

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Integrace tělesně postižených žáků na 31. ZŠ v Plzni

Integration of physically handicapped pupils at the 31st primary school in Plzeň

Bakalářská práce

LENKA ZAVADILOVÁ

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

PRAHA 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením paní PhDr. Jarmily Mojžíšové, Ph.D.

V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 17. 2. 2014

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Velmi děkuji vedoucí práce paní PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za odborné vedení a hlavně čas, který mi vždy věnovala. Ráda bych také poděkovala všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace k mému šetření.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou a podmínkami integrace tělesně postižených žáků na 31. ZŠ v Plzni.

Teoretická část je zaměřena na otázky související s integrací tělesně postižených žáků. Charakterizuje podmínky pro úspěšnou integraci žáků s tělesným postižením do běžného třídního kolektivu a charakterizuje faktory, které se na integraci podílejí a které ji ovlivňují. V praktické části práce jsou popsány jednak postoje rodičů vybraného vzorku handicapovaných žáků, jednak pedagogů a vedení školy ke konkrétní realizaci integrace na 31. ZŠ v Plzni. Informace byly získány pomocí řízených rozhovorů.

Klíčová slova

Integrace, segregace, možnosti vzdělávání, rodina, škola, učitelé, sociální klima školy, tělesné postižení.

Annotation

The bachelor's work deals with the problems and issues related to the integration of physically handicapped pupils at the 31st primary school in Plzeň.

The theoretical part is focused on the issues concerning the integration of physically handicapped pupils. In this theoretical part, conditions for the successful integration of physically handicapped pupils into a normal class are characterized, as are the factors participating in the integration and influencing it. The practical part of the work describes both the attitudes of the parents of a selected group of handicapped pupils and the attitudes of the pedagogues and school management towards a specific way of integration at the 31st primary school in Plzeň. The information has been acquired based on controlled interviews.

Key words

Integration, segregation, educational opportunities, family, school, teachers, social climate at school, physical handicap

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

Obsah

| | |
|---|----|
| Obsah | 5 |
| 1 Úvod..... | 7 |
| 2 Teoretická část: Integrace tělesně postižených žáků..... | 9 |
| 2.1 Vymezení pojmů | 9 |
| 2.2 Pohled do historie vzniku integrovaného vzdělávání v České republice..... | 10 |
| 2.3 Možnosti vzdělávání tělesně postižených dětí v současnosti..... | 12 |
| 2.4 Současná legislativa pro integrativní výchovu a vzdělávání | 14 |
| 2.5 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci | 15 |
| 2.5.1 Rodina..... | 15 |
| 2.5.2 Škola, učitelé a sociální klima školy..... | 17 |
| 2.5.3 Poradenská pracoviště..... | 19 |
| 2.5.4 Asistent pedagoga | 21 |
| 2.6 Tělesné postižení..... | 23 |
| 2.6.1 Dětská mozková obrna..... | 24 |
| 2.6.2 Svalová dystrofie | 26 |
| 3 Výzkumné šetření..... | 28 |
| 3.1 Cíl výzkumného šetření | 28 |
| 3.2 Metoda šetření..... | 28 |
| 3.3 Místo šetření..... | 28 |
| 3.4 Interview s rodiči | 29 |
| 3.4.1 Shrnutí výsledků analýzy dat z šetření s rodiči..... | 45 |
| 3.5 Interview se zástupkyní ředitele ZŠ | 46 |
| 3.6 Interview s pedagogy | 49 |
| 3.6.1 Shrnutí výsledků analýzy dat z šetření s pedagogy | 62 |
| 4 Celkový závěr výzkumného šetření | 64 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Seznam použité literatury | 67 |
| Elektronické zdroje | 68 |
| Seznam příloh | 69 |

1 Úvod

Moje školní léta byla spojená s dětským kolektivem spolužáků různých vlastností, schopností i zálib. Ale jedno měli společné. Narodili se svým rodičům jako zdravé děti. S dětmi, které takové štěstí neměly, jsme se ve školách ani nikde jinde prakticky nesetkávali. Tak tomu bylo po mnoho let.

Když jsem se po mateřské dovolené zabývala otázkou mého dalšího pracovního života, přišla nabídka na místo asistentky pedagoga do základní školy specializované na integraci tělesně postižených dětí. Práce pro děti a s dětmi mě velmi lákala, zcela jsem si ale náplň práce v celé své šířce představit neuměla. Chybělo mi pedagogické vzdělání, které jsem si v průběhu zaměstnání doplnila.

První období jsem měla velmi smíšené pocity. Sama jsem matkou zdravého dítěte, proto bylo pro mě velmi zatěžující a stresující mít před sebou postižené děti. Uvědomila jsem si těžkou situaci dětí a zároveň i rodičů, kteří byli před tuto životní situaci a okolností znenadání postaveni. Nad všemi mými obavami ale zvítězil fakt, že tyto děti moji pomoc potřebují pro své začlenění do kolektivu běžné základní školy. A pokud nějaká práce má opravdu smysl, je to právě pomoc dětem. I přes počáteční obavy a velkou náročnost práce jsem to rozhodně nechtěla vzdát. S těmito dětmi jsem pracovala osm let a za tuto dobu jsme se vzájemně sblížili. Moje zkušenosti z praktického působení s tělesně postiženými dětmi jsou různé, ale dnes již dobře vím, že nejlépe pro tyto děti samotné je chovat se k nim tak, jako k dětem ostatním. A tak jsem je posléze začala i vnímat a pracovat s nimi.

Škola, na které jsem s integrovanými dětmi pracovala, mi nabídla práci vychovatelky ve školní družině. Na této pozici pracuji již dva roky. Pracovní nabídka, kterou jsem kdysi dostala, byla rozhodně tou nejlepší volbou. Práce s dětmi mě stále naplňuje a baví. Školní družina zase umožňuje jinou náplň práce a je pro mě dalším přínosem.

Když jsem se zamýšlela při dalším studiu nad tématem mé bakalářské práce, bylo mé rozhodnutí jednoznačné. Ve škole se i nadále setkávám s dětmi, o které jsem se

starala jako asistentka pedagoga, stále mě otázka integrace zajímá a chtěla bych získat co nejvíce nových odborných vědomostí, dovedností i informací z oboru.

Svoji bakalářskou práci jsem rozdělila do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám vymezením odborných termínů, historií vzdělávání zdravotně postižených žáků, současnými možnostmi vzdělávání a aktuální legislativou. V návaznosti na tyto kapitoly se věnuji faktorům, které ovlivňují úspěšnou integraci a jednotlivým druhům tělesného postižení (dále jen TP).

V praktické části pak rozebírám výsledky šetření s rodiči, zástupkyní ředitele školy a pedagogy školy s cílem zjistit, zda 31. ZŠ v Plzni splňuje podmínky úspěšné integrace TP žáků.

2 Teoretická část: Integrace tělesně postižených žáků

2.1 Vymezení pojmů

Při studiu a zejména při přípravě bakalářské práce jsem se setkala s mnoha odbornými a zároveň specifickými výrazy z oblasti speciální pedagogiky. Pro snadnější pochopení jsem vybrala jen odborné výrazy týkající se souvislosti s postiženými lidmi.

Slovo **integrace** má mnoho významů. Setkáváme se s ním v běžném životě. Ale v oblasti speciální pedagogiky je tento výraz vysvětlován jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“ (Slowík, 2007, str. 31) „*Integrace je chápána ve smyslu zapojení, zařazení, začlenění.*“ (Michalová, 2012, str. 6) Proto integrace postižených dětí představuje přirozenou součást všech speciálních disciplín pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie. (Kocurová, 2002)

„*Pedagogickou integraci chápeme jako dynamický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Michalová, 2012, str. 7)

Opakem integrace je **segregace** - odloučení, oddělení. (Kocurová, 2002, str. 16) Ve svém významu se tedy jedná o vyloučení jedince z lidské společnosti - označení přístupu a projevu diskriminace.

Začleňování postižených dětí do kolektivu, do společnosti přistupuje k novému, modernímu přístupu - tzv. inkluzivnímu postupu. **Inkluze** je v podstatě nekončící proces, je to úplné splynutí postižených a nepostižených občanů. (Slowík, 2007) Integrace a inkluze jsou protipóly, ale v péči o postižené se prolínají. (Kocurová, 2002) „*Pravdou ovšem je, že v současné době se ještě stále ve vzdělávacím kontextu pojem inkluze v České republice vymezuje problematicky, protože nemá dosud praktické zakotvení v obecně platné legislativě. Častěji se tedy v České republice užívá pojem integrace, upřednostňuje se před pojmem inkluze.*“ (Michalová, 2012, str. 16)

2.2 Pohled do historie vzniku integrovaného vzdělávání v České republice

V České republice je v dnešní době již zavedený a fungující systém speciálního vzdělávání pro děti s tělesným postižením. K tomuto cíli ovšem vedla dlouhá a složitá cesta.

Koncem 19. a začátkem 20. století byly počátky snažení vybudovat instituce speciálního vzdělávání. Jednalo se o školy a ústavy. Pokud se děti do těchto zařízení vůbec dostaly, měly možnost vzdělání. Velkým přínosem byl vznik Jedličkova ústavu v roce 1913 v Praze, dále pak vznikaly ústavy v Brně a v Plzni. V žádném případě ale nelze hovořit o integrovaném vzdělávání tak, jak jej známe dnes. Neřešilo se, jakou formu vzdělávání poskytnout, ale zda jim bude vzdělávání vůbec umožněno. Významný český pedagog František Bakule, který působil v Jedličkově ústavu, zavedl nové metody a přístupy. Měl zájem o vznik organizace, která by společně vychovávala a vzdělávala děti s postižením, spolu se zdravými dětmi.

Po roce 1950 je období rozvoje vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Vzniká samostatný pedagogický obor - speciální pedagogika. Panoval názor, že soustředěním dětí s postižením a spojením metod speciální pedagogiky vznikne ten nejlepší způsob, jak realizovat vzdělávání pro tyto děti. Společenské a politické proměny v České republice tak rozdělily školství na dva různě od sebe oddělené směry. Obecný systém byl pro děti věku předškolního, základního a středoškolského. Druhý systém pak pro děti, které nesplňovaly předepsaná zdravotní kritéria. Tento systém ale nebyl pro všechny postižené děti vyhovující. Především děti s těžkým či kombinovaným postižením byly vyčleněny ze vzdělávacího procesu. Podle školského zákona nebyly tyto děti povinny chodit do školy.

V období 1970 – 1989 bylo výjimkou v běžném školském zařízení najít žáka s postižením. Většinou to bylo z iniciativy rodičů, záleželo také v neposlední řadě na rozhodnutí škol a učitelů. Od dítěte se vyžadovalo splnění všech podmínek ve škole, a že zvládne vzdělávací obsah učiva. Koncem 70. let byly osnovy a organizace vzdělávání, hlavně na 1. stupni, volnější a tak řada dětí, které měly problémy se

vzděláváním, na školách zůstávala do dalších let. Až když byla zavedena nová koncepce vzdělávání, vznikla možnost tyto žáky přemístit do škol se zvláštní péčí.

Jako bylo rozděleno školství do dvou směrů, tak se také rozdělovala příprava učitelů. Pouze učitelé studující obor speciální pedagogika měli kvalifikaci potřebnou ke vzdělání na speciálních školách. Ostatní studenti pedagogiky se s touto problematikou setkávali sporadicky.

V druhé polovině 80. let nebyla ve školském zákoně vůbec zmiňována možnost přítomnosti postiženého žáka v běžné škole. Pokud takový žák nemohl školu ze zdravotního důvodu navštěvovat, byl od docházky osvobozen a škola mu poskytla individuální vyučování. Tato výuka byla v rozsahu nejméně dvou hodin týdně. Tento způsob a metoda byly krajně nedostačující a potřebám dětí nevyhovující. Osvobození od školní docházky bylo posuzováno formálně, děti tak končily v ústavech sociální péče a jen ve výjimečných případech mohla rodina o dítě osobně pečovat. Tehdejší praxe byla přeradit dítě do jiné školy a navzdory rodičovským právům tento fakt zákonným zástupcům dát pouze na vědomí. I když tento způsob práce s dětmi nebyl v mnoha směrech vždy nejlépe směřován ku prospěchu dětí, nelze nezmínit řadu odborně vzdělaných a obětavých pracovníků, kteří se snažili o lepší péči, vzdělávání a vytvoření lepších podmínek pro děti s postižením. Speciální školy i ústavy vypracovaly řadu didaktických a metodických postupů.

Zejména použití kompenzačních a rehabilitačních pomůcek bylo velkou pomocí pro tyto děti, mimo ústavy byly pomůcky dostupné jen obtížně. Individuální přístup k jednotlivému žákovi se nepodařilo zavést ani v prostředí těchto speciálních institucí. Byl i nadále platný názor, že musí být plněny standardní osnovy. Největší podíl vzdělávání byl v režii profesionálů a odborníků. Rodina a rodiče v tom měli jen nepatrnou roli. O mnoho horší bylo postavení dětí s mentálním či kombinovaným postižením. Čekal je celoroční pobyt v ústavech. Nebyly tam umísťovány jen z vůle rodičů, ale ti k tomuto kroku byli nuceni jak tlakem sociálním, ekonomickým tak i psychologickým působením. Pro řadu rodičů to bylo traumatizující, jiní to přijali poměrně lehce.

Na pobyt v těchto zařízeních se čekalo i několik let. Tisíce dětí, dospělých lidí tam žila celý život bez nároků na základní lidská práva a jejich potřeby. Je možno říci, že užívané metody neměly často daleko k trestným činům vůči těmto klientům. Tím, že byly vylučovány skupiny občanů se zdravotním postižením od zdravé populace, docházelo k vzájemnému nepochopení. Vznikaly tak bariéry psychologické, ekonomické a architektonické. Mnoho se změnilo k lepšímu, ale stále se nepodařilo všechny problémy beze zbytku překonat. (Valenta, 2003)

2.3 Možnosti vzdělávání tělesně postižených dětí v současnosti

Velkou výhodou v současné době oproti minulosti je možnost rodičů se rozhodnout, jakým způsobem se bude jejich dítě vzdělávat. V České republice je na výběr několik možností vzdělávání pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami:

1. segregace (ústavní péče)

- a) Žáka je možno umístit v ústavu sociální péče, kde se bude vzdělávat a vychovávat. V tomto zařízení tráví většinu svého života a jen velmi zřídka je v kontaktu s rodinou. Umísťovány tam jsou zejména osoby s mentálním a kombinovaným postižením.
- b) V případě, že je nefunkční péče rodiny, žák sice žije ve speciálním zařízení, tedy ústavu, ale spolu s ostatními zdravými žáky je zapojen do vzdělávání. Může se jednat buď o speciální třídu, ale také o třídu běžnou. (Michalová, 2012)

Ústavní péče v současné době prochází transformací. Je snahou počet klientů v těchto zařízeních snižovat a zdravotně postižené více včleňovat do společnosti. Pobyt v ústavech pro tělesně postiženou mládež je pro děti od tří let až do ukončení základní povinné docházky. Pokud je to možné, mají možnost se zde připravit i na povolání.

V České republice jsou pouze čtyři ústavy pro postižené děti. Tato zařízení jsou často dosti vzdálená od trvalého bydliště klientů. Faktem zůstává, že pobytem v těchto ústavech dochází k vytržení dětí z rodiny a prostředí, ve kterém původně žily.

Ústavní prostředí je přizpůsobeno postiženým dětem, umožňuje jim pohyb, výchovu i vzdělání. Odlišuje se ale výrazně od prostředí v normálním životě. Tato skutečnost může hrát negativní roli v návratu zpět do běžného života. (Kocurová, 2002)

2. integrace

- a) Žák žije spolu s rodinou. Vzdělává se **ve speciální škole** spolu s dětmi, které mají stejný typ zdravotního postižení. Jedná se zejména o těžké formy postižení.
- b) **Skupinová integrace** - žák žije v rodině a navštěvuje běžnou základní školu nebo speciální školu, ve které je vyčleněna třída pro postižené děti s jiným druhem zdravotního postižení.
- c) **Individuální integrace** - žák, který je postižený žije se svou rodinou a navštěvuje běžnou základní školu, je v běžné třídě se zdravými spolužáky. (Michalová, 2012) Také s ohledem pro děti s jiným druhem zdravotního postižení je zařazen do speciální školy určené právě pro tyto děti. (Fischer & Škoda, 2008)
- d) **Kombinací výše uvedených norem**

Rodičům se nabízí možnost rozhodnutí, zda umístí dítě do běžné základní školy nebo zvolí výuku ve speciální škole. Velkou roli hraje také umístění dítěte do školního zařízení s ohledem na vzdálenost od místa bydliště. Pro co nejlepší volbu při svém rozhodování mohou požádat o odbornou pomoc speciální pedagogy a psychology. Vždy by měl být výsledný zvolený krok přínosem pro dítě samotné. Je třeba zohlednit při rozhodování schopnosti, komunikační možnosti a sociální dovednosti dítěte. Někteří jedinci jsou pro integraci vhodní, a je pro ně tento typ vzdělávání přínosem, pro některé je to naopak stresující záležitost.

V České republice je individuální systém školství propracován na velmi dobré úrovni. Rodiče by měli zvážit, zda začlenění do běžné školy je skutečně pro jejich dítě dobrou volbou. Nabízí se i další možnost vzdělávání ve speciální škole, v některých případech je to možnost více vyhovující. (Michalová, 2012) Největší výhodou speciálních škol je zajištění vzdělávání a výchovy pod vedením odborně připravenými speciálními pedagogy. (Kocurová, 2002) Kladem speciálních škol je jejich možnost

vybavení všemi potřebnými kompenzačními pomůckami pro ulehčení života tělesně postižených dětí.

Další volbou výběru je zařazení žáka se zdravotním postižením do vzdělávání se formou integrace v běžné škole, pokud to odpovídá potřebám žáka a zejména možnostem a podmínkám školy. (Fischer & Škoda, 2008) Pro tyto žáky se stanovuje podle vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., změněné vyhláškou č. 147/2011Sb. tzv. **individuálně vzdělávací plán** (dále jen IVP), který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. IVP je závazným dokumentem pro celkové zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáků. (Slowík, 2007)

2.4 Současná legislativa pro integrativní výchovu a vzdělávání

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. **561/2004 Sb.** Postavení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami ve školním prostředí upřesňuje Vyhláška MŠMT ČR ze dne **9. 2. 2005 č. 73/2005 Sb., aktualizována vyhláškou č. 147/2011Sb.**

„Žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, dělíme:

- **žáky se zdravotním postižením** (zrakovým, sluchovým, **tělesným**, s vadami řeči, s více vadami)
- **žáky se zdravotním znevýhodněním** (jedná se o zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, např. děti trpící cukrovkou, epilepsií, alergiemi, astmatem atd.)
- **žáky se sociálním znevýhodněním.**

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých jsou speciální vzdělávací potřeby takové, že jejich rozsah a závažnost jsou důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání.“ (Jucovičová, Žáčková, Budínová, Bartošová, & Šauerová, 2009, str. 9) Důležitou podmínkou je podklad školského poradenského zařízení pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Na základě tohoto doporučení se vypracovává IVP.

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) vydává ministerstvo školství, které vychází z **Národního programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha)**. „*Tento RVP stanoví zejména cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační*

uspořádání. Rovněž stanoví i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP).“ (Jucovičová, Žáčková, Budínová, Bartošová, & Šauerová, 2009, stránky 11-12) Každá škola si při jeho tvorbě vytváří svůj vlastní obsah, na kterém se musí podílet pedagogové jako tým. Také určuje postupy, metody práce a hlavní úkoly ve vzdělávání.

Individuálně vzdělávací plán je zpracováván zejména pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, proto vychází i z podmínek, které jsou uvedeny ve ŠVP a je závazným dokumentem pro zajištění plnění všech podmínek. IVP umožňuje žákovi pracovat v klidu podle jeho schopností, svým tempem, bez stresujícího porovnávání se svými spolužáky. Je v podstatě směřován k lepšímu cílenému využití schopností daného typu žáka. (Fischer & Škoda, 2008)

2.5 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci

Integrace žáků s postižením do běžných škol je složitý proces, který má mnoho důležitých faktorů, které se podílejí na úspěšném začlenění dětí do běžného vzdělávacího systému.

Základní faktory upravující úspěšnost integrace:

- Rodina
- Škola a učitelé
- Sociální klima školy
- Poradenská pracoviště
- Asistent pedagoga (Michalík, 2002)

2.5.1 Rodina

Integrace se netýká pouze pedagogického sboru, ale velkou a nezastupitelnou roli hraje především rodina. Rodiče, kteří umístí své dítě do běžné základní školy, musí počítat s daleko širší účastí a zapojením, než kdyby dítě bylo umístěno ve speciální škole. V první řadě klade na rodiče zvýšené nároky školní příprava. Domácí procvičování s rodiči je nutností zejména na prvním stupni ZŠ i u zdravých dětí. Pokud je ale dítě postižené, nároky a péče jsou daleko vyšší. Důvodem bývá častá nepřítomnost dítěte ve škole ze zdravotních důvodů nebo jeho pomalejší tempo.

Nejdůležitější je si uvědomit, jak těžký a náročný úkol na sebe rodina vzala, když se rozhodla o své postižené dítě pečovat. Takové rodiny by měly být společností uznávány a ceněna jejich náročná péče a výchova.

Je nutno přiznat, že narození dítěte přináší změnu pro všechny členy rodiny. Změní se jejich časový rozvrh, vznikají zcela jiné povinnosti, ale zároveň také získávají nová práva. O to více změny zasáhnou a znásobí se narozením postiženého dítěte. Po příchodu domů s takovým dítětem doléhá velká zátěž na matku, která o dítě především pečuje. Příchod zdravotně postiženého dítěte do rodiny zasáhne rodinu jako celek. Rodiče očekávají narození zdravého dítěte a s jinou alternativou rozhodně nepočítají.

První oznámení lékařem znamená pro rodiče nepředstavitelný šok. Rodiče se brání a tento fakt popírají. Poté, co tuto informaci přijmou jako skutečnost, nastupuje další fáze. Především smutek, zklamání, proč se to stalo právě nám. V duchu se zlobí, pociťují úzkost, strach z budoucnosti. Hledá se viník. Rodiče v duchu pátrají, zda není vina v nich samotných. Někteří rodiče situaci vyřeší tím způsobem, že se uchýlí do ústraní. Zpočátku rodiče ani nejsou ve vzniklém stresu schopni plně vnímat všechny informace podané lékařem. Je velmi důležité, aby v co nejkratší době byla rodičům podána informace o zdravotním stavu dítěte a jeho další možnosti a vyhlídky do budoucnosti.

Důležitým stádiem tohoto procesu je rovnováha. Rodiče se teď sami snaží co nejlépe situaci zvládnout. Zajímají se o to, jak mohou dítěti svou aktivitou pomoci. Navazují kontakty s rodiči, kteří již tímto údobím prošli a sami mají zkušenosti.

Závěrečným stádiem je přijetí dítěte se zdravotním postižením. Přijali ho takové, jaké se jim narodilo. Dívají se již do budoucnosti, snaží se dítěti najít cestu do dalšího života, zajistit mu nejlépe se začlenit do života tak, jak mu to jen jeho zdravotní stav dovoluje.

Tato těžká životní situace vyvíjí tlak na celou rodinu. V ideálním případě se rodina semkne, krizi překonají. V opačném případě zátěž partneři nezvládnou a rozejdou se. Pro rodinu, partnerské vztahy je narození dítěte se zdravotním postižením velkou zkouškou. Rodina musí akceptovat jeho potřeby, provoz rodiny musí brát stále ohled na dítě, zároveň ale také uspokojit ostatní potřeby členů rodiny.

Rodiny také musí komunikovat s řadou institucí. Přicházejí do styku se sociálním zabezpečením, pojišťovnou, úřady, speciálními odbornými poradnami. Prožívají jak ekonomickou, tak i sociální nejistotu. Jsou na ně kladeny nejen psychické a fyzické nároky, ale i ekonomické. Mají také neustálé obavy o osud i zdraví dítěte, jsou zvýšeně opatrní. Tato zkušenost pak může vést i k omezování dítěte a brzdit ho v jeho sociálních kontaktech. (Michalík, 1999)

Na čelním místě je postavena úzká spolupráce mezi rodiči a školou. Zde velmi záleží, v jaké fázi prožívání jejich situace se právě rodiče nacházejí. Spolupráce mezi školou a rodiči by za každých okolností vždy měla uspokojovat zejména potřeby, možnosti a dovednosti dítěte.

2.5.2 Škola, učitelé a sociální klima školy

Po právní stránce neexistuje žádná překážka, aby zdravotně postižení žáci nemohli být začleněni do běžných základních škol. Vedení školy má klíčovou úlohu v procesu integrace. Velmi záleží na tom, jak integraci vnímá ředitel školy. Pokud se k integraci staví pozitivně, je schopen ovlivnit, přesvědčit a motivovat pedagogický sbor. Společně pak mají možnost rozhodnout se, zda půjdou cestou postupné úpravy běžné školy na školu s integrací, aby tuto školu mohly navštěvovat všechny děti z příslušné spádové oblasti.

Vedení školy, které se rozhodlo pro integraci zdravotně postižených žáků, musí splnit tyto základní povinnosti:

- Vytvořit vhodné podmínky pro vzájemnou spolupráci mezi pedagogy, zaměstnanci školy, mezi rodiči a žáky.
- Škola musí připravit optimální podmínky pro provoz ve třídách s integrací.
- Informovat a motivovat rodiče, aby měli zájem o zařazení dětí a možnosti vzdělávání v běžné škole.
- Vytvořit vhodné podmínky pro účast žáků ve všech aktivitách školy.
- Pedagogické i všechny ostatní zaměstnance školy motivovat pro co nejtěsnější spolupráci, která bude přínosem pro integrované žáky, ale i pro samotnou školu.
- Seznamovat pedagogický sbor s integrativními postupy.
- Zajistit kompenzační pomůcky a asistenta pedagoga.

- Veřejně se vyjadřovat o přínosu školní integrace, hodnotit, publikovat.
- Integraci dětí podporovat i v mimoškolních činnostech.
- Rodičovskou veřejnost seznamovat s problematikou speciálně vzdělávacích potřeb.
- Vytvářet další podmínky pro vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické integrace.

Pro vedení školy je často jednodušší situace, jsou-li rodiče dobře informováni a mají od samého začátku chuť k integraci. Vedení školy by mělo rodičům dát zřetelně najevo, že jejich metodický postup bude s ohledem na vzdělávání dítěte respektován. Cílem je dětem pomocí integrace vytvořit vhodné podmínky pro takový život, který by se co nejvíce podobal životu ostatních dětí. Na jeho konci jde především o pohodu a štěstí žáků, ale i rodičů. (Hájková, 2005)

Důležitou roli při individuální integraci má osobnost a postoj učitele. Velmi významné podmínky úspěšné integrace jsou motivace učitele a jeho kladný postoj k integraci. Problémem se zatím stává požadavek na speciálně pedagogickou kvalifikaci učitele. *„Z toho vyplývají nároky na osobní a odborné kompetence pedagoga v procesu integrace.*

Osobní kompetence zahrnují zejména: vysokou míru kreativity, schopnost pružně řešit problémy, osobní zodpovědnost, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, empatii, toleranci, porozumění, iniciování změn dle objektivní potřeby subjektu.“ (Michalová, 2012, str. 67)

Odborné kompetence se vztahují nejen k vlastnímu vyučovacímu procesu, ale také k celé pedagogické činnosti učitele. Při profesionální přípravě pedagoga pro školní integraci považujeme za mimořádně důležité ještě výraznější všestrannost, zužitkování jejich životních zkušeností, podporu jejich individuálních předpokladů a talentů. Proto tato příprava ve srovnání se stávající odbornou přípravou pedagogů je mnohem náročnější, od pedagoga se vyžaduje promyšlenější individuální přístup k těmto dětem

Vzhledem k náročnému integračnímu procesu jsou nevhodnými typy agresivní pedagogové, hyperaktivní pedagogové, příliš ctižadostiví pedagogové, nejistí a úzkostní pedagogové, zmatení, přetížení nebo přetěžující pedagogové.

Podstatné je spojit ve škole své síly i ve prospěch integrovaných žáků. K tomu je potřeba rozšířená spolupráce všech dospělých uvnitř školy. Ta je nezbytným předpokladem pro společnou výchovu postižených a intaktních dětí. (Hájková, 2005)

Tělesné a zdravotní postižení má velký vliv na celou osobnost každého jedince. Z psychického hlediska nejvíce působí na psychiku tělesná odlišnost a omezená hybnost. **Školní klima** a jeho problematika je pro dané téma velmi důležité. Každý tělesně postižený žák se ve škole setkává s různými reakcemi od svých spolužáků a prožije několik významných let ve skupině dětí, které na něj mají velký vliv. Klima školy je proto velmi důležitým faktorem v celém edukačním procesu pro postižené žáky. Je provázáno rozvojem individuální žákovské tvořivosti, nebo se naopak brání jejímu rozvoji. Mnohými studii bylo zjištěno, že naprostá většina dětí i dospělých touží bytostně po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby patřili k určité skupině, aby se stali členy určitého společenství.

Práce v kolektivu, ve které je integrován tělesně postižený žák nebo žák, který má výrazná omezení z důvodu nějakého zdravotního znevýhodnění má i určitá specifika. Aby bylo působení efektivní, aby se zamezilo vzniku různých problematických situací, je nutné zvolit vždy optimální strategie, které podpoří integraci žáka, ale i celý třídní kolektiv a jeho zdravé prostředí. (Čadová, 2012)

2.5.3 Poradenská pracoviště

Největší odbornou pomocí pro rodiče a učitele by mělo být poradenství **speciálně pedagogického centra** (dále jen SPC). Náplň práce SPC je dána vyhláškou 127/1997 O speciálních školách a speciálních mateřských školách. Pro naše potřeby jsou nejvhodnější školskou institucí SPC pro žáky s tělesným postižením nebo pro žáky s kombinovanými vadami. (Zikl, 2011)

Tato SPC začala vznikat po r. 1990 na základě potřeb v řešení poradenství v souvislosti s integrací zdravotně postižených dětí do běžného vzdělávacího systému. V začátcích byla SPC zřizována při speciálních školách, např. školách pro tělesně a mentálně postižené děti a mládež nebo pro děti s vadami řeči. Postupně tato centra vznikala jako samostatná odborná pracoviště. Jejich poradenství pro mládež a děti

s určitým postižením je určeno pro klienty od tří let až do doby ukončení školního vzdělávání. (Vítková, 2004)

Pro úspěšnou integraci je velmi důležitý odborný posudek vypracovaný speciálním pedagogem. Nezletilé dítě může být vyšetřeno pouze s písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Vypracovaný posudek se souhlasem zákonného zástupce nezletilého dítěte předává škole s konkrétním doporučením a je důležitým podkladem pro tvorbu IVP. Zpráva by měla obsahovat diagnózu, hrubou motoriku, jemnou motoriku, možnosti písemného projevu, úroveň řeči, vědomostí a dovedností, možnost sebeobsluhy a doporučení personálního zabezpečení (účast asistenta pedagoga po dobu pobytu dítěte ve škole), navrhuje také kompenzační a rehabilitační pomůcky. V neposlední řadě také nabízí formu vzdělávání pro žáka se zdravotním postižením. (Jucovičová, Žáčková, Budínová, Bartošová, & Šauerová, 2009).

Posudek musí být po odborné stránce co nejpřesnější, aby pomohl učitelům, z nichž mnozí nemají potřebné speciálně pedagogické vzdělání. Pokud pedagogovi nejsou zcela jasná doporučení SPC, má možnost se na toto pracoviště obrátit s dotazem nebo žádat vysvětlení. Pro ředitele školy je tento posudek důležitý k uplatnění a zdůvodnění požadavku na navýšení finančních prostředků na vzdělávání příslušného žáka. (Michalík, 2002)

Zařízení SPC, tolik důležitá pro potřeby pedagogů a rodičů, jsou zastoupená v počtu velmi nedostačujícím. V ČR je pouze jedno tímto směrem zaměřené SPC v kraji, ale ne každý kraj je takto vybaven. Stěžuje se tak jejich dostupnost a zaměstnanci center musí do škol dojíždět i na větší vzdálenosti, což se negativně projevuje na intenzitě spolupráce.

V zavedeném školském systému mají své nezastupitelné místo také instituce, které nejsou přímo zaměřeny na osoby s postižením. Pokud není dostupnost SPC z důvodu vzdálenosti nebo nesouhlasu rodičů, jsou k dispozici **PPP**. Ty se mohou vyjadřovat k integraci, zabývají se poradenstvím a diagnostikou (např. školní zralostí, stanovují mentální úroveň apod.). Je možné zde využít také služeb speciálního pedagoga. Tito odborníci zdaleka nejsou v každé běžné základní škole, vyjma škol speciálních, tam je jejich přítomnost pravidlem. **Výchovný poradce** na školách obvykle

rodiče informuje o poradenských pracovištích dostupných v daném regionu. (Zíkl, 2011)

2.5.4 Asistent pedagoga

U procesu integrace je velmi důležitá role asistenta pedagoga jako prostředek speciálně pedagogické podpory. Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je asistent začleněn mezi pedagogické pracovníky. Působí ve třídě, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga by neměl být vnímán jen jako asistent pro určitého žáka, ale má být nápomocen učiteli a spolupracovat s ním i pro potřeby ostatních žáků. V praxi to ale často vypadá odlišně. Asistent je výhradně s integrovaným dítětem, sedí stranou, pracují pouze spolu a učitel se jen sporadicky obrací na žáka s postižením. Vážne tak často spolupráce s ostatním kolektivem dětí.

Požadavky týkající se kvalifikace stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění po novelizaci v roce 2012. § 20 stanoví, že asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem zaměřeným na přípravu pedagogického asistenta nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu a studiem pedagoga,
- e) základním vzděláním a absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagogů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Kvalifikace, která je obsažena v zákoně, není jedinou důležitou náležitostí pro úspěšný výkon této práce. Nejdůležitějším a nediskutovatelným faktem jsou osobnostní předpoklady uchazeče. Vyžaduje se dobrý vztah k dětem. Asistent pedagoga by měl disponovat vlastnostmi jako je flexibilita, komunikativnost, kreativita, být schopen pracovat týmově, být spolehlivý, trpělivý, laskavý, s velkou dávkou empatie. Při tom

nesmí zapomenout na odpovědnost a důslednost. V každém případě by měl být osobou vyrovnanou. Asistent musí najít cestu ve vztahu k dítěti, jeho rodičům, spolužákům i k učitelům.

Finanční ohodnocení asistentů je nízko pod průměrnou mzdou, je tudíž obtížné získat kvalifikované pracovníky. O tuto pozici se často ucházejí absolventi vysokých škol, zejména pedagogického zaměření. Ti mají velmi dobré předpoklady, ale vnímají to spíše jako počátek své kariéry a brzy odchází. To není vhodné pro školu a především pro integrovaného žáka, který již navázal s asistentem sociální vazby. V roli asistentů se osvědčují maminky po mateřské dovolené, které mají zkušenosti s výchovou vlastních dětí, dokážou se snadněji vcítit do pocitů rodičů i dětí. Jako varianta nepříliš vhodná se ukázala přítomnost rodinného příslušníka. Tento způsob brání odpoutání se od rodiny a snaze o získání větší samostatnosti dítěte.

Pro úspěšnost a oboustranně dobrou spolupráci mezi asistentem a dítětem je nutné mít vyjasněný vzájemný vztah. Je třeba najít takovou cestu, aby přístup k dítěti nebyl příliš kamarádský, ale také nevykazoval autoritativní chování. Asistent by neměl mít při neúspěchu dítěte pocit, že na selhání dítěte má svůj osobní podíl. Na dítě nemá klást nepřiměřené nároky, které jsou nad hranici jeho možností. Je důležité dát dítěti možnost pracovat samostatně, aby mělo příležitost úkoly zvládnout. Žák musí mít prostor sám se vyjádřit. Pokud by asistent sám hovořil jménem dítěte, je tento postup zcela nepřijatelný. Asistent pedagoga by měl najít takovou míru vzájemného vztahu, aby nebyl příliš na dítě osobně fixován.

Rodiče, kteří mají dítě se zdravotním postižením, vyžadují kvalitní vzdělání v takovém prostředí, které na něj bude brát ohled a kde se dítě bude po psychické stránce dobře cítit. Očekávají od asistentů pomoc a vstřícnost. Problém nastává, pokud se představy rodičů a asistentů liší, dochází pak z těchto důvodů ke konfliktům. Je důležité najít si čas a hledat způsob řešení nastalé situace. Doporučuje se denně informovat rodiče o prospěchu a chování dítěte, pochválit a vyzvednout jejich úspěchy nebo naopak navrhnout, jak odstranit některé nedostatky.

Základem spolupráce mezi učitelem a asistentem je vzájemná komunikace a informovanost. Od počátku je důležité určení a přesné vymezení kompetencí. Pedagog

by měl asistenta dětem ve třídě představit a seznámit žáky s důvodem, pro který je asistent ve třídě přítomen. Pokud by nebyl tento krok učiněn, mohli by ostatní žáci brát přítomnost asistenta jako zbytečnost a nepřiměřenou výhodu pro integrovaného žáka. Děti by měly vědět, jak oslovovat asistenta a s čím se mohou na něj obracet. Pokud není dobrá spolupráce mezi pedagogem a asistentem a nevznikne prostor, aby se začleněný žák spolu s asistentem plně účastnili a zapojili se do společné práce s celou třídou, nebo pokud učitel asistenta kritizuje před přítomnými dětmi, pak jen obtížně může fungovat respekt dětí k asistentovi. Mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky asistent prostředníkem ve vzájemných vztazích a pomáhá s navázáním společných kontaktů. Pokud je komunikace s dětmi pro něj problém, nemůže tuto roli dobře plnit. Naopak se pak tento jeho nedostatek negativně odráží v celkové atmosféře školního prostředí. (Uzlová, 2010)

2.6 Tělesné postižení

Pod pojmem tělesně postižený jedinec rozumíme osoby zdravotně nebo tělesně postižené. Jsou to jak děti, tak mladiství a dospělí lidé. Jejich tělesné postižení se týká hybnosti nebo nosné vady. Rozsah těchto vad má v důsledku poruchu hybnosti, která je způsobena touto tělesnou vadou. K tomuto se často váží další poruchy, jako jsou psychické, fyziologické nebo sociální, což má také vliv na vytváření sociálních vztahů. Tělesné postižení může být vrozené nebo získané úrazem, ale také jako následek nemoci. V prvním případě se dítě již s určitým postižením narodí z důvodu genetického zatížení, nebo když je plod před narozením vlivem okolností poškozen. Jak vyplývá ze zkušenosti odborníků, děti, které získaly vadu příchodem na svět, se s touto skutečností vyrovnávají snadněji. Na své postižení si postupně zvykají již od raného věku. (Kocurová, 2002)

V případě získaného postižení během života je tato těžká situace velmi náročná, a sice pro postiženého i pro jeho nejbližší okolí. Problém, který nově postižený má, je fakt, jak přijmout sám sebe a posléze, jaký bude postoj celé společnosti. Žák zná svět ze dvou stran, jaký byl před nemocí nebo úrazem a jaký bude jeho budoucí. Vyžaduje od něj co nejlepší adaptaci na tuto novou skutečnost. Prochází duševním traumatem a těžce prožívá tento životní zlom. Musí v sobě najít sílu pro nový styl života. Někdy se uzavírá

do sebe. Postupně si ale svoji cestu najde a naučí se s tímto handicapem žít. (Čadová, 2012)

Tělesně postiženému dítěti je třeba umožnit, aby se od útlého věku mohlo zúčastnit všech pro něj dostupných aktivit a co nejlépe být zařazen do normálního života. Pro jeho další rozvoj je velmi důležitá účast v dětském kolektivu. (Kocurová, 2002)

2.6.1 Dětská mozková obrna

Nejčastější příčinou tělesného postižení je dětská mozková obrna (dále jen DMO), k této poruše dochází většinou z důvodu nedonošenosti dítěte. Charakteristickým znakem je porucha hybnosti a následně porucha řeči, zraku, sluchu, ale i chování nebo intelektu.

„Základní formy DMO:

a) Spastické formy DMO

- *Diparetická forma*
- *Hemiparetická forma*
- *Kvadruparetická forma*

b) Nespastické formy DMO

- *Dyskinetická forma*
- *Hypotonická forma*“ (Fischer & Škoda, 2008, str. 39)

Diparetický typ – znakem je natažení dolních končetin v kolenou a postavení chodidel špičkami dolů, končetiny jsou tuhé. Příčinou u nedonošených dětí je krvácení do mozku. Onemocnění se brzy rozpozná v době, kdy dítě vyvíjí zvýšenou aktivitu, to je po 5. měsíci života. Dítě se nepřevrací, neposazuje ani neleze. Po psychické stránce není postiženo. Pokud nastoupí brzká rehabilitační cvičení, napětí povolí a je teoretická možnost k úspěšnému zvládnutí hybnosti. Je velkým kladem zachování intelektu, což má příznivý vliv jak na rychlejší rehabilitaci, tak také na skutečnost, že dítě bude úspěšně zvládat školní docházku.

Hemiparetický typ – postižena je hybnost levé nebo pravé poloviny těla. Více je obvykle zasažena horní končetina. Příčina tkví v poruše zásobování části mozkové

hemisféry krví, kdy je tepna neprůchodná nebo v důsledku zánětu. Pokud je dítě novorozenec, tato porucha se nezjistí. Po 5. měsíci života se ukazuje rozdílný svalový ton mezi poškozenou a zdravou končetinou. Tato končetina se stává slabší, spastická, kdy jejím typickým znakem je otočená dlaň dolů. Pokud se jedná o dolní končetinu, je natažená v kolenu a špička nohy směřuje dolů. Podle toho, jakou mírou je poškození patrné, můžeme uvažovat o stavu duševního opoždění. Při tomto typu postižení jsou z jedné třetiny v diagnostice uváděny epileptické záchvaty. Pokud je na dobré úrovni rehabilitace i péče týkající se vzdělání, je prognóza příznivá.

Kvadrupatetická forma – postižení je celkové a týká se všech končetin. Souvisí s tím i intelektuální postižení. Zasažené ve větší míře bývají horní končetiny. Při poškození obou mozkových hemisfér, které významně zasahují do intelektu, je mizivá šance pro zlepšení hybnosti. I když jsou případy lehčího rázu, bývají tyto děti závislé na péči rodičů nebo sociálních institucí. Výchova směřuje hlavně k tomu, aby se rozvíjela samostatnost, ale také sebeobsluha. Z hlediska vzdělávání je třeba zhodnotit možnosti dítěte. Je důležitá činnost jak výchovná, tak i vzdělávací.

Dyskinetická forma – jeho znakem je nekoordinovanost a nepotlačitelnost pohybů, které narušují normální hybnost. Podoba a rozsah těchto pohybů bývají proměnlivé, ve většině pomalé. Příčinou je poškození šedé kůry mozkové, kde jsou uložena centra hybnosti. Poškození vzniká při špatném zásobení kyslíkem nebo při krvácení do mozku, ale také jako následek velmi silného průběhu novorozenecké žloutenky. Po intelektuální stránce bývá úroveň dobrá a prognóza závisí na stupni duševního a pohyblivého poškození. Jak ukazuje školní praxe, je hlavním problémem nacvičení jemných motorických dovedností, především psaní. V některých případech, vzhledem k poškození, je psaní zcela nemožné. Pomocí alespoň částečně mohou různé rehabilitační pomůcky. Problémem bývá i řeč, která je poškozena nepravidelným dýcháním nebo nedostačující koordinací jak mluvidel, tak i dýchacích svalů.

Hypotonická forma – souvisí s raným věkem dítěte do tří až čtyř let. V pozdější době přechází do dalších forem, např. do spastické DMO. Je přítomna výrazná porucha v duševním vývoji. Z těchto důvodů nejsou dobré vyhlídky do budoucnosti, jen ojediněle jsou schopni fungovat samostatně. Jako příjemnou věc vnímají rehabilitaci

a výchovnou péčí. Proto je třeba jim tyto aktivity dopřát a nerezignovat z důvodu malé úspěšnosti v jejich vývoji. (Kocurová, 2002)

2.6.2 Svalová dystrofie

Dalším velmi rozšířeným postižením u dětí je v současné době genetické onemocnění zasahující svalstvo, svalová dystrofie. Je zde zahrnuto více než dvacet těchto specifických vad způsobených geneticky. Jejich příznakem je ochabování svalů, ale průběh bývá různý. Nejčastější je forma Duchennova SD, dalším častým typem je dystrofie Beckerova, která má spojitost s Duchenne.

Duchenne/Becker

Nemoc se projevuje svalovou ochablostí s progresivním průběhem. Postupně dochází ke stále se snižující síle ve svalech. Prvně tuto nemoc DMD popsal francouzský neurolog v roce 1860. Varianta BMD byla popsána v roce 1950 německým lékařem. Tyto nemoci jsou pojmenovány po autorech uvedených prací

Ve věku tří let se začínají u chlapců postižených DMD projevovat první příznaky. Kosterní svalstvo trupu a končetin postupně oslabuje. Mezi 13. – 19. rokem, může to být i dříve, tato nemoc zasáhne i důležité svaly dýchací a srdeční. BMD má mírnější formu DMD. V tomto případě se atak nemoci projeví v pozdější době, má pomalejší progresy, ale prognózy mohou být jen těžko předvídatelné. Je to onemocnění vyskytující se téměř stoprocentně u chlapců, jen ve velmi vzácných případech mohou onemocnět i dívky. V počátcích nemoci DMD a BMD se stahují ramena dozadu, a ochabuje tak svalstvo hrudníku, trupu, horní a dolní končetiny.

Počátkem osmdesátých let bylo jen málo známých informací o této nemoci. Rok 1986 znamenal změnu. Vědci identifikovali gen, jehož mutace má za následek onemocnění DMD. V následném roce byl určen protein, který má s tímto genem spojitost a byl pojmenován jako dystrofin.

U DMD může být průběh nemoci dobře předvídatelný. Chůze těchto dětí začíná ve většině případů v pozdější době. V předškolním věku se děti jeví jako nemotorné a často padají. Činí jim potíže chůze do schodů, špatně vstávají ze země, problémem je pro ně běh. Ve věku školní docházky je charakteristická kolébavá chůze, kdy došlapují na špičky. Snižuje se jejich stabilita, změnou prochází i držení těla. Zada se prohýbají

dozadu, břicho naopak dopředu. Problém jim činí zvedání rukou nad hlavu. Postupně mezi 7. – 12. rokem ze stále se zhoršujících zdravotních důvodů jsou chlapci upoutáváni na invalidní vozík. Všude tam, kde je potřeba práce svalů rukou, nohou a trupu je nutná pomoc další osoby. Průběh a rychlost onemocnění se individuálně liší v jednotlivých případech.

Asi třetina chlapců, kteří mají onemocnění DMD, může mít dílčí potíže s učením. Mohou se týkat udržení pozornosti, slovního učení, také paměti a stránky emoční. Chlapci obtížně hovoří a komunikují se svým okolím. Tito žáci pracují podle IVP.

Většina těchto dětí je schopna navštěvovat běžnou základní školu, kde je vytvořeno bezbariérové prostředí a kde jim bude nápomocen asistent pedagoga. (<http://www.parentproject.cz>)

3 Výzkumné šetření

3.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké podmínky na škole je nutné vytvořit pro úspěšnou integraci zdravotně postižených žáků.

Realizace výzkumného šetření byla prováděna v období od března 2013 do září 2013.

3.2 Metoda šetření

Jako vhodnou formu pro své šetření jsem zvolila metodu interview. Je to metoda zachycující fakta, ale také umožňuje hlubší pohled do postojů dotazovaných. Tento způsob nám dává možnost sledovat reakci respondenta a dává nám prostor pro další možné kladení otázek. (Gavora, 2000)

Proto byla tato metoda pro mě nejpřijatelnější, z důvodu dlouholeté spolupráce s rodiči tělesně postižených dětí a pedagogy školy. Využila jsem tohoto blízkého a přátelského vztahu, který mně umožňoval na základě důvěry hlouběji proniknout do problematiky integrace.

Vypracovala jsem si k rozhovorům s rodiči¹ polostrukturované otázky, které jim umožnily se dostatečně vyjádřit. Stejnou formou jsem oslovila pedagogy². Další skupina otázek směřovala k zástupkyni ředitele školy³.

3.3 Místo šetření

Pro šetření jsem vybrala město Plzeň, ve kterém žiji a pracuji. Na základě informací na Magistrátu města Plzně jsem získala přehled o bezbariérových základních školách ve městě. V každém městském obvodu musí být zajištěny 1 – 2 bezbariérové základní školy.

¹ Viz příloha č. 1

² Viz příloha č. 2

³ Viz příloha č. 3

Bezbariérové základní školy v Plzni:

| Název | Adresa | Počet TP žáků |
|---------------|--|---------------|
| 1. ZŠ | Západní 18, Plzeň-Bolevec | 0 |
| 2. ZŠ | Schwarzova 20, Plzeň-Jižní předměstí | 0 |
| 4. ZŠ | Kralovická 12, Plzeň-Bolevec | 0 |
| 13. ZŠ | Habrmanova 45, Plzeň-Slovany | 0 |
| 22. ZŠ | Na Dlouhých 49, Plzeň-Doubravka | 0 |
| 25. ZŠ | Chválenická 17, Plzeň-Slovany | 0 |
| 28. ZŠ | Rodinná 39, Plzeň-Lobzy | 0 |
| 31. ZŠ | Elišky Krásnohorské 10, Plzeň-Bolevec | 7 |
| 33. ZŠ | Terezie Brzkové, Plzeň-Skvrňany | 0 |

Vlastní šetření bylo realizováno na 31. ZŠ E. Krásnohorské 10 v Plzni. Škola se nachází v jednom z největších sídlišť města a patří mezi školy s nejvyšším počtem žáků. Zahrnuje první i druhý stupeň po čtyřech paralelních třídách v ročníku. Její kapacita je 820 žáků. V současné době se počet žáků pohybuje okolo 800 žáků, z toho 7 tělesně postižených. Pedagogický sbor tvoří ředitel školy, dva zástupci, 48 učitelů, 10 vychovatelek a 3 asistentky pedagoga.

Zjištění, že TP žáci se vzdělávají v Plzni pouze na 31. ZŠ, mě překvapilo. Proč všichni tito TP žáci právě navštěvují tuto školu?

K porovnání s ostatními bezbariérovými základními školami ve městě jsem vedla interview s pedagogickými pracovníky i rodiči.

3.4 Interview s rodiči

Rozhovory, které jsem vedla s matkami dětí, byly vedeny v budově školy (prázdná třída, školní knihovna), ale také v domácím prostředí rodiny.

Velkou většinu rodičů osobně znám i více let, kdy jsem jako asistentka pedagoga na této škole pracovala a úzce jsme spolupracovali. Setkání se vedla v přátelském ovzduší, maminky byly ochotné a vstřícné.

Obsah rozhovorů byl se souhlasem tázaných nahráván na diktafon.

Chlapec J. Č., nar. 2004

DG - Spastická paraparéza DKK, makrocefalie

První rozhovor jsem vedla s maminkou chlapce J. Č., žákem II. třídy. Ve dvou letech odstranili chlapci intramedulární nádor. Chlapec se v uzavřeném prostoru pohybuje převážně samostatně. Pro delší trasy je nutno použít speciálně upravený kočárek.

J. je kamarádský, kolektiv dětí si ho oblíbil pro jeho milou povahu. Je zodpovědný směrem ke svým specifickým potřebám vázaných k jeho zdravotnímu stavu.

Chlapec žije v úplné rodině, která se mu plně věnuje. Maminka má SŠ vzdělání, nyní je ale v domácnosti z důvodu stálé péče o syna. S rodinou je výborná spolupráce. Svého syna se snaží zapojit do běžného života i mimo školu.

Na první otázku, kdo jim doporučil naši školu, uvedla, že si ji našla na internetu.

Nejdříve hledala školu na sídlišti, kde rodina bydlí. Ve škole, kterou oslovila, jí ale řekli, že pro jejího syna pravděpodobně nebudou mít asistenta pedagoga. „*Slíbili sice ještě zavolat, ale neozvali se. Situaci neřešili.*“

Další otázky směřovaly ke spolupráci se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga.

Paní Č. uvedla, že se spoluprací se speciálním pedagogem je spokojena. Vyhovuje jí, že oproti době, kdy syn chodil do školky, a museli jezdit do speciálního centra, nyní speciální pedagog dochází do školy. Sám si zjistí, co syn potřebuje nebo jak se chová. „*Já dostanu jen zprávu. Se speciálním pedagogem se nevidám, ale nevadí mi to. Nemáme žádný problém, který bych potřebovala řešit.*“

Spokojená je i se spoluprací s asistenty pedagoga.

„Když je třeba se domluvit tak se domluvíme. Asi je to zajímavé, že je jich tu víc, jsou nahraditelní nebo se vymění. Třeba když je jeho asistentka nemocná, J. může jít do školy, zastoupí ji jiná. To je výhoda, můžou se vystřídat, zastoupit. To je určitě výhoda.“

Na otázku, zda se domnívá, že je přítomnost asistenta pedagoga nezbytná po celou dobu vyučování, uvádí, že syn asistentku na pomoc při výuce nepotřebuje.

„Po zkušenostech během vyučování syn pomoc nevyžaduje. S učivem problémy nemá. J. potřebuje asistentku hlavně na ten pohyb, na přemístění, na doprovázení na záchod. Když jdou při vyučování na koberec, syn se přemístí sám. Děti jsou od paní učitelky poučené, že musí dávat pozor, aby ho neporazili.“

Se spoluprací s třídní učitelkou syna je matka spokojená.

„Víš, co chce, přísná třeba, ale ví, proč to dělá, drží je asi dobře. Mají pravidla, chválili ho i při pobytu v lázních. Když se zadá úkol, ví, co má dělat. Je tady na škole dobře vedený. S paní učitelkou komunikujeme i přes e-mail, to je výhoda.“

Oceňuje, že pedagogové zohledňují unavitelnost dítěte.

„Záleží na pedagogovi. U nás není problém, syn si nestěžuje, i když je hodně čilej (úsměv). Paní asistentka ho brzdí, aby se neunavil, hlídá ho.“

Náročnost přípravy učitele na výuku ve třídě se zdravotně postiženým žákem neumí posoudit.

„Zdravotní postižení jsou různého rázu, takže podle toho. J. všechno chápe, tak si myslím, že to není zrovna taková velká změna. Ale když jsou děti více postižené, tak to asi ano.“

S přístupem školy k jejímu synovi je spokojená a doporučila by ji i jiným rodičům.

„Určitě, já chválím, kudy chodím (smích). Překvapilo nás to tady s těma asistentama, že jsou tady ty možnosti. Že to tak funguje, že i když je škola mimo naše bydliště, že ho autobus odveze. Všechno funguje dobře. Když slyším v lázních, jaké mají problémy, někdy nechtějí vzít ani děti do školy. Taky jsou problémy s asistentama. Tady nám šlo všechno hladce.“

Další část rozhovoru byla zaměřena na možnosti zapojení dítěte do aktivit mimo školu. Otázkami jsem zjišťovala, zda dítě navštěvuje školní družinu, zájmové kroužky nebo zda se zúčastnilo školy v přírodě.

Syn paní Č. navštěvuje školní družinu jen občas.

„Měl by mít asistentku v družině při sobě, ale protože mají asistentky na starosti více dětí, tak nemůže být s ním pořád, musí se postarat i o jiné děti. Mně stačí, když ho tam doprovodí částečně a užije si s dětma. Taky to musíme skloubit se školním autobusem. Když potřebuju, aby jel domů ve 13 hod, tak není tolik času na družinu. Když jezdí až ve 14 hod, může jít do družiny. Nemůžu ho nechávat ve škole déle, třeba do 15 hod., protože ve škole neobědvá. Musela bych posílat jídlo, které se dá ohřát. J. nemůže jíst všechno, má speciální dietu tak je to komplikované.“

Chlapec chodí ve škole na výtvarný kroužek, minulý rok chodil i na jógu.

„Teď chodíme na jógu jinam. Je tam míň dětí a přímo tam s nimi ta cvičitelka konkrétně cvičí. J. potřebuje trochu jiný přístup, někde podržet. Má skoliózu, je křivější. Paní má kurz a ví, jaké cviky může a jaké nemůže. Je to odbornější.“

Školy v přírodě se nezúčastní. Matka uvádí důvody:

„My se přijedeme jenom podívat. Máme problém s jídlem. J. má vegetariánskou stravu bez cukru a to by mu tam nikdo nemohl vařit.“

Na otázku, zda vybírá třídní učitel výlety a akce, které jsou vhodné i pro její dítě, matka uvedla:

„Syn je ve druhé třídě, zatím měli jenom jeden výlet, šli na procházku kolem rybníků. Paní učitelka naplánovala výlet, aby se J. mohl taky zúčastnit. Myslela na něho.“

Výletu se matka nezúčastnila, protože:

„Zatím nebylo třeba. Možná až bude větší.“

Dvě otázky směřovaly ke zjištění, zda má dítě ve škole kamarády. Matka uvedla:

„Určitě má kamarády, děti mu napsaly dopis do lázní. Nebo se na něho ptají, když je nemocný. J. je kamarádský, nemá problémy, je společenský.“

Mimo školu však kontakty se spolužáky nemůže udržovat, protože *„...bydlíme jinde. Jedna kamarádka ho zvala na oslavu, ale bohužel to nedopadlo. Nestačila jsem se s maminkou domluvit.“*

V závěru byla matka požádána, aby uvedla, co ze svého hlediska považuje za klady, event. zápory integrace TP žáků do běžných ZŠ.

Jako klad uvedla:

„Určitě, potřebují kolem sebe i zdravé děti, aby se mohli rozvíjet, aby je měli za tahouny. Je to asi na rozvoj všeho, kdyby se to dítě neumělo o sebe postarat, mohlo hůř s nohama i rukama, tak ty děti se snaží. Mají motiv to vylepšit, samozřejmě kdyby na to mělo zdravotně. Kdyby byla třída jenom postižených dětí, tak by nebyl žádný vývoj. Může mít rozhled i v jiných činnostech, setká se se zájmy těch kamarádů, určitě si tam rozšíří obzor. Zjistí, co se může všechno dělat, než kdyby byl jenom doma, v rodině nebo u stejně postižených. Zjistí, že může zkusit i sport. Má umožněno tady chodit i na tělocvik. Má v sobě společenský i sportovní nadání, chtěl by to dělat, ale bohužel ho ta nemoc omezuje. Snažíme se ho brát všude, ukázat mu všechny zážitky, výlety. Přizpůsobit se tomu, co on může dělat.“

„Zápor žádný nevidím, myslím si, že je to výhoda i pro zdravé děti. Vidí, že všichni nemusí být úplně v pohodě, že mají jiné problémy. Naučí je to více tolerance, pomáhají mu, vyjdou mu vstříc. Určitě se to tady ve škole naučili. Vztahy ve třídě fungují dobře. Nevidím, že by se mu smáli, určitě to záleží na pedagozích, když to umí podat a vysvětlí, o co jde, tak by to nemělo vůbec být. Zápory opravdu žádné nevidím.“

Chlapec J. V., nar. 1998

DG - Duchennova progresivní svalová dystrofie

Druhý rozhovor jsem vedla s maminkou chlapce J. V., žákem IX. třídy. Na naši školu nastoupil až v pátém ročníku.

Chlapec těžko navazuje kontakt, ve třídě má ale jednoho blízkého kamaráda. Dalším jeho velkým přítelem a pomocníkem je asistenční pes. Ten je za souhlasu rodičů ostatních dětí ve třídě přítomen při vyučování.

J. je snaživý, šikovný, s učivem nemá žádné problémy. Po ukončení ZŠ odchází na střední školu. Žije v úplné rodině, má mladší sestru. Spolupráce s rodinou je na výborné úrovni. Maminka veškerý svůj čas věnuje péči o syna.

Na moji otázku, kdo jim naší školu doporučil, uvedla, že informace čerpala z internetu.

„Můj syn chodil do IV. třídy na jinou školu v blízkosti našeho bydliště. V té době ale začaly jeho zdravotní problémy.“ Jak maminka uvádí, syn začal padat na hlavu. Protože ale neměl asistentku a pro paní učitelku to byl výrazný problém mít ve třídě žáka s takovým postižením, volala mamince i pětkrát za dopoledne, ať přijde, že spadl. *„Situace byla neúnosná. A poslední kapkou pro mě bylo, když našli syna po hodině na záchodě ležícího na zemi.“* Poté se rozhodla situaci řešit. *„Říkala jsem si, že buď budu ve škole já, ale to nechtěl můj syn, nebo se bude muset domluvit asistentka. Ale tu školu nezaplatil kraj, alespoň mi to tak bylo řečeno.“* Po této informaci matka hledala další možnosti. *„Až jsem se dovolala do vaší školy a pan ředitel mi řekl, že syna mohu dát sem.“*

Zajímal mě názor, jak matka hodnotí spolupráci se speciálním pedagogem.

„Protože můj syn nemá problémy s učivem, není třeba v tomto ohledu odborné pomoci.“ V důsledku nemoci je chlapcovo tempo o něco pomalejší, písmo méně upravené, ale jak maminka uvádí, ve výuce je tento fakt zvladatelný.

Jste spokojena s prací asistentů pedagoga? Bylo mým dalším dotazem.

„Ano, se všemi asistenty jsem spokojená, vždy mi vyšli vstříc.“

Jak se maminka dívá na přítomnost asistenta pedagoga, myslí si, že je po celou dobu jeho přítomnost nezbytná?

„Ne, teď to u mého syna není potřeba. Asistentku potřebuje pouze na převozy po škole a akce mimo ni.“ Chlapec se dobře učí, učivu stačí. Jak ale matka uvádí, toto je teď aktuální stav. Ten se ale možná časem změní, protože ruce postupně slábnou. Jak to bude v budoucnosti s vývojem nemoci, matka samozřejmě neví.

S pedagogickým sborem je matka spokojena.

V tomto směru nemá výhrady.

Zajímalo mě, zda si myslí, že je pro učitele náročné na přípravu mít ve škole žáka zdravotně postiženého.

Matka neví. Odpovídá, že nemůže posoudit.

Pokud je dítě unavené, myslíte, že pedagogové na to berou ohled, zeptala jsem se maminky.

„Ano, myslím, že je jim znám zdravotní stav dítěte a jeho možnosti. Proto mu dají prostor k relaxaci.“

Od maminky jsem chtěla odpověď na otázku, zda chlapec navštěvuje školní družinu. Matka odpověděla záporně.

Zajímal mě důvod. *„Syn není typ, který by chtěl ve škole trávit svůj volný čas. Věděl, že jsem doma, chtěl, abych ho vyzvedávala hned po vyučování.“*

Na otázku jestli navštěvuje ve škole zájmový kroužek, eventuálně kroužky, jsem se dozvěděla:

„J. zajímají počítače, a proto navštěvuje kroužek s tímto zaměřením.“

Děti jezdily do školy v přírodě, zúčastňoval se i Váš syn, ptala jsem se.

„Ano, byl v páté třídě.“

Zajímalo mě, zda učitel vybírá výlety a akce, které jsou vhodné i pro J.

Jak maminka řekla, vždy jí učitel dává několik návrhů, kde ji informuje o možnostech, které by připadaly v úvahu. Především se ptá na zdravotní náročnost a také na zajištění dopravy. Pokud je možnost, tak se objednává vhodný autobus nebo se dohodnou na dopravě individuální. Matka se v tomto případě akce zúčastní. *„S tímto postupem jsem spokojená.“*

Postavení syna v kolektivu je dalším dotazem na matku.

„Když nastoupil do V. třídy tak byli úžasný kolektiv. Chodil do školy rád.“ Jak ale matka dále uvádí, v IX. třídě nejsou dobrý kolektiv. Dělí se na skupinky a se synem se baví dva spolužáci. Tento obrat nastal v VI. třídě. Jak maminka říká: *„Těší se na střední školu, na nové kamarády, s kterými bude mít stejné zájmy.“*

Jaký je vztah spolužáků s Vaším synem mimo školu, ptala jsem se.

„J. je ve spojení jen s jedním spolužákem.“ Jak mi maminka řekla, tento kamarád bydlí v blízkosti jejich bydliště, občas ho navštíví. *„Protože má syn elektrický vozík, vezmou si s sebou jeho asistenčního psa a společně jdou ven.“*

Zajímalo mě, zda se maminka účastní konzultačních hodin, třídních schůzek.

Protože každý den syna vozí do školy, učitele často potkává. Pokud se naskytne nějaký problém, tak to řešíme hned. Není tedy nutno se těchto konzultací účastnit. *„Vždy mi vychází vstříc,“* říká matka.

Jak se díváte se svou zkušeností na přístup školy k Vašemu dítěti a doporučila byste jí i jiným rodičům v podobné situaci?

„Ano, jsem spokojená a už jsem i doporučila.“

Řeknete mi, co považujete za klady, event. záporny integrace TP žáků do běžných základních škol?

Jako hlavní klad matka konstatuje: *„Mně se to hodně líbí. Problém jsou bariéry ve školách. Syn říkal, že bude chodit do školy jedině se zdravými dětmi, jinak vůbec. Jsem ráda, že chodí do běžné základní školy a je spokojený.“* Dotazovaná osoba nevidí žádné problémy. Situace se celkově zlepšuje.

Na závěrečnou otázku, zda by se na této škole mělo něco změnit/vylepšit. Matka uvádí, že by si přála, aby se vyřešilo parkování před školou.

„Určitě chybí před školou vyhrazené parkoviště pro vozíčkáře. Před školou je málo místa na parkování. Trvá mi 15 min., než vyndám z auta vozík, syna a pak ho zavezu do školy. Třeba když je sníh a nejsou shrabané chodníky, nemůžu zaparkovat dát, protože ve sněhu se s vozíkem nedá jezdit. Blokuji provoz, někdy jsou lidi naštvaní, ale nemám jinou možnost. Parkování je jediný, co mi tady na škole vadí.“

Chlapec M. H., nar. 2001

DG - Spinální svalové atrofie

Třetí rozhovor jsem vedla s maminkou chlapce M. H., žákem V. třídy. Na naši školu nastoupil v V. ročníku.

Chlapec je samotářský, špatně se aklimatizuje do kolektivu. Nerad pracuje ve skupině, dává přednost samostatné práci. Žije v neúplné rodině s matkou a prarodiči. Nemá v rodině zavedena pevná pravidla a v mnohém se mu rodina podřizuje.

Na otázku, kdo Vám doporučil naši školu, odpověděla dotazovaná matka chlapce, že známý.

„Ten zná rodiče, kteří tam také mají své dítě.“ Tímto způsobem se matka dozvěděla, že tato škola integruje tělesně postižené děti.

Dále mě zajímalo, zda je pro matku spolupráce se speciálním pedagogem uspokojivá. Jak matka uvádí v tomto směru je spokojená. *„Před půl rokem jsem syna do centra vozila. Speciální pedagog M. pomáhal s učivem.“*

Když se táži, jak je maminka spokojena se spoluprací s asistenty pedagoga, dostává se mi kladné odpovědi.

„Ano, se všemi asistenty.“

Názor na přítomnost asistenta pedagoga, zda je nezbytné, aby byl přítomen po celou dobu vyučování, se matka vyjádřila slovy:

„V našem případě si myslím, že nikoliv. Syn psát může, asistenty je třeba pouze na převoz.“

Se spoluprací s pedagogy je matka spokojená a uvědomuje si, že je pro pedagogy náročné mít ve třídě zdravotně postiženého žáka.

Matka nemůže posoudit, zda pedagogové zohledňují unavitelnost dítěte.

Jak sama říká: *„M. je dost energický a žádnou únavou netrpí.“* (úsměv)

Syn paní H. do školní družiny nechodí.

„M. je v V. třídě a družina je jen do IV. třídy.“

Na dotaz, zda její syn navštěvuje zájmový kroužek, matka odpovídá záporně.

Jak důvod udává: *„Nikam nechodí. V minulé škole si nechtěl s ním nikdo hrát. Každý ho odsuzoval. Proto je raději sám, nemá rád nějaký kolektiv. Je samotářský.“*

Ve škole v přírodě chlapec nebyl.

Matka odpovídá, že sice měli jet, ale zrušili to na poslední chvíli. *„Bylo ošklivé počasí a program byl náročný. Asi bychom to nezvládli.“* Zajímalo mě, zda tedy výlety a akce, které učitelka vybírá, jsou pro M. vhodné a zda se jich účastní. Matka říká, že výběr je vhodný, ale jak dodává: *„My jsme se zatím neúčastnili.“*

Chtěla jsem se také dozvědět, zda má chlapec ve škole kamarády.

Matka uvádí, že ano, ale málo. Po škole se s nimi nestýká. Jak sama říká: *„Bydlíme mimo město a v tom vidím důvod. Není nikdo z jeho spolužáků v blízkosti.“*

Na třídní schůzky i konzultační hodiny matka chodí. S přístupem školy k jejímu dítěti je spokojená, školu by určitě doporučila.

Na závěr jsem matku požádala jaký má názor na integraci TP žáků v běžných školách a co by se mělo na naší škole změnit.

Matka uvedla:

„Vidím klady na této škole. Děti i učitelé jsou na přítomnost těchto žáků zvyklí. Je fajn, že asistenti jsou kdykoliv k dispozici. V minulé škole kolikrát spadl, nikdo ho nezvedl, ani mu nepomohl. Nechali ho lézt po čtyřech, ani učitelka ho nezvedla. Schovávali mu i boty. Byla jsem za ředitelkou, jestli by udělali plošinu. Řekla, že kvůli jednomu dítěti to dělat nebudou. Takže jsem ho od září 2012 dala na tuto školu a jsem moc spokojená. Žádný zápor opravdu nevidím.“ Maminka by se jen přimlouvala za vyřešení parkování pro vozíčkáře. *„To je zatím nevyhovující.“*

Dívka J. D., nar. 1998

DG - DMO, pravostranná hemiparéza s dyslektickými projevy

Čtvrtý rozhovor jsem vedla s maminkou dívky J. D., žákyní VIII. třídy.

Dívka chodí samostatně, chůze je ovšem narušená. Pohybové omezení je především v horních končetinách. Dyskineza pravé horní končetiny narušuje levoruké psaní. Je nutná dopomoc asistenta pedagoga při školní práci i zabezpečení sebeobslužných potřeb. Projevuje se u ní částečná zbrkolst, je příznačné rychlejší tempo řeči. Žije v úplné rodině, která se jí plně věnuje.

Na první otázku, kdo matce doporučil školu, uvedla, že jiná ZŠ.

Matka žádala o přijetí na školu v místě bydliště. Odpověď byla zamítavá. „*Ředitel mi řekl, že nemá na asistenta peníze. Doporučil mi 31. ZŠ.*“

Se spoluprací s asistenty pedagoga je matka spokojená a nemyslí si, že je nutná jejich přítomnost po celou dobu vyučování. Matka by ale uvítala lepší spolupráci se speciálním pedagogem.

„Myslím si, že by do školy mohl chodit častěji.“

Se spoluprací s pedagogy školy je matka spokojená. Nemyslí si, že je pro učitele náročné na přípravu mít ve třídě zdravotně postiženého žáka. Ale oceňuje, že berou ohled na unavitelnost dítěte.

Další otázky byly zaměřeny na školní družinu a zájmové kroužky.

Matka uvádí: „*J. do družiny nechodila. Byla jsem doma, tak jsem se o ni postarala.*“ Na dotaz jak dcera tráví volný čas, např. má-li nějaký oblíbený kroužek, maminka odpovídá: „*Baví ji počítače, tak chodí ve škole do kroužku informatiky.*“

Výběr akcí vybírané pedagogem dotazovaná říká, že je vhodný.

Maminka se jich ale nezúčastňuje. Dívku doprovází asistentka. Do školy v přírodě nejezdila. Dle jejích slov: „*Bylo by to náročné.*“

Mimo školu vztah se spolužáky neudrhuje, ve třídě kamarády má.

S přístupem školy je matka spokojená.

„Jsem spokojená, školu doporučuji i ostatním rodičům.“

Zápor integrace TP žáků do běžných škol matka neshledala. Jako klad naší školy matka zmiňuje zázemí školy.

„Když necvičí a má volnou hodinu, může být ve speciální učebně s asistentkou.“

Dívka N. D., nar. 1996

DG - DMO, spastická triparéza, oční vada, lehká mentální retardace

Pátý rozhovor byl veden s maminkou dívky N. D., žákyní VIII. třídy.

Dívka se pohybuje na invalidním vozíku. Rodina je romského původu, pochází ze Slovenska, mateřským jazykem dívky je slovenština. Do Čech se přistěhovali před osmi lety. Dívka má problémy se čtením a psaním v českém jazyce, neboť rodina doma hovoří slovensky. Při výuce dívka používá speciálně upravenou židli s opěrkami pro dolní a horní končetiny. Oční vada způsobuje problémy při čtení z tabule. V matematice zvládá učivo na úrovni 1. třídy. N. pracovní tempo je pomalé. Je pro ni vhodnější ústní forma zkoušení než písemná. Účast asistenta pedagoga je nutná po celou dobu vyučování.

Matka je v domácnosti, nezúčastňuje se třídních schůzek. Rodina se nesnaží o domácí přípravu ke školní výuce.

Na úvodní otázku, kdo jim doporučil naši školu, odpovídá, že jiná ZŠ.

Doporučení matce dala škola v místě bydliště, kam chtěli dceru zapsat. Bohužel jim ředitel školy sdělil, že pro nedostatek financí nemůže dceru přijmout.

Co se týče zkušeností se speciálním pedagogem, matka nemá námitek. Opačná reakce je ale na názor, který má dotazovaná na práci asistentek pedagoga.

„Spokojená nejsem. Málo se starají o hygienu a učení. A taky by měli dělat s dětmi domácí úkoly.“ Také se domnívá, že asistent by měl být přítomen při výuce neustále.

S učiteli a jejich spoluprací vyjádřila spokojenost.

Na otázku, zda si myslí, že je pro učitele náročná příprava na hodinu, matka odpověděla krátce: „*Ano.*“ Stejná odpověď zněla na dotaz, zda si myslí, že učitelé berou zřetel na únavu dítěte.

Na otázku, proč dcera nechodila do školní družiny, matka odpovídá:

„*Dcera je ráda doma,*“ Škola v přírodě, jak jsem se dozvěděla, nebyla dcerou také využita, dle názoru dotazované: „*Bylo by to náročné.*“ Ani dalších akcí a výletů se z těchto důvodů matka neúčastnila.

Dotazovaná se zmiňuje o tom, že je znepokojená tím, že dcera nemá ve škole žádné kamarády.

Ptala jsem se, čím si myslí, že je to způsobeno. „*Důvod nevím. N. se tím doma dost trápí a ptá se mi, proč s ní nikdo nechce kamarádit. Často kvůli tomu brečí.*“

Ptám se na účast na třídních schůzkách.

Matka odpovídá: „*Ano, chodím.*“

K přístupu školy matka nemá výhrady.

„*Nic mi nevadí. Jsou v normální škole spolu se zdravými dětmi a to je pro ně lepší.*“

Matky názor je, že by se měly vytvořit místa na parkování pro vozíčkáře.

Chlapec P. B., nar. 2000

DG - Progresivní svalová dystrofie

Šestý rozhovor jsem vedla s maminkou chlapce P. B., žákem VI. třídy.

Pavel chodí do naší školy druhým rokem, pohybuje se na vozíku. Zpočátku k nám nastoupil s počátečními obavami, co bude následovat, jací budou jeho spolužáci. Díky své otevřené povaze bez problému zapadl do kolektivu. Je ohleduplný, citlivý, myslí na druhé. Zřejmě díky výchově v rodině, která ho vede správným směrem.

Na úvod jsem se zeptala, kdo jim doporučil naší školu.

„Slyšela jsem od známého, že je tu možnost syna umístit. V rodině tento problém také řešili.“

Další otázky směřovaly ke speciálnímu pedagogovi, asistentům a učitelům.

Spokojenost se speciálním pedagogem a s asistenty pedagogy matka hodnotí kladně. Zda má být asistent stále přítomen, maminka z pozice synovo potřeb říká: *„Syn potřebuje hlavně převoz na mimoškolní akce, na WC, na oběd do jídelny. Jsem spokojená, jak to asistentky zvládají. Jsou vždy, když to syn potřebuje, k dispozici.“* Názor na to, zda učitelé zohledňují unavitelnost dítěte při školní práci, matka nedokáže posoudit.

Se školní družinou nemá dotazovaná zkušenosti.

„Nechodil tam, protože v V. třídě už družina nebyla.“ Ve volném čase, jak matka uvádí, navštěvuje P. fotografický kroužek.

Konzultuje s Vámi třídní učitel výlety s ohledem na možnosti Vašeho syna? Jak jste zvládli školu v přírodě?

„Ve škole v přírodě byl s P. tatínek. Na akce pořádané školou se syn těší. Na jednodenní výlety stačí doprovod asistentky.“

Kamarády ve třídě chlapec má. Zajímalo mě, jestli s nimi udržuje vztah i mimo školu. *„Kluci přišli pro P. domů. Byli společně venku, bála jsem se, aby se něco nestalo. Třeba ho mohli vyklopit z vozíku, nemají zkušenosti jezdit v terénu. Ale kluci se v pořádku vrátili. Syn byl nadšený,“* usmívá se maminka.

Účast na konzultačních hodinách je u maminky samozřejmostí.

Je spokojená s přístupem školy k jejímu synovi a s čistým svědomím, jak sama říká, tuto školu by doporučila.

V závěru rozhovoru byla matka požádána, aby uvedla, jaké považuje klady, event. zápory integrace TP žáků do běžných ZŠ.

Maminka mi uvádí klady, které jí pomáhají:

„Jsem ráda, že může být na této škole. Víím, že je o něho postaráno. Ráno pro něho přijede autobus. V autobusu si ho převezme asistent. Po vyučování je ve speciální učebně, kde si může udělat úkoly. Odpoledne si ho vyzvednu ve škole, asistentka mi řekne, co se během dne stalo. Jsem dobře informovaná.“ Žádné problémy v integraci matka nevidí.

„Není místo pro vozíčkáře. Tento prostor není vyhrazen a parkování je obtížné. To by měla škola řešit. Velmi by to pomohlo všem rodičům,“ dodává matka závěrem.

Žákyně M. Š., nar. 1995

DG - DMO - spastická diparéza, dysaktrická výslovnost

Poslední sedmý rozhovor jsem vedla s maminkou dívky M. Š., žákyní IX. třídy.

Dívka se pohybuje na vozíku. Je velmi citlivá, pečlivá. Charakteristické je pro ni pomalé tempo. V důsledku své nemoci není schopna verbální komunikace. Z těchto důvodů je kontakt se spolužáky obtížný.

Rodina je úplná, o dívku se převážně stará matka, která je v domácnosti. Otec je pracovně často mimo domov.

O škole, kde se dítě bude vzdělávat, se zajímali rodiče již v době, kdy dceři bylo pět let. Tento typ dostali od speciálního pedagoga.

Spokojenost se spoluprací s tímto odborníkem matka hodnotí pozitivně.

Jak mě ale dále informuje, výhrady měla směrem k asistentkám.

„Vadila mně změna asistentek.“ Negativní důvody měla jen k určitým osobám, problémy specifikovat blíže nechtěla. Názor na přítomnost asistenta po celou dobu vyučování matka vyjádřila toto stanovisko: *„Myslím, že není třeba, aby tam byla o přestávkách. Když bude s dcerou neustále, vytvářelo by to mezi ní a spolužáky bariéru. Přestali by za ní chodit.“*

Spokojenost vyjádřila se spoluprací s pedagogy školy.

Příprava pedagoga na hodinu, kde je TP žák, posuzuje matka ze svého hlediska: „*Dcera M. nemluví, má problémy se psaním. Učitel tedy musí připravit pro ni testy. A to, si myslím, vyžaduje přípravu.*“

Dívka školní družinu nenavštěvovala.

Matka uvádí důvod:

„*Byla unavená a taky jsme využívali autobus, který jezdil kolem 13. hodiny.*“

Na všechny otázky, zda dcera jezdila na školu v přírodě, jak je maminka spokojená s výlety a školními akcemi, zda se zúčastňuje, matka odpovídá:

„*Dcera se vždy velmi těší na všechny školní akce a je spokojená. Vše je pro ni zajištěné.*“

Ve škole dívka kamarády má, po vyučování se nenavštěvují, využívají sociální sítě.

Účast na třídních schůzkách považuje matka za samozřejmou.

Je spokojená s přístupem školy. Školu by určitě doporučila.

Na závěr byla matka požádána, aby uvedla, jaké považuje klady, event. zápory integrace TP žáků do běžných ZŠ.

Jako klad uvádí: „*Jsem ráda, že dosáhla vzdělání. Nyní jde na speciální školu, tam se toho moc nenaučí, ale už nikdy neklesne. Základní vzdělání jí bylo touto školou umožněno.*“ Matka nevidí v rámci integrace problém, pokud to dítě zvládá fyzicky i mentálně.

3.4.1 Shrnutí výsledků analýzy dat z šetření s rodiči

Závěrem mého rozhovoru s rodiči dětí postižených žáků na naší škole jsem zjistila mnoho shodných kladných zkušeností:

- Většinou byla naše škola doporučena známými nebo speciálním pedagogem, méně zjišťovali informace na internetu.
- Je využívána pomoc speciálního pedagoga, spolupráce je určitě nutná, doporučují.
- Velice dobře vyjadřují spokojenost s působením a vlivem asistenta pedagoga, zejména při přítomnosti mimo vyučování.
- Úroveň pedagogů je na vysokém stupni vzdělanosti, přistupují k postiženým dětem s laskavostí, empatií a zaručují vysokou laťku při vzdělávacím procesu, jsou ohleduplní a umí rozlišovat individuální přístup k dané nemoci; musí se při přípravě na vyučování stále zabývat těmito dětmi a jejich zvláštnostmi.
- Většina rodičů nemůže svým dětem poskytnout zájmovou činnost, ŠD, mimoškolní akce, výlety z důvodů ohledu na nemoc a organizaci vlastní rodiny.
- Postavení dětí v kolektivu školy je také hodnoceno velmi příznivě; určitě vyplynulo z našich rozhovorů, že podstata komunikace postiženého dítěte vyplývá z jeho osobnosti, z vlivu působení rodiny a také prostředí, ze kterého pochází.
- Mimoškolní vztahy nejsou časté s ohledem na dojíždění z jiného bydliště; tím není pro tyto děti návaznost na časté společné odpolední pobyty; rovněž je neustále nutná bezpečnost pro tyto postižené děti.
- Všichni rodiče těchto dětí doporučují naši školu pro tento individuální přístup, organizaci, zajištění a obrovskou snahu pomoci zejména dětem a také rodičům.

Při rozhovorech s rodiči byly zjištěny i důležité negativní zkušenosti:

- V moderním, obrovském sídlišti, kde byla ukončena urbanizace, se nachází naše škola, a tudíž vznikly problémy s dopravou, ale zejména s parkováním; nelze to však asi výhledově vylepšit.
- Dále je také k zamyšlení otázka komunikace zdravé X postižené děti. Z pohledů rodičů mají děti ve škole kamarády, i když sami přiznávají, že se jedná spíše

o jednotlivce. V jednom případě matka uvádí, že dcera kamarády nemá, sama hledá důvod a touto skutečností se trápí.

3.5 Interview se zástupkyní ředitele ZŠ

Pro úspěšnou realizaci integrace je důležitý postoj vedení školy, proto jsem požádala o rozhovor zástupkyni pro první stupeň 31. Základní školy E. Krásnohorské 10 v Plzni. Vystudovala obor speciální pedagogika a s výukou dětí s handicapem má zkušenosti podložené mnoholetou praxí.

Cílem rozhovoru bylo zjistit, jaké podmínky škola musela vytvořit pro integraci TP žáků, jaké podmínky se zajišťují nejobtížněji. Dále jsem se zajímala, jak hodnotí vzájemnou spolupráci rodiče – škola – pedagogové – asistent.

Na otázku, kdy se škola rozhodla k tomuto kroku, mi bylo sděleno, že záměr uskutečnit integraci TP žáků přišel v době změny společenských poměrů ve školním roce 1990/91. Při nástupu prvního TP žáka pohybujiho se na vozíčku byla škola postavena před úkol vytvořit pro tyto děti příznivé podmínky vhodné k jejich začlenění do kolektivu klasické základní školy.

Jak mi paní zástupkyně sdělila, nebyl to úkol snadný. Podařilo se získat podporu představitelů vedení města Plzeň. Díky této podpoře byl realizován celoplošný bezbariérový systém v rámci celé budovy, od vstupu do školy až po poslední patro. Díky těmto úpravám se mohou děti bez problémů pohybovat po celém areálu školy. Vybuďoval se vstupní nájezd, schodišťové plošiny a výtah. Tyto stavební změny umožnily, aby TP děti se svým třídním kolektivem mohly navštěvovat veškeré učebny, jídelnu a tělocvičnu v prostorách školy. Bylo také nutné v každém patře školy vybudovat příslušné sociální zařízení.

Zástupkyně školy se zmiňuje také o nutnosti získat finance na materiální zabezpečení pro všechny tyto žáky. Jedná se o speciální židli, nastavitelné lavice a pomůcky pro cvičení, které používají děti spolu s asistentkami pedagoga ve speciální učebně. Tato učebna byla vybudována pro integrované žáky, k jejich relaxaci při volných hodinách i po skončení výuky. Je využívána podle individuálních potřeb těchto žáků.

Doprava žáků do školy a zpět je řešena speciálním autobusem. Ten je upraven pro speciální potřeby a bezpečnost dětí. Dopravní podnik města Plzeň zabezpečuje provoz, finanční stránku zajišťuje Magistrát města Plzeň - odbor zdravotní a sociální péče.

Jak jsem se z rozhovoru dozvěděla, nebyly tyto stavební a materiální podmínky jediným problémem. Dále bylo nutno vyřešit i personální otázky. Realizace integrace TP žáků přinesla velké změna především pro vyučující. Byla potřeba více a jinak promýšlet přípravu na hodinu pro všechny žáky a také připravit náplň pro tělesně postiženého žáka a asistenta. V dobách minulých se pedagogové často s těmito dětmi neselekávali. Neměli proto žádné zkušenosti a chybělo jim vzdělání v oboru speciální pedagogiky.

Bylo třeba zajistit kvalifikované pedagogy a asistenty pedagogů. Nejdůležitější pro úspěšnou práci pedagogů a jejich asistentů je schopnost spolupráce, velká trpělivost, vstřícnost a empatie k žákům. Zajímala mě otázka asistentů pedagogů. Jak jsem se z rozhovoru dozvěděla, v počátcích škola využívala pro tuto práci vojáky civilní služby. Byla to velká pomoc, ale nebylo to v mnoha směrech ideální. Po zrušení této služby se musela situace řešit tak, aby se vytvořil kolektiv asistentů, kteří budou především zodpovědní, spolehliví, budou vybaveni jistou dávkou empatie, trpělivosti, ale především pochopením specifických individuálních potřeb těchto žáků. Bez těchto vlastností se tato práce nedá dobře vykonávat. Vedoucí pracovníci školy také usilovali o to, aby kolektiv těchto asistentů byl stabilní, protože časté personální změny dětem neprospívají.

Na otázku, jaká jsou kritéria, podle kterých si asistenty vybírají, uvedla paní zástupkyně: *„Zájemci se hlásí již se středoškolským vzděláním, např. SOŠ profesora Švejcara - obor sociální činnosti. Vhodné zájemce můžeme též najít na doporučení a v neposlední řadě klademe důraz i na osobní pohovor. Podařilo se nám na škole vytvořit stabilní kolektiv třech asistentek. Ani jedna nemá sice střední školu, absolvovaly kurz pro asistenty pedagoga v KCVJŠ Plzeň. Máme zkušenosti, že žádné vzdělání nezajišťuje lidský přístup, lásku ke svěřeným dětem. Je jen ku prospěchu věci, že každá z těchto asistentek je matkou a tudíž vztah k dětem jim není cizí. Za roky, co s těmito dětmi pracují, s nimi také navázaly blízký kontakt.“*

Na otázku, která z podmínek byla nejobtížnější a s jakou jsou největší problémy, paní zástupkyně jednoznačně odpověděla: „*Jsou to finance. Asistenti jsou hrazení Krajským úřadem Plzeňského kraje – OŠMS. Díky pomoci odboru školství Magistrátu města Plzně se daří finanční otázku asistence vyřešit. Není ovšem zohledněn přiděl mzdových prostředků na třídu, kde jsou TP žáci. Tyto třídy musí mít počet žáků ve třídě nižší, tudíž se zřizují další třídy a nezbývají finanční prostředky pro ostatní pedagogy. Tento fakt by zasluhoval věc dořešit pro spravedlivé finanční odměny všech pedagogů na škole.*“

Dostali jsme se také k otázkám vzájemných vztahů zaměstnanců školy. Jak funguje vztah učitel – asistent? Jak mně bylo řečeno, musely si obě strany na vzájemnou přítomnost a působení zvyknout. „*Do této doby vyučující byl při výuce ve třídě sám, bez další dospělé osoby. Dle názorů pedagogů nebylo až tak velkým problémem zvyknout si na přítomnost asistenta, či stěhování žáků do jiných pater školy, učeben nebo nutnou návštěvu sociálního zařízení během vyučovací hodiny. Dle praxe je spolupráce mezi učitelem a asistentem vcelku bez závažných problémů odborných nebo organizačních.*“

Důležitou otázkou je také vztah rodičů a školy. Škola se všemožně snaží rodičům TP žáků vyhovět v rámci daných možností a podmínek. Asistenti navštěvují svěřené TP žáky i v době mimo vyučování, jsou tak s rodiči v neustálém kontaktu. Zástupkyně ředitele několikrát za rok prověřuje zpětnou vazbu rodiče – učitelé – asistenti – TP žáci na škole. Snaží se vzniklé eventuální problémy okamžitě řešit zejména pro dobrou pohodu samotných žáků.

Nedílnou součástí v tomto projektu je také spolupráce s pracovníky Speciálně pedagogického centra v Plzni. Při těchto návštěvách se speciální pedagog věnuje dětem ve smyslu cvičení jemné motoriky, psaní na počítači, relaxační a dechová cvičení dle možností a potřeb žáků. Jak se paní zástupkyně vyjádřila, škola by ráda získala vlastního speciálního pedagoga na plný nebo alespoň částečný úvazek. Působil by přímo na škole, a to by umožnilo jeho těsnější spolupráci s dětmi i pedagogy. Ta pak bude velkým přínosem a pomocí ve vzdělávacím procesu.

3.6 Interview s pedagogy

Pro svoji práci jsem vybrala 14 pedagogů naší školy, kteří mají zkušenosti s výukou TP žáků, jsou kvalifikovanými učiteli 1. a 2. stupně a mají různou dobu praxe. Rozhovory proběhly ve volných hodinách učitelů v prostorách školy. Oslovení pedagogové byli vstřícní a ochotní na dané otázky odpovídat. Se souhlasem respondentů byly rozhovory nahrávány na diktafon.

Otázka č. 1

Jak dlouho pracujete s integrovanými žáky?

| Délka praxe | Počet pedagogů | % |
|-------------|----------------|-------|
| 0-5 let | 3 | 21,43 |
| 6-10 let | 3 | 21,43 |
| 11-20 let | 8 | 57,14 |
| Celkem | 14 | 100 |

Nejprve jsem zjišťoval délku praxe učitelů s integrovanými žáky. 3 z nich mají praxi do 5 let, 3 v rozmezí 6 – 10 let a pak 8 v rozmezí 11 – 20 let. Tuto největší skupinu vyučujících tvoří jak absolventi fakult vzdělávajících učitele s předmětem speciální pedagogika v učebním plánu, tak ale také absolventi pedagogického studia bez speciálně pedagogického vzdělání.

Otázka č. 2

Umožňuje Vám škola rozšiřující kurzy se zaměřením na speciální pedagogiku?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|----------------------------------|----------------|-------|
| Ano, jsou-li finanční prostředky | 13 | 92,86 |
| Ne | 1 | 7,14 |
| Celkem | 14 | 100 |

Škola se snaží v rámci svých finančních možností podporovat pedagogy v dalším vzdělávání, a to i v oblasti speciální pedagogiky. Problém však je množství účelově poskytovaných finančních prostředků, zejména v posledních letech byla jejich výše velmi snížena. Vyučující mají možnost se akcí dalšího vzdělávání zúčastnit, ale musí si je celé sami financovat. V tomto případě je zájemců velmi málo, což souvisí mj. s reálným poklesem platů v posledních dvou letech. Výrazně je školou podporováno průběžné vzdělávání výchovné poradkyně, které se také vztahuje k integraci.

Otázka č. 3

Měl/a byste o tyto kurzy zájem?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|----------|----------------|-------|
| Ano | 6 | 42,86 |
| Ne | 5 | 35,71 |
| Nevím | 3 | 21,43 |
| Celkem | 14 | 100 |

Zajímavé byly odpovědi na otázku, zda by učitelé měli zájem o rozšiřující kurzy speciální pedagogiky. Pouze 42,86% z nich o tyto kurzy projeví zájem, ostatní zájem nemají nebo neví.

Uvádějí např.:

„Záleželo by, co by ty kurzy obnášely. Představa, že ještě odpoledne studuji, to si nejsem úplně jistá, jestli bych o kurzy měla zájem. Ale na druhou stranu, speciální pedagogiku jsem nikdy nestudovala, a když se rozšiřuje počet integrovaných žáků tak by se to možná hodilo. Od nového školního roku budu mít autistu.“

Otázka č. 4

Vidíte přínos spolupráce se speciálním pedagogem pro svoji práci. Pokud ano, v čem prosím?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|--------------------------------|----------------|-------|
| Ano, vidím přínos | 4 | 28,57 |
| Žádný přínos nevidím | 6 | 42,86 |
| Nepotřeboval/a jsem spolupráci | 4 | 28,57 |
| Celkem | 14 | 100 |

Vyučující mají možnost spolupracovat se speciálními pedagogy ze SPC Plzeň. 28,57% z nich vidí přínos ve stávající spolupráci se speciálním pedagogem. *„Poradí, jak u kterého dítěte postupovat, čeho se vyvarovat, jaké formy výuky jsou pro konkrétní dítě vhodné.“*

Stejný počet 28,57% respondentů uvádí, že spolupráci nepotřebovali: *„Nebylo zapotřebí, s dětmi s kterými jsem pracovala, to nebylo zapotřebí. Nechtěly žádné úlevy, výjimky. Zatím jsem si uměla poradit.“*

Ostatních - celých 42,86% bohužel žádný přínos nevidí, a to zejména z důvodu velmi řídkých návštěv speciálních pedagogů ve škole. *„...protože jsou tady tak málo a vidí děti tak jednou za rok, někoho za 2 roky. Co můžou proboha vědět? Bylo by lepší, kdyby viděli děti častěji. Co si nepomůžeme sami, v tom nám oni nepomůžou....“*

Otázka č. 5

Je zajištěn dostatečný prostor pro tuto spolupráci?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|----------|----------------|-------|
| Ano | 4 | 28,57 |
| Ne | 10 | 71,43 |
| Celkem | 14 | 100 |

Vyučující se převážně domnívají, že není zajištěn dostatečný prostor pro spolupráci učitelů a speciálních pedagogů. Speciální pedagogové přicházejí do školy většinou dopoledne, kdy učitelé vyučují a nemohou hovořit se speciálním pedagogem delší dobu. Nabízela by se možnost v odpoledních hodinách, ale vytíženost speciálních pedagogů je velká a většinou přejíždějí ještě na jinou školu, případně jiné školské zařízení.

„Paní se bohužel nepodřizuje našemu rozvrhu. Přejde dle svého rozpisu a s naším rozvrhem to nejde skloubit. Během desetiminutové přestávky nic nevyřešíme. Vím, že má toho sama hodně, ale čas je opravdu problém.“

28,57% respondentů se domnívá, že spolupráce je dostačující: *„Myslím si, že kdyby bylo zapotřebí, tak kontakt by byl.“*

Otázka č. 6

Důležitou formu spolupráce s třídním učitelem zajišťuje rovněž asistent pedagoga. Jak hodnotíte tuto spolupráci?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|-------------------------------|----------------|-----|
| Spolupráce je výborná | 14 | 100 |
| Spolupráce by mohla být lepší | 0 | 0 |
| Spolupráce je nevyhovující | 0 | 0 |
| Celkem | 14 | 100 |

Potěšující jsou výsledky šetření u spolupráce učitelů a asistentů pedagoga. Tady všichni dotazovaní vyučující zhodnotili spolupráci s asistentem pedagoga jako výbornou.

Jako důvody spokojenosti uvádí:

„Asistentka vše zajišťuje, vše řeší. Třeba když plánujeme výlet, zjišťuje bezbariérovost. Když byl žák nemocný, donesla rodičům úkoly až domů. Na spolupráci si nemůžu stěžovat.“

„Velká pomoc pro učitele, který se nemusí zdržovat individuálním přístupem k postiženému. A dítě se také cítí dobře, není odstrčené, stále se mu někdo věnuje.“

„...vidím velký rozdíl v tom, když tu byli civilkáři. Tam byl problém v sebeobsluze, hlavně s toaletou....“

Otázka č. 7

Při jakých aktivitách dítěte je nezbytná spolupráce s asistentem?

Všichni respondenti se shodují, že spolupráce s asistentem je nezbytná zejména při těchto aktivitách: přesuny po škole, mimoškolní akce, všude tam, kde je zapotřebí fyzické zapojení. Při postižení dětské mozkové obrny je pomoc nezbytná při všech písemných formách. Také zastávají názor, že je lepší, když asistent není s dítětem po celou dobu vyučování. *„...určitě tam hraje svoji roli i pohodlnost dítěte. Někdy je lepší, když tam asistent není a dítě se spoléhá samo na sebe.“* Důležitost spolupráce vidí také

v komunikaci: „*Jako učitel se musím věnovat všem, tak ani nemusím postřehnout, že dítě něčemu nerozumí. Asistent mu to může přetlumočit, ověřit si, jestli tomu dítě rozumí. Pokud by nerozumělo, může asistent zavolat, aby se to dovysvětlilo přímo. Je tam taková zpětná vazba. Pro to dítě to určitě užitečné je.*“

Otázka č. 8

Mají zdravotně postižené děti ve škole kamarády? Na čem to podle Vašeho názoru záleží?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|---------------------|----------------|-------|
| Ano, mají kamarády | 1 | 7,14 |
| Ano, ale málo | 12 | 85,72 |
| Ne, nemají kamarády | 1 | 7,14 |
| Celkem | 14 | 100 |

Zdravotně postižené děti mají podle názorů učitelů ve škole kamarády, ale málo. Záleží zejména na složení třídy, povaze dítěte, přístupu učitelů. Také postupem věku těmto dětem, bohužel, kamarádi ubývají. Je to dáno mimo jiné rozdílnou mentální úrovní dětí a jejich zájmy. Nejdůležitější zde je, zda může dítě verbálně komunikovat. Žáci, kteří komunikují pouze neverbálně, mají mnohem méně kamarádů než ti, kteří mohou komunikovat slovně. Lepší se ukázala situace u dětí, které navštěvují naši školu od 1. ročníku. Ostatní spolužáci si na ně zvykli, vyučující je více zapojují do mimoškolních činností, včetně škol v přírodě.

Pedagogové uváděli:

„Kamarádů moc nemají. Jejich začlenění je těžké. Těžko hledají společnou řeč, společné zájmy. Měla jsem dítě, které si v osmé třídě hrálo s kostičkami. Pak si ta dívka opravdu neměla se spolužáky co říct.“

„Myslím si, že kamarádů mají strašně málo. Záleží na tom, jestli se v té třídě vyskytne dítě, které je svým způsobem vystrčené z kolektivu a má dostatečný sociální cit, aby se chtělo starat o postiženého. Když to vezmu konkrétně, u mě ve třídě, tak se

s tělesně postiženou holčínou bavila pouze jedna žákyně, která sama neměla žádné kamarády.“

„U dívky M. to mělo dobrý průběh. Děti přišly od paní učitelky, která je hezky vedla, chovaly se k ní pěkně. Vždycky když jsme někde byli, tak na ni myslely, aby také viděla, aby jí daly dopředu, pomáhaly jí. Pubertou se bohužel situace zhoršovala....“

„Kamarády nemá. Přišel do naší třídy v páté třídě. Děti ho chtěly brát, ale on se od nich separoval a od té doby děti už taky nechtějí. M. nechce, aby mu někdo pomáhal, nechce spolupracovat ve skupině. Chce dělat všechno sám, chce být sám.“

„Záleží to jak na složení třídy tak i na postiženém samotném, jestli on je ochoten přijímat pomoc od nich. Řekla bych, že děti, které jsou v té třídě, si k němu nějaký vztah najdou, prostě cítí, že on tu pomoc potřebuje. Otázka je jestli on je ochoten jí přijímat v takové míře, kterou mu oni chtějí dát. Měla jsem ve třídě žáka, který k nám nastoupil v páté třídě. Asi po měsíci si sám řekl, že nechce, aby mu sloužily, že spoustu věcí si udělá sám, a když bude potřebovat tak si o tu pomoc řekne.“

„Když jsem učila na prvním stupni, tak postižení kolem sebe kamarády měli, ale jakmile se dostávají do puberty, tak mám pocit, že zůstávají trochu osamocení. Většinou se ale ve třídě někdo najde, kdo se jim věnuje. Určitě je situace pro ně na druhém stupni horší než na prvním. Když děti, vyrostly od první třídy s tím postižený, tak se uměly o něho lépe starat. Braly ho úplně normálně a uměly k němu přistupovat i lépe než já, řekla bych. Pro ně to bylo normální, já jsem měla zábrany. Děti mě vlastně naučily jak s nimi komunikovat. Nebyla jsem na ně zvyklá, nevěděla jsem jak se k nim chovat.“

„Myslím si, že kdyby to učitelé někdy hodně přeháněli, tak by zdravé děti měly pocit, že je jim nadřezováno. Musím se hlídat, abych neměla tendenci jim nějak ulevovat, děti by to braly jako nespravedlnost. Pokud by ze strany učitele ta tendence trochu byla a ty děti to prokoukly, tak by mohly být na toho postiženého naštvané, že když on má takové postižení, tak ona mu leccos odpustí. Mluvím ze zkušenosti, už se mi to stalo. Hned jsem si uvědomila, že jako učitel nesmím dát najevo, že bych byla na hendikepovaného mírnější. Musím to ohlídat, děti to takhle neberou a potom by ten hendikepovaný mohl mít problém. Že když on má takové postižení, tak učitel mu nadřezuje a tím pádem by ho nesnášely. Nemají ještě vytvořené cítění.“

Otázka č. 9

Jak motivujete žáky k pozitivním vztahům ve třídě, jak se snažíte ovlivňovat pozitivní atmosféru?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|---|----------------|-------|
| Zapojením všech dětí ve třídě | 11 | 78,57 |
| Pravidlem „ <i>Nedělej druhým, co nechceš, aby dělali tobě.</i> “ | 1 | 7,14 |
| Vlastním příkladem | 2 | 14,29 |
| Celkem | 14 | 100 |

Vyučující se snaží motivovat žáky k pozitivním vztahům ve třídě a vytvářet pozitivní atmosféru. Většina z nich uvádí, že se snaží všechny děti ve třídě zapojit. Přístupy vyučujících jsou různé i s ohledem na konkrétní tělesné postižení dětí a kolektiv třídy:

„Vždy se snažím zapojit všechny děti. Myslím si, že jsem k nim přímá. Vysvětlím jim, že mají individuální vzdělávací plán a co to obnáší. Že mají úlevy a proč je mají. Aby věděly, že jim nikdo nenadržuje. Také jsme si řekli, co je tělesné postižení. Že fakt za to dítě nemůže, ani jeho rodiče. A že na vozíku po havárii může zůstat každý. Výlety plánuji tak, aby se mohli zúčastnit i oni.“

„Zbytečně ho neznevýhodňovat tam, kde není třeba. To, co zvládá, tak určitě stejné měřítko jako u ostatních dětí, aby neměly pocit, že má výhody. A zase tam, kde ty výhody má, vzhledem ke svému hendikepu, tak to těm dětem vysvětlit, aby to braly v pohodě.“

„Asi vlastním příkladem, to je nejdůležitější. Myslím si, že na druhém stupni už neexistuje z vnějšku proces, kterým donutíš nebo přesvědčíš nebo kladně motivuješ, aby kamarádili s hendikepovaným žákem, když nebudou s ním chtít kamarádit. Nemůžu nikoho přesvědčit, aby s někým kamarádil. Můžou mu pomáhat, nemusí být na něho oškliví. To jim můžu vysvětlit, domluvit. Obávám se, že pokud to není v těch dětech z rodiny, taková ta slušnost, tak moc těch možností nemáme.“

„Děláme skupinové práce, kde mají žáci svoji úlohu. Ale bohužel děti je do skupiny moc nechtějí, nic neřeknou, ale je to poznat. Také najít pro ně práci, aby ji zvládli a nebyli ve skupině jenom do počtu, je obtížné. Začlenění je hrozně těžké, i když s nimi pracuješ, snažíš se tak je to náročné. Zvláště když má k tělesnému postižení ještě mentální.“

Otázka č. 10

Jaká je spolupráce rodičů tělesně postižených žáků se školou (např. ve srovnání s ostatními rodiči)?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|---|----------------|-------|
| Záleží na individuálním zájmu a přístupu rodičů | 6 | 42,86 |
| Dobrá spolupráce | 3 | 21,43 |
| Spolupráce by měla být lepší | 3 | 21,43 |
| Rodiče si myslí, že se vše podřídí jeho dítěti | 2 | 14,29 |
| Celkem | 14 | 100 |

Spolupráce rodičů TP žáků se školou se příliš neliší od spolupráce s ostatními rodiči. Záleží na individuálním zájmu a přístupu rodičů. 21,43% vyučujících hodnotí spolupráci jako dobrou, stejný počet se domnívá, že by měla být spolupráce lepší. Problémem některých rodičů TP žáků bývá také představa rodiče, že se vše podřídí jeho dítěti. *„Někdo razí názor, starejte se! Napřed on a pak všichni ostatní.“*

Jako nejpotřebnější se jeví větší aktivita rodičů při výletech a mimoškolních aktivitách. *„Na konzultace chodí, ale myslím si, že by mohli být aktivnější. Třeba když jsme jeli na výlet a potřebovali jsme pomoc rodičů, tak ji radši nechali doma a na výlet nejela. Mohli by být aktivnější na mimoškolních aktivitách, tam by ta spolupráce měla být větší.“*

Otázka č. 11

Souhlasíte s integrací tělesně postižených žáků na běžnou ZŠ?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|--|----------------|-------|
| Ano, pokud nemá TP žák také mentální postižení | 12 | 85,71 |
| Nedokážu jednoznačně odpovědět | 2 | 14,29 |
| Celkem | 14 | 100 |

Respondenti souhlasí s integrací TP žáků na běžnou ZŠ, pokud není tělesné postižení kombinované s mentálním. Někteří pedagogové nedokáží odpovědět. Problémově se jeví takové postižení, kdy žák komunikuje pouze neverbálně.

Uvádím některé názory pedagogů:

„Děti, které jsou až tak znevýhodněny, že většinu věcí dělat nemůžou, bych já neintegrovala. Protože si myslím, že to pro ně není dobré. Nemůžou dělat většinu věcí. A jak se pak mají cítit ve třídě? To jsme viděli na K., která tu už podle mého názoru neměla co dělat. Navrhovali jsme přechod do speciální školy, maminka byla zoufalá, moc se tomu bránila. Nakonec souhlasila a teď je šťastná. Ona už potřebovala speciální výuku a při tom množství dětí na základní škole to fakt nebylo možné. Nemluvila, nepsala, bylo to složité. Myslím si, že už to nebyl přínos ani pro ni, ani pro nás. Na speciální školu odešla z páté třídy.“

„Ano, pokud to ale není mentální postižení, tak ta integrace je přínosem a je dobrá. Pokud se nemůže dítě dále mentálně rozvíjet v daných ročnících, tak si myslím, že už ne. Pak už tam nemá kamarády, nemají si o čem povídat. Nemají společné zájmy. Pak už je to ztrátové.“

„U tělesně postižených dětí ano. Pokud mají ještě mentální postižení, tak ne. Když mají hodně podprůměrný intelekt tak nemají kamarády; nemůžeme nutit ostatní děti, aby s nimi kamarádily. Mělo by to být do určité míry, ale je těžko souditelné, do jaké míry je možné tyto děti integrovat...“

Otázka č. 12

Co považujete za klady této integrace?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|---|----------------|-------|
| Přínos pro celý kolektiv, vzájemný rozvoj | 11 | 78,57 |
| Maximální vzdělání | 2 | 14,29 |
| TP žák není izolovaný | 1 | 7,14 |
| Celkem | 14 | 100 |

Jako klad této integrace považují učitelé především přínos pro celý kolektiv. Uvádím názory dvou pedagogů z II. stupně:

„Prospívá to celému kolektivu. Žáci pohlíží na zdravotně postižené jako na normálně plnohodnotné lidi. Jsou na ně zvyklí, pracují s nimi. Pak třeba už ani ten handicap nevidí.

Ostatní děti vidí, že všichni lidé nejsou zdraví, dokáží pak pomoc i ostatním. Nekoukají na vozíčkáře divně, když s ním prožijí určitou dobu ve škole.“

„Když vidím sportovní třídy, kde není integrované dítě, tak na chodbě kolikrát zachytím hloupé poznámky na vozíčkáře. Myslím si, že takovou toleranci nemají. Ale když je ve třídě integrované dítě, naučí se pomáhat. Odvezou ho po chodbě, připraví mu věci.“

Otázka č. 13

V čem vidíte případné zápory integrace?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|-------------------------------------|----------------|-------|
| Integrace žáků, kteří nepatří na ZŠ | 5 | 35,71 |
| Nelze TP žáky zapojit do všech akcí | 3 | 21,43 |
| Omezující pro zbytek kolektivu | 2 | 14,29 |
| Stresující pro integrovaného | 1 | 7,14 |
| Žádný zápor nevidí | 3 | 21,43 |
| Celkem | 14 | 100 |

11 vyučujících vidí také některé zápory integrace, zejména:

Integrace žáků, kteří nepatří na ZŠ

„Do ZŠ jsou občas zařazeni žáci s více vadami, kteří intelektově i svým postižením nejsou schopni vzdělání zvládnout. Nedokáží komunikovat s dětmi a spolužáci si pak k nim ani nemohou vytvořit kladný vztah - berou je spíš jako přítěž pro třídu.“

Nelze TP žáky zapojit do všech akcí

„Když nemůžu vzít dítě na výlet kvůli autobusu. Bezbariérových autobusů je málo a také jsou drahé. I kdybych se stokrát snažila, tak ho opravdu nemůžu vzít všude.“

„Zápory, když se dítě nemůže zapojit do většiny činností, potom si musí připadat méněcenné. Víc je upozorňované na svůj hendikep. Když bude mezi dětmi, které jsou na tom podobně, tak jim ani nepřijde, že jsou jiné.“

Integrace TP žáků omezuje zbytek kolektivu

„Je to obecně daleko náročnější pro kohokoliv, kterého se integrace týká. Přesuny po škole, vše se musí vymýšlet s ohledem na to, jestli to zvládne nebo ne. Řekla

bych, že je to výrazně omezující pro zbytek kolektivu. Třeba to pak ostatní žáci můžou vnímat tak, že my nejedeme na Šumavu, protože my máme ve třídě vozíčkáře a ten by to nezvládl.“

Stresující pro integrovaného

„Třeba to může být pro někoho stresové, všechno jde kolem něho rychle. Možná problém může nastat zrovna v pubertě. Může si uvědomit, že nebude žít plnohodnotný život jako ostatní....“

Zkušená učitelka 2. stupně uvádí:

„Každá integrace je úleva. Tohle nemůže, tohle nemusí. Jestli se také nespolehají na ostatní. Trochu v nich vidím sobectví. Děti jim něco podají a oni pak ani nepoděkují. Berou to jako samozřejmost. A když se dostanou do běžného života, mimo naši základní školu, můžou potom narazit. Trápí mě to, že nemají od nás kam jít dál, aby je to rozvíjelo. Končí ve Zbůchu⁴ nebo na Střední škole informatiky a finančních služeb⁵. Myslím si, že to není domyšlené. Střední školy nejsou bezbariérové, nemůžou studovat ani odbornou školu, protože nezvládnou praxi. Pak je jediné řešení Jedličkův ústav. Ale děti mají úzkou vazbu s rodičem a ne každý chce jít od rodiny.“

Žádný zápor nevidí pouze 3 respondenti, tj. 21,43 % z celkového počtu dotazovaných učitelů.

⁴ Ústav sociální péče pro tělesně postiženou mládež

⁵ Jedná se o jednu z mála plzeňských bezbariérových škol, která mj. připravuje žáky v oboru Logistické a finanční služby

Otázka č. 14

Domníváte se, že úspěšnost integrace žáků závisí na druhu jejich zdravotního postižení?

| Odpovědi | Počet pedagogů | % |
|----------|----------------|-----|
| Ano | 14 | 100 |
| Ne | 0 | 0 |
| Celkem | 14 | 100 |

Všichni dotazovaní učitelé se domnívají, že úspěšnost integrace závisí na druhu jejich postižení a na vstřícnosti všech zúčastněných. „*Smyslem integrace je zapojit dítě co možná nejvíce do běžného provozu školy, co se týká učení i pobytu v kolektivu. Pokud tam chybí snaha, obecně lidské vlastnosti vstřícnosti jak na straně dítěte, rodičů a školy, pak úspěšnost klesá.*“

3.6.1 Shrnutí výsledků analýzy dat z šetření s pedagogy

Zjistila jsem, že

- S integrovanými žáky pracují učitelé zkušení i začínající, z nichž pouze někteří měli v rámci svého studia předmět speciální pedagogiku. Pro vyučující, kteří neabsolvovali ani základní proškolení v oblasti speciální pedagogika, by bylo vhodné umožnit průběžné vzdělávání a podpořit je při něm i financovat.
- Škola se snaží podporovat pedagogy v dalším vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, ale zejména v posledních letech byly poskytnuté finanční prostředky velmi sníženy. Důraz klade škola na průběžné vzdělávání výchovné poradkyně, které se vztahuje také k integraci. 42,8% učitelů by mělo zájem o rozšiřující kurzy speciální pedagogiky, které by bylo vhodné uspořádat modulově, aby mohl každý pedagog studovat oblast, která je pro něho potřebná. Vzhledem k pracovní vytíženosti pedagogů by byl nejvhodnější e-learningový kurz speciální pedagogiky s nabídkou potřebných modulů a tutežskou podporou. Tak by mohli studovat všichni učitelé v době, která jim vyhovuje.

- Vyučující se domnívají, že by speciální pedagogové měli navštěvovat žáky častěji a že není zajištěn dostatečný prostor pro spolupráci učitele a speciálního pedagoga ze SPC. Nejvhodnější variantou by byla pravidelná přítomnost speciálního pedagoga ve škole tak, aby byl zdravotně postiženým žákům, jejich rodičům a pedagogům k dispozici na celý, případně alespoň poloviční úvazek přímo ve škole.
- Učitelé jsou 100% spokojeni se spoluprací s asistenty pedagoga na škole. Jejich pomoc je nezbytná zejména při přesunech po škole a při mimoškolních akcích, při postižení DMO je pomoc nezbytná při všech písemných formách.
- Pedagogové motivují žáky k pozitivním vztahům a atmosféře ve třídě. Zdravotně postižení děti mají podle názorů učitelů ve škole kamarády, ale málo. Záleží zejména na složení třídy, povaze dítěte, ale postupem věku jim bohužel kamarádi ubývají – je to dáno mimo jiné rozdílnou mentální úrovní dětí a jejich zájmy. Žáci, kteří komunikují verbálně, mají více kamarádů než ty, kteří mohou komunikovat jen neverbálně. Lepší se ukázala situace u dětí, kteří navštěvovali naši školu od 1. ročníku – jsou více zapojováni do mimoškolních činností, včetně škol v přírodě.
- Spolupráce rodičů žáků se školou se příliš neliší od spolupráce s ostatními rodiči – záleží na individuálním zájmu a přístupu rodičů.
- Problém některých rodičů bývá jejich představa, že se vše podřídí jeho dítěti. Jako nejpotřebnější se jeví větší aktivita rodičů při výletech a mimoškolních aktivitách.
- Z vyjádření učitelů k integraci TP žáků na běžnou ZŠ vyplývá, že je třeba odpovědně zvažovat integraci TP žáků na běžnou ZŠ zejména v případech, kdy dítě verbálně nekomunikuje a je více mentálně postižené.

4 Celkový závěr výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda škola splňuje podmínky pro úspěšnou integraci. Na základě provedených šetření – interview s rodiči, zástupkyní ředitele školy a pedagogy jsem došla k těmto závěrům:

31. ZŠ v Plzni splňuje všechny požadavky pro úspěšnou integraci tělesně postižených žáků. Na škole je realizován celoplošný bezbariérový systém. Po materiální stránce je škola pro TP žáky dobře zabezpečena. Přesto je někdy pohled pedagogů a rodičů odlišný.

Mezi rodiči postižených dětí je naše škola již dobře známá a mnohým byla doporučena známými nebo speciálním pedagogem. Rodiče a ostatně i učitelé vyjádřili spokojenost s působením asistentů pedagoga, které se zatím daří škole zajišťovat. V současné době na škole pracují 3 asistenti pedagoga.

Rozdílný pohled mají rodiče a pedagogové na spolupráci se speciálním pedagogem. Shodují se v podstatě na tom, že spolupráce školy a speciálního pedagoga je potřebná a nutná. Rodiče postižených dětí jsou s jejím rozsahem a kvalitou spokojeni, pedagogové však v 71, 43% nikoliv. Z jejich pohledu není zajištěn dostatečný prostor pro spolupráci učitel a speciální pedagog ze SPC. Vyučující se domnívají, že by speciální pedagog měl navštěvovat školu častěji. Neoptimálnějším řešením by byla pravidelná přítomnost speciálního pedagoga ve škole, aby byl k dispozici TP žákům, jejich rodičům i pedagogům. Z interview se zástupkyní ředitele školy jsem zjistila, že důvodem, proč není součástí pedagogického sboru, je nedostatek finančních prostředků. Škola si bohužel z tohoto důvodu nemůže dovolit zaměstnat speciálního pedagoga, a to ani na poloviční pracovní úvazek. Proto se alespoň snaží vedení školy podporovat pedagogy v dalším vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Vzhledem k tomu, že poskytnuté finanční prostředky byly v posledních letech velmi sníženy, je kladen důraz na vzdělávání výchovné poradkyně, která se pak snaží přenášet získané poznatky svým kolegům v pedagogickém sboru. Za zajímavé považuji zjištění, že 42, 8% učitelů by mělo zájem o rozšiřující kurzy speciální pedagogiky. Myslím, že by proto bylo vhodné umožnit těmto vyučujícím doplnění potřebného vzdělání. Za nejideálnější považuji formu blending learningu – učitelé by mohli nejprve projít e-learningovým kurzem, jehož moduly by byly zakončeny testem a poté by měli možnost absolvovat semináře

s odborníky na danou problematiku. Modulové uspořádání kurzu by umožnilo účast všem pedagogům s tím, že by absolvovali právě pro ně potřebné moduly. Proškolení v oblasti speciální pedagogiky vidím jako velmi nutné zejména pro vyučující, kteří v době svého studia nestudovali speciálně pedagogické disciplíny.

Spolupráce rodičů TP žáků se školou se výrazně neliší od spolupráce s rodiči ostatních intaktních žáků. Vždy záleží na individuálním zájmu a přístupu rodičů. Bohužel někteří rodiče mají představu, že se vše podřídí jejich dítěti. Ne vždy jsou však ochotní se účastnit různých školních a hlavně mimoškolních akcí, při nichž je jejich pomoc nutná.

Rodiče při šetření poukázali na problém s nevyřešeným parkováním před školou, kde chybí vyhrazený prostor pro vozíčkáře. Tuto situaci jsme začali ve spolupráci s Úřadem městského obvodu Plzeň 1 a Policií ČR řešit.

Velmi kladně je hodnoceno zajištění dopravy speciálním autobusem, který zajišťuje město Plzeň. Pro rodiče je toto výraznou pomocí, a to z časového i finančního hlediska.

Pedagogové i rodiče se shodli, že TP žáci mají málo kamarádů. Proto doporučuji, aby TP žáci neodjížděli hned po skončení vyučování domů. Odjezd speciálním autobusem by mohl být posunut tak, aby TP žáci společně se svými ostatními spolužáky mohli trávit více času. Navrhují alespoň dvakrát týdně zařadit na poslední vyučovací hodinu ve třídách s TP žáky tělesnou výchovu, z níž jsou tito žáci osvobozeni. Mohli by si v této době zatím odpočinout a poté jít se svými spolužáky na oběd a do školní družiny, starší děti pak na kroužky. Děti tak budou mít možnost navázat se spolužáky bližší vztahy, upevňovat kamarádství. To, si myslím, je pro ně to nejdůležitější, co jim ve většině případů nejvíce chybí.

Rodiče TP žáků hodnotí postavení dětí v kolektivu velmi příznivě, podstata komunikace postižených dětí vyplývá z míry postižení, jeho osobnosti, z vlivu působení rodiny a také prostředí, ze kterého pochází.

Pedagogové přistupují k postiženým dětem s laskavostí, empatií, jsou ohleduplní a umí zajišťovat individuální přístup. Z vyjádření učitelů k integraci TP žáků na běžnou školu vyplývá, že je třeba velmi odpovědně a individuálně zvažovat integraci těchto

žáků na běžnou ZŠ, a to zejména v případě, kdy dítě verbálně nekomunikuje a je více mentálně postižené.

Kromě otázek finančních, zejména výše uvedených prostředků na asistenty pedagoga, je důležité nadále účinně spolupracovat se zřizovatelem školy – Magistrátem města Plzně, dále s Krajským úřadem Plzeňského kraje, s rodiči a pracovníky SPC. Této problematice spolupráce se vedení školy i pedagogové věnují také v rámci autoevaluace. Pravidelným sledováním zpětných vazeb mezi rodiči, učiteli, asistenty pedagogů a TP žáky na škole je zajišťována funkčnost celého systému péče o TP žáky ve 31. ZŠ Plzeň. Eventuální vzniklé problémy jsou okamžitě řešeny tak, aby byla zajištěna pohoda a dobré klima v jednotlivých třídách i na celé škole.

Seznam použité literatury

- ČADOVA, E. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0
- FISCHER, S. *Speciální pedagogika; Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.85-0
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4
- KOCUROVÁ, M. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7082-844-7
- KUDLÁČEK, M. *Svět dětské mozkové obrny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0178-6
- MICHALOVÁ, Z. *Integrativní speciální pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012. ISBN 978-80-7372-879-3
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6
- MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* 2. dopl. vyd. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5

VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

ZIKL, P. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3856-7

Elektronické zdroje

<http://www.parentproject.cz/>

<http://www.zs31.plzen-edu.cz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Otázky pro rodiče

Příloha č. 2 Otázky pro pedagogy

Příloha č. 3 Otázky pro zástupkyni ředitele školy

Příloha č. 4 Fotografie

Příloha č. 1

Otázky pro rodiče:

- 1) Kdo Vám doporučil naši školu?
 - a) Speciální pedagog
 - b) Znáмый / známá
 - c) lékař
 - d) jiný – prosím doplňte:

- 2) Jste spokojená se spoluprací se speciálním pedagogem?
 - a) Ano
 - b) Ne – uveďte prosím, v čem je problém spolupráce:
 - c) Mohla by být lepší – uveďte prosím, v čem:

- 3) Jste spokojená se spoluprací s asistenty pedagoga?
 - a) Ano, se všemi asistenty
 - b) Jen s některými
 - c) Nejsem – uveďte prosím, proč, příp. co byste doporučoval/a zlepšit, event. změnit:

- 4) Domníváte se, že je přítomnost asistenta pedagoga nezbytná po celou dobu vyučování?

- 5) Jste spokojená se spoluprací s pedagogy školy?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Pokud ne, uveďte, prosím proč

- 6) Myslíte si, že je pro pedagoga náročné na přípravu mít ve třídě zdravotně postiženého žáka?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím, nemohu posoudit

- 7) Myslíte si, že pedagogové zohľadňujú unaviteľnosť dieťaťa?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím, nemôžu posúdiť
- 8) Navštevuje/ navštevovalo Vaše dieťa školskú družinu?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Občas
- 9) Pokiaľ nie, tak prosím uveďte, prečo
- 10) Navštevuje Vaše dieťa v škole nejaký zájmový klub, event. kružky?
- a) Ano
 - b) Ne – uveďte prosím, prečo
- 11) Jezdí/jezdilo Vaše dieťa do školy v prírode?
- a) Ano
 - b) Ne- uveďte prosím, prečo
- 12) Vyberá triedny učiteľ výlety a akcie, ktoré sú vhodné i pre Vaše dieťa?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Len niekedy
- 13) Účastníte sa týchto výletů a akciů?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Len niektorých
- 14) Má Vaše dieťa v škole kamarády?
- 15) Udržiava vzťahy se spolužákmi i mimo školu?
- 16) Účastníte sa triedných schůzek/ konzultačních hodin?

17) Jste spokojená s přístupem školy k Vašemu dítěti, doporučila byste ji i jiným rodičům?

18) Co považujete za klady, event. zápory integrace TP žáků do běžných ZŠ?

Klady:

Zápory (problémy):

Příloha č. 2

Otázky pro pedagogy:

- 1) Jak dlouho pracujete s integrovanými žáky?
- 2) Umožňuje Vám škola rozšiřující kurzy se zaměřením na speciální pedagogiku?
- 3) Měl/a byste o tyto kurzy zájem?
- 4) Vidíte přínos spolupráce se speciálním pedagogem pro svoji práci? Pokud ano, v čem prosím?
- 5) Je zajištěn dostatečný prostor pro tuto spolupráci?
- 6) Důležitou formu spolupráce s třídním učitelem zajišťuje rovněž asistent pedagoga. Jak hodnotíte tuto spolupráci?
- 7) Při jakých aktivitách dítěte je nezbytná spolupráce s asistentem?
- 8) Mají zdravotně postižené děti ve škole kamarády? Na čem to podle Vašeho názoru záleží?
- 9) Jak motivujete žáky k pozitivním vztahům ve třídě, jak se snažíte ovlivňovat pozitivní atmosféru?
- 10) Jaká je spolupráce rodičů tělesně postižených žáků se školou (např. ve srovnání s ostatními rodiči)?
- 11) Souhlasíte s integrací tělesně postižených žáků na běžnou ZŠ?
- 12) Co považujete za klady této integrace?
- 13) V čem vidíte případné zápory integrace?
- 14) Domníváte se, že úspěšnost integrace žáků závisí na druhu jejich zdravotního postižení?

Příloha č. 3

Otázky pro zástupkyni ředitele školy:

- 1) Odkdy jsou TP žáci vzděláváni na 31. ŽŠ a jaké podmínky musela škola vytvořit pro jejich integraci?
- 2) Které podmínky se zajišťují nejobtížněji, s čím jsou největší problémy?
- 3) Z jakých prostředků jsou placeni asistenti pedagoga?
- 4) Pokud asistenti nejsou placeni z prostředků, které má poskytovat stát (zřizovatel) tak jak je získáváte?
- 5) Jací uchazeči o pozici asistenta se hlásí?
- 6) Podle jakých kritérií je vybíráte?
- 7) Jaké máte zkušenosti se spoluprací asistentů a učitelů?
- 8) Zaznamenali jste někdy eventuálně problémy ve spolupráci asistentů a pedagogů?
- 9) Má vedení školy zájem na rozšiřování odborného vzdělávání pedagogů a asistentů?
- 10) Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci rodiče-škola-pedagogové-asistenti?

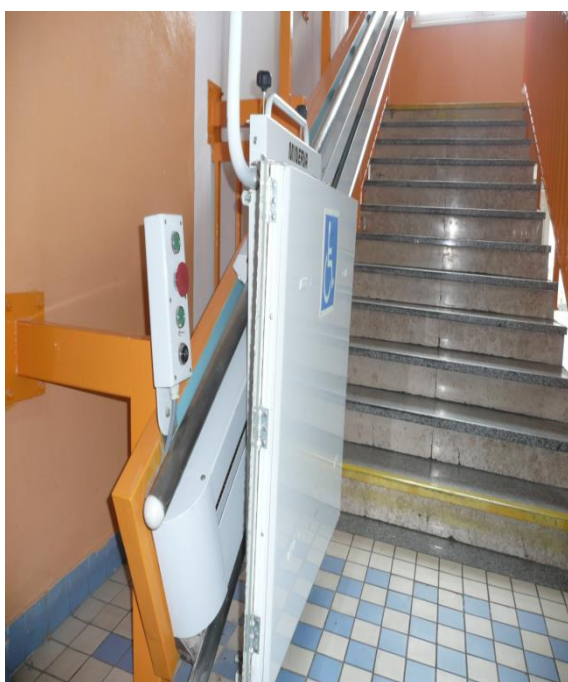
Příloha č. 4



Bezbariérový vstup do školy



Výtah



Schodišťová plošina



Bezbariérové WC

FOTO: Lenka Zavadilová



Relaxace ve speciální učebně



Sportovní den na školním hřišti

FOTO převzato z <http://www.zs31.plzen-edu.cz/>