

Problematika integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách

Ing. Olga Pastyříková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Olga Pastýříková**
Osobní číslo: **H11542**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Problematika integrace žáků s tělesným handicapem
na středních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti problematiky integrace žáků s tělesným handicapem, tělesného postižení a pedagogických asistentů.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČADOVÁ, Eva et.al. Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.

ČADOVÁ, Eva et.al. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením.

Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan et.al. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, Milan et.al. Školská integrace žáků se zdravotním postižením: inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol. Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-7-6.


Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21. 4. 2014

.....
Faujstová

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách. Cílem práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje. Práce je členěna do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na vymezení pojmu, rozčlenění a klasifikaci tělesného postižení. Druhá kapitola objasňuje význam pojmů integrace, inkluze a školská legislativa. Praktická část je věnována výzkumnému šetření, které analyzuje informace o integraci a kvalitě výuky žáků s tělesným handicapem z pohledu asistentů pedagoga a integrovaných žáků na středních školách Zlínského kraje.

Klíčová slova: integrace, inkluze, tělesné postižení, mozková obrna, asistent pedagoga

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the integration of pupils with physical disabilities in the secondary schools. The aim of this thesis is to map and analyze the factors affecting the successful integration of pupils with physical disabilities in selected secondary schools of Zlín region. The thesis is divided into three chapters. The first chapter is focused on the definition, segmentation and classification of physical disability. The second chapter explains the meaning of the terms integration, inclusion and school legislation. The practical part is devoted to research that analyzes information about the integration and the quality of teaching of students with physical disabilities from the perspective of teaching assistants and integrated pupils in the secondary schools of Zlín region.

Keywords: integration, inclusion, physical disability, cerebral palsy, teacher's assistant

Mé poděkování patří zejména Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování bakalářské práce. Rovněž bych tímto chtěla poděkovat žákům a asistentům pedagoga, s nimiž byla realizována výzkumná část této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně dne*21. 4. 2014*.....

Podpis.....*Farkasová*.....

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
1.1 PŘEDMĚT A POJETÍ OBORU SOMATOPEDIE	13
1.2 CHARAKTERISTIKA TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ	14
1.3 DRUHY TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ	15
1.3.1 Obrny centrální a periferní	17
1.3.2 Míšní obrny	18
1.3.3 Periferní obrny	19
1.3.4 Deformace	19
1.3.5 Malformace a amputace	19
1.4 VLIV TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ NA OSOBNOST JEDINCE	20
1.4.1 Postižení jako náročná životní situace	23
1.5 VÝVOJOVÉ TENDENCE A SOUČASNOST	25
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA INTEGRACE	27
2.1 PODMÍNKY INTEGRACE U ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	29
2.2 ZÁKLADNÍ ČINITELÉ ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	32
2.2.1 Rodiče a rodina	32
2.2.2 Škola	33
2.2.3 Učitel	33
2.2.4 Poradenství a diagnostika	34
2.2.5 Forma integrace	35
2.2.6 Podpůrná opatření	35
2.3 LEGISLATIVNÍ ZABEZPEČENÍ ŠKOLSKÉ INTEGRACE	36
2.4 PROJEKTY ZABÝVAJÍCÍ SE PROBLEMATIKOU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A INTEGRACE NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 INTEGRACE ŽÁKŮ S TĚLESNÝM HANDICAPEM POHLEDEM INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA	43
3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	43
3.1.1 Cíl výzkumu	43
3.1.2 Výzkumné otázky	43
3.1.3 Druh výzkumu	44
3.1.4 Výzkumný vzorek	44
3.1.5 Metody získávání dat a jejich analýza	45
3.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	45
3.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku	46
3.2.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů	49
3.2.2.1 Počátky integrace	49
3.2.2.2 Porovnání integrace na základní a střední škole	51
3.2.2.3 Bezbariérovost	52
3.2.2.4 Kompenzační pomůcky	53
3.2.2.5 Asistent pedagoga	54

3.2.2.6	Role učitele	57
3.2.2.7	Spolužáci	58
3.2.2.8	Rodina	59
3.2.2.9	Přínos integrace pro intaktní spolužáky	60
3.2.2.10	Přínos a úskalí integrace pro žáky s tělesným postižením	61
3.3	ZÁVĚRY ŠETŘENÍ	63
3.4	SROVNÁNÍ VÝSTUPŮ VÝZKUMU S PROJEKTEM KURIKULUM – S	65
ZÁVĚR		68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		74
SEZNAM OBRÁZKŮ		75
SEZNAM PŘÍLOH		76

ÚVOD

„Jenom, když dospělí skutečně porozumějí dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, mohou děti dobře vychovávat, a tím také zajišťovat vývoj celé společnosti.“

Jan Amos Komenský

Dnešní společnost není složena pouze ze zdravých lidí, ale často se setkáváme i s lidmi, kteří mají nějaký handicap. Tito lidé mají bezesporu podstatně složitější život než kdokoli z nás. Mají ale právo žít plnohodnotný život a zařadit se do běžného života, tzn. integrovat se. Takovýmto případem je i vzdělávání žáků s tělesným handicapem.

V posledních letech se stále více setkáváme s integrací handicapovaných žáků do běžných škol. Uvědomujeme si, že tito žáci potřebují nejen péči, která se plně přizpůsobuje jejich specifickým potřebám, ale především to, že jsou to děti jako každé jiné, mající své zájmy a stejné potřeby, jako jejich zdraví vrstevníci.

Dříve nebyla naše společnost zvyklá a připravená na kontakt s těmito handicapovanými jedinci, proto se tito často ocitali v nepříjemných a nezáviděníhodných situacích, které plynuly především z neznalosti a nepochopení zdravou populací.

Poslední dobou zaznamenáváme snahy o zlepšení situace handicapovaných lidí, které pocítují jak oni samotní, tak i jejich blízcí, kteří o ně pečují. I když ani tyto začátky nebyly zcela bezchybné a bezproblémové, můžeme říci, že cesta, kterou se vydáváme, spěje k vytouženému cíli. Tím cílem je vytvoření a dosažení takového klima ve společnosti, kdy by handicapovaní lidé žili se zdravými spoluobčany ve vzájemné úctě a pochopení.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení se v České republice začíná objevovat počátkem devadesátých let. Koncepce a záměry výchovně vzdělávacího procesu se výrazně přizpůsobují požadavkům evropské společnosti. Cílem našeho školství je v současné době vytvořit takové školní klima, které by poskytovalo všem žákům bez rozdílu srovnatelné možnosti a podmínky na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Téma bakalářské práce bylo vybráno na základě osobní angažovanosti v dané oblasti. Pracujeme jako pedagog a současně výchovný poradce na střední škole, kde již osm let studují

žáci se zdravotním postižením. S těmito žáky jsme v každodenním kontaktu, proto je nám tato problematika hodně blízká.

V předkládané bakalářské práci bychom chtěli poukázat jak na pozitivní stránky, tak také na úskalí, která jsou s integrací žáků s tělesným handicapem spojena.

Cílem práce je zmapovat a analyzovat formou rozhovorů s asistenty pedagoga a integrovanými žáky faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách Zlínského kraje, její pozitiva a úskalí.

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

První kapitola zprostředkovává náhled do problematiky tělesného postižení, charakterizuje jej a popisuje vybrané druhy tělesného postižení a jeho vliv na osobnost jedince. Druhá kapitola vymezuje pojem integrace a inkluze, popisuje podmínky integrace a faktory její úspěšnosti a zabývá se legislativním zakotvením integrace.

Třetí kapitola se zabývá samotným výzkumem, jeho realizací a vyhodnocením. Je prezentována kvalitativním výzkumem, který zjišťuje a analyzuje faktory ovlivňující integraci a kvalitu výuky žáků s tělesným postižením z pohledu asistentů pedagoga a integrovaných žáků na středních školách Zlínského kraje. Jsou zde vymezeny cíle šetření, výzkumné otázky, zvolená metodologie a výzkumný vzorek. Pro výzkumné šetření byly použity metody polostrukturovaného rozhovoru a analýzy pedagogické, psychologické a speciálně pedagogické dokumentace integrovaných žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Předmět a pojetí oboru somatopedie

„Somatopedie je vědní obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzděláváním tělesně a zdravotně postižené mládeže.“ (Kábele et al., 1993, s. 7)

Mimo Kábele definuje somatopedii Vítková (2006, s. 11) jako „vědní obor, který se zabývá edukací jedinců s tělesným a zdravotním postižením.“

Mezi jedince se zdravotním postižením zařazujeme jak jedince nemocné, tak také jedince zdravotně oslabené. V současné době se však používá termín zdravotní postižení i v širším významu, kdy hovoříme o osobách se zdravotním postižením jako o osobách s různým druhem postižení. (Valenta et al., 2003, s. 132)

Označení somatopedie začal u nás jako první používat od roku 1956 František Kábele. Dříve se používal termín defektologie ortopedická, ale tento termín neodpovídal rozsahu oboru, jelikož se nejedná pouze o ortopedické vady, ale řadíme zde i výchovu tělesně postižených jedinců, nemocných i zdravotně oslabených. K tomuto oboru společně s dalšími autory zpracoval Kábele první učební text. (Vítková, 2006, s. 11-12)

Vzhledem k faktu, že tělesná i zdravotní postižení mohou přetrvávat po celý život nebo je možnost jejich vzniku i v dospělém věku, zahrnuje somatopedie péči, která je zaměřena na socializaci a resocializaci dětí, mládeže a dospělých tělesně a zdravotně handicapovaných osob. Velmi důležitá je i výchovná a převýchovná péče, která je zaměřena na psychickou přípravu handicapovaného člověka na život ve změněných, zpravidla ztížených životních podmínkách. Je důležité klást důraz na sledování individuálních rysů osobnosti každého postiženého člověka, protože mnozí handicapovaní mají mnohem rozsáhlejší individuální schopnosti, než se veřejnost domnívá. Je nutné řešit jejich životní problémy, jednotný výchovný proces v rodině a škole a pomoc speciálních pedagogů při řešení obtížných životních situací těžce postižených lidí. (Kábele et al., 1993, s. 8-9)

„Úkolem somatopedie je rozpracovávat teorii výchovy a vzdělávání tělesně a zdravotně postižené mládeže i dospělých osob, zkoumat a ověřovat metody výchovně vzdělávací, didaktické, reedukační, kompenzační i psychorehabilitační a resocializační. Získané poznatky pak uplatňovat v přípravě učitelů a vychovatelů tělesně a zdravotně postižené mládeže i dospělých osob, ve výchovně vzdělávací práci škol a zařízení pro tuto mládež i do-

spělé osoby a v metodické pomoci státním orgánům i společenským organizacím v péči o tuto mládež i dospělé osoby.“ (Kábele et al., 1993, s. 9)

Význam somatopedie shledáváme především ve vědeckém zkoumání a poznání vnějších a vnitřních podmínek výchovného procesu a v rozpracování a ověřování obsahu, způsobů, prostředků a metod výchovy a vzdělávání této části obyvatel (Kábele et al., 1993, s. 11).

Společenská potřeba výchovně vzdělávacího procesu tělesně a zdravotně handicapované mládeže je dána skutečností, že se ve společnosti vyskytuje a bude vyskytovat určité procento tělesně a zdravotně handicapovaných dětí a mládeže, pro které musíme vytvořit a zajistit speciální podmínky a pomoc při výchově a vzdělání, aby se mohli připravit na své budoucí uplatnění v pracovním procesu a úspěšně se začlenit do společnosti.

1.2 Charakteristika tělesného postižení

Existuje celá řada definic tělesného postižení, která se více či méně liší u různých autorů. Pojem tělesné postižení je velmi široký a jedinci s tělesným postižením tvoří různorodou skupinu. Postupně, jak se mění čas, mění se i definice pojmu tělesného postižení.

„Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.“ (Slowík, 2007, s. 27)

Ve speciálně-pedagogické odborné literatuře jsou považována za tělesná postižení přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech s trvalým nebo významným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou je poškození podpůrného nebo pohybového aparátu. Tělesné postižení vnímáme buď jako pohybový defekt ve smyslu funkčního omezení nebo jako tělesnou deformaci ve smyslu estetického postižení. (Čadová et al., 2012a, s. 7)

Hlavním znakem osob s tělesným postižením je celkové nebo částečné omezení hybnosti. Může se jednat o prvotní nebo druhotné omezení. Při prvotním omezení hybnosti se jedná o přímé postižení vlastního hybného ústrojí nebo o postižení centrální či periferní nervové soustavy, kdy v periferní části je postiženo vlastní hybné ústrojí např. amputací, deformacemi či vývojovými vadami. Při druhotném omezení hybnosti zůstává centrální i periferní nervová soustava a vlastní hybné ústrojí bez patologických změn, ale hybnost je omezena z jiných příčin. Projevují se tu důsledky chorob např. srdečních či revmatických, které omezují pohyb nemocného. (Valenta et al., 2003, s. 133)

Všichni autoři se shodují na tom, že tělesné postižení je narušení pohybových možností jedince. „Tělesným postižením rozumíme takové vady pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení, jakož i poškození nebo i poruchy nervového ústrojí, jestliže se projevují porušenou hybností.“ (Vítková, 2006, s. 39)

Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání, kognice a emoce jsou od sebe neoddelitelné a vzájemně propojené. Tělesná motorika může být postižena jen mírně, při těžším motorickém postižení jsou pohybové možnosti člověka výrazně omezeny. (Valenta et al., 2012, s. 86)

Tělesné postižení nevytváří samo o sobě nové zvláštní vlastnosti člověka, ale připravuje mu náročnější životní situaci, která přináší zvýšené nároky na přizpůsobení a následkem toho i určitá nebezpečí pro psychický vývoj postiženého jedince (Matějček, 2001, s. 7).

Vzhledem k tělesnému postižení je důležité také vymezit pojmy, které souvisí s tělesným postižením. Mezi tyto pojmy patří vada, omezení a postižení. Vadu (impairment) chápeme jako poškození podpůrného a pohybového aparátu nebo jiných orgánů, při kterých dochází k podstatným orgánovým změnám. Omezení (disabilita) je to kvantitativní omezení, při kterém nastávají kvalitativní změny pohybového výkonu. Postižení (handicap) – tímto pojmem chápeme trvalé podstatné působení na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Je zde snižená sociální interakce, neúplné nebo chybějící přebírání společenských rolí, které neodpovídá věku ani pohlaví. (Vítková, 2006, s. 18-20)

Tělesné postižení nepředstavuje pouze újmu na zdraví jako následek vrozené nebo získané poruchy struktury a funkce organismu, ale představuje handicap, který se dotýká celkového postavení jedince ve společnosti

1.3 Druhy tělesného postižení

Pohybové vady můžeme rozdělit podle různých kritérií.

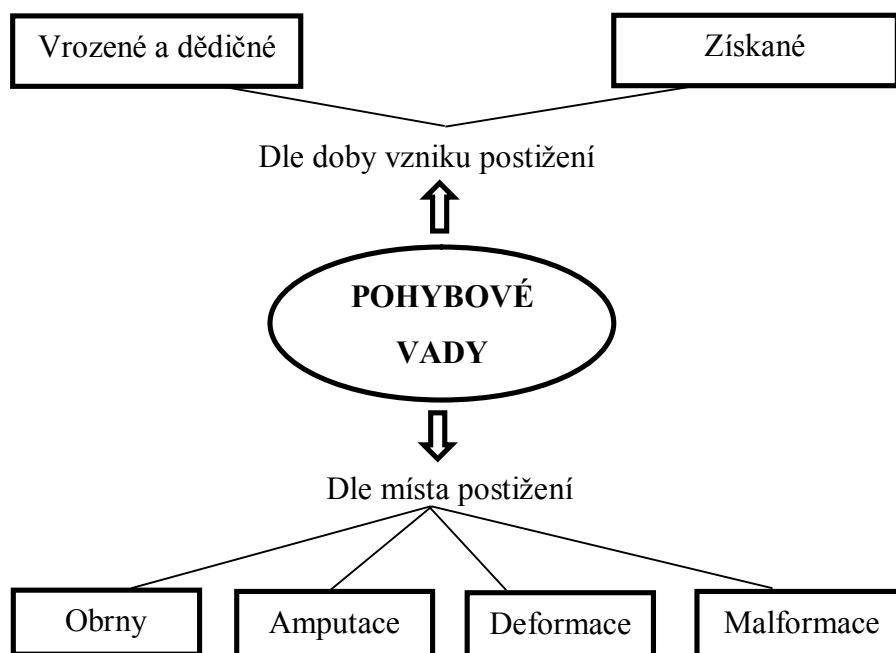
Pro výchovu a vzdělání osob s tělesným postižením je důležité, v jakém stádiu vývoje určitá porucha vznikla, jaký rozsah zkušeností, vědomostí a dovedností stačil jedinec získat ještě jako zdravý. V úvahu připadá nejen časové trvání vzniklé poruchy, ale i okolnosti jejího vzniku. Je nutné rozlišit, jedná-li se o vrozené tělesné postižení nebo tělesné postižení získané, které vzniklo v důsledku úrazu nebo nemoci. (Müller et al., 2004, s. 96)

Mezi postižení vrozené patří např. vrozené vady lebky, rozštěpy, nevyvinutí končetin nebo jejich částí a dětská mozková obrna. Mezi postižení získané patří např. deformity páteře, úrazy, amputace, následky onemocnění a myopatie. (Slowík, 2007, s. 99)

Vrozené tělesné postižení vzniklo buď během prenatálního vývoje, v průběhu porodu nebo krátce po porodu. Získané postižení vzniklo v důsledku úrazu nebo různými chorobami, které mají špatný vliv na pohybové ústrojí. (Fischer, Škoda, 2008, s. 34)

Tělesné postižení vrozené a raně získané působí jako omezující faktor v celkovém vývoji dítěte. Následkem vrozené vývojové odchylky hybnosti dítěte ale nastává tzv. vrůstání do vady, které je pro formování jedince velmi důležité. Jedná se o situaci, kdy dítě nepoznalo zdravý stav. Pokud se jedinec vyvíjí jako tělesně postižený od nejtělejšího věku, postupně se na tento stav adaptuje. Vznikne-li tělesné postižení až v pozdějším období vývoje osobnosti, vyvolává u jedince apatii a později velkou labilitu afektivity. Následně ale vědomí vede jedince k tomu, že usiluje zdolat handicap způsobený poruchou hybnosti mnohem intenzivněji než tělesně postižený s vrozenou poruchou, který nikdy nepoznal zdravý stav. (Müller et al., 2004, s. 96-98)

Všechny tyto pohybové vady mohou být různého stupně. Podle postižení částí těla rozeznáváme skupinu obrn centrálních a periferních, deformace a malformace a amputace.



Obrázek 1: Schéma dělení pohybových vad (Pipeková et al., 2010, s. 182)

1.3.1 Obrny centrální a periferní

Obrny řadíme k vrozeným tělesným postižením. Charakterizujeme ji jako ztrátu schopnosti uskutečnit volní pohyb. Při centrální obrně je postižena CNS – mozek a mícha, při periferní jsou postiženy periferní nervy. Jednotlivé druhy obrn můžeme rozdělit podle stupně rozsahu a závažnosti na parézy (částečné ochrnutí) a plégie (úplné ochrnutí). (Čadová et al., 2012a, s. 7-8)

Podle lokalizace postižené části těla se parézy a plégie dělí na diparézu (ochrnutí dolní části těla, především dolních končetin), hemiparézu (vertikální ochrnutí poloviny těla), kdy je v důsledku překřížení nervových drah ochrnutá vždy opačná polovina těla a kvadruparézu (částečné nebo úplné ochrnutí všech čtyř končetin). Obrny bývají způsobeny mozkovými záněty, mozkovými nádory, zraněním hlavy nebo postupujícím degenerativním onemocněním mozku a míchy. (Fischer a Škoda, 2008, s. 37)

Mezi nejčastější centrální postižení patří dětská mozková obrna (DMO), dále zde patří dětská obrna, mozkové záněty, mozkové nádory, mozkové embolie a traumatické poúrazové stavy – otřes mozku, stlačení mozku a zhmoždění mozku (Čadová et al., 2012a, s. 8).

K nejčastějším typům postižení, se kterými se můžeme ve školské praxi setkat, patří dětská mozková obrna. Je nejprogresivnějším, ale ve svých projevech nikoli neměnným postižením vyvíjejícího se mozku. Postihuje motorický systém, nervová vlákna a často se spojuje s neurokognitivními, sensorickými a senzitivními lézemi. (Kraus et al., 2005, s. 21)

Jedná se o poškození mozku vzniklé před porodem, během porodu a krátce po něm. U DMO je dominantní motorické postižení, často se ovšem přidávají i smyslové vady a mentální handicap různého stupně. (Čadová et al., 2012a, s. 8)

Je to porucha centrální kontroly hybnosti, která se objevuje v prvních letech života, a která se v průběhu života nezhoršuje. V dnešní době patří DMO mezi nejrozšířenější formy tělesného postižení. DMO není nakažlivá ani dědičná. Přes veškerý dosavadní výzkum není ovšem toto onemocnění vyléčitelné, ani neexistuje jeho spolehlivá prevence. Současná medicína nabízí nemocným s DMO pomoc alespoň částečným zmírňováním některých projevů nemoci vedoucím ke zlepšení kvality jejich života. (Fischer a Škoda, 2008, s. 38)

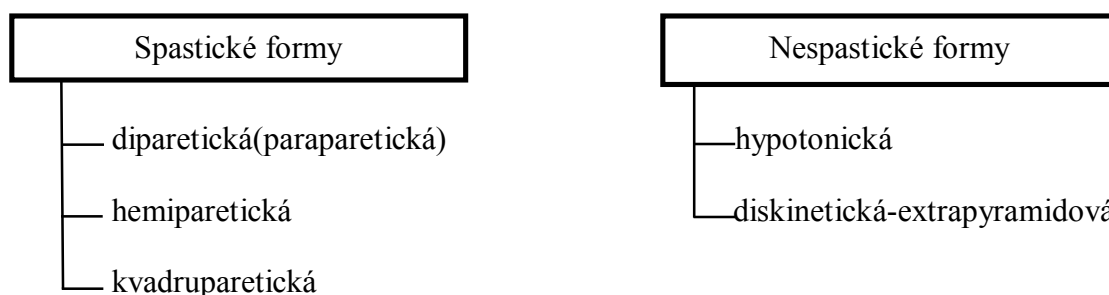
Dětská mozková obrna se vyznačuje typickými znaky, mezi které patří tělesná neobratnost, zejména v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustře-

děnost, těkavost, nedokonalé vnímání, špatná představivost, impulzivní reakce, výkyvy nálad, opožděný vývoj řeči a vady řeči (Vítková, 2006, s. 44).

Dětská mozková obrna je často kombinována s poruchami duševního vývoje a sníženým intelektem, s poruchami řeči, s poruchami chování a epileptickými záchvaty. Výjimkou nejsou ani smyslová postižení, jako např. vady zraku a vady sluchu. (Pipeková et al., 2010, s. 184)

Základní klasifikace dělí formy dětské mozkové obrny do dvou skupin – spastické (křečovité) a nespastické. V případě spastických forem se svalstvo končetin křečovitě stahuje a oslabuje nebo zcela ochrnuje. Typická je chůze takto postiženého člověka – chodidla nohou se často stáčí dovnitř a kolena se dotýkají nebo kříží.

Nespastické typy DMO jsou charakteristické mimovolnými, pomalými, zpravidla kroutivými pohyby. Možné jsou kombinace spastických i nespastických forem, potom hovoříme o smíšených typech tohoto postižení. (Slowík, 2007, s. 100)



Obrázek 2: Klasifikace DMO podle charakteru tonusové a hybné poruchy
(Pipeková et al., 2010, s. 183)

1.3.2 Míšňní obrny

Vznikají nejčastěji jako následek úrazu páteře s poraněním míchy. Jedná se zejména o sportovní úrazy a automobilové nehody. Rozsah poškození záleží na lokalizaci, čím blíže k hlavě, tím je následné postižení horší. Léčba a následná rehabilitace je zaměřena na obnovení fyzických dovedností. Člověk s tímto postižením nezvládne sám vykonávat základní osobní potřeby. Je pro něho nezbytné přidělení osobního asistenta. (Fischer a Škoda, 2008, s. 52)

1.3.3 Periferní obrny

Vznikají postižením jednoho či více nervů následkem hlubšího poranění, zánětů, úrazů a nervosvalových onemocnění. Poruchy mohou být trojího typu a to obrny přechodné, částečné nebo úplné. (Čadová et al., 2012a, s. 8)

Jsou charakterizovány jako chabé obrny, které vznikají v důsledku poruch periferních nervů. Dochází ke snížení až ztrátě svalové síly a poruše aktivní hybnosti. Vyskytují se změny prokrvení, ochlupení a sekrece potu jako důsledek poruchy vegetativních vláken v periferním nervu. (Fischer a Škoda, 2008, s. 52)

1.3.4 Deformace

„Deformace zahrnují velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla.“ (Vítková, 2006, s. 58)

Mezi vrozené deformace řadíme deformity lebky, kloubů, svalů a končetin. Ve většině případů jde o multifaktoriální typ dědičnosti, což znamená, že podnětů pro vznik vady je vícero. (Čadová et al., 2012a, s. 10)

Nejčastější skupinou vrozených vad je vrozené vykloubení kyčlí, které bývá vyvoláno vrozeným nedostatečným vývojem kyčelních kloubů. Postižení může být jednostranné nebo oboustranné. (Vítková, 2006, s. 58)

Získané deformace mohou nastat jako důsledek nesprávného držení těla. Začínají takto některé druhy skolióz (boční vychýlení páteře) a kytóz (předozaďní vychýlení páteře). Vadné držení těla se vyznačuje změnami v zakřivení páteře nebo labilním a nestálým držením těla. Příčiny nestálého držení těla mohou být buď vnitřní, např. růstové, vlivy dědičnosti a nerovnoměrný růst dítěte a vnější, které mohou být způsobeny obezitou, jednostranným pohybem nebo předčasnou sportovní specializací. Vrozené deformity se vyznačují trvalostí a stálostí. (Pipeková et al., 2010, s. 187-188)

1.3.5 Malformace a amputace

Patří mezi vrozené vývojové vady. Malformací rozumíme patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji končetin. Částečné chybění končetiny označujeme jako amelie, stav, kdy končetina navazuje přímo na trup, označujeme jako fokomelie a neúměrně krátké končetiny nazýváme mikromelie. (Vítková, 2006, s. 65)

Malformace končetin patří mezi velmi nápadná postižení, zvláště jsou-li většího rozsahu, která přináší svému nositeli řadu problémů a obtíží. V některých případech se jedná pouze o kosmetický efekt, ale v jiných případech má postižení za následek závažné poruchy a omezení hybnosti. (Fischer a Škoda, 2008, s. 57)

Amputace řadíme k získaným postižením. Charakterizujeme je jako umělé odnětí částí končetiny od trupu. Nejčastějšími příčinami jsou úrazy při sportu, autonehodách, poranění elektrickým proudem a výbušninou. U dospělých jedinců bývá příčinou amputace cévní onemocnění (trombóza), zhoubné nádory na končetinách a infekce. Amputace se provádí v případě, kdy končetina zhoršuje postiženému život, snižuje jeho pracovní schopnost nebo přímo ohrožuje život jedince. V častých případech bývá chybějící končetina nahrazena po zásahu plastického chirurga protézou. (Vítková, 2006, s. 65)

1.4 Vliv tělesného postižení na osobnost jedince

V psychologii bylo vymezeno mnoho definic pojmu osobnost. Všechny ale mají něco společného, případně je lze kombinovat. Obecně označuje termín osobnost dva vzájemně související momenty:

1. souhrn, ucelenost a uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém jedinci
2. odlišnost jedince od ostatních lidí a jedinečnost jeho psychických znaků. (Čáp, 1993, s. 75)

„Tělesné postižení ovlivňuje celou osobnost jedince. Problémy v socializaci těchto jedinců jsou odlišné, a to v závislosti na druhu a rozsahu závažnosti postižení, na individuálních zvláštěnostech a osobnostních vlastnostech.“ (Opatřilová a Zámečníková, 2005, s. 14)

Z psychologického hlediska má tělesné postižení dva základní aspekty, které se projevují nedostatečnou pohybovou kompenzací a deformovaným zevnějškem. Vrozené postižení ovlivňuje vývoj jedince ve větší míře, ale není tak traumatizující jako postižení získané. To představuje pro jedince vyšší trauma, protože postižený ví, co ztratil, dokáže srovnávat a novou situaci považuje za výrazně horší. Podstatným faktorem, který ovlivňuje kvalitu života jedinců s tělesným postižením, je rozsah a stupeň pohybového omezení, kdy rozhodujícím faktorem je **úroveň soběstačnosti**. Výzkumy ukázaly, že rozhodujícím obdobím pro vývoj rozumových schopností a vývoj lidského charakteru je časné dětství, proto v tomto směru vnímáme velký **význam rodiny**, kde se utvářejí základní citové vztahy, o

něž se výchova dítěte opírá. V případě nepříznivého působení rodiny může docházet k psychické deprivaci. U pohybově postižených jedinců bývá překážkou jejich vývoje někdy dost zásadní **podnětová a zkušenostní deprivace**, vývoj osobnosti a rozvíjení vlastní iniciativy bývá omezen. Při poškození motorické koordinace mluvidel může dojít k poruše artikulace. Tito jedinci dobře rozumí, ale špatně a nesrozumitelně mluví. U dětí s postižením mozku velmi často dochází k **poškození koncentrace pozornosti** a následkem toho i paměti. Jedinci jsou snadno unavitelní, pozornost je kratší a objevuje se i opožděný vývoj řeči. Tyto faktory zásadně ovlivňují proces učení. (Opatřilová a Zámečnicková, 2005, s. 12-13)

Osobnost člověka je mnohonásobně podmíněna a vytváří se v průběhu celého vývoje jedince. Především je podmíněna **biologicky** a to tak, že psychické jevy jsou projevem činnosti nervové soustavy. Z toho pramení jedinečnost psychiky každého jedince. Podstatná je i genetická výbava jedince a celkový tělesný vzhled, který hraje důležitou roli v sociálních vztazích. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 57)

Druhým podstatným vlivem pro formování osobnosti je faktor **sociální**. Člověk se jako skutečně lidská bytost vyvíjí až v kontaktu s ostatními lidmi, především v nejužší rodině. Rodiče významně ovlivňují osobnost dítěte, a to nejen tím, co dítěti vědomě předávají, ale i svým vztahem k němu. Mimořádný význam má i množství a kvalita podnětů, které dítě v sociálním prostředí obklopují. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 58)

Dalším významným faktorem ovlivňujícím osobnost jedince je jeho **vlastní aktivita, reakce na okolní svět a prožívání vlastní činnosti**. Tento faktor výrazně přispívá k sebeuvědomění, k formování představy o sobě a sebehodnocení. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 58)

Rozdíly ve vlivu postižení na jednotlivé složky osobnosti jsou ovlivněny také časem, kdy postižení vzniklo. **Vrozené postižení** má zásadnější vliv na vývoj jedince než postižení získané a to především v oblasti funkcí, které pro svůj vývoj potřebují podněty z okolí. Na druhé straně se ale dítě, které se již s defektem narodilo, na něj lépe adaptuje. **Získaný defekt** mnohem méně zasahuje vývoj funkcí osobnosti, ale klade daleko větší nároky na adaptaci, především v oblasti postižených a kompenzačních funkcí. Získané postižení způsobuje často duševní trauma a je hluboce prožíváno. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 65)

Individuálně odlišně působí postižení na vývoj osobnosti v závislosti na tom, jak se postižený se svým postižením **vyrovnává**. Pokud jedinec svá omezení akceptuje, postižení nemusí mít za následek výrazné změny ve struktuře osobnosti. V opačném případě znamená postižení vznik určitých specifických rysů osobnosti. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 65)

Významný vliv na vývoj osobnosti má také skutečnost, jakým způsobem se vyvíjí **vztah postiženého k okolnímu světu**. Projevuje se to především tím, jak postižený navazuje sociální kontakty s okolím a jaká je jeho ochota tyto kontakty udržovat a rozvíjet. Významnou roli hraje i vztah postiženého k sobě samému. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 65)

Pro postiženého jedince je velmi náročná i samotná schopnost **adaptace**. Je obtížnější přizpůsobit se podmínkám okolí, ať už fyzikálním, vyplývajícím z tělesného postižení, nebo podmínkám sociálním. Aby jedinec dosáhl adaptace, je nucen neustále se uchylovat ke kompenzačním technikám řešení náročných situací. V těchto situacích se formují základní rysy osobnosti postiženého jedince. Nevznikají rysy nové, ale ve změněných podmínkách fungují složky jinak, v jiných vztazích. Rysy postiženého jedince nejsou kvalitativně odlišné od zdravých jedinců, ale některé stránky osobnosti mohou být častěji zvýrazněné, např. častější vztahovačnost a přecitlivělost. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 68-69)

Určité změny ve struktuře osobnosti a z nich vyplývající reakce a způsoby chování jsou často vyvolány i **postoji k postiženým** ve společnosti, kdy každý postižený je vtlačován do role postiženého. Postižený je zpravidla chápán především jako postižený, jeho osobnost je redukována na jeho handicap. Z defektu se tak často stává hlavní identifikační znak sebe sama. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 69)

Mezi časté vlastnosti u handicapovaných jedinců patří **egocentrismus**, který se projevuje upozorňováním na sebe, vztahovačností či přecitlivělostí na skutečné či domnělé narážky na postižení, výkonnost či vzhled. To je jeden z možných důvodů, proč je postiženým často připisována agresivita jako typický rys osobnosti. Vlastní aktivita a sebeprosazování jsou tak vnímány jako nepřiměřené a nepřístojné. Často se u handicapovaných setkáváme s obtížemi v **sociálním styku**. Ne vždy se podaří postiženému navázat trvalejší vztah. Příčinou mohou být předsudky okolí, ale i osobnostní rysy handicapovaného jako např. vztahovačnost, agresivita nebo nedůvěra. Důvody mohou pocházet i z povahy handicapu. U

postižených můžeme často pozorovat **málo aktivní životní styl**, sníženou aktivitu a převahu pasivity v chování. Jednou z možných příčin je způsob života postižených v ústavech a specializovaných zařízeních, kde se vytváří klima, které jim dává málo příležitosti k rozvoji vlastní iniciativy. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 70-72)

Osobnost člověka je výsledkem vývoje, formuje se v průběhu života jedince. Důležité jsou proto i základní časové dimenze, které v určitém smyslu působí současně. **Minulost** jsou vzpomínky, prožitky, události, ale i to, jak je člověk chápal a jaký jim přikládal význam. Minulost je pramenem zkušeností, ale v některých případech může mít i negativní, zatěžující vliv na jedince, např. deprimované dítě. **Přítomnost** představuje určitý průsečík mezi minulostí a budoucností, člověk je aktivní a realizuje své představy. Pro postiženého má přítomnost velký význam, neboť vlastní aktivitou a realizací svých představ může posílit své sebevědomí. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 58-59)

Na základě studia dostupných materiálů můžeme konstatovat, že tělesné postižení ovlivňuje zásadním způsobem celou osobnost jedince. Problémy v socializaci jedinců se liší v závislosti na druhu a rozsahu závažnosti postižení a osobnostních vlastnostech každého jedince.

1.4.1 Postižení jako náročná životní situace

Motivace a osobnost se formuje především v případě, kdy se člověk dostává do složité životní situace, je po něm mnoho požadováno a je nucen překonávat překážky. Situace, v níž se požadavky na jedince stupňují a podmínky jsou pro jeho činnost ztíženy, označujeme jako **zátěž** neboli **stres**. (Čáp, 1993, s. 126)

Každé postižení působí podle toho, jak postižený svůj handicap vnímá a prožívá, jak toto prožívání na něho působí a jaké způsoby řešení své situace nachází. Postižení chápeme jako velmi náročnou životní situaci, neboť má na jedince zatěžující vliv, zvyšuje stres a způsobuje řadu problémů, které mohou být někdy neřešitelné. Z tohoto pohledu není důležité, jakým typem postižení jedinec trpí, ale jak se se svým postižením vyrovnává po stránce psychologické.

Existuje řada technik, které postiženému jedinci pomáhají vyrovnat se se složitou životní situací. Důsledky těchto technik se mohou někdy krýt s postižením a je proto možné je považovat za druhotný důsledek primárního postižení. Techniky jsou odvozeny z reakcí, které pozorujeme nejen u člověka a jsou to **agrese** a **únik**. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 59-60)

„Pod tlakem společnosti, která zavrhuje elementární agresí a únik, a s využitím modelů z nejbližšího prostředí dochází k tomu, že se obě vývojové původní techniky přeměňují ve větší počet odvozených technik.“ (Čáp, 1993, s. 129)

U téhož jedince můžeme sledovat různé typy reakcí pocházející z agrese i úniku. Nejsilnější vliv má zde pravděpodobně sociální učení, kdy dítě přebírá určité postoje a vzorce chování od svých rodičů. Důležité jsou také reakce okolí a převažující zkušenosti. Je velmi obtížné hodnotit dané techniky. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 60-61)

a) **Agrese** – není vždy prezentována jen přímým fyzickým násilím, ale může se měnit na formy verbální agrese – urážky, nadávky, jízlivost, škádlení a popichování. Agresivita se může přenést i na jiné subjekty – na věci, které je možno zničit, na jiné lidi – agresivita proti spolužákům, ale také proti vlastní osobě. Mezi agresivní techniky patří **upoutání pozornosti**, které bývá často doprovázeno **egocentrismem**. U dětí se velmi často setkáváme s **negativismem**, který souvisí s agresivním prosazováním sebe sama. V silách jedince není schopnost vyřešit danou situaci pozitivně, ale potřebuje se sám prosadit. Velmi časté je **hledání viníka vlastní situace**, kdy jedinec přenáší vlastní problémy na okolí a vyvazuje se ze zodpovědnosti za své chování. Východiskem ze situace způsobené vlastní slabostí je technika **identifikace se silnější osobností**, jež je jedním z mechanismů socializace. Aktivity, které napomáhají jedinci vyrovnávat deficit v jedné oblasti zvýšeným výkonem v oblasti jiné, se nazývají techniky **kompence**. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 61-62)

b) **Únik** – jedná se o útěk před obtížným úkolem, rezignování na dosažení cíle po prvním neúspěchu a vyhýbání se nepříjemným situacím. Může to být **přímý únik** z obtížné situace např. záškoláctví, útky či toulání obtížně vychovatelných dětí nebo u dětí, jejichž situace ve škole je z různých důvodů tíživá. Únikovým řešením je **izolace**, kdy se jedinec vnitřně uzavírá před vnějším světem, kterým je zraňován. U jedinců s postižením je tato technika velmi často používána. Děti často využívají techniku **úniku do nemoci**, kterou si osvojují na základě reakcí dospělých. Další únikovou metodou je **racionalizace**, která rezignaci na dosažení cíle racionálně vysvětluje. Mezi únikové cesty řadíme také **regresi**, kterou můžeme charakterizovat jako návrat k nižší vývojové úrovni chování. **Popření nebo potlačení nepřijatelné skutečnosti** je technika, kdy postižený sám sobě nepřipouští existenci obtíží, i když to jeho situaci nijak neřeší. (Vágnerová, Hajd-Mousová a Štěch, 2004, s. 62-64)

Jsou-li tyto techniky dobrým či špatným východisko ze situace handicapovaného, je velmi obtížné hodnotit. Každá z těchto metod může za daných okolností pomoci člověku alespoň dočasně vyřešit jeho situaci, někdy ovšem může vést až k patologickým důsledkům. (Vágnerová, Hajd-Mousova a Štěch, 2004, s. 64)

1.5 Vývojové tendence a současnost

Ohlédnutím se do minulosti můžeme lépe pochopit současné struktury a vývojové tendence. Změny v průběhu dějin můžeme vidět jak v charakteristice a definování tělesného postižení, tak také v postojích k osobám s tělesným postižením či v jejich podpoře. Užívání termínu tělesné postižení nemá dlouhou tradici. Teprve začátkem 20. století se začíná objevovat kritika doposud používaného pojmu mrzák, zmrzačený. Ani v současné době ale nejsou diskuse týkající se této terminologie u konce. Vedle dříve používaného názvu **tělesně postižený** se v současné době více používá termín jedinec s tělesným postižením, který v sobě obsahuje jednoznačné oddělení osoby od jednoho jejího znaku. (Vítková, 2006, s. 25)

Vztah společnosti k osobám s tělesným handicapem se odvíjel od závislosti na společenské struktuře, myšlenkovém stupni a morálních normách společenského života. Na základě vztahu společnosti k jedincům s tělesným handicapem můžeme charakterizovat několik vývojových období lidské společnosti.

Vztah k postiženým jedincům určovaly v prvobytně pospolné společnosti životně existenční faktory. Snaha o zachování rodu vedla společnost k tomu, že se zbavovala nemocných a pracovně neschopných jedinců. To směřovalo k jejich přímé likvidaci nebo k vyloučení ze středu společnosti. Toto období nazýváme represivní. S počátky vlivu křesťanství dochází ke změně postojů k postiženým jedincům. O jedince, kteří si nebyli sami schopni obstarat živobytí, se staraly kláštery a nadace. Toto období je charakteristické převládající charitativní péčí. Období humanismu a renesance přineslo změny ve vztahu společnosti k postiženým a jejich vzdělání a výchově. Pod vlivem myšlenek Komenského se začaly objevovat snahy o vzdělání mládeže s tělesným a smyslovým postižením. Se začátkem kapitalistické struktury společnosti byli jedinci s tělesným postižením posuzováni z pohledu schopnosti pracovat, proto byla věnována poměrně rozsáhlá pozornost jejich rehabilitaci. Tento způsob myšlení změnil pohled na vzdělávání jedinců s tělesným postižením a do popředí vstupuje nutnost jejich profesní přípravy. S myšlenkou intenzivní reha-

bilitační péče se začíná prosazovat i myšlenka preventivní péče, odvíjející se od zásady, že je lepší postižení předcházet, než je léčit. (Vítková, 2006, s. 27)

Od konce 20. století se začaly vyvíjet diferencované formy vzdělání a výchovy dětí a mládeže s tělesným postižením. Věnovala se pozornost zakládání speciálních škol pro tělesně handicapované při ústavech, které byly založeny již na počátku 20. století, např. Jedličkův ústav. Ve druhé polovině 20. století dochází k rozsáhlým integračním procesům a začleňováním dětí a mladistvých s handicapem do běžných škol. (Vítková, 2006, s. 29)

Do roku 1989 se můžeme výjimečně setkat se vzděláváním dítěte s postižením v tzv. běžném vzdělávacím proudu škol. Jednalo se o výjimky, které byly většinou vyvolány přáním rodičů. Tehdejší právní řád ovšem takový způsob integrace neupravoval a nepočítal s ním. Vzdělání žáků s postižením v běžných školách bylo proto ponecháno na vůli škol a učitelů. Nejednalo se tudíž o integraci v dnešním pojetí. Zabezpečení odpovídající speciálně pedagogické podpory bylo ojedinělé a nedostatečné, u dítěte se předpokládalo, že splní podmínky daného typu školy a vzdělávacího obsahu. (Müller et al., 2001, s. 18-19)

Integrace dětí a žáků s handicapem do běžných škol a školských zařízení byla u nás legislativně umožněna v roce 1989 (Vítková, 2006, s. 29).

Cílem současného českého školství je vytvoření takového školního prostředí, které poskytne všem žákům srovnatelné šance a podmínky na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zabezpečí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás dochází v posledních dvou desetiletích k podstatným změnám. Koncepce vzdělávacího systému se plně přizpůsobila požadavkům evropské společnosti. Snažíme se integrovat do běžných typů škol a školských zařízení co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 7)

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA INTEGRACE

Právo na vzdělání se stalo v posledním období základním ukazatelem vyspělosti současné společnosti. Každý člověk je unikátní osobnost a vyniká rozličnými zájmy, potřebami a schopnostmi. Zpravidla je také schopen na své potřeby reagovat odpovídajícím způsobem. Ale ne všichni jedinci jsou schopni čelit svým běžným potřebám bez obtíží a komplikací. Problémy spojené s tímto naplněním zasahují do mnoha oblastí lidského života, nejčastěji se projevují v oblasti výchovy a vzdělání. Můžeme tedy konstatovat, že lidé, kteří čelí takovému obtížím, získávají speciální vzdělávací potřeby a můžeme je nazvat lidmi s postižením.

S pojmem integrace se setkáváme v každodenním životě a to nejen v souvislosti se speciální pedagogikou či lidmi s postižením, ale v podstatě ve všech oborech. Jde o běžně užívaný termín, nicméně ne vždy plně srozumitelný. Jako takový nebyl pojem integrace speciálními pedagogy neznámý ani před rokem 1990, ale jeho význam byl zcela odlišný od toho, jak jej vnímáme dnes. Pojem integrace byl spojován se socializací, kdy integrace byla považována za nejvyšší stupeň socializace. (Valenta et al., 2012, s. 11)

Po roce 1990 se v České republice termín integrace objevuje ve spojení se vzděláváním, začínáme se setkávat s tzv. školskou integrací.

Integrace znamená společné vzdělávání žáků nepostížených a žáků s postižením ve školách běžného typu. Až do roku 1990 byl u nás budován systém segregovaného vzdělávání žáků s postižením postavený na přesvědčení, že právě ve speciální instituci dostanou děti s postižením či znevýhodněním vzdělání nejlepším možným způsobem. Před tímto rokem docházelo ke společnému vzdělávání žáků s postižením a intaktních žáků jen výjimečně. (Valenta et al., 2012, s. 11)

Dle Novosada (2009, s. 24-25) představuje integrace začleňování či spojování určitých částí v jeden celek. Jedná se o řešení problematiky soužití intaktních, tedy zdravých jedinců, s lidmi se sociálním a zdravotním znevýhodněním, které je založeno na harmonizaci vztahů a partnerství mezi všemi zúčastněnými. Jedná se o kvalitativně vyšší formu společenského bytí, která vychází ze vzájemného přijetí a pochopení hodnot majority a minority.

V souvislosti s rozvíjením teorie i praxe integrace se začíná hovořit o inkluzivním vzdělávání.

Za klíčový impuls pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance v roce 1994. Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků. (Vítková, 2006, s. 155)

Inkluzivní vzdělávání, které se liší od integrace, se začalo rozvíjet jako myšlenka rovnosti a práv okrajových skupin, které byly vyloučeny ze vzdělávání a společnosti. Tato koncepce oslavuje jednotlivce pro jeho kvality, jež přináší životu a neklade podmínky na jeho přijetí do společnosti. Postižení jsou přijímáni a uznáváni právě pro svoji odlišnost. (Opatřilová a Zámečnicková, 2005, s. 11)

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2007, s. 32)

Inkluzivní přístup je založený na tom, že každé zdravotně znevýhodněné dítě je prvotně zařazeno do běžné školy mezi intaktní spolužáky bez ohledu na typ jeho postižení. Není přitom rozhodující, zda dítě s postižením zvládne učivo příslušného ročníku v plném rozsahu, ale zda při jeho zařazení do běžné třídy převažují pozitiva nad případnými negativy. Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, které se nevyužije jen v případě, že speciální vzdělávání představuje lepší variantu. V případě integrace je tomu spíše naopak. Dítě s postižením nejprve navštěvuje speciální školské zařízení, a když se zdá, že by mohlo zvládnout běžnou školu, je do ní přeřazeno. (Novosad, 2009, s. 25-26)

Centrální myšlenkou inkluzivního přístupu je, že být odlišný, je normální (Groof in Slowik, 2007, s. 33).

Jinými slovy – je naprosto přirozené, že je každý člověk jiný. Neznamena to ovšem, že pro lidi, kteří se něčím liší, je potřeba vytvářet odlišné přístupy. Lidé s postižením jsou přirozenou součástí naší společnosti a mají právo se účastnit všech běžných každodenních činností jako majorita a proto je není potřeba nikam začleňovat – integrovat. (Valenta et al., 2012, s. 3)

Lechta konstatuje, že inkluze představuje novou kvalitu přístupu k postiženým dětem, která je odlišná od integrace, jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí. Rozdíl mezi integrací a inkluzí je podle něj v tom, že v inkluzivním vzdělávacím přístupu se žáci již nedělí na dvě skupiny, ale jde o stejnorodou skupinu žáků, kteří mají různé potřeby. Integrace vyžaduje od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobení se

škole, zatímco inkluzivní vzdělávání naopak přizpůsobuje prostředí školy dětem. Inkluze je založena na akceptování jakékoli různorodosti. (Lechta, 2010, s. 29)

2.1 Podmínky integrace u žáka s tělesným postižením

Obecné podmínky školské integrace zahrnují soubor podmínek ekonomických, právních a psychosociálních. Mezi ekonomické podmínky náleží dostatek finančních prostředků na zabezpečení pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zajištění bezbariérovosti škol. Právní podmínky se vztahují na zákonná opatření, která umožňují zabezpečení podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a psychosociální podmínky se zakládají na překonávání zaujatostí a obvyklých postupů v hodnocení osob s handicapem. (Čadová et al., 2012a, s. 25)

Vzdělávání žáků s tělesným handicapem se odvíjí od tělesných a psychických zvláštností jedinců. Tělesné postižení omezuje do určité míry mobilitu a pohybové schopnosti jedinců, někdy může vést až k celkové nehybnosti a s tím související i společenské izolovanosti. Je proto nutné respektovat potíže těchto jedinců se sebeobsluhou, jejich mobilitou a společenskými a komunikačními problémy. (Pipeková et al., 2010, s. 25)

Žáci s tělesným handicapem se mohou vzdělávat ve všech typech škol. Úspěšné společné vzdělávání žáků s tělesným handicapem a intaktních žáků ve smyslu realizace integrace má ovšem svá specifika, vyžaduje odpovídající architektonické úpravy budov, včetně úpravy interiéru, organizační, personální a materiální vybavení. (Valenta et al., 2003, s. 176)

Stěžejní podmínkou úspěšné integrace žáka s tělesným handicapem je bezbariérová úprava školy, především vstup do školy. Splnění této podmínky je nevyhnutelné především při integraci imobilních žáků. Podstatnou podmínkou je odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole. Je důležité, aby žáci byli při pohybu po škole samostatní, maximálně odkázáni na pomoc asistenta. Důležitým faktorem je zabezpečení vhodných didaktických pomůcek, technických pomůcek usnadňujících získání a uchování informací a vybavení kompenzačními pomůckami. (Pipeková et al., 2010, s. 26)

Nové možnosti poskytují jedincům s tělesným postižením a přidruženým podstatným omezením informační technologie. Široký rozsah technologií je vhodný k podpoře žáků především v oblasti komunikace, vzdělávání a socializace. Počítače s příslušným programovým vybavením v kombinaci s tvůrčími výukovými postupy pomáhají handicapovaným žákům

rozšířit možnosti jejich vzdělání. Hlavní důraz při používání počítačů je kladen na fyzický přístup, např. využití alternativních klávesnic. Přístroje jsou často nejen přenosné, ale také určené jen pro použití do ruky, lze je použít i osobou na invalidním vozíku, jsou přenosné na oblečení nebo pod paži. (Valenta et al., 2003, s. 178)

Podstata speciálních potřeb integrovaných žáků velmi často představuje nutnost individuálního přístupu, kdy vyučující nemá možnost se plně věnovat tomuto žákovi a zároveň i ostatním žákům třídy. V těchto případech je proto nutné, aby ve třídě byla přítomna další osoba - **asistent pedagoga**. Asistent působí ve třídě jen na základě doporučení odborného pracoviště. Činnost asistenta řídí třídní učitel, asistent pracuje na základě jeho pokynů. Je nutné, aby byl seznámen se žákem, jeho rodinou a hlavně se specifickými potřebami žáka a měl k dispozici potřebné pomůcky. Aktivně se účastní sestavování individuálního vzdělávacího plánu žáka. Náplň jeho práce je následující:

- Pracuje pod vedením učitele s integrovaným žákem i ostatními žáky
- Je přítomen ve třídě po celou dobu výuky
- Po konzultaci s učitelem pracuje se žákem podle IVP
- Poskytuje žákovi pomoc při přípravě pomůcek na výuku
- Pomáhá mu s orientací po škole
- Dopomáhá při činnostech sebeobsluhy
- Je přítomen na schůzkách týkajících se integrovaného žáka

Asistent vykonává činnosti dle pokynů učitele a v žádném případě není učitelem integrovaného žáka. Pro zabezpečení dobré spolupráce mezi učitelem a asistentem je klíčová vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Prvořadým kritériem pro přiznání asistenta je současný zdravotní stav žáka, jeho individuální potřeby a s nimi související potřeba podpory. Práce asistenta se značně liší podle typu a míry tělesného postižení žáka a podle věku, neboť v každém vývojovém období se mění jejich specifické potřeby. (Čadová et al., 2012b, s. 31)

Pro zabezpečení úspěšného průběhu individuální integrace žáka s tělesným handicapem na běžné škole je velmi důležité vypracování **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**. Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č.147/2011Sb. § 6 se IVP stanoví na základě doporučení školského poradenského zařízení. Tento individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) příslušné školy, ze speciálně pedago-

gického či psychologického vyšetření nebo vyjádření jiného odborného lékaře a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo žáka zletilého. (ČESKO, 2011)

Jednotlivý IVP je součástí dokumentace každého žáka, který je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však do jednoho měsíce po nástupu žáka do školy či zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Za zpracování IVP odpovídá vždy ředitel školy. Školská pedagogická zařízení sledují a následně vyhodnocují, zda jsou dodržovány postupy a opatření stanovená v IVP. (ČESKO, 2011)

Při tvorbě IVP je nutno dodržovat následující zásady:

- Osoba, která vypracovává IVP, by měla důvěrně znát okolnosti, jež u daného žáka vedou k nutnosti jeho vypracování, především znalost osobní anamnézy, stanoviska a posudky odborníků, typ zdravotního postižení a znalost žákova rodinného prostředí.
- Osoba pověřená vypracováním IVP by měla vycházet ze znalosti problematiky daného druhu postižení.
- Již v období přípravy IVP je dobré znát základní rysy osobnosti dítěte.
- Při tvorbě IVP zapojit rodinu postiženého žáka a akceptovat její připomínky.
- Osoba zpracovávající IVP musí detailně znát podmínky prostředí, v němž se bude IVP realizovat. (Müller et al., 2004, s. 46-48)

Dle Müllera et al. (2004, s. 48-50) by měl IVP obsahovat:

- Konkrétní cíl, jehož chceme dosáhnout.
- Prostředky speciálně pedagogické podpory, které k naplnění cílů IVP použijeme
- Popis speciálně pedagogických metod a postupů, které budou při práci se žákem použity
- Vytyčení konkrétních cílů pro každý vyučovací předmět
- Zásady komunikování s rodiči dítěte
- Data a postupy hodnocení výsledků
- Možnosti a podmínky změn a úprav IVP

V průběhu edukačního procesu je nutné s plánem neustále pracovat, doplňovat jej a aktualizovat podle konkrétních podmínek a potřeb.

S využitím kompenzačních pomůcek a IVP by měl žák s tělesným handicapem zvládnout všechny oblasti vytyčené v rámcovém vzdělávacím programu. Co do obsahu se vzdělávání

v podstatě neliší od vzdělávání intaktních spolužáků, je ale nutné využít pro výuku speciální postupy a metody výuky. Ve výuce je důležité uplatnit speciálně pedagogický postup. Řadíme k nim především přiměřené tempo, individuální přístup a úpravu množství učiva, je-li to nutné. Při hodnocení znalostí a vědomostí by měl pedagog dávat přednost ústnímu projevu žáka před písemným. Je třeba zohlednit přístup u všech předmětů, v nichž se projevuje žákovo postižení, žákovy výkony nenadhodnocovat, ale volit raději jiné formy hodnocení, např. bodování, procentuální vyjádření a slovní hodnocení. (Čadová et al., 2012a, s. 25)

Vedle zmíněných podmínek, které se týkají uzpůsobení prostředí školy, jsou podstatné i osobní předpoklady postiženého jedince. Žák s tělesným handicapem, který je integrován do běžné třídy, by měl být sociálně adaptabilní a měl by dosahovat dostatečné úrovně volných vlastností, které jsou potřebné pro překonání překážek. (Pipeková et al., 2010, s. 26)

Výše uvedené podmínky, které jsou nutné pro úspěšný integrační proces, ještě samy o sobě úspěch nezaručují. Ten je ovlivněn celou řadou dalších faktorů, které charakterizujeme v následující podkapitole.

2.2 Základní činitele úspěšné integrace ve vzdělávacím procesu

Úspěšnost integračního procesu je ovlivněna celou řadou faktorů. V naší práci použijeme členění dle Müllera, který vymezuje jako významné činitele rodiče a rodinu, školu, učitele, poradenství a diagnostiku a formu a integraci. K neméně významným faktorům řadí prostředky speciálně pedagogické podpory, sociálně psychologické mechanismy a organizaci zdravotně postižených. (Müller et al., 2001, s. 31)

2.2.1 Rodiče a rodina

O vztahu rodičů a dětí se dočteme v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. Tento zákon v § 858 hovoří o tom, že „rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.“ (ČESKO, 2012)

Rodiče se mohou sami rozhodovat, zda se bude jejich dítě vzdělávat formou integrace do běžné školy, nebo bude jeho vzdělání probíhat ve škole speciální. Pro rozhodnutí mají možnost požádat o odbornou pomoc speciálního pedagoga nebo psychologa. Při tomto důležitém rozhodnutí je nutné zvážit, jaká forma vzdělávání bude pro jejich dítě nejvýhodnější. Každé dítě je jiné, má jinou schopnost adaptability, sociálních i komunikačních dovedností. Pro některé dítě je integrace vhodná, pro jiné může znamenat stres. Rodiče dítěte s postižením by proto neměli vždy požadovat, aby vzdělání jejich dítěte probíhalo ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Česká republika má na poměrně vysoké úrovni propracován duální systém školství, kdy vzdělávání v kvalitní speciální škole je pro dítě s handicapem mnohdy lepší, než nepromyšlená a unáhlená integrace dítěte do běžné školy. Klíčovým kritériem pro správné rozhodnutí rodičů, kterou ze vzdělávacích forem vybrat, by nemělo být jen trvání na integraci svého dítěte do běžné školy z hlediska blízkosti, ale prvořadým kritériem by měl být žádoucí prospěch dítěte. (Čadová et al., 2012a, s. 26)

2.2.2 Škola

Předpokladem úspěchu školní integrace dítěte s handicapem je dobrá informovanost rodičů dítěte a především zájem a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěšnou integraci tvoří škola jako celek. Postoje vedení školy, učitelů i ostatních pedagogů vytvářejí atmosféru školy. Záleží tudíž na celém personálu školy, jestli se žák s handicapem stane jejím uznávaným žákem a budou-li mu přisouzena stejná práva a také stejné povinnosti, jako jeho spolužákům. (Čadová et al., 2012a, s. 26)

Škola, která přijme ke vzdělávání žáka s postižením, musí splňovat určité základní požadavky. Nejedná se pouze o náležitosti správního řízení, ale o vytvoření celkové výchovné atmosféry ve škole. Pro pobyt žáka ve škole je velmi důležitá i míra motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělávání. (Valenta et al., 2003, s. 39-40)

Při integraci žáka s tělesným postižením musí být zabezpečena fungující spolupráce školy, rodiny a školských poradenských zařízení. Je potřebné zajistit odpovídající kompenzační a rehabilitační pomůcky a vypracovat individuální vzdělávací plán, který musí být přizpůsoben potřebám žáka. (Čadová et al., 2012a, s. 26)

2.2.3 Učitel

Významné postavení při individuální integraci má osobnost a postoj učitele. Kvalitní podpora žáků s handicapem si při jejich výchovně vzdělávacím procesu žádá používání tako-

vých výukových metod, které budou zohledňovat potřeby žáka. Při plánování by měl učitel vycházet z předcházejících znalostí a schopností žáků a z úrovně jejich vnímání přednášenému učivu. Příchod žáka s postižením do školy by měl být projednán s dostatečným časovým předstihem, aby mohlo být zajištěno podrobné seznámení učitele s problematikou osobnosti žáka, kterého bude vyučovat a se zásadami a metodami práce s ním. Současně potřebuje dostatek prostoru k navázání kontaktu s rodiči dítěte a projednání spolupráce s nimi, jež je klíčová pro úspěch integračního procesu. Záleží na učiteli, jak dokáže zapojit integrované žáky do učebních aktivit, které umožňují zohlednit jejich individuální učební styl. Učitel, který je přínosem pro integrovaného žáka, využívá pedagogický takt při formálním i neformálním hodnocení žákových výkonů, vnímá citlivě speciální vzdělávací potřeby žáka s postižením a pružně upravuje výukové materiály. Pro co nejvyšší aktivizaci těchto žáků používá vhodné flexibilní vybavení umožňující jejich plné zapojení do vzdělávacího procesu. Průběžně kontroluje a upravuje cíle výuky a metody a způsoby tak, aby byl zabezpečen nejpříznivější rozvoj všech žáků třídy a žáci s postižením se stali uznávanou součástí třídního kolektivu. (Čadová et al., 2012a, s. 26-27)

Roli učitele dítěte s handicapem v běžné škole je nutné vyzdvihnout a náležitě ocenit. Nemůžeme ovšem rozvíjet školskou integraci pouze s využitím pozitivních lidských vlastností řady pedagogů. Má-li být integrace rozvíjena na odborném základě, je nutné upravit podmínky tak, aby rozhodování učitele bylo jednodušší a nevyžadovalo od něj takové intenzivní nasazení jako doposud. Práce se žákem s postižením klade na učitele vyšší nároky při přípravě výuky jako celku a zcela samozřejmě je další vzdělávání učitelů formou samostudia a absolvování různých odborných kurzů a seminářů. Pro učitele je zásadní, aby mohl své zkušenosti konzultovat s odborníky z poradenských zařízení. (Müller et al., 2004, s. 33-37)

2.2.4 Poradenství a diagnostika

Při integraci má své významné místo také poradenství. Jedná se o systém školního poradenství, který je zajišťován školními poradenskými zařízeními, jako jsou speciálně-pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna a střediska výchovné péče a poradenskými službami, které ve školách zajišťují výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a školní speciální pedagogové. Systém poradenských služeb představuje propracovanou síť podpory, která je určena dětem a jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům. Cílem poradenských služeb je poskytovat odbornou

pomoc a podporu při řešení osobních problémů žáků, zajišťování prevence sociálně patologických jevů a zjišťování a řešení obtíží souvisejících s psychickým a sociálním vývojem žáků v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Odborná pomoc probíhá na základě diagnostiky, intervencí, konzultací nebo podáváním informací. (Pipeková et al., 2010, s. 54)

Dominantní postavení zaujímá při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka SPC (speciálně pedagogické centrum). Učitel, který pracuje se žákem s postižením, by se měl obrátit se žádostí na SPC vždy, když má tuto potřebu. Pokud jsou mu některá doporučení a závěry SPC nesrozumitelná, měl by si vždy neodkladně vyžádat jejich vysvětlení. Výstupy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání předává SPC rodiči, který je povinen doložit tyto informace škole, pokud požaduje, aby se jeho dítě vzdělávalo v režimu integrace. Prvořadým zájmem rodiče by mělo být, aby vzdělávání jeho dítěte bylo po celou dobu zabezpečeno a provázeno vzájemnou spoluprací učitele, poradenského pracovníka SPC a jeho samotného. (Čadová et al., 2012a, s. 21-22)

2.2.5 Forma integrace

Integrace může mít dvě základní formy. Žák s postižením je individuálně zařazen do běžné třídy školy nebo je vzděláván ve třídě speciální. Obě formy integrace představují jak výhody, tak také nevýhody. Výhodou individuální integrace je plné začlenění žáka s handicapem do přirozeného sociálního prostředí představovaného skupinou zdravých spolužáků. Nevýhodou je náročnost na odborné vedení a zajištění prostředků speciálně pedagogické podpory. V případě speciálních tříd působí ve třídě speciální pedagog, běžně se pracuje s využitím speciálně pedagogických metod a jednodušeji se zajišťují prostředky speciální pedagogické podpory. Nevýhodou je omezení kontaktu žáků s přirozeným prostředím. (Müller et al., 2004, s. 39)

2.2.6 Podpůrná opatření

Podpůrná nebo vyrovnávací opatření jsou pro žáky s handicapem nutností, někdy jsou ale z důvodů vyšších finančních prostředků nedostupná. Mezi vyrovnávací opatření, které může škola sama zabezpečit, patří:

- Speciální metody, formy a postupy výuky, které jsou realizovány v rozsahu běžné kompetence učitele.
- Individuální přístup učitelů.
- Využití individuálního vzdělávacího plánu.

- Upravené výukové materiály a individuálně vytvořené pomůcky. (Čadová et al., 2012a, s. 29)

2.3 Legislativní zabezpečení školské integrace

Školská integrace žáků je zajištěna na legislativní úrovni u nás i ve světě. V nejširším pojetí se na vzdělávací oblast zaměřuje celosvětový právně nezávislý dokument **Všeobecná deklarace lidských práv**, ratifikovaný v roce 1948. V článku 26 se konstatuje, že každý má právo na vzdělání, které má směřovat k rozvoji lidské osobnosti a posílení úcty k lidským právům a svobodám. (UNIC Praha, 1948)

Právo na vzdělání je zakotveno i v mezinárodním dokumentu **Úmluva o právech dítěte**, který vstoupil v platnost v roce 1990. V České republice je součástí legislativy od roku 1991. Problematika vzdělávání žáků s tělesným postižením je definována v článku 23, kde se hovoří o tom, že dítě s postižením má právo na zvláštní péči, která mu umožní žít v důstojných podmínkách napomáhajících zvýšení sebedůvěry a aktivní účasti dítěte na společenském životě. (ČESKO, 1991)

V roce 2001 byl v České republice schválen vládní dokument **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha**. V dokumentu je vyzdvížena nutnost odstranit oddělené vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od vzdělání žáků intaktních a zapojení těchto žáků do běžného vzdělávacího procesu. (Bílá kniha, 2001)

Významnou funkci má i současný dokument **Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014**, ve kterém je zohledněna ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Prioritním cílem schváleného dokumentu je uplatnění principu inkluzivního vzdělávání a postupné přetváření škol zřízených pro děti se zdravotním postižením směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu. (Usnesení vlády ČR, 2010)

Na zmíněné dokumenty a koncepční záměry navazují další školské předpisy s celostátní působností a to:

- **Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 370/2012 Sb.**, zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- **Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.,** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- **Vyhlášku č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb.,** o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízením

Zákon č. 561/2004 Sb. upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanoví podmínky, za kterých se výchova a vzdělání uskutečňuje. Řeší také problematiku vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně patří dle § 16, zákona č. 561/2004 Sb. osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V odstavci č. 6 § 16 citovaného zákona se říká, že děti, žáci a i studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. (ČESKO, 2004)

Vyhláška č. 147/2011 Sb. řeší problematiku výuky žáků se zdravotním postižením. Ve vyhlášce jsou přesně stanoveny podmínky pro zařazení žáka se zdravotním postižením do vzdělávání. (ČESKO, 2011)

Vyhláška č. 116/2011 Sb. se zabývá působností školských poradenských zařízení a jejich spolupráci s rodiči handicapovaných žáků. Definiuje povinnost školy nebo školského zařízení informovat předem žáka i jeho rodiče o podstatě poradenské služby. Rodiče žáka potvrzují souhlasné stanovisko svým podpisem. Před podpisem musí být seznámeni s podstatou, obsahem, dobou a metodami služby a následky, pokud by služba nebyla poskytnuta. (ČESKO, 2011)

Významné postavení zaujímá v legislativě i pozice asistenta pedagoga. Její hmotně právní ustanovení vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. §16 odstavce č. 9 a kvalifikaci pozice vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (ČESKO, 2004)

Kromě pozice asistent pedagoga je velmi významná pozice osobní asistent, který má opodstatnění při integraci studentů s těžkým tělesným postižením. Funkce osobního asistenta nespadá legislativně do resortu školství, ale do resortu sociálních služeb. Postavení osobního asistenta je zakotveno v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

2.4 Projekty zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání a integrace na středních školách v České republice

Problematikou inkluzivního vzdělávání a školské integrace žáků se zdravotním postižením se v předcházejících letech, ale zároveň i v současném období, zabývá velké množství projektů. Jedná se především o projekty spolufinancované v rámci ESF, ale také projekty realizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání.

K významným projektům, které jsou realizovány v současné době, patří mezinárodní projekt **TILE - Towards Inclusive Learning Environments** financovaný Evropskou komisí, který se zaměřuje na podporu inkluzivního vzdělávání žáků na středních odborných školách. Na realizaci projektu se podílí univerzity a střední školy z Velké Británie, Estonska, Finska a České republiky. V České republice je partnerem projektu Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity a Střední škola F. D. Roosevelta pro tělesně postižené v Brně. Hlavním a stěžejním cílem projektu je vytvoření uceleného nástroje, který mohou střední odborné školy využívat pro sebehodnocení pokroků v oblasti inkluze. (Vaňurová, 2014)

Mezi významné projekty ESF – operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, oblast podpory 7.1.2. „Rovné příležitosti dětí, žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, které již byly ukončeny a odborné a metodické výstupy projektu jsou k dispozici pedagogické i laické veřejnosti, se řadí projekt občanského sdružení EdA **Inkluzivně pedagogická kooperace – Centra integrované podpory** a projekt **Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb**, jehož předkladatelem je Univerzita Palackého v Olomouci.

Projekt „Inkluzivně pedagogická kooperace – Centra integrované podpory“, který byl realizován ve spolupráci občanského sdružení EdA a řady významných univerzitních odborníků v období září 2010 – prosinec 2012, byl zaměřen na začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, a to prostřednictvím přípravy speciálních pedagogů speciálních škol na roli poradců – mentorů pro pedagogy běžných škol, na kterých jsou, případně mohou být integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto připravení speciální pedagogové vykonávali v období leden – červen 2012 poradensky – mentorskou aktivitu s cílem vytvořit kooperující dvojici speciální pedagog – obecný pedagog, tedy skutečnou personální a metodickou bázi sítě vznikajících

center integrované podpory. Stáží na speciálních školách, které byly zakončeny zpracovaným portfoliem žáků se SVP, se účastnilo 98 obecných pedagogů.

Vybrané IVP byly jako vzorové zavěšeny na internetový vzdělávací portál a staly se zároveň součástí publikace „Školská integrace žáků se zdravotním postižením“, jako určitý vzorový materiál pro učitele škol s inkluzivním prostředím. (CIP, 2014)

Problematiku posuzování speciálně vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením řeší projekt ESF **Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením**, který byl realizován v letech 2010 – 2013. Nositelem projektu je Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci se čtrnácti partnery, mezi něž patří Institut pedagogicko-psychologického poradenství, Asociace pracovníků speciálně-pedagogických center ČR a jednotlivá speciálně pedagogická centra Zlínského, Jihomoravského a Pardubického kraje.

Podstatou projektu je řešení dlouhodobé problematiky týkající se diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením. Jedná se o prakticky zaměřený projekt, jehož podstatou bylo zpracování odborných a metodických publikací „Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním“ a „Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením“ a sestavení „Katalogu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ pro žáky se šesti základními zdravotními postiženími: postižení tělesné, postižení zrakové, postižení mentální, postižení sluchové, postižení řečové a poruchy autistického spektra.

Při zpracování teoretické části bakalářské práce a stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek v praktické části bakalářské práce jsme částečně čerpali a vycházeli z výstupů těchto uvedených projektů a publikací, které výstižně a aktuálně mapují současný stav dané problematiky. (Charakteristika projektu SPC, 2010)

V praktické části bakalářské práce srovnáváme data získaná výzkumným šetřením metodou rozhovorů s údaji, které vyplývají se závěrů projektu **Kurikulum S - Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání**, který byl realizován MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání jako partnerem. Problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením na středních školách a jejich pracovního uplatnění je v projektu hodnocena z pohledu samotných žáků. Předmětem výzkumu Kratochvílové jsou problémy, bariéry a omezení, se kterými se žáci při volbě střední školy, v průběhu studia a při následném vstupu na trh práce setkávají.

Zjištěná data vycházejí ze šetření, které bylo realizováno v letech 2009 – 2010 v Národním ústavu odborného vzdělávání metodou dotazníkového šetření. Skupinou respondentů výzkumu bylo náhodně vybraných 1 900 žáků středních škol se zdravotním postižením, dotazník odevzdalo 1 300 žáků.

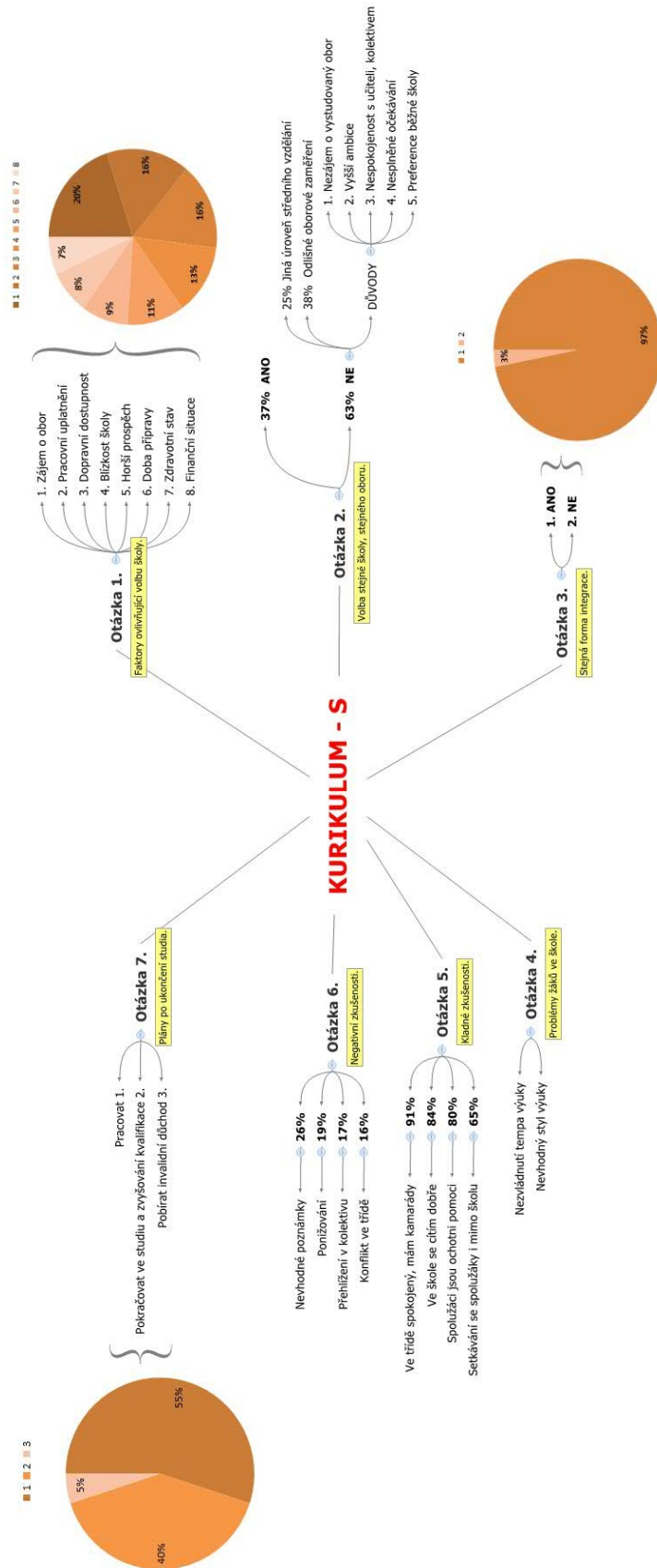
Výstupem tříletého národního projektu, který byl ukončen v březnu 2012, bylo vydání souboru metodických příruček pro učitele středních odborných škol, mimo jiné i metodické příručky “Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách“.

Na základě analýzy autorka vyhodnotila problematiku vzdělávání žáků s tělesným postižením v následujících oblastech:

1. Faktory ovlivňující volbu střední školy.
2. Spokojenost žáků s volbou školy a oboru vzdělání.
3. Problémy žáků se zdravotním postižením se zvládáním výuky.
4. Postavení žáků se zdravotním postižením ve třídě a škole.
5. Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením.

(Kratochvílová et al., 2012, s. 13-20)

Analýza výsledků projektu týkající se problematiky vzdělávání žáků s tělesným postižením na středních školách je zachycena v kognitivní mapě (obr. č. 3, s. 41, naší práce).



Obrázek 3: KURIKULUM - S

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 INTEGRACE ŽÁKŮ S TĚLESNÝM HANDICAPEM POHLEDEM INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA

3.1 Metodologie výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce navazuje na část teoretickou. Tématem výzkumu je problematika integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách Zlínského kraje. Zkoumáme a analyzujeme faktory, které ovlivňují podmínky a úspěšný průběh individuální integrace žáků s tělesným handicapem, ale také objasňujeme problémy, bariéry a omezení, se kterými se žáci s tělesným handicapem v průběhu studia na střední škole setkávají. Popisným výzkumným problémem jsou podmínky a průběh integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách Zlínského kraje pohledem asistentů pedagoga a integrovaných žáků. Podmínky vnímáme jako jevy, které individuální integraci provází a ve své podstatě ji umožňují a ovlivňují.

Při zpracování praktické části práce vycházíme z publikací Hendla a Švaříčka a Šed'ové.

3.1.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zmapovat a analyzovat podmínky ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje pohledem asistentů pedagoga a samotných integrovaných žáků. Vedle tohoto hlavního cíle práce směřuje k cílům dílčím. Těmi je zjištění, s jakými problémy, obtížemi a omezeními se žáci s tělesným handicapem při volbě střední školy a v průběhu studia potýkají a v čem vidí přínos integrace.

3.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z výzkumného problému a jsou výchozí pro cíl práce.

Znění výzkumných otázek:

1. Jaký je přínos individuální integrace žáků s tělesným handicapem do běžné střední školy?
2. Jaké jsou subjektivní pocity integrovaných žáků týkající se vztahů pedagogů a intaktních spolužáků k nim?
3. S jakými problémy se žáci s tělesným postižením v průběhu školské integrace potýkají?
4. Co je rozhodující a podstatné pro úspěšnou integraci žáka s tělesným postižením?

3.1.3 Druh výzkumu

Na základě výzkumného problému jsme zvolili metodu kvalitativního výzkumu. Jak již z názvu vyplývá, tato metoda se snaží postihnout kvalitu jevu. Výzkum probíhá v přirozeném prostředí a realizuje se pomocí delšího a intenzivního kontaktu s jedincem či skupinou. Hlavním úkolem je objasnit, jak lidé v daném prostředí vnímají co se děje a proč jednají určitým způsobem. U kvalitativního výzkumu se předem nestanovují hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, která již byla vybudována. Výzkumník vyhledává a analyzuje informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek a vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Získaná data jsou analyzována a následně interpretována.

Kvalitativní přístup má své výhody, ale i nevýhody. Výhodou je získání hloubkového popisu případů a poskytnutí podrobných informací, týkajících se zkoumaného jevu. Nevýhodou je omezený počet jedinců, se kterými kvalitativní výzkum pracuje, neprůhlednost a malá transparentnost.

3.1.4 Výzkumný vzorek

Pro výzkum jsme zvolili záměrný výběr respondentů. Výzkumný vzorek v naší práci tvoří dvě skupiny.

První skupinu tvoří pět žáků s tělesným postižením - čtyři chlapci a jedna dívka, kteří jsou studenty středních škol ve Zlínském kraji. Jedná se o žáky ve věku sedmnáct až dvacet jedna let, tři žáci jsou ve čtvrtém ročníku, dva žáci studují střední školu druhým rokem. Čtyři žáci jsou od narození postiženi dětskou mozkovou obrnou, jeden žák je tělesně postižený následkem úrazu, který se mu stal v době, kdy navštěvovat 2. stupeň základní školy.

Druhou skupinu vzorku tvoří pět asistentů pedagoga - 3 ženy a dva muži, kteří působí jako asistenti u zkoumaných integrovaných žáků.

Do výzkumu se zapojily tři střední školy:

- Střední škola nábytkářská a obchodní Bystřice pod Hostýnem
- Obchodní akademie Kroměříž
- Střední škola Kostka s.r.o. Vsetín

3.1.5 Metody získávání dat a jejich analýza

Jako výzkumný nástroj pro sběr dat jsme zvolili metodu kvalitativního dotazování - polostrukturovaný rozhovor a studium a analýzu pedagogických, psychologických a speciálně pedagogických dokumentů.

Před realizací výzkumu jsme si nejprve důkladně promysleli a následně sestavili souhrn jasně formulovaných otázek pro integrované žáky a asistenty pedagoga. Průvodní dopisy spolu s otázkami jsme s dostatečným časovým předstihem zaslali vedení oslovených škol, které je následně předalo integrovaným žákům a asistentům pedagoga, kteří souhlasili s účastí na výzkumu. Rozhovory jsme provedli v období od prosince 2013 do ledna 2014. Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Délka rozhovorů se individuálně lišila, v průměru trvala 30 minut.

Před začátkem rozhovorů byla všem dotazovaným respondentům zaručena anonymita osobních údajů. Všichni oslovení žáci i asistenti pedagoga souhlasili se záznamem rozhovoru a následným zpracováním v bakalářské práci.

3.2 Výsledky výzkumného šetření a interpretace získaných dat

Pro analýzu kvalitativních dat zjištěných transkripcí rozhovorů a studiem dokumentů jsme zvolili metodu obsahové analýzy.

Jedná se o metodu, která vychází z konverze kvalitativních dat do kvantitativního formátu. Při této metodě se používají četnosti slov nebo frází a zjišťuje se vztah mezi jednotlivými kategoriemi. Interpretovaná data jsou doplněna plnými citacemi částí rozhovorů.

Studiem a analýzou dostupné pedagogické, psychologické a speciálně pedagogické dokumentace, se kterou jsme se mohli díky ředitelům škol s následným svolením zkoumaných integrovaných žáků a asistentů pedagoga seznámit, jsme sestavili stručnou charakteristiku výzkumného vzorku.

V práci nebyla záměrně uvedena pravá jména respondentů, respondenty z řad žáků s tělesným handicapem jsme označili písmeny Z1 – Z5, asistenty pedagoga A1 – A5.

3.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Žák 1 (Z1)

Žák má těžké tělesné postižení, diagnóza zní dětská mozková obrna (DMO) – spastická diparéza. Žák je imobilní, pohybující se na rehabilitačním vozíku, se značně omezenou hybností horních končetin, zejména prstů. Je vzděláván dle individuálního plánu se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb. Z důvodu tělesného postižení je nutná již od základní školy po celou dobu vyučování přítomnost asistenta pedagoga, který musí být nápomocen při zápisech učiva a kontrolních pracích, při sebeobslužných a hygienických úkonech a při přesunech v rámci budov školy. Žák je komunikativní, ihned navazuje kontakt, slovní zásoba i koncentrace pozornosti jsou na velmi dobré úrovni.

Je integrován od základní školy, na střední škole je v integraci druhým rokem.

Žák 2 (Z2)

Žák má těžké souběžné postižení více vadami. Diagnóza žáka je dětská mozková obrna – spastická triparéza s převážným postižením dolních končetin a pravé horní končetiny a zraková vada – slabozrakost. I přes toto postižení se žák snaží psát všemi deseti prsty, ale úroveň motoriky i grafomotoriky je vlivem postižení rukou velmi omezená. Žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu se zohledněním speciálních potřeb žáka, na doporučení SPC je mu přidělen po celou dobu vzdělávání asistent pedagoga.

Žák je příjemně komunikativní, lze se s ním domluvit na všech běžných věcech i na chtěné dopomoci a omezeních vyplývajících z jeho tělesného postižení. Základní orientace v čase i prostoru je mizivá, jeho pracovní tempo je velmi pomalé, v průběhu vypracování úkolů se neobejde bez dopomoci.

Koncentrace pozornosti je na dobré úrovni, převládá mechanická paměť, v určitých tématech jednotlivých předmětů spíše krátkodobějšího rázu. Ihned navazuje kontakt, slovní zásoba je na velmi dobré úrovni, z komunikace je zřejmá značná převaha verbálních schopností nad neverbálními. Zrakové vnímání je ovlivněno zrakovou vadou. Vztah k učitelům a dospělým je dobrý, pokyny a autoritu respektuje. Je kamarádský, v kolektivu svých vrstevníků je oblíbený. Žák je integrován již od základní školy, v současné době je v integraci na střední škole čtvrtým rokem. Po maturitě by si chtěl založit soukromou firmu s kamarádem.

Žák 3 (Z3)

Žák má zdravotní postižení v důsledku poúrazového stavu – posttraumatická afázie po kraniotraumatu (poškození lebky) s těžkou pravostrannou hemiparézou. Žák je tělesně posti-

žený od svých 12 let, kdy došlo při volnočasových aktivitách k těžkému úrazu. Pro žáka je doporučena individuální integrace za pomoci asistenta pedagoga ve všech vyučovacích předmětech.

Žák spontánně navazuje kontakt, místy má snahu nespolupracovat, odpovídá, že neví nebo že je úkol těžký. Odpovědi jsou unáhlené, snadno se vzdává. Výrazné oslabení je pozorováno jak v oblasti krátkodobé, tak i v oblasti dlouhodobé paměti. Specifické je oslabení v oblasti řeči, v oblasti sluchové percepce a v oblasti motorických funkcí. Vzhledem k poúrazovému stavu používá levou horní končetinu, geneticky je pravák. Čtenářská rychlost je pomalá, reprodukce čteného textu je obtížná. Rovněž tempo psaní je pomalé, grafo-motorika je oslabená. Problematické je porozumění větných zadání, specifické je oslabení v oblasti porozumění a vyjadřování. Žák je v kolektivu oblíbený, spolužáci ho berou jako sobě rovného. Žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu se zohledněním speciálních potřeb žáka, po celou dobu vzdělávání je výuka zajištěna s dopomocí asistenta pedagoga.

Integrovan je od svých 12 let, na střední škole je integrován pátým rokem, jeden ročník v důsledku vysoké absence z důvodu zdravotního stavu opakoval. Po maturitě by chtěl pracovat v ekonomickém sektoru.

Žák 4 (Z4)

Žák je těžce tělesně postižený, má diagnostikovanou dětskou mozkovou obrnu – spastická kvadruparéza, je imobilní, pohybující se pomocí invalidního vozíku. Žák je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu se zohledněním speciálních potřeb žáka, je nutná dopomoc asistenta pedagoga při přípravě na vyučování a sebeobsluze. Žák je komunikativní, vstřícný, na dotazy reaguje adekvátně. Je nutno dodržovat zátěžový režim, žák je častěji unavený, respektovat pomalejší pracovní tempo a pracovat v kratších časových úsecích. V integraci je již od základní školy, na střední škole je integrován čtvrtým rokem. Po maturitě chce studovat vysokou školu.

Žák 5 (Z5)

Žák má středně těžké tělesné postižení, má diagnostikovanou dětskou mozkovou obrnu-spastickou diparézu. Žák je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu se zohledněním speciálních potřeb žáka, výuka je zajišťována s využitím asistenta pedagoga. Při neúměrné zátěži ve škole se často objevují výrazné úzkostné neurotické projevy, proto je při výuce nutno dodržovat zátěžový režim, respektovat pomalejší pracovní tempo, zvý-

šenou unavitelnost a zajistit možnost relaxace. Je nutno respektovat zhoršenou koordinaci vycházející ze základní diagnózy.

Koncentrace pozornosti je na dobré úrovni, převládá mechanická paměť, žák má ale problémy s prostorovou orientací. Ihned navazuje kontakt, slovní zásoba je na velmi dobré úrovni, z komunikace je zřejmá značná převaha verbálních schopností nad neverbálními. Zrakové i sluchové vnímání je v normě. Vztah k učitelům a dospělým je dobrý, autoritu respektuje. V kolektivu svých vrstevníků je oblíbený. Žák je integrován již od základní školy, na střední škole je integrován čtvrtým rokem. Maturitní zkoušku z důvodu zdravotního stavu nebude konat. Po ukončení školy by rád pracoval.

Asistent pedagoga 1 (A1)

A 1 - středoškolské vzdělání a absolvovaný kurz pro asistenta pedagoga. Jako asistent pedagoga pracuje osm let, má bohaté zkušenosti s prací s lidmi s tělesným postižením, je aktivním členem v Moravském svazu vozíčkářů.

Asistent pedagoga 2 (A2)

A 2 - středoškolské vzdělání, má vystudovanou střední Pedagogickou školu v Kroměříži. Jako asistent pedagoga pracuje šest let, ve školství pracuje deset let, má bohaté zkušenosti z oblasti práce s lidmi s tělesným postižením.

Asistent pedagoga 3 (A3)

A 3 – vyšší odborné vzdělání, má vystudovanou Vyšší odbornou školu v Kroměříži zaměřenou na sociální pedagogiku. Jako asistent pedagoga pracuje pět let, má dřívější zkušenosti s integrací nevidomé žákyně.

Asistent pedagoga 4 (A4)

A 4 - středoškolské vzdělání, v současné době studuje druhým rokem UTB ve Zlíně, fakultu humanitních studií, obor sociální pedagogika. Jako asistent pedagoga pracuje pět let, z předchozího zaměstnání ve speciální škole má zkušenosti s integrací.

Asistent pedagoga 5 (A5)

A 5 – středoškolské vzdělání a dvouleté doplňkové pedagogické studium na pedagogické fakultě. Jako asistent pedagoga pracuje dva roky, má bohatou, téměř čtyřicetiletou pedagogickou praxi.

3.2.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů

Při analýze dat získaných metodou rozhovorů jsme nejprve mezi těmito informacemi hledali vzájemné vazby a v návaznosti na stanovený cíl a výzkumné otázky jsme vytvořili následující kategorie:

- Počátky integrace
- Porovnání integrace na základní a střední škole
- Bezbariérovost
- Kompenzační pomůcky
- Asistent pedagoga
- Učitelé
- Spolužáci
- Rodina
- Přínos integrace pro intaktní spolužáky
- Přínos a úskalí integrace pro žáky s tělesným postižením

Jednotlivé kategorie jsme analyzovali a zjištění shrnuli v dílčích závěrech.

3.2.2.1 *Počátky integrace*

Volba středního vzdělání je pro žáky s tělesným postižením poměrně komplikovaná. Je třeba vzít v úvahu druh a míru tělesného postižení, což možnosti výběru často významně zužuje.

Při rozhodování o výběru střední školy hrají roli různé motivy, v případě námi oslovených žáků byl na prvním místě zájem o obor studia.

„...chtěl jsem na ekonomickou odmalička.“ (Z3)

U jednoho žáka hrál roli při výběru školy špatný prospěch.

„...mi moc nedařilo s tím prospěchem, takže jsme to zkusili tady.“ (Z1)

V případě jednoho žáka se sešlo několik faktorů, které výběr školy ovlivnily.

Důležitou roli při plánování budoucnosti hrálo i vnímání významu vzdělání. Všichni námi oslovení žáci chápali vzdělání jako velmi důležitý základ pro další uplatnění v životě, jen jeden žák vnímá vzdělání jako důležité, ale zdravý pokládá za důležitější.

„Určitě je pro mne důležité, protože chci něčím v životě být, nechci být v životě za hlupáka, pro každého je vzdělání velmi důležité.“ (Z5)

Počátky integrace s příchodem do nového prostředí nejsou pro žáky jednoduché, významný vliv na rychlou adaptaci v novém prostředí a kolektivu nových spolužáků hraje i vztah žáka a asistenta pedagoga. Z výpovědí asistentů pedagoga odvozujeme, že pouze u dvou žáků byl prvotní kontakt trochu problematický, u ostatních byl vztah od počátku bezproblémový.

„Tak bylo to ze začátku trošku, trošku takové těžší, než jsme si vlastně na sebe zvykli, teď už, teď už je to v pohodě.“ (A2)

„...vlastně my jsme si hodně padly do oka...všichni si mysleli, že se už známe strašně moc let.“ (A4)

S příchodem do nového prostředí se objevují i obavy žáků s tělesným postižením, jak je intaktní spolužáci přijmou. Jen jeden žák obavy s příchodem do nového prostředí neměl, ostatní žáci šli mezi nové spolužáky s malými obavami, které se ale rychle rozplynuly.

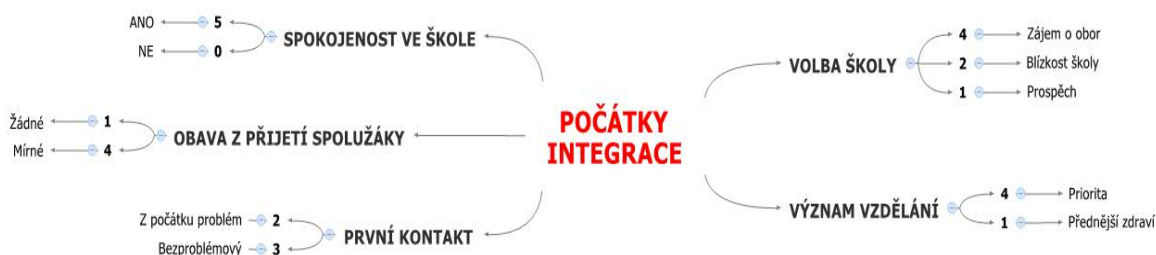
„Tak trošku ty obavy tam asi byly, ...potom už to nějak vymizelo, ale já si myslím, že ono není nejde zase o to, že sem třeba na vozíku, že bych byl prostě nějaký jiný...každý je prostě nějakým způsobem jiný a takže.“ (Z1)

Pro úspěch integračního procesu má velký vliv i to, jak se žák ve škole cítí. Všichni žáci odpověděli kladně.

„Cítím se tady velmi dobře, jsem tady spokojený...jsem tady velmi spokojený“ (Z5)

Shrnutí

Samotné integraci na střední školu předcházela volba vhodné školy. Při výběru převládala zájem žáků o studijní obor, důležitou roli sehrála i blízkost školy a v jednom případě byl důvodem volby školy horší prospěch. Podstatnou roli při výběru hrálo i vnímání důležitosti a významu vzdělání, všichni žáci považují vzdělání za velmi důležité, jen jeden žák upřednostňuje zdraví před vzděláním. Pro úspěch integrace je nezanedbatelný vztah žáků ke svým asistentům a spolužákům, z rozhovorů vyplynulo, že vztah je velmi dobrý a žádné obavy, se kterými žáci přicházeli do nového prostředí, se nevyplnily.



Obrázek 4: Počátky integrace

3.2.2.2 Porovnání integrace na základní a střední škole

Všichni dotazovaní studenti jsou integrováni již od základní školy, proto mohli na základě svých zkušeností porovnat, v čem se liší integrace na základní škole a střední škole.

Dva studenti uvedli, že v integraci na obou stupních škol rozdíl nevidí.

„No, skoro stejný“. (Z3)

Jeden student považuje za lepší integraci na základní škole, ale hlediskem tohoto srovnání je především stmelení kolektivu spolužáků.

„Já si myslím, že na té základní škole to bylo takový víc rodinný a bylo, byli jsme tak jako víc jako stmelení, myslím si, že ten kolektiv byl trošičku jako lepší, ale tak tady to není taky úplně nejhorší teda. Sice mi chvíli trvalo, než jsem se s děčkama seznámil a zapamatovat si všechna jména a toto tamto, ale teďka už je to docela dobrý“. (Z2)

Dva studenti vidí mezi integrací na základní a střední škole velký rozdíl, neboť na základní škole se setkali s problémy, nevhodnými poznámkami a dokonce i ponižováním.

„Ano ten, ten rozdíl je vcelku velký, protože na základní škole ta integrace ze začátku nebyla tak ideální, byly tam nevhodné poznámky od spolužáků, proč, proč je proč on má toto, proč on má takové zvýhodnění takové zvýhodnění, bylo to celkem v některých případech pro mne i pro ostatní celkem jako ponižující a, ale myslím si, že je v tom velký rozdíl, že tady se s tímhle nesetkáte, nebo tady jsem se s tím já nesetkal“. (Z5)

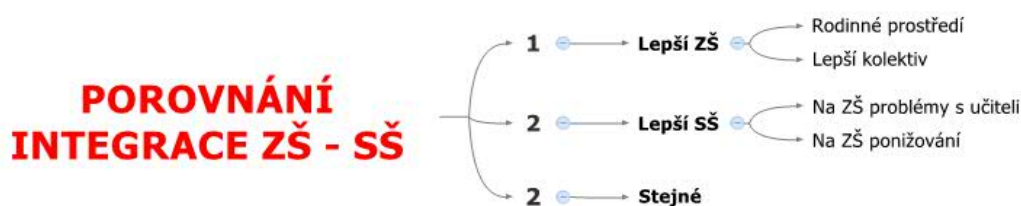
Žáci se kvůli svému postižení často setkávají s posměchem, nevhodnými poznámkami a někdy i šikanou.

Z oslovených respondentů se pouze jeden žák setkal na střední škole s nevhodnými poznámkami, ale překvapivě ne ze strany spolužáků, ale učitele.

„Byly nevhodné poznámky ze strany spolužáků? Ne, ze strany spolužáků ne. Ze strany učitele.“ (Z4)

Shrnutí

Z rozhovorů studentů můžeme odvodit, že většina z nich považuje integraci na střední škole za stejnou, ne-li lepší ve srovnání s integrací na škole základní. Avšak je třeba podotknout, že integrace je v současné době velmi aktuální problematika, která zaznamenala velký posun a pokrok. Můžeme proto polemizovat, odpovídali by dotazovaní žáci stejně, uváděli by stejné problémy, kdyby byli dnes žáky základní školy?



Obrázek 5: Porovnání integrace na základní a střední škole

3.2.2.3 Bezbariérovost

Stěžejní podmínkou pro úspěšnou integraci žáků s tělesným postižením je bezbariérová úprava školy. Samotní žáci ji považují za velmi důležitou. Ovšem ani jedna z vybraných škol, kde jsme prováděli výzkum, tuto podmínku nesplňuje, což je oslovenými žáky vnímáno jako velmi omezující a problematické. Velký problém je to zejména v případě dvou žáků, kteří jsou imobilní a jsou trvale odkázáni na invalidní vozík. Při otázce, je-li škola bezbariérová, odpověděli následovně:

„No není, protože vlastně když potřebujeme se dostat dolů nebo nahoru, hodně se prostě přesouváme, tak používáme schodolez. A omezuje mne to do jisté míry v tom, že vlastně, já mám ještě jeden vozík elektrický, který je vlastně plně polohovatelný, jak záda, tak nohy a ještě aji výškově stavitelný, takže pro mne je to super v tom, že třeba já si dokážu napolohovat i ty záda a tak a trošku si odlepit, ale problém je v tom, že pokud já mám ten mechanický, tak vlastně musím sedět takhle pořád vzpřímený v té jedné pozici a je to větší zátěž pro ty záda a takhle, takže.. No, bylo by to lepší nebo spíš bych to řešil nějakým výtahem nebo takhle, ale to asi není jinak jednoduchá záležitost, takže a jako je dobré, že je tady aspoň ten schodolez, protože kdyby tu nebyl, tak by to bylo zas někde jinde trošku“. (Z1)

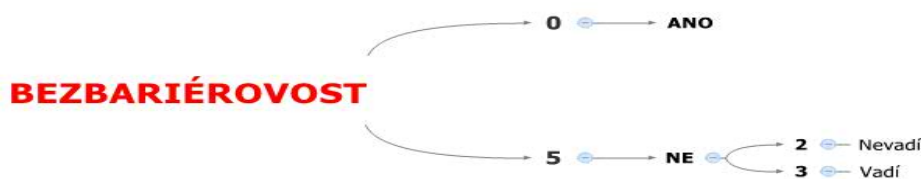
Avšak bezbariérovost ještě nezaručuje úspěšnost integrace. V případě dvou žáků je nesplnění podmínky bezbariérové úpravy školy problém, ale oni sami to jako problém nevnímají a vyjadřují se, že jim to vlastně ani nevadí.

„Tak myslím si, že moc ne, protože tady jsou vlastně ty schody, ale tak zas беру to tak, že musím, musím bojovat“. (Z2)

Shrnutí

Všechny tři školy, na kterých jsme realizovali rozhovory se žáky s tělesným handicapem, podmínku bezbariérovosti nesplňují. Problém bezbariérovosti školy je pro dva žáky na invalidním vozíku řešen schodolezem. V případě jednoho žáka, který je trvale upoután na invalidní vozík, je to vzhledem k jeho zdravotnímu stavu velký problém, neboť nemůže ve

škole používat elektrický vozík. Celodenní sezení na mechanickém vozíku je pro něj nesmírně náročné. I přes tyto problémy všichni žáci svorně uvádějí, že jsou ve škole spokojeni.



Obrázek 6: Bezbariérovost

3.2.2.4 Kompenzační pomůcky

Z šetření vyplynulo, že čtyři žáci plně využívají při výuce kompenzační pomůcky. Především u dvou imobilních žáků se jedná o invalidní vozík a schodolez, bez kterých by se neobešli.

„Takže vozík. Pomáhá se mi přemísťovat jakože z budovy na budovu třeba a mám schodolez“. (Z4)

Žák, který má těžké souběžné postižení více vadami, DMO a zrakovou vadu - slabozrakost, využívá ve výuce i přípravě do školy čtecí zařízení.

„No tak vlastně dostal jsem kompenzační pomůcky od jedné od jedné firmy, která poskytuje produkty Apple, takže vlastně to mi usnadňuje studium, protože to má vlastně v sobě ten hlasový výstup zabudovaný, takže vlastně mi to předčítá a vlastně když mi to předčítá, tak si toho víc zapamatuju, jako mohl bych si to i přečíst, ale zas bych si toho tolik nezapamatoval“. (Z2)

Pouze jeden žák uvedl jako kompenzační pomůcku, která mu při výuce a přípravě do školy velmi pomáhá a usnadňuje práci - počítač.

„Používám především počítač, buď velký nebo te nebo notebook, ten mi pomáhá především, když si chci napsat nějaké nějaké pomůcky nebo nějaké materiály, samozřejmě všechno je to ve spolupráci ještě s asistentkou pedagoga nebo s rodi nebo s rodiči, ale notebook mi velmi pomáhá a usnadňuje mi práci ve škole i například doma.“ (Z5)

Jeden žák uvedl počítač jako pomůcku, která by mu práci usnadnila, ovšem z bezpečnostních důvodů jej ve třídě nemůže mít nainstalován.

Shrnutí

Kompenzační pomůcky jsou velmi důležitou pomocí při vzdělávání. Čtyři z oslovených žáků kompenzační pomůcky plně využívají, jedná se především o invalidní vozík, schodolez, čtecí zařízení a počítač, který ovšem využívá pouze jeden žák s asistentkou. Vzhledem k tomu, že i u ostatních čtyř žáků pořizují zápisky asistenti, bylo by zajisté vhodné, aby i tito měli k dispozici počítače a nemuseli psát všechny zápisky a poznámky rukou.



Obrázek 7: Kompenzační pomůcky

3.2.2.5 Asistent pedagoga

Pro úspěšnou integraci žáků s tělesným postižením je velmi důležitá přítomnost asistenta pedagoga. Všichni žáci, kteří se účastnili našeho výzkumu, mají asistenta pedagoga přiřazeného. Úspěch spolupráce žáka a asistenta pedagoga se odvíjí od celé řady faktorů. Velmi významným faktorem je odborné vzdělání, zkušenosti, délka praxe v pedagogické oblasti a dostatek informací, jak se žákem pracovat. Všichni oslovení asistenti pedagoga splňují odborné předpoklady pro výkon praxe asistenta pedagoga.

„Já mám vystudovanou vyšší odbornou školu v Kroměříži zaměřenou na sociální pedagogiku“. (A3)

Důležité jsou i odborné zkušenosti s integrací, všichni asistenti mají s integrací bohaté zkušenosti.

„Tak já jsem se poprvé s integrací setkala, když jsem chodila na praxi, byla jsem v Bystřici pod Hostýnem na základní škole, kde se integrovala nevidomá žákyně mezi šestou do šesté třídy prostě mezi žáky“. (A3)

V neposlední řadě jsou důležité i informace, které asistentům zprostředkovává pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Tři oslovení asistenti uvedli přímou spolupráci se SPC.

„Ano, dostala jsem tedy informace ze speciálního centra ze Zlína, pod které vlastně tento žák spadá, někdy v říjnu jsme se setkali, řekla nám ta paní, jak teda se žákem pracovat, co přesně, jak máme dělat, že by měl mít zvětšené písmo například, když mu dáváme nějaké

písemky nebo pracovní listy, aby se mu na to lépe dívalo a že by měl mít nějaké výhody, jak u zkoušení trochu mírnou klasifikaci, tak radši preferovat ústní zkoušení než před písemným zkoušením“. (A3)

Vedle výše analyzovaných faktorů je pro úspěšnou integraci a spokojený průběh vzdělávání žáků s tělesným postižením důležitá především pomoc a přítomnost asistenta pedagoga v průběhu celého edukačního procesu včetně přestávek. Všichni oslovení žáci mají po celou dobu výuky přítomného asistenta, který jim pomáhá s celou řadou činností. Žáci chápou přítomnost asistenta pedagoga jako velmi důležitou a nezbytnou.

„Vzhledem k mému zdravotnímu postižení nebo stavu, je asistent pro mne velmi důležitý, potřebuji ho a pomáhá mi s různými věcmi a a určitě ho potřebuju a bez něj bych se neobešel. Pomáhá mi, pomáhá mi například s přípravou věcí na hodinu, s přípravou například svačiny nebo popřípadě, když potřebuji nějaké materiály do školy nebo něco, tak mi to třeba vytiskne přes nějakou kopírku a tak různě, takže ta pomoc je velmi dobrá a velmi důležitá a já jsem za ni rád“. (Z5)

Pro čtyři žáky je přítomnost asistenta nutná i o přestávkách.

„O přestávkách, jak už jsem říkal, už mi třeba procházíme se společně na on po chodbě nebo mi pomůže na toaletě, když něco potřebuji“. (Z5)

Jeden žák je odkázán na pomoc asistenta i při cestě do a ze školy, jednoho žáka asistent do školy přiváží a někdy i odváží.

„Příchod do školy, tak pomáhá mi vlastně moje asistentka vlastně, že přijde třeba pro mne domů, odvede mne do té školy“. (Z2)

Při otázce, na koho se žáci mohou obrátit, když mají nějaký problém, tři uvedli na předním místě asistenta pedagoga.

„... no asistenta...“. (Z3)

Velký význam pro úspěšnou integraci má i motivace, které se žákům dostává i z řad asistentů pedagoga.

„Určitě pro něj největší motivací je pochvala, ale taky se občas domluvíme po škole, jdeme, zajdeme na kafe, na nějaký zákusek a povykládáme si i s rodičema“. (A3)

Otázku, zda-li je přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacích hodinách nutná, jsem položila i asistentům pedagoga. Odpovědi byly naprosto totožné s odpověďmi integrovaných žáků.

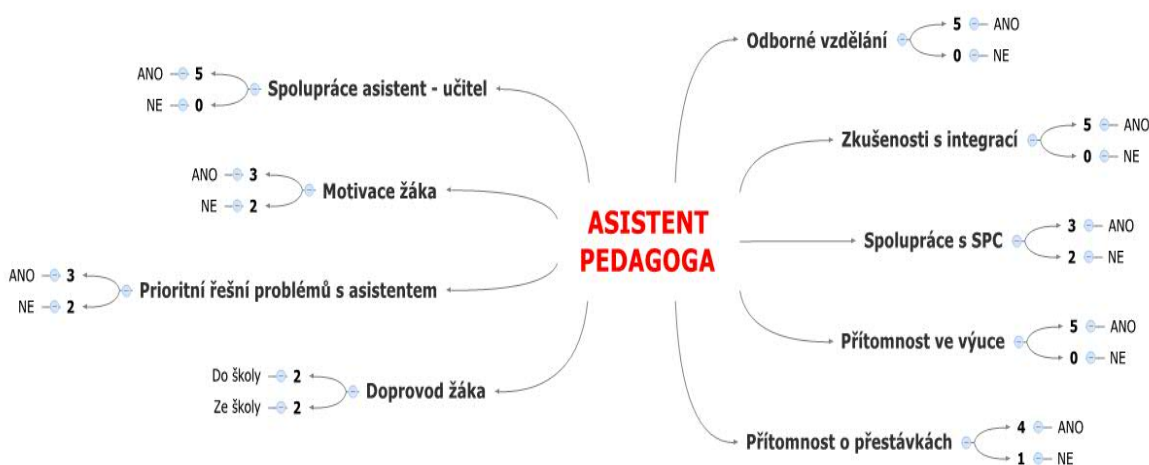
„Myslím si, že je nutná hlavně při psaní zápisů, zapisování domácích úkolů, protože by si to asi nepamatoval do další hodiny, co všechno má udělat, dovysvětlím mu daný zadání, když máme něco teda dělat, tak kolikrát to třeba nepochopí tak, takže to potřebuje i zopakovat, doptat se na otázky, jak to bylo vlastně myšlené, takže určitě je nutná.“. (A3)

Pro úspěch integrace je v neposlední řadě nutná i dobrá spolupráce asistenta pedagoga s učiteli, kteří integrovaného žáka vyučují. Všichni asistenti pedagoga uvádí spolupráci s učiteli jako velmi důležitou.

„Tak spolupracujeme, domluvíme se dycky na jakém tempu, jak budeme pracovat, tempo musí být pomalejší, má učivo zvládnout v kratších časových úsecích i k tomu učitelé už žáka v podstatě znají, takže vědí, domlouváme se před hodinou nebo i v hodině, jak mají s žákem pracovat a umožňují nám pravidelnou relaxaci i v hodinách, dávají mu menší množství otázek“.. (A5)

Shrnutí

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pomoc asistenta je pro úspěšnou integraci žáků s tělesným postižením zcela nevyhnutelná. Všichni integrovaní žáci mají přiznaného asistenta pedagoga po celou dobu výuky. Jak uvedli samotní žáci, asistent je pro ně nepostradatelný v celé řadě činností jako např. přípravě pomůcek na hodinu, pořizování zápisků, přípravě a obsluze svačiny, doprovodu na toaletu, asistenci při přestávkách a zajištění mobility po škole, která je především pro dva žáky, kteří jsou trvale upoutáni na invalidní vozík, zcela nezbytná. V neposlední řadě dva žáci jsou na službách asistenta závislí i při doprovodu a dopravě do školy a ze školy.



Obrázek 8: Asistent pedagoga

3.2.2.6 Role učitele

Učitel je chápán jako činitel, který svým postojem a chováním nejvíce ovlivní atmosféru ve třídě. S učiteli jsou oslovení integrovaní žáci spokojeni, učitelé jsou dle jejich názoru milí a všechno jim vysvětlí, jen v jednom případě žák vnímá problém u jednoho učitele.

„...učitelé se snaží být milí“. (Z2)

Velmi důležitým faktorem pro zdárný průběh vzdělávání je pro žáky s tělesným postižením odpovídající styl výuky a dobré pochopení přednášeného učiva, adekvátní forma zkoušení a stejný přístup jako k intaktním spolužákům.

Styl výuky z pohledu integrovaných žáků plně odpovídá jejich zdravotnímu postižení.

„Já si myslím, že ano, akorát prostě některé ty věci jsou na asistentovi“. (Z1)

Celkově žáci chápou přednášené učivo dobře, jen některé předměty činí žákům, vzhledem k jejich zdravotnímu postižení, drobné obtíže. V tomto případě využívají možnosti osobní konzultace s učiteli.

„Ano a když nechápu, tak zajdu na konzultace“. (Z4)

Žáci vzhledem ke svému zdravotnímu postižení preferují spíše ústní formu zkoušení. Písemná forma zkoušení je značně vyčerpává a je i časově náročnější.

„Já preferuji spíše ústní...“. (Z5)

Integrovaní žáci nemají pocit, že jsou nějakým způsobem oproti intaktním spolužákům zvyhodňováni.

„...oni měří určitě všem stejně“. (Z1)

S tím souvisí i hodnocení studijních výsledků z pohledu integrovaných žáků. Se svými výsledky jsou vcelku spokojeni, pokud ne, vinu nepřikládají učitelům, ale sami sobě.

„Já si myslím, že určitě můžu být spokojený“. (Z2)

Také asistenti hodnotí postoj učitelů k žákům s tělesným postižením velmi kladně. Při výuce vychází učitelé z vypracovaných individuálních plánů s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu integrovaných žáků. Na otázku, jaký mají učitelé k žákům postoj a jsou-li žáci ve výuce zvyhodňováni, odpovídali všichni asistenti pedagoga shodně.

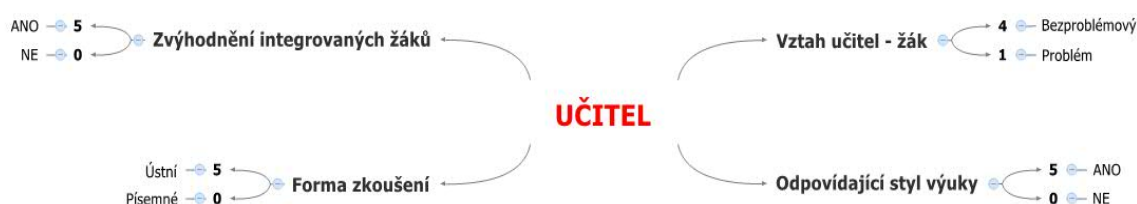
„Určitě si myslím, že je kladný. Všichni se mu snaží co nejvíce pomáhat, respektovat jeho postižení a snaží se mu to co nejvíce zjednodušit, aby to pro něho nebylo zas tak těžké“.

(A3)

„Takže úlevy vychází jenom z individuálního plánu a to se týká času“. (A2)

Shrnutí

Asistenti hodnotí roli učitele a vztah k žákům s tělesným postižením stejně jako integrovaní žáci. Vztah učitelů k žákům popisují jako velmi dobrý, kladný, pozitivní, učitelé zcela chápou problematiku integrace. Při vzdělání integrovaných žáků vychází z náplně individuálního vzdělávacího plánu, který mají vypracován všichni integrovaní žáci, a přihlíží k požadavkům žáků vyplývajících z jejich tělesného postižení. Jiná viditelná zvýhodnění žáci nemají, čímž učitelé napomáhají k posílení vnímání integrovaných žáků jako plnohodnotné součásti kolektivu.



Obrázek 9: Učitel

3.2.2.7 Spolužáci

Mladý člověk má mimořádnou potřebu někam patřit, zažívat sounáležitost a být součástí kolektivu. Individuální integrace je pro žáky s tělesným postižením výborná příležitost, jak se do tohoto celku začlenit. Avšak nestačí pouze iniciativa z jejich strany, ale je velmi důležité i vzájemné přijetí ze strany ostatních spolužáků. Integrovaný žák vnímá sociální vztahy jako velmi hodnotné a jestliže nejsou naplněny, sociálními poměry se spolužáky se trápí. O tom, jak vzájemné vztahy se svými spolužáky oslovení integrovaní žáci vnímají, jak se v kolektivu cítí, mají-li tam kamarády a mohou se na spolužáky v případě potřeby obrátit, vypovídají následující výňatky z rozhovorů.

„...jsem spokojená a mám tam kamarády“. (Z4)

„Tak když je třeba poprosím, aby mě právě převedli přes tu chodbu, tak si myslím, že jo, anebo když potřebuju s něčím pomoc něco napsat, tak třeba taky“. (Z2)

Pro sounáležitost kolektivu je vhodné i vzájemné setkávání se mimo školu, většina oslovených integrovaných žáků se však se svými spolužáky mimo školu nestýká, neboť jim v tom brání především jejich zdravotní stav.

„Mimo školu moc ne. Jo, tak na facebooku jo, ale už je to trošku jinší, než ten fyzický kontakt, tak to, tak jako že“. (Z1)

Otázku přijetí integrovaného žáka do kolektivu intaktních spolužáků a vzájemných vztahů mezi nimi jsme položili i asistentům pedagoga. Všichni označují vztah jako pohodový a shodují se na názoru, že se integrovaní žáci stali plnohodnotnou součástí kolektivu.

„Berou ho, jako kdyby byl zdravý, sobě rovný. Spiš, spiš naopak ho brání a zastávají se ho“. (A2)

Shrnutí

Se spolužáky vychází integrovaní žáci velmi dobře. V kolektivu spolužáků jsou spokojeni a našli si i nové kamarády, na které se mohou v případě potřeby kdykoli obrátit. Počátky integrace proběhly bez problémů, jen u jednoho žáka na invalidním vozíku měli spolužáci nejprve ostych, který ale s pomocí asistenta pedagoga brzy překonali. Nyní je vše v naprostém pořádku, celý kolektiv se vzájemně sžil a intaktní žáci mají pro své integrované spolužáky pochopení.



Obrázek 10: Spolužáci

3.2.2.8 Rodina

Rodina je prvním a nejdůležitějším prostředím, ve kterém člověk vyrůstá. Výsadní postavení rodiny a rodičů v péči o dítě je zakotveno v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Rodina by měla být místem, kde člověk zažívá pocit jistoty a bezpečí, místem, které žákovi vytváří důležité zázemí a poskytuje oporu, jež mu pomáhá překonat jeho obtížný zdravotní stav. Žák s tělesným postižením je na rodině zcela závislý, k úspěšnému zvládnutí studia potřebuje, stejně jako zdravé dítě, velkou dávku motivace a neustálou pomoc rodiny při zvládnutí učiva, o čemž jsme se mohli z poskytnutých rozhovorů přesvědčit.

„Tak motivuje mě právě sestra...ta mne k tomu inspirovala, abych si třeba vybral tuto školu“. (Z2)

Pro úspěšný a bezproblémový průběh integrace a bezpečný pocit integrovaného žáka ve škole je velmi důležitá spolupráce rodičů a asistenta pedagoga. S asistentem tráví žák vel-

kou část dne, proto je nutné, aby asistent věděl o každodenních problémech a mohl je operativně řešit. V rozhovorech označili všichni asistenti vztah s rodiči za velmi důležitý.

Spolupráce je velmi důležitá, probíhá i na začátku učebního dne, kdy žáka rodiče přivedou a v podstatě řeknou jeho pocity, jak žákovi je ten den, co se v podstatě ráno stalo při probuzení a potom víme, jak s tím žákem pracovat“. (A5)

Shrnutí

Všichni dotazovaní žáci vyzdvihli pomoc rodiny, mají v ní velkou oporu. Rodina jim pomáhá především s přípravou do školy, imobilní žáky rodiče každý den do i ze školy dopravují. Velký význam ve spolupráci rodiny a školy vidí především asistenti pedagoga, kteří považují vztah s rodiči za velmi důležitý a pro úspěch integrace za prvořadý.



Obrázek 11: Rodina

3.2.2.9 Přínos integrace pro intaktní spolužáky

Integrace je zcela jistě přínosná nejen pro žáky se zdravotním postižením, ale i pro intaktní spolužáky. O vyjádření názorů a postřehů jsme požádali asistenty pedagoga.

„Já si myslím, že ten přínos je úplně obrovský jako pro obě strany, jo, někdy i prostě žáci pochopí, že je to problematictější, tedy když je člověk na vozíčku, takže prostě chápou mnohem spíš, že by jim měli třeba otevřít dveře nebo takto“. (A1)

Shrnutí

Všichni oslovení asistenti pedagoga vidí v integraci žáků s tělesným postižením obrovský přínos i pro intaktní spolužáky. Žáci víceméně rozumějí obtížím integrovaného žáka, získávají větší respekt ke svým integrovaným spolužákům, jsou více empatictí a chápou význam pojmu pomáhat druhým.



Obrázek 12: Intaktní spolužáci

3.2.2.10 Přínos a úskalí integrace pro žáky s tělesným postižením

V průběhu let se individuální integrace na školách značně rozšířila, zlepšily se podmínky i opatření, integrace statisticky dosáhla četných úspěchů. Pro žáky s tělesným postižením integrace přináší mnoho pozitiv, ale také řadu úskalí. Z rozhovorů se žáky můžeme odvodit, že pozitiva, se kterými se žáci při výuce setkávají, převažují negativa.

„Tak určitě si myslím, že to bylo prospěšné, protože vlastně, myslím si, že je to vždycky lepší být jakoby mezi zdravýma a takhle, jako že, protože, když jsem mezi zdravýma lidma, tak já už si potom nepřipadám ani tak jiný, jakože v podstatě líp se vyrovnám i s tím vlastně, co mi překáží a že sem na vozíku a takhle, takže si myslím, že integrace do té třídy je určitě přínosem, no“. (Z1)

V návaznosti na pozitiva integrace nás zajímalo, zda by si žáci po zkušenostech na dané škole zvolili opět stejnou formu integrace.

Všichni žáci odpověděli jednohlasně ano.

„Ano, zvolil bych stejnou školu integrace, chci, se začleňovat a myslím si, že bych určitě bych stejnou integraci do této školy nebo do jakékoliv jiné školy zvolil úplně stejně“. (Z5)

Otázku týkající se přínosu integrace pro žáka s tělesným postižením jsme položili i všem zkoumaným asistentům pedagoga. Všichni vidí v integraci obrovský přínos.

„Tak určitě ten integrovaný student, aspoň tady v tomto případě, mezi těmi zdravými žáky si myslím, že to je obrovská motivace pro něho, jo, že ho to nestahuje někam, skutečně, kde by byl s pěti pouze s postiženými studenty, že by to bylo daleko horší, že by ten člověk ztrácel motivaci, tady je to pro něho takové přínosné, jo, že on se cítí v tom kolektivu, kde je integrovanému sám, je to pro něho daleko, daleko lepší jako, po té sociální stránce aji po po všech“. (A2)

I když pozitiva v integraci zcela jistě převládají, nutno dodat, že integrace má i své stinné stránky. U integrovaných žáků se objevují především potíže se zvládnutím výuky a množstvím učiva. Největší problémy činí žákům předměty, které jsou založeny na logice a logickém uvažování a předměty, kde významnou roli hraje jemná motorika. Jeden žák měl ze začátku integrace problémy v předmětu písemná komunikace, ale ty se po domluvě s učitelem v krátké době vyřešily.

„Obtíže mám v předmětech, kde napří, které jsou jako na logiku, například matematika například, rýsování nebo různé obrazce, nedokážu si to představit, například anebo účetnictví“. (Z5)

Na otázku, který předmět činí žákům největší potíže, odpověděli všichni stejně - matematika.

„Asi ta matika, protože to to byl vždycky zápas s matikou“. (Z1)

V závěru rozhovorů nás zajímalo, co by se podle žáků mělo ve škole změnit či zlepšit.

Žáci se ve svých odpovědích vyjadřovali především k problematice bezbariérovosti školy, jeden student je ve škole tak moc spokojený, že by ve škole neměnil vůbec nic.

„Tak měl by tu být výtah. A jinak žádné výhrydy nemám“. (Z4)

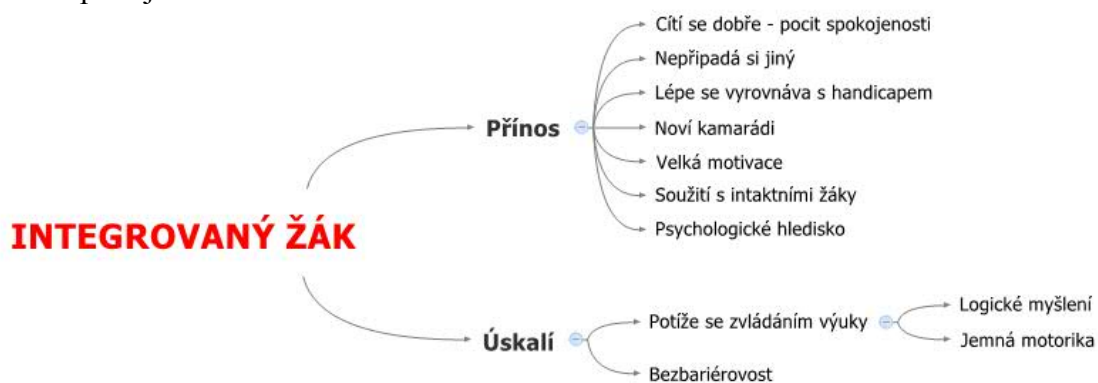
Poslední otázka se týkala plánů do budoucna. Tři žáci mají v plánu pracovat, jeden si chce založit s kamarádem vlastní firmu a jen jeden žák zvažuje studium na vysoké škole. Možnost invalidního důchodu zvažují až jako poslední možnou variantu.

„Pokud se najde nějaká práce, tak bych chtěl pracovat“. (Z5)

Shrnutí

Integrace má obrovský přínos pro obě strany, jak integrované žáky, tak i jejich intaktní spolužáky.

Integrovaní žáci spatřují největší přínos především v tom, že se mezi zdravými spolužáky cítí dobře, nepřipadají si jiní, našli si nové kamarády a je to pro ně přínosné i z psychologického hlediska. Integrace má ale i stinné stránky. Jako úskalí vidí žáci především problémy se zvládnutím výuky, většinou v předmětech, které vyžadují logické myšlení a v činnosti související s jemnou motorikou. Jako velký nedostatek spatřují ve škole nemožnost bezbariérového přístupu, především u dvou žáků odkázaných trvale na invalidní vozík, je to velký problém. Kromě těchto připomínek by ve škole nic jiného neměnili ani nevylepšovali. Z výzkumu vyplývá, že až na nedostatky s bezbariérovostí jsou všichni ve škole spokojeni.



Obrázek 13: Integrovaný žák

3.3 Závěry šetření

Výzkumná část bakalářské práce byla zaměřena na podmínky a průběh integrace pěti žáků s tělesným handicapem do běžné třídy střední školy a to jak z pohledu samotných integrovaných žáků, tak z pohledu asistentů pedagoga, kteří byli jednotlivým integrovaným žákům přiděleni.

Na základě poznatků vycházejících z analýzy jednotlivých kategorií a dílčích závěrů jsme vyvodili odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které jsou odvozeny z výzkumného problému a jsou výchozí pro cíl práce.

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

Integrace žáka s tělesným handicapem do běžné třídy střední školy má podstatný a cenný význam jak pro žáky s tělesným handicapem, tak i pro intaktní spolužáky.

Všichni integrovaní žáci vnímají své zařazení do běžné třídy mezi intaktní spolužáky příznivě, ani jeden z nich by se nechtěl vzdělávat ve speciální škole pro tělesně postižené. Všichni sdílejí názor, že pobyt mezi intaktními spolužáky je pro ně velkou motivací. Předpokládají, že studium v běžné škole je lépe připraví pro život ve společnosti, budou schopni snadněji zvládat běžné životní situace, naučí se větší samostatnosti a v integraci vidí značný přínos i po stránce psychické. Při zařazení do běžné třídy se lépe vyrovnávají se svým handicapem a nepřipadají si jiní, než jejich zdraví spolužáci.

I pro intaktní spolužáky má integrace obrovský přínos, neboť si zvyknou na spožití s tělesně handicapovanými jedinci, získají k nim větší respekt a učí se vzájemné toleranci a pomoci.

Jaké jsou subjektivní pocity integrovaných žáků týkající se vztahů pedagogů a intaktních spolužáků k nim?

Vztah učitelů hodnotí integrovaní žáci pozitivně, většina vyučujících je velmi vstřícná, učitelé plně respektují postižení a mají zájem žákům pomáhat. Co se týká vzdělávacího obsahu a hodnocení, styl výuky plně odpovídá zdravotnímu postižení a žáci nemají dojem, že by je učitelé nějakým způsobem zvýhodňovali. Nároky na ně kladené jsou stejné jako u všech ostatních spolužáků s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby.

Přístup spolužáků má velký význam pro integraci. Počátky integrace proběhly bez větších problémů, všichni integrovaní žáci vychází se svými spolužáky velmi dobře a vztahy označují jako pohodové. Žáci se v kolektivu intaktních spolužáků cítí velmi dobře a stali se

plnohodnotnou součástí kolektivu. Mají mezi spolužáky dobré kamarády, na které se mohou kdykoli obrátit.

S jakými problémy se žáci s tělesným postižením v průběhu školské integrace potýkají?

Největším problémem pro všechny žáky s tělesným postižením je to, že školy, na kterých studují, nejsou bezbariérové. Tento nedostatek výrazně znesnadňuje a omezuje integrovaným žákům i jejich asistentům pohyb po škole, obzvláště v případech, kdy dochází v rámci výuky k přemísťování mezi jednotlivými podlažími školy.

Dalším problémem je nedostačující materiální zabezpečení žáků a jejich asistentů kompenzačními pomůckami, především výpočetní technikou. Vzhledem k tomu, že všichni oslovení asistenti pedagoga pořizují svým žákům zápisky a výpisky, možnost využití počítače by jim práci zjednodušilo a především urychlilo.

V neposlední řadě se u integrovaných žáků objevují potíže se zvládnutím výuky, především se jedná o zapamatování si množství učiva a pochopení některých předmětů. Tyto problémy jsou odrazem jejich tělesného postižení.

Co je rozhodující a podstatné pro úspěšnou integraci žáka s tělesným postižením?

Úspěch integrace žáka s tělesným handicapem do běžné střední školy je podmíněn celou řadou faktorů. Prvořadým faktorem je výběr správné školy, který ovšem mají integrovaní žáci vzhledem ke svému tělesnému postižení částečně omezený. Dobře zvolená škola a studijní obor významně ovlivňují počátky úspěchu integrace. Stěžejním faktorem pro úspěch integrace je bezbariérové uspořádání školy a zajištění vhodných a odpovídajících kompenzačních pomůcek. Pro bezproblémovou a rychlou adaptaci žáků v novém prostředí a kolektivu nových spolužáků a úspěšný průběh integrace po celou dobu studia má zásadní význam přátelský, důvěryhodný a korektní vztah integrovaného žáka a asistenta pedagoga, aktivní spolupráce asistenta pedagoga s jednotlivými vyučujícími a v neposlední řadě spolupráce asistenta pedagoga s rodiči. Nezanedbatelným faktorem ovlivňujícím úspěch integrace je odpovídající vzdělání asistenta pedagoga, jeho dřívější zkušenosti s integrací a dostatek informací, jak se žákem pracovat. Velkým přínosem pro úspěch integračního procesu jsou kvalitně zpracované individuální vzdělávací plány se zohledněním speciálních potřeb žáka. Důležitou roli hraje v procesu integrace pozitivní klima ve třídě. Žák, který se mezi spolužáky cítí dobře a je třídou a učiteli přijímán, chodí do školy mnohem raději, než žák, kterému je jeho diverzita neustále připomínána. Podstatným faktorem pro úspěch integrace je vstřícný přístup a vztah učitele k žákovi, odpovídající styl výuky, pochopení

přednášeného učiva a adekvátní forma zkoušení. Významným faktorem, který ovlivňuje úspěch integrace je motivace integrovaných žáků jak ze strany asistenta pedagoga, tak i rodiny. Neskutečně velký význam pro úspěch integračního procesu má rodina. Je pro žáka velkou oporou, podporuje žáka při studiu a pomáhá mu s jeho úkoly. Rodina stála již na počátku integrace a má podstatné zásluhy na její úspěšnosti.

3.4 Srovnání výstupů výzkumu s projektem Kurikulum – S

Na základě poznatků vycházejících z analýzy rozhovorů s integrovanými žáky a asistenty pedagoga jsme se snažili posoudit, zda se postoje a vnímání problematiky integrace u záměrně vybraného vzorku naší bakalářské práce shodují s daty, která byla prezentována v rámci celorepublikového projektu „Kurikulum S“ (obr. č. 3, s. 41, naší práce).

Byly srovnávány následující oblasti:

- 1.. Faktory ovlivňující volbu střední školy
- 2.. Spokojenost žáků s volbou školy a oboru vzdělání
- 3.. Problémy žáků se zdravotním postižením se zvládáním výuky
- 4.. Postavení žáků se zdravotním postižením ve třídě a škole
- 5.. Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením

Faktory ovlivňující volbu střední školy

Výběr střední školy byl v případě námi oslovených žáků ovlivněn především zájmem o studijní obor, při srovnání s výsledky projektu byl zájem vyšší o 37 %, druhým ovlivňujícím faktorem byla blízkost školy.

Spokojenost žáků s volbou školy a formou integrace

Stejnou školu i stejnou formu integrace by zvolili všichni námi vybraní žáci. Z výsledku projektu vyplývá, že s výběrem střední školy nebylo spokojeno 63 % respondentů, stejnou formu integrace by volila většina.

Problémy žáků se zdravotním postižením se zvládáním výuky

Problémy při zvládání výuky byly u obou zkoumaných vzorků téměř totožné, žáci uváděli především problémy s předměty vyžadujícími logické myšlení, nezvládání tempa výuky a nízké procento žáků uvedlo problémy související s nevhodným stylem výuky.

Postavení žáků se zdravotním postižením ve třídě a škole

V případě kladných zkušeností se oba výzkumné vzorky téměř shodovaly, žáci uváděli pozitivní klima třídy. Námi oslovení žáci se se svými spolužáky setkávají mimo školu vý-

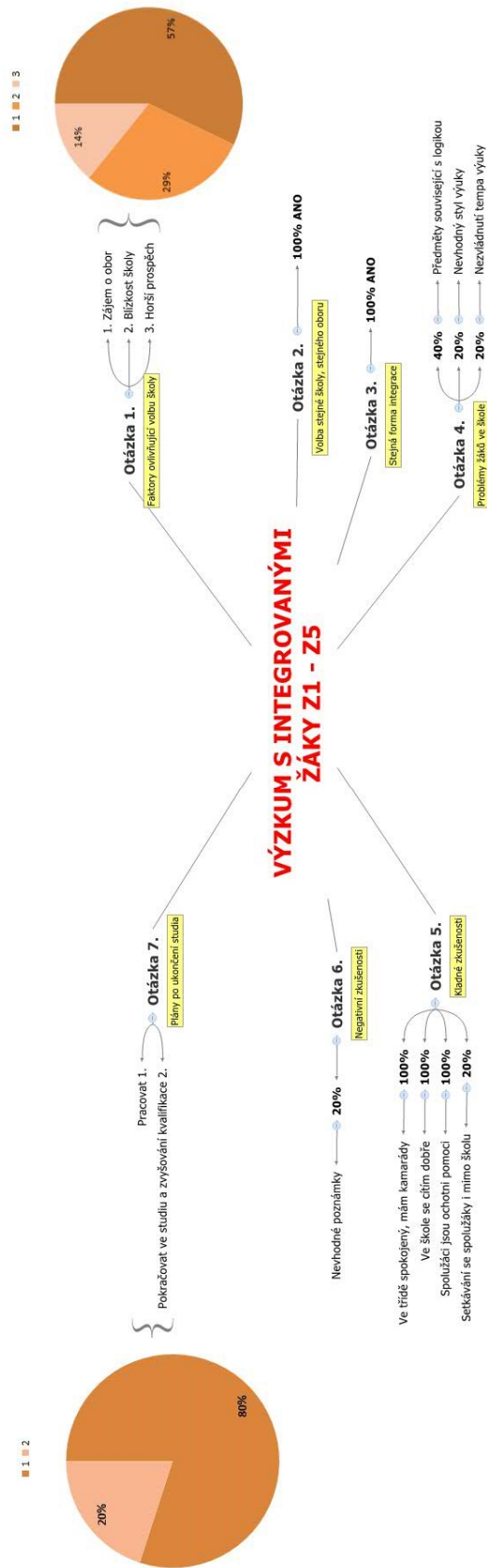
razně méně než oslovení žáci v rámci projektu. V oblasti negativních zkušeností se oba vzorky výrazně liší, námi oslovení respondenti se setkali ve škole jen s nevhodnými poznámkami.

Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením

Plány po ukončení studia jsou u obou oslovených skupin žáků podobné, i napříč svému tělesnému postižení by se většina z nich chtěla uplatnit na trhu práce.

Při srovnání výstupů obou výzkumných vzorků můžeme konstatovat, že vnímání problematiky integrace a zkušenosti žáků s jejím průběhem jsou u obou vzorků výzkumu téměř shodné.

Analýza rozhovorů výzkumného vzorku naší práce je zachycena v kognitivní mapě (obr. č. 14, s. 67, naší práce).



Obrázek 14: Výzkum s integrovanými žáky Z1 – Z5

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsme se zabývali problematikou integrace žáků s tělesným handicapem na středních školách. Pozitiva a úskalí integrace jsme zkoumali jak z pohledu samotných integrovaných žáků, tak také z pohledu asistentů pedagoga, kteří jsou s integrovanými žáky v každodenním kontaktu.

Bakalářská práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou a je strukturovaná do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na vymezení a charakteristiku teoretických východisek, která jsou nezbytná pro orientaci v dané problematice. Jedná se především o vymezení základní pojmu, charakteristiku a klasifikaci tělesného postižení.

Druhá kapitola se zabývá problematikou školské integrace a inkluze a jsou zde charakterizovány pojmy týkající se integrovaného vzdělávání a jeho legislativní zabezpečení. Dále jsou zde analyzováni základní činitelé, kteří jsou podmínkou úspěšného integračního procesu.

Ve třetí kapitole je prezentován kvalitativní výzkumný projekt, jehož hlavním cílem bylo zmapovat a analyzovat formou rozhovorů faktory ovlivňující úspěšný integrační proces žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje. Tohoto cíle se nám na základě prezentovaných výsledků výzkumného šetření podařilo dosáhnout.

V současné době se pojem individuální integrace v českém školství stává poměrně značně rozšířeným jevem. Z analýzy výzkumného šetření provedeného v rámci bakalářské práce můžeme konstatovat, že integrační proces má zcela jistě své výhody, ale také úskalí. Společné vzdělávání žáků s tělesným handicapem se žáky intaktními představuje složitý pedagogický a speciálně pedagogický problém. Práce se žákem s tělesným postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková mohla být, vyžaduje od pedagogů mnohem vyšší nároky na přípravu výuky, seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu tělesného postižení, ale také s možnostmi, které je potřebné a někdy i nutné ve třídě využít.

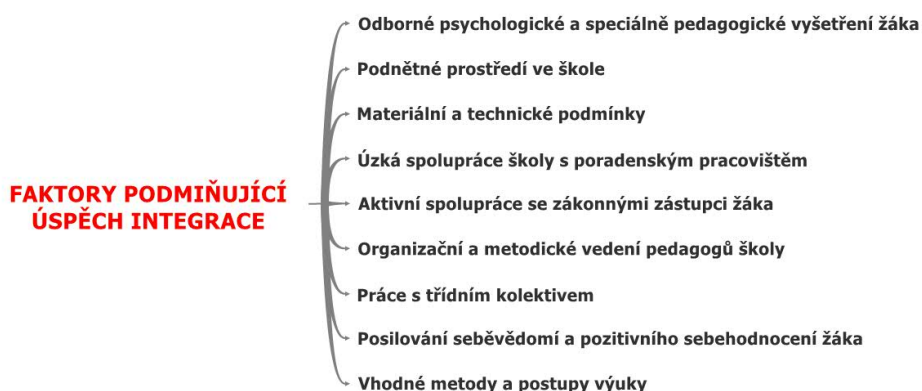
Integrace by měla především připravit žáka pro běžný život. Pro žáky se zdravotním handicapem má ovšem účast na vzdělávání a získání vhodné kvalifikace širší rozměr. Vzdělávání pro žáky se zdravotním handicapem představuje často nejen nástroj osvojení si odborných kompetencí, ale i celé řady sociálních dovedností. V tomto smyslu může jejich integrace pomoci překonat potencionální riziko větší izolovanosti a podpořit začlenění do běž-

né komunity vrstevníků. Významnou roli může sehrát i v rozvoji samostatnosti, nezávislosti a sebedůvěry, a to ve vztahu ke vzdělání i zvládání celé řady dalších životních úkolů.

Z našeho výzkumného šetření vyplývají důležité a podstatné skutečnosti, jejichž naplnění je podmínkou k zajištění úspěšné integrace a zefektivnění práce se žákem s tělesným handicapem. Pro úspěch integrace je zapotřebí především odborné psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka a rozhodnutí, zda je pro něj integrace vhodná, vybudování podnětného prostředí ve škole, odstranění bariér v prostorách školy a zajištění nezbytných materiálních a technických podmínek, především vhodných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Dále je nezbytná úzká spolupráce školy s poradenským pracovištěm a aktivní spolupráce se zákonnými zástupci žáka. Nevyhnutelné je organizační a metodické vedení pedagogů školy a posilování jejich profesních kompetencí, práce s třídním kolektivem, aby všichni žáci zažívali pocit sounáležitosti a utváření zdravých sociálních vazeb a posilování sebevědomí a pozitivního sebehodnocení žáků. V neposlední řadě je nutné aplikovat vhodné metody a postupy výuky s maximálním využitím schopností a možností žáka bez jeho fyzického a psychického přetěžování (obr. č. 15, s. 69, naší práce).

Shrneme-li veškeré informace a poznatky, které jsme získali výzkumným šetřením, docházíme k závěru, že integrace žáků na vybraných středních školách Zlínského kraje je úspěšná a v rámci individuálních možností plní své poslání.

Přínos výzkumného šetření spatřujeme zejména v samotném setkání s lidmi s tělesným postižením, kterých si velmi vážíme pro jejich odvalu a vytrvalost a ve vlastním obohacení o nové poznatky a zkušenosti, jež nám výzkum poskytl. Doufáme, že naše práce bude přínosem pro všechny, kteří se zabývají problematikou integrovaného vzdělávání, především pro pedagogy, asistenty pedagoga, ale i rodiče žáků s tělesným handicapem.



Obrázek 15: Faktory podmiňující úspěch integrace

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 2. Brno: Paido. ISBN 978 – 80–7315-158-4.
- [2] ČADOVÁ, Eva et al., 2012a. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3308-0.
- [3] ČADOVÁ, Eva et al., 2012b. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3378-3.
- [4] ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- [5] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [6] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [7] KÁBELE, František et al., 1993. *Somatopedie: Učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum. ISBN 80–7066-533–5.
- [8] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana et al., 2012. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha : NÚV. ISBN 978-80-87063-55-2.
- [9] KRAUS, Josef et al., 2005. *Dětská mozková obrna*. Praha : Grada. ISBN 80-247-1018-8.
- [10] LECHTA, Viktor et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [11] MATĚJČEK, Zdeněk, 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Vyd. 3. Jinočany: H & H. ISBN 80–86022-92–7.
- [22] MÜLLER, Oldřich et al., 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- [33] NOVOSAD, Libor, 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.

- [44] OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ, 2005. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3718-0.
- [55] PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [66] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [77] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [18] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [19] VÁGNEROVÁ, M., Z.HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH, 2004. *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.
- [20] VALENTA, Milan et al., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
- [21] VALENTA, Milan et al., 2012. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením: inkluzivní pedagogika pro pedagogy běžných škol*. Ústí nad Labem: EdA. ISBN 978-80-904927-7-6.
- [22] VÍTKOVÁ, Marie, 2006. *Somatopedické aspekty*. Vyd.2. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.
- [23] VÍTKOVÁ, Marie et al., 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

SEZNAM POUŽITÝCH ZÁKONŮ A PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ

- [24] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262- 10345. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- [25] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich?high-lightWords=563%2F2004>
- [26] ČESKO. Zákon č. 116 ze dne 15. dubna 2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43, s. 1106- 1108. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/16096>
- [27] ČESKO. Zákon č. 147 ze dne 25. května 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499- 1501. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/16097>
- [28] ČESKO. Sdělení č. 104 ze dne 2. září 1990, Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 22. s. 502 – 512. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1991/022-1991.pdf>

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [29] UNIC, Praha. VŠEOBECNÁ DEKLARACE LIDSKÝCH PRÁV, 1948 [online], 2005 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>
- [30] BÍLÁ KNIHA, 2001 [online], MŠMT, 2014 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- [31] USNESENÍ VLÁDY ČR, 2010, [online]. *K Národnímu plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*, [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010--2014-70026/>
- [32] VAĎUROVÁ, Helena. Projekt TILE – Průvodce inkluzivního vzdělávání na střední odborné škole. [online], Národní ústav pro vzdělávání, 2014, [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/projekt-tile-pruvodce-inkluzivniho-vzdelavani-na-stredni>
- [33] CIP, O projektu. [online], Inkluzivně pedagogická kooperace – CIP, 2014, [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://cip.edaos.cz/>
- [34] CHARAKTERISTIKA PROJEKTU SPC. Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením, MŠMT [online], 2010, [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://spc-info.upol.cz/profil/?p=94>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
IVP	Individuální vzdělávací plán
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
TILE	Towards Inclusive Learning Environments

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma dělení pohybových vad (Pipeková et al., 2010, s. 182).....	16
Obrázek 2: Klasifikace DMO podle charakteru tonusové a hybné poruchy	18
Obrázek 3: KURIKULUM - S.....	41
Obrázek 4: Počátky integrace	50
Obrázek 5: Porovnání integrace na základní a střední škole	52
Obrázek 6: Bezbariérovost	53
Obrázek 7: Kompenzační pomůcky	54
Obrázek 8: Asistent pedagoga	56
Obrázek 9: Učitel	58
Obrázek 10: Spolužáci.....	59
Obrázek 11: Rodina.....	60
Obrázek 12: Intaktní spolužáci	60
Obrázek 13: Integrovaný žák	62
Obrázek 14: Výzkum s integrovanými žáky Z1 – Z5	67
Obrázek 15: Faktory podmiňující úspěch integrace.....	69

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha PI Polostrukturovaný rozhovor s integrovaným žákem
- Příloha PII Polostrukturovaný rozhovor s asistentem pedagoga
- Příloha PIII Průvodní dopis pro ředitele střední školy
- Příloha PIII Průvodní dopis pro asistenta pedagoga
- Příloha PIII Průvodní dopis pro integrovaného žáka

PŘÍLOHA P I: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S INTEGROVANÝM ŽÁKEM

ÚVOD: seznámení s výzkumem a souhlas s rozhovorem

1. Kolik je Vám let?
2. Kterou střední školu studujete? Který ročník?
3. Proč jste si vybral právě tuto střední školu, které faktory ovlivnily volbu?
4. Jak se ve škole cítíte?
5. Je pro Vás vzdělání důležité? Proč?
6. Kdo nebo co Vás ke studiu motivuje?
7. Kolik času věnujete domácí přípravě do školy?
8. Kdo Vám s přípravou pomáhá?
9. Jak vypadá Váš běžný den ve škole?
10. Máte ve škole asistenta? S čím Vám pomáhá? Je pro Vás důležitý?
11. Jak hodnotíte své studijní výsledky? Jste spokojený?
12. Máte nějaké obtíže se zvládnutím výuky?
13. Jste spokojený s učiteli, kteří Vás vyučují?
14. Odpovídá styl výuky Vašemu zdravotnímu postižení?
15. Chápete dobře přednášené učivo?
16. Jakou formu zkoušení ve škole preferujete? Proč?
17. Máte pocit, že Vás učitelé nějakým způsobem zvýhodňují? V čem?
18. Který předmět Vás ve škole nejvíce baví?
19. Který předmět Vám činí největší potíže?
20. Jaké kompenzační pomůcky ve škole používáte? V čem Vám pomáhají?
21. Je Vaše škola bezbariérová?
22. Jste v kolektivu spolužáků spokojený? Máte tam kamarády?
23. Měl jste obavy, zda Vás spolužáci přijmou?
24. Pomáhají Vám spolužáci v případě potřeby?
25. Na koho se můžete ve škole obrátit, když máte nějaký problém?
26. Setkáváte se svými spolužáky i mimo školu?
27. Musel jste v průběhu docházky na střední školu čelit i nepříjemným negativním zkušenostem?
28. Co Vám na Vašich spolužácích nejvíce vadí?

29. Myslíte, že integrace do běžné třídy střední školy byla pro Vás prospěšná? V čem?
30. Zvolil byste stejnou formu integrace?
31. Pociťujete nějaký rozdíl mezi integrací na základní škole a integrací na střední škole?
32. Co by se podle Vás mělo ve škole změnit či zlepšit?
33. Zvolil byste si znovu stejnou školu, stejný obor nebo byste výběr školy změnil?
Pokud ano, proč?
34. Co plánujete po ukončení studia na střední škole?
35. Co je pro Vás v životě nejdůležitější?
36. Kdybyste mohl, co byste ve svém životě změnil?

PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S ASISTENTEM PEDAGOGA

ÚVOD: seznámení s výzkumem a souhlas s rozhovorem

1. Jaké je Vaše vzdělání?
2. Máte absolvovaný kurz pro asistenta pedagoga?
3. Měli jste již dřívější zkušenosti s integrací?
4. Máte přesné informace jak se žákem s tělesným postižením pracovat? Od koho?
5. Potřebovali byste další vzdělání týkající se problematiky integrace?
6. Jaké byly počátky Vaší spolupráce se žákem s tělesným postižením?
7. Jak probíhá vzdělávání v jednotlivých hodinách? V čem žákovi pomáháte?
8. Jak ho motivujete k práci?
9. Jaký je postoj učitelů v jednotlivých předmětech k žákům s tělesným postižením?
10. Je žák s tělesným postižením při výuce zvýhodňován, má úlevy?
11. Jakým způsobem spolupracujete s učiteli?
12. Je Vaše přítomnost ve vyučovacích hodinách nutná, jestliže ano, proč?
13. Jak probíhají přestávky?
14. Jakým způsobem přijali spolužáci žáka s tělesným postižením mezi sebe?
15. Jaký k němu mají vztah?
16. Ovlivňuje integrace žáka s tělesným postižením zdravé spolužáky?
17. Jaký je podle Vás přínos zařazení integrovaného žáka do běžné třídy střední školy?
18. Je dle Vašeho názoru komunikace a spolupráce s rodiči důležitá? Jak probíhá?
19. Potýkáte se při své práci s nějakými problémy, ve které oblasti?
20. Co Vás příjemně nebo nepříjemně na Vaši práci překvapilo?

PRÍLOHA P III: PRŮVODNÍ DOPIS PRO ŘEDITELE STŘEDNÍ ŠKOLY

Žádost o umožnění pedagogického výzkumu

Loukov 2.listopadu 2013

Vážený pane řediteli/Vážená paní ředitelko,
obracím se na Vás se žádostí o umožnění pedagogického výzkumu. Jsem studentkou 3. ročníku UTB ve Zlíně oboru Specializace v pedagogice. Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou integrace žáka s tělesným handicapem. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje pohledem asistentů pedagoga a samotných integrovaných žáků. Tímto si Vás dovoluji požádat o zprostředkování rozhovoru se studentem/studentkou s tělesným handicapem a asistenty pedagoga těchto handicapovaných žáků. Otázky rozhovoru budou zaměřeny na přínos a problémy integrace, vztah pedagogů a intaktních spolužáků k žákům s tělesným handicapem a přínos asistenta pedagoga pro úspěšnou integraci žáka s tělesným handicapem. Rozhovory bych ráda realizovala v období prosinec 2013 – leden 2014. V případě souhlasu mne prosím kontaktujte na uvedeném telefonním čísle. Zároveň Vás prosím o předání přiloženého dopisu pro asistenty pedagoga a žáky s tělesným handicapem.

Předem děkuji za spolupráci.

S pozdravem

Ing. Olga Pastyříková

Loukov 220

768 75 Loukov

e-mail: O.Pastyrikova@gmail.cz

Přílohy:

Průvodní dopis pro asistenta pedagoga

Průvodní dopis pro žáka s tělesným handicapem

PŘÍLOHA P IV: PRŮVODNÍ DOPIS PRO ASISTENTA PEDAGOGA

Žádost o umožnění pedagogického výzkumu

Loukov 2.listopadu 2013

Vážený pane/Vážená paní,

obracím se na Vás se žádostí o umožnění pedagogického výzkumu. Jsem studentkou 3. ročníku UTB ve Zlíně oboru Specializace v pedagogice. Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou integrace žáka s tělesným handicapem. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje pohledem asistentů pedagoga a samotných integrovaných žáků. Tímto si Vás dovoluji požádat o umožnění realizace rozhovoru s Vámi. Otázky rozhovoru budou zaměřeny na přínos a problémy integrace, vztah pedagogů a intaktních spolužáků k žákům s tělesným handicapem a problémy, se kterými se při své práci setkáváte.

Rozhovory bych ráda realizovala v období prosinec 2013 – leden 2014.

Souhlas s výzkumem sdělte, prosím, řediteli Vaší školy.

Předem děkuji za spolupráci.

S pozdravem

Ing. Olga Pastyříková

Loukov 220

768 75 Loukov

e-mail: O.Pastyrikova@gmail.cz

PŘÍLOHA P V: PRŮVODNÍ DOPIS PRO INTEGROVANÉHO ŽÁKA

Žádost o umožnění pedagogického výzkum

Loukov 2. listopadu 2013

Vážený studente/Vážená studentko,

obracím se na Vás se žádostí o umožnění pedagogického výzkumu. Jsem studentkou 3. ročníku UTB ve Zlíně oboru Specializace v pedagogice. Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou integrace žáka s tělesným handicapem. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s tělesným handicapem na vybraných středních školách Zlínského kraje pohledem asistentů pedagoga a samotných integrovaných žáků. Tímto si Vás dovoluji požádat o umožnění realizace rozhovoru s Vámi. Otázky rozhovoru budou zaměřeny na přínos a problémy integrace, vztah pedagogů a intaktních spolužáků k Vám a přínos účasti asistenta pedagoga. Rozhovory bych ráda realizovala v období prosinec 2013 – leden 2014. Souhlas s výzkumem sdělte, prosím, řediteli Vaší školy.

Předem děkuji za spolupráci.

S pozdravem

Ing. Olga Pastyříková

Loukov 220

768 75 Loukov

e-mail: O.Pastyrikova@gmail.cz