

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Podatelna

27 -11- 2008

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Čís.

8449

přil.



**PŘÍPRAVA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA INTEGRACI ŽÁKŮ SE  
SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

**PREPARATION OF A BEGINNING TEACHER TO INTEGRATION  
OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Autor diplomové práce: Barbora Sauerová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ+AJ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: listopad, 2008

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

V Praze dne 27.11.2008



## Obsah

Úvod	6
1. Úvod	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1. Integrace v kontextu učebních výstupů	8
2.1.1. Integrace	8
2.1.2. Měření	10
2.1.3. Integrace	12
2.1.4. Porovnání s konceptem jako příčina integrace	12
2.2. Práva a správa integrace v ČR	15
2.2.1. Integrovaná škola v kontextu	28
2.3. Integrace ve škole	29
2.3.1. Význam integrace přírody pro rozvoj osobnosti a integritní populace	29
2.3.2. Příklady v praxi školní integrace	31
2.4. Neutváření typů učitelů vyučujících integraci v začínajících učitelích	32
2.4.1. Účast v integraci - důležitost integrace	32
2.4.2. Účast v integraci - důležitost přírody	35
2.4.3. Role a příležitosti učitelů ve škole	36
2.4.4. Role přírody v integrovaném učení	39
2.4.5. Účast v integrovaném učení	41

Velmi ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení a cenné rady, které mi v průběhu vzniku této práce poskytla.

Děkuji také všem učitelům a studentům, kteří se mnou spolupracovali a v neposlední řadě i svým rodičům, bez jejichž podpory by tato práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

ÚVOD .....	6
Cíle práce .....	7
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Integrace v teoretickém vymezení .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Integrace .....	8
1.1.2 Inkluze .....	10
1.1.3 Segregace .....	12
1.1.4 Porucha a handicap jako příčina integrace .....	12
<b>1.2 Právní úprava integrace v ČR .....</b>	<b>15</b>
1.2.1 Integrovační trendy v Evropě .....	28
<b>1.3 Integrace ve škole .....</b>	<b>29</b>
1.3.1 Význam integrace-přínos pro znevýhodněnou i intaktní populaci	29
1.3.2 Překážky v procesu školní integrace.....	31
<b>1.4 Nejdůležitější faktory úspěšné integrace u začínajících učitelů ...</b>	<b>32</b>
1.4.1 Faktory a činitele ovlivňující úspěšnost integrace .....	32
1.4.2 Individuální vzdělávací plán .....	35
1.4.3 Rodina a její spolupráce se školou .....	36
1.4.4 Škola, její vedení a pedagogický sbor .....	39
1.4.5 Speciálně pedagogická podpora .....	41
1.4.6 Učitel a jeho osobnost .....	44
1.4.7 Integrovaný žák a třídní kolektiv .....	50
1.4.8 Způsoby práce vhodné pro integrativní výuku .....	51
1.4.9 Materiální zabezpečení .....	60



<b>2</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>63</b>
2.1	Předmět, úkoly výzkumu a výchozí předpoklady .....	63
2.2	Charakteristika výzkumu .....	63
2.3	Údaje z dotazníku a jejich vyhodnocení .....	66
2.4	Vyhodnocení rozhovoru s integrujícími učitelkami .....	79
2.5	Interpretace výsledků výzkumu a závěry .....	80
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
	<b>ANOTACE A KLÍČOVÁ SLOVA .....</b>	<b>85</b>
	<b>LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>90</b>

## ÚVOD

Zájem o osoby s postižením mě provázel už od prvního stupně základní školy, neboť jsem byla nejen spolužačkou, ale také kamarádkou tělesně postižené dívky. Asi jako všechny děti v mladším školním věku jsem milovala svoji třídní učitelku. Postupem času jsem si ale začala uvědomovat, co všechno dělá pro to, aby se integrovaná dívenka cítila ve třídě jako mezi svými. Za to jsem ji obdivovala ještě víc. Přístup této učitelky pro mě byl impulzem k tomu, abych začala, alespoň v rámci svých možností, pomáhat dětem s různými druhy postižení. V průběhu vysokoškolského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se pro mě stalo výzvou dát dětem se speciálními vzdělávacími potřebami příležitost vzdělávat se mezi jejich „zdravými“ vrstevníky. Ráda bych se ve své budoucí pedagogické praxi totiž věnovala integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto jsem zvolila toto téma pro svoji diplomovou práci.

Trend začlenit postižené děti do běžných škol je považován za jeden z významných znaků transformace české školy. Cílem této „školské reformy“ je celková humanizace školy – změna vzdělávacích cílů, rovnost práva na vzdělání pro všechny děti, změna vztahu učitele a žáka a v neposlední řadě uvolnění celkové atmosféry ve školách. Přestože už je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uložena zákonem, patří především k projevu kulturnosti a lidskosti, o čemž svědčí slova Langa a Berberichové (1998), která na mě silně zapůsobila:

Jestliže dítě nemůže mluvit, budeme se zajímat, jak by mu pomohlo zařízení pro hlasový výstup z počítače...

Jestliže dítě nemůže chodit, budeme přemýšlet, jak odstranit bariéry pro jeho vozík...

Jestliže si dítě nedokáže věci zapamatovat, můžeme navrhnout systém mnemotechnických pomůcek nebo barevných symbolů a obrázků, které by mu to usnadnily...

Jestliže dítě neslyší, naučíme se znakovou řeč...

Jestliže se dítě neumí chovat v sociální skupině, budeme mu svým chováním vytvářít model toho, co je vlídnost, sebekázeň a láska...

Jestliže dítě nedokáže sedět v klidu a tiše pracovat, budeme zařazovat takové učební činnosti, které dávají větší prostor pro pohyb žáků...

Jestliže dítě nedokáže bez pomoci používat záchod, zorganizujeme přestávku tak, abychom mu pomohli...

Jestliže dítě **dokáže** učiteli poděkovat nebo se na něj třeba jen usmát, jakými dalšími požadavky bychom měli ještě podmiňovat jeho zařazení do naší třídy?

Neexistují nepřekonatelné bariéry – existují jen dveře, které jsme se nepokusili otevřít...

Doufám, že tato práce tyto dveře alespoň pootevře.

### **Cíle práce**

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

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Integrace v teoretickém vymezení

Základní pojmy jsou definovány na základě studia odborné pedagogické a psychologické literatury. Jsou uvedeny pouze ty, které jsou pokládány za klíčové vzhledem k účelům této práce. V průběhu práce bude na některé z nich odkazováno.

### 1.1.1 Integrace

„*Integrace se v současné době stala jedním z programových bodů české vzdělávací politiky (viz Bílá kniha nebo návrh školského zákona v r 2004), která tak postupně otevírá hlavní vzdělávací proud pro všechny, jak to již v historii požadoval J.A. Komenský ve své Pansofii: „Omnes omnia omnino docere,“ (Všichni mohou všechny všemu učit)*“ (Hájková 2005, 23-24).

Lze ji podle Michalíka (1999) rozčlenit na integraci širší, tj. na integraci občanů se **zdravotním postižením** (viz kapitola 1.1.4) do společnosti, a na integrace dílčí, tj. řešící specifickou oblast života - vztahů zdravotně postižených. Je možné tak hovořit o integraci v zaměstnání, volného času, sportu a hlavně o tzv. školské integraci, které je tato práce věnována.

Základ pojmu **integrace** tvoří latinské sloveso *integrare* (scelovat, sjednocovat) a přídavné jméno *integer* (celý, nedotčený). Tyto výrazy mohou být odvozeny od příbuzných slov *tangere* (dotýkat se); *tactus* (dotek); *intactus* (nedotčený). Pojem *integrace* prošel dlouhým vývojem. Sloveso *integrare* se v jazyce uplatňuje od 18. století, zvláště pak od 20. století: nejprve ve filozofii, díky které společně s psychologii a sociologií dosáhl tento pojem společenského významu, později v mnoha dalších vědeckých disciplínách (Hájková 2005). O významech pojmu integrace v jiné než pedagogické oblasti zde nebude pojednáno, neboť nesouvisejí se sledovanou problematikou.

Hájková (2005) poukazuje na to, že již v dávných dobách řešili pedagogové otázku jednotné výchovy a vzdělávání. Diferenciace ve školství – podle původu, věku,

rasy, výkonu, atd.- měla za následek vytvoření dvou protichůdných tendencí – integrace a segregace. Termín **sociální integrace** se původně vztahoval k etnickým menšinám, teprve nedávno se však začal používat i v souvislosti s osobami smyslově, tělesně či mentálně postiženými. Postupem doby byla integrace chápána nejen jako nutný cíl, ale i jako metoda rehabilitace postižených. Toto pojetí zastupuje Schulz a Turnbull (Pasch 1998) a spolu s nimi i Cangelosi (1994).

Integrace bývá definována různým způsobem:

V období budování speciální pedagogiky jako oboru bylo zavedeno pojetí, jehož tvůrcem je zakladatel československé speciální pedagogiky, či přesněji defektologie, Miloš Sovák. Tradiční Sovákovo pojetí hovoří o integraci jako o nejvyšším stupni socializace, „*tj. naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých*“ (Sovák 1972, 20). Toto pojetí však nedoceňuje význam integrativního prostředí a vhodných podmínek ze strany integrující společnosti.

Dalším z mnoha autorů, kteří se věnují tématu integrace, je např. Ján Jesenský. Integraci chápe jako „*stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého*“ (Jesenský 1995, 12). Pro toto pojetí užívá termín „**pedagogická integrace**“. Jesenský (1995) popisuje jednotlivé stupně pedagogické integrace, které korespondují typu přizpůsobení a podmínek nutných k zajištění úspěšné integrace. **Plná integrace** je uskutečňována bez využití speciálních pomůcek. U nižšího stupně - tzv. **podmíněné integrace** je třeba použít kompenzační a reedukační pomůcky, jinak by nebyl integrační proces úspěšný. Pokud je nutné vedle speciálních pomůcek technicky upravit i prostředí, ve kterém integrace probíhá, mluvíme o **snížené integraci**. **Ohraničená integrace** vyžaduje navíc ještě speciální metody. Podle míry potřeby speciálních metod dělíme integraci dále na **vymezenou**, **redukovanou** nebo **narušenou**. Nejsilnější stupeň úpravy prostředí pro integrované dítě pak představuje **segregovaná výchova** a **vysoce segregovaná výchova**. Integraci můžeme dále ještě rozdělit na **individuální** a **skupinovou**. Vzdělávání v běžné škole nebo ve škole určené pro žáky s odlišným zdravotním postižením označujeme jako **individuální integraci**. Je-li žák vzděláván ve třídě či studijní skupině pro žáky se zdravotním postižením a třída je umístěna v běžné škole nebo ve škole pro děti s jiným zdravotním postižením, hovoříme o **skupinové integraci**.

Podle Vágnerové (2004) je integrace „určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje“ (Vágnerová 2004, 155).

E. Kobi (1990, in Hájková 2005) chápe integraci jako „oboustranný psychosociální proces sblížení a učení integrovaných a integrujících se“.

Integrace může být uskutečňována v různé míře - řada integrovaných dětí tráví v běžné třídě celé dny, jiné docházejí jen na některé hodiny nebo zde tráví volný čas - ale také v několika významových rovinách. Hájková (2005) poukazuje na chápání a interpretaci pojmu integrace v těchto tematických rámcích: proces versus stav, metoda versus cíl, individuální versus sociální záležitost a možnost versus nutnost.

Obecně je podle Hájkové (2005) termín integrace nejčastěji užíván ve dvojitým smyslu - jako označení:

- ◆ (v širším smyslu) rámcových podmínek odpovídající praxe společného vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s žáky bez těchto potřeb;
- ◆ (v užším smyslu) pedagogického jednání učitelů respektující vzdělávací politiku a instituce, které směřují k vytvoření nevyčleňující kultury

V důsledku historického vývoje a předpokladů společného života postižených lidí a lidí intaktních ve všech oblastech života lidské společnosti byl v evropských vyspělých zemích v 60. a 70. letech (u nás později) zaveden pojem integrace jako výraz pro „včlenění znevýhodněných lidí s postižením do sociálního systému, který je koncipován pro intaktní majoritu“ (Hájková 2005, 25). Mluví-li se zde o zařazení do sociálního systému, ne jen do systému vzdělávání, nacházíme se už jen krůček od nového trendu v pedagogice - inkluze.

### 1.1.2 Inkluze

Přestože nebyly pojmy integrace a inkluze v naší odborné literatuře dosud definitivně vymezeny, mnohdy se chybně užívají ve stejném významu. Termín integrace implikuje spíše způsob, kdy byl jedinec či skupina vyčleněn a je integrován zpět do běžného života, školy atd. za použití omezeného počtu opatření v rámci školy, která se

celkově nemění. Pojem inkluze je chápán v širším významovém i aplikačním smyslu. Pro inkluzi je nezbytné zavedení radikálnějších změn, které se týkají všech dětí. Předpokladem úspěšné inkluze dětí s postižením je tedy transformace vzdělávací politiky celé školy (Buttriss; Callander 2003).

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

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

V současné době se můžeme podle Hájkové (2005) v zahraničí setkat s nejméně dvěma koncepcemi vzdělávací inkluze. V jedné z nich se jedná o vzdělávání žáků s těžkým postižením, kteří byli v důsledku těchto poruch z edukačního procesu vyloučeni, a respektování tak práva každého dítěte na vzdělání. Toto hnutí usiluje tedy o inkluzi „*například hluchoslepých, žáků s hlubokou mentální retardací, s kombinovanými postiženími nebo žáků autistických do běžných tříd, kdykoli je to možné a proveditelné*“ (Pasch 1998, 301). V takových „inkluzivních“ třídách je pak rozhodujícím kritériem to, zda mohou mít těžce postižené děti z účasti v běžné školní práci nějaký užitek, nikoliv to, jestli je dítě schopné pracovat na stejné úrovni jako ostatní.

Předpokladem druhé inkluzivní koncepce je podle Hájkové (2005) to, že všechny děti z jedné územní oblasti docházejí do stejné běžné školy a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zálibám, schopnostem a nadání. K uskutečnění této koncepce je nutné, aby se nejen školy, ale celé školské systémy strukturálně změnila a mohly tak začlenit postižené i nepostižené žáky a umožnit jim společně se vzdělávat.

Přestože se podmínky pro inkluzivní vzdělávání začínají v českém prostředí

formovat, v práci je spíše odkazováno na pojem integrace, který je u nás více vžitý. Lze v této souvislosti vyslovit přání, aby v souladu s evropskými trendy inkluze v brzké době nahradila integraci, a to nejen v českých školách, a aby byla podle konceptu inkluze „*existence jedince s odlišností (postižením aj.) normální variantou lidského bytí*“ (Hájková 2005, 30).

### 1.1.3 Segregace

Segregaci označuje Kocurová (2001) jako opak integrace. Je to „*oddělení, odloučení postižených od nepostižené populace. V historickém vývoji péče o jedince s postižením segregovaný systém péče většinou předchází a dnes doplňuje integrační přístupy*“ (Kocurová 2001, 136).

Segregovaná výchova, jak už bylo zmíněno, je podle Jesenského (1995) jeden z typů integrace, který představuje nejsilnější stupeň úpravy prostředí pro postižené dítě.

Segregovaná edukace je jinými slovy oddělené vzdělávání žáků odlišujících se od svých vrstevníků. Rozlišuje se oddělování rasové, etnické nebo separace žáků zdravotně nebo jinak znevýhodněných (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Přestože jsou v současné době stále více propagovány integrační snahy, pro řadu školáků je podle Hájkové (2005) segregace žáků s postižením, jejich selekce a následná separace do speciálních škol realitou.

### 1.1.4 Porucha a handicap jako příčina integrace

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

Nyní podrobněji k poruchám. Porucha se může objevit v oblasti tělesné, citové nebo intelektuální. Poruchy, které komplikují provádění běžných vzdělávacích činností, jsou označovány jako poruchy vzdělávání (educational disabilities). Všechny poruchy se mohou objevit v různých stupních: od lehkých, přes střední až po těžké a hluboké. Na



určitému stupni postižení ztrácí jedinec schopnost fungovat ve společnosti bez vnější pomoci (Pasch 1998).

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

**Mentálně postižení** jedinci pracují na všech úrovních hůře, než je standard. Ve své mírné formě je označováno jako „pomalejší tempo práce“ (slow learning). Ve středním a těžkém stupni je doprovázeno menší přizpůsobivostí vůči běžným požadavkům života ve třídě a sníženou schopností vycházet s učitelem a s ostatními žáky.

**Tělesně postižení** jedinci a jedinci s **jinými zdravotními vadami** mají sníženou schopnost vykonávat psychomotorické úlohy, na kterých se účastní jemná a hrubá motorika (např. manipulace s psacími potřebami, knihami či pohyb po učebně). Tělesné postižení není u většiny případů doprovázeno žádnou mentální poruchou, jedinec ale může mít sníženou odolnost, pozornost či vitalitu. Nejčastějšími příčinami tělesných postižení jsou vrozené vady, nemoci a úrazy.

Jedinci se **smyslovými poruchami** mají snížené zrakové nebo sluchové schopnosti. Včas identifikovaná lehká smyslová porucha může být kompenzována brýlemi nebo naslouchátky. U těžších případů je nezbytná individualizovaná výuka, jejímž cílem je zmírnění důsledků poruchy na vzdělávací proces.

Jedinci s **poruchami řeči** mají snížené řečové schopnosti. Běžnou příčinou takových poruch je těžká vada sluchu, která snižuje schopnost dítěte reprodukovat řeč.

Jedinci s **emocionálními poruchami** se často chovají nepatřičně až do té míry, že to ovlivňuje jejich úspěšný postup po vzdělávací dráze, sociální zralost a vztahy s dospělými i s vrstevníky. Měli bychom umět rozlišovat mezi dětmi, které se občas předvádějí, a dětmi s emocionálními poruchami, u nichž se nepřiměřené formy chování vyskytují často a jsou velmi výrazné. Mezi projevy těchto poruch je řazena verbální či fyzická agrese, sklony k opakovaným výbuchům, které narušují hladký průběh výuky, ale také bázlivost, pasivita nebo uzavírání se do sebe. V naší praxi je tato kategorie označována spíše jako „specifické poruchy chování“.

Jedinci se **specifickými poruchami učení** mají značné problémy při provádění určitého typu úloh, zatímco v jiných úkolech si stojí velmi dobře jako jejich vrstevníci,

nebo dokonce i lépe. Právě poruchy učení jsou ze všech poruch nejkontroverznější. Často jsou totiž, ve snaze jednotlivců tento nedostatek nějakým způsobem kompenzovat, objeveny až po mnoha letech studia, nebo je chybně určena diagnóza. Různé typy poruch učení ( jako dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, atd.) mohou negativně ovlivňovat žákovy schopnosti ve čtení, schopnost věnovat pozornost podnětům, chápat obraznou řeč nebo správně vyhodnocovat prostorové vztahy.

Zpět k handicapu. Kocurová (2001) vysvětluje handicap jako „*znevýhodnění určitého jedince, vyplývající z defektu nebo postižení, jež omezuje nebo brání plnění normální role ve společnosti*“.

Podle Jesenského (1995) označuje termín handicap konflikt osoby s postižením a prostředím a představuje tak ztrátu nebo omezení příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní. Pro srovnání s typy poruch podle Pasche (1998) uvedených výše je zde zmíněn přehled deseti kategorií handicapovaných z hlediska druhu postižení na: dlouhodobě a trvale nemocné, tělesně postižené, zrakově postižené, sluchově postižené, řečově postižené, mentálně postižené, obtížně vychovatelné, sociálně deviantní, sociálně narušené, osoby se specifickými poruchami učení a chování, duševně postižené a kombinovaně postižené (Jesenský 2000).

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

Rozsah handicapu jedince je podle Pasche (1998) důsledkem toho, nakolik pomoc poskytnutá společností odpovídá závažnosti poruchy. Například člověk s tělesnou vadou na invalidním vozíku, bude handicapovaný v případě snahy studovat ve škole, která je pro něho svým nevhodným architektonickým řešením nepřístupná, nebude ale handicapovaný v bezbariérové budově. Dyslektik zase může být

handicapovaný ve chvíli, kdy má vykonat zkoušku písemnou formou a porucha učení mu brání v rychlém přečtení zadání písemné práce. Proč ho tedy nevyzkoušet ústně? Je jasné, že jako učitelé nemůžeme zabránit všem handicapům způsobeným poruchami, je ale naší zodpovědností redukovat je nejen u žáků v našich třídách na minimum.

## 1.2 Právní úprava integrace v ČR

Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem této přeměny je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistila tak každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů (Zprávy o národní politice ve vzdělávání, 1996).

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je podle Vítkové (2004) skutečnost, že výchova a vzdělání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v **Listině práv a svobod** a v **Úmluvě o právech dítěte**. Listina práv a svobod je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Základním východiskem tohoto dokumentu je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoliv se zřetelem jen na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální. Stávající legislativa v ČR uznává také mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které je psáno: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (zákon ČSFR č. 22/91 Sb.). Školská legislativa se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy „*Kvalita a odpovědnost*“ (1994) a zajišťuje ve svých ustanoveních právo všech dětí na adekvátní formu pravidelného systematického vzdělávání.

Cíle vzdělávací politiky odsouhlasila vláda ČR na svém zasedání v roce 1999. Na jejím základě byl vytvořen **Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha**, (2001). Tento dokument je podle Vítkové (2004) chápán jako „*systémový*

*projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Vítková 2004, 21).

Nyní k některým zákonům podrobněji. Nové právní předpisy přijaté v České republice na přelomu let 2004 a 2005 nahradily podle Michalíka (2005) letitou úpravu školské integrace, jak ji začátkem 90. let přinesly zejména **zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství**, ve znění novel, a platné znění **zákona č. 29/1984 Sb., školský zákon**.

Pouze nepřímo se školské integrace týkal **zákon o soustavě základních a středních škol, tzv. školský zákon (č.29/1984 Sb.)** v platném znění. V textu tohoto devětkrát novelizovaného zákona nepovažoval zákonodárce za nutné zmínit školskou integraci dětí se zdravotním postižením jako žádoucí proces přispívající k naplnění základních cílů a úkolů škol. Přímo zákon hovořil jen o speciálních školách, které charakterizoval těmito slovy: *„Speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným... a připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti.“* Dále se v tomto zákonu řešilo ještě osvobození od povinné školní docházky a osvobození od povinnosti docházet do školy. Institut osvobození od povinnosti docházet do školy se mohl užít tehdy, pokud dítě pro svůj zdravotní stav nemohlo docházet do školy. V takovém případě je podle zákona *„školský úřad povinen zajistit takovou formu vzdělávání, která mu umožní dosáhnout stejné vzdělání jako při školní docházce“*. Institut osvobození od povinné školní docházky se jevil jako zcela výjimečný a neobvyklý, dříve se běžně používalo označení „zbavení povinné školní docházky“. Novela školského zákona z r. 2000 přesunula rozhodnutí ve věci z ředitele školského úřadu (okresu) na orgán kraje v přenesené působnosti. Zde je nutné však připomenout, že znění Listiny základních práv a svobod stanovuje právo každého na vzdělání.

Již zmíněný **zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství**, ve znění novel se týkal především (a jen nepřímo) „procesní“ stránky integrace, kde zakotvila několik oprávnění a povinností pro zainteresované subjekty. Zákon potvrdil pravomoc ředitele rozhodovat *„o zařazení dětí do speciálních*

*mateřských škol a speciálních základních škol, základních škol, zvláštních škol a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol*“, přičemž následně zákon nařizoval, že „*do základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy...*“ Další úkoly zákon stanovil obcím a krajskému úřadu hlavně v oblasti rozpisu finančních prostředků na „*nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou dětí zdravotně postižených*“ a jejich přidělování školám, dále měl za úkol kontrolovat jejich využití. Tímto získal krajský úřad od roku 2003 významné možnosti ovlivňovat integrované vzdělávání ve svém kraji.

Platné legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených žáků byly zmíněny v **zákonu ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních** (dále ve znění zákona 190/1993, 138/1995). Na tento zákon navazují příslušné **vyhlášky MŠMT ČR o mateřských školách (35/1992), o základní škole (291/1991**, ve znění pozdějších předpisů) a **střední škole (354/1991)**, ve kterých je řešena problematika individuálního zařazování dětí a žáků do běžných typů mateřských, základních a středních škol a jsou dány podmínky pro práci v integrované třídě.

Jedním z nejuplněnějších předpisů minulých let, který se týkal školské integrace, byla podle Michalíka (2005) právě zmíněná **vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole**. Poprvé je zde potvrzena možnost (nikoliv povinnost) přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Podle znění vyhlášky platné od roku 1991 do 31.12. 2004 ředitel školy „*může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči*“ (§3 vyhlášky). Dále tato norma upravuje skupinovou integraci žáků se zdravotním postižením, podle ní totiž „*ředitel školy může zřízovat speciální třídy pro sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči.*“

Problematiku speciálních a specializovaných tříd, stejně jako speciálních škol řeší **vyhláška MŠMT ČR O speciálních mateřských školách a základních školách (399/1991, novela 127/1997)**. Jsou zde stanovena pravidla pro zřizování speciálních tříd (podle různých druhů postižení pro děti a žáky se zrakovými a sluchovými vadami, vadami řeči a s tělesným a mentálním postižením) a specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Vyhláška (127/1997) mimo jiné umožňuje

také zřizování speciálních tříd pro žáky s více vadami, pro žáky s diagnózou autismus a pro žáky hluchoslepé.

**Vyhláška MŠMT č. 35/1992 Sb., o mateřských školách**, přinesla relativně podrobnou úpravu začleňování dětí s postižením, zejména ve smyslu úpravy počtu dětí ve třídě a způsobech zařazování dítěte se zdravotním postižením do školy.

Školské integrace dětí s postižením se týkala i některá ustanovení **vyhlášky MŠMT č. 127/1997Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách**. Vyhláška se rámcově věnovala i činnosti speciálně pedagogických center. Jejich úkoly ve vztahu ke školské integraci zde byly bohužel jen naznačeny, a to těmito slovy (podle vyhlášky §5): „*speciálně pedagogické centrum ... zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky*“.

Podle **Směrnice MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení** (č.j.13710/2001-24 ze dne 6.6.2002) je za dítě či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je považováno dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování či jedinec zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci. Směrnice i metodický pokyn předpokládají, že děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni do mateřských, základních a středních škol tehdy, pokud mají zajištěnou odbornou speciálně pedagogickou péči. Pravomoci pro tyto úkoly jsou přeneseny na ředitele školy, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Na již zmíněnou Směrnici navazuje **Metodický pokyn Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování** (č.j.13711/2001-24) a udává podrobnosti organizačního zajištění a postupů při edukaci žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, ve středních školách a vyšších odborných školách. Žák s SVPU je takový žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických, matematických nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních

dovedností, tj. chování.

Prvního ledna 2005 nabyl účinnosti nový zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zde podle Michalíka (2005) pojímáno nově, a to zejména uplatněním jejich práva na vzdělání za pomoci specifických forem a metod a na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní. Tento zákon na rozdíl od minulosti podporuje propojení speciálního školství s běžnými školami a posiluje tímto tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. Tito žáci mohou mít upraveny vzdělávací programy podle svých potřeb, dále zákon počítá s podpůrnými opatřeními v jejich prospěch (např. asistenti pedagogů). Na druhou stranu zde podle § 181 existuje možnost nadále zřizovat samostatné školy, případně jednotlivé třídy, oddělení nebo skupiny v rámci školy s upravenými vzdělávacími programy pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení. Povinnost zajistit podmínky pro uskutečňování edukace dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením či znevýhodněním je i nyní svěřena kraji. Jak už bylo zmíněno, podle nové právní úpravy zákona existuje možnost zřízení funkce **asistenta pedagoga**. (viz kapitola 1.4.5) Tuto pozici může zřídit ředitel školy mateřské, základní, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě nebo studijní skupině, ve které je vzděláváno dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. Za děti, žáky a studenty se „speciálními vzdělávacími potřebami“ je třeba podle školského zákona v ustanovení § 16 považovat jedince, kteří mají:

- ◆ **zdravotní postižení** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování)
- ◆ **zdravotní znevýhodnění** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání)
- ◆ **sociální znevýhodnění** (rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o



udělení azylu na území České republiky)

Vzdělávací potřeby těchto žáků diagnostikuje školské poradenské zařízení. Tyto žáky je třeba vzdělávat za použití zvláštních forem a metod, které odpovídají jejich potřebám. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vytvoření zvláštních pomůcek při vzdělávání, tj. „*takových nezbytných podmínek, které zejména žákům s některým druhem postižení nebo znevýhodnění umožní překonat tento handicap*“ (Michalík 2005, 239). Dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením jsou za stanovených podmínek bezplatně poskytovány speciální učebnice, speciální didaktické a kompenzační pomůcky. Při hodnocení těchto žáků, dále při jejich přijímání ke studiu a při ukončování studia se vždy přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (§16 odst. 6). Tento zákon (a podrobněji vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o které bude řeč později) se poprvé věnuje institutu **individuálního vzdělávacího plánu** (podrobněji viz kapitola 1.4.2). Ustanovení § 18 zákona umožňuje vzdělávat se podle něj žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) by měl stanovit takovou organizaci vzdělávání žáka nebo studenta, aby se mohl s ohledem na svůj handicap vzdělávat za podmínek, které odpovídají jeho fyzickým nebo časovým možnostem. Podle ustanovení 165 odst. 2 zákona rozhoduje o povolení vzdělávání podle IVP ředitel školy, a to v případě škol zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí formou správního rozhodnutí. Ředitel školy může povolit IVP jen na základě předložené žádosti a doporučení školského poradenského zařízení. Zákon nově upravuje předávání údajů o zdravotním postižení jako údajů nezbytných v evidenci školy. Aby fungoval vztah mezi školou a rodinou postiženého žáka, je informovanost školy o těchto skutečnostech důležitá. Údaj o zdravotním postižení je také nezbytný z finančních důvodů, neboť systém financování školství počítá se zvláštními příplatky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ze kterých se hradí zvýšené výdaje na jejich vzdělávání.

17.2.2005 nabyla účinnosti **vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, která je podle Michalíka (2005) považována za provádějící právní předpis pro oblast vzdělávání zdravotně postižených. Tato norma nahradila stávající vyhlášku č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Podle ní se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími



potřebami uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření odlišných nebo poskytovaných nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v běžných školách. Podle vyhlášky patří mezi podpůrná opatření využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, dále kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Vyhláška dále upravuje, koho je třeba považovat za žáka s těžkým zdravotním postižením. Podle ní těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Jsou zde dále také stanoveny formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Tito žáci jsou vzděláváni: formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením („speciální škola“), kombinací uvedených forem.

Individuální integrace je dle vyhlášky chápána jako vzdělávání žáka: v běžné škole, v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání provádí ředitel na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

Novinku v právní úpravě školské integrace představuje, jak už bylo řečeno, zařazení institutu **individuálního vzdělávacího programu** (dále jen IVP) a jeho náležitostí do textu této vyhlášky. Podle ní je IVP „*závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka*“. Podle vyhlášky IVP obsahuje:

- ◆ údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- ◆ údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- ◆ vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející

se na práci s žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,

- ◆ seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- ◆ jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- ◆ návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,
- ◆ předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
- ◆ závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

IVP je podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. zpracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejdéle však měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V průběhu celého školního roku by měl být podle potřeby doplňován a upravován. IVP se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, za jeho zpracování odpovídá ředitel. Školské poradenské zařízení (ve většině případů speciálně pedagogické centrum) má podle vyhlášky povinnost sledovat a dvakrát ročně vyhodnotit dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytovat žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou pomoc a podporu. V případě nedodržování stanovených opatření musí speciálně pedagogickému centru informovat o této skutečnosti ředitele školy.

Jako o jednom z podpůrných opatření se vyhláška zmiňuje o asistentovi pedagoga. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků komunitou, ze které žák pochází (§ 7 odst.1). Do textu vyhlášky je dále zařazeno i ustanovení, které říká: „*Ve třídách, odděleních i studijních skupinách, ve*

*kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy“ (odst.7, § 8).*

V této vyhlášce se česká právní norma poprvé vyjadřuje k počtu žáků se zdravotním postižením zařazených v rámci tzv. individuální školské integrace ve třídě běžné školy. Podle odst. 4) § 10 vyhlášky, „  *ve třídě běžné základní nebo střední školy, v oddělení běžné konzervatoře a ve studijní skupině běžné vyšší odborné školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením“*. Spolu s Michalíkem (2005) zastávám názor, že je tento počet velmi vysoký a znemožňuje tak naplnění pojmu „individuální integrace“. Třída pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Třída pro žáky s těžkým zdravotním postižením má minimálně 4 a maximálně 6 žáků. V ustanoveních § 11 jsou stanovena pravidla bezpečnosti a ochrany zdraví při akcích pořádaných školou, jako jsou plavecký výcvik, lyžařský výcvik a počty žáků při akcích mimo školu.

Dále vyhláška uvádí, že se žáci se zdravotním postižením mohou v rámci svých možností vzdělávat společně s ostatními žáky školy ve vybraných předmětech a též je lze zapojit do všech činností školy v době mimo vyučování.

Náležitosti školské integrace upravuje také **vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Tato norma nahradila naprosto nevyhovující vyhlášku Ministerstva školství České socialistické republiky č.130/1980 Sb., o výchovném poradenství, která odpovídala potřebám škol v 80. letech minulého století. Současná právní úprava usilovala o moderní úpravu řady náležitostí v systému poradenství, podle Michalíka (2005) se však nevyhnula zásadním nedostatkům – zejména rezignaci na úpravu procesního průběhu poradenské činnosti, ochranu práv zákonných zástupců a přesnější vymezení kompetencí jednotlivých zainteresovaných subjektů. Vyhláška stanovuje tyto typy školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení a na základě písemného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka poskytují školská poradenská zařízení bezplatné poradenské služby uvedené v přílohách č. 1 až 3

k této vyhlášce. Nařizuje-li či umožňuje-li toto vyšetření zvláštní právní předpis, souhlas není třeba. Je nutné, aby žák nebo jeho a zákonný zástupce byli předem informováni o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb a také o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby či prospěchu, který lze očekávat, stejně tak i o možných následcích, pokud nebude služba poskytnuta. Vyhláška stanovuje, že obsahem poradenských služeb jsou i činnosti napomáhající školské integraci žáků se zdravotním postižením.

Podle § 2 přispívají poradenská zařízení konkrétně k:

- ◆ vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením,
- ◆ vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- ◆ rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- ◆ zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

Poradna by měla poskytovat pedagogicko-psychologické služby, speciálně pedagogické poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků zejména v těchto oblastech:

- ◆ připravenost žáků na povinnou školní docházku, zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání, při přijímání žáků do škol, dále provádí příslušná vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,
- ◆ zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky,
- ◆ poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji,
- ◆ poskytuje metodickou podporu škole,
- ◆ prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických

jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. Z uvedeného je zřejmé, že rozsah působnosti poraden je koncipován i do oblasti tzv. negativních jevů a souvisejících činností.

Podle § 6 této vyhlášky je obecně činnost speciálně pedagogického centra upravena následovně:

- ◆ 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, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením,
- ◆ činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením.

Vyhláška definuje také úkoly center (nejen) v procesu školské integrace. Podle § 6 vyhlášky centrum:

- ◆ zjišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření,
- ◆ zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,
- ◆ vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,
- ◆ poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v

oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením,

- ◆ poskytuje metodickou podporu škole.

Porovnáme-li úkoly poraden a center, dojdeme k závěru, že právě speciálně pedagogická centra mají uloženy úkoly, které se školskou integrací žáků se zdravotním postižením souvisí bezprostředně a centra nejsou „rozptylována“ např. negativními jevy ve školství a jejich řešením.

Ve vyhlášce se lze dále dozvědět (§ 7) o poradenských službách ve školách v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy. Za součást těchto služeb je považována odborná podpora při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků sociálně znevýhodněných. Je nutné podotknout, že poprvé zde právní normy upravují možnost, kdy *„poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem“*. O této profesní pozici bude pohovořeno dále v ustanoveních zákona o pedagogických pracovnících.

Uvedený **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**, nabyl rovněž účinnosti od 1. ledna 2005. Zákon definuje, že *„pedagogickým pracovníkem je – mimo jiné – ten, kdo koná přímou výchovnou činnost, přímou speciálně pedagogickou činnost nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým způsobem na vzdělávaného ....“*. Pedagogickým pracovníkem je také nově zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Zákon sám nemá explicitní ustanovení týkající se školské integrace žáků se zdravotním postižením, upravuje zejména tzv. pedagogickou způsobilost, tj. předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a přináší (§ 2, od st. 2) především výčet pedagogických pracovníků podle jednotlivých typů pracovních pozic: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Zákon řeší i náležitý druh a stupeň vzdělání nezbytný pro získání odborné způsobilosti potřebné pro výkon pozice pedagogického pracovníka, pokud vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle zákona je v těchto případech požadováno vysokoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů pro daný stupeň školy (mateřská, první a druhý stupeň základní školy, střední škola) a získání speciálně pedagogické způsobilosti pro

práci v uvedených třídách, kterou zákonodárce stanovil takto:

- ◆ *vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele (daného stupně školy),*
- ◆ *vzdělání stanovené pro učitele daného stupně školy (první stupeň, druhý stupeň, střední škola) a vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.*

Přímo se školské integrace týká ustanovení zákona upravující získání pedagogické kvalifikace u asistenta pedagoga. Asistent pedagoga získává podle § 20 odbornou kvalifikaci:

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

Velkému rozsahu vzdělávacích možností opravňujících k výkonu pozice asistenta pedagoga odpovídá také úprava jejich odměňování (dle nařízení vlády č.330/2003 Sb. ze 6. srpna 2003 o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě) a je v souladu s potřebou rozlišovat činnosti a působnost asistenta podle reálných vzdělávacích potřeb daného žáka se zdravotním postižením. Ředitel školy může zařadit asistenta pedagoga do více platových tříd.

V ustanovení § 9a zákona je stanoveno, že pedagogickému pracovníkovi, který vedle



přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nutné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek v hodnotě 1000 až 2000 Kč měsíčně. Související zákon č. 143/1992 Sb., o platu a odměně za pracovní pohotovost v rozpočtových a v některých dalších organizacích a orgánech a výše uvedené nařízení vlády č.330/2003 Sb., umožňuje poskytnout zvláštní příplatek také ve výši 100 – 1000 Kč za měsíc. Zaměstnanec však musí vykonávat výchovnou, pomocnou, vzdělávací nebo diagnostickou činnost nebo sociální práce s výchovně problémovými dětmi a mládeží ve speciální nebo specializované třídě mateřské, základní nebo střední školy. Podle Steinbauerové (2004) existuje právní názor, že tato podmínka je dodržena i ve třídě, kde je společně s ostatními žáky vzděláván žák s postižením, který je vyučován podle osnov (dnes vzdělávacího programu) školy pro žáky se zdravotním postižením.

Přehled právních norem vzdělávacího systému České republiky zdůrazňující úpravu vztahů v rámci školské integrace ukázal, že narozdíl od stavu platného do konce roku 2004 lze v některých oblastech hovořit o zlepšení právního a následně i faktického stavu věcí na základních školách. Na druhou stranu ovšem např. Michalík (2005) poukazuje na řadu nedostatků a nepřesností či dokonce rozporů, které právní normy v tomto oboru stále obsahují.

### 1.2.1 Integrační trendy v Evropě

Školská integrace se v žádné zemi neprosadila „ze dne na den“, ale šlo o dlouhodobý proces, který započal v sedmdesátých, ale zejména v osmdesátých letech minulého století.

V Evropě obecně existují tři výrazné trendy. První směr propaguje **totální integraci**. Politika nazývaná jako „**one-track policy**“ usiluje o úplnou inkluzi za pomoci široké sítě speciální pomoci. Ta je k dispozici téměř v každé škole hlavního vzdělávacího proudu (s výjimkou Itálie, kde jsou speciální školy zrušeny). Typickými představiteli jsou Skandinávie, Itálie a Řecko, k novějším zástupcům jsou řazeny také Španělsko, Rakousko a Anglie (Michalík 1999).

Další trend se naopak vyznačuje **separací klasických škol a škol speciálních**. Tyto tendence se objevují v Německu, Lucembursku, Holandsku a Belgii. Politika



označována jako „two-track“ má nebo doposud měla samostatné zákony pro speciální a běžné školství (Meijer 1998). Michalík (1999, 23) objasňuje, že se tato politika v poslední době přeměňuje na „pluralitní systém integračního vzdělávání i speciálního školství“. Tento systém Michalík kritizuje, neboť „každému typu postižení je přiřazen určitý typ speciální školy“, „tyto školy jsou zaměřeny hlavně na reedukaci, opírající se o „léčebnou pedagogiku“ a „aby mládež mohla být integrována do běžného systému, musí si osvojit jistý systém vědomostí a dovedností, splnit jisté „kvalifikační“ předpoklady“ (Michalík 1999, 23).

„Multi-track approach“ – třetí směr je spíše **přechodem mezi integrační a separační tendencí**. Dochází zde k uplatňování systému služeb v hlavním i speciálním vzdělávacím proudu a spolupráce mezi školami funguje i mimo rámec běžné činnosti škol. Tento přístup je realizován hlavně v Irsku, Dánsku, Francii a Portugalsku (Meijer 1998).

### 1.3 Integrace ve škole

#### 1.3.1 Význam integrace - přínos pro znevýhodněnou i intaktní populaci

Vývojový proces, při kterém se dítě začleňuje do společnosti, osvojuje si její hodnotový systém a vytváří si sociální identitu, probíhá od raného dětství. V raném a předškolním věku se podle Hájkové (2005) vytváří i přístup jedince k odlišnosti, stejně jako schopnost přijímat ji bez výhrad a předsudků – formují se základní inkluzivní postoje. K vytvoření těchto postojů u dítěte raného a předškolního věku slouží mechanismus nápodoby a identifikace s postoji osob ve svém nejbližším sociálním okruhu. „Žádná z později použitých výchovných a vzdělávacích metod, ani názorný a sebevíc logický výklad o přijatelnosti abnormality vzhledu, odlišnosti chování či myšlení druhých, nepomůže zakořenit akceptující postoj vůči znevýhodněným osobám lépe, než pozitivní prožitek v kooperaci s odlišným vrstevníkem při společné dětské hře nebo jiné činnosti.“ (Hájková 2005, 43) Z tohoto důvodu je oblast elementární výchovy pro společnou výchovu dětí se speciálními potřebami a dětí intaktních nejlepší příležitostí pro rozvoj vzájemné tolerance.

Je - li řeč o významu školské integrace, nabízí se také zásadní otázka. Komu je ku prospěchu společné vzdělávání dětí zdravých a dětí s postižením? Ještě před několika lety se jako jediný uváděl přínos společného vzdělávání pro děti s postižením. Téměř automaticky se předpokládalo, že integrace se „dělá“ kvůli postiženým, pro ně je pobyt mezi zdravými potřebný a jim přináší prospěch. Jistě se jedná o pravdivé tvrzení, ale *„vzdělání postižených dětí by mělo být chápáno jako jejich právo, jelikož jsou členy této společnosti, a nikoliv jako výsada, která jim byla milostivě udělena.“* (Pasch 1998, 301). Pobyt ve třídách běžných mateřských, základních a středních škol může mít pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nepopsatelný význam. Umožňuje jim získávat něco, co v prostředí segregovaných speciálních škol a internátů získat nemohou. Je všeobecně známo, že vědomosti, dovednosti a návyky ve škole nezískáváme jen od učitelů, ale psychologové běžně přiznávají, že v procesu „učení“ je stejně jako učitel důležitá skupina, v níž se žák pohybuje. Skupina, ve které se může identifikovat, poměřovat, sebehodnotit a být také hodnocení vystaven. Právě sociální učení je přirozenou součástí procesu integrace. Možnost účastnit se vztahů v běžné (a přirozené) komunitě třídy, školy, ulice, sídliště, jim dává možnost učit se běžným a ne umělým způsobem chování běžnému u zdravých spolužáků. Děti talentované a nadané, děti zdravé a s dobrým rodinným zázemím se stávají jakýmsi vzorem pro děti postižené a jsou pro ně také silnou motivací. Butriss a Callander (2003), kteří se zabývají aspektem motivace, tvrdí, že dítě s postižením zařazené do běžné školy vykazuje lepší výsledky, a to především v oblasti jazyka a matematiky. Začlenění postižených dětí do běžné školní třídy jim dále přináší rozvoj adaptačních schopností, ctižádosti a sebevědomí.

Vzájemné zapojení všech dětí do jednoho kolektivu přináší nesporná pozitiva jak žákům postiženým, tak intaktním. Integrované dítě může přinést nové kamarádké vztahy, mění pohled na věc v sociálním kontextu. Podle Kalhouse (2002) si postižení žáci mohou osvojit mnoho způsobů sociálního chování pozorováním a napodobováním svých nepostižených vrstevníků. Díky vyšším motivačním podnětům, které se nabízejí v běžné třídě, mohou vykazovat lepší výsledky v řadě předmětů. Dále se mohou snáze učit vzorcům chování, které odpovídají situacím vnějšího světa a tím si zvýšit sebedůvěru. „Zdravé“ děti se učí žít, komunikovat s postiženým člověkem, chápat a tolerovat rozdíly, pomáhat mu, spolupracovat, zkrátka brát postiženého spolužáka jako

samozřejmost. Přestože existuje mnoho situací, které nemusí každý jedinec s postižením zvládnout, integrace nabízí nové zážitky a zkušenosti a přináší celkové obohacení citového života všech dětí ve třídě.

Nemělo by se však zapomínat, že se pohybujeme v oblasti vzdělávání a školství, jejímž úkolem a cílem je zároveň předávání faktů, poznatků, nácvik schopností a dovedností. Integrace neznamená bezhlavé hození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu pod heslem „hlavně ať je mezi zdravými“, ale trpělivou a mravenčí práci vedoucí k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj jeho osobnosti. V praxi se bude jednat o respektování základních faktorů úspěšnosti integrace, o kterých bude řeč později (Michalík 2002).

### **1.3.2 Překážky v procesu školní integrace**

Integrace je bohužel spojena také s rozpornými otázkami, problémy i překážkami, které brzdí integrační snahy a někdy jim dokonce brání.

Je třeba si uvědomit, že ne ve všech případech je integrace vhodným řešením. Pro děti s těžkou formou postižení je mnohdy speciální vzdělávání vhodnější než integrace do běžné školy. V některých situacích je speciální vzdělávání jedinou správnou eventualitou, proto by bylo chybné domnívat se, že edukace dětí ve speciálních školách, domovech rodinného typu, stacionářích nebo specifických komunitách je chápáno jako druhořadé řešení.

U většiny postižených dětí integrovaných do běžných škol dochází ke zmenšení intenzity jejich pocitu odlišnosti. Někdy však takové umístění znamená naopak prohloubení dětského vědomí o rozdílech mezi ním a ostatními dětmi. Hlavní roli zde hrají postoje jiných dětí a pedagogů. Integrovaný žák může pro učitele představovat „problém“, učitel takovému dítěti nemusí rozumět (zvláště tehdy neabsolvoval-li žádný speciální výcvik, kurs či praxi). Složitá komunikace s rodinou integrovaného jedince může být další překážkou (Vágnerová 2004).

Podle Hájkové (2005) komplikují úspěšnou integraci nadále rozšířené segregáční tendence. Důsledkem snahy poskytnout vědění prostřednictvím zredukovaných osnov bývají problémy s přestupem na jakýkoliv vyšší typ školy. Toto

zdůrazňování odlišnosti zdravotně postižených ubírá na požadavcích jim kladených a v extrémních případech může vést, jak říká Werning (Hájková 2005, 33) ke „znemožnění v pokroku učení“.

Integrace může být někdy kontraproduktivní. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami může ve vztahu s ostatními spolužáky zažívat pocity méněcennosti, pedagog může špatným přístupem ubližovat dítěti s postižením. Problémy mohou nastat i v případě malé podpory ze strany rodičů, vedení školy i nedostatečného finančního zázemí.

## **1.4 Nejdůležitější faktory úspěšné integrace u začínajících učitelů**

V této kapitole bude nejprve pohovořeno o faktorech, které mají vliv na proces integrace, z pohledu specialistů, jako je například Hájková, Michalík, Lang a Berberichová.

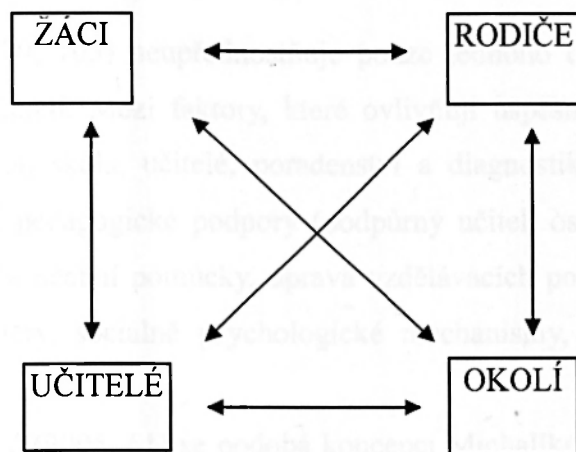
### **1.4.1 Faktory a činitele ovlivňující úspěšnost integrace**

Tato část textu se opírá převážně o analýzy, názory a poznatky Hájkové (2005), Michalíka (1999) a Langa & Berberichové (1998), neboť jsou považováni za odborníky (nejen) na problematiku faktorů ovlivňujících vývoj a tedy i úspěch integrace.

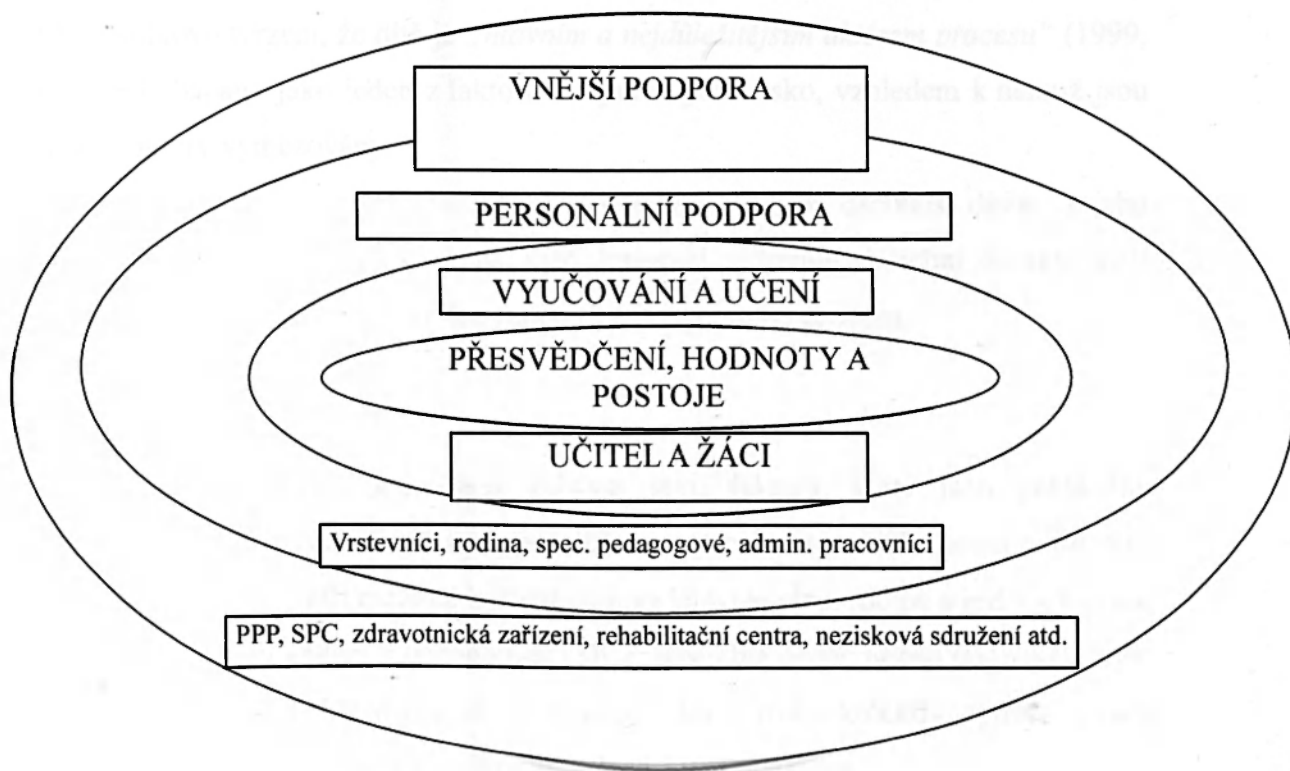
Integrace, která probíhá ve školním prostředí, je ovlivňována mnoha faktory. Integrace se netýká jen postiženého jedince, velký vliv má i okolí. Vágnerová poukazuje na to, že integrace je „*procesem oboustranným – hlavní roli nehraje pouze jedinec, ale i společnost, do které se chce začlenit*“ (Vágnerová 2004, 155).

Existuje velké množství teorií, které popisují všechny subjekty podílející se na výchovně – vzdělávacím procesu.

Příručka UNESCO (1997) představuje diagram, který znázorňuje propojenost všech, kteří se podílejí na procesu integrace. Hlavní myšlenkou této teorie je spolupráce, což dokládají tato slova: „*Děti se lépe učí ve školách, kde existují dobré sociální vztahy*“ (Příručka UNESCO 1997, 173).



Teorie Langa a Berberichové (1998) se od výše zmíněné liší, neboť za stěžejní je považována osobnost pedagoga a žáka. Obrázek potvrzuje, že úspěšná integrace závisí především na učiteli, který by si měl být vědom, že nelze vždy počítat s přímou pomocí odborníků. (Lang; Berberichová 1998, 33). Přestože oba autoři vyzdvihují více osobnost učitele, na význam inkluzivního prostředí v celé škole též kladou důraz.



Michalík (1999, 105) neupřednostňuje pouze jednoho činitele. Jeho teorie je rozpracována konkrétněji. Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace, patří: rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, forma a integrace, prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek), další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

Pojetí Hájkové (2005, 61) se podobá koncepci Michalíka (1999). Mezi činitele, které mají vliv na úspěch integrace v běžné škole řadí: složení třídního kolektivu, materiální zabezpečení, kontakt s rodiči, časový koncept práce třídy, organizace vyučovacího procesu, spolupráce s poradenstvím, spolupráce s vedením školy, spolupráce rodičů navzájem, kooperace třídy uvnitř školy, kooperace uvnitř školy, zajišťování speciálních potřeb, spolupráce členů pedagogického sboru, vlastní studijní a odborná příprava pedagoga.

Podle Hájkové (2005) ani Michalíka (1999) není náhodou, že mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace ve škole, chybí samotné dítě s postižením. Důkazem může být Michalíkovo tvrzení, že dítě je „*hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu*“ (1999, 106). Není chápáno jako jeden z faktorů ale jako východisko, vzhledem k němuž jsou všechny faktory vymezovány.

Považujeme-li za východisko proces integrace, pak by osobnost dítěte a jeho postižení mělo být jedním z činitelů, kteří integraci ovlivňují. Všichni činitelé mají svoji roli a jsou nezbytní pro úspěšné fungování integračního procesu.

Nyní se budeme podrobněji zabývat těmi faktory, které jsou pokládány z pohledu začínajícího učitele při integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami za ty nejpodstatnější. Patří mezi ně individuální vzdělávací plán, rodina a její spolupráce se školou, škola, její vedení a pedagogický sbor, speciálně pedagogická podpora včetně asistenta pedagoga, osobnost učitele, integrovaný žák a třídní kolektiv, způsoby práce vhodné pro integrativní výuku a materiální zabezpečení integrace.

## 1.4.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) bývá v naší odborné literatuře (Michalík 1999; Mertin 1995) považován za významnou podmínku úspěšné realizace integračního procesu ve škole. Často se lze setkat s rozdíly v pojmech individuální vzdělávací plán a individuální vzdělávací program. Z praktického hlediska není mezi nimi žádný rozdíl, používají se oba dva termíny. Mertin (1995) a Zelinková (2001) hovoří o individuálním vzdělávacím programu, vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. zmiňuje termín individuální vzdělávací plán. V britském pojetí Buttrissové a Callanderové (2003) je užíván „individual education plan“, tedy individuální vzdělávací plán.

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

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

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

Podle téhož autora v IVP nesmí chybět: vytýčené vzdělávací a výchovné cíle, modifikace učební látky, využitelné metody a didaktický materiál, využitelné motivační nástroje, metody a termíny ověřování výsledků. Jako základní prostředky kontroly plnění IVP Mertin doporučuje metody subjektivní (pozorování učitele, výpovědi rodičů) a metody objektivní (testovací metody aj.)

Zelinková (2001, 174-175) formuluje podmínky a hlavní principy IVP pro české prostředí. Podle ní IVP: vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra) stejně tak jako z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči, je



vypracován pro ty předměty, kdy se handicap výrazně projevuje, obsahuje cíle vzdálené, dlouhodobé, krátkodobé a v úvahu by se měly brát individuální potřeby dítěte, je vytvořen vyučujícím daného předmětu. Pasch (1998) doplňuje, že na tvorbě IVP by se měl podílet učitel dítěte a jeho rodiče, dále ho musí schválit určený pracovník školy nebo poradce (metodik) pro speciální vzdělávání. IVP se opírá o principy kriteriálního hodnocení, které jsou založeny na tom, že žák dosáhl předem stanovených výkonnostních norem, nikoliv na srovnání s výkony jiných žáků. (Pasch 1998).

Přínos IVP vidí Zelinková (2001) společně s ostatními výše zmíněnými autory na základě toho, že je tvořen na základě individuálních potřeb dítěte a má velkou motivační funkci, neboť staví na silných stránkách žáka. Dále v tom, že úroveň práce odpovídá žakově výkonu, což je důležité pro hodnocení a plánování. Nezanedbatelný význam má spolupráce rodiny, se kterou se v IVP počítá a která se tak stává spoluodpovědnou za výsledky práce svého dítěte. Velkou roli zde vedle uvedených činitelů (vedení školy, rodiče, učitel i specialista zodpovědný za reedukaci) hraje i podíl žáka jako aktivního účastníka na IVP, jenž zodpovídá za průběh výchovně vzdělávacího procesu.

Přestože Buttriss a Callander (2003) považují IVP za nejdůležitější dokument dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, význam má ale podle nich jen tehdy, pokud je používán všemi pracovníky, kteří se účastní vzdělávání dítěte a pokud probíhá pravidelné sledování všech stanovených cílů. IVP by měl být přezkoumán alespoň každého půl roku. Autorky považují za vhodné, pokud je IVP stanoven na každý měsíc zvlášť a jsou v něm obsažena i ohlédnutí a posouzení dosavadních úspěchů či neúspěchů.

### **1.4.3 Rodina a její spolupráce se školou**

Rodiče mají v péči o dítě výsadní postavení a zodpovídají i za jeho výchovu. To se samozřejmě týká i rodičů dětí se zdravotním postižením. Přesto existuje několik odlišností, které činí život rodiny dítěte s postižením obtížnější. Právě pedagogům by mohlo jejich poznání či připomenutí pomoci lépe zvládat vzájemnou komunikaci.



Michalík (2002, 44) poukazuje na pocity, které prožívají rodiče dětí s postižením. Jsou to zejména: obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti, nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům, výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota, větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících, zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.

Existuje řada dalších specifík doprovázejících život rodin. Michalík (2002, 45) uvádí zejména ty, které mají souvislost s variantami vzdělávání dítěte. Pokud rodina uvažuje o integrovaném vzdělávání, zpravidla musí:

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

Všemi těmito aspekty, které musí rodina s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami zvážit, se zabývá Michalík (1999). Jedním z prvních úkolů, který nastane pro rodiče rozhodnuté integrovat své dítě s postižením do běžné školy, je volba základní školy s přihlédnutím k její vzdálenosti. Rodičům je nabídnuta pomoc odborníků, ale vždy platí, že rodiče musí s integrací souhlasit. Od rodičů (či těch, kteří mají dítě v péči) se v souvislosti s integrací očekává větší podpora, zájem a angažovanost i spolupráce než u rodiny zdravého žáka.

Podle Vágnerové (2004) je pro spolupráci se školou a pro úspěšnou integraci postiženého dítěte důležitý základní postoj, jaký k němu zaujímá rodina. Za negativní se považuje příliš ochranná výchova, nepříznivý vliv má ale i nezájem rodiny. V případě, že nemá dítě dobré rodinné zázemí, bude jeho adaptace v běžné škole mnohem náročnější. Jelikož mají rodiče často nereálné cíle a nepřiměřené představy o možnostech svého postiženého dítěte, je pro úspěšnou integraci nezbytné, aby dokázali reálně zhodnotit situaci a přiměřeně se orientovat v problému. V případech, kdy se rodina s postižením dítěte ještě nevyrovnala, může sloužit školní úspěšnost a samotné zařazení do běžné školy i jako prostředek kompenzace defektu. Pozdější spolupráci mezi rodiči a školou může ovlivnit i důvod, který vedl rodiče k rozhodnutí upřednostnit

integraci jejich postiženého dítěte do běžné školy. „*Příslušnost k běžné, tj. normální škole má v tomto směru význam důkazu nepochybné normality.*“ (Vágnerová 2004, 159) A to je častý důvod, proč mnozí rodiče preferují integraci, aniž by přemýšleli o jiných variantách, výhodách či nevýhodách pro další vývoj svého dítěte.

Dalším důležitým hlediskem pro úspěšnou integraci je spolupráce rodiny se školou ve formě konzultací s třídním učitelem i dalším odborníkem. Rodiče by se měli pravidelně informovat o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu jejich dítěte a podle těchto konzultací pak provádět domácí přípravu. Iniciativa by měla být na obou stranách.

Problematikou spolupráce školy a rodiny se zabývají Buttriss a Callander (2003). Rodiče mají klíčovou roli ve vzdělávání svých dětí, neboť je znají ze všech nejlépe a svými zkušenostmi tak mohou přispět k úspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu. Ve Velké Británii by na začátku vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami měly být vyjasněny následující body:

- ◆ Způsob, jakým mohou rodiče sdělovat své poznatky, obavy a přání
- ◆ Způsob, jakým bude škola sdělovat poznatky, obavy a přání
- ◆ Spolupráce rodiny a školy na tvorbě IVP
- ◆ Způsob konzultace a informačních schůzek
- ◆ Podpora rodičů pomáhat v rámci školy i mimo ni
- ◆ Informace o odborné pomoci mimo školu.

Rodiče by měli mít možnost kontaktovat školu kdykoliv to bude třeba, mělo by být také hned od začátku jasné, s jakou osobou bude rodič v pravidelném kontaktu (třídní učitel, speciální pedagog nebo jiná osoba). Rodiče mají právo zajímat se o to, jaké problémy má jejich dítě, jaké má výsledky ve srovnání s ostatními žáky. Měli by dále vědět, jak mohou oni sami dítěti pomoci, případně kde hledat odbornou pomoc. Pro rozvoj spolupráce mezi rodinou a školou doporučují Buttriss a Callander (2003) neformální komunikaci mezi oběma stranami. Ta se může odehrávat při doprovodu dítěte do školy před či po vyučování, v rámci písemného sdělení rodičům nebo při školních aktivitách, na kterých se rodiče podílejí. Kromě neformálních setkání jsou nezbytné i schůzky formálního charakteru v podobě třídních schůzek či speciálních schůzek v případě nutnosti řešení nějakého problému. Na takové setkání by rodiče měli mít připravené dotazy, také poznámky o případné změně chování dítěte za poslední

dobu, neměla by chybět ani diskuse s dítětem. Učitel by měl zase nabídnout rodičům ukázky práce dítěte (písemné práce, portfolio atd.). Za dobrý nápad je považován i další z návrhů Buttriss a Callander (2003) – totiž, aby si rodiče vedli záznamy o všem, čeho dítě dosáhlo například při domácí práci. O úspěších dítěte mimo školu nemívá učitel většinou ani ponětí, proto je dobré, když je o pozitivech v oblasti studijních úspěchů ale i zájmů ve volném čase informován.

#### **1.4.4 Škola, její vedení a pedagogický sbor**

Podle Michalíka (2002) by v zásadě mělo dítě navštěvovat školu nejbližší jeho bydlišti, a to včetně žáka se zdravotním postižením. U této skupiny dětí ale nelze požadavek blízkosti bydliště vždy zajistit. Bohužel ne všechny školy jsou připraveny na přijetí dítěte se zdravotním postižením. Škola, která se rozhodne dítě s postižením přijmout by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejedná se jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další faktory, které ovlivní úspěšnost integrace dětí s postižením. Hned na prvním místě by měla stát celková výchovná atmosféra ve škole. Atmosféru školy ovlivňuje vedle sociokulturního zázemí žáků nejvíce úroveň pedagogů a vedení školy. Pro bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke studiu a vzdělání.

Klíčovou pozici v integračním procesu má vedení školy. Podstatné pedagogické úkoly, které vyvstávají pro vedení školy při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami shrnuje Hájková (2005, 106-107). Základní povinnosti ředitelů škol a školských zařízení tedy představují následující body:

- ◆ Vytvořit ve škole příznivé prostředí pro kooperaci pedagogů, nepedagogických pracovníků, rodičů i žáků
- ◆ Přípravovat podmínky pro zřízení a provoz integrativních tříd (tedy tříd, ve kterých jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami)
- ◆ Podporovat zájem rodičů dětí se speciálními potřebami o vzdělávání jejich dětí v běžné škole
- ◆ Vytvářet pro žáky alternativní možnosti v zájmu účasti na všech aktivitách školy
- ◆ Motivovat pedagogické a nepedagogické pracovníky školy ke konkrétní

spolupráci a kooperaci ve prospěch integrovaných žáků

- ◆ Oceňovat práci v integrativní třídě, prosazovat systém dvou pedagogů v integrativní třídě
- ◆ Prosazovat integrativní postupy v pedagogickém sboru
- ◆ Zajistit materiální zdroje a instrumentální pomoc (včetně osobní a pedagogické asistence)
- ◆ Veřejně hodnotit a publikovat přínos školní integrace
- ◆ Podporovat integraci dětí v mimoškolním čase
- ◆ Podporovat pochopení problematiky speciálních vzdělávacích potřeb u rodičovské veřejnosti

Integrativní vyučování se pak snáze podle Hájkové (2005, 107) realizuje ve škole: s otevřeným vyučováním, v níž probíhají otevřené diskuze o aktivitách dětí, kde jsou pravidelně zapojováni do výuky i rodiče, v níž školní projekty či slavnosti překračují rámec třídy jsou plánovány a uskutečňovány pomocí vzájemné spolupráce učitelů, kde jsou i nepedagogičtí pracovníci účastni plánování celoškolních aktivit.

Mezi základní pravidlo kvalitní školy patří vycházení vstříc potřebám všech žáků ze strany vedení školy a v důsledku toho kladná reakce na žáky, kteří mají nějaké obtíže. Každá škola by se měla snažit zdokonalit úroveň poskytovaného vzdělávání, stejně tak by mělo být její povinností nabízet v rámci vzdělávacího plánu širokou řadu možností. Vylepšení, která se zavádějí ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přinášejí zdokonalení učebních podmínek pro všechny. Proto by měla škola zajišťovat veškeré vzdělávací kurzy. (UNESCO 1997).

Jak už bylo výše zmíněno, výrazný vliv na úspěšnou integraci má i komunikace mezi jednotlivými členy pedagogického sboru. Spolupráce a celkový postoj ostatních pedagogů ovlivňuje kvalitu rozhodnutí z porad, kde se řeší vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Také společné diskuze i odlišné názory týkající se problematiky integrace mohou být přínosem pro celý pedagogický sbor. (Michalík 1999). O ideální situaci mluvíme tehdy, pokud členové pedagogického sboru věří v úspěch všech dětí a na základě tohoto přesvědčení jim pomáhají, aby dosáhly zdárného výkonu a tuto myšlenku v nich rozvíjí. Učitel by měl mít možnost obrátit se na kolegu, který může pomoci například metodickou radou. Jelikož každý učitel používá jiné metody, lze předpokládat, že zavedení nových strategií může pomoci při řešení

problému. Společný dialog či náslechy, pozorování a hospitace u kolegů mohou být další inspirací nejen pro integrujícího učitele. UNESCO (1997, 192) v této souvislosti tvrdí, že partnerské sledování výuky (kolegou – přítelem) funguje díky tomu, že se „učitelé nejlépe učí od jiných učitelů a že z tohoto zdroje i nejsnadněji přijímají kritiku“. Další velkou výhodou uvedeného sledování je objektivnější shromažďování informací.

Schopnost rozšířené spolupráce všech dospělých osob ve škole bývá tedy nezbytným předpokladem pro společnou výchovu postižených a intaktních dětí.

#### 1.4.5 Speciálně pedagogická podpora

Jak už bylo řečeno, učitel ale i rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami by měli mít k dispozici v případě potřeby odbornou pomoc v podobě výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga či specializovaných odborníků ze speciálně pedagogického centra (dále, „SPC“) či pedagogicko-psychologické poradny (dále „PPP“). Vedle nich se lze ještě setkat s poradenskými službami poskytovanými centry ranné péče a organizace zdravotně postižených, bezprostřední význam pro školskou integraci mají ale zejména zařízení rezortu školství, tedy SPC.

Speciálně pedagogická centra se začala zřizovat od roku 1990 na základě tlaku na systémové řešení poradenské péče v souvislosti s integrací postižených dětí a žáků mezi intaktní, který byl vyvolán rodiči, přáteli a učiteli postižených dětí a mládeže. Tato tendence významně přispěla k rozhodnutí MŠMT ČR vytvořit síť speciálně pedagogických center, která by zabezpečovala působení a dosah poradenských služeb po celém území státu a zajistila by realizaci nových trendů v péči o postižené děti. SPC byla zpočátku zřizována při speciálních školách, postupně také jako samostatná zařízení. V současné době tvoří síť center 103 zařízení (údaj k 27.4. 1999) a jejich činnost je dána již zmíněnou vyhláškou O speciálních školách a speciálních mateřských školách (127/1997) (Vítková 2004).

Podle jednotlivých druhů postižení se centra dělí na: mentální, sluchová, řečová, tělesná, zraková a kombinovaná. V centru je zpravidla zaměstnáno 2-5 speciálních

pedagogů, někdy psycholog, logoped, sociální pracovníce, v některých případech rehabilitační pracovník atd. Adresu a územní působnost centra lze získat buď na Krajském úřadu, odboru školství nebo na webových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz) nebo asociace pracovníků center [www.apspc.cz](http://www.apspc.cz). (Michalík 2002). Pracovník SPC by měl znát nejen stav a potřeby dítěte ale také podmínky na jednotlivých školách v regionu se zaměřením na možnosti poskytnutí účinné speciálně pedagogické podpory. Odborník centra by měl nabídnout vždy alternativní způsob řešení situace, nikoliv pouze jednu možnost. Pracovníci SPC jsou v kontaktu s běžnými školami, jednají spolu s rodiči s řediteli škol, které se jeví jako vhodné pro přijetí dítěte. Pracovník SPC by měl být také spoluodpovědný za náležitosti IVP a měl by být k dispozici pro konzultace s učitelem. Svá doporučení a závěry vysloví zpravidla na základě zhodnocení lékařských zpráv, rozhovoru s rodiči a vlastní speciálně pedagogické či psychologické diagnostiky (Michalík 1999).

Se speciálním pedagogem se můžeme setkat na mnohých školách. V některých případech do školy dochází, jindy je zaměstnán na poloviční nebo plný úvazek. Takový odborník kontroluje, zda je proces integrace u dětí s IVP veden správnou cestou. V rámci kvalitní spolupráce mezi učitelem a speciálním pedagogem Buttriss a Callander (2003) doporučují, aby si učitel pravidelně zaznamenával výsledky (úspěchy i problémy) žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť je potom může na základě diskuse se specialistou promítnout do IVP. Kromě zápisků a poznámek má také význam schraňovat adekvátní informace od rodičů a prezentovat je speciálnímu pedagogovi, stejně jako příklady prací dítěte v podobě ukázek písemných prací, sešitů, portfolio atd. Veškeré tyto materiály pak slouží k formulaci dalších cílů při výuce.

### **Asistent pedagoga**

Podpůrný učitel, osobní asistent či asistent učitele jsou podle Michalíka (1999) prostředky speciálně pedagogické podpory. Už zákon z roku 1997 dovoluje, aby ve třídě působili dva pedagogové. Změny přišly i s „novými“ zákony (viz kapitola 1.2). Podpůrný učitel není v České republice tolik rozšířený, nicméně činnost asistentů je stále častější.

Nebude zde pojednáno o finančním ohodnocení a problémech, které s tím souvisí, i když finanční stránka podstatně ovlivňuje proces integrace. Na druhou stranu je dobře, že vznikají zákony, které legálně ustanovují funkci pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga, a určují jeho kompetence. Spolupráce obou pedagogů by měla usnadnit situaci, přinést nové vyučovací metody.

Buttriss a Callander (2003) se zabývají kompetencemi asistenta a v souvislosti s tím řeší, jak může usnadnit pomoc dítěti i učiteli. Navrhují, aby asistent: (s. 10, překlad autorka)

- ◆ uskutečňoval speciální nápravné strategie - ty mohou zahrnovat jazykovou nápravu, logopedickou péči, čtení, psaní, matematiku, speciální terapii atd. (některé mohou vyžadovat speciální školení)
- ◆ diskutoval s dětmi o jejich individuálních cílech podle IVP a pomáhal jim s přípravou na další
- ◆ organizoval a zařazoval výsledky práce dětí
- ◆ vyřizoval administrativní záležitosti – formální požadavky, kopírování, nástěnky a výstavy výrobků dětí

Přestože se tyto poznatky vztahují na britské prostředí, mohly by být také inspirací pro naše školství. Záleží pouze na individuálních potřebách každé školy a schopnosti přizpůsobit se podle svých představ, podmínek a možností.

Asistent by měl vycházet z kurikula a být podporou pro žáka, učitele i školu. Vzhledem k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami by měl podporovat jeho začlenění a učení. V rovině učitele by měl asistent doprovázet děti v rámci školy i mimo ni, dohlížet na žáky, provádět rutinní úkoly, hodnotit práce žáka. Někteří asistenti pomáhají žákům např. jen v hodinách čtení a psaní nebo matematice, většina z nich ale podporuje žáka ve všech předmětech. Jelikož je asistent členem celého týmu pracovníků školy, měl by vycházet z celkové politiky školy.

Je třeba si uvědomit, že asistent by měl být oporou hlavně pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který je mu přidělen. Kromě toho se od asistenta očekává, aby se podílel i na činnosti celé třídy – měl by se snažit dosahovat vytyčených



plánů a cílů, pomáhat při přípravě materiálů a také poskytovat učitelům zpětnou vazbu. Aby byla práce učitele i asistenta efektivní, předpokládá se, že bude asistent pracovat s učitelem na partnerské úrovni (Buttriss; Callander 2003).

Zdá se, že v českých školách není tento požadavek naplněn. Asistent není ve většině případů chápán jako kolega učitele ale jako pomocník, který spíše plní rozkazy. Toto pojetí plyne pravděpodobně z dřívější politiky, kdy pro tuto pozici nebylo nutné vzdělání a asistent působil spíše v rovině osobního asistenta a nikoliv asistenta učitele.

#### 1.4.6 Učitel a jeho osobnost

Učitel je ve vyučovacím procesu považován za klíčovou osobu. Každý pedagog, který integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále **integrativní pedagog**) by měl mít **profesionální kompetence**. Podle Hájkové (2005, 65) představuje tento pojem „*soubor odborných (kvalifikačních) a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese*“. Tato kapitola se tedy bude zabývat profesionálními kompetencemi integrativního pedagoga, dále jeho znalostmi, dovednostmi a osobními dispozicemi. Na závěr bude pojednáno o současném pohledu na kvalifikace integrativního pedagoga.

Profesionální kompetence jsou děleny na dvě oblasti: **osobnostní a odborné kompetence** (Hájková 2005; Průcha 2002).

K optimálním osobnostním kompetencím se řadí vysoká míra kreativity, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, osobní zodpovědnost, schopnost iniciování změn a vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí. Průcha (2002, 65) chápe osobnostní kompetence jako „*predispozice, které ale musí být rozvíjeny i vzděláváním a tréninkem*“.

Odborné kompetence se vztahují nejen k vyučovanému předmětu, ale i k pedagogické činnosti učitele. V prvním smyslu představují **oborově předmětové kompetence** požadavek na kvantitu a kvalitu znalostí z vědních disciplín v rámci oborové aprobační a na schopnost transformovat poznatky z těchto disciplín do vyučování.



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

Integrativní pedagog by měl navíc ovládat: individualizaci a vnitřní diferenciaci cílů, metod, postupů a učebních strategií při řízení heterogenního žakovského kolektivu (patří sem i hodnocení žáků, způsobů motivace a kontroly); otevřené, projektové vyučování; používání i vytváření nových popř. modifikovaných výukových materiálů; průběžnou podpůrnou diagnostiku orientovanou procesuálně a vytváření individuálních plánů; nové formy hodnocení, které důkladně posuzují individuální pokroky v učení s ohledem na individuálně rozdílné podmínky; kooperaci a komunikaci s partnery uvnitř i vně školy; interdisciplinární spolupráci; evaluaci vyučovacího procesu; reflexi vlastního pedagogického jednání, korekci vlastních názorů, hodnot a jednání aj.

Znalosti integrativního pedagoga jsou definovány jako naučené a naučitelné informace, které pedagogové získávají během studia. Pro přípravu pedagogů v oboru integrativní pedagogika je třeba podle Hájkové (2005) klást důraz na následující oblasti znalostí.

Jednou z nich jsou vývojově – psychologické informace, které jim slouží např. při pedagogické diagnostice. Integrativní pedagog by měl vědět, jaké odchylky se vyrovnávají bez zvláštních opatření během vývoje.

Sociálně - psychologické informace nabízejí mj. komunikativně-psychologické návody pro výchovu a výuku. Jako didaktická výbava integrativního pedagoga mohou být též užitečné při organizaci vyučování nebo vytváření podpůrných pracovních postupů ve skupinách diferencovaných podle výkonu. K tomu je nutné také znát

skupinově dynamické procesy a hlubší chápání rolí žáků a chování v těchto rolích. Významné jsou rovněž znalosti o vzniku a funkci předsudků (zvláště vzhledem k postiženým) jako společenské „nálepky“ s diskriminujícím důsledkem.

Učebně - psychologické informace jakožto didaktická výbava pedagoga zahrnují znalosti o úspěchu v učení, odhad působení silnější podpory, která motivuje učení a výkon; dále náhled do techniky modifikace chování.

Informace o generalizovaném a diskriminujícím řízení učebních procesů ve třídě (skupině), o pozornosti, paměti a jejich funkci v procesu učení jsou pro integrativního pedagoga stejně důležité jako znalost principů zvnitřnění učení a zapojení psychických struktur v učebním procesu.

Motivačně - psychologické informace se jako didaktická výbava učitele týkají zejména motivace učení a výkonů. Velmi pravděpodobně je pro výkon žáka důležitější vlastní motivační struktura, než dosud v pedagogickém myšlení trvale přeceňované nadání/intelligence. Také znalosti o působení a vzniku pozornosti a koncentrace by neměly chybět. Zvláštní pozornost je třeba věnovat integrovaným žákům, kteří opakovaně zažili neúspěch. Mají totiž velké sklony klást si na sebe příliš vysoké nebo příliš nízké nároky. V neposlední řadě je pro každého učitele důležitá znalost teorií atributů lidského chování a jednání.

K nezbytným informacím o emocionálně - afektivních podmínkách didaktického jednání patří učitelova znalost výsledků výzkumu agrese a souvislosti mezi násilím a pocitem vlastní hodnoty. Také by měl být srozuměn s výsledky výzkumu strachu - zvláště se znalostmi o naučené bezmocnosti - a dále jsou nezbytné informace o vztahu mezi strachem a výkonem do té míry, nakolik jsou významné pro vzdělávací proces.

Dovednosti integrativního pedagoga jsou podle Hájkové (2005) také zprostředkovány vzděláním, např. dovednost formulovat vlastní cíl, plánovat vyučování, hodnotit výkon, poskytovat individuální podporu žákům. Dovednosti odvozené z informací o vývoji se týkají např. hodnocení vývojových stadií nebo stavů, odhadu nadání/intelligence atd. Významná je dovednost hodnotit výkony jednotlivých žáků, dovednost stanovit reálné požadavky a cíle.

Je nutné, aby integrativní pedagog uměl rozpoznat chybné procesy socializace, a

pokud to lze, zachytit je a vyrovnat. Zde nabývá na významu dovednost rozpoznat zvláštní potřebu pomoci a výběrem vhodných opatření tuto potřebu uspokojit (podpůrná diagnostika).

Sociální psychologické znalosti o komunikaci by měly být využity při organizaci vyučování a k vytváření podpůrných pracovních postupů ve vnitřně diferencovaných skupinách žáků. Pochopení žákovských rolí a chování v rolích je potřebné pro řízení skupinových dynamických procesů.

Dovednosti odvozené ze sociální psychologie pomáhají při zvládnutí předsudků a při navozování podnětů pro žákovskou spolupráci a solidaritu.

Z informací o učení mají být odvozeny dovednosti využívat silných motivů k učení a ke spolupráci s druhými. Když se učí zdravotně postižený v sociální izolaci odpovídat na chybné motivy, je později znevýhodněn v sociálním styku a následně společensky vyloučen.

Pedagogové potřebují též dovednosti potřebné k modifikaci chování a k optimalizaci vnímání diskriminace a generalizace. Měli by umět aktivizovat pozornost žáka, schopnost vnímání a paměti a v neposlední řadě podávat návod k učení pojmů a kategorií. Mají vyučovat s různými učitelskými a vyučovacími cíli a přispívat tak k otevřenému vyučování, tedy plánovat, řídit, vést, pozorovat, podporovat a připravovat se tak, aby bylo učení úspěšné.

Zvláště důležité jsou dovednosti učitele zasahovat u nedostatečně motivovaných žáků a dále dovednost odhadu skutečné individuální úrovně požadavků. Učitelé musí hlavně rozvíjet dovednost rozpoznávat u svých žáků úspěchy i neúspěchy ne jako statické a osudové, ale jako proměnné a individuálně ovlivnitelné výsledky vlastního jednání a snahy, a tak přispívat k vytváření učebně podpůrných atributů.

Dispozice jsou podle Hájkové (2005) obecné atributy osobnosti - např. vytrvalost, odolnost vůči zátěži, empatie, kapacita paměti, trpělivost, spravedlnost, kognitivní styl, schopnost kooperace, optimismus a solidarita. Tyto lze sotva naučit; je možné je ale cíleným tréninkem upevňovat jako osobnostní postoje.

Zatímco dovednosti a kvalifikace lze získat během jednotlivých kurzů a studia, jsou dispozice a částečně i kvalifikace spíše aspekty osoby než výsledky plánovaného učení. K nevhodným typům pedagogů, kteří nemají některý z osobnostních předpokladů

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

Nyní k současnému pohledu na kvalifikace integrativního pedagoga. Při přípravě integrativních pedagogů pro společné vyučování postižených žáků s intaktními chybí, podle Hájkové (2005) spíše než zprostředkování „speciálně pedagogických“ znalostí, trénink sociálně komunikativních kvalifikací učitelů (schopnost pracovat v týmu, schopnost kooperace). Kvalifikace jsou záležitostí emocionálně-kognitivních schopností učitele, např. tolerance odlišnosti, schopnost anticipace, frustrační tolerance, trpělivost, spravedlnost, schopnost učit, distance rolí, solidarita. Kvalifikace tohoto typu by měly být učiteli vědomě a cíleně procvičovány.

K očekávaným kvalifikacím učitele patří připravenost ke kooperaci se žáky a k povzbuzení žáků ke kooperaci (učitelé pomáhají žákům, nechají si ale také od žáků pomáhat). K tomu je nutná solidarita s dětmi - zvláště se znevýhodněnými. Integrativní pedagogové by měly více vybízet ke spolupráci a ne k vytváření konkurence a soutěže a měli by i zhodnotit každý úspěch žáka na poli sociálního učení. Zaměřit by se měli také na šetrnou intervenci a sociální podporu u méně úspěšných a nedostatečně motivovaných žáků.

Pedagogové by měli při svém jednání a chování reflektovat skutečnost, že ne všichni lidé jsou stejní, ale všichni mají stejná základní lidská a občanská práva. K potřebným charakteristikám učitele patří proto v neposlední řadě tolerance různorodosti žáků a chápání diferencovaného obrazu člověka, který připouští interindividuální rozdíly.

Jako základní prvek sebepojetí a sebejistoty potřebuje učitel stálý pozitivní pocit vlastní ceny, který mu umožňuje kritický pohled na vlastní osobu a kritické ocenění

vlastního jednání; stěžejní je kritická reflexe a evaluace vlastních norem a hodnot, vlastních sociálních potřeb, jako je např. potřeba oblíbenosti a prosazení se apod. Teprve na základě takové vlastní jistoty může zjistit, že potřebuje podporu kolegů, což by však nemělo být posuzováno jako nedostatek učitele.

Učitelova sebejistota se pak projevuje v ochotě k solidární kooperaci s kolegy, při plánování a provádění diferencovaného a individualizovaného vyučování.

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

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

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

#### 1.4.7 Integrovaný žák a třídní kolektiv

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, aby bylo k nástupu do školy připravováno a motivováno. Budoucí žák by neměl být stresován případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dále by měl být připraven účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat nebo nařizovat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno proto, a není ani smyslem integrace, aby bylo „znormlizováno“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálně pedagogické podpory, o kterých bude řeč později.

Při vytváření tříd se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bychom měli podle Langa a Berberichové (1998) nejvíce ocenit jedinečnost osobnosti každého dítěte, které vychází z postoje zájmu o druhé, úcty vědomí vzájemné závislosti.

Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména na začátku 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Argumentem byla zkušenost většiny dospělých s agresivitou a posměšky dětí projevovanými vůči spolužákům, kteří se nějakým způsobem odlišovali. Odlišným znakem mohly být zrzavé vlasy, odstávající uši, vada řeči, brýle, pihy nebo třeba sociální postavení rodičů. Několik let integrační praxe u nás zatím, ale podobným obavám (až na malé výjimky či výjimečné excesy) nenasvědčuje. Ukazuje se, že přítomnost dítěte s postižením ve třídě je ostatními dětmi zpravidla vnímána jinak než uvedené drobné odchylky. Děti cítí závažnost skutečného zdravotního postižení a ve většině případů vítězí soucit a pomoc, které později u některých spolužáků vystřídá pochopitelná lhostejnost. Děti si zkrátka zvyknou považovat dítě s postižením za normální součást své skupiny (Michalík 1999).

Podle Vágnerové (2004) představuje pro děti mladšího školního věku viditelná odchylka nepochybný důkaz abnormality. Proto je důležité, aby učitel počítal s nepříznivou reakcí spolužáků a včas jim vysvětlil podstatu takového projevu, z jejich hlediska nepřiměřeného a směšného. Nemá smysl je trestat např. za posmívání, aniž by jim umožnil pochopit nevhodnost jejich reakce. Tím vznikne větší šance, že dítě bude reagovat zralejším způsobem i bez přítomnosti pedagoga, neboť mu bude známo, proč je jeho spolužák takový a možná si to bude pamatovat až do dospělosti.



#### 1.4.8 Způsoby práce vhodné pro integrativní výuku

Tato kapitola zahrnuje problematiku didaktických principů a strategií vhodných při práci s integrovanými žáky, hodnocení, organizace vyučovacího procesu i otázku časového konceptu vyučování. Pojem **integrativní výuka** vysvětluje Hájková (2005, 86) jako „výuku, jejímiž suverénními a aktivními účastníky a spoluvůrci jsou integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami uvnitř heterogenního třídního kolektivu“. Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje jistá specifika – citlivě diferencovanou nabídku učebních činností i jejich hodnocení, ověřené didaktické strategie, jejichž základem je vnitřně diferencované, individualizované a kooperativní vyučování.

#### Vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky

K **vnitřní diferenciaci** vyučování dochází už na úrovni výběru učebních obsahů a cílů, kdy vybíráme v rámci jediného společného kurikula (vzdělávacího programu) diferencované cíle, obsahy. Vnitřní diferenciaci se týká také učebních postupů, metod a strategií. **Individualizaci** vysvětluje Hájková (2005, 87) jako „zohlednění jedinečných možností a potřeb každého žáka, který prochází hromadným procesem výuky“. Postupy, které budou dále rozebírány, jsou vhodné pro všechny žáky - nejen pro integrované (Hájková 2005).

Řada autorů upřednostňuje individuální přístup, neboť díky němu se lze vyhnout „škatulkování“. Podle Pasche (1998) ale i Langa a Berberichové (1998) bychom měli vycházet z předpokladu, že každé dítě je zvláštní. Pokud chceme zvolit správný individuální přístup, je nutné si nejprve uvědomit, o jaký typ osobnosti se jedná. Výchovná stimulace u dětí se zakomplexovanou osobností bude pak jiného typu než u žáků neurotických, psychopatických, se sníženými či disharmonickými mentálními schopnostmi, u dětí s LMD atd.

I Hájková (2005) se domnívá, že každá třída je ve své podstatě třídou plnou

individualit, každá individuální osobnost má různé potřeby. Učitelovu pozornost by neměl zasluhovat pouze žák, kterému jsou speciální vzdělávací potřeby oficiálně přiznány. Individualizovaná výuka se nerovná výuce individuální, neboť neznamena ani selekci učebních obsahů ani snížení nároků na žákův výkon a větší toleranci k chybám. Průcha, Walterová, Mareš (2003, 82) označují **individualizaci výuky** jako „*způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*“ **Individualizovanou výchovu** pak tiž autoři definují jako „*výchovné působení, které se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce.*“ Při promyšleném individuálním přístupu by měl žák zažít úspěch i neúspěch, přičemž úspěchem se rozumí dosažení individuálních cílů ve vyučování, které si stanovil žák za účasti učitele a případně dalších osob (rodičů, asistentů, spolužáků aj.)

Podobný názor zastává i Lang a Berberichová (1998). Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami má být poskytnuto přiměřené vzdělávání individuálně přizpůsobené tak, aby byl jejich handicap redukován. Dítěti by mělo být v co největším kontaktu se zdravými dětmi v co nejméně omezujícím prostředí.

Ještě dál jde v této problematice Petlák (in Hájková, 2005), který vedle tvrzení, že učitel by měl aplikovat učební styl vyhovující individuálním potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, preferuje i diferencovaný přístup. Podle něj by škola měla dát vyniknout vědomostem, dovednostem a osobnostním rysům postiženého (i intaktního) žáka, které nejsou negativně ovlivněny typem postižení. Michalík (1999) v této souvislosti doplňuje, že učitel by měl být schopen rozdělit svoji pozornost mezi žáky postižené i zdravé. Totéž si myslí i Pasch (1998), který zastává ten názor, že není vhodné upoutávat na postiženého zvláštní pozornost.

Bergeest (in Hájková 2005) propaguje **individualizaci a cílově diferencované učení**. Prostřednictvím této didaktické strategie se každé dítě učí na úrovni svého vývojového stupně v rámci společného kurikula. Dále Bergeest doporučuje **otevřené vyučování**, které charakterizuje individuální problémové řešení, flexibilní organizace, učitel jako organizátor, který připravuje prostor i materiální vybavení, přesahující předměty. Volné činnosti se střídají s projektovou prací, učební metody se zaměřují na



objevné a experimentální učení. Důraz je kladen na sebekontrolu, v závěru vyučování je zřetelný výsledek a zkušenost. Skupiny jsou sestavovány volně. **I týdenní plán**, v němž jsou úkoly sestaveny společně podle vývojových dispozic žáků, je vhodný pro účely integrativního vyučování.

### **Organizace času**

V tradičním vyučování je učitel nucen přizpůsobit členění učiva a postup činností 45 minutovým jednotkám, které představují poměrně krátké časové úseky. Podle Hájkové (2005) je ale v zájmu úspěšného plnění vzdělávacích cílů v podmínkách integrace vhodné využívat častěji možnosti **blokového** nebo **epochového** vyučování. Díky vyučování v blocích se lze věnovat látce po celou potřebnou dobu během vyučovacího dne i v průběhu týdne či měsíce. Variantami blokové výuky jsou:

- ◆ interdisciplinární bloková výuka, ve které jsou tématické obsahy nadřazeny předmětům
- ◆ předmětové bloky, v nichž je podle potřeby nastaven čas pro jednotlivé předměty (většinou 2-3 hodiny v jednom vyučovacím dni)

Podle Hájkové (2005) lze na základě zkušeností z pedagogické praxe snáze uskutečňovat na prvním stupni interdisciplinární bloky a předmětové na 2. a 3. stupni škol.

Epochové vyučování přináší možnost vracet se k vyučovanému tématu 2-3 hodiny denně během delšího období (měsíc, čtvrtletí...) a systematicky prohlubovat jeho poznání. Obdobná strategie odpovídá speciálním potřebám většiny žáků se zdravotním postižením nebo oslabením.

Hájková (2005) dále společně s Michalíkem (1999) doporučuje dělení vyučovacích hodin na kratší časové úseky (20 minutové sekvence v nižších třídách).

Alternativní uspořádání vyučovacího času umožňuje podle Hájkové (2005) všem žákům pracovat bez stresu, nenutí je rychle přepínat pozornost, a proto se mohou maximálně soustředit na obsah probírané látky. Učitelé mají díky zařazování

náročnějších metod a postupů do výuky větší prostor pro autonomii a kreativitu. Oproti tomu musí věnovat přípravě mnohem více času, také organizace je náročnější. Není náhoda, že jsou alternativní formy členění vyučovacího času široce využívány ve speciálních školách, kde se mimo jiné osvědčily při individualizované a diferencované výuce těžce a kombinovaně postižených žáků.

### **Kooperativní vyučování**

Další vhodnou didaktickou strategií pro integrativní výuku je **kooperativní vyučování**. To by mělo být podle Hájkové (2005) spojeno s minimálně řízenou interakcí a rozdělováním rolí při týmové práci na společném úkolu. Kasíková (1997) popisuje kooperaci pěti „i“ jako: interaktivní (s vazbou uvnitř i vně skupiny), integrativní (sjednocující), interdisciplinární (s vazbami mezi jednotlivými oblastmi poznání), internacionální (v kontextu všelidských hodnot), interpersonální (založené na sociálních vztazích). Kooperace je pro integrační proces významná i tím, že vyžaduje vzájemné, reciproční učení, ale i partnerské učení mezi žáky navzájem. V socio – emocionální oblasti, která vede k naplňování principů integrativní pedagogiky v praxi, se žáci učí formovat toleranci k odlišnému chápání, postoji nebo projevu druhého, posuzovat sebe sama ve vztahu k druhým, povzbuzovat sebedůvěru, jistotu vlastní i druhých, tolerovat mnohoznačnost, poskytovat podporu druhým a uvědomovat si jejich slabost i sílu, identifikovat se se skupinou (s cíli, zájmy a výsledky práce skupiny) aj. Také podle Pasche (1998) je vhodné zařazovat do výuky kooperativní činnosti a vytvářet ve třídě takové klima, v němž se žáci běžně učí jeden od druhého. Podle Michalíka (1999) samotná přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dokonce vede k nutnosti skupinové práce. Kooperace může být podněcována i v rámci **projektového vyučování**.

## Projektové vyučování a další didaktické strategie a postupy

**Projektové vyučování** je podle Hájkové (2005) z hlediska integrativních cílů tím nejpřirozenějším propojením individuálních aktivit žáků ve smysluplné kooperativní činnosti. Kromě vědomostních cílů jsou při projektovém vyučování naplňovány i cíle sociální, pokud jsou voleny vedle věcných témat (roční doby, počasí aj.) i témata týkající se života dětí (rodinný život, dětská práva aj.). Projekt je specifickým typem skupinového úkolu, za jehož řešení přebírají odpovědnost samotné děti. Žáci mají možnost volby tématu, směru jeho zkoumání, výsledky jsou do určité míry předvídatelné. Učitel zasahuje pouze v případě, že se řešení ubírá chybným směrem.

Mezi další základní didaktické strategie a postupy, které jsou vhodné pro integraci ve školní praxi jsou řazeny diskuze, učení řešením problémů, práce na produktu, simulace a rolové hry, kritické myšlení a některé specifické formy skupinové práce, jako např. dynamické skupiny, pyramidy, týmové hry atd. (Hájková 2005).

Janečková (in HÁJKOVÁ, 2005) nabízí na základě svého výzkumu konkrétní doporučení, která vycházejí ze stylů učení žáků zdravotně postižených uvnitř běžného žákovského kolektivu. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navrhuje následující postupy. K udržení pozornosti a jako prevenci proti únavě by měl učitel zařazovat relaxaci, která přispívá k psychickému i tělesnému uvolnění a koncentraci. Dále by měl podporovat vytrvalost zvláště při dokončování úkolů, které by měly být strukturované, a měly by je doprovázet jasně formulované pokyny. Nejen integrativní pedagog by měl být schopen diagnostikovat učební styl žáka, na základě poznání stylu učení preferovaného žákem pak může učitel plánovat individualizované a diferencované postupy práce s ním. Upřednostnění auditivního učení, vizuálního učení, tendenci k celostnímu nebo naopak skladbovému učení, abstraktně sekvenční nebo konkrétně sekvenční styly, popř. náhodný styl učení aj. může pedagog odpozorovat, popř. se o nich přesvědčit rozhovorem s žákem, zjistit analýzou žákovských prací nebo z výpovědi rodičů. Jelikož vzniká řada problémů zdravotně postižených nejčastěji v komunikaci a v interakci s lidmi, měla by být podle Janečkové (in HÁJKOVÁ 2005)

věnována značná pozornost dostatečné komunikaci v učebních situacích. Žáci intaktní se často orientují v přístupu ke zdravotně postiženému spolužákovi podle postojů učitele. Pro tuto situaci je prvořadé získat např. na základě sociometrického testu informace o strukturování třídy, sociálních vztazích a jejich pravděpodobném vlivu na pozici žáka ve třídě. Dále je doporučováno využívat rodičovské autority, naslouchat rodičům dětí se speciálními potřebami a získávat tak poznatky z jejich zkušeností. V neposlední řadě by měl mít pedagog přiměřené požadavky. Nepřiměřenost reálnému stavu žákových schopností přináší podle Janečkové (in HÁJKOVÁ 2005) nejistotu v projevu žáka. Podílí se sekundárně i na nepříznivém klimatu ve třídě. Povzbuzení učitele, přátelské hodnocení je emocionální záležitostí a často je pak provázeno i pozitivní odezvou v projevu žáka.

### **Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Hodnocení a klasifikace znevýhodněných žáků mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj, což dokazují slova Slavíka (1999, 140): „*Každé hodnocení zasahuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení, nemálo ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může silně poznamenat jeho budoucí pracovní nebo studijní kariéru*“. V případě postižených žáků, kdy je dítě i rodina vystavena dalším specifickým problémům, hrozí zvláště velké nebezpečí vzniku bludného kruhu: horší výkon v důsledku handicapu – negativní hodnocení – poškození motivace a sebedůvěry – další zhoršení výkonu – ještě horší hodnocení atd. To vše bylo podle Slavíka (1999) vodítkem ke zvýšené pozornosti ze strany pedagogů i legislativních orgánů. Na základě této iniciativy bylo od sedmdesátých let vypracováno několik pokynů a doporučení pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení (například **Pokyn MŠMT ČR č.j. 234792-21 - O specifických vývojových poruchách učení v základních školách**), z nichž lze řadu věcí uplatnit i při hodnocení žáků s postižením.

Také Zelinková (1994) se zabývá těmito zásadami, zde jsou nabídnuty některé z nich. V nižších ročnících má být zaměřena pozornost hlavně na to, aby znevýhodněné děti vinou svých nedostatků v učení nebyly těžce poznamenány stálými neúspěchy. Je

nezbytné upřít pozornost na to, aby v předmětech, kde se jejich potíže neprojevují, dosahovaly výkonů, které by mohly být uspokojivé. Při zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností by měl učitel volit takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. Postižené děti nesmějí být hodnoceny takovým způsobem, který by byl negativně ovlivněn příslušným typem poruchy. Obecně to znamená poskytnout jim dostatek času na plnění zadaného úkolu (žádné časové limity nebo soutěže na čas!), maximálně omezit či úplně zrušit „kontrolní práce“ a různé typy „písemek“. Postižené děti vyžadují od učitele hodně trpělivosti a jedním z nejvhodnějších metodických přístupů je pro ně **zvládací učení** (mastery learning). Podle Pasche (1998, 112) vychází zvládací učení z přesvědčení, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů, pokud jim bude poskytnut dostatečný čas na studium, na neustálé a opakované opravování chyb, na dostatečné zvládnutí každého postupného kroku učení. Podstatou zvládacího učení je žákovo sebeopravování založené na přesné žákově znalosti, v jakém učebním kroku se dopustil chyby a jak ji lze opravit. K tomu žák potřebuje znát taková kritéria hodnocení, která mu umožní chyby sledovat a opravovat (Slavík 1999, 53). Podle pokynu MŠMT ČR je základním principem hodnocení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami *„prospěch dítěte, podpoření jeho možnosti být úspěšný jako jedné z podstatných podmínek pro zdravý rozvoj osobnosti.“* Je samozřejmé, že tento princip platí obecně pro každé dítě, ale v tomto případě by měl platit dvojnásob. Postižené děti by dále podle Zelinkové (1994) neměly opakovat ročník vinou prospěchu, není-li oprávněný předpoklad, že jim opakování pomůže získat sebevědomí a snížit projevy poruchy. Opakování zpravidla nemá smysl pro dobře vyspělé děti, pro ně je pak vhodnější volit jiné formy pomoci. Naopak může být prospěšné pro děti méně vyzrálé, které samy spontánně vyhledávají společnost mladších spolužáků. Je v kompetenci ředitele školy, aby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami byl vypracován pro jakýkoliv předmět příslušnými vyučujícími individuální vzdělávací program (viz kapitola 1.4.2), jenž se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku. Tento pokyn dovoluje při hodnocení znevýhodněných žáků důsledně využívat **individuální normu** a výuku zcela přizpůsobit zvláštním potřebám žáka s diagnostikovanou poruchou. Individuální normu vysvětluje Slavík (1999, 59-60) jako porovnávání výkonů, stavů nebo chování jednotlivce se sebou samým za určitý časový interval („jak se blížím k cíli“). Hodnocení

podle **sociální normy**, jejíž podstatou je porovnávání výkonů různých žáků mezi sebou v jediném časovém okamžiku – jako bychom hodnotili výsledky atletů v jednom závodě a chtěli určit vítěze a poražené (Slavík 1999, 60), je pro znevýhodněné žáky vhodné v těch předmětech, které považují za oblast své budoucí profesní kariéry, a kde tedy budou muset po nějaké době vstupovat do soutěže s ostatními. Na závěr k zásadám podle Zelinkové (1994) je nezbytné zmínit, že by všechna navrhovaná pedagogická opatření měla být projednána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor by měl být respektován. Tento bod v praxi vede mimo jiné k nutnosti, aby učitel srozumitelně objasňoval a vysvětloval rodičům své pedagogické záměry a svá pedagogická opatření ve prospěch žáka. Velmi často diskutovaným tématem bývá klasifikace, kterou rodiče nezřídka vyžadují, přestože učitel doporučuje slovní hodnocení. V těchto situacích je nutné posoudit, zda známkování může žákovi skutečně uškodit. Zejména při použití individuální normy bude známkování vyjadřovat vlastní žákův vývoj a nemusí představovat žádnou zvláštní zátěž. Pokyn MŠMT ČR k tomu uvádí, že *„za určitých okolností může být pro dítě výhodnější klasifikace známkou s tím, že se specifická porucha vezme v úvahu a odrazí se v mírnější známce (což může znamenat jak o jeden stupeň, tak o několik stupňů)“*.

Na obranu slovního hodnocení je podle Hájkové (2005, 97) jeho předností *„jemnější postižení individuálního pokroku žáka v učení, upozornění na kvality či nedostatky a chyby.“* Dvořáková (1994) vidí další výhody průběžného slovního hodnocení v tom, že nestresují žáka při konkrétním neúspěchu, ale namísto toho poukazují na to, čeho již žák dosáhl a ukazují cestu ke zlepšení výkonu. Kromě výkonu žáka se pak v tomto hodnocení odráží celý proces učení (popisuje rozvoj celé osobnosti, vystihuje sociální vztahy v kolektivu a také míru spolupráce).

Hájková (2005) tvrdí, že hodnocení prováděné učitelem je často subjektivní, reflektuje spíše výsledky učení a chyby. Nedokonale postihuje motivaci žáků, jejich postoje a názory, angažovanost v učení, individuální zvláštnosti a problémy. Proti tomu sebehodnocení žáků je: permanentním objevováním vlastních možností, seberozhodováním, porovnáváním vlastních kritérií úspěšnosti se vzdělávacími cíli a kritérii stanovenými objektivně i s výkony ostatních žáků, prostředkem korekce vlastního učení.

Sebehodnocení obohacuje a podporuje formy tzv. *vrstevnického hodnocení*. Podstatou je vzájemné ovlivňování jedince názorem jeho vrstevníků. Skupina vrstevníků má významnou roli při socializaci jednotlivce. Poskytuje pocit ochrany a zázemí. Může mít ovšem pozitivní i negativní vliv (šikana, agresivní skupiny typu skinheads apod.). Záleží na tom, na jakých hodnotových normách je založeno a jaké funkce plní. Zde je role integrativního pedagoga a jeho autorita nezastupitelná.

Hájková (2005) doporučuje tyto další formy sebehodnocení v integrativní školní praxi:

◆ Žákovské diáře

Žáci si v určitém období vedou záznamy o svém učení obsahující:

- popis učení (co, kdy, jak se učili)
- vlastní vyhodnocení výsledků
- úvahu o příčinách úspěchu a neúspěchu
- návrh dalšího postupu
- vyjádření potřeb a žádostí o pomoc či podporu

Diáře mohou být vyhodnocovány individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách a v závěrečné diskusi celé třídy.

◆ Hodnocení „naruby“

Zadaný úkol, test, samostatná práce či žákovský projekt je podroben vlastnímu hodnocení žáka nebo spolužáků. Při hodnocení úkolu může:

- žák vytvořit vlastní ohodnocení své práce a zdůvodnit je
- být hodnocen sousedem nebo skupinou spolužáků
- hodnocení provést skupina žáků paralelní třídy

◆ Bilanční dny

Bilanční dny mohou být stanoveny na jeden den v týdnu, nejlépe v pátek, kdy se žáci na začátku vyučování sejdou ke společnému hodnocení. Využívá se forem sebehodnocení i hodnocení žáků navzájem. Předmětem může být např. náročné téma v některém předmětu, výsledky písemné práce nebo celkové hodnocení třídy v uplynulém týdnu. Výsledky se v daném období zaznamenávají ve formě matematických symbolů nebo jiné oblíbené grafické symboliky a zveřejňují se ve třídě nebo ve škole.



Na základě Příručky UNESCO (1997) by žáci měli být hodnoceni co nejvíce způsoby - učitel by měl vycházet z různých forem rozhovorů, písemných záznamů, schémat nebo kontrolních seznamů, testů a audiovizuálních záznamů. Nezbytnou roli má také zpětná vazba všech činností ve třídě ze strany všech aktérů vyučování. Žák dostává zpětnou vazbu i prostřednictvím sebereflexe a ponaučení z chyby.

#### **1.4.9 Materiální zabezpečení**

V této kapitole bude pojednáno o architektonických bariérách, dopravě dítěte do školy, pomůckách, velikosti třídy a jejím uspořádání.

#### **Architektonické bariéry**

Hájková (2005, 99) v souvislosti s přístupností prostředí školy odkazuje na Listinu základních práv a svobod, která v článku 14 řeší „svobodu pohybu“ *„jako možnost pohybu ve veřejném prostředí pro všechny osoby bez rozdílu včetně osob se sníženou schopností samostatného pohybu a orientace.“* Architektonické bariéry a svoboda pohybu se vzájemně vylučují. Je třeba si uvědomit, že tento „detail“ může vést k zavrnutí možnosti školu navštěvovat či v lepším případě k omezení pohybu na určité patro budovy (přízemí), či určitou učebnu. Následkem těchto řešení jsou vždy omezení v nerovných příležitostech a možnostech účastnit se všech aktivit ve školním prostoru. Zajištění přístupnosti školního prostředí prostřednictvím odstraňování architektonických bariér je podle Hájkové (2005) obecně platným předpokladem rozvoje integračního trendu a podmínkou ustavení budoucí „školy pro všechny“. Tento problém je alespoň do budoucna vyřešen vyhláškou Stavebního zákona č. 174 z roku 1994, podle níž není povoleno zřídit školu, která by nebyla bezbariérová (Michalík 1999). Kromě bezbariérového přístupu poukazuje Hájková (2005) i na potřebnou šířku chodeb, toalet, na respektování sníženého horizontu zdravotně postižených žáků (nástěnky, kliky, spínače osvětlení, požární alarmy, police s materiály) v případě nevidomých zmiňuje



nutnost vybudovat vodící linie, madla na stěny chodeb a tříd, opatřit popisky v Braillově písmu, zabezpečit přečnávající nábytek atd.

### **Doprava dítěte do školy**

Může se zdát, že tento problém přímo nesouvisí s vlastním vzděláváním dítěte.

Doprava žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je většinou vnímána jako soukromá záležitost rodičů, určitých případech dotovaná ze systému sociálního zabezpečení. Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom významným činitelem, který ovlivňuje rozhodování rodičů dítěte při výběru školy. V tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort ve formě organizovaných svozů dětí do zařízení. Michalik (1999) poukazuje na nutnost řešit tento problém, který celkem paradoxně předurčuje, zda bude dítě vzděláváno segregovaně nebo formou integrace.

### **Pomůcky**

Pro děti s tělesnými a smyslovými vadami je třeba zajistit speciální vybavení a pomůcky. Porovnáme-li vybavení na škole běžné a speciální, je celkem jasné, že možnost využívat pomůcky na speciální škole je mnohem větší než u běžné školy. Speciální školy bývají účelně zřízeny pro žáky s jedním typem postižení, a proto disponují kvalitnějším materiálním vybavením. Také v jejich financování nejsou takové problémy jako s finančním zajištěním individuální integrace. Běžné školy mohou získat potřebné speciální vybavení z prostředků příplatku na zdravotní postižení nebo zapůjčením ze speciálně pedagogického centra případně přímo od dětí (Michalik 1999).

## Velikost třídy a její uspořádání

Třída by měla být uspořádána takovým způsobem, aby podporovala u žáků snahu a možnost zapojit se. Velikost třídy se ovlivnit nedá, ale lze uspořádat lavice nejen k danému prostoru, ale i podle typu aktivit. Jak už bylo zmíněno, k respektování zásad kooperativního a individualizovaného učení není vhodné tradiční uspořádání lavic při frontálním vyučování. Členění prostoru by mělo mít vedle pracovní části i oddíl určený pro odpočinek, místo pro prezentaci atd. Osvědčilo se i střídání uspořádání lavic podle potřeb vyučování (Hájková 2005). Také Pasch (1998) považuje za přínosné měnit uspořádání lavic dle potřeby. Přesto záleží na učiteli, jaké formu zvolí – klasické uspořádání, podkova nebo půlkruh, spojení lavic atd.

Evertson a Emmer (Pasch 1998) přicházejí se základními požadavky vhodného uspořádání třídy. Podle nich by měla dobře uspořádaná třída splňovat pravidlo blízkosti, viditelnosti, dostupnosti a bezpečnosti.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Předmět, úkoly výzkumu a výchozí předpoklady

Praktická část je založena na výzkumném šetření, jehož předmětem a hlavním cílem bylo zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby studentů, začínajících učitelů a integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Výzkumné úkoly požadovaly:

- ◆ zjistit, zda mají studenti spolu se začínajícími učiteli o integraci reálnou představu
  - zda tuší, na koho se obrátit, kde hledat pomoc a radu
  - co vlastně znamená příprava na integraci na pedagogické fakultě
- ◆ popsat zkušenost integrujících učitelů jako poselství pro začínající učitele, kteří budou integrovat děti s postižením do svých tříd

Vycházela jsem z předpokladů, že: úspěšná integrace je přínosná jak pro integrovaného žáka, tak pro intaktní účastníky integračního procesu, integračním tendencím brání mimo jiné nedostatečné finanční zabezpečení, studenti nemají představu o spolupráci s SPC ani o tom, jak funguje IVP, je nutné změnit a upravit způsob výuky.

### 2.2 Charakteristika výzkumu

Jelikož se jednalo o zjišťující výzkum, ve kterém šlo o oslovení většího množství respondentů v krátkém čase, byla zvolena **metoda dotazníku**. Dotazník byl vytvořen podle Michalíka (2005), neboť tato výzkumná zpráva o školské integraci žáků s postižením na našich základních školách byla vypracována na základě aktuálního výzkumu.

Výzkumný vzorek tvořilo třicet respondentů, celkem bylo tedy rozdáno třicet dotazníků, jejichž návratnost byla stoprocentní. Byly zpracovány názory deseti

studentů, deseti začínajících učitelů a deseti integrujících učitelů. Nyní podrobněji k jednotlivým kategoriím respondentů.

Do první kategorie, jak už bylo výše zmíněno, byli zařazeni studenti oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ z Pedagogické fakulty UK v Praze. Jednalo se o studenty vyšších ročníků, kteří mají s učitelstvím větší zkušenost díky praxím, které museli v rámci studia absolvovat. Dotazník vyplnili dva muži a osm žen.

Jako další kategorie byli vybráni začínající učitelé – tedy pedagogové s délkou praxe do pěti let. Všichni vyučují na prvním stupni ZŠ v Praze, z toho dvě učitelky absolvovaly kurz speciální pedagogiky. Z oslovených respondentů byli opět dva muži a osm žen.

Poslední kategorii tvořili učitelé, kteří mají s integrací zkušenost, neboť integrují či integrovali ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tentokrát patřily mezi respondenty pouze ženy. Délka jejich pedagogické praxe se pohybovala od jednoho a půl roku do čtyřiceti let, z toho tři dosáhly speciálně pedagogického vzdělání. Všechny deset učitelek působí na pražských základních školách.

Všechny tři typy dotazníků měly po třinácti otázkách a lišily se pouze stylisticky. Respondenti mohli u většiny otázek označit více odpovědí a u některých z nich podtrhnout tu odpověď, kterou pokládají za nejpodstatnější. U ostatních otázek byla vyžadována pouze jedna odpověď. V některých případech bylo nutné odpověď dopsat.

Pro dosažení stanovených cílů a získání odpovědí na výzkumné otázky byla využita také **metoda rozhovoru**. Prostřednictvím této metody byly objasněny a doplněny některé odpovědi z dotazníků, dále byly zjištěny podstatné souvislosti a postoje, svůj význam mělo i navázání osobního kontaktu s dotazovanými. Rozhovor byl veden pouze s pěti integrujícími učitelkami. Tento výběr byl záměrný, neboť se u nich jednalo o významnou zkušenost s integrací oproti ostatním respondentům.

Samozřejmě nelze vždy předpokládat, že se rozhovor vyvine naplánovaným směrem, proto nebyly připravené otázky nutně přísně dodržovány. Rámcově jsem se ale integrujících učitelek ptala takto:

- ◆ Co jste musela zvažovat a na co se připravit před přijetím integrovaného dítěte do třídy?
- ◆ Jaké si myslíte, že měli rodiče důvody k integraci svého dítěte s postižením do

běžné základní školy?

- ◆ Je to poprvé, co máte ve třídě integrované dítě, nebo jste už takového žáka měla?
- ◆ Jaké jste vytvořila podmínky pro to, aby byla integrace pro žáka přínosná?
- ◆ Co pro Vás znamená úspěšná integrace?
- ◆ Pokud srovnáte svoji dřívější práci v běžné třídě a práci ve třídě s postiženým žákem, jak se od sebe liší?
- ◆ Po zkušenostech, které s integrací máte, v čem vidíte pozitiva a v čem negativa integrace?
- ◆ S jakými problémy se při integračním procesu potýkáte?
- ◆ Jaké specifické pedagogické metody uplatňujete při práci ve třídě s integrovaným dítětem?
- ◆ Jakým způsobem hodnotíte integrovaného žáka?
- ◆ Jak vedete děti ve třídě ke spolupráci a k přijetí dítěte s postižením?
- ◆ Jak byste charakterizovala postavení žáka s postižením v kolektivu třídy?

## 2.3 Údaje z dotazníku a jejich vyhodnocení

Jak už bylo výše zmíněno, dotazníky se nepatrně lišily ve formulaci otázek pro každou kategorii respondentů. Proto budou v následujícím vyhodnocení zmíněny jednotlivé otázky a jejich varianty. Výsledky jsou zaznamenávány do tabulky, číslice představují četnost daných odpovědí. Ke každé otázce je připojen krátký komentář a shrnutí výsledků.

**Otázka č.1** (vyplněna pouze v případě přímé zkušenosti s integrací dítěte s postižením)

**Dotazník je vyplňován o žákovi s následujícím postižením:**

**STUDENTI – 8 z nich nemá s integrací zkušenost**

Druh postižení:	Jak velké je postižení?(mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
mentální	mírné	1 rok	1
mentální	střední	7 let	1

**ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ – 8 z nich nemá s integrací zkušenost**

Druh postižení:	Jak velké je postižení?(mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
tělesné	střední	9 let	1
tělesné	střední	4 roky	1

## INTEGRUJÍCÍ UČITELÉ

Druh postižení:	Jak velké je postižení?(mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
mentální	střední	2 roky	2
řečové	střední	2 roky	2
zrakové	mírné	5 let	1
tělesné	střední	7 let	1
tělesné	střední	4 roky	3
kombinované	mírné	3 roky	2
kombinované	mírné	3 roky	1
kombinované	střední	2 roky	5
kombinované	střední	6 let	3
kombinované	střední	5 let	1

Osm dotazovaných studentů se s integrací ještě nesetkalo, stejně jako osm začínajících učitelů. Ostatní respondenti poskytli informace o integrovaných dětech, které se týkaly druhu a rozsahu postižení, dále jsme se dozvěděli, jak dlouho jsou integrovaní žáci na škole a kolik dětí s postižením je ve třídě dohromady.

### Otázka č. 2

**Přijal/a bys/byste do své třídy dítě s postižením na základě rozhodnutí školy, nebo bys/byste o tom rozhodl/a sám/sama?**

(otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Bylo přijetí dítěte s postižením do třídy Vaším rozhodnutím, či o tom rozhodl někdo jiný? (otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)**

<b>Odpovědi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Začínající učitelé</b>	<b>Integrující učitelé</b>
a) mé rozhodnutí	6	7	2
b) rozhodnutí ředitele školy	3	5	9
c) rozhodnutí rodičů dítěte	2	2	6
d) někdo jiný	2	1	0

Přestože má de iure o přijetí dítěte s postižením do běžné školy rozhodující slovo ředitel, nejčastější odpověď u studentů a začínajících učitelů byla – mé rozhodnutí. Poučenější integrující učitelé označili ve většině případů odpověď – rozhodnutí ředitele školy, velkou váhu při přijímání postiženého dítěte do běžné školy má podle nich i rozhodnutí rodičů dítěte.

### **Otázka č. 3**

**Využil/a bys/byste před začleněním dítěte s postižením do třídy některé z následujících možností? (otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)**

**Využil/a jste před začleněním dítěte s postižením do třídy některé z následujících možností? (otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)**

I

<b>Odpovědi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Začínající učitelé</b>	<b>Integrující učitelé</b>
a) informoval/a jsem/bych ostatní spolužáky	9	9	5
b) informoval/a jsem/bych ostatní rodiče	10	7	1
c) uspořádal/a jsem/bych besedu pro učitele	3	2	0
d) žádná opatření jsem/bych nemusel/a dělat	0	1	4

U této otázky se představy studentů spolu se začínajícími učiteli celkem výrazně liší od zkušeností integrujících učitelů. Zatímco by první dvě kategorie respondentů ve



většině případů informovaly ostatní spolužáky a také jejich rodiče, integrující učitelé nemuseli (až na výjimku) kromě informování ostatních spolužáků dělat žádná jiná opatření.

#### **Otázka č. 4**

**U koho myslíš/myslíte, že by se v souvislosti s přijímáním žáka s postižením objevily problémy?** (otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Objevily se v souvislosti s přijímáním žáka s postižením problémy?**

(otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)

<b>Odpovědi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Začínající učitelé</b>	<b>Integrující učitelé</b>
a) u rodičů dětí zdravých	6	5	0
b) u budoucích spolužáků	3	6	0
c) u učitelů školy	1	3	1
d) žádné problémy tohoto druhu (by) nenastaly	3	3	9

Odpovědi integrujících učitelů k této otázce byly velmi milým překvapením, neboť téměř ve všech případech nenastaly žádné problémy. Méně zkušení studenti a začínající učitelé byli o něco skeptičtější. Očekávali totiž většinou komplikace jak u rodičů dětí zdravých, tak u budoucích spolužáků.

**Otázka č. 5****Jak rodiče (podle Vašeho názoru) ve vztahu k dítěti s postižením vystupují?**

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrovaní učitelé
a) nadhodnocují skutečné možnosti a schopnosti dítěte	1	4	3
b) možnosti a schopnosti dítěte podceňují	1	2	0
c) jejich výchova je příliš ochránářská	3	2	3
d) vzhledem k dané situaci by měli vyvíjet větší iniciativu	0	4	1
e) situaci zvládají dobře a přiměřeně potřebám dítěte	4	2	4
f) vzhledem k podmínkám vynakládají větší úsilí než rodiče dětí zdravých	7	5	6

Odpovědi studentů, začínajících učitelů a integrovaných učitelů na otázku týkající se problematiky vztahů rodičů vůči svému postiženému dítěti se od sebe nijak zvlášť neliší. Přesto se překvapivě názory studentů blíží k názorům integrovaných učitelů. Nejčastěji však podle všech tří kategorií respondentů vynakládají rodiče postižených dětí při integraci větší úsilí než rodiče dětí zdravých.

**Otázka č. 6** (vyplněna pouze v případě přímé zkušenosti )**Jak bys/byste hodnotil/a spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC)?**

(otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Jak hodnotíte spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC)?**

(otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
a) jako přínosnou, protože...	0	0	7
b) nevyhovovalo (by) nám, protože ...	0	0	1
c) SPC jsme/bychom nekontaktovali	0	0	2
d) SPC jsme/bychom kontaktovali, ale nezajímalo (by) se o nás	0	0	0
e) SPC je/by bylo při speciální škole a nás „nemá/ by nemělo čas“	0	0	0

Jak je z tabulky patrné, se spoluprací s SPC nemá nikdo z dotazovaných studentů ani ze začínajících učitelů žádnou zkušenost. Oproti tomu integrující učitelé ve většině případů SPC kontaktují a spolupráci s jeho odborníky hodnotí jako přínosnou, neboť jim jsou poskytnuty cenné rady a informace.

#### **Otázka č. 7**

**Máš/máte představu, jak by na Tvoji/Vaší škole fungoval individuální vzdělávací program pro dítě s postižením?** (otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Je zpracován individuální vzdělávací program?**

(otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
Ano	6	7	10
Ne	4	3	0

Z odpovědí k této otázce je zřejmé, že nejmenší představu o individuálním vzdělávacím programu (dále jen „IVP“) mají studenti, začínající učitelé už jsou na tom

o něco lépe a integrující učitelé se bez něj neobejdou.

**V případě kladné odpovědi, respondent odpovídá na další podotázky o IVP.**

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
a) je/byl by jen formální záležitostí	0	0	1
b) zpracovalo (by) jej SPC	1	0	1
c) zpracoval/a (by) jej učitel/ka	1	4	5
d) zpracoval/a (by) jej učitel/ka a SPC	6	4	7
e) byl (by) zpracován ve spolupráci s rodiči	4	4	4
f) je/byl by vyhodnocován – jak často	5	5	5

Ze třiceti dotazovaných odpovídalo na podotázky týkající se problematiky IVP dvacet tři respondentů, zbytek neměl s IVP zkušenost. Ve většině případů byl IVP zpracován učitelkou ve spolupráci s SPC, často se pak na jeho tvorbě podíleli i rodiče. Podle názorů studentů a začínajících učitelů by měl být IVP téměř vždy vyhodnocován. Ve skutečnosti – podle zkušenosti integrujících učitelů – byl však vyhodnocen pouze v polovině případů, a to nejčastěji čtvrtletně či jednou za půl roku. Je potěšující, že IVP vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, SPC a rodiči a není považován za formální záležitost.

### **Otázka č. 8**

**Které možnosti bys/byste při integraci tohoto žáka využil/a?**

(otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Které možnosti jste při integraci tohoto žáka využil/a?**

(otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
a) žák nemá/by neměl úlevy a je/byl by vzděláván jako ostatní	0	2	2
b) žák má/by měl upraveny učební osnovy – snížené nároky	7	6	8
c) je/bylo by u něj použito širšího slovního hodnocení	5	7	5
d) žák (by) některé hodiny nenavštěvuje (nenavštěvoval) – které ...	0	4	3
e) jiné úpravy – jaké ...	3	0	5

U otázky č. 8 záleží na konkrétním postižení dítěte. Přestože jsou v této oblasti asi nejpoučenější integrující učitelé, odpovědi všech tří skupin respondentů se velmi podobají. Nejčastěji jsou u integrovaných žáků upraveny učební osnovy, podle názorů několika dotazovaných by ale nemělo dojít ke sníženým nárokům či úlevám. Dále je při integraci ve větší míře využíváno širšího slovního hodnocení. Podle začínajících a integrujících učitelů by někteří žáci s postižením (záleží na druhu postižení) neměli navštěvovat či nenavštěvují např. hodiny tělesné, výtvarné výchovy či anglického jazyka. Nejvíce informací o jiných úpravách jsme se dozvěděli opět od integrujících učitelů, přispěli ale také studenti. Zde jsou některé návrhy - poskytnout co nejvíce podnětů a rozvíjet dítě s postižením v těch předmětech a oblastech, ve kterých vyniká, dále by mělo integrované dítě trávit určité hodiny se speciálním pedagogem, psychologem či asistentem, pokud je mu k dispozici. Velmi přínosné by mohly být speciální pomůcky i úprava prostředí.

### **Otázka č. 9**

**Využíval/a bys/byste při integraci daného žáka následující prostředky speciálně pedagogické podpory? (otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)**

**Využíváte při integraci daného žáka následující prostředky speciálně pedagogické podpory? (otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)**

<b>Odpovědi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Začínající učitelé</b>	<b>Integrující učitelé</b>
a) asistenta	10	9	4
b) na některé hodiny „druhého“ učitele	1	2	2
c) speciálně pedagogické pomůcky	7	8	6
d) další odborníky (logoped, terapeut,...)	3	5	2

U této otázky je opět patrný rozdíl mezi představami studentů spolu se začínajícími učiteli a realitou, se kterou se setkávají integrující učitelé. Téměř všichni z dotazovaných studentů a začínajících učitelů by pokud možno využívali při vyučování integrovaného dítěte asistenta a speciální pomůcky. Také u integrujících učitelů jsou tyto dvě možnosti preferovány, ale zdaleka nejsou ve skutečnosti tak dostupné. Dvě z dotazovaných učitelek, které integrují děti s postižením, využívají pomoci dalších odborníků, a to logopeda a domácí vzdělavatelky.

### **Otázka č. 10**

**Máš/máte představu, jak bys/byste zajistil/a speciálně pedagogické (kompenzační) a pomůcky potřebné pro výuku? (otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)**

**Jak jste zajistili speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky potřebné pro výuku? (otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)**

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrovaní učitelé
a) pomůcky (by) zapůjčilo SPC	4	5	2
b) sháněli jsme/bychom je sami	6	5	5
c) museli (by) nám pomoci a přispět rodiče	5	8	2
d) nepodařilo (by) se nám všechny potřebné pomůcky zajistit	2	3	0

Co se týče zajištění speciálně pedagogických či kompenzačních pomůcek, všechny tři skupiny dotazovaných by spoléhaly převážně samy na sebe a sháněly by je „na vlastní pěst“. Studenti a začínající učitelé by dále očekávali pomoc a příspěví od rodičů, se kterými zřejmě podle odpovědí integrovaných učitelů nelze vždy počítat. Stoprocentní podporu nelze očekávat ani ze strany SPC, i když v lektérých situacích podává pomocnou ruku. U poslední položky si příliš nevěří opět studenti ve spojení se začínajícími učiteli, předpokládají totiž, že by se jim nepodařilo potřebné pomůcky zajistit. Naopak integrovaní učitelé buď věří ve své schopnosti a zkušenosti pomůcky sehnat, nebo je třeba vůbec nepotřebují, jak se ukázalo ve třech případech tohoto šetření.

### **Otázka č. 11**

**O které z následujících podpůrných prostředků, které by Ti/Vám při integraci pomohly, bys/byste nejvíce usiloval/a?**

(otázka v dotazníku pro studenty a začínající učitele)

**Co na Vaší škole postrádáte z podpůrných prostředků, které by Vám při integraci pomohly?** (otázka v dotazníku pro učitele integrovaných žáků)

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
a) asistenta ve třídě	9	8	4
b) možnost dvou pedagogů ve třídě (alespoň na některé hodiny)	2	4	2
c) počítač a další technické prostředky pro žáka	6	8	2
d) snížený úvazek	1	2	1
e) další vzdělávání a informace	5	9	2
f) spolupráce s kolegy v podobné situaci	5	10	4
g) vyšší finanční ocenění práce	4	6	8
h) více informací o dobrých příkladech	2	7	3
i) více finančních prostředků	6	7	3
j) jasná pravidla - legislativa	1	5	3
k) lepší spolupráce se SPC	5	6	0
l) větší podpora nadřízených orgánů školství	2	3	3
m) lepší spolupráce s rodiči dítěte s postižením	6	10	2
n) podpora kolegů ve sboru	4	5	1

Podle průzkumu z řad studentů a začínajících učitelů, by dotyční při integraci dítěte s postižením společně nejvíce usilovali o asistenta, počítač a další technické prostředky pro žáka, více finančních prostředků, spolupráci s kolegy v podobné situaci, lepší spolupráce se SPC, lepší spolupráce s rodiči dítěte s postižením. Asi polovina dotazovaných studentů a začínajících učitelů by přivítala vyšší finanční ocenění práce a podporu kolegů ve sboru. Začínající učitelé by navíc na rozdíl od studujících ocenili více informací o dobrých příkladech a jasná pravidla v legislativě. Téměř všichni z těchto pedagogů by se rádi dále vzdělávali a získali tak potřebné informace o integraci, všech deset z nich by stálo o spolupráci s kolegy v podobné situaci a lepší spolupráci s



rodiči dítěte s postižením.

Porovnáme-li odpovědi předchozích dvou skupin a integrujících učitelů, objevíme celkem výrazné rozdíly. Učitelé, kteří integrují dítě s postižením nejvíce postrádají vyšší finanční ocenění práce, a to téměř ve všech případech! Mezi další nejvyhledávanější podpůrné prostředky lze podle odpovědí zařadit asistenta ve třídě a spolupráci s kolegy v podobné situaci.

### **Otázka č. 12**

**Jak bys/byste charakterizoval/a finanční zajištění integrace?**

<b>Odpovědi</b>	<b>Studenti</b>	<b>Začínající učitelé</b>	<b>Integrující učitelé</b>
a) na integraci je dostatek prostředků	0	0	2
b) peníze školám chybí	8	8	8
c) pobyt integrovaných žáků je „na úkor“ dětí zdravých	0	2	0
d) podmínky pro vzdělávání jsou na základní škole lepší než ve škole speciální	0	0	0
e) podmínky pro vzdělávání mají děti lepší ve speciálních školách	3	4	4

U této otázky se odpovědi všech tří kategorií respondentů vzácně shodují téměř ve všech bodech. Bohužel většina dotázaných si myslí, že na integraci chybí školám peníze. Ani druhá nejčastější odpověď není příliš lichotivá, skoro polovina všech respondentů zastává ten názor, že podmínky pro vzdělávání mají děti s postižením lepší ve speciálních školách.

### Otázka č. 13

**Domníváte se, že současná legislativa dostatečně „ošetřuje“ proces integrace?**

Odpovědi	Studenti	Začínající učitelé	Integrující učitelé
a) ano	3	1	3
b) upřímně řečeno, ani nevím, co obsahuje	7	8	3
c) ne, chybí řada institutů, které by vyjasnily „pravidla hry“, zejména ...	0	1	4

Také u poslední otázky tohoto dotazníku jsou odpovědi studentů a začínajících učitelů velmi podobné a liší se od integrujících učitelů. Nejčastěji nemají představu o legislativě týkající se integrace. Téměř třetina dotazovaných integrujících učitelů taktéž netuší, co zákony obsahují, další tři respondenti ze skupiny integrujících učitelů považují současnou legislativu z hlediska integrace za dostatečnou. Téměř polovina integrujících učitelů a jeden ze začínajících učitelů jsou opačného názoru. Podle nich není dořešena otázka financování asistenta, dále by měli rádi jasno do jaké míry integrovat, aby to nebylo na úkor ostatních, hlavně psychiatricky nemocných dětí, uvítali by i možnost vzdělávání na základních školách podle osnov speciálních škol.

## 2.4 Vyhodnocení rozhovoru s integrujícími učitelkami

Na základě odpovědí dotazovaných integrujících učitelek lze konstatovat několik následujících poznatků. Před přijetím dítěte s postižením do běžné třídy musely zvažovat, zda bude integrace pro dítě vůbec přínosem. K nejčastějším obavám patřily organizační záležitosti, dále jak přijmou dítě s postižením ostatní spolužáci, jak bude dítě hodnoceno oproti ostatním žákům.

Jelikož v některých případech mělo postižené dítě na dané škole „zdravého“ sourozence, jedním z důvodů pro integraci byla právě tato skutečnost. Pro většinu z dotázaných učitelek byl tento případ integrace úplně první zkušeností, někdy dokonce v historii celé školy!

Pod pojmem úspěšná integrace si představovaly maximální rozvoj dítěte v rámci jeho možností a také dobré sociální vztahy ve třídě. Při srovnání dřívější práce v běžné třídě se „zdravými“ žáky a současné práce ve třídě s dítětem s postižením zmiňovaly, že se jedná o velký rozdíl. Podle nich je nutné promýšlet činnosti dopředu, veškerá práce je zaměřená na spolupráci s asistentem, pokud ho dítě má, nezbytný je také častý kontakt s rodiči. Při vyučování a při práci ve třídě uplatňují individuální přístup nejen k postiženému dítěti. Za nezbytnou považují skupinovou práci, často je zařazována projektová výuka a také vrstevnické vyučování, kdy děti vystupují v roli učitele.

Za negativa a problémy, se kterými se dotazované při procesu integrace setkaly, byl nejčastěji považován nedostatek času pro dítě vyžadující soustavnou péči, dále absence asistenta, s nímž souvisí občasné odkázání ostatních žáků ve třídě na naprostou samostatnost. Nejen tyto učitelky si mnohdy neví rady, jakým způsobem a na základě jakých kritérií mají ohodnotit výkon žáka s postižením, který je oproti ostatním (intaktním) žákům nesrovnatelný. Většinou volí slovní hodnocení.

Všechny učitelky se shodly na tom, že hlavním pozitivem a přínosem integrace jsou kladné sociální vztahy nejen ve třídě, schopnost přijímat odlišného jedince a brát ho normálně jako součást běžného života. Děti s postižením byly podle jejich názoru rovnocennými členy v třídním kolektivu. To, aby takové dítě ostatní spolužáci přijali, ale vyžaduje usilovnou práci učitelů, kteří od začátku vedou děti ke spolupráci, vysvětlují, diskutují, hledají kladné stránky u všech dětí, poukazují na to, v čem daný

jedinec vyniká, vedou k sebehodnocení atd.

## 2.5 Interpretace výsledků výzkumu a závěry

Nyní se pokusím o zhodnocení výzkumu a jeho výsledků vzhledem k vytyčeným cílům, výzkumným úkolům a výchozím předpokladům.

Hlavním cílem výzkumu v této diplomové práci bylo zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby studentů, začínajících učitelů a integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Na základě vyhodnocení údajů z dotazníkového šetření, jsem dospěla k názoru, že nemá smysl vzájemně porovnávat všechny tři skupiny respondentů, ale pouze studenty společně se začínajícími učiteli jako jednu skupinu a integrující učitele jako skupinu druhou. U většiny otázek se totiž shodovaly odpovědi studentů spolu s odpověďmi začínajících učitelů oproti názorům integrujících učitelů a protože (až na výjimky) se dotazovaní studenti a stejně tak začínající učitelé nesetkali s integrací, reflektovaly jejich odpovědi spíše představy o této problematice, nikoliv tvrzení podložená reálnou zkušeností či znalostí, jako tomu bylo u integrujících učitelů. Přestože lze tedy pro účely této práce pokládat za nejpřínosnější odpovědi integrujících učitelů, z názorů zbývajících dvou kategorií dotazovaných vyplynula také zajímavá zjištění.

Nejprve bude pohovořeno o otázkách, na jejichž odpovědích se shodly všechny kategorie respondentů, i když byly v menšinovém zastoupení. Při integraci žáka s postižením by všechny tři skupiny respondentů využily upravených učebních osnov, podle názorů několika dotazovaných by ale nemělo dojít ke sníženým nárokům či úlevám, dále by ve větší míře hodnotily slovně. Vzácná shoda téměř ve všech bodech nastala i u otázky zjišťující finanční zajištění integrace. Bohužel většina dotázaných je přesvědčena o tom, že na integraci není pro školy dostatek peněz a tím pádem skoro polovina z nich zastává ten názor, že podmínky pro vzdělávání mají děti s postižením lepší ve speciálních školách. Také při shánění speciálně pedagogických pomůcek potřebných pro výuku by všechny tři skupiny dotazovaných spoléhaly převážně samy na sebe, studenti a začínající učitelé by dále očekávali pomoc a přispění od rodičů. U otázky zjišťující názor respondentů na vztah rodičů k dítěti s postižením souhlasili

studenti s integrujícími učiteli, nejčastěji však podle všech tří kategorií dotazovaných vynakládají rodiče postižených dětí při integraci větší úsilí než rodiče dětí zdravých.

Jak už bylo zmíněno, převažovala rozporná tvrzení mezi první skupinou (studenti a začínající učitelé) a druhou skupinou (integrující učitelé). O těch bude řeč nyní.

Je potěšující, že převažuje kladný postoj ve vztahu k procesu integrace, což potvrzuje například odhodlanost studentů a začínajících učitelů přijmout do své třídy dítě s postižením na základě vlastního rozhodnutí, i když konečný verdikt vyřkne podle zákona ředitel školy. Před začleněním dítěte s postižením do své třídy by studenti i začínající učitelé většinou informovaly ostatní spolužáky a také jejich rodiče, zatímco integrující učitelé nemuseli (až na výjimku) kromě informování ostatních spolužáků dělat žádná jiná opatření. Dalším důkazem o odlišnosti názorů mezi oběma skupinami byly odpovědi na otázku týkající se problémů při přijímání žáka s postižením. Z odpovědí integrujících učitelů bylo zřejmé, že téměř ve všech případech nenastaly žádné problémy, studenti a začínající učitelé očekávali komplikace jak u rodičů dětí zdravých, tak u budoucích spolužáků. Z prostředků speciálně pedagogické podpory by téměř všichni studenti opět spolu se začínajícími učiteli využívali při vyučování integrovaného dítěte asistenta a speciální pomůcky, zatímco integrující učitelé měli tuto možnost pouze v polovině případů. Porovnáme-li u otázky týkající se podpůrných prostředků nápomocných při integraci odpovědi skupiny studentů a začínajících učitelů se skupinou integrujících učitelů, objevíme zase výrazné rozdíly. Integrující učitelé nejvíce postrádají vyšší finanční ocenění práce, a to téměř ve všech případech! Mezi další nejvyhledávanější podpůrné prostředky lze podle jejich odpovědí zařadit asistenta ve třídě a spolupráci s kolegy v podobné situaci. Oproti tomu by studenti a začínající učitelé nejvíce usilovali nejen o asistenta, spolupráci s kolegy v podobné situaci a vyšší finanční ocenění práce, ale také o počítač a další technické prostředky pro žáka, další vzdělávání a informace, spolupráci s kolegy v podobné situaci, podporu kolegů ve sboru více finančních prostředků, lepší spolupráci se SPC, lepší spolupráci s rodiči dítěte s postižením. Začínající učitelé by navíc na rozdíl od studujících ještě uvítali více informací o dobrých příkladech a jasná pravidla v legislativě. Je vidět, že jsou integrující učitelé v tomto směru mnohem skromnější. Co se týče spolupráce s SPC, zpracování a fungování IVP a legislativního zajištění integrace mají studenti, a v několika případech i učitelé na začátku své pedagogické kariéry, mizivou představu o

problematice v těchto oblastech.

Z výsledků tohoto šetření vyplynulo, že studenti a začínající učitelé nejsou mnohdy dostatečně informováni, a troufám si také říct, vzdělání v oboru integrace dětí s postižením do běžných tříd. Zatímco integrující učitelé byly v zájmu o úspěšné začlenění dítěte s postižením do své třídy nuceni si potřebné znalosti doplnit. Proto bych v rámci přípravy budoucích pedagogů na pedagogických fakultách doporučovala absolvování kurzů speciální pedagogiky, nastudování odborné literatury pojednávající o této problematice. Z našich autorů se tématu integrace věnuje například již zmíněný Jesenský, Michalík, Hájková, Vítková atd. (viz použitá literatura). Přínosné by mohly být také náslechy a hospitace studentů v rámci praxí nejen v integrativních třídách, ale i ve speciálních školách či poradenských zařízeních.

Zkušenosti integrujících učitelů, které by mohly posloužit jako cenné rady nejen začínajícím učitelům, byly již popsány v předchozím vyhodnocení rozhovoru. Všechny výchozí předpoklady byly prokázány buď v dotazníkovém šetření, nebo na základě rozhovoru s integrujícími učitelkami.

## ZÁVĚR

Díky realizaci této diplomové práce jsem se přesvědčila, že integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je činností velice náročnou, která vyžaduje pečlivou přípravu. Tuto skutečnost mi potvrdily i samotné učitelky, se kterými jsem v rámci výzkumu měla možnost o tomto tématu hovořit. Pomineme-li některé naivní představy studentů, které jsou podle očekávání shodné se začínajícími učiteli narozdíl od zkušenějších integrujících učitelek, všichni respondenti mají o integraci jakési povědomí a staví se k ní kladně. Přesto bych v rámci přípravy budoucích pedagogů na pedagogických fakultách věnovala této problematice větší pozornost.

V diplomové práci jsem definovala základní pojmy, které se k této problematice vztahují, pokusila jsem se o zmapování právního zabezpečení integrace v ČR, zmínila jsem tři nejvýraznější integrační trendy v Evropě. Dále jsem objasnila význam integrace jako přínos pro znevýhodněnou i intaktní populaci, v němž spatřuji hlavní smysl, proč se integraci věnovat. Na druhou stranu je dobré znát i problémy a překážky, které tento proces komplikují a brzdí – i o tom bylo v práci pojednáno. Podrobněji jsem se zaměřila na popsání faktorů a činitelů, kteří hrají v integračním procesu klíčovou roli.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby studentů, začínajících učitelů a integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. K jeho dosažení jsem provedla dotazníkové šetření, jehož prostřednictvím jsem získala názory deseti studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, deseti začínajících pražských učitelů a také deseti integrujících pražských učitelek. Porovnáním všech odpovědí jsem dospěla k zajímavým závěrům. Asi nejpřínosnějším zjištěním pro mě byl fakt, že se všichni respondenti vyjádřili pro proces integrace. Kromě toho jsem s polovinou z dotazovaných integrujících učitelek vedla rozhovor o jejich zkušenostech v souvislosti se začleněním dítěte s postižením do jejich třídy, díky němuž jsem mohla snáze porozumět jejich přístupu k dané problematice. I když jsem považovala rozhovor spíše jako doplňkovou metodu, dozvěděla jsem se z něj více informací než z dotazníků. Průběh i výsledky celého výzkumu jsou v práci uvedeny a podrobně zhodnoceny.



Jistě by bylo zajímavé, kdyby byl stejný výzkum realizován i na mimopražských či na venkovských školách. Podobaly by se výsledky takového výzkumu výsledkům výzkumu provedeného v této práci? Jaký bude následující vývoj vnímání integrace dětí s postižením do běžných škol? Bude v každé škole integrován alespoň jeden žák? Doufám, že se bude v oblasti integrace vzdělávat a zdokonalovat čím dál více studentů pedagogických fakult a následně jejich absolventů. Věřím také, že budou učitelé začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami na základě vlastního přesvědčení, že smyslem integrace je zlepšení kvality života jak postižených, tak všech ostatních, protože jen máloco obohacuje člověka tolik, jako příležitost udělat něco dobrého a prospěšného pro druhé.

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Pojednává v souvislosti s tím o terminologii, o právní úpravě integrace v České republice. Autorka analyzuje význam, přínos a překážky v procesu školní integrace, popisuje podmínky a kompetence relevantních činitelů, kteří se na integraci podílejí. Cílem výzkumné části je zjistit a porovnat názory, zkušenosti a potřeby studentů, začínajících učitelů a integrujících učitelů v oblasti integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Diplomová práce je určena pro začínající pedagogy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

integrace, inkluze, dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, osobnost učitele, individuální vzdělávací program, asistent pedagoga, projektové a kooperativní vyučování, individuální přístup

## **ANNOTATION**

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

## **KEY WORDS**

integration, inclusion, child/pupil with the special educational needs, personality of a teacher, individual education plan, assistant of a pedagogue, project and cooperative teaching, individual approach

## LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- ◆ ASPI 25015, STEINBAUEROVÁ, A. *Integrovaní žáci a odměňování učitelů*, RiS, 1.11. 2004.
- ◆ BUTTRISS, J., CALLANDER, A. *Handbook for Special Needs Coordinators: The Complete Guide to Your Role and Responsibilities*. London: Pfp publishing, 2003.
- ◆ CANGELOSI, J.,S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
- ◆ DVOŘÁKOVÁ, M., SPILKOVÁ, V. a kol. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.
- ◆ HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005.
- ◆ JESENSKÝ, J. *Andragogika ageroandragogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 2000.
- ◆ JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995.
- ◆ JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.
- ◆ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- ◆ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- ◆ KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001.
- ◆ LANG, G., BERBERICHOVÁ, C. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998.
- ◆ MEIJER, J., W. (ed.). *Integrace v Evropě: Zabezpečování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: MŠMT, 1998.
- ◆ MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.
- ◆ MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- ◆ MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP, 1999.
- ◆ MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb integrace je když...* Vsetín: Integra, 2002.
- ◆ MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v*

- České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- ◆ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001.
  - ◆ PASCH, M.a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
  - ◆ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
  - ◆ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
  - ◆ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
  - ◆ SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1972.
  - ◆ SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
  - ◆ ŠIŠKOVÁ, A. *Podmínky úspěšné integrace*. Praha, 2006. 167 s. + 9 příl. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce J. Uhlířová.
  - ◆ UNESCO; *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami : Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1998.
  - ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004.
  - ◆ VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003.
  - ◆ VÍTKOVÁ, M. A kol. *Integrativní speciální pedagogika – Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004.
  - ◆ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001.
  - ◆ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994.
  - ◆ *Zprávy o národní politice ve vzdělávání, Česká republika*. OECD Paris, Praha: ÚIV, 1996.

## Legislativa

- ◆ Všeobecná deklaráce lidských práv
- ◆ Úmluva o právech dítěte
- ◆ Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., kterým se přijímá Listina základních práv a svobod
- ◆ Zákon ČNR č. 390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních
- ◆ Zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství
- ◆ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- ◆ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- ◆ Zákon č. 29/1984, o soustavě základních a středních škol (školský zákon) ve znění novel
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR 127/1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR č. 35/1992 Sb., o mateřských školách
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základních školách
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR č. 354/1991 Sb., o středních školách
- ◆ Směrnice MŠMT ČR č.j.:13710/2001-24 ze dne 6.6.2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení
- ◆ Metodický pokyn Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (č.j.13711/2001-24)
- ◆ Pokyn MŠMT ČR O specifických vývojových poruchách učení v základních školách (č.j. 234792-21)
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR č. 399/1991 Sb., o speciálních mateřských školách a základních školách
- ◆ Vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách
- ◆ Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

- ◆ Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

### **Další zdroje**

<http://www.zskunovice.cz/files/1220268901-vyhlasky-specialni-a-mimoradne-nadani.doc>

## SEZNAM PŘÍLOH

1. Ukázka dotazníku pro studenty (4 strany)
2. Ukázka dotazníku pro začínající učitele (4 strany)
3. Ukázka dotazníku pro učitele integrovaných žáků (4 strany)
4. Vyhláška č. 73/2005 (10 stran)
5. Rámcová struktura IVP – Příloha Směrnice MŠMT č.j. 13710/2001-24  
(1 strana)
6. Koncept přípravy podmínek na škole pro integraci žákyně se speciálními  
vzdělávacími potřebami (podle Hájkové 2005 – 3 strany)



## Dotazník pro studenty pedagogických fakult

Vážená studentko, Vážený studente,

racím se na Tebe s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je získat co nejvíce informací zkušeností týkajících se integrace dětí s postižením do běžné základní školy. Prosím sleduj instrukce u jednotlivých otázek. Vypracování by nemělo trvat více jak 10 minut. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům diplomové práce na téma „Příprava začínajícího učitele integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami“.

ředem Ti děkuji za spolupráci.

Barbora Sauerová  
studentka Pedagogické fakulty UK  
obor – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + Aj

í muž / žena

ena

Velka Tvojí pedagogické praxe:

evím, jsem v 5.ročníku tak moc praxi nemám

voje dosažené vzdělání (včetně speciálně-pedagogického kurzu):

ymnázium s maturitou, nedodělaná PedF, certifikáty z AJ

**Vyplň jen v případě, pokud máš přímou zkušenost.**

1) Dotazník je vyplňován o žákovi s následujícím postižením:

(zakroužkuj druh postižení dítěte a vpravo doplň další údaje)

Druh postižení:	Jak velké je postižení? (mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
a) tělesné			
b) mentální			
c) zrakové			
d) sluchové			
e) řečové			
f) kombinované			

2) Přijal/a bys do své třídy dítě s postižením na základě rozhodnutí školy, nebo bys o tom rozhodl/a sám/sama?

- a) **mé rozhodnutí**
- b) rozhodnutí ředitele školy
- c) rozhodnutí rodičů dítěte
- d) někdo jiný

3) Využil/a bys před začleněním dítěte s postižením do třídy některé z následujících možností?

*(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné)*

- a) **informoval/a bych ostatní spolužáky**
- b) **informoval/a bych ostatní rodiče**
- c) uspořádal/a bych besedu pro učitele
- d) žádná opatření bych nemusel/a dělat

4) U koho myslíš, že by se v souvislosti s přijímáním žáka s postižením objevily problémy?

*(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)*

- a) **u rodičů dětí zdravých**
- b) **u budoucích spolužáků**
- c) u učitelů školy
- d) žádné problémy tohoto druhu by nenastaly

5) Jak rodiče (podle Vašeho názoru) ve vztahu k dítěti s postižením vystupují?

*(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)*

- a) nadhodnocují skutečné možnosti a schopnosti dítěte
- b) možnosti a schopnosti dítěte podceňují
- c) jejich výchova je příliš ochránářská
- d) vzhledem k dané situaci by měli vyvíjet větší iniciativu
- e) **situaci zvládají dobře a přiměřeně potřebám dítěte**
- f) **vzhledem k podmínkám vynakládají větší úsilí než rodiče dětí zdravých**

**Vyplň jen v případě, pokud máš přímou zkušenost.**

6) Jak bys hodnotil/a spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC)?

- a) jako přínosnou, protože .....
- b) nevyhovovalo by nám, protože .....
- c) SPC bychom nekontaktovali
- d) SPC bychom kontaktovali, ale nezajímalo by se o nás
- e) SPC by bylo při speciální škole a na nás by „nemělo čas“

7) Máš představu, jak by na Vaší škole fungoval individuální vzdělávací program pro dítě s postižením? ANO NE

*Pokud ano, odpověz na následující otázky:*

- |  |          |    |
|--|----------|----|
| a) byl by jen formální záležitostí         | ANO      | NE |
| b) zpracovalo by jej SPC                   | ANO      | NE |
| c) zpracoval/a by jej učitel/ka            | ANO      | NE |
| d) zpracoval/a by jej učitel/ka a SPC      | ANO      | NE |
| e) byl by zpracován ve spolupráci s rodiči | ANO      | NE |
| f) byl by vyhodnocován - jak často         | ANO..... | NE |

8) Které možnosti bys při integraci tohoto žáka využil/a?

*(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)*

- a) žák by neměl úlevy a byl by vzděláván jako ostatní
- b) žák by měl upraveny učební osnovy - snížené nároky
- c) bylo by u něj použito širšího slovního hodnocení**
- d) žák by některé vyučovací hodiny nenavštěvoval (které .....
- e) jiné úpravy – uveďte jaké .....

9) Využíval/a bys při integraci daného žáka následující prostředky speciálně-pedagogické podpory?

*(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)*

- a) asistenta**
- b) na některé hodiny „druhého“ učitele
- c) speciálně pedagogické pomůcky**  
další odborníky (logoped, terapeut,...)

10) Máš představu, jak bys zajistil/a speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky potřebné pro výuku? *(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)*

- a) pomůcky by zapůjčilo SPC
- b) sháněli bychom je sami**
- c) museli by nám pomoci a přispět rodiče**
- d) nepodařilo by se nám všechny potřebné pomůcky zajistit**

11) O které z následujících podpůrných prostředků, které by Vám při integraci pomohly, bys nejvíce usiloval/a? (zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)

**a) asistent ve třídě**

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

**c) počítač a další technické prostředky pro žáka**

d) snížený úvazek

**e) další vzdělávání a informace**

**f) spolupráce s kolegy v podobné situaci**

**g) vyšší finanční ocenění práce**

h) více informací o dobrých příkladech

**i) více finančních prostředků**

j) jasná pravidla – legislativa

**k) lepší spolupráce se SPC**

**l) větší podpora nadřízených orgánů školství**

**m) lepší spolupráce s rodiči dítěte s postižením**

**n) podpora kolegů ve sboru**

12) Jak bys charakterizoval/a finanční zajištění integrace?

(zakroužkuj všechny odpovědi, které uznáš za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhni)

a) na integraci je dostatek prostředků

**b) peníze školám chybí**

c) pobyt integrovaných žáků je „na úkor“ dětí zdravých

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

e) podmínky pro vzdělávání mají děti lepší ve speciálních školách

13) Domníváte se, že současná legislativa dostatečně „ošetřuje“ proces integrace?

a) ano

**b) upřímně řečeno, ani nevím, co obsahuje**

c) ne, chybí řada institutů, které by vyjasnily „pravidla hry“, zejména .....

## Dotazník pro začínající učitele

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je získat co nejvíce informací a zkušeností týkajících se integrace dětí s postižením do běžné základní školy. Prosím sledujte instrukce u jednotlivých otázek. Vypracování by nemělo trvat více jak 10 minut. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům diplomové práce na téma „Příprava začínajícího učitele na integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami“.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Barbora Sauerová  
studentka Pedagogické fakulty UK  
obor – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + Aj

Jste ~~muž~~ / žena

Délka Vaší pedagogické praxe: 5 let

Vaše dosažené vzdělání (včetně speciálně-pedagogického kurzu): <sup>VII</sup>Učitelství pro 1. stupeň,  
VOS sociálně-pedagogická; včetně kurzu speciální pedagogiky

Vyplňte jen v případě, pokud máte přímou zkušenost.

1) Dotazník je vyplňován o žákovi s následujícím postižením:

(zakroužkujte druh postižení dítěte a vpravo doplňte další údaje)

Druh postižení:	Jak velké je postižení? (mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
a) tělesné			
b) mentální			
c) zrakové			
d) sluchové			
e) řečové			
f) kombinované			

2) Přijal/a byste do své třídy dítě s postižením na základě rozhodnutí školy, nebo byste o tom rozhodl/a sám/sama?

- a) mé rozhodnutí 1.
- b) rozhodnutí ředitele školy 2.
- c) rozhodnutí rodičů dítěte
- d) někdo jiný

3) Využil/a byste před začleněním dítěte s postižením do třídy některé z následujících možností? (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné)

- a) informoval/a bych ostatní spolužáky
- b) informoval/a bych ostatní rodiče
- c) uspořádal/a bych besedu pro učitele
- d) žádná opatření bych nemusel/a dělat

4) U koho myslíte, že by se v souvislosti s přijímáním žáka s postižením objevily problémy?

(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) u rodičů dětí zdravých
- b) u budoucích spolužáků
- c) u učitelů školy
- d) žádné problémy tohoto druhu by nenastaly

5) Jak rodiče (podle Vašeho názoru) ve vztahu k dítěti s postižením vystupují?

(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) nadhodnocují skutečné možnosti a schopnosti dítěte
- b) možnosti a schopnosti dítěte podceňují
- c) jejich výchova je příliš ochránářská
- d) vzhledem k dané situaci by měli vyvíjet větší iniciativu
- e) situaci zvládají dobře a přiměřeně potřebám dítěte
- f) vzhledem k podmínkám vynakládají větší úsilí než rodiče dětí zdravých

**Vyplňte jen v případě, pokud máte přímou zkušenost.**

6) Jak byste hodnotil/a spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC)?

- a) jako přínosnou, protože .....
- b) nevyhovovalo by nám, protože .....
- c) SPC bychom nekontaktovali
- d) SPC bychom kontaktovali, ale nezajímalo by se o nás
- e) SPC by bylo při speciální škole a na nás by „nemělo čas“

7) Máte představu, jak by na Vaší škole fungoval individuální vzdělávací program pro dítě s postižením?

ANO NE

**Pokud ano, odpovězte na následující otázky:**

- |   |                    |    |
|---|--------------------|----|
| a) byl by jen formální záležitostí                                  | ANO                | NE |
| b) zpracovalo by jej SPC  | ANO                | NE |
| <input checked="" type="radio"/> c) zpracoval/a by jej učitel/ka    | ANO                | NE |
| d) zpracoval/a by jej učitel/ka a SPC                               | ANO                | NE |
| e) byl by zpracován ve spolupráci s rodiči                          | ANO                | NE |
| <input checked="" type="radio"/> f) byl by vyhodnocován - jak často | ANO.. <i>často</i> | NE |

8) Které možnosti byste při integraci tohoto žáka využil/a?

(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) žák by neměl úlevy a byl by vzděláván jako ostatní
- b) žák by měl upraveny učební osnovy - snížené nároky
- c) bylo by u něj použito širšího slovního hodnocení
- d) žák by některé vyučovací hodiny nenavštěvoval (které *díle poručily*.....)
- e) jiné úpravy – uveďte jaké ..... *—||—*

9) Využíval/a byste při integraci daného žáka následující prostředky speciálně-pedagogické podpory? (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) asistenta
- b) na některé hodiny „druhého“ učitele
- c) speciálně pedagogické pomůcky
- d) další odborníky (logoped, terapeut,...)

10) Máte představu, jak byste zajistil/a speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky potřebné pro výuku? (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) pomůcky by zapůjčilo SPC
- b) sháněli bychom je sami
- c) museli by nám pomoci a přispět rodiče
- d) nepodařilo by se nám všechny potřebné pomůcky zajistit

11) O které z následujících podpůrných prostředků, které by Vám při integraci pomohly, byste nejvíce usiloval/a? (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) asistent ve třídě
- b) možnost dvou pedagogů ve třídě (alespoň na některé hodiny)
- c) počítač a další technické prostředky pro žáka
- d) snížený úvazek
- e) další vzdělávání a informace
- f) spolupráce s kolegy v podobné situaci
- g) vyšší finanční ocenění práce
- h) více informací o dobrých příkladech
- i) více finančních prostředků
- j) jasná pravidla – legislativa
- k) lepší spolupráce se SPC
- l) větší podpora nadřízených orgánů školství
- m) lepší spolupráce s rodiči dítěte s postižením
- n) podpora kolegů ve sboru

12) Jak byste charakterizoval/a finanční zajištění integrace?

(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)

- a) na integraci je dostatek prostředků
- b) peníze školám chybí
- c) pobyt integrovaných žáků je „na úkor“ dětí zdravých
- d) podmínky pro vzdělávání jsou na základní škole lepší než ve škole speciální
- e) podmínky pro vzdělávání mají děti lepší ve speciálních školách

13) Domníváte se, že současná legislativa dostatečně „ošetřuje“ proces integrace?

- a) ano
- b) přibližně řečeno, ani nevím, co obsahuje
- c) ne, chybí řada institutů, které by vyjasnily „pravidla hry“, zejména .....



## Dotazník pro učitele integrovaných žáků

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je získat co nejvíce informací a zkušeností týkajících se integrace dětí s postižením do běžné základní školy. Prosím sledujte instrukce u jednotlivých otázek. Vypracování by nemělo trvat více jak 10 minut. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům diplomové práce na téma „Příprava začínajícího učitele na integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami“.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Barbora Sauerová  
studentka Pedagogické fakulty UK  
obor – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + Aj

Jste muž / žena

Délka Vaší pedagogické praxe: 16 let

Vaše dosažené vzdělání (včetně speciálně-pedagogického kurzu): Ped. fak. UK - spec. ped.

1) Dotazník je vyplňován o žákovi s následujícím postižením:

(zakroužkujte druh postižení dítěte a vpravo doplňte další údaje)

Druh postižení:	Jak velké je postižení? (mírné, střední, těžké)	Jak dlouho je žák na škole? (počet roků)	Kolik dětí s postižením je ve třídě celkem?
a) tělesné <input checked="" type="radio"/> b) mentální c) zrakové d) sluchové e) řečové f) kombinované	střední	2 roky	2

- 2) Bylo přijetí dítěte s postižením do třídy Vaším rozhodnutím, či o tom rozhodl někdo jiný?
- a) mé rozhodnutí
  - b) rozhodnutí ředitele školy
  - c) rozhodnutí rodičů dítěte
  - d) někdo jiný
- 3) Využil/a jste před začleněním dítěte s postižením do třídy některé z následujících možností? (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné)
- a) informoval/a ostatní spolužáky
  - b) informoval/a ostatní rodiče
  - c) uspořádal/a besedu pro učitele
  - d) žádná opatření jsem nemusel/a dělat
- 4) Objevily se v souvislosti s přijímáním žáka s postižením problémy?
- (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)
- a) rodičů dětí zdravých
  - b) u budoucích spolužáků
  - c) u učitelů školy
  - d) žádné problémy tohoto druhu nenastaly
- 5) Jak rodiče (podle Vašeho názoru) ve vztahu k dítěti s postižením vystupují?
- (zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)
- a) nadhodnocují skutečné možnosti a schopnosti dítěte
  - b) možnosti a schopnosti dítěte podceňují
  - c) jejich výchova je příliš ochránářská
  - d) vzhledem k dané situaci by měli vyvíjet větší iniciativu
  - e) situaci zvládají dobře a přiměřeně potřebám dítěte
  - f) vzhledem k podmínkám vynakládají větší úsilí než rodiče dětí zdravých
- 6) Jak hodnotíte spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC)?
- a) jako přínosnou, protože je možná práce v případě, kdy by se dítě mohlo učít
  - b) nevyhovuje nám, protože .....
  - c) SPC jsme nekontaktovali
  - d) SPC jsme kontaktovali a nezajímá se o nás
  - e) SPC je při speciální škole a na nás „nemá čas“

7) Je zpracován individuální vzdělávací program?

ANO

NE

*Pokud ano, odpovězte na následující otázky:*

a) je jen formální záležitostí

ANO

NE

b) zpracovalo jej SPC

ANO

NE

c) zpracoval/a jej učitel/ka

ANO

NE

d) zpracoval/a učitel/ka a SPC

ANO

NE

e) byl zpracován ve spolupráci s rodiči

ANO

NE

f) je vyhodnocován - jak často

ANO *14-12 krát*

NE

8) Které možnosti jste při integraci tohoto žáka využil/a?

*(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)*

a) žák nemá úlevy a je vzděláván jako ostatní

b) žák má upraveny učební osnovy - snížené nároky

c) je u něj použito širšího slovního hodnocení

d) žák některé vyučovací hodiny nenavštěvuje (které .....

e) jiné úpravy – uvedte jaké *2 hod. sám a ostatním - ind. práce*

9) Využíváte při integraci daného žáka následující prostředky speciálně-pedagogické podpory? *(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)*

a) asistenta

b) na některé hodiny „druhého“ učitele

c) speciálně pedagogické pomůcky

d) další odborníky (logoped, terapeut,...)

10) Jak jste zajistili speciálně pedagogické pomůcky (kompenzační) pomůcky potřebné pro výuky? *(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)*

a) pomůcky zapůjčilo SPC

b) sháněli jsme je sami

c) museli nám pomoci a přispět rodiče

d) nepodařilo se nám všechny potřebné pomůcky zajistit

11) Co na Vaší škole postrádáte z podpůrných prostředků, které by vám při integraci pomohly? *(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)*

a) asistenta ve třídě

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

- c) počítač a další technické prostředky pro žáka
- d) snížený úvazek
- e) další vzdělávání a informace
- f) spolupráci s kolegy v podobné situaci
- g) vyšší finanční ocenění práce
- h) více informací o dobrých příkladech
- i) více finančních prostředků
- j) jasná pravidla – legislativa
- k) lepší spolupráci se SPC
- l) větší podpora nadřízených orgánů školství
- m) lepší spolupráci s rodiči dítěte s postižením
- n) podporu kolegů ve sboru

12) Jak lze podle Vás charakterizovat finanční zajištění integrace?

*(zakroužkujte všechny odpovědi, které uznáte za vhodné, tu nejpodstatnější podtrhněte)*

- a) na integraci je dostatek prostředků
- b) peníze školám chybí
- c) pobyt integrovaných žáků je „na úkor“ dětí zdravých
- d) podmínky pro vzdělávání jsou na základní škole lepší než ve škole speciální
- e) podmínky pro vzdělávání mají děti lepší ve speciálních školách

13) Domníváte se, že současná legislativa dostatečně „ošetřuje“ proces integrace?

- a) ano, nám to stačí
- b) upřímně řečeno, ani nevím, co obsahuje
- c) ne, chybí řada institutů, které by vyjasnily „pravidla hry“, zejména .....

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

Částka: 20/2005 Sb.

Datum přijetí: 9. února 2005

Datum účinnosti od: 17. února 2005

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 7 odst. 3, § 19, § 23 odst. 3, § 26 odst. 4 a § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):

## ČÁST PRVNÍ

### OBEČNÁ USTANOVENÍ

#### § 1

- 1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "běžná škola").
- 2) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb<sup>1)</sup>, zajištění služeb asistenta pedagoga<sup>2)</sup>, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.
- 3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.
- 4) Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

## ČÁST DRUHÁ

### SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

#### § 2

#### **Zásady a cíle speciálního vzdělávání**

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením<sup>3)</sup> a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy<sup>4)</sup>.

#### § 3

#### **Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením**

1) Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením<sup>5)</sup> je zajišťováno

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "speciální škola"), nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

2) Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka

- a) v běžné škole, nebo
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

3) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

4) Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

#### § 4

#### **Školy při zdravotnických zařízeních**

1) V mateřské a základní škole při zdravotnickém zařízení se mohou vzdělávat žáci se zdravotním oslabením nebo žáci dlouhodobě nemocní umístění v tomto zdravotnickém zařízení, pokud to jejich zdravotní stav umožňuje. Základní školy mohou poskytovat podle svých možností individuální konzultace ve všeobecně vzdělávacích předmětech i žákům středních škol umístěným v tomto zdravotnickém zařízení.

2) K zařazení do školy při zdravotnickém zařízení se vyžaduje doporučení ošetřujícího lékaře a souhlas zákonného zástupce žáka. Rozsah a organizaci výuky žáka určuje ředitel školy po dohodě s ošetřujícím lékařem.

## Typy speciálních škol

Typy speciálních škol pro účely jejich označování<sup>6)</sup> jsou:

- a) mateřská škola pro zrakově postižené, základní škola pro zrakově postižené, střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště pro zrakově postižené, odborné učiliště pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené, gymnázium pro zrakově postižené, střední odborná škola pro zrakově postižené), konzervatoř pro zrakově postižené,
- b) mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené),
- c) mateřská škola pro hluchoslepé, základní škola pro hluchoslepé,
- d) mateřská škola pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, střední škola pro tělesně postižené (střední odborné učiliště pro tělesně postižené, odborné učiliště pro tělesně postižené, praktická škola pro tělesně postižené, gymnázium pro tělesně postižené, střední odborná škola pro tělesně postižené),
- e) mateřská škola logopedická, základní škola logopedická,
- f) mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola,
- g) základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování,
- h) mateřská škola při zdravotnickém zařízení, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení.

## Individuální vzdělávací plán

- 1) Individuální vzdělávací plán<sup>7)</sup> se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.
- 2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- 3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.



4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah<sup>8)</sup>, případně další úprava organizace vzdělávání,
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,
- g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu<sup>9)</sup>, kterou se stanoví členění krajských normativů, ukazatele rozhodné pro jejich stanovení, jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonu, ukazatele pro výpočet minimální úrovně krajských normativů a zásady pro zvýšení krajských normativů (vyhláška o krajských normativěch),,
- h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.



**Asistent pedagoga**

1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga<sup>2)</sup> jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

## § 8

**Organizace speciálního vzdělávání**

1) Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

2) Speciální vzdělávání a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

3) Ve třídě mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením je rozsah výuky předmětů speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně.

4) Žáci se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají v základní škole nebo třídě základní školy samostatně určené pro tyto žáky, mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování.

5) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách zřízených pro žáky se zdravotním postižením mohou být zařazeni žáci 2 i více ročníků.

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

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

8) Ve vybraných předmětech se žáci se zdravotním postižením v rámci svých možností mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a být zapojeni do všech činností školy v době mimo vyučování.

9) Pro osoby s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem, které nezískaly základy vzdělání, může základní škola speciálně organizovat kurzy k jejich získání.

10) Pro přípravu na vzdělávání dětí s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem lze zřídit přípravný stupeň základní školy speciální.

## § 9

### **Zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání**

- 1) Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání podle § 3 provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.
- 2) Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání podle § 3 může předcházet diagnostický pobyt tohoto žáka ve škole, do níž má být zařazen, a to v délce 2 až 6 měsíců.
- 3) Dojde-li k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka se zdravotním postižením, zařazení tohoto žáka do režimu speciálního vzdělávání přezkoumá školské poradenské zařízení a případně navrhne úpravu tohoto režimu. V případě přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka.
- 4) Pokud ředitel běžné školy nebo ředitel speciální školy nezařadí žáka se zdravotním postižením, který má povinnost plnit školní docházku, do některé z forem speciálního vzdělávání podle § 3, oznámí tuto skutečnost zákonnému zástupci žáka se zdravotním postižením, krajskému úřadu a obci, v níž má žák trvalý pobyt.

## § 10

### **Počty žáků**

- 1) Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky se zdravotním postižením a třída ve škole při zdravotnickém zařízení má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.
- 2) K doplnění počtu žáků ve třídě, oddělení a studijní skupině stanoveného v odstavci 1 mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka zařazeni i žáci bez zdravotního postižení. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině podle odstavce 1.
- 3) Ředitel školy může dělit třídy, oddělení a studijní skupiny na skupiny v souladu se školním vzdělávacím programem, pedagogickými, hygienickými, ekonomickými a prostorovými podmínkami<sup>10)</sup>, požadavky na bezpečnost žáků a ochranu jejich zdraví a charakterem předmětu.
- 4) Ve třídě běžné základní nebo střední školy, v oddělení běžné konzervatoře a ve studijní skupině běžné vyšší odborné školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.
- 5) Při odborném výcviku ve střední škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením se skupiny naplňují do počtu stanoveného zvláštním právním předpisem<sup>11)</sup>, v ostatních případech se skupina při praktickém vyučování naplňuje do počtu 6 žáků.
- 6) Speciální škola a škola při zdravotnickém zařízení má nejméně 10 žáků.

### **Péče o bezpečnost a zdraví žáků**

- 1) V jedné skupině žáků se zdravotním postižením při koupání a plaveckém výcviku neplavců se zdravotním postižením připadají na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 4 žáci; vyžaduje-li to zdravotní stav žáka, je možné ve škole při zdravotnickém zařízení a s žáky s těžkým zdravotním postižením konat plavecký výcvik individuálně.
- 2) Lyžařský výcvik provádí 1 pedagogický pracovník s nejvýše 8 žáky se zdravotním postižením. U žáků slabozrakých a žáků s tělesným postižením připadá na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 6 žáků, u žáků nevidomých na 1 pedagogického pracovníka připadá 1 žák.
- 3) Přesahuje-li počet žáků při akci mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání<sup>12)</sup>, počet žáků stanovený na příslušnou třídu nebo skupinu, zabezpečí ředitel školy dozor další zletilé osoby, která je způsobilá k právním úkonům a je v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost školy.
- 4) Ředitel speciální školy může pro žáky se zdravotním postižením zajistit léčebně preventivní a rehabilitační péči.

## **ČÁST TŘETÍ**

### **VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH**

- 1) Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.
- 2) Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení.
- 3) Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.

### **Individuální vzdělávací plán**

- 1) Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka.
- 2) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

3) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost,
- b) údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,
- c) vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek,
- d) seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,
- e) určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,
- f) personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- g) určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,
- h) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu).

4) Individuální vzdělávací plán je vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do 3 měsíců po zjištění jeho mimořádného nadání. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu školního roku.

5) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

6) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

7) Určený pedagogický pracovník školy sleduje průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka a poskytuje společně se školským poradenským zařízením podporu žákovi i jeho zákonným zástupcům.

## § 14

### **Přeřazení do vyššího ročníku**

1) Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.

2) Komise je nejméně tříčlenná a tvoří ji vždy:

- a) předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel,
  - b) zkoušející učitel, jímž je vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti, v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání vyučující daného ročníku,
  - c) přisedící, kterým je učitel vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti.
- Chyba! Neznámý argument přepínače.(3) Termín konání zkoušky stanoví ředitel školy v dohodě se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem. Není-li možné žáka ze závažných důvodů ve stanoveném termínu přezkoušet, stanoví ředitel školy náhradní termín zkoušky.

4) Žák může v 1 dni skládat jen 1 zkoušku.

5) Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky s ohledem na věk žáka. Zkouška ověřuje vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast.

6) Výsledek zkoušky určí komise hlasováním. V případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy.

7) O zkoušce se pořizuje protokol, který je součástí dokumentace žáka.

8) Ředitel školy sdělí výsledek zkoušky prokazatelným způsobem zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi.

9) Za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčeních se na zadní straně uvede, které ročníky žák neabsolvoval.

## ČÁST ČTVRTÁ

### SPOLEČNÁ A ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ

#### § 15

Pokud tato vyhláška nestanoví jinak, vztahují se na speciální vzdělávání žáků a vzdělávání žáků mimořádně nadaných obecné předpisy upravující oblast předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.

#### § 16

(1) Pokud učební plány a učební osnovy vydané podle dosavadních právních předpisů a konkretizované školou neobsahují části nebo údaje, u kterých tato vyhláška stanovuje, aby byly stanoveny školním vzdělávacím programem, ředitel školy je doplní s platností od 1. září 2005.

2) Podle § 10 se postupuje od 1. září 2005. Do té doby se postupuje podle dosavadních právních předpisů.

§ 17

Zrušuje se vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

§ 18

Účinnost

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem jejího vyhlášení.

Ministryně:

JUDr. Buzková v. r.

- 
- 1)  
Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
  - 2)  
§ 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.  
§ 16 odst. 9 školského zákona.
  - 3)  
§ 16 odst. 5 školského zákona.
  - 4)  
Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění nálezu Ústavního soudu uveřejněného pod č. 476/2004 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb.
  - 5)  
§ 16 odst. 2 školského zákona.
  - 6)  
§ 7 odst. 3 školského zákona.
  - 7)  
§ 18 školského zákona.
  - 8)  
§ 8 odst. 3 zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů.
  - 9)  
Vyhláška č. 65/2005 Sb.
  - 10)  
§ 7 odst. 1 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů.  
Vyhláška č. 108/2001 Sb., kterou se stanoví hygienické požadavky na prostory škol, předškolních zařízení a některých školských zařízení.
  - 11)  
Nařízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.
  - 12)  
§ 144 odst. 1 písm. g) školského zákona.

**Příloha**  
**Směrnice MŠMT č.j. 13710/2001-24**

**Individuální vzdělávací program**  
(rámcová struktura)

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Třída:

Vyšetření SPC, PPP, SVP dne:

(Závěry vyšetření pro potřeby správního rozhodnutí a vzdělávání, jednoznačný konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka) je přílohou IVP

Kontrolní vyšetření v SPC, PPP, SVP dne:

Výchozí učební dokumenty :

Vyučovací předmět:

(Konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciálně pedagogická a psychologická péče:

- konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb,
- organizace a způsob zabezpečení, poskytovatel

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod., návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění.

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakového jazyka, případně pracovníka ve výkonu civilní služby apod., včetně zdůvodnění

Předpoklad navýšení finančních prostředků

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka SPC, PPP, SVP, se kterým škola spolupracuje:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsat příslušné spolupracující účastníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka SPC, PPP, SVP, případně též žáka:



## Koncept přípravy podmínek na škole pro integraci žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami

*Naše škola je školou sídlištní s přibližně pěti sty žáky na prvním stupni. Integrována bude Veronika, u níž bylo diagnostikováno opoždění hrubé motoriky v důsledku diparetické formy DMO, snížený výkon v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky a obtížnější sociální adaptace.*

### Složení třídního kolektivu

*Druhý ročník, do něhož bude Veronika integrována, má 21 žáků. V současné době sem dochází i Milan, u kterého byla kromě zkřížené laterality diagnostikována dysgrafie, a Vojta, který je dysortografik, trpí poruchou pozornosti a hyperaktivitou, a v současné době je v péči poradny specializující se na poruchy chování. V kolektivu je 12 chlapců a 9 děvčat. Sedm z těchto dětí nastoupilo do prvního ročníku s odkladem školní docházky.*

*Učebna je umístěna v přízemí blízko zadního vchodu do budovy, který je bezbariérově upraven. Poblíž této učebny je otevřený prostor – velká herna školní družiny vybavená žebřinami, kobercem, zíněnkami a stolky se židlemi. Do šaten je třeba překonat jedno podlaží, do jídelny dvě. Tělocvična je v prvním podlaží, hudebna ve druhém. Většina vyučování probíhá v kmenové učebně.*

*Učebna je vybavena kobercem o velikosti 3x4 metry, lavicemi a židlemi s možností změnou výšky sedací či psací plochy+ jedna lavice je vždy určena pro dva žáky. Po levé straně učebny jsou okna, v čele třídy je pak učitelův kabinet, který může být využíván i jako menší oddělená učebna.*

### Materiální zabezpečení

*V současné době máme v učebně k dispozici přenosné molitanové matrace, relaxační míče a míčky. Pro Veroniku bude třeba připravit speciální židli, ev. Relaxační míč na sezení. Velmi vhodné by při dalším dovybavování školy bylo zakoupit lavice pro jednoho žáka (kvůli lepší variabilitě nastavení nábytku). Pro Vojtu je nutno opatřit měkké a tvrdé kostky a bzučák, společně s Milanem a Veronikou určitě využijí počítač a v něm příslušný výukový software. K dispozici budou i stále připravené velké archy na uvolňovací cviky, vhodný by byl např. i stůl s pískem apod.*

### Kontakt s rodiči

*Kontakt s rodiči bude pravidelný, jelikož matka Veroniky obdrží klíč od zadního vchodu školy a bude ji pravidelně doprovázet do třídy a odpoledne si ji bude osobně vyzvedávat v herně školní družiny. Matka tedy bude moci každodenně s učitelem konzultovat aktuální problémy. Případné delší schůzky se budou odehrávat v pravidelných konzultačních hodinách, které jsou vypsány jedenkrát týdně. Ze strany rodičů očekávám, že mne budou informovat o aktuálním zdravotním stavu Veroniky a že mne budou kontaktovat s ošetřujícím lékařem či od něj alespoň přinesou písemnou zprávu a informační brožury o DMO.*

### Časový koncept práce třídy

*Vyučování v této třídě bude probíhat podle principů programu Začít spolu. Vyučovací čas bude členěn dle uvážení učitele, což umožní i přeorganizované dozory. Vyučování*



*tedy bude mít kooperativní charakter s tím, že kromě asistenta přiděleného školou zde jako pomocníci budou fungovat též rodiče ostatních žáků (viz program Začít spolu).*

### **Organizace vyučovacího procesu**

*V rámci vyučování bude vždy jedna čtvrtina dne věnována práci ve skupinách - v centrech, zbytek pak frontálnímu či jinak organizovanému vyučování s tím, že vždy dojde na závěrečnou reflexi dne – hodnotící kruh.*

*Děti si s pomocí učitele každý týden stanoví, čemu se budou tento týden věnovat. Na dobrovolnosti pak budou smlouvy s učitelem, které si mohou některé děti sepisovat.*

*Vzhledem k potřebě asistence bude k Veronice docházet na hodiny tělesné výchovy asistent určený školou (v našem případě vychovatelka školní družiny, které bude mít tyto hodiny zahrnuté ve svém úvazku). Dále bude tento asistent přítomen na všech mimoškolních akcích (návštěva divadel a galerií, plavecký výcvik apod.).*

### **Spolupráce s poradenstvím**

*V naší škole je přítomen speciální pedagog, který je k dispozici denně, dále pak dochází školní psycholog, který je ve škole přítomen několikrát do měsíce. Také je možno požádat o radu výchovného poradce. V neposlední řadě počítám s konzultacemi kolegů, kteří již tělesně postižené děti integrují.*

### **Spolupráce s vedením školy**

*Podpora vedení byla deklarována už přijetím Veroniky na naši školu. Velmi významné je uvolnění části úvazku pracovníků školní družiny pro asistenci. Dále počítám s pochopením při nákupu dalšího školního nábytku a různých pomůcek potřebných pro Verončinu integraci, event. s korekcí hlasitosti školního zvonku a podobnými detaily.*

### **Spolupráce rodičů navzájem**

*Vzhledem k programu Začít spolu mají rodiče možnost zúčastnit se výuky a poznat tak běžný chod výuky i děti samotné. Pro zájemce bude možno uspořádat přednášku lékaře o DMO s tím, že bude zařazeno i téma zdravotních poruch u běžné populace (zejména např. špatné držení těla u dětí apod.).*

### **Kooperace třídy uvnitř školy**

*Děti budou na příchod Veroniky připraveny, současně s tím faktem seznámím i rodiče na poslední třídní schůzce prvního ročníku. Předpokládám, že se děti časem naučí Veronice pomáhat v situacích, kdy není přítomen asistent (odchod do hudebny, školní jídelny, převlékání v šatně apod.).*

### **Kooperace uvnitř školy**

*S problematikou dětí bude kromě třídního učitele, asistenta a zástupce ředitele pro 1. stupeň seznámena také kolegyně ze sousední třídy (pro řešení akutních situací) a vybraná vychovatelka školní družiny coby eventuální zástup při nepřítomnosti učitele (nemoc, školení,...). Dále bude příslušně instruována i paní učitelka vyučující v hudebním kroužku, jehož se chce Veronika účastnit, a vyučující kroužku anglického, kam budou docházet všechny tři integrované děti.*

### **Zajišťování speciálních potřeb**

*Individuální plán vytvořím já za pomoci konzultací níže jmenovaných osob.*

*Speciálně pedagogickou nápravu bude vykonávat speciální pedagog, jenž na škole působí a v rámci svého úvazku se věnuje integrovaným dětem. Veronika bude docházet 1x týdně, Vojta pak 2x týdně. Speciálně pedagogická náprava se bude odehrávat po vyučování v rámci činnosti ve školní družině (coby paralela se školní družinou). Vojta dochází na nápravu ke svému speciálnímu pedagogovi.*

### **Spolupráce členů pedagogického sboru**

*S ohledem na péči o Veroniku a dohled nad Vojtou, který je nutný zejména o přestávkách, kdy hrozí ublížení jiným dětem, bude třídní učitel této třídy osvobozen od dozorů na školních chodbách a bude zastoupen svými kolegy, aby tento čas mohl trávit ve své třídě. Zároveň každý den bude jedna z velkých přestávek v této třídě zajištěna jinou dozorující osobou (např. asistentem), aby byla dodržena zákonná přestávka.*

### **Vlastní studijní a odborná příprava pedagoga**

*Do své přípravy na příchod Veroniky zahrnu dvousemestrální studium Integrativní pedagogika pro učitele ZŠ a SŠ a specializovaný kurz zaměřený na DMO. Dále bych ráda pro inspiraci navštívila Jedličkův ústav či nějakou jinou specializovanou třídu, kde se vyskytuje více dětí s tímto postižením. Určitě počítám s náslechem u kolegyně, která již integruje v páté třídě dívku na invalidním vozíku.*

*Předpokládám, že využiji i již absolvované semináře, jako např. kurz nápravy grafomotoriky dr. Heyrovské, nebo semináře pořádané dr. Zelinkovou.*