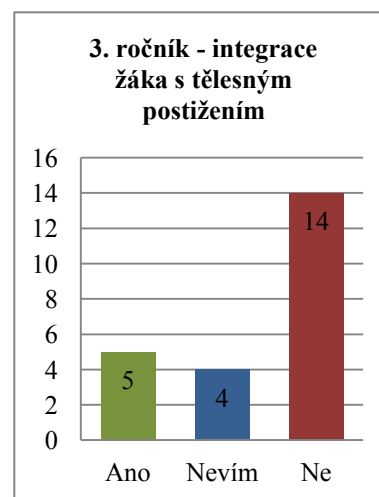
Graf k otázce 12 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Třída B se také přiklání spíše k názoru, že jejich integrovaný spolužák má kázeňské problémy. Pouze dva žáci jsou proti tomuto tvrzení. Šest žáků nemá na otázku vyhraněný názor.



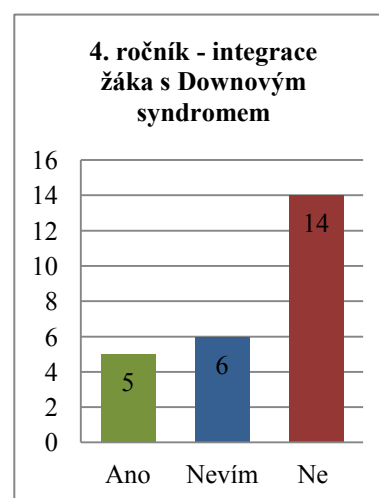
Graf k otázce 12 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Žáci třídy C odpověděli rozdílně. Čtrnáct žáků odpovědělo, že jejich integrovaný spolužák nemá žádné kázeňské problémy. Opačný názor má pět žáků a čtyři žáci chování svého spolužáka neumí posoudit.



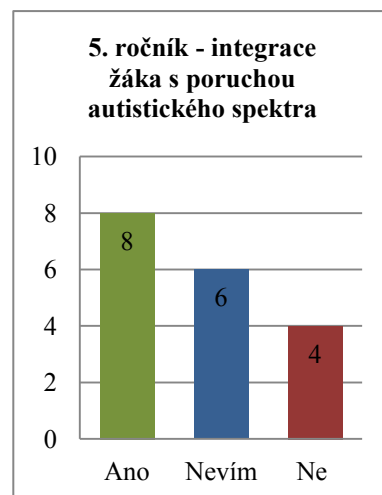
Graf k otázce 12 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Stejně jako předchozí třída i třída D se přiklání spíše k tomu, že jejich integrovaný spolužák nemá problémy v chování. Pět žáků si naopak myslí, že integrovaný žák má určité kázeňské problémy. Šest žáků nemá na otázku vyhraněný názor.






Graf k otázce 12 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E se opět moc neshodla. Osm žáků chování svého spolužáka s autismem vnímá jako problémové, naopak čtyři žáci jeho chování za problémové nepovažují. Šest žáků ze třídy E neumí posoudit „problémovost“ chování jejich integrovaného spolužáka.

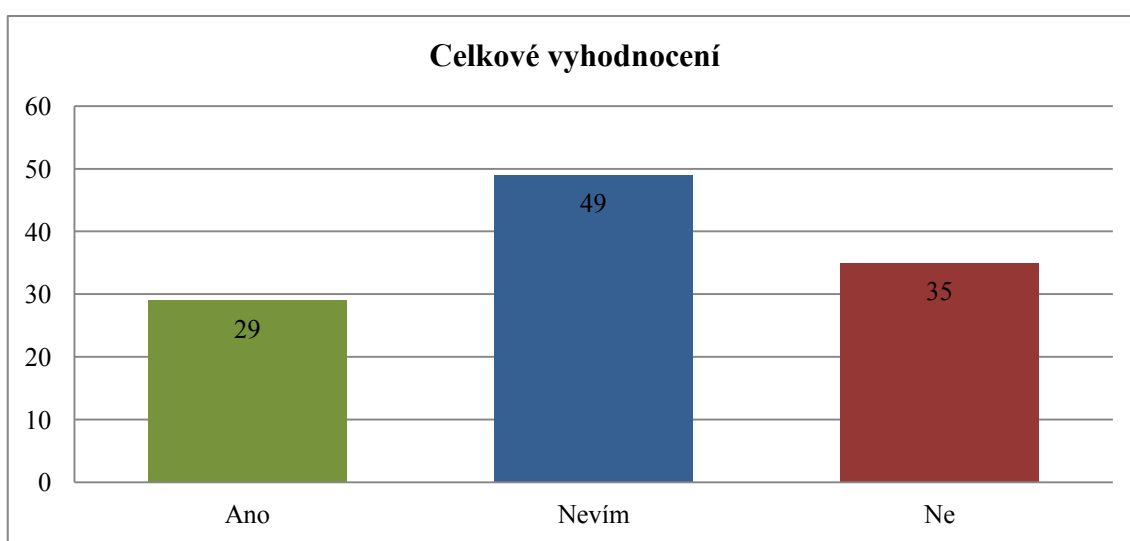


Graf k otázce 12 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Třídy se v odpovědích zcela neshodly. Více tříd odpovědělo, že integrovaný žák má určité problémy v chování. Avšak dvě třídy se kloní spíše k opačnému názoru, třída C, kde je integrovaný žák se zrakovým postižením a třída D, kam chodí žák s Downovým syndromem. Tyto výsledky bych více než typu postižení integrovaného žáka přikládala spíše k individualitě jednotlivých integrovaných žáků. I toto zjištění má však podle mého názoru vypovídající hodnotu, pokud žáci vnímají chování určitého žáka jako problémové, ne vždy je jim pak příjemné sdílení třídy právě s tímto spolužákem. Bylo by tak zajímavé otázku doplnit ještě škálou, jak moc se chování integrovaného liší od chování ostatních žáků ve třídě.

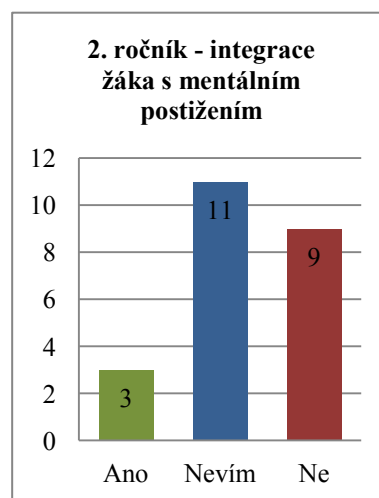
13. Myslíš si, že rozumíš díky  i ostatním   na ulici, v metru...?

Tato otázka reflektuje, zda si intaktní žáci uvědomují význam integrace pro ně samé. Většina žáků bohužel na otázku nedokázala odpovědět, což je nejspíše způsobeno tím, že nemají s čím porovnávat, přeci jen se nesetkáváme často s lidmi se zdravotním postižením, pokud ovšem nejdeme do nějakého centra, či kavárny s pracovním tréninkovým programem. Nevyhraněný názor tedy mělo čtyřicet devět žáků. Třicet pět žáků si nemyslí, že má díky integraci větší pochopení pro ostatní spoluobčany se zdravotním postižením. Opačný názor má dvacet devět žáků.



Graf k otázce 13 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A většina žáků neumí na otázku odpovědět. Avšak devět žáků se klaní spíše k názoru, že nemají díky integraci jejich spolužáka se zdravotním postižením více pochopení pro ostatní osoby se zdravotním postižením. Pouze tři žáci si nějaký posun v jejich chování k osobám se zdravotním postižením uvědomují.



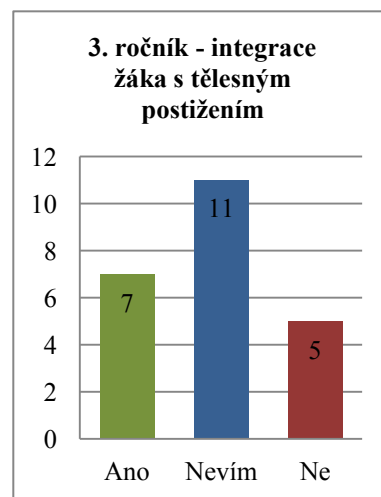
Graf k otázce 13 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Ve třídě B žáci rozvrstvěli své názory do všech tří odpovědí. Devět žáků nemá vyhraněný názor na tuto otázku. Sedm žáků věří, že díky probíhající integraci v jejich třídě mají větší pochopení pro osoby se zdravotním postižením. Opačný názor má osm žáků.



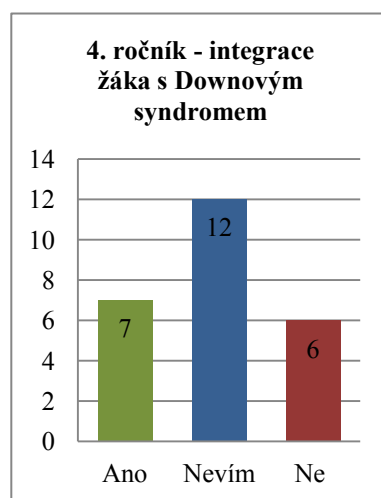
Graf k otázce 13 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Žáci třídy C měli také obtíže udělat si názor na tuto otázku. Pět žáků si nevšimlo žádné změny v jejich chování k osobám se zdravotním postižením. Sedm žáků naopak věří, že díky probíhající integraci mají více porozumění k ostatním osobám se zdravotním postižením.



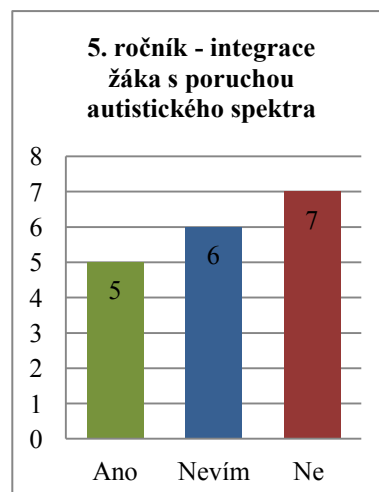
Graf k otázce 13 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Třída D odpověděla podobně jako ostatní třídy. Dvanáct žáků si na tuto otázku neudělalo názor. Sedm žáků věří, že se jejich chování změnilo, že díky probíhající integraci mají více pochopení pro další osoby se zdravotním postižením. Šest žáků má opačný názor.



Graf k otázce 13 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Ani pátá třída se svými odpověďmi moc neliší. Nejvíce žáků se klaní k názoru, že nemají více pochopení pro osoby se zdravotním postižením díky probíhající integraci v jejich třídě. Opačný názor má pět žáků. Šest žáků na otázku nedokázalo najít odpověď.

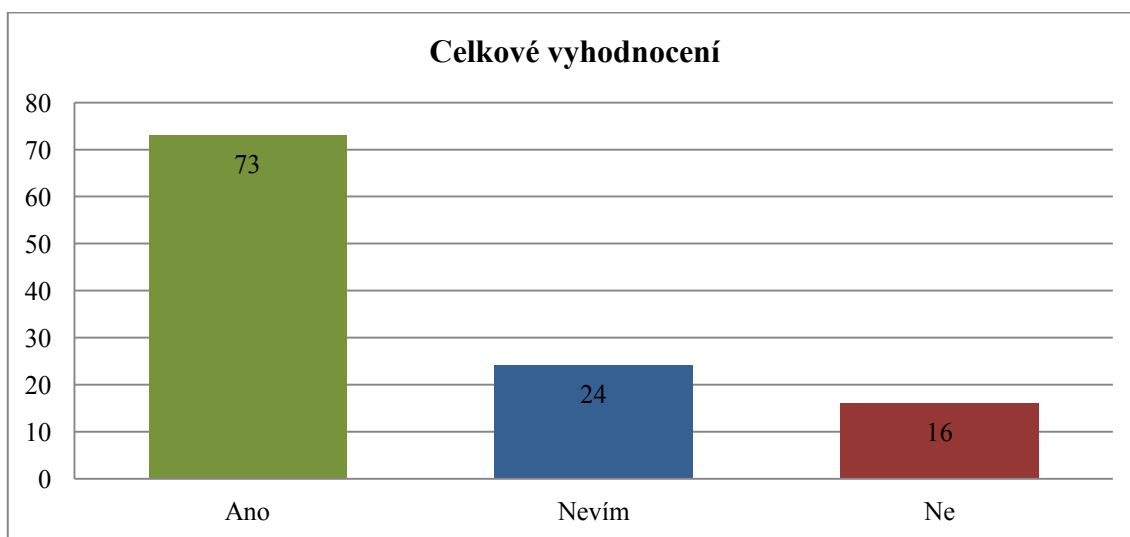


Graf k otázce 13 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Většina žáků neumí posoudit, zda se jejich chování k dalším osobám se zdravotním postižením nějak změnilo. Pokud se k této otázce vyjádřili, spíše nevěří, že díky probíhající integraci mají více pochopení pro jiné osoby se zdravotním postižením. Jak jsem zmínila dříve, myslím si, že tato nesourodost odpovědí je způsobena, že žáci nemají možnost srovnání se svým předešlým chováním. Jejich postoje k osobám se zdravotním postižením se vlastně teprve tvoří. Možná si význam integrace uvědomí až postupem času, stejně jako já, která jsem měla také zkušenost s integrací na základní škole.

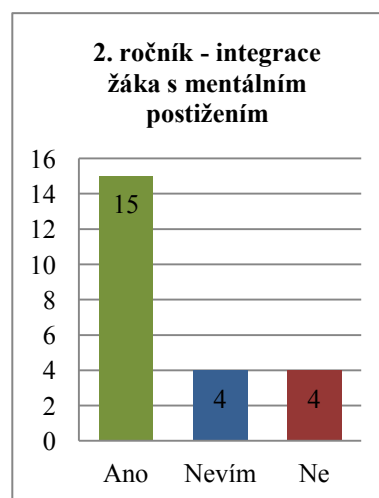
14. Kamarádíte se s ?

Čtrnáctá otázka reflektuje, zda se žáci přátelí s integrovaným žákem a zda ho přijali do svého kolektivu. Odpovědi žáků na tuto otázku jsou velmi pozitivní. Sedmdesát tři žáků uvedlo, že se s integrovaným žákem přátelí. Šestnáct žáků odpovědělo, že se se spolužákem se zdravotním postižením nepřátelí. Dvacet čtyři žáků nemá na tuto otázku vyhraněný názor.



Graf k otázce 14 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A se s integrovaným žákem přátelí patnáct žáků. Opačný postoj mají čtyři žáci, tedy že se se svým spolužákem se zdravotním postižením nepřátelí. Čtyři žáci neumí posoudit, zda s integrovaným žákem kamarádí.



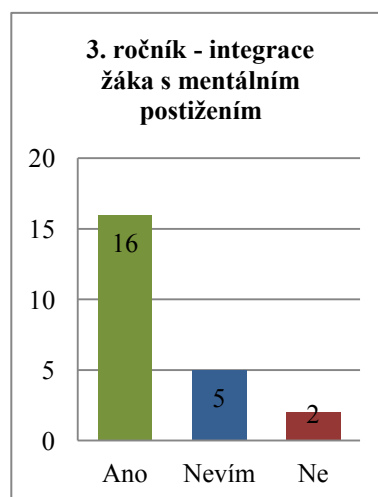
Graf k otázce 14 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Žáci třídy B většinou odpověděli, že se s integrovaným žákem přátelí. Pouze tři žáci uvedli, že se se svým spolužákem se zdravotním postižením nekamarádí. Tři žáci nevědí, zda se s žákem kamarádí či nekamarádí.



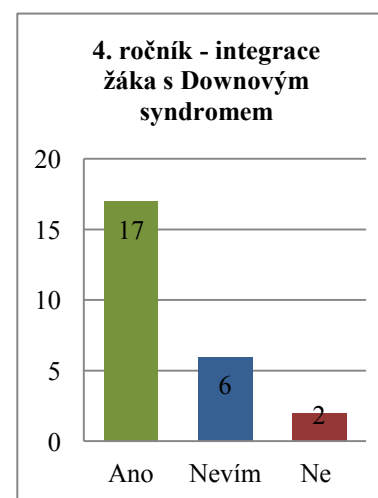
Graf k otázce 14 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Podobně odpověděli i žáci třídy C, kde šestnáct žáků uvedlo, že se se svým spolužákem se zdravotním postižením kamarádí. Opačný postoj mají dva žáci. Pět žáků nemá svůj postoj vyhraněný.



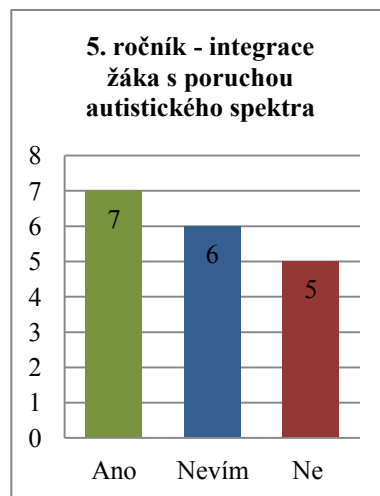
Graf k otázce 14 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Jinak neodpověděla ani třída D, zde sedmnáct žáků uvedlo, že se s integrovaným spolužákem přátelí. Jen dva žáci odpověděli, že se se spolužákem se zdravotním postižením nekamarádí. Šest žáků nedokázalo svůj postoj posoudit.



Graf k otázce 14 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E své odpovědi opět rozvrstvila do všech tří sloupců. Sedm žáků uvedlo, že se s integrovaným spolužákem přátelí. Opačný postoj má pět žáků a nevyhraněný postoj má šest žáků

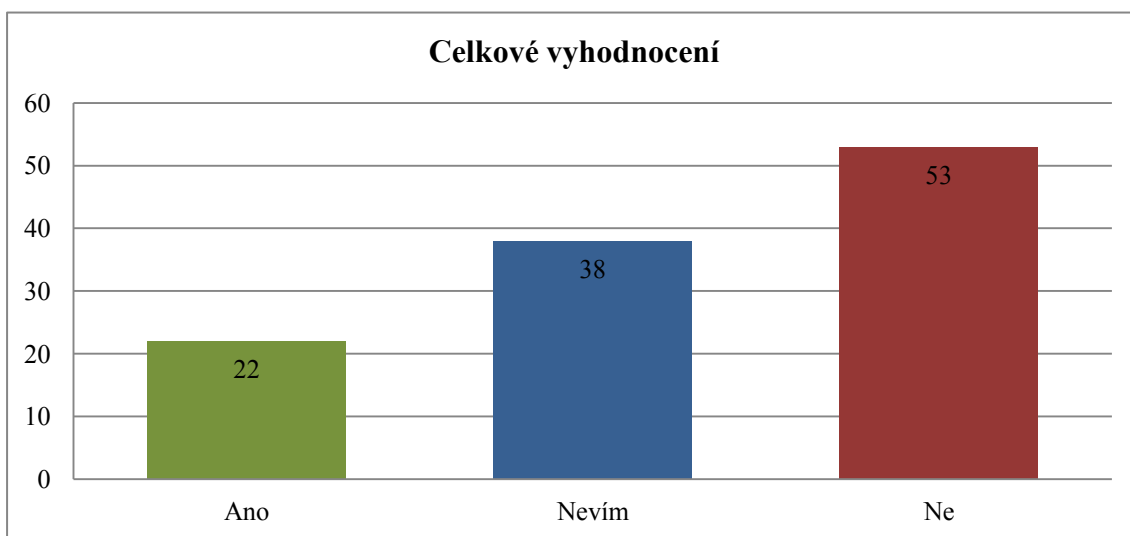


Graf k otázce 14 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Všechny třídy na tuto otázku odpověděly veskrze pozitivně. Většina žáků se s integrovaným spolužákem přátelí. Jediná třída, která se vymyká, je opět třída E, kde i z předešlých otázek vyplývá, že nemají zcela kladný postoj k integrovanému žákovi. Avšak i v téhle třídě se našli žáci, kteří se se spolužákem s poruchou autistického spektra přátelí.

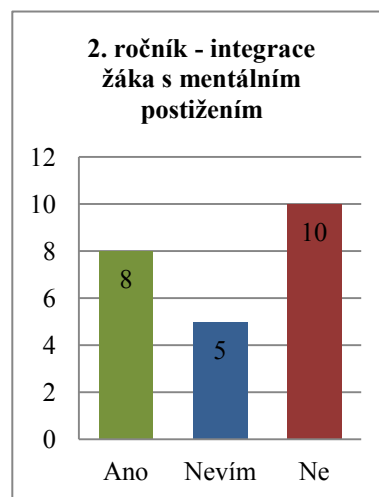
15. Ublížíje někdo ve vaší škole?

Tato otázka zjišťuje, zda někdo ze školy ubližuje integrovanému žákovi. Tato otázka má své oprávnění, nejen kvůli dokreslení postojů k integrovanému žákovi, ale už jen proto, že na tuto otázku nám mohou ostatní žáci odpovědět nejlépe, lépe než učitelé a lépe než samotní integrovaní žáci. Padesát tři žáků věří, že integrovanému žákovi nikdo neubližuje. Dvaadvacet žáků má však opačný názor. Třicet osm žáků neví, zda integrovanému žákovi někdo ubližuje.



Graf k otázce 15 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A je deset žáků přesvědčeno, že nikdo integrovanému spolužákovi neubližuje. Naopak osm žáků jsou opačného názoru. Pět žáků neumí posoudit, zda někdo integrovanému žákovi ubližuje.



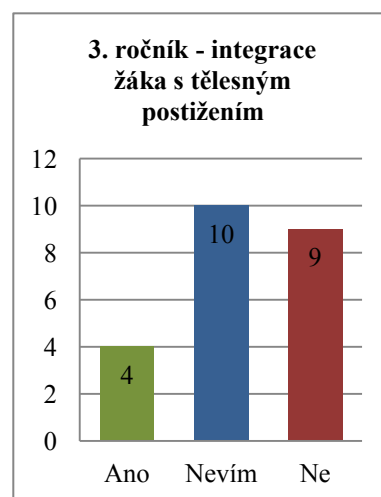
Graf k otázce 15 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Většina žáků třídy B si myslí, že nikdo jejich spolužákovi se zdravotním postižením neublíží, konkrétně tak odpovědělo třináct žáků. Opačný názor mají jen čtyři žáci. Sedm žáků nemá na tuto otázku vyhraněný názor.



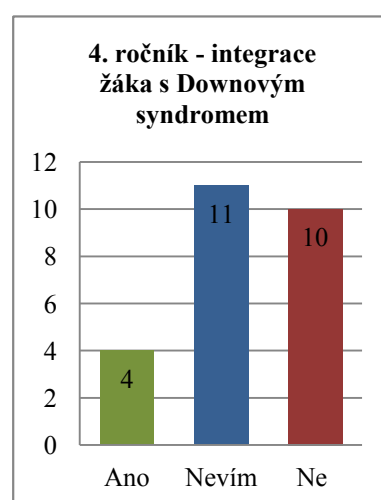
Graf k otázce 15 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Devět žáků ze třídy C věří, že nikdo jejich spolužákovi se zdravotním postižením neublíží. Naopak čtyři žáci si myslí, že někdo integrovanému žákovi naopak ubližuje. Deset žáků neumí situaci posoudit.



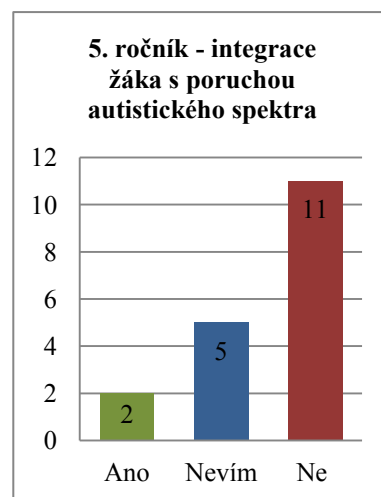
Graf k otázce 15 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Třída D odpověděla podobně jako předchozí třída. Zde je deset žáků přesvědčeno, že nikdo integrovanému spolužákovi neublíží. Naopak čtyři žáci odpověděli, že někdo takový, kdo ubližuje jejich integrovanému spolužákovi, je. Jedenáct žáků nemá na otázku vyhraněný názor.



Graf k otázce 15 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Většina žáků třídy E také věří, že nikdo jejich spolužákovi s autismem neubližuje. Takto odpovědělo jedenáct žáků. Opačný názor mají pouze dva žáci. Pět žáků neumí situaci posoudit.

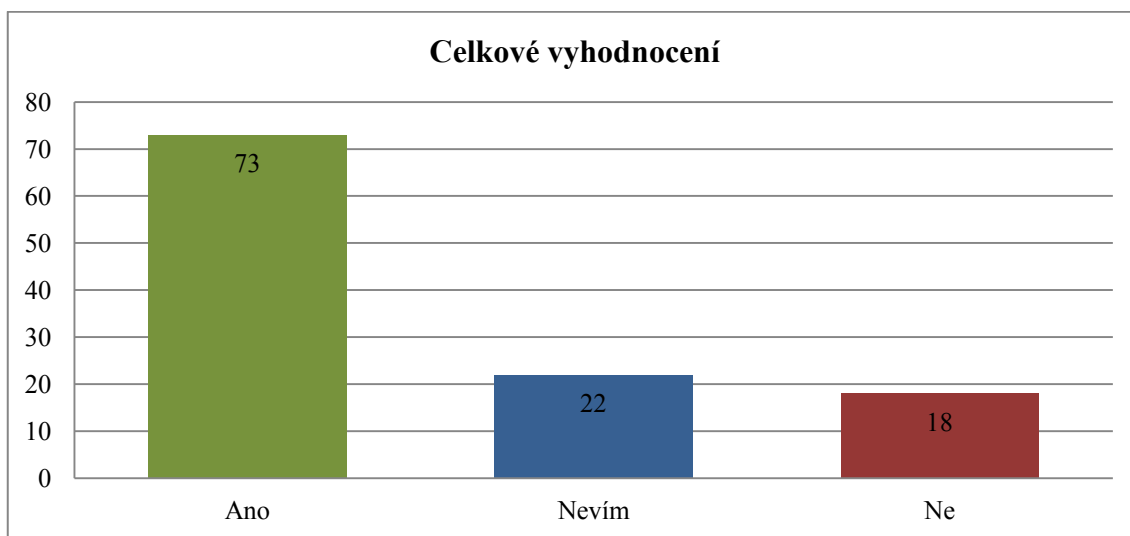


Graf k otázce 15 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Většina žáků uvedla, že nikdo jejich integrovanému spolužákovi neubližuje, avšak v každé třídě se našli nějací žáci, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí a naopak si myslí, že někdo jejich spolužákovi ubližuje. Ve svých odpovědích se vymyká hlavně třída A, ve které je osm žáků, kteří si myslí, že je jejich spolužákovi ubližováno. Osobně si myslím, že by příprava intaktních žáků na příchod spolužáka se zdravotním postižením neměla být orientována jen na třídu, která bude s integrací pracovat. I ostatní žáci ze školy se budou s žákem se zdravotním postižením setkávat. Podle mého názoru, tyto výsledky neznamenaají, že postoj k integrovanému spolužákovi se zdravotním postižením je negativní, ale že bychom měli pracovat i s ostatními intaktními žáky ze školy.

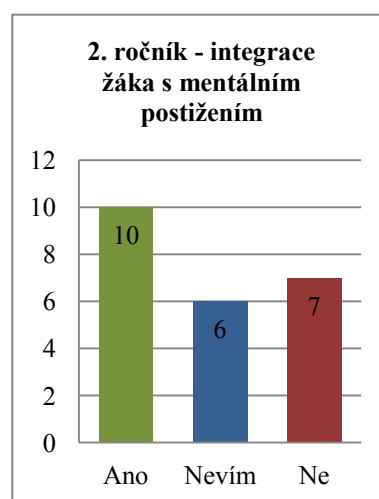
16. Pomáháš ty a tví spolužáci nějak?

Tato otázka mapuje, zda intaktní žáci nějak pomáhají integrovanému spolužákovi. I tato otázka má své opodstatnění. Podle mého názoru, pokud někomu dobrovolně pomáháme, ukazuje to na kladnější postoj k dotyčné osobě. Sedmdesát tři žáků uvedlo, že integrovanému žákovi pomáhají. Naopak osmnáct žáků se přiznalo, že svému spolužákovi se zdravotním postižením nepomáhá. Dvacet dva žáků neumí posoudit, jestli svému spolužákovi pomáhá.



Graf k otázce 16 – Celkové vyhodnocení

Ve třídě A deset žáků integrovanému spolužákovi pomáhá. Naopak sedm žáků přiznalo, že nejsou svému spolužákovi se zdravotním postižením nápomocni. Šest žáků neví, jak na otázku odpovědět.



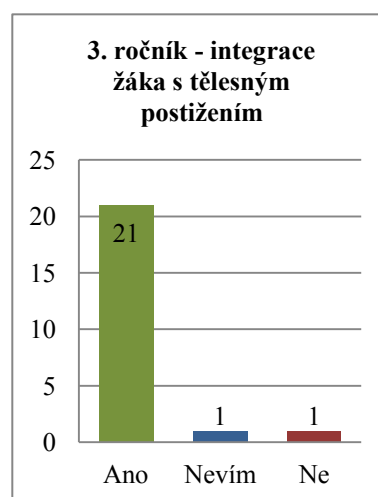
Graf k otázce 16 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Třída B odpověděla téměř kladně. Třináct žáků svému spolužákovi se zdravotním postižením pomáhá, pouze dva žáci přiznali, že nepomáhají. Devět žáků neumí posoudit, zda integrovanému spolužákovi pomáhají.



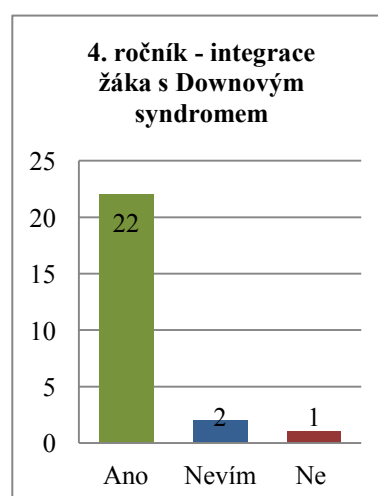
Graf k otázce 16 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Žáci třídy C odpověděli převážně pozitivně. Dvacet jedna žáků svému spolužákovi s tělesným postižením pomáhá, pouze jeden žák odpověděl, že integrovanému spolužákovi nepomáhá. Jeden žák nevěděl, jak na otázku odpovědět.



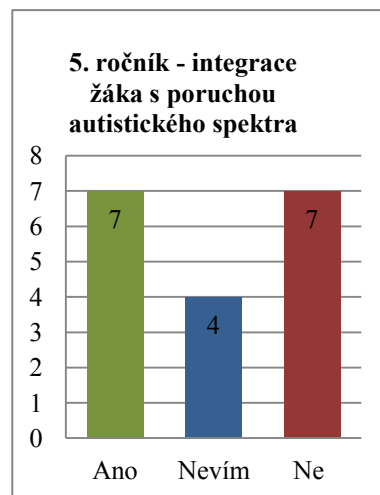
Graf k otázce 16 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

Třída D také odpověděla téměř zcela pozitivně. Dvacet dva žáků uvedlo, že svému spolužákovi se zdravotním postižením pomáhá, pouze jeden žák se přiznal, že integrovanému žákovi nepomáhá. Dva žáci neumí posoudit, zda integrovanému žákovi pomáhají.



Graf k otázce 16 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Třída E se ve svých odpovědích rozdělila na dvě poloviny. Sedm žáků uvedlo, že svému integrovanému spolužákovi pomáhají. Stejně tolik žáků uvedlo, že žákovi se zdravotním postižením nepomáhají. Čtyři žáci nevěděli, zda žákovi pomáhají.

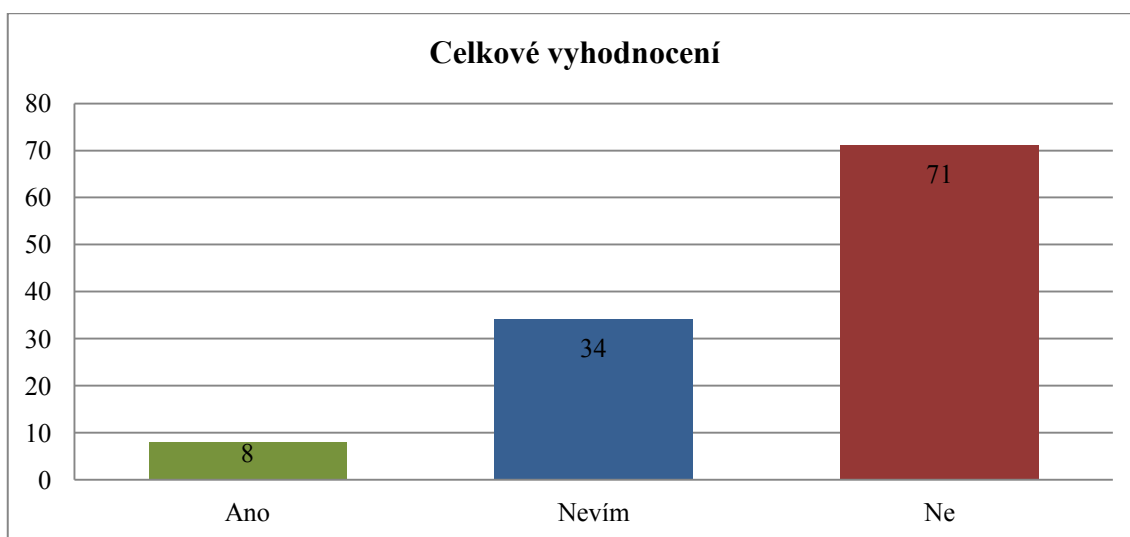


Graf k otázce 16 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

Výsledky této otázky jsou velmi pozitivní. Většina žáků každé třídy jsou ochotni pomoci svému integrovanému spolužákovi, vždy se sice najdou žáci, kteří žákovi se zdravotním postižením nepomohou, ale je jich jen velmi málo. Z toho vyplývá, že žáci nemají ostych svému spolužákovi pomáhat, což naznačuje kladnější postoj k integrovanému spolužákovi. Svými odpověďmi se opět lehce vymyká třída E, kde se více žáků přiznalo, že svému spolužákovi se zdravotním postižením nepomáhají.

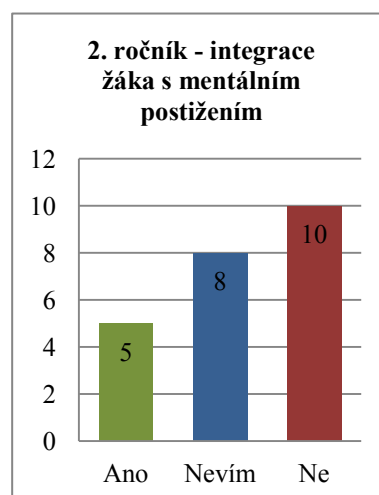
17. Odmítá vaši pomoc?

Poslední otázka mapuje, do jaké míry integrovaný žák odmítá nabízenou pomoc od jeho intaktních spolužáků. Sedmdesát jedna žáků uvedlo, že integrovaný spolužák jejich pomoc neodmítá. Pouze osm žáků odpovědělo, že spolužák se zdravotním postižením jejich pomoc odmítá. Třicet čtyři žáků nemá vyhraněný názor.



Graf k otázce 17 – Celkové vyhodnocení

Deset žáků třídy A uvedlo, že integrovaný žák jejich pomoc neodmítá. Pět žáků naopak odpovědělo, že žák se zdravotním postižením odmítá jejich pomoc. Osm žáků neumí posoudit, zda je jejich pomoc ze strany integrovaného žáka odmítaná.



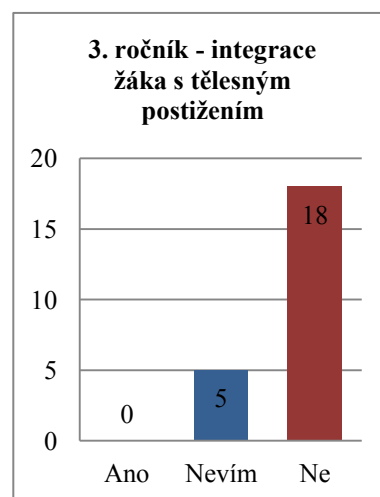
Graf k otázce 17 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením

Třída B se téměř shodla, že integrovaný spolužák jejich pomoc neodmítá, pouze jeden žák má opačný názor. Osm žáků nevědělo jak na otázku odpovědět.



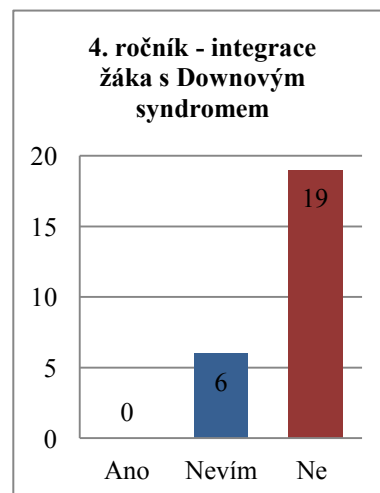
Graf k otázce 17 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením

Stejně jako předchozí třída se shodla i třída C. Osmnáct žáků zde uvedlo, že integrovaný žák jejich pomoc neodmítá, opačného názoru není žádný žák. Pouze pět žáků nemá vyhraněný názor.



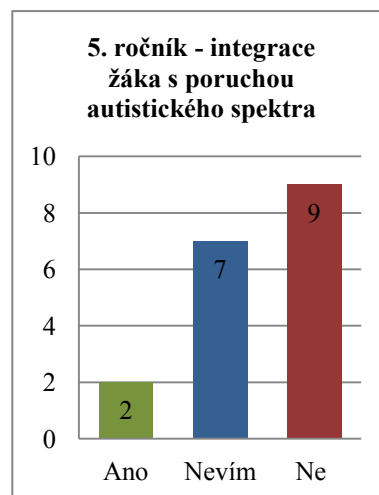
Graf k otázce 17 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením

I třída D se téměř dokonale shodla. Zde devatenáct žáků odpovědělo, že jejich pomoc není ze strany integrovaného žáka odmítaná. Nikdo neuvedl, že by integrovaný žák pomoc odmítal. Šest žáků neumí otázku posoudit.



Graf k otázce 17 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem

Ani třída E se svými odpověďmi nevymyká. Devět žáků uvedlo, že integrovaný žák neodmítá jejich pomoc. Dva žáci mají opačný názor. Sedm žáků neví, či neumí posoudit, zda žák s autismem jejich pomoc odmítá.



Graf k otázce 17 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra

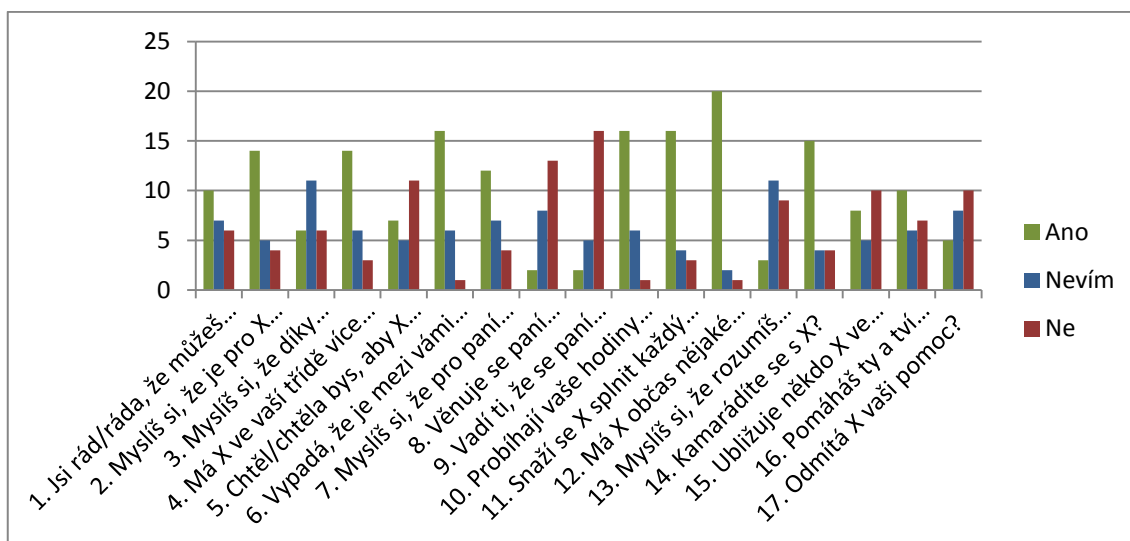
Třídy se v odpovědích na tuto otázku celkem shodly. Podle mého názoru je pozitivní, že žáci nemají pocit, že je jejich pomoc integrovanému žákovi odmítaná. Myslím si, že pokud by takový pocit žáci zažili, později by svou pomoc již nemuseli nabídnout.

4.3.2 Vyhodnocení výsledků jednotlivých tříd

Zpracovala jsem veškeré odpovědi jednotlivých tříd, aby bylo možno vyhodnotit celkový postoj třídy k integraci. Každá ze tříd se ve svých odpovědích více či méně liší. Můžeme se jen domnívat, zda je to způsobeno věkem, typem postižení integrovaného žáka či nedostatečnou přípravou.

třída A – 2. ročník

Třída A je jedinou třídou školy, ve které je integrovaný žák se zdravotním postižením. Do třídy chodí 23 žáků. Od začátku 2. ročníku je do třídy integrováno děvče s lehkým až středně těžkým mentálním postižením.

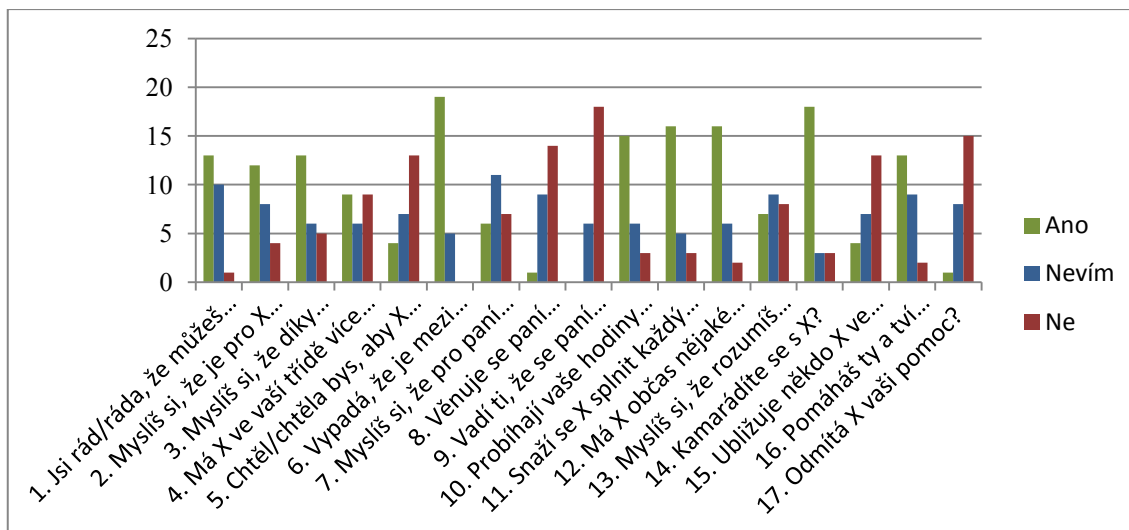


Graf odpovědí třídy A

Výsledky ukazují, že žáci třídy A jsou ve třídě spíše spokojeni. Je vidět, že jsou si vědomi odlišností integrovaného žáka a přesto nemají větší problémy ho přijmout do kolektivu. Několik žáků by si přálo, aby integrovaný žák chodil do jiné školy či třídy, ale to podle mého názoru odpovídá běžnému spektru individuálních postojů v každé třídě. Zvláště bych zmínila odpovědi na otázky týkající se práce třídního učitele. Z nich vyplývá, že žáci práci učitele reflektují. Jsou si vědomi, že práce s integrovaným žákem je pro učitele složitější. A zároveň uvádějí, že učitel věnuje dostatek času i jim ostatním. Z jejich odpovědí vyplývá, že žáci chápou význam integrace pro integrovaného žáka a zároveň se zajímají o jeho spokojenost ve třídě.

třída B – 3. ročník

Ve třídě B je od začátku druhého ročníku integrován chlapec se zrakovým postižením. Chlapec je silně krátkozraký a potřebuje k práci kompenzační pomůcky, orientaci po škole však zvládá sám. Ve třídě je dvacet čtyři žáků.



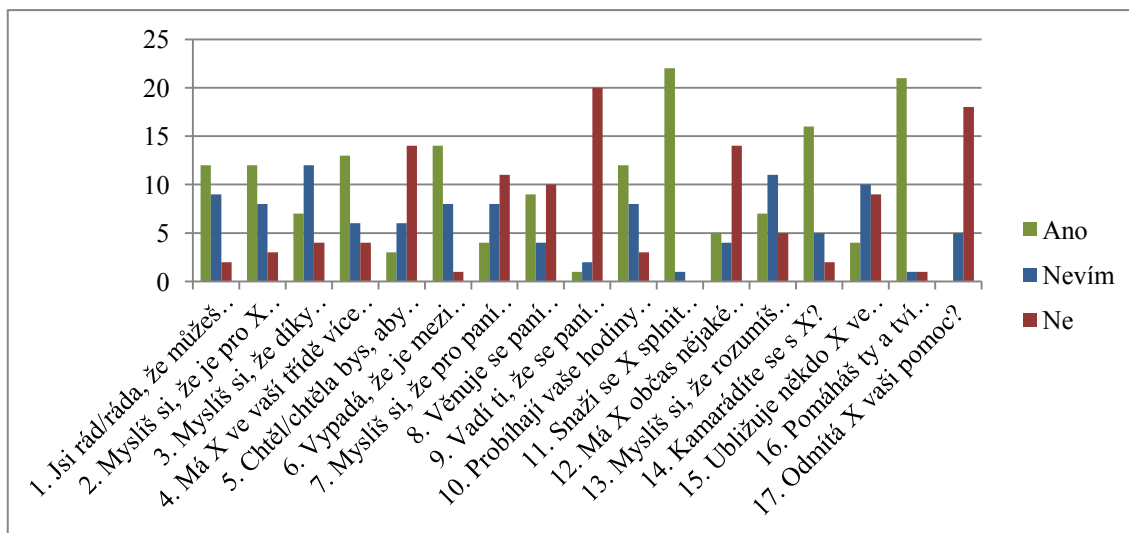
Graf odpovědí třídy B

Odpovědi žáků této třídy jsou velmi pozitivní. Z výsledků vyplývá, že jsou žáci rádi, že mohou chodit do třídy s integrovaným žákem. I když uvádějí, že integrovaný spolužák má občasné kázeňské problémy, mají k němu veskrze kladný vztah. Se spolužákem se zdravotním postižením se přátelí, zajímají se o něj a pomáhají mu. Je zajímavé, že nepociťují, že by se třídní učitel věnoval více integrovanému žákovi, než jim ostatním, přitom tento integrovaný žák potřebuje zvláštní pozornost při výuce a pomoc při použití kompenzačních pomůcek. Žáci se sice neshodli na názoru na význam integrace pro ně samé, ale z jejich odpovědí plyne, že jsou si vědomi významu integrace pro integrovaného žáka se zrakovým postižením.

Jelikož třídní učitel využil čas, který žáci věnovali vyplňování dotazníků na další práci s integrovaným žákem, nemám k porovnání dotazník vyplněný integrovaným žákem.

třída C – 3. ročník

V této třídě je dvacet pět žáků. Od začátku prvního ročníku je zde integrován chlapec s tělesným postižením. Chlapec s diparetickou formou dětské mozkové obrny je upoután na kolečkové křeslo, zároveň i hůře koordinuje pohyby horních končetin.



Graf odpovědí třídy C

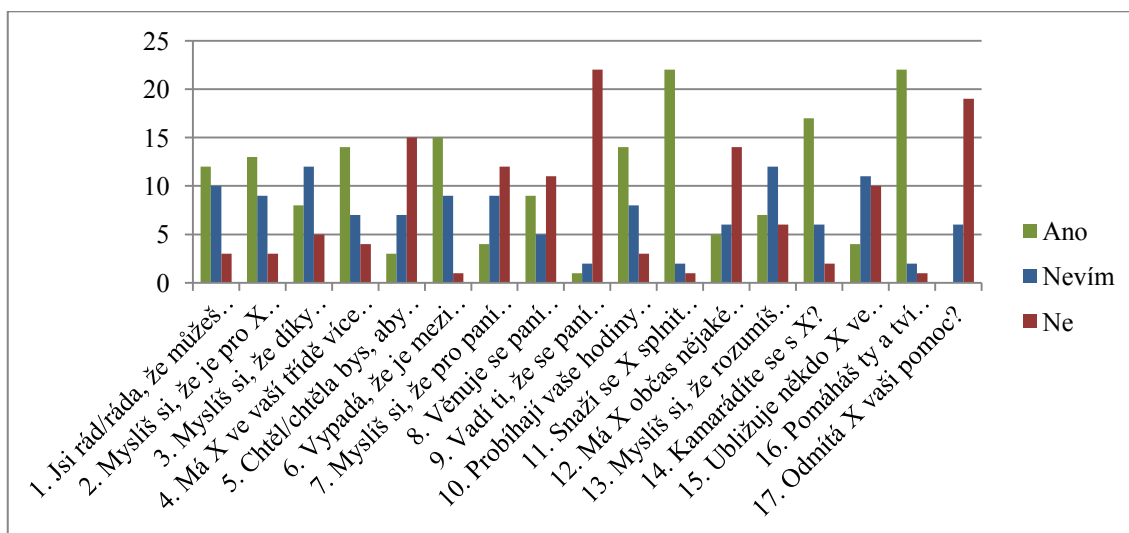
Z odpovědí žáků vyplývá, že integrovaného žáka bez problému přijali do svého kolektivu. Nijak negativně nevnímají i to, že se třídní učitel případně věnuje více jejich integrovanému spolužákovi, než jim ostatním. Žákovi ochotně pomáhají, zajímají se o něj a většina se s ním přátelí. Žáci reflektují význam integrace pro jejich spolužáka a více jak polovina si uvědomuje i význam integrace pro ně samé. Z výsledků vyplývá, že má třída ke svému spolužákovi se zdravotním postižením pozitivní postoj.

Sám integrovaný chlapec s pomocí třídního učitele vyplnil dotazník určený pro integrované žáky. Z jeho odpovědí plyne, že je rád, že může chodit do dané třídy a rozhodně by nechtěl chodit jinam. Sám na sobě nepocituje, že by se mu třídní učitel věnoval více než ostatním žákům, ale uznává, že má určité výhody, což se shoduje s odpověďmi intaktních žáků. Uvádí, že se snaží splnit všechny zadané úkoly, ale zároveň na sebe prozradil, že občas zlobí. S ostatními spolužáky se přátelí a jejich nabízenou pomoc neodmítá. Avšak uvedl, že je někdo, kdo mu ve škole nějak ubližuje.

Z výsledků obou typů dotazníků vyplývá, že žáci mají pozitivní vzájemné vztahy.

třída D – 4. ročník

Ve třídě D je od začátku druhého ročníku integrované děvče s Downovým syndromem. Děvče má přiděleného asistenta pedagoga, s kterým však části hodin tráví na chodbě, kde má umístěnou lavici s židlí, podle slov pedagoga: „aby nevyrušovala hodinu“. Ve třídě je pětadvacet žáků.



Graf odpovědí třídy D

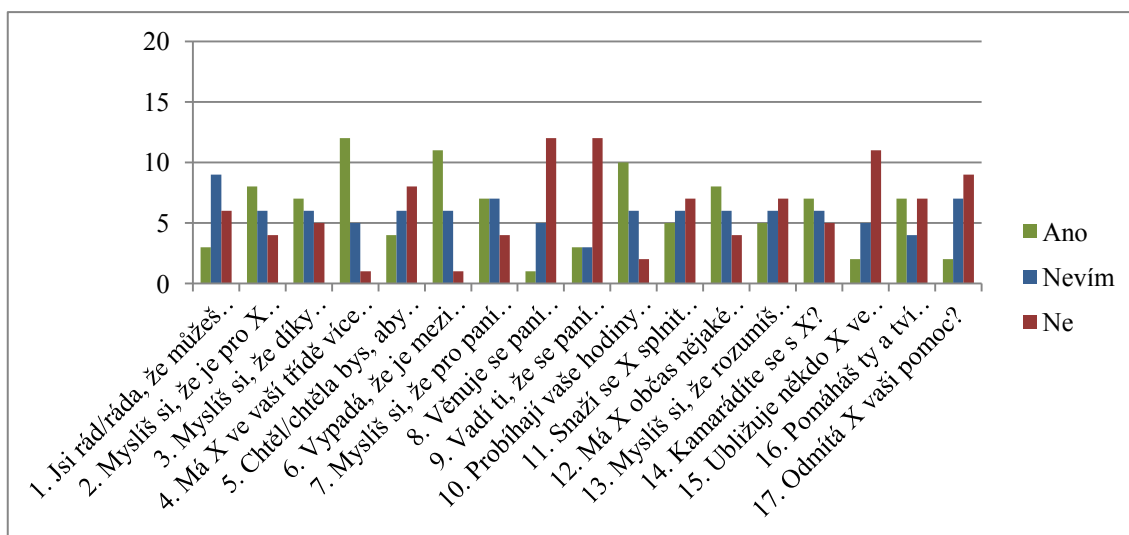
Podle výsledků jsou žáci ve třídě spíše spokojeni. Odlišnosti integrovaného žáka vnímají, ale i přesto nemají problém ho přijmout do svého kolektivu, většina třídy se s integrovaným žákem přátelí. Žáci reflektují práci třídního učitele, a i když vnímají, že je integrovanému žákovi věnováno více pozornosti, nevadí jim to. Většina třídy si uvědomuje význam integrace pro jejich spolužáka a více jak polovina žáků si je vědoma významu integrace i pro ně samé.

Dívka s Downovým syndromem vyplnila dotazník určený pro integrované žáky. Odpověděla, že je ráda mezi svými spolužáky a nechtěla by chodit do jiné školy. Přiznává také, že má určité výhody ve třídě a že se třídní učitel věnuje více jí, než ostatním intaktním žákům. Podle sebe se snaží splnit každý zadaný úkol a nikdy nezlobí. Uvádí, že se s ostatními přátelí a přijímá od nich nabízenou pomoc.

Z výsledků obou typů dotazníků vyplývá, že žáci dívku s Downovým syndromem mezi sebe bez problémů přijali a že i integrovaná dívka se mezi nimi cítí dobře.

třída E – 5. ročník

V této třídě je od třetího ročníku integrován žák s poruchou autistického spektra. Je to žák s lehčí formou autismu, nemá přiděleného asistenta pedagoga, ale potřebuje pevný řád a speciální přístup učitele. Do třídy chodí dvacet žáků.



Graf odpovědí třídy E

Výsledky odpovědí žáků této třídy nejsou tak pozitivní, jako výsledky předešlých tříd. Z odpovědí žáků vyplývá, že ve třídě spíše nejsou spokojeni. Žáci sice reflektují význam integrace pro jejich spolužáka s autismem a dokonce většina třídy vnímá, že je mezi nimi žák rád, ale i přesto žáka nevnímají jako součást kolektivu. Více jak polovina žáků by si přálo, aby chodil do jiné školy. I když se ve třídě najdou žáci, co s integrací svého spolužáka nemají problém, vždy je tady druhá část třídy, která s integrací není spokojená. Domnívám se, že tento typ postižení je pro žáky těžko pochopitelný a snad ani větší příprava by v některých případech nezměnila postoje žáků k lepšímu.

Jelikož integrovaný žák pracoval na jiné práci, nemám k porovnání dotazník s jeho odpověďmi. Avšak zaujal mě z této třídy nadmíru negativní dotazník od jednoho žáka, který odpovídal na veškeré otázky dotazníku negativně a dokonce připisoval osobní poznámky, které jeho negaci ještě umocnily. Můžeme se jen domnívat, zda to z jeho strany byla jen recese. Ovšem už z celkových výsledků třídy vyplývá, že integrace neprobíhá v této třídě dobře.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat postoje mladších školních žáků na běžných základních školách k integraci spolužáků se zdravotním postižením. Výběr respondentů byl dán dostupností tříd s integrovanými žáky a v neposlední řadě ochotou vedení školy a třídních učitelů poskytnout čas k provedení výzkumu. Dotazníky byly nakonec uplatněny v různých věkových skupinách, s integrovanými žáky s různým typem zdravotního postižení. Dotazníky mi vyplnilo 113 respondentů.

Zřejmě nejpodstatnějším poznatkem je to, že žáci na prvních stupních běžných základních škol jsou schopni se s integrací relativně dobře vyrovnávat. Z odpovědí přitom vyplývá, že si uvědomují problémy spojené s integrací, jako například větší pozornost učitele věnovaná žákům se zdravotním postižením. Žáci to dokážou pochopit a jsou si z velké části vědomi přínosu integrace pro jejich spolužáka se zdravotním postižením.

Dalším pro mne významným poznatkem je, že ne všechny typy zdravotního postižení jsou spolužáky integrovaných žáků vnímány stejně. Na jedné straně je velmi pozitivně vnímaný žák s Downovým syndromem, jehož snadná socializace působená vlídnou povahou a snahou navozovat nová přátelství je zmiňovaná i v odborné literatuře (BARTOŇOVÁ, a další, 2007), a žák se zrakovým postižením, na druhé straně žák s poruchou autistického spektra je velkou částí svých spolužáků vnímán jako rušivý element. Je nutné zdůraznit, že v důsledku již výše uvedeného omezeného výběru nelze zcela vyloučit vliv osobnostních charakteristik daného žáka na hodnocení jeho spolužáků. Přesto je výpověď spolužáků v daném případě natolik významná, že lze dojít k celkem logickému závěru, že některé typy zdravotního postižení kladou na intaktní spolužáky enormní nároky. Zvláště v případě poruchy autistického spektra je v důsledku omezené komunikace, vyplývající ze samotného typu poruchy, velký problém v identifikaci intaktních žáků se spolužákem se zdravotním postižením.

Při výzkumu jsem pracovala se třemi hypotézami. Hlavní hypotéza, že žáci se k integraci zdravotně postiženého spolužáka staví kladně a jsou si vědomi jejího přínosu, se prokázala u menšího počtu oslovených nezávisle na věku respondentů a typu

zdravotního postižení integrovaného žáka. Druhá dílčí hypotéza předpokládající, že integrovaný žák nebude přijat do třídní kolektivu, se potvrdila pouze částečně u jednoho konkrétního kolektivu. Poslední hypotézu, která předpokládá, že žáci mají kladný postoj k integrovanému spolužákovi, ale nejsou si vědomi žádného přínosu pro ně samé, byla potvrzena odpověďmi převážné většiny respondentů.

Moje šetření prokázalo, že postoje mladších školních žáků k integraci spolužáků se zdravotním postižením jsou ve většině případů kladné, ukazuje se, že žáci dokážou tolerovat „jinakost“ a nevnímají negativně ani větší pozornost učitele věnovanou žákům se zdravotním postižením. Věřím, že přínos integrace pro ně samé dokážou lépe ocenit až postupem času.

Seznam použité literatury

Monografie

BARTOŇOVÁ, M.; BAZALOVÁ, B.; PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie, Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno : Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BYTEŠNÍKOVÁ, I.; HORÁKOVÁ, R.; KLENKOVÁ, J. *Logopedie & Surdopedie, texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Potál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Havlíčkův Brod : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie, speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

EDELSBERGER, L. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany : Nakladatelství H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá voda u Pelhřimova : Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

- LECHTA, V. a kol. *Nové cesty k postihnutým l'ud'om*. Bratislava : LIEČREH GÚTH, 1997. ISBN 80-967-383-7-2.
- LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky, Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany : Nakladatelství H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
- MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045.
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SMÉKALOVÁ, E. *Dobrá praxe školské integrace žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha : IPPP ČR, 2008.

ŠÍŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní pedagogika*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-x.

Periodika

JANOŠKO, P. Inkluzívna edukácia - Jej prínos, perspektívy a limity v kontexte Slovenskej republiky. *e-PEDAGOGIUM*, 2011, březen 2011, stránky 97-103.

Dokumenty

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*. Praha : Sbor zástupců organizací zdravotně postižených, 1998.

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. Praha : Úřad vlády České republiky, 2010.

WHO. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví, MKF*. Praha : Grada publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.

Elektronické dokumenty

KAPLAN, DEBORAH. *The definition of disability: The center for an accessible society*. [Online] 1999. [Citace: 24. listopad 2011]
<http://www.accessiblesociety.org/topics/demographics-identity/dkaplanpaper.htm>.

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. 1992*. [Online] 1992. [Citace: 20. únor 2012]
<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>.

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení. 1993*. [Online] 1993. [Citace: 20. únor 2012]
<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npo93.pdf>.

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv*. 1948. [Online] [Citace: 5. leden 2012]
<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. RVP*. [Online] 2007. [Citace: 12. leden 2012.]
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] 2004. [Citace: 9. prosinec 2011.]

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

MŠMT. *Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon*. [Online] 2011. [Citace: 14. únor 2012.]

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>.

MŠMT. *Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných*. [Online] 2005.

[Citace: 9. prosinec 2011.]

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

MŠMT. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [Online] 2005. [Citace: 9. prosinec 2011.]

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

MŠMT. *Vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných*. [Online] 2007. [Citace: 9. prosinec 2011.]

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-62-2007-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych>.

MŠMT. *Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb.* [Online] 2011. [Citace: 14. únor 2012.]

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.

Přílohy

Seznam obrázků:

Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů (MŠMT).....	26
--------------------------------------------------------	----

Seznam grafů:




Graf k otázce 1 – Celkové vyhodnocení	47
Graf k otázce 1 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	47
Graf k otázce 1 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	48
Graf k otázce 1 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	48
Graf k otázce 1 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	48
Graf k otázce 1 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	49
Graf k otázce 2 – Celkové vyhodnocení	50
Graf k otázce 2 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	50
Graf k otázce 2 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	51
Graf k otázce 2 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	51
Graf k otázce 2 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	51
Graf k otázce 2 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	52
Graf k otázce 3 – Celkové vyhodnocení	53
Graf k otázce 3 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	53
Graf k otázce 3 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	54
Graf k otázce 3 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	54
Graf k otázce 3 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	54
Graf k otázce 3 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	55
Graf k otázce 4 – Celkové vyhodnocení	56
Graf k otázce 4 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	56
Graf k otázce 4 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	57
Graf k otázce 4 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	57
Graf k otázce 4 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	57
Graf k otázce 4 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	58
Graf k otázce 5 – Celkové vyhodnocení	59

Graf k otázce 5 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	59
Graf k otázce 5 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	60
Graf k otázce 5 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	60
Graf k otázce 5 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	60
Graf k otázce 5 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	61
Graf k otázce 6 – Celkové vyhodnocení	62
Graf k otázce 6 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	62
Graf k otázce 6 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	63
Graf k otázce 6 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	63
Graf k otázce 6 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	63
Graf k otázce 6 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	64
Graf k otázce 7 – Celkové vyhodnocení	65
Graf k otázce 7 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	65
Graf k otázce 7 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	66
Graf k otázce 7 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	66
Graf k otázce 7 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	66
Graf k otázce 7 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	67
Graf k otázce 8 – Celkové vyhodnocení	68
Graf k otázce 8 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	68
Graf k otázce 8 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	69
Graf k otázce 8 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	69
Graf k otázce 8 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	69
Graf k otázce 8 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	70
Graf k otázce 9 – Celkové vyhodnocení	71
Graf k otázce 9 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	71
Graf k otázce 9 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	72
Graf k otázce 9 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	72
Graf k otázce 9 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	72
Graf k otázce 9 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	73
Graf k otázce 10 – Celkové vyhodnocení	74
Graf k otázce 10 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	74
Graf k otázce 10 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	75

Graf k otázce 10 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	75
Graf k otázce 10 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	75
Graf k otázce 10 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	76
Graf k otázce 11 – Celkové vyhodnocení	77
Graf k otázce 11 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	77
Graf k otázce 11 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	78
Graf k otázce 11 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	78
Graf k otázce 11 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	78
Graf k otázce 11 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	79
Graf k otázce 12 – Celkové vyhodnocení	80
Graf k otázce 12 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	80
Graf k otázce 12 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	81
Graf k otázce 12 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	81
Graf k otázce 12 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	81
Graf k otázce 12 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	82
Graf k otázce 13 – Celkové vyhodnocení	83
Graf k otázce 13 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	83
Graf k otázce 13 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	84
Graf k otázce 13 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	84
Graf k otázce 13 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	84
Graf k otázce 13 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	85
Graf k otázce 14 – Celkové vyhodnocení	86
Graf k otázce 14 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	86
Graf k otázce 14 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	87
Graf k otázce 14 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	87
Graf k otázce 14 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	87
Graf k otázce 14 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	88
Graf k otázce 15 – Celkové vyhodnocení	89
Graf k otázce 15 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	89
Graf k otázce 15 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	90
Graf k otázce 15 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	90
Graf k otázce 15 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	90

Graf k otázce 15 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	91
Graf k otázce 16 – Celkové vyhodnocení	92
Graf k otázce 16 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	92
Graf k otázce 16 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	93
Graf k otázce 16 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	93
Graf k otázce 16 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	93
Graf k otázce 16 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	94
Graf k otázce 17 – Celkové vyhodnocení	95
Graf k otázce 17 A – 2. ročník, integrace žáka s mentálním postižením.....	95
Graf k otázce 17 B – 3. ročník, integrace žáka se zrakovým postižením	96
Graf k otázce 17 C – 3. ročník, integrace žáka s tělesným postižením	96
Graf k otázce 17 D – 4. ročník, integrace žáka s Downovým syndromem	96
Graf k otázce 17 E – 5. ročník, integrace žáka s poruchou autistického spektra.....	97
Graf odpovědí třídy A.....	98
Graf odpovědí třídy B	99
Graf odpovědí třídy C	100
Graf odpovědí třídy D.....	101
Graf odpovědí třídy E	102
Dotazník pro intaktní žáky	114
Dotazník pro integrované žáky.....	117
Příklad dotazníku s negativním hodnocením.....	119
Příklad dotazníku s pozitivním hodnocením.....	122



Dotazník pro intaktní žáky


ANO	NEVÍM	NE
		












































- U každé otázky vybarvi toho „smajlíka“, který odpovídá tvé odpovědi.
- U každé otázky vybarvi jen jednoho „smajlíka“.




1. Máš ve třídě spolužáka, který potřebuje nějakou zvláštní/speciální pomoc?

ANO - NE




 

- od teď budeme tohoto tvého spolužáka označovat → 










- Jsi rád/ráda, že můžeš chodit do třídy s  ?   
- Myslíš si, že je pro  dobré být ve vaší třídě?   
- Myslíš si, že díky zkušenosti s  máš více pochopení pro ostatní spolužáky?   
- Má  ve vaší třídě více „výhod“ než ostatní děti?   
- Chtěl/chtěla bys, aby  chodil do jiné školy?   
- Vypadá, že je mezi vámi  rád?   
- Myslíš si, že pro paní učitelku/pana učitele je obtížnější věnovat se  než ostatním?   
- Věnuje se vaše paní učitelka/váš pan učitel více  než vám ostatním?   
- Vadí ti, že se paní učitelka/pan učitel věnuje více  než ostatním?   
- Probíhají vaše hodiny stejně jako v ostatních třídách?   
- Snaží se  splnit každý úkol, který máte zadaný?   

- Má  občas nějaké problémy v chování?   
- Myslíš si, že rozumíš díky  i ostatním   na ulici, v metru...?   
- Kamarádíte se s  ?   
- Ublížíje někdo  ve vaší škole?   
- Pomáháš ty a tví spolužáci  nějak?   
- Odmítá  vaši pomoc?   

Dotazník pro integrované žáky




ANO	NEVÍM	NE
		

- U každé otázky označ toho „smajlíka“, který odpovídá tvé odpovědi.
- U každé otázky označ jen jednoho „smajlíka“.

- Jsi rád/ráda, že můžeš chodit do této třídy?   
- Chtěl/chtěla bys chodit do úplně jiné školy?   
- Věnuje se ti pan učitel/paní učitelka více než ostatním dětem?   

- Máš ve třídě nějaké výhody, které ostatní tví spolužáci nemají? 😊 😐 😞
- Snažíš se splnit každý úkol, který je zadaný? 😊 😐 😞
- Zlobíš občas? 😊 😐 😞
- Kamarádíš se s ostatními? 😊 😐 😞
- Ublíží ti někdo ve vaší škole? 😊 😐 😞
- Pomáhají ti tví spolužáci nějak? 😊 😐 😞
- Stojíš o jejich pomoc? 😊 😐 😞


Příklad dotazníku s negativním hodnocením












































ANO	NEVÍM	NE
		




- U každé otázky vybarvi toho „smajlíka“, který odpovídá tvé odpovědi.
- U každé otázky vybarvi jen jednoho „smajlíka“.

1. Máš ve třídě spolužáka, který potřebuje nějakou zvláštní/speciální pomoc?






- od teď budeme tohoto tvého spolužáka označovat → 

- Jsi rád/ráda, že můžeš chodit do třídy s  ?   
- Myslíš si, že je pro  dobré být ve vaší třídě?   
- Myslíš si, že díky zkušenosti s  máš více pochopení pro ostatní spolužáky?   
- Má  ve vaší třídě více „výhod“ než ostatní děti?   
- Chtěl/chtěla bys, aby  chodil do jiné školy?   
- Vypadá, že je mezi vámi  rád?   
- Myslíš si, že pro paní učitelku/pana učitele je obtížnější věnovat se  než ostatním?   
- Věnuje se vaše paní učitelka/váš pan učitel více  než vám ostatním?   
- Vadí ti, že se paní učitelka/pan učitel věnuje více  než ostatním?   
- Probíhají vaše hodiny stejně jako v ostatních třídách?   
- Snaží se  splnit každý úkol, který máte zadaný?   

- Má  občas nějaké problémy v chování?
- Myslíš si, že rozumíš díky  i ostatním   na ulici, v metru...?
- Kamarádíte se s  ?
- Ublížíje někdo  ve vaší škole?
- Pomáháš ty a tví spolužáci  nějak?
- Odmítá  vaši pomoc?


Příklad dotazníku s pozitivním hodnocením












































ANO	NEVÍM	NE
		

- U každé otázky vybarvi toho „smajlíka“, který odpovídá tvé odpovědi.
- U každé otázky vybarvi jen jednoho „smajlíka“.

1. Máš ve třídě spolužáka, který potřebuje nějakou zvláštní/speciální pomoc?



- od teď budeme tohoto tvého spolužáka označovat → 

- Jsi rád/ráda, že můžeš chodit do třídy s  ?   
- Myslíš si, že je pro  dobré být ve vaší třídě?   
- Myslíš si, že díky zkušenosti s  máš více pochopení pro ostatní spolužáky?   
- Má  ve vaší třídě více „výhod“ než ostatní děti?   
- Chtěl/chtěla bys, aby  chodil do jiné školy?   
- Vypadá, že je mezi vámi  rád?   
- Myslíš si, že pro paní učitelku/pana učitele je obtížnější věnovat se  než ostatním?   
- Věnuje se vaše paní učitelka/váš pan učitel více  než vám ostatním?   
- Vadí ti, že se paní učitelka/pan učitel věnuje více  než ostatním?   
- Probíhají vaše hodiny stejně jako v ostatních třídách?   
- Snaží se  splnit každý úkol, který máte zadaný?   

- Má  občas nějaké problémy v chování?   
- Myslíš si, že rozumíš díky  i ostatním   na ulici, v metru...?   
- Kamarádíte se s  ?   
- Ublížíje někdo  ve vaší škole?   
- Pomáháš ty a tví spolužáci  nějak?   
- Odmítá  vaši pomoc?   