

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Postoje žáků základních škol k integraci žáků se
sluchovým postižením**

Diplomová práce

Vypracovala: Barbora Mužíková

Vedoucí práce: PaedDr. Erika Nehrerová, Ph.D.

České Budějovice

2014

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá postoji žáků základních škol k integraci žáků se sluchovým postižením. Cílem bylo poukázat na aktuální postoje intaktních žáků ke spolužákům se sluchovým postižením a hodnocení postojů vůči vrstevníkům v edukačním prostředí. V teoretické části jsem vymezila základní pojmy a popsala rozdíly. V praktické části jsem popisovala výzkum sluchově postiženého žáka. Výzkum byl proveden ve čtvrté třídě v ZŠ Pod Marjánkou, kde jsem zjišťovala pozici sluchově postiženého jedince ve třídě.

Klíčová slova

Integrace, inkluze, sluchově postižený jedinec, status, pozice a role jedince

Abstract

This thesis deals with the attitudes of primary school pupils to integrate pupils with hearing disabilities. The aim was to highlight the current attitudes of pupils towards intact peers with hearing disabilities and evaluation of attitudes towards peers in the educational environment. In the theoretical part I defined the basic concepts and describe the differences. In the practical part, I described research the hearing-impaired student. The research was conducted in the fourth grade in elementary school Pod Marjánkou, where I examined the position of hearing-impaired individuals in the classroom.

Keywords

Inclusion, hearing impaired individual, status, position and role of the individual

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Erice Nehrerové, Ph.D. za odborné rady a pomoci při zpracování diplomové práce, dále také učitelům, rodičům a dětem. Všichni byli ochotní a odpověděli na pokládané otázky v dotazníku. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat paní učitelce ZŠ Pod Marjánkou, která mi umožnila provedení výzkumu ve 4. B.

Obsah

ÚVOD	8
Teoretická část.....	9
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	9
1.1. Integrace, její definice, klasifikace	9
1.2. Formy a stupně integrace.....	11
1.3. Sociální aspekty a faktory úspěšné integrace	13
1.4. Integrační proces v České republice	20
1.4.1. Vývoj školské integrace v České republice.....	20
1.4.2. Školský systém a legislativní rámec integrace v České republice	22
1.5. Modely integrace	25
2. INKLUZE.....	27
2.1. Pojem Inkluze a integrace a inkluze	27
2.2. Vzdělávání pedagogů k inkluzi, základní principy podpory a nevýhody inkluzivního vzdělávání.....	32
2.3. Integrační a inkluzivní trendy ve vzdělávání ve světě.....	33
2.4. Postoje veřejnosti k inkluzi.....	35
2.5. Integrace a inkluze osob se sluchovým postižením.....	35
3. SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ	37
3.1. Význam sluchu	37
3.2. Definice sluchového postižení a sluchové vady	37
3.3. Rehabilitace a kompenzační pomůcky pro sluchově postižené.....	38
3.4. Socializace sluchově postižených.....	39
3.5. Dorozumívací prostředky sluchově postižených a specifické rysy poznávacích schopností.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
1. Cíl, výzkumná otázka a úlohy výzkumu	41
1.1. Cíl výzkumu	41
1.2. Výzkumná otázka	41
1.3. Úlohy výzkumu	41
1.4. Výzkumný soubor.....	41

2.	Příprava a provedení výzkumu.....	43
2.1.	Přípravná fáze	43
2.2.	Realizace výzkumu.....	44
2.3.	Popis výzkumu	45
2.4.	Použité metody výzkumu jednotlivých etap.....	45
3.	Zpracování a vyhodnocení sociometrického dotazníku	48
3.1.	Zpracování a vyhodnocení sociometrického dotazníku sociogramem.....	48
3.2.	Sociometrické značky- mohu nechat, nebo některé přidat, vybrala jsem jen některé.....	49
3.3.	Samotný výzkum a jeho zpracování	50
3.4.	Sociometrická matice	56
4.	Zpracování a vyhodnocení dotazníku	59
4.1.	Resumé k dotazníku.....	74
4.2.	Vyhodnocení polostrukturovaného dotazníku	76
5.	Interpretace výsledků	78
6.	Shrnutí	80
7.	Závěr.....	82
	Seznam použité literatury	83
	Seznam příloh.....	86

ÚVOD

Téma mé diplomové práce zní postoje žáků základních škol k integraci žáků se sluchovým postižením.

Důvodem, proč jsem si toto téma vybrala, bylo to, že v dnešní době je integrace a inkluze žáků se sluchovým postižením do běžných ZŠ po velmi dlouhé době řešena. Řada pedagogů řeší integraci ve svých kmenových školách. A právě sociometrie nám můžeme velmi pomoci odhalit postavení, status, roli jedince se sluchovým postižením v třídním kolektivu.

Praxi jsem vykonávala ve zvláštní škole v Hořovicích, kam docházejí žáci s celou řadou postižení a z nejrůznějšího sociálního zázemí. V této škole nebyl žák se sluchovým postižením. Tato problematika začleňování mě vždy velice zajímala. Z mého okolí znám dva případy těžkého sluchového postižení a myslím si, že jakékoliv zkušenosti a znalosti z této oblasti by mi v mé pedagogické práci určitě pomohly.

Výzkum jsem prováděla na ZŠ Lochovice, kde jsem působila jako třídní učitelka čtvrté třídy a také na ZŠ v Tlustici, kde jsem se domluvila s ředitelkou Mgr. Zdeňkou Patkovou Ph.D. na vyplnění dotazníků. Další dotazníky jsem vyplňovala na ZŠ Praskolesy, ZŠ Zbiroh, ZŠ Hořovice- 1. a 2. ZŠ, ZŠ Cerhovice, ZŠ Osek, ZŠ Zdice a ZŠ Praha.

Cílem mé práce je poukázat na pozici žáka s poruchami sluchu začleněného do běžného systému základních škol. Vlastní sociometrický výzkum jsem prováděla na ZŠ Pod Marjánkou v Praze 6.

V teoretické části se budu zabývat vymezením základních pojmů, jejich klasifikací, problémy integrace a inkluze v České republice a v Evropě, definicí a klasifikací sluchově postižených jedinců.

V praktické části se budu zabývat sociometrickou metodou, která nám objasní pozici sluchově znevýhodněného žáka v třídním kolektivu a dále vyhodnocením dotazníků.

V závěru se zmíním o porovnání mých výsledků s výsledky prezentované v práci Kateřiny Goldmanové dle Marka Demčáka.

Teoretická část

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1. Integrace, její definice, klasifikace

S termínem integrace se dnes setkáváme v různých vědních disciplínách. Můžeme se s ní setkat v angloamerickém regionu i ve Skandinávii, kde je používána jako častý termín. Integrace patří mezi nejfrekventovanější termíny posledních 10 let a má přímou vazbu na společensko-politické změny po listopadu 1989, které přinesly posun v názorech na život lidí se zdravotním postižením (Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005, s. 81). Nejedná se o pojem, který by byl nový, ale do té doby odsouvaný na samý okraj.

Podle Michalíka (2000) bychom integraci mohli rozdělit na integraci širší tj. na integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti a dále na integraci dílčí, která řeší specifickou oblast života tj. vztahů zdravotně postižených. Dále se uvádí integrace školská, integrace v zaměstnání, ve sportu a integrace volného času.

Vítková uvádí, že integrace postupuje především do oblasti výchovy a vzdělání osob se speciálními vzdělávacími potřebami dětí různého věku, včetně dětí věku raného, či seniorů. Lze tuto výchovu pojmut jako „Školu pro všechny“ (s. 9, 2000).

Integrace pochází z latinského názvu *integer*, což znamená nenarušený, úplný, celý. Dalším latinským názvem by byl *integralis*, což znamená náležící k celku, nedílný a posledním latinským názvem je *integritas*, což znamená neporušenost, bezúhonnost (Jankovský, 2001, s. 75).

Pojem integrace je postupně nahrazován výstižnějším pojmem inkluze. Někteří autoři ale zmiňují oba pojmy a nijak je od sebe nerozlišují. Richard Villa uvádí, že inkluze je především postoj, přístup, hodnota, přesvědčení, není to počinek, akce (Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005).

Integrace je tedy stavem daného jevu a procesu. Procesem tedy nejen ve smyslu začleňování postižených osobností do společnosti, ale také to, jak my sami jsme schopni tento proces akceptovat. Integraci tedy můžeme aplikovat v různých oblastech a podle toho ji také rozdělujeme na integraci osobnosti, integraci sociální, integraci kulturní, integraci pedagogickou, integraci pracovní a další.

Opakem integrace je segregace. Segregace je stav, kdy postižený je ze společnosti vyčleněn nebo se sám ze společnosti díky svému defektu vyčleňuje (Pipeková a kol.,

1998, s. 29).

Z domácích autorů se integraci věnuje Ján Jesenský, který integraci chápe jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a interaktivních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výchovy, vzdělání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací (Michalík, 2000).

Podle Sováka in Michalík (2000) je termín integrace chápán jako zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány. Uvádí., *Zatímco osoby postižené s vadami smyslu a vadami tělesnými mohou dosáhnout nejvyšších stupňů socializace, osoby mentálně postižené zůstávají na nižších stupních, tj. utility, inferiority a adaptace*“ (Michalík, s 11. 2000).

Vágnerová uvádí, že integrace je dvoustranným procesem, kde důležitou roli hrají postoje postižených a zdravých lidí a že výsledkem procesu integrace je učení (2008).

Integraci můžeme rozdělit z hlediska výchovy na dvě odvětví a to zejména na integraci pedagogickou, neboli školskou a na sociální.

Pedagogická (školská) integrace

S termínem integrace se již v českém prostředí setkáváme od roku 1989. Sovák říká, že integrace je nejvyšší, tedy 4. stupeň socializace. Pedagogická integrace podle J. Jesenského (1995) představuje devět stupňů začlenění žáka do běžné třídy, podle vzdělávacího prostředí od plné integrace až po vysoce segregovanou výchovně vzdělávací činnost.

Každé dítě má právo na vzdělání a vyniká svými schopnostmi, vlastnostmi, zájmy, hodnotami a potřebami. Proto dnes všechny školské systémy sledují přesný výčet každého jedince a respektují jeho jedinečnost a díky tomu se mohou uskutečnit různé pokrokové formy.

Od roku 1994/95 byly vydávány každý rok metodické pokyny MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením, tj. k integraci žáků se speciálními potřebami do školských zařízení. Tento metodický pokyn stanovil podmínky pro zpracování tzv. individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se zdravotním postižením.

Největší roli v pedagogické integraci hraje vybavenost školy. Důraz je kladen na dostatek kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, bezbariérovost, dosažitelnost z hlediska bydliště jedince, atmosféra školy aj. Mezi další faktory, které

jsou nedílnou a velice důležitou součástí pedagogické integrace patří diagnostické činnosti a metodické pomoci odborných zařízení jako jsou speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. V poslední řadě pak pedagogickou integraci výrazně ovlivňuje iniciativa rodičů, dětí a sdružení zdravotně postižených, kteří pracují na bázi nestátních neziskových organizací (Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005, s. 84).

Sociální integrace

Sociální integrace vychází především ze socializace, tj. z procesu, ve kterém si jedinec osvojuje hodnoty, normy, jazyk, chování, dochází i k osvojení mezilidských vztahů, díky nimž se začleňuje do společnosti. Jedinec tak získává lepší komunikační dovednosti, lepší vystupování na veřejnosti a získává schopnost lépe se přizpůsobit podmínkám ve společnosti.

Míra sociální integrace závisí na asimilaci, akomodaci a adaptaci. Tyto pojmy vyjadřují, do jaké míry je jedinec schopen se do společnosti začlenit. Asimilace znamená, do jaké míry je handicapovaný člověk schopen se přizpůsobit. Dalším termínem je akomodace, která říká: jak se má člověk zařadit do společnosti, aby byla uznávána jeho práva.

Dle Antia & Kreimeyer (2003), kteří se zabývají sociální integrací sluchově postižených, hovoří o tom, že neslyšící jsou pozitivnější, než jak přiznává speciální program. Při integraci jsou smíseni s intaktními žáky a probírají základní látku v doprovodu specializovaného pedagoga.

Kluwin et al.(2002) klade důraz na větší sociální začlenění sluchově postižených dětí do normálního kolektivu, při integraci na základních školách (<http://intl-jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2007/06/14/deafed.enm028.full#ref-24>).

1.2. Formy a stupně integrace

Jsou rozlišovány různé formy integrace. Dle Vítkové (2004) se formy integrace rozdělují do několika skupin a to zejména na fyzickou, nebo také lokální integraci, která zaznamenává přítomnost postižených a nepostižených jedinců na stejném místě. Dále na funkční integraci, které se účastní obě skupiny jedinců. Po té ji můžeme rozdělit na sociální integraci, která říká, že všichni jedinci patří ke stejné skupině. V poslední řadě na společenskou integraci, která představuje účast na kulturním a společenském životě jedinců.

Stupně integrace

Podle WHO (Světová zdravotnická organizace) uváděno 9 stupňů integrace, mezi které se řadí plná, podmíněná, snížená, ohraničená, vymezená, redukováná, naroušená, segregovaná a vysoce segregovaná integrace.

Plná integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek s vysokým sociálním statusem.

Podmíněná integrace v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek s vysokým sociálním statusem.

Snížená integrace vázaná na technické a jiné úpravy výchovně vzdělávacího prostředí a používání speciálních pomůcek.

Ohraničená integrace v technicky upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek a s výběrovým uplatňováním speciálních metod se sníženým sociálním statusem.

Vymezená integrace se zabývá úpravou výchovně vzdělávacího prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statusu.

Reedukovaná integrace hovoří o upraveném výchovně vzdělávacím prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statusu.

Naroušená integrace - upravené výchovně vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů při sníženém sociálním statusu.

Segregovaná výchova a vzdělání se uskutečňuje v upravených podmínkách, s použitím

speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů a obsahů s omezeným sociálním statusem.

1.3. Sociální aspekty a faktory úspěšné integrace

Integrace se považuje za vzájemný proces a cílem je vytvořit vzájemné působení a porozumění mezi postiženými a nepostiženými. Mezi tyto sociální aspekty řadíme tři procesy působení, které různým způsobem zdůrazňují cíl integrace.

Asimilace – postižený se vypořádává se způsoby chování většiny a převezme je tak, jak bude jen moci. Omezuje se na lehčí typy postižení.

Akomodace – klade důraz na svébytná práva postižených. Postižený si vyvíjí obraz sebe samého, závisí především na vztahu většiny a menšiny.

Adaptace – vyžaduje oboustranné přizpůsobení postižených a nepostižených a vzniká dynamický proces vzájemného působení.

Faktory úspěšné integrace

Integrace je podmíněna mnoha faktory. Nejdůležitější je komunikace mezi všemi zúčastněnými, ale také samo dítě s postižením. Mezi základní faktory podle Michalíka (2000, str. 105) patří zejména:

- 1) Rodiče a rodina
- 2) Škola
- 3) Učitelé
- 4) Poradenství a diagnostika
- 5) Forma integrace
- 6) Prostředky speciálně pedagogické podpory: podprůměrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek
- 7) Další faktory: architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených

Rodina

Rodina je nejdůležitějším útvarem, do kterého dítě přichází. Je založena na biologických, psychických a společenských vazbách. Rodina má nezastupitelné místo při výchově dětí, proto ji nemůžeme nahradit žádnou jinou sociální institucí. Rodina poskytuje dítěti pocit bezpečí, spokojenosti, podpory, sebejistoty, lásky, tepla, emoční zázemí, ale i jeho osobní prestiž a stejně tak je to i u dětí se zdravotním postižením. Můžeme říci, že rodina uspokojuje veškeré potřeby dítěte.

Dle Marie Vágnerové je rodina důležitou součástí identity školáka (2012, s. 312).

Rodina je takzvaná malá sociální skupina, která je tvořena dvěma až dvaceti členy, kteří se navzájem znají a podporují, mají společnou realitu, historii, i budoucnost a komunikace probíhá tváří v tvář.

Sociální skupiny jsou skupiny lidí, které se liší počtem členů a mají společné normy, hodnoty, postoje, cíle, pravidla, nebo společná místa aj.

Dle Výrostka a Slaměníka můžeme sociální skupiny rozdělit do několika druhů. Nejprve na skupiny formální a neformální, po té na primární a sekundární skupiny. Dále existují také členské a nečlenské skupiny, referenční a přirozené skupiny (2008).

Formální skupiny jsou záměrně utvářené a patří sem zejména školní třída, organizace, či pracovní skupina. Neformální skupiny vznikají oproti formálním skupinám na základě osobních vztahů a jejich funkčnost závisí na vztazích. Primární skupiny se vyznačují především těsnými osobními vztahy, a proto předobrazem primární skupiny je rodina. Oproti tomu sekundární skupiny se vyznačují neformálními, neosobními vztahy, do kterých se řadí především organizace.

Referenční skupinou se rozumí skupina, která má silný vliv na jedince a je založena na sebehodnocení. Přirozená skupina je skupina, která se vyskytuje a funguje v přirozeném prostředí.

Oproti tomu podle Sobotkové je rodina primárním kontextem primární zkušenosti od kolébky až po hrob (2001, s. 9). Sobotková dále charakterizuje rodinu několika způsoby. Mezi tyto způsoby se řadí především adaptabilita, dále autonomie, hranice, koalice, dysfunkce, diferenciacce, rodinné fungování, komplementarita, koheze, konstelace rodiny, normalita rodiny aj. Každá tato oblast je vymezena a popsána jiným způsobem dle funkčnosti rodiny (2001).

Michalík uvádí, že existují desítky teorií o prožívání faktu existence postižení u vlastního dítěte (2000, s. 17).

Nejprve přichází **šok**: ten je nutnou obrannou reakcí na neuvěřitelnou zprávu, dále následuje **zavržení, popření**: jde o popření dané šokující zprávy, po té přichází **bolest**: je dlouhodobá, opakuje se a prochází všemi fázemi prožívání, další fází je **pochopení**: jde spíše o poznání reality, ne smíření se s nemocí, předposlední fází je **přijetí**: rodiče se smířují s handicapem dítěte, poslední fází je **hrdost**: hrdost je pro rodiče tou neobtížnější fází, ke které je zapotřebí především odvaha a velká dávka optimismu.

Vliv, postoje a přístupy rodičů na emoční rozvoj dítěte

Podle Jany Kouřilové, Yvone Mazehóové, Ivy Stuchlíkové, Ludmily Prokešové a Milady Krejčí rodiče znesnadňují emoční rozvoj dítěte především tím, že se bojí konfliktů a náročných situací, tragicky nahlízejí na dětské neúspěchy, bojí se hovořit o emocích s dětmi, poskytují malou nebo neadekvátní emoční podporu, příliš k sobě děti připoutávají a brání jim v odpoutání, či toto odpoutání nepodporují, nedávají dětským emocím takovou důležitost, jakou by si zasloužily, či naopak zveličují některé dětské emoční projevy a dávají dětem malý prostor k rozvoji jejich emočního života, nevydávají vůči dítěti „jasné signály“, rodiče jsou sami nezralí a nejistí, jsou v zajetí svých „katastrofických scénářů“ a učí tomu i své děti a neumí budovat sebedůvěru a sebevědomí svých dětí, udržují svou hyperprotektivní péči dítě v „emočním oslabení“ (2005).

Škola

Vágnerová tvrdí, že škola je institucí, kterou jedinec chápe jako velmi mocnou, jejíž rozhodnutí musí respektovat. Nástup do školy dítě prožívá jako vzestup na společenském žebříčku a posílení osobní prestiže (2012, s. 327). Ve škole jedinec získává nové role, které pro něho mohou být kladné, či záporné. Získává roli školáka, žáka a také spolužáka. Škola rozvíjí nejen osobnost dítěte, ale i jeho sebehodnocení, sebeúctu a umožňuje integrovat žáka do společnosti. Nástup do školy jedinec prožívá jako odpoutání se od závislosti na rodině.

Největší důraz je kladen na to, aby škola byla co nejbližší místu jeho bydliště. V současnosti, ale i v budoucnosti, nebudou všechny školy schopny přijmout žáka s každým druhem postižení. Pokud se tedy škola rozhodne žáka přijmout, měla by spolupracovat s rodiči, ale také zabezpečit dítě a vytvořit mu podmínky vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání.

(2004). Škola by postiženému žákovi měla umožnit používat potřebné kompenzační pomůcky, vhodné učebnice a učební pomůcky, uplatňovat alternativní formy komunikace, měla by zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče a uplatňovat odpovídající učební styly, zohlednit druh, stupeň a míru postižení při hodnocení výsledků, zvyšovat kvalitu a připravenost pedagogických pracovníků, umožnit působení speciálního pedagoga ve škole, či asistenta pedagoga, spolupracovat s rodiči a podporovat spolupráci s odborníky a měla by odstranit architektonické bariéry. Velice důležitou částí pro dítě je atmosféra ve škole, kterou zajišťuje úroveň pedagogického sboru, vedení školy, motivace žáků a jejich vztah ke vzdělání, školní úspěchy integrovaného žáka.

Učitelé

Učitelství je tradiční profese. Smyslem této profese je předávání kulturního dědictví a uvedení nové generace do světa dospělých. Učitelé berou své povolání jako poslání. Podle Kasíkové a Vališové být učitelem znamená „stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, ale v první řadě znamená být osobností“ (2007, s. 16). Učitel tvoří nejdůležitější část výchovně- vzdělávacího procesu. Učitel by měl žáky především motivovat, vytvářet co nejkvalitnější prostředí, předávat jim své znalosti, pomáhat jim v pracovních činnostech, podporovat je, chválit a především je rozvíjet v oblasti vzdělávání.

Oproti tomu Čáp uvádí, že učitelská profese klade náročné psychologické požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat (2001, s. 264-265).

V dnešní době je velké množství handicapovaných dětí integrováno do běžných škol, proto je třeba učitele nejen vyzdvihnout, ale především ocenit, za jejich práci. První stupeň ZŠ je z 93% feminizován. Největším rozhodnutím škol je, zda v integrovaných třídách budou pracovat speciální pedagogové nebo ti, kteří nemají vzdělání v oboru speciální pedagogiky.

Přijetí dítěte s postižením do běžné třídy znamená pro učitele větší nároky na přípravu, jinou organizaci výuky z hlediska časového vypětí a dalšího samostudia.

Při výčtu všech názorů jsem vybrala i názor Mgr. Kateřiny Vrobelové, která vyučuje na ZŠ Pod Marjánkou sluchově postiženou dívku Alexandru Chytrou. Podle ní, je důležité, aby dívka nebyla vyčleňována z kolektivu, aby byla zapojována do školních aktivit, ale také se na ni příliš nepoukazovalo. Dívka, kterou vyučuje je velice chytrá

a nemá žádné problémy s učivem, ani kolektivem dětí, ve které se vzdělává. Příprava na hodinu není pro ni náročná, protože Alexandra zvládá velice dobře všechny úkoly, které od paní učitelky dostane, a tudíž se vzdělává ve stejném vyučovacím tempu, jako ostatní spolužáci.

Vztah k učiteli

Na počátku školní docházky mívá vztah mezi učitelem a žákem osobní charakter. Žák od učitele očekává oporu, pocit bezpečí a jistoty. Identifikace s učitelem dítěti umožní překonat obavy a lépe se tak adaptuje v novém prostředí, lépe překonává nejistotu. Schopnost a dovednost posuzovat realitu z více hledisek umožňuje dítěti chápat to, že učitel je pro něj osoba, ke které by měl mít osobitý vztah.

Nejdůležitější oblastí ve vztahu učitele a žáka je motivace, která zahrnuje např. potřeby porozumění, pomoc druhým, uspokojení z dosažení cíle aj. Podle Čápa a Mareše učitelův postoj k žákům a k učitelské profesi, jeho motivace a rysy osobnosti mají důležitý projev v tom, zda a jakým způsobem si uvědomuje svou subjektivní odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků (2001, s. 266). Oproti tomu dle Vágnerové je nejdůležitější naučit se porozumět a chápat odlišnosti postižených a zdravých lidí a z nich vyplývajícího chování (2008).

Z mého výzkumu vyplývá, že vztah třídní učitelky Mgr. Kateřiny Vrobelové a Alexandry Chytré, je velice dobrý a rozumí si ve všech směrech.

Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je nejdůležitější součástí výchovně-vzdělávacího procesu a také významnou součástí pedagogické interakce. Tato komunikace probíhá mezi učitelem a žákem, či učitelem a skupinou, nebo žákem a skupinou a jsou zde určeny časové a prostorové podmínky. Dále je v komunikaci stanoven cíl, obsah komunikace a pravidla styku mezi učitelem a žákem. Pedagogická komunikace může být verbální a neverbální. Verbální komunikace zahrnuje zvukový i písemný projev a obsahuje formu monologu, či dialogu. Neverbální komunikace probíhá za pomoci mimiky, gestikulace, proxemiky, haptiky, či řeči očí. Komunikace mezi žákem a učitelem může mít kladnou formu, nebo zápornou formu. Tato situace nastane v oblasti hodnocení výkonu žáka, kde učitel hodnotí pracovní nasazení jedince a žák toto ohodnocení může prožít jako spravedlivý výrok, či nespravedlivý, nebo jako nadřzování. Dle Čápa

a Mareše jsou klíčovými vlastnostmi učitele především humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah a afiliace“(2001, s. 269). Karnsová ještě upřesňuje, že je v komunikaci největším úkolem navázání vztahu s dětmi „Učitelé musejí přestat myslet na to, že „učí matematiku“, a uvědomit si, že už k dětem nemluví, ale že je vedou“(1994, s. 40).

Dle Mgr. Kateřiny Vrobelové je komunikace s Alexandrou velice dobrá. Její naslouchátko ji nijak neohrožuje při práci, naopak je Alexandra velice vnímavé děvče a paní učitelka tak nemá žádný problém, který by ji znemožnil jejich komunikaci.

Pedagogický takt

Při výčtu všech názorů Čápa a Mareše, kteří říkají o učiteli, že má pedagogický takt, pokud dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, jestliže správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání (2001, s. 269). Pokud žáci přestali chápat výklad, či poklesla pozornost ve třídě, učitel s pedagogickým taktem ihned zareaguje změnou činnosti, přestávkou, popřípadě podá doplňkový výklad atd.

Autorita učitele

Slovo autorita pochází z latinského slova *auctoritas*, což znamená podporu, záruku, spolehlivost, hodnověrnost. *Auctor* znamená podpůrce, vzor, příklad, či předchůdce. Základem obou slov se stalo slovo *augó*, což znamená zvelebovati, obohatiti, obdařiti.

Kyriacoua uvádí, že klíč k zavedení dobré kázně ve třídě je v tom, aby žáci přijali vaše postavení a uznali, že vás opravňují řídit jejich chování a průběh jejich učení (1996, s. 99).

Autorita je nezbytný základní předpoklad úspěchu každého učitele při práci se žáky. Učitel, který si neumí autoritu vybudovat, není schopen žáky naučit. S autoritou se setkáváme ve všech životních situacích. Autorita ovlivňuje vztahy mezi lidmi, především v rodině, ve škole, na pracovišti, ale také v partnerských vztazích.

Vališová a Kasíková říká, že autorita je svou podstavou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci (2007, s. 394).

Autoritu můžeme rozdělit na přirozenou, osobní, formální, neformální, rodičovskou,

statutární, morální aj.

Pedagogický optimismus

Pedagogický optimismus je důležitou součástí pedagogické profese. Dá se říci, že je to druh přesvědčení o správném působení v pedagogické profesi, kde učitel má důvěru nejen v sebe, ale i v každém žákovi. Pedagog by měl být nejen dobře naladěný, ale měl by být schopen povzbuzovat žáky, zvyšovat jejich sebedůvěru a sebeúctu.

Morálka pedagoga

Podle Vacka by měl učitel v rámci třídy jednat jako ochránce/pečovatel, vytvářet ve třídě morální společenství, praktikovat kázeň postavenou na uplatňování pravidel, vytvářet demokratické třídní prostředí, ve kterém mají žáci příležitost se spolurozhodovat, učit se hodnotám v rámci kurikula, užívat kooperativní učení k rozvoji dovedností a návyků pomáhat druhým, rozvíjet potřebu odvést „dobrý výkon“, podněcovat morální reflexi prostřednictvím čtení, psaní, diskuzí, učit žáky řešit konflikty tak, aby byli schopni nacházet spravedlivá a nenásilná východiska, podněcovat a podporovat aktivity žáků mimo školu aj. (2010).

Klima třídy

Klima školní třídy vytvářejí všichni žáci, kteří chodí do stejné třídy. Klima školní třídy je ovlivňováno mikrosociálním prostředím. Dle Kyriacoua je klima třídy takové, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení (1996, s. 79). K vytvoření kladného klimatu třídy přispívají i učitelovi dovednosti.

Hodnocení žáka

Můžeme říci, že hodnocení je porovnávání, rozlišování, zlepšování, výběr, nebo náprava. Učiteli umožňuje posuzovat úspěšnost, či neúspěšnost výuky a směřuje k tomu, čeho jsme chtěli ve výuce dosáhnout. Školní hodnocení ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, ale také kvalitu výuky a klima třídy. Slouží pro posouzení výkonu žáka a zjištění jeho výsledků. Hodnocení má být pro žáky zpětnou vazbou o prospěchu a pokroku, má žáky motivovat, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu, poskytuje doklady o dosažené úrovni žáka, umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení, podílí se na sebepojetí žáka a také ovlivňuje jeho

aspirace. Pro učitele je hodnocení velice náročné, proto se od učitele vyžaduje, aby byl spravedlivý, objektivní a všem měřil stejným metrem. Pedagog může hodnotit zvláštní úkoly žáka, domácí úkoly, testy, tresty, formální zkoušky, práci ve třídě, aktivitu žáků aj.

Slavík vytvořil tabulku školního hodnocení, kde učitel hodnotí žáky, učitel hodnotí sám sebe, učitel hodnotí výuku, žák hodnotí spolužáky, žák hodnotí sám sebe, žák hodnotí učitele, žák hodnotí výuku, rodiče hodnotí žáka, rodiče hodnotí učitele, rodiče hodnotí výuku a profesionál hodnotí výuku (1999, s. 25).

Hodnocení můžeme rozdělit do několika oblastí a to zejména na hodnocení formativní, finální, normativní, kritériální, diagnostické, interní, externí, neformální, formální, průběžné, závěrečné, objektivní, hodnocení výsledku a hodnocení v průběhu procesu, kde každý druh hodnocení má svoji charakteristiku.

Z mého výzkumu vyplývá, že hodnocení sluchově postiženého jedince by mělo být stejné jako u ostatních jedinců, ale je rozdíl v jeho postavení v kolektivu třídy.

1.4. Integrovaný proces v České republice

1.4.1. Vývoj školské integrace v České republice

V minulém a na počátku toho století se setkáváme se snahou o vybudování speciálních vzdělávacích institucí. Výuka postižených dětí se objevovala ve školách běžného typu zcela výjimečně. Toto vzdělání se považovalo pouze za náhradní řešení a směřovalo k vybudování systémů speciálního vzdělávání. Po roce 1950 se znovu objevovala snaha o vzdělávání dětí s postižením, došlo tak i k rozvoji speciální pedagogiky. Zakladatelé speciální pedagogiky vycházeli z názoru, že s použitím speciálních pedagogických metod a forem lze nejlépe uskutečnit vzdělání postižených dětí. Nejen formy, typy, ale i názvy zařízení se během let měnily, ale vždy to bylo zařízení, které pracovalo s třemi základními oblastmi, jako jsou oblasti sociálních věcí, školství a zdravotnictví. Ale ani takto dokonalý systém nebyl schopen poskytnout vzdělání všem postiženým. Těžší stupně mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením byly ze vzdělávání vyčleňovány. Do speciálních škol byly řazeny ty děti, které nebyly prokazatelně postiženy, nebo měly jiný druh postižení, než který byl u dítěte potvrzen.

V 90. letech byly položeny základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol. Mezníkem se stalo zejména přijetí vyhlášky o základních školách v r.

1991, která poprvé zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. Dále bychom mohli zmínit mezinárodní a národní dokumenty jako je dokument OSN Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Renotérová, Ludíková, 2006, str. 115). Tato pravidla byla schválena Valným shromážděním OSN dne 20. 12. 1993.

V letech 1970 – 1989 se setkáváme se vzděláváním konkrétního dítěte v běžných vzdělávacích školách. Byli to jedinci, kteří se na přání rodičů do těchto škol dostali. Tehdejší právní řád ale s takovou integrací nepočítal. Vzdělávání těchto dětí v běžných školách bylo ponecháno na učitelů a škole, kde se nejednalo o integraci dnešního pojetí. Speciálně pedagogická podpora byla však nedostatečná. Dítě bylo tím, které se muselo přizpůsobit pravidlům školy. Do 70. let byl obsah a osnovy předmětů na základních školách volnější, než je tomu dnes. V základních školách tak zůstávala řada dětí, které měly vzdělávací problémy, vyvolané lehkým postižením, či sociálním prostředím, které po zavedení nové koncepce vzdělávání byly přemístěny do škol se zvláštní péčí.

Rok 1975 přinesl nárůst dětí ve třídách. Mezi léty 1970-1989 byli pedagogové připravováni na speciální pedagogickou kvalifikaci na vysokých školách. Byla to zejména pedagogická fakulta Karlovy Univerzity, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci a pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, kde studijní obor nesl název učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Tito učitelé tak splňovali kvalifikační předpoklady pro působení ve speciálních školách.

Ve 2. polovině 80. let platil školský zákon č. 29/1984 Sb., který říkal, že výchova a vzdělání se uskuteční v jazyce českém nebo slovenském (Michalík, 2000).

V roce 1993 Jesenský uvádí „*speciální škola se ocitla ve stejné krizi, jako škola běžného typu, a co je zvláště smutné, v důsledku speciálního uspořádání a postupů vyvolávala defekty i v oblastech, ve kterých to za jiných okolností nemuselo být*“ (Michalík, 2000, str. 72).

Řada speciálních škol umožnila používat kompenzační a rehabilitační pomůcky, které byly pro zdravotně postižené obtížně sehnatelné. Nejdůležitějším cílem speciálních škol byla integrace dětí pozdějšího věku.

V 90. letech pak vzniklo několik institucí, spolků, nadací a sdružení a nové vzdělávací projekty, které vznikaly díky rodičům a odborné veřejnosti. Tyto spolky pak poskytovaly možnost vzdělávání dětem, jimž byla tato možnost odepřena.

V roce 1990 zveřejnilo Ministerstvo školství ČR nárys koncepce výchovy a vzdělání

pro děti se zdravotním postižením (Michalík, 2000, str. 74).

Byla přijata koncepce „nového postoje“ k otázkám vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Díky této koncepci měla být výchova postižených dětí se zdravými vrstevníky zabezpečena v běžných školách.

Dne 14. dubna 1998 byl vytvořen Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, který vznikl za usnesení vlády ČR č. 256 (Renotiérová, Ludíková, 2006). Tento Národní plán je členěn do několika oblastí, které jsou zaměřeny na občany se zdravotním postižením.

Dále byl v České republice vytvořen základní systém poradenství pro zdravotně postižené, který zajišťovala především pracoviště rané péče, pedagogicko-psychologické instituce, centra léčebné rehabilitace, občanská sdružení zdravotně postižených.

V současnosti se projednával zákon tzv. zbavování povinné školní docházky, což byl institut, který osvobozoval od povinností docházet do školy žáky, kteří díky svému zdravotnímu stavu nemohli do školy docházet a žáci, kteří nemohli docházet do školy, byli osvobozeni a v domácím ošetřování jim škola poskytla individuální vyučování v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně.

1.4.2. Školský systém a legislativní rámec integrace v České republice

Proto, aby mohla být integrace zcela funkční, musí být splněny určité podmínky, bez nichž nelze dítě s handicapem zařadit do běžné školy, a proto nejen kromě rodiny musí být připravena i škola.

Nejdůležitější roli hraje připravenost učitele, ale také třída, která by měla být schopna přijmout handicapovaného jedince. Třída by měla vzbuzovat pro žáka pocit bezpečí a žáci by měli pomoci přispět k vytvoření co nejlepší atmosféry. Pedagog by se měl handicapovanému žákovi věnovat tak, aby ostatní žáci neměli pocit, že jsou ignorováni, nebo že má na třídu málo času. Podle Marie Vítkové můžeme říci „*Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné*“ (2004, str. 15).

Právní norma, která upravuje základní vztahy ve školství je **zákon ČNR 561/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství**. V oblasti integrace dětí s postižením se vyskytuje několik oprávnění a povinností. Jedním z těchto oprávnění můžeme považovat ustanovení § 3 zákona, který říká, že ředitel školy rozhoduje o „*zařazení do speciálních mateřských škol a speciálních základních škol, základních, zvláštních škol*“

a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol“. Dále, že do, „základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádové oblasti“.

Dále se nepřímo školské integraci věnuje **zákon o soustavě základních a středních škol, tzv. školský zákon č. 29/1984 Sb.** V tomto zákoně nalezneme ustanovení upravující školskou integraci a pouze konstatuje, že „speciální školy poskytující pomoci zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a norem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným aj. připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti“.

Dalším krokem k odstranění nezájmu u dětí s postižením v prostředí běžných škol byla **vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole.** Tato vyhláška poprvé potvrdila možnost přijmout zdravotně postižené dítě do školy. Dle této vyhlášky „může ředitel školy zřizovat pro mentálně postižené žáky a žáky s vadami řeči“. Dle ust. § 3 vyhlášky o základní škole ředitel školy „může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči“.

Významem pro integraci je **vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách,** která vznikla v letech 1997 a věnuje se i speciálně pedagogickým centrům. Dle vyhlášky §5 *speciálně pedagogické centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc a v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinnou, školami, školskými zařízeními a odborníky“.*

Mezi základní úkoly speciálně pedagogických center patří:

- 1) Vyhledávání a speciálně pedagogická a psychologická diagnostika dětí se zdravotním postižením. Centra se zaměřují zpravidla na jeden druh postižení.
- 2) Evidence dětí s postižením ve spádové oblasti.
- 3) Poradenské, terapeutické a metodické činnosti pro děti a žáky se zdravotním postižením, jejich rodiče a pedagogické pracovníky.
- 4) Zajišťování speciálně pedagogické výchovně-vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením a dětí osvobozených od povinné školní docházky.

5) Poskytování ambulantních služeb, návštěv v rodinách, návštěv pracovníků ve školách s integrovanými dětmi (Retiérová, Ludíková, 2006, str. 119).

Další vyhláškou, která se zabývá začleňováním dětí s postižením je **vyhláška MŠMT č. 35/1992 Sb. o mateřských školách**. Cílem této vyhlášky je zcela podporovat psychický, duševní, zdravotní, ale i sociální vývoj dítěte a vytvářet mu optimální podmínky pro jeho osobnostní rozvoj.

V roce 2002 byla vydána **směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení**. Tato směrnice nahradila dřívější metodické pokyny. Je zveřejněna na Věstníku vlády pro orgány obcí, krajů a okresních úřadů. V této směrnici se jedná především o děti se zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, o děti s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování, zdravotně postižené i z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci.

Ředitel školy má několik základních úkolů, které by měl splňovat. Mezi tyto základní úkoly patří vytváření podmínek k integraci žáků a uspokojení jejich vzdělávacích potřeb. Dále by měl pedagogickým pracovníkům umožnit zúčastnit se odborných seminářů, či kurzů. Ředitel školy nadále ovlivňuje „atmosféru“ integrace ve škole. Nejdůležitější částí pro průběh školské integrace jsou ekonomické aspekty zabezpečení integrovaného vzdělávání (Renotiérová, Ludíková, 2006).

Legislativní rámec integrace

V roce 1989 došlo k největší koncepční změně v oblasti školství, kde výchova a vzdělání handicapovaných dětí přestává být působištěm speciálního školství a integrace těchto dětí se stává působištěm všech typů škol. Právo dětí na vzdělávání je zpracováno v Listině práv a svobod, článek 33, který je součástí ústavy České republiky. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělání postižených byla zpracována v projektu UNESCO, „*Škola pro všechny*“, jehož myšlenky přejala do svých programů celá řada území. Také u nás byla dána do prodeje metodická příručka „*Kurz integrace dětí se speciálními potřebami*“ (Vítková, 2004, str. 19).

V dřívějších dobách se z lékařské terminologie postižení chápalo jako kategorie a díky tomu se budovaly speciální školy pro tělesně, smyslově a mentálně postižené. Nyní se postižení chápe spíše jako dimenze a na speciální potřeby jedince se reaguje na základě speciálního podpůrného opatření. Ve speciálních školách se vzdělávají zejména ti

jedinci, kteří mají těžší formu postižení s většími vadami, ostatní jedinci jsou zařazeni do běžných typů škol a vzdělávají se tzv. hlavním vzdělávacím proudem. Dnešní název je „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Ve zprávě Evropské komise se užívá termín integrace (Vítková, 2004, str. 20).

Termín integrace se dnes čím dál tím více přibližuje termínu inkluze. Termín inkluze je oproti integraci chápán v širším slova smyslu. Integrace umísťuje jedince se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Autoři často uvádějí, že integrace představuje formy vzdělávání a díky tomu dochází ke změně pojmu integrace a inkluze.

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, která říká: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (Vítková, 2004, str. 21).

Školská legislativa se opírá o program vzdělávací soustavy „*kvalita a odpovědnost*“ a zajišťuje všem dětem právo na vzdělávání (Vítková, 2004, str. 21).

V roce 1999 vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha 2001* (Vítková, 2004, str. 21).

Bílá kniha je koncepční a strategický dokument, který říká jakým směrem se má vzdělávání vyvíjet. Formuluje potřeby společnosti a očekávání vlády i vnějších aktérů od činnosti institucí terciárního vzdělávání tj. vysokých škol a vyšších odborných škol. Poskytuje koncepční základ pro legislativní změny, které umožní naplnit tato očekávání. Poskytne expertní oporu pro politická rozhodnutí, jak v dlouhodobé perspektivě radou na sebe navazujících kroků reformovat systém terciárního vzdělávání (<http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>).

1.5. Modely integrace

V odborných literaturách se používá několik modelů integrace. Vítková (2004) usuzuje, že modely integrace se rozdělují do čtyř skupin. Jedná se zejména o model medicínský, sociálně patologický, antropologický a model prostředí.

Medicínský model – Cílem je léčba a překonání postižení, která vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, kde se využívá speciální terapie a podpůrné vyučování, které se provádí ve zvláštních zařízeních. Cílem je léčba a překonání postižení.

Sociálně patologický model – Příčinou nejsou biologické podněty, ale sociální. Postižení jsou sociálně nepřizpůsobiví a musí být přizpůsobeni pomocí speciální terapie adaptování.

Model prostředí – Zabývá se otázkou, jak se má škola změnit, aby vedla v prospěch postižených žáků. Důležité je vytvoření základních a speciálních škol, které vyžadují materiální a personální vybavení. Klade důraz na částečnou integraci.

Antropologický model – Nejdůležitější částí je zlepšit personální interakci. Důležité je respektovat identitu postižených a jedinečnost jejich postižení. Postižený je ovlivněn postojem učitelů a spolužáků.

2. INKLUZE

2.1. Pojem Inkluze a integrace a inkluze

Podle Doležalové je inkluzivní vzdělávání v EU velice důležitou součástí a podmínkou pro vytvoření sociální soudržnosti. Inkluze je jádrem prevence sociálního vyloučení (http://www.msmt.cz/file/12156_1_1/download).

Bartoňová a Vítková uvádějí, že inkluze je chápána jako součást sociální inkluze, která zasahuje do všech oblastí života jedince. Zejména do oblastí výchovy, vyučování, zaměstnání, způsob trávení volného času, bydlení aj. Inkluzivní vzdělání je vzdělání, které rozvíjí kulturu školy (s. 33, 2008).

Inkluzivní vzdělávání a jeho prosazování ve školství je velice obtížné, protože všichni bez rozdílu rasy, etniky a pohlaví, mají možnost se kvalitně vzdělávat.

Pojem inkluze pochází z Ameriky. Pojem to be included znamená „být úplnou součástí“.

Pojem inclusion se objevuje již v 90. letech 20. století a znamená začlenění, nebo zahrnutí. V Evropě se tento termín objevuje již v 70. letech 20. století.

Inkluzivní pedagogika a sociální inkluze

Inkluzivní pedagogika se zabývá otevřenou a osobitou oblastí, která je orientovaná na zvláštní, či jednotlivé schopnosti dítěte. Nejdůležitější jsou vzdělávací potřeby žáků. Zohledňuje především specifické vzdělávací potřeby žáků.

Oproti tomu sociální inkluze se zaměřuje na vytvoření inkluzivní společnosti a na posílení sociální soudržnosti. Každý občan je schopen spoluúčasti na jeho životě a cílem ve formování inkluzivní společnosti je pak prosazování spoluúčasti a boj proti diskriminaci. V sociální inkluzi nikdo není omezován nedostatkem občanských a politických práv, absencí zaměstnání, nebo příjmu, špatným zdravotním stavem a nedostatkem vzdělání.

Terminologie

Podstatným znakem inkluze je společnost, kultura, na jejímž životě spolupracují všichni bez rozdílu. Integrace je zase směr mezinárodní, který prosazuje práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast ve společnosti a kultuře.

Inkluzivní škola vyučuje jedince v různých třídách. Žákovská různorodost je zde dána aktuální úrovní vývoje, situací v oblasti učení, rozdílnou řečí, národností, náboženstvím

a kulturou. Oproti tomu integrativní škola se zaměřuje na respekt k jedinci, respektuje identitu, zdůrazňuje vzájemné působení dvou nebo více činitelů, dále respektuje výchovu a vzdělávání a reaguje na potřeby dítěte. V integraci je důležité vytvořit podmínky těm, kteří jsou odlišnostmi znevýhodněni.

Výhodou integrovaného vzdělávání je příprava na dospělý život, kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí, společné dospívání vrstevníků, využívání speciálních pedagogů, dalších odborníků a speciálních pomůcek. Dále je to rozvoj přátelství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními vrstevníky, snazší přijímání rozdílů, práce v týmu (<http://www.pppnj.adslink.cz/data/integrace.html>).

Cílem inkluzivního vzdělávání je zvýšit účast osob s hendikepy, osob ohrožených sociálním vyloučením na primární, sekundární, vysokoškolském a celoživotním vzdělávání a vytvořit tak programy, které umožňují uplatnění dospělých osob na trhu práce a všech celospolečenských aktivit. Rozdíly mezi integrací a inkluzí jsou vymezeny v tabulce.

Tab.1: Srovnání integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
změna prostředí	změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáky s postižením	celková strategie učitele
Zdroj: Vlastní	

V inkluzivním vzdělávání není rozhodující zda postižený žák zvládne učivo, ale zda při zařazení do běžné třídy u něho převažuje sociální a emoční vyrovnanost. Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale

automatické právo tj. právo navštěvovat školu v místě bydliště, které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší, resp. když by inkluzivní vzdělávání mohlo dítě poškodit

(<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/inkluzi-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/realizace/integrace-versus-inkluzi>).

V oblasti integrace je tomu naopak. Jedinec nejprve navštěvuje speciální zařízení. Poté, pokud se rodině, či odborníkům zdá, že by dítě mohlo zvládnout běžnou školu, je do něho přeřazeno.

Musím ale zdůraznit, že integrace a inkluze nejsou protipóly, které by se měly odpuzovat, ale spíše se jejich metodické postupy vzájemně prolínají a ovlivňují.

Postoje pedagogů a dalších odborníků k inkluzi

Role pedagoga v oblasti inkluzivního vzdělávání je velice důležitá. Pedagogický pracovník je ve třídě nejdůležitější součástí kolektivu, na základě kterého se vybudovává pozitivní klima třídy. V dnešní době není problém žáka integrovat, ale důležitým problémem je to, že žák nemusí být kolektivem přijat, nebo dokonce může být vyčleněn na samý okraj.

Pedagogové mají největší obavy z toho, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany školy. Podle Strnadové a Hájkové žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžných školách, mají větší úspěch v oblasti vzdělávání i sociálního chování, nežli žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Postoje pedagogů se k inkluzivnímu vzdělávání mohou změnit na základě vlastních pozitivních zkušeností s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Postoje pedagogů jsou ovlivňovány tím, zda považují vzdělávání žáků za svou odpovědnost, či nikoli (Strnadová, Hájková, rok 2010, s. 67).

Postoje rodičů dětí se speciálně vzdělávacími potřebami k inkluzi

Názory rodičů na inkluzivní vzdělávání jejich dětí se výrazně liší. Rodiče mají především obavy o to, aby jejich dítě mělo pedagoga, který bude obeznámen s výukovými metodami jejich dítěte, aby jejich dítě mělo dostatek pomůcek a aby nebylo izolováno od ostatních dětí. Mezi další důležité obavy rodičů patří zejména obava o to, aby jejich dítě nebylo rušivým elementem pro ostatní žáky a také aby ostatním žákům neublížovalo. Řada rodičů stojí před rozhodnutím, zda integrovat své

dítě do běžné základní školy, nebo zda neintegrovat. Toto rozhodnutí doprovází i řada obav, mezi které patří zejména: bezpečnost dítěte, postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti, kvalita vzdělávacího programu dané školy i pedagogů, doprava a sociální izolace (Strnadová, Hájková, 2010). Dalším faktorem, který ovlivňuje rodiče v oblasti inkluzivního vzdělávání, je počet dětí a stav ve třídách.

Postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k inkluzi

Zkoumáme-li inkluzi, nesmíme opomenout hlavní aktéry vzdělávacího procesu, tudíž žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Někteří žáci se vzdělávali v prostředí speciálních škol, zatímco druhá část navštěvovala běžné školy. Žáci, kteří navštěvovali speciální školy, se silně identifikovali s podřízenou rolí a vyskytovaly se u nich pocity zahanbení a rezignace. Žáci, kteří se vzdělávali v běžných školách, mají pocit, že se naučili více věcí, získali více přátel a měli vyšší pocit sebepojetí, sebeúcty a seberealizace.

Každé dítě chápe jedince s postižením jiným způsobem, proto čím starší dítě, tím více se setkáváme s negativními reakcemi na děti s postižením. Čím mladší dítě, tím méně chápe jedince jako postiženého, ba naopak ho bere jako sobě rovného.

Pozice, status, postoje a role žáka

Podle Kollarika, jsou v sociálním systému kategorie a třídy, které určují postavení osobnosti a vztahy s ostatními členy skupiny. Jejich vzájemná adekvátnost i neadekvátnost může určit postavení ve skupině, tudíž i jeho pozici (2002).

Pozice

Pozice je místo, které jednotlivec ve skupině zaujímá a vyplývá z jeho funkce. Pozice ve třídě je závislá na výkonech žáka, na vztazích mezi spolužáky, na učitelově hodnocení a je dána i pohlavím, věkem, schopnostmi, vzděláním a povoláním. Můžeme hovořit také o pozici v pracovní skupině, o pozici vůdcovské skupiny, nebo o pozici absolventa vysoké školy aj. Dítě, které je handicapované, je zároveň i odlišné, a proto má jeho pozice negativní dopad na jeho osobnost.

Status

Status je pozice dvou členů, kde každý z nich má odlišný význam. Status žáka může být vysoký, z hlediska jeho získaných výkonů a schopností. Například vůči učiteli má jedinec, čili žák, nízký status. Určení statusu žáka určuje samostatná skupina. K dosažení statusu je zapotřebí i motivace, která vede k uspokojení, oproti tomu nedostatek motivace, může vést až k frustraci.

Podle Oravcové rozlišujeme 3 druhy statusu. Nejprve je to vrozený status, který je určen pohlavím a věkem, dále je to získaný, který je získán na základě společenské prestiže a poslední je připsaný, který je podmíněný věkem, společensko-ekonomickou pozicí a autoritou (2004).

Role

Ve třídě má jedinec více rolí, mezi které patří např. role žáka, role spolužáka, či role kamaráda, roli vůdce třídy, nebo roli pomocníka, ale také může dojít ke konfliktu rolí. Ve třídě má významnou roli i učitel. Učitel může zastávat roli pomocníka, poradce, vedoucího aj.

Podle Oravcové mají role komplementární charakter, doplňují se, fungují ve vztahu k někomu. Role není jen úlohou, kterou má jednatel splnit, ale role je vyjádřením toho, jak je v dané společnosti definovaný vztah mezi lidmi v určité situaci (2004, s. 179). Roli člověk získává z generace na generaci a osvojuje si ji od útlého věku pomocí sociálního učení. Není definitivně daná, nebo neměnná, ale každý jedinec přináší do role něco jiného, vlastního. Role se mění na základě změny společenských podmínek, změny myšlenek, vědomostí, názorů, postojů aj.

Postoje

Mnoho autorů se pokoušelo definovat postoje, ale podle Hayesové, která cituje Fishbeinovu a Ajzenovu teorii o postojích, jsou postoje definovány jako „naučné dispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“ (2011, s. 95). Postoje jsou spojeny s činností, která ovlivňuje naše chování. Rozpoznáme je pomocí hodnot, které úzce souvisejí s chováním a slouží především ke kontaktu s realitou. Můžeme říci, že usměrňují naše reakce a jsou naučené, i když někteří autoři zastávají názor, že postoje jsou vrozené. Postoje můžeme získat především od rodiny, ve které vyrůstáme, od lidí, se kterými se stýkáme.

Podle Nicky Hayesové můžeme rozeznávat tři hlavní dimenze postojů: kognitivní, emocionální a konativní (2011, s. 115).

Vágnerová uvádí, že postoje společnosti k postiženým lidem bývají odmítavé či ambivalentní a vycházejí z nedostatku porozumění jejich problému. Postižený člověk získává specifickou sociální roli a s ní je spojený status (2008, s. 189-190). Postižený člověk má právo na toleranci, neočekává se od něho totéž, co od člověka zdravého. Postižení lidé se ve společnosti necítí dobře a tím mají tendenci vytvářet specifické skupiny, kde zaujímají postojové stereotypy, mezi něž např. patří pocit ukřivdění aj. Handicapovaní lidé, především s vrozenou poruchou, jsou přesvědčeni často o tom, že zdraví jedinci nemají zájem o soužití s nimi ve společnosti, že zdraví jedinci mají spíše vyhýbavé postoje. Oproti tomu jedinci s později vzniklým postižením uvažují jako zdraví, i když vlastně zdraví nejsou, ale dokáží si zachovat kontakt se zdravými jedinci. Handicapovaní lidé bývají často podceňováni až zneužíváni.

2.2. Vzdělávání pedagogů k inkluzi, základní principy podpory a nevýhody inkluzivního vzdělávání

Pro vzdělávání pedagogů jsou zapotřebí nejen zákony, ale také dokumenty, podle kterých se řídí. Jeden ze zákonů je **Školský zákon č. 561/2004 Sb.**: Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením. Do toho zákona zařazujeme jedince s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, jedince s autismem, s vadami řeči, žáky se zdravotním znevýhodněním tj. žáky zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné, dále žáky se sociálním znevýhodněním tj. žáky s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu aj.

Speciální vzdělávací potřeby jedinců s postižením zajišťují školská poradenská zařízení.

V rámci UNESCO existuje projekt s názvem **Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion**, jehož cílem je vzdělávání všech bez rozdílu a inkluze dětí s postižením. Vychází z toho, že právo na vzdělávání je univerzální a musí se týkat všech dětí, mladých lidí a dospělých s postižením.

- Právo je zakotveno v Úmluvě o právech dítěte (1989)

- Standardních pravidlech pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením (1993)

- Salamanském usnesení (1994)

- Dakarském usnesení (2000)

(http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/Vzdelavani_pedagogu_k_inkluzi.pdf).

Mezi základní principy inkluzivního vzdělávání patří participace, eliminace bariér, destigmatizace, dostupnost a návaznost a variabilitnost.

Participace zde znamená spoluúčast na inkluzivním vzdělávání v rámci komunity jako je obec, kraj, nebo stát.

Eliminace bariér podporuje celoživotní vzdělávání a snižuje nezaměstnanost ohrožených osob s postižením.

Destigmatizace se zabývá odstraněním objevených osob v souvislosti s dodržováním lidských práv. Důležité je respektovat odlišnosti, všichni pedagogové se musí navzájem podporovat a vzdělávat se tak, aby bylo poskytnuto kvalitní vzdělávání dětem, dospělým, ale i rodinám.

Variabilitnost se zabývá školou, metodami, ale i vzděláním.

Nevýhody inkluzivního vzdělávání

K nevýhodám inkluzivního vzdělávání patří především finanční náročnost a velký počet dětí. Mezi další nevýhody bychom mohli zařadit organizační náročnost, personální změny, konzervativnost, nepřipravenost a neochota pedagogů, rodičů a zřizovatelů škol. Posledním problémem je přesvědčení veřejnosti, že se zhorší kvalita výuky ostatních dětí.

2.3. Integrovaní a inkluzivní trendy ve vzdělávání ve světě

Péče o jedince, který má vadu sluchu je velmi stará. Počátky můžeme spatřit již z dob Hippokrata (460-377).

Unesco 1995 po integrační fázi a částečně souběžně s ní s různým výrazovým důrazem stává se v současné době inkluze centrálním pojmem.

USA usiluje o nový jednotný vzdělávací systém veřejné školy pro všechny žáky a spojuje speciální a obecnou pedagogiku např. Iniciativa běžných škol (Pipeková a kol., 1998, s. 15).

Ve Velké Británii se snažili nahradit integraci inkluzivní výchovou a vzděláním s větší účastí školy se zohledňováním specifických vzdělávacích potřeb.

V současné době je cílem EU integrace co největšího počtu žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami, vzhledem k různému typu postižení, do běžných ZŠ. Největší integraci žáků nabízí: Španělsko, Island, Norsko, Portugalsko, Itálie, Řecko, Kypr. Země, které nabízejí oba systémy a k tomu nejvíce služeb, jsou: Polsko, Česká republika, Dánsko, Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Slovinsko, Německo, Nizozemsko, Lichtenštejnsko, Irsko, Francie, Rakousko. I přes snahu EU o začleňování postižených žáků do systému běžných ZŠ je patrné, že každý stát má hodnotící kritéria postižených jedinců odlišná (viz tabulka č. 2).

Tab. č. 2: Číselné vyjádření integrace postižených žáků ve vybraných zemích EU (Michalík, 2000, s. 23)

1991 Země	Žáci s postižením CELKEM	Žáci ve spec. třídách při zákl. škol.	Žáci ve částech částečně integrováni na určité hodiny	Žáci s postižením ve třídách	Žáci ve speciál. Školách
Belgie	60 735			1,2	98,8
Dánsko	80 572	7,5	57,0	28,3	7,1
SRN	248 011				100
Řecko	15 783	56,3			43,7
Anglie	40 126			60,5	39,5
Francie	353 613	49,6		9,6	43,3
Itálie	107 709	26,8		100	
Lucembursko	987		2,7	15,6	81,7
Nizozemsko	109 816			4,3	95,7
Portugalsko	34 288			78,9	21,1
VB	176 500			32,5	67,4
ES	1 239 750	15,62		21,74	58,91

Tabulka poukazuje na integrovanost postižených žáků. Údaje z tabulky ale ukazují i na rozdílnost kritérií při klasifikaci postižených žáků (viz poměr obyvatel Nizozemska a Itálie). Obě země uvádějí téměř shodný počet postižených žáků (Nizozemsko má přibližně stejný počet obyvatel, jako Česká republika).

2.4. Postoje veřejnosti k inkluzi

Před listopadem 1989 byli žáci s jakýmkoli druhem postižení zařazováni automaticky do systému zvláštního školství (fyzické i mentální postižení, špatné sociální zázemí). Po roce 1990 dochází i v naší společnosti v odborných kruzích k diskusi o přehodnocení celého školského systému.

Názory na inkluzivní vzdělávání a na inkluzi obecně se v české společnosti liší. Liší se vzhledem k vzdělání občanů, jejich sociálnímu zázemí a zkušenostmi s vlastním postiženým dítětem. Lidé s vyšším vzděláním inkluzi vítají a podporují ji, ale s určitými obavami. Tyto obavy se týkají přístupu státních orgánů, které zřizují různé typy škol. Zároveň i řídí tok peněz do těchto škol. Otázkou je, zda bude dostatek peněz na speciální pomůcky, bezbariérové přístupy do škol, dalšího vzdělávání pedagogů a asistentů pedagoga i na adekvátní ohodnocení pedagogů, kteří jsou erudováni k inkluzivnímu vzdělávání.

Populace se středním vzděláním inkluzi schvaluje, ale zde se již objevují náznaky diskriminace založené na předsudcích. Spíše odmítavý postoj se objevuje u lidí se základním vzděláním, kteří se touto otázkou příliš nezabývají.

Nejvyšší míra podpory integrace a inkluze je samozřejmě v rodinách, kde jsou děti s jakýmkoli postižením. Zkušenosti z těchto rodin s integrací a inkluzí postižených dětí boří mýty o zhoršování vzdělávacích výsledků ostatních žáků. Jejich rozhodujícím názorem je postoj pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání a finanční zabezpečení státem.

2.5. Integrace a inkluze osob se sluchovým postižením

Integrace a inkluze dětí se sluchovým postižením do systému běžných základních škol není v žádném případě jednoduchou záležitostí a závisí na mnoha okolnostech. Hlavním a základním předpokladem pro integraci a inkluzi je včasná depistáž a vyšetření dítěte se sluchovou vadou, využití metod speciální pedagogiky při úpravě narušené funkce sluchu, včasná aplikace kvalitního sluchadla, zjištění mentální úrovně dítěte, zajištění spolupráce logopeda s rodinou, spolupráce s psychologem a spolupráce se školou. V procesu integrace a inkluze se vykytují tři nikoli samostatné subjekty - dítě, rodina, škola. Tyto subjekty nemohou fungovat izolovaně, ale musí být mezi nimi korektní komunikativní vztahy.

Rodiče, kteří chtějí zařadit dítě do běžného systému základní školy, jsou ovlivněni i tím, že speciální škola pro sluchově postižené je značně vzdálená od bydliště dítěte.

S tím by přicházely v úvahu zvýšené finanční náklady na ubytování v internátě, odloučení dítěte od rodiny. To může vést až k poruše citových a komunikačních vazeb v rodině. Tyto vazby jsou pro postižené dítě nejdůležitější. Oproti tomu školní docházka do běžné ZŠ v místě bydliště tato negativa odbourává.

Nyní, čím více se hovoří o integraci a inkluzi, je stále větší procento rodičů přesvědčeno, že jejich sluchově postižené dítě je schopno zvládnout všechna úskalí. Úspěšnost integrace a inkluze nelze však nikdy dopředu odhadnout.

Dalším závažným aspektem je to, že ve speciální škole bude obklopeno spolužáky se stejným postižením, což může vést k přibrzdění jeho rozvoje a výběru kamarádů z této skupiny a například i výběru životního partnera. Dítě začleněné do systému běžných ZŠ je při každodenním styku s ostatními spolužáky motivováno tím, že se musí vyrovnávat s běžnými životními situacemi a je tak mnohem lépe připraveno pro další studium a život po ukončení ZŠ.

Učitelé běžných ZŠ si musí uvědomovat, že sluchově postižené dítě vyžaduje speciální přístup, ale vzhledem k vyššímu počtu žáků ve třídě, než u speciálních škol, mu nemohou věnovat speciální ohledy. Role pedagoga je nejdůležitější pro úspěšnou integraci a inkluzi sluchově postiženého žáka do běžné ZŠ. Proto pedagog musí být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky, musí být odborně na výši a musí se žákům věnovat profesionálně i lidsky, musí se dále vzdělávat v oboru.

Sluchově postižený žák běžné ZŠ bývá často jediným sluchově postiženým dítětem, může se cítit izolovaně, nešťastně a někdy se může cítit i přetížen. Naopak mnoho výzkumných prací prokázalo, že integrace a inkluze sluchově postižených dětí do běžných ZŠ vykazuje lepší řečové a i celkově kvalitnější školní výsledky, než ve speciální škole v případě, že jejich inteligence je průměrná a vyšší a zároveň se neobjevují další poruchy- řeč, učení, chování.

V neposlední řadě se jedná o financování školství.

3. SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ

3.1. Význam sluchu

Podle Heleny Chvátalové je sluch smysl, který nám zprostředkovává vnímání toho, co je vzdálené, i toho co nevidíme. Vzbuzuje naši představivost, vyvolává silné citové prožívání, dodává nám pocit základní jistoty a bezpečnosti, umožňuje nám ovládnout nástroj našeho poznávání, myšlení, našeho začlenění do společnosti (2001, s. 78). Sluch má velký význam pro tvorbu řeči a umožňuje nám zprostředkovávat informace z okolního světa. Až 90% informací přijímáme pomocí zraku a za pomoci sluchu přijímáme 15%. Lidské ucho je schopné přijímat zvukové informace, které působí na člověka a nemůžeme je nahradit jinými smysly.

3.2. Definice sluchového postižení a sluchové vady

Sluchové postižení představuje nejtěžší bariéru v komunikaci a následně se odráží do celého vývoje osobnosti (Pipeková a kol., 1998, s. 83). Sluchová vada je buď vrozená, nebo získaná. V obou případech se jedná o trvalé a nevratné poškození. Vrozená porucha sluchu je dědičná, získaná porucha sluchu může vzniknout např. při komplikovaných porodech, po infekčních chorobách, po úrazech aj.

Nejdůležitější v životě člověka je sluch, díky kterému vzniká řeč. Sluch nás informuje o signálech z okolí, pomáhá nám při komunikaci s ostatními jedinci a díky sluchu také můžeme vnímat okolní podněty.

U sluchových vad záleží na stupni sluchové vady, na oblasti, ve které se vada nachází, ale také na tom, kdy vada vznikla a jakou mělo dítě péči. Příčiny sluchových poruch jsou způsobeny vnějšími a dědičnými příčinami. Sluchové vady můžeme rozdělit do několika oblastí. Jsou to sluchové vady s úplnou ztrátou sluchu a s částečnou ztrátou sluchu. Mezi sluchové vady s úplnou ztrátou sluchu se řadí hluchoněmé (neslyšící) děti a ohluchlé. Dítě hluchoněmé (neslyšící) je dítě, které se narodí nebo ztratí sluch před vývojem řeči, oproti tomu dítě ohluchlé je dítě, které ztratí sluch po 7. až 8. roce. Mezi vady s částečnou ztrátou sluchu se řadí děti nedoslýchavé. Za dítě nedoslýchavé považujeme dítě, které má částečnou ztrátu sluchu. U nedoslýchavosti rozlišujeme, zda se jedná o tzv. nedoslýchavost převodní, percepční, nebo kombinovanou. Sluchovým vadám můžeme předejít pomocí správné životosprávy, dodržáním hygienických zásad,

předejít infekčním chorobám, či úrazu dětí.

Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1980 určila mezinárodní škálu stupně sluchových poruch, mezi které řadíme: lehkou sluchovou poruchu, která se pohybuje v rozmezí 26- 40 dB, střední sluchovou porucha, která se pohybuje v rozmezí 41 – 55 dB, středně těžkou sluchovou porucha, která se pohybuje mezi 56 – 70 dB, dále těžkou sluchovou poruchu, která se pohybuje v rozmezí 71 – 91 dB, dále následuje velmi těžká sluchová porucha, která má více než 91 dB a v poslední řadě sem můžeme zařadit úplnou ztrátu sluchu (Ondrej Matuška, Anna Antušeková, 1992, s. 27). Oproti tomu Vágnerová rozlišuje stupně sluchového postižení do tří částí. Prvním stupněm je hluchota, která je vymezena ztrátou sluchu větší než 110 dB. Druhým stupněm jsou zbytky sluchu, kde sluchová ztráta činí více než 91 dB a třetím stupněm sluchového postižení je těžká nedoslýchavost, kde ztráta sluchu se vyskytuje mezi 71-90 dB. Dále také hovoří o středně těžké nedoslýchavosti, která se pohybuje mezi 56- 70 dB, což je hranice přijatelné sluchové funkce (2008, s. 213).

Vágnerová rozlišuje vady sluchu převodní, které se týkají středního ucha, dále percepční, které se týkají postižení orgánu vnitřního ucha buněk Cortiho orgánu a poslední vadou je kortikální postižení sluchových funkcí, které se týká především poškození CNS, která zprostředkovává zvukové a řečové podněty (2008).

Příčinu sluchového postižení zatím není možné objasnit. Příčiny mohou být buď dědičné, nebo způsobeny vnější příčinou, především v těhotenství.

3.3. Rehabilitace a kompenzační pomůcky pro sluchově postižené

Rehabilitaci můžeme nazvat jako nápravu, nebo „znovuuschopnění!“, či obnovení narušených schopností. Usiluje o návrat postiženého jedince do společnosti zdravých lidí. Rehabilitace je součástí výchovy sluchově postižených jedinců, jak rané, předškolní, tak i školní výchovy. Podle Matušky a Antušekové je hlavní úlohou rehabilitace sluchově postižených dětí od raného věku rozvinout, případně obnovit jejich komunikační schopnost rozvíjením sluchu, rozvíjením schopností odezírat řeč podle pohybů rtů a rozvíjet schopnost porozumět řeči (1992, s. 56).

K základním pomůckám pro sluchově postižené jedince patří zejména sluchadla, která se v posledních letech velice zdokonalují a umožňují dětem rozvoj sluchového vnímání. Mezi další pomůcky můžeme zařadit: kapesní sluchadla, přívěšek, závěs, neboli

sluchadlo ve formě závěsu, brýlová sluchadla aj. Jiným způsobem než sluchadla, pracuje zařízení zvané kochleární implantát, které je určeno dětem a dospělým, kteří jsou prakticky neslyšící, to znamená pro lidi, kteří nemohou vnímat řeč. Další kompenzační pomůckou jsou skupinová sluchadla, jiným názvem i kolektivní zesilovače.

3.4. Socializace sluchově postižených

Sluchové postižení je problémem při zařazování jedince do společnosti. Překážkou je vzájemná komunikace a porozumění se společností, pochopení norem společnosti. Nejjednodušší je učení pozorováním, ale tato část nevede ke správnému cíli, tj. aby jim okolí porozumělo. Mají horší sociální orientaci v mezilidských vztazích, jsou méně empatictí, mají problémy pochopit pocity, názory a postoje ostatních lidí, v kontaktu se slyšícím mají problém porozumět, a proto zůstávají sociálně izolovaní. Nejlépe komunikují s lidmi pomocí znakové řeči, pokud druhá strana znakový jazyk ovládá a s lidmi, kteří navštěvovali internátní speciální školu.

3.5. Dorozumívací prostředky sluchově postižených a specifické rysy poznávacích schopností

Mezi základní dorozumívací prostředky sluchově postižených patří: mluvená řeč, čtení a psaní, odezírání, prstová abeceda, znakový jazyk, totální komunikace a bilingvní komunikace. K nejoblíbenější a především nejznámější komunikaci patří prstová abeceda, kterou děti nazývají jako „tajnou řeč“ a pro dospělé se vyskytuje v televizi, při tlumočení pořadů.

Totální komunikace je známá asi 25 let. Je to druh komunikace, kde pro přijetí informace se užívají posunky, znaky, mimika, prstová abeceda, nebo čtení. Tato komunikace se využívá mezi neslyšícími a slyšícími.

Bilingvní komunikace se užívá hlavně u neslyšících především ve skandinávských státech. Jedná se o komunikaci znakovým jazykem a dítě se učí jazyku svého okolí pomocí čtení a psaní.

Pro sluchově postižené je obtížný verbální projev a mají také omezenou možnost porozumět kontextu komunikace (Vágnerová, 2008, s. 216).

Mezi neverbální komunikaci sluchově postižených patří znakový jazyk. Je založen na

vizuálně-motorickém kódu, který umožňuje zrakově vnímat posunky, kterýmž se dorozumívají především těžce sluchově postižení.

Narušené, nebo opožděné zvládnání řeči vede k omezení přísunu informací. Vágnerová uvádí, že myšlení je více vázáno na konkrétní realitu (2008, s. 219). Rozvoj logických operací je pomalejší a jednotlivé informace nedovedou využít. Sluchové postižení vytváří informační bariéru, v oblasti jazykových kompetencí. Nevýhodou sluchově postižených lidí je omezená slovní zásoba, protože nejsou schopni chápat význam jednotlivých slov a celkového kontextu. Proto pro sluchově postižené není čtení poutavým zdrojem. Dalšími problémy, které sluchově postižení mají, je psaný text. Je to nejen z důvodu neznalosti jazyka ale i z důvodu toho, že v textu dělají chyby a společnost je bere jako jedince s nižší úrovní inteligence.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl, výzkumná otázka a úlohy výzkumu

1.1. Cíl výzkumu

Cílem mé práce je poukázat na aktuální postoje intaktních žáků ke spolužákům se sluchovým postižením a hodnocení postojů vůči vrstevníkům v edukačním prostředí. Dětem byl rozdán sociometrický dotazník, který nám objeví, do jaké míry je jedinec přijímán, či odmítán. Zaměříme se především na sluchově postiženého jedince, na jeho postoje, status a pozici ve třídě.

1.2. Výzkumná otázka

Výzkumná otázka zní:

Jaký postoj zaujímá sluchově postižená žákyně vůči ostatním spolužákům?

1.3. Úlohy výzkumu

Úlohou mé diplomové práce je zjistit a popsat status sluchově postižené žákyně ve třídě, zaměřit se na postoje intaktních žáků k žákyni se sluchovým postižením a zjistit pozici sluchově postiženého jedince v kolektivu nepostižených žáků, vypracovat sociometrický dotazník, vyhodnotit sociometrickou metodou pozici žáků ke sluchově postiženému jedinci a vyhodnotit dotazníkové šetření.

1.4. Výzkumný soubor

Výzkumným souborem se stala ZŠ Pod Marjánkou, škola je zapojena do mezinárodních projektů. Tuto školu jsem si vybrala proto, že třídu 4. B navštěvuje sluchově postižená dívka Saša (9 let a 3 měsíce). Třídní učitelkou je mně věkově blízká Mgr. Kateřina Vrobelová, též je i příhodný počet žáků ve třídě (25) a přibližně stejný počet děvčat (13) a chlapců (12). Zároveň se jedná o třídu názorově různorodou.

Charakteristika základní školy

ZŠ Pod Marjánkou Praha 6. Žákům je zde umožněno vzdělávání dle vlastního školního vzdělávacího programu Globe- Trotter (1.- 9. ročník), získávání mezinárodních

certifikátů, zapojení žáků do mezinárodních projektů a účast ve studijních pobytech ve Velké Británii a Španělsku, výměnnými pobyty žáků a učitelů z Německa, Dánska, Francie. Dále mohou být získány znalosti z cizího jazyka na úrovni B1, žákům jsou také zprostředkovány znalosti i z druhého cizího jazyka na úrovni A2. Ve škole je rozvíjena činnost žakovského parlamentu, sponzorování chovu koně Převalského v pražské ZOO, je poskytována i služba školního psychologa. Na škole je nyní vzděláváno přes 600 žáků ve dvaceti pěti třídách.

Charakteristika žáků

Ve třídě je vzděláváno 25 dětí, z toho je 12 chlapců a 13 dívek. Žáci mezi sebou vytvářejí debatní skupinky. Vždy se baví pouze děvčata mezi sebou a chlapci mezi sebou, nikdy ne dohromady.

Ve třídě panuje rivalita. Dívky se nerady baví s hochy a naopak. Nacházejí se zde žáci, kteří jsou oblíbení, ale také žáci, kteří jsou z kolektivu vytěsňováni, či jsou méně oblíbeni.

Nedílnou součástí kolektivu tvoří sluchově postižená dívka jménem Alexandra Chytrá.

Charakteristika sluchově postižené žákyně z hlediska třídy, paní učitelky a mého názoru

Žákyně se sluchovým postižením se jmenuje Alexandra Chytrá. Má jednoho sourozence, bratra.

Sluchové postižení nemá již od narození, ale od 4. věku života. Její bratr, ani rodiče nejsou sluchově postižení. Má dvě naslouchátka na obou uších, díky kterým slyší nejen paní učitelku, ale i své spolužáky. Je velice chytrá, ambiciózní, spolehlivá, nadaná a především je premiantkou třídy. Navštěvuje několik kroužků a to zejména gymnastiku, volejbal, basketbal, keramiku a hru na flétnu, která je jejím nejoblíbenějším kroužkem.

Mezi její největší kamarádky ve třídě patří Evelína Tomešová, se kterou sedí v první lavici, kterou by ráda pozvala na oslavu svých narozenin a vzala ji na cestu kolem světa. S ostatními dívkami se Saša moc nekamarádí, protože o ní tvrdí, že je „moc chytrá“. Dle paní učitelky je Alexandra velice nadaná, inteligentní, kamarádká, pracovitá, svědomitá, má o vše zájem, ráda pomáhá druhým,

i když sama je handicapovaná, nepotřebuje s ničím pomoci, vše si dokáže udělat sama, ale ráda vyrušuje a zlobí ostatní. Bohužel se Saša nevzdělává dle individuálního plánu, jak její rodiče vyžadovali, ale dle normálního školního vzdělávacího programu. Paní učitelka je přesvědčena o tom, že Alexandra nepotřebuje vzdělávání dle individuálního plánu, že tento školní vzdělávací program ji plně stačí.

V této třídě se musí přizpůsobovat žákům pomalejším, i když ona sama má úlohy dávno dokončené. V některých případech je zainteresována paní učitelkou na dalších úkolech, ale občas tyto práce neodpovídají jejímu intelektu.

Charakteristika třídy

Čtvrtá 4 B je poměrně rušná a živá třída. Nacházejí se zde děti s podprůměrnými výsledky, průměrnými a nadprůměrnými výsledky. Ve skupině dětí s nadprůměrnými výsledky vyniká Alexandra Chytrá. Dle sociogramu, který vznikl na základě mého výzkumu, je patrné, že děti Alexandru s jejím sluchovým postižením zahrnují do kolektivu bez větších výhrad. Vzhledem k výbornému prospěchu, rychlosti kvalitní práce, je její zařazení do kolektivu na nižším stupni, než v již zmíněném sociogramu.

Ze sociogramu vyplynulo, že skutečné zařazení Alexandry do dětského kolektivu, je mezi sociogramem a vlastním zařazením do kolektivu žáků. Svoji úlohu v chápání zařazení Alexandry ovlivňují i předsudky o postižených lidech, které neustále v naší společnosti přetrvávají.

Třída je vybavena interaktivní tabulí, kterou děti rády využívají pro herní činnosti v hodinách i mimo výuku. K tomu dále slouží i klasická tabule a počítač. První dojem po vstupu do třídy je útulnost a vyzářující poklid. K tomu dopomáhá ještě vhodná výzdoba, koberec, který je používán ve výuce i k relaxaci žáků. Mé kladné hodnocení je podpořeno i velice vhodným postojem paní učitelky, která navozuje velmi příjemnou atmosféru. I ostatními vyučujícími je třída hodnocena kladně.

2. Příprava a provedení výzkumu

2.1. Přípravná fáze

V přípravné fázi výzkumu jsem používala metody, které vycházejí z prostudování odborné literatury, a jejich využití v praktické části.

2.2. Realizace výzkumu

Cíl: Zjištění vztahů ve třídě s žákem se sluchovým postižením

Datum provedení: 10. dubna 2013 ve třídě 4. B

Diagnostický nástroj: sociometrický dotazník

Způsob provedení: Každé z dětí dostalo 3 otázky, viz níže uvedené. Otázky byly formulovány tak, aby vždy jedna z otázek byla pozitivní a druhá negativní.

Výzkum byl prováděn ve čtvrté třídě ZŠ Pod Marjánkou v roce 2013. Ve třídě je 25 dětí, z toho 13 chlapců a 12 dívek. Důvodem zvolení bylo to, že do této třídy dochází žákyně sluchově postižená. Na začátku mé výzkumné práce jsem shromáždila dostupnou literaturu. Na základě prostudované literatury jsem dále postupovala.

Pro žáky jsem si připravila dotazníky, které jsem jim rozdala. Předem jsem děti upozornila, že se nejedná o žádný test, nýbrž jsem je požádala o pravdivé odpovědi na uvedené otázky. Ty budou součástí mé diplomové práce. Po této informaci jsem s žáky vyplnila záhlaví dotazníku a znovu jsem je požádala o skutečně pravdivé informace.

Dotazníky obsahovaly 3 otázky s kladnou odpovědí (S kým bys chtěl/a ze svých spolužáků sedět a proč?, Koho ze spolužáků (spolužaček) bys sis s sebou vzal/a na cestu kolem světa a proč?, Koho bys ze spolužáků ve třídě pozval/a na oslavu svých narozenin a proč?) a 3 otázky se zápornou odpovědí (S kým bys nechtěl//a ze svých spolužáků sedět a proč?, Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis s sebou nevzal/a na cestu kolem světa a proč?, Koho bys ze spolužáků ve třídě nepozval/a na oslavu svých narozenin a proč?) s maximálním uvedením jednoho jména spolužáka. Tento princip byl pro zjednodušení odpovědí žáků a snazší vyhodnocení. Součástí těchto otázek bylo i zdůvodnění - proč.

Nevýhodou tohoto výzkumu bylo, že jsme se vzájemně s žáky neznali, a proto jejich chování nebylo zcela přirozené. Proto jsem si s nimi v úvodu hodiny volně povídala.

Výsledky jsem zpracovala ihned po uplynutí hodiny a konzultovala jsem je s paní učitelkou. Sama mi potvrdila, že tato sociometrická metoda je i určitým přínosem pro její další pedagogicko-psychologickou práci. Podle výsledků testu jsem sestavila sociogram a sociometrickou matici.

Otázky pro žáka

S kým bys chtěl/a ze svých spolužáků sedět a proč?

S kým bys nechtěl//a ze svých spolužáků sedět a proč?

Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis s sebou vzal/a na cestu kolem světa a proč?

Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis s sebou nevezal/a na cestu kolem světa a proč?

Koho bys ze spolužáků ve třídě pozval/a na oslavu svých narozenin a proč?

Koho bys ze spolužáků ve třídě nepozval/a na oslavu svých narozenin a proč?

2.3. Popis výzkumu

Otázky použité ze sociometrického dotazníku

Výzkumné otázky jsou pozitivní a negativní. Výzkumné otázky zní:

S kým bys chtěl/a ze svých spolužáků sedět a proč?

S kým bys nechtěl//a ze svých spolužáků sedět a proč?

Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis sebou vzal/a na cestu kolem světa a proč?

Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis s sebou nevezal/a na cestu kolem světa a proč?

Koho bys ze spolužáků ve třídě pozval/a na oslavu svých narozenin a proč?

Koho bys ze spolužáků ve třídě nepozval/a na oslavu svých narozenin a proč?

2.4. Použité metody výzkumu jednotlivých etap

Metodický přístup k řešení problematiky jednotlivých etap mě přivedl k tomu, že jsem práci rozdělila na praktickou část a teoretickou část.

Pro získání informací, při realizaci vlastního výzkumu, jsem použila 2 metody a to:

- 1) Sociometrická metoda: dotazník pro žáky
- 2) Dotazníková forma: dotazníky pro učitele, rodiče a žáky

Sociometrická metoda = sociometrie

Začátek rozvoje této metody nastal v 19. století v Americe. Zakladatelem této metody se stal Jakob Levy Moreno.

Sociometrie je metoda, která se zabývá neformálními vztahy malých sociálních skupin. Díky této metodě můžeme získat informace o mezilidských vztazích, o problémech ve skupině. Je zjišťována pozice, status, role a postavení jedince ve

skupině. U této metody můžeme zjišťovat i druhy vzájemných vztahů, např. vzájemná lhostejnost, lhostejnost a sympatie, vzájemná sympatie, antipatie a lhostejnost aj. Chráska říká, že sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které jsou ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách (2007, s. 208).

Sociometrický výzkum užívá několik postupů. Mezi sociometrické výzkumy patří zejména pozorování vzájemných členů skupiny při činnostech, sociometrický dotazník, individuální rozhovor, informace získané od rodičů, učitelů, vedoucích a posuzovací škála.

Sociometrický dotazník

Je to dotazník, který je předkládán všem členům skupiny (třídy), kde jednotliví respondenti odpovídají na několik otázek, které jsou jak pozitivního, tak i negativního typu. Např. s kterými spolužáky bys rád spolupracoval na nějakém modelu, koho bys ne zvolil jako vedoucího tábora aj. Každý člen skupiny má odpovědět na několik otázek a odůvodnit volbu svého vybrání.

V sociometrii existuje několik metod. Nejznámější je metoda SO-RA-D, což je sociometrický ratingový dotazník dle Vladimíra Hrabala, kterým jsou zjišťovány vztahy ve třídě. Tato diagnostická metoda spočívá v tom, že každému jedinci, členu sociální skupiny, je předán předem připravený formulář, kde jedinec vyplní příjmení, pohlaví a pole, kde vyplňuje jména žáků, které hodnotí kladně, či záporně.

Sociometrický dotazník byl proveden v jedné třídě, kde se sluchově postižený jedinec nachází.

Tento dotazník jsem si vybrala z toho důvodu, že v oblasti pro pochopení žáky a pedagogy je výstižný, snadný a ne příliš zatěžující. Touto metodou (při pravdivých odpovědích) se dá zjistit postoj a status sluchově postiženého jedince v diagnostikovaném kolektivu a zároveň postoje tohoto kolektivu vůči sluchově postiženému spolužákovi.

Dotazníkové šetření

Na základě důkladného zvažování byl použit nestandardizovaný dotazník, kterým jsou sledovány cíle práce.

Dotazníková forma je druhá výzkumná metoda, která byla použita pro zpracování

praktické části. Dotazník, byl vytvořen v programu Microsoft Excel se snahou o jednoduchost při jeho vyplňování. Byly použity především uzavřené otázky, kde respondent vybíral pouze jednu z uvedených možností. Dále byly použity polouzavřené otázky, kde respondent měl předepsané varianty výběru a byla mu poskytnuta možnost formulace vlastní odpovědi.

Dotazník je tvořen pro tři odlišné skupiny. Pro ředitele škol, rodiče a žáky. Každý dotazník obsahuje dvacet otázek.

Hlavním cílem po vyhodnocení dotazníku pro ředitele škol bylo zjištění jejich názorů na integraci sluchově postižených žáků do běžných kolektivů ZŠ, jejich postoje k této integraci a posouzení kladů a záporů toho začleňování, kladného nebo záporného přínosu pro školu.

Cílem dotazníku pro rodiče bylo zjištění toho, jak oni se dívají na možnost, že jejich dítě bude spolužákem sluchově postiženého dítěte, jak se budou vyrovnávat s existujícími předsudky a výsledování jejich postoje k integrování či neintegrování.

Poslední dotazník je pro samotné žáky. Zde mělo být zjištěno, jaký tato integrace má dopad na samotného žáka, zjištění jeho skutečného názoru a pohledu na sluchově postižené děti. Jako malý dodatek k vyhodnocení těchto tří typů dotazníků je určité prolínání názorů mezi rodiči a dětmi a větší odstup mezi názory ředitelů škol a rodičů.

Dotazníková forma je uvedena v příloze.

Metoda pozorování

Pozorování je sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám, jiní lidé, objekty, jevy. Podle míry záměnnosti a formalizovanosti průběhu pozorování rozlišujeme pozorování standardizované, polostandardizované a nestandardizované (volné). Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickými zařízeními, zúčastněné a nezúčastněné, systematické a nesystematické. V pedagogice je pozorování metodou pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu (s. 174, Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Proto jsem si všímala žáků, kteří vyhledávali vzájemnou komunikaci, činnost, žáků osamocených, dominantních typů, submisivních typů, introvertů, extrovertů, dětí z dobře situovaných rodin, žáků ze sociálně slabších rodin a jejich vztahů se sluchově postiženou žákyní Alexandrou Chytrou.

Polostrukturovaný rozhovor

Je to rozhovor, který je řízený, může být připravený i pomocí návodu. Jedná se o rozhovor, který se vyskytuje někdy mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem.

Cílem tohoto polostrukturovaného rozhovoru je zjistit informace o sluchově postižené dívce. Tato metoda je metodou kvalitativní. Rozhovor probíhal v ZŠ Pod Marjánkou v Praze roku 2013. Zkoumanou žákyní je Saša, o které jsem se snažila od paní učitelky získat co nejvíce informací formou strukturovaného rozhovoru, který tvořilo 15 otázek. Otázky byly jednoduché. Týkaly se sluchového postižení, jeho diagnostiky, přijetí postiženého dítěte rodiči, informací o možnostech vzdělávání, vztahů v rodině, sourozenců a jejich celkového prospěchu, vzdělávacího programu, jejich zájmů v mimoškolních činnostech.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru uvádím v příloze č. 4.

3. Zpracování a vyhodnocení sociometrického dotazníku

Sociometrická data byla zpracována těmito způsoby:

1. Graficky ve formě sociogramu
2. Formou sociometrické matice
3. Kvantitativně, ve formě sociometrických indexů, které jsou často vypočítávány ze sumarizovaných údajů ze sociometrických matic

3.1. Zpracování a vyhodnocení sociometrického dotazníku sociogramem

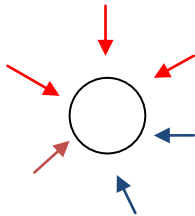
V literatuře je uváděno zpracování těchto dotazníků od nejjednoduššího po složitější. Pro prezentaci sociometrických dat jsou nejvíce uváděna znázornění pomocí kruhového sociogramu, jímž jsou znázorňovány vztahy ve skupině. V mém případě se jedná o klasický sociogram. Spočívá v tom, že každému členu skupiny je přiřazován symbol a jsou zaznamenávány jednotlivé volby.

Každému jedinci jsem přiřadila číslo a pomocí šipek žáci přiřazovali svoji pozitivní a negativní volbu. Děvčata používala červené šipky a chlapci modré šipky.

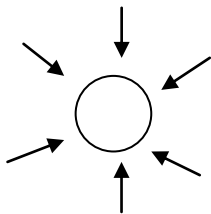
Pozitivní volba se zaznamená vždy jinou barvou než negativní volba, nebo pomocí

plné šipky se zaznamená pozitivní volba a přerušovanou šipkou negativní volba. Podle počtu pozitivních a negativních voleb můžeme zjistit, zda se jedná o osoby oblíbené, populární, nebo odmítavé, neoblíbené aj.

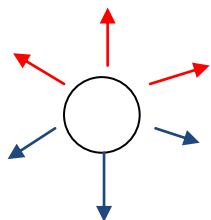
3.2. Sociometrické značky



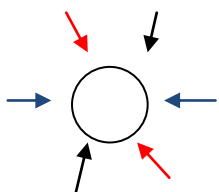
Sociometrická hvězda (vůdce) – jedinec, který obdržel největší počet pozitivních hlasů. Nemusí být však zároveň nejoblíbenější.



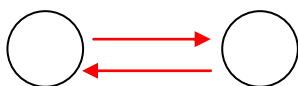
Černá ovce (antihvězda)- odmítaný jedinec, obdržel nejvíce negativních hlasů.



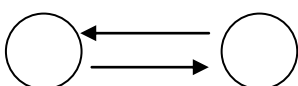
Šedivá myš- jedinec, který je odmítán a sám volí spíše pozitivní volby jedince.



Ambivalentní jedinec - velký počet pozitivních i negativních voleb, komplikovaná pozice.



Přátelský vztah- oboustranně pozitivní volba.

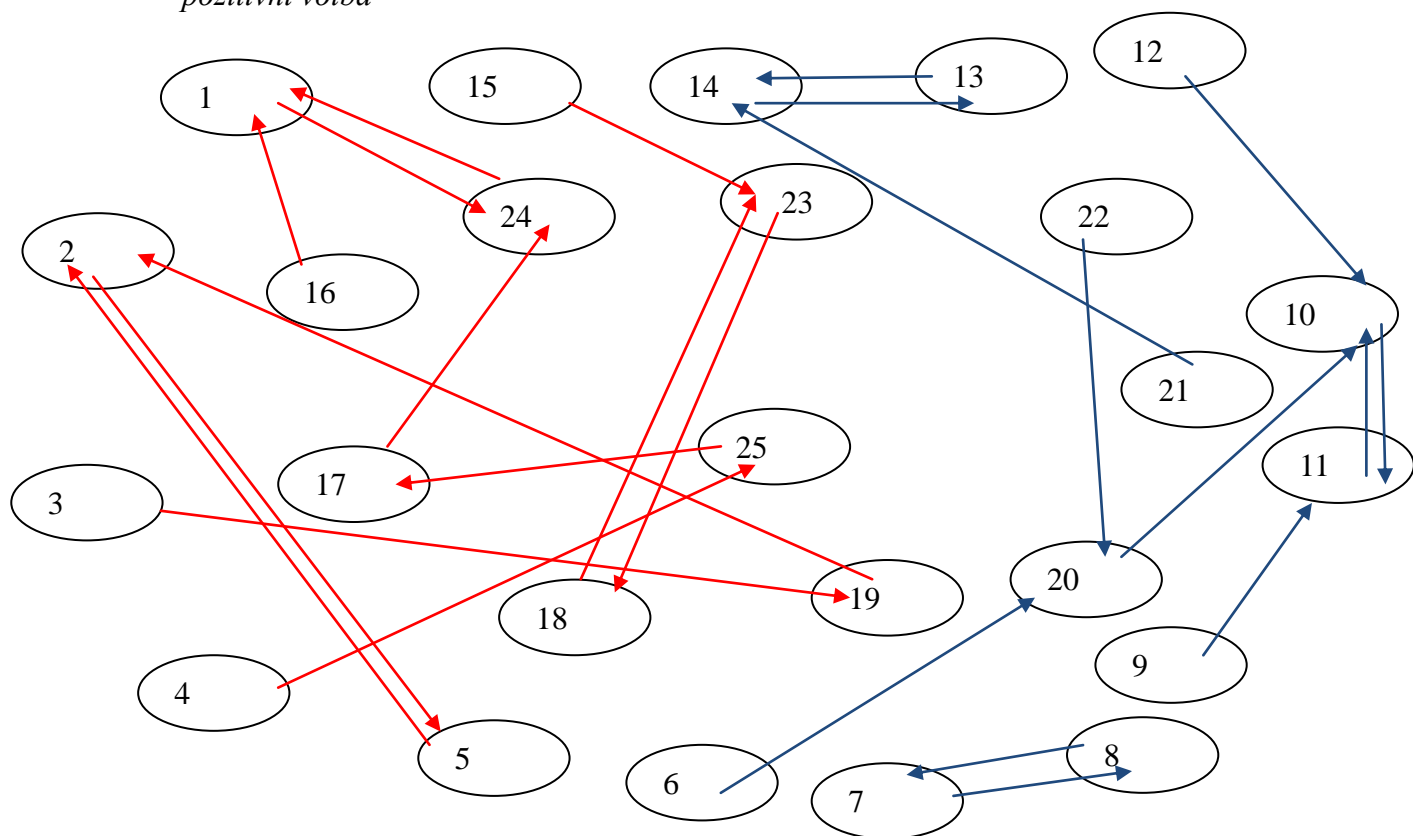


Nepřátelský vztah – oboustranně negativní volba.

3.3. Samotný výzkum a jeho zpracování

1) Otázka číslo 1: S kým bys chtěl/a ze svých spolužáků sedět a proč?

pozitivní volba



Tento sociogram jsem rozdělila na chlapce (modrá barva) a na dívky (červená barva) z toho důvodu, že vzhledem k věku komunikují spolu chlapci a zvláště děvčata. Komunikace mezi těmito dvěma skupinami se odehrává velmi málo.

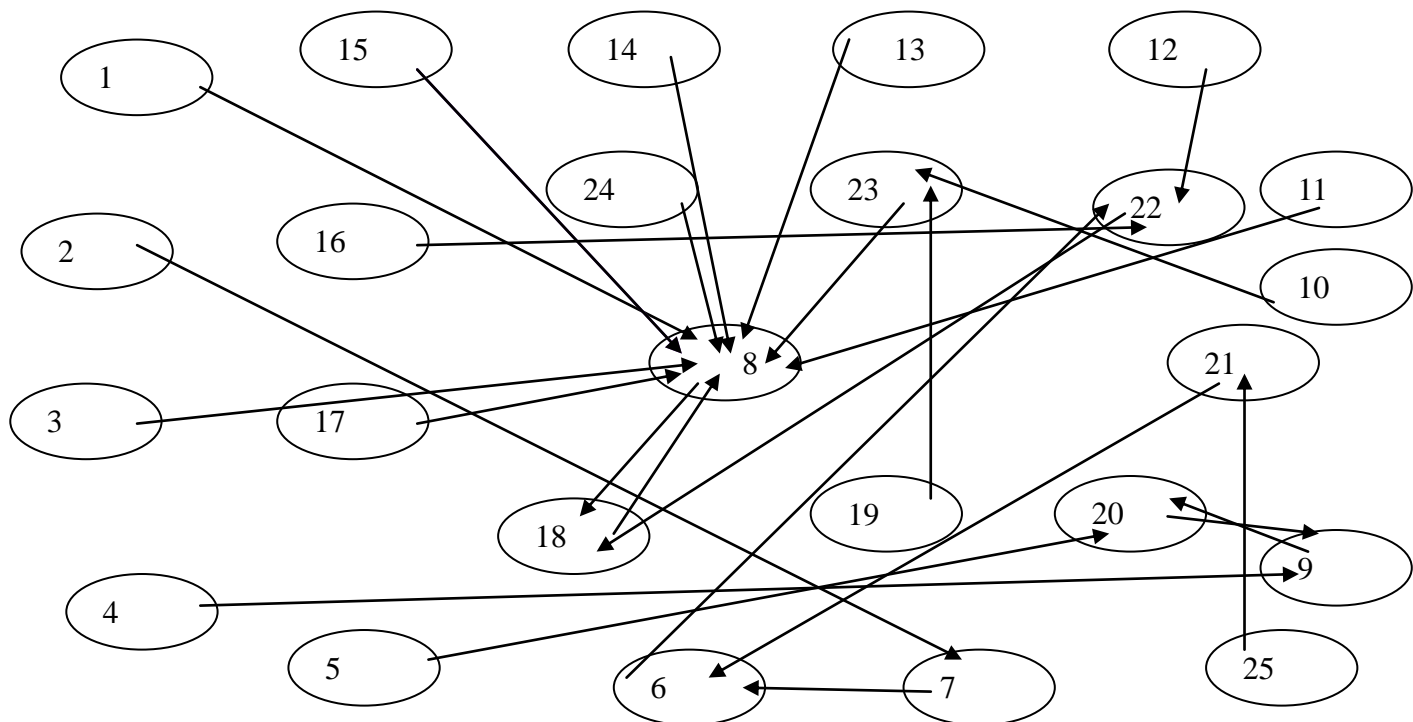
Největší počet voleb u dívek získala žákyně číslo 1, 2, 23 a 24. Ze sociogramu ještě můžeme pozorovat, že mezi žákyněmi číslo 18 a 23 vznikla i zpětná vazba, z čehož usuzujeme, že číslo 23 (sluchově postižená žákyně) si s číslem 18 vytvořilo kamarádký vztah i mimo školu. Žákyně číslo 3 neobdržela zpětnou vazbu volby od čísla 19, i když na oslavu narozenin by ráda číslo 19 pozvala. To samé se vyskytuje u žákyň číslo 4, 15 a 16, kde se opět jedná o ambivalentní volbu, tudíž jejich sympatie u kamarádek nejsou opětovány.

Největší počet voleb u chlapců získal žák číslo 10. Dále o volbu méně získala čísla 11 a 14.

Chlapci, kteří neobdrželi ani jednu zpáteční volbu jsou čísla 22, 6, 9, 21, 12. Z čehož vyplývá, že u dívek převládají větší vzájemné sympatie než u chlapců.

V této pozitivní volbě se objevuje celkem 6 zpětných vazebních voleb.

Negativní volba

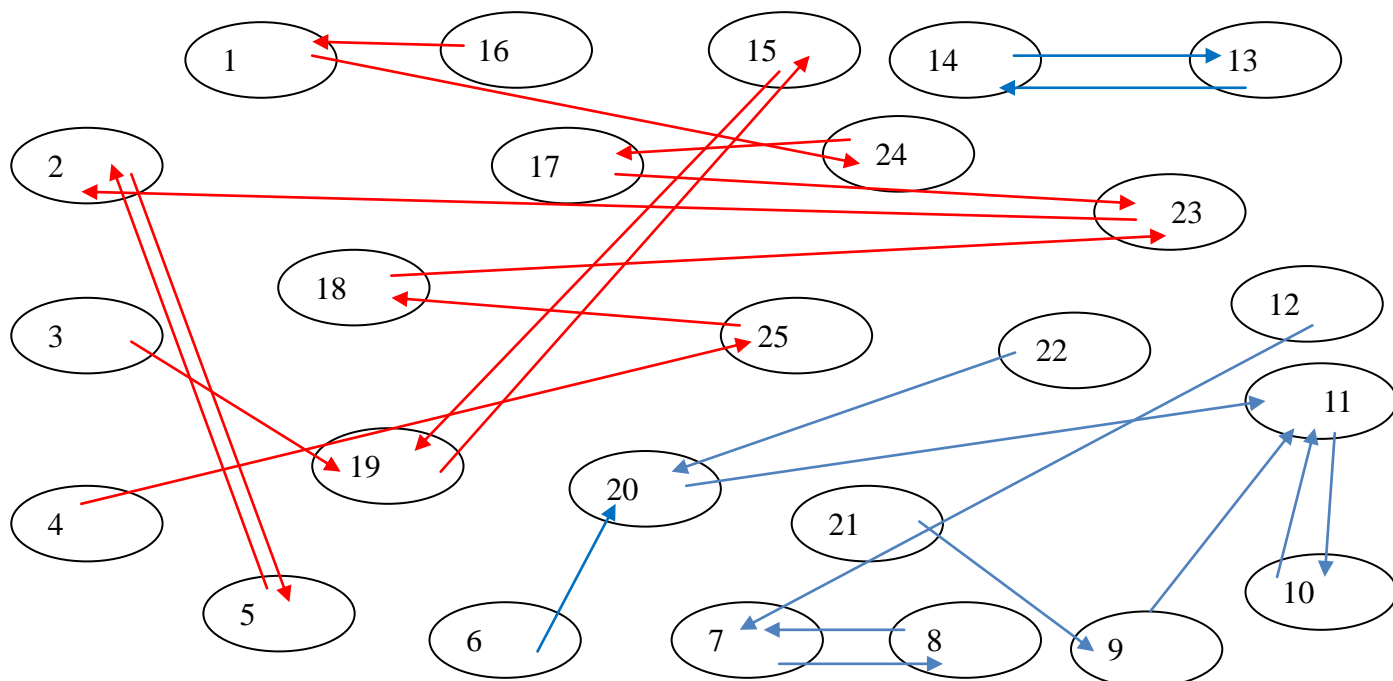


Tento sociogram znázorňuje volbu chlapců a dívek dohromady, z důvodu konkrétnosti nesympatií ve třídě. Největší počet negativních voleb získal žák číslo 8. Spolužáci ho zvolili z důvodu toho, že je sprostý, zlomyslný, nesympatický, pomlouvavý a nepřátelský. Tohoto žáka zvolila i paní učitelka jako nejhoršího žáka v oblasti chování k ostatním žákům.

Většina dívek opět volila chlapce a chlapci nejen ostatní spolužáky, ale také spolužačky.

2) Otázka číslo 2: Koho ze spolužáků (spolužaček) by sis s sebou vzal/a na cestu kolem světa a proč?

pozitivní volba



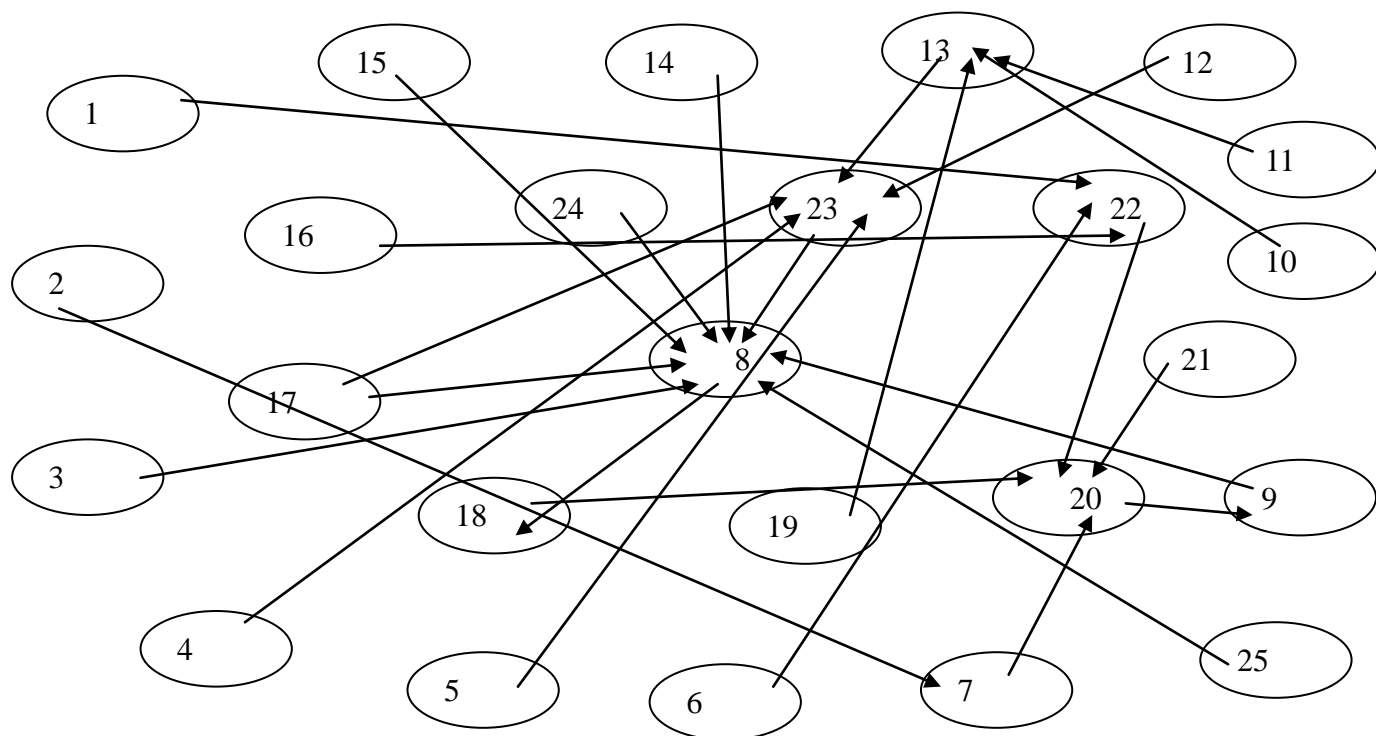
Tento sociogram jsem opět rozdělila na chlapce a dívky, jako v předchozí pozitivní otázce.

Mezi oblíbené členy u dívek patří zejména žákyně číslo 2, 19 a 23. Mezi opomíjené žákyně, stejně jako v předchozí pozitivní volbě patří čísla 3 a 4. Mezi žákyněmi 2, 19 a 15 se vyskytují vzájemná sympatie a oboustranná pozitivní volba.

U chlapců je to opět jinak. Nejvíce pozitivních voleb získal žák číslo 11 a o jednu volbu méně pak žáci číslo 7 a 20. Oproti tomu žáci číslo 6, 22, 21, 12 neobdrželi žádnou zpětnou pozitivní volbu. Mezi žáky 13 a 14 se vyskytuje oboustranná pozitivní volba.

Oproti minulé pozitivní volbě, se zde objevuje mnohem méně vzájemných voleb.

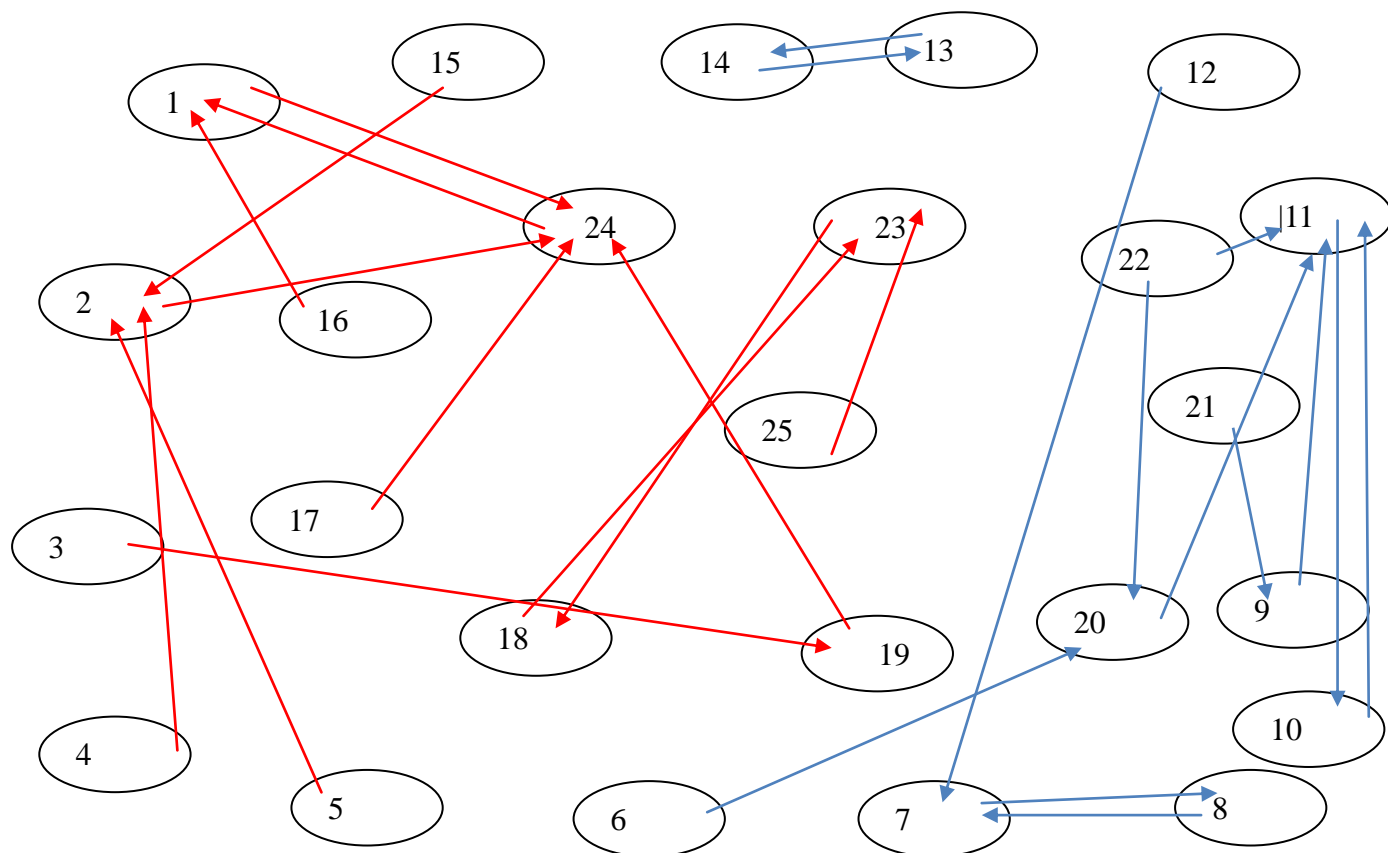
Negativní volba



V minulé negativní volbě otázky získal největší počet negativních voleb znovu žák s číslem 8, stejně jako v tomto negativním výběru. Oproti předchozí negativní volbě, se v tomto negativním výběru objevují i žáci s číslem 23 a 20, kteří patří taktéž mezi odmítané žáky. Bez zpětných vazeb se zde objevuje oproti předchozí negativní vazbě více žáků, kteří negativní volbou nebyli zvoleni.

Otázka číslo 3: Koho bys ze spolužáků ve třídě pozval/a na oslavu svých narozenin a proč?

Pozitivní volba

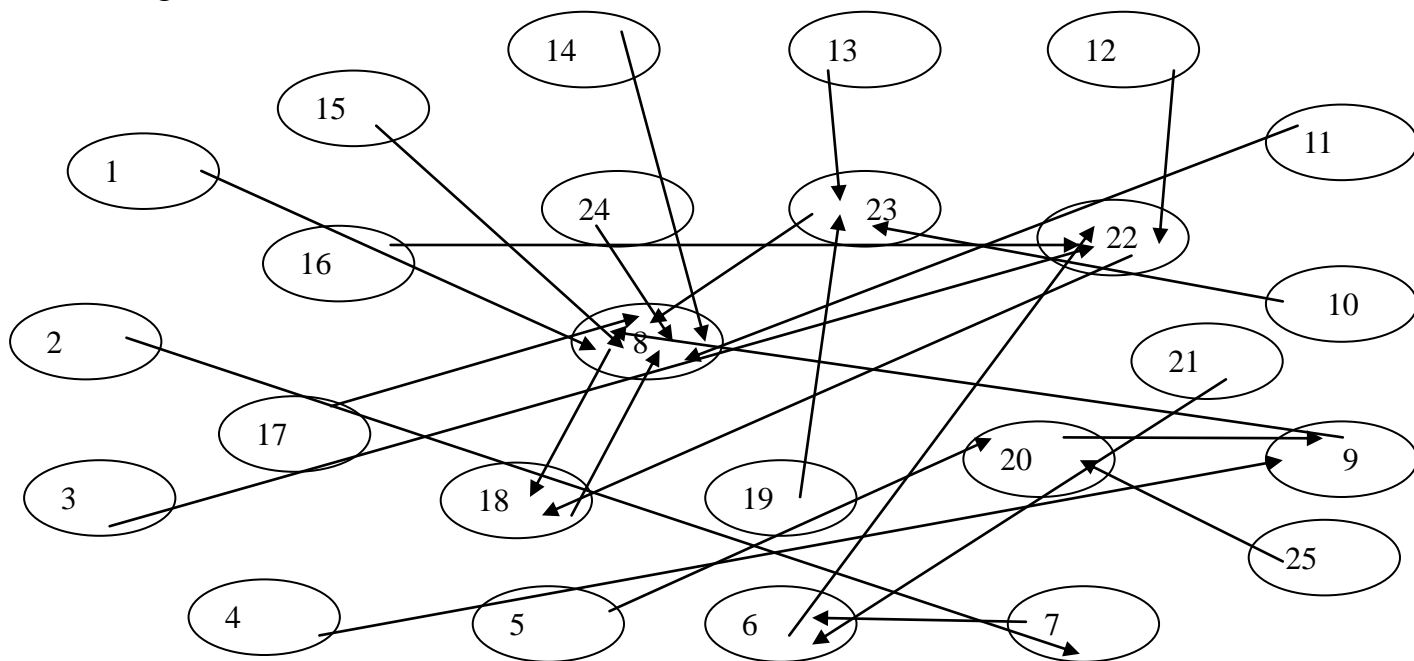


V tomto sociogramu najdeme zcela rozdílné názory a volby žáků, než v ostatních kladných výběrech. S největším počtem pozitivních voleb u dívek se vyskytují čísla 2 a 24. Hned za nimi se vyskytuje studentka s číslem 1, 23. Bez zpětné vazby opět zůstaly čísla 3, 4, 5, 15, 16 a 17.

U chlapců se výběr taktéž změnil. Největší počet pozitivních voleb získal žák s číslem 11. Ale opět jak v předchozích volbách žáci s čísly 6, 9, 12, 21 a 22 nemají zpětné vazby od spolužáků.

Vzájemné sympatie a kamarádství zde sdílí čísla 7, 8, 10, 11 a jako v ostatních kladných výběrech 13 a 14, kteří tvoří tzv. nerozlučnou dvojici.

negativní volba



Stejně jako v předchozích negativních volbách, žáci zvolili opět za nepřátelského, nesympatického a dokonce nudného žáka číslo 8. Za ním se jako negativní spolužák vyskytuje žák s číslem 22 a po té žákyně číslo 23 (sluchově postižená).

3.4. Sociometrická matice

Do sociometrické matice se zaznamenávají všechny volby, jak negativní (-), tak pozitivní (+). Každý z respondentů volil jednu pozitivní a jednu negativní volbu ve třech typech otázek. Ve dvou nejspodnějších řádcích docházíme k součtu pozitivních a negativních voleb. Vybrala jsem neuspořádanou sociometrickou matici, kde jsou respondenti uvedeni v libovolném pořadí. Hlavní diagonála je prokřížkována, protože jsem vycházela z předpokladu, že nikdo nezvolí sám sebe.

Tabulka 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	X							--																	+++
2		X			++	---																			+
3			X					--											+++				-		++
4		+		X					--															-	
5		+++			X																--			-	
6						X															+++	---			
7						--	X	+++																	
8						+++	X											---							
9							--	X		+++															
10										X	+++		-											--	
11							--		+++	X			-												
12						++				+		X											--	-	
13								-					X	+++										--	
14								---					+++	X											
15		+						---							X				+					+	
16	+++															X							---		
17								---									X							++	+
18								--										X							
19		+											-		+					X				+++	+
20									--	+	++														X
21						--			++					+										-	X
22											+								--		+++		X		
23		+						---											++					X	
24	++							---										+							X
25								-										+	+					+	X
+	5	7	0	0	2	0	5	3	2	5	9	0	3	4	1	0	2	3	4	5	0	0	7	4	2
-	0	0	0	0	0	4	3	27	5	0	0	0	3	0	0	0	0	5	0	9	1	10	9	0	0

Z matice lze vyčíst, že žáci si vybírají ať už na oslavu narozenin, nebo na to, s kým by chtěli sedět, vždy žáka, který je jim názorově nejbliže. Většinou tyto volby bývají oboustranné. Z matice vyplývá, že největší počet pozitivních voleb získal žák s číslem 11 a nejvíce negativních voleb získal žák číslem 8. Žádnou pozitivní volbu neobdrželi

žáci pod čísly 3, 4, 6, 12, 16, 21 a 22, patří mezi žáky neoblíbené. Žáci s čísly 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 24 a 25 neobdrželi ani jednu negativní volbu, patří mezi žáky oblíbené. Ambivalentní volby obdrželi žáci s čísly 13 a 14.

4. Zpracování a vyhodnocení dotazníku

Pro vyhodnocení dotazníků jsem zvolila 3 podobné otázky z každé formy dotazníku, protože se domnívám, že jejich validita je směrodatná pro region, ve kterém jsem výsledky zpracovávala. Tyto 3 otázky mi nastínily, jakým způsobem hledí žáci, rodiče a ředitelé škol na integraci sluchově postižených žáků.

Vyplněné dotazníky byly vyhodnoceny a zpracovány v programu Microsoft Excel.

Vybrané otázky pro rodiče: Věk?, Vzdělání?, Které skupiny dětí se znevýhodněním není podle Vás přínosné zařazovat do běžné školy?.

Vybrané otázky pro žáky: Jaký je tvůj věk?, Co si myslíš o zařazení sluchově postižených do tříd ke zdravým dětem?, Jsi pro zařazení sluchově postiženého žáka mezi zdravé děti?.

Vybrané otázky pro ředitele: Věk?, V jakém typu aglomerace sídlí Vaše škola, na které působíte?, Umožňuje Vaše škola, ve které sídlíte integraci dětí se sluchovým postižením?.

Otázky pro rodiče

1) Věk

Otázky	Odpovědi
20-25	1
25-35	30
35-45	80
45-55	9
Více	0

Z celkového počtu 120 respondentů vyplnil dotazník ve věku 20-25 let 1 rodič, ve věku 25-35 let vyplnilo dotazník 30 rodičů, ve věku 35-45 let vyplnilo dotazník 80 rodičů a věku 45-55 let vyplnilo dotazník 9 rodičů. Největší počet rodičů byl tedy ve věku 35-45 let. O procentuálním vyjádření hovoří graf č. 1.

Graf č. 1



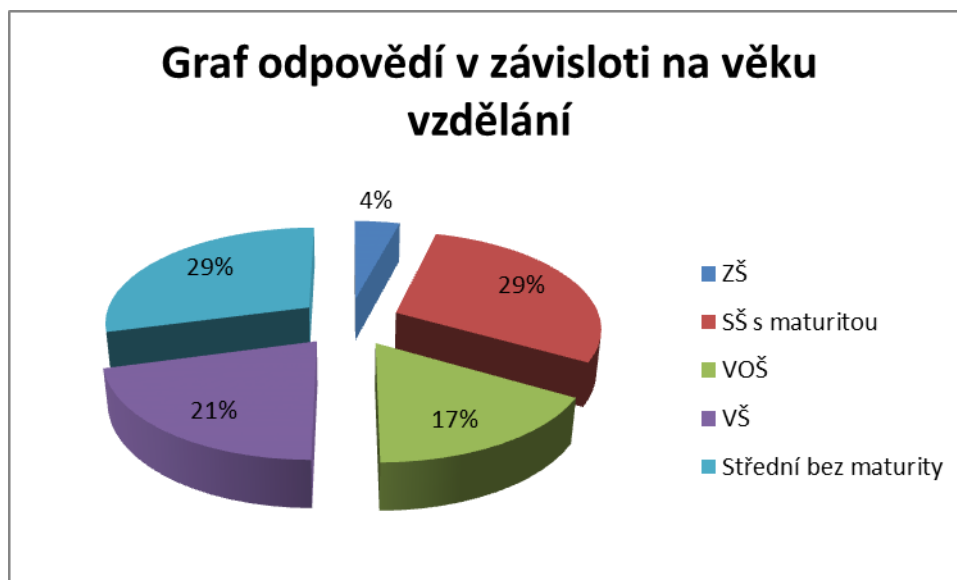
2) Vzdělání

Otázky	Odpovědi
ZŠ	5
SŠ s maturitou	35
VOŠ	20
VŠ	25
Střední bez maturity	35

Z celkového počtu 120- ti odpovědí na otázku vzdělání byly odpovědi rozvrstveny takto. Pouze základní vzdělání uvádí 5 rodičů, střední bez maturity 35 rodičů, SŠ s maturitou také 35 rodičů, VOŠ 20 rodičů a VŠ 25 rodičů. Vyšší počet VŠ mezi rodiči zdůvodňují také tím, že

do dotazníku odpovídali i pedagogové-rodiče. Pod otázkou SŠ bez maturity máme na mysli učiliště-vyučen v oboru.....Procentuální rozdělení nám ukazuje graf č. 2.

Graf č. 2



3) **Které skupiny dětí se znevýhodněním není podle Vás přínosné zařazovat do běžné školy?**

Otázky	Odpovědi
Děti s autismem	21
Děti s Downovým syndromem	64
Děti se sluchovým postižením	10
Děti s nedostatečným rodinným zázemím	0
Děti s tělesným postižením	25

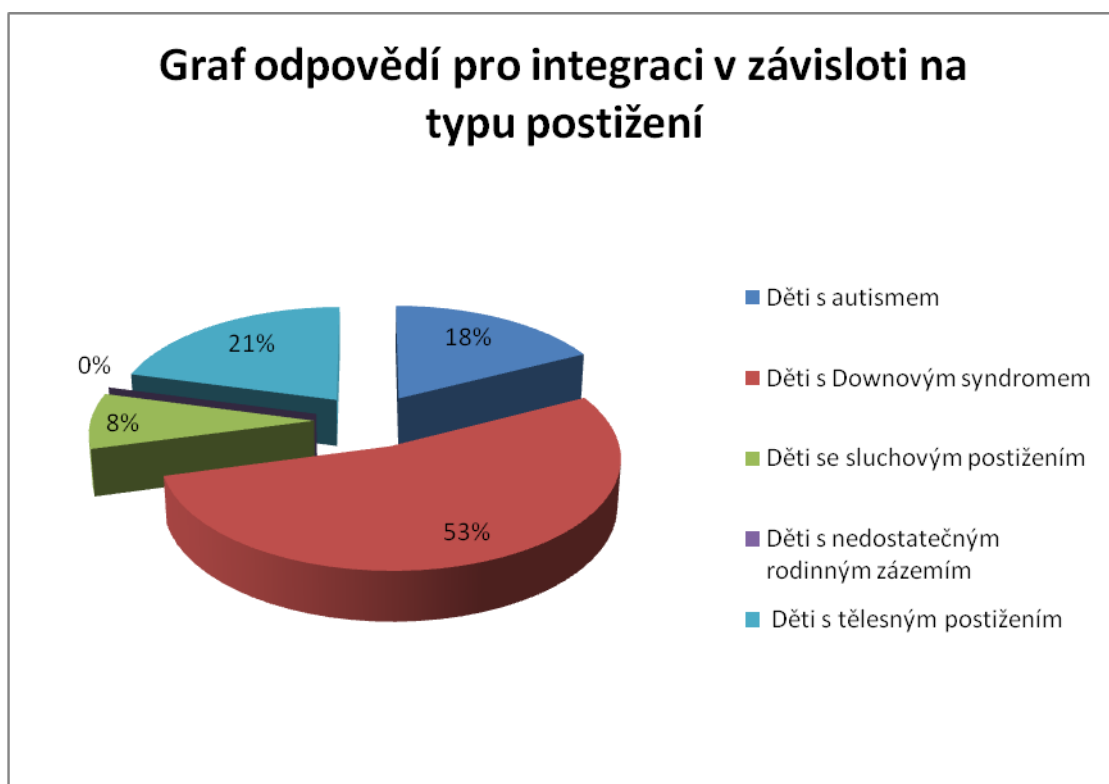
Autismus je porucha duševního postižení, které se projevuje přehnanou sociální interakcí, příčiny neznáme. Žáci mohou být integrováni do všech stupňů běžných tříd, nebo specializovaných tříd, či mohou mít individuální vzdělávání.

Downův syndrom je genetická anomálie s důsledky na celý život (šikmo posazené oči, krátký krk, snížená imunita, porucha sluchu a zraku, mentální retardace různého stupně). Děti s tímto syndromem se mohou vzdělávat v ZŠ pro LMR, speciálních školách, nebo mohou být integrovány do běžných ZŠ.

U této otázky nejvíce rodičů s počtem 64, označilo Downův syndrom, jako největší znevýhodnění pro zařazení do běžné ZŠ. Jako druhou největší překážku označili rodiče pro zařazení dětí

do běžných škol děti s tělesným postižením, dále v pořadí autismus a poslední se sluchovým postižením. Děti s nedostatečným rodinným zázemím ostatním rodičům nevadí. Proč rodiče takto začlenili jednotlivá postižení a nedostatečné rodinné zázemí, spočívá také v tom, že jejich informovanost o jednotlivých druzích postižení, asistentech není na dostatečné úrovni, protože těmto otázkám příliš nevěnují pozornost. V zemích EU je zcela běžné začlenění do normálního kolektivu děti s autismem, kde spolupracuje asistent, děti se sluchovým postižením. Zároveň se jedná i o odbornost v řadách učitelského sboru.

Graf č. 3



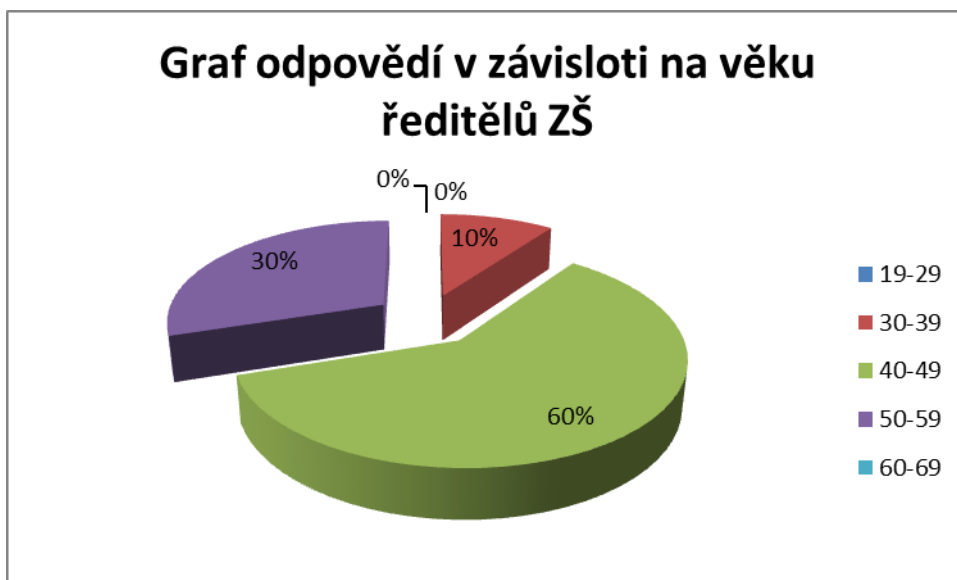
Otázky pro ředitele

1) Věk

Otázky	Odpovědi
19-29	0
30-39	1
40-49	6
50-59	3
60-69	0

Z 10 ředitelů, kteří odpověděli na otázku číslo 1, byl ve věku 30-39 jeden ředitel, ve věku 40-49 let bylo 6 ředitelů a ve věku 50-59 let byli 3 ředitelé. Ve věku 19-29 nebyl žádný ředitel, stejně tak ve věku 60-69. Ve věku 19-29 se jedná o velice mladý věk, kde po čtyřech letech praxe nemůže být ředitelem. Na mnou zkoumaných školách ředitelé-ředitelky v tomto věku byli. Procentuální rozdělení dokládám grafem č. 4.

Graf č. 4

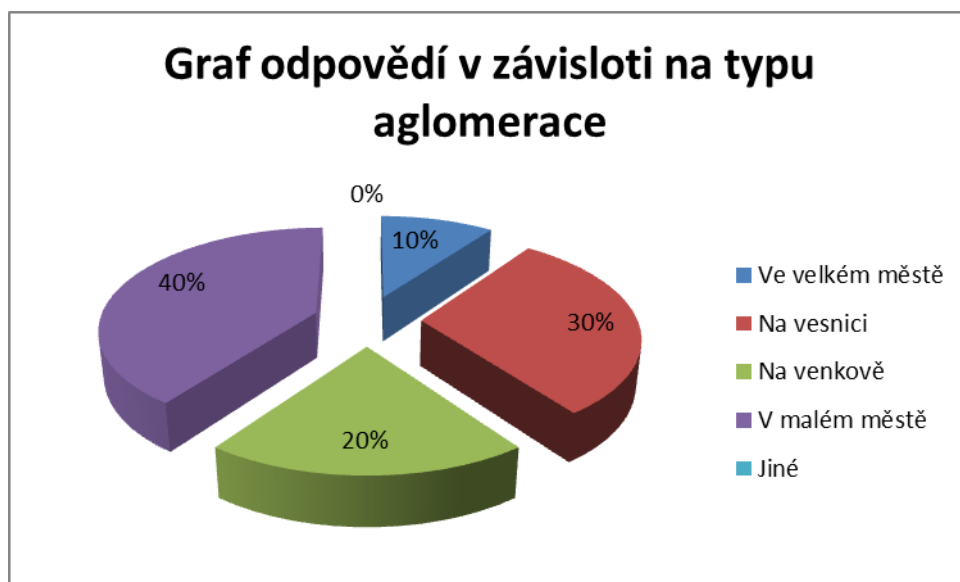


2) V jakém typu aglomerace sídlí Vaše škola, na které působíte?

Otázka	Odpověď
Ve velkém městě	1
Na vesnici	3
Na venkově	2
V malém městě	4
Jiné	0

Na tuto otázku opět odpovídalo 10 ředitelů, kde největší počet škol se nachází v malém městě s počtem 4. Na druhém místě jsou školy na vesnici s počtem 3. Dále následuje venkov s počtem dvou škol a velké město s počtem jedné školy.

Graf č. 5



3) Umožňuje Vaše škola, ve které pracujete integraci dětí se sluchovým postižením?

Otázka	Odpověď
Ano	7
Ne	3

Poslední důležitou a podstatnou otázkou je, zda školy integrují děti se sluchovým postižením. Tato otázka je dle mého názoru nejdůležitější a je patrné,

že z 10 škol integruje 7 škol a 3 školy ji neumožňují. Důvodem neintegrace je nedostatek kvalifikovaných učitelů pro tento směr a i nemožnost získání asistentů. Dalším důvodem je to, že některé postižené děti dojíždějí do speciálních ZŠ. Procentuální rozdělení ukazuje i následující graf.

Graf č. 6



Otázky pro děti

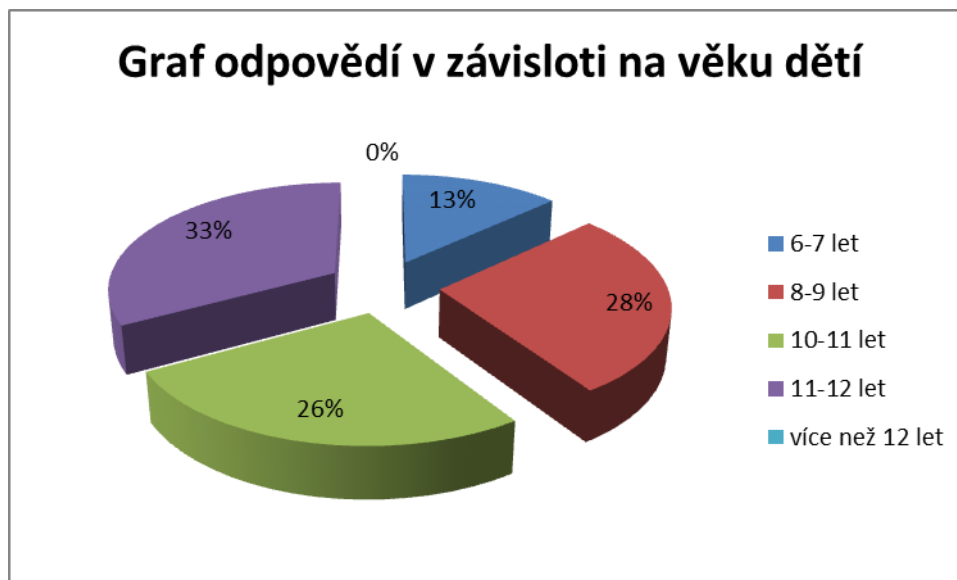
1) Kolik je ti let?

Otázka	Odpověď
6-7	36
8-9	75
10-11	72
11-12	90
Více než 12	0

Největší počet dětí, které odpověděly do dotazníku v počtu 90- ti bylo ve věku 11-12 let, 72 dětí bylo ve věku 10-11 let, 75 dětí bylo ve věku 8-9 let a 36 dětí ve věku 6-7 let. Záměrně jsem rozdala nejvíce dotazníků ve čtvrtých třídách, protože jsem s těmito dětmi nejvíce pracovala. Nejmenší počet dotazníků jsem rozdala v první třídě, věk 6-7 let, z toho důvodu, že jsem těmto dětem musela několikrát vysvětlit,

co jednotlivé pojmy znamenají a musela jsem jim dát větší časový prostor. Ukázalo se, že dotazníky pro tuto věkovou skupinu ještě nejsou příliš vhodné. Procentuální rozdělení věkových skupin dotazovaných najdete v grafu č. 6.

Graf č. 7



2) Co si myslíš o zařazení sluchově postižených do tříd ke zdravým dětem?

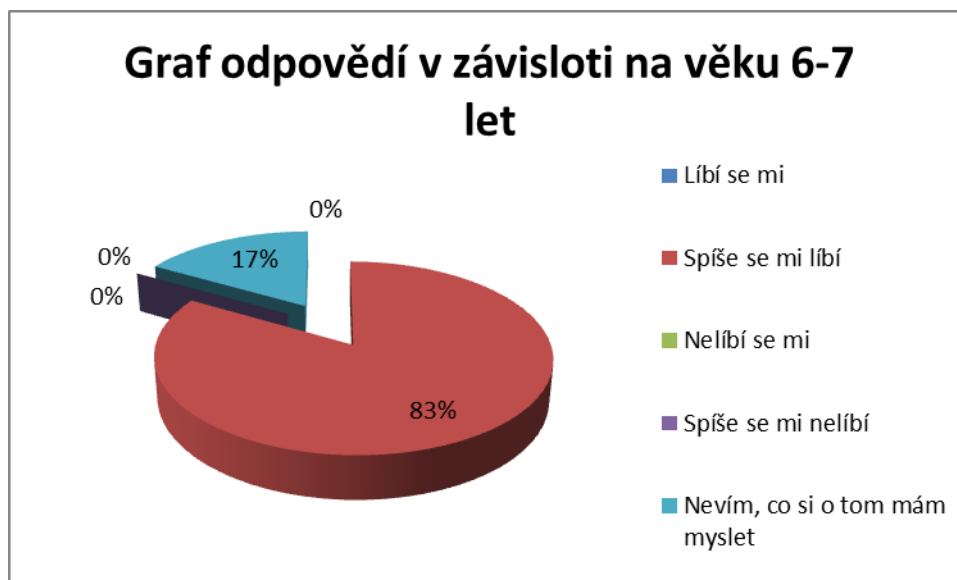
a) Věková skupina 6-7 let, celkový počet odpovědí 36

Této věkové kategorii jsem tuto otázku upravila. Otázka zní:

Jak by ses díval na to, kdyby s tebou do třídy chodil žák sluchově postižený?

Otázka	Odpověď
Líbí se mi	0
Spíše se mi líbí	30
Nelíbí se mi	0
Spíše se mi nelíbí	0
Nevím, co si o tom mám myslet	6

Graf č. 8

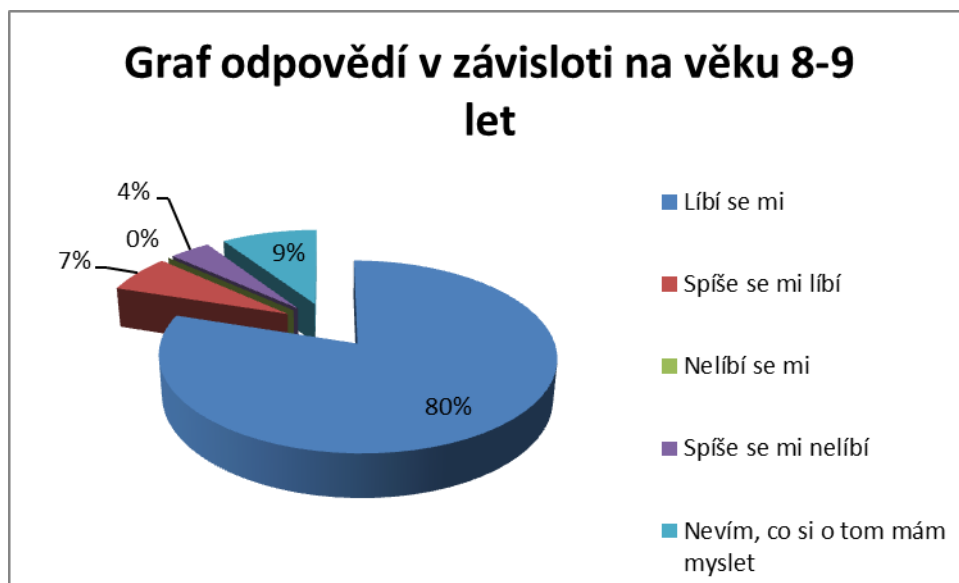


Tato věková skupina odpověděla tímto způsobem proto, že v tomto období jsou děti nejspontánnější a nejpřístupnější okolním vlivům. Reagují okamžitě, bez zábran.

b) Věková skupina 8-9 let, celkový počet odpovědí 75

Otázka	Odpověď
Líbí se mi	60
Spíše se mi líbí	5
Nelíbí se mi	0
Spíše se mi nelíbí	3
Nevím, co si o tom mám myslet	7

Graf č. 9

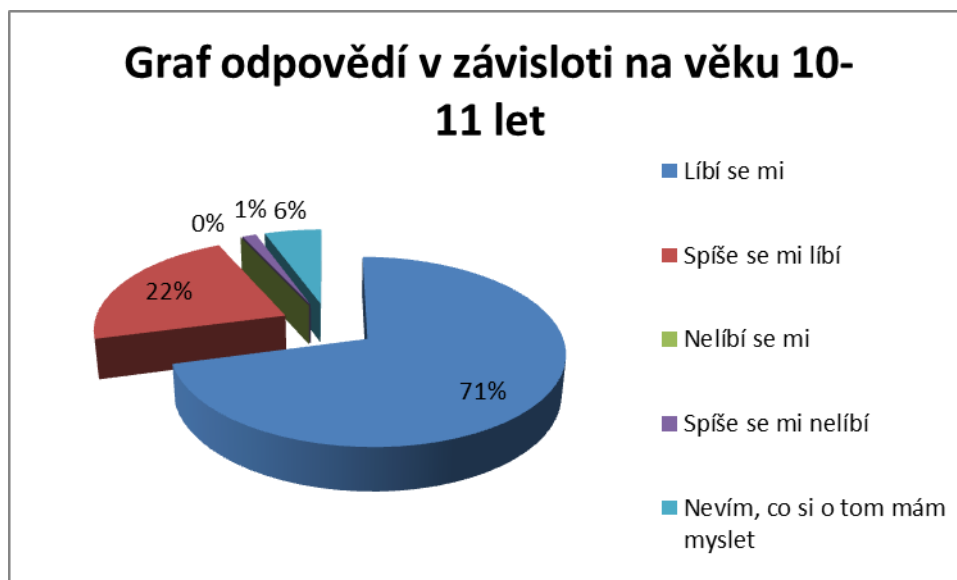


V této věkové skupině děti už začínají více akceptovat dětský kolektiv, zvyšuje se komunikace a děti začínají své první životní vzory. Jejich reakce jsou stále bezprostřední, rychlé a nejdou ještě na základě promyšleného postupu.

c) Věková skupina 10-11 let, celkový počet odpovědí 72

Otázka	Odpověď
Líbí se mi	51
Spíše se mi líbí	16
Nelíbí se mi	0
Spíše se mi nelíbí	1
Nevím, co si o tom mám myslet	4

Graf č. 10

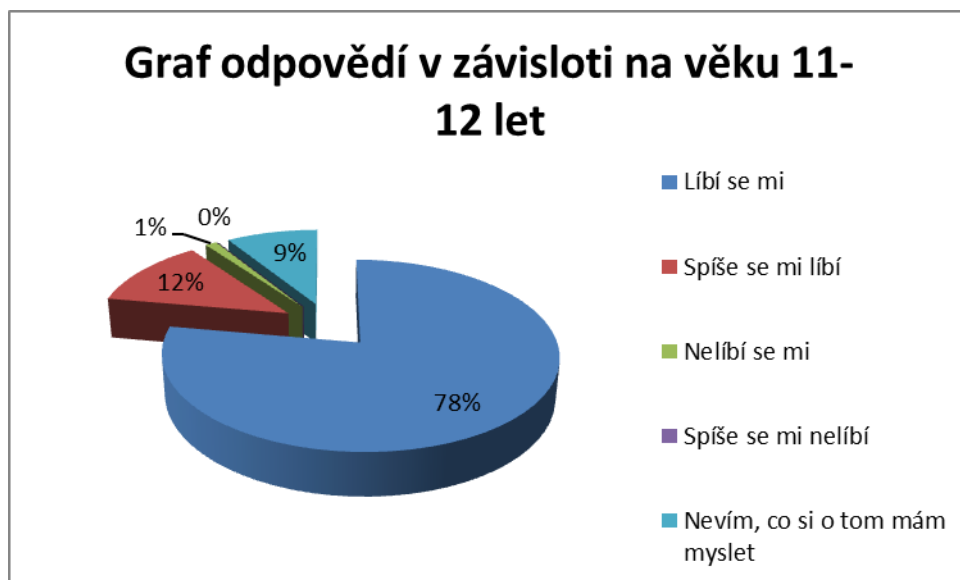


Odpovědi dětí kolidují s širším chápáním souvislostí v tomto věku a s vytvářením vlastního názoru na třídní kolektiv a implementaci dětského vzoru (učitel, rodič, knižní hrdina) do vnímání světa, her a celkových postojů. V jednotlivých počtech odpovědí se tedy odráží spíše postoje dětských vzorů a zejména rodičů. Ve zkoumaném vzorku rodičů je téměř 46% s VŠ a VOŠ, což téměř souhlasí s prvním a druhým místem odpovědí žáků. Záporné odpovědi spíše souvisí s nižší vzdělaností rodičů a jejich sociálním zázemím. Čtyři neutrální odpovědi jsou přijatelnou odchylkou ve zkoumaném vzorku.

d) Věková skupina 11-12, celkový počet odpovědí 90

Otázka	Odpověď
Líbí se mi	70
Spíše se mi líbí	11
Nelíbí se mi	1
Spíše se mi nelíbí	0
Nevím, co si o tom mám myslet	8

Graf č. 11



Jak vyplývá z odpovědí, děti v tomto věku jsou již tolerantnější, chápou důležitost integrace pro sluchově postižené děti, tj. 70 + 11. Objevila se jedna záporná odpověď, která je odrazem úrovně vzdělanosti v rodině a horším sociálním zázemím (4%).

V osmi případech žáci nezaujali žádné stanovisko, protože se touto problematikou nehodlají zabírat.

3) Jsi pro zařazení sluchově postiženého žáka mezi zdravé děti?

a) Věková skupina 6-7 let, celkový počet odpovědí 36

Otázka	Odpověď
Ano, souhlasím se zařazováním mezi zdravé děti	36
Spíše souhlasím	0
Ne, nesouhlasím	0
Spíše nesouhlasím	0
Je mi to jedno	0

Graf č. 12



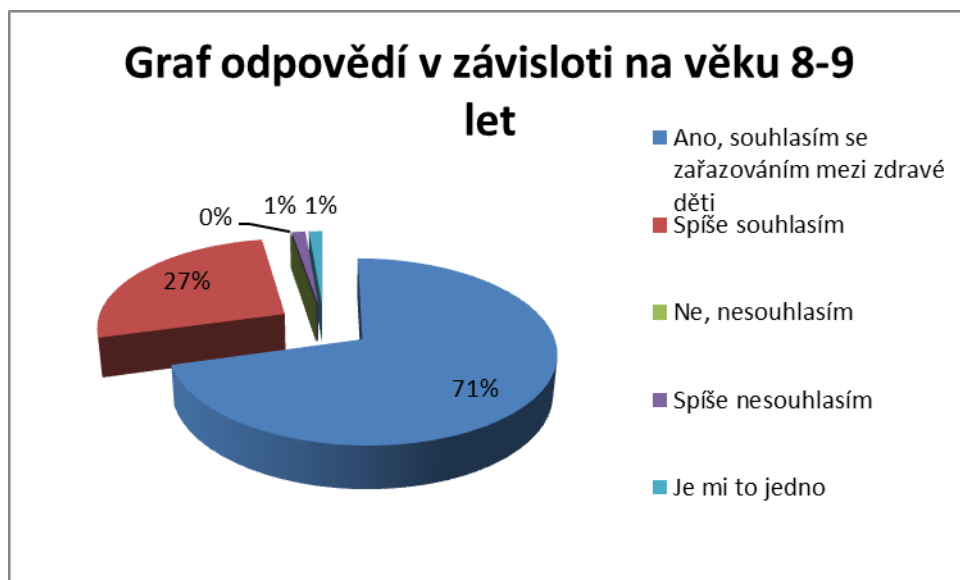
Všechny dotazované děti odpověděly kladně, vzhledem také ke kladnému postoji paní učitelky.

b) Věková skupina 8-9 let, celkový počet odpovědí 75

Otázka	Odpověď
Ano, souhlasím se zařazováním mezi zdravé děti	53
Spíše souhlasím	20
Ne, nesouhlasím	0
Spíše nesouhlasím	1
Je mi to jedno	1

Zde se už objevil nepatrný rozdíl vůči věku 6-7 let. I v tomto období můžeme konstatovat, že jsou děti ovlivněny svými vzory (pedagog).

Graf č. 13

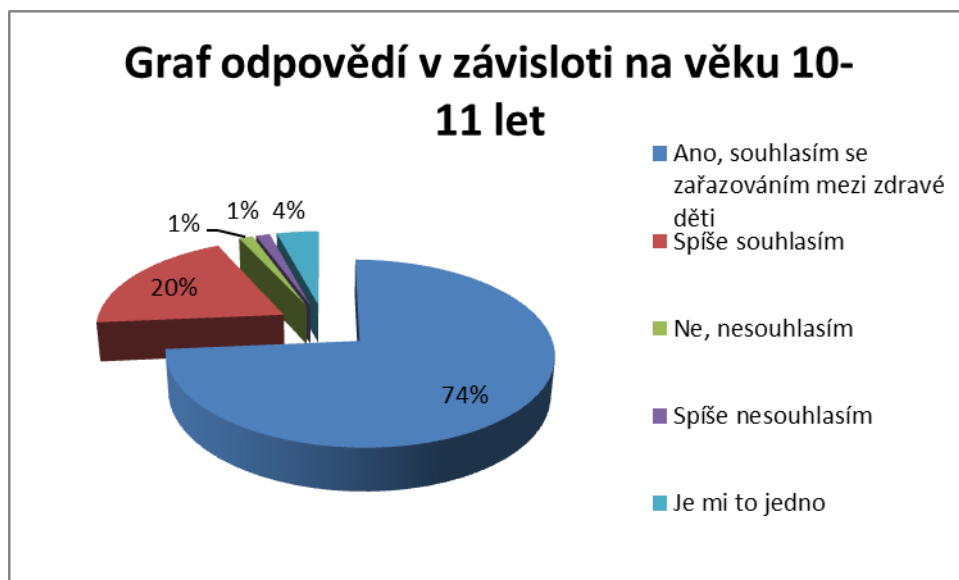


c) Věková skupina 10-11 let, celkový počet odpovědí 72

Otázka	Odpověď
Ano, souhlasím se zařazováním mezi zdravé děti	53
Spíše souhlasím	14
Ne, nesouhlasím	1
Spíše nesouhlasím	1
Je mi to jedno	3

Věková kategorie 10-11 let se již více odchyluje od jasných odpovědí ano-ne a je zde zařazeno i více odpovědí spíše.....

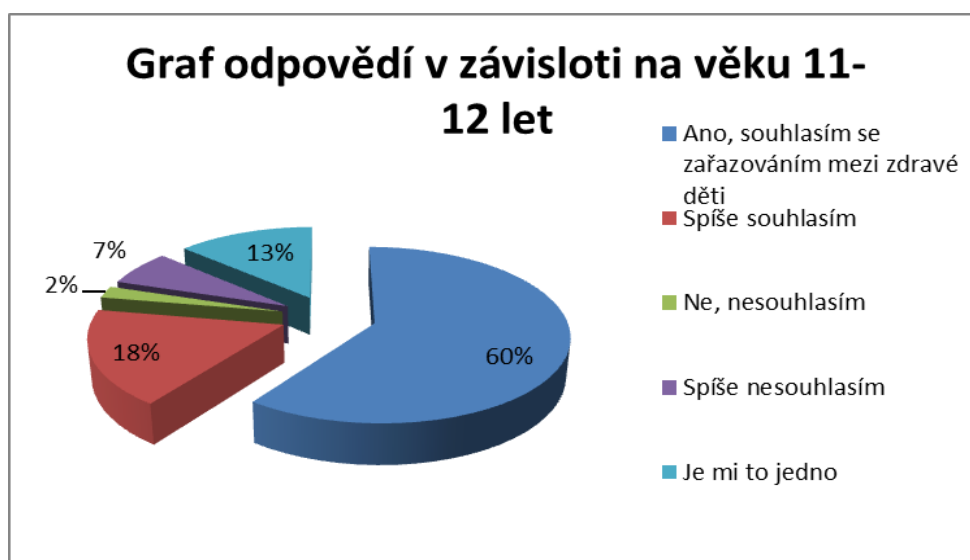
Graf č. 14



d) Věková skupina 11-12 let, celkový počet odpovědí 90

Otázka	Odpověď
Ano, souhlasím se zařazováním mezi zdravé děti	54
Spíše souhlasím	16
Ne, nesouhlasím	2
Spíše nesouhlasím	6
Je mi to jedno	12

Graf č. 15



Po vyhodnocení odpovědí z grafu a tabulky vyplývá větší zájem žáků o problém integrace sluchově postižených dětí a zároveň se zde odráží více vlivů- pedagog, rodina, sociální prostředí, třídní kolektiv a mimo školní chování.

4.1. Resumé k dotazníku

Dotazník jsem koncipovala tak, aby otázky byly jednoduché a přiměřené prvnímu stupni ZŠ.

U rodičů s vyšším a vysokoškolským vzděláním se projevila vyšší tolerantnost vůči integraci postižených dětí. Odpovědi na otázky u rodičů s VŠ a VOŠ potvrdily, že jsou tolerantnější a s problémy integrace postižených žáků jsou obeznámeni. Rodiče se vzděláním s maturitou o problémech integrace věděli. U rodičů se vzděláním bez maturity se již objevili některé povrchní znalosti u problému autismu. Větší nedostatky ve znalostech se objevili u rodičů se základním vzděláním. Někteří rodiče ve svých odpovědích byli ovlivněni i určitými předsudky. Z vybraných otázek a jejich odpovědí vyplynulo, že rodiče spíše tolerují integraci dětí ze slabšího sociálního prostředí, než s některými druhy postižení viz Downův syndrom, autismus. U tohoto zkoumaného vzorku rodičů můžeme konstatovat, že velice malé procento je proti integraci a potvrdilo se, že čím vyšší vzdělání, tím více jsou rodiče obeznámeni s problematikou integrace postižených dětí.

Problematika začleňování sluchově postižených dětí do běžných ZŠ je u ředitelů

základní školy spojena s problémy, které s sebou přináší i omezené množství finančních prostředků od zřizovatele škol. Z omezeného množství finančních prostředků si některé školy nemohou dovolit zaměstnat dalšího pedagoga s aprobační speciální pedagogiky, nebo i zaplacení asistentů pro postižené děti.

Výběr tří otázek pro jednotlivé věkové skupiny dětí potvrdil poznatky z psychologického vývoje dětí tak, jak jsem naznačila při dílčím hodnocení. Věková skupina 6-7 let se projevuje spontánností, bezelstností, hravostí a respektováním vzorů. Druhá věková skupina 8-9 let je dle výsledků ještě také ovlivněna do značné míry pedagogem, ale už se objevují i náznaky vlastního názoru. Třetí věková skupina 10-11 let se u žáků projevuje i vytváření vlastního názoru a vlastního úsudku. Nejvíce žáků odpovídalo ve věkové skupině 11-12 let a zde se již projevilo i ovlivnění sociálním prostředím, vzděláním rodičů, kolektivem i mimoškolními činnostmi.

4.2. Vyhodnocení polostrukturovaného dotazníku

Otázka č. 1: Má sluchové postižení již od narození, pokud ne, jak se to stalo?

Odpověď: sluchové postižení má již od 4 let, příčina nezjištěna.

Otázka č. 2: Má sluchově postižené rodiče?

Odpověď: ne, nemá

Otázka č. 3: Používá sluchadla, kolik jich má?

Odpověď: má 2 sluchadla na obou uších, neslyšela ani na jedno

Otázka č. 4: Dorozumívá se s ostatními normální řečí? S rodiči taktéž?

Odpověď: Ano, normální řečí

Otázka č. 5: Jaký má vztah s rodiči?

Odpověď: S rodiči má vztah dobrý, ale rodiče nejeví příliš velký zájem.

Tím že je chytrá a nadaná, nemají potřebu se ptát na její prospěch

Otázka č. 6: Má sourozence? Je zdravý?

Odpověď: Ano. Má jednoho sourozence bez sluchového postižení

Otázka č. 7 : Je schopná samostatné práce?

Odpověď: Ano, nikdy neměla problém s pochopením pracovního úkolu a s jeho vykonáním.

Otázka č. 8 : Má ve třídě dostatek kamarádů?

Odpověď: Myslím si, že nejbližší kamarádky má ve třídě 2. S ostatními spolužáky nemá problém, alespoň dle mého názoru.

Otázka č. 9: Myslíte si, že je vyčleňována z kolektivu?

Odpověď: Z kolektivů chlapců zcela jistě, protože dívky se moc s chlapci nebaví, ale především ji neberou mezi sebe hlavně z důvodu toho, že je velice chytrá a v aktivních činnostech je nejlepší.

Otázka č. 10: Učí se tedy dobře?

Odpověď: Ano, dokonce je premiantkou třídy i přes její handicap.

Otázka č. 11: Vyučuje se dle IVP, nebo ŠVP?

Odpověď: Vyučuje se dle vzdělávacího programu jako ostatní žáci. Rodiče by rádi, kdyby se učila dle IVP, protože si myslí, že je nadprůměrně chytrá, ale já si myslím, že jí tento školní vzdělávací program vyhovuje.

Otázka č. 12: Myslíte si, že má na škole dostatek kamarádů?

Odpověď: Nevím, zda má kromě kamarádek ze třídy i jiné kamarády, ale myslím si, že problémem je její handicap.

Otázka č. 13: Co jí ve škole nejvíce baví?

Odpověď: Alexandra vyniká ve všech předmětech, ale myslím si, že mezi její neoblíbenější předmět patří vlastivěda.

Otázka č. 14: Je schopná se zapojit do všech školních soutěží, nejen ve vyučování?

Odpověď: Ano, např. znalostních soutěží- matematický klokánek.

Otázka č. 15: Navštěvuje nějaké kroužky?

Odpověď: Ano, navštěvuje dokonce 5 kroužků- volejbal, gymnastiku, keramiku, basketbal a hru na flétnu.

5. Interpretace výsledků

Připravila jsem pro čtvrtou třídu sociometrický dotazník. Sociometrický dotazník se skládal ze tří dvojic otázek. Při prvním pozorování třídy jsem zjistila, že ve třídě jsou vytvořené dva tábory a to děvčata a chlapci. Toto mé pozorování mi potvrdila třídní paní učitelka. Cílem mé výzkumné práce je poukázat na aktuální postoje intaktních žáků ke spolužákům se sluchovým postižením a hodnocení postojů vůči vrstevníkům v edukačním prostředí. Tento výzkum nám má dokázat do jaké míry je jedinec odmítán, či přijímán. Zaměřím se především na sluchově postiženého jedince, na jeho postoje, status a pozici ve třídě. Výzkum jsem rozdělila na chlapce, kteří jsou označeni modrou barvou a dívky, které jsem označila červenou barvou.

Další výzkumnou metodu, kterou jsem použila, byla metoda pozorování. Zde jsem si všímala žáků, kteří vyhledávali vzájemnou komunikaci a činnost, žáků osamocených, dominantních typů, submisivních typů, introvertů, extrovertů, dětí s dobře situovaných rodin, žáků ze sociálně slabších rodin a jejich vztahů ke sluchově postižené žákyni Alexandře Chytré. Pozorovala jsem její aktivitu v hodině, jak se k její aktivitě chovají ostatní žáci, jak ona se chová k ostatním žákům a vzájemnou spolupráci s paní učitelkou. Zároveň jsem si všímala i mimiky, gestikulace, soustředěnosti, vzájemné spolupráce a držení těla žáků. Zjistila jsem, že Alexandra je opravdu velice nadané děvče a nemá s ničím problém. Byla jsem velice překvapena, jak handicapované děvče dokáže pracovat samo bez pomoci druhých, jejím nadšením z každé práce, bezproblémovým vypracováním a popravdě řečeno jsem skutečně nečekala takovouto aktivní komunikaci, hravost a společenskost. K tomu přidala ještě i pomoc ostatním žákům, kteří si příliš nevěděli rady. Z druhé strany mne zarazilo to, že i přes tuto její vstřícnost má pouze dvě skutečné kamarádky Evelínu Tomešovou a Andreu Coufalovou. S Evelínou Tomešovou sedí v jedné lavici a tráví spolu přestávky a volný čas. S Andreou Coufalovou se přátelí, ale pouze ve škole. Ostatní žáky jsem rozdělila na dvě skupiny. První skupina Alexandru respektovala, v druhé skupině se respekt kříží s využíváním její vstřícnosti k ostatním žákům. Z mého sociogramu nevyplývá, že by nebyla oblíbená, ale velkou roli zde hraje spíše závist ostatních žáků a hlavně rozdíly mezi chlapci a děvčaty, které je pro tento věk příznačné. Zároveň jsem poznala větší rozdíl v písemném hodnocení a vlastním přirozeném chování žáků.

Při hodnocení děvčat jsem zjistila, že žákyně Alexandra Chytrá č. 23, která mne nejvíce zajímala a byla i mojí tajnou favoritkou, nebyla uvedena v kladných odpovědích

na předních místech. Takto nebyla uvedena ani v záporných odpovědích. Znamená to jediné, že nepatří mezi oblíbené, ani neoblíbené žákyně. Důvodem, takového vztahu ostatních žáků k Alexandře je zcela jistě její výborný prospěch, velká aktivita při hodinách, výborná spolupráce s pedagogem a snaha pomáhat druhým. Některá předstíraná přátelství s touto žákyní jsou spojena spíše s využíváním jejích schopností. Nejupřímnější kamarádkou Alexandry zůstává Evelína Tomešová. Mezi nejméně oblíbené žákyně patří dívky s čísly 3, 4, 5 a 15, které ostatní spolužačky nazvaly jako nudné, nezajímavé- šedé myši.

Nejoblíbenější chlapci ve třídě jsou pod čísly 10 a 11. Žákem, který je odmítán, je žák pod číslem 8 a je nazýván narušitelem třídy. S tímto označením souhlasí i třídní paní učitelka, která ještě přidala název manipulátor třídy. Paní učitelka je ve funkci třídní učitelky po dobu jednoho roku a zařazení tohoto žáka dle jejích zkušeností a odborných znalostí odpovídá i zařazení jeho bývalé třídní učitelky. Další skupinu mezi chlapci tvoří žáci, kteří jsou z kolektivu vyčleňováni a jsou osamoceni. Jsou to především žáci č. 6, 9, 12, 21, 22. Mezi chlapci se také vyskytují žáci, kteří v každé kladné odpovědi volili vždy jeden druhý, to znamená, že došlo vždy ke vzájemné volbě. Nejnápadnějším a držitelem kolektivu z pohledu třídního učitele se stal žák s č. 10, který je zároveň i velice oblíbeným spolužákem. V kolektivu chlapců se taktéž nacházejí jedinci č. 21 a 22, kteří jsou nevýrazní, tiší a dle mého názoru by bylo vhodné je více včleňovat do kolektivu, čímž se může předejít jejich odsunutí až na okraj kolektivu. Toto odsunutí na okraj kolektivu by mohlo v budoucnu přinést určité problémy, které známe z vyšších ročníků druhého stupně ZŠ, kde může dojít až k frustraci těchto žáků.

Po zhodnocení výsledků sociometrického testu jsem dospěla ještě k jednomu závěru, že žáci integraci sluchově postižené dívky schvalují, ale výrazněji ji do svých řad nezačleňují. Jsem přesvědčena, že toto je odraz určitých předsudků, které bohužel ještě v této společnosti přetrvávají.

Jedná se zejména o závist a jakési vnitřní odsuzování jejího postižení a názor, že takto postižené děti patří do zvláštního systému školství, o kterém se příliš nehovořilo, ale bylo tiše trpěno.

6. Shrnutí

Mé dotazníkové šetření potvrdilo, že s problémem integrace sluchově postižených jedinců do běžné ZŠ neschvaluje 8% rodičů ze 120- ti dotazovaných, u ostatních postižení je situace ještě horší. Rodičům nevadí integrace dětí ze sociálně slabého prostředí, ale spíše jim vadí integrace postižených dětí. Názory na integraci se liší vzhledem ke vzdělání. V případě vyššího až vysokoškolského vzdělání se v odpovědích neobjevilo záporné postavení. Čím nižší vzdělání, tím se zvyšoval počet negativních odpovědí. U dětí ve věku 6-12 let se nejvíce negativních odpovědí objevilo právě ve věku 11-12 let (22%). Naopak u dětí ve věku 6-7let se neobjevila žádná záporná odpověď.

Také v sociometrickém šetření, které jsem prováděla pomocí sociometrických otázek, vyplynulo, že sluchově postiženou žákyni spolužáci tolerují, ale do kolektivu ji příliš nezahrnují.

Ve skutečnosti má Saša pouze dvě kamarádky, které s ní tráví i volný čas mimo školu. Což vede k závěru, že žákyně sluchově postižená má ve třídě těžkou pozici, která je ovlivněna i jejím vysokým intelektem, snahou pomáhat slabším žákům a snahou do všech školních i mimoškolních aktivit.

Takto se odvíjí i vztahy naší populace ke všem handicapovaným lidem. Mnou zjištěná fakta, a z nich plynoucí závěry, jsou v souladu s prací Kateřiny Goldmanové z Masarykovy univerzity v Brně, dle Marka Demčáka, která formou dotazníkového šetření oslovila široké spektrum české společnosti ve věku od 15 do výše než 66 let. Dotazníkové šetření se týkalo integrace handicapovaných jedinců do společnosti. Respondenti si pod pojmem handicap představují různé vady a to zejména vady týkající se ztráty mobility (89,93%) a pouze 8,74% uvedlo poruchy, ke kterým patří i sluchové postižení. Z toho je zřejmé, že informovanost a znalost problematiky poruchy sluchu je velice nízká, přestože 65,41% respondentů uvedlo, že ve svém okolí mají někoho s nějakým handicapem. 35,85% respondentů se chová k lidem postiženým jinak, než k lidem zdravým. Vztah naší společnosti k handicapovaným označilo 44,03% spíše negativně až negativně. Oproti 13,84% jako spíše pozitivní až pozitivní a 42,14% nedokázalo problém posoudit. I když předchozí výsledky jsou ve většině spíše negativní až negativní, přes to 93,08% souhlasí s integrací handicapovaných do české společnosti (<http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/postoje-k-handicapovanym-a-j/>).

Z tabulky dle Michalíka (2000) vyplývá, že země EU se snaží o integraci postižených žáků do běžného systému ZŠ, ale každá země si uplatňuje své principy pro zařazování žáků do běžného školství, do částečně integrovaného školství a speciálního školství. V této problematice nebylo nalezeno jednotné řešení, jak vyplývá i z uvedené tabulky (viz tabulka č. 2).

7. Závěr

V této práci jsem se zabývala sociometrickou metodou, kde jsem zjišťovala vztahy ve třídě vzhledem ke sluchově postiženému jedinci. Tato metoda byla provedena ve čtvrté třídě základní školy Pod Marjánkou, pod vedením třídní učitelky Mgr. Kateřiny Vrobelové.

Cílem mé práce bylo poukázat na aktuální postoje intaktních žáků ke spolužákům se sluchovým postižením a hodnocení postojů vůči vrstevníkům v edukačním prostředí. Nejvíce jsem se zajímala o to, zda je sluchově postižená žákyně přijímána, nebo vyčleňována z kolektivu třídy. Zda ji žáci přijali do svého kolektivu, nebo nikoli. Dále jsem se zajímala o to, zda ředitelé škol integrují tyto handicapované jedince do běžných tříd mezi zdravé jedince a zda jsou na to vůbec připraveni a mohou těmto dětem poskytnout dostatečné vzdělání.

Z počátku na mě třída působila jako sehraný celek a vztahy mezi spolužáky se zdály být v pořádku, ale bohužel tato domněnka byla mylná. V kolektivu se dle mého názoru objevovaly nekamarádské vztahy, které vyústily až v neoblíbenost. Mojí snahu bylo podchytit vztahy mezi oblíbenými až neoblíbenými žáky. Myslím si, že se mi žáky podařilo popsat tak, jací doopravdy byli.

Když jsem zkoumala sluchově postiženou dívku Alexandru Chytrou, napadala mě spousta věcí. Člověk si ani neuvědomuje, jak je rád, že je zdravý a žije bez omezení. Tito lidé mají můj hluboký obdiv, protože svůj handicap neberou jako vadu, ale jako normální součást svého života a i tak si ho dokáží naplno užívat.

Mohu říci, že mě tato práce velice obohatila po stránce teoretické i po stránce praktické. Načerpání informace a zkušenosti určitě budu využívat i ve své pedagogické činnosti. Práce s dětmi mě velice bavila. Z toho důvodu jsem si vybrala právě sociometrickou metodu, která mi pomohla odhalit skutečné postavení sluchově postiženého jedince mezi zdravými žáky. Vždy jsem chtěla pracovat se sluchově postiženými dětmi, ale bohužel má aprobace na to nestačí, proto jsem svoji touhu po práci s těmito dětmi mohla vyjádřit alespoň v této diplomové práci.

Seznam použité literatury

Odborná literatura

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* Brno: Paido, 2008. 363s. ISBN 978-80-7315-170-6
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2.vydání, 2001. 655 s. ISBN 97788073672737
- DOBROVOLSKÁ, M. , MACHÁČEK, M., ŠMAHEL, I. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a psychologie.* Brno, 1991. 102 s. ISBN80- 210- 0240- 9
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie,* Praha: Portál, 2011. 168s. ISBN 978-80-7367-909-5
- HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání: terorie a praxe.* Praha 7:Grada, 2010, 224 s. ISBN 987-80-247-3070-7
- CHRÁSKA, M., *Metody pedaogigckého výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Praha 7: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace .dětí s tělesnám a kombinovaným postižením.* Praha: Triton, 2001. 158 s. ISBN 80- 7254- 192- 7. 2.vydání
- JANKOVSKÝ, J., PFEIFFER, J., ŠVESTKOVÁ, O. *Vybrané kapitoly z uceleného systému rehabilitace.* České Budějovice: zdravotně sociální fakulta, 2005. 103 s. ISBN 80- 7040- 826- X
- KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha: Grada, 2009, 200 s. ISBN
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem.* Praha 8: Portál, 1995, 153 s. ISBN 80-7178-032-4
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska.* Brno:Paido, 1996. 77 s. ISBN 80- 85931- 20 -6
- MATUŠKA, O., ANTUŠKOVÁ, A. *Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých dětí raného a predškolského veku.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1992. 168 s. ISBN 80- 08-01202-1

- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: polygrafické středisko Olomouc, 2000. 135 s. ISBN: 80-244-0077-4
- MONATOVÁ, L. *Speciální pojetí pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5
- PRŮCHA, J., WALTERVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha 8: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: 4. vydání, 2003. 313 s. ISBN 80-244-1475-9
- SVOBODOVÁ, K., JANOTOVÁ, N. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1996. 64 s. ISBN 80-85801-72-8
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Potrál, 2001. 163 s. ISBN 80-7178-559-8
- STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M., MAZEHOVÁ, Y., KOUŘILOVÁ, J. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 1. vydání, 2005, 176 s. ISBN 80-7178-534-2
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika, integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9
- VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha7: Grada, 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, Hradec Králové: Gaudeamus. 2000, 104 s. ISBN 80-7041-148-1
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha 7: Grada, 1. vydání, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2. vydání, 2012, s. 536 ISBN 978-80-246-2153-1
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 872 ISBN: 978-80-7367-414-4

Internetové zdroje

www.edf-feph.org

www.european-agency.org

www.msmt.cz

www.nrzp.cz

www.unesco.org/education

<http://www.helpnet.cz/sluchove-postizeni>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Ucho>

http://www.google.cz/search?q=anatomick%C3%A1+stavba+ucha&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DIN2UZ_8Io_UsgbJmYHYBg&ved=0CDMQsAQ&biw=1366&bih=647#imgrc=iV7v6n7kFWoMOM%3A%3BAu_moHoNJg25TM%3Bhttp%253A%252F%252Fperutyn.wbs.cz%252Fteorie_potapeni%252Fanomicky_rez.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fexpedice-remarque.webnode.cz%252Fteorie-potapeni%252F%3B375%3B253

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-poradenske-dny-integrace-inkluzie-a>

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=28493>

<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluzie-ve-vzdelavacim-procesu.html>

<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/inkluzie-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/realizace/integrace-versus-inkluzie>

<http://www.specialnipedagogika.cz/socius/data/432.pdf>

<http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/postoje-k-handicapovanym-a-j/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 : dotazník pro děti

Příloha č. 2 : dotazník pro ředitele/ředitelku školy

Příloha č. 3 : dotazník pro rodiče

Příloha č. 4 : Polostrukturovaný dotazník

Příloha č. 5 : Fotografie třídy

Příloha č. 1: dotazník pro děti

Milý žáci,

Jsem posluchačkou 4. ročníku Jihočeské univerzity pedagogické fakulty v Českých Budějovicích oboru učitelství pro 1. Stupeň pro ZŠ. Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění přiloženého dotazníku, který je součástí pedagogického výzkumu. Dotazník je anonymní a nemusíte se tedy obávat, že by tyto informace byly zneužity. Dotazník obsahuje 20 otázek, které zaberou zhruba okolo 20 -ti minut. Odpovědi prosím zakroužkujte, popřípadě stručně doplňte.

Předem velice děkuji za spolupráci a vyplnění dotazníků.

V Hořovicích dne 12. 12. 2011.

Barbora Mužíková

- 1) Jaké je Tvé pohlaví
 - a) Muž
 - b) Žena

- 2) Kolik ti je let?
 - a) 6- 7 let
 - b) 8-9 let
 - c) 10 – 11let
 - d) 11- 12let
 - e) více než 12

- 3) Kterou školu navštěvuješ?

- 4) Kde se nachází Tvá škola?
 - a) V malém městě (do 10.000 obyvatel)
 - b) ve velkém městě (více než 10.000 obyvatel)
 - c) c) na vesnici
 - d) na venkově
 - e) jiné

- 5) Víš, co je to integrace?
Vyber odpověď, kterou považuješ za nejsprávnější?
- a) vzdělávání na univerzitách třetího věku
 - b) vzdělávání zdravotně postižených dětí v běžných ZŠ
 - c) vzdělávání v zahraničí
 - d) nevím, o co se jedná
 - e) bez odpovědi
- 6) Co si myslíš o zařazení postižených dětí do tříd ke zdravým dětem?
- a) líbí se mi
 - b) spíše se mi líbí
 - c) nelíbí se mi
 - d) spíše se mi nelíbí
 - e) nevím, co si o to mám myslet
- 7) Setkal ses někdy s žákem se sluchovým postižením?
- a) ano
 - b) vídám ho každý den
 - c) ne
 - d) někdy
 - e) nikdy
- 8) Víš, jak navázat rozhovor s žákem se sluchovým postižením?
- a) ano, vím
 - b) spíše vím
 - c) nevím
 - d) spíše nevím
 - e) nemám vůbec představu
- 9) Víš, jak pomoci sluchově postiženému člověku, kdyby se ocitl v nebezpečí?
- a) ano
 - b) spíše ano

- c) ne
- d) spíše ne
- e) nikdy

10) Cítíš se v přítomnosti žáka se sluchovým postižením dobře?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) nevím

11) Myslíš si, že žák se sluchovým postižením by mohl být tvůj kamarád?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) určitě ne

12) Dovedl bys sluchově postiženému spolužákovi pomoci při vyučování?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) určitě ne

13) S čím si myslíš, že by sluchově postižený žák potřeboval pomoci?

- a) s přípravou pomůcek
- b) s orientací po škole
- c) se seznámením s ostatními spolužáky
- d) nevím přesně
- e) se zajišťováním běžných životních potřeb

- 14) Jsi pro zařazení sluchově postiženého žáka mezi děti zdravé?
- a) ano, souhlasím se zařazováním mezi zdravé děti
 - b) spíše souhlasím
 - c) ne souhlasím
 - d) spíše nesouhlasím
 - e) je mi to jedno
- 15) Máš ve svém okolí nějakého sluchově postiženého žáka?
- a) ano, ve škole
 - b) v kroužku
 - c) v rodině
 - d) mezi kamarády
 - e) ne nemám
- 16) V čem má podle tebe sluchově postižený žák největší problémy?
- a) s orientací v prostoru školy
 - b) v komunikaci s kamarády
 - c) v komunikaci s pedagogy
 - d) v komunikaci při zajišťování běžných životních potřeb
 - e) v dopravních prostředcích
- 17) Víš, jak se chovat ke sluchově postiženému jedinci?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) ne
 - d) spíše ne
 - e) vůbec nevím
- 18) Viděl jsi někdy sluchově postiženého žáka komunikovat s ostatními?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) ne
 - d) spíše ne

e) nikdy

19) Víš, jakou řeč využívají?

a) prstová abeceda

b) gesta

c) znakovou řeč

d) nevím

e) je mi to jedno

20) Vadilo by Ti, kdyby se sluchově postižený žák stal Tvým sousedem v lavici?

a) ano

b) pouze na některé hodiny

c) ne

d) dlouhodobě ano

e) v žádném případě

Příloha č. 2 : Dotazník pro ředitele, ředitelku školy

Vážený pane řediteli, paní ředitelko,

Jsem studentkou 4. ročníku Jihočeské univerzity pedagogické fakulty v Českých Budějovicích oboru pro 1. stupeň ZŠ. Chtěla bych Vás touto formou požádat o spolupráci, která obnáší vyplnění přiloženého dotazníku pedagogům prvního stupně Vaší ZŠ.

Dotazník je součástí mého pedagogického výzkumu.

Tento dotazník obsahuje 20 otázek a jeho vyplnění zabere přibližně 20 minut a odpovědi prosím zakroužkujte, popřípadě stručně doplňte.

Vzhledem k jeho anonymitě se nemusíte obávat zneužití uvedených informací.

Předem děkuji za pochopení a za vyplnění dotazníku.

V Hořovicích dne 12. 12. 2011

Barbora

Mužiková

1) Pohlaví

- a) muž
- b) žena

2) Věk

- a) 19- 29
- b) 30 - 39
- c) 40 – 40
- d) 50 - 59
- e) 60 - 69

3) Nejvyšší dosažené vzdělání

- a) ZŠ
- b) SŠ
- c) VOŠ

- d) VŠ
- e) další typ vzdělání - rigorózní vzdělání

4) Délka Vaší pedagogické praxe?

- a) do 10 let
- b) 10 – 19 let
- c) 20 – 29
- d) 30 – 39let
- e) nad 40 let

5) Jaký název nese Vaše škola, ve které učíte?

6) V jakém typu aglomerace sídlí Vaše škola, na které působíte?

- a) ve velkém městě
- b) na vesnici
- c) na venkově
- d) v malém městě
- e) jiné

7) Jaká je Vaše třída?

- a) běžná třída
- b) speciální
- c) specializovaná třída
- d) s velkým počtem dětí
- e) jiné

8) Máte pedagogickou kvalifikaci?

- a) ano
- b) ne
- c) dodělávám si
- d) nepotřebuji

e) jiné

9) Rozšiřujete si v současné době svoje vzdělání na vysokoškolské úrovni v oboru speciální pedagogiky?

a) ano

b) ne

c) není nutné

d) chystám se

e) jiné, jaké?

10) S jakými typy znevýhodnění žáků se Vaše škola setkává?

a) hyperaktivita, poruchy pozornosti

b) sluchový handicap

c) zrakový handicap

d) socio - kulturně znevýhodněný

e) žáci s....

11) Umožňuje Vaše škola, ve které pracujete integraci dětí se sluchovým postižením?

a) ano

b) ne

12) Pokud ano, jaké možnosti integrace nabízíte?

a) individuální

b) skupinovou

c) opačnou

d) jiné

13) Pokud ne, vysvětlíte důvod?

14) Která z následujících opatření máte ve škole zavedena?

a) realizace pedagogické diagnostiky a prevence jednotlivými pedagogy

- b) proškolený pedagog nebo speciální pedagog vede výuku nápravy učení na 1. stupni
- c) škola zajišťuje metodické vedení pedagogů a podporu při výuce
- d) pedagogové spolupracují s asistenty pedagoga
- e) pedagogičtí pracovníci se podílí na vypracování individuálních vzdělávacích plánů – úprava, formy, obsah výuky

15) Ve kterých oblastech integrace cítíte nutnost a potřebnost podpory?

- a) pedagogové nemají dostatečné informace o typech postižení žáků a SVP a možnostech práce
- b) nemáme zavedený systém v péči o integraci ve smyslu personálního zajištění a technického zázemí- speciální pedagog, prostor pro vedení pedagogů, individuální práce se žákem, rodičem, možnostech, podmínkách, metodách a způsobu práce se žákem
- c) setkáváme se často s nepochopením z řad rodičů stávajících žáků
- d) nedostatek informací, času, financí na zajištění asistenta pedagoga pro třídu integrovaného žáka
- e) spolupráce se SPC, PPP je nedostačující – zprávy obsahují nedostatečné doporučení pro práci s žákem

16) Souhlasíte s integrací sluchově postižených dětí do běžných škol?

- a) ano integrovat
- b) ne
- c) spíše ano
- d) spíše ne
- e) nelze

17) Souhlasil/a byste se zařazením sluchově postiženého žáka do třídy, kterou navštěvují děti bez jakého znevýhodnění?

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) spíše ano
- d) spíše ne

e) jiné

18) Myslíte si, že integrace dítěte se sluchovým postižením je přínosná pro děti i pro školu?

a) pokud ano, proč?

19) pokud ne, vysvětlil/a byste proč?

20) Jaké jsou největší problémy při integraci sluchově postižených žáků?

a) nedostatek pomůcek

b) nedostatečná kvalifikace učitelů

c) finanční náročnost

d) šikana

e) jiné

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

Jsem posluchačkou 4. ročníku Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pedagogické fakulty oboru učitelství pro 1. Stupeň ZŠ. Chtěla bych Vás touto formou požádat o vyplnění přiloženého dotazníku, který je součástí mého pedagogického výzkumu. Dotazník obsahuje 20 otázek, které zaberou zhruba okolo 20ti minut. Vzhledem k jeho anonymitě se nemusíte obávat zneužití Vámi uvedených informací. Vyplňujte jej, prosím, s vědomím, že cílem dotazníku je přispět ke zlepšení stávající výchovně vzdělávací situace.

Předem velice děkuji za laskavost a za vyplnění dotazníku.

V Hořovicích dne 12.12.2011

Barbora Mužíková

1) Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2) Věk

- a) 20 – 25
- b) 25 – 35
- c) 35 – 45
- d) 45 – 55
- e) více

3) Vzdělání

- a) ZŠ
- b) SŠ s maturitou
- c) VOŠ
- d) VŠ
- e) Střední bez maturit y

4) Stav

- a) pracující
- b) nezaměstnaný
- c) v domácnosti
- d) student
- e) jiné

5) Počet dětí?

- a) 1
- b) 2
- c) více než 2
- d) žádné
- e) jiné

6) Kolik s nimi trávíte volného času?

- a) 1-2h týdně
- b) 3-4 h týdně
- c) 5-6h týdně
- d) 7 a více
- e) jiné

7) Máte dítě se sluchovým postižením?

- a) ano
- b) ne

8) Jste spokojeni s podmínkami integrace, ve kterých se vyskytl sluchově postižený jedinec?

- a) ano, jsem spokojen
- b) spíše ano
- c) nejsem spokojen
- d) spíše nejsem spokojen
- e) v žádném případě nejsem spokojen

9) Domníváte se, že současné české školství je připraveno poskytovat dětem kvalitní integrativní vzdělání?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) jiné

10) Pokud se domníváte, že ne, co by podle Vašeho názoru bylo potřeba změnit?

11) Které skupiny dětí se znevýhodněním není podle Vás přínosné zařazovat do běžné školy?

- a) děti s autismem
- b) děti s Downovým syndromem
- c) děti se sluchovým postižením
- d) děti s nedostatečným rodinným zázemím
- e) děti s tělesným postižením

12) Které dítě podle Vás spadá do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) dítě s LMD (lehká mozk.disf.)
- b) dítě cizinců
- c) dítě sluchově postižené
- d) dítě ze znevýhodněného prostředí
- e) dítě s jiným postižením nebo se zdravotním znevýhodněním

13) Jaký typ znevýhodnění má vaše dítě?

- a) hyperaktivita, poruchy pozornosti
- b) sluchový handicap
- c) zrakový handicap
- d) socio- kulturně znevýhodnění

e) dítě s jiným postižením, nebo se zdravotním znevýhodněním

14) Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje?

- a) speciální ZŠ
- b) městská ZŠ
- c) farní škola
- d) obecná škola
- e) soukromá ZŠ

15) Kolik žáků se v této třídě vyskytuje?

- a) 10
- b) 10 - 15
- c) 15 – 20
- d) 20 - 25
- e) více než 25

16) Jaký počet žáků by byl podle Vás ideální?

17) Myslíte si, že pokud je počet dětí ve třídě větší než 20, je zapotřebí ve třídě pedagogického asistenta?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) jiné

18) Jakou funkci si myslíte, že pedagogický asistent plní?

- a) opravuje děti
- b) může se věnovat dětem, které učivo nestíhají
- c) pomáhá s přípravami
- d) je zde zbytečný
- e) působí jako osobní asistent

19) Která z následujících opatření Vám vaše škola zajišťuje?

- a) pedagogičtí pracovníci se podílejí na vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů – úprava, formy, obsahu výuky
- b) pedagogové spolupracují s asistenty pedagoga
- c) pedagogové spolupracují s odborníky SPC, PPP a jinými organizacemi
- d) škola zajišťuje pravidelné konzultace pro rodiče s poradenskými pracovníky školy
- e) jiná opatření – jaká?

20) Ve kterých oblastech integrace cítíte nutnost a potřebu podpory?

- a) pedagogové nemají dostatečné informace o typech postižení, poruchách žáků a se SVP a možnostech práce s žáky
- b) poradenské služby přímo ve škole nejsou dostatečné
- c) ve třídách se často objeví několik žáků, kteří jsou výukově rizikový, vytvořit výuku vhodnou pro všechny je obtížné
- d) není zaveden systém v péči o integraci ve smyslu personálního zajištění a technického zázemí- speciální pedagog, prostor pro vedení pedagogů, individuální práce se žákem
- e) spolupráce s rodiči je nepřehledná, nárazová a nesystematická

Příloha č. 4 Polostrukturovaný dotazník

- 1) Sluchově postižení má již od narození? Pokud ne, jak se to stalo?
- 2) Má sluchově postižené rodiče?
- 3) Používá naslouchátka? Kolik?
- 4) Jaký dorozumivací prostředek používá při komunikaci s ostatními? Je zapotřebí, aby děti, nebo paní učitelka uměla znakovou řeč?
- 5) Jaký má vztah s rodiči?
- 6) Má sourozence? Pokud ano, kolik?
- 7) Má zdravého sourozence?
- 8) Je schopná samostatné práce v hodině?
- 9) Má dostatek kamarádů?
- 10) Je vyčleňována z kolektivu?
- 11) Jak se učí?
- 12) Co jí ve škole nejvíce baví?
- 13) Je schopná se zapojovat do soutěží během školního vyučování?
- 14) Navštěvuje nějaké kroužky?
- 15) Jak je s její prací spokojená paní učitelka?

Příloha č. 5 Fotografie třídy

