

Integrace žáků s tělesným postižením pohledem pedagogů a intaktních spolužáků na Střední odborné škole ve Slavičíně.

Renata Studenková

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Renata STUDENKOVÁ**
Osobní číslo: **H09166**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Integrace žáků s tělesným postižením pohledem pedagogů a intaktních spolužáků na Střední odborné škole ve Slavičíně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti integrace tělesně postižených žáků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního a kvantitativního výzkumu .

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. 1.vydání. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha : Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

VÁGNEROVÁ, M.,Z.HADJ-MOUSSOVÁ a S.ŠTECH. Psychologie handicapu. 2., přeprac. vyd. V Praze : Karolinum, 2004. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VÍTKOVÁ, Marie. Somatopedické aspekty. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Martina Růžičková
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

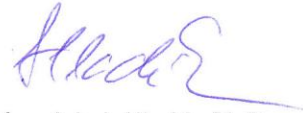
Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

30.4.2012

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku integrace tělesně postižených žáků do běžné střední školy, na pozitivích integrace a faktorech, které ji ovlivňují. Práce je rozčleňena do tří celků. První kapitola vymezuje pojem a členění tělesného postižení. Zabývá se rovněž vlivem postižení na osobnost jedince a jeho rodinu. Druhá část popisuje integrativní vzdělávání tělesně postižených žáků a činitele, kteří se tohoto procesu aktivně účastní. Závěrečná část je věnována výzkumnému šetření, kde zjišťuji názory a postoje pedagogů, spolužáků a integrovaných žáků s tělesným postižením na integraci.

Klíčová slova: postižení, tělesné postižení, mozková obrna, integrace, školská legislativa, integrovaný žák

ABSTRACT

This thesis is focused on an integration of the disabled pupils in ordinary secondary school, on its positives and factors affecting it. The work is divided into three parts. The first chapter defines a concept and a structure of the disability. It also deals with an influence of the disability on a personality of the individual and his family. The second part describes an integrative learning of the disabled students and factors which are actively involved in this process. The final section is devoted to a research where I find opinions and attitudes of the teachers, the classmates and the integrated students to the integration.

Keywords: disability, physical disability, cerebral palsy, integration, educational legislation, integrated student

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Martině Růžičkové za cenné rady, odborné připomínky a metodické vedení při zpracování mé bakalářské práce. Současně bych ráda poděkovala učitelům a žákům střední odborné školy, kteří byli ochotní spolupracovat při realizaci mé výzkumné části této práce. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a trpělivost.

...jiné je tvé dítě.

Jiné ve svém duševním bohatství,

jiné v rozvoji svých schopností,

jiné ve vztazích ke světu,

jiné ve svém jednání i počínání,

jiné v běžných reakcích.

Je jiné, ale ne horší.

Heinrich Behr

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	14
1.1 VYMEZENÍ KATEGORIE TĚLESNÉ POSTIŽENÍ	14
1.1.1 Obrny centrální a periferní	15
1.1.2 Míšní obrny	16
1.1.3 Periferní obrny.....	16
1.1.4 Myopatie.....	17
1.1.5 Malformace a amputace	17
1.2 VLIV POSTIŽENÍ NA OSOBNOST JEDINCE.....	18
1.2.1 Postižení jako náročná životní situace	21
1.3 RODINA VE VZTAHU K TĚLESNĚ POSTIŽENÉMU JEDINCI.....	24
2 INTEGRACE JEDINCŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	27
2.1 INTEGRACE.....	27
2.2 INTEGRACE A ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA V ČR.....	28
2.3 ZÁKLADNÍ ČINITELÉ INTEGRACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	31
2.3.1 Integrovaný žák	31
2.3.2 Učitel	33
2.3.3 Asistent pedagoga	34
2.3.4 Individuální plán	34
2.3.5 Vrstevnické skupiny	36
2.3.6 Rodina	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
3 INTEGRACE TĚLESNĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGŮ A INTAKTNÍCH SPOLUŽÁKŮ	41
3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
3.1.1 Výzkumný problém.....	41
3.1.2 Cíl výzkumu	41
3.1.3 Výzkumné otázky a hypotézy.....	41
3.1.4 Druh výzkumu.....	42
3.1.5 Výzkumný vzorek	42
3.1.6 Charakteristika školy.....	43
3.1.7 Metody získávání dat a analýza dat.....	43
3.1.7.1 Sociometrie	44
3.1.7.2 Dotazník.....	45
3.1.7.3 Případová studie.....	46
3.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	47
3.2.1 Vypracovaná sociometrie	47
3.2.2 Vyhodnocení dotazníku.....	53
3.2.2.1 Dotazník spolužáci.....	54

3.2.2.2	Dotazník pedagogové.....	58
3.2.2.3	Verifikace hypotéz	64
3.2.3	Případová studie	69
3.2.3.1	Integrovaná žákyně	70
3.2.3.2	Integrovaný žák.....	72
3.3	ZÁVĚRY ŠETŘENÍ.....	74
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol se v České republice začíná objevovat od počátku devadesátých let. V současné době se integrace žáků se zdravotním postižením stává běžnou realitou v našich školách. Jde zejména o volbu rodičů žáků s tělesným handicapem, následně se pak hledá škola, která by byla vhodná a ochotná integrovat žáka. Nesmíme, ale opomíjet, že integrované vzdělání není jen záležitostí integrovaných žáků, ale především všech činitelů, kteří se na integraci podílejí, což má velký vliv na její úspěšnost. Jedná se především o připravenost pedagogů, jestli jsou nakloněni integrovanému vzdělání nebo s integrací nesouhlasí. Dále je nutná spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a rodiči dítěte, neboť domácí příprava je časově náročná hlavně pro ně. Rodič taktéž musí dítě dopravit a vyzvednout si ze školského zařízení. V neposlední řadě bychom neměli zapomínat na spolužáky, kteří budou vytvářet spolu s integrovanými žáky klima třídy, na nich bude záležet, jak se integrovaný žák bude cítit ve škole, zda se tam bude těšit. Z praxe vím, že spolužáci integrovaného žáka s tělesným znevýhodněním jsou právě opomíjenou skupinou v rámci integrace.

Integraci v praxi budu popisovat u dvou žáků postižených dětskou mozkovou obrnou na střední odborné škole. Toto téma jsem si zvolila, protože již šest let pracuji jako asistent pedagoga s dětmi s tělesným postižením a tato problematika je mi hodně blízká. Ve své práci bych chtěla poukázat na úskalí, která jsou s integrací spojena, ale rovněž i na její pozitivní stránky. Cílem práce je analýza postojů a vztahů pedagogů a intaktních spolužáků v průběhu výchovně vzdělávacího procesu u tělesně postižených žáků integrovaných do běžné střední školy. Zaměřím se na přístup pedagogů, kteří s těmito žáky pracovali, a naskytla se jim příležitost získat zkušenosti v této oblasti. Dále budu zjišťovat, jaký postoj zaujímají intaktní spolužáci k integraci a integrovaným spolužákům. Doufám, že moje práce bude přínosem všem lidem, kteří se o integraci budou chtít dozvědět něco bližšího. Výsledky svého výzkumu poskytnu škole, na které jsou vzdělávání integrovaní žáci. Tím jim bude poskytnuta zpětná vazba na průběh integrace z pohledu působících pedagogů na škole, žáků, ale i samotných integrovaných žáků s tělesným znevýhodněním.

Bakalářská práce je formálně rozdělena do tří kapitol, z čehož dvě kapitoly tvoří teoretickou část a jedna část praktickou.

První kapitola popisuje teoretická východiska, která jsou důležitá pro orientaci v dané problematice a pochopení souvislostí. Jsou zde vysvětleny základní pojmy a charakteristika kategorií tělesného postižení, jak ovlivňuje postižení osobu s handicapem a jeho rodinu. Druhá kapitola teoretické části se zabývá školskou integrací, jsou zde vymezeny pojmy týkající se integrovaného vzdělávání, nezbytná legislativa a v neposlední řadě jsou charakterizováni činitelé, kteří se účastní integrovaného vzdělávacího procesu ve škole.

Třetí kapitola se zabývá samotným výzkumem, jeho realizací a vyhodnocením. Jsou zde vymezeny cíle, výzkumné otázky i hypotézy. Využívám metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Ke zpracování bakalářské práce jsem využila analýzu odborné literatury a také jsem měla k dispozici školskou dokumentaci integrovaných žáků. Pro výzkumné šetření s praktické části jsem použila vícero metod: sociometrii, dotazník, rozhovor a analýzu školské dokumentace. Výše zmiňované metody a techniky napovídají, že se bude jednat o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vymezení kategorie tělesné postižení

Pedagogický slovník definuje pojem tělesné postižení takto:

„Postižený je jedinec postižený nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového, nebo řečového poškození, které mu bez speciální pomoci více - méně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu a provozu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 171).

Výstižná je definice, kterou uvádí Grubner a Lendl (In Vítková, 2006, s. 39):

„...za tělesná postižení se považují přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony“.

Dle Vágnerové (2004) je tělesné postižení spojeno s mnoha omezeními, jeho možné důsledky lze diferencovat jako pohybový defekt (postižena funkce) a tělesnou deformaci (estetický handicap). U pohybového postižení jde vždy o omezení samostatnosti a závislosti na jiných lidech, což je zábranou v získání mnoha zkušeností v oblasti socializace. Tento druh postižení může být rovněž spojen i s tělesnou deformací. Viditelná tělesná deformace snižuje sociální status jedince a má vliv na jeho sociální hodnocení i akceptaci okolím. Takto tělesně postižený člověk se může chovat nežádoucím způsobem, ale většinou se jedná o obrannou reakci na odmítání a podceňování. Tento handicap značně ovlivňuje celkové sebehodnocení postiženého jedince.

Jejich příčinou může být poškození nosného, pohybového aparátu nebo jiné organické poškození (Vítková, 2006).

Tělesná postižení dělíme na vrozená nebo získaná. Vrozené vady vznikly v průběhu prenatálního vývoje, porodu nebo zpočátku postnatálního období. Získaná postižení jsou způsobena různými druhy nemocí a jejich následky nebo úrazy, které mají negativní vliv na pohybové ústrojí (Fischer a Škoda, 2008).

Pohybové vady můžeme dělit dle různých kritérií. Monatová (In Vítková, 2006) uvádí dělení na dvě základní skupiny, k nimž patří poruchy vrozené, včetně dědičných, a poruchy

získané. Všechny tyto vady mohou být různého stupně. Podle postižené části těla rozeznáváme skupinu obrn centrálních a periferních, deformace, malformace a amputace.

1.1.1 Obrny centrální a periferní

Jedná se o postižení centrální nervové soustavy, které se podle rozsahu dělí na **parézy** (částečné ochrnutí) a **plegie** (úplné ochrnutí). Podle lokalizace postižené části těla se pak parézy a plegie dělí na diparézu (ochrnutí dolních končetin), hemiparézu (ochrnutí poloviny těla vertikálně), kvadruparézu (částečná nebo úplná obrna všech čtyř končetin). Nejčastěji se setkáváme s tzv. syndromem centrální parézy, který vzniká v důsledku zranění nebo poškození mozku. Obrny bývají způsobené mozkovými záněty nebo nádory, zraněním hlavy či postupujícím degenerativním onemocněním mozku a míchy (Fisher a Škoda, 2008).

Mezi centrální obrny řadíme i dětskou mozkovou obrnu. Od roku 2007 došlo ke změně názvu, místo Dětské mozkové obrny se používá termín Mozková obrna, a proto jej v práci budeme uvádět už podle nové klasifikace nemocí.

V současné době se jedná o nejvíce vyskytované tělesné postižení. K nárůstu počtu dětí narozených s mozkovou obrnou ve srovnání s minulostí nedochází, ale pokrok lékařské vědy umožňuje nyní přežít i jedincům, kteří by dříve na následky svého postižení umírali. Výrazně také roste množství tzv. civilizačních nemocí a jejich následků (nemoci oběhové soustavy, duševní choroby, onkologická onemocnění atd.). Vyskytují se taktéž nebezpečné virové choroby (virus HIV), ptačí chřipka (virus H5N1) atd. Rovněž roste počet úrazů s trvalými následky, způsobených při dopravních nehodách (Fischer a Škoda, 2008).

Statistické tabulky nám uvádějí, že děti s mozkovou obrnou tvoří nejméně polovinu z celkového počtu tělesně postižených. Na tisíc živě narozených dětí připadá dvě až pět dětí s mozkovou obrnou (Chvátalová, 2005).

Obecnými znaky je typická tělesná neobratnost, která je patrná zejména v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, těkavost, nedokonalost vnímání a nedostatečná představivost, překotné reakce, střídání nálad a výkyvy ve výkonnosti, opožděný vývoj řeči a vady řeči (Vítková, 2006).

Pro mozkovou obrnu je charakteristická nejen porucha hybnosti, ale může docházet k poruchám řeči, sníženým rozumovým schopnostem, poruchám psychomotoriky, výskytu

epileptických záchvatů, celkový vývoj hybnosti je výrazně opožděný (Renotierová a Ludíková et al., 2004).

Rozlišujeme několik forem mozkové obrny, my jsme si zvolili dělení dle Vítkové (2006), které se nám jeví jako nejvhodnější, a ta uvádí spastické a nespastické formy mozkové obrny.

Spastické formy mozkové obrny vznikají jako následek poškození centrálních motorických neuronů. Mezi typické základní znaky této formy patří porucha aktivní volní hybnosti, svalová hypertonie, stereotypní pohyby. Vyskytuje se asi u 60% všech mozkových obrn. U nespastické formy mozkové obrny je příčinou poškození mozku v oblasti bazálních ganglií, které se podílejí na řízení pohybů člověka. To vyvolává pohybový chaos, který se navenek demonstruje jako nepotlačitelné pohyby. Tato forma se projevuje mimovolními pomalými kroutivými pohyby. Tyto abnormální pohyby postihují většinou ruce, nohy, případně celé horní nebo dolní končetiny. V ojedinělých případech je postiženo svalstvo tváře a obličeje, což vede ke grimasám, mlaskání apod. Mozková obrna přináší vedle poruch hybnosti často i další přidružená postižení, pak mluvíme o tzv. kombinovaném postižení. Jako přidružené postižení se nejvíce vyskytuje mentální retardace, epilepsie, poruchy řeči, smyslové poruchy a poruchy učení (Fisher a Škoda, 2008).

1.1.2 Míšní obrny

V dnešní době vznikají nejčastěji jako následek úrazu páteře s poraněním míchy. Jedná se především o automobilové nehody, sportovní úrazy, skoky do vody atd. Rozsah poškození záleží na lokalizaci, čím blíže k hlavě, tím je postižení horší. Po léčení následuje rehabilitace, která je zaměřená na obnovení fyzických dovedností. Člověk s tímto postižením nezvládá sám vykonávání svých základních osobních potřeb. Je u něj nezbytný osobní asistent (Fisher a Škoda, 2008).

1.1.3 Periferní obrny

Vznikají v důsledku poruch periferních nervů. Dochází ke snížení ztráty svalové síly a poruše aktivní hybnosti. Sval je ochablý a nepružný. Vyskytují se změny prokrvení, ochlupení a sekrece potu jako důsledek poruchy vegetativních vláken v periferním nervu (Fisher a Škoda, 2008).

Periferní obrny nám zasahují pouze jednotlivé periferie a jsou následkem hlubšího poranění, zánětů, operačních nebo léčebných poškození, úrazů, otevřených zlomenin, nervosvalových či jiných onemocnění. Mohou být přechodné, kdy končetina pracuje nedokonale, ale je zde možná náprava, nebo částečné obrny, u níž může dojít ke zlepšení funkce. Jako poslední se jedná o úplnou obrnu, při které zůstává končetina zcela nehybná, má změněné cití a problémy s krevním oběhem v lokalitě poškození. Dochází k atrofii motorického svalstva a celkové deformitě končetin (Opatřilová a Zámečnicková, 2007).

1.1.4 Myopatie

Příčinou tohoto onemocnění jsou různá poškození svalového vlákna. Ty mohou mít genetickou příčinu, nebo mohou být způsobeny záněty, úrazy, intoxikacemi. Více než 50% postižených myopatií má některou z forem progresivní svalové dystrofie (Fisher a Škoda, 2008).

Jedná se o onemocnění příčně pruhovaného svalstva, kdy dochází více či méně rychle k degeneraci svalových vláken, která jsou postupně nahrazována vazivovou a tukovou tkání, která neplní funkci svalů. Příkladem nepříznivé prognózy je Duchennova svalová dystrofie postihující chlapce. Tato nemoc vede k postupnému rozpadu celého svalstva. Postižení obvykle umírají kolem 20. -30. roku (Vítková, 2006).

K charakteristickým znakům této nemoci patří kolébavá chůze, prohnutý postoj s vystrčeným břichem a s odstávajícími lopatkami a „myopatické šplhání“ při vstávání. V pokročilém stádiu nemoci se člověk již nepostaví a není schopen samostatné chůze. Je odkázán na invalidní vozík a vyžaduje trvalé ošetřování a pomoc při sebeobsluze (Renotierová a Ludíková et al., 2004).

1.1.5 Malformace a amputace

Malformace je vrozené postižení, kterým rozumíme patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji končetin. Částečné chybění končetiny nazýváme amelie a stav, kdy končetina navazuje přímo na trup, označujeme jako fokomelie (Vítková, 2006).

Malformace je typická znetvořením, které vzniká za nitroděložního vývoje zárodku. Patří mezi ně například rozštěp rtu, Fallotova tetralogie (kombinovaná srdeční vada), dále ji dělíme na agenezi, což je vrozené nevyvinutí části těla, a aplazii, kdy se jedná o nevyvinutí, chybění orgánu (Opatřilová a Zámečnicková, 2007).

Amputace patří k získaným postižením, které chápeme jako umělé odnětí části končetiny od trupu. Nejčastější příčinou jsou úrazy při autonehodách, poranění při sportu, ale také onemocnění cév (trombóza), infekce, zhoubné nádory atd. Amputace se provádí v tom případě, kdy končetina zhoršuje postiženému život, snižuje jeho pracovní schopnost, nebo mu přímo ohrožuje život (Vítková, 2006).

Amputace mohou nastat v důsledku vážných úrazů již v dětském věku. Čím bude dítě mladší, tím snadněji se vyrovná s důsledky postižení. Úrazy v pozdějším věku mají zvláště v dospívání za následek vznik celého komplexu vnitřních obtíží, které zhoršují celkovou situaci v životě mladého člověka. Důsledkem amputace není jen anatomická, nýbrž především funkční ztráta. Zároveň vzniká dosti viditelný kosmetický defekt. Tyto okolnosti mohou vyvolat reaktivní psychické poruchy. Amputační ztráty bývají kompenzovány protézami, což jsou technické pomůcky, které mají nahradit amputovanou část těla (Renotierová a Ludíková et al., 2004).

1.2 Vliv postižení na osobnost jedince

V psychologii má pojem osobnost mnoho definic. Všechny však mají něco společného. Obecně tedy osobnost charakterizují dva vzájemně spjaté momenty:

1. souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů u jedince;
2. odlišnost člověka od ostatních lidí, jedinečnost jeho psychických znaků (Čáp, 1993).

Pojem osobnost je charakterizována v pedagogickém slovníku v psychologickém pojetí: „Každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 148).

Přikláníme se k definování osobnosti podle Čápa, protože nám přijde mnohem výstižnější, každý člověk je individualitou, která vystupuje jako celek všech jeho vlastností a znaků.

Osobnost člověka se vytváří v průběhu celého života jedince a je podmíněna vnějšími a vnitřními vlivy. Především je podmíněna **biologicky**, a to tak, že psychické jevy jsou projevem činnosti nervové soustavy. Odtud pochází individuální lidské temperamentové vlastnosti (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

„Tím spíše pak hraje biologický faktor roli u postiženého jedince, pokud postižení zasahuje právě nervovou soustavu“ (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004, s. 59).

Dále tu patří genetická výbava jedince, která ovlivňuje například úroveň inteligence, zvýšené riziko duševních chorob a některé dysfunkce. Rovněž tu můžeme zařadit tělesný vzhled jedince, který hraje nezastupitelnou roli v sociálních vztazích. Druhým podstatným vlivem formování osobnosti je faktor **sociální**. Člověk se jako skutečně lidská osobnost vyvíjí až v kontaktu s ostatními lidmi, především na něj působí nejbližší okolí – jeho rodina. Rodiče tak nejvíce ovlivňují osobnost vychovávaného dítěte, a to nejen tím, že dítěti něco vědomě předávají, ale i svým vztahem k němu. Velký význam má také množství a kvalita podnětů, které jedince obklopují (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

Dle Vágnerové (2004) jedinec, který je pohybově omezený, nemá mnoho možností setkávat se s druhými lidmi, většinou jsou jeho zkušenosti s různými sociálními situacemi velmi malé, a proto mu způsobuje velké problémy se v těchto situacích umět správně chovat a jednat, nebo ví, jak se zachovat, ale omezuje ho jeho handicap.

Ale nejen rodina je důležitá pro rozvoj osobnosti jedince, taktéž velký vliv mají vrstevnické skupiny, což je ale u dětí s tělesným postižením velkým problémem. Připadají si izolovaní od svého okolí, odstrčení a sami. Asi nejdůležitější jsou kamarádi v době dospívání, ale zrovna v této době se intaktní děti dětem s postižením vyhýbají. Já sama jsem to vyzorovala ve třídě, kde jsem pracovala jako asistent pedagoga u dospívající dívky s mozkovou obrnou. Spolužáci se jí neposmívali, ale nikdo za ní sám od sebe nepřišel, aby si s ní promluvil. Většinou o přestávku zůstávala sama a přestávky nesnášela, a to právě proto, že se cítila odstrčená, i když na invalidním vozíku se mohla samostatně pohybovat. Těšila se na vyučovací hodinu, kdy se zase stane součástí kolektivu.

Podle Čápa (1993) vede omezení styku dítěte s vrstevníky ke snížení příležitosti k osvojení sociálních dovedností a k uspokojování sociálních potřeb. *„Postižené dítě se liší od ostatních v některých případech vzhledově, zejména však způsobem života a chování. Také druzí lidé se k němu chovají jinak, ať již je přezírají, nebo litují, posmívají se mu, nebo se přehnaně snaží mu pomáhat. U postižených dětí to vede ke komplikacím v sebehodnocení, ke zvýšené labilitě, popřípadě neuróze“ (Čáp, 1993, s. 182).*

Rozdíly ve vlivu postižení na jednotlivé složky osobnosti jsou ovlivněny také tím, kdy postižení vzniklo (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

Vrozené postižení má zcela jistě závažnější vliv na jedince, zvláště v oblasti funkcí, které pro svůj vývoj potřebují podněty z okolí, ale na druhé straně se dítě lépe adaptuje. Získaný defekt zase naopak má daleko větší nároky na adaptaci, zvláště v oblasti postižené a kompenzační funkce (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

„Získané postižení znamená také velký zásah do osobnosti, způsobuje duševní trauma a subjektivně je velice hluboce prožíváno. Zvláště to platí ve zmíněném rozměru budoucnosti, osobních perspektiv člověka“ (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004, s. 65-66).

Vývoj osobnosti u každého probíhá individuálně, významný vliv má také to, jakým způsobem se vyvíjí vztah postiženého k okolnímu světu. Projevuje se v tom, jak je handicapovaný jedinec schopen navázat sociální kontakty s okolím, případně jeho ochotu navazovat tyto kontakty a udržovat je a rozvíjet je (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

Viditelná tělesná deformace mívá vždy negativní sociální význam, nýbrž nápadné změny a odlišnosti snižují značně sociální status postiženého jedince a nepříznivě ovlivňují jeho sociální hodnocení a akceptaci jeho okolí. Tento handicap ovlivňuje částečně celkové sebehodnocení člověka s postižením. Tělesné postižení představuje sociální znevýhodnění, protože se jeví hned na první pohled viditelnou deformací zevnějšku, nebo nápadností pohybových projevů (Vágnerová, 2004).

Mezi poměrně časté vlastnosti u handicapovaných jedinců patří **egocentrismus**. Projevuje se vztahovачností či přecitlivělostí na skutečné či domnělé narážky na postižení, výkonnost nebo vzhled, člověk se snaží upozorňovat na sebe. Hodně typické je pro lidi s postižením nadměrná **závislost a nesamostatnost**, a to i v dospělém věku. Záleží na druhu postižení. Velmi často bývá tato závislost podporována rodiči, kteří to pocítují jako určitý druh kompenzačního uspokojení za zmařené ambice (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

U dětí s tělesným handicapem je v období puberty a adolescence mimořádně náročné, neboť si každý nově vytváří osobitý sebeobraz a sebepojetí, učí se obstát v konkurenci a hledá smysl života. Tělesný handicap nám omezuje a mění vnímání vlastního obrazu, omezená je rovněž zkušenost s prostředím, kterou člověk získá pohybem. Silně se v tomto období projevuje rozpor mezi touhami či přáními jedince s postižením a jeho reálnými možnostmi,

keré jsou limitovány jeho tělesným nebo zdravotním omezením. Právě to je příčinou, že se u těchto lidí setkáváme se sklonem k přecitlivělosti, s tendencemi k egoistickému jednání, případně až zneužívání okolí ve svůj prospěch. Na druhou stranu se zřídka kdy setkáme s jedinci s neobvyklou vitalitou a odhodláním zvládat více věcí samostatně, než kolik by od nich v této situaci očekávalo okolí (Slowík, 2007).

1.2.1 Postižení jako náročná životní situace

Podle Čápa (1993) se osobnost formuje zvláště výrazně tehdy, když se člověk dostává do obtížných podmínek, kdy je nucen překonávat překážky. „*Situace, kdy se zvyšují požadavky na jedince, popřípadě, kdy jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost, se označují termínem zátěž nebo stres*“ (Čáp, 1993, s. 126).

Tedy každé postižení je z hlediska prožívání jedince chápáno dle Čápa (1993) jako náročná životní situace, protože na jedince působí dlouhodobě zatěžujícím vlivem, zvyšuje stres, způsobuje řadu problémů, z nichž některé jsou pro postiženého jedince neřešitelné a způsobují mu řadu frustrací.

Existují techniky, které pomáhají jedinci se vyrovnat s náročnou životní situací. Tyto techniky používá také člověk s postižením, a i když důsledky těchto technik na osobnost mohou být leckdy překryty s postižením nebo mohou být považovány za více či méně zákonitý sekundární důsledek primárního postižení (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004).

„*Proto je nutné rozlišit, co je v reakcích postiženého skutečně dáno postižením a co je spíše důsledkem určitého způsobu, jakým se postižený vyrovnává se svým postižením*“ (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štech, 2004, s. 60).

Rozlišujeme dvě počáteční techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi, nám se zdá přehledné členění podle Čápa (1993), které je vhodně vystihuje:

a) **Agrese** – nemusí mít vždy podobu fyzického násilí nebo afektivních výbuchů vzteku. Může se jednat o agresi verbální, jako jsou výhrůžky, nadávky, urážky, ironie nebo jen mírné škádlení. Společnost toleruje do určité míry agresivní chování. Agrese se může obrátit nejen na druhé, ale taktéž proti vlastní osobě. Člověk obviňuje sám sebe, nadává si nebo si sám fyzicky ubližuje. Mezi techniky agrese patří **vzbuzování pozornosti a egocentričnost**. Jedná se o to, že dítě nebo i dospělý se snaží upoutávat pozornost nějakým nevhod-

ným chováním, jako je vyrušování ve škole, nápadné oblékání, hlasité mluvení, u malých dětí je to křik apod.

Útočné jednání dle Vágnerové (2005b) může také sloužit dítěti k překonání vlastní nejistoty a dodat mu sebedůvěru. Spolužákům se taktéž může mstít za to, že jsou úspěšnější nebo oblíbenější, učiteli proto, že ho často kritizuje a neakceptuje.

Jako další techniku Čáp a Dytrych (1968) uvádějí **projekci**. Při této technice jedinec předpokládá u druhých lidí své názory, vlastnosti a zejména motivy. Velmi těžce se tyto lidé vžívají do odlišného způsobu, chápání a cítění druhých osob. K upevnění techniky projekce přispívá skutečnost, že je k ní jedinec většinou silně motivován. Dělíme ji na dvě základní formy. První forma projekce je typická tím, že člověk přisuzuje druhým lidem takové způsoby jednání, vlastnosti a motivy, které vidí sám u sebe, ví o nich, že jsou nesprávné a chce si je nějakým způsobem ospravedlnit, například „Všichni kradou“. Druhá forma se vyznačuje tím, že člověk připisuje druhým své negativní vlastnosti a u sebe je popírá. V dětství se jedná zpočátku o svalování viny na druhého, ale později se může stát běžnou technikou uplatňovanou v nejrůznějších oblastech života. „*Jedinci s oslabeným pocitem jistoty, popřípadě s pocitem méněcennosti, si často pomáhají identifikací s určitou „silnou“ osobou, skupinou nebo institucí*“ (Čáp, 1993, s. 129).

Jako příklad této techniky můžeme uvést vychloubání se svými rodiči, jejich povoláním, majetkem apod. Neúspěch dítěte v jedné oblasti se snaží jedinec vyvažovat úspěchem jinde, což někdy bývá v rozporu s morálními a právními normami. Tato technika se nazývá **kompensace**. Další technikou je **racionalizace**, která spočívá v tom, že jedinec se snaží najít „rozumné“ racionální vysvětlení svého neúspěchu, a tím do určité míry najít omluvu před druhými nebo před svým vlastním svědomím (Čáp, 1993).

„*Jednou z nepřiměřených forem vyrovnávání se s náročnými životními situacemi je **trestání sebe sama a vykupování***“ (Čáp, 1993, s. 130).

Dítě neúspěch chápe jako trest a když nebylo potrestáno zvenčí, odepře si samo, co je mu příjemné (Čáp, 1993).

b) **Únik** – lidé se snaží uniknout před osobou, ale unikají také před neúspěchem, nepříjemnou životní situací, obtížným úkolem. Jedinec utíká do svého vysněného světa za pomoci četby, filmů, alkoholu, drog aj. K úniku řadíme též **izolaci** jedince, samotářství. Dítě na

základě reakcí dospělých si může osvojit techniku zvanou **únik do nemoci**, přičemž si dospělí stěžují na různé bolesti a nemoci a je jim na základě stížnosti projevena lítost a soucit. Zvláštní formou úniku je technika zvaná **regrese**, což je například návrat ke způsobům rozmazleného dítěte, k četbě pohádek, ke klackovitému chování apod. (Čáp, 1993).

*„Atmosféru strachu, hrozeb, mravokárcovství, vzbuzování pocitu viny vytváří u dítěte techniku **potlačení**: jedinec zavrhuje přání a fantazie, které jsou v rozporu s normami a přísným svědomím, nepřipouští ani „vnitřní diskusi“ s nimi, čímž znemožňuje řešení konfliktu. Tomuto způsobu je blízká technika popření – symbolické zavírání očí před problémy a těžkostmi, únik před jejich řešením“ (Čáp, 1993, s. 131).*

Technika zvaná **negativismus** nebo vzdorovitost je dítěti obranou proti tomu, když je rodiče nebo vychovatelé přehlížejí nebo bezohledně mu vnucují své požadavky, a tak omezují jeho samostatnost. Vzdorovité chování dítěte vede ve většině případů k jeho potrestání, ale dítěti je odměnou to, že svým odporem prokázalo odvalu a statečnost, popřípadě dospělého uvedlo do afektu, a tak ho potrestalo (Čáp, 1993).

U tělesně postižených jedinců se hodně často setkáváme s formou verbální agrese. Sebepoškozováním se vyskytuje ve větší míře u dětí mentálně postižených, právě jako agrese, obrácená proti jedinému dostupnému objektu, tj. proti sobě. Aktivním způsobem u jedinců s postižením je kompenzace, která pomáhá člověku vyrovnat deficit v jedné oblasti zvýšenou výkonností v oblasti druhé. Tento způsob je považován za charakteristickou nebo dokonce vrozenou vlastnost určitých druhů postižení (např. vynikající sluch a muzikálnost u zrakově postižených). Je tu ovšem nebezpečí **hyperkompenzace**, která může vést až k patologickému zafixování na určitý cíl a způsobit jedinci obtíže. Rovněž se u jedinců s postižením může vyskytovat potřeba izolace, v některých případech se o to může snažit celá rodina, která buď izoluje jen handicapované dítě, nebo se do izolace uzavře i s ním (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

„....hyperkompenzace, kdy handicapovaný jedinec ve snaze překonat vlastní omezení sklouzává až k tendenci přeceňovat vlastní síly, a může se tak vlastním přičiněním dostávat do velmi nebezpečných situací“ (Slowík, 2007, s. 104).

Já sama jsem se setkala s formou úniku do nemoci. Jednalo se o chlapce postiženého mozkovou obrnou, kterému se ve škole značně zhoršil prospěch. Jeho matka mu to neustá-

le vyčítala, protože měla problém se s tím smířit. Její syn, který doposud měl vyznamenání, se zhoršil v matematice a cizím jazyce, kde mu sotva vycházela trojka. Nedokázala pochopit, že i přes chlapcovu snahu výsledky lepší nebudou, protože u něj bylo obtížné si naučené informace uchovávat dlouhodoběji v paměti a nároky na druhém stupni základní školy se navýšily. Hoch za školní rok zameškal dvě stě padesát hodin.

1.3 Rodina ve vztahu k tělesně postiženému jedinci

Vztah k rodičům patří mezi základní sociální vztah dítěte, který vytváří dobrý předpoklad vývoje osobnosti dítěte, protože první zkušenosti, které prožívá, ovlivňují budování jeho vlastní identity a zásadním způsobem determinují interpretaci všech dalších sociálních zkušeností, se kterými se v budoucnu setká. Rodiče svým chováním, reakcemi a podmínky pomáhají dítěti poznávat okolní svět a orientovat se v něm (Vágnerová, Hadj-Mooussová a Štech, 2004).

„Rodinné prostredí posiluje rozvoj kompetenci, ktoré považuje za dôležité a cíleně nerozvíjí ty, ktoré významné nejsou. Některé může dokonce i potlačovat“ (Vágnerová, 2005a, s. 19).

Proces vyrovnávání se s nemocí je u dítěte značně ovlivněno chováním a postoji rodičů. Způsob zvládání nemoci vlastního potomka se může velmi lišit, vždy se jedná o velmi závažnou situaci. První sdělení diagnózy u dítěte vyvolává u rodičů **šok**, kdy prožívají pocity derealizace a zmatku a většinou reagují zcela nepřiměřeně. Hledají odpověď na otázku proč, právě jim se narodilo dítě s postižením. Další fází reakce rodičů je **popření** nebo útěk ze situace. Načež následuje **smutek, zlost, pocit viny**. Typické bývá hledání viny u druhých, agresivní pocity a vztek na celý svět, ale i na sebe sama. Někteří rodiče mají pocit studu, a proto se stahují do ústraní. V této fázi je důležité rodičům pomoci otevřeně vyjádřit všechny své pocity. Po tomto období přichází stadium **rovnováhy**, kdy dochází k snižování úzkosti a deprese. Rodiče se snaží o racionální zhodnocení situace a uvažují o tom, jak by mohli pomoci s léčbou. Stýkají se a navazují kontakty s rodiči s obdobnými problémy, snaží se navzájem si pomáhat a podporují se. Posledním stádiem je **stadium reorganizace**, kdy rodiče situaci přijímají a vyrovnávají se s faktem nemoci a přijímají dítě

takové, jaké je. Posledního stádia však nemusí dosáhnout všichni rodiče, převládající smutek, pocit viny a obavy o život dítěte mohou dlouho přetrvávat (Pipeková et al., 2006).

Někdy se stává, že takové sdělení je pro rodiče přijatelné jen částečně nebo vůbec ne, což má za následek vznik nejrůznějších psychických obran, které mění prožívání a chování u těchto jedinců. Mnohdy se nám zdá, takovéto chování z racionálního hlediska těžko pochopitelné, ale má svůj specifický smysl, a to ten, aby dotyčný člověk udržel psychickou rovnováhu, alespoň v takové míře, v jaké je to dosažitelné. Obranné systémy vycházejí ze základních, fylogeneticky velmi starých mechanismů, mezi které řadíme **únik** a **útok**. Použití těchto dvou výše uvedených mechanismů vychází ze zkušeností a osobních dispozic jedince. U útoku jde o obecnou tendenci nějakým způsobem bojovat s ohrožující a nepřijatelnou situací. Jelikož s příčinou nemoci bojovat nelze, hledá rodič náhradního viníka (např. zdravotnický personál, pedagoga). Pasivnější varianta obrany je únik ze situace, kterou jedinci nedokážou uspokojivě zvládnout nebo se s ní vyrovnat. Krajním únikem se jeví odložení postiženého dítěte do péče někoho jiného nebo odchod jednoho z rodičů. Mezi další výraznější formy úniku patří přetrvávající **popření** situace. Rodiče se k dítěti chovají jako ke zdravému, či si namlouvají, že jeho potíže jsou přechodného rázu. Jinou variantou úniku z reality je **racionalizace**. Zde se jedná o přijatelnější vyložení situace, kdy si rodič zdůvodňuje, že například pomalejší vývoj u dítěte je výhodnější, protože je rozložený do delšího časového úseku. Známý je taktéž únik do fantazie, kdy si rodič představuje, co by si přál, bez ohledu na realitu. Rovněž tady řadíme **substituci**, což je náhrada jednoho zdroje uspokojení druhým (např. přesun zájmu do profesní oblasti, aktivita v zájmovém sdružení). Mezi další formy obrany patří **rezignace**, kdy člověk uniká z nepřijatelné situace tím, že se vzdává svých cílů (např. rezignace na možnost zlepšení zdravotního stavu u dítěte). **Obrana regresí** je únik na nižší, méně samostatnou a zodpovědnou úroveň jednání. Jedinec si většinou najde nějakou autoritu, která přebírá zodpovědnost za další vývoj situace. Únik do **izolace** mívá podobu úplného distancování se od vnějšího světa, což se projevuje tím, že rodiče se spolu se svým dítětem uzavírají doma a vůbec nikam nevycházejí. Typickým přechodným stádiem je **období smlouvání**, které lze charakterizovat jako tendenci získat alespoň něco, když už jejich dítě nemůže být zcela zdravé. Smyslem tohoto období je vize určité naděje, která není zcela nerealistická. Jedná se o kompromis, který je znakem částečného přijetí dříve odmítané skutečnosti (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

Rodina dítěti poskytuje základní zkušenosti, které ovlivní jeho chápání a reagování na různé informace. Dítě si tyto informace zobecňuje a očekává, že stejným způsobem se budou chovat i ostatní lidé kolem něj. Taktéž rodina plní funkci významného citového zázemí jako zdroj jistoty a bezpečí. Podílí se na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí budoucí sebeuplatnění schopností dítěte. Rodina dítěte ovlivňuje biologicky i sociálně. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako jejich děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají (Vágnerová, 2005a).

„Základní struktura se však přece jen tvoří v prvním období, a pokud zde dojde k určitým odchýlkám, další vývoj je už spíše jen koriguje, někdy i dost obtížně. Nové zkušenosti a podněty se začleňují do již existujících struktur a jejich chápání značně závisí na předchozím vývoji (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004, s. 94).

Dle Hajd-Moussové (2004) vyplývá mimořádná závažnost působení mezi rodiči a dítětem, což v některých situacích znamená zhoršení stavu dítěte. Rodiče se zde stávají zdrojem či jednou z hlavních příčin problémů dítěte. Rozlišujeme dvě základní skupiny problémů. Jako první se jedná o nedostatečné působení rodičů z hlediska **kvantitativního**, kdy se dětem nedostává potřebné množství podnětů v době, kdy je potřebují pro svůj vývoj. Za druhé jsou poskytovány podněty **kvalitativně** nevhodné, které u dítěte vyvolávají obtíže a působí negativně na jeho další vývoj. Toto dělení není absolutní, nýbrž důležitou roli u podnětů hraje jak kvantita, tak kvalita.

2 INTEGRACE JEDINCŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

2.1 Integrace

Integrace dítěte s postižením do běžné školy, mezi zdravé jedince, může dítěti přinést zkušenosti jinak nedostupné, ale ne vždy je pro dítě přínosem. Velmi záleží na individuálním dítěti, na vytvořených podmínkách, aby integrace nebyla zátěží, ale stimulací pro kvalitnější rozvoj osobnosti jedince s postižením (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

Významnější integrační trendy - začlenění handicapovaných jedinců do společnosti, tedy i do systému vzdělávání a pracovních příležitostí, se u nás začínají objevovat po roce 1989. Se zájmem poskytujeme těmto jedincům, kteří jsou součástí naší společnosti, adekvátní péči a pozornost, proto vstoupil do širšího povědomí právě i pojem integrace. Nejen učitelé, ale i široká veřejnost změnila postoj k postiženým dětem a občanům. Vzrůstající zájem o integrované vzdělávání do škol byl i ze strany rodičů postižených dětí. Při integraci postižených dětí do běžného typu škol je však třeba posuzovat každý případ individuálně a na prvním místě brát v potaz prospěch a možnosti dítěte (Müller et al., 2001).

V edukačním procesu nám integrace zasahuje především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, včetně dětí raného věku a seniorů. Toto vzdělávání můžeme nazvat „Školou pro všechny“ (Vítková et al., 2004).

Definice integrace dle Bürliho (In Vítková et al., 2004, s. 17):

„...integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.“

Rozlišujeme dvě formy integrace. Jde o individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy základní (mateřské, střední) školy anebo do speciální třídy takové školy. Výhodou individuální integrace je úplné začlenění dítěte s handicapem do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti. Nevýhodou je její náročnost na odborné vedení a prostředky speciálně pedagogické podpory. Naproti tomu ve speciálních třídách je zachován princip speciálně pedagogického vedení, působí zde speciální pedagog, je možné využívat spe-

ciálně pedagogických metod a prostředky speciálně pedagogické podpory se zajišťují snadněji (Müller et al., 2001).

2.2 Integrace a školská legislativa v ČR

Edukací lidí s tělesným a zdravotním postižením se zabývá **somatopedie**. Název oboru somatopedie je složen z řeckých slov soma (tělo) a paideia (výchova). Toto označení začal u nás jako první používat František Kábele. Je součástí vědní oblasti speciální pedagogiky. V současné době se používá místo termínu somatopedie stále častěji označení jako pedagogika tělesně postižených (Valenta et al., 2003).

„Předmětem somatopedie je výchova a vzdělávání tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených dětí, mládeže a dospělých, která je zaměřena k jejich socializaci nebo resocializaci, k celkové přípravě na život ve změněných, většinou ztížených životních podmínkách“ (Renotierová a Ludíková et al., 2004, s. 209).

Úkolem somatologie je vypracovat teorii výchovy a vzdělávání tělesně postižených jedinců. Všechny získané poznatky uplatňovat ve výchovně - vzdělávací práci škol a zařízení a v přípravě budoucích učitelů a vychovatelů tělesně a zdravotně postižených osob. Úzký vztah somatopedie k obecné pedagogice nám umožňuje přebírat a aplikovat obecné zásady, prostředky, formy a metody výchovně-vzdělávací práce ve speciálních podmínkách výchovy a vzdělávání tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených (Renotierová a Ludíková et al., 2004).

V České republice je vzdělání upraveno zákonem č. 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který byl novelizován zákonem č.49/2009 Sb. a nabyl účinnosti 5. března 2009. Vzdělání dále upravují vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a č. 147/2011 Sb., kterou se mění stávající vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, zabezpečuje právní podmínky integrovaného vzdělávání žáků s handicapem. Vyhláška č. 147/2011 Sb. se v § 1 zabývá vzděláváním těchto žáků, podpůrnými opatřeními (kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, asistent pedagoga apod.). V § 2 vyhlášky jsou ukotveny zásady a cíle speciálního vzdělávání. Podle § 3 uvedené vyhlášky

mohou základní školy integrovat žáky se zdravotním postižením formou individuální nebo skupinové integrace za předpokladu, že to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám školy. § 10 vyhlášky specifikuje počty žáků ve třídách. Ve třídě běžné základní školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálně vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše pět žáků se zdravotním postižením.

„Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání. To by mělo probíhat, při odpovídajícím zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, v co možná největší míře společně s jejich vrstevníky ve spádové škole podle místa bydliště“ (Vítková, 2006, s. 159).

Podle Vítkové a Bartoňové (In Pipeková et al., 2006) se za žáky se speciálně-vzdělávacími potřebami považují žáci se zdravotním postižením (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, postižení s více vadami a specifické poruchy chování nebo učení), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z prostředí rodiny s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, azylyanti). Taktéž tady řadíme i nadané děti.

Jelikož se děti pohybují ve většině případů na invalidním vozíku, je potřeba, aby škola splňovala bezbariérový přístup, odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole (schodolez, bezbariérové nájezdové rampy, upravené toalety, schodišťové plošiny, výtah, širší dveře na průjezd vozíků), didaktické a kompenzační pomůcky. Většinou u jedinců s těžším zdravotním postižením je potřeba zajistit osobního asistenta¹, který mu pomáhá se sebeobsluhou a pohybem. Ve většině případů platí, že žák s tělesným postižením s využitím kompenzačních pomůcek může absolvovat všechny předměty. Obtíže mu mů-

¹ Od roku 2011 podle Zákon č.147/2011 § 7 pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou je povinen poskytovat asistent pedagoga.

žou činit předměty, u kterých je nutné zapojit jemnou motoriku, jako je geometrie, výtvarná výchova a tělocvik, z kterého můžou být uvolněni na doporučení lékaře (Vítková et al., 2004).

Dostupnost rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek v běžných školách je nedostatečná. Proto si je školy mohou zapůjčit ze speciálně pedagogického centra nebo koupit z prostředků příplatku na zdravotní postižení. Další možností je využití osobních pomůcek žáka, a tak zajistit nejaktuálnější potřeby dítěte (Müller et al., 2001).

„Rozhodnutí pro nebo proti docházce dítěte s trvalým somatickým poškozením do běžné základní školy a následných typů škol je ovlivněno ve velké míře postojem osob, které rozhodují o přijetí žáka s tělesným postižením do školy. Předsudky proti tělesně postiženým stejně jako vědomý nebo podvědomý strach podporují a zesilují tendence k odmítnutí přijetí dítěte a jeho rodičů. Pozitivní postoje bez strachu podporují možnosti společného vyučování“ (Valenta et al., 2003, s. 174).

Dle Fishera a Škody (2008) integrace může probíhat:

Tabulka 1: Možnosti průběhu integrace

Individuální integrace	Probíhá většinou v běžné škole nebo ve speciální škole, která je určena žákům s jiným druhem postižení
Skupinová integrace	Žák se vzdělává ve třídě, oddělení nebo studijní skupině pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole, která je určena pro žáky s jiným druhem postižení
V samostatně zřízené škole pro žáky se zdravotním postižením	Patří zde např. mateřské školy pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, střední odborné učiliště pro tělesně postižené, praktická škola pro tělesně postižené aj.

2.3 Základní činitele integrace ve vzdělávacím procesu

2.3.1 Integrovaný žák

Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Jedinec teď získává roli školáka a s ní i větší sociální prestiž, než jakou měl v předškolním věku. Tato role je vymezena na jedné straně dosažením určitého věku a určité vývojové úrovně na straně druhé, což u postižených dětí je zpravidla problém. *„Role školáka je jakýmsi formálním potvrzením určité, kvalitativně vyšší vývojové úrovně“* (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004, s. 188). Takto to chápe většina dětí i široká veřejnost. Ve vývoji dětí s postižením se jedná o jedno z klíčových období jejich života. Můžeme mluvit „o první krizi identity postiženého dítěte“, které je touto změnou zatěžováno mnohem více než dítě zdravé. V běžné základní škole bude srovnáváno se skupinou zdravých spolužáků a následně si uvědomí svou odlišnost. Pokud nemá dispozice pro zvládnání výukových nároků a sociální adaptaci za ztížených podmínek, bude zcela jistě prožívat neúspěch, který jej může traumatizovat. Významné pro něj budou postoje, které k němu zaujmou učitelé a spolužáci. U dětí s postižením je ve většině případů doporučen odklad, protože nejsou dostatečně školsky zralé a připravené (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

„Komplexní rozvoj poznávacích procesů je předpokladem, který umožňuje dítěti zvládnout požadavky školy a zároveň je jimi pozitivně ovlivňován. Inteligence sama o sobě, vytržená ze souvislostí s ostatními psychickými procesy a vlastnostmi osobnosti, fyziologickými charakteristikami organismu a jeho životními situacemi, nemůže jednoznačně určit celkovou výkonnost a budoucí úspěšnost dítěte“ (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004, s. 210).

Jedním z velmi důležitých předpokladů přiměřené adaptace na školu je dosažení určité úrovně sociální vyspělosti, což je přijetí a zvládnutí role školáka, která přináší i zátěžové situace. Dítě musí přijmout autoritu učitele, k němuž nemá takový osobní vztah jako k rodičům. Jeho vztah k učiteli má zpočátku charakter identifikace. Jde o ztotožnění se s obdivovaným autoritativním modelem, které má svůj vývojový význam, protože umožní dítěti snáze překonat počáteční nejistotu, a tak se lépe adaptovat (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

„Tělesně postižený žák integrovaný do běžné třídy by měl mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek“ (Pipeková et al., 2006, s. 24). Velkým problémem u těchto dětí je, že postižení na nich je hodně patrné. Nejvíce se to projevuje u mozkové obrny. U těžších forem mozkové obrny je postižena hrubá a jemná motorika, gestikulace, mimika, řeč, kreslení a psaní. Postižení výrazu bývá příčinou jejich chybného hodnocení. Dle Haupta (In Pipeková et al., 2006) mnoho let platilo, že dětem s těžší formou mozkové obrny byla současně diagnostikována i mentální retardace.

U dětí s tělesným postižením bývá výkon ve škole zhoršen slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Pracovní tempo žáků s mozkovou obrnou bývá pomalé a nevyrovnané. Jejich socializace probíhá pomaleji (Vítková et al., 2004).

Dle Müllera (2001) je z pohledu vývoje osobnosti u dítěte s vrozeným tělesným postižením patrná možnost neomezené změny místa, která je ochuzuje o zážitky zdravých dětí. Chybí jim vliv mechanických hraček, které rozvíjí schopnosti, vůli, sociální adaptaci, a vliv, který má hračka jako přirozený prostředek na odreagování dětské agresivity. Ve vývoji u dítěte s tělesným postižením lze charakterizovat dvě období poznání poruchy hybnosti:

Tabulka 2: Období poznání poruchy hybnosti

Etapa vnější krize	U dítěte je patrná v počátcích přípravy do školy, kdy dítě začíná pomalu tušit, že je jiné.
Etapa vnitřní krize	Objevuje se po desátém roce života dítěte a končí většinou koncem puberty. Vnitřní dozrání v dítěti vyvolává úsilí, kterým chce rozvíjet své vnitřní hodnoty a má možnost obrácení směrem k neosobním hodnotám. Intelektuální, emocionální a volní vývoj se u těchto dětí většinou prodlužuje. Samy sebe většinou naleznou až okolo dvacátého života. V tomto období vývoje hraje důležitou roli předprofesní a profesní příprava.

Tělesné postižení nám ovlivňuje celou osobnost žáka. Z psychologického hlediska nejvíce působí tělesná odlišnost a omezená hybnost. Lidé vyskytující se kolem tělesně postiženého jedince by měli respektovat potíže se sebeobsluhou, problémy komunikační, společenské a rovněž potíže s pohybem a dopravou (Pipeková et al., 2006).

2.3.2 Učitel

Roli učitele v běžné škole při integraci dítěte s postižením je třeba výrazně ocenit a vyzdvihnout. Přijetí dítěte s handicapem znamená pro pedagoga zvýšené nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Učitel musí působit na zdravé žáky i žáka s postižením tak, aby si ve vyučovací hodině našel na všechny dostatek času a mohl se všem věnovat. Důležitá je pro pedagoga možnost konzultace s odbornými centry a poradnami, ale ideální je možnost komunikace s učiteli žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Učitel by se měl dále samostatně vzdělávat a navštěvovat odborné semináře a kurzy. Zařazení dítěte s handicapem do běžné třídy u učitele předpokládá zavádění netradičních forem výuky a dělení hodin na dílčí úseky (Müller et al., 2001).

Učitel hodnotí výkon dítěte, a tak značnou měrou ovlivňuje i jeho sebehodnocení. Je-li dítě s postižením integrováno do běžné školy, pak většinou učitel na základě srovnání s ostatními může integrovaného žáka hodnotit vesměs tolerantněji, než odpovídá skutečnosti. Dítě si tento postoj může interpretovat jako výraz ochranného postoje vůči němu nebo je také informací, která představuje zkreslení reality, a školák ji nedokáže správně pochopit a v důsledku toho jeho sebehodnocení nebude posíleno (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

Učitel si je vědom omezených možností dítěte s handicapem, a proto může mít tendenci snížit své požadavky a posuzovat výsledky ve škole tolerantněji. Učitel tímto způsobem dává najevo svůj ochranný postoj k tomuto žákovi, což u něj může mít za následek pozitivní zkreslení představy a očekávání ve vztahu k sobě samému. Důsledkem může být přecenění vlastních možností a následná frustrace. Spolužáci obvykle na takovéto hodnocení reagují odmítavě a považují ho za nespravedlivé (Vágnerová, 2004).

„Jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace se stává připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nesporným přispěním jsou také dobře připravení speciální pedagogo-

vé jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů a svých žáků“ (Vítková et al., 2004, s. 10).

2.3.3 Asistent pedagoga

Speciálně - pedagogické centrum v případě potřeby může doporučit funkci **asistenta pedagoga**. Funkce asistenta pedagoga je pevně zařazena do vzdělávacího systému ČR. Podmínky zřizování pozice asistenta pedagoga jsou zakotveny v §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů a v zákoně č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, kterým jsou asistenti pedagoga zařazeni mezi pedagogické pracovníky (§ 2 odst. 2 zákona) a stanoveny podmínky jejich kvalifikace (§ 20 zákona). Funkce asistenta pedagoga je tedy systémovým, vyrovnávacím (podpůrným) opatřením, jehož cílem je poskytnout v případě potřeby dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu nebo ve speciálních školách.

Zákon č.147/2011 § 7 definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga a upřesňuje obsah žádosti o souhlas se zřízením jeho funkce. Hlavními činnostmi při integraci žáků se zdravotním postižením jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací práci, při komunikaci se žáky, spolupráci se zákonnými zástupci, pomoc žáků při výuce a přípravě na výuku, dále zde patří pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

2.3.4 Individuální plán

Pro úspěšnou individuální integraci žáka s tělesným postižením na běžnou školu je důležité vypracování **individuálního vzdělávacího plánu / IVP/**. Bývá vypracován ještě před nástupem dítěte do školy nebo nejpozději do jednoho měsíce od nástupu dítěte do školy. Vypracovává se ve spolupráci se speciálně – pedagogickým centrem, pedagogicko – psychologickou poradnou, výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti, třídním

učitelem nebo učitelem vyučovacího předmětu, pro který se IVP vzhledem k potřebám integrovaného žáka upravuje (Valenta et al., 2003).

Legislativně zakotven je individuálně vzdělávací plán v zákoně č. 147/2011 § 6. Vyhláška se zabývá tím, pro koho je nutné vypracovat tento plán, z čeho bychom při jeho tvorbě měli vycházet a co je jeho obsahem. Za jeho zpracování zodpovídá ředitel školy, který s ním seznámí zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Školské poradenské sleduje a následně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálně vzdělávacím plánu.

Dle Merlina (1995, s. 95) je v individuálním plánu důležité:

„Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednávána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován. Veškerá rozhodnutí by měla být vedena nejlepším zájmem dítěte s vědomím, že úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti.“

IVP by měl obsahovat:

- a) Cíl, kterého bychom chtěli dosáhnout. Jedná se o vzdělávací cíl obecný, přičemž je rozepsán na konkrétní vzdělávací cíle jednotlivých předmětů. Se souhlasem rodičů je možné zařadit do IVP i cíle výchovné, odstranit nesprávné návyky a zlovyky apod.
- b) Prostředky speciálně pedagogické podpory, které využijeme pro naplnění cílů IVP. Mezi ně řadíme:
 - pravidla spolupráce s odborným speciálně pedagogickým centrem;
 - možnost využití podpůrného učitele nebo osobního asistenta a náplň jejich činnosti;
 - služby a intervence odborných pracovníků mezi ně patří například logoped, psycholog, rehabilitační pracovník;
 - speciální pomůcky a způsob jejich pořízení a využití;
 - jmenovité určení všech odborníků, kteří se podílejí na práci s dítětem s uvedením jejich kontaktů pracoviště.
- c) Popis vlastních speciálně pedagogických metod, postupů a organizačních forem používaných při práci s dítětem. Zde uvádíme:
 - úpravy týkající se úpravy učebního plánu, jako je například snížení počtu hodin, úlevy z vyučovacích hodin některých předmětů nebo úplné osvobození z vybraného předmětu (u tělesně postižených dětí se jedná většinou o tělesnou výchovu);

- úpravy učebních osnov, výběr základního a podstatného učiva;
 - zda se bude jednat o úplnou, částečnou nebo modifikovanou integraci ve skupině s uvedením konkrétních předmětů, kterých se to týká;
 - využití specifických dovedností a znalostí dítěte ke zvládnutí učiva a upevnění jeho postavení ve třídě.
- d) Stanovení konkrétních cílů v každém vyučovacím předmětu. Tento oddíl je zaměřen především na základní obsah učiva a na předměty, u kterých lze předpokládat u dítěte problémy s jeho zvládnutím.
- e) Pravidla komunikace s rodiči dítěte. Jde zejména o předávání informací o zkušenostech, obtížích a úspěších v uplynulém období.
- f) Termíny a způsoby vyhodnocování výsledků. Výsledky integrace hodnotíme ve dvou vzájemně se doplňujících, ale relativně samostatných celcích. Jako první se jedná o celkovou sociabilitu dítěte, jeho postavení a role ve skupině, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, pocity úspěchu či neúspěchu, subjektivní prožívání apod. Druhým celkem jsou pravidla vlastního hodnocení školních výsledků, klasifikace, způsoby, jakými ověřujeme znalosti u dítěte.
- g) Pravidla úprav a změn IVP. Uvedení jmen osob, kterým je poskytnut (Müller et al., 2001).

2.3.5 Vrstevnické skupiny

Vliv vrstevnických skupin je pro dítě důležitý v dětství, kdy potřebuje vrstevnickou skupinou být akceptováno a přijatelně hodnoceno. Na jedinci závisí, zda dokáže spolupracovat s jinými dětmi a zároveň se prosadit. Pokud se nedokáže požadavkům skupiny přizpůsobit, budou reakce ostatních nepříznivé a mohou jeho vývoj negativně ovlivnit. Nejdůležitějším obdobím je období dospívání, kdy si mezi vrstevníky vytvářejí sociální síť, která mu může sloužit jako zázemí v situaci nouze (Vágnerová, 2006).

„Vliv vrstevníků je důležitý již v dětství, dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno a přijatelně hodnoceno. Naplnění této potřeby závisí mimo jiné i na něm, na tom, zda dokáže spolupracovat a zároveň se prosadit“ (Vágnerová, 2005a, s. 20).

Zkušenosti ukazují, že při vhodné přípravě a odborné pomoci se děti zdravé a děti s postižením navzájem dobře přijímají už od předškolního věku. V mladším školním věku asi mnohem lépe, než když už jsou pak zatíženy společenskými a psychologickými před-

sudky. Zdařilou integrací získávají obě strany. Zdraví si uvědomují, že jejich schopnosti nejsou něčím samozřejmým, učí se je chápat jako dar a děti s postižením se učí důvěře ve své sociální okolí, učí se také přijímat pomoc od druhých (Chvátalová, 2005).

Pro dospívajícího nabývá významu vrstevnická sociální skupina. V ní hledá dospívající ověření své vlastní identity, přijetí ve skupině potvrzuje jeho význam pro ostatní. Nachází zde oporu ve svých vlastních názorech, postojích a hodnotách. Vrstevnické normy se v tomto období stávají pro dospívajícího mnohem důležitější než ty, které mu dosud předávali rodiče. Výběr skupiny a jeho postavení v ní je pro dítě s postižením velmi obtížné. Je omezeno možnostmi, které má. Přijetí do skupiny je závislé rovněž na jeho osobních rysech, na schopnosti dokázat navázat a udržet sociální vztahy. Přijetí nebo nepřijetí má velký vliv na jeho sebehodnocení (Vágnerová, Hadj-Moousová a Štech, 2004).

Dle Vágnerové (2004) problémy v sociální adaptaci vznikají důsledkem omezených možností dítěte s postižením, jeho nápadnosti nebo sociální neobratnosti, kterou má za následek nedostatek zkušeností. Jestliže nemají žádné imponující vlastnosti nebo kompetence je jim vnucena nesymetrická role postiženého spolužáka, kterého musíme chránit, protože je nemocný, ale rovněž ho ze stejného důvodu nepovažujeme za stejně rovnocenného. V běžných školách tyto děti zaujímají ve třídách nejnižší sociální pozice, nepatří mezi oblíbené ale ani odmítané, jejich sociální status vyjadřuje nejlépe označení „přehlížené děti“.

Dle mého názoru a dosavadních zkušeností bych hodnotila vztah spolužáků k dětem s postižením na základní škole jako dobrý, ale co zde chybělo, bylo obyčejné kamarádství, nikdo z dětí se ke spolužačce s postižením nechoval „normálně“. Vykonávali pouze ty věci, které museli, nic navíc, což handicapovaná dívka nesla hodně těžce. Na střední škole jsou spolužáci trochu jiní. Jsou méně ohleduplní, vadí jim, že postižený spolužák má výhody a on ne, svůj názor mu sdělí dost bezohledným způsobem, ale na druhou stranu vidím velkou nevýhodu v tom, že tělesné postižení dívku velmi omezuje v možnostech a zájmech, které mají současní mladí lidé, a ona je nijak nedokáže zaujmout, protože neprožívá to, co prožívají oni, a to podle mého mínění vede k vyloučení z vrstevnické skupiny.

2.3.6 Rodina

„Taktéž rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, protože je mu emočně nejbližší, a pokud se nároky rodičů na dítě od požadavků školy liší, tak zpravidla převládnu“ (Vágnerová, 2005b, s. 26).

Domov a škola hrají rozhodující úlohu při utváření sociálních vztahů u jednotlivých dětí. Rodiče v dnešní době mají již hodně velká práva v rámci legislativy. Mohou si sami zvolit odpovídající školské zařízení, které bude vyhovovat jejich dítěti. Mají rovněž právo přístupu k osobní dokumentaci vypracované školskými orgány. Současná koncepce českého školství chce vzájemné vztahy mezi rodinou a školou rozvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství. Rodina i škola musí mít jasně vytyčený cíl, na kterém budou společně spolupracovat. Rodiče musí znát požadavky školy, jež jsou na jejich dítě kladeny. Postoj rodičů ke škole zcela zásadně ovlivní i postoj dítěte. Má-li rodič pozitivní přístup ke vzdělávání, tak také i jeho dítě k tomu tak přistupuje. Dítě takový přístup silně motivuje. Může však nastat situace, kdy se postoje a normy rodičů neztotožňují s postoji a normami školy, což u dítěte může vyvolat názorový a citový konflikt. Obvykle k tomu dochází v rodinách s nižším sociálním statutem nebo v rodinách patřícím k etnickým menšinám. Rodiče mají možnost získávat vědomosti o problému v rámci organizovaných seminářů, kde mohou předkládat své návrhy a zkušenosti. Význam těchto organizací spočívá především v prosazování a hájení zájmů dítěte (Pipeková et al., 2006).

Dle Müllera (2001) se u rodičů dětí se zdravotním postižením setkáváme s těmito aspekty:

Tabulka 3: Stanoviska rodičů dětí se zdravotním postižením

<p>Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucího k větší opatrnosti</p>	<p>Mohou vést k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, což vede k nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj (výchova rozmazlující) nebo je tomu naopak, že jsou kladeny ve výchově mnohem vyšší nároky vzhledem k jeho postižení.</p>
<p>Práva a povinnosti rodičů nejsou v integraci dostatečně deklarována.</p>	<p>Jedná se o obecný problém, kdy školská legislativa tyto náležitosti dostatečně neupravuje nebo se jimi nezaobírá vůbec.</p>

Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům	Zapříčiňuje stav, kdy již od útlého dětství je rodič nucen komunikovat s řadou institucí, které ne vždy splňují jeho představy o pomoci.
Zvýšená psychická a fyzická unavitelnost	Může se projevit u rodičů, nýbrž jsou vystaveni enormnímu psychickému a fyzickému vypětí.
Výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota	Je zapříčiněna starostmi o budoucnost, schopností zabezpečit dítěti péči. U většiny rodin se na zabezpečení příjmu podílí jen jeden z rodičů a druhý přebírá starost o dítě a domácnost.
Větší závislost na poradenských a posudkových institucích	Je u dětí se zdravotním postižením velmi častá.
Rodiče volí pro své dítě vzdělávací cestu v rámci běžné školy	Mohou se tak rozhodnout po konzultaci s odbornými pracovníky nebo na základě zkušeností jiných rodičů.
Rodiče musí počítat s větší osobní angažovaností a podporou dítěte	Liší se v různých etapách školní docházky.
Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte	Zde záleží na druhu a charakteru postižení. Jedná-li se o těžší tělesné postižení, smyslové či mentální pak je zajištění osobní asistence ² nezbytné. Doprava dítěte do školy a ze školy je v případě integrovaného vzdělávání nutná a její zabezpečení je rovněž na rodičích, nýbrž tato situace není u nás řešena ani ze strany školy či systému sociálního zabezpečení.

² Od roku 2011 podle Zákon č.147/2011 § 7 pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou je povinen poskytovat asistent pedagoga.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 INTEGRACE TĚLESNĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGŮ A INTAKTNÍCH SPOLUŽÁKŮ

3.1 Metodologie výzkumu

Výzkumná část navazuje na teoretickou část bakalářské práce. Tématem je integrace tělesně postižených žáků na střední odborné škole pohledem intaktních spolužáků a jejich pedagogů. Zaměřili jsme se na analýzu postojů spolužáků a pedagogů k integrovaným žákům, zjišťovali jsme taktéž i jejich názor a pocity, které je provázely průběhem integračního procesu.

3.1.1 Výzkumný problém

Popisným výzkumným problémem je průběh integrace žáků s tělesným postižením na střední odborné škole pohledem pedagogů a intaktních spolužáků.

„Popisný (deskriptivní) výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu“ (Gavora, 2000, s. 26).

3.1.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části bakalářské práce je prozkoumat výhody a nevýhody integrace dvou tělesně postižených žáků na střední škole, a to zejména pohledem pedagogů, ale rovněž i jejich spolužáků.

3.1.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky:

1. Jak ovlivňuje průběh výuky přítomnost integrovaných žáků?
2. Zjistit jak vnímají přímí účastníci (spolužáci, pedagogové) integrační proces na střední škole?
3. Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost tělesně postižených žáků postoje pedagogů a jejich intaktních spolužáků k tělesně postiženým jedincům?
4. Jsou pedagogové běžné střední školy připraveni na výuku tělesně postižených žáků?
5. Jaký je přínos individuální integrace žáků s tělesným postižením do běžné střední školy?
6. S jakými problémy se v průběhu školské integrace potýkají tělesně postižení žáci?

Hypotézy:

- H1 Učitelé se vzděláním humanitního zaměření jsou lépe připraveni na práci s integrovanými žáky než učitelé s technickým zaměřením.
- H2 Ženy vnímají integraci pozitivněji než muži.
- H3 Učitelé s délkou praxe do 10 let zaujmají souhlasný postoj ke školní integraci než učitelé s delší praxí jak 10 let
- H4 Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.
- H5 Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrované žákyně u učitelů a spolužáků.

3.1.4 Druh výzkumu

Jelikož problematiku školní integrace žáků s tělesným postižením chceme prozkoumat z různých pohledů, rozhodli jsme se pro volbu smíšeného výzkumu. V kvantitativní části výzkumu jsme použili metodu dotazníků a sociometrie, v kvalitativní části jsme využili metodu rozhovoru a analýzu dostupné školní dokumentace.

Dotazník patří mezi nejčastější metody zjišťování údajů. Považuje se za ekonomický výzkumný nástroj, kterým můžeme získávat velké množství informací při malé časové náročnosti (Gavora, 2000).

Sociometrie je soubor specifických postupů, které nám zjišťují, popisují a analyzují intenzitu vztahů mezi lidmi, jak se projevují v malých skupinách (Chráška, 2007).

Rozhovor vychází z ústní komunikace, jeho přednostní je bezprostřední kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou (Pelikán, 2007).

Analýzu dokumentů chápeme jako rozbor materiálů, které byly vytvořeny ještě před započítím výzkumu. Výzkumník pracuje s materiálem, který již existuje, případně hledá a objevuje jiné již vzniklé materiály, které byly opomenuty (Miovský, 2006).

3.1.5 Výzkumný vzorek

U našeho výzkumu jsme zvolili záměrný výběr respondentů. Dle Pelikána (2007) se záměrný výběr vyznačuje tím, že badatel vybírá do vzorku respondentů ty jedince či jevy, které se mu zdají být typické. Jedná se tedy o výběr subjektivní.

Výzkumný vzorek v naší práci bude tvořit několik skupin. Jsou to pedagogové, kteří vyučují na střední odborné škole žáky s tělesným postižením. Mají vysokoškolské vzdělání, ale jelikož se na škole vyučují i odborné předměty, ne všichni studovali humanitní obory. Integrované žáky vyučují čtvrtým rokem. Počet zkoumaných učitelů je patnáct.

Další skupinu tvoří intaktní spolužáci integrovaných žáků, kteří jsou ve věku osmnácti až devatenácti let a studují obor Sociálně-správní činnost na střední odborné škole. Jsou s integrovanou žákyní ve čtvrtém ročníku a budou tento rok všichni absolvovat maturitní zkoušku. Těchto žáků je dvacet tři.

Dva integrovaní žáci s tělesným postižením jsou ve věku dvacet až dvacet jedna let a studují čtvrtým rokem na střední odborné škole obor Sociálně-správní činnost, který je ukončen maturitní zkouškou. Oba jsou od narození postiženi mozkovou obrnou.

3.1.6 Charakteristika školy

Střední odborná škola ve Slavičíně byla založena v roce 1967. Součástí školy je tělocvična, školní jídelna a dílny, kde žáci z technických oborů získávají praktické zkušenosti. Na škole se v současnosti vyučuje dvanáct oborů, tři obory jsou ukončeny maturitní zkouškou a ostatní výučním listem. Na škole se vyučuje 438 žáků. Ve čtvrtém ročníku oboru Sociální péče-sociálně správní činnost jsou dva integrovaní tělesně postižení žáci ve třídě společně s 23 intaktními spolužáky. Výuku zajišťují v této třídě pedagogové ve spolupráci se dvěma asistenty pedagoga. Tento rok své studium ukončí státní maturitní zkouškou. Škola spolupracuje se Speciálně pedagogickou poradnou pro tělesně postižené žáky ve Zlíně.

Nevýhodou je, že budova školy není bezbariérová a k přesunu jednoho imobilního integrovaného žáka do patra školy je zapotřebí schodolezu, což pak znemožňuje průchod ostatním žákům schodištěm, protože schody jsou užší. Druhý integrovaný žák je schopen pohybovat se za pomoci francouzských holí i po schodišti.

3.1.7 Metody získávání dat a analýza dat

Pelikán (2007, s. 95) definuje výzkumnou metodu takto:

„Výzkumná metoda je, podle našeho názoru, obecným metodologickým nástrojem k získávání dat, vymezujícím širším a komplexnějším úhlem na šetřenou problematiku.“ V na-

šem výzkumu používáme metody empirického výzkumu. Mezi tyto metody řadíme například metody explorativní, obsahové analýzy, metodu Q-třídění aj. (Pelikán, 2007).

3.1.7.1 Sociometrie

První metodu, kterou jsme použili v kvantitativní části výzkumu, je sociometrie, pomocí níž jsme chtěli zjistit oblíbenost či neoblíbenost integrovaných žáků s mozkovou obrnou v třídním kolektivu, jak se během čtyř let dokázali začlenit mezi ostatní intaktní spolužáky. Použili jsme sociometrický test (viz příloha PI), kde 25 žáků čtvrtého ročníku, z toho dva integrovaní žáci, odpovídalo celkem na sedm otázek, které se zaměřovaly na zjištění pozitivní nebo negativní volby člena ve školní třídě. Na otázky žáci odpovídali omezeným počtem odpovědí, před vyplněním testu proběhlo vysvětlení, jak jej mají vyplňovat, a rovněž byli informováni o tom, že veškeré údaje, i když se na test podepisují, budou ve výsledné formě anonymní. Získané údaje byly zaznamenány do neuspořádaných sociometrických matic (viz příloha PII-V). Celkem byly zpracovány čtyři sociometrické matice.

V neuspořádané sociometrické matici jsou všichni členové skupiny uvedeni v libovolném pořadí v prvním sloupci zleva a ve stejném pořadí také v záhlaví matice. Do řádků matice zaznamenáváme znaménky (+) pozitivní volby a znaménky (-) negativní volby, které členové skupiny provedli. Součty obdržných a odevzdaných voleb se zapisují po okrajích sociometrické matice (Chráska, 2007).

Ze sociometrických matic jsme čerpali při výpočtech kvantitativního vyjádření sociometrického indexu. Z obdržných pozitivních a negativních výběrů jsme vypočítali u integrovaných žáků hodnoty PSS, NSS, VS, IPVV, INVV a IEU a zapsali je pro přehlednost do tabulky. V matici nejsou uvedena jména žáků z důvodu anonymity. Místo jmen jsme volili písmena z české abecedy, přičemž integrovaným žákům byla přidělena písmena A, B.

Nakonec jsme u integrovaných žáků provedli pro lepší přehled grafické vyjádření výsledků pomocí individuálních sociogramů. Sociogram nám graficky znázorňuje neformální vztahy v sociální skupině.

Při kreslení sociogramu používáme plnou čáru se šipkou, přičemž šipka směřuje k výběru a označuje jednostrannou kladnou volbu. Jednostranný záporný výběr je označován čárkovanou čarou se šipkou. Vzájemná kladná volba se označuje plnou čarou se šipkami na

obou koncích a vzájemný záporný výběr čárkovanou čarou se šipkami na obou koncích (Chráska, 2007).

Sociometrie se zaměřuje především na zjišťování neformálních vztahů ve skupině. Mezi základní techniky sociometrie patří sociometrický test. Pomocí něj zjišťujeme pozitivní volby a negativní volby mezi členy ve skupině. Tento test obsahuje jednu nebo více otázek, kterými všichni členové sociální skupiny vhodné volí partnery pro určité situace či společné činnosti. Sociometrický test má většinou písemnou formu. Zkoumaní jedinci odpovídají uvedením příslušných jmen (Chráska, 2007).

3.1.7.2 *Dotazník*

V kvantitativní části využíváme jako další výzkumnou metodu dotazník. Dotazník pokládáme učitelům a spolužákům integrovaných žáků. Pro každou skupinu jsme použili různé dotazníky (viz příloha PVI-VII). Výzkumným nástrojem byly uzavřené (strukturované), otevřené i polouzavřené otázky. Uzavřené otázky jsou charakteristické tím, že respondentům předkládám vždy určitý počet předem připravených odpovědí, ze kterých vybírají nejvhodnější alternativu. U otevřených otázek mají možnost rozepsat se více, přiblížit tazateli vlastní názory a postoje. Polouzavřené otázky kombinují výhody (ale také nevýhody) otevřených a uzavřených otázek, vznikají přidáním varianty "jiné" do uzavřené otázky, která je vlastně otevřenou otázkou a umožňuje respondentovi volně vyjádřit svůj názor. Dotazník obsahoval otázky zjišťovací, filtrační a obsahoval položky zjišťující fakta. Otázky na demografické údaje byly umístěny na začátku dotazníku.

Zpracování dat proběhlo pomocí programu Office Excel 2010. Pro testování hypotéz byl použit test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tímto testem jsme si ověřili, zda četnosti, které jsme získali měřením, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. Ke grafickému znázornění ostatních otázek jsme použili výsečové grafy.

Dotazník patří k nejpoužívanějším pedagogickým výzkumným technikám. Podstatou je zjišťování dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů k problémům, které nás zajímají. Používá se forma písemných odpovědí na položené otázky. Předností dotazníku je snadnost jeho administrace. Můžeme jím oslovit velký počet respondentů. Negativní stránkou je máme vymezeny striktně otázky i odpovědi, což omezuje možnosti respondenta.

Může se rovněž stát, že dotazovaný je nucen vybrat si variantu, kterou by nevolil, kdyby měl možnost volné odpovědi (Pelikán, 2007).

3.1.7.3 Případová studie

V kvalitativním výzkumu jsme vypracovali případovou studii integrovaných žáků se zdravotním postižením ve vzdělávacím procesu na střední odborné škole ve Slavičíně. Cílem bylo analyzovat průběh a význam jejich vzdělávání v období od prvního do čtvrtého ročníku na střední odborné škole, kde oba studují.

V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde v ní o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti (Hendl, 2005).

Pro zachování anonymity integrovaných žáků jim byly přiřazeny pseudonymy – Martin a Jana. Ke sběru dat jsme použili polostrukturovaný rozhovor (viz příloha PVIII).

Polostrukturovaný rozhovor je typický tím, že máme připraven soubor otázek, který bude jeho předmětem, ale nemusíme dodržovat jejich přesné pořadí. Jde o optimální variantu k získávání dat, která se jeví jako vhodná k vytvoření přirozeného kontaktu tazatele s respondentem (Reichel, 2009).

Interview se žáky se uskutečnilo v prostorách střední odborné školy v počítačové učebně, kde jsme měli na rozhovor dostatek času a klidu. Délka rozhovoru byla zhruba 25 - 30 minut. Oba žáci byli ochotní vypovídat. Byl proveden přepis zvukové nahrávky každého žáka do textové podoby neboli transkripce dat. Se získaným textovým materiálem jsme dále pracovali podle zakotvené teorie.

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14).

Prvním postupem u této teorie, je technika otevřeného kódování dat. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména*

a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 211).

Při použití této metody jsme text rozebrali na jednotlivé jednotky, kterým jsme přidělili jména (kategorie) a s takto nově pojmenovanými fragmenty jsme dále pracovali. Jednotkou bylo slovo, věta, sekvence slov, odstavec. Každé vzniklé jednotce jsme přidělili kód (jméno, označení). Ve vytvořeném seznamu kódu jsme vyhledávali souvislosti mezi jednotlivými kódy a ty pak přiřazovali do jednotlivých kategorií.

V případové studii jsme rovněž využili dostupné školské dokumentace. Čerpali jsme především z individuálních plánů integrovaných žáků (viz příloha PIX), školních výsledků a písemných záznamů z vyšetření, které provádělo speciálně pedagogické centrum.

Zkoumání dokumentů nám otevírá přístup k informacím, které bychom jiným způsobem jen těžko získali. Za dokumenty se považují veškeré stopy lidské existence (knihy, novinové články, deníky, ...). Rozlišujeme osobní nebo úřední dokumenty, archivované údaje, virtuální data a výstupy masových médií (Hendl, 2005).

3.2 Výsledky výzkumného šetření a interpretace získaných dat

3.2.1 Vypracovaná sociometrie

Index pozitivních vzájemných vztahů (IPVV) nám charakterizuje počet opětovaných pozitivních výběrů vzhledem ke všem možným výběrům.

$$IPVV = \frac{\sum \vec{p}}{N - 1}$$

Index negativních vzájemných vztahů (INVV) charakterizuje počet opětovaných negativních výběrů vzhledem ke všem možným výběrům.

$$INVV = \frac{\sum \vec{n}}{N - 1}$$

Index emocionálního uspokojení (IEU) se počítá jako poměr počtu všech opětovaných pozitivních výběrů a charakterizuje, do jaké míry jsou pozitivní výběry ostatními žáky opětovány.

$$IEU = \frac{\sum \bar{p}}{\sum \bar{p}}$$

Hodnoty IPVV, INVV a IEU byly vypočítány ze zvlášť upravených sociometrických matic, v nichž jsou vyznačeny vzájemné volby (viz příloha PII-V). V těchto maticích jsou pozitivní volby vybarveny zeleně, vzájemně negativní volby vybarveny červeně a opačné volby jsou vybarveny žlutě.

Pozitivní sociometrický status (PPS) vyjadřuje míru pozitivního přijetí jedince skupinou.

$$PSS = \frac{\sum \bar{p}}{N - 1}$$

Negativní sociometrický status (NNS) vyjadřuje míru omítání jedince skupinou.

$$NSS = \frac{\sum \bar{n}}{N - 1}$$

Výsledný status (VSS) nám umožňuje lépe vyjádřit žádanost nebo odmítání integrovaných žáků třídou, je to rozdíl mezi PSS – NSS.

Tabulka 4: Sociometrický index integrovaných žáků

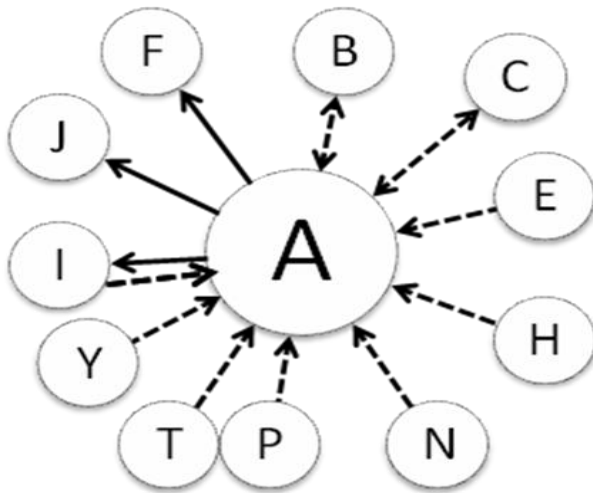
Jméno	IPVV	INVV	IEU	PPS	NSS	VS
Jana	0,125	0,083	0,0517	0,166	1,292	-1,292
Martin	0,125	0,125	0,0517	0,125	0,542	-0,417

Z výsledných hodnot integrovaných žáků s tělesným postižením je patrné, že v kolektivu jsou odmítáni většinou skupiny, protože jsou převážně hodnoceni negativně, což je patrné z VS, kdy negativní volby převyšují nad pozitivními. Integrovaný žák je mnohem více odmítán spolužáky než jeho integrovaná spolužačka.

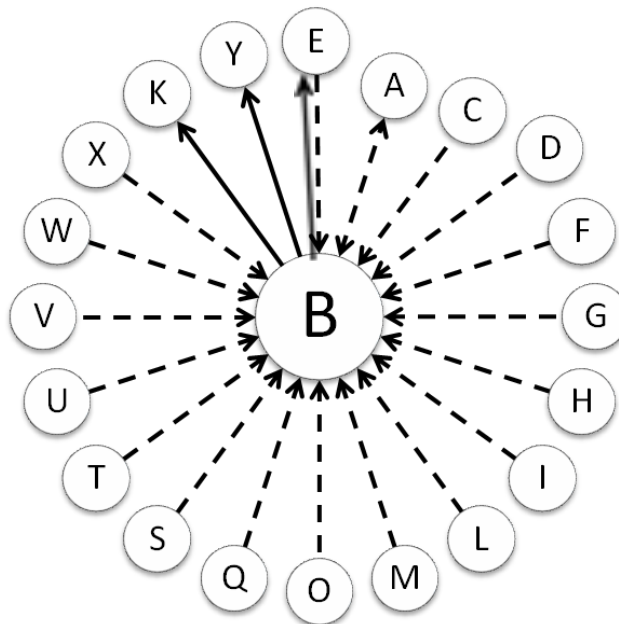
Pro lepší názornost jsme ke každé otázce vypracovali pro každého integrovaného žáka individuální sociogram, který nám přehledně ukazuje, kolik daný jedinec obdržel od svých

spoluzáků pozitivních a negativních voleb nebo komu on sám dával kladné či záporné hodnocení. Pozitivní volby jsou označeny plnou čarou a negativní čárkovanou čarou. Šipka nám značí vždy toho, koho jsme volili.

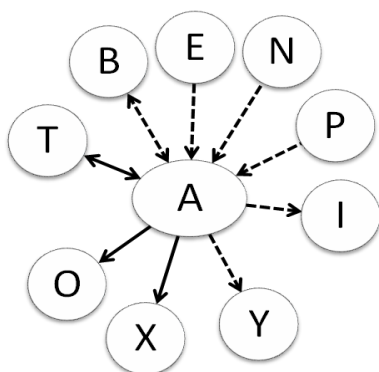
Sociogram 1: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 1 a č. 5



Sociogram integrované žákyně, kdy členové třídy volili jména tří spolužáků, jež považují za oblíbené, a naopak další otázka zněla, napiš jména třech spolužáků, které považuješ za neoblíbené. Z nákresu sociogramu je patrné, že integrovanou žákyni nevolil nikdo pozitivně, nýbrž i integrovaný spolužák ji volí jako neoblíbenou. Celkem jí dává negativní volbu devět spolužáků. Zajímavostí je, že i sama žákyně napsala v testu, že sebe samu považuje za neoblíbenou. To zcela jistě vypovídá o tom, že se dívka v třídním kolektivu necítí dobře.

Sociogram 2: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 1 a č. 5

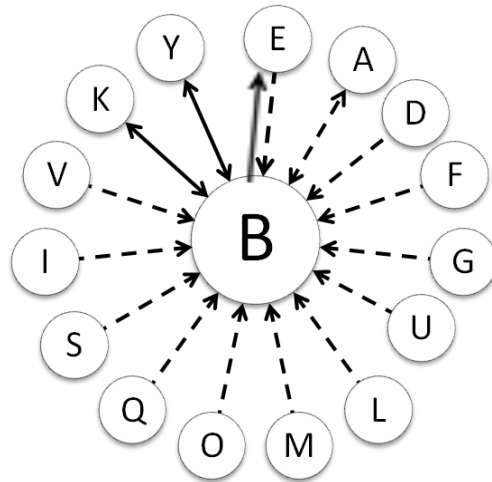
U integrovaného tělesně postiženého žáka výsledný individuální sociogram na otázku č. 1 a č. 5 dopadl podobně, ani on neobdržel od svých spoluzáky žádnou pozitivní volbu. Rovněž i integrovaná spolužačka ho volí jako neoblíbeného žáka. Celkem jej volilo negativně osmnáct spoluzáky, což je dvakrát více než volilo integrovanou žákyni, z čehož plyne, že v třídním kolektivu se začlenil mnohem hůře než jeho integrovaná spolužačka s tělesným postižením, čímž se mi potvrdil výsledek, který mi vyšel při výpočtech sociometrických indexů. Data pro nákres sociogramů otázky č. 1 a č. 5 jsme čerpali ze sociometrické matice (viz příloha PII).

Sociogram 3: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 3 a č. 6

Sociogram integrované žákyně, kdy členové třídy pozitivní volbou volili jména tři spoluzáky, které by pozvali na svou narozeninovou oslavu, negativní volbou odpovídali na otázku

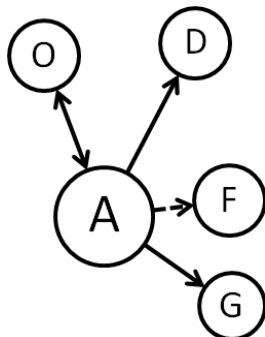
v sociometrickém testu, napiš jména třech spolužáků vedle, kterých bys nechtěl ve třídě nikdy sedět. Z nákresu sociogramu můžeme vyčíst, že pouze spolužačka T by Janu pozvala na oslavu svých narozenin. Vedle Jany by nechtěli sedět jenom čtyři spolužáci. Opět se nám zde promítá oboustranná negativní volba integrovaného hochy a dívky.

Sociogram 4: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 3 a č. 6



Sociogram integrovaného žáka, kdy žáci třídy pozitivní volbou volili jména tři spolužáků, které by pozvali na svou narozeninovou oslavu, negativní volbou odpovídali na otázku v sociometrickém testu, napiš jména třech spolužáků, vedle kterých bys nechtěl ve třídě nikdy sedět. Martina by na oslavu narozenin pozvali dva spolužáci, ale vedle něj by nechtělo sedět třináct členů skupiny. Data pro grafy sociogramů otázky č. 3 a č. 6 jsme použili ze sociometrické matice (viz příloha PIII).

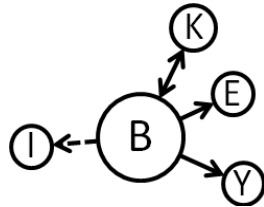
Sociogram 5: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 2 a č. 4



Graf nám ukazuje vyslané pozitivní volby na otázku, na koho se obrátíš, když potřebuješ pomoc se školním úkolem. Celkem se volili tři žáci ze skupiny. Janu volil pouze jeden člen skupiny, který opětoval její hlas. Další otázka se ptala, kdo má největší autoritu ve třídě.

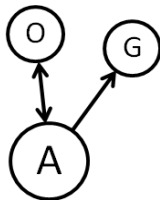
Tato otázka byla limitovaná volbou jednoho člena. Integrovaná dívka neobdržela ani jednu volbu. Největší počet hlasů obdržel žák F, kterého volila taktéž Jana.

Sociogram 6: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 2 a č. 4

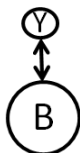


Ze sociogramu je patrné, že integrovaný hoch v pozitivní volbě otázky č. 2 uspěl zcela stejně jako integrovaná žákyně, také byl volen jedním členem a volba byla vzájemná. Jako autoritu ve třídě uvádí spolužáka I, kterého ovšem volil ze všech členů skupiny jenom on sám. Dosažené volby pro zhotovení sociogramu otázky č. 2 a č. 4 jsme čerpali ze sociometrické matice (viz příloha PIV).

Sociogram 7: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 7



Sociogram 8: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 7



Výše znázorněné sociogramy nám značí pozitivní volby na otázku, na koho ze svých spolužáků se obrátíš, když potřebuješ půjčit psací potřeby. U této otázky nebyl limitován počet volených osob. Jana i Martin byli opětovně voleni svými spolužáky O a Y. Obdržené pozitivní volby integrovaných žáků s tělesným znevýhodněním jsme zjistili ze sociometrické matice (viz příloha PV).

Celkem obdržela integrovaná žákyně dva pozitivní a třináct negativních hlasů. Integrovaný žák získal čtyři pozitivní volby a třicet dva negativních voleb. Mezi těmito žáky je vzájemná negativní volba. Získání negativních a pozitivních hlasů vypovídá o začlenění ve skupině. Oba obdrželi většinou negativní hlasy, pozitivních volby jsou zastoupeny v menší míře, z čehož nám vyplývá, že je skupina nepřijala. Dívka se lépe začlenila do školního kolektivu než hoch, což potvrzuje i sociometrický index s vypočítanými hodnotami.

3.2.2 Vyhodnocení dotazníku

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 38 respondentů z řad vyučujících pedagogů a spolužáků integrovaných žáků. Pro každou cílovou skupinu byl vytvořen jiný dotazník (viz příloha PVI-VII), i když některé otázky jsou stejné jak u pedagogů, tak u spolužáků.

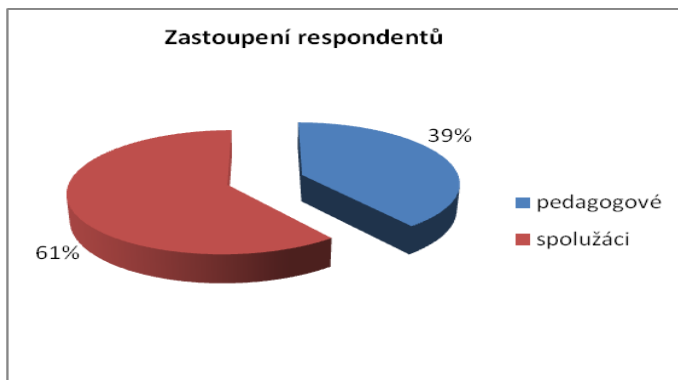
Dotazníky byly vyhodnoceny a získaná data převedena do grafické podoby. Jednotlivá čísla jsem přepočítala na procenta. U otevřených otázek jsem odpovědi stručně vypsala. Otázky, které se týkají asistenta pedagoga, nebudeme zpracovávat, poněvadž zde pracuji na této pracovní pozici a výsledky by proto nebyly objektivní. Nakonec vyhodnotíme stanovené hypotézy pomocí chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku.

Graf 9: Pohlaví respondentů



Z uvedeného grafu je patrné, že převažující skupinu respondentů tvoří ženy, kterých je 31 (82 %), a menší zastoupení mají muži 7 (18 %).

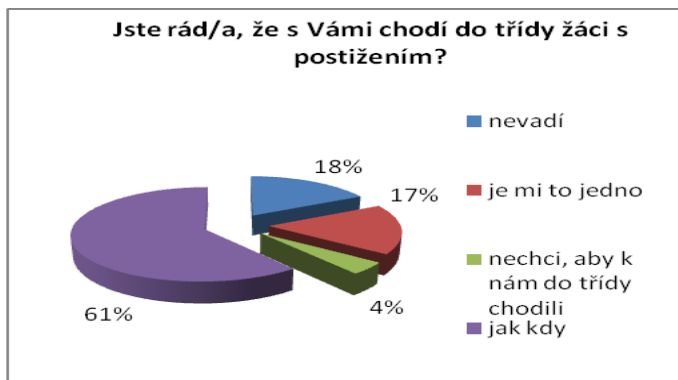
Graf 10: Zastoupení respondentů



3.2.2.1 Dotazník spolužáci

Cílem dotazníkového šetření (viz příloha PVII) bylo zjistit postoje a vnímání intaktních spolužáku k integrovaným tělesně znevýhodněným žákům. Dotazník je vyhodnocován bez ohledu na pohlaví.

Graf 11: Otázka č. 2 spolužáci



Na tuto otázku odpovědělo 14 spolužáků (61 %), že jim to vadí jak kdy, 4 spolužákům (18 %) to nevadí vůbec, 4 žákům (17 %) je to jedno a pouze jeden (4 %) nechce, aby s ním integrovaní žáci chodili do třídy. Žádný ze spolužáků nevedl možnost, která jim byla taktéž nabídnuta, že jsou rádi, že s nimi tito spolužáci do třídy chodí.

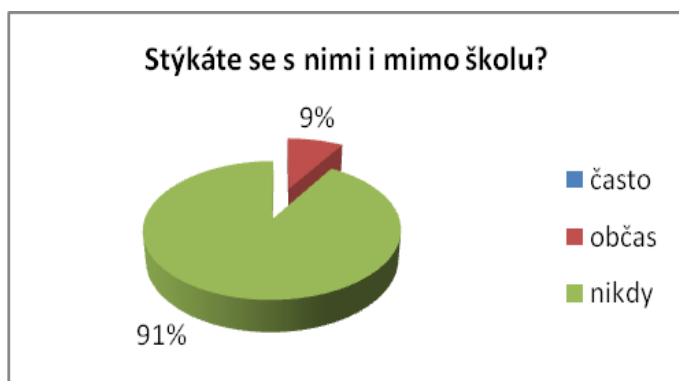
Graf 12: Otázka č. 3 spolužáci



Značná část dotazovaných (15 - 65 %) odpověděla, že zhruba ví, o jaké postižení se jedná, 2 spolužáci (9 %) netuší vůbec, o co jde. Jenom 6 respondentů (26 %) uvedlo, že ví, jakým druhem onemocnění spolužáci trpí, z čehož 5 napsalo mozkovou obrnu a 1 uvádí tělesné postižení.

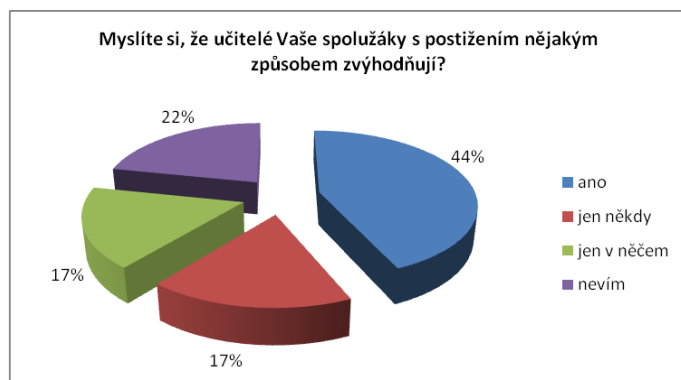
Otázka č. 4 nenabízela žádné možnosti, respondenti se měli vyjádřit k tomu, jaký mají vztah ke svým spolužákům. K integrované spolužačce Janě se vyjádřilo 8 spolužáků, že ji vnímají pozitivně („*velmi dobrý; vždy mi pomůže; kladný; přátelský*“), 9 respondentů i vnímá neutrálně („*průměrný; nevadí mi*“) a 6 spolužáků k ní má negativní vztah („*nebavím se s ní; nic moc; špatný; někdy mi vadí*“). Integrovaný spolužák získal 9 pozitivních hodnocení („*kamarád; dobrý; ok; přátelský*“) a 14 negativních hlasů („*záporný; špatný; nemám ho ráda; nepatří do společnosti; nebavím se s ním*“).

Graf 13: Otázka č. 5 spolužáci



Graf přehledně vypovídá, že mimo školu se spolužáci s integrovanými žáky ve většině případů nestýkají, což uvádí 21 respondentů (91 %), občas se stýkají se 2 žáky (9 %).

Graf 14: Otázka č. 6 spolužáci



U této otázky vypovídá převážná většina respondentů, že pedagogové zvýhodňují spolužáky s postižením a uvádějí tyto důvody: „lepší známkování; dělají z nich neschopné; ptají se, jestli je můžou vyvolat; radí při testech“. Stejný počet odpovědí bylo u možností jen někdy a jen v něčem, kdy odpovídali 4 žáci (17 %), kteří argumentovali: „výhody u zkoušení; mírnější hodnocení; zápisy (jsou líni); pomoc při písemkách; radí asistent“. Možnost odpovědi „nevím“ využilo 5 dotazovaných (22 %).

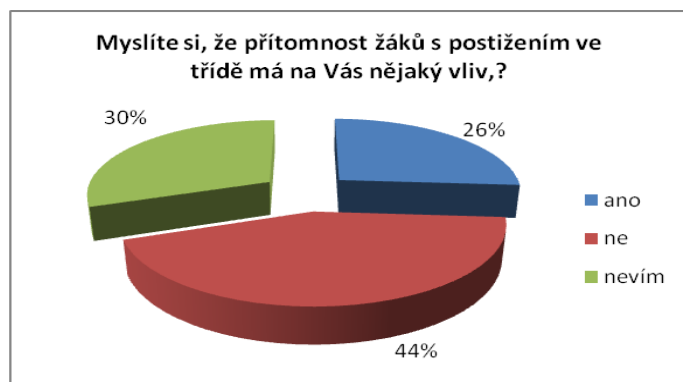
Graf 15: Otázka č. 7 spolužáci



Značné části respondentů (15 - 65 %) zvýhodňování žáků s tělesným znevýhodněním pedagogy vadí. Jeden z dotazovaných uvádí i důvod „nikdo nám neposkytne doučovací hodiny“. Další možností odpovědi bylo, že to žákům vadí občas, což si vybrali 4 žáci (17 %). U této nabídky byla i otázka „Proč?“, na kterou žáci odpovídají takto: „z pohledu známek; všechno má své hranice; i my můžeme být unavení“. Pouze 2 žákům (9 %) nevadí zvýhodňování integrovaných spolužáků a 2 tazatelé (9 %) volí jinou odpověď, v níž uvádějí: „neřeším; vadí mi to u spolužáka, u spolužačky ne“.

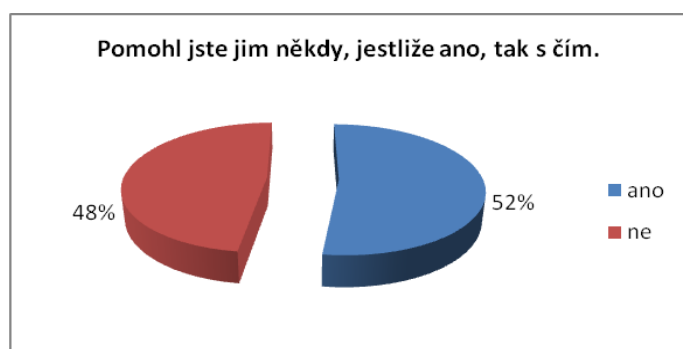
Otázka č. 8 se ptá na povahovou vlastnost, která nejvíce charakterizuje integrované žáky. Žáka s tělesným postižením popisují jeho spolužáci jako „*flákač; ochotný; vyčůraný; vychytralý; líný; neochotný; výbušný; milý; pohodář; flegmatik*“. Spolužačku s postižením charakterizují jako „*vypočítavou; snaživou; sobeckou; rozmazlenou; vyčůranou; pilnou; vztahovačnou; chytrou, uječenou; náladovou; ochotnou pomoci; umíněnou; hodnou*“.

Graf 16: Otázka č. 9 spolužáci



Menší část spolužáků (10 – 44 %) si myslí, že je přítomnost integrovaných žáků nijak neovlivnila, 7 respondentů (30 %) neví a 6 respondentů se cítí ovlivněno přítomností těchto žáků a uvádí spíše negativní postoj k osobám s handicapem.

Graf 17: Otázka č. 10 spolužáci

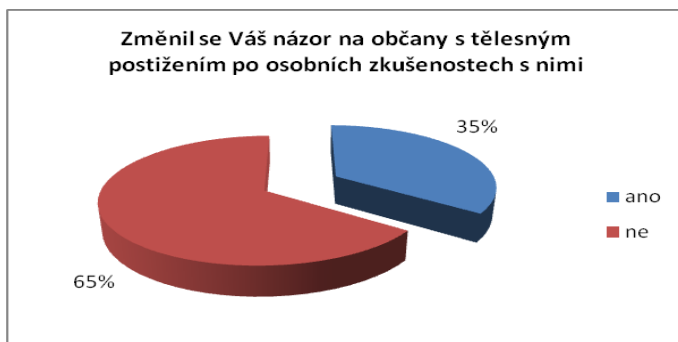


Nadpoloviční většina dotazovaných (12 – 52 %) pomohla integrovaným spolužákům. Jako pomoc uvádějí: „*odnos věcí; podání tašky; přesun do jiné učebny; podání berlí; pomoc s maturitními otázkami, v hodině*“. Zbytek spolužáků (11 – 48 %) jim nepomohl nebo neměl možnost pomoci.

Otázka č. 16 se respondentů ptá na názor na občany s tělesným postižením před osobními zkušenostmi s nimi. Dotazovaní odpovídali různě. Jednu skupinu (4) tvořili ti, co je vždy litovali. Další skupině (6) nikdy nevadili, brali je jako normální lidi, kteří jsou součástí naší

společnosti. Přítomnost těchto osob nevnímali 4 respondenti. Nejvíce tázaných (9) se přiklání k názoru, že vždy záleží na povaze osoby s postižením, protože hodně lidí své postižení zneužívá ku svému prospěchu.

Graf 18: Otázka č. 17 spolužáci



Převážná část respondentů (15 – 65 %) názor na lidi s tělesným postižením nezměnila ani po vlastních zkušenostech s nimi. Názor na ně změnilo 8 dotazovaných, z nichž 7 k horšímu a pouze u jednoho je změna k pozitivnějšímu. Jako důvod změny od pozitivnějšího názoru k negativnějšímu uvádějí spolužáci: *zjistila jsem, že zneužívá svého postižení; chybí snaha udělat si něco sami*“.

3.2.2.2 Dotazník pedagogové

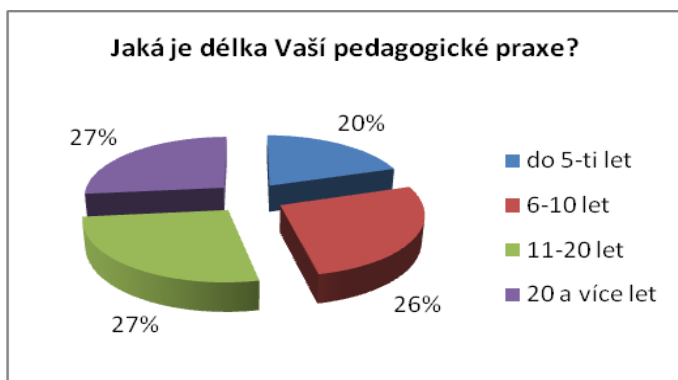
Cílem dotazníkového šetření (viz příloha PVI) bylo zjistit postoje a vnímání pedagogů k integrovaným tělesně znevýhodněným žákům. Dotazník je vyhodnocován bez ohledu na pohlaví.

Graf 19: Otázka č. 2 pedagogové



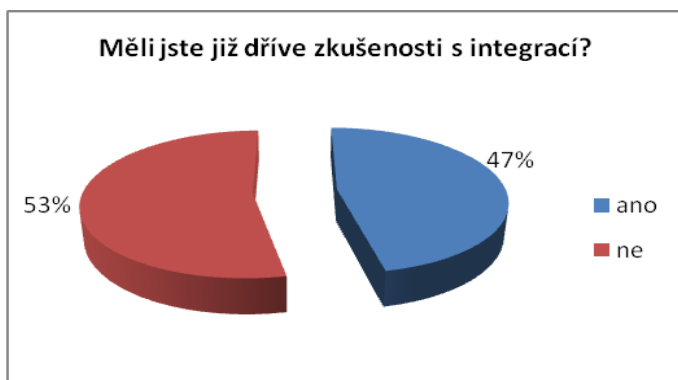
Humanitní vzdělání má 8 pedagogů (53 %) a 7 pedagogů (47 %) studovalo na školách s technickým zaměřením.

Graf 20: Otázka č. 3 pedagogové



Nejméně pedagogů (3 - 0 %) je s praxí do 5 let, pak je zastoupena se stejným počtem praxe 6-10 let, 11-20 let a 20 a více let, kdy ji uvádí vždy 4 respondenti.

Graf 21: Otázka č. 4 pedagogové



Zkušenost s integrovaným vzděláním nemělo 8 pedagogů (53 %) a 7 (47 %) jich uvádí, že se už dříve setkalo s integrací.

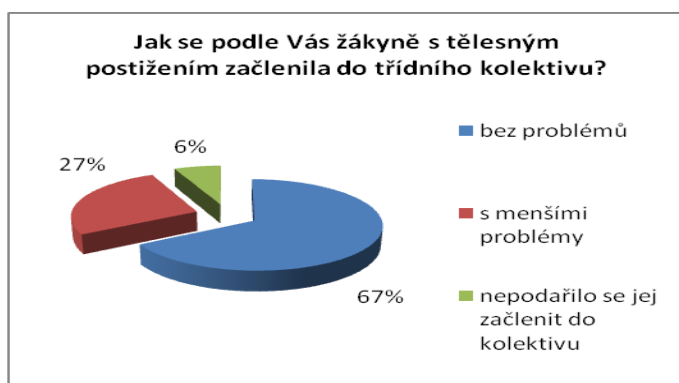
Graf 22: Otázka č. 5 pedagogové



Do třídního kolektivu se podle 9 pedagogů (60 %) začlenil integrovaný žák bez problémů, menší problémy uvádí 5 dotazovaných (33 %) a poukazuje na příčiny, k nimž řadí: „ne-

možnost se plně zapojit do mimoškolních aktivit; žák není uznáván spolužáky; kolektiv je přijímá mezi sebe velmi opatrně, nedokáže dobře komunikovat“. Pouze jeden pedagog (7 %) tvrdí, že se jej nepodařilo začlenit vůbec, a to díky své odlišnosti od ostatních.

Graf 23: Otázka č. 6 pedagogové

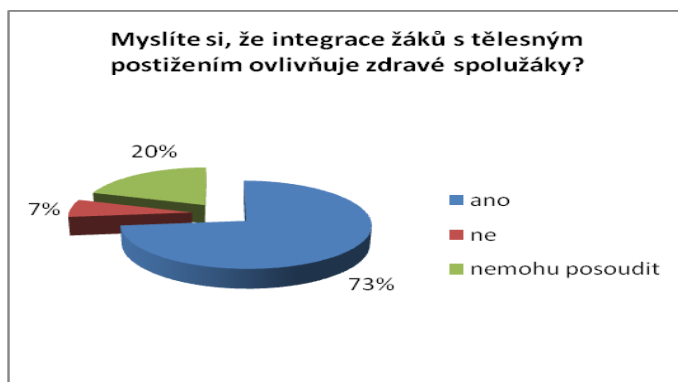


Z uvedeného grafu můžeme vyzorovat, že 10 respondentů (67 %) považuje začlenění integrované dívky za bezproblémové. Menší problémy konstatují 4 respondenti (27 %), kteří uvádějí: *„obavy z nadřování; žákyně do kolektivu příliš nezapadla“*. Rovněž jeden pedagog je přesvědčen, že tuto žákyni se nepodařilo začlenit vůbec, protože se liší od jiných, má jiné zájmy.

Následující otázka č. 7 byla otevřená, s volnou odpovědí. Respondenti měli stručně popsat, jak přijal kolektiv třídy mezi sebe žáky s tělesným postižením. Odpovědi byly různorodé. Většina pedagogů (8) je toho názoru, že kolektiv je přijal dobře. Nepřijetí do skupiny popisují 3 respondenti, kteří uvádějí: *„ostatní těmto žákům závidí výhody; nepouštějí je do svého středu; ignorují je; reagují na jejich osoby podrážděně a negativně“*. Dalším názorem 2 pedagogů je lítost, kterou k nim spolužáci projevují. K začlenění do kolektivu se nevyjádřili 2 respondenti.

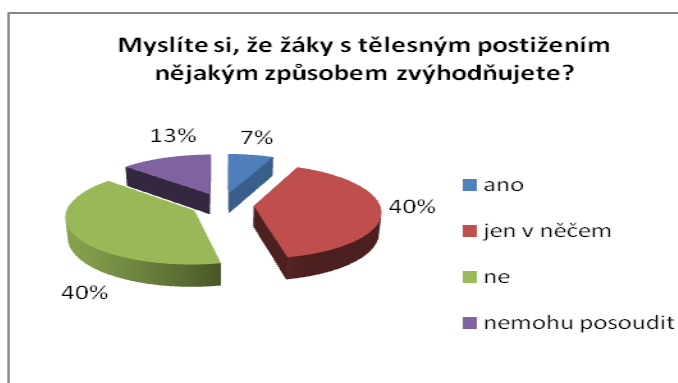
Další otázka měla charakterizovat jednu povahovou vlastnost, která charakterizuje integrované žáky s tělesným znevýhodněním. Integrovaného hochu popisují jako: *„líného; pohodlného; bojovníka; apatického; neprůbojného; vychytralého; klidného“*. Dívku s tělesným postižením vnímají jako: *„snaživou; sobeckou; houževnatou, pracovitou; cílevědomou; ctizádostivou; svědomitou“*.

Graf 24: Otázka č. 11 pedagogové



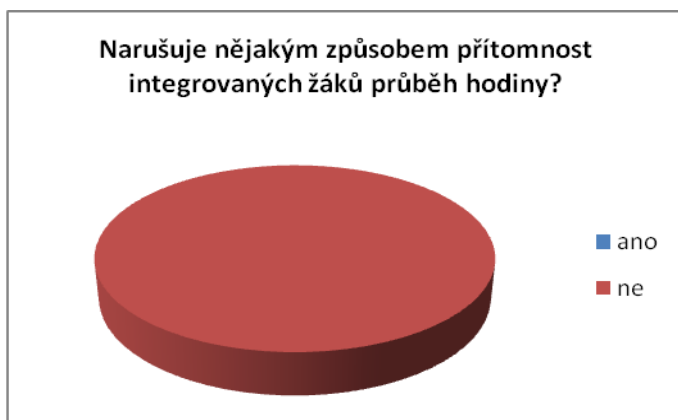
Většina respondentů (11 – 73 %) si myslí, že integrace ovlivňuje zdravé spolužáky. Tato otázka se dále ptala, jestli pozitivně nebo negativně. S pozitivním ovlivněním souhlasí 8 respondentů a popisuje vliv na: „*postižení jako součást života; pomoc lidem s postižením; komunikaci s těmito lidmi; zvýhodnění zdraví; empatie; respekt; přirozený přístup bez předsudků*“. Negativní vliv uvádí 3 respondenti: „*vidí výhody pro integrované žáky; v případě výhod hrozí závist a agrese; zvýhodnění při hodnocení*“. Pouze jeden z dotazovaných pedagogů (7 %) zastává názor, že přítomnost žáků s tělesným postižením neovlivňuje jejich spolužáky. Zbývající 2 respondenti (20 %) vliv na intaktní žáky nedokáží posoudit.

Graf 25: Otázka č. 12 pedagogové



Většina dotazovaných pedagogů si myslí, že žáky nějakým způsobem zvýhodňuje. „Jen v něčem“ se shodlo 6 respondentů (40 %) a uvádí v čem: „*v rozsahu učiva; více je chválím; tolerance času; v motivaci*“. Jeden z pedagogů (7 %) odpovídá „ano“ a jako výhody uvádí: „*delší čas, upravené zadání otázek, v hodinách větší čas na přípravu odpovědi*“. Výhody neposkytuje 6 respondentů (40 %). Posoudit tuto možnost nedokáží 2 dotazovaní (13 %).

Graf 26: Otázka č. 13 pedagogové



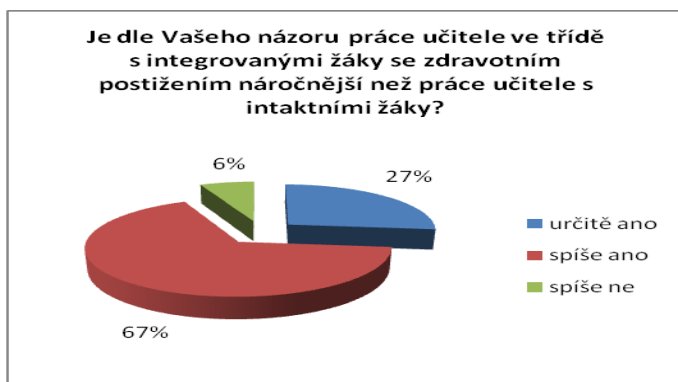
Z grafu je patrné, že všichni respondenti (15 – 100%) uvedli možnost „ne“, tzn. průběh výuky přítomnost integrovaných žáků nijakým způsobem není narušována.

Graf 27: Otázka č. 17 pedagogové



Z grafu nám vyplývá, že většina dotazovaných pedagogů (13 – 87 %) měla jasnou představu o práci s tělesně postiženými žáky. Pouze 2 respondenti (13 %) uvádějí rozdíl mezi svou představou a praxí s těmito žáky a poukazují na zvýšenou náročnost přípravy k vyučování.

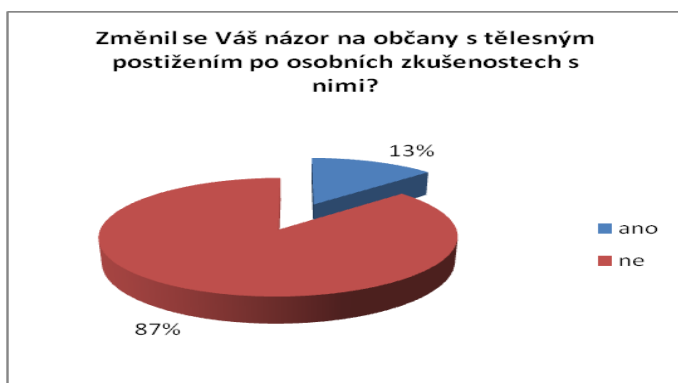
Graf 28: Otázka č. 20 pedagogové



Značná část dotazovaných pedagogů uvedla, že práce s integrovanými žáky se zdravotním postižením je náročnější. „Určitě ano“ tuto možnost zvolili 4 respondenti (27 %) a více respondentů (10 – 67 %) se přiklání k možnosti „spíše ano“. Pouze jeden dotazovaný (6 %) si myslí, že „spíše není“ práce náročnější s těmito žáky.

Následující otázka č. 22 se zabývala názory pedagogů na občany s tělesným postižením před jejich osobními zkušenostmi s nimi. Respondenti odpovídali následovně: *„stejný, nezměnil se; společnost by jim měla nabídnout dostatek příležitostí k uplatnění a seberealizaci; mají to v životě těžší; pozitivní; lítost; respekt a pomoc“*.

Graf 29: Otázka č. 23 pedagogové



Názor nezměnilo po osobních zkušenostech s občany s tělesným postižením 13 respondentů (87 %) a 2 respondenty (13 %) osobní zkušenost s těmito limi ovlivnila natolik, že zastávají spíše negativní postoj k těmto jedincům.

Poslední otázka č. 24 v dotazníku mapovala spolupráci v rámci školy s integrovanými žáky. Dotazovaní pedagogové hodnotili stav následovně: *„Integrace v naší škole proběhla úspěšně. Komunikace s rodiči a žáky velmi dobrá. Školní prostředí považují za velmi*

podmětné pro žáky. Nevýhodou je, že škola není bezbariérová. Z mé strany spolupráce je dobrá, díky asistentům a rodičům. Snažím se jim vyjít maximálně vstříc, vzhledem k stálé asistenci je práce usnadněná. Umožnit jim vzdělání v běžném školním prostředí. Klady spočívají v tom, že si pedagogové doplnili vzdělání a získali nové zkušenosti v této problematice.“

3.2.2.3 Verifikace hypotéz

Cílem dotazníkového šetření (viz příloha PVI-VII) bylo zjistit postoje a názory pedagogů a intaktních spolužáků vůči integrovaným žákům na Střední odborné škole ve Slavičíně. Zkoumali jsme odbornou připravenost pedagogů, kteří vyučují žáky s tělesným postižením. Dále jsme se zabývali otázkou začlenění těchto žáků, a to z pohledu pedagogů a spolužáků. K naplnění tohoto cíle jsem si stanovila 5 hypotéz:

- H1 Učitelé se vzděláním humanitního zaměření jsou lépe připraveni na práci s integrovanými žáky než učitelé s technickým zaměřením.
- H2 Ženy vnímají integraci pozitivněji než muži.
- H3 Učitelé s délkou praxe do 10 let zaujímají souhlasný postoj ke školní integraci než učitelé s delší praxí jak 10 let
- H4 Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.
- H5 Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrované žákyně u učitelů a spolužáků.

H1_A Učitelé se vzděláním humanitního zaměření jsou lépe připraveni na práci s integrovanými žáky než učitelé s technickým zaměřením.

H1₀ Učitelé se vzděláním humanitního zaměření jsou stejně připraveni na práci s integrovanými žáky jak učitelé s technickým zaměřením.

Platnost výše uvedené hypotézy jsme si zjišťovali otázkami č. 2, 18, 21, které jsou uvedeny v příloze s názvem PVI Dotazník pro pedagogy. Pomocí testu chí-kvadrát jsme si ověřovali, zda ovlivňuje druh vzdělání připravenost pedagogů pro práci s integrovanými žáky.

Tabulka 5: Vliv vzdělání na připravenost pedagogů pro práci s integrovanými žáky

Vzdělání	Myslíte si, že jste dostatečně informován o problematice DMO a integrovaného vzdělání?				celkem
	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	
humanitní vzdělání	2 (1,07)	5 (5,87)	1 (1,07)	0	8
technické vzdělání	0 (0,93)	6 (5,13)	1 (0,93)	0	7
celkem	2	11	2	0	15

Tabulka 6: Problém komunikace s integrovanými žáky

Vzdělání	Nedělá Vám problém komunikovat s těmito žáky?				celkem
	nikdy	občas	většinou	vždy	
humanitní vzdělání	8 (7,47)	0 (0,53)	0	0	8
technické vzdělání	6 (6,53)	1 (0,46)	0	0	7
Celkem	14	1	0	0	15

Z pozorovaných a očekávaných četností jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát: $\chi^2 = 2,024$ (tabulka č. 5)

$$\chi^2 = 1,241 \text{ (tabulka č. 6)}$$

Vypočítanou hodnotu jsme u tabulky č. 5 srovnali s kritickou hodnotou $\chi^2(2) = 5,991$ a u tabulky č. 6 s kritickou hodnotou $\chi^2(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 je

menší než hodnota kritická, **přijímáme nulovou hypotézu**, že učitelé se vzděláním humanitního zaměření jsou stejně připraveni na práci s integrovanými žáky jak učitelé s technickým zaměřením. Test významnosti jsme prováděli na hladině významnosti 0,05.

H_{2A} Ženy vnímají integraci pozitivněji než muži.

H_{20} Ženy vnímají integraci stejně jako muži.

Platnost výše uvedené hypotézy jsme si zjišťovali u pedagogů otázkami č. 1 a č. 16, které jsou uvedeny v příloze s názvem PVI Dotazník pro pedagogy a u spolužáků otázkami č. 1 a č. 15, které jsou zaznamenány v příloze PVII Dotazník pro spolužáky. Pomocí testu chí kvadrát jsme si ověřovali, zda ovlivňuje pohlaví jedince názor na integraci žáků s tělesným postižením.

Tabulka 7: Názor na integraci žáků s tělesným postižením dle pohlaví

Pohlaví	Jaký je Váš názor na integraci žáků s tělesným postižením?					
	integraci rozhodně ano	integraci ano, ale jen u žáků s lehkým postižením	integraci ano, ale pouze na ZŠ	integraci raději ne, vhodnější je vzdělávat tyto žáky ve spec. školách	jiná odpověď	celkem
Ženy	10 (12,24)	9 (8,16)	1 (0,82)	10 (8,97)	1 (0,82)	31
Muži	5 (2,76)	1 (1,84)	0 (0,18)	1 (2,03)	0 (0,18)	7
Celkem	15	10	1	11	1	38

Z pozorovaných a očekávaných četností jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí kvadrát: $\chi^2 = 3,78$

Vypočítanou hodnotu jsme si u tabulky č. 7 srovnali s kritickou hodnotou $\chi^2(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 je menší než hodnota kritická, **přijímáme nulovou hypotézu**, že ženy vnímají integraci stejně jak muži. Test významnosti jsme prováděli na hladině významnosti 0,05.

H3_A Učitelé s délkou praxe do 10 let zaujmají souhlasný postoj ke školní integraci než učitelé s delší praxí jak 10 let

H3₀ Učitelé s délkou praxe do 10 let zaujmají stejný postoj ke školní integraci jak učitelé s delší praxí jak 10 let

Platnost výše uvedené hypotézy jsme zkoumali otázkami č. 3 a č. 16, které jsou uvedeny v příloze s názvem PVI Dotazník pro pedagogy. Pomocí testu chí-kvadrát jsme si ověřovali, zda ovlivňuje délka praxe pedagogů názor na integraci tělesně postižených žáků.

Tabulka 8: Názor na integraci žáků s tělesným postižením dle praxe

Dosažená praxe	Jaký je Váš názor na integraci žáků s tělesným postižením?					
	integraci rozhodně ano	integraci ano, ale jen u žáků s lehčím postižením	integraci ano, ale pouze na ZŠ	integraci raději ne, vhodnější je vzdělávat tyto žáky ve spec.školách	jiná odpověď	celkem
délka praxe do 10let	3 (3,73)	3 (2,8)	0	0	1 (0,47)	7
délka praxe nad 10let	5 (4,27)	3 (1,6)	0	0	0 (0,53)	8
celkem	8	6	0	0	1	15

Z pozorovaných a očekávaných četností jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát: $\chi^2 = 2,635$

Vypočítanou hodnotu jsme si u tabulky č. 8 srovnali s kritickou hodnotou $\chi^2(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 je menší než hodnota kritická, **přijímáme nulovou hypotézu**, že ženy vnímají integraci stejně jak muži. Test významnosti jsme prováděli na hladině významnosti 0,05.

H_{4A} Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.

H_{40} Není žádný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.

Platnost výše uvedené hypotézy jsme si zjišťovali u pedagogů otázkou č. 9, která je uvedena v příloze s názvem PVI Dotazník pro pedagogy a u spolužáků otázkou č. 11, která je zaznamenána v příloze PII Dotazník pro spolužáky. Pomocí testu chí-kvadrát jsme si ověřovali, zda je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.

Tabulka 9: Začlenění integrovaného žáka

Kategorie	Patří podle Vás integrovaný žák v třídním kolektivu mezi:			
	oblíbený	neoblíbený	neutrální	celkem
spolužáci	0 (0,61)	19 (12,71)	4 (9,68)	23
pedagogové	1 (0,40)	2 (8,29)	12 (6,32)	15
celkem	1	21	16	38

Z pozorovaných a očekávaných četností jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát: $\chi^2 = 17,834$

Vypočítanou hodnotu jsme si u tabulky č. 9 srovnali s kritickou hodnotou $\chi^2(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**. Pedagogové vnímají skutečně integrovaného žáka jako oblíbeného, zatímco žáci jej vnímají jako neoblíbeného. Test významnosti jsme prováděli na hladině významnosti 0,05.

H5_A Je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrované žákyně u učitelů a spolužáků.

H5₀ Není žádný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrovaného žáka u učitelů a spolužáků.

Platnost výše uvedené hypotézy jsme si zjišťovali u pedagogů otázkou č. 10, která je uvedena v příloze s názvem PVI Dotazník pro pedagogy a u spolužáků otázkou č. 12, která je zaznamenána v příloze PVII Dotazník pro spolužáky. Pomocí testu chí-kvadrát jsme si ověřovali, zda je statisticky významný rozdíl mezi vnímáním oblíbenosti integrované žákyně u učitelů a spolužáků.

Tabulka 10: Začlenění integrované žákyně

Kategorie	Patří podle Vás integrovaná žákyně v třídním kolektivu mezi:			
	oblíbený	neoblíbený	neutrální	celkem
spolužáci	0 (1,21)	12 (8,47)	11 (13,32)	23
pedagogové	2 (0,79)	2 (5,53)	11 (8,68)	15
celkem	2	14	22	38

Z pozorovaných a očekávaných četností jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát: $\chi^2 = 7,811$

Vypočítanou hodnotu jsme si u tabulky č. 9 srovnali s kritickou hodnotou $\chi^2(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**. Pedagogové vnímají skutečně integrovanou žákyni jako oblíbenou, zatímco žáci ji vnímají jako neoblíbenou. Test významnosti jsme prováděli na hladině významnosti 0,05.

3.2.3 Případová studie

V této kvalitativní části výzkumu chci popsat, jak vnímají integraci na této škole integrovaní žáci s tělesným postižením. Budu se zde zabývat případovou studií dvou integrovaných žáků v období jejich čtyřletého studia na běžné střední škole. Jejich charakteristiku jsem vytvořila z převzatých materiálů dostupných ve škole a polostrukturovaných rozhovorů (viz příloha PVIII) s integrovanými žáky. Rozhovory jsem rozebrala pomocí otevřeného

kódování a rozčlenila do 5 kategorií, které tvoří: studium, integrované vzdělání, činitelé integračního procesu, osobnost žáka a vyučovací proces.

3.2.3.1 *Integrovaná žákyně*

Jana je studentkou čtvrtého ročníku Střední odborné školy Slavičín – Divnice, kde studuje obor sociální péče. Je integrována v běžné třídě. Jedná se o dvacetiletou dívku se závažným tělesným postižením ovlivňujícím její pohyblivost, samostatnost, sebeobsluhu i práce-schopnost. Proces integrace byl však započat již v předškolním věku, kdy navštěvovala běžnou mateřskou školu. V současnosti její postižení manifestuje v těchto základních oblastech: řeč, jemná i hrubá motorika, praktické řešení životních situací, imobilita, omezené logické myšlení. Všechny tyto aspekty mají vliv jak na kvalitu života, tak na proces edukace.

Výběr oboru sociální péče byl podmíněn především tím, že se škola nachází blízko Janina bydliště, jak i ona sama říká: „*Bydliště je nejbliž a tím pádem mi to vyhovuje. To je, že nemusím dojíždět třeba do Zlína*“ (4). Mezi další kritéria výběru řadí: „*...obor je mi nejbliž, protože sama jsem vlastně postižená a v mém reálném povolání by mě bavilo pracovat s těmito lidmi*“ (5).

Jelikož má těžkou poruchu hybnosti, je Jana plně odkázána na invalidní vozík, který má postranní opěrky, nýbrž není schopna sedět sama bez opory. Ve třídě sedí na mechanickém invalidním vozíku a k psaní používá především notebook, ke kterému je připojena klávesnice a optická myš, jež jsou umístěny na speciální polohovací lavici (viz příloha PX). Grafický projev je u žákyně špatně čitelný a velmi pomalý, ale i přesto v některých předmětech jej využívá, alespoň částečně. Zápisy v jednotlivých předmětech jí zapisuje asistentka, protože jemná motorika je porušená díky zvýšenému svalovému tonu v horních končetinách a sama by je nezvládla. Místo toho si zaškrťává ve zvětšeném textu anebo se snaží zapsat alespoň nějaké poznámky na notebooku, a tak si udržet pozornost, která je u Jany značně kolísavá. Sama žákyně své zapojení ve vyučovacím procesu komentuje slovy: „*...nachystám sešit, nachystám věci na hodinu, to zvládnou sama*“ (23). Při písemných testech využívá notebook, ale radši je zkoušena ústně, protože psaní ji hodně vyčerpává a je časově náročné, nýbrž žákyně má na základě svého tělesného znevýhodnění možnost využít při testech jednou takový čas, než mají její intaktní spolužáci.

Jelikož škola není zcela bezbariérová, musí k přesunu z jednoho podlaží do druhého používat schodolez (viz příloha PX), což je mobilní zařízení s motorkem, na které je možno připevnit invalidní vozík, aby doprovodná osoba mohla snadno vyvézt vozíčkáře do schodů nebo ze schodů. Žákyně též není schopna samostatně zvládat základní hygienické potřeby.

U této studentky bývá výkon ve škole zhoršen slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Velkým problémem je dlouhodobější zapamatování si učiva a následné propojení s novým učivem, což se projevuje především v matematice a anglickém jazyce. Tady jsou pro Janu velkým přínosem doučovací hodiny. V doučování se zabývá vždy aktuálním probíraným učivem, ale taktéž opakuje a vrací se i k tomu, co bylo probíráno s vyučujícím a co díky svému pomalému tempu nedokázala stihnout v době vyučování. Integrovaná žákyně musí zvládnout kurikulum stejného obsahu jako její zdraví spolužáci. Výjimku činí pouze tělesná výchova, z které je díky svému zdravotnímu stavu uvolněna. Žákyně se ke studiu vyjadřuje následovně: „...*pro mě je to opravdu hodně náročné*“(37). „...*zabírá strašně moc času a nemám čas na jiné záliby*“(154).

I přes tyto obtíže patří Jana k dobrým studentům. Ke studiu přistupuje velmi zodpovědně jak ona, tak i její matka, která jí se zvládnutím učiva velmi pomáhá. Bez její spolupráce by se nikdy u této dívky takové výsledky nedostavily. Domácí příprava na vyučování jí zabírá čtyři hodiny a někdy i déle. Doma jí s přípravou pomáhá hlavně maminka, což žákyně vyjadřuje slovy: „...*musí mi pomáhat mamka, třeba s přípravou pomůcek, prozkoušením, když něco nevím, tak mě musí nějak nauknout, nějak poradit, abych to prostě zvládla...*“(40).

Jana je velmi komunikativní, přátelská, cílevědomá a ochotná ke svým spolužákům i k pedagogům. Ve třídě nemá se spolužáky žádné větší problémy, většinou jsou všichni ochotni jí pomoci, když je o to požádá. Kolektiv hodnotí: „...*tady mě z části některé ty děcka berou*“(91). „*Lépe jak na základní škole*“(92). „*Mám tady pár dobrých kamarádů*“(94). „*Mám někdy takový pocit, že na mě nahlíží skrz prsty...*“(102). „*Nedokážou se vyrovnat s tím, že mám nějaké úlevy a oni prostě nemají, tam je ta překážka*“(105).

Na druhou stranu dokáže být Jana hodně tvrdohlavá a v některých činnostech by mohla být i více samostatnější. Tato žákyně je velmi puntičkářská a klade na sebe vysoké nároky. To se odráží nejen v jejím řečovém projevu, ale i ve způsobu, jakým vnímá sama sebe. Tento přístup v sobě skrývá hrozbu permanentní frustrace, na druhou stranu však funguje jako

motivace pro další učení a objevování. Neúspěch, který se taky občas dostaví, snáší Jana už mnohem lépe, než jak tomu bylo dříve, což ona sama v rozhovoru uvádí: „*Ano, dřív jsem se s tím vyrovnávala špatně, ale nyní už je to lepší, nyní vím, že ve škole nejsou jen samé dobré výsledky, ale jak se říká, jednou si dole a podruhé zas nahore*“ (68).

Svůj volný čas tráví většinou doma s rodinou. Jako své záliby uvádí: „*...mám ráda svoje zvířata a hudba je pro mě důležitá*“ (124). „*Když je možnost, i když té možnosti moc není, tak jdu na koncert nebo zajdeme do restaurace nebo s kamarádkou, s rodinou*“ (127).

Integrované vzdělání Jana hodnotí jako: „*...já si myslím, vezmu to tak všeobecně, že pro tyto děti je velice dobré, když jsou vlastně v integraci, protože jsou lepší připraveni na život*“ (53).

Po studiu by se dívka s tělesným postižením chtěla přihlásit do kurzů anglického jazyka nebo sociální péče, ale nejdříve ze všeho si chce chvíli odpočinout od studia a věnovat se sama sobě doma v rodině. Že by našla pracovní uplatnění ve svém blízkém okolí, to vylučuje, protože je zcela závislá na druhé osobě v běžných sebeobslužných činnostech.

3.2.3.2 *Integrovaný žák*

Martin je žákem čtvrtého ročníku Střední odborné školy Slavičín – Divnice, kde studuje obor sociální péče. Je integrován v běžné třídě. Jedná se o jednadvacetiletého chlapce, kterého krátce po porodu postihla cévní mozková příhoda, která zapříčinila vznik mozkové obrny, spastické formy kvadruparetické. Jeho mentální kapacita se nachází na dolní hranici pásma výrazného podprůměru. Žák trpí specifickými poruchami učení, pozvolna klesající koncentrací pozornosti, slabou pracovní výkonností a pomalejším pracovním tempem. Je emočně nestálý. V řeči se projevuje artikulační neobratnost. Má narušenu jemnou motoriku, vizuální a prostorovou orientaci. Je částečně mobilní. Při chůzi používá francouzské hole. Proces integrace byl však započat již v předškolním věku, kdy navštěvoval běžnou mateřskou školu.

Výběr oboru sociální péče byl taktéž jako u Jany podmíněn blízkostí bydliště a školy. Mezi další faktory Martin řadí: „*...SPC mi doporučilo tento obor a tuto školu*“ (3).

Martin je částečně samostatný, dokáže se pohybovat samostatně o francouzských holích, ale z důvodu bezpečnosti musí mít doprovod jiné osoby při přesunu po schodišti. Ve třídě

sedí na speciální stoličce za lavicí, která je polohovatelná (viz příloha PX). Sedění mu nedělá žádné obtíže. Grafický projev u žáka je pomalý, ale píše čitelně. Psaní, jak sám uvádí, využívá především v hodinách německého jazyka a při písemných testech, které upřednostňuje před ústním zkoušením. Žák má na základě svého tělesného znevýhodnění možnost využít při testech jednou takový čas, než mají jeho intaktní spolužáci. Zápisy mu píše asistentka, protože by si sám nebyl schopen tak rychle zapisovat vyučovací látku.

Mezi důsledky mozkové obrny patří i zvýšená unavitelnost a slabá koncentrace pozornosti, což má u žáka za následek nepochopení probíraného učiva, které se mu musí znovu zopakovat a rozčlenit na menší úseky, k tomu tento žák využívá možnosti doučování, které ve většině případů probíhá s asistentem pedagoga. Před maturitou se ještě Martin doučuje spolu s ostatními spolužáky, jak sám říká: „*Mám doučování z matematiky, sociální péče a českého jazyka*“ (87). Integrovaný žák musí zvládnout kurikulum stejného obsahu jako jeho zdraví spolužáci. Výjimku činí pouze tělesná výchova, z které je díky svému zdravotnímu stavu uvolněn. Žák se ke svým studijním výsledkům vyjadřuje následovně: „*Já jsem s výsledky spokojený, protože vím, že od sebe nemůžu čekat lepší výsledky, a ví to i moji rodiče, že lepší to už nebude*“ (66).

Martin patří ve třídě k žákům se slabším prospěchem, což bude zapříčiněno pravděpodobně i tím, že ho studijní obor nebaví, to komentuje slovy: „*...kdybych neměl takové postižení, tak bych do toho nešel*“ (39). Domácí příprava na vyučování mu zabírá asi čtyři hodiny. Doma se většinou připravuje sám, když potřebuje něco vysvětlit, tak mu pomáhají rodiče, což žák vyjadřuje slovy: „*Vysvětlují mně to, abych si to zapamatoval, a tím mi pomáhají se učit*“ (63).

Integrovaný žák je přátelský, rád komunikuje se svými spolužáky, ale ve vyučovacích hodinách se nijak aktivně neprojevuje, na což i pedagogové a spolužáci poukazují. Většinu věcí za něj vykonává asistent. Pravděpodobně to má i za následek tak značnou neoblíbenost u spolužáků v třídním kolektivu. Sám Martin to komentuje slovy: „*Já nemůžu říct, že se ke mně chovají špatně, ale vidím, že tam jsou různé narážky*“ (76).

Určitě by se měl snažit více zapojovat ve vyučování, protože jeho studijní výsledky jsou podprůměrné. Největší problém integrovanému žákovi způsobuje český jazyk, a to nejen gramatická cvičení, ale i literatura, která je založena na mechanické paměti, což on sám uvádí v rozhovoru: „*Velké problémy mám s češtinou, ale to není jen tady na střední škole,*

ale už i na základní škole“ (43). „Snažím se naučit spisovatele a potom se mně pletou“ (45). „V gramatice mám problémy s čárkami, háčky...“ (51). Neúspěch ve škole je poměrně častý a žákovi nevadí. Vzdělání je sice pro něj důležité, protože po jeho úspěšném ukončení by se rád alespoň částečně zapojil do pracovního procesu, ale asi ne natolik motivující, aby si zlepšil prospěch.

Svůj volný čas tráví většinou se svými kamarády, kterých má hodně mezi zdravými jedinci. Jako své záliby uvádí: „Baví mě hudba, býval jsem DJ (100). Také různé výlety a filmy“ (106). Zajímá se také o přírodu, společenské dění a sportovní akce. Rád pracuje na počítači.

Martin hodnotí integrační proces ve škole jako: „Já můžu být mezi zdravými spolužáky a spolužáci by se měli naučit s takovými lidmi vycházet a žít“ (120). „...dodává mně to sebevědomí...“ (125).

3.3 Závěry šetření

Výzkumná část bakalářské práce byla zaměřena na integraci dvou tělesně postižených žáků do běžné střední školy, na názorech účastníků integrace na tento proces a na význam integrace pro tyto skupiny. Výzkumné šetření se skládalo z kvantitativní a kvalitativní části. Cíle se podařilo splnit díky spolupráci pedagogů, spolužáků a integrovaných žáků s tělesným postižením.

V kvantitativní části sociometrické šetření poukázalo na začlenění do třídního kolektivu, které nebylo příliš úspěšné pro oba integrované žáky. Žákyně se ale do kolektivu začlenila mnohem lépe než její integrovaný spolužák, což potvrdilo i dotazníkové šetření. Zajímavostí je, že spolužáci dívku i chlapce vnímají jako neoblíbené, zatímco učitelé si většinou myslí, že patří mezi oblíbené nebo neutrální žáky. Tento výsledek potvrdily i výše stanovené dvě hypotézy. U zbývajících hypotéz byly přijaty nulové hypotézy a odmítnuty alternativní hypotézy. Jejichž výsledkem bylo, že na připravenost pedagogů nemá žádný vliv druh vzdělání, který absolvovali. Mezi vnímáním integračního procesu mezi muži a ženami není žádný rozdíl, oba ji vnímají převážně pozitivně. Délka praxe pedagogů rovněž neovlivňuje jejich postoje, které zaujímají k integraci ve školním prostředí.

V kvalitativní části mým cílem bylo odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Jak ovlivňuje průběh výuky přítomnost integrovaných žáků?

Z odpovědí pedagogů vyplývá, že průběh výuky není nijakým způsobem narušen. Integrovaná dívka sice upřednostňuje ústní zkoušení, ale když k tomu není dostatek času, tak je zkoušena písemně, tak jak ostatní žáci. Nezasupitelné místo má v integraci asistent pedagoga, který náročnou práci s integrovaným žákem učiteli ulehčuje.

Zjistit jak vnímají přímí účastníci (spolužáci, pedagogové) integrační proces na střední škole?

Spolužáci i pedagogové vnímají integrační proces většinou pozitivně. Někteří se spolužáků se spřátelili s integrovanými žáky, i když jde o kamarádství pouze ve škole. Pro integrovaného chlapce a dívku je to velmi povzbuzující. Všichni oslovení učitelé se shodli na tom, že integrace je prospěšná jak pro integrované žáky, tak žáky intaktní z hlediska socializace. Učí se vzájemné toleranci a pomoci, žáci s postižením se rovněž musí přizpůsobovat nárokům zdravých spolužáků.

Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost tělesně postižených žáků postoje pedagogů a jejich intaktních spolužáků k tělesně postiženým jedincům?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé svůj postoj k osobám s tělesným postižením nijak nezměnili, ani po praktických zkušenostech s nimi. Většinou si myslí, že jim má být dána příležitost aktivně se zapojit do společnosti. U spolužáků jedna skupina zastává názor, že svůj postoj vůči lidem s tělesným postižením nezměnila a druhá skupina je toho názoru, že po zkušenostech s nimi je jejich postoj k nim odlišný. Jejich stanovisko k této minoritní skupině je spíše negativní. Většina spolužáků tvrdí, že vždy záleží na charakterových vlastnostech osoby s postižením, protože hodně jedinců své postižení zneužívá ku svému prospěchu.

Jsou pedagogové běžné střední školy připraveni na výuku tělesně postižených žáků?

Z výsledků dotazníkového šetření se ukázalo, že všichni učitelé si myslí, že mají dostatečné znalosti, které si průběžně doplňují samostudiem odborné literatury nebo odbornými semináři. Dle našeho názoru by si pedagogové měli zachovat dostatečnou objektivitu a neměli by se nechat ovlivnit pocitem lítosti nebo přílišného opečovávání, ve snaze integrovanému žákovi pomoci, mu spíše škodí. Žák s postižením si na tato privilegia zvykne a myslí si, že každý mu vždy vyjde vstříc.

Jaký je přínos individuální integrace žáků s tělesným postižením do běžné střední školy?

Pro integrované žáky lze hodnotit situaci kladně, nýbrž ani jeden z nich by se nechtěl vzdělávat ve speciální škole pro tělesně postižené. Ale z hlediska přijetí kolektivem se nedokázali úspěšně začlenit ve své kmenové třídě. Oba si myslí, že je studium v běžné škole mezi intaktními spolužáky lépe připraví pro život ve společnosti, lépe budou schopni zvládat běžné situace, budou samostatnější, nebudou se bát komunikovat se zdravými jedinci, než kdyby byli vyučováni ve speciální škole. Problém oba vidí v budoucnosti, kdy s největší pravděpodobností nenajdou pracovní uplatnění v oboru, který studují.

Pro pedagogy je hlavním přínosem integrace získaná zkušenost pracovat s žáky s tělesným postižením. Z jejich pohledu se jedná o náročnou práci, která vyžaduje velkou míru tolerance, trpělivosti, ochoty a taky práce navíc. Všichni se ale shodnou na tom, že vidí v této práci určitý smysl a přínos jak pro samotnou školu, tak i pro integrované žáky.

Pro spolužáky integrovaných žáků je velkou výhodou, že si zvyknou na spolužití s tělesně postiženými jedinci a dovedou s nimi komunikovat.

S jakými problémy se v průběhu školské integrace potýkají tělesně postižení žáci?

Největším problémem pro žáky s tělesným postižením je to, že škola není bezbariérová, což jim znesnadňuje pohyb po škole, hlavně při stěhování do učebny v jiném patře školy. Dalším problémem je klima třídy. Spolužáci k integrovaným žákům mívají různé poznámky, které se týkají především výhod, které využívají na základě závěrů z vyšetření SPC, což vnímají jako nevhodné urážky na jejich osobu, které se jich hodně emočně dotýkají.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsme se zabývali problematikou integrace žáků s tělesným postižením do běžné střední školy. Důraz byl kladen nejen na samotné integrované žáky, ale rovněž i na jejich spolužáky a pedagogy, kteří je vyučují. Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje teoretická východiska, která jsou nezbytná pro orientaci v dané problematice. Jsou zde vymezeny základní pojmy a charakteristika kategorií tělesného postižení. Druhá kapitola se zabývá školskou integrací, jsou zde vysvětleny pojmy týkající se integrovaného vzdělávání a jeho legislativní rámec. Dále jsou analyzováni činitelé, kteří se účastní integrovaného vzdělávacího procesu ve škole.

Ve třetí kapitole je zpracován výzkumný projekt, jehož hlavním cílem bylo prozkoumat výhody a nevýhody integrace dvou tělesně postižených žáků na střední škole a to zejména pohledem pedagogů, ale rovněž i jejich spolužáků. Tohoto cíle se nám na základě výsledků výzkumného šetření podařilo dosáhnout.

Individuální integrace se stává v současném českém školství poměrně rozšířeným jevem, z uvedeného výzkumu ale vyplývají nejen výhody, ale rovněž i problémy, s kterými se proces integrace potýká. Jedná se především o sociální prostředí, které v edukačním procesu tvoří především spolužáci integrovaných žáků. Nesmíme zapomínat je zahrnovat do integračního procesu, protože jen tak můžeme dosáhnout optimálního vzdělávání intaktních žáků s integrovanými žáky. Jelikož ve třídě dělám asistenta pedagoga, tak mezi jednu z hlavních příčin neúspěšného začlenění žáků s tělesným postižením do třídního kolektivu považuji to, že hned na začátku integrace se intaktní spolužáci nedozvěděli nic o diagnóze integrovaných žáků. Taktéž měli být seznámeni s výhodami, které žáci mají, a důvody, proč jim byly přiděleny. Tak by se podle mého názoru zamezilo dalšímu nedorozumění a kritickým poznámkám z řad intaktních žáků. Jako další problém vidím neadekvátní přístup pedagogů, kdy ve snaze pomoci žákům s postižením, si neuvědomují důsledky svého jednání na ostatní spolužáky. Proto dochází k tomu, že žáci takového jednání vnímají jako nespravedlnost, která se děje na úkor ostatních.

Pedagogům integrace klade mnohem větší nároky na přípravu výuky, musí samostudiem získat informace o postižení, kterým žáci trpí. Další velmi důležitou podmínkou je spolupráce s rodiči integrovaných žáků, aby byli ochotni pomáhat s domácí přípravou svých dětí a komunikovat se školou.

Integrace by dle našeho mínění měla integrované žáky především připravit pro běžný život, motivovat je k tomu, aby se co nejvíce snažili o samostatnost v péči o svou vlastní osobu, poněvadž tato omezení vedou k izolovanosti, uzavřenosti a nízké snaze zapojit se mezi majoritní společnost. Dále bychom je měli naučit, jak mají využít svého volného času, kterého po skončení studia budou mít nadbytek. Vzbudit v nich zájem o nějakou činnost, které se pak můžou věnovat. Rovněž jim doporučit kontaktní centra, které mohou navštěvovat a jsou pro ně vhodná.

Pro všechny učební procesy je zvláště důležité dobré klima, příjemná atmosféra, dialogický vztah, načež si myslíme, že něčeho takového se snažíme všichni ve výchovně vzdělávacím procesu dosáhnout. Ke každému žákovi se znevýhodněním musíme přistupovat individuálně, protože každý případ je jinak specifický.

Doufáme, že naše práce bude přínosem pro všechny, kdo se zabývají problematikou integrovaného vzdělávání, zejména pedagogům, asistentům pedagoga, ale i rodičům žáků s tělesným nebo jiným handicapem. Práce bude taktéž předložena pedagogům a asistentům, kteří se na integrovaném vzdělávání obou žáků s tělesným postižením podíleli, a může jim posloužit jako zpětná vazba jejich edukačního a výchovného působení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vydání. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [2] ČÁP, Jan a Zdeněk Dytrich. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. 1.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- [3] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vydání. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1.vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [7] CHVÁTALOVÁ, Helena. *Jak se žije dětem s postižením: problematika pěti typů zdravotního postižení*. 2.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-013-5.
- [8] MERLIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1.vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- [9] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [10] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [11] OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Somatopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1.vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.
- [12] PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1.vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-7184-569-8.

- [13] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [14] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4.vydání. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [15] REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1.vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [16] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ et al. *Speciální pedagogika*. 2.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-2440-0873-2.
- [17] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1.vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1733-3.
- [18] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- [19] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3.rozšířené. a přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1.vydání. Praha: Karolinum, 2005a. ISBN 80-246-0956-8
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1.vydání.. Praha: Karolinum, 2005b. ISBN 80-246-1074-4
- [23] VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2.přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4.
- [24] VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- [25] VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

[26] VÍTKOVÁ, M. et al. *Interaktivní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Seznam použitých zákonů:

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262- 10345. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich?highlightWords=563%2F2004>

ČESKO. Zákon č. 116 ze dne 15. dubna 2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43, s. 1106- 1108. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/16096>

ČESKO. Zákon č. 147 ze dne 25. května 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499- 1501. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/16097>

Ostatní dokumenty:

ÚZIS ČR. *Analýza: Mezinárodní klasifikace nemocí a její aktualizace*. 2009, 7 s. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/MKN-10_aktualizace.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IEU	Index emocionálního uspokojení
INVV	Index negativních vzájemných vztahů
IPVV	Index pozitivních vzájemných vztahů
IVP	Individuálně vzdělávací plán
HIV	Virus způsobující ztrátu obranyschopnosti organismu
H5N1	Nebezpečný podtyp ptačí chřipky
NSS	Negativní sociometrický status
PSS	Pozitivní sociometrický status
VSS	Výsledný status

SEZNAM OBRÁZKŮ

Sociogram 1: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 1 a č. 5	49
Sociogram 2: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 1 a č. 5	50
Sociogram 3: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 3 a č. 6	50
Sociogram 4: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 3 a č. 6	51
Sociogram 5: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 2 a č. 4	51
Sociogram 6: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 2 a č. 4	52
Sociogram 7: Individuální sociogram integrované žákyně otázka č. 7	52
Sociogram 8: Individuální sociogram integrovaného žáka otázka č. 7	52
Graf 9: Pohlaví respondentů	53
Graf 10: Zastoupení respondentů	54
Graf 11: Otázka č. 2 spolužáci	54
Graf 12: Otázka č. 3 spolužáci	55
Graf 13: Otázka č. 5 spolužáci	55
Graf 14: Otázka č. 6 spolužáci	56
Graf 15: Otázka č. 7 spolužáci	56
Graf 16: Otázka č. 9 spolužáci	57
Graf 17: Otázka č. 10 spolužáci	57
Graf 18: Otázka č. 17 spolužáci	58
Graf 19: Otázka č. 2 pedagogové	58
Graf 20: Otázka č. 3 pedagogové	59
Graf 21: Otázka č. 4 pedagogové	59
Graf 22: Otázka č. 5 pedagogové	59
Graf 23: Otázka č. 6 pedagogové	60
Graf 24: Otázka č. 11 pedagogové	61
Graf 25: Otázka č. 12 pedagogové	61
Graf 26: Otázka č. 13 pedagogové	62
Graf 27: Otázka č. 17 pedagogové	62
Graf 28: Otázka č. 20 pedagogové	63
Graf 29: Otázka č. 23 pedagogové	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Možnosti průběhu integrace	30
Tabulka 2: Období poznání poruchy hybnosti	32
Tabulka 3: Stanoviska rodičů dětí se zdravotním postižením	38
Tabulka 4: Sociometrický index integrovaných žáků	48
Tabulka 5: Vliv vzdělání na připravenost pedagogů pro práci s integrovanými žáky	65
Tabulka 6: Problém komunikace s integrovanými žáky	65
Tabulka 7: Názor na integraci žáků s tělesným postižením dle pohlaví	66
Tabulka 8: Názor na integraci žáků s tělesným postižením dle praxe	67
Tabulka 9: Začlenění integrovaného žáka	68
Tabulka 10: Začlenění integrované žákyně	69

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Sociometrický test

P II: Sociometrická neuspořádaná matice otázka č. 1 a č. 5

P III: Sociometrická neuspořádaná matice otázka č. 3 a č. 6

P VI: Sociometrická neuspořádaná matice otázka č. 2 a č. 4

P V: Sociometrická neuspořádaná matice otázka č. 7

P VI: Dotazník pro pedagogy

P VII: Dotazník pro spolužáky

P VIII: Polostrukturovaný rozhovor

P IX: Individuální vzdělávací plán

PX: Kompenzační pomůcky

PŘÍLOHA I: SOCIOMETRICKÝ TEST

Vážení žáci,

studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati a v rámci bakalářské práce na téma Integrace tělesně postižených žáků pohledem intaktních spolužáků a pedagogů na SOŠ provádím dotazníkové šetření ve Vaší třídě. Cílem sociometrie je zjistit Váš vztah k integrovaným spolužákům.

U této metody není možná anonymita, ale při vypracování výsledků, budu uvádět jména smyšlená. Postup při vyplňování dotazníku je následující. Nejdříve vyplníte své jméno a datum. Otázky jsou pouze otevřené a uvádíte jméno nebo jména Vašich konkrétních spolužáků ze třídy. Prosím Vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování.

Jméno:.....

Datum:.....

1) Napiš tři jména spolužáků, které považuješ za nejoblíbenější.

a).....

b).....

c).....

2) Když potřebuješ pomoc se školním úkolem, na koho ze spolužáků se obrátíš. Napiš tři jména.

a).....

b).....

c).....

3) Vedle koho bys ve třídě nikdy nechtěl sedět. Jmenuj tři spolužáky.

a).....

b).....

c).....

4) Kdo má podle tebe největší autoritu ve třídě.

.....

5) Napiš tři jména spolužáků, které považuješ ve třídě za neoblíbené.

a)

b)

c)

6) Koho ze svých spolužáků bys pozval na narozeninovou oslavu. Jmenuj tři jména spolužáků.

a)

b)

c)

7) Když potřebuješ půjčit ve škole psací potřeby, na koho se obrátíš.

.....

Děkuji za vyplnění.

PŘÍLOHA II: SOCIOMETRICKÁ NEUSPOŘÁDANÁ MATICE OTÁZKA Č.1 A Č.5

Napiš tři jména spolužáků, které považuješ za nejoblíbenější (+). Napiš tři jména spolužáků, které považuješ za neoblíbené(-).

Odevzdané
volby

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	+	-	Σ	
A	X	-	-			+			+	+																	3	2	5
B	-	X			+						+																3	1	4
C	-	-	X			+											+						+			3	2	5	
D		-	-	X			+								+										+	3	2	5	
E	-				X		-			+					+										+	3	3	6	
F		-				X	-		-		+						+		+							3	3	6	
G		-		+		-	X								+								-	+	3	3	6		
H	-	-						X				+			+							+				3	3	6	
I		-	-						+	X						+						+				3	3	6	
J			-				-			X		+						+		-		+				3	3	6	
K			-		+		-				X					+				-			+			3	3	6	
L		-				+			-			X			+				-	+						3	3	6	
M		-		-		+	-	+					X				+									3	3	6	
N	-						-							X			+	+					-		+	3	3	6	
O		-				+								-	X								+	+	-	3	3	6	
P	-							+		+						X				-						2	2	4	
Q		-		-		+			-			+					X			+						3	3	6	
R				-			-			+				+			+	X								3	3	6	
S		-	-			+					+								-	X			+			3	3	6	
T	-	-				+			+						+						X					3	2	5	
U		-						+	+					-								X	+			3	3	6	
V		-					-	+	-				+				+						X			3	3	6	
W		-				+	-		-		+									+				X		3	3	6	
X		-				+		+	-					-	+										X	3	3	6	
Y	-						-			+				+				+						-	X	3	3	6	

	+	0	0	0	1	2	10	1	6	3	3	4	4	2	2	6	3	6	3	3	1	1	4	3	4	2	74
Obdržené volby	-	9	18	6	3	0	1	10	0	6	0	0	0	0	3	0	0	1	2	0	3	0	0	3	0	3	68
	Σ	9	18	6	4	2	11	11	6	9	3	4	4	2	5	6	3	7	5	3	4	1	4	6	4	5	142

- oboustranně negativní volba
- u jednoho pozitivní, u jednoho negativní volba
- oboustranně pozitivní vztah

PŘÍLOHA III: SOCIOMETRICKÁ NEUSPOŘÁDANÁ MATICE OTÁZKA Č.3 A Č.6

Koho ze svých spolužáků bys pozval na narozeninovou oslavu(+). Vedle koho bys ve třídě nechtěl sedět (-).

Odevzdané volby

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	+	-	Σ	
A	X	-							-						+					+				+	-	3	3	6	
B	-	X			+						+															+	3	1	4
C			X												-	+			-	+					+	-	3	3	6
D		-		X		-	+								-	+									+		3	3	6
E	-	-			X						+				-	+									+		3	3	6
F		-	-			X	-					+					+		+							3	3	6	
G		-		+			X								+										-	+	3	3	6
H								X	-				+		-		+						+			-	3	3	6
I		-							X							+	-		+	-	+						3	3	6
J				-						X			+			+		+						-		3	3	6	
K		+	-			+					X							-		-				+		3	3	6	
L		-			-	+						X					+		+	-						3	3	6	
M		-		-			+						X									+	+			3	3	6	
N	-		-											X				+	+					-	+	3	3	6	
O		-													X					+				+	+	-	3	3	6
P	-							+							-	+	X			-					+		3	3	6
Q		-		-		+											X	+								3	3	6	
R			-							+							+	X								-	3	3	6
S		-			-	+	-					+								X				+		3	3	6	
T	+			+											-	+					X					-	3	3	6
U		-						+	+													X	+			3	3	6	
V		-						+				+					+						X			3	3	6	
W						+	-					+												X		3	3	6	
X												+				+					+				X	-	3	3	6
Y		+	-																+		-				X	3	3	6	

	+	1	2	1	1	1	5	1	4	1	1	2	4	3	3	8	3	5	4	6	2	2	3	3	7	2		75	
Obdr- žené volby	-	4	13	5	3	2	3	7	0	5	0	0	0	0	10	0	0	3	2	1	4	0	0	4	0	7		73	
	Σ	5	15	6	4	3	8	8	4	6	1	2	4	3	13	8	3	8	6	7	6	2	3	7	7	9		148	

- oboustranně negativní volba
- u jednoho pozitivní, u jednoho negativní
- oboustranně pozitivní vztah

PŘÍLOHA VI: SOCIOMETRICKÁ NEUSPOŘÁDANÁ MATICE

OTÁZKA Č.2 A Č.4

Když potřebuješ pomoc se školním úkolem, na koho ze spolužáků se obrátíš (+). Kdo má podle tebe největší autoritu ve třídě (-).

Odevzdané volby

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	+	-	Σ	
A	X			+		-	+								+												3	1	4
B		X			+				-		+															+	3	1	4
C			X			-						+								+	+						3	1	4
D				X			+								+										+	-	3	1	4
E					X	-			+	+	+																3	1	4
F						X			+		+											+					3	1	4
G				+			X				-				+										+		3	1	4
H			+					X				+			+											-	3	1	4
I					-		+	X							+						+						3	1	4
J			+						+	X			+													-	3	1	4
K		+				-			+		X													+			3	1	4
L									+			X								+			+		-	3	1	4	
M						-		+		+			X									+				3	1	4	
N									+	+				X								+			-	3	1	4	
O	+														X								+	+	-	3	1	4	
P						-		+		+		+				X											3	1	4
Q						-		+				+					X					+					3	1	4
R										+								X								-	1	1	2
S									+			+							X							-	2	1	3
T			+			-						+								X	+					3	1	4	
U									+						+						X	+			-	3	1	4	
V						-		+				+									+	X				3	1	4	
W						-		+			+				+									X		3	1	4	
X								+							+									+	X	-	3	1	4
Y						-			+	+												+			X	3	1	4	

	+	1	1	3	2	1	0	2	6	10	6	3	2	7	0	6	2	0	0	1	1	6	5	3	3	1	72			
Obdržené volby	-	0	0	0	0	0	12	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11		25	
	Σ	1	1	3	2	1	12	2	6	11	6	4	2	7	0	6	2	0	0	1	1	6	5	3	3	12			97	

 oboustranně pozitivní vztah

PŘÍLOHA V: SOCIOMETRICKÁ NEUSPOŘÁDANÁ MATICE OTÁZKA Č.7

Když potřebuješ půjčit ve škole psací potřeby, na koho se obrátíš(+).

		Odevzdané volby																				+	Σ									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y						
A	X						+									+												2	2			
B		X																									+	1	1			
C			X																		+							1	1			
D				X			+																					1	1			
E					X						+																	1	1			
F						X																	+					1	1			
G				+				X																					1	1		
H									X							+													1	1		
I										X													+						1	1		
J											X													+					1	1		
K												X													+				1	1		
L													X								+								1	1		
M														X									+						1	1		
N										+					X															1	1	
O	+															X									+				2	2		
P									+								X													1	1	
Q														+				X												1	1	
R										+									X											1	1	
S													+							X										1	1	
T			+																		X									1	1	
U									+													X									1	1
V													+										X							1	1	
W												+												X						1	1	
X																+										X				1	1	
Y		+																								X				1	1	

Obdržené volby

	+	1	1	1	1	0	0	2	1	1	2	2	1	2	0	2	1	0	0	1	1	1	1	3	1	1	1	27	
	Σ	1	1	1	1	0	0	2	1	1	2	2	1	2	0	2	1	0	0	1	1	1	1	3	1	1	1		27

oboustranně pozitivní vztah

PŘÍLOHA VI: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážení pedagogové,

studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati a v rámci bakalářské práce na téma Integrace tělesně postižených žáků pohledem intaktních spolužáků a pedagogů na SOŠ provádím dotazníkové šetření na Vaší škole. Cílem tohoto dotazníku je zjistit Váš postoj k integraci a k integrovaným žákům.

Dotazník je anonymní, a proto se na něj nepodepisujte. Postup při vyplňování dotazníku je následující. Jestliže jsou Vám nabídnuty možnosti, zakroužkujte vždy pouze jednu. U některých nabízených možností je místo pro Vaše zdůvodnění dané odpovědi. Dotazník obsahuje rovněž otevřené otázky, na které odpověď vypíšete stručně slovy.

Prosím Vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, nýbrž jen tak může být tento výzkum zpětnou vazbou nejen pro mě, ale i přínosem pro ostatní, kdo se problémy školní integrace zabývají.

1. Jakého jste pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2. Jaké je Vaše vzdělání:

- a) humanitní
- b) technické

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe

- a) do 5-ti let
- b) 6-10 let
- c) 11-20 let
- d) 20 a více let

4. Měli jste již dříve zkušenosti s integrací?

- a) ano
- b) ne

5. Jak se podle Vás žák s tělesným postižením začlenil do třídního kolektivu?

- a) bez problémů
- b) s menšími problémy, jakými.....
- c) se začleněním byly problémy, ale nakonec byl žák s postižením přijat, uveďte tyto problémy
- d) nepodařilo se jej začlenit do kolektivu, proč.....

6. Jak se podle Vás žákyně s tělesným postižením začlenila do třídního kolektivu?

- a) bez problémů
- b) s menšími problémy, jakými.....
- c) se začleněním byly problémy, ale nakonec byla žákyně s postižením přijata, uveďte tyto problémy.....
- d) nepodařilo se ji začlenit do kolektivu, proč.....

7. Jakým způsobem přijal kolektiv třídy mezi sebe žáky s tělesným postižením?
(prosím popište krátce)

.....

.....

.....

8. Napište jednu povahovou vlastnost, která nejvíce dle Vašeho mínění charakterizuje:

- a) integrovaného žáka.....
- b) integrovanou žákyni.....

9. Patří podle Vás integrovaný žák v třídním kolektivu mezi:

- a) oblíbené spolužáky
- b) neoblíbené spolužáky. Proč?.....
- c) neutrální spolužáky

10. Patří podle Vás integrovaná žákyně v třídním kolektivu mezi:

d) oblíbené spolužáky

e) neoblíbené spolužáky. Proč?.....

f) neutrální spolužáky

11. Myslíte si, že integrace žáků s tělesným postižením ovlivňuje zdravé spolužáky?

(Prosím, pokuste se napsat, jakým způsobem a v čem je ovlivňuje.)

a) Ano pozitivně.....
negativně.....

b) ne

c) nemohu posoudit

12. Myslíte si, že žáky s tělesným postižením nějakým způsobem zvýhodňujete?

a) ano, v čem.....

b) jen v něčem, v čem.....

c) ne

d) nemohu posoudit

13. Narušuje nějakým způsobem přítomnost integrovaných žáků průběh hodiny, jestliže ano, popište jak.

a) ano

b) ne

14. Jak vnímáte přítomnost asistentů ve třídě?

a) jsem rád/a, že jsou ve třídě s námi. Proč?.....

b) nevadí mi

c) někdy mi vadí, že jsou ve třídě s námi. Proč?.....

d) nechci, aby s námi ve třídě byli. Proč?.....

15. Myslíte si, že ve Vašich vyučovacích hodinách je přítomnost asistenta pedagoga nutná, jestliže ano, zdůvodněte proč.

a) ano.....

.....

b) ne

16. Jaký je Váš názor na integraci žáků s tělesným postižením?

a) integraci rozhodně ano

b) integraci ano, ale jen u žáků s lehčím postižením

c) integraci ano, ale pouze na základní škole

d) integraci raději ne, vhodnější je vzdělávat tyto žáky ve speciálních školách

e) jiná odpověď.....

17. Lišila se Vaše představa o práci s tělesně postiženými od následné praxe s nimi, jestliže ano napište v čem.

a) ano

b) ne

18. Myslíte si, že jste dostatečně informován/a o problematice dětské mozkové obrny a integrovaného vzdělání?

a) určitě ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) určitě ne

19. Jakým způsobem jste si doplnil/a vzdělání týkající se práce s postiženými žáky?

.....

20. Je dle Vašeho názoru práce učitele ve třídě s integrovanými žáky se zdravotním postižením náročnější než práce učitele ve třídě s intaktními (zdravými) žáky?

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

21. Nedělá Vám problém komunikovat s těmito žáky?

- a) nikdy
- b) občas, protože.....
- c) většinou, protože.....
- d) vždy, protože.....

22. Jaký byl Váš názor na občany s tělesným postižením před osobními zkušenostmi s nimi? Stručně popište.

.....
.....

23. Změnil se Váš názor na občany s tělesným postižením po osobních zkušenostech s nimi?

- a) ano. Jak?.....
- b) ne

24. Pokuste se zhodnotit Vaši spolupráci v rámci školy s integrovanými žáky.

.....
.....
.....

Děkuji za vyplnění.

PŘÍLOHA VII: DOTAZNÍK PRO SPOLUŽÁKY

Vážení žáci,

studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati a v rámci bakalářské práce na téma Integrace tělesně postižených žáků pohledem intaktních spolužáků a pedagogů na SOŠ provádím dotazníkové šetření ve Vaší třídě. Cílem tohoto dotazníku je zjistit Váš postoj k integraci a k integrovaným spolužákům. Dotazník je anonymní, a proto se na něj nepodepisujte. Postup při vyplňování dotazníku je následující. Jestliže jsou Vám nabídnuty možnosti, zakroužkujte vždy pouze jednu. U některých nabízených možností je místo pro Vaše zdůvodnění dané odpovědi. Dotazník obsahuje rovněž otevřené otázky, na které odpověď vypíšete stručně slovy.

Prosím Vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování, nýbrž jen tak může být tento výzkum zpětnou vazbou nejen pro mě, ale i přínosem pro ostatní, kdo se problémy školní integrace zabývají.

1. Jakého jste pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2. Jste rád/a, že s Vámi chodí do třídy žáci s postižením?

- a) ano
- b) nevadí mi to
- c) je mi to jedno
- d) nechci, aby k nám do třídy chodili
- e) jak kdy
- f) nechci odpovědět

3. Víte, jakým onemocněním trpí Vaši spolužáci, či jaké mají postižení? Jestliže odpovíte ano, pak uveďte jaké.

- a) ano.....
- b) zhruba vím, o co jde
- c) vůbec netuším

4. Jaký je Váš vztah:

a) k integrovanému spolužákovi.....

b) k integrované spolužákyni.....

5. Stýkáte se s nimi i mimo školu?

a) často

b) občas

c) nikdy

6. Myslíte si, že učitelé Vaše spolužáky s postižením nějak zvýhodňují?

a) ano, jak.....

b) jen někdy, kdy.....

c) jen v něčem, v čem.....

d) nikdy

e) nevím

7. Pokud si myslíte, že učitelé Vaše spolužáky s postižením nějakým způsobem zvýhodňují, vadí Vám to?

a) ne, nevadí, chápu to

b) občas mi to vadí. Proč?.....

c) vadí mi to, je to nespravedlivé

d) jiná odpověď:.....

8. Napište jednu povahovou vlastnost, která nejvíce dle Vašeho mínění charakterizuje:

a) integrovaného spolužáka.....

b) integrovanou spolužákyni.....

9. Myslíte si, že přítomnost žáků s postižením ve třídě má na Vás nějaký vliv?

Změnilo Vás to nějak?

- a) ano. Doplň.
- b) ne
- c) nevím

10. Pomohl jste jim někdy, jestliže ano, tak s čím.

- a) ano. Doplň.
- b) ne

11. Patří podle Vás integrovaný spolužák v třídním kolektivu mezi:

- g) oblíbené spolužáky
- h) neoblíbené spolužáky. Proč?
- i) neutrální spolužáky

12. Patří podle Vás integrovaná spolužačka v třídním kolektivu mezi:

- a) oblíbené spolužáky
- b) neoblíbené spolužáky. Proč?
- c) neutrální spolužáky

13. Jak vnímáte přítomnost asistentů ve třídě?

- a) jsem rád/a, že jsou ve třídě s námi. Proč?
- b) nevadí mi
- c) někdy mi vadí, že jsou ve třídě s námi. Proč?
- d) nechci, aby s námi ve třídě byli. Proč?

14. Co tito asistenti ve třídě dělají?

- a) pomáhají panu učiteli/učitelce s vyučováním
- b) pomáhají našim spolužákům s postižením. Jak?
- c) jiná odpověď:

15. Jaký je Váš názor na integraci žáků s tělesným postižením?

- a) integraci rozhodně ano
- b) integraci ano, ale jen žáků s lehčím postižením
- c) integraci ano, ale pouze na základní škole
- d) integraci raději ne, vhodnější je vzdělávat tyto žáky ve speciálních školách
- e) jiná odpověď.....

16. Jaký byl Váš názor na občany s tělesným postižením před osobními zkušenostmi s nimi? Stručně popište.

.....
.....

17. Změnil se Váš názor na občany s tělesným postižením po osobních zkušenostech s nimi?

- a) ano. Jak?.....
- b) ne

Děkuji za vyplnění.

PŘÍLOHA VIII: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S INTEGROVANÝMI ŽÁKY

ÚVOD: *seznámení s prací a souhlas s rozhovorem*

1. Kolik je ti let?

• ***Jak ovlivňuje průběh výuky přítomnost integrovaných žáků?***

1. Jak vypadá tvůj běžný školní den?

2. Máš ve škole asistenta, s čím ti pomáhá?

3. Jakým způsobem se ve vyučovacích hodinách zapojuješ ty sám?

4. Jakou formu zkoušení upřednostňuješ, proč?

• ***Jaký je přínos individuální integrace žáků s tělesným postižením do běžné střední školy?***

1. Proč ses rozhodl(a) pro obor sociální péče?

2. Je pro tebe důležité vzdělání? Proč?

3. Jak dlouho se doma připravuješ do školy?

4. Kdo ti s přípravou pomáhá?

5. Jak jsi spokojený se svými školními výsledky?

6. Jak bys zhodnotil své studium?

7. Co nebo kdo tě nejvíce motivuje ke studiu?

8. Co plánuješ po skončení studia na střední škole?

9. Myslíš, že najdeš uplatnění po studiu v oboru, který studuješ?

10. Kdybys mohl, co bys ve svém životě změnil.

11. Co je pro tebe v životě nejdůležitější?

12. Myslíš si, že integrace byla pro tebe přínosná? V čem?

- ***S jakými problémy se v průběhu školské integrace potýkají tělesně postižení žáci a jejich rodiče?***

1. Jak si spokojen ve škole?
2. Co tu postrádáš?
3. Jaké kompenzační pomůcky používáš ve škole, v čem ti pomáhají?
4. Je tvoje škola bezbariérová?
5. Chápeš dobře vysvětlovanou látku?
6. Který předmět tě ve škole baví?
7. Který předmět ti ve škole nejde?
8. Zkus mi vyjmenovat nějaké nedostatky, s nimiž ses v souvislosti se svou integrací setkal(a)?
9. Co by se mělo zlepšit?

- ***Zjistit jak vnímají přímí účastníci (spolužáci, pedagogové) integrační proces na střední škole?***

1. Jak se cítíš v třídním kolektivu?
2. Jak se k tobě chovají spolužáci?
3. Máš mezi spolužáky nějakého dobrého kamaráda?
4. Co ti nejvíce vadí na tvých spolužácích?
5. Jak jsi spokojený s pedagogy, kteří tě vyučují?
6. Myslíš, že tě nějakým způsobem zvýhodňují? V čem?
7. Na koho se ve škole obrátíš, když máš s něčím problémem?

PŘÍLOHA IX: INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Školní rok:

Jméno žáka:

Škola (adresa):

Ročník:

Třídní učitelka:

Asistentka:

Jméno pracovníka SPC, spolupracujícího se školou:

Dg: Osoba s DMO, pravostranná tripareza středního až těžšího stupně, imobilní, je narušena koordinace a jemná motorika. Rozumové předpoklady jsou nerovnoměrně strukturovány od dolního pásma průměru (verbální složka) až k hraničnímu pásmu MR (názorová složka).

Žákyně s tělesným postižením je integrována v SOŠ, v tomto školním roce bude vyučována podle IVP vycházejícího z programu platného pro daný ročník studijního oboru.

Individuální plán byl vypracován na základě závěrů z vyšetření SPC ze dne: 30. 9. 2009

V rámci individuálního učebního plánu, který v maximální míře respektuje postižení dítěte, bude dbáno následujících globálních opatření:

- zajištění asistence ve výuce a v obslužných činnostech
- počet vyučovacích hodin není redukován
- student je uvolněn z předmětů tělesná výchova úplně
- v ostatních předmětech zvládne učivo v plném rozsahu
- metody a pracovní postupy jsou přizpůsobeny jeho možnostem za zohlednění speciálních potřeb:

- pomalé pracovní tempo s úpravou časového limitu
- unavitelnost CNS
- kolísavost koncentrace pozornosti a výkonnostních výkyvů
- využití PC pro písemný projev a domácích úkolů
- úprava grafického projevu- zvětšování textů
- úprava způsobu seznámení se s novou látkou (látku více rozčlenit, využívat více smyslů, motivovat)
- ústní zkoušení, písemná forma formou doplňování, testů

- ve škole bude speciální vybavení a pomůcky kompenzační a rehabilitační:

- polohovatelná lavice, výukové programy na PC (ZAV), notebook + klávesnice a optická

myš, zvýšená spotřeba papíru na kopírování a zvětšování materiálů

Předpoklad navýšení finančních prostředků včetně zdůvodnění :

nutné kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty pro tento školní rok, finanční prostředky na zvýšení příplatku pro třídní učitelku i s upřesněním rozsahu a obsahu poskytované péče

- zvýšená spotřeba papíru – kopírování, zvětšování materiálů
- pohonné hmoty – škola využívá k přepravě integrovaného studenta na různé kulturní akce (divadlo, koncerty...) svého automobilu

Individuální plán v jednotlivých předmětech (konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, apod.) :

Ve všech předmětech bude žákyně vyučována podle osnov 3. ročníku oboru Sociální péče – sociálně-správní činnost SOŠ, které jsou zpracovány v tematických plánech pro jednotlivé předměty.

Matematika

J. bude pracovat téměř bez omezení. Numerické příklady budou zohledňovány menším počtem vzhledem k pomalejšímu tempu. K lepšímu pochopení budeme slovní příklady různě modelovat (vhodnými pomůckami, nakreslením obrázku, apod.). V geometrii bude rýsovat vzhledem k motorickým obtížím je minimálně, spíše bude plnit úkoly kreslením a znázorňováním. Při řešení slovních úloh se zaměříme na výpočet, odpověď tvoří ústně. K výuce může používat matematický program na PC a kalkulačku. V letošním roce se bude opakovat základní učivo 1. a 2. ročníku, dále probírat goniometrie a trigonometrie, stereometrie, posloupnosti, kombinatorika a pravděpodobnost.

Anglický jazyk

V letošním roce se bude v anglickém jazyce věnovat nácviku k maturitě. Cílem bude rozšíření slovní zásoby. Zaměříme se na správné používání slovosledu ve větách a správných časů. Pracovat budeme s učebnicí New Headway - Pre intermediate. Rovněž se budeme u J. snažit o porozumění anglicky psaného a mluveného souvislého textu. V anglickém praktiku probereme témata – nakupování, odívání a móda, volný čas, Hodnocen bude ústní projev, výslovnost, čtení, konverzace (s ohledem na artikulační neobratnost) a gramatika pomocí zvětšených cvičení. K písemnému projevu bude používán notebook nebo zvětšené doplňovací cvičení.

Český jazyk

V mluvnici se tento školní rok bude probírat pojmenování a slovo, vlastní jména, frazeologie, syntax, základy rétoriky, větné členy rozvíjející, stavba souvětí, zvláštnosti ve členění věty, čárka ve větě jednoduché a v souvětí, úvahový slohový postup, referát, horizontální a vertikální členění textu. Literatura se bude věnovat české próze na přelomu 19. a 20. století; avantgardním směrům ve světové literatuře, české poezii a světové dramatické tvorbě v 1. polovině 20. století; české a světové próze v období mezi světovými válkami, české

literatuře v období nacistické okupace. J. má k dispozici notebook, který bude využíván k písemnému projevu. V pravopise budou upřednostňována doplňovací cvičení. V literatuře bude zkoušena ústně a písemný projev formou testů. Také bude kladen důraz na stručné vyjádření obsahu článku.

Sociální péče, osobnostní výchova, zdravotní nauka

V předmětu sociální péče se budeme orientovat v systému péče o vybrané skupiny obyvatelstva (nezaměstnaní a občané vystavení násilí) a terénních sociálních prací, organizaci a řízení sociálních služeb. Ve zdravotní nauce se budeme zabývat epidemiologií, hygienou, farmakologií, onemocněním soustav a první pomocí. Témata do předmětu pečovatelsví se budou věnovat ošetřovatelsví a pečovatelsví, péči o potřeby klienta, užití tepla a chladu v léčbě. K písemné formě zkoušení bude používán notebook nebo zvětšeným písmem psaný test, ale upřednostňováno bude ústní zkoušení.

Výpočetní technika administrativa

Ve výpočetní technice se zaměříme na práci ve Wordu a Excelu. K písemné formě zkoušení bude používán notebook nebo zvětšeným písmem psaný test, ale upřednostňováno bude ústní zkoušení.

Právo

K písemné formě zkoušení bude používán notebook nebo zvětšeným písmem psaný test, ale upřednostňováno bude ústní zkoušení. Plán učiva do předmětu právo je orientován na živnostenské, obchodní a správní právo, právo a činnost neziskových organizací.

Sociální zabezpečení, sociální politika

Předmět sociální zabezpečení se bude věnovat koncepci sociálního zabezpečení, životnímu minimu, sociálnímu pojištění, dávkám státní sociální podpory a sociální pomoci. Tématikou sociální politiky bude její úloha ve společnosti, pilíře a vybrané oblasti. Jitka bude hodnocena i písemného projevu.

Občanská nauka

V občanské nauce se zaměříme na postavení člověka ve společnosti a v právním systému, člověka jako občana v demokratické společnosti a jeho ochranu za mimořádných situací, chování obyvatelstva v situacích ohrožení. K písemné formě zkoušení bude používán notebook nebo zvětšeným písmem psaný test, ale upřednostňováno bude ústní zkoušení.

Veřejné finance

V předmětu veřejné finance je plán učiva postaven na základech financí, základní charakteristice veřejných financí, státním rozpočtu a daňové soustavě. Student bude hodnocen i písemného projevu.

Ekonomika

Tematický plán učiva 3. ročníku v předmětu ekonomika seznámí studenta se základními ekonomickými pojmy, trhem a tržním mechanismem, podnikem a podnikáním, neziskovými organizacemi, národním hospodářstvím a mezinárodní ekonomikou. K písemné formě zkoušení bude používán notebook nebo zvětšeným písmem psaný test, ale upřednostňováno bude ústní zkoušení.

Výpočetní technika administrativa

Ve výpočetní technice administrativě se budou v letošním školním roce probírat základy informatiky a teorie informace, technické vybavení počítačů a počítačových sítí, počítačové zpracování textů a tvorba sdíleného obsahu, programové vybavení počítačů; člověk, společnost a počítačové technologie; využívání služeb internetu. Z předmětu bude hodnocena na základě ústního i písemného projevu.

Cíle pro tento školní rok

- zvládnout učivo 3. ročníku oboru Sociální péče – sociálně-správní činnost na SOŠ
- pokusit se udržet značně kolísavou pozornost a výkonnost
- systematickým opakováním upevňovat nabyté vědomosti
- posílit si sebevědomí
- prohlubovat přátelské vztahy v třídním kolektivu
- nepřejímat názory druhých, snažit se o vlastní úsudek
- zaměřit se na čtení textu a jeho následné pochopení
- ve vyučování se snažit co nejvíce zapojovat
(částečné psaní zápisů na notebooku, aktivita v diskuzích)
- poskytovat dostatečný prostor pro ke zvládnutí a osvojení učiva
- klasifikaci pojmout jako komplexní hodnocení žáka
- připravit se na život v běžném prostředí
- snažit se u J. o sebehodnocení, uvědomit si úroveň svého rozvoje, naučit se formulovat opatření, která budou přínosem pro její další pokrok
- motivovat a povzbuzovat k dalšímu učení
- snažit se o co největší samostatnost ve vyučování i v sebe-obslužných úkonech dle schopností a možností J.
- připravovat studenta ke složení státní maturitní zkoušky

Mimoškolní činnosti a zájmy dítěte

J. je členkou Sdružení zdravotně postižených dětí ze Slavičína a okolí. Ráda čte, kreslí a poslouchá hudbu. Je komunikativní a přátelská, ráda se baví v kolektivu lidí.

Spolupráce se zákonnými zástupci:

Průběžné výsledky:

1.pololetí

.....
.....

2.pololetí

.....
.....

Připomínky a doporučení rodičů:

.....
.....

Podpisy pracovníků, kteří se na práci s integrovaným žákem podíleli a sestavili tento plán:

jméno

podpis

ředitel školy:

třídní učitelka:

výchovná poradkyně:

pracovník SPC –
garant péče o integrovaného žáka

další pracovníci:

Rodiče potvrzují, že se seznámili s individuálním vzdělávacím plánem pro tento školní rok a souhlasí s předáním nezbytných informací krajskému úřadu za účelem rozhodnutí o přidělení finančního příspěvku na integraci jejich dítěte.

Podpis rodičů:

Dne:

PŘÍLOHA X: KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

