

# **Integrace dětí se speciálními potřebami**

Tereza Hnilová

---

Bakalářská práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza HNILOVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Integrace dětí se speciálními potřebami**

Zásady pro vypracování:

**Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek.**  
**Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru.**  
**Provedení výzkumu.**  
**Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.**  
**Přijetí odpovídajících závěrů.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Kurs integrace dětí ze speciálními potřebami: Příručka Unesco pro vzdělávání učitelů.**  
Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.

**KUTÁLKOVÁ, D. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči.** Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-056-9.

**LEBEER, J. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání.** Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

**MICHÁLÍK, J. Škola pro všechny aneb Integrace je když . . . [Vsetín ?]: ZŠ Integra za podpory programu PHARE--ACCESS 99 Evropské unie.**  
ISBN 80-238-9885-X.

**PIPEKOVÁ, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky.** Brno: Paido, 1998.  
ISBN 80-85931-65-6.

**PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník.** Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-772-8.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Helena Řeháčková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**12. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/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 diplomové/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 diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně ...1.5.2009

.....*Knílová Perera*.....

*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 nevydělčně 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 nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace dětí se speciálními potřebami. Teoretická část obsahuje popis obecných podmínek integrace, včetně legislativního zajištění. Dále jsou zde uvedeny typy postižení, přičemž největší pozornost je věnována zrakovému postižení a poruchám komunikačních schopností, také jsou uvedena specifika integrace dětí s těmito hendikepy. V neposlední řadě je popsána problematika začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu.

Praktická část je zaměřena na zpracování výzkumu a na interpretaci výsledků z rozhovorů a dotazníkového šetření („sociometrie“). Výzkumným problémem bylo postavení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu žáků běžné základní školy.

Klíčová slova: školní integrace, zrakové postižení, poruchy řeči, asistent pedagoga, sociální pozice

## **ABSTRACT**

Bachelor's thesis deals with the integration of children with special needs. The theoretical part contains a description of the general conditions of integration, including legislation to ensure. There are here given the types of disability, with the greatest attention is paid to visually impaired and disorders of communication skills, also are listed the specifics of the integration of children with these handicaps. Last but not least, the issue of integration is described children with special educational needs in the class team.

The practical part is focused on treatment and research on the interpretation of results from interviews and questionnaire survey („sociometrie“). Research problem was the situation of children with special educational needs of pupils in the group of normal primary school.

Keywords: school integration, visually handicapped, speech disorders, assistant, social position

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Heleně Řeháčkové za poskytnutí cenných rad a připomínek při vedení mé bakalářské práce.

Dále děkuji pedagogickému sboru a žákům ZŠ a MŠ Chvalčov za pomoc při realizaci výzkumu.

V neposlední řadě děkuji také svým blízkým a přátelům za podporu.

Motto:

*Výchova by měla být taková, aby to, co je nabízeno, bylo přijímáno jako cenný dar, ne jako povinnost.*

Albert Einstein

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 INTEGRACE</b> .....	<b>12</b>
1.1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA INTEGRACE.....	13
1.1.1 Historie integrace ve světovém měřítku.....	14
1.1.2 Historie integrace v České republice.....	15
1.2 LEGISLATIVNÍ ZAJIŠTĚNÍ INTEGRACE.....	16
1.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN .....	18
1.4 ASISTENT PEDAGOGA .....	19
<b>2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU</b> .....	<b>21</b>
2.1 ZRAKOVĚ POSTIŽENÍ ŽÁCI .....	23
2.1.1 Přehled jednotlivých zrakových postižení .....	23
2.1.2 Integrace dětí se zrakovým postižením do běžné školy .....	25
2.1.2.1 Specifika přístupu k dětem se zrakovým postižením.....	26
2.1.3 Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky .....	27
2.1.3.1 Přehled kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené děti .....	28
2.1.4 Hmat a Braillovo písmo .....	29
2.2 ŽÁCI S PORUCHOU KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	30
2.2.1 Přehled jednotlivých poruch komunikačních schopností.....	31
2.2.2 Integrace dětí s poruchami řeči do běžné školy .....	34
2.2.3 Logopedická péče v ČR .....	34
<b>3 KOLEKTIV ŽÁKŮ BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY VS. DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>37</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ .....	37
3.2 DÍTĚ S HENDIKEPEM V KOLEKTIVU ZDRAVÝCH SPOLUŽÁKŮ.....	39
3.3 VÝZKUM: DĚTI S POSTIŽENÍM NA ZŠ .....	40
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>4 VÝZKUM INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>44</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	44
4.2 CÍL VÝZKUMU .....	44
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	44
4.4 METODY VÝZKUMU.....	45
4.5 REALIZACE VÝZKUMU .....	45
<b>5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	47
5.1.1 Nestrukturovaný rozhovor .....	47
5.1.2 Sociometrický test .....	51
5.1.3 Plebiscit náklonnosti .....	59
5.2 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	63
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>66</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>73</b>

## ÚVOD

Právo na vzdělání se v posledních desetiletích stalo základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Každý má své individuální potřeby, na které je schopen adekvátně reagovat. Ale jsou všichni jedinci schopni čelit svým běžným potřebám bez obtíží? Problémy s tímto spojené zasahují do mnoha oblastí lidské existence. Potíže člověka se nejvíce projevují v oblastech učení a následné edukace. Můžeme proto v souvislosti s tímto říci, že lidé, kteří čelí takovému obtížím, jsou lidé se speciálními vzdělávacími potřebami a mohou být nazýváni lidmi s postižením (Nováková In Vítková (ed.), 2004).

Moje bakalářská práce je zaměřena na problematiku integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Začala jsem se tímto tématem zabývat v rámci své praxe, kde jsem se seznámila s problematikou funkce asistenta pedagoga a se specifiky ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ovšem nejen praxe mě k tomuto tématu přivedla. Školská integrace je v současné době velmi probíraným tématem. Hledají se její pozitiva a negativa, přichází také snaha zajistit co nejlepší legislativní podmínky pro integraci. Z tohoto vychází také cíl mé práce, jímž je snaha získat vhled do problematiky integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně dětí se zrakovým postižením a s poruchami komunikačních schopností.

V teoretické části se zaměřuji na popis obecných i legislativních podmínek integrace, včetně problematiky individuálního vzdělávacího plánu a funkce asistenta pedagoga. Dále zde charakterizuji pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž největší pozornost věnuji zrakovému postižení a poruchám komunikačních schopností, tedy jejich charakteristice a specifikům týkajících se začlenění těchto dětí do běžné základní školy. Na závěr jsou uvedeny informace o integraci postižených dětí mezi jejich zdravé vrstevníky, včetně interpretace výzkumu zabývajícího se touto problematikou.

V praktické části se zabývám zpracováním dat získaných pomocí jednotlivých metod a následně konfrontací zjištěných výsledků. Výzkumným problémem je postavení integrovaných dětí v kolektivu žáků běžné základní školy. Cílem praktické části je zjistit, jaké pozice zastávají hendikepované děti v kolektivu jejich zdravých vrstevníků a jaké vztahy k těmto dětem mají. Dílčím cílem je zjistit, zda v tomto existuje zásadní rozdíl mezi integrovanými dětmi, tedy mezi dívkou se zrakovým postižením a chlapcem s poruchou řeči.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INTEGRACE

V poslední době se slovo integrace skloňuje v mnoha pádech a užívá se pro mnoho označení. Samozřejmě jsou známé pojmy, jako je integrace evropská či integrace systémová, ovšem pro naše potřeby je nejdůležitější pojem integrace školská.

Jak je známo „mnoho lidí, mnoho názorů“. Proto i pojem školská integrace vnímá spousta autorů jiným způsobem. Podle Pipekové (1998) spočívá školní integrace v úsilí dosáhnout ideálního stavu. Není to stav, který by byl přesně stanovený, je třeba pod tímto pojmem chápat proces dynamický. Protože se školní integrace nedá legitimovat ani k její krátkodobé či k dlouhodobé působnosti, jde o otázku stanovení cíle, o normativní rozhodnutí, o postulát, o vědomé hodnocení, o ideologický směr myšlení a jednání. Průcha, Walterová, Mareš (1998) definují integraci spíše jako integrované vzdělávání. Jde o způsoby a přístupy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnou žákům se zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. Jesenský (In Müller a kol, 2004, s. 11): „Školská integrace je dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ Takto definovaný pojem nazývá pedagogickou integrací.

Původní latinský význam slova „integer“ znamená nenarušený, úplný a postupně se vyvinul ve dva základní náhledy na sémantický význam slova integrace (Michalík In Müller a kol., 2004). První náhled představuje význam obsažený v naučných slovnících. Právě zde najdeme pojetí integrace velmi obecné. Klimeš (2002, s. 316) uvádí, že pojem integrace znamená 1. *kniž.* scelení, ucelení, sjednocení, 2. *biol.* sjednocující, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek individuálního těla, 3. *mat.* určení integrálu nějaké funkce, 4. zapojení, začlenění, zařazení někam do něčeho (i. do Evropy). Klasickou ukázkou pojetí integrace je názor Jesenského (In Pipeková a kol., 1998), který chápe integraci jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.

Podle Pipekové (1998) je cílem speciální pedagogiky maximální rozvoj osobnosti hendikepovaného nebo znevýhodněného jedince a dosažení maximálního stupně socializace. Z tohoto vychází také při definici integrace Jesenský (In Pipeková a kol.,

1998, str. 28). Píše, že „podle míry zapojení znevýhodněného jedince je to nejvyšší stupeň socializace, tj. úplné splynutí se zdravou společností“. Bylo by vhodné pro lepší pochopení definice vymezit si nyní všechny stupně socializace. Pipeková (1998) ji člení na čtyři základní stupně:

- Integrace – naprosté zapojení a úplné splynutí znevýhodněného jedince se společností
- Adaptace – přizpůsobení se znevýhodněného jedince společenskému prostředí za určitých podmínek
- Utilita – sociální upotřebitelnost znevýhodněného jedince
- Inferiorita – sociální nepoužitelnost, segregace jedince (segregace je opak integrace, znamená stav, kdy postižený je ze společnosti vyčleněn nebo se sám ze společnosti pro své postižení vyčleňuje).

Pokud se rozhodneme definovat integraci, neměli bychom zapomenout na pojem inkluze, který je častým doprovodným termínem v rámci této problematiky. Průcha, Walterová, Mareš (1998) definuje inkluzivní vzdělávání jako hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků i těžce postižených. Klade velký důraz na proměnu atmosféry a práce celé třídy, popř. školy tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka.

Ve zprávě Evropské komise se podle Vítkové (In Vítková (ed.), 2004) používá termín integrace. Uvádí se zde, že význam pojmu „integrace“ se stále více přibližuje pojmu „inkluze“, ovšem termín inkluze je chápán v širším smyslu.

Podle Bartoňové (2005) se inkluze chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoliv formy etikování žáků a rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.

## 1.1 Historická východiska integrace

Integrace dětí s postižením do normálního vzdělávacího proudu je sice aktuálním tématem, ale je také tématem poměrně novým. Ve smyslu, v jakém chápeme integraci nyní, nemůžeme hovořit ani o desítkách let.

### 1.1.1 Historie integrace ve světovém měřítku

V evropské dimenzi se již mnoho let hovoří o integračním procesu. V oblasti edukace prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, a to osob různého věku, včetně dětí věku raného a seniorů. Proto je tato edukace pojímána jako „škola pro všechny“. Slogan „Škola pro všechny“ zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, kterým byla tato možnost odepřena či jinak znemožněna. „Pro všechny“ znamenalo bez rozdílu věku, postižení, nadání, barvy pleti či etnika. V devadesátých letech dvacátého století nebyl celosvětově řešen pouze problém zabývající se samotnou integrací, ale také pojmosloví, které s touto oblastí úzce souvisí (Nováková In Vítková (ed.), 2004).

Na počátku snah stála podle výše uvedené autorky mezinárodní organizace UNESCO. Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu jako organizace stimulující prosazování základních práv každého individua staví na první místo především právo na vzdělání. Touto problematikou, tedy vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se UNESCO začalo zabývat koncem šedesátých let dvacátého století. Vyvrcholením pak bylo vyhlášení mezinárodního dne postižených v roce 1981. Všechny snahy pak vyústily ve Světovou konferenci speciálního vzdělávání ve španělské Salamance v červnu roku 1994, kde byl cambridgeským profesorem Melem Ainscowem a pracovnící UNESCA Lenou Salehovou oficiálně představen mezinárodní projekt s názvem „Special needs in the classroom“. Projekt byl aplikován do 14 zemí světa, následně byl přijat ve 40 státech, včetně České republiky. Nakonec v roce 2000 byl projekt iniciátory na Mezinárodní konferenci v Manchesteru zhodnocen a došlo také ke konfrontaci zúčastněných a samotných lidí s postižením.

Co se týče dalšího působení organizace UNESCO, byl z její iniciativy zahájen v roce 1988 projekt zabývající se integrací žáků se speciálními potřebami. Cílem bylo vypracovat publikaci obsahující nápady a materiály, které by mohli využít učitelé a školitelé učitelů v různých státech. Jak už bylo řečeno, iniciativa k vypracování projektu byla vyústěním dlouhodobých aktivit organizace UNESCO. Ta vyzývala členské státy, aby vyvinuly strategie vedoucí ke kladnému reagování na speciální potřeby žáků běžných škol. Probíhaly různé průzkumy, ve kterých bylo zjištěno, jak by měl další vývoj pokračovat. Toto zkoumání bylo ukončeno v březnu roku 1991. Nakonec vznikla publikace s názvem Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů (Kolektiv autorů, 1997).

### 1.1.2 Historie integrace v České republice

Stejně jako v jiných zemích, i v České republice se v závěru minulého a v počátcích tohoto století setkáváme se snahou o budování speciálních vzdělávacích institucí. Výstavba a rozvoj speciálních škol a ústavů vycházela z přesvědčení, že je nutné poskytnout vzdělání dětem s postižením. Otázkou tehdy nebylo jak nebo jaké vzdělání poskytovat, ale zda je vůbec poskytnuto (Michalík In Müller a kol., 2004; Michalík In Valenta a kol., 2003).

Podle tohoto autora byl největší rozvoj vzdělávání dětí s postižením zaznamenán po roce 1950. Nedochozí jen k rozvoji speciálního školství a ústavnictví, ale také k budování relativně samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Zejména v letech 1970-1989 se setkáváme poměrně výjimečně se vzděláváním dítěte s postižením v tzv. běžném vzdělávacím proudu. Šlo spíše o výjimky, které byly vyvolány přáním rodičů a jejich možnostmi při ovlivňování výuky v konkrétní škole.

V České republice se o problematice výchovy a vzdělávání jedinců začala veřejnost, a to jak laická, tak odborná, dozvídat po listopadu 1989. Je jasné, že integrace v edukaci nebyla a nikdy nebude absolutně provedena, ale důležité je medializovat ji a přiblížit veřejnosti problematiku lidí se speciálními vzdělávacími potřebami (Nováková In Vítková (ed.), 2004). V roce 1991 byla přijata vyhláška o základních školách, která poprvé zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol (Michalík In Müller a kol., 2004).

Mnoho mezinárodních edukačních systémů volí kompromisní formu integrace, tedy zřízení speciálních tříd při běžných školách. Kromě mnoha úspěšných případů integrace žáků, především s tělesným a se zrakovým postižením, jsou známá také integrační negativa, která zpočátku byla ukrytá za euforií z něčeho nového a pokrokového. A právě také v České republice se spousta dětí vrátilo zpět do speciálního školství (Nováková In Vítková (ed.), 2004).

Ale přesto veřejnost, pracovníci pomáhajících profesí a pracovníci veřejné správy České republiky neustále volí progresivní cestu integrace občanů a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Důkazem je vydání návrhu nové školské reformy Bílá kniha Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky v roce 2001 a především také úspěchy konkrétních snah rodičů a odborníků. Velkým pokrokem bylo započetí vzdělávání dětí s těžkým kombinovaným postižením a s mentální retardací v běžných třídách (Nováková In Vítková (ed.), 2004). O tomto se zmiňuje také Vítková ((a) In Vítková (ed.), 2004),

která píše, že nejzásadnější změnou, která u nás po roce 1989 proběhla, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených mladistvých přestává být doménou speciálního školství.

## 1.2 Legislativní zajištění integrace

Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem této transformace je vytvoření demokratické a humánní školy, která by všem členům společnosti poskytovala stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání (Vítková (a) In Vítková (ed.), 2004).

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených žáků byly poprvé vyjádřeny zákonem ČNR č.390/1991 Sb. o předškolních a školských zařízeních (dále ve znění zákona 190/1993, 138/1995). Na tento zákon navazují příslušné vyhlášky MŠMT ČR o mateřských školách (35/1992), o základní škole (291/1991, ve znění pozdějších předpisů) a střední škole (354/1991), ve kterých se řeší individuální zařazování dětí a žáků do běžných typů mateřských, základních a středních škol a jsou ustanoveny podmínky pro práci v integrované třídě. Toto opatření je podrobně rozpracováno ve Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002). Je třeba pro tyto účely vymezit pojem dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozumí se jím dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (Vítková (a) In Vítková (ed.), 2004).

Na výše uvedenou Směrnici navazuje Metodický pokyn Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (č. j. 13711/2001-24) a stanovuje podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, ve středních školách a vyšších odborných školách. Problematika speciálních a specializovaných tříd, stejně jako speciálních škol je řešena vyhláškou MŠMT ČR O speciálních mateřských školách a základních školách (399/1991, novela 127/1997) (Vítková (a) In Vítková (ed.), 2004).

Nejdůležitějším legislativním zajištěním v oblasti vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský



zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Podle tohoto zákona je pojmáno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména uplatněním jejich práva na vzdělávání a na vytvoření podmínek, které jejich vzdělávání umožní. Změnou je, že zákon podporuje propojení speciálního školství se školami běžného typu a do jisté míry posiluje tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, 2005). Pipeková (1998, s. 36) píše: “Dosavadní legislativa zajišťuje možnost integrace dítěte s postižením do běžného typu školy s výjimkou mentální retardace.”

Mezi paragrafy školského zákona, vztahující se k problematice integrace, patří mj. § 16. Tento paragraf se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V první řadě definuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Touto problematikou se podrobněji zabývám v kapitole č. 2. Dále tento paragraf mj. upravuje podmínky pro zřízení funkce asistenta pedagoga či pro zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny v rámci školy s upravenými vzdělávacími programy. Nezanedbatelnými paragrafy souvisejícími se školskou integrací, jsou §18 a §19, které stanovují podmínky pro vytvoření a užívání IVP (Nové školské zákony, 2006).

Prováděcím právním předpisem se pro oblast vzdělávání zdravotně postižených stala Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Michalík, 2005). V § 2 se píše: „Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálního pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.“ Dále se § 3 této vyhlášky zaměřuje na formy speciálního vzdělávání: “Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací forem individuální integrace, skupinové integrace a zařazením do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“ Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení, skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (Nové školské zákony, 2006, str. 247-248).

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině základních práv a svobod, která je svým článkem 3 součástí ústavy České republiky (Michalík In Müller a kol., 2004). Zde je

uvedeno: „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“ (Listina základních práv a svobod In Parlament České republiky). I přesto, že jsou zde vyjmenované různé typy rozdílů, není zde ani zmínka o hendikepech. Avšak v článku 33 je napsáno: „Každý má právo na vzdělání.“

Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte, ve které se říká: „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu“ (Úmluva o právech dítěte In Česká rada dětí a mládeže).

### 1.3 Individuální vzdělávací plán

Podle školského zákona se individuální plán stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy (Zelinková, 2001).

IVP musí vždy vycházet z komplexní diagnózy. Měly by v něm být uvedeny jednotlivé postupy, které povedou ke kompenzaci poruchy. IVP by měl obsahovat úpravy učební látky a učebních postupů, kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě či zmírnění vlivu poruchy, vytyčení cílů, metody a seznam materiálů potřebných ke zvládnutí apod. (Přinosilová In Pipeková a kol., 1998).

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál, který slouží všem, jež se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem PPD nebo SPC (Zelinková, 2001). Michalík (In Müller a kol., 2004, str. 45) píše, že IVP je „důležitým prvkem ze systému podpůrných intervencí a služeb zabezpečujících optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí.“

Spolupráce jednotlivých aktérů se projeví i ve významu individuálního vzdělávacího plánu pro tyto konkrétní osoby. Přínos IVP spočívá v několika oblastech. Co se týče významu pro dítě, jde především o umožnění žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. V tomto

spočívá i motivační hodnota IVP. Dítě, které pracuje bez stresu a bez porovnávání s vrstevníky dosahuje lepších výsledků. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat. Význam pro učitele vyplývá z výše uvedených informací. I pro učitele je důležité, aby mohl s dítětem pracovat na úrovni, které ono dosahuje, bez obavy nenaplnění požadavků učebních osnov. IVP je pro učitele vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků. Jak už bylo řečeno, do přípravy se zapojují také rodiče (zákonní zástupci), kteří se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Tím pádem využívají svého práva ve vztahu k dítěti, ale také na sebe zároveň přebírají odpovědnost. Také aktivní účast žáka na tvorbě IVP mění jeho roli, přestává být pasivním objektem učitelova působení a přebírá odpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2001).

Jak už bylo řečeno, při konstrukci IVP je důležitá spolupráce všech zúčastněných. S tímto názorem souhlasí také Kaprálek, Bělecký (2004), kteří dodávají, že odpovědnost za tvorbu a za následnou kontrolu by měla být jednoznačně stanovena vedením školy. Podle těchto autorů je základem IVP audit, jehož součástí jsou i odborná vyšetření. Na základě provedeného auditu jsou analyzovány vzdělávací cíle vzdělávacího programu a je rozhodnuto, zda žák může tento vzdělávací program plnit. Pokud to nebude možné, je pro žáka vybrán program jiný. Následně je vytvořený individuální učební plán žáka, uvedeno personální zabezpečení výuky, také se rozhoduje o organizaci výuky, jsou formulovány specifické cíle jednotlivých předmětů, jsou určeny formy a metody výuky. V IVP by neměly chybět také informace o materiálním zabezpečení výuky včetně zajištění finančního, hodnocení žáků, formy komunikace s rodiči a podíl žáka na realizaci programu.

#### **1.4 Asistent pedagoga**

Podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) může ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě, že se jedná o děti, žáky či studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského

zařízení, jehož charakteristikou se podrobněji zabývám v kapitole č. 2 (Nové školské zákony, 2006).

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, hovoří o asistentovi pedagoga jako o jednom z podpůrných opatření. „Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází (Michalík, 2005, s. 247).

Michalík (2005) se dále zmiňuje o tzv. dvojí pozici asistenta ve školách. V praxi je obvyklé, že asistent vykonává především činnosti pedagogické, v některých okamžicích však má daná činnost blíže k „sociálnímu“ charakteru služby.

I když má asistent pedagogické vzdělání, je třeba v rámci dalšího vzdělávání udělat si nějaký kurz, který se bude specializovat právě na funkci asistenta pedagoga. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (akreditace MŠMT) existuje např. kurz s názvem Minimum pro asistenty pedagogů s podnázvem Individuální péče o žáky integrované i žáky umístěné ve speciálních školách.

## 2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU

Podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“ (Nové školské zákony, 2006, str. 115).

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení. Existují dva základní typy školských poradenských zařízení, a to pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby. Podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jsou obsahem poradenských služeb i činnosti napomáhající školské integraci žáků se zdravotním postižením. Poradenská zařízení přispívají zejména k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením, k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění, k rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních a ke zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku (Michalík, 2005).

Abychom mohli dále lépe charakterizovat jednotlivá postižení, musíme si nejprve pojem postižení definovat. Květoňová-Švecová, ed. (2004, s. 17) zmiňuje definici WHO z roku 1980: „Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů, WHO (1980):

- 1) Porucha (angl. disorder) je medicínsky definovaný stav nebo nemoc

- 2) Postižení (angl. impairment) je ztráta nebo abnormalita psychické, fyziologické nebo anatomické struktury či funkce
- 3) Omezení schopností (angl. disability) znamená každé omezení či ztráta schopnosti (plynoucí z postižení) provádět činnost, která je pokládána za normální pro lidskou bytost
- 4) Handicap představuje vliv poruchy či postižení na práci člověka či dosažení cílů, které si přeje, nebo jsou od něj společností očekávány.“

Květoňová-Švecová (2004) hovoří také o dalších termínech užívaných v této souvislosti. U nás běžně používané pojmy „postižení lidé“ či „mentálně postižení“ je v zahraničí nahrazeno pojmem lidé/děti s postižením. Tento termín klade důraz na člověka, osobnost jako takovou, a teprve pak na jeho postižení. Užívá se také výraz člověk/dítě se zvláštními potřebami.

Jednotlivé poruchy – postižení, lze klasifikovat do skupin, a to podle systémů, které postihují. Členíme na:

- Tělesné postižení
- Smyslové postižení
- Mentální postižení
- Kombinované postižení

Takovéto dělení užívá právě Květoňová – Švecová (2004). Oproti ní dělí vady podle druhu Pipeková (1998):

- Tělesné
  - Vady pohybového aparátu, centrální a periferní obrny, deformace a amputace
  - Chronická onemocnění, srdeční choroby, alergie, astma, epilepsie, cukrovka
- Zrakové – př. barvoslepost
- Sluchové – př. nedoslýchavost
- Poruchy v oblasti komunikačních schopností – př. poruchy výslovnosti
- Mentální vady – př. získaná mentální retardace (demence)
- Vady v oblasti poruch chování – př. antisociální chování
- Kombinované, sdružené vady – postižení dvěma nebo více vadami

- Parciální postižení – př. SVPU, leváctví, LMD

Vzhledem k praktické části práce bude následující text zaměřen na zrakové postižení a na poruchy v oblasti komunikačních schopností.

## 2.1 Zrakově postižení žáci

Problematikou výchovy, vzdělávání a rozvoje osob se zrakovým postižením se zabývá jeden z oborů speciální pedagogiky, pro něhož se v současnosti užívá několik označení. Nejpoužívanějším termínem je tyflopédie, pocházející z řeckého tyflos - slepý, paidos - výchova. Toto označení užívá např. Sovák (1980). Vedle tohoto termínu se podle Ludíkové ((a) In Müller a kol., 2004) vyskytují také další označení, např. oftalmopedie a optopedie, ale ani jeden z těchto názvů nevystihuje plně náplň oboru. Za nejvhodnější se jeví pro pojmové vymezení daného oboru název pedagogika zrakově postižených, ovšem užíváním tohoto termínu by došlo k narušení terminologické jednoty, kdy se v české speciální pedagogice využívá označení pro jednotlivé obory „-pedie“.

Z hlediska tyflopédie se za zrakově postiženého jedince nepovažuje ten, který má zrakovou vadu, ale ten, který má i po korekci své zrakové vady problémy v běžném životě. Korekcí se zde rozumí nejen léčba chirurgická či medikamentózní, ale také optická korekce (nejčastěji korekce brýlová). Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Zraková vada ovlivňuje celou osobnost postiženého, promítá se psychického vývoje, neboť nedostatek zrakových podnětů či dokonce jejich chybění může být příčinou sensorické deprivace, která značně omezuje rozvoj kognitivního procesu (Ludíková (a) In Müller a kol., 2004).

Zraková vada ovlivňuje vývoj postiženého v závislosti na řadě faktorů. Mezi nejdůležitější patří etiologie, doba vzniku, včasnost diagnostiky či závažnost vady, také specifické znaky konkrétní zrakové vady. Kategorie zrakově postižených osob představuje heterogenní skupinu, od lehkých vad až po totální slepotu. Vzhledem k době vzniku lze zrakové vady dělit na vrozené či získané, z etiologického hlediska se jedná o vady orgánové či funkční (Ludíková (a) In Müller a kol., 2004).

### 2.1.1 Přehled jednotlivých zrakových postižení

Pro zařazování jednotlivých vad do skupin je možno využít řadu hledisek. Pro praktické účely je nejvhodnější klasifikace na:

- osoby nevidomé

- osoby se zbytky zraku
- osoby slabozraké
- osoby s poruchami binokulárního vidění (Ludíková In Müller a kol., 2004).

Podle Květoňové-Švecové (In Pipeková a kol., 1998) lze zrakové vady klasifikovat nejméně z dvou hledisek. Prvním z nich je typ zrakového postižení, druhým stupeň vizuální percepce. Květoňová rozděluje zrakové vady do pěti kategorií:

- ztráta zrakové ostrosti (refrakční vady)
- postižení šíře zorného pole (skotom, trubicovité vidění)
- okulomotorické poruchy (strabismus)
- problémy se zpracováním zrakových podnětů (kortikální slepota)
- poruchy barvocitu (barvoslepost)

Co se týče stupně zrakového postižení, lze podle zmiňované autorky rozdělit jej do následujících skupin:

- slabozrakost
- zbytky zraku
- slepota

Sovák (1980) se téměř s členěním autorky shoduje, ovšem neužívá obou hledisek, nečlení vady do více skupin. Hovoří o slabozrakosti, zbytcích zraku a slepotě, přičemž sem řadí i refrakční vady a v neposlední řadě také tupozrakost.

Podobně se k tomuto vyjadřuje také Monatová (1995), která zmiňuje vady refrakce, barvoslepost a šeroslepost, tupozrakost a šilhavost, slabozrakost a slepotu. Opět zde můžeme oproti Květoňové-Švecové vidět, že Monatová neužívá dělení podle typu a stupně zrakového postižení.

Charakteristika konkrétních postižení se bude týkat jednotlivých stupňů, které byly představeny v předchozím textu podle Ludíkové, tedy poruch binokulárního vidění, slabozrakosti, zbytků zraku a slepoty.

Osoby s poruchami binokulárního vidění mají obvykle částečně omezené zrakové funkce jednoho oka. Mezi tyto poruchy bývají řazeny zejména tupozrakost, tedy snížení zrakové ostrosti jednoho oka, a šilhavost, což je porucha rovnovážného postavení os očí (Ludíková (a) In Müller a kol., 2004).



Slabozrakost patří k závažným zrakovým vadám. Je to defekt orgánový a vyznačuje se značným snížením vidění oběma očima. Slabozrakost se dělí na tři stupně, a to na lehkou, středně těžkou a těžkou. Těžká slabozrakost je zvláštním typem, neboť se jedná o skupinu, která je uprostřed mezi slabozrakostí a slepotou (Monatová, 1995).

Osoby se zbytky zraku se v útlém věku jeví jako nevidomé. Rozdílem je, že se otáčejí za světlem. Učí se znát jak slepecké, tak obvyklé písmo, přečtou písmo velikosti plakátového písma (Sovák, 1980).

Květoňová-Švecová (In Pipeková a kol., 1998) píše, že slepota je neschopnost jedince vnímat zrakem, i když je zachováno určité zrakové čítí neboli světlocit. V roce 1961 byla v celosvětové slepecké organizaci ustanovena definice slepoty. Podle WHO definice zní: "Osoby nevidomé jsou ty, jejichž ostrost zraku s co nejlepší korekcí se pohybuje od maxima 3/60 po stav, kdy jedinec nevnímá světlo" Z uvedené definice lze vyvodit, že slepotu je možno dělit na praktickou, při níž je světlocit zachován, a totální, což je úplná absence vidění (Květoňová-Švecová In Pipeková a kol., 1998, str. 165). Podle Monatové (1995) je slepota nejtěžší zrakovou vadou, která se může projevit na jednom nebo na obou očích. Při postižení jednoho oka ovšem jedinci nejsou zařazováni mezi nevidomé.

### **2.1.2 Integrace dětí se zrakovým postižením do běžné školy**

Problematikou integrace dětí se zrakovým postižením do běžného vzdělávacího proudu se poměrně ve značné míře zabývá Ludíková ((b) In Müller a kol., 2004). Školní výkon a zejména jeho sociální ocenění mají značný vliv na sebehodnocení dítěte. V případech žáků se zrakovým postižením může vznikat riziko extrémního přístupu k hodnocení, které se může projevit buď nadměrnou tolerancí, nebo naopak negativní anticipací, a to především ve srovnání se zdravými dětmi. Hlavním úkolem integračního procesu je začlenění dítěte se zrakovým postižením do kolektivu zdravých, a proto významnou roli v tomto procesu nehraje pouze samotné dítě se zrakovým postižením, ale také kolektiv spolužáků, kteří by měli být na příchod takového spolužáka dostatečně a vhodně připraveni, přičemž je důležité především působení učitele.

Přijetí dítěte se zrakovým postižením do běžné školy závisí dle slov výše uvedené autorky na rozhodnutí ředitele školy, ovšem ten by měl ostatním pedagogům dát možnost připravit se na příchod tohoto dítěte. Pracovníci by se měli seznámit s problematikou daného zrakového postižení, s kompenzačními pomůckami, které žák bude pro svůj rozvoj a osobní potřebu využívat, nebo se specifickými jevy, které budou prolínat výchovně

vzdělávacím procesem. Na otázky vztahující se k této problematice by měli pedagogům odpovídat pracovníci speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené, nebo by jim měli pomoci poznatky nabyté na odborných seminářích nebo přednáškách.

Škola musí pro začlenění žáka vytvořit odpovídající materiální a technické podmínky. Mezi základní předpoklady pro tyto děti patří dobré osvětlení, označení zasklených ploch nebo zvýraznění začátku a konce schodiště. To ovšem platí pro ty žáky, kteří mohou alespoň částečně využívat zrak. Pro žáky mající diagnostikovanou totální slepotu jsou důležité např. úpravy typu vodících linií či ozvučení. Pro všechny žáky se zrakovým postižením je nutné upravení pracovní plochy, neboť takové dítě potřebuje nejen dostatek prostoru, ale také vhodné uspořádání kvůli své orientaci. Vedle materiálního zabezpečení je také důležité, aby se jednotliví učitelé důkladně seznámili specifiky v oblasti metodiky výuky jednotlivých předmětů, a to v závislosti na individuálních potřebách konkrétních žáků z pohledu nejen zrakové vady, ale i psychiky a tělesných zvláštností (Ludíková (b) In Müller a kol., 2004).

Co se týče začlenění dětí se slabozrakostí do základní školy, nelze - jak píše Monatová (1995) - posuzovat izolovaně zrakový nedostatek, ale je třeba se zaměřit také na způsobilost zapojit se do společnosti. Záleží také na stupni postižení. Pokud je dítě i přes své snížené zrakové možnosti schopné úspěšně se uplatnit v základní škole a netrpí-li jeho zrak, není třeba jeho přeřazení do speciální základní školy. Pokud ovšem je vada závažnějšího charakteru a dítě není schopno věnovat přímé zrakové práci přiměřeně dlouhou dobu, je zařazení do základní školy pro slabozraké nutné. Autorka se vyjadřuje také k problematice vzdělávání nevidomých žáků. Hovoří ale neustále pouze o vzdělávání v základní škole pro nevidomé nebo o základní škole pro žáky se zbytky zraku. My už ovšem víme, že v současné době je možné plnohodnotné začlenění dítěte s diagnózou totální slepota do základní školy běžného typu, většinou při souběžném zřízení funkce asistenta pedagoga.

#### **2.1.2.1 *Specifika přístupu k dětem se zrakovým postižením***

Ludíková ((b) In Müller a kol., 2004) uvádí specifika v přístupu k žákům zrakově postiženým podle jednotlivých stupňů postižení.

Co se týče přístupu k slabozrakým žákům, je základním principem při práci s nimi dodržování zásad zrakové hygieny. Obecná pravidla zrakové hygieny musí pedagog individuálně modifikovat s přihlédnutím ke konkrétnímu postižení daného žáka. Je třeba

dodržovat základní opatření, která by měla být ve třídě, již navštěvuje takto postižený žák, realizována. Mezi nejzásadnější opatření samozřejmě patří důkladné seznámení samotného pedagoga s diagnózou toho kterého dítěte, včetně omezení vyplývajících z této vady. Z tohoto seznámení poté vyplývají opatření, která je nutno provést, jako např. posadit žáka ve třídě tak, aby byl zohledněn typ jeho zrakové vady, zajistit slabozrakému žákovi optimální světelnou intenzitu, možnost nastavení pracovní desky do optimálního úhlu, zamezit dopadu slunečních paprsků na lesklé plochy apod.

Základním specifíkem při vzdělávání nevidomých žáků je skutečnost, že nemohou využívat černotisk, a proto se učí číst a psát šestibodové Braillovo písmo. Proto by měly veškeré učebnice a texty být přepsány právě do tohoto písma. Pro psaní Braillova písma potřebuje nevidomý žák Pichtův psací stroj. Ludíková říká, že všichni učitelé by měli zvládnout čtení a psaní Braillova písma a umět jej využívat ve všech vyučovacích předmětech. Z mé zkušenosti vyplývá, že učitel by sice měl znát a umět užívat Braillovo písmo, ovšem stačí ho ovládat v základní abecedě, neboť ostatní požadavky plní asistent pedagoga, který byl pro žáka se zrakovým postižením zajištěn. Zvláštní pozornost u nevidomých žáků vyžaduje výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, přičemž pro tuto činnost by si škola měla zajistit instruktora, např. z řad pracovníků SPC. Kromě zmíněného Pichtova psacího stroje je vhodné pro nevidomého žáka zajistit řadu dalších speciálních pomůcek. Touto problematikou se zabývám dále v kapitole 2.1.3).

Samozřejmě autorka nezapomíná i na poruchy binokulárního vidění. Při těchto poruchách se často můžeme setkat s tím, že žák polehává na lavici, mne si oči a přestává mít chuť k práci. Při léčbě této poruchy musí dítě po určitou dobu nosit okluzor, čímž se liší od ostatních a stává se proto často terčem posměchu. V důsledku toho se mohou objevit u žáků problémy v oblasti psychiky, jejichž řešení potřebuje nejen vhodný přístup pedagoga, ale někdy i pomoc psychologa, neurologa či psychiatra. Je vhodné, aby učitel dával žákovi více času na plnění zadaných úkolů, případně mu předkládal texty ve zvětšené podobě.

### **2.1.3 Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky**

Podmínkou úspěšného rozvoje každého jedince je neustálý příjem informací, které přijímá ze svého okolí a určitým způsobem je zpracovává. Informace jsou získávány pomocí analyzátorů, za normálních okolností jich nejvíce poskytuje právě zrak. Většina autorů udává, že je to 75%-80% všech spontánně získaných informací (Keblová, 1999a).

Květoňová – Švecová (In Pipeková a kol., 1998) uvádí, že zrakem získáváme 80-90% informací.

Poškození, porucha zraku nebo jeho ztráta omezují či zcela vylučují získávání informací pomocí zrakových receptorů. Vážnější porucha nebo ztráta zraku ovlivňuje téměř všechny oblasti života zrakově postiženého jedince. Jedná se především o přístup k tištěným informacím, samostatnost a nezávislost či o vzdělávání, pracovní a další uplatnění.

Jak píše Keblová (1999a), rozvinula speciální pedagogika řadu metod, které využívá k rozvíjení poškozeného smyslu (reedukační metody), rozvíjení náhradních smyslů (kompenzační metody) i celé osobnosti zrakově postiženého (rehabilitační metody). Všechny metody se vzájemně prolínají a doplňují se.

Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené rozlišujeme podle stupně postižení. Pokud se jedná o částečnou ztrátu zraku, lze ji kompenzovat vytvořením speciálních podmínek, jako je např. používání zvětšeného písma či správné osvětlení. Kompenzace pro jedince s úplnou ztrátou zraku vyžaduje převod textu nebo písma do podoby vnímatelné hmatem nebo sluchem. Jedná se o tabulky na psaní Braillova písma nebo učebnice psané v Braillově písmu (Keblová, 1999a).

### 2.1.3.1 *Přehled kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené děti*

Kompenzační učební pomůcky pro zrakově postižené se dělí na pomůcky optické a neoptické. Mezi optické patří např. lupové brýle (tzv. hyperokuláry), turmon, digitální televizní lupa či zvětšovací lupa. Neoptické učební pomůcky podléhají ještě dalšímu dělení. V tomto smyslu se hovoří o pomůčkách klasických a moderních, přičemž klasické pomůcky jsou děleny dále na školní potřeby a textový materiál. Mezi pomůcky spadající do kategorie neoptické, klasické, školní potřeby patří mj. zvýrazňovač, papír pro psaní Braillova písma, folie k reliéfnímu psaní či různé šablony. Do kategorie neoptických, klasických textových materiálů se řadí např. reliéfní mapy, zvětšené diagramy, učebnice v Braillově písmu nebo zvuková a audiovizuální záznamová technika. Moderní kompenzační pomůcky jsou převážně elektronické. Můžeme zmínit např. magnetofon, čtecí zařízení nebo kapesní kalkulač s hlasovým výstupem (Keblová, 1999a).

Výše uvedená autorka dělí kompenzační pomůcky pro zrakově postižené také podle jiného hlediska. Záleží na tom, pro jakou činnost, v našem případě, ve kterém vyučovacím

předmětu, je budeme využívat. Z pomůcek pro český jazyk můžeme zmínit tzv. Pražskou tabulku, pro matematiku řadové počítadlo, pro pracovní vyučování navlékač nití či posuvné měřítko, pro fyziku miniváhy, pro biologii a přírodopis makety květenství apod. Co se týče jednotlivých pomůcek pro zrakově nevidomé, dokážeme si pod mnoha pojmy představit, jak asi ta která pomůcka vypadá či jak se užívá. Ze zmíněných pomůcek je třeba popsat např. hyperokuláry, turmon a tzv. Hradeckou tabulku. Hyperokuláry, neboli lupové brýle jsou brýle zlepšující centrální zrakovou ostrost. V brýlové obrubě je zasazena silná čočka, která umožňuje zvětšení pro práci do blízka. Turmon je monokulární zařízení, které žák drží v ruce, popř. ho umístí do stojánku. Slouží opět ke zvětšování písma, ale na rozdíl od lupových brýlí je možno ho využívat jako při pohledu do dálky, kdy zvětšuje 8x, tak při pohledu do blízka, kdy zvětšuje minimálně 32x. Pražská tabulka je určena k psaní bodového (Braillova) písma. Písmo vzniká vytlačěním jednotlivých bodů do speciálního papíru, následně je třeba papír otočit a písmo lze číst hmatem.

#### 2.1.4 Hmat a Braillovo písmo

Problematikou vnímání hmatem se zabývá Keblová (1999b). Orgánem, který zprostředkovává informace o kontaktech povrchu lidského těla s vnějším prostředím, je kůže. Tyto informace přicházejí do mozku formou vjemů dotykových, tlakových a teplotních, popřípadě se jedná o varovné signály bolesti vznikající poškozením povrchu těla nebo vnitřních orgánů. Při práci s dětmi se zrakovým postižením je důležité mít stále na paměti základní rozdíl mezi zrakovým a hmatovým vnímáním. Zrakem získává člověk informace o předmětu jako celku, následně je může analyzovat. Hmatem získává člověk představu o celku, ale i komplexní představu hmatového prostoru.

Nejvíce kožních receptorů mám v kůži na konečcích prstů rukou, zde je hmat nejcitlivější. Předměty jsou zkoumány nejen dotykem na povrchu, ale je jimi i manipulováno (jsou přitlačovány, potěžkávány, objímány apod.). Stejným způsobem jsou zjišťovány informace o okolním prostoru.

Zpočátku se pro hmatový výcvik dětí volí jednoduché předměty, i předměty ozvučené, např. jednoduché hračky, předměty denní potřeby apod., postupuje se od jednoduchých tvarů ke složitějším, od drsnějších povrchů k jemnějším. Malým dětem se dávají k výcviku hmatu větší předměty, a to jak z důvodu lepšího rozlišení, tak z důvodu bezpečnosti. V předškolním věku lze k poznávání předmětu připojit i různé činnosti, dítě např. dostane za úkol seřadit konkrétní předměty podle velikosti apod.

Předměty je podle uvedené autorky možno poznávat buď přímo, nebo jako modely, kdy jsou skutečné rozměry upraveny zmenšením nebo zvětšením. V takovém případě, kdy jde o model, je vždy nutné kontrolovat správnost představ dítěte, odstraňovat případné nepřesnosti apod.

Děti s těžkým postižením zraku a nevidomé děti často bývají seznámeny s reliéfním zobrazením objektů. Reliéf je ovšem pouze symbolickým zobrazením předmětu a pochopitelný je proto pouze v případě, kdy jsou informace získané hmatem doplněny o verbální vysvětlení. Děti při vnímání reliéfních obrázků získávají hmatem zkušenosti, které mohou později využít při čtení textů v Braillově bodovém písmu.

Keblová (1999b) popisuje techniku Braillova písma velmi obecně. Technikou Braillova bodového písma se učí číst a psát žáci nevidomí. Jde o speciální systém šesti bodů, které jsou reliéfně raženy do papíru. Vynecháním jednoho až pěti bodů poskytuje toto schéma 63 možných bodových kombinací, umožňujících záznam všech písmen (hlásek), interpunkčních znamének a číslic. Písmo čtou nevidomí konečky prstů, tedy hmatem.

Pro nezasvěcené je ovšem podle popisu Keblové obtížné představit si, jak vlastně ve skutečnosti vypadá slepecké Braillovo písmo a jaké jsou zásady pro jeho užívání. V podstatě Braillovo písmo není složité. Jde o systém šesti bodů, což bylo řečeno, které jsou uspořádány do mřížky ve tvaru obdélníku 3x2 body (viz příloha IX.). Různými kombinacemi lze zakódovat celkem 64 znaků, přičemž úplně prázdný znak se užívá jako mezera. Podle výše uvedené autorky je umožněn záznam písmen, interpunkčních znamének a číslic, ale neméně důležité jsou tzv. prefixy, pomocí nichž se mění význam určitého znaku. Např. znaky, které znamenají prvních 10 písmen v abecedě, zároveň představují také číslice. A právě pomocí určitého prefixu lze tento záznam změnit. Slepý člověk potom pozná, zda se tedy jedná o číslice či o písmena.

## 2.2 Žáci s poruchou komunikačních schopností

Monatová (1995, s. 102) píše, že „jazyková výchova je základním předpokladem pro plné začlenění člověka do společností“. Tvrdí, že řeč se podílí na celkovém rozvoji jedince a ovlivňuje poznávací, citové a volní procesy a rozvoj celé jeho osobnosti. Klenková (In Pipeková, 1998) k této definici ještě přidává fakt, že řeč je nástrojem myšlení a má vliv na rozumový vývoj jedince.

Při vymezování pojmu narušená komunikační schopnost je nutné dodržovat světový trend, podle kterého se logopedická péče nesmí zužovat jen na zvukovou rovinu jazykového projevu, ale musí zahrnout roviny všechny. Lechta (In Klenková, 2000, str. 18) v souvislosti s tímto trendem uvádí: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů je narušena, nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu, nebo o verbální i neverbální, mluvenou i gramatickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“. Klenková (In Pipeková, 1998) považuje definování narušené komunikační schopnosti za nesnadné. Za komplikované považuje již vymezení normality, tzn. určení, kdy se jedná o normu a kdy již můžeme hovořit o narušení. Hodnocení odchylky od normy závisí na vzdělání hodnotícího, dále hodnocení ovlivňuje kvalita jazykového prostředí, v němž se hodnotící nachází.

Klenková (2000) dále narušenou komunikační schopnost definuje pomocí několika dělení, které mohou tuto poruchu charakterizovat. Říká, že může jít o poruchu trvalou nebo přechodnou, může se projevovat jako vrozená vada řeči nebo jako vada získaná, může být hlavním dominantním symptomem nebo může být symptomem, popř. důsledkem jiného postižení. V takovém případě hovoříme o symptomatické poruše řeči. Tímto tématem se zabývá např. Lechta (2002), který se zmiňuje o vývoji řeči např. u dětí s mentální retardací, s dětskou mozkovou obrnou, se schizofrenií či se smyslovým postižením.

### 2.2.1 Přehled jednotlivých poruch komunikačních schopností

Klenková (2000) dělí poruchy narušené komunikační schopnosti následovně:

- Vývojová nemluvnost
- Afázie
- Neurotické poruchy řeči
- Poruchy zvuku řeči
- Poruchy plynulosti řeči
- Poruchy artikulace
- Poruchy grafické podoby řeči
- Symptomatické poruchy řeči
- Poruchy hlasu

Klenková (In Pipeková, 1998) se při členění narušené komunikační schopnosti odvolává na Lechtu:

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus)
4. Poruchy zvuku řeči (rhinolalia, palatolalia)
5. Poruchy plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis)
6. Poruch článkování, artikulace (dyslalie, dysartrie)
7. Poruchy grafické podoby řeči (dysgrafie, dyslexie)
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu

Následující text bude zaměřen na charakteristiku jednotlivých poruch řeči.

Vývojová dysfázie bývá řazena k centrálním poruchám. Hovoříme o specificky narušeném vývoji řeči, jenž se může projevat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (Klenková In Pipeková, 1998). Podle Kutálkové (2002) je příčinou dysfázie mozková dysfunkce nejčastěji difúzního charakteru, nezralost CNS, pre-, peri- nebo postnatální narušení vývoje různé etiologie, obvykle charakterizované jako LMD.

Afázie je ztráta již vyvinutých, naučených schopností dorozumívat se mluvenou nebo psanou řečí v důsledku organického poškození mozku. Po některých úrazech hlavy, poraněních mozku, mozkových příhodách, krvácení do mozku apod. dochází k porušení komunikativní funkce řeči (Klenková, 2000).

Co se týče neurotických poruch řeči, Monatová (1995, s. 107) k nim řadí koktavost neboli balbuties. Podle jejích slov patří k neurotickým poruchám značného dosahu, neboť „zasahuje osobnost ve všech oblastech, a to po stránce tělesné, duševní i společenské“. Její zařazení balbuties do neurotických poruch řeči ovšem nekoresponduje se zmíněným členěním Klenkové a Lechty. Podle Klenkové (2000) se do těchto poruch řadí mutismus neboli oněmění, elektivní mutismus neboli výběrová ztráta řeči a surdomutismus neboli oněmění a útlum slyšení. Obecně tato autorka charakterizuje neurotické poruchy řeči jako



funkční poruchy vyšší nervové činnosti podmíněné změnami až poruchami sociálních vztahů. S Monatovou (1995) částečně souhlasí Sovák (1980), který do neuróz řeči řadí také koktavost, ovšem uvádí i mutismus.

Do poruch zvuku řeči řadíme rhinolalii (huhňavost) a palatolalii. Rhinolalia je typická porucha zvuku řeči, kdy jde o patologickou nosní resonanci. Může se projevat zavřenou huhňavostí, která vzniká při neprůchodnosti nosu a dítě tak dýchá otevřenými ústy, a otevřenou huhňavostí, která vzniká, nedochází-li k přesnému patrohltanovému závěru. Palatolalia je porucha řeči spojená s otevřenou huhňavostí, která vzniká na základě rozštěpu patra (Monatová, 1995).

Poruchy plynulosti řeči jsou skupinou, do níž se řadí koktavost a breptavost (*tumultus sermonis*). Jak uvádí Monatová (1995), při breptavosti jde o nápadně zrychlené tempo řeči spojené s přeříkáváním, vynecháváním a polykáním slabik, s komolením hlásek i s redukcí hláskových skupin, zvláště koncovek. O koktavosti píše Sovák (1980, s. 184): „Koktavost je neurotická reakce v oblasti mluvní koordinace vytvořená na konstitučním podkladě“.

Pod poruchy artikulace spadají dyslalie a dysartrie. Dyslalie neboli patlavost je nejrozšířenější poruchou řeči u dětí (i dospělých) a jde o vadné tvoření hlásek – poruchu artikulace hlásek. Dysartrie je porucha procesu artikulace, respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu), modulace (*dysprozodie*, tj. porucha modulačních faktorů řeči – tempo, rytmus, melodie) při organickém poškození nervového systému (Klenková, 2000).

Při poruše grafické podoby řeči jde vlastně o specifické vývojové poruchy učení. SVPU zahrnují dyslexii, dyspraxii, dysortografii, dyskalkulii aj. (Klenková, 2000). Podle Zelinkové (2003) je dyslexie porucha projevující se neschopností naučit se číst běžnými vyučovacími metodami, přestože je jedinec přiměřeně inteligentní a vyrůstá v normálním sociálně-kulturním prostředí. Dysgrafie je neschopnost naučit se psát běžně užívanými metodami, dysortografie je neschopnost ovládnout gramatická a pravopisná pravidla při psaní, dyskalkulie je porucha schopnosti počítat.

Symptomatickými poruchami řeči, jak už bylo jednou zmíněno, se zabýval Lechta. Tento autor definuje symptomatické poruchy řeči jako „narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění“ (Lechta, 2002, s. 52).

Narušená komunikační schopnost zahrnuje také poruchy hlasu. Funkční poruchy hlasu jsou označovány jako dysfonie, funkční poruchy zpěvného hlasu jako dysodie (Sovák In Klenková, 2000). Posledním termínem je afonie, což je označení pro úplnou ztrátu hlasu.

### 2.2.2 Integrace dětí s poruchami řeči do běžné školy

Jak bude uvedeno v následující podkapitole, děje se vzdělávání žáků buď ve speciálních třídách či odděleních, nebo formou individuální či skupinové integrace. Pokud dítě s narušenou komunikační schopností navštěvuje běžnou základní školu, je nejdůležitější především logopedická péče, popř. vytvoření IVP pro tyto děti a následující postup dle tohoto plánu. Samozřejmě jako u všech typů postižení je důležitý individuální přístup pedagogů, spolupráce rodiny (popř. zákonných zástupců) a školy a snaha o co nejlepší začlenění dítěte do běžného vzdělávacího proudu.

V dnešní době se již opouští od striktně monologických výkladů učitelů a přechází se spíše k metodám výuky, které umožňují diskusi. I přesto ale stále existují případy, kdy se žáci dostávají k vlastnímu slovnímu vyjádření zřídkakdy. Uvádějí to statistiky, podle nich se žákovi dostávají jen zlomky minut ve vyučovací hodině na vyjádření svého názoru. Ovšem tyto statistiky hovoří o intaktní populaci, děti s řečovými problémy jsou na tom nesrovnatelně hůře. Z hlediska komunikačních příležitostí jsou přehlíženi, neoslovováni, většinou soucitně trpěni (Peutelschmiedová In Valenta, 2003).

Výše zmíněná autorka zastává názor, že úvahy o integraci dítěte s narušeným vývojem řeči se nijak nevymykají úvahám u jiných postižených, spíše jsou tyto úvahy nadbytečné. V současnosti se děti s určitými vadami řeči (např. s dysfázií) ocitají ve škole pro sluchově postižené, ale stejně tak jako je možné integrovat děti se sluchovým postižením, je možné integrovat děti s poruchou řeči do běžné školy. Vzdělávání žáků s poruchami komunikačních schopností je rozšířeno o logopedickou péči, která se snaží odstraňovat poruchy řeči tak, aby u žáka byla řeč dostatečně obsahově rozvinutá a po stránce formální správná. V jazykových předmětech musí být vzdělávání podle IVP. Nezbytná je přítomnost učitele-logopeda.

### 2.2.3 Logopedická péče v ČR

Nabídka logopedické péče prošla po roce 1989 kvalitativní i kvantitativní proměnou v souvislosti s celospolečenským pohybem. V podstatě se ale struktura logopedické péče

od tohoto roku nezměnila (Peutelschmiedová In Valenta, 2003). V České republice je organizace poskytování logopedických služeb značně složitá a často i nepřehledná, neboť je v kompetenci tří rezortů. Intervencí vůči jedincům s narušenou komunikační schopností se zabývají logopedická pracoviště rezortu ministerstva zdravotnictví, rezortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rezortu ministerstva práce a sociálních věcí. Logopedi působí i v nestátním sektoru. Po roce 1989 vznikly soukromé, nadační, charitativní organizace, zabývající se poskytováním služeb osobám se speciálními potřebami. V rámci těchto služeb poskytují svým klientům i logopedickou intervenci (Klenková, 2006).

V rezortu ministerstva zdravotnictví je logopedická péče poskytována logopedy nejčastěji v logopedických poradnách (ambulancích), případně soukromých klinikách. Ovšem logopedi zajišťují tuto péči nejen v soukromých ambulancích, ale také na specializovaných lůžkových odděleních, v nemocnicích na odděleních a klinikách neurologie, foniatrie, v léčebnách, rehabilitačních ústavech. Co se týče soukromých logopedických ambulancí, nedosáhly ještě svým počtem úrovně dřívějších logopedické péče, čímž se samozřejmě komplikuje jejich dostupnost. V rezortu školství je poměrně široká škála nabídky logopedické péče. Na jakémisi pomyslném žebříčku jsou nejvýše speciální školy. Ambulantní formou je možno dostat logopedické pomoci v PPP. K návštěvě tohoto zařízení není třeba zvláštního doporučení, pouze v případě, že vyšetření vyžaduje konkrétní škola, je potřeba souhlas rodiče nebo zákonného zástupce dítěte. Dalším školským pracovištěm nabízejícím zajištění logopedické péče jsou SPC. Tato zařízení se konstitují většinou při speciálních školách a institucích, a to podle povahy svého zaměření na speciálněpedagogické centrum logopedické, psychopedické, tyflopeditické apod. Jádrem odborného týmu tvoří speciální pedagog s příslušným zaměřením, psycholog a sociální pracovník. Dále se připojují jiní specialisté a také rodiče, jež jsou považováni za rovnocenné partnery. Při SPC logopedického zaměření jsou obvykle zřizovány ve prospěch široké veřejnosti logopedické poradny. Kromě zmíněných zařízení poskytují logopedickou péči také speciální mateřské a základní třídy. Jde buď o logopedické třídy v mateřských školách, mateřské třídy logopedické a základní školy logopedické. Tyto školy jsou ale často pro rodiče a jejich děti špatně dostupné, a proto stále více dochází k integraci těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o integraci individuální, kdy musí být pro žáka zajištěn individuální přístup a edukace podle IVP. Pokud je na ZŠ takových žáků více, může ředitel zřídit logopedickou třídu, jedná se o tzv. skupinovou integraci. V takové třídě je snížený počet žáků a vyučuje zde speciální pedagog logoped.

Dále také existuje logopedická péče zaměřující se na jednotlivé poruchy komunikační schopnosti, která je provozovaná ve specializovaných třídách, neodborně nazývaných dyslektické. (Peutelschmiedová In Valenta, 2003; Klenková, 2006). V rezortu MPSV je logopedická péče součástí komplexní rehabilitace v ústavech sociální péče pro děti a mládež. V těchto zařízeních jsou umístěni mentálně postižení, tělesně postižení a jedinci s kombinovanými vadami (Klenková, 2006).

### 3 KOLEKTIV ŽÁKŮ BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY VS. DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žákovský kolektiv škol všeobecně vzdělávacích se posuzuje podle dětí obvyklého průměru, tj. z hlediska dětí zdravých. Žákovský kolektiv tvoří celek složený z žáků přibližně stejného věku, pracujících za stejných podmínek. V třídním kolektivu jsou děti nadprůměrně i podprůměrně nadané, děti tělesně velmi zdatné i děti stížené různými defekty. Pro děti postižené je velmi důležité, aby se jim dostalo výchovných podmínek v kolektivu zdravých dětí. Tedy pokud je to možné. Tento úkol není lehký, je to práce, která vyžaduje odborné znalosti a pedagogický takt, aby se jedinec s kolektivem dobře sžil a nestal se zdrojem potíží celé třídy. Začlenění postižených jedinců má své výhody i nevýhody. Výhodami může být např. to, že se u dětí s defektem zachovávají a rozvíjejí vztahy k výchově a vzdělávání nebo to, že si děti budují základ pro vztah k práci. Nevýhody se mohou objevit tehdy, pokud dochází k zapojení dítěte do kolektivu, do kterého nepatří, či pokud učitel nedostatečně připraví třídu na příchod hendikepovaného žáka (Sovák, 1980).

#### 3.1 Charakteristika souvisejících pojmů

V první řadě je důležité charakterizovat si školní třídu jako sociální skupinu. Podle Hrabala (2003): „Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role“.

Pokud chceme lépe pochopit charakteristiku sociálních skupin, musíme si vyčlenit její jednotlivé komponenty, jimiž jsou zejména:

- Členové skupiny – jsou propojeni svými motivy a touhami v pospolitost, která je svébytnou realitou, což bývá vyjádřeno slovy „sociální organismus“, jednotlivci pak představují jeho orgány. Jednotlivci zde zaujímají určité pozice (přijmou za své postavení, které jim náleží) a realizovat určité sociální role (chovat se a jednat tak, jak to jejich pozici odpovídá).
- Podskupiny členů – v případě, že skupinu tvoří více než dva lidé (tzv. dyáda), je možno se setkat s tím, že někteří členové mají k sobě blíže než k ostatním

členům – na základě sympatie, obdivu, názoru, mocenského postavení apod. Vznikají tak „kliky“, koalice apod., sledující v rámci skupiny specifické záměry a vytvářející tak vnitřní skupinové napětí, které je zdrojem vývoje skupiny.

- Cíle/hodnoty – ty, o které skupina usiluje včetně norem a pravidel, kterými se při tom řídí.
- Tradice – ustálené zvyklosti, které sdílí členové skupiny a které jí dodávají pocit identity.
- Sdílené vědomí nebezpečí – je třeba mu společně čelit, jde i o nepřátele, kterým je třeba společně odolávat a šance, kterých je třeba společně využívat.
- Vlastnosti skupinové atmosféry – např. převažující pocity vzájemného přátelství, důvěry, pohody, ale i vzájemného napětí, nedůvěry, konkurence,
- Styl řízení – záleží na tom, kdo řídí a následně pak rozlišujeme řízení autoritářské a participativní, nebo rozlišujeme řízení podle toho, jak je prosazováno, a to pak mluvíme buď o řízení silném, nebo slabém (Helus, 2007).

Školní třída rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu zaujmout postupně adekvátní postavení ve společnosti. Ze sociálně psychologického hlediska je školní třída prostředím, ve kterém dochází k sociálnímu rozvoji osobnosti prostřednictvím učení. Jde především o sledování tohoto prostředí z hlediska interakcí, které se při učení realizují (Řezáč, 1998).

Dále se zaměřím na charakteristiku pojmů sociální role, sociální pozice, interakce, percepce (vnímání), komunikace.

Sociální role je chování, které očekává sociální skupina od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině. Sociální pozice je postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Ze sociálně psychologického hlediska je zvláště důležité začleňování jedince do struktury pozic ve skupině. Pozice ve třídě je závislá na produktivitě žákovy učební činnosti a učitelova hodnocení. Pozice žáka ve třídě, respektive akceptace či neakceptace spolužáky, vstupuje do hry jednak jako důsledek, ale i jako jedna z podmínek výkonnosti a úspěšnosti žáka (Řezáč, 1998).

Pojem interakce vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi při společné činnosti utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit vzájemně působí. Jeví se tak jako jev o dvou složkách, které tvoří společná činnost a vzájemný mezilidský vztah (Řezáč, 1998).

Komunikace jako druh sociální interakce podle Nakonečného (1999) znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací.

Termín sociální percepce zavedl do psychologie americký psycholog Jerome Seymour Bruner, který jím původně označoval sociální determinaci percepčních procesů. Později byl termín ustálen ve významu interpersonální percepce (Řezáč, 1998).

### **3.2 Dítě s hendikepem v kolektivu zdravých spolužáků**

Při integraci dětí do kolektivu běžné základní školy je velmi důležité poskytnout žákovskému kolektivu informace o konkrétním postižení a připravit je na příchod postiženého dítěte. Tím se často zabrání negativnímu přijetí hendikepovaného jedince zdravými vrstevníky.

Následující text bude zaměřen na informace o vztazích mezi dětmi s postižením a jejich zdravými vrstevníky. V souvislosti s praktickou částí práce a v návaznosti na kapitolu 2, bude pozornost věnována dětem se zrakovým postižením a dětem s poruchami řeči.

Dítě se zrakovým postižením často nestačí tempu vyučování na běžné základní škole. Tím u něho vznikají pocity méněcennosti, ve škole proto bývá nešťastné, smutné, plaché a bojácné. Straní se spolužáků, nezačleňuje se do dětských aktivit, nevyhledává dětskou společnost a nese těžce, že nemá kamarády (Monatová, 1995). Podle mého názoru záleží u dětí s jakýmkoliv hendikepem na kolektivu žáků, do kterého jsou integrováni. Zrakově postižení většinou nemají se svou pozicí v tomto kolektivu problémy. Samozřejmě nejsou přijímáni tak, jako jejich ostatní spolužáci, ale nejsou ani zcela zavržováni. Podle mé zkušenosti je kolektiv dětí ve třídě velmi ovlivňován pocity, které v nich hendikep jejich spolužáka vzbuzuje. Proto když se zeptáme dětí na jakoukoliv otázku týkající se jejich postižených spolužáků, dočkáme se často odpovědi jako např.: „Je mi líto, že jsou mezi námi děti, které mají takový problém“. Právě pojmy jako lítost nebo smutek ovlivňují vztahy spolužáků k integrovaným dětem se zrakovým postižením. Chovají se k nim hezky, neboť vědí, že za své postižení nemohou a – jak už tedy bylo řečeno – je jim jich líto.

Vady a poruchy řeči se odstraňují v rámci možností v ambulantních logopedických poradnách. Další institucí, kde lze zařadit dítě s poruchou řeči, může být speciální mateřská škola. Zde se na rozdíl od ambulantních poraden odstraňují spíše již těžší vady, jako je např. těžká patlavost či nemluvnost. Úkolem speciálních mateřských škol je upravit nedostatky řeči u dětí tak, aby mohly nastoupit do základní školy mezi zdravé vrstevníky (Monatová, 1995). Sovák (1980) u jednotlivých poruch řeči popisuje situace, které mohou nastat ve školním prostředí. Za všechny uvádím příklad: „Obvyklé školní prostředí není vždy vhodné pro koktavého žáka. Pro vadu řeči a její často groteskní projevy bývá svými spolužáky zesměšňován“ (Sovák, 1980, s. 187). Opět bych si dovolila říci svůj názor na začlenění dětí s poruchami řeči do kolektivu žáků běžné základní školy. Ze stejné zkušenosti, jako mám s integrací dětí se zrakovým postižením, vyplývají také vztahy spolužáků k dětem s poruchami řeči. K těmto dětem spolužáci přistupují s rezervou, straní se jich, nekomunikují s nimi, spíše se jich bojí. Mluví o nich jako o těch, kterým „to nemyslí“. Neberou je jako někoho, koho by měli litovat, i když vědí, že si za své postižení nemůže. Postupem času si na takového spolužáka zvyknou a berou jej takového, jaký je.

Je samozřejmé, že tyto své zkušenosti mohu uplatnit jen a pouze pro konkrétní žáky a nelze je nijak zobecnit. Mohou být ale základem, neboť podle mého názoru se kolektiv intaktních jedinců ve škole hendikepovaných dětí buď straní, nebo je berou právě takové, jaké jsou. Postupem času si na už tyto děti spolužáci zvyknou a často je už nevnímají jako „ty jiné“, ale berou je jako součást celého třídního kolektivu.

### 3.3 Výzkum: Děti s postižením na ZŠ

„Školská integrace u nás je v současné době asi tak dvanáct let. Má za sebou dětské střevíčky a pomalu dorůstá do puberty. Přesto je v současné době převážně záležitostí prvního stupně základních škol, pokračuje však již i na stupni druhém a neuplyne příliš času a na dveře středních škol zaklepe s naléhavostí nesrovnatelnou dnešku...“ (Michalík, Kozáková, Růžička, 2003).

V závěru roku 2002 byl proveden výzkum, jeho cílem bylo umožnit stovkám škol, které se výzkumu zúčastnily, porovnání jejich situace s „republikovým průměrem“ a prostřednictvím dat poskytnout všem školám informace a inspirace k jejich práci na „poli integrace“. Výzkum byl proveden proto, že do té doby nebylo provedeno žádné souhrnné a reprezentativní šetření, ale pouze regionální výzkumy zahrnující malý počet respondentů.



Výzkumu, který zde budu prezentovat, se zúčastnilo 702 základních škol, 644 respondentů z řad rodičů a 77 SPC (Michalík, Kozáková, Růžička, 2003).

Pro účely této práce bych si dovolila vybrat z uvedeného výzkumu pouze jeden z okruhů šetření, a to „Postavení dítěte s postižením ve třídě (při zahájení integrace, v jejím průběhu, hledisko „kvality“ vzdělání)“.

Michalík (2005) říká, že problematika postavení dítěte s postižením ve třídě byla zjišťována otázkami zaměřujícími se na přijetí integrovaného dítěte a problémy s tím spojené, na přínos integrace, hodnocení integrovaných dětí, změnu v legislativě apod. Samozřejmě záleželo na tom, kdo dotazník vyplňoval, tedy jestli to byli učitelé, rodiče či zástupci SPC.

Vybrala jsem pro interpretaci výsledků dvě nejdůležitější otázky, z nichž první zkoumá postavení žáka v kolektivu třídy a byla položena pedagogům a pracovníkům SPC. Druhá otázka byla určena pro rodiče hendikepovaných dětí a zaměřovala se na vztahy ostatních spolužáků k integrovaným dětem.

Michalík (2005) uvádí, že z výsledků výzkumu vyplývá, že pedagogové volili z nabízených možností nejčastěji odpověď „je plnohodnotným členem kolektivu třídy“. Tuto možnost zvolilo 69,9% všech pedagogů, dalších 20% volilo možnost „pozitivní vztah, moc si jej nevšímají“, 16,8% uvedlo názor, že žák s postižením je do značné míry odkázán na pomoc druhých, 17,3% respondentů si vybralo možnost „omezené kontakty“. Pozitivní podle mne je, že pouze 4,7% všech dotázaných pedagogů přiznalo nezvládnutí integrace a uvedlo, že dítě je ve třídě „outsiderem“. Je zřejmé, že procenta po sečtení nedopovídají původnímu počtu respondentů, je to z toho důvodu, že pedagogové měli možnost vybrat jednu až dvě odpovědi.

Stejná otázka byla položena pracovníkům SPC. Ti stejně jako pedagogové nejčastěji volili možnost „je plnohodnotným členem skupiny“, tuto variantu zvolilo celkem 50,6% pracovníků SPC. Dále 35,1% těchto respondentů uvedlo odpověď „pozitivní vztah, moc si jej nevšímají“, 33,8% vybralo možnost „omezené kontakty“, 15,6% se domnívá, že integrované děti jsou odkázána na pomoc druhých a shodný počet (5,2%) respondentů uvedlo, že je dítě „outsiderem“ nebo že neumějí situaci posoudit. Stejně tak jako pedagogové měli pracovníci SPC možnost vybrat jedno až dvě tvrzení, proto procenta neodpovídají počtu respondentů.

Otázka pro rodiče zněla: „Jaké tendence se ve vztahu k Vašemu dítěti projevují nyní – po uplynutí jistého časového úseku?“ (Michalík, 2005, s. 50). Rodiče měli možnost vybrat si jedno až dvě tvrzení. Nejčastější odpovědí, kterou rodiče volili, byla možnost „spolužáci už si zvykli a berou jej přirozeně“, volilo ji 58,9% respondentů. Co se týče četnosti dalších odpovědí, byly následující: 28,7% zvolilo odpověď „stále mají snahu pomáhat“, 8,3% „objevují se prvky nepřátelských postojů“, 5,6% „spolužáci jsou lhostejní“

a 2% uvedla odpověď „dítě je ve třídě krátce, nelze posoudit“. Rodičům byla ponechána také jedna položka otevřená. Využilo ji 1,3% respondentů, ale autor neuvádí konkrétní odpovědi rodičů.

Samozřejmě nemohu z uvedených výsledků tvořit závěry, neboť byla vybrána jen malá část z celého šetření. Podle toho, co ale uvedeno bylo, mohu říci, že integrace u nás probíhá spíše ve smyslu pozitivním a že děti, které mají nějaké postižení a jsou integrovány do základní školy běžného typu, mají vytvořené – co se týče kolektivu jejich spolužáků – dobré zázemí.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

Ve svém výzkumu jsme řešila otázku integrace znevýhodněných dětí do školy běžného typu. Podle mého názoru je integrace pro dítě vhodnější než zařazení do systému speciálního vzdělávání, ovšem samozřejmě za podmínky, že je začlenění dítěte do běžného kolektivu vhodné a že nebude mít spíše negativní dopad, tedy že bude dítěti přinášet především výhody, než aby mu ubližovala.

### 4.1 Výzkumný problém

V tomto výzkumu jsem se zaměřila na děti se zrakovým postižením a poruchami řeči. Výzkumným problémem bylo postavení těchto dětí v kolektivu žáků běžné ZŠ.

### 4.2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit začlenění dětí zdravotně postižených mezi jejich zdravé vrstevníky.

Hledala jsem odpovědi na tyto otázky:

1. Jaké pozice zastávají integrované děti v kolektivu svých spolužáků?
2. Jsou vztahy hendikepovaných dětí k ostatním dětem ve třídě pozitivní? Cítí se tyto děti mezi svými spolužáky dobře?
3. Existují značné rozdíly v postavení žáka s poruchou řeči a žákyně se zrakovým postižením v kolektivu?

Odpovědi na tyto otázky jsem zjišťovala pomocí tří metod, a to nestrukturovaného rozhovoru, sociometrického dotazníku a ratingu stupně oblíbenosti.

### 4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán cíleně, proto se jedná o záměrný výběr. Respondentů je celkem 17 a jde o žáky 4. třídy ZŠ.

Z kolektivu této třídy pak byli vybráni 2 integrovaní žáci s odlišnou diagnózou. Prvním respondentem byl chlapec ve věku 10 let s diagnózou porucha řeči – vývojová dysfázie. Druhým respondentem byla dívka ve věku 11 let s diagnózou totální slepota. Kromě těchto 2 žáků byl do vzorku zahrnut také kolektiv třídy, kterou integrované děti navštěvují, tj. dalších 15 žáků. Do výzkumného vzorku byla zahrnuta také třídní učitelka zmiňovaných dětí.

#### 4.4 Metody výzkumu

Pro zkoumání zmíněné problematiky jsem zvolila kvalitativní výzkum. Podle Průchy, Walterové, Mareše (1998) je kvalitativní výzkum druh pedagogického výzkumu, rozvíjený od 60. let, založený na odlišných metodologických principech než klasický, empirický výzkum.

Pro výzkum jsem použila tři metody.

První z nich byla metoda nestrukturovaného rozhovoru. Nestrukturované interview se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Tazateli by mělo být předem jasné, které informace chce získat a tomu poté přizpůsobuje konkrétní formulaci a sled jednotlivých otázek (Chráska, 2007). Nestrukturovaný (narativní) rozhovor je jedním ze dvou hlavních typů hloubkového rozhovoru, přičemž tím druhým je rozhovor polostrukturovaný. Nestrukturovaný rozhovor může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Druhou metodou byla sociometrická technika. Sociometrií podle Chrásky (2007) rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách. Malou sociální skupinou je v tomto případě myšlena právě školní třída.

V rámci sociometrické techniky byly použity dvě metody, a to sociometrický test a plebiscit náklonnosti. Sociometrický test je podle Chrásky (2007) nejdůležitější a základní technikou, pomocí níž sociometrie získává informace. Zjišťujeme jím jednak pozitivní volby ve skupině (sympatie, preference), jednak negativní volby ve skupině (antipatie, odmítání). Plebiscit náklonnosti je podle Řezáče (1998) metoda zjišťující dimenze sympatie-antipatie ve vzájemných vztazích spolužáků. O této metodě hovoří Musil, Směšná (2006) jako o tzv. ratingu stupně oblíbenosti žáků.

#### 4.5 Realizace výzkumu

Výzkum byl proveden během měsíce března. Požádala jsem ředitele školy a třídní učitelku 4. ročníku o souhlas s provedením výzkumu. S integrovanými dětmi - respondenty jsem hovořila o samotě, co se týče sociometrických dotazníků, byla přítomna vyučující učitelka a asistentka pedagoga, která pomáhala dívce s diagnózou totální slepota s vyplňováním.

## 5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

V této části uvádím analýzu dat získaných pomocí rozhovorů a vyhodnocení sociometrického šetření.

Co se týče rozhovoru, vedla jsem ho se dvěma integrovanými žáky. Otázky jsem směřovala na srovnání současné a minulé školy, neboť oba respondenti navštěvovali první ročník v jiné základní škole. Zaměřila jsem se hlavně na srovnání vztahů v třídách jednotlivých škol. Dále jsem se respondentů ptala především na vztahy k současným spolužákům, na strach ze školního prostředí, popř. na důvody tohoto strachu, na jejich oblíbené a neoblíbené spolužáky apod. Nejprve byl pořízen audiozáznam (za pomoci použití diktafonu). Následovala transkripce rozhovoru, poté analýza získaných dat. Provedla jsem kategorizaci otázek, tzn. jednotlivé otázky jsem podle významu seskupila do 3 hlavních výzkumných okruhů, v rámci nichž jsem subjektivně analyzovala významné odpovědi respondentů.

V průběhu rozhovoru nenastaly žádné velké problémy. Pouze občas měli žáci potíže se soustředit, neboť rozhovor částečně probíhal i přes školní přestávku. Ruch na chodbě byl samozřejmě nepříjemný, a proto jsem rychle směřovala k ukončení dotazování nebo k odklonu k jinému tématu. Následně jsem se vrátila zpět k šetřené problematice. Děti ale jinak komunikovaly ochotně, nenaskytly se problémy s žádnou otázkou, na kterou by nechtěly odpovídat. Často se také sami vracely ve svých myšlenkách (které ovšem interpretovaly, dokonce i slovně, do rozhovoru) k různým otázkám, a odpovídaly zpětně, např. když si na něco vzpomněly nebo to chtěly za každé ceny říci. Často byly do svých myšlenek zahloubány natolik, že nevnímaly otázky, které jim byly kladeny a pokračovaly dále ve svém vyprávění. I přes tyto drobné potíže, byla pomocí rozhovoru získána potřebná data ke zkoumání.

Jako druhá metoda byla použita sociometrická technika, v rámci níž jsem využila dvou metod. První metodou byl sociometrický test, ve kterém jsem zkoumala pomocí sociometrických otázek oblíbenost a neoblíbenost všech žáků ve třídě s následným zaměřením na integrované žáky. Druhou částí byla metoda zkoumající stupně oblíbenosti jednotlivých žáků, tzv. plebiscit náklonnosti. Tento test byl rozdán všem žákům ve třídě, již navštěvují integrovaní žáci, a také třídní učitelce této třídy. Podmínky sociometrické techniky, za nichž děti pracovaly, jsou uvedeny v P I.

Zjištěná data ze sociometrických dotazníků (testu) jsem zpracovala do sociometrických matic, terčových L-J sociogramů a následně do hierarchických sociogramů, a to za pomoci několika publikací (Musil, 2006; Musil 2003; Musil, Musilová 2008; Musil, Směšná 2006; Řezáč 1998; Chráska 2007). Sociometrický dotazník obsahoval 8 otázek, z nichž pro výzkum nejdůležitější byly první dvě, které se zabývaly oblíbenými a neoblíbenými žáky ve třídě z pohledu jednotlivých spolužáků. Další otázky působily spíše jako kontrolní, lze z nich vyčíst, jak se jednotliví integrovaní žáci v rámci konkrétní situace umístili (viz P III - P VIII). Plebiscit náklonnosti byl zpracován formou tabulky. Z výsledků vyplývá, na které pozici se konkrétní žák ve třídě vyskytuje či jaký stupeň oblíbenosti ten který žák volil nejčteněji.

## 5.1 Výsledky výzkumu

### 5.1.1 Nestrukturovaný rozhovor

Z důvodu anonymity nejsou užívána jména respondentů, se kterými byl rozhovor veden. Ale protože šlo o dva respondenty různého pohlaví, stačí pro jejich rozlišení užívat pojmy respondent, respondentka (popř. zkratky jmen Ma (respondent), nebo I (respondentka)).

V rozhovoru byly vytyčeny základní výzkumné otázky. V rámci těchto otázek byla zanalyzována získaná data, včetně výzkumníkem zachycených neverbálních projevů.

#### 1. Rozdíly mezi školou minulou a současnou

V tomto okruhu jsem se respondentů ptala na jejich pocity, jež mají vůči škole, kterou navštěvovali dříve, a naopak, jaké pocity mají právě ke škole, kterou navštěvují nyní. Pozornost byla zaměřena nejen na rozdíly v dosahovaných výsledcích v jednotlivých školách, ale především na vztahy respondentů ke spolužákům a chování žakovského kolektivu k integrovaným žákům.

Respondent se k tomuto vyjádřil naprosto jednoznačně. Na otázku: „Kam jsi dříve chodil na školu?“, odpověděl jasně: „Hm, do B., a tam to bylo hrozný, lepší je to tady.“ Tím vlastně shrnul v jedné větě veškeré své pocity vyjadřující právě mnou zkoumané rozdíly v jednotlivých školách. Mluvil o tom, že mu na předchozí základní škole bylo ubližováno, a to hlavně staršími žáky. Na dotaz zjišťující důvod jeho odchodu z minulé školy, odpověděl doslova: „Protože jsem se tam bál“. Co se týče prospěchu, často nebyl klasifikován a dostával – podle jeho slov – pouze „věčka“. Tedy jeho úkoly či práce byly často pouze kontrolovány

a dále nehodnoceny. V současné škole je to, co se týče vztahů se spolužáky, na mnohem lepší úrovni, neboť zde se k němu údajně chovají dobře a „nebijí ho“. Prospěch má nyní také mnohem lepší, respondent tvrdil, že se tady mnohem lépe učí a chlubil se, že zde dostává dokonce i „jedničky s hvězdičkami“. Neboť byly tyto otázky pokládány především na počátku rozhovoru, nebyl respondent ještě „rozmluven“ a odpovídal docela nejistě a nervózně. Zpočátku jsem si myslela, že jen nechce na toto téma moc mluvit, protože to v něm vyvolává špatné vzpomínky, ale v průběhu rozhovoru se situace změnila a respondent již odpovídal klidněji a otevřeněji.

Respondentka se k této situaci vyjádřila trochu jinak, neboť si na minulou školu moc nepamatuje, a proto nemůže srovnávat. Tento problém nastal v rozhovoru několikrát, což samozřejmě může souviset s typem postižení respondentky (zrakové postižení), kdy nemá dostatek zrakových podnětů, a tím je ovlivněna i kvalita její paměti. Vzpomněla si na to, že do V. chodila jen do první třídy, kterou ale v současné škole opakovala. Na otázku, zda to bylo lepší v minulé škole, nebo je to lepší nyní, odpověděla nejasně: „Já nevím, já jsem totiž do V. chodila i do školky“. Tím tedy srovnala minulou a současnou školu, přičemž rozdíl viděla v tom, že školu předchozí navštěvovala delší dobu a znala tedy lépe i své spolužáky. Prospěch zhodnotit nemohu, protože respondentka si nepamatuje, jak to bylo v minulé škole, ale o učení v současné škole se vyjadřuje takto: „Nezdá se mi to těžký“. Také vztahy se spolužáky z dříve navštěvované školy nelze porovnávat se současnými spolužáky. Respondentka jakoby nereagovala na otázku, která zněla: „A co se týče tvých spolužáků, byli lepší ve V. nebo jsou lepší tady? Máš tady více kamarádů?,“ neboť odpověděla pouze, kolik žáků její bývalou třídu navštěvovalo. Snad to bylo myšleno tak, že nyní má větší možnost vybrat si kamarády, protože než přešla na novou školu, bylo jich pouze 6 (pozn.: V nynější třídě respondentky je 17 žáků).

Z analýzy tohoto okruhu nelze jednoznačně vyvodit obecné závěry. Co se týče rozdílů mezi konkrétními dětmi, je z odpovědí respondenta zřejmé, že nyní je spokojenější co do školních výsledků, tak do vztahů se spolužáky. Respondentka se vyjádřila nejasně, ale v odpovědích působila spíše jako spokojená.

## 2. Vztahy mezi postiženými a intaktními jedinci ve školní třídě



V tomto okruhu jsem se zaměřila na to, jak se cítí integrovaní mezi ostatními dětmi v kolektivu, zda jim jsou spolužáci ochotní pomáhat, jak se k nim chovají a zda s nimi tráví ve škole či mimo ni nějaký čas.

Z předchozího okruhu vyplývá, že respondent se mezi svými současnými spolužáky cítí dobře, tedy alespoň ve srovnání s předchozími spolužáky. Z rozhovoru bylo zjištěno, že v respondentově současné třídě nejsou žáci, kteří by mu nějakým způsobem ubližovali, mluví pouze o jednom žákovi, který je zlý. Ovšem je to spolužák (O), s nimž respondent sedí a jsou kamarádi. Prý se jej - podle jeho slov: „Ptá na takový hloupý otázky!“ O ostatních dětech ve třídě hovoří jako o „dobrých“, např. o jednom chlapci (Pat.), který je jeho kamarád a občas mu pomáhá. Také se ho zastává před již zmíněným spolužákem, který se ho neustále ptá na hloupé otázky. Zmiňuje i jednu spolužačku (Š), s níž si často hraje a má ji rád, protože „se s ní může o přestávkách honit“. Také na otázku, zda jsou žáci z vyšších ročníků zlí, odpovídá respondent negativně. Hovoří o tom, že si spolu o přestávkách hrávají na školní chodbě, např. že skáčou přes panáka. Také jsem se respondentka ptala na jeho též integrovanou spolužačku, především na to, zda je jí ve třídě ubližováno. Odpověděl: „Nee, ona je malá, ona nevidí“. Její jméno padlo v rozhovoru ještě jednou, a to v okamžiku, kdy respondent hovořil o spolužácích, za kterými by šel, kdyby měl nějaký problém.

Respondentka na otázku týkající se vztahů ve třídě, odpověděla bezprostředně: „Joo, no takže, já nemám ráda kluky“. Z dalších otázek vyplynulo, že je to z důvodu, že kluci pořád zlobí, a to včetně integrovaného spolužáka M. Zeptala jsem se, jestli může říci také něco ke svým spolužačkám, načež respondentka odpověděla, že někdy zlobí třeba i Š. Co se týče přestávek ve škole, tráví je respondentka většinou sama, kdy si hraje s různými obrázky, které jsou specializované pro její postižení. Mluví o tom, že občas za ní spolužáci přijdou, ale že to bylo spíše dříve, nyní už je to jen ojedinelé.

Mimo školu se nestýká s žádným svým spolužákem či spolužačkou, pouze hovoří o jedné dívce z nižšího ročníku, ovšem dále bylo zjištěno, že tato dívka je sestřenicí respondentky, takže v tomto případě nelze hovořit o vztahu se spolužačkou, ale spíše o vztahu s rodinným příslušníkem.

Věděla jsem, že respondentka navštěvuje ve škole pravidelně taneční kroužek, z čehož jsem usuzovala, že tam přichází do styku s dalšími dětmi ze školy. Chtěla

jsem se soustředit na vztah k jejím spolužačkám, ovšem respondentka opět převedla pozornost ke své sestřenici, neboť tráví čas v tanečním kroužku především s ní. Pokud potřebuje pomoci, obrátí se raději na asistentku.

Z tohoto okruhu vyplývá, že respondent nepocituje žádné problémy vůči své osobě ze stran spolužáků. Až na menší výjimky, které se ovšem týkají spíše jeho vztahu vůči kolektivu, jsou vztahy z jeho pohledu spíše pozitivní. Respondentka se také nezmiňuje o žádných problémech, které by ve třídě měla. Opět, pokud se potíže objeví, týkají se spíše vztahu jí samotné k okolí, ale nehovoří o tom, že by toto okolí mělo problém s ní.

### 3. Oblíbení a neoblíbení spolužáci z pohledu integrovaných dětí

Oblíbenost, popř. neoblíbenost jsem zkoumala i pomocí dalších dvou metod a v rozhovorech jsem pak zjišťovala, zda integrovaní jedinci odpovídali v rámci všech metod pravdivě. Z důvodu anonymity nemohu tak jako u dětí integrovaných užívat jména dalších spolužáků, proto budou používána počáteční písmena křestních jmen těchto dětí, popř. část jména, a to v situaci, kdy se počáteční písmena konkrétních jedinců shodují.

V průběhu rozhovoru zmínil respondent několik jmen. Prvním bylo jméno žáka O., o kterém hovoří jako o zlém. Dalo by se tedy říci, že patří do skupinky neoblíbených spolužáků. Dále mluví o chlapci Pat., který je jeho kamarád a často mu pomáhá. Ten je tedy jeho oblíbený spolužák. V předchozím okruhu jsem také zmiňovala dívčí jméno Š. Ta je respondentovou oblíbenou spolužačkou, neboť si s ní o přestávkách hraje, tráví s ní čas na školních výletech a je jednou z mála spolužáků, za kterými by respondent šel, kdyby měl problém. Mezi další spolužáky, za kterými by v této situaci přišel, je tedy mimo Š. také Pat., R. nebo I. (tj. integrovaná žákyně). Žák R. je také jedním z těch, se kterými tráví přestávky ve škole. Pokud to tedy shrneme, vyplynulo z rozhovoru, že respondent má ve třídě 3 kamarády, se kterými tráví většinu času (Pat., R. Š.) a jednoho spolužáka, se kterým nemá nejlepší vztahy (O.).

Na otázku, koho má nejraději, se nejprve respondentka ujistila, zda tím bylo myšleno z celé školy nebo jen ze třídy. Když zjistila, že chce znát jména jejích neoblíbenějších spolužáků či spolužaček, chvíli přemýšlela. Nakonec zmínila jméno její spolužačky (Mí.). Za nejméně oblíbeného spolužáka považuje Mich., za nejméně oblíbenou dívku ve třídě označila Š. I přesto, že respondentka řekla,

že nemá ráda kluky, bylo mou snahou zjistit aspoň jedno jméno spolužáka, kterého má ráda. Řekla: „No, někdy za mnou chodí O., ale jenom někdy, to už teď spíš ne“.

V tomto okruhu nelze hledat žádné rozdíly, které by vycházely z odpovědí respondentů. Je to velmi subjektivní problematika a zaměřila jsem se na ni – jak bylo řečeno – z toho důvodu, abych si mohla ověřit pravdivost odpovědí v dalších metodách. Ale i přesto je zřejmý jeden rozdíl. Respondent zmiňuje více spolužáků – kamarádů, než respondentka, která tvrdí, že tráví ve škole čas spíše sama.

Co se týče shrnutí výsledků z rozhovoru, neexistuje zde žádný významný rozdíl. Samozřejmě nemohu výsledky zobecňovat, neboť jde konkrétně o tyto dva respondenty, o jejich subjektivní pocity, vztahy. Z rozhovoru vyplynulo, že respondenti jsou v nynější škole spokojení, nenavštěvují ji s obavou, mají tam kamarády, jsou spokojení také s učením, které jim nepřipadá příliš těžké a zvládají ho v podstatě bez problémů (samozřejmě v rámci možností, které jsou omezené jejich postižením).

### 5.1.2 Sociometrický test

**Otázka č. 1: Napiš jména tří žáků/žákyn z tvé třídy, které máš nejraději.**

Tab. 1: Sociometrická matice č. 1

	1 A	2 B	3 D	4 I	5 Ku	6 Ja	7 Ka	8 Kr	9 Ma	10 Mi ch	11 Mí	12 O	13 Pa	14 Pe	15 Ra	16 Š	17 T
1			*1								*2	*3					
2				*1			*2				*3						
3	*1										*2						*3
4							*2				*3						*1
5	*2							*3				*1					
6													*2	*1	*3		
7								*3			*1						*2
8	*3										*1						*2
9							*3						*1		*2		
10	*2												*3		*1		
11	*3			*2				*1									
12			*3		*1								*2				
13						*1								*2	*3		

	1 A	2 B	3 D	4 I	5 Ku	6 Ja	7 Ka	8 Kr	9 Ma	10 Mi ch	11 Mí	12 O	13 Pa	14 Pe	15 Ra	16 Š	17 T
14			*3				*2										*1
15										*2			*1	*3			
16				*1			*3				*2						
17				*2			*3	*1									
Z	5	0	3	4	1	2	6	3	0	1	7	2	5	3	4	0	5
VS	9	0	5	10	3	4	9	7	0	2	14	4	11	6	7	0	11
P	5,5	16	10	4	13	11, 5	5,5	7,5	16	14	1	11, 5	2,5	9	7,5	16	2,5

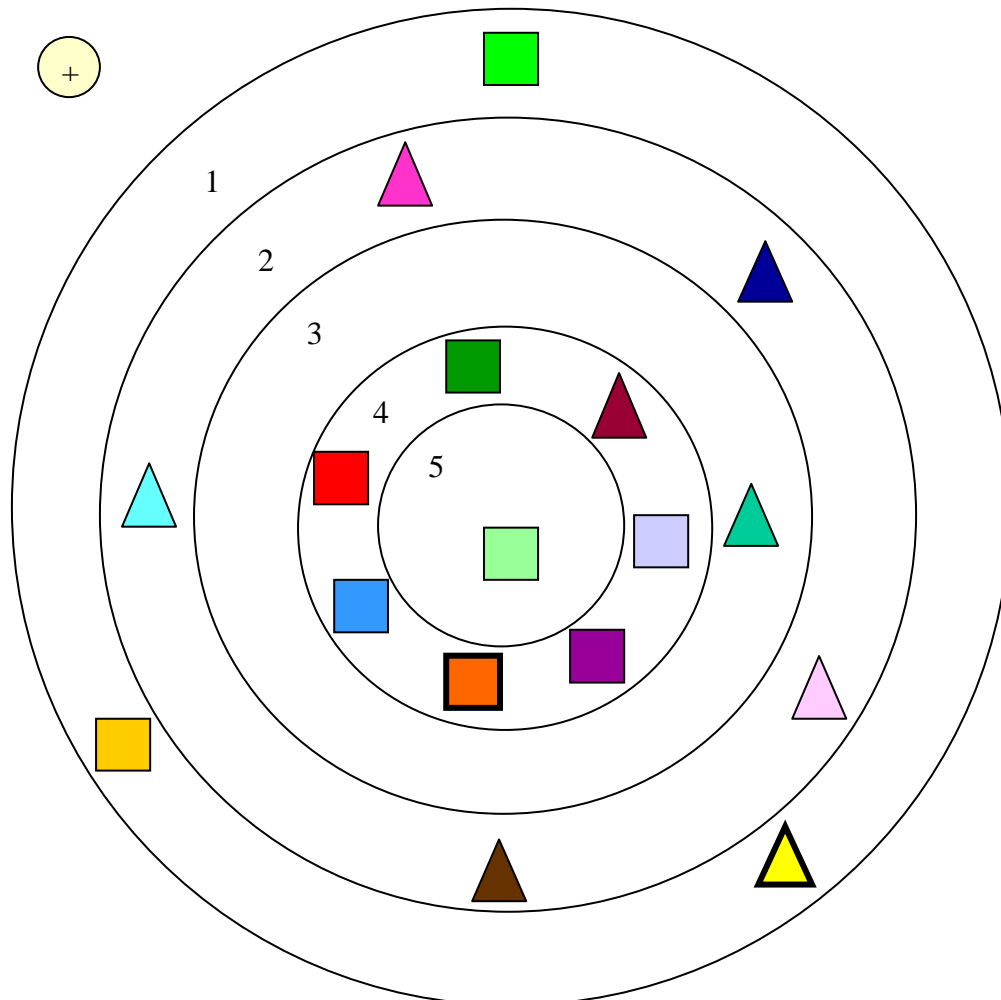
V první otázce byla zjišťována oblíbenost žáků ve třídě. Otázka byla položena všem 17 respondentům. Pod čísly v prvním řádku tabulky jsou uvedena počáteční písmena jmen jednotlivých dětí ve zkoumané třídě. Z tabulky je viditelné, koho jednotliví žáci volili a také kým byli voleni. Fialovou barvou jsou zvýrazněny ty výběry, které byly vzájemné, tedy konkrétní žáci volili navzájem jeden druhého. Při zpracování sociometrické matice je velmi důležité vědět pořadí výběrů. Protože měli žáci možnost vybrat vždy 3 své spolužáky, záleželo na tom, v jakém pořadí tento výběr prováděli. Podle toho totiž jednotliví žáci získávají body a je počítán vážený skóre. Pokud je určitý žák vybrán jak první, získává tři body, pokud jako druhý, získává dva body a pokud je vybrán jako třetí, tedy poslední, získává jeden bod. Žáci, kteří nebyli konkrétním žákem vybráni, získávají nula bodů. Pokud sečteme všechna pořadí výběrů, získáváme již zmiňovaný vážený skóre (VS). Ten poté rozhoduje o pořadí (P) oblíbených žáků ve třídě. Pokud srovnáme pořadí žáků spočítané pomocí váženého skóre s počtem voleb jednotlivých žáků (Z), zjistíme, že se sice moc neliší, ale i malý rozdíl zde hraje určitou roli.

Jak bylo řečeno, v otázce byla zkoumána oblíbenost žáků, a to s následným zaměřením na integrované děti. V případě této tabulky se integrovaní respondenti ukrývají pod čísly 4 a 9, přičemž č. 4 je dívka se zrakovým postižením, č. 9 je chlapec s poruchou řeči.

Jak lze z tabulky vyvodit, byla dívka zvolena celkem 4x a její vážený skóre je 10. V celkovém pořadí oblíbených žáků ve třídě obsadila 4. místo z počtu 17 žáků, což je velmi dobrý výsledek. Oproti tomu respondent nebyl zvolen ani jednou a spolu s jeho

dalšími dvěma spolužáky obsadil místo poslední. Z toho lze usoudit, že mezi těmito dvěma integrovanými dětmi existuje značný rozdíl co do oblíbenosti z pohledu jejich spolužáků.

Obr. 1: Terčová pětizonální osnova L – J sociogramu č. 1



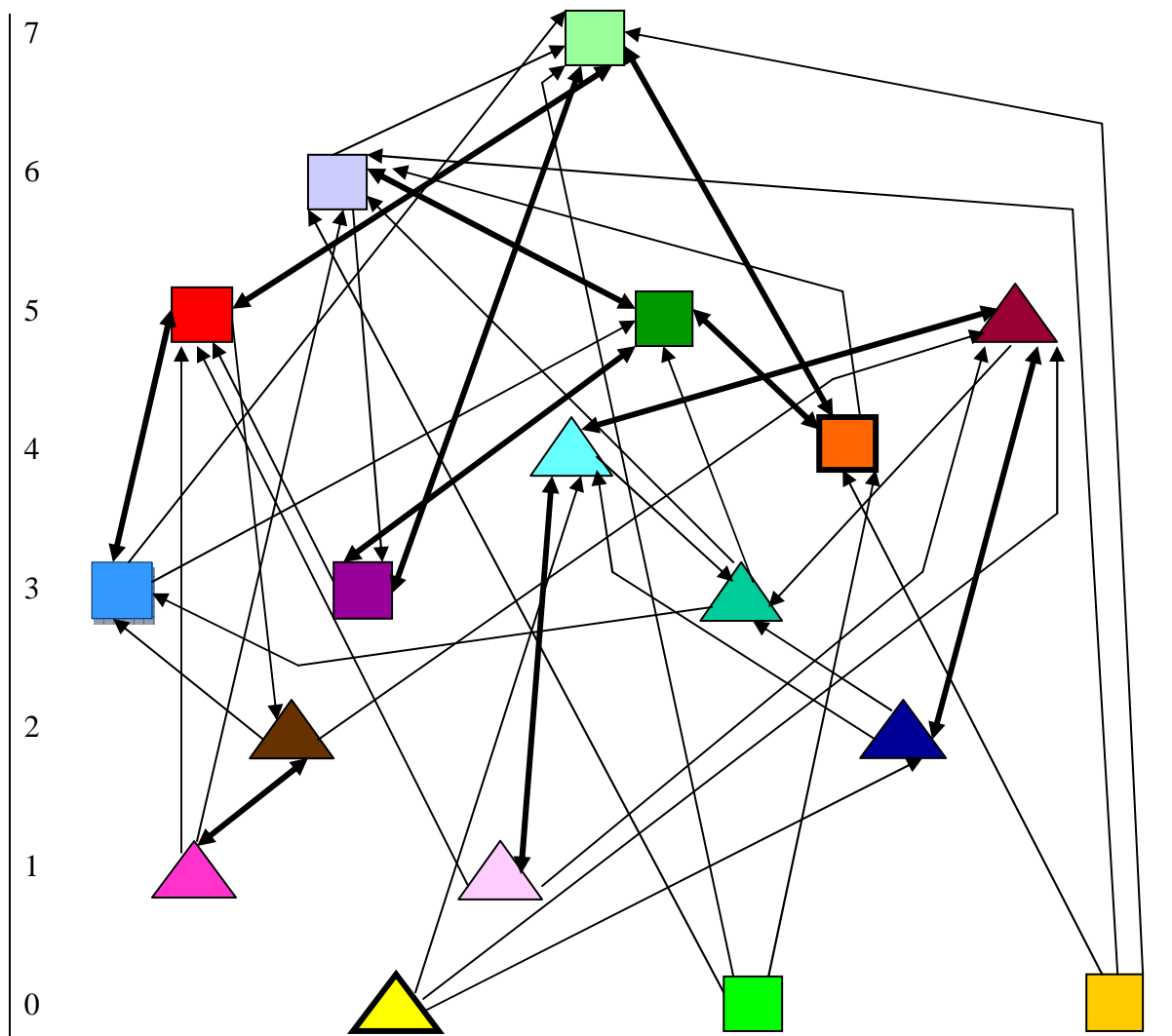
Je známo, že údaje získané pomocí sociometrického dotazníku a shrnuté do sociometrické matice lze graficky vyjádřit mnoha způsoby. Jedním z nich je např. terčový L-J sociogram. Do něj jsou jednotliví žáci umístováni podle váženého skóru. Do zóny 1 jsou umístováni děti s váženým skórem 0 bodů, tyto jsou označovány za signifikantně ignorované osoby. V zóně 2 jsou děti se skórem 1-5 bodů, v zóně 3 děti se skórem 6 bodů, v zóně 4 se skórem 7-12 bodů. Uprostřed terčového sociogramu, tedy v zóně 5, jsou umístěny děti s váženým skórem 13+ bodů, jež jsou označovány za signifikantně preferované osoby.

Respondenti, jejichž postavení v kolektivu zkoumáme, jsou umístěni pod oranžovou a žlutou barvou. Respondent má symbol žlutého trojúhelníku (všichni chlapci mají symbol

trojúhelníku), respondentka je umístěná pod oranžovým čtvercem (všechny dívky mají jako symbol čtverec). Pro lepší odlišení od ostatních žáků byl použit ještě další rozlišovací znak, a to že symboly respondentů jsou zvýrazněny silnější obvodovou čarou. Tyto symboly byly používány ve všech sociogramech vždy tytéž.

Respondentka je umístěná v zóně 4, což je nad očekávaným (resp. průměrným) skórem. Respondent je ale v zóně 1, je tedy signifikantně ignorovanou osobou. Rozdíl mezi těmito žáky je jednoznačný. Samozřejmě byl znát již ze sociometrické matice.

Obr. 2: Hierarchický sociogram č. 1



Hierarchický sociogram je nejpřehlednějším typem sociogramu, neboť z něho lze vidět, na jaké pozici se ten který žák nachází. Opět v návaznosti na předchozí matici a terčový sociogram vyplývají i z tohoto sociogramu jednotlivé pozice integrovaných dětí. Respondentka obdržela 4 výběry, respondent žádný.

Pro vysvětlení: tenké šipky znázorňují jednosměrné výběry (směrem ke konkrétnímu žákovi), silnější šipky jsou obousměrné, znázorňují vzájemný výběr těch kterých respondentů. V sociogramu vidíme, že respondentka má 2 vzájemné výběry se svými dvěma spolužačkami, které se umístily na vysokých pozicích (5 a 7). To také velmi ovlivňuje její pozici ve skupině.

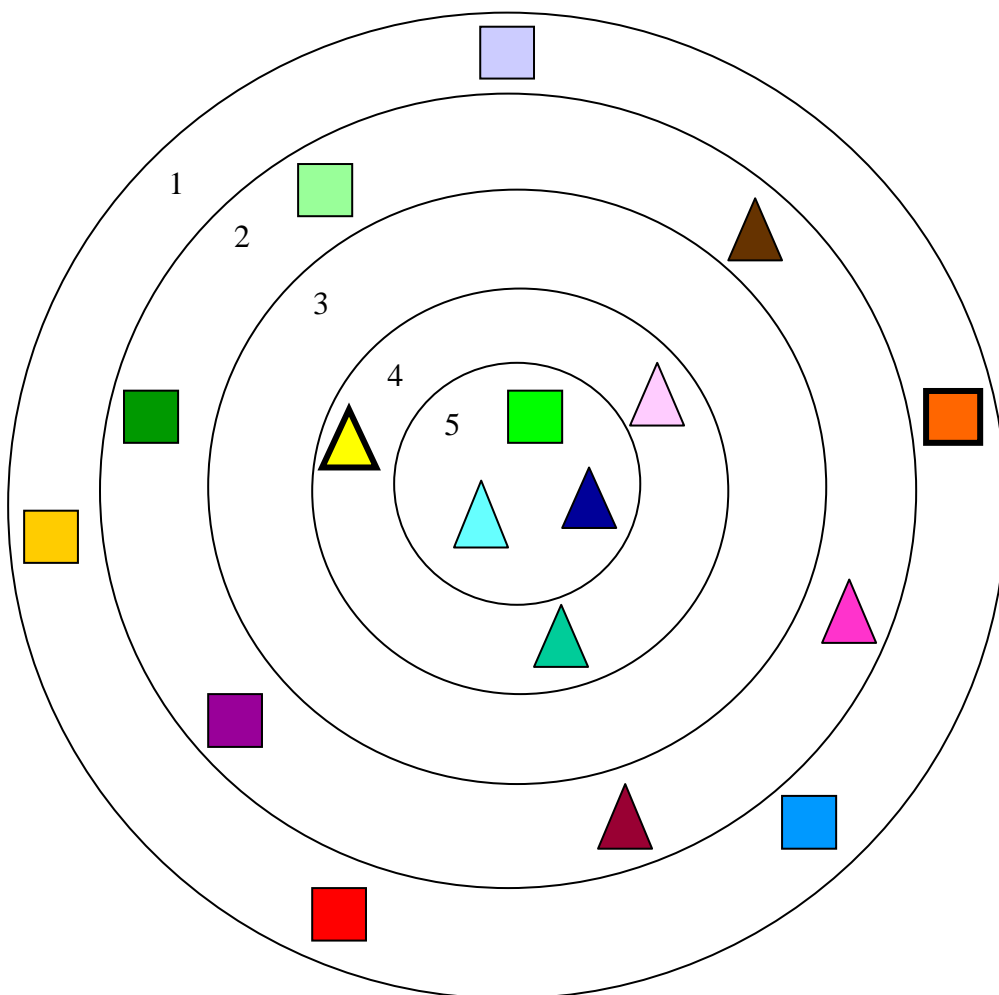
**Otázka č. 2: Napiš jména tří žáků/žákyn z tvé třídy, které máš nejméně rád.**

Tab. 2: Sociometrická matice č. 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	A	B	D	I	Ku	Ja	Ka	Kr	Ma	Mi	Mí	O	Pat	Pe	Ra	Š	T
1										*2			*3			*1	
2						*1		*3									*2
3													*3		*2	*1	
4						*3							*2		*1		
5									*1					*2	*3		
6									*2	*1	*3						
7						*2									*3	*1	
8						*1									*2	*3	
9										*3		*1		*2			
10						*3		*2									*1
11						*1									*3	*2	
12									*3	*2					*1		
13					*2											*1	*3
14					*2	*1									*3		
15					*3				*1			*2					
16						*1				*3				*2			
17						*1								*3	*2		
<b>Z</b>	0	0	0	0	3	9	0	2	4	5	1	2	3	4	9	8	1
<b>VS</b>	0	0	0	0	5	22	0	3	9	9	1	5	4	7	16	20	1
<b>P</b>	15	15	15	15	7,5	1	15	10	4,5	4,5	11,5	7,5	9	6	3	2	11,5

V této otázce byly zkoumány negativní vztahy ve třídě. Vše platí stejně jako v sociometrické matici č. 1 (stejně barvy, stejné symboly, stejný počet výběr apod.). Ve srovnání s předchozí otázkou, jsou výsledky v podstatě shodné, samozřejmě v opačném smyslu – v závislosti na typu otázky. Respondentka opět dopadla lépe než respondent. Neobdržela žádný negativní výběr a umístila se spolu s dalšími 5 spolužáky na posledním místě v neoblíbenosti, zato respondent obdržel 4 negativní výběry a umístil se na 4-5 místě spolu s jedním spolužákem.

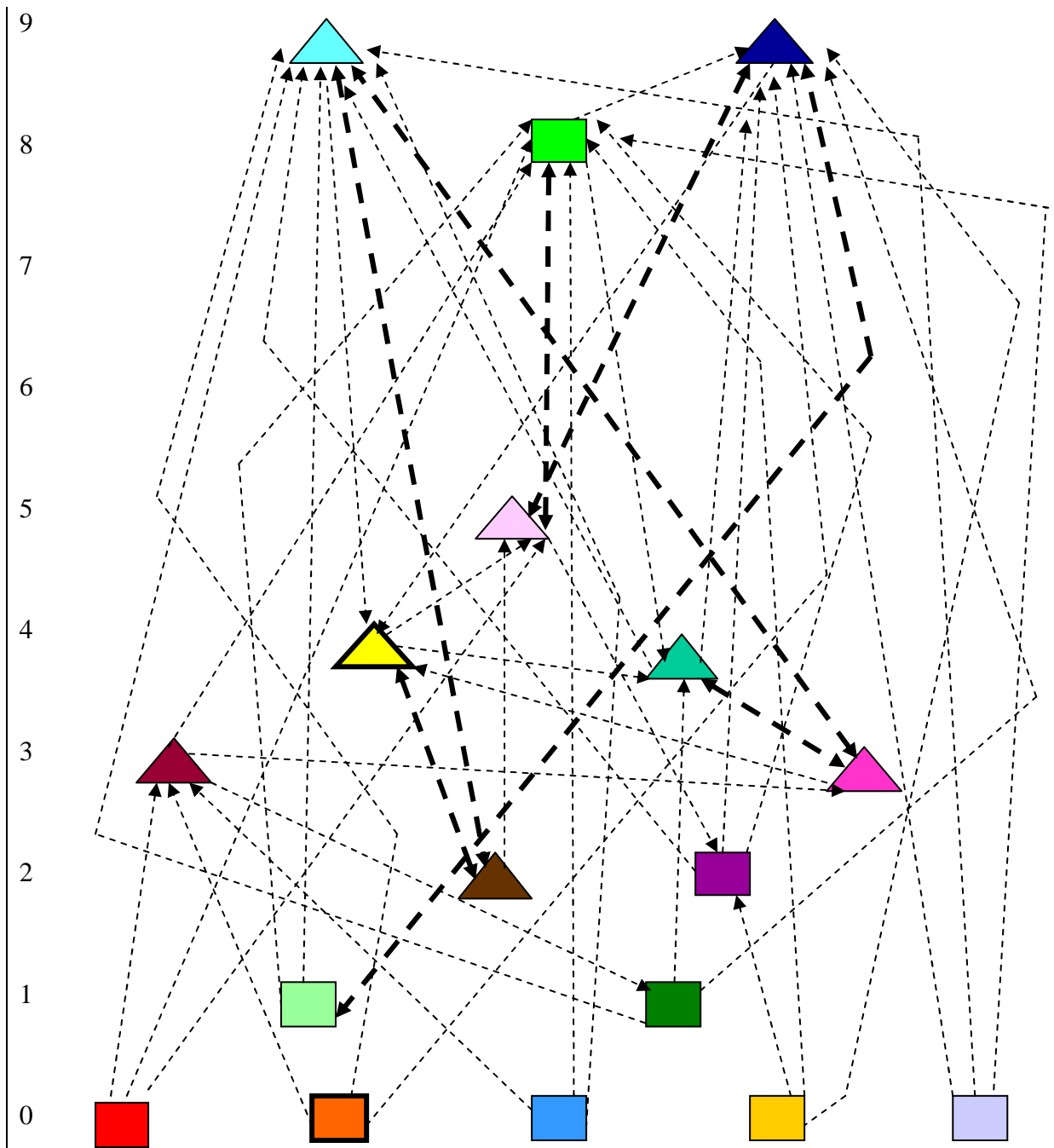
Obr. 3: Terčová pětizonální osnova L – J sociogramu č. 2



Tento terčový sociogram samozřejmě navazuje na předchozí matici. Respondentka se umístila v 1. zóně, respondent ve 4. zóně. Opět zde vidíme značný rozdíl v oblíbenosti konkrétních integrovaných dětí.



Obr. 4: Hierarchický sociogram č. 2



Hierarchický sociogram č. 2 je vyústěním analýzy dat při zkoumání pozic neoblíbených žáků ve třídě. Respondent obdržel 4 volby, jak už bylo řečeno při popisu sociometrické matice, respondentka neobdržela žádný výběr.

Z tohoto sociogramu je zřejmá také situace v celé třídě. Vidíme, že ve vrchní části se umístili 3 žáci, což svědčí o tom, že ve třídě je pár žáků neoblíbených, kteří jsou voleni většinou spolužáků, a ostatní děti jsou ve větší míře v mezích oblíbenosti.

**Vysvětlivky k hierarchickým sociogramům v P III - P VIII:**

U všech sociogramů platí stejná pravidla. Konkrétní barvy náleží vždy stejným žákům, přičemž integrované děti mají barvy oranžovou (respondentka) a žlutou (respondent). U jednotlivých žáků jsou také zkratky jejich jmen, které korespondují se zkratkami v sociometrické matici i v hierarchických sociogramech č. 1 a 2. V některých otázkách se objevují jiné tvary (kolečka), která znázorňují žáky z jiných tříd, dokonce pár žáků v otázce č. 4 zvolilo svou třídní učitelku. K výběru žáků z jiných tříd je důležité říci, že takovým nejvýznamnějším žákem je pro mé respondenty (v tomto případě pro celou 4. třídu) chlapec s iniciálami MJ, který v otázce č. 4 získal největší počet výběrů. Další změnou, která se zde proti sociogramům č. 1 a 2. objevuje, jsou červeně zbarvené šipky. Ty znázorňují nejen vzájemné volby (neboť jsou tučně zvýrazněné a obousměrné), ale především nám ukazují, že v rámci této otázky se vyskytla ve třídě skupinka jedinců, mezi nimiž existuje zvláštní vztah (většinou se volí navzájem). Nejvíce se těchto výběrů vyskytuje v sociogramu č. 7 (4 skupinky). Zajímavost se objevila také v otázce č. 8, kde jsem se děti ptala, koho by pozvaly, kdyby pořádaly oslavu svých narozenin. Pouze u jedné slečny se neobjevují žádné výběry (z její strany). Je to z důvodu náboženského vyznání její rodiny.

Co se týče dvou integrovaných žáků, jsou jejich pozice rozdílné. V těchto otázkách si lépe vedla respondentka, která uspěla následovně.: v sociogramu č. 3 obdržela 1 výběr, v sociogramu č. 4 žádný výběr (0 výběrů), v sociogramu č. 5 výběry 4, v č. 6 obdržela 5 výběrů, dále v č. 7 obdržela 2 výběry a v sociogramu č. 8 pouze 1 výběr. Respondent ve stejném pořadí sociogramů obdržel následné výběry: 0, 0, 1, 0, 0, 0.

Ze všech sociogramů (1-8) lze vyvodit tento výsledek: Respondentka je z pohledu žáků ve třídě oblíbenější než respondent. Umístila se na zřetelně vyšších pozicích než její integrovaný spolužák, samozřejmě kromě sociogramu č. 2, kde se jednalo o negativní výběry. Zde se umístila na podstatně nižší pozici než respondent, z čehož sice nevyplývá, že patří mezi oblíbené žáky, ale rozhodně není řazena k žákům neoblíbeným. To samé platí pro respondenta. V pozitivních výběrech se umísťoval na nízkých pozicích, z čehož nevyplývá, že je neoblíbený, i když z výsledků ostatních pozitivních sociogramů nelze vyvodit, že se řadí k oblíbeným žákům ve třídě.

Pozn.: Každá šipka v sociogramu má své vysvětlení. V P X se nachází možnosti vzájemných vztahů podle Chrásky (2007).

### 5.1.3 Plebiscit náklonnosti

Touto metodou byly zjišťovány pozice všech dětí ve třídě, opět se zaměřením na integrované děti.

Tab. 3: Vzájemná hodnocení spolužáků

PČ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Jméno	A	B	D	I	Ku	J	Ka	Kr	Ma	Mich	Mí	O	Pa	Pe	R	Š	T
1	A		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2
2	B	2		2	1	3	3	2	2	5	4	2	3	2	3	3	4	2
3	D	1	3		3	3	5	2	2	5	5	2	3	4	5	5	5	2
4	I	2	1	2		3	5	2	1	4	5	1	2	3	5	5	4	1
5	Ku	2	4	2	3		2	2	3	5	5	2	1	2	5	4	5	2
6	J	1	2	1	1	3		2	3	2	5	5	4	1	1	1	5	2
7	Ka	2	3	1	1	4	5		1	4	5	1	4	2	3	5	5	1
8	Kr	2	2	2	3	3	5	2		3	4	1	3	4	4	5	5	2
9	Ma	1	1	1	1	4	1	1	1		5	1	5	1	5	1	1	1
10	Mich	1	1	1	1	2	5	1	1	3		1	1	1	5	1	5	1
11	Mí	1	5	1	1	5	5	1	1	3	5		5	2	2	5	5	1
12	O	2	2	1	2	1	5	3	2	5	5	1		1	5	4	5	1
13	Pa	2	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2		1	1	5	2
14	Pe	3	2	1	2	5	5	2	2	3	3	1	5	2		5	5	1
15	R	2	1	2	1	1	4	3	1	2	1	1	1	1	2		3	1
16	Š	2	1	3	1	2	5	2	2	3	5	5	1	3	5	5		1
17	T	3	4	2	2	5	5	1	1	3	5	3	3	4	4	4	4	

V tabulce lze vidět, jaká hodnocení žáci obdrželi (sloupce) a jaká volili (řádky). Základem této metody byla škála hodnocení od 1 do 5 (viz P IX).

Integrované děti jsou opět umístěny pod čísly 4 (respondentka) a 9 (respondent).

Tab. 4: Pořadí v oblíbenosti jednotlivých žáků ve třídě

P	Obdržená hodnocení					Σ	pořadí
	H. 1	H. 2	H. 3	H. 4	H. 5		
1	5x	9x	2x	0x	0x	67	<b>5.</b>
2	5x	5x	3x	2x	1x	59	<b>9.</b>
3	8x	7x	1x	0x	0x	71	<b>2.</b>
4	8x	5x	3x	0x	0x	69	<b>3-4.</b>
5	2x	3x	6x	2x	3x	47	<b>11.</b>
6	2x	2x	1x	1x	10x	33	<b>15.</b>
7	4x	10x	2x	0x	0x	66	<b>6.</b>
8	7x	7x	2x	0x	0x	69	<b>3-4.</b>
9	0x	4x	6x	2x	4x	42	<b>12.</b>
10	1x	2x	1x	2x	10x	30	<b>16.</b>
11	8x	4x	2x	0x	2x	64	<b>7.</b>
12	4x	3x	4x	2x	3x	51	<b>10.</b>
13	5x	6x	2x	3x	0x	61	<b>8.</b>
14	2x	3x	2x	2x	7x	39	<b>14.</b>
15	4x	1x	1x	3x	7x	40	<b>13.</b>
16	1x	0x	1x	3x	11x	25	<b>17.</b>
17	9x	7x	0x	0x	0x	73	<b>1.</b>

Tato tabulka je pro výzkum nejdůležitější, neboť obsahuje pořadí jednotlivých žáků v kolektivu třídy co do oblíbenosti. Počítáno bylo následovně: Každý stupeň byl bodově ohodnocen (1=5 bodů, 2=4 body, 3=3 body, 4=2 body, 5=1 bod) a následně vynásoben počtem konkrétního hodnocení (např. žák získal 3x stupeň 2, tzn. celkem má

3x4=12 bodů). Žák, který získal nejvyšší počet bodů, se umístil na prvním místě. Respondentka (č. 4) se umístila na 3. - 4. místě spolu se spolužačkou č. 8, respondent se umístil na místě 12.

Tab. 5: Nejčastěji volená hodnocení jednotlivými žáky ve třídě

PČ	Volená hodnocení					Nejčastěji volené hodnocení
	H. 1	H. 2	H. 3	H. 4	H. 5	
1	1x	14x	0x	0x	1x	<b>2</b>
2	1x	7x	5x	2x	1x	<b>2</b>
3	1x	4x	4x	1x	6x	<b>5</b>
4	4x	4x	2x	2x	4x	<b>1, 2, 5</b> $(1+2+5=8/3) = 2.666$
5	1x	7x	2x	2x	4x	<b>2</b>
6	6x	4x	2x	1x	3x	<b>1</b>
7	5x	2x	2x	3x	4x	<b>1</b>
8	1x	5x	4x	3x	3x	<b>2</b>
9	12x	0x	0x	1x	3x	<b>1</b>
10	11x	1x	1x	0x	3x	<b>1</b>
11	6x	2x	1x	0x	7x	<b>5</b>
12	5x	4x	1x	1x	5x	<b>1, 5</b> $(1+5=6/2) = 3$
13	3x	9x	3x	0x	0x	<b>2</b>
14	3x	5x	3x	0x	5x	<b>2, 5</b> $(2+5=7/2) = 3.5$
15	9x	4x	2x	1x	0x	<b>1</b>
16	4x	4x	3x	0x	5x	<b>5</b>
17	2x	2x	4x	5x	3x	<b>4</b>

Tato tabulka uvádí, která hodnocení volili jednotliví žáci nejčastěji. Pokud se četnost konkrétních hodnocení u žáka shodovala s četností jiného hodnocení, byl vypočítán aritmetický průměr. Respondentka (4) je právě tímto případem, neboť volila nejčastěji hodnocení 1, 2, 5. Hodnocení, které volí konkrétní žák nejčastěji, je nutné znát, neboť by z toho mohla vyplývat důležitá fakta, opět např. týkající se vztahů mezi dětmi ve třídě. Neméně důležité jsou také rozdíly mezi volenými a obdrženými hodnoceními.

Stupeň oblíbenosti žáků ve třídě určovala také jejich třídní učitelka.

Tab. 6: Určování stupňů oblíbenosti jednotlivých žáků ve třídě z pohledu třídní učitelky

	H1	H2	H3	H4	H5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

V této tabulce bylo postupováno stejně jako v tabulce obsahující výsledky od žáků (stejně hodnocení, stejné pořadí žáků). Zelené čtverce znamenají volbu třídní učitelky. Jak lze vidět, respondentka (4) získala hodnocení 1, což třídní učitelka také zdůvodnila: „Je oblíbená, protože je nekonfliktní, k dětem milá.“ Respondent obdržel neutrální hodnocení 3, třídní učitelka opět svou volbu zdůvodnila: „Děti jeho přítomnost sice nevyhledávají, ale chovají se k němu ohleduplně a respektují jeho zvláštní projevy chování.“

## 5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Jak bylo řečeno, z rozhovorů vyplynulo, že oba respondenti jsou v současné době ve škole spokojeni. Týká se to nejen školních výsledků, ale především vztahů se spolužáky a s ostatními jedinci ve škole. Díky těmto výsledkům lze odpovědět na jednu z otázek, která byla položena na začátku výzkumu. Zněla: „Jsou vztahy hendikepovaných dětí k ostatním dětem ve třídě pozitivní? Cítí se tyto děti mezi svými spolužáky dobře?“ Odpověď ovšem není jednoznačná. Respondenti sice hovořili o tom, že mají ve třídě, popř. škole kamarády a že jejich spolužáci se k nim chovají hezky, že jim neublíží a jsou ochotní jim pomoci, ale také nemůžeme říci, že na toto téma mluvili neustále pozitivně. Co se týče přímo vztahů integrovaných k ostatním dětem, jsou ve větší míře dobré, ovšem občas se v odpovědích respondentů objevila nějaká jména dětí, se kterými integrovaní žáci příliš nevycházejí.

Další otázkou bylo: „Jaké pozice zastávají integrované děti v kolektivu svých spolužáků?“ Na tuto otázku lze odpovědět díky výsledkům ze sociometrického testu a z plebiscitu náklonnosti. Pozice respondentky je dobrá, z celkového počtu 17 žáků se v plebiscitu náklonnosti umístila na 3. - 4. místě. Pozice respondentky v kolektivu třídy zjišťovaná pomocí sociometrického testu, je také velice dobrá. Z části, kde se zjišťovala oblíbenost, získala 6. - 7. místo, kdy ji jako oblíbenou určili 4 žáci. V druhé části, kde se zjišťovala naopak neoblíbenost, se spolu s dalšími čtyřmi spolužáky umístila na místě posledním, neboť

ji jako neoblíbenou neurčil žádný její spolužák. Co se týče respondenta, umístil se v plebiscitu náklonnosti až na 12. místě z celkového počtu 17 žáků. V sociometrických testech také nezískal dobré pozice. Při zjišťování oblíbenosti, neobdržel žádný výběr a spolu s dalšími dvěma spolužáky obsadil poslední místo. V části zjišťující neoblíbenost získal 4 výběry a umístil se na 5. – 6. místě.

Poslední otázka zněla: „Existují značné rozdíly v postavení žáka s poruchou řeči a žákyně se zrakovým postižením v kolektivu?“ Odpověď vyplývá opět ze sociometrické techniky a je zcela jasná. Oba respondenti mají zcela odlišné pozice ve třídě, respondentka je mnohem oblíbenější, přičemž respondent patří spíše k neoblíbeným žákům ve třídě. Vyplývá to také z výsledků plebiscitu náklonnosti od třídní učitelky, která dívku označila jako oblíbenou a chlapce jako méně oblíbeného.

Zajímavé ovšem je, že informace z rozhovoru nekorrespondují s výsledky sociometrického šetření. Respondent hovořil o spoustě kamarádů, se kterými ve škole tráví čas a působil jako velmi spokojený, vyrovnaný a z jeho pohledu snad také jako „člen kolektivu“. V dotaznících ovšem častěji figuroval buď jako lhostejný, nebo jako neoblíbený. Oproti tomu respondentka patří podle výsledků plebiscitu náklonnosti k velmi oblíbeným jedincům ve škole, ale z jejích slov spíše vyplývá, že je izolovaná, odstrkovaná. Ale na druhou stranu nepůsobí dojmem, že by existoval nějaký problém, působí velmi vyrovnaně, jako by si neuvědomovala své pocity ke spolužákům a naopak jejich pocity k ní. Zjednodušeně tedy: hovoří o izolovanosti, ale netrápí ji to.



## ZÁVĚR

Závěrem bych chtěla shrnout hlavní body teoretické i praktické části, a to v konfrontaci se zadanými cíli.

V teoretické části bylo cílem získat vhled do problematiky integrace dětí se speciálními potřebami do běžného vzdělávacího proudu. Nyní už je jasnější, jak lze pojem integrace chápat, jak se vyvíjela problematika začleňování zdravých jedinců do společnosti, jaké posuny nastaly v tomto ohledu v legislativním zajištění apod. Při získávání těchto informací mne napadl další podnět k šetření. Spousta výzkumů hledá odpovědi na otázky týkající se buď úspěšnosti začleňování hendikepovaných do intaktní společnosti, nebo obecně zkoumají podmínky integrace. Po přečtení mnoha diskusí jsem zjistila, že by bylo potřeba vyzkoumat, jaká je informovanost rodičů o podmínkách začlenění jejich dětí do běžné školy. Pochybuji totiž, že se ve všech knihách, časopisech, internetových stránkách apod. objevily odpovědi na všechny otázky, které si kdy ten který rodič kladl. Např. problematika asistenta pedagoga. Je možné, aby rodič dělal svému dítěti asistenta, i když nemá potřebné vzdělání? Podle mne je mnoho takových dotazů, na které neexistuje jednoznačná odpověď.

V praktické části bylo cílem zjistit, jaké postavení mají integrovaní žáci v kolektivu svých spolužáků. Z výzkumu vyplynulo, že hendikepovaní jedinci nejsou ignorováni a jsou chápáni jako členové kolektivu. V návaznosti na výzkum vyplývá také podnět k dalšímu šetření. Neboť z výzkumu vyšlo, že je rozdíl mezi pozicí respondenta a respondentky ve skupině, bylo by zajímavé zjistit, v čem tento rozdíl spočívá. Tedy zda je to zapříčiněno typem postižení, pohlavím jedinců, přidruženými projevy postižení či zda se jedná pouze o subjektivní chování a jednání konkrétního jedince.

Nyní by bylo vhodné položit si otázku, zda je tato práce v něčem přínosná a zda je využitelná pro praxi. Neboť se jedná o kvalitativní výzkum, jsou výsledky hodnotné pouze pro školu, ve které byl tento výzkum proveden. Nyní už záleží pouze na pedagogích této školy, jak budou s výsledky zacházet a zda je nějakým způsobem využijí.

Každopádně je nutné dodat, že je velmi důležité uvědomit si, že školní integrace není pouze vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale že její součástí je také integrace sociální, tedy právě začleňování hendikepovaných do kolektivu zdravých jedinců.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- 1) BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků nespecifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.
- 2) HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 3) HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.
- 4) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 5) KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- 6) KEBLOVÁ, A. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. Praha: Septima, 1999a. ISBN 80-7216-104-0.
- 7) KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999b. ISBN 80-7216-085-0.
- 8) KLENKOVÁ, J. Logopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 69-80. ISBN 80-85931-65-6.
- 9) KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- 10) KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- 11) KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2002. ISBN 80-7235-023-4.
- 12) KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.
- 13) KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči; Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- 14) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. Oftalmopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 163-169. ISBN 80-85931-65-6.
- 15) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. (ed.) *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.

- 16) LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- 17) LUDÍKOVÁ, L. (a) Dítě se zrakovým postižením. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 123-144. ISBN 80-244-0231-9.
- 18) LUDÍKOVÁ, L. (b) Integrace žáků se zrakovým postižením. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 179-206. ISBN 80-244-0231-9.
- 19) MICHALÍK, J. Historické a právní předpoklady školské integrace. In VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2003, s. 12-57. ISBN 80-244-0698-5.
- 20) MICHALÍK, J. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2004, s. 10-52. ISBN 80-244-0231-9.
- 21) MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- 22) MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1009-6.
- 23) MUSIL, J. V. *Sociometrie v psychologické kognici*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-238-8935-4.
- 24) MUSIL, J. V. *Analýza procesu sociální interakce: Symlog*. Olomouc, Psychologická a výchovná poradna, 2006. ISBN 80-903449-2-5.
- 25) MUSIL, J. V.; SMĚŠNÁ, M. *L - J Sociometrická technika*. Olomouc, Psychologická a výchovná poradna, 2006. ISBN 80-903449-1-7.
- 26) MUSIL, J. V.; MUSILOVÁ, M. *Sociografie: Milieusociogram*. Olomouc, Psychologická a výchovná poradna, 2008. ISBN 978-80-903449-5-2.
- 27) NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- 28) NOVÁKOVÁ, Z. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 9-11. ISBN 80-7315-071-9.




- 29) *Nové školské zákony: úplná znění*. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-7357-193-5.
- 30) PEUTELSCMIEDOVÁ, A. Integrace žáků s poruchou komunikace. In VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*, Olomouc, UP, 2003, str. 232-259. ISBN 80-244-0698-5.
- 31) PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- 32) PŘINOSILOVÁ, D. Speciálně pedagogická diagnostika. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 33-68. ISBN 80-85931-65-6.
- 33) PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- 34) ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- 35) SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1980.
- 36) ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 37) VÍTKOVÁ, M. (a) Legislativní rámec pro integrativní/inkluzivní výchovu a vzdělání. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 19-27. ISBN 80-7315-071-9.
- 38) VÍTKOVÁ, M. (b) Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 28-42. ISBN 80-7315-071-9.
- 39) ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- 40) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

- 1) *Listina základních práv a svobod*. In Parlament České republiky. Poslanecká sněmovna [online]. © 1995-2009. [cit 2009-04-25]. URL: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.

- 2) MICHALÍK, J.; KOZÁKOVÁ, Z.; RŮŽIČKA, M. Děti s postižením na ZŠ. *Učitel-ské noviny* [online]. 2003, 14. [cit. 2009-04-20]. URL: <[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=14&rok=03&odkaz=deti.html](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=03&odkaz=deti.html)>.
- 3) *Úmluva o právech dítěte*. In Česká rada dětí a mládeže [online]. [cit. 2009-04-24]. URL: <<http://www.crdm.adam.cz/publikace/umluva/umluva.htm>>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

B	Zkratka základní školy, kterou dříve navštěvoval respondent
CNS	Centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
CH	Zkratka základní školy, kterou respondenti navštěvují nyní
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
P	Pořadí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVPU	Specifické vývojové poruchy učení
V	Zkratka základní školy, kterou dříve navštěvovala respondentka
WHO	Světová zdravotnická organizace
VS	Vážený skor
Z	Zvolen
ZŠ	Základní škola
§	Paragraf
$\Sigma$	Suma
	Chlapec (ze 4. třídy)
	Dívka (ze 4. třídy)
	Žák z jiné třídy

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1: Terčová pětizonální osnova L – J sociogramu č. 1 .....	53
Obr. 2: Hierarchický sociogram č. 1 .....	54
Obr. 3: Terčová pětizonální osnova L – J sociogramu č. 2 .....	56
Obr. 4: Hierarchický sociogram č. 2.....	57

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1: Sociometrická matice č. 1.....	51
Tab. 2: Sociometrická matice č. 2.....	55
Tab. 3: Vzájemná hodnocení spolužáků.....	59
Tab. 4: Pořadí v oblíbenosti jednotlivých žáků ve třídě.....	60
Tab. 5: Nejčastěji volená hodnocení jednotlivými žáky ve třídě.....	61
Tab. 6: Určování stupňů oblíbenosti jednotlivých žáků ve třídě z pohledu třídní učitelky.....	62



**SEZNAM PŘÍLOH**

- P I Sociometrický dotazník
- P II Plebiscit náklonnosti
- P III Hierarchický sociogram č. 3
- P IV Hierarchický sociogram č. 4
- P V Hierarchický sociogram č. 5
- P VI Hierarchický sociogram č. 6
- P VII Hierarchický sociogram č. 7
- P VIII Hierarchický sociogram č. 8
- P IX Pojem „integrace“ zapsaný pomocí Braillova bodového písma
- P X Teoretické možnosti vzájemných vztahů podle Chrásky

## PŘÍLOHA P I

## SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK

Potřebné instrukce byly dětem sděleny před rozdáním jednotlivých dotazníků. Děti byly upozorněny především na fakt, že jejich odpovědi budou použity pouze pro účel vypracování mé bakalářské práce. Zdůrazněno bylo, že nebudou zpřístupněny odpovědi konkrétních dotazníků, ale pouze jen výsledky výzkumu, a to samozřejmě anonymně. Tato instrukce byla podána především z toho důvodu, aby děti odpovídaly upřímně. Děti byly požádány, aby pracovaly samostatně, dostaly i možnost rozptýlit se po celé třídě, aby měly při vyplňování určité soukromí. Také bylo důležité říci, aby se na třídu dívaly jako na celek a při vyplňování dotazníku nezmiňovaly spolužáky pouze podle kamarádství s nimi, ale podle vztahu, který k nim ve třídě mají. V neposlední řadě bylo dětem sděleno, že pokud nebudou něčemu rozumět nebo pokud si nebudou s něčím vědět rady, mají možnost se zeptat. Tady bylo zdůrazněno, aby se na svůj dotaz neptaly veřejně, přede všemi spolužáky, ale aby se pouze přihlásily, jejich dotaz s nimi vyřeší výzkumník osobně, v soukromí. Jde zde o důvěru, kterou by děti měly mít k osobě, která jejich třídu zkoumá. Potvrdí se opět fakt, že jejich odpovědi nebudou zpřístupněny.

Jméno: xxx xxx

Třída: čtvrtá

Datum: 5.3.2009

1) Napiš jména tří spolužáků/spolužaček, které máš nejraději.

- a)
- b)
- c)

2) Napiš jména tří spolužáků/spolužaček, které máš nejméně rád.

- a)
- b)
- c)

3) Napiš jména tří spolužáků/spolužaček, které bys požádal/a o pomoc, kdyby sis nevěděl/a rady s nějakým úkolem do školy.

- a)
- b)
- c)

4) Představ si, že jsi v situaci, kdy se ti někdo ve škole posmívá nebo ti ubližuje jiným způsobem. Napiš jména tří žáků, které bys v této situaci požádal/a o pomoc (můžeš si vybrat buď tvé spolužáky ze třídy, nebo z ostatních tříd ve škole). Pokud budeš chtít své rozhodnutí nějak vysvětlit, máš možnost.

a)

b)

c)

5) Dostaneš od tvé paní učitelky speciální úkol a budeš mít možnost, vybrat si někoho, s kým tento úkol vypracuješ. Kdo by to byl?

a)

b)

c)

6) Zjistíš, že někdo ubližuje tvému spolužákovi/spolužačce. Napiš jména tří žáků z tvé třídy, kterým bys neváhal/a okamžitě pomoci. Zdůvodni, proč sis vybral/a právě je.

a)

b)

c)

7) S kým z tvé třídy trávíš o přestávkách nejvíce času? Napiš jména 3 spolužáků/spolužaček.

a)

b)

c)

8) Kdybys pořádal/a oslavu svých narozenin, koho ze svých spolužáků bys pozval/a? Napiš tři jména:

a)

b)

c)

## **PŘÍLOHA P II                      PLEBISCIT NÁKLONNOSTI**

Plebiscit náklonnosti byl součástí dotazníkového šetření.

Urči (např. udělej v tabulce křížky) u každého tvého spolužáka/spolužáčky tzv. stupeň oblíbenosti. Tzn., přiřaď každému číslo, které podle tvého pocitu nejlépe konkrétnímu žákovi odpovídá. Postupuj podle následujících informací:

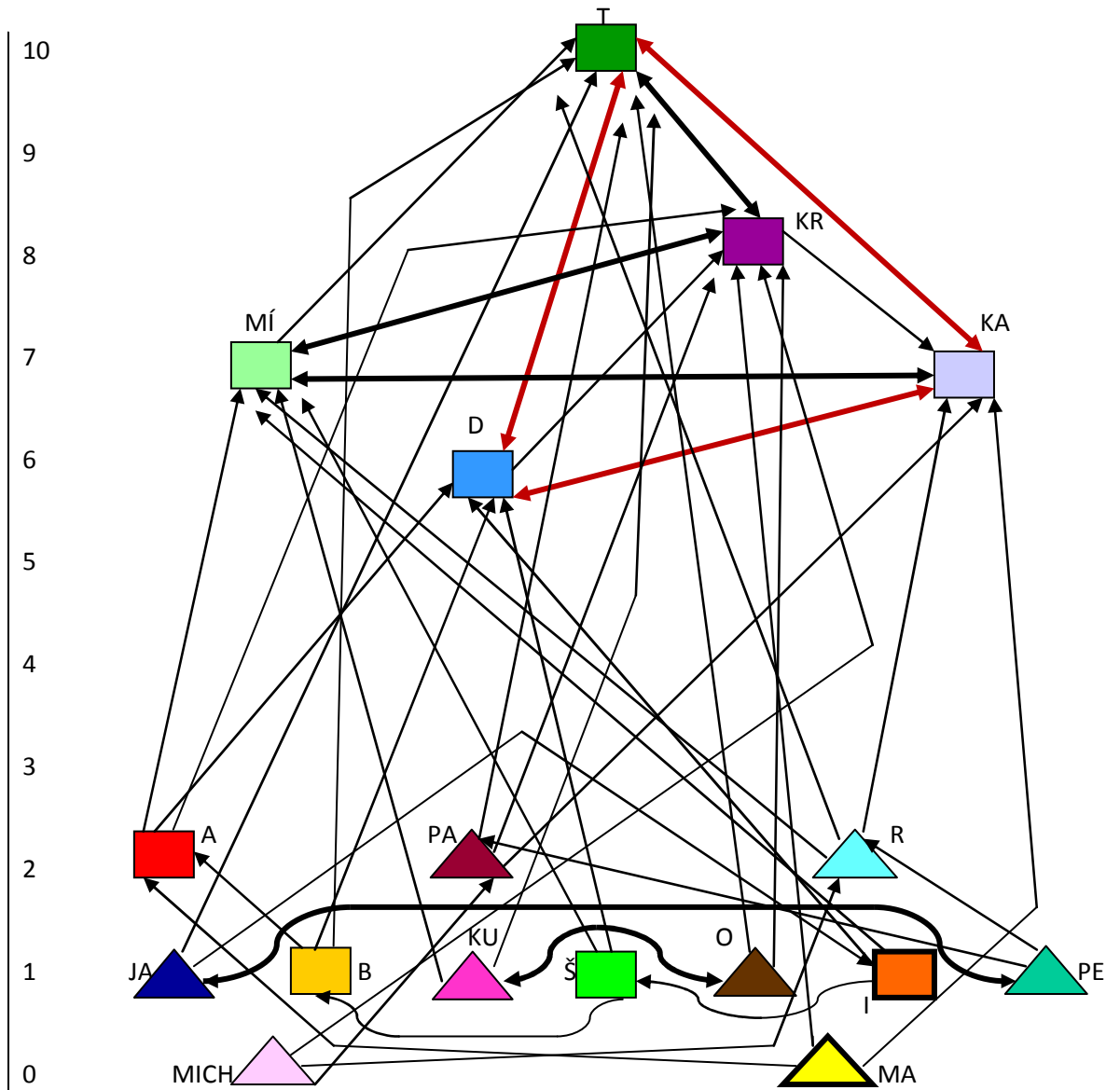
1 = nejvíce oblíbený, 2 = oblíbený, 3 = méně oblíbený, 4 = neoblíbený, 5 = nejméně oblíbený

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1) Jméno					
2) Jméno					
3) Jméno					
4) Jméno					
5) Jméno					
6) Jméno					
7) Jméno					
8) Jméno					
9) Jméno					
10) Jméno					
11) Jméno					
12) Jméno					
13) Jméno					
14) Jméno					
15) Jméno					
16) Jméno					
17) Jméno					

# PŘÍLOHA P III

# HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 3

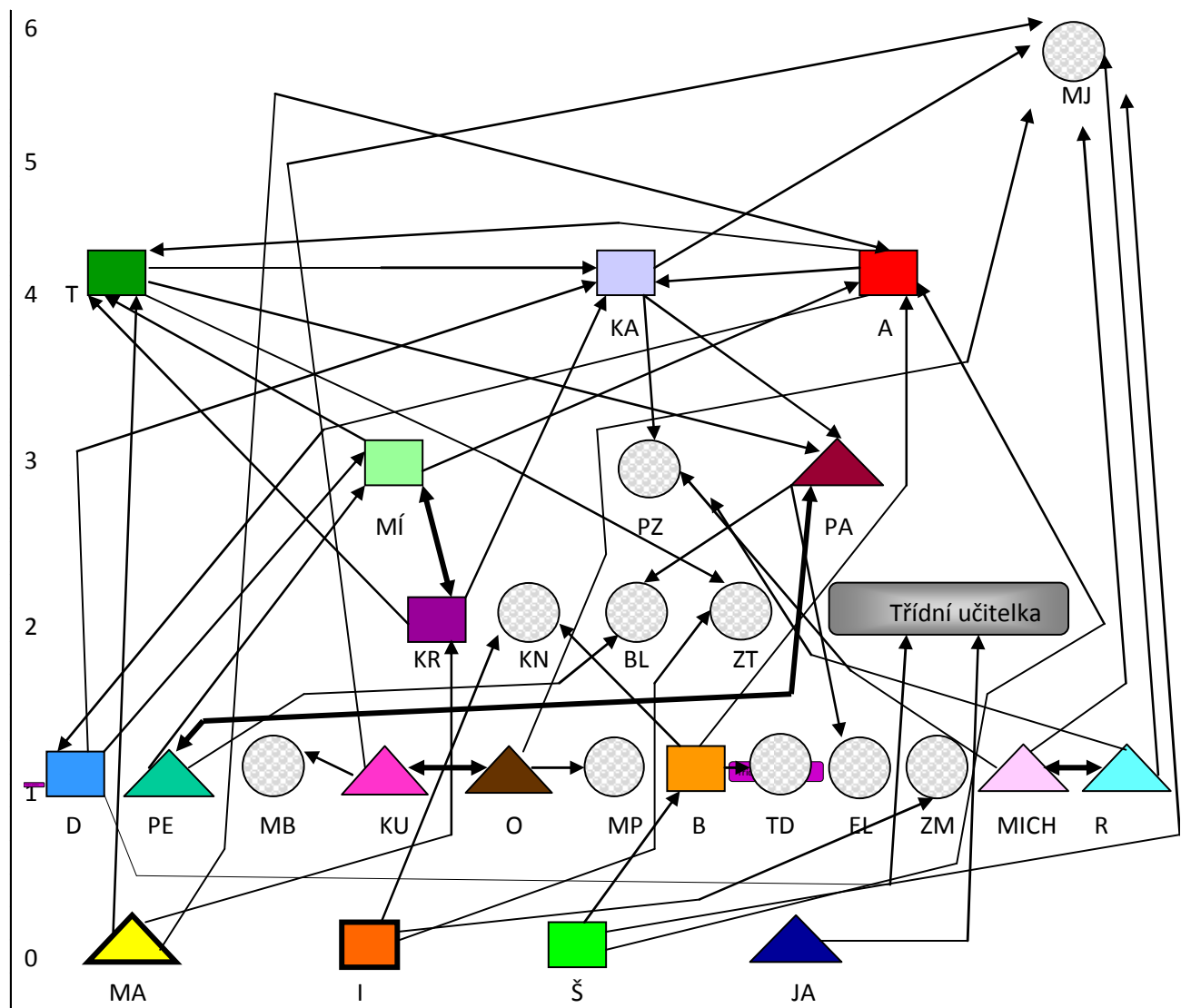
Otázka: Napiš jména tří spolužáků/spolužaček, které bys požádal o pomoc, kdyby sis nevěděl rady s nějakým úkolem do školy.



## PŘÍLOHA P IV

## HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 4

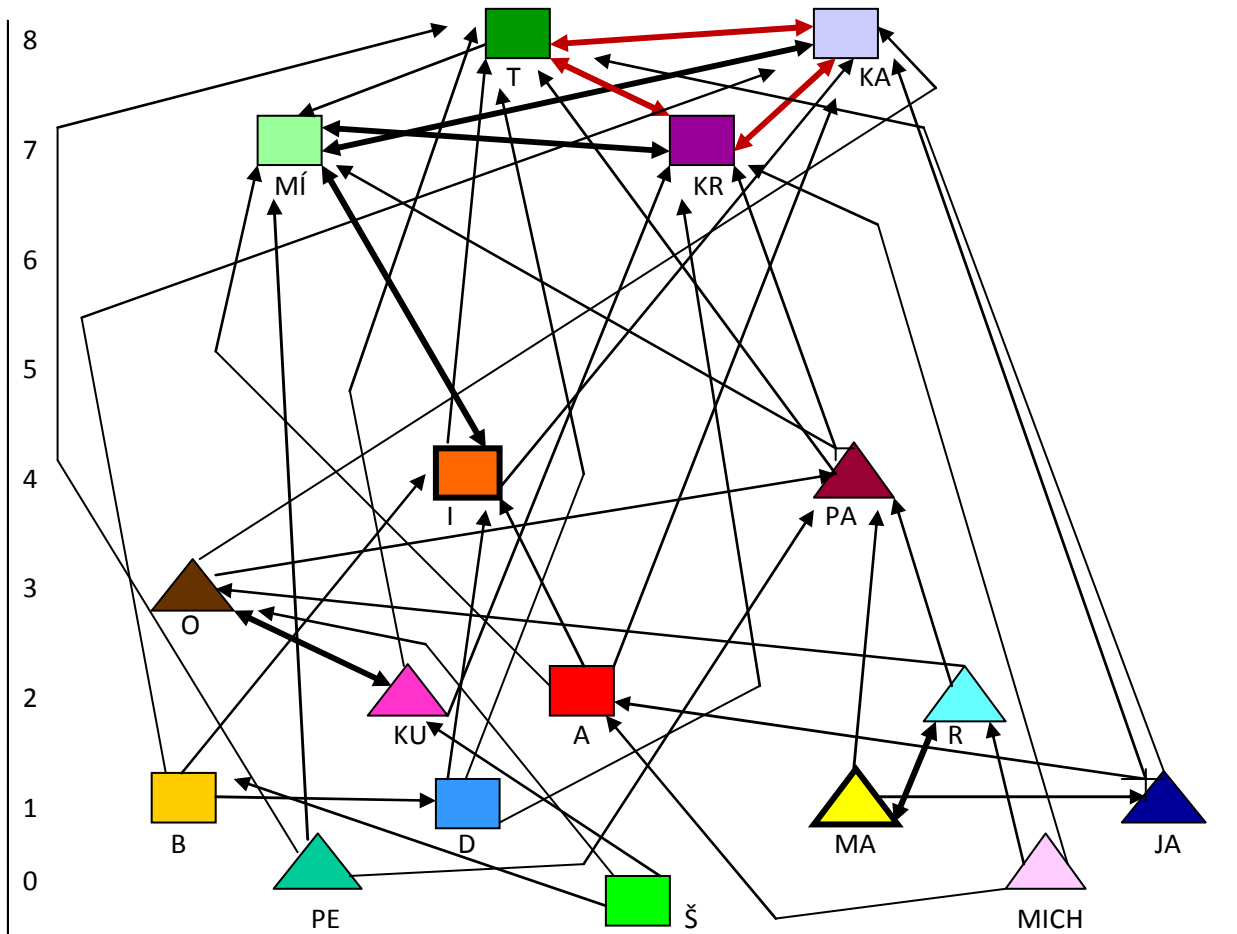
Otázka: Představ si, že jsi v situaci, kdy se ti někdo ve škole posmívá nebo ti ubližuje jiným způsobem. Napiš jména tří žáků, které bys v této situaci požádal o pomoc (můžeš si vybrat buď tvé spolužáky ze třídy, nebo z ostatních tříd ve škole). Pokud budeš chtít své rozhodnutí nějak vysvětlit, máš možnost.



## PŘÍLOHA P V

## HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 5

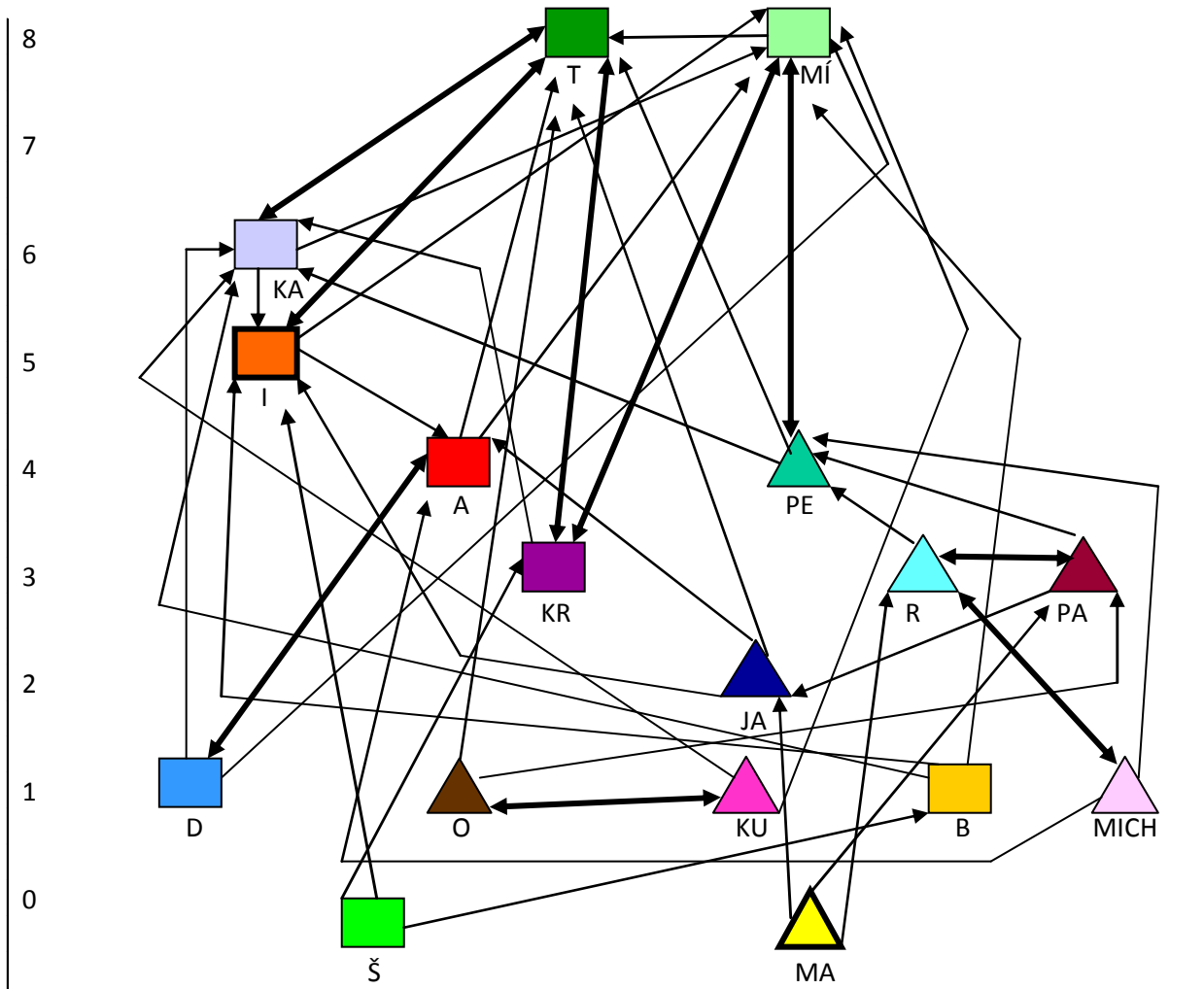
Otázka: Dostaneš od své paní učitelky speciální úkol a budeš mít možnost, vybrat si někoho, s kým tento úkol vypracuješ. Kdo by to byl?



# PŘÍLOHA P VI

# HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 6

Otázka: Zjistíš, že někdo ubližuje tvému spolužákovi/spolužačce. Napiš jména tří žáků z tvé třídy, u kterých bys neváhal okamžitě jim pomoci. Zdůvodni, proč sis vybral právě je.

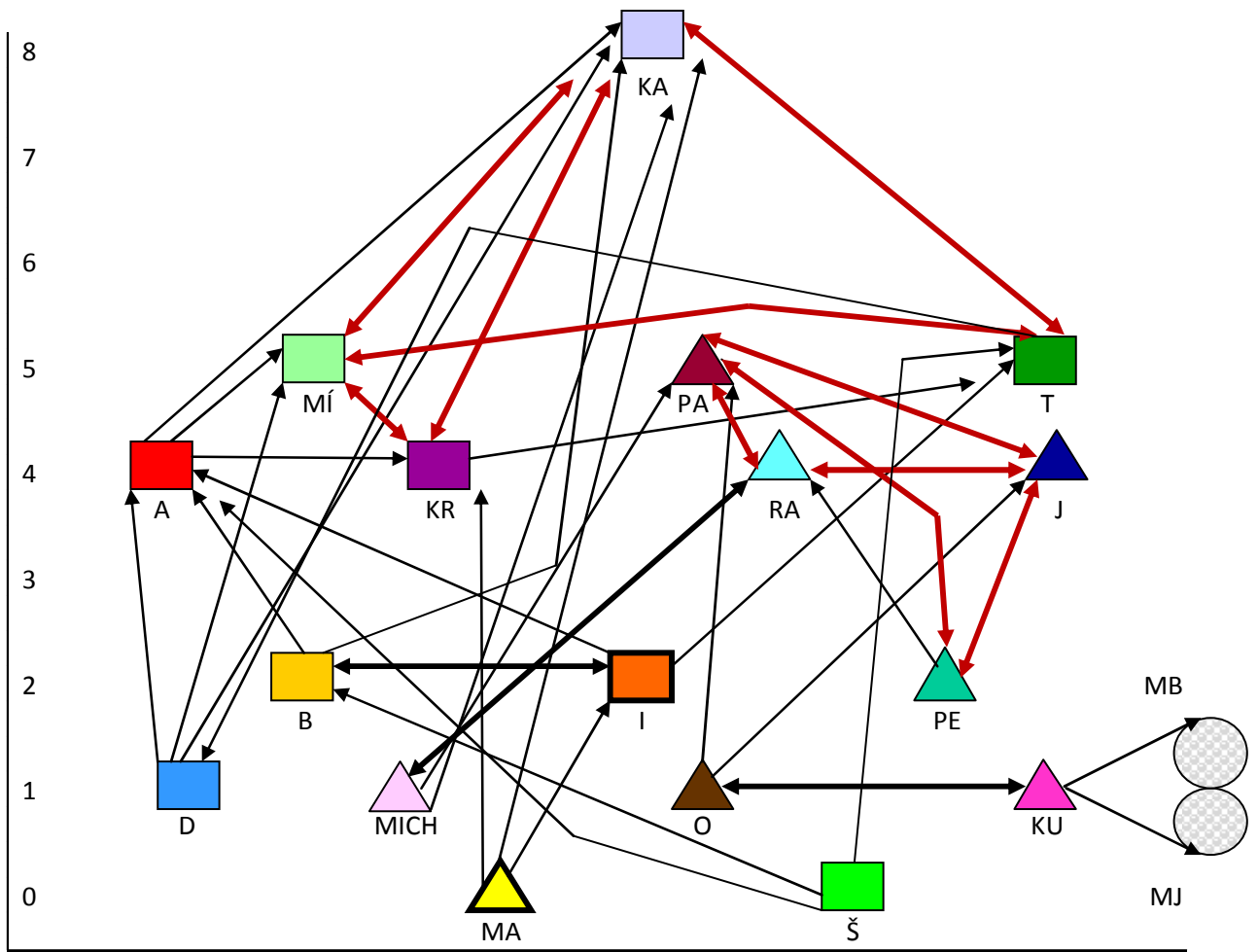




# PŘÍLOHA P VII

# HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 7

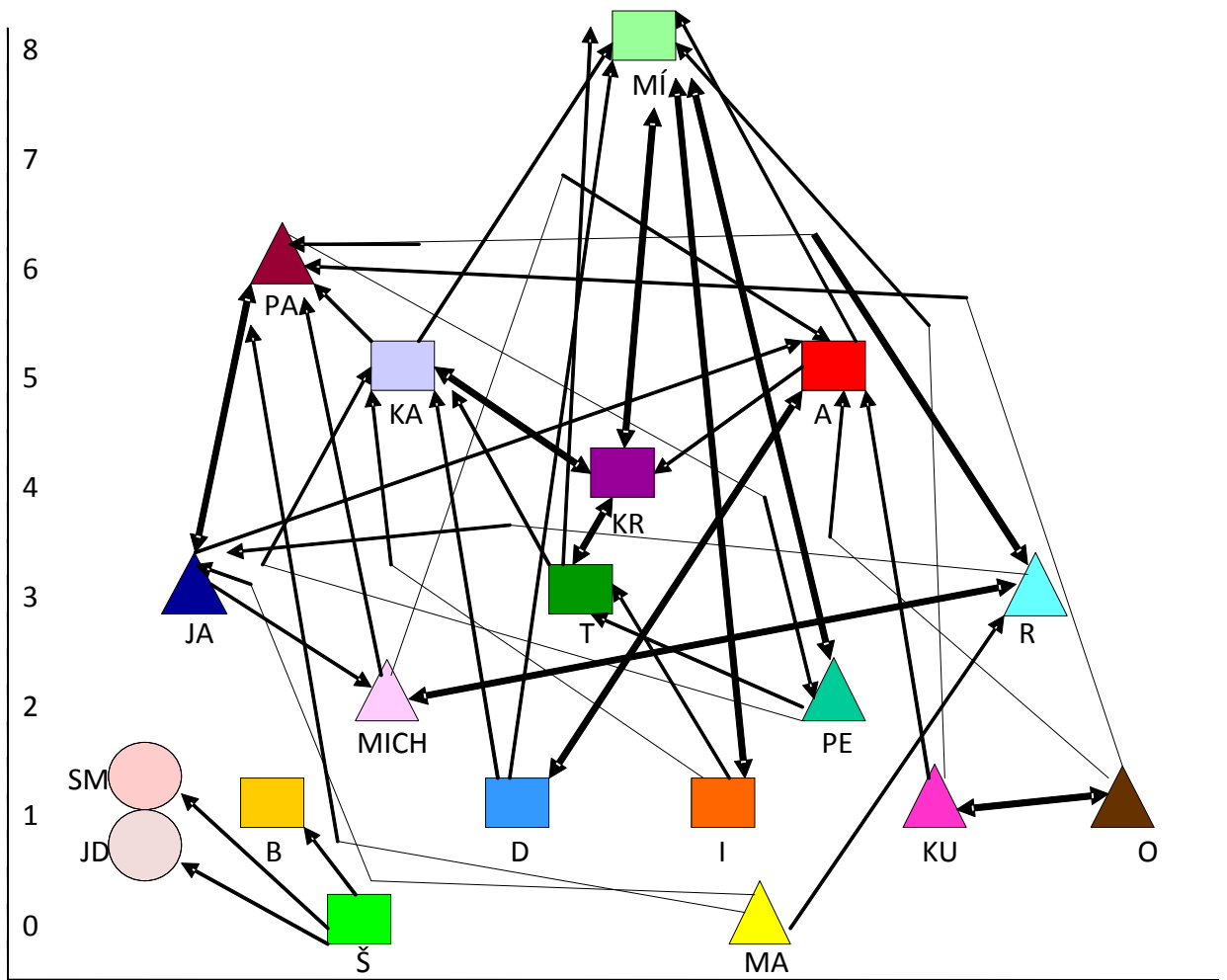
Otázka: S kým z tvé třídy trávíš o přestávkách nejvíce času? Napiš jména 3 spolužáků/spolužaček.



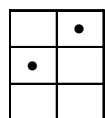
## PŘÍLOHA P VIII

## HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM Č. 8

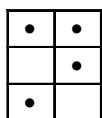
Otázka: Kdybys pořádal oslavu svých narozenin, koho ze svých spolužáků bys pozval?  
Napiš tři jména.



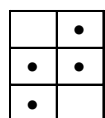
**PŘÍLOHA P IX            POJEM „INTEGRACE“ ZAPSANÝ POMOCÍ  
BRAILLOVA BODOVÉHO PÍSMÁ**



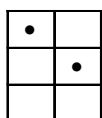
I



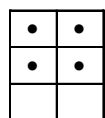
N



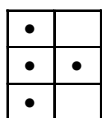
T



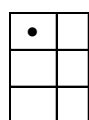
E



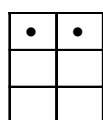
G



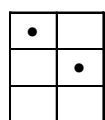
R



A



C



E

# PŘÍLOHA P X                      TEORETICKÉ MOŽNOSTI VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ PODLE CHRÁSKY

A		B	vzájemná lhostejnost
A	—————▶	B	sympatie + lhostejnost
A	◀—————	B	lhostejnost + sympatie
A	◀—————▶	B	vzájemná sympatie
A	- - - - -▶	B	antipatie + lhostejnost
A	◀- - - - -	B	lhostejnost + antipatie
A	◀- - - - -▶	B	vzájemná antipatie
A	◀- - - - -▶	B	sympatie + antipatie
A	◀—————▶	B	antipatie + sympatie