

# **Připravenost učitelů základních škol ve Zlínském kraji na integraci handicapovaných žáků**

Vladimíra Beníčková

---

Bakalářská práce  
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2006/2007

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vladimíra BENÍČKOVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Přípravenost učitelů základních škol ve Zlínském kraji na integraci handicapovaných žáků.**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení cílů bakalářské práce.**  
**Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.**  
**Příprava metodologie výzkumu, provedení výzkumu formou dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení.**  
**Shrnutí výsledků výzkumu a přijetí odpovídajících závěrů.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**MICHALÍK, J.** Škola pro všechny aneb Integrace je když. . . Vsetín: ZŠ Integra, 2002. 55 s. ISBN 80-238-9885-X.

**PODEŠŤVA, L. A KOL.** Integrace je když. . . , zkušenosti jedné školy. Vsetín: ZŠ Integra, 1999. 63 s. ISBN 80-239-0339-X.

**ZELINKOVÁ, O.** Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

**PIPEKOVÁ, J. A KOL.** Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

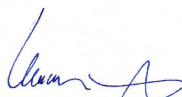
**KAPRÁLEK, K., BÉLECKÝ, Z.** Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 138 s. ISBN 80-7178-887-2.

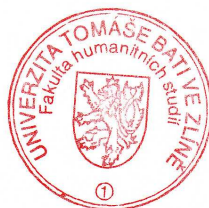
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jarmila Celá**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. února 2007**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007

  
Ing. Jitka Chudárová  
pověřená děkanka



L.S.

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
ředitel ústavu

## **ABSTRAKT**

Abstrakt česky

Cílem této práce je seznámit nejen pedagogy, ale i širší veřejnost s tím, jak jsou učitelé základních škol ve Zlínském kraji připraveni na integraci.

Teoretická část pojednává o integraci (co je integrace, proces integrace, integrace z pohledu školy, ale i pohledu rodičů dětí s postižením). Dále se věnuji připravenosti učitelů na integraci po stránce psychické i odborné.

V praktické části seznamuji s výsledky průzkumu připravenosti pedagogických pracovníků učících na základních školách ve Zlínském kraji. Výsledky přinášejí zajímavá zjištění.

Klíčová slova:

Faktory, handicap, individuální vzdělávací plán, integrace, integrované vzdělávání, osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogičtí pracovníci, podpůrný učitel, připravenost, speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologické poradenství, škola, učitelé, vzdělání.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper consists in informing not just specialists in pedagogy but also the general public about how far the primary school teachers of Zlin region are prepared for the integration.

The theoretical part treats the issue of integration (what's the integration, the process of integration, the integration not only from the viewpoint of school but also from the viewpoint of disabled children's parents). I further deal with teachers' readiness for integration both in psychological and professional respect.

The practical part deals with the results of the research work into the readiness of teachers and schoolmasters teaching at the primary schools in Zlin region. The results are showing very interesting findings.

Keywords:

Factors, handicap, individual educational plan, integration, integrated education, people with special educational needs, pedagogues, promotive teacher, special pedagogical centre, readiness, educational-psychology consultancy, school, teachers, education.

Touto cestou bych chtěla nejvíce poděkovat především své vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Jarmile Celé, za odborné vedení, poskytnuté informace, cenné připomínky a

rady. Děkuji také všem, kteří mě během vypracovávání bakalářské práce jakýmkoli způsobem podporovali a pomáhali.

*„Moudrost je dcerou zkušeností.“*

Leonardo da Vinci.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 INTEGRACE</b> .....	<b>11</b>
1.1    DEFINICE INTEGRACE .....	12
1.2    PROCES INTEGRACE.....	13
1.3    INTEGRACE Z POHLEDU ŠKOLY .....	15
1.4    INTEGRACE Z POHLEDU RODINY DÍTĚTE S POSTIŽENÍM .....	18
1.5    FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE .....	21
1.5.1    Osobní asistent .....	21
1.5.2    Podpůrný učitel .....	22
1.5.3    Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky .....	22
1.5.4    Poradenská pracoviště .....	23
1.5.5    Individuální plán .....	24
1.6    PRÁVNÍ ÚPRAVA INTEGRACE .....	25
<b>2 PŘIPRAVENOST UČITELE</b> .....	<b>29</b>
2.1    OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY .....	29
2.1.1    Kompetence učitele .....	29
2.1.2    Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání.....	31
2.2    PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	32
2.2.1    Vzdělávání učitelů.....	35
2.2.2    Pregraduální a postgraduální příprava učitelů a speciálních pedagogů.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>3 VÝZKUM PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE ZLÍNSKÉM KRAJI NA INTEGRACI</b> .....	<b>41</b>
3.1    PŘÍPRAVA VÝZKUMU .....	41
3.2    CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
3.2.1    Použité pojmy ve výzkumu .....	42
3.3    VÝZKUMNÝ VZOREK .....	42
3.4    METODY VÝZKUMU .....	42
3.5    VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	43
3.6    SHRNUTÍ VÝZKUMU .....	58
3.7    VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>68</b>

<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>



## ÚVOD

Tématem mojí bakalářské práce je připravenost učitelů základních škol na integraci handicapovaných dětí do společnosti jejich zdravých vrstevníků. Zaměřila jsem se především na jejich zařazení do školní výuky v běžných školách (případně ve speciálních třídách běžných škol).

Teoretická část pojednává o integraci (co je integrace, proces integrace, integrace z pohledu školy, ale i z pohledu rodičů dětí s postižením, faktory ovlivňující úspěšnost integrace a individuálním vzdělávacím plánem). Dále se věnuji připraveností učitelů na integraci po stránce psychické - osobnostní předpoklady (kompetence učitele, motivace učitele k dalšímu vzdělávání) i odborné - pedagogické dovednosti (vzdělávání učitelů, pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů).

V praktické části seznamuji s výsledky průzkumu připravenosti pedagogických pracovníků učících na základních školách ve Zlínském kraji. Dále seznamuji s cílem výzkumu, s výzkumným problémem a dalšími výzkumnými otázkami, s metodou použitou ve výzkumu, se samotným vyhodnocením dotazníků, shrnutím výsledků a vyhodnocení výzkumných otázek. Výsledky přinášejí jistě zajímavá zjištění.

Cílem práce je seznámit všechny zájemce kromě jiného s tím, co může úspěšná integrace přinést všem zúčastněným stranám, tedy nejen zdravotně znevýhodněnému dítěti, ale i jeho kamarádům a spolužákům, jeho rodičům i učitelům a škole.

Co se týče integrace, nejedná se o jednoduchý proces, nemusí být vždy úspěšný ať už z pochybení školy nebo ze strany handicapovaného dítěte (ne pro každé dítě je integrace tím nejlepším řešením), či jeho rodiny. V případě úspěchu, zařazení dítěte do běžného kolektivu je postiženému dítěti umožněno maximální rozvíjení jeho schopností, dovedností, vzdělávání a tím možné uplatnění v budoucím životě, a hlavně také získání pocitu „normálnosti“. To vše může ovlivnit míra připravenosti učitele na integraci. Všichni ostatní mají také možnost získat poučení o tom, jak se chovat k postiženému dítěti a později k postiženému dospělému člověku. A to patří mezi velké plus integrování lidí postižených, že se my ostatní naučíme s nimi žít, přijímat je jako své partnery a přestaneme je odsunovat z našeho života, ze středu našeho zájmu někam na okraj společnosti do speciálních domovů a ústavů, kde se o ně snad postará někdo jiný.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INTEGRACE

Téma integrované výchovy a vzdělávání handicapovaných dětí v běžných školách dnes stojí v popředí zájmu obecné i speciální pedagogiky. Při pohledu do historie zjistíme, že se přístup společnosti k lidem s postižením v průběhu dějin lidstva postupně měnil. A to od negativních postojů založených na předsudcích přes charitativní přístupy v podobě křesťanské lásky k bližnímu až po snahy poskytovat handicapovaným lidem co nejširší péči, pomoc a podporu, ovšem, většinou co nejdále od tzv. „normálních“ lidí.

V současné době, je možno říci, že úroveň společenské péče o osoby s postižením a vztah ostatních k nim je považován za jeden z významných ukazatelů celkové společenské, hospodářské a kulturní úrovně dané země.

Většina lidí se dříve domnívala a řada stále ještě domnívá, že tato společenská péče spočívá v ulehčení jejich života, v soucitu s nimi, v jejich zvýhodnění, finanční podpoře apod.

Podle provedených výzkumů sami zdravotně postižení potvrzují, že o soucit nestojí, nechtějí být pouze obsluhovaní v sebelepších ústavech a nemocnicích. Jsou to lidé jako všichni ostatní a stejně tak chtějí žít takový život, jako jejich spoluobčané. Chtějí žít ve společnosti nejbližších, kde se narodili. Vést normální osobní i rodinný život, žít ve vlastním bytě, mít zaměstnání, rozhodovat sami, jak budou trávit čas. Toto vše upřednostňují před sebedokonalejší péčí v různých typech kolektivního zařízení vyčleněného z každodenního života společnosti. Usilují o nalezení přiměřeného pracovního a společenského uplatnění a tím dosažení osobního uspokojení jako ostatní lidé. Chtějí mít stejná práva jako nepostižení, což ve svých důsledcích znamená přiznání i jejich práva odlišnosti.

Tito lidé se odlišují svým postižením. Ale ani lidé bez postižení nejsou stejní, liší se jeden od druhého tělesnými schopnostmi, zevnějškem, volnými vlastnostmi, temperamentem. Každá lidská vlastnost, odlišnost od normy pak může a také nemusí být považována za postižení. V těchto souvislostech by i všechna práva na občanskou spravedlnost měla být pro všechny stejná.

## 1.1 Definice integrace

**Integrace** – pojem z latiny (integre = nenarušený, úplný) = ucelení sjednocení, spojení v celek.

Integrace je proces, který umožňuje plnohodnotný společný život handicapovaných i zdravých jedinců s respektováním jejich individuálních schopností a množností rozvoje. (Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková, 1997)

V bližším výkladu se jedná o spojení jednotlivých částí v celek vyšší formy či kvality.

V ekonomice je integrace chápána jako vyšší forma mezinárodní dělby práce. V technice se pak tento pojem užívá ve smyslu propojování jednotlivých součástí, šroubů, plechů, drátů apod., které do sebe zapadají a ve svých funkcích na sebe navazují až vytvoří vyšší celek.

Integrace je jev multidisciplinární. Týká se otázek filozofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotnických, ale i ekonomických, politických a legislativních. (Švarcová, 2000)

Školní integrace znamená, že se postiženým dětem umožňuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy než ve speciálních školách.

Pojem integrace je také v některých případech nahrazován výstižnějším slovem inkluze, což znamená zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol běžného typu s cílem poskytnout jim tak pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu. Toto zařazení může být úplné, tedy inkluzivní přímo do běžné třídy, nebo do speciální třídy zřízené na běžné škole. (Vítková, 1998)

Integrace je současně možností pro handicapovaného nenechat se vmanipulovat do role nemohoucího, bezmocného. Poskytuje mu šanci dosáhnout co nejširšího zapojení do normálního života, rozvoj potenciálu, který i přes své znevýhodnění má. Někteří handicapovaní mohou vnímat roli „slabého, nemohoucího a ochraňovaného“ jako příjemnou a pohodlnou. Vzhledem k jejich pozici i životní zkušenosti je to pochopitelné z hlediska celoživotní

perspektivy je však tato role často nebezpečná, protože omezuje možnosti výchovy, vzdělávání, rehabilitace a společenského uplatnění. (Novotná, Kremličková, 1997)

Integrované vzdělávání znamená, že se handicapovaní žáci vzdělávají společně se zdravými. Segregované vzdělávání je opakem, představuje vzdělávání ve speciálních školách či jiných institucích bez kontaktu se zdravými vrstevníky. Segregované vzdělávání však může znamenat pouze omezení ne vyloučení běžných společenských kontaktů obecně. (Novotná, Kremličková, 1997)

**Úplná integrace** (ve školních podmínkách) = zařazení dítěte s postižením do běžné školy bez větších omezení, pouze s přihlédnutím k jeho momentálnímu stavu.

**Částečná integrace** = vyčlenění běžné školy pro žáky s jedním postižením (např. školy pro nevidomé, neslyšící, hluchoněmé ap.).

= vytvoření specializovaných tříd ve škole běžného typu, případně kombinace běžné školní docházky se speciální péčí, pokud se vyskytnou přechodné obtíže.

**Obrácená integrace** = možnost zařazení zdravého dítěte do speciální školy (v našich podmínkách se vyskytuje pouze výjimečně).

## 1.2 Proces integrace

### Proces integrace

- Předpoklad – informování rodiče, odborná připravenost a ochota školy
- Odborná vyšetření – lékaři, Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně-pedagogické centrum, neurolog, psychiatr
- Vypracování odborného posudku
- Posudek obsahuje – diagnostiku, podklady pro vypracování individuálního vzdělávacího programu (plánu) - IVP
- Doporučení k integraci – poradna, SPC, škola náklady na mzdy a pomůcky
- Vypracování IVP – škola
- Vyhodnocení, návrh na další období

### **Poradenské zařízení v průběhu integrace**

- speciálně pedagogická diagnostika, návrh plánu zabezpečení speciální péče

- podpora
- navštěvuje školu – nejméně 2x ročně
- pozorování ve třídě
- rozhovory s pedagogy
- komunikace s rodiči

### **Předpoklady uskutečnění integrace – znaky fungující integrace**

- vhodná škola, empatický spec.pedagogicky vzdělaný učitel - informace
- informovaní rodiče
- žák je řádným žákem školy, škola spolupracuje s poradenským zařízením
- zajištění potřebné speciálně pedagogické péče
- žák se učí podle IVP
- učební plán je přizpůsoben potřebám žáka
- otevřený přístup k žákovi, motivace
- kreativita při volbě činností
- žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk je zhruba stejný jako jeho vrstevníků
- průběžný kontakt s rodiči i s poradenským zařízením – častá a systematická výměna informací
- vztahy mezi spolužáky

V některých našich školách je integrace chápána jako spojení, jako výchova dětí handicapovaných s nepostiženými pohromadě bez výsledného nebo jen částečného efektu „celku vyšší kvality“. To je pouze zdánlivé řešení. Integrace také znamená nutnost vytvářet takové vzájemné soužití, které znamená jak pro postižené tak i pro nepostižené dítě hluboký a pozitivní zážitek. Každé dítě musí cítit, že do tohoto seskupení patří, má zde své pevné a bezpečné místo, že na jeho činnosti navazuje činnost dalšího dítěte, že každý je potřebný a ty ostatní ovlivňuje a podporuje.

Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření řady určitých podmínek, protože kromě samotného dítěte a jeho rodiny musí být po všech stránkách připravena i škola.

- Postiženému dítěti musí být škola dostupná. Vzniká tu tedy problém dopravy do školy, která nesmí být příliš vzdálená nebo dosažitelná s využitím bezbariérových dopravních prostředků. Dopravu do školy také umožňují osobní asistenti.
- Důležitým faktorem je připravenost učitele. Pouhá snaha a entuziasmus bez alespoň základního vzdělání v oboru speciální pedagogiky nestačí. Integrace musí být jeho svobodnou volbou, protože s sebou nese jiné a větší nároky na odborný i lidský přístup k nemocným i zdravým dětem.
- Zásadní podmínkou je bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky. Tomu musí odpovídat příprava kolektivu tak, aby se integrované dítě nestalo terčem verbálních a agresivních útoků ze strany spolužáků, aby nezůstalo izolováno, ani aby s ním bylo zacházeno soucitně a nestalo se kuriozitou třídy. Zároveň mu však nesmí být věnována nadměrná pozornost tak, že na zbytek třídy zůstane učiteli pouze minimum času. Zdraví žáci musí chápat, proč tato situace nastala, co ji způsobilo, jak mohou pomoci.
- S integrací musí souhlasit rodiče postiženého dítěte a musí si ji přát. Zařazení dítěte do běžné školy znamená automaticky vyšší nároky na spolupráci se školou, na speciální domácí přípravu a péči, na laskavost a pochopení nezdarů a selhání, které nastávají častěji než u zdravého dítěte.
- Nezanedbatelné jsou také architektonické bariéry samotné školy a třídy, která má dítě s postižením přijmout. Důležité je zajištění pracovního místa ve třídě, je-li to nutné, speciálních pracovních pomůcek.
- Integrace handicapovaného žáka musí být vnímána jako dvoustranný proces ovlivňování zdravých i handicapovaných. Je nebezpečné chápat ji jako „normalizování“ handicapu. Toto nebezpečí se týká opět přístupu všech – žáků i dospělých. Výsledkem by mohl být úplný opak. (Novotná, Kremlíčková, 1997)

### 1.3 Integrace z pohledu školy

V rámci struktury školství ovlivňuje integraci řada činitelů a orgánů. Každý z nich má vymezenou psanou, a někdy i nepsanou působnost dotýkající se integrovaného vzdělávání. Některé z nich uvedu nyní, další v části věnované právní úpravě celého procesu.

## Ředitel školy

Jako představitel státní správy ve školství je odpovědný za školu jako celek. I v rámci integrace mu právní normy svěřují řadu zcela nezastupitelných kompetencí. Je rozhodujícím činitelem zejména v počátcích integrace, při jednání s rodiči dítěte, přijímání dítěte do školy a vytváření základních podmínek úspěšného vzdělávání. V rámci kompetencí, které má jako vedoucí pracovník, vytváří „optimální“ složení pedagogického sboru, které výrazně ovlivňuje míru „prointegrační atmosféry“ ve škole. Odpovídá za vypracování individuálního vzdělávacího programu (plánu). Jedná s orgány státní správy ve školství o požadavcích na finanční zajištění integrace a poskytnutí případných prostředků speciálně pedagogické podpory.

Ředitel školy je klíčovou osobou pro přijetí do školy. Tuto povinnost a pravomoc mu svěřuje zákon (viz Právní úprava integrace). V praxi, bohužel dochází k nesprávnému postupu řady ředitelů při organizaci zápisu a zařazování dětí do škol. Víceméně se automaticky předpokládá, že děti, které se účastní zápisu, budou do školy přijaty. Proto ředitelé škol nevydávají samostatné správní rozhodnutí o zařazení dítěte do školy, nebo alespoň ne ve lhůtách přiměřených ukončení zápisu (jak je známo, probíhá od 15. ledna do 15. února daného školního roku). Školy se spokojí s tím, že seznam „přijatých“ dětí vyvěsí na školní nástěnce nebo dokonce na dveřích školy...

Takový postup vyhovuje pouze v situacích, které nejsou složité, ale ani v tomto případě jej nelze doporučit. Ředitel školy zde vykonává působnost orgánu státní správy a jeho rozhodnutí má mít základní náležitosti správního rozhodnutí. Zákon totiž předpokládá možnost odvolání k orgánu kraje. Mnozí ředitelé ponechávají rodiče dětí s postižením dlouhé týdny a měsíce v napětí, zda se rozhodli dítě s postižením do školy zařadit či nikoliv. Je správné, pokud ředitel usoudí, že i při maximální snaze jeho škola nesplňuje podmínky pro možné úspěšné vzdělávání dítěte s daným postižením, aby tuto skutečnost vyjádřil ve správném rozhodnutí o nezařazení dítěte do školy. Rodič dítěte se tak proti takovému rozhodnutí odvolá k orgánu kraje, který v rámci odvolacího řízení v této věci rozhodne. Tzn. Buď rozhodne o vzdělávání dítěte v dané základní škole (a zpravidla posílí rozpočet školy tak, aby mohla splnit své povinnosti), či v rámci řízení o odvolání nabídne rodičům umístění v další pro ně vhodné základní škole.



## Učitelka a učitel školy

Můžeme říci, že třídní učitelka na prvním stupni základní školy má klíčový význam pro „úspěšnost“ začlenění dítěte do třídy, školy. Nejedná se přitom jen o zvládnutí osnov daných vyučovacích předmětů, ale i o spoluodpovědnost pedagoga za přijetí dítěte skupinou spolužáků bez postižení.

Učitelka nebo učitel žáka s postižením spolupracuje s asistentem, je-li ve třídě přítomen. Úspěšnou integraci si nelze představit bez úzké spolupráce s rodiči žáka s postižením, která zpravidla převyšuje „průměr zájmu českých rodičů o školu“. K tomu jsou zpravidla nutná častější setkání a rozhovor o všech aspektech, které školní docházka přináší. Na druhé straně existují i příklady naprosto bezproblémové integrace, kde samy učitelky uvádějí, že „nebylo s rodiči co řešit“. Učitelka i učitel dítěte by měli využívat služeb a pomoci speciálně pedagogického centra, který má „sledovat“ integraci konkrétního dítěte. Učitel(ka) se podílí na zpracování individuálního vzdělávacího plánu, ale zejména jeho naplňování, průběžném vyhodnocování a případné revizi.

## Speciálně pedagogické centrum

Podle vyhlášky o speciálních školách centrum:

„zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky“.

Podle Směrnice k integraci však platí, že:

„zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči integrovaným žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola.“

Mezi další povinnosti centra patří:

- Poradenské, terapeutické a metodické činnosti pro děti a žáky se zdravotním postižením, jejich rodiče a pedagogické pracovníky.
- Zpracování odborného posudku na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření dítěte, v případě potřeby i na základě stanoviska odborného lékaře.

- Zajišťování speciálně pedagogické výchovně vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením a dětí osvobozených od povinné školní docházky.

Řada pracovníků speciálně pedagogických center s osobním nasazením usiluje o optimální podporu dětem integrovaným v běžných školách. Systémově však bývá centřům vytýkána přílišná provázanost s činností „mateřské“ speciální školy. Úzká vazba personální, materiální a prostorová vedla, zejména v počátcích činností center, k názorům, že působí jako vyhledávací místo pro „nábor“ dětí s postižením právě do speciálních škol. Výjimečně je s tímto faktem nutno počítat i dnes, zejména tam, kde je v čele nekompetentní ředitel, který příliš protěžuje vlastní speciální školu.

Zásadní význam pro integraci má vypracování odpovídajícího speciálně pedagogického posudku. Je nutno si uvědomit, že musí být jednak odborně přesný a přitom sloužit pro potřeby učitelů základních škol bez speciálně pedagogické kvalifikace. Slouží také ředitelům škol k tomu, aby měli zdůvodněny a „podepřeny“ své požadavky na případné navýšení finančního normativu na vzdělávání žáka. (Michalík, 2002)

#### 1.4 Integrace z pohledu rodiny dítěte s postižením

Většina rodičů si uvědomuje význam vzdělání pro budoucí životní uplatnění svého dítěte. Totéž se týká i rodičů dětí s postižením. Také oni přemýšlejí o nejlepší možné vzdělávací cestě pro své dítě. A jako i v jiných oblastech života, i v tomto směru mají svou situaci ztíženou oproti rodinám s dětmi zdravými. V těch se institucionální podoba vzdělávání řídí pravidlem mateřská škola v sousední ulici, základní škola nejvíce o dvě ulice dál, střední škola v místě bydliště nebo nejbližším městečku atd. Jinak jsou na tom rodiče dětí s postižením. Jejich volba bývá značně složitější, nabídla možností nepoměrně chudší.

V podstatě stojí rodiče před základní volbou mezi dvěma možnostmi:

- integrované vzdělávání v „běžné“ základní škole v místě bydliště,
- segregované vzdělávání v příslušné speciální škole pro daný typ postižení dítěte.

Obě varianty přinášejí své výhody i nevýhody a bylo by poctivé s nimi rodiče seznámit. A navíc každá z obou možností má v běžném životě řadu praktických odstínů. Integrované vzdělávání probíhá buď formou individuální integrace v běžné třídě nebo skupi-

nové integrace v rámci speciálních tříd základních škol. I do školy speciální může chodit „do sousední ulice“ a odpoledne trávit s kamarády v místě bydliště. Ovšem často se jedná o internátní pobyt v několik desítek kilometrů vzdáleném městě. A to i u dětí ve věku sedmi nebo deseti let. Takové omezení kontaktů s rodinou a místní komunitou musíme nutně považovat za nepřírozené.

Právě rozhodování o zmíněných možnostech patří v rodinách k nejtěžším. Zvláště – existuje-li v okolí možnost využít nabídky obou vzdělávacích směrů. Z minulosti přetrvává situace, kdy se jako pravděpodobnější a pro rodinu vhodnější doporučuje cesta speciální školy. V mysli mají uloženo schéma minulosti: zdravé dítě – „normální“ škola. Dítě s postižením – speciální škola. Nic proti takovým radám, vycházíme-li ze znalosti situace, druhu a stupně postižení, prostředí, v němž dítě vyrůstá a dalších faktorů. Bohužel, často se jedná o názory vyslovené jen proto, „že se to tak vždycky dělalo“.

Spíš jen výjimečně přetrvávají obavy rodičů dítěte s postižením, co budou na přítomnost jejich dítěte ve třídě říkat rodiče ostatních dětí. Ani v tomto směru nelze poskytnout jednoznačné doporučení. Jistá forma sdělení této informace ostatním rodičům včas je vhodná. V žádném případě však není na místě pořádat ankety či dokonce žádat ostatní rodiče o „souhlas“. Dítě s postižením je dítě jako každé jiné a má stejná práva jako kdokoliv jiný. O konkrétní formě podání informace je vhodné se dohodnout se školou.

Ještě jiná je situace rodičů, pokud má dítě začít navštěvovat druhý stupeň základní školy, tedy 6. – 9. třídu. Namísto jednoho a maximálně dvou učitelů nestupují odborné předměty, nutnost střídat učebny, učitelky a učitelé daleko více „zahledění“ do svého předmětu než „do duše“ dítěte. Je skutečností, že řada učitelek a učitelů na II. stupni „s úspěchem“ supluje přístupy k dětem obvyklé na úrovni středních škol... Právě úspěšnost přechodu integrovaného dítěte z prvního na druhý stupeň školy bývá skutečným ukazatelem profesionality pedagogického sboru, stejně jako odolnosti a schopností dítěte. Z možných variant řešení je nutno zahrnout především tu krajní – ukončení návštěvy dítěte v základní škole. Snad s výjimkou výrazného zhoršení zdravotního stavu žáka a přání jeho samotného změnit prostředí...

Ovšem na integraci je nutno dítě připravit již před příchodem do školy. Jestliže se většina šestiletých dětí do školy těší, nejinak je tomu i u dětí s postižením. Hodně také hraje roli, zda dítě navštěvovalo předškolní zařízení a jakého typu (běžná mateřská škola nebo speci-

ální zařízení). I když hledání školy a okolnosti je doprovázející jsou pro rodiče náročné, dítě by nemělo být stresům z „hledání“ vystaveno. Je vhodné, pokud rodiče citlivě a přiměřeně dítě s plány na „integrované“ vzdělávání seznámí. A nezapomenou už v této době vyslechnout názory dítěte!

### **Poradenská pracoviště a jejich vztah k integraci**

Existují základní typy poradenských zařízení, které jsou způsobilé vyjádřit se k rozhodování rodičů při volbě typu školy:

- a) **Speciálně pedagogické centrum** – jsou odbornými pracovišti resortu školství. Nejčastěji bývají zřízena při některé speciální škole. Dělí se na centra pro jednotlivé druhy postižení:
  - Mentální
  - Sluchové
  - Řečové
  - Tělesné
  - Zrakové
  - Kombinované
- b) **Pedagogicko psychologická poradna** – poradny jsou zaměřeny zejména na „psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a zajištění psychologické a speciálně pedagogické péče zpravidla žákům se specifickými poruchami učení nebo chování“. V určitých případech, zejména pokud v daném regionu není běžně dosažitelné centrum pro daný druh postižení, je možno využít i služeb poradny. I když poradna odmítne vypracovat speciálně pedagogickou diagnostiku dítěte, jsou její pracovníci schopni věnovat se rodičům obecně a poskytovat jim argumenty a podklady pro jejich rozhodování. Poradny sídlí v každém okresním městě.
- c) **Poradenská zařízení organizací zdravotně postižených** – je možno uvést například kvalitně pracující síť „Středisek rané péče“, která pomáhají klientům se zrakovým postižením. Další „neoficiální poradny provozují jednotlivé organizace podle typu postižení. Jejich výhodou oproti „profesionálním“ školským zařízením – bývá detailní až intimní znalost problémů vyplývajících z daného postižení. Nelze však v jednotlivých pracovníků odhadnout

odborné znalosti školského terénu nutné pro kvalifikované poradenství o integraci.

(Michalík, 2002)

## 1.5 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

### 1.5.1 Osobní asistent

Asistent působí v několika rolích. Jeho práce spočívá ve vytvoření podmínek nutných ke zvládnutí výuky, např. pomoci překonat důsledky nedostatečné motoriky zapisováním učiva. V rámci zvládnutí výuky žáka připravuje pomůcky a je k dispozici v úkonech, které žák ve výuce nezvládá. Dále o přestávkách zajišťuje sebeobsluhu žáka.

Náročnost práce asistenta spočívá především v rozsahu nutné komunikace. Musí komunikovat s rodiči, se všemi učiteli a našem případě i s kolektivem třídy. Praxe ukázala, že sepětí individuálního asistenta s žákem, o kterého se stará, je větší prioritou, než např. zajištění dozoru ve třídě. (Podešva a kol., 1999)

Charakter speciálních potřeb integrovaného žáka může vyžadovat natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře žákovi i ostatním dětem ve třídě. V těchto situacích je ve třídě nutná přítomnost další osoby – asistenta. Asistent pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště. V současné době je velmi často diskutován rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem učitele.

Z definice osobní asistence Ministerstva práce a sociálních věcí vyplývá, že jde o osobní pomoc se zvládnutím běžných každodenních dovedností a úkonů, které by člověk dělal sám, nebýt zdravotního postižení nebo jiné znevýhodňující okolnosti. Jde o službu, která se poskytuje v přirozeném prostředí bez omezení rozsahu, místa a času na základě dohody s klientem. (Kolektiv, 2003) Jde o sociální službu. Ve školním prostředí osobní asistent poskytuje je většinou fyzickou pomoc dětem s postižením. Nejedná se o pedagogickou nebo pomocnou pedagogickou činnost jako v případě asistenta učitele.

Asistent učitele je veden třídním učitelem a pracuje podle jeho pokynů. Aktivně se účastní sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Také je třeba, aby měl k dispozici potřebné pomůcky, byl seznámen s dítětem, jeho rodinou a se specifickými potřebami dítěte. To znamená pomoc dítěti se sociální adaptací v novém prostředí, pomoc při získávání pracovních návyků, při trénování soustředěnosti, při vytvoření struktury vyučovacích hodin

atd. Asistent po dohodě s učitelem pracuje ve třídě s integrovaným žákem i s ostatními žáky.

### 1.5.2 Podpůrný učitel

I když je zakotvení role tzv. podpůrného učitele ve třídě, kde je integrovaný žák s postižením v právní úpravě, není toto v praxi natolik běžné. Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamena jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade především důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současné době vidíme prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem dítěte.

Zařazení druhého učitele do výuky odpovídá objektivní potřebě řešit ve vzdělávacím procesu třídy problémy vzniklé přítomností žáků se specifickými i speciálními potřebami. Na rozdíl od současných speciálních škol, které organizují výuku pro děti se stejným druhem postižení, jsou naši pedagogové postaveni před třídu, kde jsou integrovány děti s různým druhem postižení. (Podešva a kol.,1999)

Meze potřebnosti a oprávnění zařazení podpůrného učitele do týmu s kmenovým učitelem jsou dány nutností užití výukových metod a dovedností ke zvládnutí individuálních výukových schopností integrovaných žáků, které není schopen řešit kmenový učitel ani za organizační podpory výuky, např. sníženého počtu žáků ve třídě. Na podpůrného učitele jsou kladeny zvláštní nároky a musí mít specifické dovednosti na vyrovnání důsledků zdravotního postižení žáků při vzdělávání. Jeho práci je třeba vnímat ve dvou rovinách. V rovině individuální práce v malé učebně s jedním, dvěma, třemi, čtyřmi dětmi a následně v rovině spolupráce s kmenovým učitelem v kmenové třídě. (Podešva a kol.,1999)

### 1.5.3 Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Oproti speciálním zařízením je jejich dostupnost a možnost využití v běžných školách menší. Speciální školy existují delší dobu a za tu byly schopny pořídit si do svého vybavení většinu potřebných pomůcek pro žáky školy. I ve financování speciálních škol nejsou takové problémy, jako s finančním zajištěním individuální integrace. Integrované vzdělávání je záležitostí několika posledních let. Proto je logické, že základní školy nemají potřebné pomůcky. Ve směrnicích se předpokládá s dvojím základním způsobem jejich pořízení:

- a) zapůjčením ze speciálně pedagogického centra,
- b) nákupem z prostředků příplatků na zdravotní postižení.

Jednou z dalších možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech způsobů lze zpravidla vyřešit potřeby dítěte.

Do budoucna se musí přesně stanovit okruh pomůcek hrazených z prostředků školství a podíl hrazení pomůcek zdravotním pojištěním a sociální pomocí. Nejideálnější by byl individuální vzdělávací program uzavřený ve formě Smlouvy mezi zainteresovanými institucemi. Vzorem pro resort školství by mohla být vyhláška č. 182/1991 Sb. z oblasti práce a sociálních věcí. Ta má v příloze taxativně vyjmenovány jednotlivé kompenzační a rehabilitační pomůcky pro jednotlivá postižení a podíl státu na jejich úhradě.

#### 1.5.4 Poradenská pracoviště

Od 1. ledna 2005 vstupuje v platnost vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Upravuje některé náležitosti školské integrace. Vyhláška stanovuje tyto typy školských poradenských zařízení:

- Speciálně pedagogické centrum („centrum“)
- Pedagogicko-psychologická poradna („poradna“)

Pro školskou integraci mají z výše jmenovaných institucí největší význam speciálně pedagogická centra. Jsou to účelová školská zařízení, která poskytují bezplatné poradenské služby dětem ve věkovém rozmezí od tří let po ukončení jejich školní docházky.

- Poskytují pomoc rodičům postižených dětí formou školení, kurzů, konzultací, seznamují je s novými pomůckami.
- Poskytují služby pedagogům a různým institucím.
- Provádějí poradenskou, diagnostickou a terapeutickou činnost.
- Poskytují metodickou pomoc rodinám, pedagogům a ostatním zainteresovaným osobám.
- Zabývají se depistáží dětí a žáků s postižením.
- Uskutečňují návštěvy v rodinách, školách a zařízeních.
- Provádějí individuální konzultace v SPC za účely asistenta, učitele, rodiče.  
Pomáhají vytvářet individuální vzdělávací plány.
- Pomáhají při výběru školy a zařazení do praxe.

Preventivní práci, poradenské intervence poskytování opory a jiné druhy pomoci mají obvykle ve školách na starosti učitelé s jasně vymezenými funkcemi, ale nejen oni. Jde o výchovné (kariérové) poradce, metodiky prevence, speciální pedagogy, školní psychology, ale i o třídní učitele, případně učitele výchov. Důležitou roli v řešení krizových situací pak sehrává vedení školy, které celý tým koordinuje a rozhoduje o závažných krocích.

Důležitá a velmi přínosná při řešení problémů v oblasti integrace je pro učitele spolupráce s kolegy a také spolupráce učitele se školním psychologem.

### 1.5.5 Individuální plán

Institutu individuálního vzdělávacího plánu se podrobně věnuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. „Individuální vzdělávací plán stanoví takovou organizaci vzdělávání žáka nebo studenta, aby se mohl s ohledem na svůj handicap vzdělávat za podmínek odpovídajících jeho fyzickým nebo časovým možnostem. Podmínkou pro stanovení IVP je, aby i při případném zkrácení doby vzdělávání žák nebo student splnili požadavky stanovené rámcovým vzdělávacím programem příslušného oboru vzdělávání, ve kterém se vzdělávají, tj. byli hodnoceni z obsahu učiva. Ředitel školy může individuální vzdělávací plán povolit pouze na základě předložené žádosti a doporučení školského poradenského zařízení.

IVP je vypracováván před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu s tím, že se předpokládá jeho doplňování a úprava v průběhu celého školního roku. Odpovědnost za zpracování nese ředitel školy ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Zákonný zástupce tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

IVP obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péči žákovi včetně zdůvodnění;
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva;
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem a její rozsah;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení,



- se kterým bude škola spolupracovat;
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků SR (státního rozpočtu);
- závěry speciálně pedagogických, popř. psychologických vyšetření

V § 18 se lze dočíst o **Individuálním vzdělávacím plánu**:

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.“

Příklad IVP (viz příloha)

## 1.6 Právní úprava integrace

Současná legislativa v České republice uznává mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které se říká: „Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru“. (zákon č.104/1991 Sb.)

Školské zákonodárství se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy s názvem Kvalita a odpovědnost z roku 1994. Ve svých ustanoveních zajišťuje právo všech dětí na pravidelné systematické vzdělávání.

Na zasedání vlády České republiky v roce 1999 byly schváleny cíle vzdělávací politiky a na jejich základech vznikl Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha (2001). Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. Ty mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků vyžadujících individuální přístup byly poprvé zveřejněny zákonem ČNR č. 390/ 1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních. Na tento zákon navazují příslušné vyhlášky MŠMT ČR o mateř-

ských školách (35/ 1992), o základních školách (291/ 1991) a středních školách (354/ 1991), ve kterých se projednává individuální zařazování dětí, žáků a studentů do běžných mateřských, základních i středních škol. Zároveň jsou zde ustanoveny i podmínky pro práci v integrované třídě.

Veškerá tato opatření jsou podrobně rozpracovaná ve Směrnici MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škola školských zařízení (č.j. 13710/ 2001 24 ze dne 6.6.2002). Pro účely této směrnice se rozumí dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci. (Vítková, 2004) Metodické pokyny i směrnice vycházejí z předpokladů, že děti a žáci se zdravotním postižením můžou být do mateřských, základních a středních škol integrováni pouze tehdy, mají-li zajištěnou speciálně pedagogickou péči.

Na tuto směrnici navazuje Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24 a stanovuje podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách. Žák se specifickou poruchou učení je takový žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických, matematických nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu a nebo i žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, což v tomto případě znamená chování.

Nejnovější Školský zákon je zákon č.624/2006 Sb. ze dne 20. prosince 2006, kterým se mění zákon č.561/2004 Sb. Ten upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Dalšími důležitými předpisy, které souvisí s integrací a připraveností učitelů jsou vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vyhláška č.72/2005 Sb. o

poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb., vyhláška MŠMT č. 60/2006 Sb., o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (Vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků).

Dalším předpisem je Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 3/2006 k postupu při zabezpečení realizace vyhlášky č. 60/2006 Sb., o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků č.j. 10 446/2006-24.

Mezinárodní a národní dokumenty, ze kterých integrace vychází jsou například dokument OSN – Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (schváleno Valným shromážděním OSN r.1993), dále je to Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením z r.1998 (ten vychází ze Standardních pravidel OSN). Cíle Národního plánu jsou:

- dosáhnout, aby každé dítě se ZP získalo maximální možné vzdělání
- prioritou umístění v běžné škole se speciálně pedagogickou podporou
- zachovat stav speciálního školství, ale pro děti s těžkým postižením
- zvýšit počet občanů se ZP se středním a vysokoškolským vzděláním
- rozšířit možnosti pro celoživotní vzdělávání ZP

A samozřejmě se o integraci opírá i Listina základních práv a svobod – čl.33 (součást Ústavy ČR), která říká:

*„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“.*

**Školský zákon – 624/2006 Sb.**

V § 2 se hovoří o zásadách a cílech vzdělávání (vychází především z Listiny základních práv a svobod, Etického kodexu).

Paragraf 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami říká, že:

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

## 2 PŘIPRAVENOST UČITELE

V dnešní době je již několik stovek dětí s postižením integrovaných na základních školách. Jedná se většinou o integraci na 1. stupni základní školy. To znamená, že v praxi drtivá většina učitelů těchto dětí jsou vlastně ženy.

Nejde ale systémově rozvíjet školskou integraci jen s využitím kladných lidských vlastností pedagogů. Má-li být integrace rozvíjena na odborných základech, musí se upravit celá řada podmínek. Zatím zůstává stranou požadavek na speciálně pedagogickou kvalifikaci učitele. Není jediným kritériem, ale jedná se o kritérium důležité. Dítě s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace naplnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Pedagog musí zvládat rozdělit svou pozornost a působení mezi zdravé žáky a žáky s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena. Velmi důležité je, aby pedagog měl možnost konzultací s odborníky center nebo poraden. Velkým přínosem jsou také diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení.

Automaticky se předpokládá, že učitelé se dále vzdělávají samostudiem, návštěvou odborných seminářů a kurzů.

Zařazením dítěte s postižením do třídy zpravidla znamená větší potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí celky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není tedy náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří ve sboru patří k nejlepším.

### 2.1 Osobnostní předpoklady

#### 2.1.1 Kompetence učitele

Kompetence učitele je často definovaná prostřednictvím poznatků, způsobilostí, postojů, osobnostních rysů, motivů apod. Jestliže má být definice kompetence použitelná pro formulování cílů tréninku nebo vzdělávání, stává se otázka její trénovatelnosti / vzdělávacího významu velmi důležitou. (Olga Orosová in Lazarová, 2005)

Cílem vzdělávacích, výcvikových programů učitelů může být rozvoj následujících způsobilostí:

- efektivní komunikace v různých sociálních vztazích a různých situacích,
- schopnost vytvářet a udržovat vztahy,
- úspěšné řešení sociálních problémů,
- schopnost rozhodování,
- konstruktivní řešení konfliktů,
- efektivní uplatňování základních sociálních způsobilostí (komunikace, empatie, asertivita atd.)
- sociální poznávání – přesná, adekvátní identifikace pravidel sociálního prostředí (rodina, škola, společnost),
- sebekontrola a sebemonitorování vlastního chování a jeho dopadů na jiných,
- vnímání self-efficacy (sebeúčinnosti), adekvátní sebevnímání, identita
- schopnost poskytovat a získávat sociální podporu a efektivní sociální síť,
- respektování individuálních odlišností a rozdílů, podmíněných rodem a etnicitou,
- orientace na budoucnost – schopnost stanovit cíle a konat směrem k jejich dosahování,
- zájem o well-being (spokojenost) druhých a schopnost přebírat zodpovědnost za ně,
- schopnost diferencovat mezi sociálně pozitivními a negativními vlivy.

(Ol'ga Orosová in Lazarová, 2005)

Mezi další osobnostní předpoklady učitele zajisté patří například důvěra, tolerance, optimismus, spravedlivost, umět poskytovat žákům oporu, je-li ochotný pomáhat, velmi důležitá je reflexe (ať už sebereflexe nebo reflexe sociálních procesů, prožívání a chování druhých lidí,...) atd.

### 2.1.2 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Za každou lidskou činností vězí motivace. I učitel je tedy ke svému profesionálnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání něčím nebo někým motivován. Motivaci učitelů k učení je třeba považovat za nezbytnou podmínku efektivity dalšího vzdělávání učitelů.

V otázce motivace jde vždy o souhru vnitřních a vnějších faktorů, které motivaci učitelů ke vzdělávání podporují nebo tlumí a určují její specifickou podobu. Mezi tyto faktory patří:

- **Trvalejší osobnostní rysy:** Motivace dokresluje osobnost každého člověka. Schopnost a ochota člověka vzdělávat se souvisí nejen s motivací, ale také s personálními složkami inteligence, např. s otevřeností k učení a ke změně, sebehodnocením a sebeřízením, ale také s charakterovými vlastnostmi, jako je svědomitost, odpovědnost, píle apod. (srov. Gardner, 1999).
- **Věk učitele:** Věk učitele sehrává v otázce motivace k profesionálnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání zásadní roli. Není pravidlem, že učitel na konci kariéry není motivovaný ke vzdělávání. Věková rizika jsou však zřejmá: vyšší únava, vidina konce kariéry, zvýšená potřeba klidu, stabilizovaná sociální síť bez potřeby jejího rozšiřování, podceňování učitelů na konci kariéry, syndrom vyhoření, možné mezigenerační vztahové problémy apod.
- **Kariérní postup učitele:** Motivaci ovlivňuje nejen profesní postavení učitele ve své škole, ale i vidina a možnost dalšího kariérového postupu (splnění předpokladů pro vyšší plat, funkci apod.).
- **Pohlaví učitele:** Aspirace žen a mužů pracujících ve školství mají svá specifika. Muži častěji směřují k vedoucím pozicím. Učitel-muž může mít tendenci zaujímat v převážně ženských kolektivech výsadní postavení. Vliv má i problematika postavení a role žen ve společnosti.
- **Zkušenost učitelů s dalším vzděláváním:** Zkušenosti a spokojenost/nespokojenost učitelů s dalším vzděláváním mohou sehrát významnou roli v oblasti další motivace vzdělávat se. Někteří učitelé zaujímají postoj vycházející z přesvědčení, že „vzdělávat se nemá cenu“ a není pochyb, že se

vzdělávacích akcí zúčastňují proto, aby si svoji „pravdu“ opakovaně potvrdili.

- **Osobní a rodinný kontext:** Někteří učitelé mohou mít přístup ke vzdělávání znesnadněný např. rodinnou situací, vlastním zdravotním stavem, komplikacemi s cestováním apod.
- **Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky:** Mezi vnější motivační vlivy patří i způsob řízení dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školy a některé prvky školní kultury, ale bezesporu také regulace dalšího vzdělávání učitelů z úrovně školské politiky. (Lazarová, 2005)

## 2.2 Pedagogické dovednosti

K tomu, aby byla integrace úspěšná jsou samozřejmě velmi důležité pedagogické dovednosti učitele. Každý učitel by měl mít určité vlastnosti, bez kterých by integrované vyučování „nefungovalo“. Mezi tyto vlastnosti jistě patří: cílevědomost, flexibilita, schopnost reflexe a zpětného kritického pohledu, schopnost sebehodnocení, kooperace a individuálního přístupu.

Efektivní učitelé při své práci jistě kladou důraz na smysluplnost. Nacházejí způsoby, jak svým žákům napomoci porozumět smyslu konkrétních úkolů. Žáci jsou díky tomu schopni sami převzít zodpovědnost za své učení, a tak pracovat se silným vědomím o smyslu práce. Otázkou je, jak mohou učitelé napomáhat žákům lépe porozumět povaze a smyslu úkolů, které jsou jim zadávány. Různí učitelé v tomto ohledu uplatňují různé pomocné strategie. (Kolektiv autorů, 1997) Každý učební styl má své výhody a nevýhody, proto by učitel měl zvážit, který styl je pro každého (nejen integrovaného) žáka lepší.

Je důležité, aby učitelé žáky znali, a aby tedy věděli, jaké jsou jejich dovednosti, znalosti, zájmy a názory. O členech třídy se učitelé dozvídají více prostřednictvím pečlivého pozorování a systematického sledování pokroků žáků. Jedná se o další významnou dovednost úspěšných učitelů. S pomocí metod, jimiž žáky sledují, pak učitelé hodnotí, jak jsou jimi učiněná rozhodnutí vhodná pro jednotlivé žáky. Jim také poskytují zpětnou vazbu v jejich snaze provádět zadané úkoly.

Učitelé by si měli uvědomit, jak důležitá je tato forma zpětné vazby. Zpětná vazba, kterou žákům učitel nebo jejich spolužáci poskytují, jim tedy může napomoci zlepšovat



výkon. K opravě žákovských by mělo docházet co nejdříve, aby se zabránilo jejich opakování. Jestliže učitel správně určí, která charakteristika žákově práci odpovídá, může se lepe rozhodnout, jak bude dále postupovat.

Výuka je nezbytně ovlivňována způsobem využíváním času – a to času patřícího žákům i učitelovu času. V promyšleně uspořádaných třídách je efektivní využívání času snadnější. Vybavení a pomůcky jsou umístěny tak, aby byly v případě potřeby snadno dostupné, a to žákům umožňuje, aby byli na učiteli poměrně nezávislí.

Cílem samostatné práce často bývá umožnit žákům procvičit si a aplikovat předem získané znalosti a dovednosti. Možnosti dalšího procvičení mohou dětem za jistých okolností významně dopomoci dosáhnout úspěchu tam, kde jejich snahy dříve selhaly. Avšak tak, kde dítě nemá dovednosti nebo znalosti k dostatečně úspěšnému zvládnutí úkolu, je užitek daných aktivit malý. Je proto uměním rozpoznat, zda už děti při učení dosáhly fáze, kdy je můžeme nechat pracovat s menším dohledem.

Děti se při své práci často setkávají s obtížemi v těch případech, když přesně nerozumějí tomu, co dělají. Jinými slovy, malé úspěchy jsou přinejmenším zčásti důsledkem učitelova neadekvátního uvedení žáků do nové problematiky a jeho nedostatečně efektivního řízení při procvičování učiva. Tím je ještě více zdůrazněna potřeba, aby ke kontrole žákově porozumění docházelo již v raných fázích, když se seznamuje s novou látkou nebo si osvojuje nové dovednosti.

Učitelův pohyb po třídě během samostatné práce žáků může být také významným faktorem při snaze udržet žáky aktivně zapojené, do práce na zadaných úkolech. Učitelé, jejichž výuka je efektivní, jsou obvykle velmi aktivní a povzbuzují děti v jejich úsilí a chválí je. Snaží se, aby jejich interakce s jednotlivými žáky byla krátká a věcná, a aby tak mohli svou pozornost věnovat postupně všem dětem. Vždycky platí, že pokud učitel zjistí, že musí strávit mnoho času vysvětlováním všeho znovu jednotlivcům, bylo prvotní vysvětlení a doba společného řízeného procvičování poněkud nedostačující.

Je-li ve třídě přítomen víc než jeden dospělý - například při týmovém vyučování nebo při využívání pomoci třídního asistenta nebo dobrovolníka z řad rodičů - objevují se další možnosti, jak žákům pomáhat. Pokud je však takové uspořádání neplánované, může být možnost další pomoci velmi limitována. Může se totiž docela dobře stát, že přítomnost dalšího dospělého povede naopak ke snížení efektivity výuky a k sociální izolaci některých žáků. Z toho, co bylo řečeno, lze vyvodit, že je třeba, aby učitel organizoval práci s časem i

pomůckami tak, aby byla zajištěna maximální možná interakce se všemi dětmi. To by pro učitele jistě mělo být prioritou. (Kolektiv autorů, 1997)

Předpokládá se také, že učitel dovede práci ve třídě organizovat tak, aby docházelo k posilování spolupráce. Je ještě stále běžné, že žáci během vyučování většinou pracují sami. Jsou sice často sesazeni do skupin, ale přesto je zřídka vidíme provádět úkoly společně. Hledat příčiny je těžké; jedním z možných vysvětlení však je, že mnozí učitelé nebyli vyškoleni v organizaci skupinové práce ve třídě.

I když je samostatná práce nad individualizovanými úkoly pro děti velmi důležitá, její nadměrnost představuje omezenou i omezující formu učení. Některé školy to již uznaly a snaží se žáky vybízet, aby si osvojili více dovedností pro společné učení. Úkol to není jednoduchý, neboť vyžaduje jistou zkušenost s organizací práce ve třídě; mnozí učitelé se cítí v tomto směru nedostatečně připraveni. Při práci je také třeba používat materiály, které spolupráci podporují.

Pokud má být ve třídách zaváděn kooperativní způsob práce, musí se tak dít plánovitě a systematicky, jako při jakékoliv jiné učební činnosti. Má-li být takové zavádění efektivní, jsou požadavky na žáky rozšířeny - vedle cílů spojených s obsahy předmětů vzdělávacího programu je práce žáků směřována k dosažení dalších cílů, které souvisejí s dovednostmi společně pracovat.

Když se to daří, plyne z toho obrovský užitek. Kooperativní učení může příznivě působit na kvalitu dosažených všeobecně vzdělávacích výsledků, na sebehodnocení, sociální vztahy i osobnostní rozvoj. Přináší s sebou navíc možnost určitého „uvolnění“ učitelova času: žáci jsou méně závislí na pomoci a opoře učitele. Je důležité si uvědomit, že předpokladem fungujícího kooperativního učení je naplánování postupu, který představuje více než pouhé odhodlání povzbuzovat děti, aby pracovaly společně.

Nejdůležitější ze všech dovedností je individuální přístup ke každému z žáků. *„Když říkáme individualizace, můžeme zároveň říct i integrace: tam, kde je učitel schopen přizpůsobit výuku tempu, zájmům i sklonům jednotlivého žáka, může také integrovat žáky s nejrůznějšími potřebami a předpoklady v jedné škole, v jedné třídě.“* (podle Košťálové, in Beran et al., 2003)

Teoreticky vypadá individualizace přístupu jednoduše: Myslí se jí zohlednění jedinečných možností i potřeb každého dítěte, které prochází procesem výuky organizovaným jako hromadný. Znamená to, že nebereme na všechny děti stejný metr ani v tom, co jim

nabízíme, ani v tom, jaké výkony od nich očekáváme. Při skutečně individualizované výuce také nepoměřujeme jedno dítě druhým, neporovnáváme je mezi sebou. (Beran et al., 2003)

### 2.2.1 Vzdělávání učitelů

Pokud je integrovaný žák přijat do školy běžného typu, musí ředitel zodpovědně rozhodnout, kterému učiteli ho svěří. Akceptace osobnosti žáka i jeho vady představuje pro vyučujícího zvýšené nároky. Měl by umět rozdělit svůj čas rovnoměrně mezi žáky intaktní a žáka s postižením. Důležité je, aby byl pro integrovaného žáka vypracován individuální vzdělávací program, na jehož realizaci by se učitel podílel. Předpokládá se, že se učitel bude dále vzdělávat, číst odbornou literaturu, aby se o postižení svého svěřence dozvěděl co nejvíce. Podle mě je u každého učitele nutné mít speciálně pedagogické vzdělání. Nezbytná je jeho spolupráce s SPC, pod které žák spadá. V takovém případě je nutné roli učitele dítěte s postižením vyzdvihnout a ocenit.

Pojem další vzdělávání je důležitou součástí celoživotního učení každého člověka, má mnoho názvů, které souvisejí s typem organizace, nastavením společnosti, lingvistickým uchopením i s epochou, ve které se odehrává. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků se hovoří o profesním životě, o funkci a rozvoji organizace, o práci, o kariéře, o budoucnosti osob, o struktuře, kompetencích a kvalifikace, o efektivitě a racionalizaci práce, o autonomii a odpovědnosti pracovníků, o inovacích i o profesionalizaci (Lazarová, 2005). Široké vymezení pojmu umožňuje nahlížet na něj z mnoha různých pohledů. Zároveň vyžaduje dostatečný prostor pro vyjasnění cílů, významu, odpovědností a forem dalšího vzdělávání učitelů.

Kohnová a kol. (1995) uvádějí, že další vzdělávání učitelů je možné chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Připomínají, že by další vzdělávání učitelů mělo být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.

Možnosti dalšího vzdělávání učitelů:

- návštěvy v hodinách kolegů, supervize,
- vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných škol (výměny zkušeností, exkurze, společné akce),
- interní vzdělávání ve škole pro tým učitelů zajišťované externími lektory,

- týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu, výzkumu, s konkrétním cílem týkajícím se školy,
- samostudium,
- individuální nebo skupinové vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (semináře, kurzy, stáže),
- interní vzdělávání ve škole zajišťované pracovníky škol,
- otevřené vzdělávání ve škole pro skupinu učitelů, rodičů, žáků (týkající se např. témat perspektiv, profesní orientace, metod práce apod.).

Učitelé mají vedle samostudia možnost účasti na akcích organizovaných mimo školu i přímo v prostředí vlastní školy. Jednotlivé možnosti dalšího vzdělávání mají řadu vnitřních podob a liší se stupněm organizovanosti, resp. formálnosti. Tradičně velkou pozornost přitahují aktivity organizované vnějšími subjekty, již méně jsou v celé šíři nabízených se variant využívány a dokumentovány společné aktivity učitelů založené na spolupráci, které jsou – mnohdy spontánně – realizovány přímo ve školách. Vzdělávání dospělých, mezi které další vzdělávání učitelů patří, nabízí širokou škálu forem a modifikací, které jsou definované různými cíli a vyžadují odlišné metody práce a specifickou přípravu lektora, resp. odborníka v oblasti dalšího vzdělávání. (Lazarová, 2005)

V českém školství je pojem další vzdělávání učitelů nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků nebo dílen. V typické formě jde obvykle o mimoškolní skupinové vzdělávání. Také učitelé nezdávka chápou pojem další vzdělávání velmi úzce, tedy právě především jako navštěvování seminářů mimo školu a také tyto formy dalšího vzdělávání učitelů nejvíce preferují.

Čeští učitelé spontánně spojují s pojmem další vzdělávání učitelů zejména tyto aktivity (bez ohledu na míru preference, srov. Lazarová, 2005):

- kurzy a semináře poskytované vnějšími subjekty,
- diskuse a výměna zkušeností s učiteli,
- studium literatury,
- veřejnoprávní televize – vzdělávací programy,
- internet,
- hospitace u kolegů ve třídě,
- návštěvy výstav,

- relaxace apod.

Příklady možností vzdělávání ve speciální pedagogice:

- **Speciální pedagogika pro učitele, vychovatele, pedagogické a výchovné pracovníky** (základní informace o speciálně pedagogické problematice výchovy a vzdělávání, specializace na řešení elementárních odborných otázek a úkolů v oblasti speciální pedagogiky; prohloubení odborné kvalifikace v souladu s § 10 vyhlášky MŠMT ČR č. 317/2005 Sb.)
- **Projekt centra podpory integrovaného vzdělávání** (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého)
- **Specializace v pedagogice - speciální pedagogika (pro učitele)** Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta

atd.

DLE KONCEPCE PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL MŠMT:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy se svou povahou a oborovou strukturou odlišuje od učitelství pro 2. stupeň ZŠ i od učitelství pro střední školy. Proto se doporučuje:

- v souladu s dikcí (vyjadřováním) nového školského zákona vyčlenit učitelství pro 1. stupeň do samostatného studijního programu
- jako hlavní proud přípravy učitelů koncipovat pětileté nestrukturované magisterské studium, které ovšem musí zohlednit nové úkoly: narůstající heterogenitu (různorodostí) žákovské populace po stránce sociální, kulturní i jazykové, přibývajících problémy psychologického rázu (specifické poruchy učení a poruchy chování), zdravotního rázu (inkluze handicapovaných dětí) i nové požadavky vzdělávacího systému (zavedení výuky cizího jazyka)
- nově zavést neučitelskou profesi pedagogického asistenta - bakaláře s praktickým zaměřením (romský asistent, asistent pro výchovu a vzdělávání handicapovaných dětí, dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, dětí imigrantů apod.)
- ověřit, nakolik by bylo efektivní propojení bakalářského studia obecně humanitního zaměření (např. základy humanitní vzdělanosti) s navazujícím tříletým magisterským studiem učitelství pro 1. stupeň základní školy.

### 2.2.2 Pregraduální a postgraduální příprava učitelů a speciálních pedagogů

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělání postižených dětí a žáků (integrační snahy v běžných školách) se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělání postižených. Specifické požadavky jsou pak kladeny na vzdělání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologickém poradenství.

Dosavadní systém přípravy učitelů i speciálních pedagogů přestal vyhovovat novým integračním trendům a začaly se proto hledat nové směry ve vzdělání učitelů, speciálních pedagogů a všech dalších odborných pracovníků pracujících v pedagogicko-psychologickém poradenství. Čím je však integrace rozšířenější ve smyslu společného vyučování, o to větší vzniká pro učitele běžných škol potřeba dozvědět se něco víc o postižení a jeho následcích, o speciálních metodách a individualizovaných formách výuky. Účinná integrace těchto dětí v běžných třídách požaduje vysokou úroveň profesionálních schopností ze strany učitelů. Tyto schopnosti se nevyvinou samy od sebe a nejsou ani prostým výsledkem zkušeností z vyučování. Je potřebná jistá forma dodatečného vzdělávání, ať už v rámci základního vzdělání učitelů nebo po jisté zkušenosti s výukou nebo snad v různé fázi učitelské dráhy.

Ve většině zemí Evropského společenství se před několika roky začalo s přestavbou učitelské přípravy. Také další vzdělání je středem pozornosti, a to zvláště u učitelů na základní škole, která přijímá postižené žáky a používá ve výuce nové technologie.

Na uvedené potřeby prohloubeného vzdělání ve speciální pedagogice se reaguje v různých zemích a v různých rovinách:

- **Speciálně pedagogická příprava učitelů v běžných školách:** Ve většině zemí se konají informativní semináře, v některých zemích jen pro učitele 1. stupně. Tyto semináře poskytující informace k integraci se většinou pořádají na univerzitách, vysokých školách a učitelských ústavech. Existují různé varianty speciálně pedagogické přípravy a péče o učitele z běžných škol. Může to být vzdělávání realizované ve škole rozšířené ve Velké Británii, individuální doprovod prostřednictvím Resource center (slouží ke speciálně pedagogické podpoře v běžných školách), který je určen učitelům, kteří mají integrované dítě ve třídě, realizovaný např. ve Švédsku nebo realizace

informativních seminářů a pomoc při vypracování individuálních programů pro integrované dítě před začátkem školního roku a v jeho průběhu. Příprava na integraci během základního vzdělání učitelů se považuje v mnoha zemích za nutnost. Snahy v tomto směru jsou indikátorem pro to, jak je v jednotlivých zemích rozdílně sledovaná Integrativní politika.

- Nová koncepce studia speciální pedagogiky vytvářená v České republice je reflexí na uvedené skutečnosti. Studijní programy speciální pedagogiky jsou vytvářeny s respektováním současných celosvětových trendů v edukaci dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagogika se studuje na pěti katedrách speciální pedagogiky na pedagogických fakultách UK Praha, MU Brno, UP v Olomouci, Ostravské univerzitě v Ostravě a Univerzitě v Hradci Králové. O nové informace z oblasti speciální pedagogiky se postupně rozšiřuje i příprava učitelů všech stupňů a do studia přípravy všech učitelů je začleňován předmět speciální pedagogika (většinou v délce 1. semestru). Kromě toho se rozšiřuje nabídka pro učitele zejména 1. stupně ZŠ o specializaci v oboru speciální pedagogika. Samozřejmostí je nabídka rozšiřujícího studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání. (Vítková, 2004)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



### 3 VÝZKUM PŘIPRAVENOSTI UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE ZLÍNSKÉM KRAJI NA INTEGRACI

Jednou z podmínek integrovaného způsobu výchovy a vzdělávání handicapovaných dětí na běžných základních školách je připravenost učitelů vyučovat postiženého žáka, spolupracovat s jeho rodinou, se speciálně pedagogickým centrem, vzdělávat se a osvojovat si speciálně pedagogické dovednosti pro výchovu a vzdělávání těchto dětí. Výzkum je zaměřen na zjišťování připravenosti na integraci, způsoby vzdělávání v této oblasti, ale také určitě jejich postojů k integraci a názorů učitelů běžných škol týkajících se integrované výchovy a vzdělávání postižených dětí. Výzkum se uskutečnil v dubnu roku 2007.

#### 3.1 Příprava výzkumu

Příprava je důležitou součástí pedagogického výzkumu. Tato část bývá velmi často podceňována. Jak tedy přichystat kvalitní pedagogický výzkum? Na to není žádný návod. Pedagogický výzkum nelze normativně vymezit, protože se jedná o tvůrčí činnost.

Nejprve jsem se zabývala hlavně **výzkumným problémem**:

- Jak jsou učitelé prvního stupně základních škol ve Zlínském kraji připraveni na výuku integrovaného žáka?

Z toho vyplývá, že se jedná o **popisný výzkumný problém**.

#### 3.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cílem** mého výzkumu bylo zjistit, jak jsou učitelé základních škol ve Zlínském kraji připraveni na integraci, na vzdělávání znevýhodněných dětí, jaký zauímají postoj k integraci postižených, jak se vzdělávají v této oblasti a zda by byli ochotni integrovat postižené dítě do vlastní třídy.

Na počátku jsem si stanovila **výzkumné otázky**, které mi pomáhaly sestavit dotazník a dosáhnout daného cíle. Jsou to otázky:

- Hledají učitelé, kteří vyučují integrovaného žáka, častěji pomoc u speciálních pedagogů nebo u svých kolegů?

- Je nedostatečná informovanost v oblasti metod práce s handicapovaným dítětem podle učitelů běžných škol větším problémem než nedostatek asistentů ve třídě?
- Dává většina učitelů přednost „pasivním“ typům vzdělávání v oblasti integrace (např. samostudium, semináře, přednášky) před „aktivním“ vzděláváním (např. týmové vzdělávání, projekty, společné akce)?
- Souhlasila by většina učitelů s výukou žáka, který má individuální vzdělávací program?

### 3.2.1 Použité pojmy ve výzkumu

Empatie – schopnost vcítit se do pocitů druhého

Handicapovaný žák – jedinec, který je znevýhodněn na základě svého tělesného či mentálního postižení ve své školní práci, výkonnosti a sociálních vztazích ve školním prostředí.

Individuální vzdělávací programy – programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným).

Integrace – přístupy a způsoby zapojování žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a běžných škol.

### 3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 100 učitelů běžných základních škol (1. stupeň, 3-5 třída), kteří byli pro výzkum zvoleni náhodným výběrem. Věkové složení učitelů bylo od 21 do více než 51 let, zastoupeno bylo obojí pohlaví. Délka pedagogické praxe učitelů se značně lišila, a to od 0 až do více než 31 let.

### 3.4 Metody výzkumu

K realizaci výzkumu jsem použila metodu strukturovaného dotazníku, který byl určen učitelům základních škol běžného typu. Dotazník jsem zvolila nejen proto, že umožňuje oslovení více respondentů, ale také pro jeho časovou nenáročnost a přehledné vyhodnocení výsledků. Dotazník je uveden stručnou instruktáží, ve které respondenty seznamuji se záměry dotazníku a se způsobem jeho využití. Otázky jsem tvořila tak, aby zjišťovaly připravenost učitelů na integraci, způsoby vzdělávání v této oblasti, ale také jejich postoje

k integraci a názory učitelů běžných škol týkajících se integrované výchovy a vzdělávání postižených dětí. Použila jsem otázky polootevřené a uzavřené.

Dotazník byl rozdán celkem 100 učitelům základních škol. Bylo jednoduché získat takový počet respondentů, neboť jsem k vyhledávání jejich adresy použila internet. Ale bohužel návratnost byla velmi nízká (pouze 46 učitelů odpovědělo). Nyní vím, že příště bych dotazníky určitě nerozesílala internetem. Respondenty byli učitelé prvního stupně (3.-5.třída) základních škol běžného typu (z celého Zlínského kraje).

Dotazník je uveden v příloze.

### **3.5 Vyhodnocení výzkumu**

V následujících kapitolách uvádím výsledky dotazníkového šetření.

Otázky 1-5, 11-13, 15 jsou otázky uzavřené, kde respondenti měli označit jen jednu z možných odpovědí. U těchto otázek jsem použila tabulky s výpočty absolutní a relativní četnosti (uváděny v procentech).

Otázky 6 – 10, 14 jsou otázky s možností označení více možných odpovědí. Zde jsem využila sloupcových grafů.

Pozn. čísla v závorkách udávají počet odpovědí z celkového počtu respondentů.

**1. Pohlaví:    žena            muž**

<b>Pohlaví</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
žena	42	91%
muž	4	9%

Tab. 1 Pohlaví respondentů

Na můj dotazník odpovídalo celkem 46 respondentů. Z tohoto počtu bylo 42 žen, což činí 91% a 4 muži. Ti zastupují z celkového počtu 9%.

**2. Věk:            21 – 30            31 – 40            41 – 50            51 a více**

<b>Věk</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
21-30	9	20%
31-40	17	37%
41-50	15	32%
51 a více	5	11%

Tab. 2 Věk respondentů

Z celkového počtu 46 dotazovaných je ve věkové skupině 21- 30 let 9 dotazovaných, a to je 20%. Nejpočetnější skupinu tvořili učitelé ve věku 31 – 40, kterých bylo 17 (37%). Ve věkové skupině 41 – 50 let odpovídalo 15 osob, kteří představují 32%. Poslední věkovou skupinou byli učitelé ve věku 51 let a více, kterých bylo 5 (11%).

**3. Délka pedagogické praxe:      0 – 10            11 – 20            21 – 30            31 a více**

<b>Délka praxe</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
0-10	16	35%
11-20	12	26%
21-30	13	28%
31 a více	5	11%

Tab. 3 Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe je značně lišila. Nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé s délkou praxe 0 – 10 let, kterých bylo 16 (35%). Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé s praxí v rozmezí 21 – 30 let, kterých bylo 13 (28%). O něco málo početnější skupinou byli učitelé s délkou praxe 11 – 20 let, kterých bylo 12 (26%). Poslední skupinou byli učitelé, kteří měli 31 a více let praxe, těch bylo 5 (11%).

**4. Dosažené vzdělání:**

<b>Dosažené vzdělání</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Středoškolské	2	4%
Vyšší odborné	1	2%
VŠ - nepedagogické	3	7%
VŠ - pedagogické	36	78%
VŠ - speciálně pedagogické	4	9%

Tab. 4 Dosažené vzdělání

Nejvíce je zastoupena skupina učitelů s vysokoškolským vzděláním – pedagogickým 78%, což je 36 učitelů. Na druhém místě jsou učitelé se speciálně pedagogickým vzděláním, kte-

ří byli 4 (9%). Další jsou učitelé s vysokoškolským – nepedagogickým vzděláním, kteří byli 3 (7%). Učitelé, kteří měli středoškolské vzdělání byli pouze 2 (4%). A poslední skupinou byli učitelé, kteří získali vyšší odborné vzdělání. Tato skupina je zastoupena 2% učiteli, což je jeden člověk.

### 5. Jaký je váš názor na integraci handicapovaných žáků?

Názor na integraci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Plně souhlasím	8	18%
Souhlasím jen v některých případech	30	65%
Váhám	7	15%
Nesouhlasím	0	0%
Jiný názor	1	2%

Tab. 5 Názor na integraci (plné znění otázky v příloze I.)

V této otázce jsem zkoumala názor učitelů na integraci handicapovaného dítěte. Pouze 8 dotazovaných s integrací plně souhlasí (18%). Dalších 30 učitelů, což je většina, s integrací souhlasí jen v některých případech (65%). 7 osob (15%) váhá, jestli integraci ano nebo ne. Nesouhlas přímo neprojevil nikdo. Jeden učitel (2%) uvedl jiný názor:

„Podle zkušenosti integrace v malotřídní škole: nesouhlasím s formulací brzdí zdravý vývoj, práce v takové třídě je náročnější, a proto pomalejší. Bohužel si myslím, že integrace handicapovaného dítěte – dítěte s postižením je nevýhodná pro toto dané dítě. Často jsou na něj kladeny tak nízké nároky, případně mu okolí POMÁHÁ takovou měrou, že mu ubližuje, opoždí jeho vývoj oproti dětem stejného věku zařazeným ve třídách se speciálním vedením.“

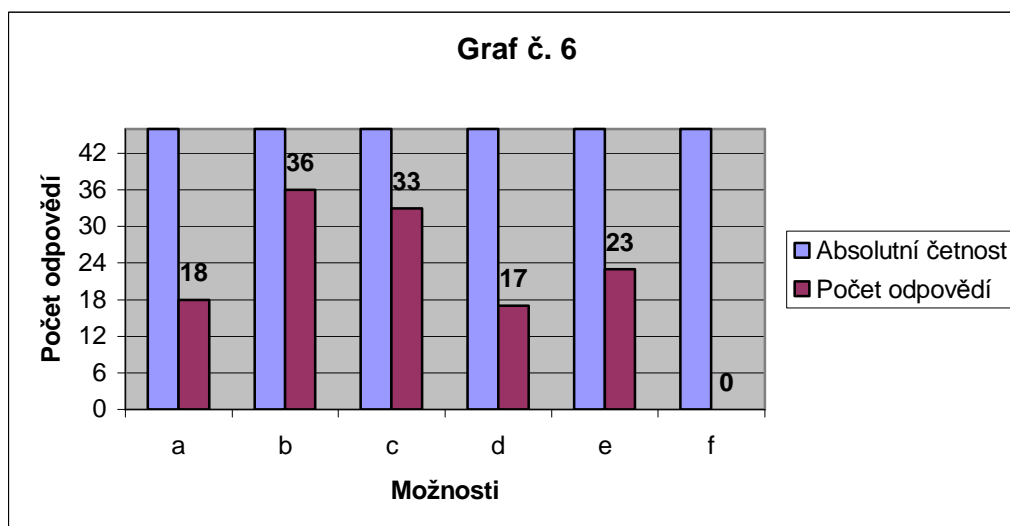
### 6. Jaké výhody má začleňování handicapovaných žáků mezi zdravé děti?

- a) kontakt se „zdravými“ dětmi

- b) lehčí začlenění handicapovaného dítěte do společnosti
- c) vzájemná motivace a působení
- d) poznávání života dětí se speciálními potřebami
- e) rozvoj empatie – vcítění se do pocitů druhého
- f) jiné:

Možnosti	Absolutní četnost	Počet odpovědí
a	46	18
b	46	36
c	46	33
d	46	17
e	46	23
f	46	0

Tab. 6 Výhody začleňování.



Obr. 1 Výhody začleňování.

Z celkového počtu 46 respondentů 18 dotazovaných označilo za výhodu integrace kontakt se „zdravými“ dětmi. Možnost b, což je lehčí začlenění handicapovaného dítěte do společnosti označilo z 46 dotazovaných 36 učitelů, to znamená většina. Výhodu ve vzájemné motivaci a působení spatřovalo 33 učitelů. Poznávání života dětí se speciálními potřebami označilo 17 dotazovaných, což je nejméně. 23 učitelů se domnívá, že výhodou integrace je též rozvoj empatie.

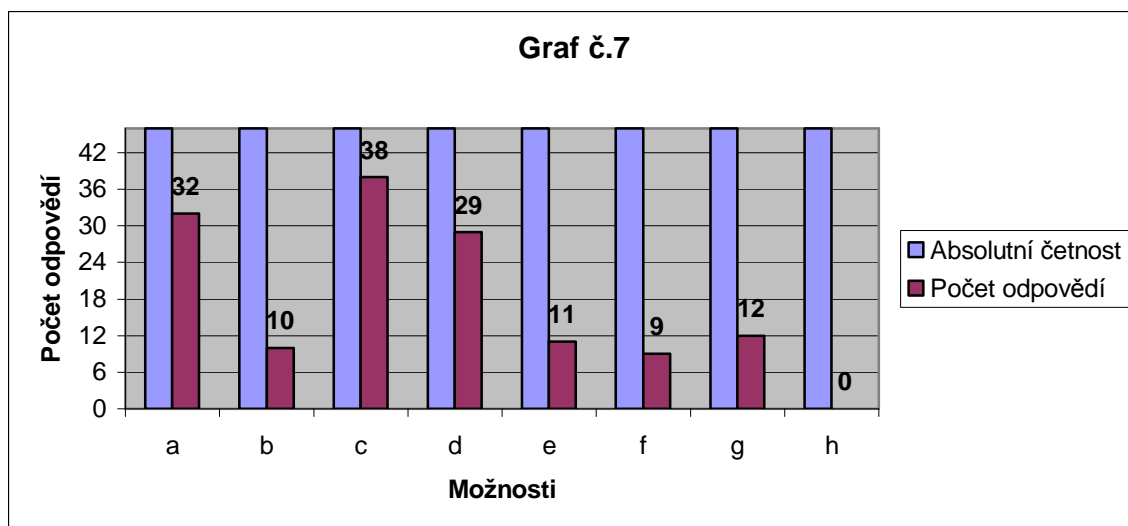
## 7. S jakými problémy se můžete setkat ve třídě se začleněným handicap. dítětem?

- a) nepřijetí ze strany spolužáků

- b) záporné či nevhodné reakce ze stran rodičů „zdravých“ dětí
- c) nevhodné či nedostatečné podmínky materiální nebo prostorové
- d) nevhodné či nedostatečné ekonomické podmínky
- e) nedostatečná legislativa týkající se asistenční péče
- f) nevhodné či nedostatečné kapacitní podmínky
- g) nevhodné či nedostatečné personální podmínky
- h) jiné:

Možnosti	Absolutní četnost	Počet odpovědí
a	46	32
b	46	10
c	46	38
d	46	29
e	46	11
f	46	9
g	46	12
h	46	0

Tab. 7 Problémy ve třídě s handicapovaným žákem.



Obr. 2 Problémy ve třídě s handicapovaným žákem.

Při vyhodnocování všech odpovědí 38 osob ze 46 dotázaných vidí největší problém v nevhodných či nedostatečných podmínkách materiálních nebo prostorových. 32 dotázaných



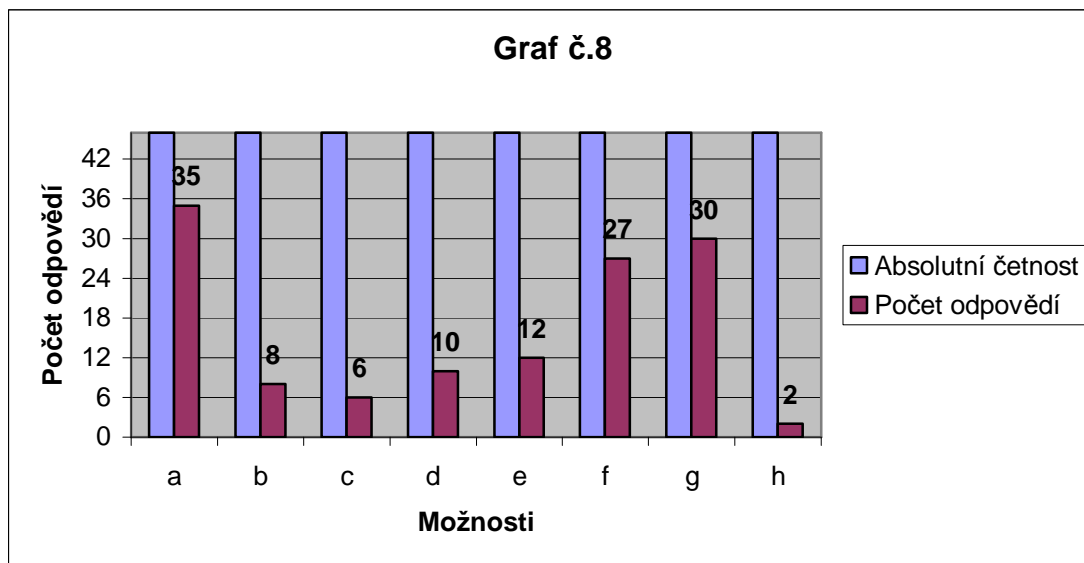
označilo též odpověď nepřijetí ze strany spolužáků. Nevhodné či nedostatečné ekonomické podmínky označilo 29 respondentů. Nevhodné či nedostatečné personální podmínky za problém označilo 12 osob. 11 učitelů vidí ještě problém v nedostatečné legislativě týkající se asistenční péče. Nedostatečné kapacitní podmínky označilo 9 dotazovaných.

### 8. Co podle Vašeho názoru komplikuje práci pedagogů ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací plán?

- a) velký počet dětí
- b) nedostatečná podpora ze strany vedení školy
- c) nedostatečná podpora ze strany rodičů
- d) nedostatečná podpora ze strany PPP, SPC
- e) nedostatek asistentů
- f) nedostatek pomůcek
- g) neinformovanost v oblasti metod práce
- h) jiné:

Možnosti	Absolutní četnost	Počet odpovědí
a	46	35
b	46	8
c	46	6
d	46	10
e	46	12
f	46	27
g	46	30
h	46	2

Tab. 8 Komplikace práce pedagogů



Obr. 3 Komplikace práce pedagogů.

K otázce co komplikuje práci pedagogů ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací plán, z celkového počtu 46 respondentů uvedlo, že je to velký počet dětí. 30 pedagogů za další problém vidí neinformovanost v oblasti metod práce. Další věc, která byla nejčastěji uváděna byla nedostatek pomůcek, což označilo 27 učitelů. 12 učitelů ze 46 si myslí, že jim práci komplikuje nedostatek asistentů. O něco méně, což je 10 dotázaných, označilo nedostatečnou podporu ze strany Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogického centra. 8 učitelů ze všech dotázaných uvedlo též za problém nedostatečnou podporu ze strany vedení školy. 6 učitelů považuje za komplikaci též nedostatečnou podporu ze strany rodičů. 2 osoby uvedly jiný názor:

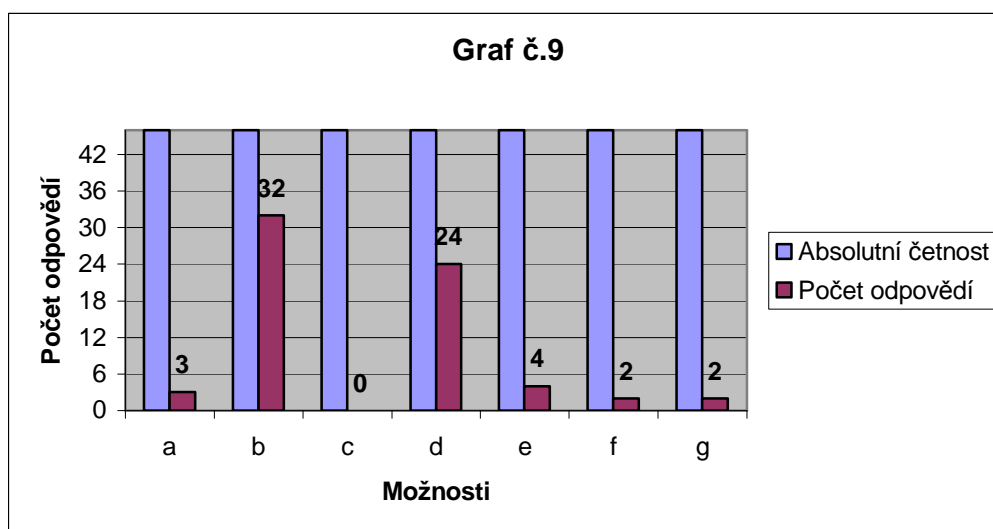
„Již vlastní fakt, že práce s takovým dítětem je prostě jiná, i když vezmu v úvahu to, že v běžné třídě má každé dítě jiné vlastnosti, je svá osobnost, má jiné nároky. Přesto je potřeba hodně činností (pokud se mají odehrávat společně) přizpůsobit handicap. dítěti, nelze naopak. Ve výsledku se může stát, že právě samostatná činnost, jinak prováděná čin., jiné pomůcky mohou vést k tomu, že se z třídního kolektivu handicapované dítě vyčleňuje.“

### 9. Jakým způsobem se vzděláváte a získáváte informace o metodách práce s handicapovanými žáky a jejich integraci?

- a) studiem na VŠ
- b) samostudiem odborné literatury
- c) studiem na SŠ a VOŠ
- d) návštěvou seminářů a kurzů
- e) náslechy ve speciálních třídách
- f) nevzdělávám se
- g) jiné:

Možnosti	Absolutní četnost	Počet odpovědí
a	46	3
b	46	32
c	46	0
d	46	24
e	46	4
f	46	2
g	46	2

Tab. 9 Způsob vzdělávání učitelů.



Obr. 4 Způsob vzdělávání učitelů.

Z celkového počtu 46 osob 32 z nich označilo samostudium odborné literatury, návštěvu seminářů a kurzů označilo 24 osob. Náslechy ve speciálních třídách využívají pouze 4 osoby. Studiem na vysoké škole se vzdělávají 3 osoby. 2 osoby se v této oblasti nevzdělávají a 2 osoby mají jiný názor:

„Momentálně získávám informace jen z doslechu.“

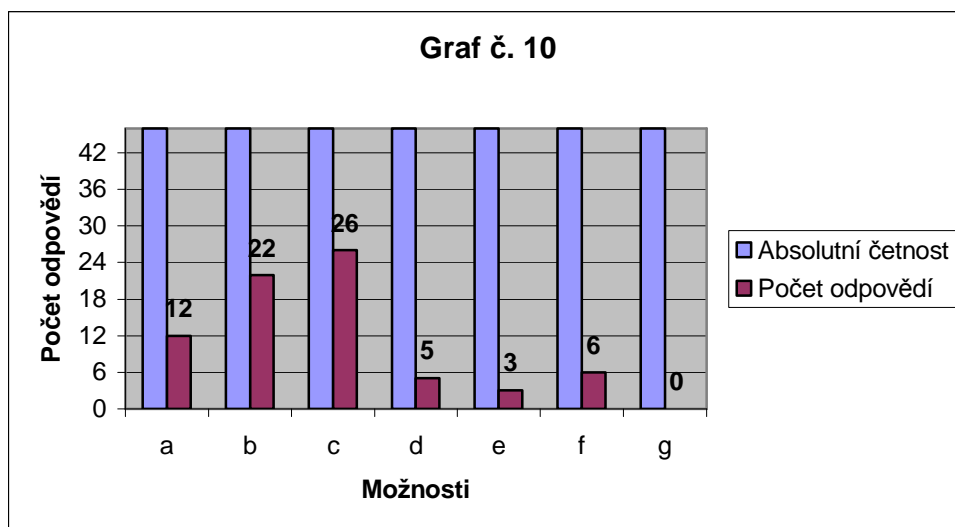
„Pouze, když jsem to potřebovala. Vzdělávám se stále, ale momentálně to není moje priorita.“

### 10. Jakým možnostem vzdělávání dáváte přednost?

- a) návštěvy v hodinách kolegů, supervize
- b) samostudium
- c) individuální nebo skupinové vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (semináře, kurzy, stáže)
- d) týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu, výzkumu, s konkrétním cílem týkajícím se školy
- e) interní vzdělávání ve škole zajišťované pracovníky škol
- f) vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných škol (výměny zkušeností, exkurze, společné akce)
- g) jiné:

Možnosti	Absolutní četnost	Počet odpovědí
a	46	12
b	46	22
c	46	26
d	46	5
e	46	3
f	46	6
g	46	0

Tab.10 Jakým možnostem vzdělávání dávají učitelé přednost.



Obr. 5 Jakým možnostem vzdělávání dávají učitelé přednost.

Individuálnímu nebo skupinovému vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (semináře, kurzy, stáže) dává přednost 26 učitelů. 22 učitelů též označilo, že upřednostňují samostudium. Návštěvy v hodinách kolegů, supervize upřednostňuje 12 učitelů z celkového počtu. 6 učitelů dále označilo i vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných škol (výměny zkušeností, exkurze, společné akce). 5 osob by též dalo přednost týmovému vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu, výzkumu, s konkrétním cílem týkajícím se školy. 3 osoby upřednostňují též interní vzdělávání ve škole zajišťované pracovníky škol.

**11. Myslíte si, že učitel (na 1. stupni ZŠ) musí mít nutně speciálně pedagogické vzdělání?**                      ano    ne

Musí mít učitel 1. stupně spec. pedagogické vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	7	15%
NE	39	85%

Tab. 11 Speciálně pedagogické vzdělání jako nutnost

Na otázku, zda-li musí mít učitel na 1. stupni základní školy nutně speciálně pedagogické vzdělání odpovědělo že ano pouze 7 osob, což je 15% z celkového počtu 46 respondentů. Zbýlých 39 učitelů uvedlo, že speciálně pedagogické vzdělání není nutností (85%).

U odpovědi NE 4 respondenti z 39 uvedli dodatek:

„Ne, ale je to velmi vhodné“ (výhoda)

„Ne, ale je to výhoda, když ve škole aspoň jeden takový je“

**12. Vaše osobní zkušenost se začleňováním je:**

a) Vyučuji integrovaného žáka

- b) Byl(a) jsem „svědkem“ integrované výuky, ale přímo jsem se nepodílel(a)
- c) Pouze informativní
- d) Nemám zkušenost se začleňováním
- e) Jiná možnost:

Osobní zkušenost se začleňováním	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyučuji integ. žáka	20	44%
Byla jsem „svědkem“, ale nepodílel(a) jsem se	8	17%
Pouze informativní	3	7%
Nemám zkušenost	7	15%
Jiná možnost	8	17%

Tab. 12 Osobní zkušenost se začleňováním.

Na otázku zkušeností se začleňováním handicapovaného dítěte se z celkového počtu 46 dotázaných vyjádřilo 44% (20 dotázaných), že vyučují integrovaného žáka. 17%, což je 8 osob bylo „svědkem“ integrace, ale osobně se na ní nepodílely. Stejný počet osob, což je 8 (17%) uvedlo jinou možnost, že integrovaného žáka vyučovaly, ale momentálně nevyučují. 15% (7 osob) nemá žádnou zkušenost se začleňováním a 7% (3 osoby) mají zkušenost pouze informativní.

**13. Pokud by vám bylo nabídnuto učit ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program:**

- a) souhlasil(a) bych
- b) záleželo by na druhu a stupni postižení
- c) váhal(a) bych
- d) nesouhlasil(a) bych
- e) jiná možnost:

<b>Pokud by vám bylo nabídnuto učit žáka s IVP</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Souhlasil(a) bych	10	22%
Záleželo by na druhu a stupni postižení	25	54%
Váhal(a) bych	6	13%
Nesouhlasil(a) bych	3	7%
Jiná možnost	2	4%

Tab. 13 Přijetí nabídky výuky ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program.

U této otázky se 54% (25) učitelů se shodlo na tom, že ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program by učilo, ale záleželo by na druhu a stupni postižení žáka. 22% (10) učitelů by tuto nabídku přijalo a 13% (6) učitelů by s nabídkou váhalo. Z celkového počtu by pouze 7% (3) nesouhlasilo. Jiný názor uvedly 4% (2 osoby):

„Raději ne.“

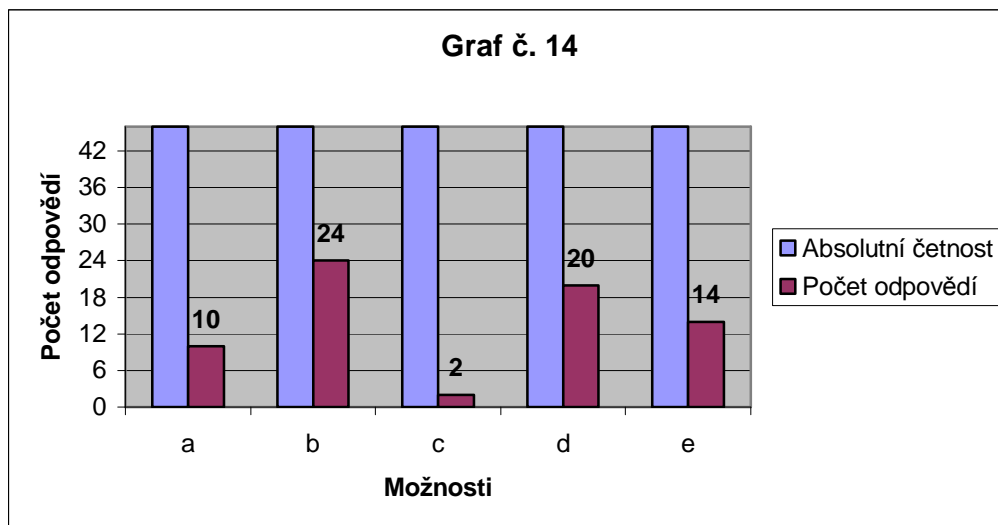
„Pokud bych vůbec měla možnost volby.“

#### 14. S kým spolupracujete při integraci, popř. kde hledáte pomoc?

- výchovný poradce
- speciální pedagogy
- školní psycholog
- kolega
- jiné:

<b>Možnosti</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Počet odpovědí</b>
a	46	10
b	46	24
c	46	2
d	46	20
e	46	14

Tab. 14. Spolupráce, pomoc při integraci.



Obr. 6 Spolupráce, pomoc při integraci.

Na otázku, kde by učitelé hledali pomoc při integraci 24 osob vedlo, že u speciálního pedagoga. 20 osob z celkového počtu uvedlo též pomoc od kolegy. 14 osob uvedlo jinou možnost, což se opakovala odpověď pracovníci PPP, SPC, speciální zařízení a literatura. U výchovného poradce by hledalo pomoc 10 osob. A pouze 2 osoby označily pomoc od školního psychologa.

### 15. Myslíte si, že vy osobně jste připraven(a) na integraci?

- ano, jsem připraven(a) po všech stránkách
- jsem připraven(a) po teoretické stránce
- necítím se být plně připraven(a)
- jiná možnost:

Osobní připravenost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, jsem připraven(a) po všech stránkách	10	22%
Jsem připraven(a) po teoretické stránce	5	11%
Necítím se být plně připraven(a)	29	63%
Jiná možnost	2	4%

Tab. 15 Osobní připravenost na integraci.



U této otázky 63%, což je 29 učitelů uvedlo, že se necítí být plně připraveni na integraci. 22% (10) osob se cítí být připraveni na integraci po všech stránkách. 5 učitelů z dotazovaných (11%) si myslí, že jsou připraveni jen po teoretické stránce. Jinou možnost uvedli 2 učitelé (4%):

„Stále se snažím získávat více informací a praktických zkušeností, které se týkají této problematiky.“

„Nedokážu posoudit, spíše si myslím, že nemohu být připravena na vše, co s sebou integrace nese.“

### 3.6 Shrnutí výzkumu

Výzkum, jež je součástí mé bakalářské práce byl pro mě přínosem. V mnoha bodech jsem zjistila překvapivé výsledky, které mi ukázaly názory učitelů základních škol na integraci (ať již kladné nebo záporné), u ostatního se mi potvrdila moje domněnka. Je ale nutno podotknout, že výsledky výzkumu se vztahují jen na tu skupinu respondentů, jež se na něm podíleli.

Z oslovených 100 respondentů na mém výzkumu spolupracovalo pouze 46 učitelů základních škol ve Zlínském kraji (1. stupeň, 3-5 třída). Mezi respondenty byli učitelé ve věku od 20 do 51 let a více, ženy i muži, s délkou pedagogické praxe 0 až více než 31 let.

Překvapila mě odpověď na otázku vzdělání, kde většina (78%) učitelů má pedagogické vzdělání a pouze 9% učitelů, což jsou 4 z 46 má speciálně pedagogické vzdělání. To je podle mě dost málo. Překvapila mě též odpověď, že na prvním stupni mohou učit i učitelé se středoškolským vzděláním, ti byli dva (4%).

Pokud jsem se v dalších otázkách zabývala otázkou praxe, odpovědi už nebyly tak jednoznačné. Počet odpovědí byl u délky praxe v daných oblastech v podstatě vyrovnaný, až na poslední skupinu pedagogů s délkou praxe 31 let a více, kterých bylo nejméně (pouze 11%, což je pět osob).

Názor na integraci se značně lišil. Převládá názor ten, že většinou, 30 učitelů (65%), s integrací souhlasilo jen v některých případech, kde by záleželo na druhu a stupni postižení. S tímto názorem též souhlasím, protože si myslím, že ne všechny handicapované děti (i s těžkými druhy postižení) patří nutně na základní školu. To též záleží na volbě rodiče, ale taky dítěte, jestli chce být vzděláváno ve škole základní nebo speciální. Plně souhlasilo 18% z dotazovaných. Byla jsem mile překvapena, že žádný z dotazovaných učitelů přímo nesouhlasil s integrací.

O výhodách integrace si na 1. stupni ZŠ učitelé myslí, že největší výhodou je lehčí začlenění handicapovaného dítěte do společnosti (to se domnívá 36 učitelů z 46). Další největší výhodou podle učitelů je vzájemná motivace a působení žáků handicapovaných na „zdravé“ žáky a naopak (to označilo 33 učitelů ze 46). Mezi další výhody patřil též rozvoj empatie (23), kontakt se „zdravými“ dětmi (18) a poznávání života dětí se speciálními potřebami (17 osob).

S výhodami začleňování těsně souvisí i problémy. Ty největší z pohledu učitelů 1. stupně jsou nevhodné či nedostatečné materiální nebo prostorové podmínky, to označilo 38 učitelů. Další problém, který učitelé nejvíce označovali je nepřijetí ze strany spolužáků (32 učitelů), což jsem si myslela, že v tomhle by neměl být tak velký problém, protože učitel v případě problému umí žáky „obrátit na její stranu“ – asi je to velmi těžké. Mezi další časté problémy patřily nevhodné či nedostatečné ekonomické podmínky (29), nedostatečné personální podmínky (12), nedostatečná legislativa týkající se asistenční péče (11), což označovali spíše učitelé s dlouholetou praxí, dalším problémem byly záporné či nevhodné reakce ze stran rodičů „zdravých“ dětí (10) a nedostatečné kapacitní podmínky (označilo 9 učitelů).

Názory na komplikace při práci v integrované třídě se též hodně lišily. Na prvním stupni základní školy jsou největší komplikace spatřovány ve velkém počtu dětí ve třídách (35) a další nejčastější problém je spatřován v neinformovanosti v oblasti metod práce s handicapovanými dětmi (30).

S úspěšnou integrací souvisí i vzdělávání učitelů a získávání nových informací o metodách práce s handicapovanými žáky a jejich integraci. V mém případě jsem se zabývala formou vzdělávání učitelů. 32 učitelů z celkového počtu označilo samostudium odborné literatury za nejčastější formu vzdělávání. Další častá forma vzdělávání byla návštěva seminářů s kurzů (24).

V další otázce, jsem se ptala, jakým způsobem vzdělávání dávají učitelé přednost. Nejčastější odpověď bylo individuální nebo skupinové vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (semináře, kurzy, stáže). Tomuto druhu dává přednost 26 osob. Jako další možnost vzdělání, které dávají učitelé nejčastěji přednost bylo samostudium (označilo 22 osob z 46). Potěšilo mě, že učitelé dávají spíše přednost seminářům a kurzům, než-li samostudiu.

Když jsem se ptala respondentů, jestli musí mít učitel 1. stupně ZŠ nutně speciálně-pedagogické vzdělání pouze 7 učitelů z celkového počtu odpovědělo, že ano (tj. 15%) a zbytek tj. 39 učitelů (85%) uvedlo, že učitel nemusí mít nutně speciálně-pedagogické vzdělání. U odpovědi NE 4 respondenti z 39 uvedli dodatek:

„Ne, ale je to velmi vhodné“ (výhoda)

„Ne, ale je to výhoda, když ve škole aspoň jeden takový je“

To mě trochu překvapilo, protože jsem očekávala větší nutnost speciálně-pedagogického vzdělání.

Velice důležitou otázkou pro můj výzkum byla otázka č. 12 – osobní zkušenosti se začleňováním. Většina z tázaných učitelů právě vyučovala integrovaného žáka, což bylo 20 osob (44%). Stejný počet odpovědí měly otázky: „Byl(a) jsem „svědkem integrované výuky, ale přímo jsem se nepodílela“ a jiná možnost, kde byly odpovědi: „Vyučovala jsem integrované dítě, ale momentálně nevyučuji“. Každou z těchto odpovědí označilo 8 učitelů (17%). Učitelů, kteří neměli vůbec zkušenost bylo 7 (15%). Pouze informativní zkušenost měli 3 osoby (7%).

Se zkušeností souvisí i možná práce ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program. 54% respondentů se shodlo na tom, že by tuto práci dělali, ale záleželo by na druhu a stupni postižení dítěte (25 osob). Dalších 22% by plně souhlasilo (10 osob). 13% by váhalo s výukou tohoto žáka (6 osob). Našli se i takoví, z celého počtu respondentů, kteří by nesouhlasili s výukou tohoto žáka a těch bylo 7% (3). Jinou možnost uvedli 2 učitelé (4%) s tím názorem, že: „Raději ne.“ a „Pokud bych vůbec měla možnost volby.“ Tato poslední odpověď mě hodně zamrzela, protože pokud se učitel necítí vyučovat žáka s IVP, tak by měl mít určitě možnost vybrat si, jestli chce vyučovat nebo ne...

Další otázkou byla spolupráce učitelů, popřípadě u koho hledají pomoc, když si při integraci neví rady. Nejčastější odpovědí byl uveden speciální pedagog (24 učitelů). Mezi další nejčastější odpovědi byl uveden kolega, jako ten u kterého nejčastěji hledá učitel pomoc (20 učitelů). U jiné možné odpovědi bylo nejčastěji uváděno: pracovníci PPP, SPC, speciální zařízení nebo literatura (14 učitelů). 10 učitelů též označilo výchovného poradce, se kterým spolupracují při integraci. Pouze 2 učitelé z celkového počtu uvedli školního psychologa u kterého by hledali pomoc.

Poslední otázkou jsem zkoumala osobní (psychickou) připravenost na integraci. 63% uvedlo, že se necítí být na integraci plně připraveni, což mě dost překvapilo, protože z výzkumu vyplynulo, že 44% učitelů integrované dítě vyučuje, ale přesto se asi necítí být připraveni. Dalších 22% (10) učitelů si myslí, že jsou na integraci připraveni po všech stránkách. 11%, což je 5 učitelů, uvedlo že jsou připraveni po teoretické stránce. Jinou možnost uvedli 2 učitelé: „Stále se snažím získávat více informací a praktických zkušeností, které se týkají

této problematiky.“ a „Nedokážu posoudit, spíše si myslím, že nemohu být připravena na vše, co s sebou integrace nese.

### 3.7 Vyhodnocení výzkumných otázek

**V první výzkumné otázce** se ptám, zda-li hledají učitelé, kteří vyučují integrovaného žáka, častěji pomoc u speciálního pedagoga nebo u svých kolegů. Z výzkumu mi vyplynulo, že učitelé hledají častěji pomoc u speciálního pedagoga. Tuto možnost označilo 24 učitelů. Ale rozdíl mezi učiteli, kteří hledají pomoc u speciálního pedagoga a učiteli, kteří hledají pomoc u svého kolegy není příliš velký, protože 20 učitelů z celkového počtu uvedlo též pomoc od kolegy.

**V druhé výzkumné otázce** jsem se ptala je-li nedostatečná informovanost v oblasti metod práce s handicapovaným dítětem podle učitelů běžných škol větším problémem než nedostatek asistentů ve třídě. Z výzkumu vyplynulo, že je opravdu nedostatečná informovanost v oblasti metod práce s handicapovaným dítětem větším problémem, neboť 30 učitelů z 46 dotazovaných (což je většina) označilo, že to vidí jako problém. Problém nedostatku asistentů uvedlo pouze 12 učitelů.

**V třetí výzkumné otázce** jsem se ptala jestli většina učitelů dává přednost „pasivním“ typům vzdělávání v oblasti integrace (např. samostudium, semináře, přednášky) před „aktivním“ vzděláváním (např. týmové vzdělávání, projekty, společné akce) V této otázce mi vyšlo, že 22 učitelů dává přednost samostudiu, 26 učitelů z celkového počtu označilo, že dává též přednost seminářům, přednáškám, což jsou spíše pasivní typy vzdělávání. Pouze 5 učitelů uvedlo, že dává přednost týmovému vzdělávání a 6 učitelů uvedlo, že dává přednost vzdělávání spojenému se setkáváním s kolegy z jiných škol.

**Ve výzkumné otázce** se táži, zda-li by souhlasila většina učitelů, pokud by jim bylo nabídnuto vyučovat žáka, který má individuální vzdělávací program. Na tuto otázku většina učitelů odpověděla, že by záleželo na druhu a stupni postižení žáka (25 učitelů). Pouze 10 učitelů z celkového počtu by s výukou žáka s IVP souhlasilo.

## ZÁVĚR

V našem školství se proces integrace začal rozvíjet v první polovině devadesátých let jako jedna z jeho nejvýraznějších inovací. Jestliže byli dříve žáci se zdravotním postižením vzděláváni v běžných školách, byla to spíše výjimka chápána jako řešení vynucené nedostupností speciální školy v blízkosti bydliště.

V současné době se integrace postižených dětí do běžného školského systému stává i u nás pedagogickou realitou. Cíl integrace není nijak mimořádný, jen poskytnout postiženým takové podmínky, aby mohli žít jako ostatní.

V této práci se čtenář dozví nejen o základních pojmech integrace, definicích, faktorech ovlivňujících integraci, individuálním vzdělávacím programu, ale také o procesu integrace a integraci z různých pohledů (škola, rodiče). V praktické části je zkoumána celková připravenost učitelů na integraci. Mimo jiné lze z výzkumu vyčíst postoje, názory a informovanost učitelů běžných škol týkající se integrace postižených. Práce může být přínosná právě pro učitele, kteří integrují, nebo se připravují na integraci postiženého dítěte, dále pro všechny, kteří se o integraci postižených jakýmkoli způsobem zajímají – rodiče, ředitelé a učitelé běžných škol i škol speciálních, dokonce i laická veřejnost.

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na jeden z faktorů úspěšné školské integrace a to faktor podle mého mínění nejdůležitější - připravenost učitele. Jenom nadšení nestačí. Pedagog toto nemůže zvládat bez základních znalostí příslušné oblasti speciální pedagogiky. Přítomností integrovaného žáka ve třídě vzniká pro učitele nová náročná situace. Proto je nutné, aby se učitel na výuku ve třídě měl možnost připravit dostatečně a včas. Doporučeným způsobem je kontakt s odborným pracovištěm (speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna), které se zabývá integrací a které podá učiteli základní informace principů a podmínek integrace, organizace třídy s integrovaným žákem – možné typy vyučování či možnosti spolupráce s asistentem. Tato odborná pracoviště by měla být schopna nabídnout i další formy dlouhodobé pomoci, např. pravidelné konzultace, metodické vedení asistenta, návštěvy ve vyučování, individuální speciálně pedagogickou práci s integrovaným dítětem, popřípadě kontakt na další odborníky. V současné době také existuje řada tematicky zaměřených seminářů k integraci a k práci s dětmi s určitým typem postižení. Přesnější představu o fungování třídy, ve které je integrovaný žák získá učitel při návštěvě ve třídě, kde integrace již probíhá. Seznámení s dítětem by mělo

být nedílnou součástí přípravy učitele. Zprostředkované informace získá učitel od rodičů dítěte. Tyto informace jsou nenahraditelné a pro práci s dítětem nejužitečnější, zvláště např. v otázce motivace. Další cenné informace může učitel získat od předchozího školního nebo předškolního zařízení, které dítě navštěvovalo. Osobní kontakt je rovněž velmi důležitý a je ideální, když se povede ještě před začátkem školního roku setkání zorganizovat. Může jít o setkání neformální, například v rodině dítěte. Někteří z pedagogů doporučují, aby v posledním roce před nástupem do školy dítě alespoň po určitou dobu jedenkrát týdně navštěvovalo budoucí školu a mělo tak možnost sociální adaptace. V neposlední řadě je i na učiteli, aby odpovídajícím způsobem připravil třídní kolektiv na příchod zdravotně (nebo jinak) postiženého žáka. Bezproblémové přijetí je jednou z klíčových podmínek úspěšného průběhu integrace.

Ze zkušenosti s integrovaným vzděláváním jednoznačně vyplývá, že společná docházka dětí zdravých a dětí integrovaných je přínosem pro všechny zúčastněné strany. Obohacuje handicapované děti tím, že jim pomáhá přizpůsobit své chování kamarádům, mnohému se společně naučit a prožívat to, co ostatní děti a jejich rodiny. My ostatní se naučíme lásce k člověku, který je jiný, ale přesto je možné objevit jeho dobré vlastnosti a dovednosti. Zdravé děti se naučí přirozeným způsobem pomáhat druhým, podpořit je a ocenit, být tolerantnější, citlivější a ohleduplnější.

Integrace se stává v současnosti jedním z programových bodů našeho vzdělávacího systému, který se tak postupně otevírá pro všechny. Integrující výchova a vzdělávání jsou pro člověka podstatné, protože realizují jeho základní právo na spolubytí s druhými. Integrace je nejen výhodou, ale i povinností, nejen pouhá možnost, ale i nutnost. Integrace je více či méně dosažitelný cíl člověka.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- 1) BERAN, Vít et al. *Učím s radostí*. 1. vyd. Praha: o.s. Kritické myšlení a Step by Step ČR, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.
- 2) *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- 3) BURIÁNOVÁ, Jana; JAKOUBKOVÁ, Věra; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Vedení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: RAABE, 1997. ISBN 80-902189-2-X.
- 4) DITRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. vyd. Jinočany: vydavatelství H&H, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
- 5) Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence – č.j. 14 453/2005 – 24.
- 6) KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 138 s. ISBN 80-7178-887-2.
- 7) KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 210 s. ISBN 80-7178-206-8.
- 8) KUBÍKOVÁ, S. *Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace*. Zlín, 2006. 80. s. Bakalářská práce na Univerzitním institutu Univerzity Tomáše Bati. Vedoucí práce Mgr. Emílie Dvořáčková.
- 9) LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- 10) LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- 11) Listina základních práv a svobod. [2007-03-29] dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.
- 12) Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j. 13711/ 2001 24. [2007-03-29] dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/HTM/ZKPOkynSPUCHVestnik.htm>>.
- 13) MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra, 2002. 55 s. ISBN 80-238-9885-X.



- 14) NOVOTNÁ, Marie; KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: setkání speciálně pedagogická, sociálně pedagogická a pedagogicko-diagnostická*. 1. vyd. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 1997. 115 s. ISBN 80-95937-60-3.
- 15) PODEŠVA a kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Vsetín: ZŠ Integra, 1999. 63 s. ISBN 80-239-0339-X.
- 16) Směrnici MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škola školských zařízení č.j. 13710/ 2001-24.
- 17) Školský zákon č. 561/2004 Sb. [2006-12-08] dostupné z WWW:  
<[http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon\\_561\\_2004Sb.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm)>.
- 18) ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 178 s. ISBN 80-7178-506-7.
- 19) Úmluva o právech dítěte. [2007-03-29] dostupné z WWW:  
<<http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2005020108>>.
- 20) VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.
- 21) VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- 22) Vyhláška MŠMT č. 35/1992 Sb., o mateřských školách, ve znění vyhlášky č. 235/2003 Sb. [2007-03-29] dostupné z WWW:  
<<http://www.atre.cz/normy/page0331.htm>>.
- 23) Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole, ve znění vyhlášky č. 225/1993 Sb., zákona č. 138/1995 Sb. a vyhlášky č. 234/2003 Sb. [2007-03-29] dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/files/HTM/seznampredpisu.htm>>.
- 24) Vyhláška MŠMT ČR O středních školách 354/1991 Sb. [2007-03-29] dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/files/HTM/seznampredpisu.htm>>.
- 25) Vyhláška č.73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [2007-03-29] dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

- 26) Vyhláška č.72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [2007-03-29]
- 27) Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [2007-03-27] dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-ped-prac-a-8-zakona-o-platu-a-odmene-za-pracovni-pohotovost-v-rozpocetovych-organizacich-a-organech-ve-zneni-zakona-c-563-2004-sb>>.
- 28) ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
IVP	Individuální vzdělávací program/plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ZP	zdravotní postižení

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Výhody začleňování.

Obr. 2 Problémy ve třídě s handicapovaným žákem.

Obr. 3 Komplikace práce pedagogů.

Obr. 4 Způsob vzdělávání učitelů.

Obr. 5 Jakým možnostem vzdělávání dávají učitelé přednost.

Obr. 6 Spolupráce, pomoc při integraci.

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Pohlaví respondentů

Tab. 2 Věk respondentů

Tab. 3 Délka pedagogické praxe

Tab. 4 Dosažené vzdělání

Tab. 5 Názor na integraci (plné znění otázky v příloze I.)

Tab. 6 Výhody začleňování.

Tab. 7 Problémy ve třídě s handicapovaným žákem.

Tab. 8 Komplikace práce pedagogů

Tab. 9 Způsob vzdělávání učitelů.

Tab.10 Jaké možnosti vzdělávání dávají učitelé přednost.

Tab. 11 Speciálně pedagogické vzdělání jako nutnost

Tab. 12 Osobní zkušenost se začleňováním.

Tab. 13 Přijetí nabídky výuky ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program.

Tab. 14. Spolupráce, pomoc při integraci.

Tab. 15 Osobní připravenost na integraci.

## SEZNAM PŘÍLOH

PI

Dotazník

PII

Příklad individuálního vzdělávacího plánu

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Tento dotazník byl vytvořen za účelem získání informací, které budou použity pro moji bakalářskou práci na téma Připravenost učitelů základních škol ve Zlínském kraji na integraci. Dotazník je anonymní, a proto Vás prosím o pravdivé zodpovězení otázek. Předem děkuji za vyplnění.

Vladimíra Beníčková

Podtrhněte nebo označte barvou správnou odpověď (u otázek 6 – 8 je možno více odpovědí).

1. Pohlaví: muž žena
2. Věk: 21-30 31-40 41-50 51 a více
3. Délka pedagogické praxe: 0-10 11-20 21-30 31 a více
4. Dosažené vzdělání:
  - a) Středoškolské
  - b) Vyšší odborné
  - c) Vysokoškolské – nepedagogického směru
  - d) Vysokoškolské – pedagogické
  - e) Vysokoškolské – speciálně pedagogické
5. Jaký je váš názor na integraci handicapovaného dítěte do třídy?
  - a) plně souhlasím s integrací – každé handicap. dítě by mělo být zařazeno mezi „zdravé“ žáky
  - b) souhlasím jen v některých případech - záleží na druhu a stupni postižení
  - c) je to velmi obtížná práce – váhám
  - d) nesouhlasím – brzdí to vývoj zdravých žáků, není jim věnována dostatečná pozornost
  - e) jiný názor:
6. Jaké výhody má začleňování handicapovaných žáků mezi zdravé děti?
  - g) kontakt se „zdravými“ dětmi
  - h) lehčí začlenění handicapovaného dítěte do společnosti
  - i) vzájemná motivace a působení
  - j) poznávání života dětí se speciálními potřebami
  - k) rozvoj empatie – vcítění se do pocitů druhého
  - l) jiné:
7. S jakými problémy se můžete setkat ve třídě se začleněným handicap. dítětem?
  - i) nepřijetí ze strany spolužáků
  - j) záporné či nevhodné reakce ze stran rodičů „zdravých“ dětí
  - k) nevhodné či nedostatečné podmínky materiální nebo prostorové
  - l) nevhodné či nedostatečné ekonomické podmínky
  - m) nedostatečná legislativa týkající se asistenční péče
  - n) nevhodné či nedostatečné kapacitní podmínky
  - o) nevhodné či nedostatečné personální podmínky
  - p) jiné:
8. Co podle Vašeho názoru komplikuje práci pedagogů ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací plán?
  - i) velký počet dětí
  - j) nedostatečná podpora ze strany vedení školy

- k) nedostatečná podpora ze strany rodičů
- l) nedostatečná podpora ze strany PPP, SPC
- m) nedostatek asistentů
- n) nedostatek pomůcek
- o) neinformovanost v oblasti metod práce
- p) jiné:

9. Jakým způsobem se vzděláváte a získáváte informace o metodách práce s handicapovanými žáky a jejich integraci?

- h) studiem na VŠ
- i) samostudiem odborné literatury
- j) studiem na SŠ a VOŠ
- k) návštěvou seminářů a kurzů
- l) náslechy ve speciálních třídách
- m) nevzdělávám se
- n) jiné:

10. Jakým způsobem vzdělávání dáváte přednost?

- h) návštěvy v hodinách kolegů, supervize
- i) samostudium
- j) individuální nebo skupinové vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (semináře, kurzy, stáže)
- k) týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu, výzkumu, s konkrétním cílem týkajícím se školy
- l) interní vzdělávání ve škole zajišťované pracovníky škol
- m) vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných škol (výměny zkušeností, exkurze, společné akce)
- n) jiné:

11. Myslíte si, že učitel (na 1. stupni ZŠ) musí mít nutně speciálně-pedagogické vzdělání?

ano

ne

12. Vaše osobní zkušenost se začleňováním je:

- a) Vyučuji integrovaného žáka
- b) Byl(a) jsem „svědkem“ integrované výuky, ale přímo jsem se nepodílel(a)
- c) Pouze informativní
- d) Nemám zkušenost se začleňováním
- e) Jiná možnost:

13. Pokud by Vám bylo nabídnuto učit ve třídě se žákem, který má individuální vzdělávací program:

- f) souhlasil(a) bych
- g) záleželo by na druhu a stupni postižení
- h) váhal(a) bych
- i) nesouhlasil(a) bych
- j) jiná možnost:



14. S kým spolupracujete při integraci, popř. kde hledáte pomoc?

- f) výchovný poradce
- g) speciální pedagogy
- h) školní psycholog
- i) kolega
- j) jiné:

15. Myslíte si, že vy osobně jste připraven(a) na integraci?

- e) ano, jsem připraven(a) po všech stránkách
- f) jsem připraven(a) po teoretické stránce
- g) necítím se být plně připraven(a)
- h) jiná možnost:

## **PŘÍLOHA PII: Příklad individuálního vzdělávacího plánu**

### *Audit Kazuistika*

Jiří D. se narodil 6. dubna 1993. Žije v úplné rodině s mladším bratrem (nar. 1991). Po narození byl diagnostikován Downův syndrom. Rozumové schopnosti má v pásmu středního mentálního postižení, je však velmi dobře sociálně adaptován. Lehká zraková vada je korigována brýlemi. Docházel tři roky společně s bratrem do speciální mateřské školy, absolvoval jeden ročník v pomocné škole. Rodiče požádali o experimentální zařazení do základní školy. Jirka se orientuje v sociálních vztazích, sebeobsluha je zvládnuta. Rodiče jsou motivovaní pro integraci, chtějí, aby obě děti docházely do stejné školy. SPC doporučilo žáka k integraci. Vzhledem k diagnóze doporučilo vzdělávání za pomoci asistenta.

Pedagogická diagnostika znalostí (podle vzdělávacího programu pomocné školy):

V oblasti čtení Jirka zvládá hlásky a, i ve funkci spojky mezi obrázky, pozná velká tiskací písmena O, J, M. V oblasti psaní je zvládnuto správné držení tužky, vodorovné a svislé čáry, ovály. Absolvoval kurz grafomotoriky v SPC, nadále bude docházet na ambulantní nácviky v této oblasti. Lateralita není vyhraněná – dává však přednost spíše pravé ruce. V počtech rozlišuje všechno – nic, malý – velký, krátký, dlouhý, stejně – méně, má pojem o číslech a číslicích 1 a 2. Ve věcném učení se přiměřeně seznámil se všemi tématy. Smyslová výchova – třídí podle velikosti, ovoce podle druhů (2 druhy), rozezná některé hudební nástroje (bubínek, zvonek), rozezná suché – mokré, tvrdé – měkké..., rozlišuje nahoře – dole, ale vpravo – vlevo nemá zafixováno. Sebeobsluhu zvládá (občas s dopomocí), doma je veden k pomáhání (vynáší koš, utírá prach). Má dobré držení těla, hrubá motorika je rozvinuta na velmi dobré úrovni. V tělesné výchově je třeba pracovat s ostatními dětmi. Hodina týdně bude věnována zdravotní tělesné výchově.

**Závěr:** Jiří D. bude zařazen do první třídy ZŠ. Ve třídě bude snížen počet žáků na 15, Jiří se bude vzdělávat vzhledem k postižení i vzhledem k předchozí školní docházce kontinuálně podle vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy.

### Konstrukce

#### *Individuální vzdělávací program*

Jiří D. Třída 1. A

1. Vyšetřen: 20. 6. 2002 (závěr vyšetření přílohou IVP).
2. Učební dokumenty: Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy č. j. 24 035/97-22.
3. Speciálně-pedagogická péče: Vzdělávání bude realizováno ve spolupráci s SPC, kam Jirka dlouhodobě dochází na terapii.
4. Nutná organizační opatření: Počet žáků ve třídě bude snížen na 15. V zadní části třídy bude vytvořen relaxační kout a místo pro samostatnou práci. Třídní učitelka bude proškolená v oblasti vzdělávání dětí s MP. Na hodiny českého jazyka, matematiky a tělesné výchovy budou ve třídě přítomni dva pedagogové, tj. třídní učitelka a vychovatelka školní družiny. Učební plán nižšího stupně pomocné

školy bude částečně upraven v souladu se specifickými potřebami žáka a v souladu s účelem integrovaného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že část výuky bude probíhat individuálně a část v paralelní první třídě, bude nutné provést koordinaci rozvrhů.

5. Nezbytné učební pomůcky: učebnice a pracovní sešity pomocné školy, názorné pomůcky, počítadlo, písmena.
6. Spolupráce se zákonnými zástupci: Vzájemné informování při předávání dítěte, notýsek. Konzultace při stanovování cílů IVP, při jeho vyhodnocování a případné korekci. Jirka je zvyklý na pobyt ve třídě, přítomnost rodičů není ani v začátku nutná – v případě problémů je však po dohodě možná.

Učební plán:

<b>Předmět</b>	<b>Týdenní hodinová dotace</b>	
2		Výuka v odděleních a integrovaná výuka (Čj)
1		Výuka v odděleních a integrovaná výuka (Čj)
1		Výuka v odděleních a integrovaná výuka (Čj)
3		Výuka v odděleních a integrovaná výuka (Ma)
2		Integrovaná výuka (Prvouka)
2		Integrovaná výuka (1 hodina s paralelní 1. tř.)
4		Integrovaná výuka a výuka v odděleních (VV, PČ) 2 hodiny s paralelní 1. tř.
Tělesná výchova	4	Integrovaná výuka a výuka v odděleních, 1 hodina individuální zdravotní TV, 1 hodina s paralelní třídou
Smyslová výchova	1	Individuální výuka

Stanovení dílčích cílů v jednotlivých předmětech: Čtení:

- analýza a syntéza slov (slabiky, hlásky);
- hláska a písmeno m, M, v, V; slabiky ma, má, Má, mi, Mi, va, Vá, vi, Ví, ve, Vé;
- čtení dvojslabičných slov máma, mamí, máme;
- hláska a písmeno o, O, u, U, l, L, slabiky s těmito písmeny;
- čtení dalších dvojslabičných slov, čtení krátkých vět doplněných obrázkem.

Psaní:

- přípravné činnosti společně s ostatními žáky podle metodiky pro 1. třídu;
- postupně písmena společně s ostatními dětmi;
- E, i, m, M, l, u, v; slabiky me, mi.

Počty:

- postupný rozvoj do 3-5, popřípadě výše podle vzdělávacího programu a možností žáka;
- procvičování na názorných příkladech;
- sčítání a odčítání v oboru do 5;
- číselná řada.

Věcné učení:

- orientace v tématech a plnění specifických cílů podle vzdělávacího programu pomocné školy. Výuka bude společná s ostatními žáky (shodnost témat);
- smyslová výchova – podle vzdělávacího programu pomocné školy – individuální výuka.

Pracovní a výtvarná výchova:

- dvě hodiny budou realizovány s ostatními žáky;
- dvě hodiny individuálně podle vzdělávacího programu PŠ.

Tělesná výchova:

- specifické cíle předmětu budou plněny společně s ostatními žáky. (Vzhledem k pohybovým schopnostem není nutná úprava);
- jedna hodina týdně bude věnována individuální zdravotní tělesné výchově.

Implementace, evaluace:

Integrace se vzhledem k velmi dobré spolupráci mezi školou a rodiči a vzhledem k zapojení pedagogů dařila realizovat. Jirka chodil do školy rád, spolužáky je přijímán dobře, zapojuje se do jednodušších kolektivních her. Stanovené výukové cíle se dařilo plnit v předpokládaném rozsahu. Organizace výuky se osvědčila, i nadále je nutná v českém jazyce, matematice a tělesné výchově vzhledem k malé schopnosti samostatné práce přítomnost druhého pedagogického pracovníka.