

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDEJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Současný stav integrace
handicapovaných žáků do škol
v jihočeském regionu**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

The present state of the intergration of disabled
pupils in schools in the region of South
Bohemia

DIPLOMA WORK

Autor: Sylvie Krebsová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

České Budějovice

duben 2007

Anotace

Diplomová práce na téma Současný stav integrace handicapovaných žáků do škol v jihočeském regionu obsahuje vymezení pojmů integrace, inkluze, podmínky integrace a její druhy. Jsou zde uvedeny základní speciální vzdělávací potřeby žáků s postižením zraku, sluchu, s tělesným a mentálním postižením a žáků s narušenou komunikační schopností a prezentovány výsledky šetření z běžných základních škol v jihočeském regionu.

Abstrakt

The thesis on the topic of “The present state of the intergration of disabled pupils in schools in the region of South Bohemia” includes definitions of the notions of integration, inclusion, integration conditions and integration types. The basic special educational needs of pupils with optical and auditory handicap, with physical and mental handicap and pupils with a disorder in communication skills are stated and the results of an inquiry in usual basic schools in the region of South Bohemia are presented here.

Poděkování

Chtěla bych vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomáhali, zvláště ředitelům a učitelům základních škol. Děkuji také vedoucí práce Evě Suchánkové za konzultace v průběhu zpracování diplomové práce.

Sylvie Krebsová, duben 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

.....
Sylvie Krebsová

OBSAH

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Postižení a handicap	3
1.1 Specifikace druhu zdravotního postižení	3
1.2 Strukturace postižení a školský systém u nás	4
1.3 Speciálně pedagogické disciplíny	4
2. Integrace	7
2.1 Pojem integrace	7
2.1.1 Pedagogická integrace	9
2.1.1.1 Podmínky pro uskutečnění integrace	11
2.1.1.2 Stupně pedagogické integrace	12
2.1.1.3 Principy pedagogické integrace	14
2.1.1.4 Hlavní dosavadní poznatky v pedagogické integraci	14
2.1.1.5 Pedagogická integrace a legislativa	14
2.2 Integrace versus inkluze	18
2.3 Socializace a sociální integrace	20
2.3.1 Reintegrace a resocializace	21
3. Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ..	22
3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	22
3.1.1 Legislativní pohled	22
3.1.2 Rámcový vzdělávací program (plán) – RVP	22
3.1.3 Školní vzdělávací program (plán) – ŠVP	22
3.1.4 Bližší určení osob se speciálními vzdělávacími potřebami	23
3.2 Žáci se zdravotním postižením	24
3.2.1 Podmínky vzdělávání zrakově postižených	25
3.2.2 Legislativní pohled na vzdělávání zrakově postižených	25
3.3 Žáci se sluchovým postižením	26
3.3.1 Podmínky vzdělávání sluchově postižených	27
3.3.2 Legislativní pohled na vzdělávání sluchově postižených	27
3.4 Žáci s TP, dlouhodobě nemocní a zdravotně oslabení	29
3.4.1 Podmínky vzdělávání tělesně postižených	30
3.4.2 Legislativní pohled na vzdělávání tělesně postižených	31
3.5 Žáci s poruchou komunikačních schopností	32
3.5.1 Podmínky vzdělávání žáků s poruchou komunikačních schopností	33
3.6 Žáci s mentálním postižením	34
3.6.1 Podmínky vzdělávání mentálně postižených	34
3.6.2 Legislativní pohled na vzdělávání mentálně postižených	34

PRAKTICKÁ ČÁST	35
4. Cíle a hypotézy diplomové práce	35
4.1 Cíle práce	35
4.2 Hypotézy práce	35
5. Metodika	37
5.1 Použité metody a techniky výzkumu	37
5.2 Vlastní realizace výzkumu	37
5.2.1 Mapování škol v jihočeském regionu.....	37
5.2.2 Vyhodnocení jednotlivých postižení v rámci okresů.....	52
5.2.3 Vyhodnocení odpovědí podle stupně závažnosti.....	56
5.2.4 Procentuální rozdělení druhů postižení.....	58
5.2.5 Srovnání vlastních výsledků s údaji školského úřadu....	60
5.2.6 Srovnání údajů z roku 1997 s letošními daty.....	61
5.2.7 Srovnání údajů z roku 1997 se zjištěnými výsledky.....	62
5.2.8 Zpracování odpovědí na základě dotazníkového šetření..	63
Závěr	73
Shrnutí	76
Literatura	77
Přílohy	79

ÚVOD

Předkládanou prací si kladu za úkol přiblížit problémy našich handicapovaných spoluobčanů, zejména dětí. Zaměřím se na děti s různým postižením, se kterými se můžeme setkat na základních školách. Mezi takové osoby patří ti jedinci, kteří jsou ochuzeni o dobrý zrak, sluch, rozumové schopnosti, mohou to být žáci s narušenou komunikační schopností či dlouhodobě nemocní nebo jinak zdravotně oslabení. Budu se snažit poukázat na řešení při společném životě postižených jedinců ve společnosti a v procesu vzdělávání a vymezím teoretické pojmy a východiska na základě zpracování odborné pedagogické a speciálně pedagogické literatury.

Řada těchto dětí je dnes zařazována do běžných základních škol a jde o tzv. integraci osob se zdravotním postižením. Pro takové děti je jejich vada nebo porucha určitým handicapem vzhledem k ostatním zdravým vrstevníkům. Pro celou společnost – pro rodiče handicapovaných dětí, pro jejich vrstevníky a především pro učitele na běžných základních školách, na které jsou kladeny obzvláště vysoké nároky - se tato záležitost stává velmi aktuální. Cílem by mělo být zařadit co nejvíce postižených dětí mezi zdravé vrstevníky. Mohlo by se tím zamezit i vzniku psychických bariér mezi postiženými a nepostiženými jedinci. K tomu je ovšem třeba odborně vyškolený pedagogický sbor, patřičné stavební úpravy budov a rovněž potřebné studijní pomůcky. Naopak, je-li zdravotní postižení natolik závažné, že neumožňuje zařazení do běžných škol, je na místě zřizování speciálních škol, stacionářů apod. Ani v těchto zařízeních nesmí být postižení jedinci izolováni. Měli by se účastnit společenských aktivit se svými nepostiženými vrstevníky.

Integrace do společnosti patří k základní podmínkám rozvoje osobnosti a její míra je podmiňována mírou nezávislosti postiženého, je to dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev. Nejlepší cestou je pro handicapované jedince poskytnutí příležitosti vést pokud možno samostatný život bez závislosti na jiných. To znamená poskytnout jim takové individuální zdroje a sociální služby, které umožňují přístup ke stejným sociálním, politickým a kulturním příležitostem jako osobám nepostiženým. Napomáhajícími prostředky jsou sociální rehabilitace, speciální výchova a vzdělávání, psychologické působení a pracovní uplatnění. Integrace některých skupin postižení výrazně podporují rehabilitační, kompenzační a reedukační pomůcky či odstraňování technických, organizačních a jiných bariér.

Cílem práce bude zjistit počet integrovaných žáků s postižením v několika běžných základních školách v jihočeském regionu a zmapovat celkovou strukturu postižení. Pomocí dotazníkového šetření zjistím, zda se učitelé na základních školách s integrací již setkali a mají danou zkušenost z určené oblasti. Svojí prací se rovněž pokusím zhodnotit současné

problémy se vzděláváním postižených žáků a pohled učitelů vycházejících z vlastních zkušeností inkluzivního vyučování.

Zdravotně postižené spoluobčany nemůžeme vytěšňovat na okraj společnosti občanů "zdravých". Patří neoddělitelně mezi nás. Kdokoliv z nás se může kdykoliv ocitnout na "druhé straně". Stačí chvilka nepozornosti a člověka vyřadí ze svého dosavadního života těžký úraz nebo vážná nemoc. Tito lidé si na novou životní situaci zvykají hůře než lidé, kteří jsou postižení již od narození nebo od mládí a jsou na překážky více či méně zvyklí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Postižení a handicap

V posledních několika letech došlo k velké proměně pohledu a postoje celé společnosti k lidem s postižením. Vedle lidí, respektive dětí, zdravých existují i děti takové, které lze charakterizovat jako osoby s tzv. patologickými zvláštnostmi, tedy s postižením duševním, smyslovým nebo tělesným¹⁾.

Pojem „postižení“ může být chápán v různém významu, čemuž stále ještě napomáhá poměrně značná terminologická nejednotnost. Týká se to jednak druhů postižení, ale také samotného pojmu „postižení“. V současné době se stále více dostává do popředí člověk (mladý člověk, adolescent), a teprve následně se hovoří o tom, zda se jedná o člověka zdravého, či s postižením. Dříve se postižení vnímalo spíše jako kategorie, byl diagnostikován defekt²⁾, a podle druhu a stupně postižení následovalo opatření. Současnému pojetí péče mnohem lépe odpovídá vnímání postižení jako dimenze, tedy rozměru života.

Osoba s handicapem (z angl. hand in cap = ruka v klobouku) je osoba invalidní, znevýhodněná, defektní. Tato nevýhoda výrazně ztěžuje výkon nebo plnění nějakého významného úkolu, soutěžení s vrstevníky, dosažení běžných životních cílů, apod. Tyto osoby si zpravidla nejsou schopny, v důsledku fyzického, mentálního nebo smyslového poškození, zajistit sami všechny potřeby běžného osobního a společenského života. Tímto postižením rozumíme trvalý stav ne dočasný stav nemoci. Obvykle se jedná o vadu, ztrátu nebo poškození některé části lidského organismu, která vzniká nemocí, úrazem nebo dědičnými dispozicemi (Jankovský, 2001).

M. Pash uvádí tuto definici: „Handicap je nevýhoda, které je jedinec vystaven vinou postižení“ (Pash 1988, Novosad, 2000).

1.1 Specifikace druhu zdravotního postižení

Z hlediska postižení se v našich podmínkách rozlišuje mezi šesti velkými skupinami osob s postižením, respektive zdravotním postižením:

1. **smyslové postižení** (vady a poruchy řeči, sluchové a zrakové postižení);
2. **tělesné postižení** (postižení horních, dolních končetin, páteře, omezené lokomoce);
3. **lidé s mentální retardací** (lehká, středně těžká, těžká, hluboká);
4. **lidé s duševním onemocněním** (schizofrenie, psychózy, neurózy, poruchy osobnosti, apod.);
5. **kombinované postižení** (nejčastěji mentální postižení kombinované s tělesným nebo smyslovým postižením, např. DMO, případně s přidruženým duševním onemocněním);

- 6. dlouhodobě (trvale) nemocní** (postižení respirační, kardiovaskulární, zažívací, kostní a svalové, kožní, alergické, karcinogenní, imunogenní, centrální nebo periferní nervové soustavy, získané poruchy pohybového a nosného aparátu) (Edelsberger, Kábele, 1988).

1.2 Strukturace postižení ve a školský systém u nás

Postižení těžká – cca 3 % osob. Jsou to osoby nevidomí, neslyšící, s těžkým mentálním či těžkým tělesným postižením (výchovně vzdělávací práce je především ve sféře vlivu speciálního školství).

Postižení středně těžká – cca 17 % osob se středně těžkými vadami zraku či sluchu, středně těžkým tělesným nebo mentálním postižením (výchovně vzdělávací práci může při individuálním posouzení zajistit diferencovaně i hlavní výchovně vzdělávací proud).

Postižení lehká (děti se specifickými vzdělávacími potřebami) – cca 80 % dětí s lehkými vadami zraku, sluchu, lehkým tělesným či mentálním postižením, s kombinací lehkých postižení (výchovně vzdělávací práci zvládne správně připravený a informovaný hlavní vzdělávací proud).

Opouští se klasické strukturální dělení speciální pedagogiky a trend směřuje spíše k pojmu „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“. To přináší odliv dětí s lehčím postižením ze systému speciálních (do základních škol) a naopak příchod těžších postižení do odborné speciálně pedagogické péče (Monatová, 1994).

1.3 Speciálně pedagogické disciplíny

Podle druhu postižení můžeme vědní obor, tj. speciální pedagogiku, jejímž předmětem je výchova, vzdělávání a rozvoj postižených osob, rozčlenit na šest disciplín. Jejich názvy „pedie“ jsou z latinského slova „paidea“ (výchova):

● *vady a poruchy smyslové*

- 1. Logopedie** (z lat. logos - slovo) se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s narušenou komunikační schopností. Pokud hovoříme o komplexním pojetí dorozumívacího procesu, je zde zahrnuto i slyšení a vnímání řeči a vlastní mluvní projev.
- 2. Surdopedie** (z lat. surdus - hluchý) je nauka o výchově, vzdělávání a rozvoji osob s vadami a poruchami sluchu, a to zejména osob se zbytky sluchu, osob nedoslýchavých a neslyšících. Jedním z hlavních úkolů je

reedukace sluchu. Dříve tato disciplína patřila do logopedie, protože sluch a řeč spolu úzce souvisí. Dnes je snaha o nové pojmenování. Sovák (1980) u nás navrhuje modernější název **akupedie** (akúein - slyšet).

- 3. Tyflopédie** (z lat. tyflos - slepý) se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s vadami a poruchami zraku. Původně se tato věda zabývala, jak poukazuje název, problematikou nevidomých. Postupem času se však začala zaměřovat na osoby slabozraké, tupozraké a se zbytky zraku. Proto i zde vznikl nový název, který by odpovídal tomuto širšímu zaměření, a to buď **ortopedie** (optein – vidět) nebo **oftalmopedie** (ophthalmus- oko).

● *vady a poruchy tělesné*

- 4. Somatopedie** (z lat. soma - tělo) je disciplína zabývající se výchovou, vzděláváním a rozvojem osob tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených a s osob s omezenou schopností nebo neschopností pohybu. Tato omezená mobilita nebo imobilita může být primární, kdy se postižený nemůže pohybovat následkem tělesné vady nebo nemoci, nebo sekundární, kdy se postižený nesmí pohybovat následkem tělesné vady nebo nemoci, ačkoliv by mohl, neboť by se pohybem zhoršil jeho tělesný a zdravotní stav.

● *vady a poruchy duševní*

- 5. Psychopedie** (z lat. psyché - duše) se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s rozumovými nedostatky a osob mentálně retardovaných.
- 6. Etopedie** (z lat. ethos - mrav) je nauka o výchově, vzdělávání a převýchově osob sociálně narušených a obtížně vychovatelných, tj. s poruchami chování (Edelsberger, Kábele, 1988).

● *neoficiální rozdělení speciální pedagogiky*

- 7. Kombinované vady** či vícečetná postižení netvoří samostatný, jednotný obor, poněvadž se jedná o velmi široký rozsah. Lze si povšimnout velmi nejasné terminologie. Dříve se vyčleňovala nebo slepohluchota slepohluchoněmota, vada pohybová s narušením sluchu, zraku nebo pohybu. Dnes učitelé řadí do kombinovaných vad i méně závažné nedostatky (Monatová, 1994).
Výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s kombinovanými vadami se zabývají jednotlivé disciplíny speciální pedagogiky (viz výše), zpravidla podle převažujícího nebo nejzávažnějšího postižení (Edelsberger, Kábele, 1988).
- 8. Parciálními nedostatky** jsou specifické vývojové poruchy učení (SPU), které lze označit za heterogenní skupinu obtíží, projevujících se při osvojování řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky a vznikajících na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Do této oblasti se ještě

zařazuje syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD), který se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s poruchami v učení či v chování a jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003).

Pro zájmy předkládané diplomové práce se zaměříme především na tyto okruhy osob s postižením: žáci s postižením zraku, sluchu, motoriky, dlouhodobě nemocní a zdravotně oslabení, dále žáci s narušenou komunikační schopností a s mentálním postižením, a charakterizujeme jejich základní speciální vzdělávací potřeby (viz 3. kapitola).

2. Integrace

Na konci 60. let minulého století se objevila koncepce stejných příležitostí pro osoby handicapované a jejich plné sociální a pracovní integrace a vyvolala několik opatření. Účelem těchto opatření bylo podpořit zdravotně postižené a jejich rodiny. Významně se také rozvíjí neziskový sektor, který lidem s postižením poskytuje sociální služby. Jejich cílem je integrace člověka s postižením do společnosti, vyrovnání jeho příležitostí se uplatnit, jeho zrovnoprávnění v přístupu ke všem „běžným“ občanským právům, možnostem, ale i povinnostem (Jankovský, 2001).

2.1 Pojem integrace

Postižené děti vzdělávané ve speciálních zařízeních získávají v celku dobré teoretické znalosti, které však nedokáží uplatnit v praxi, v každodenním životě. Problém je nedostatek zkušeností se světem intaktních, nepostižených, jedinců, do něhož se po ukončení školní docházky chtějí zařadit. Tuto otázku řeší tzv. integrace.

Pojem integrace u nás patří k nejméně používaným termínům za posledních 10 let. Oblíbenost pojmu souvisí se společensko politickými změnami po listopadu 1989, které přinesly změny v názorech na život lidí se zdravotním postižením a na jejich vzdělávání. Není to však pojem zcela nový a do té doby neznámý, spíše dostává nový obsah.

Slovo integrace pochází z latiny, (integer lze přeložit jako neporušený, úplný, celý, integrálie znamená náležející celku, nedílný a integritas – neporušenost, bezúhonnost) a v doslovném překladu znamená tolik jako znovu vytvoření celku (Jankovský, 2001).

V nejobecnější rovině je tedy integrace začleňování či spojování určitých částí v jeden celek. Ve smyslu psychologickém integrace popisuje zejména jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. Z pedagogického hlediska tento pojem vysvětluje tzv. intergrativní pedagogika (Vítková, 2004).

K dané věci je též vhodné zmínit problematiku soužití majorit, tj. intaktních neboli zdravých jedinců, a minorit, tedy lidí se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Kvalita tohoto vztahu se promítá do všech oblastí vzájemného soužití (např. volný čas, zaměstnání, edukace, aj.). Integrace je jednak stavem, ale především procesem, a to ve smyslu, jak se daří jedince s postižením plně začleňovat do určité společnosti, ale také ve významu, jak my sami jsme schopni tento proces akceptovat a ztotožnit se s ním. Sám proces integrace souvisí s rozvojem a zráním osobnosti, tedy s její tzv. integritou (Novosad, 2000).

Při řešení problematiky integrace lze poukázat na dva základní směry (Novosad, 2000):

- **asimilační směr integrace**, který je takto charakterizován:
 - » integrace je záležitost lidí znevýhodněných a akceptuje předpoklad, že chování a jednání majority je jediné správné;
 - » základní podmínkou integrace je přijetí psaných i nepsaných norem, které existují v majoritní společnosti
 - » hlavní způsob pro řešení integrace je začlenění znevýhodněných lidí do společnosti intaktních jedinců

V tomto pojetí lze chápat integraci nevýhodnou zvláště pro minority. Typická pro uvedený směr jsou spíše organizační a legislativní řešení, resp. teoretická příprava.

- **adaptační směr integrace** lze vystihnout následujícími rysy:
 - » integrace je společným problémem lidí intaktních i postižených a je tudíž založena na partnerském vztahu mezi zúčastněnými
 - » integrace je nová hodnota či vyšší forma společenského bytí, která vychází ze vzájemného pochopení již výše zmiňovaných skupin jedinců, tedy intaktních a handicapovaných

Z hlediska adaptačního lze integraci definovat jako partnerský vztah, jehož případná konfliktnost není považována za překážku, nýbrž za vzájemné obohacování. Vyplývá tedy, že vhodnějším, avšak náročnějším řešením je integrace koadaptačního směru.

Formy speciálního vzdělávání žáka se zdravotním postižením:

Speciální vzdělávání je zajišťováno:

- a) formou **individuální integrace** – rozumí se tím vzdělávání žáka jednak v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- b) formou **skupinové integrace** – vzdělávání ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- c) ve škole **samostatně** zřízené pro žáky se zdravotním postižením, tzn. ve speciální škole;
- d) v **kombinaci** uvedených forem.

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

2.1.1 Pedagogická integrace

Integrace je velmi široce i nejlépe metodicky a organizačně propracována v oblasti školství. Pedagogická (školská) integrace je velmi důležitá v rámci edukace. Tento pojem se objevuje též před rokem 1989, a to u profesora M. Sováka, který integraci rozumí nejvyšší stupeň socializace (Sovák, 1980).

Nutný předpoklad úspěšné pedagogické integrace je přiměřená sociální adaptabilita dítěte, dostatečná míra jeho volných vlastností, nezbytných k překonávání překážek ve škole, i odpovídající rozumové schopnosti. Zanedbatelný není ani druh a stupeň postižení. Za současných podmínek je pro integraci vhodnější lehčí postižení, neboť technické podmínky komplikují dopravu i pobyt ve školách.

Postižené či jinak odlišné dítě je nějakým způsobem omezeno ve svých předpokladech. Role žáka s handicapem je charakterizována odlišnostmi v chování, prožívání či zevnějšku. Škola je po rodině prostředím, které napomáhá socializaci jedince, prostředím, kde dochází také ke konfrontaci postojů rodiny a školy. Nabízí žákovi socializační zkušenost, pomocí sociálního učení se žáci učí sociálním vzorcům chování, získávají sebedůvěru. Jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je zajištění kvalitně připraveného personálu. Každý typ postižení klade různé nároky na odborný přístup. Integraci každého žáka musí předcházet psychologické a speciálně – pedagogické vyšetření s následným rozhodnutím, zda je integrace vhodná. Vždy vycházíme z komplexního přístupu, který dbá individuálních zvláštností a osobnostních specifik integrovaného žáka (Vítková 2004, školský zákon 561/ 2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, 563/2004 Sb.).

Pokud je integrace úspěšná, vede k intelektuálnímu rozvoji postiženého jedince, jedinec se učí kooperaci, práci v týmu, komunikaci, sociálním dovednostem. Hlavním cílem je tedy umožnit handicapovaným, kteří jsou schopni vzdělávat se na běžných školách, navštěvovat tyto školy, poznávat zdravé vrstevníky, zvykat si na ně a stýkat se s nimi, jednoduše se naučit s nimi žít.

Na druhé straně přítomnost postiženého jedince v intaktní skupině spolužáků působí pozitivně na jejich chování, učí je tolerantnosti, respektovat odlišnosti. Intaktním jedincům je umožněno poznávat vlastnosti osob handicapovaných a vytvářet si pozitivní vztah ke společnému soužití ve společnosti. Zařazení dětí zdravotně postižených mezi děti zdravé má tak pozitivní přínos pro obě strany (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, RVP ZV, 2005).

Pokud posuzujeme otevřenost našich škol vůči integračním trendům, zabýváme se jejich intergratibilitou. Hájková (2005) uvádí, že intergratibilitu školy můžeme definovat jako připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat

žáky s a bez postižení v jediném žákovském kolektivu. Tuto připravenost školy podmiňuje její schopnost vycházet vstříc případným vzdělávacím potřebám svých žáků. Pro žáka je v případě potřeby zajištěna speciálně pedagogická podpora (pomůcky, individuální výuka se speciálním pedagogem, speciální terapie apod.), do přípravy individuálního plánu se zapojuje třídní učitel, rodina, odborní poradci SPC a v případě potřeby další odborníci. Program školy zahrnuje i aktivity v době mimo vyučování (komunitní setkání, zájmové aktivity). Škola se orientuje na moderní principy vzdělávání a je otevřenou institucí vůči okolí.

Poradny a speciální pedagogická centra plní významné funkce diagnostické, informační a metodicko-koordináční se zaměřením na rodiče, učitele, vychovatele i pracovníky v rehabilitaci a rekvalifikaci. Mimoškolní instituce (sportovní, turistické oddíly, kluby, organizace a sdružení, zájmové kroužky, zimní a letní tábory, rekondiční pobyty, soubory pěvecké, taneční, divadelní apod.) mají užší zaměření, mohou více reflektovat uchované schopnosti. V mimoškolních institucích může jít přímo o integrované výchovně-vzdělávací instituce. Život a seberealizace ve výchovně rehabilitačních komunitách skýtá možnost pro seberealizaci každého člena v oblasti, která více odpovídá jeho osobním schopnostem. V komunitě je integrován a komunita se pak může integrovat jako skupina na vyšší úrovni než její jednotlivý člen, přes skupinu pak získává i zkušenosti a schopnosti k individuální integraci ve společnosti intaktních (Jesenský, 1995).

V současné době se hledá vyvážený model integrace, neboť je potřeba ke každému dítěti přistupovat individuálně, nejen podle druhu a stupně postižení, ale i podle reakcí dítěte a jeho subjektivních pocitů. Vždy se musí uvážit i to, zda je dítě vzhledem k handicapu a k psychickým zvláštnostem schopno integraci úspěšně absolvovat (Michalík, 2002).

2.1.1.1 Podmínky pro uskutečnění pedagogické integrace

1. Úloha rodiny v procesu integrace

Rodina je základním faktorem. Záleží na její skladbě (úplná, neúplná, generační vztahy, počet sourozenců), hodnotové orientaci (s čímž souvisí i vyrovnání se s realitou postižení v rodině) i na výchově. Nelze opomenout ani vzdělání rodičů či sociokulturní a ekonomickou (často se odvíjí od ekonomické úrovně státu) úroveň rodiny.

Rodiče postižených dětí mají v současné době kompetence rozhodnout o způsobu vzdělávání svých dětí – ve speciálních nebo běžných školách. Při výběru školy je důležité věnovat pozornost tomu, zda vedení školy zajistí pro výuku jejich dětí specifické podmínky (vybavení třídy, osobnostní předpoklady učitelů pro výuku handicapovaných dětí, atp.).

Rodiče jsou povinni informovat učitele o diagnóze svého potomka, jeho schopnostech, možnostech a nedostatcích a zajistit dopravu dítěte do školy. Úkolem rodičů je pomoci při domácí přípravě, napomáhat tomu, aby dítě porozumělo zadání a aby zvládlo specifické techniky pro plnění, daných úloh. Rodiče vytváří i vhodné domácí prostředí, starají se o důsledný, rozumný denní režim dítěte a ve spolupráci se zájmovými organizacemi zajišťují i vhodné využívání volného času. V neposlední řadě jsou neméně důležitým faktorem pravidelné kontroly u odborných lékařů.

Vedle rodičů jsou klíčovou podmínkou integrace také pedagogové a rehabilitologové (Jesenský, 1995).

2. Škola v procesu integrace

Je-li řeč o pedagogické integraci nemůže být škola opomenuta. Zde záleží na materiální vybavenosti (rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky), bezbariérovosti, dosažitelnosti z bydliště žáka (doprava), apod. Velice přísný zřetel je brán na atmosféru, která ve škole převládá. Opomeneme-li formální přijetí integračních trendů, dostáváme se k samotným žákům, jejich rodičům a učitelům, kteří by měli přijmout integraci za svou a ztotožnit se s ní neboť tento postoj nelze předstírat. Složitým procesem bývá zapojování osobního asistenta či tzv. podpůrného učitele do pedagogické integrace. Situace je komplikovaná díky tomu, že oba pojmy nejsou uvedeny ve školské legislativě. Legislativa jejich zapojení do pedagogické integrace nicméně ani nevyklučuje, což jim dává dostatečný prostor pro jejich účelné využití.

Maximální počet žáků ve třídě by měl být 25, z čehož je nejvýše 20 % postižených. Péče o postižené nesmí způsobit újmu na péči o ostatní žáky (Jankovský, 2001).

3. Učitel v procesu integrace

Učitel musí ke každému z dětí přistupovat individuálně, není tedy možné používat pouze frontálních metod. Měl by být rovněž připraven na práci s různorodou skupinou dětí a na práci s postiženými žáky, tzn., že musí znát specifika postižení, speciální edukační postupy (učivo je přizpůsobeno úrovni jednotlivého žáka a při jeho aplikaci se používají speciální edukační programy) a metody, ovládat vedení integrované třídy, atp. Jinými slovy lze říci, že pokud není dítěti poskytnuta speciální péče, není úspěšná integrace možná.

Povinností učitele je spolupracovat se speciálním pedagogem speciálně pedagogického centra, který poskytne učiteli kompletní informace o charakteristice dítěte a jeho základních problémech vyplývajících z jeho postižení a doporučí, popř. zajistí potřebné materiály a pomůcky pro výuku.

Nástup handicapovaného jedince by měl být učiteli sdělen s časovým předstihem, což mu umožní seznámit se s problematikou výchovy a vzdělávání, s metodami práce a se samotným budoucím žákem a jeho rodiči. (Rodiče musí sledovat dění ve škole a úzce spolupracovat s učitelem, který poskytuje materiály s návodem pro práci s dětmi doma.)ještě před zahájením výuky.

Důležitým úkolem učitele je utváření přátelské atmosféry ve třídě. Tento způsob vzdělání si musí přát rodiče postiženého dítěte a rovněž rodiče dětí zdravých v té třídě, kde má být postižené dítě integrováno (Jankovský, 2001).

2.1.1.2 **Stupně pedagogické integrace**

V této souvislosti představuje pedagogická integrace několik stupňů začlenění žáka ve škole (třídě) podle míry úpravy vzdělávacího prostředí. Uvádím zde pojetí dvou autorů.

Stupně pedagogické integrace (Jankovský, 2001 podle Jesenského, 1995) :

- a) **Plná integrace** představuje začlenění handicapovaného žáka v jakékoliv běžné škole bez použití speciálních pomůcek.
Jiří Janovský konstatuje, že ani plná integrace handicapovaných žáků do jednoho proudu vzdělávání (tzv. společné školy pro všechny), nesměřuje k vyloučení oboru speciální pedagogiky. Této vědní disciplíně dává naopak nový rozměr, který souvisí s jeho nezastupitelnou rolí ve vzdělávacích programech pro žáky se specifickými potřebami ve společné základní škole.
- b) **Nižší stupeň integrace** představuje opatření, kdy běžná škola poskytuje vzdělání pro žáky s určitým typem postižení (nevidomí, TP, aj). Každou třídu navštěvuje jen jeden postižený žák, ale všichni tito žáci mající stejný druh postižení z celého spádového území chodí do této školy.

- c) **Speciální škola** bývá v některých zemích považována za integrovanou, její kurikulum je analogické s kurikulem běžné školy.
- d) **Polointegrace** je uplatňována v tzv. specializovaných třídách na školách běžného typu.
- e) **Kombinovaný model integrace** se objevuje tehdy, když postižený navštěvuje školu běžného typu, ale při objevení přechodných potíží je dočasně zařazen do speciální školy, ze které se, po odstranění potíží, opět vrací zpět.
- f) **Obrácená integrace** existuje v případě, kdy zdravý žák navštěvuje speciální školu.

Stupně pedagogické integrace (Jesenský, 1995):

- a) **Plná integrace** v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek.
- b) **Podmíněná integrace** v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukčních pomůcek.
- c) **Snížená integrace** vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí, používání speciálních pomůcek.
- d) **Ohraničená integrace** v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek a s výběrovým uplatňováním speciálních metod.
- e) **Vymezená integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu.
- f) **Redukovaná integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu.
- g) **Narušená integrace** na upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů.
- h) **Segregovaná výchova a vzdělání** v upravených podmínkách, s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů.
- i) **Vysoce segregovaná výchova a vzdělání** ve speciálně upraveném prostředí, s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů.

Výchova a vzdělání v těsné vazbě s rehabilitací mohou dosažení a průběh integrace výrazně ovlivnit.

2.1.1.3 Principy pedagogické integrace (Jesenský, 1995)

- p. respektování potřeb integrovat se;
- p. respektování rovnoprávnosti v procesu integrace;
- p. partnerství zdravotně postižených (ZdP) a intaktních v procesu integrace;
- p. dvojsměrnosti procesu integrace;
- p. plurality možností integrace;
- p. jednoty výchovy, vzdělávání a rehabilitačního působení v integraci;

2.1.1.4 Hlavní dosavadní poznatky v pedagogické integraci

- ♦ Soustava speciálních škol je jedním z řešení vzdělávání postižených. Pro svůj segreganční (pojem segregace viz v další kapitole) charakter by se měla uchovávat především pro případy, které se jinak vzdělávat nemohou.
- ♦ Ze všech známých forem integrovaného vzdělávání ZdP je nejúčelnější podporovat "kmenovou" návštěvu vzdělávacích zařízení pro intaktní, případně i tzv. obrácenu integraci. Tento typ by se měl stát řádnou součástí vzdělávací soustavy.
- ♦ Specializované třídy při školách běžného typu uplatňovat u definovaných skupin postižení.
- ♦ Podporovat je také nutno integrované formy mimoškolní výchovy.
- ♦ Pro integrované vzdělávání není současná realita soustavy výchovy a vzdělávání ČR příznivá (Jesenský, 1995).

2.1.1.5 Pedagogická integrace a legislativa

Pro integraci je nutné vytvářet potřebné podmínky, ke kterým zahrnujeme i předpoklady legislativní. Integrace dětí do běžných tříd začala v roce 1990/91 s několika žáky. Rok od roku se jejich počty rychle zvyšují. Žáci byli integrováni na více než polovině základních škol. Výchova a vzdělání tak přestala být výlučnou záležitostí speciálního školství a stala se úkolem základního školství a dalších druhů škol a školských zařízení (<http://web.telecom.cz/domovsvateanezky/>).

Současné integrační snahy jsou legislativně podloženy. Zvláštní význam pro děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami mají mezinárodní dokumenty:

- ❖ Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948;
- ❖ Úmluva o právech dítěte z roku 1991;
- ❖ Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (VS OSN 1993).

Standardní pravidla mají zásadní význam, který mohou organizace zdravotně postižených osob využít při kampaních za rovnoprávnost. Nemají ovšem platnost mezinárodního práva a nelze je považovat ani za antidiskriminační legislativu. Tento dokument je pro státy silnou morální a politickou výzvou k vyrovnání příležitostí; zahrnuje důležité principy odpovědnosti, aktivity a spolupráce. Jsou založena na základním principu lidských práv – principu rovnosti občanů. Aplikace Standardních pravidel je na úrovni obcí známa jako Agenda 22 (Hutař, 1996).

K dokumentům komplexního charakteru patří:

- usnesení vlády ČR č. 466 ze dne 29. 6. 1992 Národní plán pomoci zdravotně postiženým;
- usnesení vlády č. 493 ze dne 8. 9. 1993 Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení;
- usnesení vlády č. 256 ze dne 14. 4. 1998 Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením;
- právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině základních práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy ČR (usnesení předsednictva ČNR 2/1993).

Jak uvádí Vítková (2004), cíle vzdělávací politiky schválila vláda České republiky na svém zasedání v roce 1999. Vznikl tak Národní program rozvoje v České republice, Bílá kniha (2001). Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Bílá kniha vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky. Jedním ze základních znaků těchto změn je i nová struktura a poslání kurikulárních dokumentů. Nadále jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvojí úrovni – státní a školní, existuje tak státní program vzdělávání (SPV) vymezující hlavní zásady kurikulární politiky státu, obecné cíle vzdělávání, oblasti vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů, podmínky pro jejich zavádění do škol i další legislativní a organizační předpoklady pro realizaci kurikulární politiky státu. Z tohoto dokumentu vycházejí jednotlivé rámcové vzdělávací programy (RVP, viz 3. kapitola) pro předškolní, základní, střední gymnaziální a střední odborné vzdělávání, na které navazují jednotlivé školní vzdělávací programy (ŠVP, viz 3. kapitola), jejich tvorbě napomáhají manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Základním principem při určování vzdělávací cesty pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je přání rodičů. Ti se spolupodílejí s odborníky na výběru školy či školského zařízení pro své dítě a bez jejich

souhlasu není možné zařadit dítě do speciální školy či provést jiný krok zásadního charakteru v oblasti výchovy a vzdělávání. Na uvedeném principu je založena stávající školská legislativa od zákonných norem po prováděcí vyhlášky a metodické předpisy. Sporné případy, kdy přání rodičů koliduje se zájmy dítěte, jsou řešeny individuálně ve spolupráci s příslušnými odborníky a zřizovatelem školy. V případě zletilého žáka se předpokládá jeho spoluúčast při rozhodování.

Vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zásadou "vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné". Tato zásada se uplatňuje postupně a systém se přechyluje od převažujícího vzdělávání ve speciálních školách ke stále vyšší integraci. Děti a žáci jsou v míře, v níž to jejich postižení a situace školy umožňuje, začleňováni/integrovaní do běžných škol, a to:

- individuálně do tříd/škol běžného vzdělávacího proudu, současně se zajišťují odpovídající vzdělávací podmínky a nezbytná speciálně pedagogická nebo psychologická péče;
- formou skupinové integrace do speciálních tříd škol běžného vzdělávacího proudu (Jesenský, 1995).

Při skupinové integraci se žáci mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování. V případech hodných zvláštního zřetele a vyžadují-li to vzdělávací potřeby dítěte, je možné též individuálně integrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy určené pro žáky s jiným druhem postižení. Vzdělávání se pak uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu (IVP) v souladu se vzdělávacími potřebami dítěte (Zelinková, 2001).

Od školního roku 1994/95 jsou každoročně vydávány metodické pokyny MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením, respektive dětí a žáků se speciálními potřebami, do škol a školských zařízení (pro školní rok 1998/99 pod č.j 16 138/98-24 s platností i pro následující školní roky). Takto vytvořený základní rámec slouží úspěšné integraci a stanovuje též podmínky pro vypracování IVP pro žáka se zdravotním postižením, který je individuálně integrován v běžné škole.

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24.září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005 na tento zákon navazují vyhláška 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Od roku 2005 existuje nový legislativní rámec pro vzdělávání, kdy vešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004 s účinností od 1. ledna 2005.

Na něj navazují jednotlivé vyhlášky:

- č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních s účinností od 9. února 2005;
- č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005 (www.msmt.cz).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 19. března 2007 se nepatrně mění, odstavec 4 je v následujícím znění:

„(4) Žákem s těžkým zdravotním postižením, který při vzdělávání vyžaduje velmi vysokou nebo vysokou míru podpůrných opatření podle odstavce 2, zejména ve vztahu k počtu žáků a souběžně působících pedagogických pracovníků ve třídě nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, se pro účely této vyhlášky rozumí žák (uvedeni pouze žáci, jimiž se v diplomové práci zabývám):

- a) s těžkým zrakovým postižením, které žákovi znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje zrakové vnímání a i s využitím kompenzačních pomůcek znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje vnímání černotisku a orientaci prostřednictvím zraku,
- b) s těžkým sluchovým postižením, které žákovi znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje rozumění mluvené řeči i při využití kompenzačních pomůcek a zrakové kontroly,
- c) s těžkým tělesným postižením, které závažným způsobem omezuje nebo vylučuje samostatný pohyb žáka, psaní a manipulaci s učebními materiály,
- d) s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, která znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje komunikaci a užívání jazyka a řeči mluvené či psané pro účely vzdělávání.“

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem 1. září 2007

Pro shrnutí si uvedeme základní zákony, ze kterých vychází ustanovené vyhlášky vycházející z těchto zákonů:

- Zákon č. 29/1984 Sb. v soustavě základních a středních škol (školský zákon) ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., zákona č. 522/1990 Sb., zákona č. 134/1993 Sb. a zákona č. 190/1993 Sb.
- Zákon ČNR č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona ČNR č. 190/1993 Sb.
- Zákon ČNR č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních ve znění zákona ČNR č. 390/1991 Sb. a zákona ČNR č. 190/1993 Sb. (www.msmt.cz).

2.2 Integrace versus inkluze

Někdy se pojem integrace nahrazuje termínem inkluze, což znamená rovnoprávný vztah, resp. vyrovnání příležitostí, tedy úplné začlenění (zařazení). (Termín include znamená být součástí něčeho, být zahrnut v celek.)

Integrované/inkluzivní vzdělávání závisí na konkrétní činnosti učitele ve třídě. Ta je ovlivněna jeho vzděláváním, zkušenostmi, očekáváním a přístupy stejně jako faktory mimo školu. Je to učitel, který zavádí inkluzivní do denní praxe, proto je faktorem rozhodujícím. Realizace inkluzivního vzdělávání může mít různé formy.

Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání. To by mělo probíhat, při odpovídajícím zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, v co možná největší míře společně s jejich vrstevníky ve spádové škole podle místa bydliště (Novosad, 2000).

Mezi základní kompetence učitele v přístupu k postiženým žákům můžeme řadit:

- » při působení na jedince používat reedukační metody a postupy a využívat kompenzačních pomůcek;
- » vytvářet příznivé klima třídy, seznámit spolužáky i ostatní učitele s jinými způsoby práce;
- » musí umět rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, s tím souvisí znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky;
- » vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k činnosti;
- » vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho potíže;
- » citlivě vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí;
- » řídit se platnými vyhláškami a zákony;
- » vytvořit konstruktivní spolupráci s rodinou;

- » v rámci integrovaného dítěte zajistit základní podmínky a speciálně – pedagogický přístup;
- » spolupracovat s výchovnými poradci, s poradenským pracovištěm;
- » specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dána typem a stupněm postižení;

Nejčastěji hovoříme o integraci či inkluzi, ale existují i jiné termíny. Někteří autoři tyto termíny přísně oddělují, jiní je považují za totožné. Termíny jako integrace, vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, normalizace a inkluze jsou někdy zavádějící a jejich význam se zaměňuje. Mají různý historický a geografický původ. Nejranější hnutí zabývající se životem osob s postižením užívalo pojmu normalizace. Tento pojem pochází ze skandinávských zemí. Centrální ideou bylo zlepšit život jedinců s mentálním postižením. Tento termín se začal užívat hlavně při debatách zabývajících se nejvhodnějším způsobem poskytování služeb jedincům s postižením.

Dalším konceptem vyvinutým z normalizačních principů bylo hnutí k zařazení dětí s postižením do hlavního vzdělávacího proudu ve Spojených státech, tzv. vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (mainstreaming).

Termín integrace je používán převážně v zemích západní Evropy, i když se v současné době dostává i do našich zeměpisných šířek, a znamená vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

Inkluze je principem a filozofií, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, ve vhodných věkových skupinách. Dá se chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.

Podmínky pro inkluzi:

1. Učitel:

- Rozvinout pozitivní postoje učitelů.
- Vytvořit pocit “sounáležitosti”.
- Zavést odpovídající pedagogické dovednosti a čas pro reflexi.

2. Škola:

- Implementovat celoškolský přístup.
- Poskytnout flexibilní strukturu podpory.
- Rozvinout vedení ve škole.

3. Vnější podmínky:

- Implementovat jasnou národní politiku.
- Poskytovat flexibilní financování.
- Vytvořit regionální spolupráci (Vítková, 2004).

2.3 Socializace a sociální integrace

Sociální integrací se rozumí proces rovnoprávného a společenského začleňování určitých minoritních skupin, např. národnostní, etnické skupiny, sociálně nepřizpůsobivý lidé, zdravotně postižení a staří občané, do života společnosti, vzdělávacího i pracovního procesu.

Novosad (2000) uvádí, že integrace příslušníků minority je v kontextu péče o člověka a jeho všestranný rozvoj nejvyšším stupněm socializace jedince, kterou definujeme jako schopnost zapojit se do společnosti, akceptovat její normy a pravidla, vytvářet a formovat k ní pozitivní vztahy a postoje. Schopnost socializace je nepochybně multifaktoriální, podílejí se na ní předpoklady určité sociální skupiny, řada individuálních odlišností každého jedince i objektivní aspekty dané stavem společnosti. Z toho vyplývá, že míra socializace není a pochopitelně nikdy nebude u všech postižených jedinců stejná.

Sociální integrace je podmíněna integrací osobnosti. Jesenský (1993) rozumí integrací osobnosti zdravotně postiženého jednak formování osobnosti ve všech složkách (tj. kognitivní, konativní, emotivní, charakterové, atd.) a také završení vrůstání jedince do společnosti a její kultury.

Míra procesu socializace není a nikdy nedosáhne u všech jedinců stejného stupně. Schopnost socializace je nepochybně multifaktoriální a podílejí se na ní předpoklady určité sociální skupiny, individuální odlišnosti každého jedince i objektivní pohledy dané stavem společnosti, a proto rozlišujeme čtyři základní stupně socializačního procesu (Novosad, 2000):

- **integrace**

Integrace je plné začlenění postiženého do společnosti. Předpokládá samostatnost jedince, který nevyžaduje zvláštní ohledy či přístupy ze strany přirozeného prostředí. Postižení u něho nebylo rozvinuto, popř. se s ním plně vyrovnal a následky dokázal přiměřeně kompenzovat. Jedinec je schopen uplatnit se ve všech běžných oblastech pracovního uplatnění, profesní přípravy i společenského života.

- **adaptace**

Adaptace je nižší fáze socializace. Lze ji charakterizovat jako schopnost handicapovaného jedince přizpůsobovat se sociálnímu prostředí, společenským podmínkám. Záleží na přizpůsobivosti konkrétního jedince, na jeho osobnosti a schopnostech, na tom, jak se dovede včlenit do společnosti, aby byl akceptován prostředím, v němž žije nebo ve kterém bude trvale či dočasně žít.

- **utilita**

Utilitou označujeme sociální upotřebitelnost postižené osoby, jejíž vývoj je značně omezen. V důsledku svého postižení již není samostatná a v mnoha oblastech je závislá na jiných lidech. Ani přes plnou terapeutickou péči není schopna úplné socializace a trvalého samostatného života.

- **inferiorita**

Inferioritu označujeme jako nejnižší stupeň socializace. Typickým znakem je sociální nepoužitelnost a vyčlenění (totální izolace) ze společnosti. Lidé jsou nesamostatní, odkázaní na cizí péči a pomoc při uspokojování základních životních potřeb.

2.3.1 Reintegrace, resocializace

I přes to, že je integrace všeobecně chápána jako cílový stav, není tento stav trvalý. Jeho stabilita závisí na vnějších faktorech, např. rodinné zázemí, sociálně-ekonomické aspekty, vzdělání, sociální služby, bydlení, zdravotní péče, atd.) a také na subjektivních okolnostech postiženého jedince, zejména změny zdravotního a psychického stavu. Může dojít k regresi a tudíž k dezintegraci. Následnou, opětovnou, avšak často velmi obtížnou, integraci pak nazýváme reintegrací, kterou v širším kontextu nazýváme resocializací (Novosad, 2000).

3. Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1.1 Legislativní pohled

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR se realizuje po dobu devíti (desíti) let v průběhu povinné školní docházky na dvou vzdělávacích úrovních: úroveň základního vzdělání poskytovaného základní školou a úroveň základů vzdělání poskytovaného základní školou speciální. Stále častěji se však setkáváme s integrativním/inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole, kde jsou pro ně upraveny podmínky jejich vzdělávání legislativně (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška č. 73/2005 Sb.).

V oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován § 16 zákona 561/ 2004 Sb. V souladu s § 16 je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

3.1.2 Rámcový vzdělávací program (plán) - RVP

Pedagogickým dokumentem, který usměrňuje vzdělávání na všech typech škol, které poskytují předškolní, základní i středoškolské vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program, RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnaziální vzdělávání, které charakterizují vzdělávání, jeho cíle, vymezují klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Rámcový vzdělávací program řadí mezi klíčové kompetence kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence občanské. Cílem vzdělávání je jak získání patřičných znalostí a dovedností, tak také schopností pro samostatný život (www.rvp.cz).

3.1.3 Školní vzdělávací program (plán) - ŠVP

Při přípravě školních vzdělávacích programů by měla každá škola začlenit do svého školního vzdělávacího plánu zmínku o tom, jak bude pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (ŽSVP). V současné době se postupně zvyšuje počet žáků, kteří jsou s nejrůznějšími postiženími či oslabeními integrováni do běžných škol. Proto i škola, ve které zatím

integrovaného žáka nebo žáka mimořádně nadaného nemají, se s touto situací může setkat.

Pochopitelně nemůže být při přípravě ŠVP každé školy počítáno se všemi kombinacemi postižení a potřeb, jaké mohou nastat. Můžeme si však již teď připravit půdu pro přijetí takového žáka.

Struktura ŠVP doplněná o údaje ŽSVP:

- 1. Identifikační údaje:** tomto bodě nejsou zmínky o ŽSVP (pokud se např. jedná o školu pro žáky sluchově postižené, vyplývají údaje již z názvu).
- 2. Charakteristika školy:** představení školy a monitorování nabídek, které škola žákům poskytuje, objevují se možnosti zřizování speciálních tříd, popřípadě způsob práce se ŽSVP, SPU.
- 3. Charakteristika ŠVP:** vedle zaměření, cílů a strategií školy, je zde prostor i na zpracování tématu ŽSVP.
- 4. Učební plán:** v tomto bodě se nepočítá se zmínkami o ŽSVP.
- 5. Učební osnovy:** v charakteristikách jednotlivých předmětů je možné počítat se ŽSVP. Pokud integrovaný žák potřebuje osobního asistenta je požadavek zakomponován právě v tomto bodě.
- 6. Hodnocení žáků:** způsoby a kritéria hodnocení ŽSVP dle možností žáků (např. podle typu jejich postižení), (může být specifikováno i v Klasifikačním řádu, který je přílohou ŠVP). Pokud přijme škola nové žáky s odlišnými potřebami, bude jejich hodnocení aktuálně upraveno přílohou nebo Klasifikačním řádem (www.msmt.cz).

3.1.4 Bližší určení osob se speciálními vzdělávacími potřebami

- **zdravotním postižením** je pro účely tohoto zákona postižení tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, vady řeči, souběžné postižení více vadami a vývojové poruchy učení nebo chování;
- **zdravotním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění a lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání;
- **sociálním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu;

3.2 Žáci se zrakovým postižením

Určujícím faktorem pro zařazení dítěte se zrakovým postižením do příslušného typu školy, ať speciální školy či běžné základní školy, je zrakové postižení s ohledem na prognózu zrakové vady. Dalším hlediskem je mentální úroveň dítěte (Květoňová-Švecová 2000).

Osoby se zrakovým postižením dělíme dle různých kritérií. V edukačním procesu je kritériem dělení žáků se zrakovým postižením stupeň zrakové vady.

Specifickým problémem zrakově postižených je, dle Jesenského (1995), vysoká míra informačního deficitu, komplikace v prostorové orientaci a v bezpečnosti pohybu, značné problémy v sebeobsluze a v samostatnosti při zařizování si věcí a vystupování na veřejnosti.

Komplikace v řadě případů způsobuje i značný nepoměr mezi rozumovými a smyslovými schopnostmi. Velkým problémem je i dosažení rovnováhy mezi používáním zbytku vidění a kompenzací zraku. V neposlední řadě je to i variabilní míra závislosti na pomoci druhých osob, technických pomůckách a citlivost na změny a úpravy v prostředí.

Žáci se zrakovým postižením se vzdělávají dle vzdělávacích programů korespondujících s RVP ZV za předpokladu, že pro jejich vzdělávání budou vytvořeny potřebné podmínky, které jsou individuálně odlišné a musí odpovídat stupni a druhu postižení jednotlivých žáků.

V současné době se žáci vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené nebo jsou integrováni do běžných základních škol. Jejich výchova a vzdělávání kladou velké nároky na pedagogy i vybavení škol, neboť každá z těchto kategorií vyžaduje speciální pedagogický přístup a odlišné technické zázemí.

Z pedagogického aspektu rozlišujeme dvě základní kategorie:

- 1) Žáci s lehčí zrakovou vadou mohou s pomocí optických pomůcek zvládnout všechny nároky základního vzdělávání.
- 2) Žáci s těžkou zrakovou vadou a žáci nevidomí, kteří se většinou vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené.

Pro posílení kompetencí byl zaveden do základních škol pro zrakově postižené jako standardní součást učebního plánu předmět prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených. V nabídce jsou i další předměty speciální péče jako psaní na počítači a práce na počítači, zraková stimulace, práce s optickými pomůckami, speciální příprava čtení a psaní bodového písma (pro žáky s postupnou ztrátou zraku), logopedická péče a zdravotní tělesná výchova. S ohledem na možnost budoucího profesního uplatnění žáků má na těchto školách důležité postavení výuka hudební výchovy.

3.2.1 Podmínky vzdělávání zrakově postižených

- podnětné prostředí pro zdárnou integraci žáka (základní znalosti učitele v oblasti tyflopédie), individuální přístup pedagogů k žákům;
- nižší počet žáků ve třídách;
- vhodné materiální a technické vybavení (odstranění bariér v prostorách školy);
- speciální osvětlení, vhodné pro žáky se zbytky zraku a slabozraké žáky, speciální učebnice se zvětšeným písmem pro slabozraké žáky, přepis učebnic do bodového písma, optické pomůcky);
- možnost užívání didaktických kompenzačních pomůcek (plastické modely, upravené měřicí přístroje, televizní lupy, počítače s programy pro nevidomé aj.);
- podrobné seznámení spolužáků a rodičů nepostižených žáků s problematikou zrakově postižených;
- výuku předmětů speciální péče kvalifikovanými odborníky. Výuka předmětů speciální péče a její rozsah je zajišťován podle potřeb jednotlivých žáků na základě doporučení příslušného odborníka a s ohledem na podmínky školy. O organizaci předmětu rozhoduje ředitel školy.

3.2.2 Legislativní pohled na vzdělávání zrakově postižených

Legislativně je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno dle této vyhlášky formou individuální či skupinové integrace za využití podpůrných opatření či ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Vyhláška hovoří o speciálních školách, v názvech škol se však slovo speciální již nevyskytuje, jedná se o školy daného stupně pro zrakově postižené (www.msmt.cz).

3.3 Žáci se sluchovým postižením

Edukace žáků se sluchovým postižením probíhá ve školách pro žáky se sluchovým postižením a na běžných základních školách za předpokladu, že pro jejich vzdělávání budou vytvořeny nezbytné podmínky, které musí odpovídat stupni a druhu jejich postižení.

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením předpokládá společný jazyk pro oba rodiče a dítě. Základním rysem socializace neslyšících dětí je vhodný jazyk pro rodiče ke snadnému dorozumění ve všech činnostech, které rodiče ostatních dětí pokládají za samozřejmé.

Z výzkumu je známo, že neslyšící děti neslyšících rodičů mají daleko menší problémy v dospělosti. Pro více než 90% neslyšících dětí slyšících rodičů je situace odlišná. Jejich dítě je často první neslyšící osobou v jejich okolí. Rodiče tak postrádají komunikační dovednosti a zkušenosti k zajištění optimálního intelektového rozvoje dítěte. Dobrý systematický intervenční program, kterého se rodina může aktivně zúčastnit, je rozhodující pro budoucí úspěch.

Vady sluchu můžeme rozdělit podle závažnosti (nedoslýchavost a hluchota) a podle doby vzniku (prelingvální a postlingvální). Tato klasifikace má zásadní význam pro volbu optimálního způsobu vzdělávání nebo rehabilitace. Nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři rozdílná postižení.

Žáci s lehčím sluchovým postižením mohou za pomoci výkonných elektronických sluchadel zvládnout požadavky v běžné škole. U sluchově postižených dětí, zvláště s vysokým stupněm sluchového postižení, musí být nejprve zaměřena pozornost a zájem o akustické jevy, včetně hlasité řeči. Sluchadla poskytují dobrou základnu pro kvalitu a kvantitu akustického podnětu. Sluchově postižené dítě se učí s podporou a stimulací pedagoga a rodičů zpracovávat informace. Učení začíná tehdy, když dítě začne zaměřovat pozornost na akustické jevy (Vítková, 2004).

Pro žáky s těžkou sluchovou vadou a prelingválně neslyšící je vhodnější vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí za upravených podmínek a s rozvolněním učiva základní školy do deseti let. Ve vztahu k obsahu vzdělávání je třeba realizovat odlišný přístup zejména u jazykových předmětů a v předmětu hudební výchova, hudebně dramatická výchova, jejíž těžiště spočívá spíše v rytmických, hudebně pohybových a dramatických činnostech.

Při vzdělávání těžce sluchově postižených žáků je nutné respektovat jejich právo na volbu jazyka komunikace, tudíž i jazyka vzdělávacího. Pro mnohé neslyšící je tímto jazykem jazyk vizuálně motorický - znaková řeč. Další cestou podporující komunikaci by mohly být znaky doprovázející hláskovou řeč a znaková řeč.

Pro výběr základní školy je dále důležitý rovněž věk, kdy byla u dítěte diagnostikována sluchová vada a přiděleno sluchadlo, které umožnilo nepromeškat nejuvhodnější dobu pro rozvíjení řeči. Dále se sledují komunikační schopnosti dítěte, zda je dostatečně rozvinutá řeč, jak po stránce formální, tak obsahové, či dítě, jaká je schopnost odezírání nebo zda dítě používá ke komunikaci převážně znakovou řeč. Při výběru způsobu vzdělávání dítěte se sluchovou vadou mají důležitou úlohu jejich rodiče (Janotová, 1996).

3.3.1 Podmínky vzdělávání sluchově postižených

- právo na výběr vzdělávací cesty (např. bilingvální program, orální program, program totální komunikace);
- nižší počet žáků ve třídách;
- znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy; individuální přístup učitele k žákovi;
- možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů;
- znalost speciálních metod, jejich používání ve výuce sluchově postižených;
- pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků;
- materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky (místnosti upravené k výuce, individuální sluchadla, skupinové naslouchací soupravy, dostatečné vybavení videorekordéry a televizory, počítače, psací telefony, faxy, apod.);
- běžné i speciální učebnice, výukové videoprogramy, didaktické pomůcky (Janotová, 1996).

3.3.2 Legislativní pohled na vzdělávání sluchově postižených

Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků. U sluchově postižených by mělo jít zejména o logopedickou péči a rozvoj jazykových kompetencí (rozvoj vizuálně motorických a auditivně verbálních komunikačních systémů). Z charakteristiky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV vyplývá, že jazyk zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Aby bylo dosaženo dobré jazykové úrovně jazykové kultury, jenž patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání, je nutné v případě sluchově postižených věnovat maximální pozornost dostatečnému osvojení si odpovídajícího jazykového kódu. Pokud nebude této jazykové úrovně dosaženo, ať už se jedná o jazyk mluvený nebo jazyk znakový, nemůže docházet k dalšímu plnohodnotnému všeobecnému vzdělávání.

V uplynulém období sice došlo k významnému kvalitativnímu posunu v oblasti vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Cíle

stanovené v RVP jsou ovšem podle názoru učitelů sluchově postižených žáků velmi náročné a obtížně dosažitelné. Jedním z mnoha důvodů je především absence akustického vnímání a zpětné vazby, které jsou nezbytné pro přirozený jazykový vývoj dítěte (www.msmt.cz).

3.4 Žáci s tělesným postižením, dlouhodobě nemocní a zdravotně oslabení

Tělesné postižení (TP) má z psychologického hlediska dva základní aspekty: nedostatečnost pohybových kompetencí a deformovaný zevnějšek. Rozhodující je úroveň soběstačnosti, která je dána schopností samostatného pohybu a sebeobsluhy (schopností používat ruce). Tyto dvě hlediska jsou určují závislost na druhých lidech a pracovní aktivitu.

V obecné rovině je to takové postižení, které se projevuje buď dočasnými nebo trvalými problémy v motorických dispozicích člověka. Jedná se především o poruchy nervového systému, pokud mají za následek poruchu hybnosti. Může však jít též o různé poruchy pohybového a nosného aparátu. Tyto skutečnosti se mohou negativně projevit na vývoji osobnosti člověka. Bývá narušen jeho psychomotorický vývoj, což se může projevit i na jiné úrovni, než jen v oblasti somatické (v psychické a sociální sféře, emocionálních a sociálních projevech, ve výkonu, atp.) Mezi příčiny TP jsou v nejobecnější rovině zařazovány nejrůznější vnitřní a vnější faktory. Mezi nejčastější TP řadíme obrny, parézy (monoparéza, paraparéza, hemiparéza, kvadruparéza, diparéza), úplné ochrnutí, plegie a další poruchy svalového napětí. Časté jsou také různé deformity končetin nebo jejich chybění.

Lidé s TP ale nebývají nikdy plně samostatní, vždy se najdou situace, v nichž budou závislí na zdravých, proto je třeba respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou. Na druhou stranu pohybově postižení mají, pokud je zvolen vhodný kompenzační prostředek a okolí není plně bariér, dobré vyhlídky na integraci do majoritní společnosti (Vítková, 2004).

Viditelná tělesná deformace má vždy sociální dopad, který může být větší, než je vliv funkčního handicapu. Toto postižení má vliv na celou osobnost člověka. Rozsah sociálních vztahů tělesného postižení je závislý na postojích a jednání společnosti, k níž jedinec se somatickým postižením patří. TP omezuje ve větší či menší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. (Opatřilová 2003).

Vzdělávání dětí a žáků s TP má svá specifika, která se odvíjejí od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců. Výchovně vzdělávací proces osob s pohybovým postižením může probíhat různými způsoby. Žák s TP je omezen ve svých pohybových schopnostech následkem poškození nosného nebo pohybového ústrojí či jiného organického poškození (Vítková, 2004).

TP žák integrovaný do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné pro překonávání překážek.

Mezi hlavní okruhy chronických onemocnění patří onkologická onemocnění, nemoci žláz, ledvin, krevní onemocnění, alergie a také psychiatrická a neurologická onemocnění. Žáci se mohou vzdělávat v základních školách pro tělesně postižené, v základních školách při zdravotnických zařízeních nebo mohou být integrováni do běžných základních škol či odpovídajících ročníků středních víceletých škol.

3.4.1 Podmínky vzdělávání tělesně postižených

- **bezbariérový vstup** do školy (zejména pro vozíčkáře)
- odpovídající **technické vybavení** pro pohyb žáků po škole - žáci musí být samostatní, odkázaní maximálně na pomoc asistenta (trvalá závislost na jiných žácích může u citlivějších povah vyvolávat pocity méněcennosti). Nové možnosti se otevírají jedincům s těžkým pohybovým postižením a přidruženým podstatným omezením nebo chyběním hlasité řeči využíváním informačních technologií. Poskytují jim šanci komunikovat, a tím i podporu při integraci mezi intaktní populaci
- vhodné **didaktické pomůcky** (na trhu je dostatečný výběr, je vhodné se poradit s odborníky ve speciálně pedagogických centrech pro TP):
 - pro psaní a kreslení– tzv. trojhranný program (psací potřeby s přesným ergonomickým tvarem, jež usnadňují rozvoj grafomotoriky a pomáhají překonávat obtíže při psaní, speciální psací potřeby (pro žáky s výrazným postižením horních končetin), speciální psací deska s magnetickým pravítkem (usnadňuje přidržení sešitu), protismykové podložky
 - pro rozvoj manuálních dovedností – dřevěné, textilní hračky a učební pomůcky, stavebnice, speciálně upravené nůžky, apod.
 - pro tělesnou výchovu a relaxaci– molitanové stavebnice, rehabilitační míče, kolébka na nácvik rovnováhy, cvičební padák apod.
 - technické usnadňující získání a uchování informací – diktafon, počítače.
 - kompenzační pomůcky:
 - k chůzi pro částečně pohyblivé žáky – berle, hole
 - k chůzi pro žáky s horší stabilitou - kozičky a chodítka
 - pro pohyb v leže na břiše - tříkolky, lezítka, vhodná např. do hodin tělesné výchovy
 - pro překonání schodů - přenosná rampa
 - pomůcka umožňující přístup do míst s různou výškou, kde není vhodné položit rampu – zvedací plošina
 - výtah – finančně náročné, ale potřebné zařízení

3.4.2 Legislativní pohled na vzdělávání tělesně postižených

Přijímání dětí a žáků s tělesným postižením do běžné školy a školských zařízení, a tím realizace společného vyučování postižených a nepostižených žáků, se děje zpravidla bez většího odporu, pokud je hodnocen psychický, sociální a zvláště kognitivní vývoj somaticky postižených žáků jako odpovídající věku a žáky lze vyučovat podle stejného vzdělávacího programu jako jejich vrstevníky. Další relevantně rozhodující faktor pro integraci představuje stupeň potřeby péče a pomoci tělesně postiženým žákům. Je třeba uvést, že přijetí těchto dětí je relativně bez problémů, pokud nevyžadují od učitelů základní školy dodatečnou péči nebo pomoc, což by přinášelo další jejich zatížení. V opačném případě je třeba využívat služeb osobní asistence (školský zákon č. 561/2004 Sb. obsahuje institut pedagogického asistenta, pracovní místo osobního asistenta obsahuje §15 návrh provádějící vyhlášky k některým ustanovením zákona č. 108/2006 Sb.o sociálních službách) (www.msmt.cz).

3.5 Žáci s poruchami komunikačních schopností

Edukací žáků s narušenou komunikační schopností se zabývá obor logopedie. V průběhu vývoje se postupně přecházelo od termínu porucha řeči, vada řeči, jak jsou užívány v naší klasické logopedické literatuře např. Sovákem (1980), k zastřešujícímu termínu narušená komunikační schopnost, která zahrnuje i termíny vada, porucha řeči a výstižně vyjadřuje změnu základního trendu logopedie směrem k holistickému pojetí (Lechta 1990).

Proto by pedagogové, kteří mají ve třídě žáka s narušenou komunikační schopností, měli při vzdělávání úzce spolupracovat s logopedem, který má žáka v péči a s rodiči. Důležitá je také spolupráce s pracovníky speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči. Logoped působící v SPC se zabývá diagnostikou a rozvojem komunikačních kompetencí klientů v rámci všech jazykových rovin:

- » foneticko-fonologické - zvuková stránka řeči
- » lexikálně-sémantické - aktivní a pasivní slovní zásoba
- » morfologicko-syntaktické - gramatická stránka řeči
- » pragmatiké – postihující sociální aplikaci řeči

Velmi důležitá je úloha centra též při výběru a doporučení vhodného školního zařízení pro žáka s narušenou komunikační schopností. Vhodnost integrace a její způsob posuzuje tým pracovníků – logoped, psycholog ze speciálně pedagogického centra a pedagog působící v zařízení, kde má být žák integrován. Pedagog se musí zabývat podporou mluvního apetitu svých žáků.

Musí si uvědomit, že jak intaktní dítě, tak i dítě s narušenou komunikační schopností je v nových podmínkách základní školy vystavováno nutnosti používat nová slovní spojení, zpřesňovat své vyjadřovací schopnosti. Při rozvoji mateřského jazyka napomáhá žákům přirozené porozumění, správný řečový vzor a kultivovaný projev učitele.

Nezastupitelnou úlohu ve vzdělávání má osvojení si komunikativních kompetencí, kdy na konci etapy základního vzdělávání by měl žák zvládnout :

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřování by mělo být výstižné, souvislé a kultivované jak v ústním projevu, tak i v písemném projevu;
- naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim a následně vhodně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, umět obhájit svůj názor a vhodně argumentovat;
- rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest;

- využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní komunikaci s okolním světem;
- využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotnému soužití a spolupráci s ostatními lidmi;

3.5.1 Podmínky vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností

- individuální logopedická péče, která prolíná všemi předměty
- individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů
- možnost vzdělávání žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů
- informovanost všech vyučujících o problematice řečového postižení žáka
- vhodné sociální klima tříd
- snížený počet žáků ve třídě
- zohledňující přístup ke klasifikaci (ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka)
- spolupráce s rodiči
- spolupráce se speciálně pedagogickým centrem
- spolupráci s odbornými lékaři (Vítková, 2004)

3.6 Žáci s mentálním postižením

Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti. V populaci se vyskytují přibližně 3% mentálně postižených lidí.

Absolvováním vzdělávacího programu základní školy praktické či základní školy speciální získává žák základní vzdělání. V základní škole praktické se objevují převážně žáci s lehkou mentální retardací a mohou se zde vzdělávat i žáci s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáci s lékařskou diagnózou autismus a žáci se souběžným postižením více vadami). Speciální podpora vychází z potřeb a forem vyjádření postižení. Tuto situaci je možné zajistit skupinovou výukou za podpory individuálně vzdělávacích programů (Vítková, 2004).

3.6.1 Podmínky vzdělávání mentálně postižených

- snížené počty žáků ve třídách
- vhodně upravené prostředí
- speciální učební metody
- výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků
- učitele se speciálně pedagogickou kvalifikací
- speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků a závažnosti jejich postižení
- učebnice, které odpovídají úrovni rozumových schopností žáků (existují pro všechny předměty).

3.6.2 Legislativní pohled na vzdělávání mentálně postižených

V zájmu zpřístupnění žákům s mentálním postižením v místě jejich bydliště umožňuje vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb. o základní škole § 5, odst. 1 řediteli základní školy otevřít speciální třídu, případně více tříd pro žáky s mentálním postižením za předpokladu, že je zajištěna odborná výuka speciálním pedagogem. Na základě vyhlášky MŠMT ČR č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách § 3, odst. 11 se umožňuje zřizovat speciální třídy při speciálních školách pro žáky jiného stupně či typu postižení, to znamená třídy zvláštních škol při speciálních základních školách, třídy pomocných škol při zvláštních školách, a naopak, dále pak speciální třídy pro žáky s autismem a třídy pro žáky s více vadami (www.msmt.cz).

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Cíle a hypotézy diplomové práce

4.1 Cíle práce

Naše školy jsou velkou laboratoří, v níž se setkáváme s tisíci dětských osudů směřujících k pozdější plnohodnotné účasti v lidské společnosti. V minulých letech se děti s postižením nacházely zejména ve speciálních školách pro ně určených bez jakéhokoliv styku s intaktními jedinci. Teprve změny ve společenské realitě v 90. letech umožnily desítkám a stovkám postižených jedinců integrovat se do běžných škol mezi zdravé spolužáky. Lze si však všimnout, že tendence posílat postižené děti do škol speciálních je stále prvotní a integrace do běžných škol se tak nachází na okraji zájmů odborníků věd pedagogických, psychologických i samotných manažerů školství.

Cíle mé diplomové práce proto jsou:

- přispět malou měrou k poznání situace v procesu integrace handicapovaných žáků v jihočeském regionu;
- pomocí dotazníkového šetření zjistit u 50 učitelů základních škol, kteří mají zkušenosti s integrací, jak hodnotí inkluzivní vyučování a jaké jsou současné problémy se vzděláváním handicapovaných žáků;
- zmapovat současný stav integrace žáků s postižením na základních školách prostřednictvím dotazníkového šetření v Jihočeském kraji, respektive v 7 jeho okresech - České Budějovice, Český Krumlov, Jindřichův Hradec, Písek, Prachatice, Strakonice a Tábor;
- analyzovat získané údaje a porovnat je s údaji školského úřadu

4.2 Hypotézy práce

Zjištěné informace a analýzy by měly potvrdit nebo vyvrátit dvě stanovené hypotézy.

Hypotéza 1.

Integrace žáků do běžných základních škol je dle učitelů přínosem nejen pro dítě s postižením, ale i pro jeho spolužáky a stává se tak standardem.

Hypotéza 2.

Integrovaní žáci se bez obtíží začleňují do kolektivu intaktních jedinců.

Hypotéza 3.

Spolupráce příslušných speciálně pedagogických center (pedagogicko-psychologických poraden) s učiteli na běžných základních školách je na velmi dobré úrovni.

Hypotéza 4.

Učitelé obtížně získávají asistenty pro integrovaného žáka.

Hypotéza 5.

Počet ŽSVP integrovaných do běžných základních škol se ve srovnání před deseti lety s letošním rokem zvýšil.

5. Metodika

5.1 Použité metody a techniky výzkumu

Pro ověření stanovených hypotéz a splnění cílů diplomové práce bude využito několik metodických postupů:

- výběr běžných základních škol v jihočeském kraji;
- vlastní dotazníkové šetření se zástupci běžných základních škol;
- analýza získaných údajů a strukturalizace jednotlivých postižení v daných okresech běžných základních škol;
- vyhodnocení získaných údajů pomocí grafů;
- analýza současné situace prostřednictvím porovnání získaných údajů pomocí dotazníkového šetření a školského úřadu v kontextu s výsledky šetření z druhé poloviny 90.let;

5.2 Vlastní realizace výzkumu

Analýza stavu integrovaných žáků v jihočeském kraji probíhala ve třech etapách. První etapa představovala vytipování běžných základních škol a sběr informací na základě dotazníkového šetření. Ve druhé etapě byl proveden soupis veškerých získaných informací a dat. Třetí etapa představovala analytické zpracování získaných dat z pohledu jednotlivých částí analýzy a jejich doplnění o vlastní popis zjištěných skutečností, zpracování formou grafů a tabulek a porovnání s příslušnými výsledky z druhé poloviny 90. let.

5.2.1 Mapování škol v jihočeském regionu

V Jihočeském kraji jsem oslovila elektronickou cestou celkem 192 základních škol (viz příloha P1). Pomocí dotazníkového formuláře (viz příloha P2) jsem se snažila zjistit, situaci integrovaných žáků ve školách v Jihočeském kraji. Z celkového počtu 192 ZŠ jsem získala odpovědi ze 117 ZŠ. Ze zbývajících počet, tj. 75 ZŠ se k dotazníku nevyjádřilo. Ze získaných odpovědí od 50 učitelů se zkušenostmi v procesu integrace jsem vytvořila přehledovou tabulku (viz příloha P3), která sumarizuje výsledky vyjádření dotazovaných učitelů.

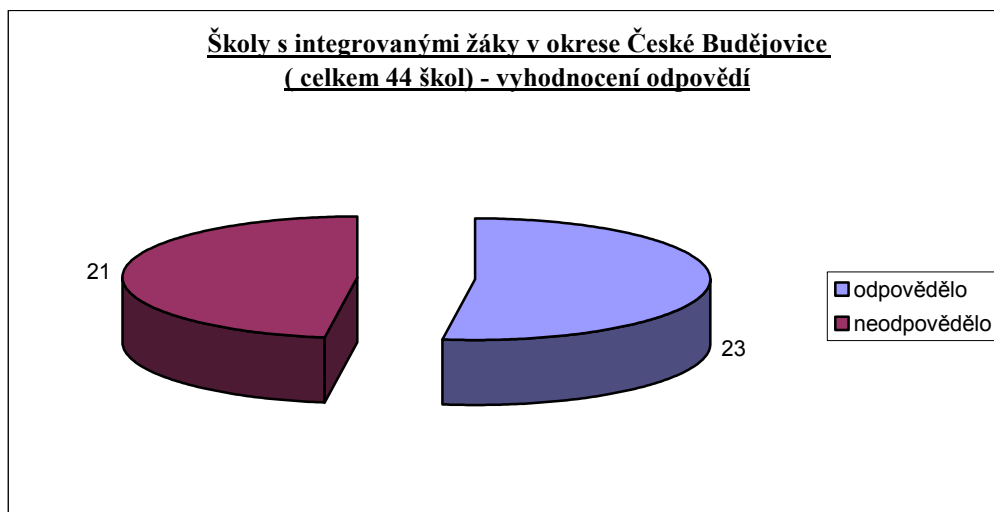
Rozložení základních škol integrující ŽSVP do jednotlivých okresů Jihočeského kraje upřesňují následující tabulky.

Tab. č.1: Školy s integrovanými žáky v okrese České Budějovice

Školy s integrovanými žáky v okrese České Budějovice	<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>							
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Borek	0	0	0	0	0	0	0	
Borovany	0	0	0	0	0	0	0	
Boršov nad Vltavou	0	0	0	0	0	0	0	
ČB, Bezdrevská								neodp.
ČB, Dukelská								neodp.
ČB, Grünwaldova								neodp.
ČB, J.Š.Baara								neodp.
ČB, Kubatova								neodp.
ČB, L.Kuby								neodp.
ČB, Máj I.								neodp.
ČB, Máj II.	1	0	0	0	0	0	0	
ČB, Matice školské								neodp.
ČB, Nerudova								neodp.
ČB, Oskara Nedbala								neodp.
ČB, Podhůrecká								neodp.
ČB, T.G.Masaryka								neodp.
ČB, Vl.Rady								neodp.
Dobrá Voda								neodp.
Dolní Bukovsko	0	0	0	0	0	0	0	
Doudleby	0	0	0	0	0	0	0	
Dříteň	1	0	1	0	1	0	0	
Dubné								neodp.
Hluboká n. Vltavou	0	0	0	0	0	0	0	
Horní Stropnice	0	0	0	0	0	0	0	
Hosín	0	0	0	0	0	0	1	
Hrdějovice,Dr.M.Tyrše								neodp.
Chrástany	0	0	1	0	0	0	0	
Jílovice	0	0	0	0	0	1	0	
Kamenný Újezd	0	0	0	0	0	0	0	
Ledenice								neodp.
Lišic	0	1	0	0	0	0	0	
Nedabyle	0	0	0	0	0	0	0	
Neznašov	0	0	0	0	0	1	0	
Nové Hrady	0	0	0	1	0	0	0	
Olejnice	0	0	0	0	0	1	0	
Olešník	0	0	0	0	0	0	0	
Rudolfov								neodp.
Římov								neodp.
Strýčice								neodp.
Střížav								neodp.
Trhové Sviny	0	0	0	0	1	0	0	
Týn n. Vlt., Hlinecká	1	0	0	0	0	0	0	
Týn n.Vlt., Malá Strana	0	0	0	0	0	0	0	
Zliv	0	0	0	0	0	0	0	
(44) CELKEM	3	1	2	1	2	3	1	13

V okrese České Budějovice jsem kontaktovala celkem 44 základních škol. Z počtu škol, tj. z 23 (52,27 %), které výzkumného šetření zúčastnily je pouze 13 učitelů, kteří mají integrovaného žáka ve třídě. Z celkového počtu kontaktovaných škol se k odpovědím nevyjádřilo 21, tj. 47,72 % škol. Je nutno brát v úvahu, že výsledky vyhodnocení jsou ovlivněny počtem obdržených, respektive neobdržených odpovědí. Vyhodnocení odpovědí můžeme vidět v následujícím grafu č.1.

Graf č.1

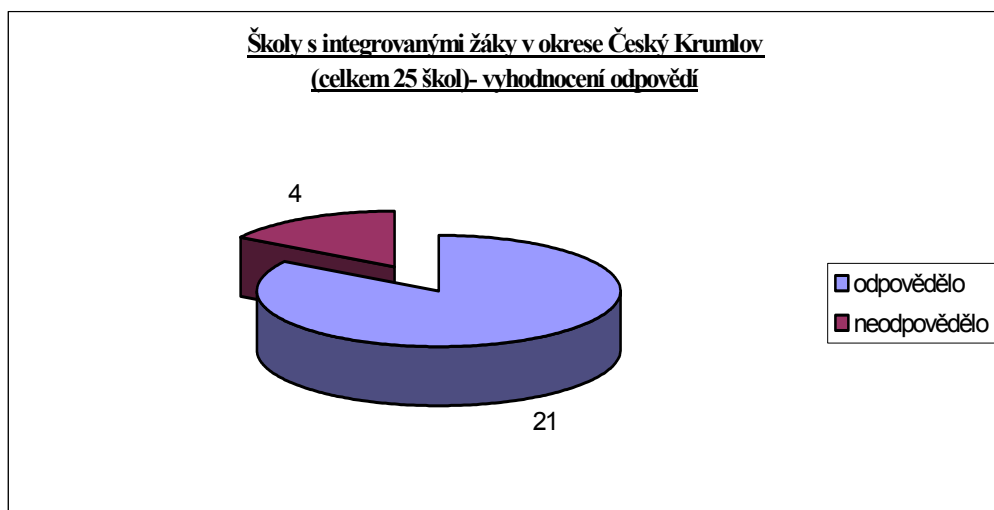


Tab. č.2: Školy s integrovanými žáky v okrese Český Krumlov

<i>Školy s integrovanými žáky v okrese Český Krumlov</i>	<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>							
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Benešov n. Černou	0	0	0	1	0	0	0	
Brluh	0	0	0	0	0	0	0	
Černá v Pošumaví	0	0	0	0	0	1	0	
Český Krumlov, Linecká	0	0	1	0	0	0	0	
Český Krumlov, Plešivec	0	0	0	0	0	1	0	
Český Krumlov, Za Nádražím								neodp.
Dolní Dvořiště	0	0	0	0	0	0	1	
Dolní Třebonín								neodp.
Frymburk								neodp.
Holubov	0	0	0	0	0	0	0	
Horní Dvořiště	0	0	0	0	0	0	0	
Horní Planá	0	0	0	0	0	0	0	
Hořice na Šumavě	0	1	0	0	0	0	0	
Chvalšiny	0	0	0	0	0	0	0	
Kyjov	0	0	0	0	0	1	0	
Kaplice								neodp.
Křemže								neodp.
Lipno n. Vlt.								neodp.
Loučovice								neodp.
Malonty	0	0	1	0	0	0	0	
Přídolí	0	0	0	0	0	0	0	
Rožmitál na Šumavě	1	0	0	0	0	0	0	
Velešín								neodp.
Větřní	0	0	1	0	0	0	0	
Vyšší Brod								neodp.
(25) CELKEM	1	1	3	1	0	3	1	10

V okrese Český Krumlov bylo kontaktováno 25 základních škol, z čehož se výzkumného šetření zúčastnilo 21 škol, což je 84 %. Z uvedeného počtu pouze 10 učitelů má zkušenost s integrací. Jak ukazuje graf č. 2, 4 školy, což je 16 %, se nevyjádřily, a proto opět bereme v úvahu to, že výsledky vyhodnocení jsou ovlivněny počtem obdržných, respektive neobdržných odpovědí. Vyhodnocení odpovědí vidíme v grafu č.2.

Graf č.2

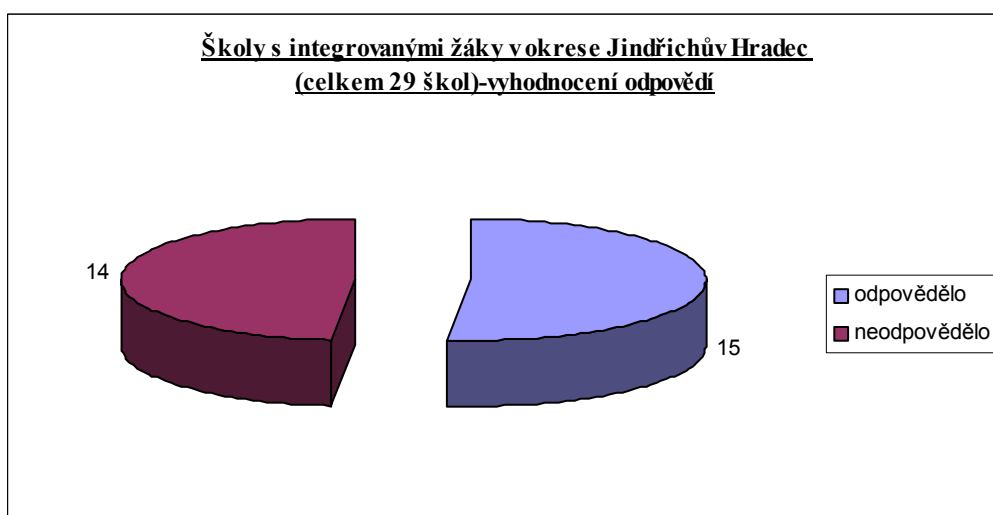


Tab. č.3: Školy s integrovanými žáky v okrese Jindřichův Hradec

<i>Školy s integrovanými žáky v okrese Jindřichův Hradec</i>		<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>						
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Budeč	0	0	0	0	0	0	0	
České Velenice	0	0	0	0	0	0	0	
Český Rudolec	0	1	0	0	0	0	0	
Dačice, B.Němcové								neodp.
Dačice, Komenského								neodp.
Deštná	0	0	0	0	0	0	0	
Chlum u Třeboně	0	1	0	0	0	0	0	
Jindřichův Hradec II,Janderova								neodp.
Jindřichův Hradec, Jarošovská								neodp.
Jindřichův Hradec,s.Vajgar 593								neodp.
Jindřichův Hradec,s.Vajgar 692								neodp.
Jindřichův Hradec, Štítného								neodp.
Jindřichův Hradec, Větrná								neodp.
Kardašova Řečice	0	0	0	0	0	0	0	
Kunžak	1	0	0	0	1	0	4	
Lomnice n. Lužnicí								neodp.
Majdalena								neodp.
Nová Bystřice	0	0	0	0	0	0	0	
Nová Včelnice								neodp.
Plavsko	0	0	0	0	0	0	0	
Rapšach	1	0	0	0	0	0	0	
Slavonice								neodp.
Staré Hobzí	0	0	0	0	0	0	0	
Stráž n. Nežárkou								neodp.
Strmilov	0	0	0	0	0	0	0	
Studená								neodp.
Suchdol/Lužnicí,TG.Masaryka	1	0	0	0	0	0	0	
Třeboň, Na sadech	0	0	0	0	0	0	0	
Třeboň, Sokolská	0	0	0	0	0	0	0	
(29) CELKEM	3	2	0	0	1	0	4	10

V okrese Jindřichův Hradec jsem oslovila 29 základních škol. Odpovědělo mi 15, tj. 51,72 % škol a z tohoto počtu se s integrací setkala pouze 10 učitelů. Opět je nutno brát v úvahu nezanedbatelný počet škol, které se šetření nezúčastnili, a které dávají těmto výsledkům omezenou vypovídací schopnost. V tomto případě se neozvalo 14, tedy 48,27 % škol, jak ukazuje následující graf č.3.

Graf č.3

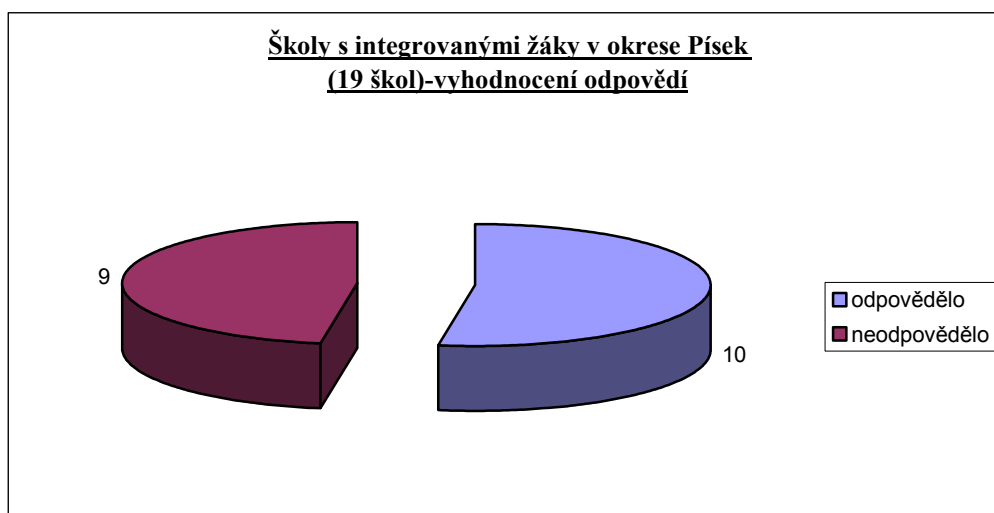


Tab. č.4: Školy s integrovanými žáky v okrese Písek

<i>Školy s integrovanými žáky v okrese Písek</i>	<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>							
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Albrechtice n. Vltavou								neodp.
Bernartice								neodp.
Čížová	0	0	0	0	0	0	0	
Chyšky								neodp.
Kovářov	0	0	0	0	0	0	0	
Milevsko, Jeřábkova	0	0	0	0	0	0	0	
Milevsko, Komenského	0	0	0	0	0	0	0	
Mírotice	0	0	0	0	0	0	0	
Milovice	0	0	0	0	0	0	0	
Orlík n. Vltavou	0	0	0	0	0	1	0	
Písek, Čelakovského								neodp.
Písek, Dr.M.Horákové								neodp.
Písek, Husovo nám.								neodp.
Písek, Mírové nám.								neodp.
Písek, Šobrova								neodp.
Písek, Tylova								neodp.
Protivín	0	1	0	0	1	0	0	
Sepekov	0	0	0	0	0	0	0	
Záhoří	0	0	0	0	0	0	0	
(19) CELKEM	0	1	0	0	1	1	0	3

V okrese Písek z celkového počtu dotazovaných 19 základních škol se počet došlých a nedošlých odpovědí téměř rovnal, neboť 10 škol, což je 52,63 % odpovědělo (z čehož pouze 3 učitelé mají ve třídě integrovaného žáka), a 9 škol, což je 47,36 %, se nevyjádřilo. Proto opět bereme v potaz, že výsledky vyhodnocení jsou ovlivněny tak, jako v předchozích případech. Na vyhodnocení odpovědí se můžeme podívat v následujícím grafu č.4.

Graf č.4

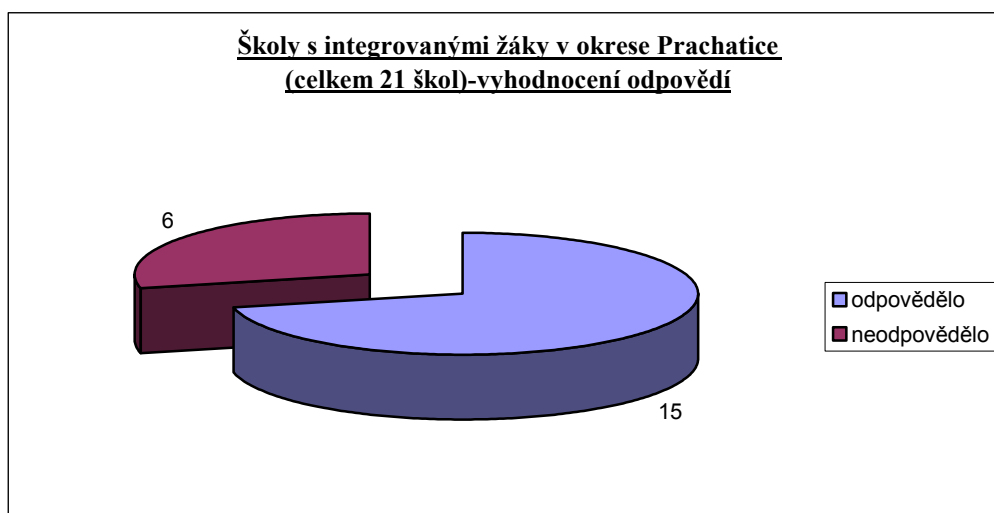


Tab. č.5: Školy s integrovanými žáky v okrese Prachatice

Školy s integrovanými žáky v okrese Prachatice	Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin							
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Bohumilice	0	0	0	1	0	0	0	
Borová Lada	0	0	0	0	1	0	0	
Dub	0	0	0	1	0	0	0	
Horní Vltavice								neodp.
Husinec	0	0	0	0	0	0	0	
Ktiš	0	0	0	0	0	0	0	
Lhenice	0	0	0	0	0	0	0	
Netopice	0	1	0	0	1	0	0	
Nová Pec	0	0	0	0	0	0	0	
Prachatice, Vodňanská								neodp.
Prachatice, Zlatá stezka								neodp.
Stachy	0	0	0	0	0	0	0	
Strunkovice n. Blanicí	0	0	0	0	0	0	0	
Šumavské Hoštice	0	0	0	0	0	0	0	
Vracov								neodp.
Vimperk, 1.Máje								neodp.
Vimperk, Smetanova								neodp.
Vitějovice	0	0	0	0	0	0	0	
Vlachovo Březí	0	0	0	0	0	0	0	
Volary	0	0	0	0	0	0	0	
Zdíkov	0	0	0	0	0	0	0	
(21) CELKEM	0	1	0	2	2	0	0	5

V okrese Prachatice jsem oslovila 21 základních škol. Odpověď zpět poslalo 15 škol, což je 71,42 % a z uvedeného počtu pouze 5 odpovědí se týkalo integrace žáků. Z grafu č.5 lze vyčíst počet škol bez odpovědi, tj. 6, vyjádřeno v procentech 28,57 %. Je nutné opět brát v úvahu ovlivnění výsledků vlivem došlých, respektive nedošlých odpovědí. Vyhodnocení odpovědí vidíme v grafu č.5.

Graf č.5

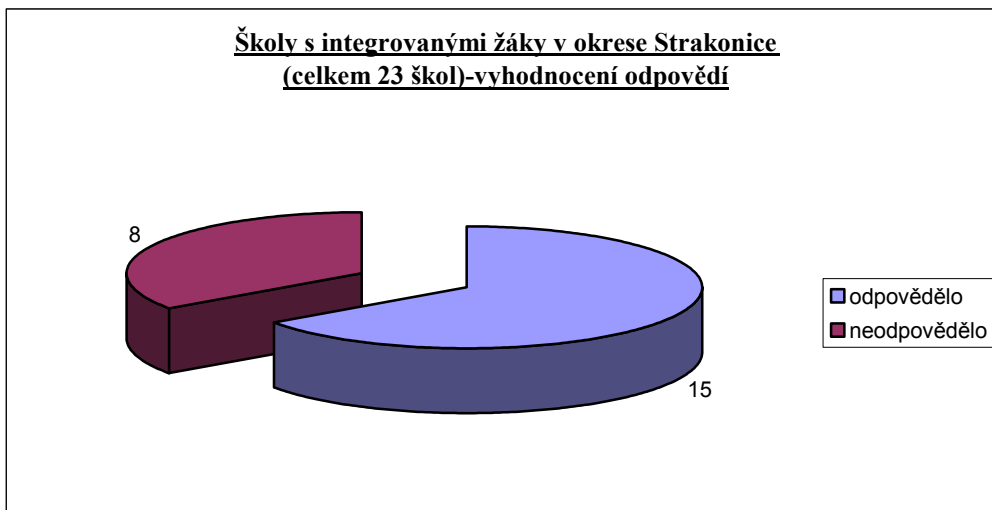


Tab. č.6: Školy s integrovanými žáky v okrese Strakonice

Školy s integrovanými žáky v okrese Strakonice	<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>							
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Bavorov								neodp.
Bělčice	0	0	0	0	0	0	0	
Blatná, nám.Komenského	0	0	0	0	0	0	0	
Blatná, tř.T.G.Masaryka								neodp.
Cehnice	0	0	0	0	0	0	0	
Čestice								neodp.
Katovice	0	0	1	0	0	0	0	
Lnáře	0	0	0	0	0	0	0	
Malenice	0	0	0	1	0	0	0	
Radomyšl	0	0	0	0	0	0	0	
Sedlice, Komenského	0	0	0	0	0	0	0	
Strakonice, Dukelská	0	0	0	0	0	0	0	
Strakonice, Jezerní	0	0	0	0	1	0	0	
Strakonice, Jiřího z Poděbrad	0	0	0	1	0	0	0	
Strakonice, Povážská	0	0	0	0	0	0	0	
Střelské Hoštice								neodp.
Štěkeň	0	0	0	0	0	0	0	
Vodňany, Alešova								neodp.
Vodňany, Bavorovská								neodp.
Vodňany, nám.5.května								neodp.
Volenice								neodp.
Volyně	0	0	0	0	0	0	0	int do SPU
Záboří	0	0	0	0	0	1	0	
(23) CELKEM	0	0	1	2	1	1	0	5

V okrese Strakonice z celkového počtu 23 oslovených škol se k dotazníkům vyjádřilo 15 základních škol, což je 65,21 %, přičemž pouze 5 učitelů se setkalo s integrovaným žákem. V tomto okrese neodpovědělo 8 škol, což je 34,78 % proto jsou opět celkové výsledky ovlivněny. Graf č.6 ukazuje výsledky vyhodnocení.

Graf č.6

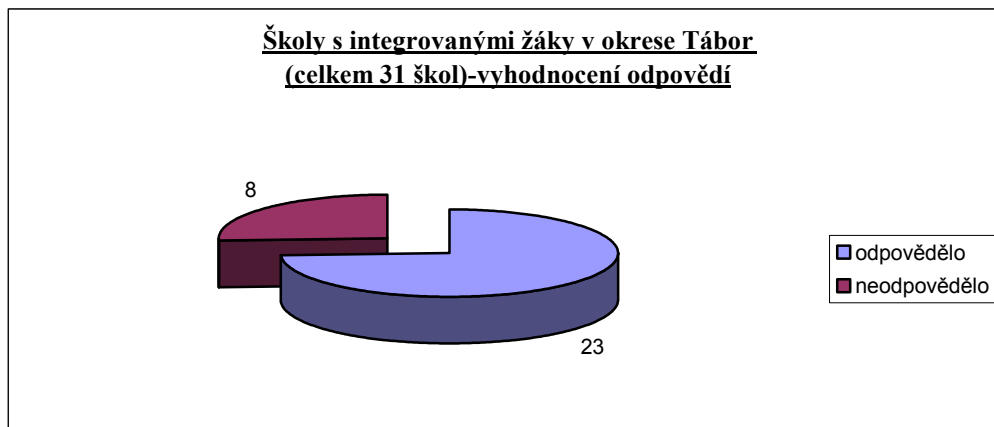


Tab. č.7: Školy s integrovanými žáky v okrese Tábor

<i>Školy s integrovanými žáky v okrese Tábor</i>		<i>Rozdělení jednotlivých postižení v rámci integrace do intaktních skupin</i>						
ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Zrakové	Sluchové	Tělesné	Mentální	Kombinované	Narušená komunikační schopnost	Jiné	Pozn.
Bechyně, Libušina	0	0	1	0	0	0	0	
Bechyně, Školní	0	0	0	0	0	0	0	
Borotín								neodp.
Dražice	0	0	0	0	0	0	0	
Chotoviny	0	0	0	0	0	0	0	
Choustník								neodp.
Chýnov	0	0	0	0	0	0	0	
Jistebnice	0	0	0	0	0	0	0	
Malšice	0	0	0	0	0	0	0	
Mladá Vožice								neodp.
Nadějkov	0	0	0	0	0	0	0	
Opařeny								neodp.
Planá n.Lužnicí	0	0	0	0	0	0	0	int do SPU
Ratibořické Hory	0	0	0	0	0	1	0	
Sezimovo Ústí, 9.května	0	0	0	0	0	0	0	
Sezimovo Ústí, Švehlova	0	0	0	0	0	0	0	
Slapy	0	0	0	0	0	0	0	
Soběslav, Komenského	0	0	0	0	0	0	0	
Soběslav, tř.E.Beneše	0	0	0	0	0	0	0	
Sudoměřice u Bechyně	0	0	0	0	0	0	0	
Tábor, Budějovická	0	0	0	0	0	0	0	
Tábor, Čsl.armády	0	0	0	0	1	0	0	
Tábor, Helsinská	0	0	0	0	0	0	0	
Tábor, Míkova								neodp.
Tábor, nám.Mikuláše z Husi								neodp.
Tábor, Průběžná								neodp.
Tábor, Školní nám.	0	0	0	1	0	0	0	
Tábor, Zborovská								neodp.
Tučapy	0	0	0	0	0	0	0	
Veselí n.Lužnicí,Blatské sídl.	0	0	0	0	0	0	0	
Želeč	0	0	0	0	0	0	0	
(31) CELKEM	0	0	1	1	1	1	0	4

V okrese Tábor bylo kontaktováno 31 základních škol. Své odpovědi vyjádřilo 23 škol, což je 74,19 % a z uvedeného počtu se s integrací setkali 4 učitelé. Počet škol, které se k dotazníku nevyjádřili se rovná 8, což je 25,8 % a i v tomto případě je nutné brát na vědomí omezené údaje ve výsledcích. Vyhodnocení odpovědí v okrese Tábor ukazuje graf č.7.

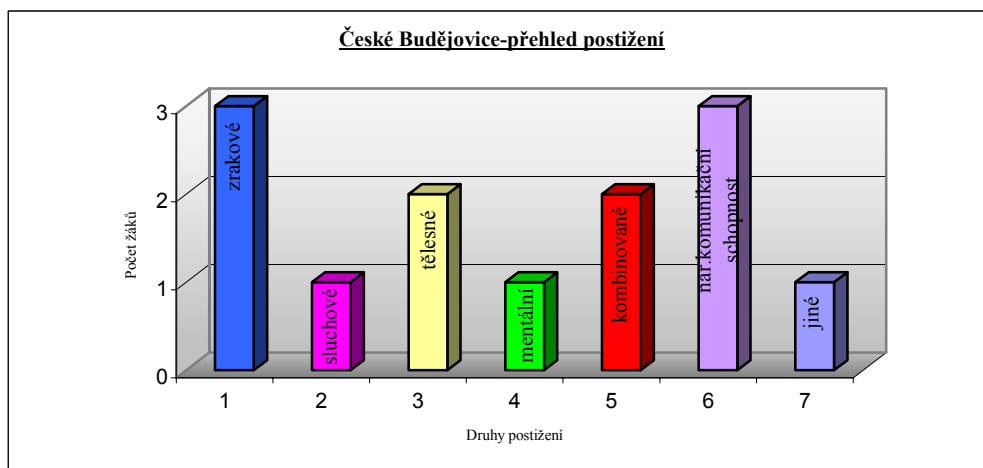
Graf č.7



5.2.2 Vyhodnocení jednotlivých postižení v rámci okresů

Na základě předkládaného dotazníku učitelům z jednotlivých okresů a z došlých odpovědí jsem vypracovala přehledové grafy, které vyjadřují množství konkrétních druhů postižení a počty integrovaných žáků.

Graf č.8



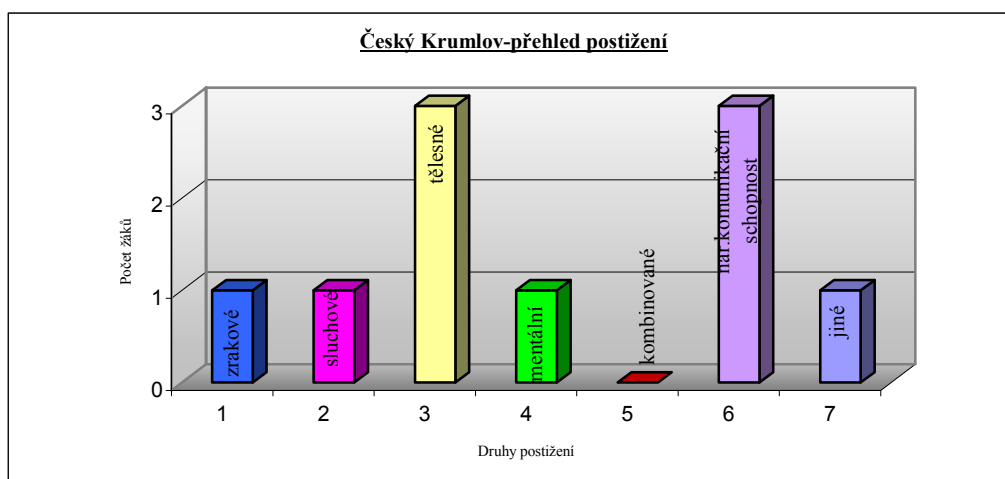
V předchozím grafu je zřejmé, že v okrese České Budějovice jsou ve školách integrováni nejvíce žáci se zrakovým postižením a žáci s narušenou komunikační schopností se shodným počtem tři žáci v obou případech. Důvodem vysokého počtu integrace žáků s narušenou komunikační schopností mohou být drobné vady vyznačující se omezenou slovní zásobou nebo patlavostí³⁾.

Na druhém místě, opět se shodným výsledkem dva žáci, navštěvují běžné základní školy žáci s tělesným a kombinovaným postižením. Kombinované postižení není učiteli blíže specifikováno.

Nejméně, shodným počtem jednoho žáka, se integrují žáci se sluchovým, mentálním a postižením, které bylo v dotazníku popsáno jako jiné (a dále nespecifikované). Příčinou toho, že v daném okrese je minimální počet integrace žáků se sluchovým postižením může být Speciální škola pro sluchově handicapované žáky v Českých Budějovicích či speciálně poradenské zařízení Arpida v Českých Budějovicích.

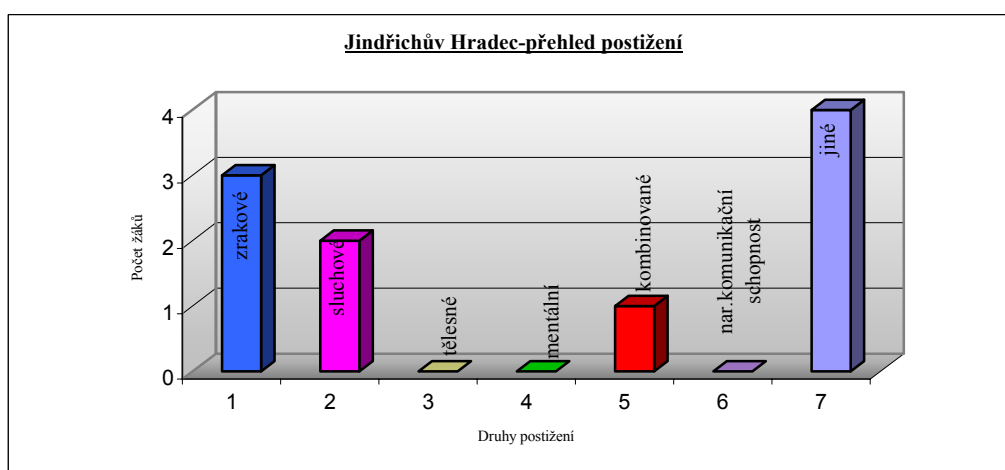
Jak již bylo zmíněno výše, je třeba brát v úvahu i to, že výzkumného šetření se nezúčastnily všechny oslovené základní školy.

Graf č.9



V grafu č.9 jsou s nejvyšším počtem tří žáků zastoupena postižení tělesná a poruchy komunikačních schopností. Vyšší počet žáků s narušenou komunikační schopností opět může dokazovat fakt, že žáci trpí pouze drobnou vadou výslovnosti či nedostatečnou slovní zásobou. Shodnými počty, tj.jeden žák, postižení se objevují integrace žáků s handicapem zrakovým, sluchovým, mentálním a jiným (učitelé toto postižení blíže neurčovali). Kombinované postižení není zastoupeno. Ani v tomto případě se k dotazníkům nevyjádřily všechny kontaktované školy, proto je nutné brát zobrazované výsledky opět s vědomím této skutečnosti.

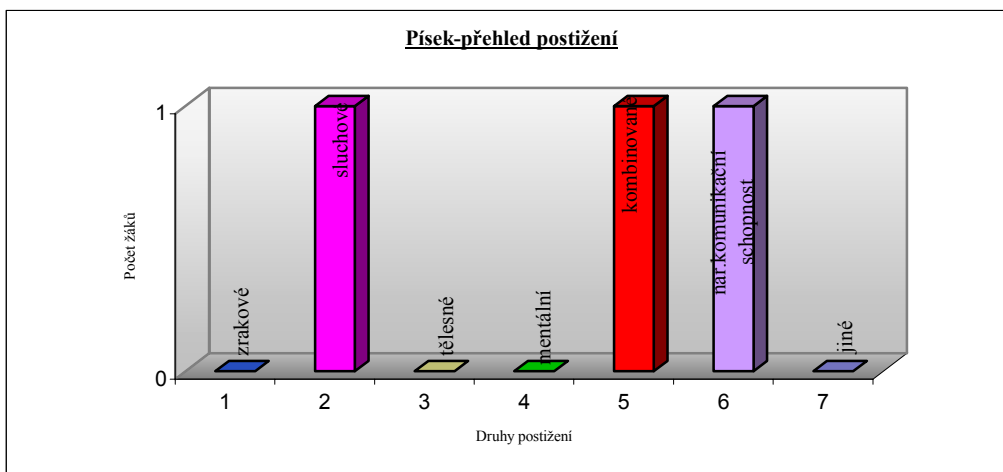
Graf č.10



Téměř polovina dotazovaných škol se nevyslovila v dotazníkovém průzkumu ke skutečnosti, zda má zkušenosti s integrací handicapovaných žáků, proto graf č.10 neuvádí všechny druhy postižení. Nejvyšší počet, čtyři žáci, mají jiná, avšak blíže nespecifikovaná postižení. Dále jsou integrováni tři žáci

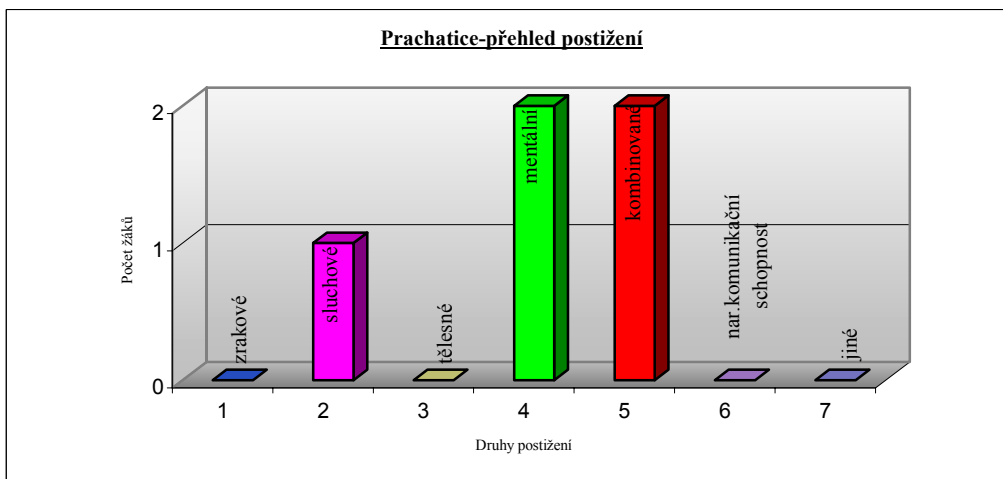
se zrakovým, dva žáci se sluchovým a jeden žák s kombinovaným postižením. Zbývající druhy postižení (jak již bylo zmíněno) nejsou zastoupeny.

Graf č.11



Ve školách v okrese Písek se objevili pouze tři handicapovaní jedinci navštěvující běžné základní školy a to s postižením sluchovým, narušenou komunikační schopností a s kombinovaným postižením (určené jako těžké tělesné a středně těžké zrakové postižení). Ostatní druhy postižení se ve sledovaném okrese nevyskytují. Z ostatních došlých odpovědí je zřejmé, že školy navštěvují většinou žáci bez postižení.

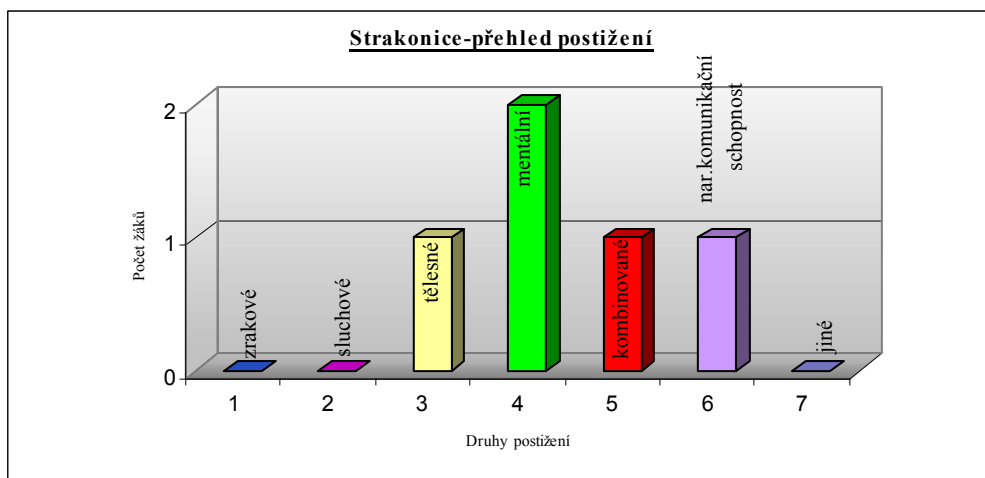
Graf č.12



Ve sledovaném okrese se nejvíce vyskytují žáci s postižením mentálním a kombinovaným v počtu dva žáci, přičemž kombinované postižení není blíže určeno. Sluchové postižení je zastoupeno jedním žákem a ostatní

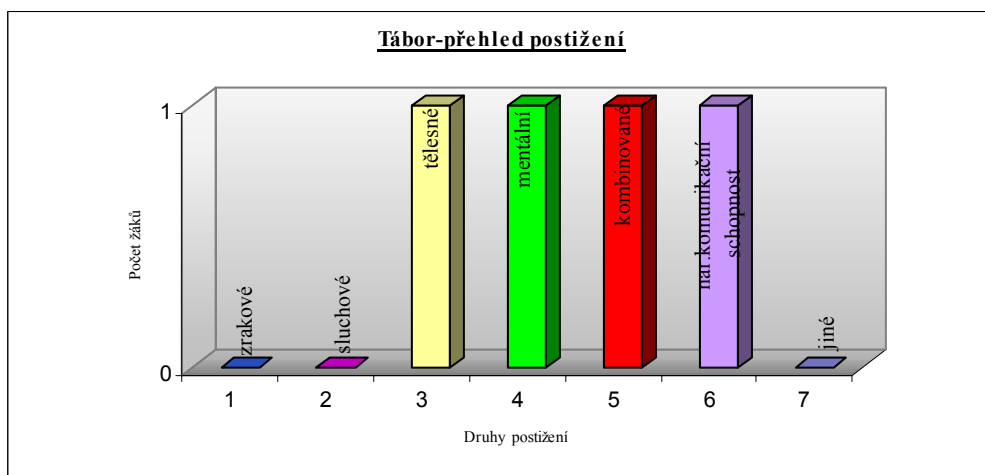
druhy postižení se v daném okrese nevyskytují. Šest škol z 21 dotazovaných se k dotazníkům nevyjádřilo.

Graf č.13



V grafu č.13 má největší zastoupení mentální postižení s počtem dva žáci. Integrovaní žáci s postižením tělesným, kombinovaným (blíže nespecifikovaným) a s narušenou komunikační schopností v počtu jeden žák. Ostatní druhy postižení nejsou evidovány.

Graf č.14



V okrese Tábor jsou integrováni do běžných základních škol po jednom žákovi s postižením tělesným, mentálním, kombinovaným (blíže nespecifikovaným) a s narušenou komunikační schopností. Postižení zrakové, sluchové a jiné nejsou zastoupeny.

5.2.3 Vyhodnocení jednotlivých postižení podle stupně závažnosti

Následujícím sloupkovým grafem (graf č.15) uvádím přehled stupňů postižení u jednotlivých druhů postižení. Informace jsem získala opět z dotazníkového šetření vyjádřením učitelů, kteří subjektivně zhodnotili závažnost jednotlivých postižení.

Dle vyjádření dotazovaných učitelů jsem zjistila počet integrujících se žáků. Celkem je integrováno 51 handicapovaných žáků. Nejvíce žáků, se shodným počtem 9 (tj. 17,64 %) je s narušenou komunikační schopností (z tohoto počtu mají 3 žáci lehký stupeň vady, 5 žáků středně těžký a 1 žák těžký stupeň) a s kombinovaným postižením (z čehož mají 4 žáci lehký, 3 žáci středně těžký a 2 žáci těžký stupeň postižení).

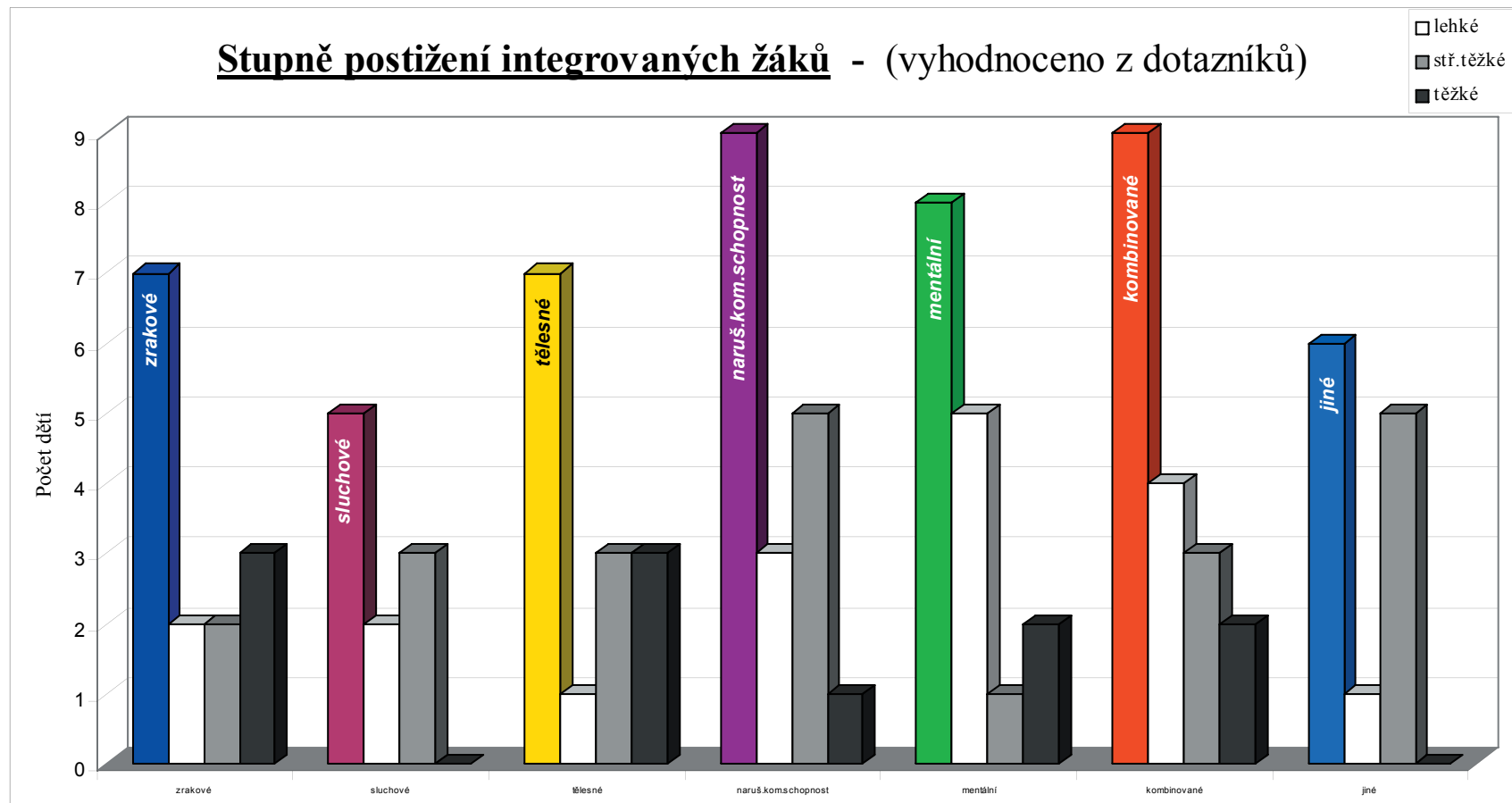
Dále se integrují 8 žáků s mentálním postižením, což je 15,68 % všech žáků. Z toho počtu má 5 žáků lehký stupeň, 1 žák, středně těžký stupeň a 2 žáci těžký stupeň postižení.

Na třetím místě, se shodným číslem 7, což je 13,72 %, jsou integrovány děti se zrakovými a tělesnými vadami. Zrakové postižení se vyskytuje ve třech stupních. 2 žáci mají lehký stupeň, 2 žáci středně těžký a 3 žáci těžký stupeň vady. Jak ukazuje graf, lze stupně postižení u žáků s tělesnou vadou rozdělit takto: 1 žák má lehký stupeň, 3 žáci středně těžký a 3 žáci těžký stupeň postižení.

V odpovědích učitelů bylo evidováno 6 žáků, což je 11,76 %, s jinými postiženími, které nebyly v mnoha případech blíže určeny. V tomto případě 1 žák má lehký stupeň a 5 žáků středně těžký stupeň postižení. Těžký stupeň postižení nebyl evidován.

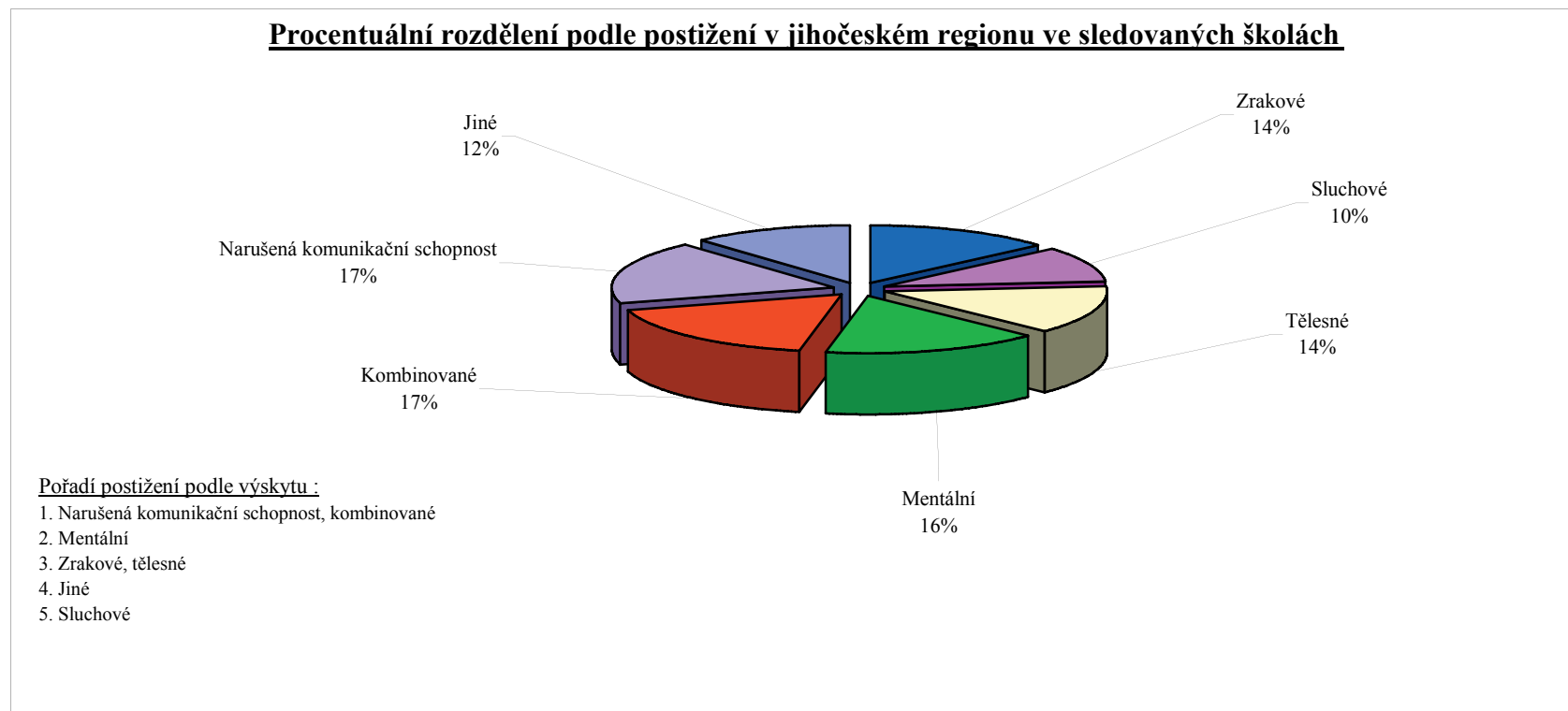
Nejnižší počet integrovaných handicapovaných žáků zaujímají sluchově postižení. Z grafu lze určit 5 žáků, což v procentech zaujímá 9,8 % všech žáků. V tomto případě mají 2 žáci lehký stupeň a 3 žáci středně těžký stupeň postižení. Žáci s těžkým stupněm, jako v předešlém případě, učitelé nezaznamenali.

Graf č.15



5.2.4 Procentuální rozdělení druhů postižení

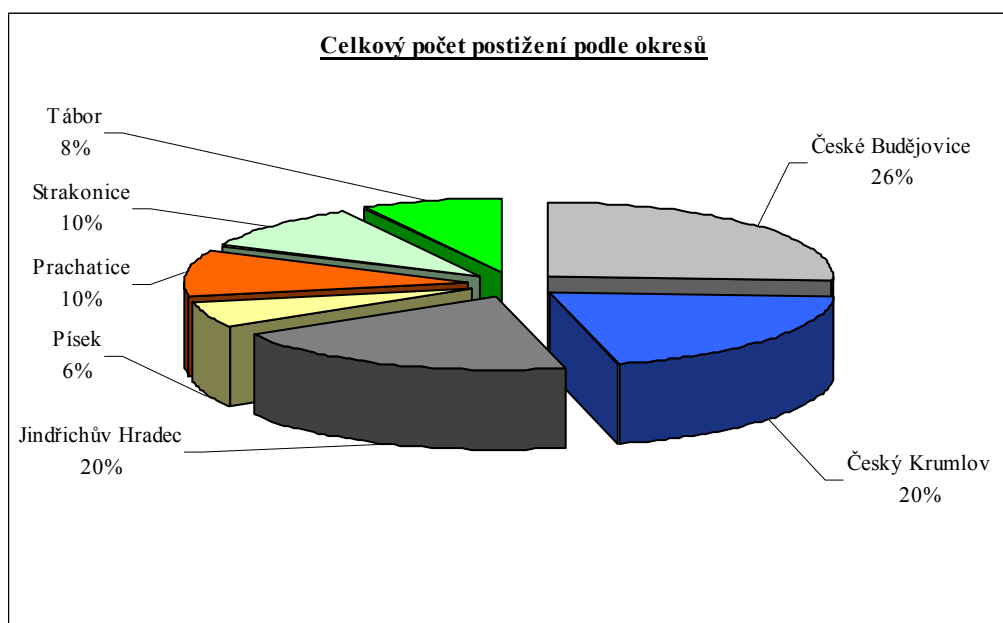
Graf č.16



Výšece koláčového grafu podávají přehled o procentuálním zastoupení (zaokrouhloeno na celá čísla) jednotlivých druhů postižení v jihočeském regionu. Největší zastoupení má integrace žáků s narušenou komunikační schopností, a to 17% spolu s kombinovaným postižením. Kombinované postižení má nejednotnou terminologii a tím dochází i k nejednotnému chápání. Dříve toto postižení zahrnovalo pouze žáky slepohluché, dnes je tendence do kombinovaných postižení řadit i jiné druhy a lehčí stupně vad. Na druhém místě je mentální postižení se 16%. Další místa v grafu společně zaujímají zraková a tělesná postižení a jsou vyjádřena 14%. Nejméně integrovaných handicapovaných žáků je s postižením jiným, které učitelé blíže nespecifikovali, což je 12 % a sluchovým, což je 10 %.

Sluchově handicapovaní žáci navštěvují běžné školy v Jihočeském kraji v nízkém počtu neboť mají možnost chodit do speciálních škol pro sluchově postižené. Pokud je žák sluchově postižený je zde i vysoká pravděpodobnost toho, že jeho řečové schopnosti budou na nižší úrovni, neboť sluch a řeč spolu úzce souvisí.

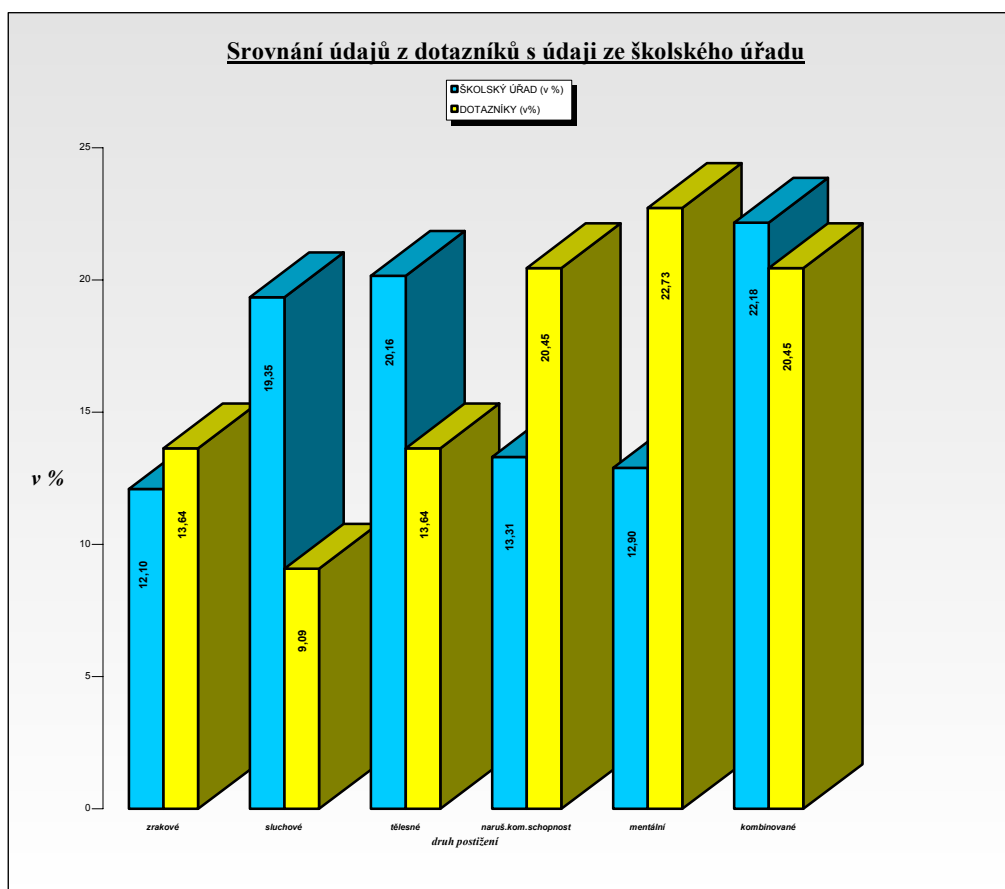
Graf č.17



Pro celkový přehled uvádím ještě rozdělení postižení podle okresů. Z počtu škol, které se šetření zúčastnily je dle předpokladů nejvíce integrovaných žáků v okrese České Budějovice, což je 26 %, z důvodu největšího množství sledovaných základních škol. Naproti tomu nejméně těchto žáků se nachází v okresech Písek, tj.6 %, a Tábor, tj. 8 %. Český Krumlov a Jindřichův Hradec mají stejné procentuální vyjádření, což je 20 %. Strakonice a Prachatice jsou též shodně vyjádřeny, 10 %.

5.2.5 Srovnání vlastních výsledků s údaji školského úřadu

Graf č.18



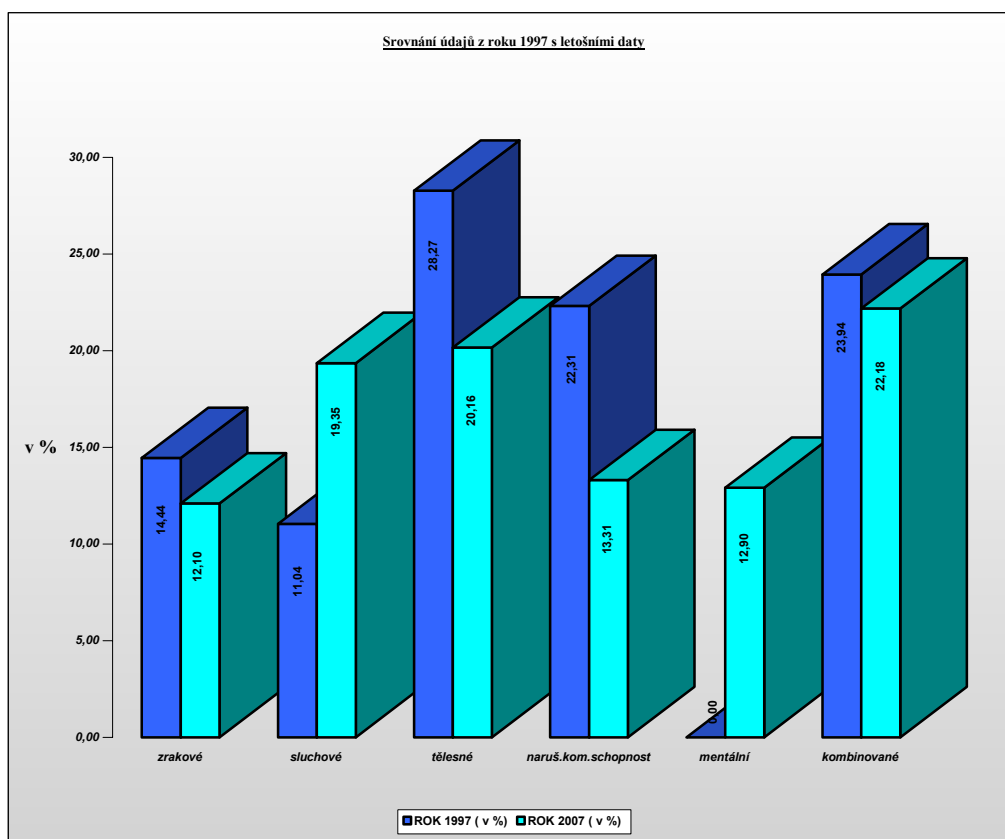
V přehledovém grafu č.18 vidíme srovnání údajů o výskytu postižení z dotazníků pořízených ze základních škol a údajů poskytnutých ze školského úřadu v procentuálním vyjádření. U postižení zrakového a kombinovaného se data téměř shodují. Školský úřad uvádí 12,1 %, z došlých odpovědí od učitelů vyšlo 13,64 % u zrakového postižení. U kombinovaného postižení jsou výsledky ze školského úřadu vyšší, 22,18 % než výsledky z dotazníkového šetření, které udávají 20,45 %.

Největší rozdíl v pořízených datech se objevil u sluchového postižení, kdy školský úřad uvádí dvojnásobné množství sluchově postižených, což v je procentech 19,35 % než bylo zjištěno dotazníkovým šetřením, tj. 9,09 %, dále u tělesně postižených uvádí více o jednu třetinu, tj. 20,16 % oproti výsledkům ze získaných odpovědí, tj. 13,64 %.

Naopak u mentálně postižených a postižených s narušenou komunikační schopností uvádějí dotazníky dvojnásobné množství než bylo získáno šetřením ze školského úřadu.

5.2.6 Srovnání údajů z roku 1997 s daty ze školského úřadu

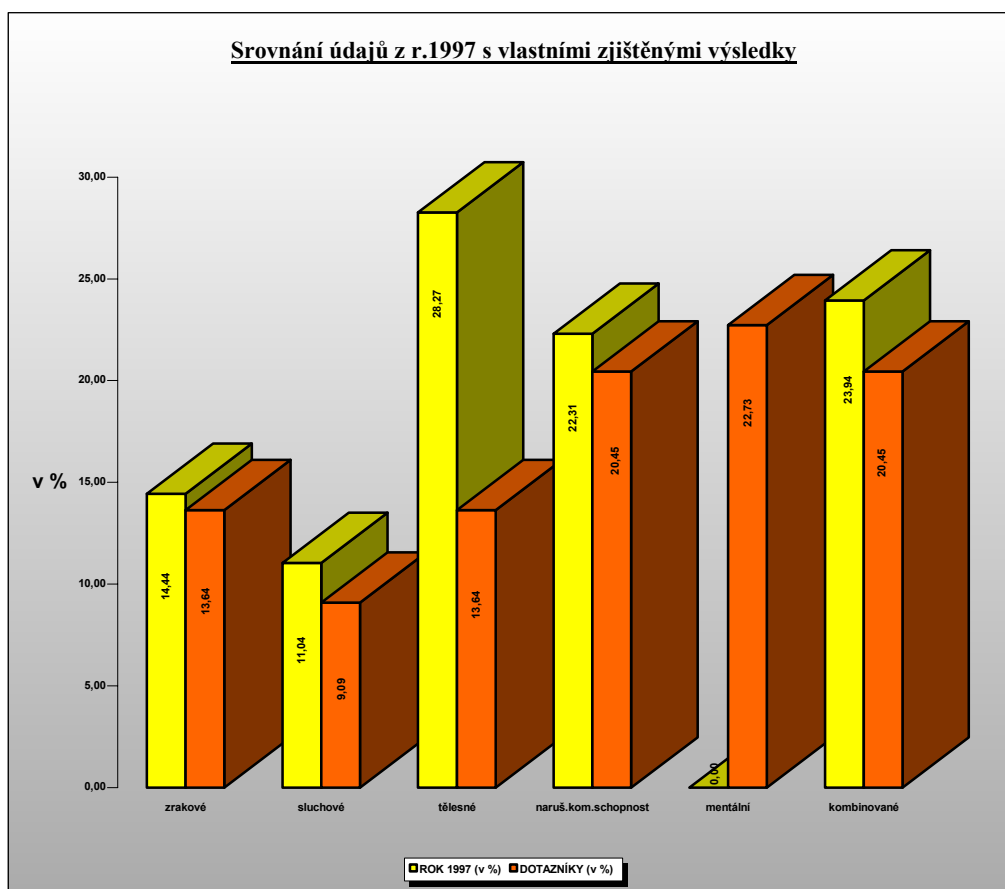
Graf č.19



V přehledovém grafu č.19 vidíme srovnání údajů o výskytu postižení z roku 1997 a údajů poskytnutých ze školského úřadu v procentuálním vyjádření. Zrakové postižení se vyskytovalo ve 14,44 %, jak uvádí školský úřad z roku 1997. Z roku 2007 jsou výsledky nižší, a to 12,1 %. Největší rozdíl v porízených datech se objevil u sluchového postižení, kdy školský úřad uvádí dvojnásobné množství sluchově postižených než bylo zjištěno v roce 1997. Žáků se sluchovým postižením v roce 1997 bylo pouze 11,04 % a v roce 2007 to bylo 19,35 %. V tomto případě je zřejmý jediný nárůst počtu integrovaných žáků v současné době. U tělesně postižených uvádí školský úřad rozdíl menší o jednu třetinu, v roce 1997 to bylo 28,27 % a v roce 2007 20,16 %. U narušené komunikační schopnosti se uvádí v roce 2007, tj. 22,31, více než o jednu třetinu než se vyskytovala v roce 1997, tj. 13,31 %. Mentálně postižení nebyli v roce 1997 uvedeni v přehledu, neboť integrace pro tento druh postižení ještě nebyla uzákoněna a v roce 2007 je počet vyjádřen 12,9 %. U kombinovaného postižení jsou výsledky z roku 1997 vyšší, 23,94 % než výsledky z roku 2007 dotazníkového šetření, které udávají 22,18 %.

5.2.7 Srovnání údajů z roku 1997 s vlastními zjištěnými výsledky

Graf č.20



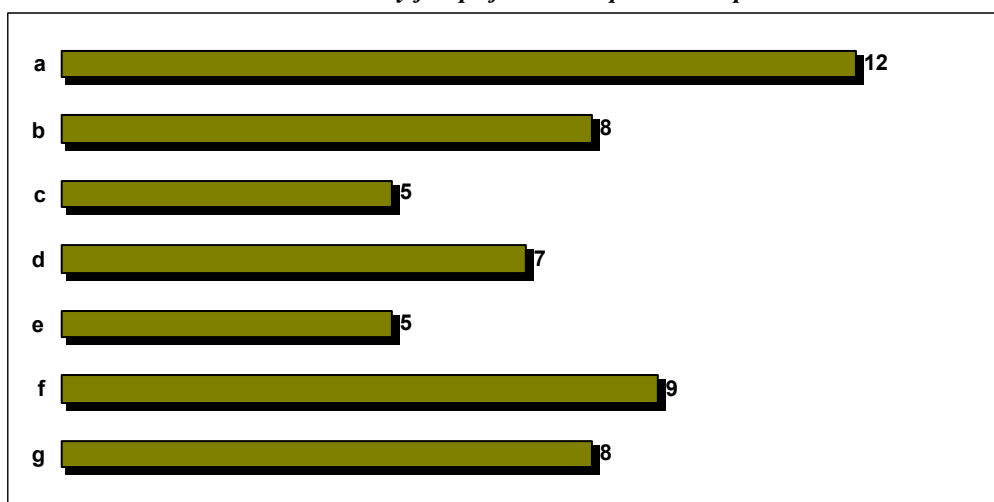
V přehledovém grafu č.20 vidíme srovnání údajů o výskytu postižení z roku 1997 a vlastních údajů zjištěných dotazníkovou metodou v procentuálním vyjádření. Zrakové postižení se vyskytovalo ve 14,44 %, jak uvádí školský úřad z roku 1997, z došlých odpovědí od učitelů to bylo 13,64 %. Sluchové postižení z roku 1997 opět převyšuje hodnotu, 11,4 %, nad odpověďmi vyhodnocenými z dotazníků, 9,09 %. Největší rozdíl porízených datech se objevil u tělesného postižení, kdy v roce 1997 se uvádí větší než dvojnásobné množství tělesně postižených, což je 28,27 % než uvádějí dotazníky, 13,64 %. Narušená komunikační schopnost se v roce 1997 vyskytovala ve 22,31 % a na základě šetření se ukázalo procentuální vyjádření nižší, tj. 20,45 %. Mentálně postižení nebyli v roce 1997 uvedeni v přehledu, neboť integrace pro tento druh postižení ještě nebyla uzákoněna a výsledky dotazníkového šetření ukázaly 22,73 %. Kombinované postižení, jak z grafu vyplývá je zastoupeno z roku 1997 23,94 % a z vyhodnocených vyjádření učitelů 20,45 %.

5.2.8 Zpracování odpovědí na základě dotazníkového šetření

Pomocí dotazníkové metody realizované celkem ve 117 základních školách jsem se pokusila zjistit situaci integrovaných žáků ve školách v Jihočeském kraji. Otázky v dotazníku byly koncipovány a zaměřeny na informovanost učitelů k dané problematice. Pedagogové měli výběr odpovědí z několika daných možností, byl zde i prostor k vlastnímu vyjádření v tzv. otevřených odpovědích. Každá otázka mohla mít více než jednu odpověď.

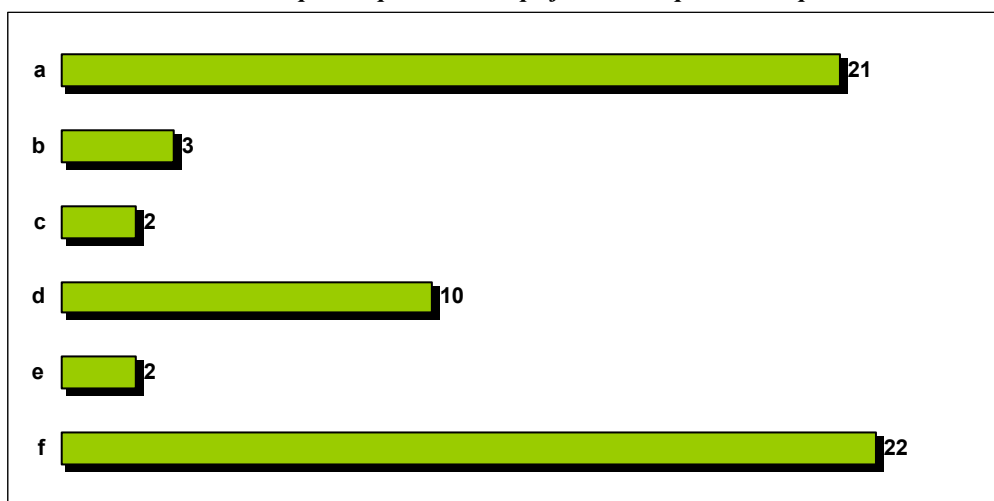
Veškeré odpovědi učitelů, kteří mají zkušenosti s integrací handicapovaných žáků, jsem vyhodnotila do následujícího přehledu. Předem je nutno zmínit, že celkový přehled začíná až otázkou, respektive odpovědí č.3, neboť předchozí otázky (odpovědi) 1. a 2. byly vyhodnoceny již v předešlých kapitolách.

Graf č.21 3. Do své třídy jste přijal/a dítě s postižením protože:



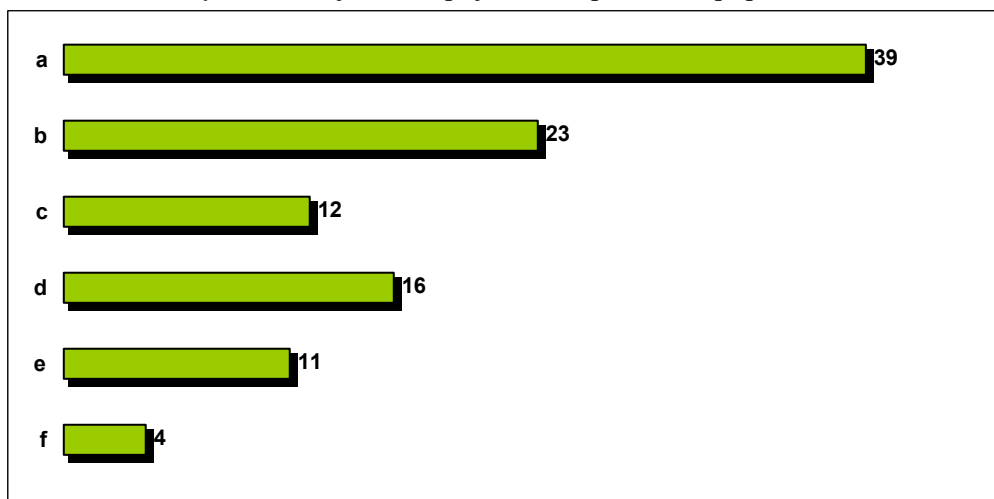
Na otázku, „ Do své třídy jste přijal/a dítě s postižením protože:“ odpovědělo 12 učitelů, že je integrace v souladu s lidskými právy dítěte s postižením, 9 učitelů přijetí postiženého žáka nemohlo odmítnout, shodný počet učitelů, tj. 8 v dotazníku uvedlo, že speciální škola nebyla k dispozici a jiné důvody. Mezi jiné důvody pařilo doporučení z PPP (5 učitelů) a žádost rodičů (3 učitelé). 7 učitelů se na tu to otázku vyjádřilo tak, že základní škola dá žákovi lepší možnosti rozvoje než speciální škola. Opět shodný počet odpovědí, tj. 5 učitelů, byl ve dvou možnostech. Tito učitelé souhlasí s tím, že i přesto, že speciální škola je k dispozici, je přirozené, aby postižení pobývali se zdravými a mají vlastní profesní zájem o zvládnutí nové pedagogické situace.

Graf č. 22 4. Příprava spolužáků na přijetí dítěte s postižením proběhla:



Jako odpověď na otázku č. 4 uvedla drtivá většina kantorů, tj. 22, že nepřipravovali kolektiv třídy na přijetí nového žáka s postižením. Počtem 21 ohlasů byla příprava na přijetí žáka vedena formou rozhovorů a diskusí a 10 učitelů oznamovalo danou situaci rodičům na třídních schůzkách. Z ostatních odpovědí se 3 učitelé s dětmi pokoušeli přehrávat modelové situace a 2 učitelé navštívili handicapované děti či jejich rodiče. Též v otázce č.4 bylo možné vyjádřit se v otevřené odpovědi. 2 učitelé se vyjádřili shodně, uvedli, že třída postiženého žáka znala již z dřívější doby.

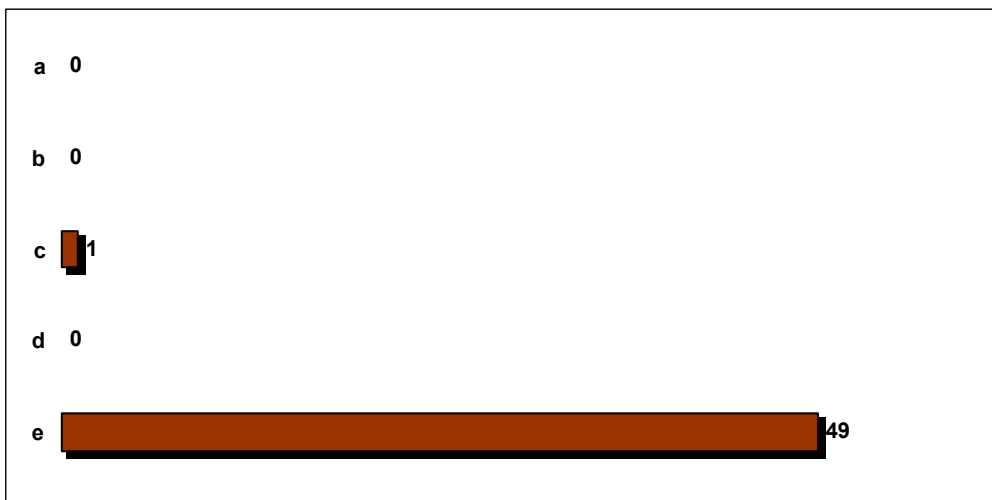
Graf č. 23 5. Vy sám/sama jste se na přijetí žáka s postižením připravoval/a:



Na otázku „Jak jste se vy sám/sama na přijetí žáka s postižením připravovala? uvedlo 39 kantorů zdroj informací z odborné literatury, 23 učitelů navštívilo semináře nebo kurzy, 16 z nich zkontaktovalo příslušné

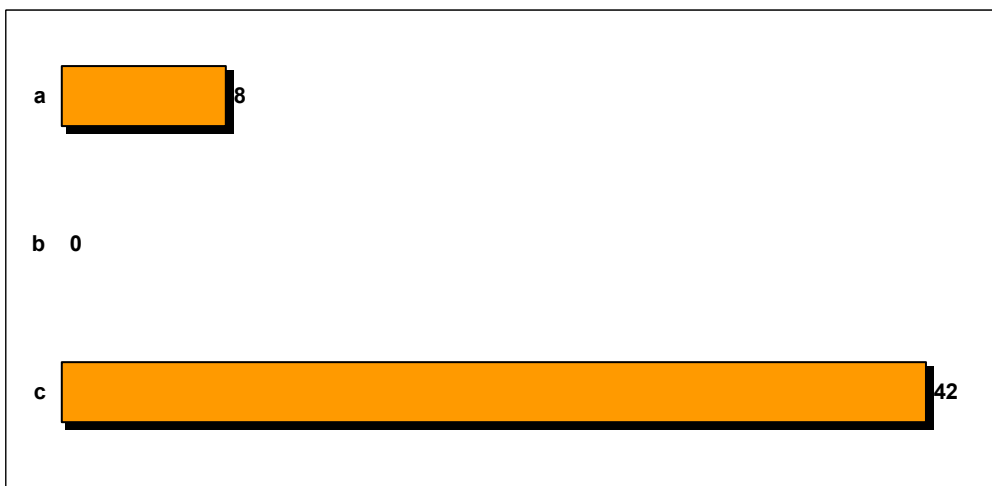
SPC v místě bydliště, 12 odpovědí poukazuje na zkontaktování rodiny a seznámení s dítětem, 11 učitelů kontaktovalo jiného učitele, který se s procesem integrace již setkal a 4 učitelé se v této otázce obrací na osobního asistenta.

Graf č. 24 6. S přijetím žáka s postižením do Vaší třídy vznikly problémy:



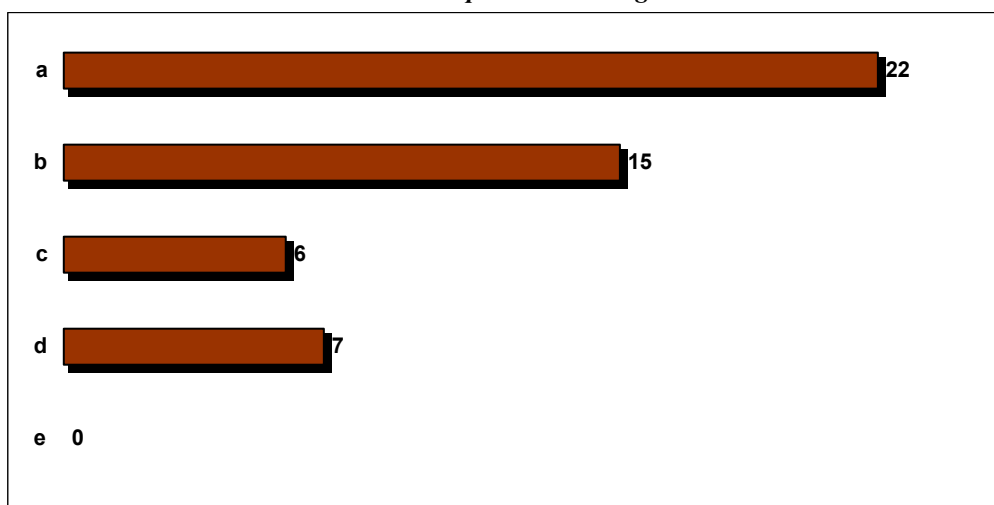
Na otázku „Vznikly problémy s přijetím postiženého žáka do Vaší třídy?“ učitelé odpověděli v drtivé většině, tj. 49 z 50, že žádné problémy nenastaly. Pouze 1 dotazovaný uvedl problémy vzniklé zapříčiněním školy.

Graf č. 25 7. Výchovná atmosféra ve třídě se po příchodu integrovaného žáka:



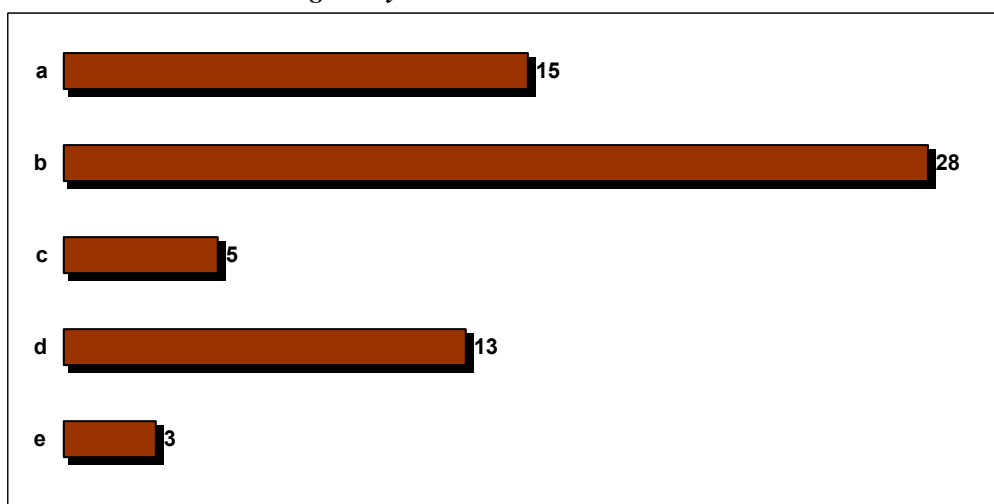
V otázce č.7 v uvedených odpovědích uvedlo 42 učitelů stávající atmosféru ve třídě po příchodu handicapovaného žáka jako neměnnou a v 8 případech lze hovořit o zlepšení.

Graf č.26 8. Zhodnořte vztah spoluřáků k integrovanému řákovi ve Vaří třídě:



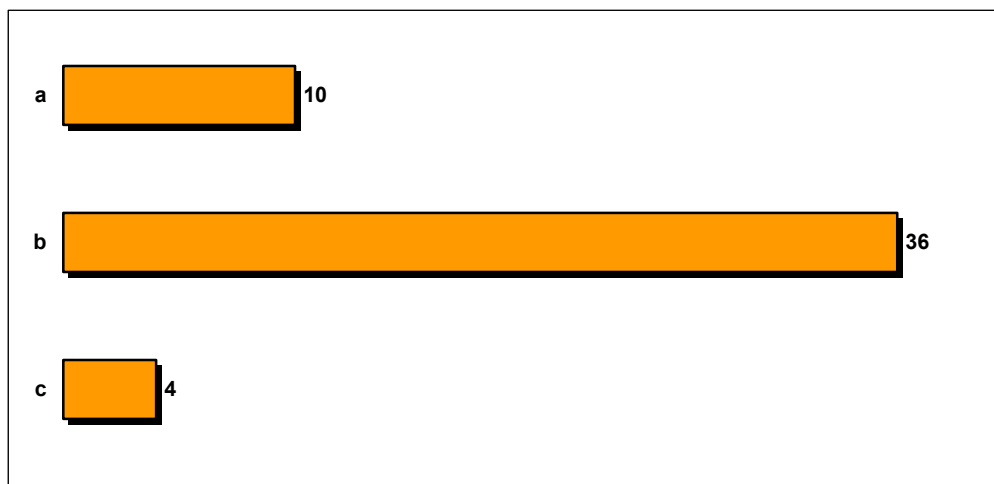
V odpovědích na otázku „Jaké vztahy panují mezi spoluřáky a integrovaným jedincem?“ 22 učitelů odpovědělo velice kladně a to, že integrovaný řák je plnohodnotným členem kolektivu a plně se účastní všech společných aktivit, 15 učitelů popsalo vzájemné vztahy též dobré, přičemž účast postiženého řáka na společných aktivitách je omezená. V 7 případech zůstal integrovaný řák i přes snahu všech zúčastněných outsiderem a 6 učitelů má zkušenost s faktem, že spoluřáci vnímají integrovaného řáka jako odkázaného na pomoc druhých, v případě potřeby mu pomohou, ale do společných aktivit jej nezapojují. K otevřené odpovědi se nikdo z dotazovaných nevyjádřil.

Graf č. 27 9. Integrovaný řák ve Vaří třídě:



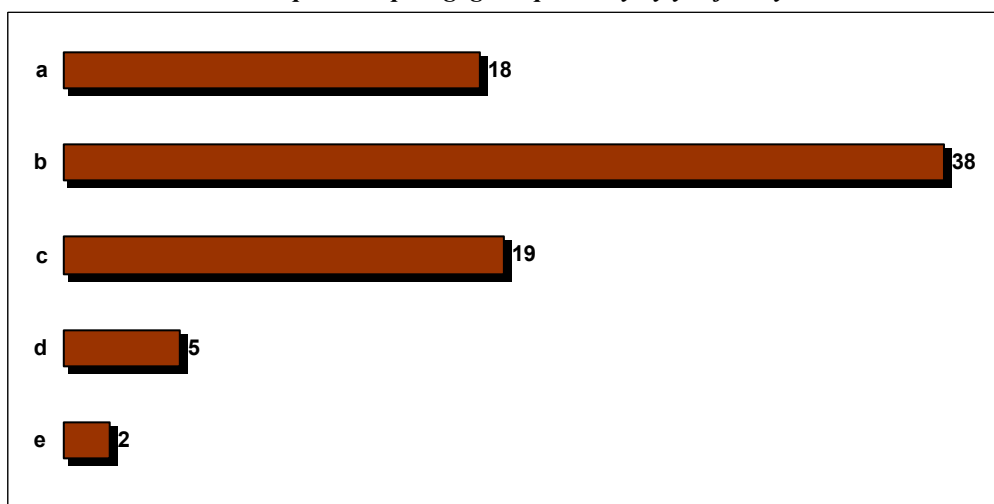
Na uvedenou výše uvedenou otázku reagovalo 28 učitelů odpovědí, že integrovaný žák má upravené učební osnovy se sníženými nároky. 15 učitelů uvedlo možnost, že žák nemá úlevy, a tudíž je vzděláván jako ostatní. Zkušenost 13 učitelů dokazuje, že je integrovaný žák hodnocen převážně slovním hodnocením. U 6 učitelů je evidována odpověď, kdy integrovaný žák nenavštěvuje všechny vyučovací hodiny jako ostatní (hodiny, které žák nenavštěvuje závisí na jeho postižení). 3 učitelé se vyjádřili tak, že jejich integrovaný žák má jiné úpravy v organizaci a náplni učiva, osobního asistenta.

Graf č. 28 10. Speciálně pedagogické pomůcky pro výuku:



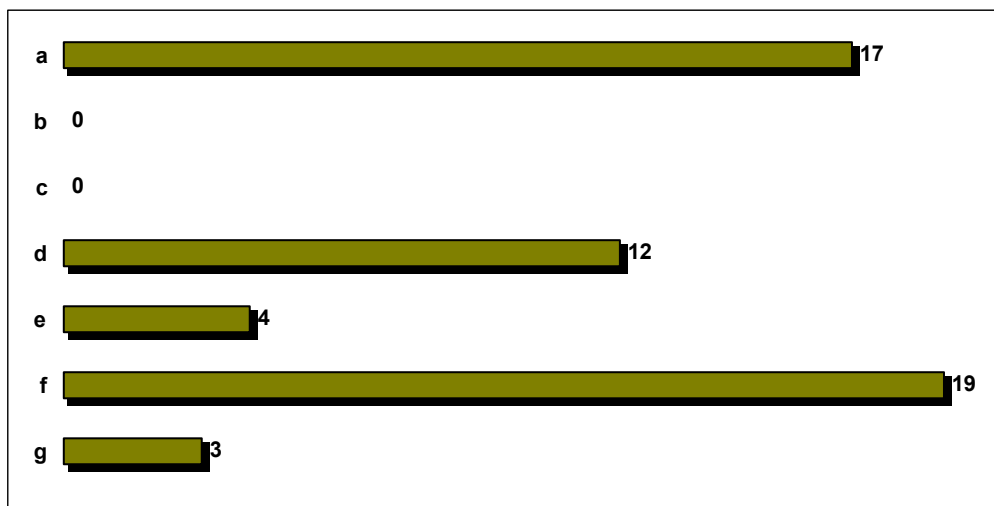
Dotaz č. 10, „Jak často jsou speciálně pedagogické pomůcky používány?“ zodpovědělo 36 učitelů, že pomůcky používá jen v omezené míře, 10 učitelů využívá pomůcky v plné míře a 4 učitelé pomůcky vůbec nepotřebují.

Graf č. 29 11. Speciálně pedagogické pomůcky byly zajištěny:



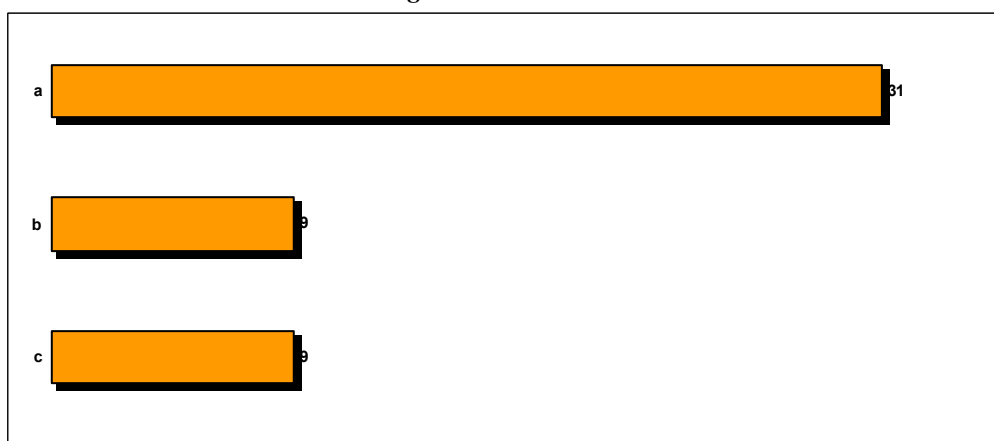
Na otázku „Jak byly zajištěny speciálně pedagogické pomůcky?“ odpovědělo 38 učitelů tak, že si je zajistili sami, 19 učitelů si pomůcky sami vyrobili, 18 učitelů kontaktovalo SPC nebo PPP a zapůjčilo si pomůcky tímto způsobem, v případě 5 učitelů pomohli a přispěli rodiče a pouze 2 učitelům se nepodařilo všechny potřebné pomůcky zajistit.

Graf č.30 12. Který z předložených prostředků podpory využíváte:



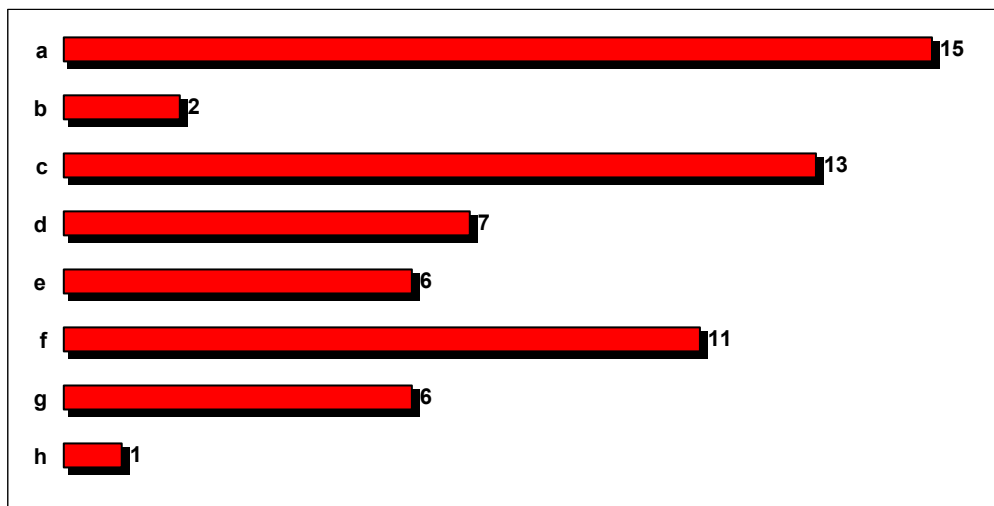
Otázka „Který z předložených prostředků podpory využíváte?“ se v 19 případech týkala dalšího vzdělávání učitelů. 17 učitelů při své výuce využívají možnosti mít asistenta, 12 učitelů bylo lépe finančně ohodnoceno, 4 odpovědi se týkaly lepšího technického vybavení školy a 3 učitelé uvedly jiné prostředky podpory, 2 učitelé spolupracují s příslušnými odborníky a 1 úzce spolupracuje s SPC. K odpovědím „možnost využít druhého učitele“ či „snížením úvazku učitele“ se nikdo nevyjádřil.

Graf č.31 13. Asistent integrovaného žáka:



Na výše uvedenou otázku odpovědělo 31 učitelů tak, že asistenta integrovaného žáka ve své třídě nemá, 9 učitelů se vyjádřilo, že asistent je přítomen po celou dobu vyučování a ostatní, rovněž 9 učitelů odpovědělo, že asistent je přítomen pouze na určitých vyučovacích hodinách (hodiny, které asistent navštěvuje závisí na druhu postižení integrovaného žáka).

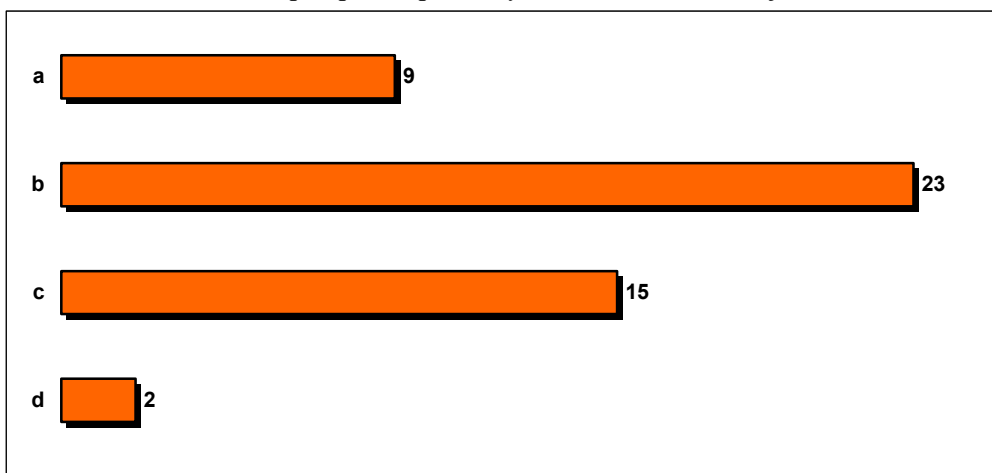
Graf č.32 14. Který prostředek podpory v současné době postrádáte:



Na otázku „Který prostředek podpory v současné době postrádáte?“ 15 učitelů odpovědělo, že postrádá asistenta pro integrovaného žáka, 13 učitelů si přeje snížit pracovní úvazek, 11 z nich se vyjádřilo pro další teoretické vzdělávání. 7 učitelů požaduje zvýšení platu, se shodným počtem 6 odpovědí pedagogové uvedli, že postrádají lepší technické vybavení školy a praktické dovednosti (nejčastěji uváděli výrobu pomůcek a znakový jazyk), 2 učitelé ve své třídě postrádají druhého učitele a 1 odpověď byla blíže neurčená.

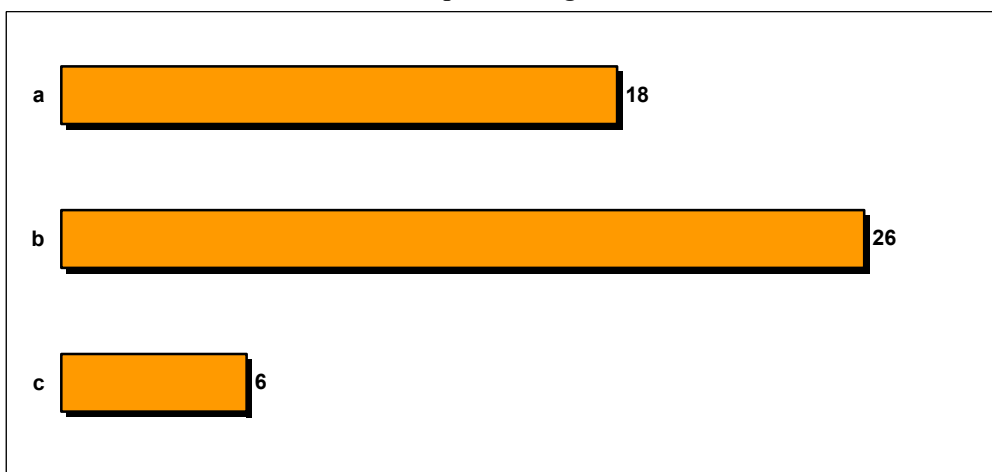
Z grafu č.31 je zřejmé, že na většině škol pedagogové postrádají asistenta pro integrovaného žáka. Dotazníkové šetření ukazuje, že učitelé běžných základních škol si pozvolna uvědomují význam asistenta při integraci, že zájmem asistenta není narušovat jejich práci, ale naopak ji usnadnit. Pokud působí v jedné třídě pedagog a asistent, je možné pracovat s žáky více individuálně, skupinová práce je účinnější a žáci se tak lépe učí samostatnosti.

Graf č.33 15. Spolupráci s příslušným SPC/PPP hodnotíte jako:



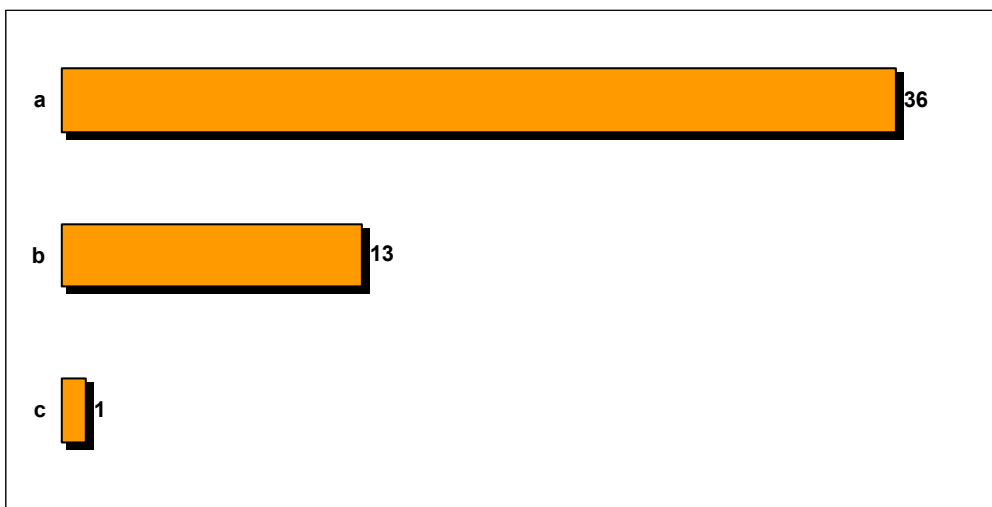
Na otázku „Jak hodnotíte spolupráci s příslušným SPC nebo PPP?“ se vyjádřilo 23 učitelů tak, že spolupráce je uspokojivá, 15 učitelů spolupracuje minimálně s těmito zařízeními, u 9 učitelů je naopak spolupráce výborná a 2 učitelé hodnotí tento stav jako neuspokojivý.

Graf č.34 16. Finanční zabezpečení integrace ve vaší škole:



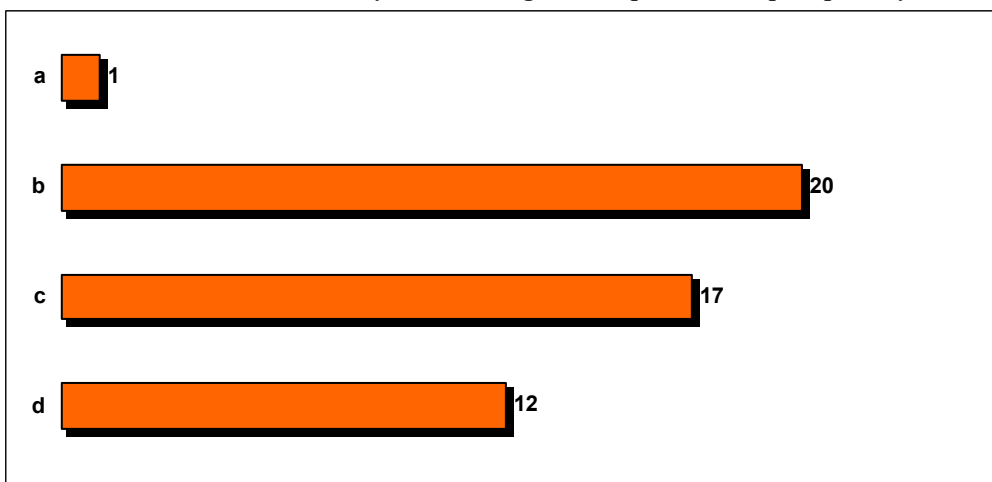
Dotaz č.16 byl zodpovědělo 26 pedagogů, že finanční ohodnocení není podle představ, ale dostačuje, 18 dotazovaných potvrzuje, že finanční zabezpečení je dostatečné a 6 odpovědí vyjadřuje možnost, kde je finanční ohodnocení nedostatečné a v důsledku toho je pobyt integrovaného žáka na úkor spolužáků.

Graf č.35 17. *Nový školský zákon a rámcové vzdělávací programy dávají integraci:*



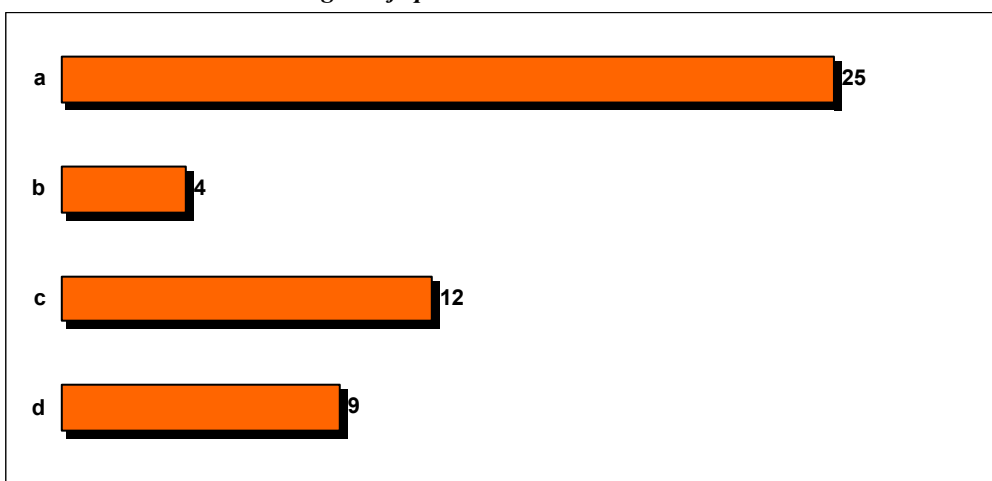
Výše uvedená otázka byla ve většině případech, tj. 36 učitelů zodpovězena tak, že nový školský zákon a rámcové vzdělávací programy (RVP) dávají integraci větší prostor, 13 učitelů si myslí, že nový školský zákon a RVP nemají na integraci vliv a pouze 1 učitel netuší, co legislativa obsahuje.

Graf č.36 18. *Podmínky školské integrace se oproti situaci před pěti lety:*



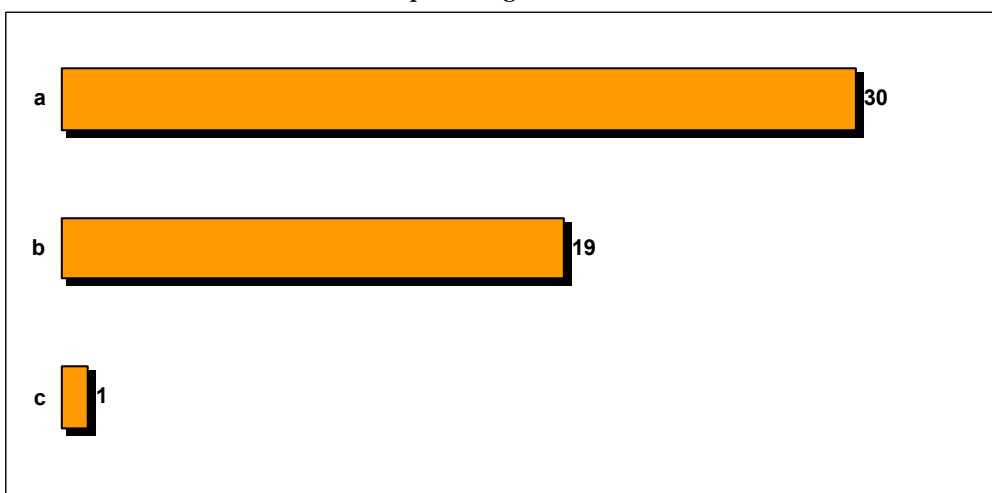
Na otázku „Jaké jsou podmínky školské integrace oproti situaci před pěti lety?“ 20 učitelů odpovědělo, že se situace zlepšuje, 17 učitelů vyjádřilo své zkušenosti tím, že daný stav se nezměnil, 12 učitelů nedokáže posoudit a porovnat současnou situaci a situaci před pěti lety a 1 pedagog má zkušenost z horším stavem.

Graf č.37 19. Integrace je přínosem:



Ve výše uvedené otázce jsem z odpovědí zjistila, že 25 učitelů vidí integraci přínosnou jak pro dítě s postižením, tak i pro jeho spolužáky, ve 12 případech se učitelům integrace jeví přínosná především pro dítě s postižením, 9 učitelů hodnotí integraci jako přínosnou pro všechny pouze tehdy, pokud by byla lépe podporována a 4 katoři mají zkušenost s tím, že je integrace přínosem pouze pro spolužáky, ale pro dítě s postižením by bylo lepší kdyby se vzdělávalo v příslušné speciální škole.

Graf č.38 20. Rozhodli byste se po vyhodnocení Vašich dosavadních zkušeností pro integraci znovu?



K otázce „Rozhodli byste se po vyhodnocení vašich dosavadních zkušeností pro integraci znovu?“ se vyjádřilo s odpovědí „rozhodně ano“ 30 učitelů, 19 učitelů by se rozhodlo pro integraci jen za předpokladu zlepšení podmínek pro integraci a 1 učitel by se již nerozhodl pro integraci.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit počet integrovaných žáků s postižením v několika běžných základních školách v jihočeském regionu a zmapovat celkovou strukturu postižení. Pomocí dotazníkového šetření jsem zjistila, zda se učitelé na základních školách s integrací již setkali a zda mají zkušenosti z určené oblasti. Úkolem práce též bylo zhodnotit současné problémy se vzděláváním postižených žáků a pohled učitelů vycházejících z vlastních zkušeností inkluzivního vyučování.

Pomocí dotazníkového šetření byla zmapována celková struktura handicapovaných žáků v běžných základních školách v Jihočeském kraji. Největší zastoupení má integrace žáků s narušenou komunikační schopností a žáků s kombinovanými vadami. Důvodem tohoto zjištění je předpoklad, že uvedená vada není ve srovnání s jiným postižením natolik závažná. Byly zjištěny konkrétní počty integrovaných žáků, celkem 9 (tj. 17,64 %), s narušenou komunikační schopností, přičemž z tohoto počtu mají 3 žáci lehký stupeň vady, 5 žáků středně těžký a 1 žák těžký stupeň postižení. Spolu s vadami v oblasti narušené komunikační schopnosti je 9 žáků integrováno s kombinovaným postižením, rovněž 17,64 %. Z čehož mají 4 žáci lehký, 3 žáci středně těžký a 2 žáci těžký stupeň postižení. Do kombinovaného postižení se dříve zahrnovali pouze žáci slepohluší, dnes je tendence do kombinovaných postižení řadit i jiné druhy a lehčí stupně vad, proto je výsledek s tímto druhem postižení tak vysoký.

Na druhém místě je mentální postižení. Celkem je integrováno 8 žáků s mentálním postižením, což je 15,68 % všech žáků. Z toho počtu má 5 žáků lehký stupeň, 1 žák, středně těžký stupeň a 2 žáci těžký stupeň postižení.

Dále bylo zjištěno, že se shodným číslem 7, tj. 13,72 %, jsou integrovány děti se zrakovými a tělesnými vadami. Zrakové postižení se vyskytuje ve třech stupních, z čehož 2 žáci mají lehký stupeň, 2 žáci středně těžký a 3 žáci těžký stupeň vady. Stupně postižení u žáků s tělesnou vadou lze rozdělit následovně: 1 žák má lehký stupeň, 3 žáci středně těžký a 3 žáci těžký stupeň postižení.

Nízký počet integrovaných handicapovaných žáků je s postižením jiným, které učitelé blíže nespécifikovali. Výsledky šetření ukázaly celkem 6 žáků, což je 11,76 %. V tomto případě 1 žák má lehký stupeň a 5 žáků středně těžký stupeň postižení. Těžký stupeň postižení nebyl evidován.

Nejnižší počet integrovaných handicapovaných žáků zaujímají sluchově postižení. Celkem je to 5 žáků, což v procentech zaujímá 9,8 % všech žáků. V tomto případě mají 2 žáci lehký stupeň a 3 žáci středně těžký stupeň postižení. Žáci s těžkým stupněm, jako v předešlém případě, učitelé nezaznamenali. Důvodem nízkého počtu integrovaných žáků s tímto

postizněním v běžných základních školách jsou speciální školy či SPC v Českých Budějovicích.

Na základě výzkumné sondy od 50 učitelů se dokázalo, že každý z dotazovaných má zkušenost s integrací postižených žáků. Odpovědi potvrdily, že proces integrace se, dle názorů a zkušeností jednotlivých učitelů, v porovnání s předchozími lety zlepšuje. 20 učitelů z celkového počtu 50 odpovědělo, že se situace zlepšuje, 17 učitelů vyjádřilo své zkušenosti tím, že daný stav se nezměnil, 12 učitelů nedokáže posoudit a porovnat současnou situaci a situaci před pěti lety a pouze 1 pedagog má zkušenost z horším stavem.

Dále se částečně potvrdil názor, že integrace napomáhá nejen handicapovaným dětem, ale je přínosem i pro spolužáky postižených. 25 učitelů vidí integraci přínosnou jak pro dítě s postižením, tak i pro jeho spolužáky, ve 12 případech se učitelům integrace jeví přínosná především pro dítě s postižením, 9 učitelů hodnotí integraci jako přínosnou pro všechny pouze tehdy, pokud by byla lépe podporována a 4 kantoři mají zkušenost s tím,

že

je integrace přínosem pouze pro spolužáky, ale pro dítě s postižením by bylo lepší kdyby se vzdělávalo v příslušné speciální škole. Je tedy zřejmé, že z výsledků práce vyplývá polovina, tj. 25 odpovědí dokazující tuto hypotézu. Hypotéza se potvrdila.

Z výzkumného šetření bylo vyhodnoceno, že postiženým žákům nedělá problém včlenit se do kolektivu zdravých spolužáků. 22 učitelů odpovědělo, že integrovaný žák je plnohodnotným členem kolektivu a plně se účastní všech společných aktivit, 15 učitelů popsalo vzájemné vztahy též dobré, přičemž účast postiženého žáka na společných aktivitách je omezená. V 7 případech zůstal integrovaný žák i přes snahu všech zúčastněných outsiderem a 6 učitelů má zkušenost s faktem, že spolužáci vnímají integrovaného žáka jako odkázaného na pomoc druhých, v případě potřeby mu pomohou, ale do společných aktivit jej nezapojují. Hypotéza se potvrdila.

Z výsledků práce dále lze zjistit, že spolupráce příslušných speciálně pedagogických center (SPC) či pedagogicko-psychologických poradén (PPP) s učiteli na běžných základních školách je pouze na uspokojivé úrovni. Předpoklad pro dosažení lepší úrovně spolupráce by měla být zejména osobní zainteresovanost jednotlivých učitelů v procesu vzdělávání. Učitel musí být připraven převzít na sebe zodpovědnost za výchovu a být ochoten se dále vzdělávat. Vedení školy by mělo učitelům poskytnout oporu a jistotu v tomto ohledu. 23 pedagogů popsalo spolupráci s SPC či PPP jako uspokojivou. 15 učitelů spolupracuje minimálně s těmito zařízeními, u 9 učitelů je naopak spolupráce výborná a 2 učitelé hodnotí tento stav jako neuspokojivý. Stanovená hypotéza se nepotvrdila.

Největším problémem, jak uvedli učitelé, je obtížné získávání asistentů pro handicapované žáky a vysoký pracovní úvazek. 15 dotazovaných odpovědělo, že postrádá asistenta pro integrovaného žáka, 13 učitelů si přeje snížit pracovní úvazek. Vedení školy by mělo počítat s potřebami učitelů a získávat finance od zřizovatelů na pokrývání těchto potřeb. Hypotéza se potvrdila.

Výsledky prokázaly skutečnost, že počet ŽSVP integrovaných do běžných škol se ve srovnání před deseti lety nepatrně snížil. Při porovnání údajů z roku 1997 (11,04 %) a 2007 (19,35 %) je zřejmé, že pouze žáci se sluchovým postižením byli v roce 2007 integrováni ve větším počtu. Počet ostatních handicapovaných dětí integrovaných do běžných základních škol se v současné době nezvýšil. Hypotéza nebyla potvrzena.

Z výsledků dotazníkového šetření byly 3 hypotézy potvrzeny a 2 hypotézy se nepotvrdily. Spolupráce se SPC či PPP je uspokojivá, avšak předpokladem pro dosažení lepší úrovně spolupráce by měla být především osobní zainteresovanost jednotlivých učitelů v procesu vzdělávání. Vedení školy by mělo učitelům poskytnout oporu a jistotu v tomto ohledu. Ačkoliv je proces integrace velmi diskutovaným tématem a snahy postižené jedince do běžných škol se zdají být vyšší, výsledky výzkumu ukázaly opak. Integrace v současné době stagnuje. Základním aktivním článkem v řetězu integrace handicapovaných dětí je rodina. Je dobře, když rodiče nedají postižené dítě do ústavní péče. Nezanedbatelná není samozřejmě ani finanční stránka problému, která by pomohla vyřešit obtížnou situaci při získávání asistentů pro handicapované žáky. Měl by existovat takový podpůrný systém, který by jim tento nelehký úkol usnadňoval. Ke zlepšení se tohoto stavu je také vhodná osvěta.

SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá procesem integrace handicapovaných žáků do běžných základních škol. Teoretická část obsahuje vymezení pojmů postižení a handicap, specifikaci a strukturaci zdravotního postižení a určení speciálně pedagogických disciplín. Dalším teoretickým pojmem je pojem integrace, inkluze, socializace a sociální integrace. Jsou zde uvedeny druhy, podmínky integrace a její právní aspekty a dále specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části jsou prezentovány výsledky šetření, které byly prováděny u 50 učitelů na běžných základních školách v jihočeském regionu. Dochází ke srovnání zjištěných výsledků s výsledky se statistickými údaji školského úřadu v Českých Budějovicích. Pro zjištění údajů, které jsou prezentovány v empirické části práce, byla použita dotazníková metoda.

LITERATURA

- Bečka, J. V.: *Slovník synonym a frazeologismů*. Praha: Novinář. 1979.
- Dvořák, J.: *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopaedia clinica. 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- Edelsberger, L., Kábele, F. a kol.: *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: SPN. 1988. ISBN 14-664-88.
- Hájková, V.: *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP. 2005. ISBN 80-86856.-05-4.
- Jankovský, J.: *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. 2001. ISBN 80-7254-192-7.
- Janotová, N.: *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima. 1996. ISBN 80-85801-81-7.
- Jesenský, J.: *Kontrapunkt integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- Jesenský, J.: *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Konsult. 1995.
- Květoňová-Švecová, L., Madlener, I., Vítková, M., Řehůřek, J.: *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido. 2000.
- Lechta, V. a kol.: *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN. 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- Michalík, J.: *Škola pro všechny aneb integrace je když....*. Vsetín: ZŠ Integra. 2002. ISBN 80-238-9885-X.
- Michalík, J.: *Školská integrace s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2000. ISBN 80-244-0077-4.
- Monatová, L.: *Pedagogika speciální*. Brno: MU. 1994.
- MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.
- Novosad, L.: *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7367-174-3.
- Opatřilová, D.: *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: MU. 2004. ISBN 80-210-3242-1.
- Petráčková, V., Kraus, J. a kolektiv: *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia. 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- Podešva, L. a kolektiv: *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Vsetín: ZŠ Integra. 2002. ISBN 80-239-0339-X.
- Rýdl, K.: *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5.
- Sovák, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN. 1980.
- Vítková, M.: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- školský zákon 561/ 2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, 563/2004 Sb.
školský zákon 561/ 2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, 563/2004 Sb.
školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška č. 73/2005 Sb.
Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, RVP ZV, 2005

<http://web.telecom.cz/domovsvateanezky/>
www.rvp.cz
www.msmt.cz
<http://psychologie.nazory.cz/slovník.htm>
www.helpnet.cz
www.internetporadna.cz
www.dobromysl.cz
www.křižovatka.cz
www.neslysi.cz
www.brailnet.cz
www.infoposel.cz
www.alfabet.cz
www.vidacentrum.cz

PŘÍLOHY

¹⁾ Výchova a vzdělání osob s patologickými zvláštnostmi je organizována na základě jejich specifických patologických zvláštností ve speciálních školských zařízeních, neboť tyto osoby vyžadují speciální péči. Teorii této speciální výchovy se zabývá speciální pedagogika (Edelsberger, Kábele, 1988).

²⁾ defekt: orgánový je viditelný na pohled. Je to vada, chybění či nedostatek částicelého orgánu. Příčinami mohou být vývojová vady (rozštěpy), nemoci (obrna) nebo úrazy (jednorázové či opakované poškození organismu, jehož následkem je deformace). U **funkčního** defektu orgán vypadá jako zcela zdravý, ale nefunguje, je porušena jeho funkce. Člověk postižený defektem se stává defektním člověkem jen za určitých okolností: *a) stížený defektem orgánu či funkce* – neodráží se v psychice člověka, ve společnosti; pouze osobní záležitost *b) defektní* = stížený defektivitou – člověk se stává předmětem zájmu a péče společnosti (Sovák, 1980).

³⁾patlavost – porucha výslovnosti, vadná výslovnost hlásek (Dvořák, 2001).

P1: Přehledová tabulka

ZÁKLADNÍ ŠKOLY	Počet škol v okrese	Počet učitelů	Počet škol nezahrnutých *)	Počet škol zahrnutých **)	Počet škol bez integrace	Počet škol bez integrace v %
České Budějovice	44	13	21	23	10	22,73
Český Krumlov	25	10	9	16	6	24,00
Jindřichův Hradec	29	10	14	15	5	17,24
Písek	19	3	9	10	7	36,84
Prachatice	21	5	6	15	10	47,62
Strakonice	23	5	8	15	10	43,48
Tábor	31	4	8	23	19	61,29
CELKEM	192	50	75	117	67	36,17

*) nevyjádřili se k odpovědím

***) zúčastnili se dotazníkového šetření

P2: Dotazníkový formulář

1. Druh postižení žáka integrovaného ve Vaší třídě:

- a) zrakové
- b) sluchové
- c) tělesné
- d) narušená komunikační schopnost
- e) mentální
- f) kombinované
- g) jiné

2. Stupeň postižení žáka integrovaného ve vaší třídě:

- a) lehké
- b) středně těžké
- c) těžké

3. Do své třídy jste přijal/a dítě s postižením protože:

- a) integrace je v souladu s lidskými právy dítěte s postižením
- b) speciální škola nebyla k dispozici
- c) speciální škola je k dispozici, ale je přirozené, aby postižení pobývali se zdravými
- d) základní škola dá žákovi lepší možnosti rozvoje než speciální škola
- e) profesní zájem o zvládnutí nové pedagogické situace
- f) nešlo odmítnout
- g) jiné důvody.....

4. Příprava spolužáků na přijetí dítěte s postižením proběhla:

- a) formou rozhovorů a diskusí
- b) přehráváním modelových situací
- c) návštěvou dítěte s postižením nebo jeho rodičů ve třídě
- d) formou oznámení rodičům na třídních schůzkách
- e) jinak
- f) neproběhla

5. Vy sám/sama jste se na přijetí žáka s postižením připravoval/a:

- a) samostatným studiem odborné literatury
- b) návštěvou seminářů a kurzů
- c) zkontaktováním rodiny a seznámením s dítětem
- d) zkontaktováním příslušného speciálně pedagogického centra
- e) zkontaktováním jiného učitele, který má s integrací zkušenosti
- f) jinak

6. S přijetím žáka s postižením do Vaší třídy vznikly problémy:

- a) na straně rodičů dítěte s postižením
- b) na straně rodičů spolužáků
- c) na straně školy
- d) na straně spolužáků integrovaného dítěte
- e) žádné problémy tohoto druhu nenastaly

7. Výchovná atmosféra ve třídě se po příchodu integrovaného žáka:

- a) zlepšila
- b) zhoršila
- c) nezměnila

8. Zhodnot'te vztah spolužáků k integrovanému žákovi ve Vaší třídě:

- a) integrovaný žák je plnohodnotným členem kolektivu a plně se účastní všech společných aktivit
- b) spolužáci mají k integrovanému žákovi pozitivní vztah, ale jeho účast na společných aktivitách je omezená
- c) spolužáci vnímají integrovaného žáka jako odkázaného na pomoc druhých, v případě potřeby mu pomohou, ale do společných aktivit jej nezapojují
- d) integrovaný žák zůstal i přes snahu všech zúčastněných outsiderem
- e) jiné hodnocení.....

9. Integrovaný žák ve Vaší třídě:

- a) nemá úlevy a je vzděláván jako ostatní
- b) má upravené učební osnovy se sníženými nároky
- c) některé vyučovací hodiny nenavštěvuje, jaké?.....
- d) je hodnocen převážně širším slovním hodnocením
- e) má jiné úpravy v organizaci a náplni učiva

10. Speciálně pedagogické pomůcky pro výuku:

- a) využíváte v plné míře
- b) používáte pouze omezeně
- c) nepotřebujete je

11. Speciálně pedagogické pomůcky byly zajištěny:

- a) zapůjčením ze speciálně pedagogického centra\pedagogicko-psychologické poradny
- b) sehnali jsme si je sami
- c) vyrobili jsem si je sami
- d) pomohli a přispěli rodiče
- e) nepodařilo se nám všechny potřebné pomůcky zajistit

12. Který z předložených prostředků podpory využíváte:

- a) asistent ve třídě
- b) druhý učitel
- c) snížení Vašeho úvazku
- d) zvýšení Vašeho platu
- e) lepší technické vybavení školy
- f) další vzdělávání učitelů
- g) jiné

13. Asistent integrovaného žáka:

- a) není ve Vaší třídě přítomen
- b) je přítomen po celou dobu vyučování
- c) je přítomen pouze při určitých hodinách

14. Který prostředek podpory v současné době postrádáte:

- a) asistent
- b) druhý učitel
- c) snížení Vašeho úvazku
- d) zvýšení vašeho platu
- e) lepší technické vybavení školy
- f) další teoretické vzdělávání
- g) praktické dovednosti (výroba pomůcek, znakový jazyk...)
- h) jiné

15. Spolupráci s příslušným speciálně pedagogickým centrem/pedagogicko-psychologickou poradnou hodnotíte jako:

- a) výbornou
- b) uspokojující
- c) minimální
- d) neuspokojivou

16. Finanční zabezpečení integrace ve vaší škole:

- a) je dostatečné
- b) není podle Vašich představ, ale dostačuje
- c) je natolik nedostatečné, že pobyt integrovaného žáka je na úkor ostatních žáků

17. Nový školský zákon a rámcové vzdělávací programy dávají integraci:

- a) větší prostor
- b) nemají na ni vliv
- c) nevím, co legislativa obsahuje

18. Podmínky školské integrace se oproti situaci před pěti lety:

- a) zhoršily
- b) zlepšily
- c) nezměnily
- d) nedokážu posoudit

19. Integrace je přínosem:

- a) nejen pro dítě s postižením, ale i pro jeho spolužáky
- b) integrace je přínosem pro spolužáky, ale pro dítě s postižením by bylo lepší kdyby se vzdělávalo ve speciální škole
- c) především pro děti s postižením
- d) integrace by byla přínosem pro všechny, pokud by byla lépe podporována

20. Rozhodli byste se po vyhodnocení Vašich dosavadních zkušeností pro integraci znovu?

- a) rozhodně ano
- b) jen při zlepšení podmínek pro integraci
- c) již ne

P4: Statistiky integrovaných žáků ze školského úřadu

