

Univerzita Karlova v Praze  
Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

**Integrace žáka s mentálním postižením do běžné školy  
a jeho vztahy s vrstevníky**

The Integration of a Pupil with Learning Disabilities into a Mainstream School  
and his Relationships with his Peers

Vedoucí práce:

prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

Autor:

Anna Radová

Praha 2013

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá školní integrací dětí s mentálním postižením. Teoretická část se zabývá charakteristikou žáka s mentálním postižením a popisuje český vzdělávací systém z hlediska možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část se dále zabývá postoji vrstevníků, učitelů a rodičů k integraci žáka s mentálním postižením.

Praktická část seznamuje s výsledky pozorování uskutečněného v deváté třídě, kde je integrován žák s mentálním postižením. Na základě získaných údajů je možné potvrdit, že mentálně postižený žák se neseťkává s přijetím do vrstevnické skupiny. Na základě pozorování byly charakterizovány vztahy vrstevníků k mentálně postiženému žákovi v běžné škole a role učitelů při podpoře začlenění žáka s mentálním postižením do skupiny vrstevníků.

## **Annotation**

This dissertation discusses the integration of pupils with learning disabilities into mainstream schools. The theoretical part of this study focuses on the characteristics of a pupil with learning disabilities and the description of the Czech educational system for pupils with special needs. The theoretical part further deals with the attitudes of peers, teachers and parents towards the integration of pupils with learning disabilities.

The practical part is based on the results of an observation in a ninth-grade class, where a pupil with learning disabilities is integrated. On the basis of the gathered data, it can be confirmed that there is low acceptance of the disabled pupil by his peer group. Following an analysis of the data the nature of peer relations with a pupil with learning disabilities in a mainstream school was characterised as well as the role of teachers in supporting the pupil in the participation within the peer group.

**Klíčová slova**

integrace, inkluzivní vzdělávání, postižené dítě, mentální postižení, speciální vzdělávací potřeby, vrstevnické vztahy, přijetí vrstevníky, postoje, interakce, metoda pozorování

**Keywords**

integration, inklusive education, disabled child, mental disability, special educational needs, peer relations, peer acceptance, attitudes, interaction, method of observation

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Současně dávám svolení k tomu, aby předkládaná práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 3. 5. 2013

Anna Radová

### **Věnování**

Tato práce je věnována žákům integrovaným na běžných školách a všem, kteří usilují o to, aby integrace ve školách probíhala úspěšně.

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní profesorce Marii Vágnerové za vlídné vedení mé práce a řadu podnětů, které mě motivovaly k zaměření na problematiku školní integrace.

Ráda bych poděkovala také své rodině za všestrannou podporu při studiu.

# OBSAH

<b>Obsah</b> .....	<b>7</b>
<b>Předmluva</b> .....	<b>9</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE</b> .....	<b>11</b>
1. Charakteristika mentálního postižení .....	11
1.1 Etiologie mentální retardace .....	11
1.2 Klasifikace mentální retardace .....	11
1.3 Diagnostika mentální retardace.....	12
1.4 Proměny terminologie.....	12
2. Začlenění do školy a způsob vzdělávání .....	14
2.1 Asistent pedagoga .....	15
2.2 Individuální vzdělávací plán .....	16
3. Problémy socializace mentálně postiženého dítěte a jeho adaptace na skupinu .....	17
4. Postoj vrstevníků k mentálně postiženému spolužákovi a jeho vývojově podmíněné proměny .....	19
5. Postoje učitelů k integraci mentálně postiženého žáka .....	23
6. Postoje rodičů k integraci jejich dítěte .....	24
<b>PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE</b> .....	<b>25</b>
1. Cíl výzkumu .....	25
2. Metoda výzkumu .....	26
3. Charakteristika pozorovaných subjektů .....	28
4. Zpracování pozorování.....	30
4.1 Interakce intaktních spolužáků s mentálně postiženým žákem.....	30
4.2 Interakce učitele s mentálně postiženým žákem .....	32

5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	35
5.1 Polarita interakcí se spolužáky.....	35
5.1.1 Interakce dívek .....	35
5.1.2 Interakce chlapců .....	36
5.1.3 Interakce v hodině .....	37
5.1.4 Interakce o přestávce.....	38
5.2 Četnost interakcí s učiteli .....	38
5.3 Práce ve skupinách.....	40
5.3.1 Zasedací pořádek.....	42
6. Diskuze .....	43
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>45</b>
<b>Slovník použitých pojmů .....</b>	<b>46</b>
<b>POUŽITÁ A CITOVANÁ LITERATURA .....</b>	<b>47</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>49</b>



## PŘEDMLUVA

Listina základních práv a svobod praví, že právo na vzdělání má každý a povinností státu je zajistit jeho naplnění. Každý člověk je ale jiný, má tedy i jiné možnosti vzdělávání a potřebuje jiné vzdělávací podmínky. Není jednoduché zajistit optimální vzdělávací podmínky každému. Zvláště obtížné je to v případě, kdy vzdělávání brání postižení, především pak, jde-li o postižení intelektu.

Integrace a inkluze jsou v současnosti slova skloňovaná ve všech pádech všude tam, kde se mluví o vzdělávání postižených. Jako jedna z výhod integrovaného vzdělávání se často uvádí „budování tolerance intaktních spolužáků k postiženým žákům“. Po čtyřech letech zkušeností s osobní asistencí individuálně integrovanému žákovi na druhém stupni běžné základní školy jsem k tomuto tvrzení poněkud skeptická. Domnívám se, že přínosy integrace jsou v současné době přeceňovány.

Zdá se mi, že příliš mnoho hovoříme o tom, jaká by integrace měla být, a zapomínáme popisovat, jaká integrace skutečně je. Každé rozhodnutí s sebou přináší určité výhody a nevýhody. V případě rozhodování o vhodném způsobu vzdělávání mentálně postižených se rozhodně nejedná o volbu jednoduchou, a namísto optimistických předpokladů je někdy spíše potřeba kritického ohlédnutí. Pouze nadšení nestačí.

# ÚVOD

Práce se zabývá integrací žáků s mentálním postižením se zaměřením na vztahy v třídním kolektivu.

V úvodních kapitolách je charakterizováno mentální postižení a uvedeny možné způsoby vzdělávání žáků s mentálním postižením v naší zemi. Další kapitoly se věnují začlenění žáka s mentálním postižením do třídního kolektivu.

Práce čerpá vedle české také ze zahraniční literatury, kde se problematice integrovaného vzdělávání dostalo větší pozornosti než u nás. Práce vychází i z konzultací z praxe.

Cílem praktické části bylo popsat vztahy žáků devátého ročníku ke spolužákovi s lehkým mentálním postižením, který je ve třídě individuálně integrovaný od prvního ročníku. K získání informací byla použita především metoda pozorování, doplněná rozhovory s třídní učitelkou a matkou postiženého žáka a analýzou dokumentů souvisejících s integrací žáka.

Výzkum si neklade za cíl hledání obecně platných poznatků o integraci, ale snaží se prozkoumat jednu z možných cest vzdělávání žáka s mentálním postižením.

# TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1. Charakteristika mentálního postižení

Mentální postižení či mentální retardace (MR)<sup>1</sup> je označení pro stav nedostatečného rozvinutí (opoždování) intelektuálních schopností jedince, který je trvalý.

### 1.1 Etiologie mentální retardace

Mentální retardace může mít řadu odlišných příčin. Krejčířová (1997, str. 151) uvádí: *„Především v případě lehké MR může jít i o extrémní variaci normálního rozložení intelektových schopností v populaci, častěji je však příčinou organické postižení CNS v prenatálním či perinatálním období nebo genetická vada či projev metabolické poruchy“.*

Další možnou příčinou nedostatečného vývoje rozumových schopností je podle Vágnerové (1997, str. 53) nevyhovující výchovné prostředí, které nenabízí dostatek podnětů k takovému rozvoji. Tento stav však není trvalý, vhodným působením je možné dosáhnout zlepšení, a proto je označován jako pseudooligofrenie nebo zdánlivá (nepravá) mentální retardace.

### 1.2 Klasifikace mentální retardace

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) člení mentální retardaci následujícím způsobem:

- F 70 lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)
- F 71 střední mentální retardace (IQ 35 – 49)
- F 72 těžká mentální retardace (IQ 34 – 20)
- F 73 hluboká mentální retardace (IQ nejvýše 20)
- F 78 jiná mentální retardace (mentální retardace je přidružena k jinému postižení)
- F 79 neurčená mentální retardace (stupeň mentální retardace nelze přesně určit)

---

<sup>1</sup> Pojmy mentální postižení a mentální retardace se často používají jako synonyma a nejinak tomu bude i v případě této práce.

Krejčířová (1997, s. 151) k tomu dodává, že stupně mentální retardace byly vytvořeny umělým členěním, a proto by uvedené hodnoty IQ měly sloužit orientačně.

### 1.3 Diagnostika mentální retardace

K diagnostice mentálního postižení se obvykle užívá standardizovaných testů inteligence. Inteligenční kvocient (IQ) vyjadřuje číselně míru inteligence. Je to stonásobek poměru mentálního věku dosaženého v testu k věku kalendářnímu. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 285)

Z toho vyplývá, že míra inteligence jedince není jasně stanovitelná hodnota, protože jedinec může v testech dosahovat různých výsledků. V psychologickém slovníku najdeme, že inteligence má mnoho složek a „*dodnes je její vymezení závislé na použitém testu*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 233). Každý test tedy měří trochu „něco jiného“. Navíc na výsledek testu má vliv také aktuální rozpoložení jedince. Zjednodušeně řečeno: dnes dosáhnu v testu jiných výsledků než zítra.

Krejčířová (1997) uvádí, že z důvodu nemožnosti přesného stanovení IQ, by rozhodující diagnostický význam mělo mít posouzení úrovně zvládnání věku přiměřených životních nároků. Snížená úroveň rozumových schopností vede k nižší schopnosti orientace v sociálním prostředí a adaptaci na něj. Jedinec tedy dlouhodobě selhává v očekáváních, která jsou na něj vzhledem k jeho věku okolím kladena. Mezinárodní klasifikace nemocí proto také připouští stanovení stupně retardace pomocí škály zaměřené na sociální adaptaci.

Vágnerová (1997) uvádí, že inteligence je v populaci rozšířena kontinuálně, bez zjevné hranice, která by vymezila normální a patologické. To opět poukazuje k tomu, že mentální postižení je jakási „společenská nedostačivost“ neodpovídající normě.

### 1.4 Proměny terminologie

Dříve se užívalo také pojmu oligofrenie (slabomyslnost) a pro označení závažnosti postižení pojmů debilita, imbecilita a idiocie. Postupem času však tato označení získala pejorativní význam a v současné terminologii jsou z etického hlediska nepoužitelná. Jesenský (1993) hovoří o tendenci odborníků změnit terminologii a napomoci tak změně postoje veřejnosti k postiženým. Zároveň však vyjadřuje také obavu, že i nové termíny si postupem

času získají hanlivý charakter. Tato obava se mi jeví jako oprávněná. Nelze si totiž nepovšimnout, že podobně jako dříve pojmy debil, imbecil nebo idiot, nabývá v současnosti hanlivého významu označení „retardovaný“, případně z něj vyplývající zkratka „retard“.

## 2. Začlenění do školy a způsob vzdělávání

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou (podle § 16, odst. 1 a 2 školského zákona) řazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzděláváním (dále označovaným jako speciální vzdělávání) se zabývá vyhláška MŠMT č. 73/2005 *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* (dále jen „vyhláška“).

Formy speciálního vzdělávání dle vyhlášky (§ 3) jsou:

1. **individuální integrace** – tím se rozumí vzdělávání handicapovaného žáka ve třídě běžné školy nebo školy určené pro žáky s jiným typem postižení
2. **skupinová integrace** – tím se rozumí vzdělávání handicapovaných žáků ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro tyto žáky v běžné škole nebo škole určené pro žáky s jiným typem postižení
3. **vzdělávání ve speciální škole** – tedy ve škole zřízené pro handicapované žáky
4. **kombinace** výše uvedených forem.

Uvedené formy speciálního vzdělávání připouští dva odlišné postoje ke vzdělávání handicapovaných – integraci (začleňování mezi vrstevníky) a segregaci (oddělování od vrstevníků). V závěru uvedená možnost kombinovat formy speciálního vzdělávání navíc připouští i vytváření alternativ s různou mírou začlenění handicapovaných.<sup>2</sup>

Forma vzdělávání by se samozřejmě měla volit především s ohledem na potřeby a možnosti handicapovaného žáka. Vyhláška však nezapomíná zohlednit i možnosti a podmínky školy. Lze se ale domnívat, že velkou roli tu bude hrát přesvědčení těch, kteří mají speciální vzdělávání poskytovat. Postoji učitelů k začlenění mentálně postiženého žáka se věnuje 5. kapitola teoretické části práce.

V případě, že se ve škole vzdělává žák s lehkým mentálním postižením, by škola měla při vytváření školního vzdělávacího programu vycházet i z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Ten vymezuje obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, stanovuje klíčové kompetence a cíle vzdělávání týkající se žáků se sníženou úrovní rozumových schopností.

---

<sup>2</sup> Možnost kombinovat formy speciálního vzdělávání může být východiskem ze situace, kdy mají jeho poskytovatelé odlišné názory, protože dává prostor pro vytváření kompromisních řešení. Zůstává však otázkou, do jaké míry budou taková kompromisní řešení funkční.

## 2.1 Asistent pedagoga

Ve vyhlášce jsou uvedena podpůrná opatření, s jejichž pomocí se má speciální vzdělávání uskutečňovat. Jedním z těchto podpůrných opatření je zajištění služeb asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by měl vždy pracovat pod vedením učitele a s podporou školských poradenských zařízení. Matka integrovaného chlapce však uvádí, že v praxi podpora asistentkám většinou chybí:

*„Učitelé často přesunou veškeré kompetence na asistentky, které toto sice zvládají výborně, avšak často bez vedení pedagoga metodou pokus - omyl.“*

*(matka integrovaného žáka)*

Je pravděpodobné, že nedostatečná podpora asistentů souvisí s nedostatkem ve zpracování individuálních vzdělávacích plánů, kterým se blíže věnuje následující kapitola.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga má být:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci se žáky
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází

Konkrétní pracovní náplň záleží na potřebách školy a stanovuje ji ředitel.

Z následující výpovědi asistentky pedagoga je zřejmé, že v praxi může při stanovování náplně práce asistenta pedagoga někdy potřeba školy získat převahu nad původním účelem zřízení jeho funkce.

*„Dělám si VŠ, za rok budu snad Mgr., pracuji stále jako asistentka, ale většinu času učím, místo chybějících učitelek. Řekla bych až 90%. Plat mám stále asistentský.“*

*(asistentka pedagoga)*

Výuka ve třídách je na pomyslném žebříčku významnosti postavena výše než podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto v případě, že chybí učitelky, vyžaduje se od asistentky, aby vyučovala. Je možné, že špatné stanovení náplně práce asistenta pedagoga může souviset s vnímáním jeho role jako podřadné a méně záslužné ve srovnání s rolí učitelů.

Není divu, že to může vyvolávat rozhořčení a pocit nespravedlnosti, jak je z výpovědi další asistentky pedagoga více než zřejmé.

*„Vše leží v rukou ředitele, což nahrává k různým nespravedlivým rozhodnutím. Co asistent, to jiné podmínky. Potřebovali bychom se nějak sjednotit či zastřešit nějakým sdružením, aby si naši práce více považovali, dle mého je to práce namáhavá a záslužná.“*

*(asistentka pedagoga)*

## **2.2 Individuální vzdělávací plán**

Dalším podpurným opatřením speciálního vzdělávání je sestavení individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Výzkumná sonda uskutečněná v letech 2001/2002 poukázala na to, že na různých typech škol se k IVP přistupuje různým způsobem. Rozdíly jsou jak v kvalitě jejich zpracování, tak v jejich praktickém používání a vyhodnocování. Přístup základních škol je často formalistický. IVP je z formálního hlediska i z hlediska předpisů sestaven správně, z hlediska funkčnosti však nikoliv, protože obsahuje často jen obecné pravdy a doporučení, namísto stanovení jasných konkrétních cílů a struktury vzdělávání. (Kaprálek, Bělecký, 2004)

Stanovování cílů a jejich vyhodnocování by mělo být součástí každého pedagogického plánování, jestliže chceme, aby výchovně-vzdělávací proces byl úspěšný. V případě speciálního vzdělávání je význam plánování ještě větší, protože na výchově a vzdělávání se podílí více osob (kromě rodičů a učitelů také odborníci a asistenti). Jejich souhru v pedagogickém působení je možné zajistit právě vytvořením plánu, který bude všem srozumitelný a všemi schvalovaný.

Domnívám se, že existence nefunkčních IVP není způsobena tím, že by si zúčastnění neuvědomovali význam pedagogického plánování. Pravděpodobně je hlavním problémem spíše to, že jde o záležitost časově náročnou. Proto jsou IVP sestavovány jen formálně, aby byly naplněny příslušné předpisy, a výsledky skutečného plánování si učitelé a asistenti předávají jen ústní formou a často improvizovaně (o přestávkách na chodbách, v jídelně při obědě apod.).



### **3. Problémy socializace mentálně postiženého dítěte a jeho adaptace na skupinu**

Irský výzkum zabývající se otázkou školního zapojení devítiletých žáků odhalil, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami téměř dvakrát častěji než jejich intaktní spolužáci vypovídali, že „nikdy neměli rádi školu“. Ukázalo se, že nejvíce trpí překážkami ve školním zapojení žáci s problémy v učení a žáci s více vadami, kteří nejčastěji vypovídají, že „nikdy neměli rádi školu“. Autoři se domnívají, že klíčový vliv na spokojenost a zapojení žáků ve škole mají vztahy s vrstevníky a učiteli. McCoy a Banks (2012) došli k závěru, že žáci s problémy v učení mají ve vrstevnické skupině menší prestiž, to ovlivňuje budování jejich vztahů ve škole a následně i jejich školní zapojení a spokojenost. Neúspěšný žák si ve škole často nevybuduje vztahy, které by fungovaly žádoucím způsobem; je sociálně izolovaný, vyčleněný ze skupiny vrstevníků a méně spokojený.

Podle výsledků britského výzkumu není označení „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ automaticky předpokladem k sociální izolaci ve vrstevnické skupině. Žáci se mohou stát členy vrstevnické skupiny, jestliže disponují nějakými osobnostními vlastnostmi nebo chováním, které jim to umožní. Mezi takové pro-sociální vlastnosti patří například sportovní založení nebo průbojnost zajišťující vedoucí postavení při společných činnostech. Naopak izolovaní žáci jsou často popisováni jako stydliví a uzavření. (Avramidis, 2010)

Pro žáka s mentálním postižením je těžko dosažitelný pocit úspěchu ve třídním kolektivu vrstevníků. Pochvaly od učitelů získává spíše ve spojení s individuálními pokroky, kterých dosahuje. Ocenění za dosažené výsledky při srovnání s vrstevníky se mu ve škole dostane jen velmi těžko a výjimečně. V porovnání s vrstevníky jsou jeho výkony trvale podprůměrné, přestože často pro jejich dosažení bývá vyvinuto velkého úsilí.

Mentálně retardovanému žákovi začne být přisuzován nižší status, protože pro třídu „není užitečný“. Po nějaké době žák začne ztrácet sebevědomí a průbojnost, při společných činnostech ve skupině vrstevníků se drží více v pozadí (protože ostatní to stejně umí líp), čímž umocní názor spolužáků o své „neužitečnosti“. Jeho stydlivost a uzavřenost začnou být překážkami v zapojení do vrstevnické skupiny.

Za zarážející považují výsledky slovenského výzkumu (Bronišová, Učeň, 2002) vypovídající o tom, že spolužáci jsou ochotnější než učitelé a rodiče připustit, aby rozdílné

výkony žáků v integrované třídě byly hodnoceny stejnou známkou. Od žáků 5. – 7. ročníků základních škol bych očekávala spíše požadavek na „spravedlivé hodnocení“; tedy hodnocení, které by příliš nezohledňovalo individuální potíže jednotlivců. Domnívala jsem se, že to budou spíše dospělí, kdo ocení úsilí, přestože třeba nebude vždy vést k vynikajícím výsledkům. Výsledky výzkumu však odhalují, že učitelé jsou ti, kdo více požadují, aby žák s postižením pro získání dobrého hodnocení dosahoval shodných školních výkonů jako jeho vrstevníci.

Matka integrovaného žáka s mentálním postižením také poukazuje na skutečnost, že ve škole je nedostatečně uplatňován individuální přístup. Velmi negativně vnímá skutečnost, že se od dítěte vyžaduje přizpůsobení se normám, kterého není vzhledem ke svému handicapu schopné. Matka se domnívá, že by spíše měly být přizpůsobovány normy, tak aby se staly pro postiženého žáka dosažitelnými.

*„To, že má chlapec něco jinak, se často setkávalo s nepochopením a negativní reakcí okolí, syn to pak hůře psychicky nesl. Přizpůsobení se požadovalo především po handicapovaném dítěti, okolí se přizpůsobovat odmítalo.“*

*(matka integrovaného žáka)*

O toleranci odlišností od normy pojednává i následující kapitola.

## **4. Postoj vrstevníků k mentálně postiženému spolužákovi a jeho vývojově podmíněné proměny**

U zvířat můžeme pozorovat, že odlišné je vnímáno jako nebezpečné a ohrožující. V historii lidské společnosti se také setkáváme s odmítavým postojem k jedincům, kteří neodpovídali normám dané doby a kultury. Odlišnosti ve vzhledu i chování byly některými kulturami považovány za boží trest a byly spojeny se zavržením jedince. (Hadj-Mousová, 1999)

Vnímání odlišného jako něčeho, co je ohrožující a je tedy třeba se tomu vyhnout, není nic nového. Společnost vždy vytváří tlak na jedince, aby se přizpůsobil tomu, co je považováno za běžné. Dá se předpokládat, že i v dnešní době bude postoj vrstevníků k mentálně postiženému žákovi vyhybavý a odmítavý, a že bude vytvářen tlak na přizpůsobení postiženého běžné populaci.

Norský<sup>3</sup> výzkum zabývající se sociální pozicí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách prokázal, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přijímáni vrstevníky s obtížemi. Jsou méně oblíbení, mají méně přátel a méně často patří do některé z kamarádských skupin ve třídě. Podle tohoto výzkumu by přibližně 45 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohlo být považováno za vyloučené z třídního kolektivu. Nejpriznivější pozici mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mají žáci se smyslovým nebo tělesným postižením a žáci s těžkými problémy s učením. Naopak nejhůře jsou na tom žáci s problémy v komunikaci a žáci s problémy v chování, a jsou tedy nejčastěji v pozici vyloučených. (Pijl, Frostad, Flem, 2008)

Mentální postižení s sebou přináší problémy s učením, v komunikaci i chování. Dá se tedy předpokládat, že žáci s mentálním postižením budou mít v třídním kolektivu okrajovou pozici blížící se vyloučení.

Většina problémů s vrstevníky nevyplývá ani tak z intelektového deficitu, jako z neschopnosti žáka s mentálním postižením porozumět sociálním situacím a adekvátně na ně reagovat. Nelogické jednání působí na spolužáky často nepochopitelně a směšně a mohou jej začít využívat pro své pobavení. Žáci s mentálním postižením jsou tak v běžné třídě vystavováni riziku ostrakismu nebo šikany.

---

<sup>3</sup> V Norsku je uplatňována politika úplné integrace a převážná většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávána ve školách spolu s intaktními spolužáky. (Pijl, Frostad, Flem, 2008, s. 390)

Na druhou stranu matka integrovaného žáka s mentálním postižením uvádí, že v některých případech mohou být negativní reakce spolužáků pro integrovaného žáka přínosné. Mohou jej totiž vést k omezování takových projevů, které vrstevníci odsuzují, případně se jim vysmívají, protože jsou společensky nepřijatelné.

*„Negativní zpětná vazba od spolužáků na některé projevy syna mu umožnila se alespoň snažit tyto projevy redukovat tak, aby nedocházelo ke konfliktům.“*

*(matka integrovaného žáka)*

V úvodu kapitoly již bylo zmíněno, že společností je vytvářen tlak na konformitu jejich členů. Takový tlak vytváří i třídní kolektiv. Matka tento tlak vrstevníků na přizpůsobení jejího syna do jisté míry oceňuje a hodnotí jako jeden z přínosů integrace, protože může být nápomocný při výchově.

To může fungovat, dokud jsou negativní projevy spolužáků reakcí na konkrétní nežádoucí projevy žáka, nikoliv reakcí na žáka samotného. Ve chvíli, kdy jsou negativní projevy spolužáků cíleny na postiženého žáka bez toho, aby jim předcházelo nějaké žákovo nestandardní chování, jedná se již o šikanující projevy ze strany spolužáků.

Interakce mezi žákem a spolužáky se často pohybují právě na hranici mezi běžným tlakem kolektivu na konformitu, který je přínosný, a šikanou, která je nežádoucí. Problém je, že je to hranice těžko vymežitelná. Různí lidé samozřejmě mají různé názory na to, jaké chování je nestandardní a zaslouží si negativní reakci, a které je ještě v normě a kolektivem by mělo být tolerováno. Otázku, co je ještě normální a co již nikoli, si časem musí zřejmě položit každý, kdo se na integraci postižených podílí.

Obecně se předpokládá, že integrace bude vést k rozšiřování pojetí normy a větší toleranci ze strany intaktní populace. Výsledky realizovaných výzkumů to ale nepotvrzují.

Slovenský výzkum zaměřený na podmínky integrace dětí s postižením vyvrací obecně sdílený názor, že s rostoucí délkou integrace jsou spolužáci ochotnější v pomoci integrovaným žákům. Ukázalo se, že s rostoucí délkou integrace se ochota spolužáků pomoci integrovaným žákům na prvním stupni základních škol zhoršuje, na druhém stupni se nemění. Podle autorů výzkumu by příčinou mohlo být to, že hodnotový systém intaktních žáků na prvním stupni se vyvíjí a ve vztahu ke spolužákům jsou proto „nekompromisní“. Dále bylo také zjištěno, že délka integrace nemá vliv na výskyt negativních reakcí (např. posměchu.) S rostoucí délkou integrace se posměch integrovaným žákům od spolužáků nezvyšuje ani nesnižuje. (Štefunko, 2006)

Matka integrovaného chlapce ve své výpovědi zjištění výzkumů potvrzuje. Nedostatek pozitivních projevů spolužáků přisuzuje vývojovým změnám v období dospívání.

*„Je otázkou, zda na druhém stupni lze po spolužácích v pubertě chtít nějaké přizpůsobování. Děti, které na prvním stupni byly příkladem empatie a pomáhaly, se na druhém stupni nestyděly se vysmát či provádět naschvály postiženému dítěti.“*

*(matka integrovaného žáka)*

Stejně tak třídní učitelka hodnotí období dospívání jako pro integraci nevhodné a z něho vyplývající změny považuje za příčinu zhoršení postoje spolužáků k integrovanému žákovi.

*„Nefunguje to, je odstrčený a nikdo se s ním nechce bavit, děti ho nepřijímají. S tím nemůže nikdo dělat nic, to tak prostě je, že jsou v blbým věku. Na prvním stupni, to jsou ještě přístupnější, to integrace ještě fungovala. Možná ještě tak v šestce, ale teď ho tady jen trpí a štve je to.“*

*(třídní učitelka)*

Podle výzkumu Andreánské a Holúbkové (2008) vnímají intaktní spolužáci jako překážky v zapojení žáků s postižením do kolektivu paradoxně právě ty oblasti, které jsou uváděny jako podmínky kvalitní integrace:

- respektování individuálního tempa - spolužáky je vnímáno jako zdržování
- přítomnost asistenta ve třídě - spolužáci připisují dobré výkony asistentovi, mají podezření, že plní úlohy za žáka
- individuální přístup – spolužáky je vnímán jako nadřování

Další velkou překážkou v přijetí mentálně retardovaného žáka třídním kolektivem na druhém stupni je odlišnost zájmů. Na prvním stupni není rozdíl v zájmech tak velký. Postupem času se však nůžky rozevírají. Zatímco intaktní spolužáci dospívají a jejich zájmy se proměňují, zájmy žáka s mentálním postižením zůstávají dětské. Z pohledu dospívajících vrstevníků se tedy s mentálně postiženým žákem „není o čem bavit“.

Dalším problémem v komunikaci je pomalejší tempo a delší reakční čas žáka s mentální retardací. Prodleva při odpovědích se zdá intaktním vrstevníkům příliš dlouhá a z toho usoudí na žákův nezájem nebo uzavřenost, případně jej mají i za „nesnažícího se“ a „ignorantského“. Domnívám se, že požadavek trpělivosti v komunikaci s mentálně retardovaným žákem je opravdu velkou překážkou. Dnešní klipová kultura nás přivyká mít všechno hned, na jediné

kliknutí. Není proto divu, že řada spolužáků komunikaci s mentálně postiženým žákem vzdává právě z důvodu, že když odpověď delší dobu nepřichází, domnívají se, že už se jí ani nedočkají.

## 5. Postoje učitelů k integraci mentálně postiženého žáka

Podmínky pro speciální vzdělávání ve škole budou pravděpodobně příznivější, pokud je ředitel zastáncem integrace než v případě, že ji odmítá. Stejně tak možnosti učitele se mohou jako zázrakem značně rozšířit, vzroste-li jeho přesvědčení o smyslu integrace, a naopak. Že je vědomí přínosnosti integrace důležité, potvrzuje i následující výpověď třídní učitelky:

*„Pamatuji si, jak tady byla schůze, hned na začátku integrace, kde byla poradna, maminka a ještě další paní z nějaké organizace a říkali tam, co a jak by si měl člověk připravovat. Ale já říkám, že člověk toho má takhle nad hlavu a ještě dělat tohle navíc, to je nad síly. A já si teda navíc nejsem jistá, jaký to má přínos.“*

*(třídní učitelka)*

Názor učitele na integraci dozajista ovlivňuje jeho motivaci ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a nelze jej opomíjet při výběru vhodné formy speciálního vzdělávání. Lze předpokládat, že úspěšné individuální integrace se snáze dosahuje na prvním stupni běžné základní školy než na stupni druhém. Spíše totiž najdeme jednoho učitele prvního stupně nadšeného myšlenkou integrace a motivovaného k integraci žáka s postižením v jeho třídě, než celý tým takových učitelů na stupni druhém. Skutečnost, že na prvním stupni běžných základních škol vede výuku většiny předmětů jeden učitel, má pro individuální integraci klíčový význam.

Pedagogické plánování se bude snáze uskutečňovat na prvním stupni, zvláště pokud spolu učitel a asistent sdílejí kabinet. Na druhém stupni musí asistent postup pro každý předmět plánovat s příslušným učitelem, což je velmi náročné.

Na prvním stupni má třídní učitel možnost integrovaného žáka více poznat a porozumět specifikům vyplývajícím z jeho postižení. Určitě se mu hranice mezi normálním a nenormálním (ve smyslu předchozí kapitoly) bude vymezovat snáze než třídnímu učiteli na druhém stupni, který se třídou pracuje jen několik hodin týdně.

## 6. Postoje rodičů k integraci jejich dítěte

Začátek školní docházky je významným mezníkem v životě dítěte i jeho rodiny. V případě postiženého dítěte je význam nástupu do školy ještě větší, protože je potvrzením normality dítěte. Je to znamení, že to s dítětem není tak zlé, když může chodit do školy. Individuální integrace pak nabízí potvrzení normality v největší možné míře – dítě je řádným žákem běžné základní školy v místě bydliště, stejně jako všechny ostatní děti.

Integrace postupem času začne odhalovat čím dál tím větší rozdíly mezi mentálně postiženým dítětem a jeho zdravými vrstevníky. Čím je dítě starší, tím je pro rodiče srovnání více stresující. Ukazuje se čím dál tím patrněji, že dítě se nikdy nevyrovná ostatním. Časem se začnou proměňovat také vztahy se spolužáky. Vědomí, že dítě je kolektivem odmítáno, je pro rodiče také bolestné. (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009)

V případě individuální integrace nepochybně získává na větší důležitosti komunikace rodiny a školy. Pohled školy a rodiny na to, jaká míra je dostačující však může být odlišný. Rodiče toho o svém dítěti mnoho vědí, znají je. Tyto zkušenosti je ale velmi těžké předat v podobě ústních informací. Učitelům se může zdát, že již mají všechny potřebné informace, ale rodiče mohou mít pocit, že je toho mnohem víc, co by chtěli sdělit. Výsledkem je, že se rodiče necítí být školou přijímáni jako partneři. Na druhou stranu škole se může jevit komunikace s rodiči jako dostačující a úspěšná.

Zklamání rodičů vyplývá také z toho, že vstupují do integrace s nadšeným přesvědčením, že se jedná o nejlepší možný způsob vzdělávání pro jejich dítě. Řada příruček a internetových stránek je seznamuje s příběhy úspěšně integrovaných žáků a hovoří o toleranci a přijímání odlišností. Není divu, že setkání s realitou je provázeno zklamáním a někdy i obviňováním školy.



# PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1. Cíl výzkumu

Cílem praktické části práce je zjistit, jaký vztah si budují intaktní žáci ke svému mentálně postiženému spolužákovi, který je s nimi ve třídě od samého počátku školní docházky. Cílem je zjistit, jaké jsou vztahy (charakterizovat kvalitu vztahu) intaktních spolužáků k postiženému žákovi. Výzkum si neodvažuje klást za cíl vyvození všeobecně platných závěrů, pouze chce poukázat na fakt, že (školní) integrace nemusí jednoznačně mít pozitivní přínosy, které očekáváme. Při formulování výzkumného problému jsem vycházela z několikaleté praxe osobní asistentky postiženého chlapce integrovaného na běžné základní škole.

## 2. Metoda výzkumu

Hlavní výzkumnou metodou bylo řízené pozorování, které bylo doplněno rozhovory s matkou a třídní učitelkou a analýzou dokumentů souvisejících s integrací žáka.

Proč byla zvolena právě tato metoda? Domnívám se, že by bylo nedostatečné vycházet při hodnocení přínosů školní integrace pouze z nepřímých zjištění založených na výpovědích těch, kteří se na ní podílí. Učitelé a rodiče integrující postižené dítě se ocitají v nestandardní situaci, kterou řeší, jak nejlépe dokážou. Obávám se, že jejich výpovědi ve velké míře odpovídají především snaze obhájit si, že jejich řešení je správné a že toto směřování přináší určité výsledky. Výsledky by tak mohly být zkreslovány touhou přisoudit smysl a pozitivní přínosy tomu, čemu bylo věnováno velké úsilí, jenom proto, že přiznání opaku by bylo bolestivé.

Na skutečnost, že učitelé a rodiče vnímají některé aspekty integrace pozitivněji, poukazují i zahraniční výzkumy: „*Data showed that pupils with special needs were more isolated in the group than teachers and parents thought they were.*“ [Ukázalo se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve skupině izolováni více než si učitelé a rodiče myslí.] (Monchy et al., 2004; Scheepstra et al., 1999, podle Pijl, Frostad, Flem, 2008, s. 398)

Pozorování probíhalo v období od září 2012 do ledna 2013 (celkem 104 hodin pozorování) a bylo zaměřeno na dva okruhy:

- interakce intaktních spolužáků s mentálně postiženým žákem
- interakce učitele s mentálně postiženým žákem

Pro zhodnocení výsledků pozorování jsem si vytvořila vlastní posuzovací škálu, která obsahovala seznam možných způsobů interakce s mentálně postiženým žákem. Třináct položek se týkalo interakcí s intaktními spolužáky a devět interakcí navozených učitelem. Zaznamenávala jsem jak výskyt uvedených jevů, tak i jejich četnost. Brala jsem v úvahu i to, v jakém časovém úseku (členění podle vyučovacích hodin) se daný jev vyskytl. V případě pozorování interakce mentálně postiženého žáka s intaktními spolužáky jsem věnovala pozornost tomu, jestli k interakci došlo v průběhu vyučovací hodiny nebo o přestávce. Zaznamenávala jsem také to, jestli se jednalo o jednotlivce nebo skupinu spolužáků a jestli šlo o chlapce nebo dívky.

Záznam byl prováděn pomocí jednoduchých symbolů a bylo i dost prostoru pro poznámky k pozorování a případnému bližšímu popisu situace. Formulář použité posuzovací škály je jednou z příloh práce.

Výhodou použití metody pozorování bylo to, že vzhledem k tomu, že jsem při výuce byla přítomna již dříve, nevyvolávalo pozorování výrazné změny v chování subjektů.

Úskalí použité metody vidím především v nemožnosti zajistit absolutní objektivitu pozorování. Neodvážuji se tvrdit, že se mi podařilo zachytit všechny interakce subjektů. A samozřejmě také přiřazování pozorovaných jevů do položek posuzovací škály bylo založeno na mém subjektivním odhadu. Objektivitu pozorování by dozajista zvýšilo, kdyby záznam provádělo více pozorovatelů současně, což bohužel v případě této práce nebylo možné.

### 3. Charakteristika pozorovaných subjektů

Martin je ve školních statistikách veden jako žák s více vadami. Hlavní diagnózou je dětská mozková obrna - hypotonická forma - a s ní související obtíže v oblasti psychomotorického vývoje. Mentální a sociální vývoj je nerovnoměrný a zpožděný (mentální retardace), vývoj řeči aberantní (vývojová dysfázie, dysartrie, balbuties), časová a prostorová orientace oslabená, neurolabilita zvýšená (tiky, fobie, echolálie, obsedantně kompulzivní symptomy).

Martin nastoupil po dvou odkladech školní docházky do první třídy běžné základní školy v malém městě v místě bydliště jako individuálně integrovaný žák pracující ve škole podle individuálního plánu. Do třídy, kde byl integrován, byla přijata asistentka pedagoga a došlo také ke snížení počtu žáků ve třídě. S přechodem na druhý stupeň začalo být pro zajišťování výchovné a vzdělávací činnosti využíváno také osobní asistence.

Od prvního až do pátého ročníku vyučovala třídu stále stejná paní učitelka. V souvislosti s integrací absolvovala různá školení, některá dokonce v zahraničí. Za zajímavé považují podotknout, že v učitelském kolektivu toto „cestování“ vyvolávalo neshody, jak vypovídá nyní také Martinova matka:

*„Patří mezi ty aktivnější učitele. Hodně rodičů u ní bylo s žádostí, aby jejich dítě bylo právě u ní ve třídě. Má dobrou pověst a s dětmi dělá různé projekty a vystoupení. Když začal Martin chodit do školy, o integraci se tady toho ještě moc nevědělo. Když dostávala škola různé nabídky na vzdělávání, posílali tam ji, s tím, že to nejvíc potřebuje, když integruje. Ale měla s tím problémy u ostatních učitelů, protože jí záviděli. Nelíbilo se jim, že má mít nějaké výhody, ale práci, která kolem toho je, neviděli.“*

*(matka integrovaného žáka)*

Výpověď koresponduje se zjištěními, kanadského výzkumu, že mezi učiteli panují menší obavy ze zvýšené zátěže v souvislosti s integrací než mezi rodiči a studenty (Jones a kol.,2002). To by mohlo být důvodem skutečnosti, že učitelé si obecně méně připouští, že tu zvýšená zátěž je, a proto pro ně může být problém kolegu integrujícího postiženého žáka ve třídě ocenit.

S přechodem na druhý stupeň došlo k malé proměně třídního kolektivu, protože někteří žáci odešli na gymnázia a několik nových žáků ve třídě přibylo. I na druhém stupni se kolektiv třídy měnil, především kvůli stěhování.

Nyní je Martin integrován již devátým rokem za pomoci asistentky pedagoga a osobní asistentky. Vzhledem ke svému zdravotnímu stavu je osvobozen z tělesné výchovy a neúčastní se vícedenních školních výletů. Pro každý předmět má sestaven individuální plán, který v některých případech odpovídá učivu pro speciální školy. Individuální plány slouží spíše formálně, v průběhu roku upravovány nejsou.

## 4. Zpracování pozorování

### 4.1 Interakce intaktních spolužáků s mentálně postiženým žákem

Na základě předchozích pozorování došlo k rozčlenění interakcí integrovaného žáka se spolužáky na 14 pozorovaných a jednoduše zaznamenatečných jevů. Po měsíci řízeného pozorování došlo k mírným úpravám posuzovací škály. Úpravy jsou konkrétně uvedeny v poznámce pod čarou.

**Citově kladné interakce** (tzn. interakce, jejichž četnost by se díky integraci měla ve třídě zvyšovat) bylo charakterizováno 4 položkami<sup>4</sup>:

#### *Spolužák odpověděl nebo jinak reagoval (standartním způsobem)*

Pozdrav, poděkování a prosba, omluva, projevení zájmu o žáka: „Jak se máš?“, „Co budeš dělat o víkendu?“, „Bavila tě dnes činnost při hodině?“.

#### *Spolužák ocenil žákovu práci*

Povzbuzující hodnocení práce nebo výkonu integrovaného žáka. Pochvala. „To se ti povedlo“ nebo „To je hezký.“

#### *Spolužák pomohl (podržel něco, podal) nebo poradil žákovi*

Patří sem pomoc a rada, která nemá charakter poučování a povyšování se. Vstřícné jednání přesahující povinnosti spolužáka.

#### *Spolužák použil jméno žáka v kladně citově zabarvené podobě*

Různá oslovení zdvořilou.

---

<sup>4</sup> Položka „Spolužák použil jméno žáka v kladně citově zabarvené podobě“ byla po měsíčním řízeném pozorování z posuzovací škály odebrána, protože se ukázalo, že mezi žáky druhého stupně se celkově zřídka tento jev objevuje. Položky „Spolužák pomohl žákovi“ a „Spolužák poradil žákovi“ byly sloučeny do jednoho „Spolužák pomohl nebo poradil žákovi“, protože jejich výskyt nebyl příliš častý a navíc často splývaly, neboť pomoc spolužáků integrovanému žákovi nejčastěji spočívala právě v radě.

**Citově záporné interakce** (tzn. interakce, kterých by díky integraci mělo ve třídě ubývat) bylo charakterizováno 8 položkami.<sup>5</sup>

***Spolužák zesměšňoval žákovu práci***

Ironické zdůrazňování nedostatků ve výslovnosti, písemném projevu, nápadností v postoji a chůzi. Patří sem i poučování ve snaze zdůraznění vlastních předností na úkor integrovaného žáka.

***Spolužák reagoval negativním (provokujícím) způsobem***

Kopání do židle. Střelování se do žáka drobnými předměty jako jsou papírové kuličky nebo kousky křídly na tabuli.

***Spolužák přehlížel žáka (různé projevy přehlížení)***

Opomenutí integrovaného žáka při rozdávání pomůcek. Po zadání práce ve skupinách vytvoření skupin bez integrovaného žáka.

***Spolužák neverbálně odmítavě reagoval ve vztahu k žákovi***

Odtahování se od integrovaného žáka nebo od věcí, na které sáhnul. Odsunutí židle, na které má integrovaný žák sedět od zbytku skupiny. Obracení očí v sloup, když má spolužák s integrovaným žákem spolupracovat ve skupině.

***Spolužák oslovil žáka výsměšně nebo vulgárně***

Všechny ironizující přezdívky jako např. „retard“, „šulín“ a vulgární oslovení typu: „ty, vole“.

***Spolužák odmítl vést se žákem rozhovor***

Patří sem přímá odmítnutí: „Nech mě.“ „Nezajímá mě to.“

***Spolužák ignoroval žákovu snahu o navázání rozhovoru***

Zahrnuje pasivní odmítnutí, např. nezodpovězení položené otázky, ukončení kontaktu předtím než integrovaný žák dokončí větu.

***Spolužák vyzval žáka, aby ho nevyrušoval***

„Nevidím přes tebe“, „Psst“ apod. (bez ohledu na to, bylo-li to spravedlivé nebo ne)

---

<sup>5</sup> Položky „Spolužák neverbálně odmítavě reagoval ve vztahu k žákovi“, „Spolužák přehlížel žáka (různé projevy přehlížení“ a „Spolužák reagoval negativním (provokujícím) způsobem“ byly přidány až na základě zkušeností z měsíčního řízeného pozorování. Původní posuzovací škála tyto položky citově záporného chování neobsahovala.

A konečně tu byly také 2 položky charakterizující **neutrální interakce**.

*Spolužák komunikoval "přes učitele"*

*Spolužák komunikoval "přes asistenta"*

Patří sem obracení se na dospělého v situacích, které se týkají integrovaného žáka, jako např. „Paní učitelko, já přes Martina nevidím,“ „Můžete říct Martinovi, že...“.

Pro vymezení charakteristiky vztahů se spolužáky jsem vypočítala indexy polarity interakcí (IPI) podle vzorce:

$$IPI = \frac{\sum K - \sum Z}{N}$$

$\sum K$  je součet všech kladných interakcí.

$\sum Z$  je součet všech záporných interakcí.

$N$  je celkový součet všech interakcí, včetně těch, které byly neutrální.

IPI tedy může dosahovat krajních hodnot od -1 do +1.

## 4.2 Interakce učitele s mentálně postiženým žákem

Bylo pozorováno 8 učitelů při výuce těchto předmětů:

čeština – literatura (LIT),

přírodopis (P),

dějepis (D),

zeměpis (Z),

občanská výchova (OV),

globální výchova (GV),

výchova ke zdraví (ZDR) a osobnostně sociální výchova (OSV),

kresba a malba (KM) a užité výtvarné činnosti (UVČ),

hudební výchova (HV).

Předměty ZDR a OSV vyučuje třídní učitelka.

Předměty KM a UVČ jsou povinně volitelné. Schází se při nich žáci osmých a devátých ročníků, kteří si tyto předměty vybrali ze seznamu povinně volitelných předmětů v červnu



předchozího školního roku. V obou předmětech tvořili část žáků spolužáci mentálně postiženého žáka.

Pozorování na předmětu HV muselo být přerušeno z důvodu změn v rozvrhu a není tedy možné vyvodit z něj podrobnější výsledky.

Pozorování neprobíhalo v hlavních předmětech, kde výuka mentálně retardovaného žáka probíhá většinou zcela individuálně. Z důvodu velké náročnosti učiva není žák zapojen do práce třídy a plní vlastní úkoly pod vedením asistenta.

Interakce učitele s integrovaným žákem nebudou vyhodnocovány výpočtem polarit interakcí, jako tomu bylo v případě interakcí se spolužáky. To z toho důvodu, že interakce učitele se všemi žáky jsou ovlivňovány jeho rolí. Role učitele integrujícího postiženého žáka je navíc ještě více svázána různými doporučeními a sledována odborníky i nadřízenými orgány. Učitel si nemůže dovolit jednat v rozporu s touto rolí. Od učitele integrujícího postiženého žáka se očekává, že se směrem k žákovi bude projevovat především citově kladným způsobem, který bude podporovat osobní růst postiženého žáka a pomáhat mu v začlenění do školy. Tak to předpokládá také pedagogická dokumentace související s integrací.

Interakce učitele s mentálně postiženým žákem byly proto charakterizovány celkem 8 položkami, z nichž pouze jedna má charakter **citově záporné interakce**:

***Učitel vyzval žáka, aby nevyrušoval***

(bez ohledu na to, jednalo-li se o výzvu oprávněnou)

Jako jednu z často uváděných podmínek školní integrace nalézáme, že speciální péče věnovaná vzdělávání postižených nesmí omezovat vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Snad právě proto je jediným přípustným záporným projevem učitele směrem k integrovanému žákovi výzva, aby nevyrušoval. Protože se jedná o jedinou možnost vyjádření záporných emocí v souvislosti s integrovaným žákem, je možné, že je některými učiteli využívána

jako „vypouštěcí ventil“ přetlaku způsobeného zvýšením náročnosti učitelské role ve třídě, kde je integrován žák s postižením.<sup>6</sup>

Ostatní zaznamenávané položky zaznamenávají **citově kladné interakce**:

*Učitel se na žáka usmál*

*Učitel se dotkl žáka (poplácal ho, pohladil)*

*Učitel hodnotil před třídou žákovu práci*

*Učitel žáka vyvolal, když se hlásil*

*Učitel žáka vyvolal, i když se nehlásil*

A dvě položky jsou **neutrální** a vypovídají o průběhu hodiny:

*Učitel zapojil žáka do práce třídy*

*Učitel pro žáka připravil individuální práci*

Za rozhodující jsem považovala četnost uvedených citově kladných interakcí. Zájem o žáka a kladný vztah k němu se projevuje zvýšením projevů adresovaných v hodinách žákovi. Proto byla zaznamenávána četnost interakcí, které učitel s mentálně postiženým žákem v hodině navodil.

---

<sup>6</sup> Učitelka hudební výchovy zpočátku usilovala o zapojení žáka s postižením do všech hudebních aktivit. Umožnila mu například i zpívat ve sboru na vánočním vystoupení školy. Postupem času však začala stále zřetelněji poukazovat na nedostatky ve výslovnosti integrovaného žáka s odůvodněním, že jeho špatná artikulace ruší při zpěvu ostatní žáky. (Přestože od doby, kdy žák zpíval se sborem na vánočním vystoupení, k žádné prokazatelné změně v jeho výslovnosti nedošlo.) Výzvu, aby nevyrušoval v hodině svým zpěvem, začala nadužívat především v situacích, kdy se celkově příliš nedařila práce ve třídě. Je možné, že výtky adresovaná integrovanému žákovi byla skrytým vyjádřením toho, že integrace učitelku zatěžuje. Stěžovat si na postiženého žáka by se však jevilo jako neetické a neoprávněné. Oprávněnost byla tedy zajištěna argumentem, že žák vyrušuje ostatní spolužáky. Po několika měsících opakovaných výzev byl nakonec integrovaný žák na začátku každé hodiny hudební výchovy přesazován do poslední lavice „aby nerušil“.

## 5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Celkově lze hodnotit, že četnost interakcí integrovaného žáka a jeho spolužáků není velká. To odpovídá zjištěním Andreánské a Holúbkové (2008), které konstatují, že přítomnost žáka s postižením ve třídě nemusí přinášet spolužákům hlubší zkušenosti s ním, protože s ním téměř nemusí přicházet do kontaktu, přestože se několik hodin denně nachází ve stejné učebně.

Učitelé mohou v hodinách navozovat interakce mezi žákem a spolužáky zadáním požadavku skupinové práce na určitém úkolu. Nemohou ale nijak zajistit, že se bude jednat o interakce kladného citového ladění.

### 5.1 Polarita interakcí se spolužáky

Index polarity interakcí se spolužáky činí  $-0,05$ ; což značí mírnou převahu záporných interakcí. Chceme-li ale charakterizovat vztahy intaktních spolužáků k postiženému žákovi, zajímavější jsou výsledky zabývající se porovnáním polarity interakcí chlapců a dívek a polarity interakcí v hodině a o přestávce.

*Tabulka č. 1 – Hodnoty indexů polarity interakcí se spolužáky*

	v hodině	o přestávce	celkem
dívky	+ 0,17	+ 0,60	+ 0,28
chlapci	- 0,41	- 0,28	- 0,36
celkem	- 0,11	+ 0,04	- 0,05

#### 5.1.1 Interakce dívek

Jak je patrné z hodnot indexů polarity interakcí, mezi dívkami převažuje spíše kladný vztah k integrovanému žákovi. Dívky častěji projevují soucit a snaží se postiženému žákovi nějak

pomoci nebo poradit. Záporné interakce byly u dívek téměř vždy neverbálního charakteru (většinou odtažení se) a často souvisely s nějakým estetickým nedostatkem (např. vyhrnuté nohavice u kalhot).

Dívky častěji než chlapci využívají v komunikaci s mentálně postiženým žákem možnost sdělení „přes dospělého“. U dívek byl tedy zaznamenán vyšší počet neutrálních reakcí. Domnívám se, že by tu určitou roli mohla mít feminizace školství. V roli pedagogů i jejich asistentů jsou na základních školách spíše ženy a dá se předpokládat, že dívky se na ženy budou obracet ochotněji než chlapci.

### **5.1.2 Interakce chlapců**

Index polarity interakcí u chlapců vypovídá o jejich vztahu k integrovanému žákovi. Záporné interakce (především verbální) provázely každou práci ve skupině. O přestávkách i v hodinách se chlapci často snažili provokovat nejrůznějšími způsoby nebo zesměšňovat jeho práci.

Ve třídě se vytvořila menší skupinka spolužáků, kteří si provokacemi zpestřovali jak přestávky, tak hodiny. Chlapci se zřejmě vzájemně podporovali v budování negativního vztahu k integrovanému žákovi. Když některý ze skupinky chyběl, provokace ustávaly. Ukázkou projevu negativního vztahu skupinky spolužáků k integrovanému žákovi jsou poštovní poukázky (v příloze práce), které předali žákovi o přestávce po skončení hodiny občanské výchovy, kde se je učili vyplňovat. Je na nich patrné, jak se nápad využít poukázky k provokaci zrodil během hodiny a byl postupně „vylepšován“. Poukázka na rohlíky byla totiž jedním z příkladů, které učitelka s nadsázkou v hodině uvedla. Přeskrtnání svědčí o tom, že se chlapcům později více zalíbil nápad poukázat peníze na deodorant, což je více ponižující. Koresponduje to s jejich používáním urážlivé poznámky: „Martine! Smrdíš“, která vypovídá o jejich negativním vztahu a možná trochu i o jeho biologické podmíněnosti. I v běžné komunikaci se vyjadřujeme slovy: „to mi nevoní“, když cítíme nelibost, ale nejsme schopni přímo určit její původ.

Na druhou stranu se ale u chlapců projevoval i zájem o integrovaného žáka spočívající v tom, že mu pokládali otázky („Martas, kolik měříš?“) a navazovali s ním rozhovor, při němž odpovídali standartním způsobem. Vliv na takové interakce měla skutečnost, jestli někdo ze záporně orientované skupinky byl právě přítomen poblíž.

### 5.1.3 Interakce v hodině

V průběhu hodin proběhlo celkově více interakcí než o přestávkách. Zaznamenávány byly jak interakce, které učitel při práci se třídou zaznamenal, tak ty, které se odehrály bez jeho vědomí. Pokud se v hodině spolužáci projevovali vůči integrovanému žákovi negativně, často se přitom snažili být co nejvíce nenápadní (mluvili mezi sebou šeptem; počkali, až se učitel otočí nebo bude zaměstnaný něčím jiným apod.). Zatímco pozitivní projevy nijak netajili, ale ani nezdůrazňovali (nevyužívali je k tomu, aby jejich prostřednictvím získali učitelovu náklonnost). Nepochybně to souvisí s tím, že učitelé na projevy intaktních spolužáků vůči integrovanému žákovi často příliš nereagovali. Negativní projevy často vůbec nezaznamenali<sup>7</sup> a pozitivní většinou neoceňovali (např. při hodnocení skupinových úkolů často nijak nezohlednili, že jedna ze skupin pracovala s mentálně postiženým žákem).

Následující tabulka přináší přehled o četnosti a polaritě interakcí v různých předmětech.

*Tabulka č. 2 – Hodnoty četnosti a polaritě interakcí se spolužáky v hodině*

<b>předmět</b>	<b>průměrná četnost interakcí za hodinu (45 min.)</b>	<b>index polaritě interakcí v hodině</b>
<b>KM a UVČ</b>	1,1	+ 0,54
<b>ZDR a OSV</b>	0,9	- 0,21
<b>GV</b>	0,7	+ 0,60
<b>OV</b>	0,5	- 0,40
<b>LIT</b>	0,3	0,0
<b>Z</b>	0,3	- 1,0
<b>P</b>	0,1	- 1,0
<b>D</b>	0,1	1,0

Nejvíce interakcí se uskutečňuje v hodinách výtvarné tvorby a jedná se převážně o interakce kladné. Martin má nadání na výtvarnou tvorbu a při hodinách se mu za jeho práci dostávalo od spolužáků ocenění. Celou řadu kladných interakcí však tvořily také prosby spolužáků o zapůjčení nějakého výtvarného náčiní. Jednalo se sice o kladné interakce, ale nedá se říct, že by vyplývaly z nějakého dlouhodobějšího postoje k postiženému spolužákovi. Spolužáci jednali v tomto případě účelově. Nicméně pro Martina byly i tyto

<sup>7</sup> Zde je na místě se ptát: Skutečně negativní projevy učitelé nezaznamenali, protože je před nimi intaktní žáci šikovně skryli? Není to tak, že učitelé pouze dělali, že je nevnímají, aby se vyhnuli tomu je řešit?

interakce důležité, protože mu dávaly pocit, že někdo potřebuje jeho pomoc a on mu může vyhovět.

V hodinách OSV, ZDR a GV byly interakce často navozeny zadáním práce ve skupinách, kterým se trochu podrobněji věnuje kapitola 5.4.

V hodinách Z, P a D byla práce ve skupinách zadávána méně často nebo do ní Martin nebyl zapojen a učitel pro něj připravil individuální práci. Index polarity interakcí byl vypočítáván z malého počtu interakcí a nelze jej tedy považovat za přiměřeně vypovídající.

#### **5.1.4 Interakce o přestávce**

O přestávce bylo zaznamenáno celkově méně interakcí než v hodině. Probíhalo však výrazně více kladných interakcí. Zdá se, jakoby kladné interakce probíhaly nejvíce právě ve chvílích, kdy se je nikdo nesnaží navodit.

Na druhou stranu je nutné podotknout, že dění o přestávkách je nepochybně ovlivněno přítomností asistenta ve třídě. V případě nepřítomnosti dospělého by počet citově záporných interakcí pravděpodobně vzrostl.

## **5.2 Četnost interakcí s učiteli**

Mentálně postižený žák zažívá více interakcí s učiteli než se spolužáky. Učitelé vyvolávají s integrovaným žákem průměrně 1,1 interakce za hodinu (60 min.), což odpovídá přibližně 0,8 interakce za vyučovací hodinu (45 min.).

Následující tabulka přináší přehled o četnosti interakcí učitelů v jejich hodinách.

**Tabulka č. 3 – Hodnoty četnosti interakcí s učiteli**

<b>předmět</b>	<b>průměrně interakcí za vyuč. hodinu (45 min.)</b>
<b>LIT</b>	4,0
<b>Z</b>	1,8
<b>OV</b>	1,1
<b>P</b>	1,0
<b>GV</b>	1,0
<b>D</b>	0,6
<b>KM a UVČ</b>	0,4
<b>ZDR a OSV</b>	0,2

Zatímco hodiny mluvnice českého jazyka nebyly do pozorování vůbec zahrnuty, protože mentálně postižený žák při nich není zapojován, v hodinách literatury jej učitelka zapojuje. A dokonce s ním navozuje nejvíce interakcí ze všech sledovaných učitelů.

Za překvapivé považuji, že nejméně interakcí v hodině navozuje třídní učitelka. Je možné, že se tím snaží dát více prostoru interakcím integrovaného žáka se spolužáky. Ale je také možné, že to způsobuje její názor na integraci a přesvědčení o tom, že integrace nemá žádný velký přínos (viz. výpověď uvedená v 5. kapitole teoretické části práce).

Z porovnání tabulek č. 2 a č. 3 nevyplývá, že by chování učitele k integrovanému žákovi podněcovalo spolužáky ke kladným interakcím. V hodinách Z, OV a P byla polarita interakcí spolužáků záporná. Spíše se tedy zdá, že by tomu mohlo být zcela naopak. Pro vytvoření nějakých závěrů by však bylo nutné uskutečnit další pozorování. Roli určitě bude hrát celá řada dalších faktorů.

Polarita interakcí v hodinách LIT je neutrální. Spolužáci zřejmě vnímají kladný vztah učitelky k integrovanému žákovi, a proto často ji využívají jako prostředníka v komunikaci. To však zároveň znamená, že v učitelku mají důvěru, že bude spravedlivá a nebude upřednostňovat postiženého žáka před intaktními spolužáky.

V hodinách P bylo několikrát zaznamenáno, že učitelka vyzývá integrovaného žáka, aby nevyrušoval. Neprokázalo se však, že by to mělo vliv na zvýšení stejných výzev od spolužáků. V jejích hodinách však nebyly zaznamenány žádné kladné interakce mentálně postiženého žáka se spolužáky. Žák byl v hodinách často přehlížen jak spolužáky (zapomínali na něj při rozdávání kopírovaných materiálů), tak učitelkou (že se hlásí, zaznamenávala průměrně až po 40 sekundách).

Interakce v podobě dotyku byla využita jen velmi výjimečně, v podobě poplácání po rameni. Je to interakce, která je žáky a učiteli na druhém stupni považována za nevhodnou, téměř nepřípustnou, přestože pro Martina má velký význam.

### 5.3 Práce ve skupinách

Zapojení mentálně postiženého žáka v hodinách, při nichž třída pracovala v menších skupinkách na nějakém úkolu, se neobcházelo bez projevů nesouhlasu těch, kteří měli s mentálně postiženým žákem ve skupince spolupracovat. Chlapci častěji projevovali svůj nesouhlas verbálně – stížnostmi, nadávkami; dívky volily spíše neverbální způsoby projevu nesouhlasu – odtážením se, posunky. Po zadání a vysvětlení skupinového úkolu a výzvě učitele k rozdělení do skupin se někdy zdálo, že se všichni snaží vytvořit skupinky co nejrychleji a sledují přitom, komu mentálně postižený žák „připadne“. Situace ve třídě připomínala hru „Černý Petr“.

V případech, kdy učitel nechal třídu, aby se rozdělila do skupin podle vlastního uvážení, se často stalo, že mentálně postižený žák zůstal nezařazen. Učitelé na to reagovali různým způsobem:

a. **„Martine, ty se posad' tady k první skupině a budeš dělat s nimi.“**

Učitel přidělil žáka k nějaké skupině jasným pokynem založeným na jeho vlastním rozhodnutí. Klíčovou roli pro toto rozhodnutí hrály u různých učitelů různé aspekty: někteří přiřadili žáka ke skupině, která byla nejméně početná, jiní k té, která měla snazší úkol nebo seděla nejbliže.

b. **„Martine, měl by ses také k nějaké skupině přidat.“**

Učitel vyzval žáka, ať se k nějaké skupině přiřadí; rozhodnutí tedy nechal na něm, případně se pokusil jej k rozhodnutí motivovat doplňujícími otázkami typu: „S kým bys chtěl být ve skupině?“ nebo „Které téma tě zaujalo?“<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Domnívám se, že doplňující otázka učitele, která měla žáka přimět k začlenění do nějaké skupiny, odhaluje, je-li učitel zaměřen spíše na výkony nebo vztahy ve třídě. Doplňující otázku dává na základě vlastního žebříčku hodnot a poukazuje tak vlastně na to, co si od skupinové práce sám slibuje.



c. **„Martin bude pracovat sám.“**

Učitel nechal žáka pracovat individuálně s asistentkou. Někdy se tak stalo hned v úvodu zadání skupinové práce, jindy až když učitel viděl, že žák má potíže se k nějaké skupině přidat. Časem se začalo stávat, že se žák sám zeptal učitele, jestli může pracovat individuálně, potom, co mu spolužáci dávali různým způsobem najevo, že nestojí o to, aby se k nim při skupinové práci přidal.

Zajímavá byla situace, kdy učitelka zadala třídě 17 žáků, ať vytvoří pět skupin. Žáci se rychle rozdělili do čtyř skupin po čtyřech. Martin zůstal sám a požádal učitelku, jestli by nemohl pracovat samostatně. Učitelka to odmítla a znovu vyzvala třídu, ať vytvoří pět pracovních skupin. Třída reagovala na učitelčinu výzvu naprostým tichem, bez známek pohybu a zřetelným omezením očního kontaktu s učitelkou. Učitelka zopakovala svou výzvu různými slovy ještě jednou a přidala výhrůžku snížení stupně hodnocení všem, za nekázeň v hodině. Následovalo další ticho, které ukončila jedna spolužačka tím, že se odsunula od skupiny, ke které původně patřila a Martin si k ní přisedl. Krátce na to se k nim přidal ještě jeden spolužák. Učitelka později situaci, která se odehrála, komentovala slovy: *„Vidím, že skupinová práce v této třídě je potřeba.“*

Obecně platí, že kladná motivace (motivace odměnou) je účinnější než motivace záporná (motivace trestem). Učitelka se k pohružce snížení známky uchýlila zřejmě z důvodu, že není snadné určit, jak by měla vypadat odměna spolužáků spolupracujících s mentálně postiženým žákem. Nepochybně by bylo zajímavé získat informace o pohnutkách těch spolužáků, kteří se přesunuli. Obávali se snížené známky? Chtěli vyhovět učitelce? Nebo jim začalo být líto Martina, který zůstal sám?

Nechť spolužáků spolupracovat s Martinem může být dána i skutečností, že nevědí, jak ho do skupinové práce zapojit. Vymýšlet pro něj takovou práci, kterou by zvládl, je složitější než vypracovat celý úkol sami. Martin se navíc při rozhodování o postupu práce ve skupině drží v pozadí, čímž může vzbuzovat dojem, že „vůbec neví, která bije“ nebo že ho práce nezajímá. Do úkolu, který mu spolužáci přidělí, se sice vrhá s nadšením, ale plní ho většinou svým tempem, což znamená (v porovnání s tím jak by to udělali ostatní) pomalu. Ve chvíli, kdy skupina začne být stresována termínem odevzdání práce, za Martina jeho úkol někdo rychle dokončí. Nejčastěji jsou Martinovým úkolem ve skupině výtvarné činnosti jako vybarvování, obtahování textu, vystřihování a nalepování apod. Martinův hlavní přínos

skupině pak spočívá především v zapůjčení potřebných pomůcek. V případě, že Martina téma zaujalo, pokusil se zapojit i do jiných činností skupiny např. vyhledávání informací v textu. K výsledkům takovéto Martinovy práce však spolužáci přistupovali vždy s nedůvěrou a často je v práci skupiny nijak nezhodnotili.

### **5.3.1 Zasedací pořádek**

Při skupinové práci se často ukazoval vztah spolužáků k integrovanému žákovi prostřednictvím skupinou zaujímaného zasedacího pořádku.

Zasedací pořádek při běžné výuce ve třídě vyplývá především z prostorových možností učebny, ale není pevně stanovený a žáci jej mohou měnit (např. žáci změnili své místo v případě, když jejich spolusedící chyběl a nechtěli být v lavici sami). Ve třídě je celkem 14 lavic, učitelský stůl, tabule, interaktivní tabule, stůl s počítačem, skříňka na třídní výtvarné potřeby a Martinova skříňka, ve které si nechává učebnice a speciální výukové pomůcky. Lavice jsou uspořádány tak, aby se do učebny vešly a bylo možné rozšířit počet míst v případě, že v učebně probíhá výuka třídy s vyšším počtem žáků. Pro vytvoření lepší představy o uspořádání učebny může sloužit jednoduchý náčrt v příloze této práce.

Martin zaujímá obvykle místo v první lavici v řadě u oken, kolem níž je o trochu více prostoru než kolem ostatních lavic ve třídě. Myslím, že je na místě ptát se, proč byl kolem Martinovy lavice prostor vytvořen. Mohlo by jít o snahu dopřát mu více prostoru k usnadnění manipulace se židlí při vstávání a usedání. Ale stejně tak může jít o vytváření izolace, podobně jako se to stávalo při práci ve skupině.

Při občanské výchově zadala učitelka práci čtyřčlenným skupinám. Po zadání úkolu učitelka doporučila žákům, ať si práci ve skupině rozdělí, aby tím zkrátili dobu, kterou na zpracování úkolu budou potřebovat. Nakonec učitelka připomněla žákům i možnost přesadit se tak, aby to skupině pro práci více vyhovovalo a žáci se vzájemně nevyrušovali.

Využila toho pouze skupina, kde byl Martin spolu se třemi dívkami. Krátce poté, co se učitelka o této možnosti zmínila, změnil se zasedací pořádek skupiny. Z původního „sezení kolem jedné lavice“ na „izolaci Martina“. (Náčrt proměny zasedacího pořádku je v příloze práce.)

## 6. Diskuze

Jaký vztah se tedy buduje mezi mentálně retardovaným žákem a jeho spolužáky? Z výzkumu vyplynulo, že v Martinově případě je vztah spolužáků-chlapců spíše záporný, zatímco vztah spolužaček-dívek je spíše kladný. Je otázka, jestli by tomu bylo stejně i v případě, že by integrována byla mentálně postižená dívka. Je možné, že by se potom vztahy chlapců a dívek změnily. Je možné, že k integrované dívce by se dívky projevovaly méně ohleduplně a chlapci naopak více kladně.

Chlapci byli ve vztahu k Martinovi vždy jakoby radikálnější, o něco blíže k záporné reakci. V situacích, když dívky Martinovi pomáhaly nebo poradily, chlapci ho přehlíželi; když dívky Martina ignorovaly, chlapci jej již výslovně odmítali. Znamená to, že jsou dívky celkově shovívavější, nebo jsou jen shovívavější k opačnému pohlaví?

Martin se naučil kontakty co nejvíce omezovat. Vyhýbá se jim z důvodu obavy z konfliktu nebo citově záporných interakcí. Bohužel se tím vyhýbá také kontaktům, které by přinesly citově kladné interakce (nebo by se díky nim mohl něco naučit). Nezískává tak pozitivní zkušenosti s vrstevníky, zůstávají v něm pouze ty negativní. Ve třídě se necítí spokojený a občas se cítí osamělý. Větší podporu vnímá na straně dívek, jak vyplývá z jeho výpovědi v dotazníku zadávaném třídní učitelkou. (Přepsaný dotazník je v příloze práce.) Izolovanost od třídního kolektivu se projevuje i v Martinových vyjádřeních při běžné komunikaci, kdy si zažil používání výrazu „*ty děti*“ pro označení spolužáků ze třídy. Nedostatek kladných interakcí se spolužáky způsobuje budování nepřátelského postoje postiženého k intaktním vrstevníkům. Výjimečně byly zaznamenány nepřátelské projevy z jeho strany:

*„To je dobře, že je to dlouhý, aspoň se ty děti upíšou, když mě zloběj“.*

*(integrovaný žák s mentálním postižením)*

Tolerance tedy chybí, jak ze strany intaktních spolužáků, tak ze strany postiženého žáka. Od integrovaného žáka však není tolerance vzhledem k jeho postižení tolik vyžadována, což intaktní vrstevníci vnímají jako nespravedlnost ve smyslu „proč máme být jedinými, kdo by se měl snažit?“, „co by chtěl, vždyť se sám nesnaží“.

Učitelé mají nepochybně vliv na klima ve třídě a očekává se, že budou žákovi s postižením pomáhat v začlenění do třídního kolektivu. Ale je otázka, jak toho mají dosáhnout. Zadávání skupinové práce je provázeno citově zápornými interakcemi a vyšší počet kladných interakcí

s mentálně postiženým žákem ze strany učitele nevede spolužáky k následování jeho příkladu, možná je tomu dokonce spíše naopak. Učitelé nakonec postupně ustupují od snah zapojovat postiženého žáka do skupinových činností.

Mezi učiteli jsou značné rozdíly v přístupu k integrovanému žákovi. Tento výzkum si nedovoluje vyvozovat závěry o vlivu interakcí učitele s postiženým žákem na vztah spolužáků. Poukazuje však na fakt, že na druhém stupni neplatí, že spolužáci v přístupu k mentálně postiženému prostě napodobují učitele.

O přestávkách a povinně volitelných předmětech bylo zaznamenáno více citově kladných interakcí než v ostatních hodinách. Je to snad způsobeno tím, že spolužáci přestanou být stresováni z podávání známkových výsledků? Nebo je to ukázka toho, že dospívající spolužáci si chtějí sami budovat vztah k integrovanému žákovi a odmítají navozené interakce?

## ZÁVĚR

Z kapitol teoretické části charakterizujících mentální retardaci vyplývá, že při školní integraci lze očekávat řadu obtíží v sociálních kontaktech. Školský zákon a příslušné vyhlášky umožňují ředitelům škol zavedení řady podpůrných opatření, která mají vzdělávání žáků s mentálním postižením usnadňovat. Přesto je integrace náročnou cestou, na které je třeba překonávat řadu překážek a hledat odpovědi na množství otázek.

Může se stát, že přes veškerou snahu všech, kdo se na integraci podílí, nemusí být dosaženo žádoucích výsledků. Tak jako nelze nařídit ani vynutit lásku pro zajištění spokojeného manželství, stejně tak není možné nařídit ani vynutit pochopení a toleranci pro zajištění úspěšné integrace.

Myslím, že pedagogické výzkumy by se měly zaměřit na vyhledávání a popisování problémových situací, aby se otevřel prostor pro diskuzi o nejvhodnějších řešeních. Jako vhodná metoda pro takové výzkumy se mi jeví právě pozorování, kterého jsem použila i já ve své práci. Zprostředkované metody většinou budou více vypovídat o tom, jaká by integrace měla být, než o tom, jaká skutečně je. Domnívám se, že i pro učitele potýkající se s řadou problémů vyplývajících z integrace by mohlo být zjištění, že podobné problémy se vyskytují i jinde, větší motivací k dalšímu integračnímu úsilí než seznámení se s výsledky a průběhem ideální integrace, které vyvolá spíše pocity nedosažitelnosti.

## SLOVNÍK POUŽITÝCH POJMŮ

aberantní - odchylný

balbuties - koktavost

dysfázie (vývojová) – narušení vývoje řeči, porucha schopnosti komunikace

dysartrie – porucha artikulace

echolálie – opakování slov, napodobování řeči bez pochopení významu

fobie – chorobný strach z určité osoby, předmětu, zvířete, jevu

hypotonie – snížené napětí svalu

neurolabilita – nervová nestálost, nevyváženost

obsedantně-kompulzivní symptomy – nutková potřeba činit opakovaně určité úkony (rituály)

ostrakismus – vyčleňování jedince z kolektivu, v současném pojetí také první stádium šikany

pejorativní – hanlivý, zhoršující význam

## POUŽITÁ A CITOVANÁ LITERATURA

- ANDREÁNSKÁ V. - HOLÚBKOVÁ K. (2008): Vytváranie príležitostí pre žiakov s postihnutím. In: *Technológia vzdelávania: vedecko – pedagogický časopis s informačnou prílohou*. Roč. 16, č. 9, s. 11-13. ISSN 1335-003X
- AVRAMIDIS E. (2001): Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class. In: *European journal of special needs education*. Roč. 25, č. 4, s. 431-429. ISSN 0885-6257
- BRONIŠOVÁ, S. – UČEŇ, I. (2002): Postoje žiakov, učiteľ'ov a rodičov k inkluzívnému vzdelávaniu. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 37, č. 4, s. 345-350
- HAJD-MOUSSOVÁ, Z. (1999): Historická podmíněnost přístupu společnosti k různým postižením a jejich příčinám. In: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. s. 7-13. ISBN 80-7184-929-4
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. (2000): *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X
- JESENSKÝ, J. (1993): *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult.
- JONES, M. N. a kol. (2002): Equifinality: parents' and students' attitudes towards a student-centered approach to integration. In: *Education*. Roč. 122, č. 3, s. 624-632.
- KAPRÁLEK, K. - BĚLECKÝ, Z. (2004): *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-887-2
- KŘEJČÍŘOVÁ, D. (1997): Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, Kapitola 9, s. 151-165.
- MCCOY, S. – BANKS J. (2012): Simply academic?: why children with special educational needs don't like the school. In: *European journal of special needs education*. Roč. 27, č. 1, s. 81- 97. ISSN 0885-6257
- PIJL, J. P. - FROSTAD P. - FLEM A. (2008): The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. In: *Scandinavian journal of educational research*. Roč. 52, č. 4, s. 387-405. ISSN 0031-3831
- ŠTEFUNKO, M. (2006): Úskalia individuálnej integrácie žiakov: výsledky prieskumu. In: *Pedagogické rozhl'ady*. Roč. 15, č. 4-5, s. 1-3. ISSN 1335-0404 [SK]
- VÁGNEROVÁ, M. (1997): Dědičnost psychických vlastností, jejich odchylek a poruch. In *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, Kapitola 5, s. 47-55.

VÁGNEROVÁ, M. – STRNADOVÁ, I. – KREJČOVÁ, L. (2009): *Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-166-2

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů č. 70/2005*. 2005.  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů č. 317 / 2008*. 2008.  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>



## SEZNAM PŘÍLOH

1. Formulář použité posuzovací škály
2. Náčrt uspořádání učebny
3. Náčrt proměn zasedacího pořádku v průběhu skupinové práce
4. Ukázka projevu negativního vztahu intaktních spolužáků k integrovanému žákovi – poštovní poukázky
5. Ukázka vztahu integrovaného žáka k třídnímu kolektivu – odpovědi z hodiny osobnostně sociální výchovy

# 1. Formulář použité posuzovací škály

Záznamový arch č. \_\_\_\_\_ Pozorování ze dne \_\_\_\_\_

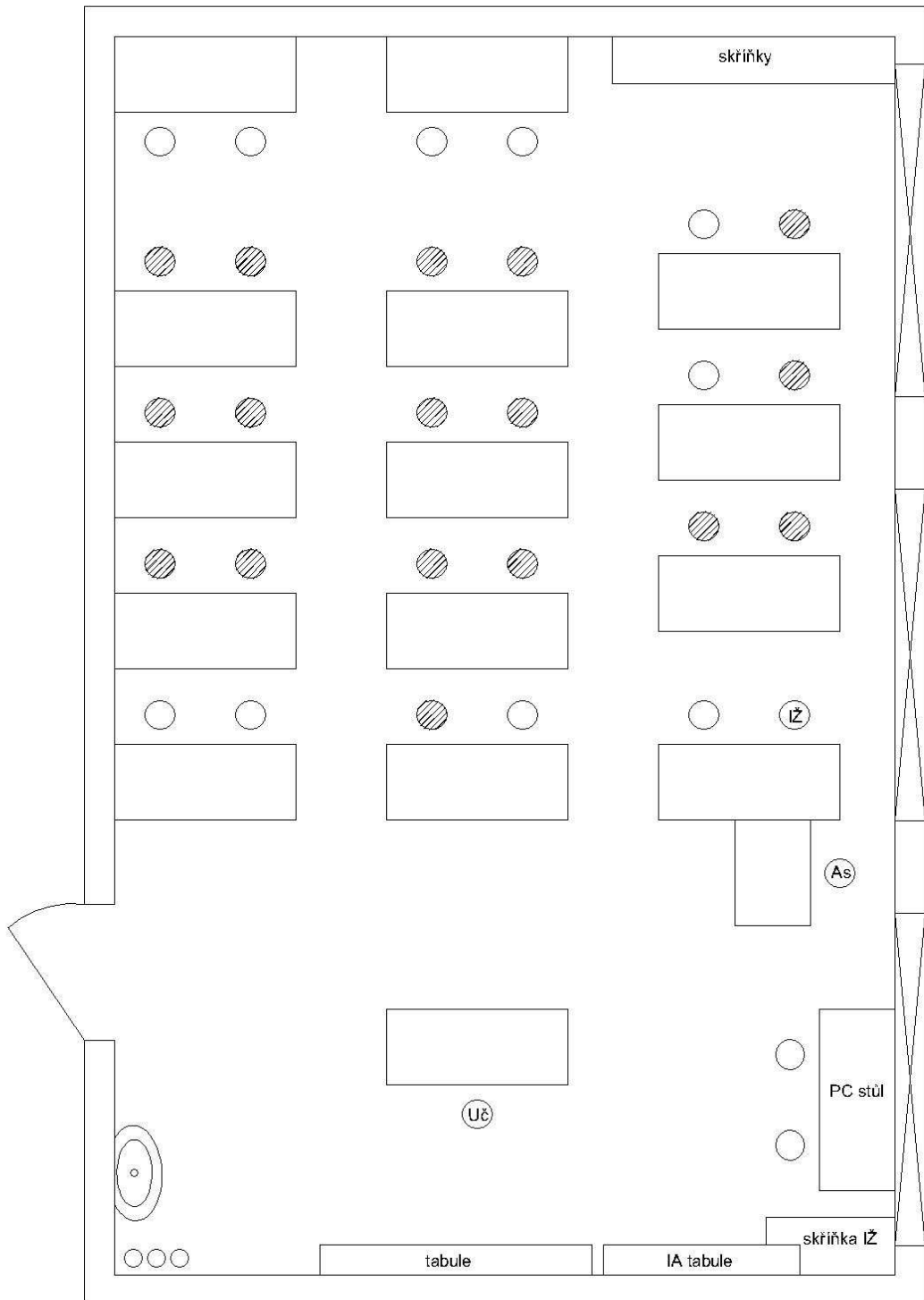
	8:00	8:55	10:00	10:55	11:50	12:45	13:35	14:25
Spolužák pomohl (podržel něco, podal) nebo poradil žákovi								
Spolužák odpověděl nebo jinak reagoval (standartním způsobem)								
Spolužák odmítl vést se žákem rozhovor								
Spolužák ignoroval žákovu snahu o navázání rozhovoru								
Spolužák neverbálně odmítavě reagoval ve vztahu k žákovi								
Spolužák přehlížel žáka (různé projevy přehlížení)								
Spolužák reagoval negativním (provokujícím) způsobem								
Spolužák oslovil žáka výsměšně nebo vulgárně								
Spolužák komunikoval "přes asistenta"								
Spolužák komunikoval "přes učitele"								
Spolužák vyzval žáka, aby ho nevyrušoval								
Spolužák ocenil žákovu práci								
Spolužák zesměšňoval žákovu práci								
Učitel se na žáka usmál								
Učitel se dotkl žáka (poplácal ho, pohládl)								
Učitel hodnotil před třídou žákovu práci								
Učitel žáka vyvolal, když se hlásil								
Učitel žáka vyvolal, i když se nehlásil								
Učitel zapojil žáka do práce třídy								
Učitel pro žáka připravil individuální práci								
Učitel vyzval žáka, aby nevyrušoval								

Vysvětlivky:

- v hodině •
- o přestávce x
- spolužák ∇
- spolužačka Δ
- skupina spolužáků 2,3,...

Poznámky:

## 2. Náčrt uspořádání učebny



IŽ – integrovaný žák

Uč – učitel

As – asistentka

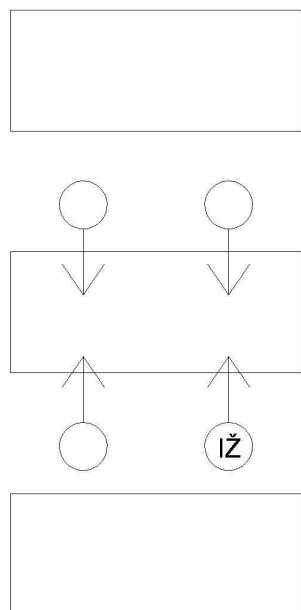
IA tabule – interaktivní tabule

▨ – obsazené místo

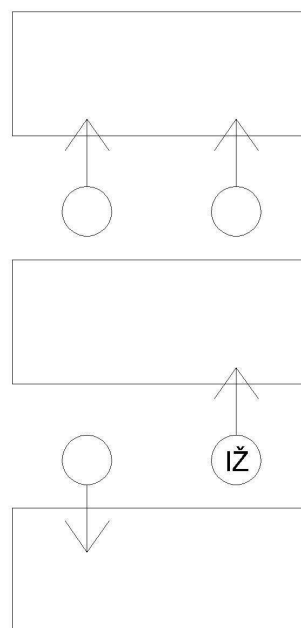
○ – volné místo

### 3. Náčrt proměn zasedacího pořádku v průběhu skupinové práce

#### 1. „sezení kolem jedné lavice“



#### 2. „izolace integrovaného žáka“



4. Ukázka projevu negativního vztahu intaktních spolužáků k integrovanému žákovi – poštovní poukázky

<b>Podací listek</b> Podací číslo Cena Česká pošta, s.p. IČ 47114983 ČESKÁ POŠTA Účel platby K Chleba - 30 - Kč h Slovy třicet Kč h Adresa majitele účtu První LAVICE u OKNA C. účtu / Kód banky V. symbol S. symbol Plátee dobírkové částky		Částka Kč 30 h Tr. kód 1 1 6 Ve prospěch účtu *) Kód banky V. symbol K. symbol S. symbol *) Údaje zarovnejte vpravo, první část čísla účtu (předčíslí) uveďte před zvyrazněnou svislou čárou Plátee dobírkové částky (hůlkovým písmem, tiskem) Jméno TIGOR příjmení HMÍZDO ulice (obec), č. domu, PSC, dodávací pošta PRDDELA KOV 55 PRDDY 259072 Čtecí zóna - ne zapisujte žádné údaje	
Poštovní poukázka C Podací listek Česká pošta, s.p. IČ 47114983 ČESKÁ POŠTA DEODORANT NA ROHLÍKY cena 91 Kč h Slovy jedna desátá devadesát Kč h Adresát První LAVICE u OKNA Odesílatel ANONYM 3. LAVICE u ŽDÍ		Poštovní poukázka C Částka Kč 91 h Tr. kód 1 1 7 Lhůta pro výplatu Nevyplácet před 21 09 20 12 <input checked="" type="checkbox"/> Do vlastních rukou výhradně jen adresáta <input type="checkbox"/> Dodejka <input type="checkbox"/> Poznámky <input checked="" type="checkbox"/> Do vlastních rukou Povinně musí být vyplněny údaje částka Kč, adresa adresáta a odesílatele. PSC adresáta musí být uvedeno v předtisknutém rámečku. Další pokyny pro vyplnění jsou uvedeny na zadní straně.	
Poštovní poukázka A Podací listek Podací číslo Cena Česká pošta, s.p. IČ 47114983 ČESKÁ POŠTA Účel platby NA Deodorant 79 Kč 50 h Slovy sedm desát koruna Korun Kč 50 h Adresa majitele účtu První lavice u okna C. účtu / Kód banky V. symbol S. symbol Odesílatel První lavice u dveří		Poštovní poukázka A Částka Kč 79 h Tr. kód 1 1 4 Ve prospěch účtu *) Kód banky V. symbol K. symbol S. symbol *) Údaje zarovnejte vpravo, první část čísla účtu (předčíslí) uveďte před zvyrazněnou svislou čárou Odesílatel (hůlkovým písmem, tiskem) Jméno příjmení ulice (obec), č. domu, PSC, dodávací pošta Vyplní plátee - majitel běžného účtu v CZK vedeného Poštovní spořitelnou jen při bezhotovostní úhradě Datum, právoplatný podpis Datum splatnosti Zúčtujte na vrub účtu plátee	

5. Ukázka vztahu integrovaného žáka k třídnímu kolektivu – odpovědi z hodiny osobnostně sociální výchovy

*Jsi ve škole ve společnosti spolužáků rád?*

NE

*Jak často se cítíš osamělý?*

OBČAS

*Kolik spolužáků by ti pomohlo s učením?*

MARKÉTA

*Kolik spolužáků by ti pomohlo, kdyby ti učitel křivdil?*

MARKÉTA