

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Bakalářská práce

2012

Barbora Freundová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Konfrontace dvou tváří handicapu z pohledu dítěte

Bakalářská práce

Autor: **Barbora Freundová**

Vedoucí práce: Mgr. Dita Finková, PhD.

2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu použité literatury, který je v práci uveden.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a byla zpřístupněna ke studijním účelům.

V dne

Chtěla bych poděkovat Mgr. Dítě Finkové, PhD. za trpělivé a vstřícné vedení při zpracování předkládané bakalářské práce.

Velké díky patří také Mgr. Kristýně Raclavské, která mě umožnila nahlédnout do práce pedagoga a svým vlídným přístupem k dětem, mně předala cenné zkušenosti.

V neposlední řadě děkuji svým nejbližším, kteří pro mě byli velkou oporou. Tuto práci bych chtěla věnovat své mamince Aleně Freundové, která zasvětila život péči o handicapované děti.

OBSAH

| | |
|----------------------|----------|
| Anotace | 3 |
| Úvod | 4 |

TEORETICKÁ ČÁST

| | |
|--|-----------|
| 1. Problematika integrace handicapovaných dětí | 6 |
| 1.1 Trend doby?..... | 6 |
| 2. Podmínky pro integraci | 9 |
| 3. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci RVP PV | 15 |
| 4. Související legislativa | 18 |
| 5. Statistické údaje | 21 |
| 6. Osobnost pedagoga v procesu integrace | 24 |
| 6.1. Úloha (role) pedagoga..... | 24 |
| 6.2. Vzdělávání budoucích učitelů..... | 28 |
| 7. Vymezení nejčastěji integrovaných druhů handicapu u dětí v běžné MŠ | 30 |
| 8. Psychologické a sociální aspekty integrace | 34 |
| 8.1. Psychologický pohled v procesu integrace..... | 34 |
| 8.2. Tzv. efekt černé ovce..... | 35 |

PRAKTICKÁ ČÁST

| | |
|---|-----------|
| 9. Konfrontace dvou tváří handicapu z pohledu dítěte | 38 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 10. Myšlenková mapa..... | 40 |
| 10. 1. Rozbor myšlenkové mapy..... | 41 |
| 11. Výzkumná část práce..... | 44 |
| 11. 1. Uvedení výzkumu..... | 44 |
| 11. 2. Cíl výzkumného šetření..... | 44 |
| 11. 3. Metody výzkumu..... | 44 |
| 11. 4. Prostředí, kde probíhalo šetření | 44 |
| 11. 5. Charakteristika handicapovaných chlapců..... | 45 |
| 11. 6. Kolektiv intaktních dětí..... | 47 |
| 11. 7. Pedagogičtí pracovníci..... | 48 |
| 12. Samotné sledování..... | 49 |
| 12. 1. Seznámení s výzkumným šetřením..... | 49 |
| 12. 2. Chování intaktních dětí ve sledované třídě vůči handicapovaným..... | 54 |
| 12. 3. Vyhodnocení šetření v MŠ..... | 56 |
| 13. Šetření v rámci dotazníkového průzkumu..... | 57 |
| 13. 1. Vyhodnocení dotazníkového průzkumu..... | 57 |
| 14. Autentické příběhy vztahující se k handicapu a integraci..... | 60 |
| | |
| ZÁVĚR..... | 67 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 68 |
| ZKRATKY | 72 |
| PŘÍLOHY | 73 |

Anotace:

Bakalářská práce pojednává o problematice handicapovaných a znevýhodněných dětech, které jsou integrovány v rámci běžného typu mateřských škol. Sleduje postoje jak intaktních tak handicapovaných dětí, vývoj jejich postojů a názorů, v neposlední řadě také sleduje proces přijmutí odlišností . Velkou částí se v práci věnuji osobnosti pedagoga a jeho roli v procesu integrace.

This bachelor's work deals with the problems of handicapped children, which are being integrated into standard type of nursery school. It concerns for attitudes of intact as well as handicapped children, the development of their attitudes and opinions. Last but not least, it also follows the process of the acceptance of human differences. Large part of my work is focused onto personal profile of the pedagogue and his mission in the integration process.

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je problematika integrace handicapovaných dětí do prostředí běžného typu mateřské školy (dále jen MŠ) mezi děti intaktní. Na rozdíl od mnoha jiných prací na podobné téma, se chci pokusit o nový náhled na tuto otázku se zahrnutím vlastní životní zkušeností, kdy jsem jako zdravé dítě byla od nejranějšího věku přirozeně „integrována“ do prostředí dětí handicapovaných v souvislosti se zaměstnáním mé maminky. Pohled zdravého a pohled postiženého dítěte na věc představují ony dvě tváře handicapu, kterými se chci dále zabývat.

Chci se pokusit hledat pocity a postoje dětí vůči odlišujícím se handicapovaným dětem, zkoumat, kdy se utváří jejich názory na okolí a kým jsou ovlivňovány. Porovnat názory a pohledy lidí, kteří se s handicapovanými či znevýhodněnými dětmi nikdy nesetkali, s názory lidí, kteří s postižením vyrůstají nebo mají k této problematice blízko. Pokusím se zaměřit na proces integrace z pohledu jeho správného pochopení a uplatnění v praxi. Budu hledat odpověď na otázku, zda je v předškolních zařízeních běžného typu dosahováno úspěšné integrace či jde v některých případech jen o formálně-administrativní plnění trendu doby.

Cílem práce by měl být také pokus o vyřešení otázky, zda a za jakých podmínek integrovat či neintegrovat handicapované děti do běžného kolektivu. Při tom se dívat na klady a zápory tohoto procesu ponejvíce z pohledu samotného dítěte, kolektivu intaktních dětí, pedagogů a nejbližšího okolí.

Teoretickou část jsem rozdělila do devíti kapitol, které souvisejí s procesem integrace handicapovaných či znevýhodněných dětí do kolektivu intaktních dětí v prostředí běžného typu MŠ. Věnuji se pohledu do historie ve vnímání handicapovaných dětí společností, potřebě tyto děti začleňovat a naopak také připravovat majoritní skupinu na setkávání s nimi. Poukazuji na objektivní a subjektivní podmínky, které proces integrace ovlivňují. V dalším se také zaměřuji na osobnost a kvalifikaci pedagoga a jeho nezastupitelnou roli v procesu integrace handicapovaného. V jedné kapitole také uvádím a rozebírám nejčastěji integrované handicapu u dětí, se kterými se v běžné MŠ můžeme setkávat. V neposlední řadě zmiňuji legislativní rámec integrace a některé statistické údaje, které nám pomohou

lépe nahlédnout do dané problematiky z pohledu celorepublikových údajů a vývoje samotného procesu začleňování.

V úvodu praktické části práce se ve formě myšlenkových map pokusím pojmout problematiku integrace handicapovaných dětí v její komplexnosti . Zaměřím se při tom na důležité činitele a subjekty, které při tom ovlivňují nejen děti, ale i prostředí, kde vyrůstají . Kým jsou děti v názorech, ať už přímo či nepřímo, ovlivňovány a jakým způsobem. Vše se snažím zachytit ve dvou podobách, z nichž první zachycuje mou vlastní zkušenost z dětství, kdy jsem byla „začleňována“ mezi handicapované děti a druhá zachycuje současnost a konkrétní zkušenosti dvou sledovaných handicapovaných žáků.

Na základě hypotézy, kterou se zaobírám v teoretické části této práce, že děti předškolního věku jsou schopny přirozeně přijímat odlišnosti u jiných dětí a zároveň že handicapované děti jsou schopny být přirozeně začleněny, uvádím výsledky téměř ročního sledování dvou handicapovaných chlapců v prostředí třídy běžné MŠ mezi intaktními dětmi.

Snažím se zachytit vývoj postojů a názorů intaktních dětí na své handicapované spolužáky,

Dále popisuji autentické příběhy, které se vztahují k handicapu a integraci a které následně analyzuji.

V neposlední řadě předkládám dotazníkový průzkum mezi studenty a budoucími učiteli MŠ vztahující se k problematice integrace handicapovaných a jeho analýzu. Jeho prostřednictvím se snažím zjistit připravenost či nepřipravenost budoucích pedagogů na práci s handicapovanými či znevýhodněnými dětmi.

Kapitola 1. Problematika integrace handicapovaných dětí

1.1. Trend doby?

V posledních letech se u nás pojem *integrace postižených dětí* rozšířil do povědomí společnosti a mnoha oblastí života. Ačkoli se o integraci dětí v České Republice (dále jen ČR) začalo ve velkém mluvit až po roce 1989 a snad kvůli předcházejícímu integraci postižených nepřejíciému období komunismu, kdy handicapovaní byly od společnosti zdravých lidí izolováni a zavíráni v ústavech, ještě dnes existuje mnoho předsudků, obav a nepochopení. I přesto se stále větší část populace o tuto problematiku začíná zajímat a veřejně o ni diskutovat.

Zejména v posledních letech ve světě narůstá počet organizací, které prosazují začleňování postižených osob do společnosti nepostižených, společně se začleňováním etnických či národnostních menšin do většinové společnosti. Svědky podobného trendu jsme i u nás v ČR.

Podle zakladatele speciální pedagogiky u nás, prof. Miloše Sováka chápeme *integraci handicapovaných* jako „*sjednávání postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin.*“ (Sovák a kol., 2000, s. 143). Profesor Sovák nás mimo jiné odkazuje na pojem *socializace*, kde integraci chápe jako její nejvyšší stupeň, tj. „*úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.*“ (Sovák A kol., 2000, s. 324-325)

Jiná definice chápe integraci jako *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol* (Průcha a kol., 2001)

Kromě integrace se objevuje termín *inkluze* (z lat. inclusio = zahrnutí). Mnoho lidí tento termín chápe jako synonymum integrace. Existuje však skupina odborníků, která za inkluzi považuje jakýsi filozofický směr, který usiluje o společnost, kde handicap dítěte bude brán jako normální jev a společnost bude odlišnost přijímat a akceptovat bez jakýchkoli výhrad.

Ať už tedy budeme mluvit o integraci či o inkluzi, cíl mají totožný: připravit handicapovaného jedince na vstup do majoritní, intaktní skupiny. Tedy snažit se dítěti připravit takové podmínky, které pro něj budou vytvářet vhodné, motivující a

příjemné prostředí, ve kterém se může vzdělávat a vyrůstat společně se zdravými dětmi a být přirozenou součástí jejich společenství.

Z úst všeobecně uznávaného Prof. Z. Matějčka jsme mohli vždy slyšet především zdůraznění významu práce již s malými dětmi už od jejich raného předškolního věku. Toto období (3 – 6 let) je podstatné nejen z pohledu biologického, kdy si dítě osvojuje základní dovednosti v oblasti motoriky, paměti, stává se individualitou s mnoha specifickými znaky, ale také z pohledu psychologického a sociologického, kdy je předškolní věk vhodný pro přijímání jakýchkoli odlišností u ostatních. Zde mluvíme o odlišnostech viditelných (zdravotní handicap, barva pleti, odlišné chování, oblékání, jazyková bariéra, náboženství, odlišné zvyky v rodině atd.), tak o odlišnostech skrytých. (Matějček, 2005, s. 140)

Toto plně potvrzují i poznatky z praxe, kdy v běžné mateřské škole pak ostatní zdravé děti zpravidla bez větších rozpaků přijmou do kolektivu dítě jakkoli odlišné. Prof. Matějček se zmiňuje, že na přijetí odlišného dítěte skupinou dětí zdravých, je v základní škole už trochu pozdě. Také proto, že „školák“ je už mnohem více soutěživý, formuje se jeho identita podle pohlavní příslušnosti a ovlivňují ho mnohé jiné charakteristiky tohoto vývojového období. *„Překážky však nejsou v dětech, ale v postojích některých dospělých. Proto je dobře začít právě u dětí a výchovně podporovat a posilovat jejich přirozenou tendenci **přijímat jakkoliv odlišné dítě prostě takovým, jaké je.**“* (Matějček, 2005, s. 153)

Podobně zní názory známého dětského psychologa PhDr. Jaroslava Šturmy, který mimo jiné působí jako ředitel Dětského centra Paprsek. Podle jeho zkušeností se děti předškolního věku s integrací postižených dětí daleko snadněji vyrovnávají a akceptují ji. U předškoláků nevidí takové riziko zatížení předsudky, které později přebírají od starší generace. Chování zdravých dětí předškolního věku vůči nezdravým je otevřené více, než ve věku pozdějším. Také však poznamenává, že těmto dětem chybí vcítění a jakási ohleduplnost. Jejich chování je bezprostřední a není divu, že se děti často chovají netaktně. V této rovině však musí zapůsobit (kromě rodiny) především pedagog, který s dětmi pracuje. (Šturma, 2008, s. 10)

K problematice role pedagoga v integraci handicapovaných dětí bych se detailněji věnuji v 6. kapitole *Osobnost pedagoga*.

Doktor Šturma dále tvrdí, že *„mateřská škola je pro integraci příhodná i tím, že je tu kladen větší důraz na sociální složku soužití, na společnou hru. Není tolik zdůrazněn*

aspekt výukový, plnění osnov závazných pro všechny. Individualizace výchovy je tu samozřejmější.“ (Šturma, 2008, s. 10)

Dodává, že „integrovat dítě je samozřejmým nárokem plynoucím z lidské přirozenosti. Spíše než zdůvodňovat, proč určité dítě integrujeme, bude časem třeba hledat důvody, proč některé děti nejsme s to zahrnout do integračních programů.“ (Šturma, 2008, s.16.).

Příčinu vidí v duševní a sociální nepřipravenosti naší společnosti, což také spojuje s nepřipraveností materiální a fyzickou. Hlavní podíl, nejen podle doktora Šturmy, je pak v zájmu a připravenosti samotného dítěte, které chceme integrovat.

Z jeho názorů nám dále vyplývá, že jediným problémem se začleňováním handicapovaných dětí není pouze nepřipravenost materiálních podmínek (např. bezbariérový přístup, finance), ale také neochota vhodné prostředí vůbec vytvořit . Jak sám uvádí: „...měli bychom se nejprve zeptat sami sebe, zda snad příčinou nezdaru či obtíží není naše neschopnost dítěti vytvořit náležité podmínky, „připravené prostředí“. (Šturma, 2008, 17)

Poznátky z této kapitoly lze shrnout do následujících závěrů:

- 1. integrace do majoritní společnosti je přirozenou potřebou většiny handicapovaných*
- 2. předškolní věk je nejideálnější dobou pro přirozené přijímání jakýchkoli odlišností*
- 3. překážky nejsou v postojích dětí, ale v nás dospělých*
- 4. snažme se překonávat nejen materiální, ale především emocionální bariéry*
- 5. dejme dětem s jakoukoli viditelnou či skrytou odlišností šanci na plnohodnotný život v majoritní, nehandicapované společnosti*

Kapitola 2. Podmínky pro integraci

Aby mohlo dojít k vytvoření „připraveného prostředí“ (Šturma 2008, s. 17) a k úspěšnému, tedy nejen formálnímu začlenění handicapovaného dítěte do běžné mateřské školy, musí být splněny některé objektivní podmínky.

V následující pasáži jsem se pokusila o definování takových podmínek, které osobně považuji pro úspěšnou integraci handicapovaných dětí za podstatné, přičemž jsem si vědoma, že vzhledem k šíři problematiky nemůže být můj výčet vyčerpávající.

1. Připravenost handicapovaného dítěte
2. Odborná připravenost pedagogů
3. Klima ve společnosti
4. Informovanost
5. Nastavená legislativa
6. Finanční podmínky

1. Připravenost handicapovaného dítěte

Důležitými objektivními podmínkami proto, aby bylo handicapované či znevýhodněné dítě začleněno do kolektivu dětí nehandicapovaných, je zejména jeho aktuální tělesný a duševní stav, jeho možnosti a schopnosti, aktivita a stupeň omezení. Klíčem k úspěchu však je, aby se dítě v daném prostředí cítilo dobře. Proto i ono samo vždy musí být kvalifikovaně vyslyšeno, zda chce vyrůstat v kolektivu intaktních dětí či chce raději vyrůstat mezi dětmi, které jsou podobným způsobem handicapované. Rozhodnutí o umístění dítěte do jakéhokoli kolektivu by nemělo být nevratné, ale naopak by mělo být možné ho s ohledem na skutečnou situaci kdykoli revidovat.

Hraje zde roli více faktorů, jako jsou subjektivní názory rodičů, posudky lékařů, osobnost dítěte a celkové klima, ve kterém se dané dítě pohybuje. I zde musíme říci, že každé dítě je jiné a to co lze uplatnit u jednoho, nepůjde uplatnit u druhého. V žádném případě by se k integraci nemělo dítě nutit, ale také by nemělo být o integraci klamně informováno a zrazováno od ní.

Zkusme dítě připravit na klady, kterého v rámci kolektivu intaktních dětí mohou potkávat. Bude se setkávat s mnoha kamarády, vzájemně si budou moci předávat svoje dovednosti a názory, vzájemně si pomáhat, když druhý bude potřebovat pomoc, bude schopen větší samostatnosti a tím i nezávislosti. Připravme ho ale také na možná rizika a nepříjemnosti. Například na něj budou kladeny větší nároky, bude muset zvýšit tempo i úsilí, bude hledat cestu k ostatním dětem a učit je, aby i oni našli cestu k němu, bude potkávat nedůvěru, nepochopení, možná i agresi. Musí se naučit překonávat mnoho bariér a nejen těch materiálních.

V rozhodování, zda dítě integrovat či neintegrovat, hraje významnou roli rodič, který své dítě zná nejlépe. Měl by umět své dítě pochopit, vyslyšet ho, umět mu v těžkých otázkách poradit, tak aby to vyhovovalo jeho charakteru a reálným možnostem do budoucna, kterých může dosáhnout. Jestliže je handicap u jedince natolik závažný a komplikovaný, stupeň postižení neumožňuje úplné začlenění, schopnosti jsou značně omezené, pak by mělo být snahou, umět danému jedinci připravit podnětné prostředí. Prostor, které i když nebude realizováno v rámci běžného vyučování, bude plnohodnotné a i přesto ho nebude izolovat od okolního „intaktního světa“. Mělo by dojít k reálnému zhodnocení tělesného a duševního stavu, jeho schopností a konkrétních možností.

Pro děti handicapované tak i pro děti intaktní je však integrace velkým přínosem. Především jde o vzájemné zlepšení vztahů, prohloubení tolerance a vzájemného pochopení.

2. Odborná připravenost pedagogů

O problematice vzdělávání pedagogů a osobnostních předpokladů se blíže věnuji v 6. kapitole *Osobnost pedagoga*. Uvedla bych jen, že jde o podstatný problém, který bezprostředně ovlivňuje proces integrace. Myslím, že pedagogové jsou na svou profesi připravováni dostatečně, avšak například v možnostech praxe mezi handicapovanými dětmi, v pochopení problematiky speciální pedagogiky bohužel nedostatečně. I když se na vysokých školách vyučuje předmět speciální pedagogika, obsáhnout tak širokou problematiku v pár hodinách je téměř nemožné. Nejde jen o teoretické pochopení problematiky, ale především o možnost handicapované děti poznat a mít možnost být s nimi v přímém kontaktu. Pokud se v běžné MŠ setkáváme s handicapovanými či znevýhodněnými dětmi, zajištění kvalitní výuky je vždy nelehký úkol. Pokud ale bude pedagog na svých studiích

odborně a dlouhodobě připravován, především v praktických dovednostech, bude schopen odlišné - handicapované dítě přijmout, pochopit a pomoci mu, aby co nejlépe splynul se skupinou ostatních intaktních dětí.

Dle mého názoru, za prioritní v odborné připravenosti pedagoga vidím jeho připravenost po stránce emocionální a charakterové - **osobnostní předpoklad**. V pedagogické profesi je zapotřebí citlivého přístupu, jak u intaktních dětí, tak také u dětí handicapovaných či znevýhodněných. (podrobněji viz 6. kapitola)

3. Klima ve společnosti

Jednou z dalších podmínek k úspěšné integraci, je uvědomělá, tolerantní společnost, která bude přístupná odlišnostem jak v chování lidí, vzhledu, řeči, schopnostech. Pokud se stále budeme setkávat s negativními reakcemi na handicapované, bude prostor pro reálné a úspěšné začleňování značně omezen.

Z mnoha odborných publikací, článků i statistik lze s radostí tvrdit, že společnost je otevřenější a relativně tolerantnější, co se odlišností týče. Přesto je zvláštní, že handicapované děti v běžných MŠ nepotkáváme ve velkém množství, jak by se mohlo z kladných statistických údajů zdát. Kde je tedy problém?

Doktor J. Šturma tvrdí, že začleňovat dítě je „*samozřejmým nárokem plynoucím z lidské přirozenosti*“ a dále dodává: „*Spíše než zdůvodňovat, proč určité dítě integrujeme, bude časem třeba hledat důvody, proč některé děti nejsme s to zahrnout do integračních programů. Příčina bývá většinou v duševní a sociální nepřipravenosti naší společnosti, s čímž souvisí i nepřipravenost materiální a fyzická (přetrvávající bariéry fyzické i bariéry v myslích).*“ (Šturma, 2008, s. 16-17)

S jeho myšlenkou „bariér v myslích“ se plně ztotožňuji. O handicapovaných koluje mezi intaktními lidmi mnoho předsudků přetrvávajících z dob minulých, nepřesných či dokonce lživých informací. Vše pramení z neznalosti problematiky a také z naší neochoty postiženým lidem naslouchat, poznat je a přijmout je do „světa intaktních“.

4. Informovanost

Jak už jsem uvedla v předešlém bodě, pokud bude společnost uvědomělá, znalá problematiky, následně pak bude procesu integrace nakloněno více lidí a tím bude docházet k většímu celospolečenskému „tlaku“ na místa, kde se danou problematikou zabývají na úrovni legislativní a právní. Mezi rodiči intaktních dětí či

jinými rodinnými příslušníky už nebude tak často docházet k mylným představám o handicapovaných dětech. Profesorka M. Vítková uvádí, že integrace je „vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost“. (Vítková, 2004, s. 12) To by ale nebylo možné, bez dostatku erudovaných informací a především chuti a vůli se o lidech s odlišnostmi dozvědět víc a skutečně je poznat. Nejen ze zprostředkovaných informací, které jsou často založeny na mnoha nepravdách a nepřesnostech.

5. Legislativa

Tomuto tématu se podrobněji věnuji v *5. kapitole Související legislativa*

6. Finanční podmínky

V dotazníku v rámci reprezentativního výzkumu s názvem *Jak vidí okolí integraci*, který v roce 2003 provedla a uveřejnila Katedra speciální pedagogiky PdF UP a Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených (Michalík a kol., 2004), se kromě jiného zkoumaly názory vybraných škol a pedagogů na chybějící podmínky v procesu integrace. Výsledkem byly následující údaje v tabulce:

Tab. č. 1 Chybějící podmínky v procesu integrace v rámci škol a pedagogy

| Varianty | Absolutní četnost | Četnost v % |
|-------------------|-------------------|-------------|
| Více informací | 224 | 32,1 |
| Více peněz | 522 | 74,8 |
| Spec. ped. kval. | 247 | 35,4 |
| Os. Asistent | 230 | 33 |
| 2 učitelé | 106 | 15,2 |
| Legislativa | 322 | 46,1 |
| Spolupráce s SPC | 104 | 14,9 |
| Podpora orgánů | 197 | 28,2 |
| Spol. s rodiči | 78 | 11,2 |
| Podpora kolegů | 51 | 7,3 |

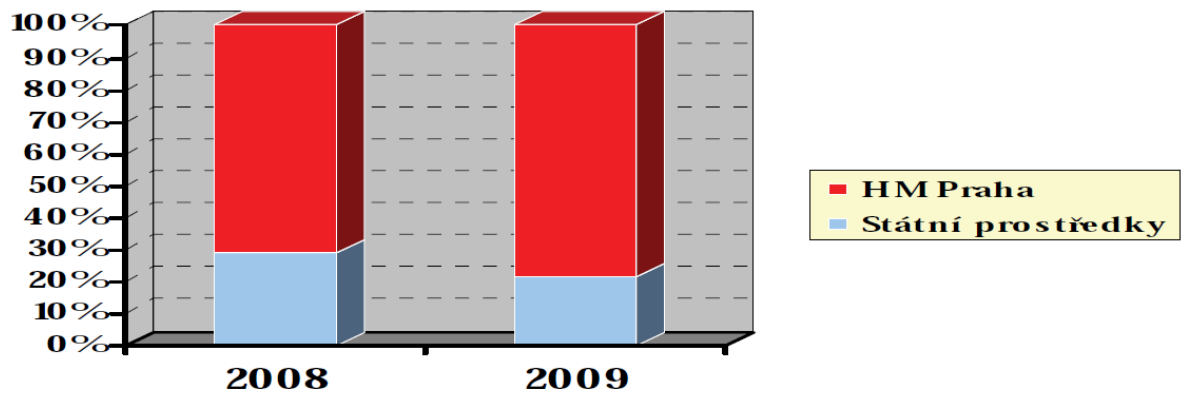
Vyplývá z něj, že respondenti za největší problém považují nedostatek financí, jako druhý pak nastavení legislativy a jako třetí bod chybějící speciálně pedagogickou kvalifikaci pedagogů.

Je však skutečným problémem nedostatečný objem finančních prostředků, které brání širšímu začleňování handicapovaných dětí?

Uvedla bych jeden konkrétní případ z praxe, situace financování inkluzivního vzdělávání v hlavním městě Praze. PaedDr. Jiří Pilař z Magistrátu hl. m. Prahy, Odboru školství, uvádí překvapivé výsledky přepočítání výše finančních prostředků jednotlivým krajům. Na Konferenci - Ekonomické aspekty integrace a zajištění pedagogické asistence při integraci žáků se zdravotním postižením v hlavním městě, uvádí následující: *„Objemy finančních prostředků jednotlivým krajům byly stanoveny tak, že finanční částka na jednoho žáka se zvyšuje s klesající hustotou osídlení v kraji. 1/3 stanovené průměrné finanční částky na žáka je poskytována každému kraji paušálně a 2/3 částky jsou pro každý kraj vynásobeny koeficientem, který byl stanoven jako poměr mezi průměrným počtem dětí, žáků a studentů na 1 km² v republice a počtem dětí, žáků a studentů na 1 km² platným pro jednotlivé kraje. Použitím tohoto způsobu výpočtu se tak hlavní město Praha dostalo na předposlední (13.) místo v pomyslném žebříčku krajů co do výše celkem přidělených neinvestičních prostředků (při přepočtu částky na 1 žáka je s částkou 154,60 Kč na posledním místě). Oproti loňskému roku byla dotace tohoto rozvojového programu Praze snížena o 12 124 tis. Kč.“*

Ke znepokojivému faktu dodává: *„Byť Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy deklaruje podporu inkluzivnímu vzdělávání, u asistentů pedagoga a v příspěvcích na integraci jednotlivců zůstává pouze u slov. Státní rozpočet nedostatečně reaguje na potřebu navyšování financí pro zpřístupnění vzdělávání v běžných školách žákům se zdravotním postižením. Ministerstvo nikterak nereaguje na žádosti hlavního města Prahy o přehodnocení stávajícího způsobu financování a potřeby pražského regionu ignoruje. Důsledky ministerského přístupu jsou takové, že není možné plně finančně saturovat potřeby škol na integraci a není možné v potřebné míře realizovat celoevropský trend zapojení osob se zdravotním postižením do společnosti.“* (graf č. 1). (Pilař, 2008, s. 23)

Graf č. 1 Vynakládané finanční prostředky na integraci dětí v Praze



Z grafu č. 1 je na příkladě Prahy zřejmý často zmiňovaný trend posledních let - přenášení zodpovědnosti za financování integračních programů ze státu na obce. Uvádím pouze jeden z publikovaných příkladů financování inkluzivního vzdělávání s vědomím, že v podobných obtížích se jistě nachází mnoho dalších obcí. Dodejme však, že v době nevyhnutelných rozpočtových škrťů, snižování státních příspěvků a stále přetrvávajících důsledků mezinárodní ekonomické krize, musíme omezení státní finanční podpory přijmout jako nevyhnutelný fakt. Osobně jsem však přesvědčena, že jsou v praxi dopady omezení finančních zdrojů na integrační proces zveličovány a často používány jen jako alibi, proč něco nedělat.

Kapitola 3. Vzdelávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) slouží především pedagogům k přípravě vzdělávacích programů pro děti předškolního věku, ať už zdravé či pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro děti zařazené v běžné mateřské škole, tak pro děti zařazené do škol speciálních. Slouží jako důležitý nástroj pro realizaci plánů, cílů a postupů. Pomáhá určovat, na co se během výchovy a vzdělávání dětí zaměřit, jaké činnosti u dětí podporovat. Dále slouží k osvojení a prohloubení jejich konkrétních dovedností, k vybudování úcty k sobě samému, ke druhému člověku, k přírodě, ke společnosti jako takové. Společně s RVP PV děti učíme samostatně uvažovat, pracovat, tvořit a plně podporujeme rozvoj jejich osobnosti. Pedagogové musí u každého dítěte respektovat jeho odlišnost, ať už národnostní, zdravotní, jazykovou, sociální aj. Každé dítě je jedinečné, a proto je dodržování individuality jedním z hlavních principů vzdělávání a výchovy dětí nejen předškolního věku.

Podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí stanovenými zákony, vyhláškami a směrnicemi. Jak se můžeme dočíst v RVP PV pedagogové by ke všem dětem (zdravým i nemocným) měli přistupovat podobně, ale u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se výuka musí co nejvíce přizpůsobovat jejich možnostem a schopnostem a dopomoci jim především k jejich samostatnosti. Především pak v oblastech, kde vzhledem ke svému handicapu, který je do značné míry omezuje, vyžadují pomoc okolí. Pedagog musí přihlídnout k druhu a rozsahu postižení či znevýhodnění a tomu pak uzpůsobit své působení v rámci vzdělávání. Z důležitých předpokladů, aby mohl pedagog sám rozpoznat náročnost a přiměřenost výuky, je jeho odborná znalost především v oblasti speciální pedagogiky. (RVP PV, 2004)

Úspěšné splnění podmínek pro vzdělávání dětí zdravotně či sociálně znevýhodněných je podrobně rozepsáno v dokumentu RVP PV. Zmínila bych jen pár stručných faktů.

1. Vzdelávání dětí se zdravotním znevýhodněním a postižením

Je nutné přihlídnout k jejich oslabení a co nejvíce výuku přizpůsobit jejich možnostem, které mohou být v rámci jejich nemoci / znevýhodnění omezené.

I přesto, že není možno druhého pedagoga / asistenta přidělit za každých podmínek, jestliže je náročnost u postiženého jedince vysoká či je do běžné třídy zařazeno více dětí se spec. vzdělávacími potřebami, je jeho přítomnost více než žádoucí.

2. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním

Proto, aby se výuka co nejvíce mohla přizpůsobit sociálně znevýhodněným dětem, musí dojít ke změně vzdělávacího programu a ke změnám podmínek, za jakých výuka v běžných třídách MŠ probíhá. Děti se sociálním znevýhodněním potřebují delší dobu na adaptabilitu s novým prostředím; k čemuž by měla posloužit i ochota a vedení pedagoga.

Jak se dále z dokumentu RVP PV můžeme dočíst, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je často nutné uzpůsobit metodiku práce a rozlišovat jakým postižením či znevýhodněním jedinec trpí. O jaký stupeň postižení se jedná, jaký je rozsah jeho schopností a tomu pak následně přizpůsobit celou výuku a získávání dovedností. Podrobně o podmínkách, za kterých je možné vzdělávat handicapované a znevýhodněné děti mluví RVP PV v kapitole *Podmínky pro vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením* (RVP PV, 2004, s. 38) .

O integrovaném (inkluzivním) vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami se ve zmiňovaném dokumentu dočteme následující:

„Vzdělávání těchto dětí v běžných mateřských školách či třídách s programem upraveným podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí snáze splňuje základní povinné podmínky a v mnoha ohledech potřebám dětí vyhovuje lépe než prostředí běžných mateřských škol. Integrace dětí do běžné mateřské školy však znamená přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. To bezpochyby usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integraci dítěte. Z toho důvodu RVP PV podporuje integraci dětí všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře postižení či znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky.“ (RVP PV, 2004, s. 38)

Bohužel klady z procesu integrace doprovází i zápory a možná rizika, která mohou vzniknout. Úspěšně probíhající integraci tak mohou zcela „zablokovat“ cestu mnoha bariérami. Proto je nezbytně nutné, zvážit všechna pro a proti a na základě

důkladné analýzy, sledování, rozhovorů, diagnostiky pak určit, jestli je integrace dítěte vůbec možná.

RVP PV nám říká, že pro minimalizaci možných rizik vznikajících během integrace, je nutné stanovit si následující: „*co v kterém konkrétním případě potřeby dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky je třeba v prostředí mateřské školy vytvořit.*“ (RVP PV, 2004, s. 38)

Integraci by, mimo jiné, mělo pomoci uzpůsobení školního a třídního programu, popřípadě individuálních vzdělávacích programů (dále jen IVP), které by se co nejvíce měly zaměřit na konkrétní schopnosti handicapovaného jedince. Pedagogové, kteří při přípravě vzdělávacích programů musí přihlídnout ke konkrétním vzdělávacím potřebám, tělesným nebo duševním možnostem a sociální situaci, mají možnost využít pomoci řady odborníků (speciální pedagog, rehabilitační pracovník, psycholog apod.) a dále mají možnost spolupracovat s některými Speciálně pedagogickými centry (dále jen SPC) a Pedagogicko-psychologickými poradnami (dále jen PPP), které působí v mnoha regionech (ČR). (RVP PV, 2004, s. 39)

RVP PV je důležitým „zpětným zrcátkem“ pro zjištění, jak pedagog vyučuje, jakým směrem by se měl během vyučování a vedení dětí ubírat, jestli jsou splňovány vzdělávací cíle, jaké pokroky jsou u žáka patrné apod.

Kromě tohoto dokumentu, by se ale také nemělo zapomínat na osobnost pedagoga a jeho roli ve výchově a vzdělávání dětí. Ať už bude sepsán jakýkoli dokument o metodice vyučování a nastavena jakákoli legislativa, je to právě pedagog, který svým citlivým, erudovaným přístupem má „dar“ a příležitost vést děti jejich předškolním věkem.

Kapitola 4. Související legislativa

Jednou z dalších nepřehlédnutelných oblastí, která znamená podstatné kritérium nejen ve vzdělávání a v problematice inkluzivního vzdělávání, je oblast legislativní. Bez toho, aniž by došlo k uzpůsobení zákonů a vytvoření základních práv, povinností a principů, nelze vědecké, pedagogické poznatky aplikovat do praxe. Proces integrace může být ohrožen nefunkční či špatně nastavenou legislativou. Proto je jejímu znění a nastavení věnována náležitá pozornost.

Můžeme pozorovat, že nárůst začleňování dětí se zdravotním či jiným handicapem do běžných tříd MŠ, je v ČR patrný v několika posledních letech. V následujících bodech jmenuji základní dokumenty (Teplá, 2007), které se vztahují ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP):

- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice - Bílá kniha (Praha 2001)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (Praha 2002)
- Nařízení vlády č. 689 ze dne 22. 12. 2004 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání
- Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 - Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením
- Vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 - Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce.

V současné době je vzdělávání žáků s SVP legislativně podpořeno těmito předpisy:

Zákony

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb. a novely č. 158/2006 Sb.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhlášky

- Vyhláška MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání
- Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Vyhláška MŠMT ČR č. 492/2005 Sb., o krajských normativech
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (+ novela č. 62/2007 Sb. - příloha Zajištění podmínek vzdělávání žáků se zdravotním postižením)
- Vyhláška MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
- Vyhláška MŠMT č. 107/2005 Sb., o školním stravování
- Vyhláška MŠMT č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních

V situaci, kdy se v rámci legislativních nařízení hledají možnosti jak integrovat handicapované, nám může pomoci se zorientovat například Doc. Jan Michalík, který jako jeden z našich předních odborníků na problematiku integrace a zároveň jeden z jejich hlavních propagátorů, poskytl *Učitelským novinám* rozhovor, ve kterém se o nastavené legislativě zmiňuje. Na otázku **Jak se u nás prosazuje integrace dětí s postižením**, docent odpověděl: *„Po roce 1989 to byli hlavně rodiče, kteří cítili společenskou proměnu, začali se brát za práva svá a práva svých dětí. V Československu ale byl tento proces velmi mírný, zvláště v porovnání s hnutím v západní Evropě...U nás byla po roce 1989 státní správa vůči těmto změnám velmi vstřícná, také školy projevíly určitou ochotu k integraci. Během dvou let pochopilo*

*MŠMT, že jde o nový fenomén a začalo vydávat metodické pokyny k integraci. První říkal v podstatě - vykažte si postiženého, kterého integrujete, a dostanete peníze. A školy si vyrobily postižené, jejich počet stoupl náhle až trojnásobně. MŠMT zareagovalo logicky - vykažte si "své" postižené, ale peníze dostanete jen ve zdůvodněných případech. Tehdy nastala **první krize integrace**. Školy si stěžovaly na papírování a vývoj se zpomalil. Od té doby až skoro do současnosti integrace stagnovala, vyvíjela se "samospádem" s minimální investicí MŠMT. Metodické pokyny se měnily jen minimálně, rok od roku byly jeden od druhého téměř opisovány. Je nešťastné, že byla integrace řešena interními směrnicemi, že se nestala součástí zákonné úpravy.“ (Švancar, 2003)*

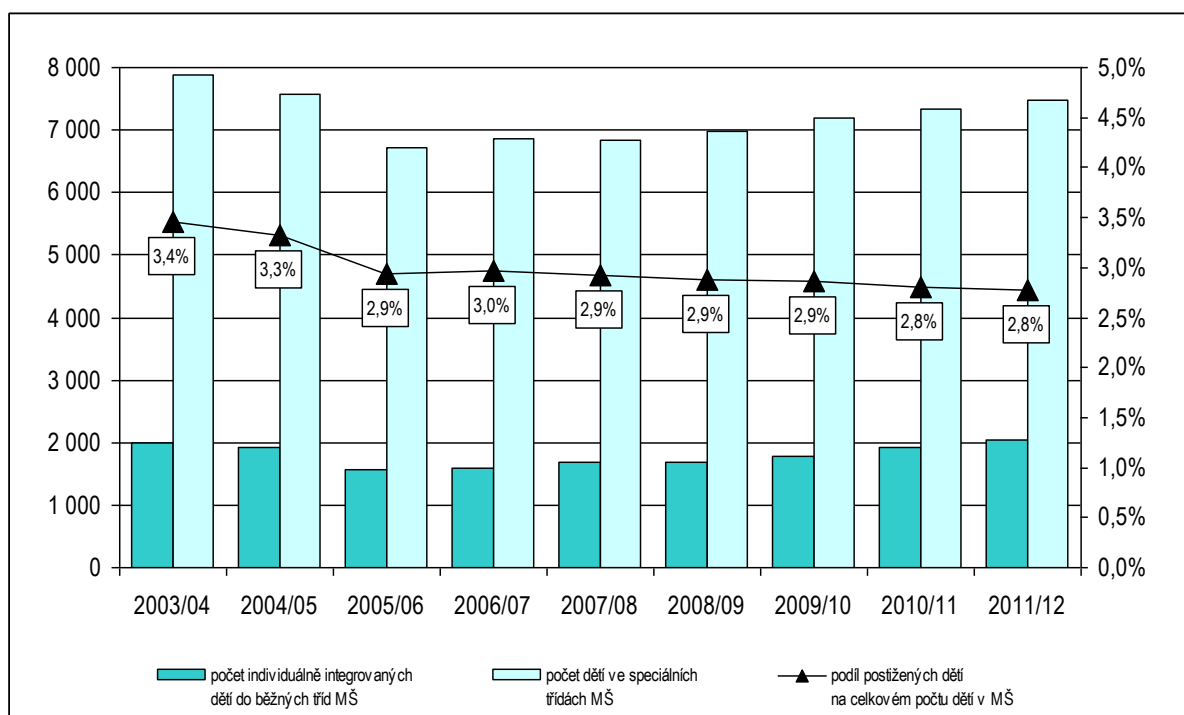
Od doby publikace výše uvedeného rozhovoru se v problematice integrace handicapovaných dětí mnohé zlepšilo, nejen na úrovni legislativní. Můžeme sledovat dlouhodobě příznivý trend prosazování integrace, společně s nárůstem zájmu a povědomí široké veřejnosti. V rámci statistických údajů se však proces začleňování drží již dlouhodobě ve stagnaci.

Doufejme, že bude docházet k postupnému nárůstu počtu začleněných dětí s handicapem či znevýhodněním do běžných typů škol. A to začleněním nejen formálním, ale především přirozeným a úspěšným.

Kapitola 5. Statistické údaje

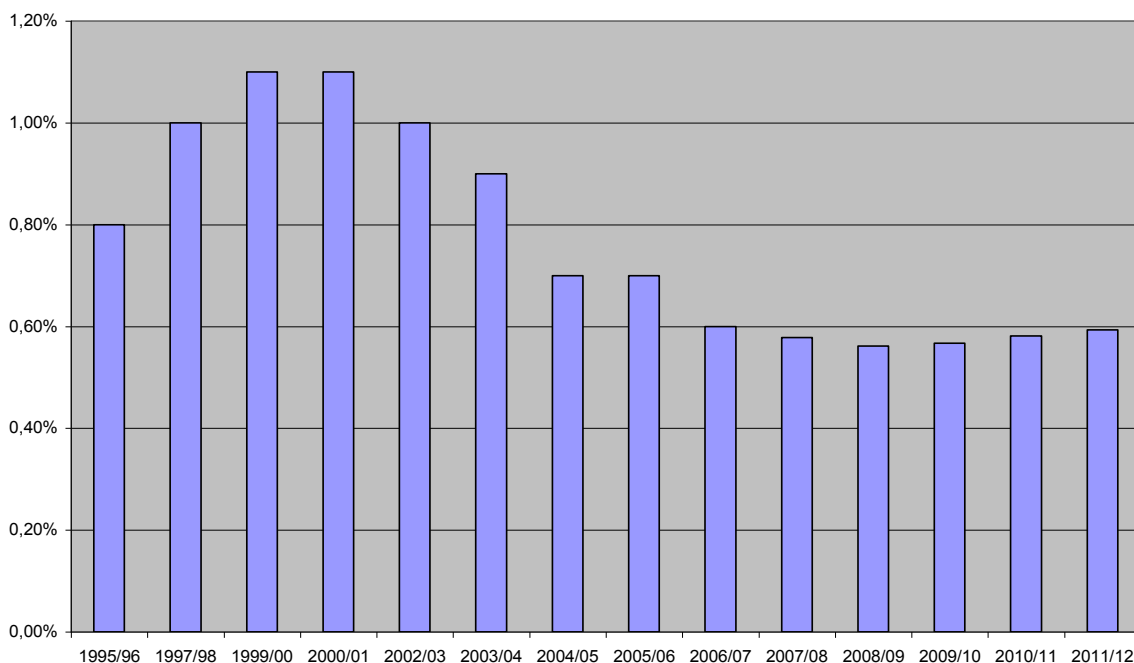
Pro lepší vykreslení situace, jak se žáci s SVP integrují do kolektivu intaktních dětí, uvedme několik statistických čísel a údajů za celou ČR.

Graf č. 2: Zdravotně postižené děti – podíl na celkovém počtu dětí v mateřských školách ve školním roce 2003/04–2011/12 (Kleňhová, 2012)



Z výše uvedeného grafu je možno především vyčíst fakt, že procentuální zastoupení postižených dětí v celkových počtech dětí v MŠ se za poslední léta prakticky nemění, s výjimkou roků 2003/04 a 2004/05, kde je odchylka způsobena jinou metodikou vyhodnocení.

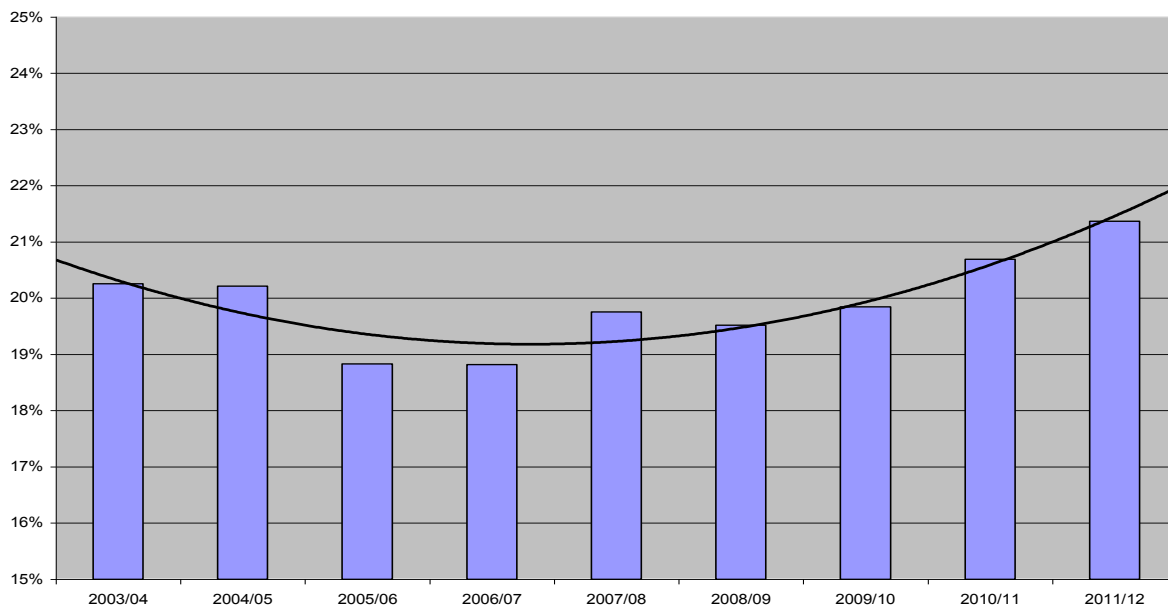
Graf č. 3: Dlouhodobý trend poměru individuálně integrovaných zdravotně postižených dětí ve vztahu k celkovému počtu dětí v MŠ do běžných tříd mateřských škol ve školním roce 1995/96–2011/12 (Kleňhová, 2012)



Z grafu č. 3 lze vyčíst výrazný efekt prvotního nadšení pro individuální integraci v průběhu 90. let a následného „vystřízlivění“ po roce 2000. V tomto období začíná být proces integrace stále více zatěžován administrativou a byrokracií. Finanční situace škol se často nachází v nedobré situaci. Lze pochopit situaci ředitelů škol, když ve stavu legislativní nestability a následných zmatků a těžkostí by měli ještě zajišťovat individuální výuku, asistenta či změnu osazenstva pedagogického sboru, hledat finanční prostředky atd. Zajisté pak musí docházet k větší selekci žadatelů o umístění handicapovaného dítěte. V důsledku toho jsou rodiče handicapovaných dětí odmítáni a nuceni hledat alternativní způsoby výuky.

S ohledem na výše uvedené lze pak pochopit, že v několika posledních se procentuálně počet individuálně integrovaných dětí nijak podstatně nemění, je možno říci, že přímo stagnuje. Je legitimní otázkou, zda dosaženou úroveň je možno považovat za optimální, nebo zda jsou ještě v individuální integraci další rezervy.

Graf č. 4: Trend vývoje individuální integrace zdravotně postižených dětí ve vztahu k celkovému počtu všech postižených dětí v MŠ (Kleňhová, 2012)



Graf č. 4 zobrazuje podíl individuálně integrovaných dětí na celkovém počtu postižených dětí v MŠ. I když rozdíly v jednotlivých letech nejsou výrazné, lze celkový trend považovat za velmi pozitivní ve směru příklonu k individuální integraci oproti umístování dětí do speciálních tříd.

Soustředováním postižených dětí do tříd speciálních, kde se setkávají opět s dětmi se stejným typem handicapu či k zajišťováním individuální výuky v prostředí domova může docházet k úplné izolaci dotyčného dítěte od intaktní společnosti. Tedy k nežádoucímu opaku integrace.

O možném dalším potenciálu k individuální integraci dětí s různými typy postižení se zmiňují v 7. kapitole *Vymezení nejčastěji integrovaných druhů handicapu u dětí v běžné MŠ*

Bylo by nad rámec této práce najít z neutěšené situace východisko. Pokud však má dojít ke změně, prvotním krokem musí být znovuotevření celospolečenské debaty na téma integrace handicapovaných dětí, ať už na úrovni vlády a parlamentu, místních a krajských samospráv, tak i zainteresovaných předškolních zařízení, neziskových organizací a rodičovských sdružení. Při tom není možno pominout ani názory samotných dětí. Je potřeba se jejich věku přiměřeným způsobem s nimi bavit a zjišťovat jejich vlastní přání. Cílem musí být obnovení pozitivní tendence rozvoje začleňování handicapovaných dětí do nehandicapované společnosti.

Kapitola 6. Osobnost pedagoga v procesu integrace

6.1.: Úloha pedagoga

Pro následující kapitolu jsem vybrala citát Prof. Matějčka, který říká: „*Rozumět znamená pomáhat*“.

Pedagog je nezaměnitelnou osobou, která provází dítě v jeho školních začátcích, stává se po rodičích další významnou osobou, která je pro dítě oporou, důvěrníkem, přirozenou autoritou, rádcem a pomocníkem v jeho cestě za vzděláváním. Kantor má jedinečnou příležitost rozvinout dětské - já -, ovlivňovat postoje a názory, pomáhá dítěti zorientovat se ve složitém světě dospělých. Profesor Matějček ve své publikaci uvádí, že je samozřejmé, že jednou z hlavních osob dítěte předškolního věku je rodič, dodává: „*Jakmile však na vývojovou scénu vstupují druhé děti jakožto partneři našeho dítěte, vstupují na výchovnou scénu i učitelé jakožto první jeho ne-rodinní vychovatelé.*“ (Matějček, 2005, s. 169)

Prostor, kde můžeme pedagog dítě ovlivňovat, se však může stát také negativním. Pedagog kromě vyzdvižení a rozvíjení osobnosti malého človíčka, dítě může naopak srážet a postarat se o celkovou deformaci nejen konkrétního dítěte, na kterém si například vybíjí zlost z osobních problémů, ale nepřímo ovlivňuje postoje a názory ostatních dětí, kterým tak dává najevo jak se i oni mají k trestanému, přehlíženému, utlačovanému / vyzdvihovanému dítěti chovat.

Může se stát, že místo toho, aby si předškolák z prostředí MŠ odnášel do dalšího života poznatky, jak pěkně se k sobě mají lidé chovat, tolerovat se, neubližovat si, vzájemně si pomáhat, tak si negativním postojem a chováním pedagoga odnáší nedůvěru, nízké sebevědomí, zvrácený model interakce mezi lidmi a dokonce si odnáší cejch, který ho bude provázet celým jeho dalším životem .

Musíme však zmínit, že pedagogové vzdělávání v ČR, obecně patřili vždy mezi kvalitně a profesionálně připravené odborníky, kteří profesi pedagoga vykonávají s pílí, s nadšením a kvalifikovaně připravují další generace dětí na život ve společnosti. S příchodem demokracie po roce 1989 a vstupu do Evropské unie v roce 2004 nastalo mnoho změn, nejen ve školství, také v myšlení lidí a preferování hodnot. Pedagogové a ředitelé MŠ i přesto, že jejich odborné znalosti a programy, které u dětí aplikovali, byly v mezinárodním měřítku vysoce kvalitní, začali být hnáni

do více „evropských modelů vyučování“ a jsou zahlcováni standardy a přetékající administrativou. Tento problém se bohužel vyskytuje nejen ve školství.

Dalším problémem, který se může vyskytnout je situace, kdy jsou pedagogové stále více tlačeni k doplňování si vzdělání a to i v případech, kdy mají za sebou například 20letou praxi v oboru, ale jelikož nemají vysokoškolské vzdělání, mohou být na svých místech vystřídáni novými vysokoškolsky vzdělanými pedagogy, avšak pedagogy bez praxe. Domnívám se, že průběžné vzdělávání v jakémkoli oboru je nutností. Nemělo by se ovšem stávat, že profesionálně starší zaměstnanci budou přehlíženi, podceňováni a automaticky nahrazeni mladými, zároveň ale nezkušenými pedagogy. Mělo by dojít k vzájemnému obohacení a předávání zkušeností.

Tímto faktem poukazují na možný vznik frustrace učitelů, kteří místo, aby byly „nabitými“ pedagogy plnými nápadů, poznatků, chuti vyučovat a vychovávat děti a rozlišovat mezi individuálními schopnostmi, stávají se spíše administrativními „odborníky“ a lidmi, kteří jsou „hlídáni“ všemi možnými místy, tabulkami a standardy. Není divu, že pak může docházet k situacím, kdy děti, které jsou méně učenlivé, pomalé či nějakým jiným způsobem odlišné, jsou v konečném důsledku ze strany pedagoga přehlížené nebo hůř, utlačované. Individualita a tolerance by však měly být v práci pedagoga jedním z předních zaměření v jeho působení na dítě.

Z publikace profesora J. Jesenského se můžeme dočíst o existenci sedmery principů pedagogické integrace a tj.:

- *p. respektování potřeb integrovat se*
- *p. respektování emancipace v integraci*
- *p. partnerství zdravotně postižený - intaktní v integraci*
- *p. dvojsměrnosti procesu integrace*
- *p. plurality možností integrace*
- *p. odstupňování integračních výstupů*
- *p. jednoty výchovy, vzdělávání a rehabilitačního působení v integraci* (Jesenský, 1998)

Osobně vidím jako jeden z nejvýznamnějších výše uvedených principů, princip *respektování potřeb integrovat se*. Už z jeho samotného znění je cítit velká míra tolerance, kterou v sobě pedagog musí bezesporu mít a měl by ji také umět předávat jak dětské tak dospělé veřejnosti. Kromě respektování druhých lidí, lidí nějakým

způsobem odlišných, z tohoto principu vnímám také možnost nabídnutí pomocné ruky, která dá handicapovanému či znevýhodněnému jedinci šanci být účastníkem „běžného dětského světa“.

Jako druhý významný princip vnímám *princip partnerství* mezi dětmi zdravými a postiženými. Dospělá veřejnost se dětem snaží ukazovat různé světy, kultury, národy, jazyky. Souvisí to s narůstající migrací lidí po celém světě, otevřením dveří do zemí, které se ještě nedávno zdáli z našeho pohledu vzdálené a neznámé. Děti učíme respektovat odlišnou barvu pleti, odlišnou řeč, jiný způsob odívání. Neměli bychom však také zapomínat dětem ukazovat děti handicapované a postupným procesem tak vytvářet vzájemné přátelství. A to i mezi dětmi, které se na první pohled mohou většinové skupině dětí (nejen této věkové skupině) jevit jako zvláštní, nepochopitelné, bohužel často až odpudivé (především kvůli odlišnému vzhledu). Pokud však dojde k bližšímu seznámení s handicapovaným dítětem, kvalifikovanému vysvětlení a zodpovězení případných otázek, děti se jakékoli odlišnosti naučí přijímat daleko snadněji než lidé, kteří se s postiženým nikdy dříve neseťkali.

V dokumentu RVP PV se o osobnosti pedagoga a jeho roli v procesu integrace dětí s handicapem či znevýhodněním, najdeme důležité sdělení:

*„Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním - ať už probíhá podle běžných či speciálních programů - je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, ale i uplatňování **vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí. Rozvoj osobnosti dítěte s postižením závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí mnohem více, než je tomu u dítěte, které není ve svých možnostech primárně omezeno. Je nezbytné, aby pedagog postupoval vždy s vědomím, že takové dítě má jiné osobnostní předpoklady a je v obtížnější situaci: má menší zkušenosti a větší problémy s osamostatňováním, hůře se prosazuje, má méně rozvinutou schopnost autoregulace apod. Je proto velmi důležité, aby pedagog - v souladu se základními požadavky RVP PV - ponechal dítěti při nezbytném usměrňování, zvýšeném dozoru a pomoci také dostatek samostatnosti a vlastního rozhodování a poskytoval mu tolik potřebnou **pozitivní motivaci** (oceňoval snahu, chválil i ty nejmenší úspěchy a pokroky). Je nutné zajistit, aby děti s postižením či znevýhodněním **byly od počátků vzdělávání přijímány stejně jako jiné děti a nedostávaly od okolí častěji než ostatní negativní zpětnou vazbu.**“***
(RVP PV, 2004, s. 39).

Pro pochopení handicapovaného jedince a následného úspěšného inkluzivního vzdělávání, by se měl pedagog aktivně zajímat o problematiku handicapovaných a znevýhodněných dětí a průběžně se vzdělávat v oblasti speciální pedagogiky. Což v praxi nebývá vždy splněno. Neméně důležité, je rozvinutí osobnostních předpokladů pedagoga, který s dětmi zdravými, ale také s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, bude pracovat. Naučit se teoretické poznatky z oblasti medicíny, speciální pedagogiky a jiných souvisejících disciplín je pouze jedním z úkolů, ale osvojit si cit pro práci s handicapovanými či nějak odlišnými dětmi, umět jim porozumět, naslouchat a rozpoznat jejich odlišné potřeby, naučit se je zahrnout do kolektivu majoritní většiny zdravých dětí, je daleko složitější úkol, který se nedá předat pouze v rámci teoretické výuky předmětu speciální pedagogiky.

V této práci se mimo jiné pokouším zaměřit na profil osobnosti pedagoga. Za jeden z nejvýznamnějších nedostatků u pedagogů považuji fakt, že pedagog se málokdy ve svém životě s handicapovanými lidmi vůbec kdy setkal. S problematikou handicapovaných či znevýhodněných má malé zkušenosti nebo nemá zkušenosti žádné. Když si každý zkusíme vzpomenout na svá léta strávená v MŠ, zjistíme kolik odlišných lidí jsme asi přibližně potkali či naopak nepotkali. Troufám si tvrdit, že většina z nás si na nějaké odlišnosti pamatuje, ale je jich poskromnu (oční vada, hyperaktivita, specifické poruchy učení apod.). Musíme samozřejmě přihlédnout k dobám komunistické vlády, kdy pohyb handicapovaných lidí na veřejnosti byl nežádoucí a spíše než na ulicích nebo dokonce ve školských zařízeních, je lidé mohli najít v ústavech. Pokud lidé neměli postiženého člověka v rodině či v blízkosti, bylo nepravděpodobné, že se s takovým člověkem vůbec kdy setkají, budou s ním komunikovat nebo dokonce pracovat.

Z výše uvedeného mi vychází domněnka, že důvodem nedůvěry, nevědomostí jak k handicapovaným spoluobčanům přistupovat, je fakt, že lidé v naší společnosti po dlouhá léta většinou neměli možnost odlišnosti a druhy handicapů blíže poznávat, přijmout je a naučit se je respektovat takové jací jsou.

Dnes máme společnost snad ve všech ohledech otevřenou a tak se prvotní nepříznivá situace ve vnímání handicapovaných lidí, stává otevřeným a debatovaným problémem. Stále je ale mnoho z nás, kteří nevíme jak k osobám s odlišným vzhledem, chováním či jinou odlišností přistupovat.

Musíme si však uvědomit, že pedagog je po rodičích tou nejdůležitější osobou, která by s dítětem v rámci výuky v mateřské a později základní škole, měla umět pracovat.

Vnímám tedy jako nezbytně nutné, umět přijmout děti jakýmkoli způsobem odlišné, předávat jim radost a sílu, učit nepřekonávat bariéry, ostatní děti naučit s rozdílnými lidmi společně žít, přijmout se a navzájem se tolerovat. Pokusit se „*neposuzovat knížku podle obalu, ale nahlédnout do jejího obsahu.*“

Jak říká doktor Šturma : „*Každé dítě, s nímž se v rámci úsilí o integraci a tedy o společenské začlenění setkáváme, je ovšem originální lidskou bytostí, která nás staví před úkol, jak vytvořením vhodných podmínek přispět k jeho co nejplnějšimu rozvoji. Je to tvořivý a humanistický úkol, výzva, která je určena lidem, jimž jejich práce není jen denní rutinou, ale povoláním.*

Právě pomocí těchto dětem nacházíme smysl své práce a někdy i ve svém životě.“
(Šturma, 2008, s. 18)

6. 2. Vzdělávání budoucích učitelů

Pedagog věnující se výchově a výuce dětí, by se měl kromě všeobecných, pedagogických znalostí, orientovat také ve velmi široké oblasti speciální pedagogiky a musí mít pro své poslání **osobnostní a psychologické předpoklady**. Naopak vstupu do oboru **musí být zabráněno uchazečům s psychopatickými rysy jednání**, včetně těch nejzávažnějších.

Položme si otázku, zda systém přijímacího řízení na našich vysokých školách umožňuje výběr budoucích pedagogů splňujících výše uvedené požadavky.

Je naprosto nepochopitelné, že v dnešní době, kdy například každý řidič z povolání musí absolvovat a opakovaně procházet psychologickými testy, uchazeči o povolání pedagoga většinou ničím takovým neprocházejí. Zato jediným kritériem pro vstup do učitelského oboru na mnoha školách je úspěch při anonymních, počítačem vyhodnocených testech studijních předpokladů (dále jen TSP), bez absolvování osobního pohovoru s uchazečem či alespoň psychologického testu. Nevzniká tak žádná zpětná vazba o charakteru a motivaci uchazeče, který se na tento specifický obor hlásí, což je alarmující. Dodejme, že mezi školami existují i výjimky.

Jako negativní příklad uvádím důsledné uplatňování TSP na nejmenovaných vysokých školách.

Opravdu se těžko hledá jakákoli souvislost mezi předpoklady pro dráhu budoucího pedagoga a některými otázkami těchto testů.

Příklady otázek z TSP můžeme vyhledat na stránkách jednotlivých fakult. Charakter některých otázek však ukazuje, že unifikované přijímací řízení na širokou škálu studijních oborů s jediným testem, nemůže přinést žádané výsledky. Například otázka zaměřená na fyzikálně - matematickou tematiku je pro uchazeče o studium na matematicko - fyzikální fakultě zcela nepřiměřeně až směšně snadná. Pro úspěšnou učitelku MŠ s dvaceti lety praxe, která si musí doplnit vzdělání, však může být podobný charakter otázek likvidační.

Osobně jsem se setkala s případem u uchazečky o studium speciální pedagogiky, která naprosto neměla ponětí o tom, co tento obor obnáší a neměla k němu sebemenší vztah. Jako absolventka gymnázia u přijímacích testů však bezproblémově uspěla a ke studiu nastoupila. Bude zajímavé sledovat, zda studium dokončí a práci u handicapovaných bude vykonávat, nebo půjde o zbytečné vynaložení společenských prostředků na její vysokoškolské studium.

Závěrem této kapitoly bych připomněla naprosto klíčovou roli pedagoga, který svou **autoritou a celou svojí osobností** v MŠ určuje a děti učí „co se smí, co se nesmí, co je zlé, co je dobré“. On dává najevo svou radost nebo zklamání z práce dětí, rozdává pochvaly, úsměv na tváři, pohlazení, stejně tak i nespokojenost a rozmrzelost. *„Je to paní učitelka, která děti ve školce vychovává, i když si to sama nepřipouští. A činí to tím, co dětem říká, ale ještě více tím, co dává mimoslovně najevo – tj. v oněch tisících drobných akcí a reakcí, jak nepřináší denní život.“* (Matějček, 2005, s. 170)

Kapitola 7. Vymezení nejčastěji integrovaných druhů handicapu u dětí v běžné MŠ

Jestliže diskutujeme o integraci handicapovaného či znevýhodněného dítěte do prostředí běžného typu MŠ, velkou úlohu hraje druh postižení, stupeň a s tím i související míra do/pomoci od okolí. Někdy můžeme vidět, že umístění těžce tělesně postižené dítěte bývá doprovázeno většími obavami, než umístění dítěte například s poruchou autistického spektra. Tím ale může dojít k mnoha omylům, protože s autisticky handicapovaným jedincem může být spolupráce v rámci kolektivu ostatních dětí mnohdy daleko složitější, než zdánlivě problematicky vyhlížející zařazení tělesně handicapovaného. Proto je nutná znalost v oblasti speciální pedagogiky, především pak znalost konkrétních typů postižení.

Typy zdravotního postižení integrovaných dětí jsou poměrně různorodé (Kábele, a kol., 1993) Jedná se o děti s vadami:

- tělesnými (vrozené, získané)
- smyslovými
- chronického charakteru (alergie, astma)
- po akutních onemocněních, u kterých musí proběhnout dlouhodobá rekonvalescence (děti s dialýzou, pooperační stav apod.)
- charakteru psychického onemocnění
- z oblasti vývojových poruch učení a chování

děti :

- mentálně retardované
- autistické
- s kombinovanými vadami

Každé ze zmíněných postižení vyžaduje odlišný přístup, dopomoc v rámci výuky v běžné MŠ. Handicap se objevuje v různém stupni (př. lehká mozková dysfunkce, středně těžká apod.), odlišných schopnostech a dovednostech daného žáka, tím i související potřebné pomoci ze strany okolí.

Mezi nejčastější druh *tělesného postižení* patří motorické oslabení dětí s dětskou mozkovou obrnou (dále DMO). Spolu s tímto druhem postižení se objevují

různé poruchy hybnosti (např. spastické poruchy spojené s ochabováním a s napínáním svalů). DMO se v odlišné míře a rozsahu objevuje u jednotlivých končetin následovně:

- Hemiparéza – porucha jedné poloviny těla
- Diparéza – postižení dolních končetin
- Kvadruparéza – postižení rukou i nohou

Pro děti trpící DMO obecně platí zhoršená funkce hrubé motoriky, což jim samotným i okolí přináší řadu problémů spojených s mnoha fyzickými a emocionálními bariérami. Společně s poruchou hrubé motoriky se dítě potýká také s obtížemi v motorice jemné. Pedagog by se měl proto zaměřovat především na grafomotorické schopnosti, činnosti spojené se sebeobsluhou (oblékání, vázání tkaniček, hygiena apod.) (Kraus a kol. 2005)

Naopak *postižení mentální* nemusí být na první pohled patrné, avšak jeho rozsah a závažnost je pro jeho budoucí zařazení handicapovaného do intaktní společnosti rozhodujícím kritériem. Rozlišují se čtyři stupně mentálního postižení – lehké, střední, těžké a hluboké. Přičemž každý stupeň vyžaduje odlišný přístup a případnou pomoc.

Stejně tak jako u jiných handicapů, je v každém konkrétním případě nezbytná důkladná diagnostika odborníků, jejímž výsledkem je vyhodnocení individuálních schopností postiženého a stanovení edukačních cílů, kterých by mělo dítě dosáhnout. Také musí být zváženo, zda je dítě schopno být zařazeno do běžného vzdělávacího procesu.

Takto postižené děti (mentálně retardované) mívají většinou odlišné projevy emocí. Tím se často pro většinovou intaktní společnost stávají nečitelnými a lidé jim nerozumí. Avšak emocionální prožívání, například u osob trpících Downovým syndromem, bývá zachováno a co víc, jejich vystupování působí velmi upřímným, bezprostředním a milým dojmem. Bohužel jejich typický zevnějšek intaktní společnosti mate a svádí k apriorně negativním reakcím. (Fischer a kol., 2008)

V následujících pasážích zmíním několik statistických údajů a trendů vážících se k jednotlivým formám postižení a integraci do běžných tříd MŠ.

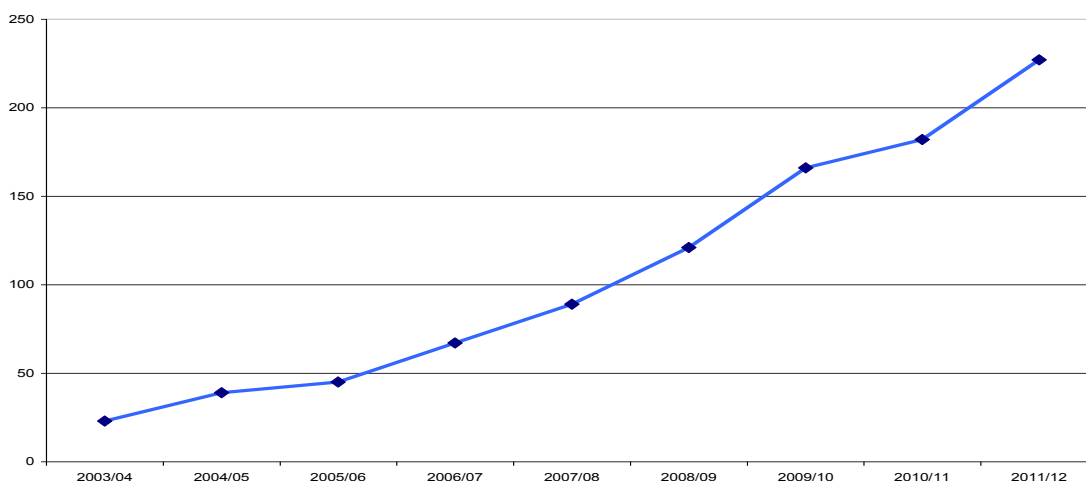
Tabulka č. 2: Individuální integrace zdravotně postižených dětí do běžných tříd MŠ ve školním roce 2003/04–2011/12 – podle druhu postižení (Kleňhová, 2012)

| | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| mentálně postižené | 247 | 221 | 205 | 190 | 194 | 198 | 194 | 202 | 212 |
| sluchově postižené | 78 | 74 | 63 | 88 | 81 | 82 | 65 | 64 | 74 |
| zrakově postižené | 70 | 68 | 67 | 54 | 61 | 62 | 64 | 61 | 83 |
| s vadami řeči | 965 | 920 | 637 | 703 | 713 | 701 | 715 | 811 | 763 |
| tělesně postižené | 170 | 187 | 163 | 176 | 177 | 159 | 158 | 153 | 172 |
| s více vadami | 307 | 283 | 247 | 204 | 223 | 218 | 235 | 224 | 239 |
| s vývojovými poruchami | 141 | 127 | 130 | 109 | 145 | 152 | 183 | 214 | 262 |
| s autismem | 23 | 39 | 45 | 67 | 89 | 121 | 166 | 182 | 227 |

Z výše uvedené tabulky mimo jiné plyne, že celkový počet individuálně integrovaných dětí do běžných tříd MŠ se ve sledovaném období nijak výrazně neměnil. Za povšimnutí ale jistě stojí postupně se v čase měnící zastoupení jednotlivých druhů handicapů.

Z údajů nám mimo jiné vyplývá rapidní nárůst počtu integrovaných dětí s vývojovými poruchami a zejména dětí s autismem. Zatím co ve školním roce 2003/04 bylo začleněno pouhých 23 dětí s tímto handicapem, v letech 2011/12 jich už bylo 227. Za tímto neuvěřitelným skokem vidím stále se zdokonalující diferencovanou diagnostiku, větší povědomí o tomto handicapu a také větší vstřícnost ředitelů škol, kteří je přijímají častěji, než v minulosti. Pro větší názornost uvádím vývojový trend individuální integrace tohoto postižení do samostatného grafu č. 5.

Graf č. 5: Vývoj počtu individuálně integrovaných autistů do běžných tříd MŠ ve školním roce 2003/04–2011 (ÚIV, 2012)



Děti s autistickými rysy chování tvoří mezi handicapovanými specifickou a také nejpočetnější skupinu. Takové děti se navenek jeví jako samotářské, plaché, bojácné nebo naopak velmi aktivní až hyperaktivní. Často se můžeme setkat s tím, že autistické dítě odmítá s okolím spolupracovat, proto se proces jeho začleňování mezi nehandicapované děti stává během na dlouhou trať a zkouškou trpělivosti všech zúčastněných. Stejně jako u řady jiných handicapů, tak i u dětí s poruchou autistického spektra, je rodinám a pedagogům státem nabídnuta možnost spolupráce s příslušnými odborníky (logoped, speciální pedagog, psycholog aj.). Šířeji se problematice autismu věnuji v praktické části této práce.

Dalšímu pokračování procesu integrace se nevyhne žádná rozvinutá společnost. Buďme proto připraveni na fakt, že v následujících letech se bude dále měnit pohled na jednotlivé druhy handicapů, budou se bourat společenské předsudky a padat mnohá letitá tabu.

..

Kapitola 8. Psychologické a sociální aspekty integrace

8. 1.: Psychologický pohled v procesu integrace

Integrace jako velmi složitý proces, působí citlivě především pro samotného handicapovaného či znevýhodněného. Dítě, které trpí tělesným či mentálním postižením, sociálním znevýhodněním či jiným handicapem, se musí od malička naučit pochopit své „odlišné já“, umět se mít rád, naučit se vyrůstat ve společnosti majoritní nehandicapované skupiny lidí. Chování intaktních dětí, jejich návyky, potřeby, projevy se ale handicapované dítě nenaučí, jestliže ho budeme celé jeho dětství a dospívání vyučovat ve speciálních zařízeních bez kontaktu s okolím a budeme ho od okolního světa izolovat.

Nastává tedy velmi složitá otázka: Integrovat handicapované dítě mezi nehandicapované či neintegrovat a zařadit do speciální MŠ?

Psycholožka Lenka Filípková, která v roce 2009 poskytla rozhovor časopisu Informatorium, tvrdí, že pokud jedince s handicapem umístíme hned mezi děti s postižením, jedinec pak nevidí běžné projevy dětí, které se vyvíjejí normálně. (Těthalová, 2009) Pak jen těžko může napodobovat věci, které dělají zdravé děti, nezná dětský slovník, spontánní projevy vrstevníků, zkrátka nezažívá situace jako ostatní děti, a to samo už ho může jistým způsobem omezovat v jeho vývoji. Předškolní věk je mimo jiné důležitý pro stanovení konkrétní diagnostiky dítěte s handicapem a můžeme určit jak dítě speciálně rozvíjet. Paní Psycholožka dodává: *„Nemůžeme však přesně stanovit, co všechno je dítě schopno z prostředí vstřebat. A tak by mohlo omezení jen na to speciální ublížit. Proto je dobře, když mu dáme možnost, aby si mohlo ze světa kolem sebe vzít co nejvíc. Právě proto je užitečné, když je v běžném prostředí“.* (Těthalová, 2009)

Některé dítě, ač jeho schopnosti, intelekt a možnost dosažení kýžených výsledků, mluví jasně pro zařazení do běžného typu školy, on sám se po psychické stránce na vstup mezi zdravé – odlišné děti necítí a není na tento krok připraven. Ze strany rodiny a odborníků je však důležitá snaha o nabídnutí všech dostupných a reálně možných variant. Je vhodné dítěti ukázat prostředí konkrétních škol, běžnou výuku, aby si samo udělalo představu. Vyslechnout jeho přání, ale také obavy, strach z neznáma, strach *„jak mě ostatní přijmou“* a snažit se mu co nejvíce vyhovět, jeho

otázky zodpovědět a eliminovat možné obavy. Samozřejmě, že vše se odvíjí od věku daného dítěte a od jeho emocionální a intelektové vyspělosti.

Psychika se u každého jedince liší, u handicapovaných dětí navíc může omezení, které mu vlastní postižení připravuje, způsobit, že se před okolním světem uzavře, začne se intaktním ale i stejně nemocným lidem stranit a proces integrace se pak stává obtížnějším.

Z publikace *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku* (Květoňová-Švecová, 2004, s. 22) se mimo jiné dočteme o dvou důležitých zásadách v péči o postižené děti:

1. **vidět v každém dítěti osobnost a podporovat její rozvoj**
2. **snažit se o co nejširší integraci těchto dětí do společnosti**

8. 2.: Tzv. efekt černé ovce

V psychologické terminologii se jako **efekt černé ovce** označuje tendence skupiny a každého z jejích členů hodnotit a zároveň se i chovat kritičtěji a mnohdy až krutě ke členovi vlastní skupiny, který se svým chováním nebo vzhledem vymyká očekávaným standardům a tím ohrožuje její skupinovou image, Při tom jsou mnohdy bez větších problémů schopni přijímat stejně nestandardního člena, jako člena jiné skupiny. Před příchodem nežádoucího člena, standardní členové svoji skupinu považují za vynikající či bezchybnou nebo více uznávanou a výše hodnocenou okolím, než před příchodem nežádoucího člena – cítí, že kvalita skupiny jeho příchodem klesla.

(Marques, JM and collective, 2008, vlastní volný překlad)



Tento stav, kdy si skupina jedinců vytvoří představu o své skupinové image a standardu svých členů a oproti tomu si nestandardního jedince „zaškatulkuje“ jako nežádoucího, vidím jako velmi závažný. Myslím, že se zmiňovaný efekt může objevit ve dvou rovinách. Jednak se efekt černé ovce může objevit v mylné představě intaktních dětí o chování dítěte handicapovaného a tím si může určitá specifika chování, se kterými se dříve nesetkali a které jim rodiče ani pedagog nevysvětlili, nepochopit, zveličovat nebo si je vykládat nesprávně. Nebo naopak může dojít k pozitivní diskriminaci „černé ovce“, kdy pedagog chce v dobrém úmyslu za každou cenu handicapovaného jedince začlenit, stále ho před ostatními intaktními dětmi vychvaluje, chrání, brání. Handicapované dítě se pak nechtěně stane objektem útoků či ústrků žárlivých a rozzlobených intaktních dětí. Nemá možnost si sám v kolektivu vybudovat místo, přátele a je postaven do nelehké situace. A to často v důsledku upřímně míněné snahy, která se zpravidla ukazuje jako kontraproduktivní.

Pozici černé ovce - vydědence, do které si intaktní jedinci zaškatulkují handicapovaného, je zapotřebí zabránit a především mu předcházet. Předcházet jakémukoli náznaku odsouzení druhého člověka bez oprávnění, zabránit šikaně, útlaku, nepřátelství od „silnější“ intaktní populace. Zvláště důležité je vhodná prevence v dětském věku, kdy se vytváří názory a postoje. Neodmyslitelnou roli zde hrají rodiče, kteří by jako první měli své děti naučit přijímat odlišnosti a chovat se ke druhým lidem slušně. Poté přichází na řadu pedagog, který by, jako profesionál ve výchově a ve vyučování dětí, měl umět vést děti ke slušnému chování. Měl by handicapované či znevýhodněné dítě naučit mít se rádo takovým, jakým se narodilo, vážit si života a snažit se u něj budovat zdravé sebevědomí. Umět mu vysvětlit i negativa, se kterými se během svého života může setkat a nemusí to být apriorně kvůli jeho postižení. S majoritní „zdravou“ skupinou dětí se pak umět o odlišnostech bavit, vysvětlit, že všichni na světě se jeden od druhého lišíme, především je pak vést k přijetí takových lidí a k vzájemné toleranci.

Spisovatelka Sarah Newman ve své publikaci, která je určena nejen rodičům, kteří mají postižené dítě, ale také široké veřejnosti, které tato problematika není lhostejná, osobitou formou popisuje mnoho her a činností, které lze s těmito dětmi vykonávat. O vyrovnání se s handicapem dítěte mluví takto: „ *Zjištění, že máte postižené dítě, je příšerná zkušenost, kterou si budete pamatovat do konce života. Ovlivní vaši budoucnost ve všech směrech, dokonce bude mít dopad i na vaše myšlení. Řada lidí shodně uvádí, že ten okamžik pro ně znamenal životní zlom, že se*

hodně změnili. Podíváme-li se na něj z negativní stránky, přináší zahořklost a vztek. Jsou tu však i pozitiva, například větší tolerance vůči slabostem druhých a přebudování žebříčku hodnot, při němž si člověk uvědomí, co je v životě skutečně důležité.“

(cit. S.Newman, Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením, Portál 2004, ISBN-80-7178-872-4)

Fakt, že lidé jsou vzájemně odlišní, nezměníme. Proto bychom měli být, ať už jako pedagogové či jako laická veřejnost otevření přijímat druhého, ačkoli se mezi „normální“ populací jeví jako někdo „exotický“. Důležité je intaktním dětem i dospělým poskytnout nezkreslený, pravdivý obraz o daném jedinci s handicapem a snažit se o jeho přirozené přijetí a začlenění mezi majoritní nehandicapovanou populaci.

9. Konfrontace dvou tváří handicapu z pohledu dítěte

Úvodem mé praktické části si dovoluji ozřejmit svou životní zkušenost, již zmiňovanou v úvodu této bakalářské práce, která je spojena s problematikou handicapovaných dětí a začleňování.

Jak už jsem uvedla dříve, v předškolnímu věku jsem byla v rámci zaměstnání maminky přirozeně „začleněna“ do kolektivu těžce mentálně a tělesně postižených dětí, které navštěvovaly denní stacionář. Nešlo samozřejmě o integraci v pravém slova smyslu, ale přinejmenším se s ní pojí podobnost, kdy jsem jako odlišný intaktní jedinec vstoupila do „majoritního kolektivu handicapovaných“, z mého pohledu neznámého světa. Pravidelným navštěvováním a přímým kontaktem s těmito dětmi jsem se nevědomky stále více přibližovala světu postižených. I přesto, že mi bylo pouhých pět let, začala jsem si všímat rozdílů mezi lidmi. Především pak jejich chování, komunikace, vzhledu apod. Toto postupné uvědomování si problematiky odlišností mezi jednotlivci, se u mě prohlubovalo především díky vlídnému a moudrému přístupu maminky, která se mně snažila neznámé, často zvláštní věci vysvětlovat a uvést je tak na pravou míru.

Pokud mohu být konkrétní, vybavuje se mi řada situací, kdy jsem byla svědkem často až agresivního chování postižených jedinců, jejich projevy nespokojenosti nebo naopak projevy neúměrné radosti. Z dnešního pohledu je asi přirozené, že si člověk v paměti uchovává jak důležité tak i zdánlivě „bezvýznamné“ věci, každodenní činnosti, projevy, pohledy apod. Uvedla bych jednu takovou vzpomínku, kdy jsem si jako rozverný předškolák, který se příliš nepozastavuje nad projevy ostatních, hrála v míčkovém pískovišti, spolu s tělesně postiženým chlapečkem, který byl v pískovišti se mnou. Najednou jsem zpozorovala, že chlapeček do „pískoviště“ vykonal potřebu. Dodnes si pamatuji svůj údiv a až znechucení nad jeho chováním, které pro mě jako pro „slušně vychovanou“ bylo nepochopitelné. Díky zásahu a následnému vysvětlení maminkou, jsem se už začala na podobné situace dívat jinýma očima.

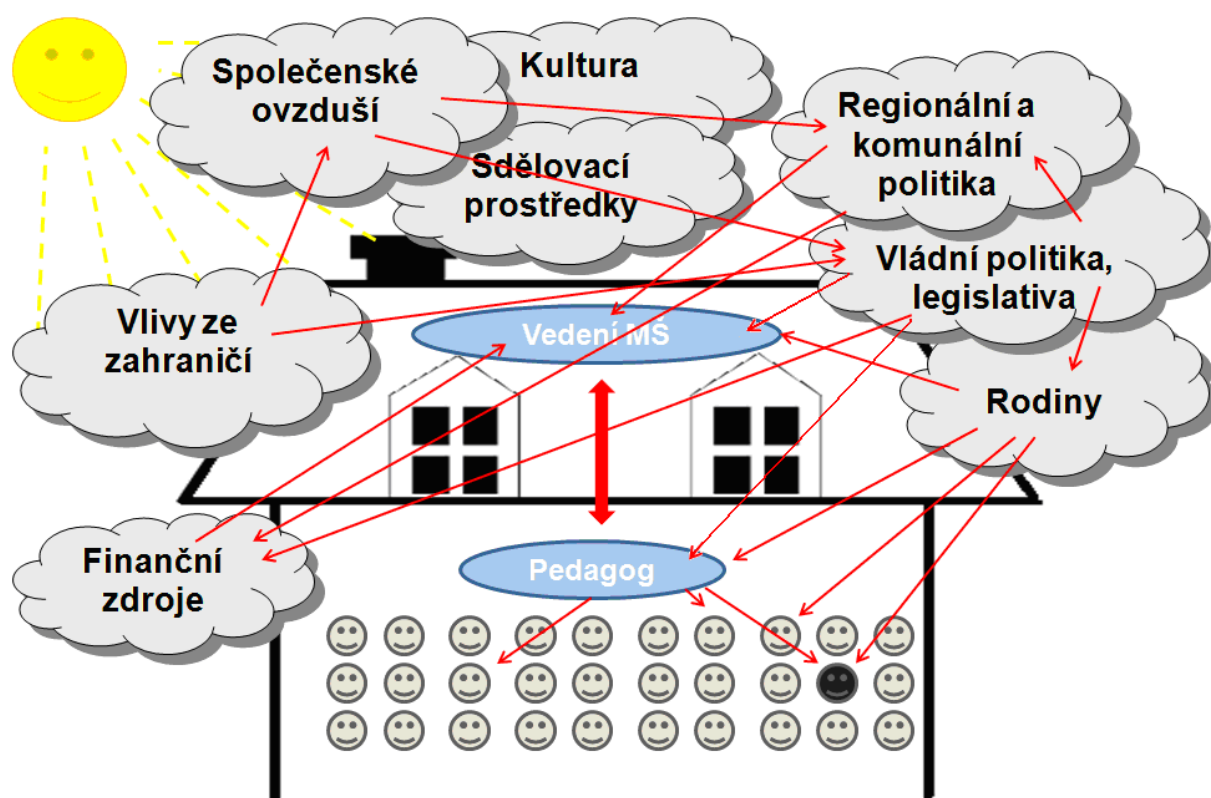
Postupem doby jsem začala tento svět postižených brát takový jaký je a neshledávala v něm nic nenormálního. S nástupem na základní školu a let následujících, jsem však začala poznávat, že můj pohled na postižené je diametrálně odlišný od pohledu většiny mých vrstevníků. V té době jsem vzhledem ke svému

věku nebyla schopna situaci analyzovat. Nyní, s odstupem dvaceti let, jsem se rozhodla k této problematice vrátit a podívat se na ni z pohledu dospělé ženy a matky- studentky pedagogické fakulty.

Díky své životní zkušenosti se v předkládané praktické části pokouším o konfrontaci, tedy o porovnání pohledu zdravého a pohledu handicapovaného dítěte na věc. Nabízím ony dvě tváře handicapu.

10. 1. Myšlenková mapa

Pro grafické zobrazení subjektů, faktorů a jejich vzájemných vztahů v procesu integrace handicapovaných dětí jsem se rozhodla pro formu označovanou jako myšlenková mapa.



10. 2. Rozbor myšlenkové mapy č. 1:

V mém výše uvedeném grafickém znázornění, chci názorně demonstrovat vlivy, které ovlivňují intaktní děti spolu s handicapovaným či znevýhodněným jedincem, který je integrován v běžném typu mateřské školy, jakož i celý proces integrace. Výše uvedenou myšlenkovou mapu jsem si vytvořila pro lepší pochopení složitého vzájemného spolupůsobení nejrůznějších činitelů v procesu integrace.

1. Vnitřní činitelé:

- **Pedagogové**

V rámci MŠ jsou po rodičích druhými nejdůležitějšími osobami, které děti ovlivňují, směřují a provázejí předškolním životem. Záleží na jejich citlivém a vnímavém přístupu a jejich osobnostních schopnostech.

- **Vedení MŠ**

Ředitelé škol zajišťují kvalifikovaný a kvalitní personál, v rámci individuálních možností každé školy zajišťují bezbariérový přístup a další nezbytné hmotné a organizační předpoklady. Mimo jiného také rozhodují o docházce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráci osobního asistenta. Svým vedením a působením se snaží o rozšíření povědomí o dané problematice v obcích, komunikují s orgány místních samospráv, v rámci možností ovlivňují komunální politiku v oblasti školství a také spolupracují s organizacemi rodičů i jednotlivými rodiči dětí.

- **Celkové klima v MŠ**

Podle vedení školy, personálních vztahů, rozlišování individuálních potřeb dětí, vytváření vzájemné důvěry a respektování, vytváření útulného a příjemného prostředí nejen z pohledu estetického se ukazuje celkové prostředí školy. Která svou atmosférou působí na děti, pracovníky školy a také na rodiče.

2. Vlivy z venkovního prostředí

- **Rodina**

Jak popisuje Sarah Newman (2004, s. 20) „*Rodiče by měli dítěti poskytovat nepodmíněnou lásku...dítě mají rádi jak tehdy, když dosáhne nějakého úspěchu, tak i tehdy, když se dopustí nějaké chyby či prohřešku.*“ Jsou to rodiče, kteří jako první na dítě působí už od narození a jsou to předškoláci, kteří v rodičích vidí lásku, oporu, jistotu a bezpečí.

- **Klima a tendence ve společnosti**

Handicapované i intaktní děti také v mnohém ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstají - ať už do něho zahrnujeme veřejné mínění, tendence v uplatňování určitých principů, informovanost a vzdělanost společnosti. Především pak schopnost člověka být tolerantním a respektujícím v přijímání odlišností.

- **Kultura a sdělovací prostředky**

Širokou skupinou faktorů ovlivňující pohled dítěte na handicap představují také kultura a média. Uvádím příklady aktivit a činností, které jsou s problematikou handicapovaných a integrace spojené a zároveň významně ovlivňují postoje intaktní společnosti:

- **knižní zpracování problematiky** (př. Lawson, Wendy: Život za sklem, , Děti z planety D.S., Olga Strusková, Brauns, A.: Pestrostíny a netopýři, Domov pro Marťany, Martina Drijverová ad.)
- **filmy** (Rain Man – problematika autismu, Osmý den – život s Downovým syndromem, Návrat idiota – mentálně postižení, Od dveří ke dveřím – život člověka s DMO atd.)
- **výstavy, dílny, workshopy** (prezentace široké veřejnosti např. výrobků z chráněných dílen aj.)
- **koncerty a divadelní představení** (skupina The Tap Tap aj.)
- **celorepublikové sbírky** (př. Akce cihla, Srdíčkový den apod.)
- **občanská sdružení, asociace – neziskový sektor** (APLA, Pomozte dětem, Centrum Paraple, Světluška, HELPPES, Bílá pastelka, Konto BARIÉRY, Život dětem a mnoho dalších)

- **Politika**

Politika jak na vládní tak regionální a komunální úrovni, musí vytvářet minimálně legislativní rámec a zajišťovat finanční zdroje

- **Vlivy ze zahraničí**

V neposlední řadě, tendenci začleňování a komplexní prosazování problematiky handicapovaných spolu se samotnými dětmi, ovlivňují postoje a tendence ze zahraničí. Především pak země, které jsou v dané problematice integrace na pokročilejší úrovni a mohou pro nás být příkladem.

11. Výzkumná část práce

11. 1. Uvedení výzkumu

Od září roku 2010 do června roku 2011 jsem v rámci praktické části své bakalářské práce měla možnost sledovat 2 chlapce s handicapem v prostředí běžné třídy MŠ. První z nich trpí autismem a druhý zatím nezjištěnou formou poruchy chování. Zaměřila jsem se na jejich běžné činnosti, kterým se v MŠ věnují, zjišťovala jsem míru dopomoci, kterou vyžadují od okolí (asistent, pedagog, ostatní děti), především pak jejich chování k intaktním dětem a následně celkové zhodnocení jejich integrace. Také jsem sledovala chování intaktních dětí, jejich reakce a postoje na zmiňované chlapce a celkový průběh vývoje vztahů mezi všemi zúčastněnými.

11. 2. Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu/sledování je zjistit:

- zda v konkrétních dvou případech došlo k úspěšnému začlenění
- zjistit vývoj chování integrovaných chlapců s postižením a uvést případná pro a proti jejich integraci
- na základě pozorování demonstrovat měnící se pohled intaktních dětí během necelého ročního sledování

11. 3. Metody výzkumu

- pozorování
- dotazování
- přímá práce s dětmi
- dotazníkový průzkum mezi budoucími pedagogy

11. 4. Prostředí, kde probíhalo šetření

Své šetření jsem prováděla v jedné mateřské škole běžného typu v městské části Brno střed. Svou polohou leží u frekventované komunikace. Kapacita čtyř tříd je

25 dětí na každou třídu. V každé z nich působí dva vysokoškolsky vzdělaní pedagogové, kteří se střídají v rámci ranní a odpolední služby. K jedné třídě je přidělena osobní asistentka, která pomáhá postiženému Ondrovi.

Prostředí, především díky vedení MŠ, působí vstřícným a přátelským dojmem. S integrací handicapovaných žáků už mají předchozí zkušenosti a podle mých zjištění jsou pedagogové i nadále k dalším integracím handicapovaných dětí otevření. Výuku se snaží co nejvíce uzpůsobit individuálním schopnostem a možnostem všech dětí, tedy nejen postižených.

Stejně jako nikdo z nás není stejný, tak i přístupy pedagogů se liší. Během svého šetření jsem měla možnost seznámit se s pedagogy, kteří byli opravdovými vzory pro adepty učitelského povolání, a to nejen díky svému profesionálnímu přístupu k vyučování a odbornými znalostmi, ale především díky svému citlivému a moudrému přístupu k samotným dětem. K dětem s odlišností uměli přistupovat s taktem, ale nikdy ne s nepřiměřeným zvýhodňováním. Intaktní děti se snažili klidným a laskavým způsobem s handicapovanými dětmi seznamovat a učit je, jak s nimi navazovat kontakt. Naopak handicapovaným dětem pomáhali s jejich postupným začleňováním.

11. 5. Charakteristika handicapovaných chlapců

A. Ondra - 6 let

Ve čtyřech letech u něj byl diagnostikován autismus. Do MŠ byl zařazen před rokem ve svých pěti letech.

Z rodinné sociální anamnézy vyplývá, že pochází z nepříliš harmonického prostředí. Otec stále pracovně vytížen, handicap si u chlapce nechce připustit. Výchova je z velké části pouze na matce, která se s chováním svého syna snaží vypořádat podle vlastních představ. Synovi ustupuje, nedbá radám, prosbám ani vytýkáním od pedagogů a místo řešení konfliktů, které jsou s Ondrou často spojeny, od problémů utíká. Tudíž pak jakákoli snaha pedagogů o změnu a o zlepšení jeho chování, často přijde vniveč.

Chlapcovo chování závisí na jeho častých výkyvech nálad a ranním rozpoložení. S autismem obecně je spojeno především stereotypní chování (například při nácvičku hygieny či stravování), hyperaktivita, špatná komunikace a

problematické navazování vztahů s okolím, konfliktní jednání vůči intaktním dětem, odmítnutí, uzavření se do sebe. Jmenované příznaky lze vysledovat i v případě Ondry.

S každodenními činnostmi mu pomáhá osobní asistentka, která se v rámci Individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) snaží provádět činnosti, které jsou uzpůsobeny jeho tempu, možnostem a schopnostem.

Povahou je Ondra spíše extrovert, často velmi hlučný, náladový a často s impulsivními reakcemi. Je nutné u něho hlídat projevy hyperaktivity, kdy by mohlo dojít k nechtěnému zranění ostatních dětí a také je nutno včas vysledovat příznaky, naznačující blížící se projev hněvu či nespokojenosti. Pokud si však k němu druhý člověk najde cestu, dokáže být milým a bystrým chlapcem, který umí projevit radost, šikovnost a k druhým se chovat přátelsky.

Ondra je na svůj věk inteligentní a jako mnoho autisticky postižených jedinců i on vyniká v mnoha oblastech. Velmi rád samostatně čte, poslouchá příběhy a má velkou představivost. Jeho častá roztržitost a nemožnost udržet na delší dobu koncentraci mu však v mnoha činnostech brání, především při manuálních činnostech, zaměřených na přesnost a trpělivost. Například malování se zadáním „nepřetahovat“, je pro něho složitý, téměř až neřešitelný úkol. Pod klidným, ale důsledným vedením pedagoga se ale zadaný úkol snaží splnit. Nesmí ho však při tom vyrušit jiný - „zajímavější“ podnět.

Ondra se na konci mého výzkumného šetření chystal na přechod do základní školy, spolu s asistentem. To pro něj i pro všechny zúčastněné znamenalo už delší dobu psychické a fyzické napětí, spolu s obavami, zda nárokům a tempu ZŠ bude stačit.

Dnes už vím, že se mu podařilo zvládnout první rok ZŠ, ale za cenu dlouhodobého a složitého sžívání se s novým prostředím a také s jinými dětmi. Výhodou bylo, že Ondra nastoupil do ZŠ společně s několika dětmi, které s ním chodily do předchozí MŠ.

I nadále tak pokračuje proces jeho integrace, kdy se každý den on i ostatní spolužáci musí učit toleranci a vzájemnému pochopení.

B. David - 5 let

David do MŠ přestoupil až v únoru roku 2011 během mého výzkumného šetření. Důvodem přechodu z předchozí MŠ bylo stěhování z menšího města do Brna. Již od začátku u něj byly pozorovány zvláštnosti, zejména v jeho chování k vlastní osobě i k druhým dětem. V kolektivu se aklimatizuje velmi pomalu. Dělalí mu potíže běžné každodenní činnosti, spolupráce, komunikace, jakékoli vlastní prezentování se. Působí jakoby byl uvězněn ve vlastním světě, který je pro okolí těžko pochopitelným. Pedagogové, spolu s odborníky, hledají řešení jeho začlenění, což však brzdí zatím ještě nezjištěná přesná diagnóza.

Na rozdíl od Ondry, David vyrůstá jen se svým otcem, který se mu ale viditelně snaží nahradit „náruč“ obou rodičů. Zvláštnosti v jeho chování nese otec těžce. Ale díky pomoci odborníků i samotných pedagogů, se mu snaží najít prostředí, ve kterém by se cítil dobře.

David vystupuje tichým, často nepřítomným dojmem, ostatních se straní a je velmi složité, zapojit ho do denních aktivit v MŠ. Pokud se do společných her či cvičení zapojí, někdy u něj můžeme pozorovat radost a malé uvolnění, jindy zase naprosté uzavření do sebe.

Pedagogové u Davida pozorují známky autistického jednání, může se však jednat o lehkou mozkovou obrnu (LMD) či o závažnější handicap. Jisté je, že se v následujících týdnech a měsících bude podrobovat důkladné diagnostice, aby co nejdříve mohla být stanovena přesná diagnóza a následné zjištění, co nejvhodnějšího způsobu jeho začlenění ať už mezi intaktní či mezi handicapované děti.

11. 6. Kolektiv intaktních dětí

Do třídy spolu se sledovanými chlapci dochází 22 intaktních dětí. Věkově je třída smíšená, přičemž Ondra je nejstarším žákem. Ostatní děti, které se kolem handicapovaných chlapců pohybují, si odlišností všímají. Především rozdílného chování, častých impulsivních reakcí ze strany Ondry nebo nepochopení osvojených návyků (stravování, cvičení, zpěv apod.). Každé dítě je jiné, nedá se proto zobecňovat postoj a reakce všech dětí. Měla jsem možnost u dětí sledovat rozdíly v jejich výchově, která jim byla předána rodiči. Někdo se k oběma postiženým

chlapcům choval pěkně, bez větší pozornosti k jejich často zvláštním reakcím, ale většina intaktních dětí přistupovala k chlapcům s nedůvěrou, která se projevovala v odmítání a stranění se jich. Což platilo především v počátcích mého šetření.

11. 7. Pedagogičtí pracovníci

Ve sledované třídě působí dva vysokoškolsky vzdělaní pedagogové spolu s jednou osobní asistentkou, která pomáhá Ondrovi. I přesto, že se ve třídě vyskytují dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, není počet dětí snížen. Výuka je proto velmi náročná.

Přesto se pedagogové snaží pracovat velmi aktivně, profesionálně a cíleně vzhledem k individuálním schopnostem všech dětí. Zatím se situace, kdy jsou v jedné třídě integrováni dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ponechává na dalším vývoji. Pedagogové se už teď však shodují, že do budoucna budou nuceni pro Davídka hledat řešení, například přechodem do jiné třídy nebo zajištěním osobního asistenta. Obé je však problematické. Zatím se tedy pedagogové musí věnovat oběma chlapcům a dalším 22 dětem., což je velmi náročné a pro úspěšnou integraci nevhodné.

12. Samotné sledování

12. 1. Seznámení s výzkumným šetřením

V následujících bodech, se vždy podle měsíce, snažím zachytit průběh Ondrova (později také Davidova) chování, reakcí a totéž sleduji u intaktních dětí. Popisuji a shrnuji zajímavosti a zvláštnosti, které jsem během téměř ročního sledování měla možnost pozorovat. Šetření, jak už jsem zmínila, probíhalo během září 2010 a červnem 2011.

Na závěr se pokouším o vyhodnocení výzkumného šetření – tedy zda došlo k úspěšnému začlenění handicapovaných chlapců a jaký bude závěr v chování intaktních dětí vůči nim.

- **Září 2010**

Během prvního měsíce mého sledování a šetření jsem se snažila jak se sledovaným chlapcem tak i s intaktními dětmi sblížit, odstranit případné bariéry a udělat si představu o celkovém prostředí.

Ondra

- chováním působí velmi chaoticky, nevydrží delší dobu u žádné činnosti, je netrpělivý, odmlouvá a příliš neuznává autoritu (ať už asistentky, pedagogů či rodičů)
- k mé osobě se chová mile, až kamarádsky, snaží se předvádět svoje dovednosti, seznamuje mě se svými oblíbenými činnostmi a zájmy
- k intaktním dětem se chová impulsivně, ruší jejich započaté hry a činnosti, nerespektuje jejich náznaky odmítnutí, nechápe nebo nechce pochopit jejich reakce
- osobní asistentka začíná s aplikací individuálního vzdělávacího plánu

- **Říjen 2010**

V následujícím měsíci jsem se snažila všimnout si reakcí intaktních dětí na handicapovaného spolužáka, zapojovat se do přímé práce s dětmi, spolupodílet se na vytváření programů a činností.

- u Ondry dochází k přetrvávání netrpělivosti, rušivému chování a impulsivitě
- mezi intaktními dětmi dochází k postupnému zvykání si na jeho chování začíná se ukazovat odlišné posuzování mezi jednotlivými dětmi
- dále postupujeme v plnění uzpůsobených programů v rámci IVP

- **Listopad 2010**

V tomto sledovaném období se dále rozvíjí Ondrovo problematické chování a s tím související nedůvěra ze strany intaktních dětí. Všimla jsem si, že pedagogové do vztahů mezi dětmi příliš nezasahují, což nepovažuji za příliš šťastné.

Začátkem měsíce jsme navštívili Muzeum hraček, které si užily všechny děti, dokonce i Ondra, který neudrží soustředění více jak několik minut, byl během prohlídky klidný a nadšený.

Zajímavosti a postřehy

- výběrem vhodných a zajímavých činností se Ondrova soustředěnost zlepšuje
- dále se spolu s osobní asistentkou v rámci IVP věnujeme rozvíjení grafomotorických schopností, matematických dovedností, čtení aj.
- podporujeme ho, aby započaté činnosti dodělal a nenechal se vyrušovat žádnými jinými podněty
- při kontaktu Ondry s ostatními dětmi, především s průbojnějšími chlapci, dochází k občasným konfliktům, nezřídka i fyzickým

- **Prosinec 2010**

Měsíc prosinec byl hektický vzhledem k blížícím se Vánocům a s nimi spojenými vánočními besídkami, představením za účasti rodičů a také díky vánočnímu jarmarku.

V chování intaktních dětí pozoruji následující změny:

- k Ondrovi jsou přátelštější a to i mnozí chlapci, kteří na něho byli často hrubí až vulgární
- bariéry a odstup, který k němu děti měly, přetrvávají, ale už v podstatně menší míře
- z důvodu zásahu pedagogů a také asi pochopení, už na Ondru děti nepokřikují, což se často stávalo např. při jeho nevhodném chování u jídla, při cvičení, procházkách apod.)

Ondra je oproti začátku letošního roku

- klidnější (v rámci možností jeho handicapu)
- více dbá na svůj výkon
- snaží se soustředit (i když v tom má značné potíže)
- při společných činnostech méně zlobí, díky většímu zapojení a pozornosti pedagogů

- **Leden 2011**

Bylo nám oznámeno, že k nám začátkem měsíce února bude přidělen nový chlapec. Poté, co se dětem donesla tato novinka, většina měla radost a hodně se na nového spolužáka těšila. Ondra byl zatím jakoby nezúčastněný, ale když jsem se ho osobně ptala na jeho pocity, také se na nového „kamaráda“ těší a především je hodně zvědavý.

Vzhledem k povánočnímu období, je hodně dětí rozdováděných. S osobní asistentkou jsme si daly prioritu, uvést Ondru zase do jakéhosi klidu a opět u něj rozvíjet soustředění.

Ondra se cítí „unavený“, ale os. asistentka se domnívá, že jde z jeho strany jen o lenost, kterou cítí po Vánocích. Po celý den, ale nebyl ve své kůži, „nezlobil“, nevztekal se, do žádných aktivit (ani čtení) neměl náladu. Následující den nám jeho maminka oznámila, že Ondra leží doma s teplotou. Stará se o něj babička, rodiče jsou zaneprázdněni.

Celé tři týdny ležel s náběhem na zápal plic, tudíž jsme po jeho návratu do MŠ zvolnily program a uzpůsobily to jeho rekonvalescenci. Byl klidný, zamlklý, nikoho

nerušil, až to i samotným dětem připadalo zvláštní. Občas se nás ptaly „*co mu je, že si ani nechce hrát a nezlobí*“

- **Únor 2011**

Do MŠ přišel nový chlapec David, který působí velmi uzavřeným a zamlklým dojmem a zatím se příliš neprojevuje. Pedagogové to přikládají jeho povaze a procesu adaptace a sžíváním se s novým, neznámým prostředím.

Naopak Ondra svou extrovertní povahou se hned snaží nového kamaráda zaujmout, především „lumpačením“ a strháváním pozornosti na sebe.

Po uplynutí dvou týdnů se David chová stále velmi zvláštně, s dětmi nekomunikuje (výjimkou je Adélka – viz dále) nebo si naopak nervózně hovoří pro sebe. Pedagogové mají podezření na jeho skrytý handicap.

Zajímavosti: a postřehy:

- Ondra si začíná vybudovávat „postavení“ mezi ostatními dětmi, které ho začínají brát jako přirozenou součást kolektivu
- impulsivní reakce se postupně daří eliminovat a dochází k nim výjimečně jen v důsledku vyprovokování některým z intaktních chlapců
- děti si začínají s Ondrou více hrát
- Ondra se v rámci svých schopností zlepšil především v koncentraci, hlavně během manuálních činností

- **Březen 2011**

Pozornost mého šetření je rozšířena, z Ondry a intaktních dětí, také na Davida.

David se už začíná více zapojovat do společných aktivit s ostatními dětmi, ale přesto má problémy v oblasti komunikace a vyjadřování svých emocí. Ve svém chování působí tékavě, započaté činnosti se záměrně či nevědomě snaží nechávat nedokončené. Pozoruji jeho zájem o rozebírání a skládání hraček. Při těchto činnostech působí uvolněně.

Ondra začal s ostatními dětmi spolupracovat a to i s chlapci, se kterými si zprvu nerozuměl. Při zadaných činnostech během IVP se zdá být více koncentrovaný

a také dbá o kvalitu svých výtvorů. Občasná nervozita, nerozhodnost, netrpělivost se objevuje především u složitějších úkolů nebo u úkolů, které ho nebaví.

Intaktní děti si s Ondrou rozumí mnohem více než na začátku mého sledování. Už k němu mají větší důvěru, jsou ochotny mu například půjčovat hračky. Jelikož už tolik nekazí hru, občas ho i spontánně vyzvou ke společné činnosti.

Duben 2011

V následujícím měsíci bude Davidově rodině doporučena návštěva příslušné ambulantní poradny, kde by jim měli pomoci s diagnostikou jeho problematického chování.

V průběhu měsíce se do třídy přišel podívat speciální pedagog, který se snaží Davida zachytit při činnostech a při kontaktu s ostatními dětmi.

Ondra se do kolektivu dětí velmi nadějně socializoval a až na jeho občasné (dětem už známé) projevy nespokojenosti a roztěkanosti, je ukázněný. Dále je snaživý, se mnou i s osobní asistentkou spolupracuje a můžeme vidět pokrok v jeho písemném projevu, kreslení a celkově v jeho delším udržení soustředěnosti.

Děti se až na občasné výjimky k němu i k Davidovi chovají pěkně a tolerantně.

• Květen 2011

David se ve třídě projevuje podobně jako při svém příchodu – je uzavřený, zamlklý a někdy naopak neposedný, nekoordinující své projevy. Stále dochází do psychologických a speciálně pedagogických poraden.

Ondra se v rámci IVP zlepšil v oblasti grafomotorických dovedností (má lepší úchop tužky, už tolik nepřetahuje aj.), trpělivosti a soustředění. Zdá se, že budoucí nástup do ZŠ by tak mohl za pomoci asistenta zvládnout.

Stále mu občas dělají potíže emocionální projevy – nadšení nebo naopak našťvanost, kdy zapomene na okolí a chce být středem pozornosti. Pedagogové se milým způsobem snaží intaktním dětem jeho projevy vysvětlit

Vysvětlení pedagogů o zvláštních Ondrových reakcích, děti většinou vezmou bez zdlouhavého přemýšlení a váhání. Snaží se ho brát jako svého kamaráda, který se sice občas chová dle jejich názorů „divně“, ale i přesto se jim už nepříčí hrát si s ním a podnikat všemožné aktivity během dne.

- **Červen 2011**

Během posledního měsíce svého výzkumného šetření jsem se snažila porovnávat reakce Ondry a Davida a také chování intaktních dětí vůči oběma chlapcům. Snažila jsem se u dětí zjistit nenápadnou a „nenásilnou“ formou rozhovorů jejich názory na ně. Vyšly mi následující reakce dětí:

Ondra

- „Občas se chová divně“
- „Už je hodnější“
- „Hrajeme si s ním, ale jen když nekřičí a když nám nekazí hru“

David

- „Vůbec si s námi nepovídá“
- „Nechce si hrát“
- „Nerozumím co říká“
- „Proč se tak chová?“

12. 2. Chování intaktních dětí vůči handicapovaným chlapcům

V následujících pěti bodech uvádím pět odlišných přístupů pěti dětí, které jsou ve společné třídě spolu se sledovanými handicapovanými chlapci. Na konkrétních situacích se snažím zachytit jaké mají intaktní děti k odlišnostem a zvláštnostem postoje. Při následujícím zachycené dětského vnímání odlišností, musím opět zmínit vlastní životní zkušenost, kdy jsem jako zdravý jedinec byla „*přirozeně začleněna*“ v prostředí těžce handicapovaných dětí. I já jsem se musela s odlišnými způsoby komunikace, neverbálními projevy a také projevy „*nestandardního*“ chování u postižených dětí vypořádat a naučit se (za vlídného mamincina vysvětlování) pochopit „*odlišný, pro mě záhadný svět*“

1. Adélka – 5 let

Dívka navenek působí velmi mile a k druhým dětem se chová přátelsky. Pozorovala jsem jí při kontaktu jak s nehandicapovanými, tak s postiženými. Přirozeně, více komunikovala s děvčaty, ale nedělalo ji problém bavit se i s chlapci. S Davidem, který se s ostatními dětmi málokdy baví a je uzavřený, navázala pro

všechny překvapivě pěkný vztah. Při příchodu do školy se pozdraví s paní učitelkou a hned poté utíká za Davídkem a ptá se ho „*jak se má*“. Bylo zajímavé pozorovat, že i když jedinec působí nepřístupně, uzavřeně a odmítá jakýkoli náznak komunikace, dokáže s druhým navázat kontakt a pomalu si vybudovat vztah.

2. Míša – 6 let

Míša je jedním z neaktivnějších a zároveň nejhluchnějších dětí ve třídě. Dalo by se říct, že si mezi dětmi vybuďoval zvláštní postavení, kdy ho vnímají jako svého přirozeného vůdce. Bohužel si zvláště pak k Ondrovi nevybuďoval pěkný vztah. Je na něj často zlý, odmítá s ním komunikovat, hrát hry apod. Všem pak bezděčně, ale možná také záměrně ukazuje, jak k němu mají i ostatní děti přistupovat. Během pozorování docházelo k častým konfliktům, například při narušení již započaté hry z Ondrovi strany . Pro Míšu byl „*protivným*“ klukem, který mu kazí zábavu a „*nechápe*“, když mu něco vysvětluje.

3. Klára – 4,5 roků

Klára působí jako velký „rozumbrada“, který často napodobuje styl chování a mluvy rodičů. Stále se ztotožňovala s princeznou, která je „*nejkrásnější, nejhodnější a nejbohatší*“. Ostatní děti posuzuje podle vnějšího vzezření. Není proto divu, že k handicapovaným, podle jejích slov „divným“ klukům, se chová odměřeně, nevhodně komentuje jejich projevy. Pedagogové se snaží její komentáře, upozorňování a žalování omezovat a snaží se vždy konkrétní situace vysvětlit. Bohužel, často jsou spíše zaskočeni jejím žalováním rodičům, kteří místo aby dceři vytkli její hrubé chování, stojí proti pedagogům. „*Nechápu, že někdo „TAKOVÝ“ může chodit do normální školy.*“

4. Pepa – 6 let

Pepa je nejlepším přítelem Ondry. Veškerý možný čas tráví spolu. Spolu staví stavebnice, vymalovávají, spolu se drží při tanečku za ruce, spolu se navzájem šťouchají. Jsou „neohroženou dvojkou“, která si i přes občasná nedorozumění užívá dětských radovánek. Bylo zajímavé, že Ondru, především formou hry, ovlivnil kamarád, ke kterému měl blízko a mezi kterými vzniklo během krátké doby přátelství.

5. Láďa – 5 let

Do MŠ přestoupil tento rok z důvodu stěhování. Je v novém prostředí, v neznámém kolektivu a mezi novými lidmi. Za dobu jeho krátké adaptace v novém prostředí, jsem si všimla, že se Láďa snaží vycházet se všemi dětmi a zdá se, že ani se zmiňovanými chlapci nemá problém navázat kontakt. Přistupuje k nim spíše s údivem, nicméně se jich nestraní a kontaktu se nebojí.

12. 3. Vyhodnocení šetření v MŠ

Po ukončení výzkumného šetření, které probíhalo za stálého provozu mateřské školy, jsem si v rámci přímého sledování dětí a zúčastnění společných aktivit, utvořila následující závěry:

- 1. Autisticky handicapovaný chlapec (Ondra) i přes dílčí nedostatky spojenými s autistickým chováním, poměrně úspěšně prošel integračním procesem a byl pod vedením pedagogů a osobní asistentky přirozeně začleněn do běžného (intaktního) kolektivu dětí. Proces jeho integrace pokračuje i nadále v rámci ZŠ.**
- 2. Chlapec (David) s poruchou chování byl během mého výzkumného šetření teprve na začátku možného začleňování. Nebyla stanovena přesná diagnostika poruchy, tudíž zatím nelze dostatečně aplikovat individuální plán jeho vzdělávání. Za dobu mého sledování však k úspěchům v postupné adaptabilitě nedocházelo. Jeho integrace je tedy zatím bez znatelných pokroků.**
- 3. Intaktní kolektiv dětí v průběhu šetření přirozeně přijal a postupně si zvykl na chování handicapovaných spolužáků (především sledovaného Ondry). Až na občasné konflikty, které se pedagogové snažili vždy rozumnou formou mírnit, k významným nedorozuměním nedocházelo. Potvrdil se mi tak můj předpoklad z úvodu práce, že děti jsou v předškolním věku nejvíce otevřeny pro přijímání odlišností u druhých.**

13. Vyhodnocení dotazníkového průzkumu

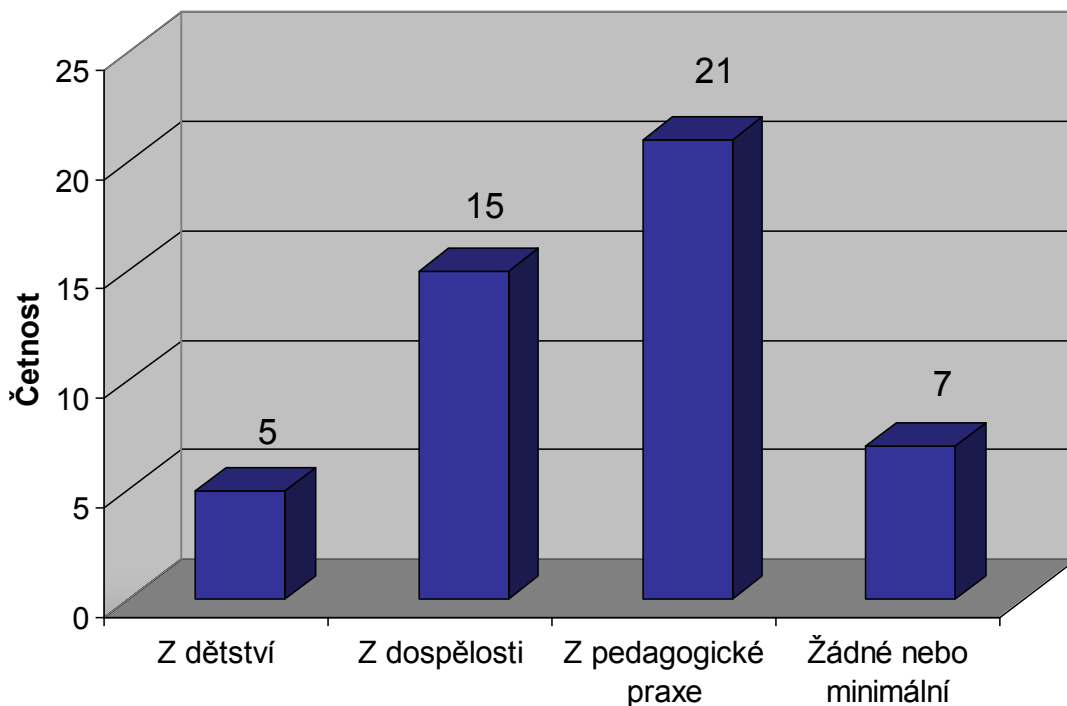
Jelikož jsem v žádném dostupném zdroji nenalezla informace o skutečné připravenosti budoucích pedagogů MŠ pro práci s handicapovanými dětmi, rozhodla jsem se vytvořit dotazník (viz Příloha), který jsem rozeslala či osobně předala několika studentkám posledních ročníků tohoto oboru na různých školách. K mému překvapení jsem zpět obdržela 38 více či méně vyplněných dotazníků.

Jsem si vědoma, že uvedená forma dotazování a formulace otázek nesnesou přísnější kritéria, stejně jako výběr respondentů nebyl zdaleka reprezentativní. Také fakt, že v důsledku korespondenční formy dotazníku nebylo možno na odpovědi stanovit časový limit a fakt, že respondentky mohly používat jakékoli zdroje informací, mohly výrazně zkreslit výsledky zejména vědomostní části dotazníku. Odpovědi jsem zpracovávala anonymně.

I přes výše uvedené výhrady si však troufnu říci, že získané informace jsou zajímavé a jistě by si zasloužily ověření formou odborně sestaveného dotazníku na reprezentativní skupině respondentů.

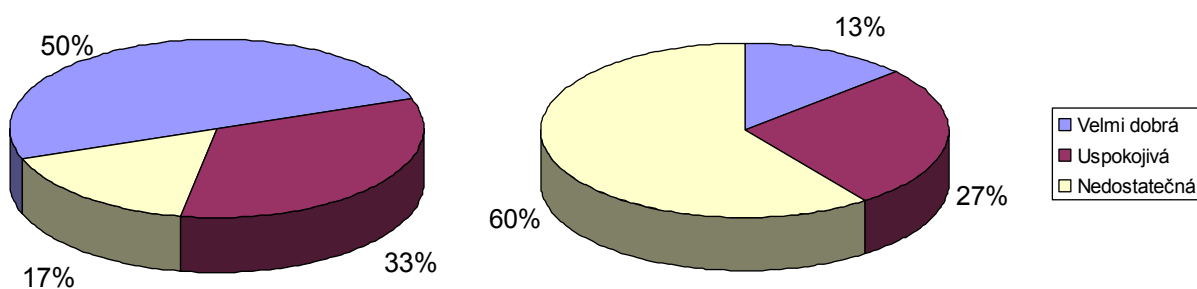
V dalším vybírám některé zajímavé výsledky.

Graf č. 6: Vlastní zkušenosti se setkáváním se s handicapovanými dětmi u respondentek



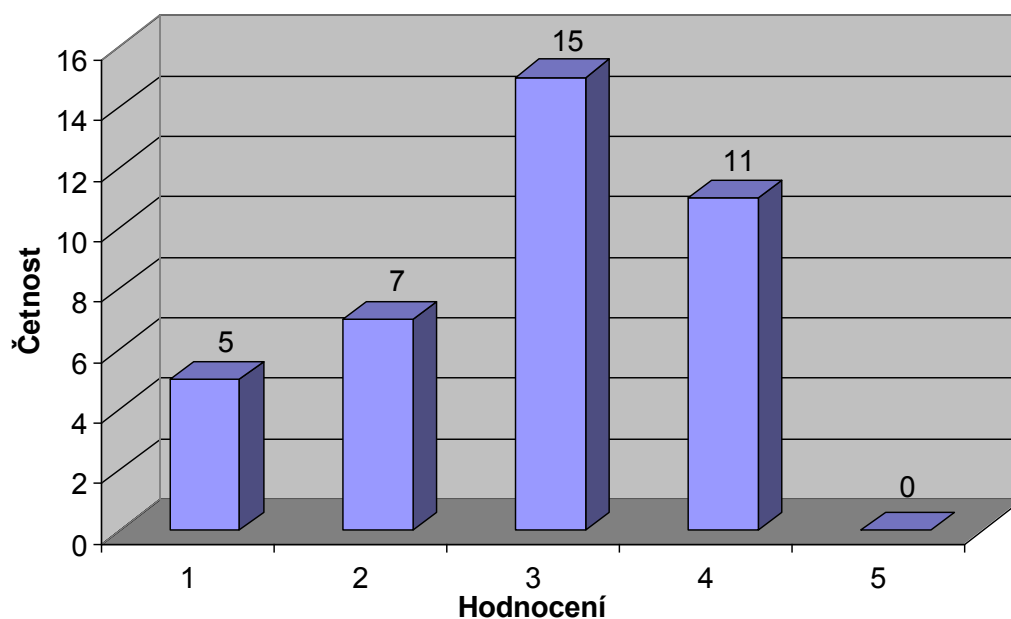
Je zajímavé, že pouze minimum respondentek uvádí zkušenosti z dětství, stejně jako minimum uvádí zkušenosti žádné nebo minimální. Možná by bylo zajímavé dát do souvislosti získané výsledky s věkem respondentek a léty jejich dětství. Sympatický je vysoký počet respondentek, které se s handicapovanými dětmi setkávají v pedagogické praxi (některé respondentky jsou dálkově studující aktivní učitelky). Jistě by stálo za zvážení brát zejména při výběru uchazečů o studium speciální pedagogiky na tyto faktory zřetel.

Graf č. 7: Psychické předpoklady a připravenost budoucích pedagogů na práci s handicapovanými dětmi. Vlevo výsledky respondentek, které mají zkušenost s handicapovanými jedinci v rodině nebo blízkém okolí z dětství, vpravo výsledky respondentek, které mají zkušenost minimální nebo žádnou



Tento graf potvrzuje dříve vyslovenou hypotézu, že budoucí pedagogové s vlastní zkušeností s handicapovaným jedincem v rodině či blízkém okolí z dětství jsou výrazně lépe připraveni na setkávání s handicapovanými jedinci i v profesionální praxi pedagoga. Respondentky s minimálními nebo žádnými zkušenostmi z této oblasti reagují neadekvátně nebo mají problém s emocionálním zvládnutím situací.

Graf č. 8: Znalosti z oblasti speciální pedagogiky a práce s handicapovanými dětmi



Při hodnocení znalostí školní stupnicí 1-5 se znalosti nejvíce respondentek nachází v oblasti hodnocení dobrého až dostatečného. Výsledky mohou být navíc ještě zkresleny faktem korespondečního zpracování odpovědí, či motivací respondentů.

Z mnoha odpovědí (zejména těch, kde bylo možné se vyjádřit volnou formou) vyplývá dobrá vůle většiny k práci s handicapovanými dětmi, mnohdy ale chybí znalosti z oblasti speciální pedagogiky a psychická připravenost budoucích pedagogů. Často dochází k přeceňování vlastních schopností a (módnímu?) podléhání současnému trendu veřejného mínění (deklarovaná ochota integrovat opravdu problematicky integrovatelné formy handicapu).

14. Autentické příběhy vztahující se k handicapu a integraci

V následující kapitole předkládám příběhy jedinců, kteří jsou s problematikou handicapovaných a procesem integrace přímo konfrontováni prostřednictvím vlastních zkušeností. Poukazuji na důležitost vzájemné tolerance, osobnostních předpokladů pedagoga a jeho přístupu k vedení dětí.

Domnívám se, že jednou z nejnázornějších a lidem nejbližších metod, kdy se veřejnosti prezentuje daná problematika, je výpověď konkrétních osob v jejich autentických příbězích. Některé příběhy znám osobně či jsem je vyslechla sama, jiné cituji z otevřených zdrojů.

Původně jsem tuto pasáž pro svoji práci neplánovala. V průběhu zpracování této práce, jsem se však setkala s několika lidsky velmi silnými a zajímavými příhodami či životními příběhy, které do značné míry podporují mé hypotézy z teoretické části a do značné míry také podporují a dokreslují závěry z mé praktické části.

Jirka a jeho bratr

Jirka je z Prahy a současnosti je mu 19 let. Od narození trpí dětskou mozkovou obrnou (DMO), je upoután na invalidní vozík a plně odkázán na celoživotní pomoc druhých. Navštěvuje denní stacionář pro děti s kombinovanými vadami. Doma má však zdravého, o tři roky staršího bratra Vaška. Odmalička se tak setkává s postižením a z mého rozhovoru s ním, mu bratr nepřipadá od ostatních nijak odlišný. Bere ho stejně jako své zdravé vrstevníky. Vašek ale zpočátku zažíval ve svém okolí krušné chvíle. Když se v běžné základní škole zmínil o handicapu svého bratra, děti byly zpočátku odtažité, ale braly to jako fakt. Do chvíle než uviděli Vaška jak veze svého bratra Jirku na vozíčku. Vašek, v domnění, že se veselý a usměvavý Jirka bude všem spolužákům líbit jako prima kamarád, byl nemile překvapen. Děti se mu snažily vyhýbat, aby se s nimi nemusely potkat a postupně se začaly Vaška stranit. Váhaly ho brát mezi sebe, z obav a ze strachu jak se k němu chovat. Jestli o jeho Vaškovu bratrovi mluvit nebo raději ne, aby mu nějak neublížily. Po nějaké době se ale někteří ze spolužáků k Vaškovi a Jirkovi přiblížili a postupně začali i oni poznávat, co znamená handicap. Ztráceli postupně původní obavy a

odstup. Jirka se stal součástí jejich společných činností. Všichni chodili na hřiště, kde Jirka hlasitě fandil, jezdili na výlety a společně trávili volný čas.

Pozn. V tomto příběhu vidět, jaký vztah si utvoří člověk, který se s handicapem setkává už od malička a naopak, jak hluboká může být propast mezi zdravými a nemocnými dětmi, které se vzájemně nepotkávají.

Potvrdila se mi tak má domněnka, že integrace dětí - nemocných mezi zdravé jedince či naopak - už od raného věku, je důležitou součástí našich životů. Pro majoritní společnost zdravých dětí je tak setkávání s postižením velmi přínosné a závisí na tom jejich budoucí pohled na jakoukoli odlišnost, se kterou se setkají.

Jakou roli hraje rozhodnutí uchazeče o budoucím povolání- poslání

V rozhovoru s mou maminkou, která pracuje v denním stacionáři pro děti s kombinovanými vadami, jsem zprostředkovaně poznala zkušenosti s některými studenty pedagogických fakult, kteří tam chodili v rámci studia na praxi.

Katka 22 let byla studentkou 2. ročníku oboru speciální pedagogika. Při příchodu do stacionáře byla viditelně zaskočena – není divu, v pokoji viděla děti těžce mentálně a fyzicky postižené, ve věku od 4 do 15 let. Pedagogové se jí snažili první momenty ulehčit, děti jí jednotlivě představili, pověděli jak se k nim individuálně přistupuje. Avšak Katka i po několika návštěvách byla otažitá, neprojevovala sebemenší zájem o práci s dětmi, stranila se jich, byla pasivní, dokonce ji viditelně odpuzovali činnosti jako přebalování, krmení, ale například i komunikace. Také se projevoval její nezájem o celkovou práci pedagogů. Pro svoji budoucí tak specifickou práci nebyla jak po psychické, tak po stránce osobnostní, vůbec připravena. Pedagogové byli zaskočeni a nedovedli si ani na chvíli takového člověka představit v práci s postiženými dětmi.

Pozn. V příběhu je vidět, jak důležitou roli hraje osobnostní profil pedagoga. Nemůže jít jen o vědomostní stránku kvalifikace, kterou by si měl student ze školy odnést, ale o celkovou osobnost pedagoga, který se vydal na složitou dráhu vzdělávání a výchovy dětí. Měl by být připraven na svou budoucí práci především psychicky a být charismatickou osobností, která bude děti životem provázet s nadšením, bude je motivovat. Měl by umět přijímat děti ať už fyzicky, jazykově, kulturně či jinak odlišné. Příběh dokládá i neefektivitu přijímacího řízení na některých vysokých školách. Tato

studentka obor opustila a společenské prostředky na její vzdělávání vynaložené byly definitivně ztraceny. Místo ní mohl speciální pedagogiku vystudovat jiný zájemce...

Cesta přes trny vedoucí k růžím

Jiná studentka speciální pedagogiky na UK - Mirka, 24 let - která docházela na praxi do výše popsaného stacionáře, byla od začátku zaskočena a hluboce psychicky zasažena. Mlčky sledovala děti i pedagogy, než aby se věnovala přímé práci s dětmi (komunikace, krmení, přebalování, hraní, koupání...). V rozhovoru s maminkou se svěřila, že jí samotný pohled na tyto děti způsobuje lítost a velký soucit. Nebyla schopna s dětmi pracovat. Nevěděla jak k dětem přistupovat, jak je oslovit, jak se navenek tvářit. Popisovala, že při odchodu z centra byla naprosto paralyzována a nebyla schopna se soustředit na jiné činnosti. Stále musela myslet na „chudinky“ děti. Když po týdnu znovu přišla, byla na ní vidět změna jak v chování, tak v celkovém přístupu k práci s dětmi. Spontánně začala na děti mluvit a zapojovat se do společných aktivit. Její přístup se stále zkvalitňoval a s její prací byla jak ona samotná, tak i pedagogové a vychovatelé velmi spokojeni.

Dodnes se čas od času do centra podívá a s nostalgií vzpomíná na tuto práci s těžce postiženými dětmi a především krušné začátky. V současnosti pracuje jako speciální pedagožka a udává, že je se svojí prací velmi spokojená.

Pozn. Také na tomto příběhu se nám opět potvrzuje pravda, o důležitosti osobnostních předpokladů budoucího pedagoga. Chtěla bych zde také vyzvednout fakt, že důležitým prvkem je kromě samotného pedagoga jeho okolí – ať už rodina, přátelé či pedagogové, kteří ho na budoucí povolání dlouhodobě připravují. Mělo by jít o silné a kladné vzory, které budou pro studenta jednou z mnoha motivací. Rozdíl oproti předchozímu příběhu je v tom, že Mirka na rozdíl od Katky osobnostní předpoklady či talent pro tuto práci měla. Škola a praxe jí je už jen pomohly rozvinout.

Beseda o integraci

Jsem dospělý muž s Downovým syndromem. Možná, že se bude mnohým zdát, že můj příspěvek nepatří do Učitelských novin. Vždyť nejsem žádný učitel. Ale přesto jsem se rozhodl, že svůj článek pošlu právě do Učitelských novin, protože je určen učitelům a všem,

kteří se zabývají výchovou a vzděláváním dětí jak zdravých, tak dětí s nějakým znevýhodněním.

Nedávno se v Kadani konala beseda, kterou uspořádala pedagogicko-psychologická poradna s názvem „O současných problémech integrace“. Besedy se zúčastnila paní doktorka Marta Teplá z odboru speciální pedagogiky MŠMT a také tam pozvali mne, člověka s Downovým syndromem.

Z počátku jsem nevěděl jestli mám z pozvání mít radost, či se mám bát. Ono je pro mne všechno těžší než pro ostatní lidi. Psát dokážu velmi dobře. To proto, že si můžu vše promyslet, mám na svoje myšlení dost času. Ale když mám odpovídat na otázky, chvíli mi trvá, než si vše pořádně promyslím. Často se stává, že jsou lidé netrpěliví a nedají mi čas k přemýšlení a já potom neřeknu to, co jsem chtěl říci. Ale o tom jsem nechtěl psát.

Chtěl jsem vyjádřit to, že když jsem se před 32 lety narodil, slovo integrace se vůbec nepoužívalo. Já jsem měl štěstí, že jsem se narodil moudrým rodičům. Ti se za mě nikdy nestyděli a brali mě všude tam, kam chodili i oni. Proto jsem se naučil být soběstačným a samostatným. Necítím se méněcenný a zbytečný.

Do mateřské školy jsem chodil mezi zdravé děti. Byla to normální, ne speciální školka. Ale mohl jsem tam chodit jenom proto, že tam učila i moje maminka. Mezi dětmi jsem byl moc rád. Víím, že si se mnou děti rády hrály, především holčičky si se mnou chtěly hrát.

Naučil jsem se dobře psát, počítat a číst. Chodil jsem do zvláštní školy, kterou jsem velice dobře dokončil. Víím, že když mě rodiče chtěli dát do školy, dalo jim to hodně práce. Tenkrát rodičům říkali, že do školy vůbec nepatřím. Že jsem sice vychovatelný, ale nevzdělatelný. Potom nabízeli rodičům, ať mne dají do pomocné školy. Zvláštní že nezvládnou. A zvládl jsem zvláštní školu bez asistenta. A to jsem musel umět víc než ostatní děti v mé třídě. A to jenom proto, aby „nevěřící Tomášové“ dokázali, že mají pravdu oni. Není přece možné, aby se dítě s Downovým syndromem naučilo číst, psát a počítat!

Možná, že si říkáte, proč tohle všechno píšu. Že to není vůbec zajímavé. Ale já tím chci vyjádřit, že to nebyla vůbec lehká doba. Víím, že hodně rodičů dětí se stejným znevýhodněním do školy nikdy nedalo. A tak hodně mých kamarádů neumí číst, psát ani počítat.

Ted' je to lepší. Všechny děti dokonce musí chodit do školy. Mají asistenty a můžou chodit do školy s obyčejnými dětmi. A zdravé děti se učí s nimi kamarádit, pomáhat jim a neposmívat se jim. Nejsou tedy odstrkovány. Učí se všemu, na co jim síly stačí. Na besedě, o které jsem se na začátku mého příspěvku zmínil, jsem o sobě vyprávěl. Byl jsem rád, že když se mluvilo o dětech se znevýhodněním, že jsem tam byl jako jejich dospělý zástupce. Že jsem mohl říci to, co cítím, že mi lidé naslouchali a brali moje slova vážně. A to je myslím integrace v pravém slova smyslu.

Jiří ŠEDÝ, Kadaň (Šedivý, 2009)

Význam integrace dítěte s postižením do běžné skupiny dětí (do skupiny intaktních)

Když za námi přišli rodiče dítěte se zrakovou vadou, měli viditelnou obavu, zda jejich dítě přijmeme do běžné mateřské školy. Po zvážení všech aspektů jsme neviděli žádný důvod, proč bychom to neudělali. Byli jsme si vědomi, že péče o dítě se zrakovým postižením s sebou přinese více práce a starostí, ale současně i nové zkušenosti, a to nejen pro dítě s postižením, ale i pro učitelky, provozní personál školky a pro ostatní děti. Děti jsme předem dopodrobna neinformovali o nově přijaté kamarádce, ani jsme je na její handicap neupozorňovali. Děti v běžné skupině začaly samy velmi nenásilně zjišťovat, že jsou mezi námi i lidé nebo děti, které se něčím liší. Samozřejmě, že si všimly oční vady a ptaly se s přirozenou dětskou zvědavostí. Každý dotaz jsme dětem zodpověděli v tom smyslu: „Ano, vaše kamarádka má nemocné očičko a můžeme jí pomoci třeba tím, že ji vezmeme po schodech za ruku.“ Nebylo potřeba více vysvětlovat nebo učit děti, jak se k ní mají chovat. Učily se to tím, že napodobovaly naše chování a postoje, které se v zásadě nelišily od postojů k ostatním dětem. Braly ji tedy jako sobě rovnou s tím, že se jí v některých situacích snažily pomoci. Po tříleté zkušenosti se nám do písmene potvrdila slova pana profesora Z. Matějčka, který zdůrazňoval význam předškolního věku v souvislosti se schopností dětí přirozeně přijmout odlišnost druhých a v souvislosti s formováním jejich postoje k lidem s postižením.

Jsem přesvědčena, že školní docházka společně s dětmi bez postižení dříve výrazně pomohla v pěstování zdravého sebevědomí a začlenění se mezi ostatní. Dětem bez postižení pomohlo soužití s ní naučit se bez problémů přijímat lidi s nějakou odlišností a umět se k nim chovat přirozeně. V neposlední řadě jsme my

učitelky měly neocenitelnou možnost s takovým dítětem pracovat, naučit se v rámci jeho postižení nové věci a získat nové poznatky a zkušenosti.

(Strakatá, 2008)

3. Místo pedagoga vlídného slova, šikana

Můj příběh, se kterým jsem se dosud nikdy a nikomu nesvěřil, se odehrál na počátku šedesátých let na severní Moravě.

Podle rodičů jsem byl zdravý, bystrý, aktivní, veselý a zvědavý kluk. Po jeslích jsem od 3 let navštěvoval MŠ ve staré části města. Ve vzpomínkách na tuto dobu se mně vybavuje jen nekončící slunce, hry, pohoda, laskavost učitelek... Bohužel, když mně byly snad 4 roky, uvolnilo se místo v nové MŠ u nás na sídlišti a já jsem tam měl přestoupit. Maminka mě přivedla do nepřívětivé sídlištní stavby, kde všechno bylo jiné - obrovské, neútné a neznámé. Ani jeden známý obličej, vůbec nikdo, kdo by poskytl vystrašenému dítěti pocit jistoty a bezpečí.

Od prvních okamžiků jsem poznal, že to tu nebudu mít lehké. Učitelce, kterou nebudu jmenovat, jsem byl totiž od počátku něčím nesympatický a dávala mně to hodně nepříjemně najevo. Snad to byl můj silný nářečový akcent, snad pro ni nebyla naše rodina dost nóbl, snad si někdy s někým něco provedla.... Pravdu se už nikdy nedozvím. Bez jakéhokoli seznámení s prostředím a s dětmi jsem byl přímo vržen do života na oddělení. Neznal jsem jejich písničky, hry, prostředí, zvyklosti ani zavedené obřady.... Dlouho jsem neměl šanci se jakkoli do dění zapojit. Byl jsem sám a ostatním dětem pro smích. Zakrátko jsem ztratil sebevědomí a začal si připadat jako neschopný hlupák.

Učitelka si vytvářela okruh svých oblíbenců a naopak okruh neoblíbených, z nichž já jsem se záhy stal tím nejneoblíbenějším. Jako jediného mě oslovovala výhradně příjmením (často zlomyslně zkomoleným). Neustále mně trestala a šikanovala tak, že i já sám jsem uvěřil, že jsem hlupák a nepolepšitelný vyvrhel. Jen pro ilustraci: jelikož jsem nikdy nebyl schopen po obědě usnout, hysterická učitelka mě téměř pravidelně zavírala do tmavého skladu lehátek. Dodnes vidím ve vzpomínkách jeho malé okénko kdesi vysoko u stropu... Tam jsem si pobřečel, ale aspoň jsem byl dvě hodiny sám. Také mě s oblibou z některých činností kolektivu aktivně vylučovala. Svůj negativní postoj ke mně úspěšně přenášela i na své

oblíbenec. Z mého života ve školce se stalo peklo. Snad proto se mně tyto silně stresující zážitky i přes můj tehdejší nízký věk hluboko vryly do paměti ve formě obrazů, situací a nočních můr.

*Nelze se divit, že zakrátko jsem přilnul ke skupině největších darebáků, kteří mě byli jako jediní ochotni přijmout. Ze škatulky outsidera mě dostal až starý **Pan Učitel** v první třídě, který ve mně objevil jednoho z premiantů třídy. Ale traumata, která mě způsobila sadistická učitelka MŠ mě pronásledovala až dlouho do dospělosti. Neodpustil jsem jí a neodpustím. A to už uběhlo skoro 50 let....*

Pozn. Tento extrémní příběh ukazuje, že integrace se nemusí týkat jen zjevných handicapů. Stejně jako může moudrý pedagog bariéry kolem skutečně handicapovaného dítěte bourat, může jiný takovou bariéru kolem zdravého dítěte vybudovat a sociální handicap tím u zdravého dítěte aktivně vytvořit. Příběh také ukazuje na důležitost zkoumání psychologického profilu o učitelské povolání (v rámci přijímacího řízení), protože osoba s takto narušenou osobností, by neměla být za žádných okolností k práci s dětmi připuštěna.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsem se pokusila podívat, na širokou a velmi obsáhlou problematiku handicapovaných dětí a následné integrace, z jiného úhlu pohledu.

Vlastní zkušenost z dětství mě inspirovala, abych na oblast začleňování nahlížela především z pohledu samotných dětí – jak intaktních tak handicapovaných. Svou prací se pokouším o konfrontaci mezi názory a postoji majoritní intaktní společnosti dětí a mezi postoji dětí handicapovaných. V neposlední řadě by tato práce měla poukázat na důležitost role pedagoga, který svou osobností děti vede a spoluvytváří jejich mínění o okolním světě.

Pohledem dětí, konfrontací vzájemných vztahů, autentickými příběhy, sledováním, tím vším bych chtěla oslovit především pedagogy v MŠ, ale také širokou veřejnost, které tato problematika není lhostejná. Tato práce svým rozsahem v žádném případě není schopna poskytnout odpovědi na všechny otázky této komplexní problematiky, je spíš dalším příspěvkem do diskuze.

Věřím, že si tato práce nalezne své čtenáře.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie a sborníky

- Dachsel, J.: *Můj bratr osel a já : život s berlemi*. Praha: Ústředí diakonie a misie církve československé husitské, 1996. 84 s. ISBN 80-7000-006-6.
- Fischer, S., Škoda, J. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
- Jesenský, J.: *Integrace - znamení doby*. Praha : UK, 1998. ISBN 80-7184691-0)
- Kábele, F.: *Somatopedie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 242 s. ISBN 807066-533-5.
- Kolektiv autorů: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5
- Kraus, J. a kol.: *Dětská mozková obrna*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8
- Květoňová-Švecová, L.: *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido,2004. ISBN 80-7315-063-8
- Matějček, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1)
- Matějček, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3)
- Matějček, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Prah: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2
- Michalík, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vydala ZŠ Integra 2002. 56s. ISBN 80-283-9885-X.
- Newman, S.: *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 168 s. 80-7178-872-4
- Perout E.:*Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7

- Sovák M. a kol.: *Defektologický slovník*. 3. vyd. Jinočany : H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- Vítková, M. *Somatopedické aspekty*.. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-69-9.
- Vítková, M.: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN-10: 80-7315-071-9)
- Valenta M., Krejčíková O.: *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8
- Valenta, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP 2003. 322s. ISBN 80-244-0698-5

Vnitrostátní normy - Teplá, M. *Jak dostat do škol asistenta pedagoga* [online]. In. Učitel'ské noviny č. 18/2007. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=380>

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (Praha 2002)
- Národní program rozvoje vzdělávání v české republice - Bílá kniha (Praha 2001)
- Nařízení vlády č. 689 ze dne 22. 12. 2004 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání
- Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 - Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením
- Vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 - Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce

Zákony - Teplá, M. *Jak dostat do škol asistenta pedagoga* [online]. In. Učitel'ské noviny č. 18/2007. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=380>

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb. a novely č. 158/2006 Sb.

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhlášky - Teplá, M. *Jak dostat do škol asistenta pedagoga* [online] In. Učitelské noviny č. 18/2007. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=380>

- Vyhláška MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání
- Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Vyhláška MŠMT ČR č. 492/2005 Sb., o krajských normativních
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (+ novela č. 62/2007 Sb. - příloha Zajištění podmínek vzdělávání žáků se zdravotním postižením)
- Vyhláška MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
- Vyhláška MŠMT č. 107/2005 Sb., o školním stravování
- Vyhláška MŠMT č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních

Časopisy, webové stránky, články

- Kleňhová, M.: *Výkonová data za školní rok 2011/12, Údaje o výuce jazyků a o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 10.5. 2012. Dostupný z <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>)
- Marques, JM; Yzerbyt, VY, & Leyens, J.: (1988). *"The 'Black Sheep Effect': Extremity of judgments towards ingroup members as a function of group identification"* [online]. European Journal of Social Psychology **18** : 1-16. 287–292. Retrieved 2008-01-04. (vlastní volný překlad)
Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00221031>

- Michalík, J.: Kozáková, Z, Růžička, M,: *Jak vidí okolí integraci*, In. Učitel'ské noviny, č.1, 2004. ISSN 0139-5718.
- Pilař, J.: *Ekonomické aspekty integrace a zajištění pedagogické asistence při integraci žáků se zdravotním postižením v hlavním městě Praze*, Praha: Česká logopedická společnost [online]. [196-]-. 2008. Dostupné z <http://skoly.praha-mesto.cz/files/=73456/KONFERENCE.pdf>
- Strakatá M.: *Zkušenosti z integrace dítěte s postižením zraku do MŠ a ukázky specifických cvičení* [online]. 23.10. 2011. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/2003/ZKUSENOSTI-Z-INTEGRACE-DITETE-S-POSTIZENIM-ZRAKU-DO-MS-A-UKAZKY-SPECIFICKYCH-CVICENI.html/>
- Šedivý J. *Beseda o integraci*. In Učitel'ské noviny č. 05/2009 [online]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1618>
- Šturma, J.: *Klady a zápory integrace z pohledu psychologa* [online], Praha: Česká logopedická společnost, [196-]-. 2008, s. 9-33. Dostupné z <http://skoly.praha-mesto.cz/files/=73456/KONFERENCE.pdf>
- Švancar, R.: *Prožíváme krizi integrace* [online], In. Učitel'ské noviny č. 14/2003. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3795>)
- Těthalová, M.: *Integrace je tvořivý proces nejde sama od sebe* [online], In. Informatorium 3-8 č. 8/2009, Praha: Portál 2009. Dostupné z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=28625>

ZKRATKY

DMO = Dětská mozková obrna

IVP = Individuální vzdělávací plán

LMD = Lehká mozková dysfunkce

MŠ = Mateřská škola

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP = Pedagogicko – psychologická poradna

PdF UP = Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC = Speciálně pedagogické centrum

UK = Univerzita Karlova

ZŠ = Základní škola

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK

Milé kolegyně, chtěla bych Vás požádat o vyplnění předkládaného dotazníku. Dotazník je naprosto anonymní a vy se tak nemusíte bát zneužití Vámi uvedených informací. Poprosím Vás o upřímnost, která je v mém dotazníku velmi důležitá a také o Vaši kritičnost k sobě samým.

Odpovědi prosím zakroužkujte / barevně odlište, na volné otázky volně odpovězte, popřípadě okomentujte.

Předem děkuji za vyplnění a především děkuji za snahu nahlédnout do uvedené problematiky

Barbora Freundová

Otázka č. 1

Pracujete v MŠ? ANO NE

Otázka č. 2

Pokud ano, jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?

Otázka č. 3

Pokud učíte, máte

- Pedagogické vzdělání SŠ
- Pedagogické vzdělání Bc
- Pedagogické vzdělání Mgr
- Jiné.....

Otázka č. 4

Jestliže nejste vystudovaný pedagog, jaká je Vaše původní profese?

Otázka č. 5

Máte vlastní děti? ANO NE

Otázka č. 6

Pokud pracujete ve škole, máte v ní integrováno handicapované dítě?

ANO

NE

Otázka č. 7

Byla byste pro integraci handicapovaného dítěte / dětí do vlastní třídy? (otázka také pro budoucí učitele)

ANO

NE

Proč?

Otázka č. 8

Uveďte podmínky, které jsou podle Vás důležité pro úspěšnou integrace handicapovaných dětí do kolektivu dětí zdravých

-
-
-
-

Otázka č. 9

Jaký je rozdíl mezi INTEGRACÍ a INKLUZÍ?

Otázka č. 10

Zařadila byste v rámci vysokoškolského studia oboru Učitelství pro MŠ **povinnou praxi** v některém speciálním zařízení (př. integrační centra, ústavy sociální péče, speciální MŠ..)?

Proč?

Otázka č. 11

Myslíte si, že handicapovaní občané mají být v přímém kontaktu se zdravou majoritní skupinou občanů?

ANO

-

NE

Proč?

Otázka č. 12

Máte v širší rodině zdravotně handicapovaného jedince?

ANO

-

NE

Otázka č. 13

Vyjmenujte formy DMO:

Otázka č. 14

Měla jste během docházky do MŠ handicapovaného spolužáka?

Ano Ne

Uveďte druh handicapu.....

Otázka č. 15

Měla jste handicapovaného spolužáka v ZŠ (taktéž během vlastní docházky)?

Ano Ne

Uveďte druh handicapu.....

Otázka č. 16

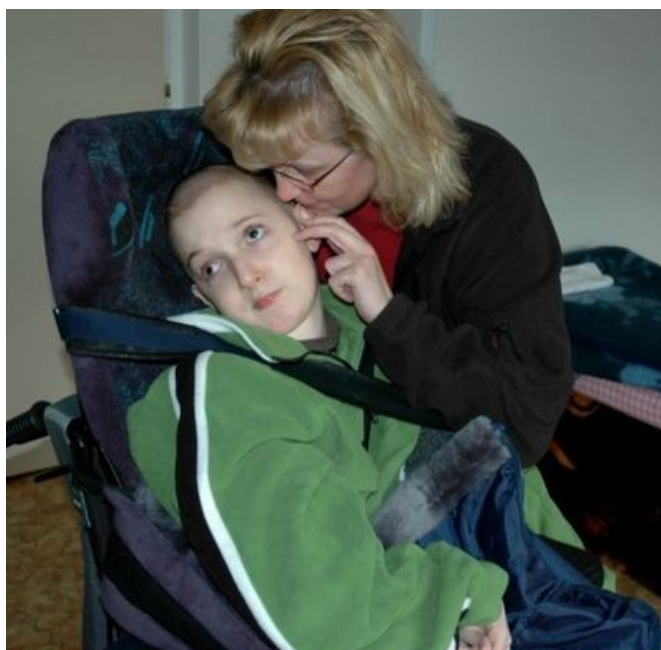
Měla jste nebo máte handicapovaného spolupracovníka?

Ano Ne

Obrázky a modelové situace

Obrázek č. 1

Jmenujte příklady činností, které byste nabídla dítěti trpící svalovou dystrofií v rámci výuky v MŠ.



Obrázek č. 3 – Jaké pocity ve Vás vyvolává tento obrázek?

- a) „Je mi dítěte líto“
- b) „Chudáci rodiče“
- c) „Mazlit bych se s ním nemohla“
- d) „Myslím, že bych s takto postiženým dítětem pracovat nemohla“
- e) „Musela bych k němu přistupovat s odstupem a lítostí“
- f) Prosím uveďte další vaše pocity.....



Obrázek č. 4

Podle Vašeho názoru, je holčičku na obrázku možné integrovat do běžné třídy MŠ (při uvědomění si především mnoha bariér, vzhledem k jejímu omezenému pohybu)?



Obrázek č. 5

Modelová situace: „Pavlinka kvůli pohybovému omezení nemůže s ostatními dětmi na výlet do Moravského krasu, je z toho velmi smutná a odmítá se s dětmi zapojovat do běžných činností.“

Jak ji vysvětlíte danou situaci, kdy vzhledem ke svému postižení nemůže s ostatními dětmi na výlet?



Obrázek č. 6 – Jak intaktním dětem vysvětlíte onemocnění jejich spolužáka, který trpí Dětskou mozkovou obrnou a může se pohybovat pouze za pomoci spec. vozíků?



Obrázek č. 7 – uveďte 5 příkladů cviků na zdokonalení jemné motoriky pro děti se spastickou formou DMO: 1.....



Obrázek č. 9

Modelový příklad: „Mareček byl před týdnem přijat do Vaší třídy, je upoután na invalidní vozík, vyžaduje pomoc s hygienou, vyprazdňováním (výměna pleny), také při jídle a při běžných činnostech. Mentálně je zdravý a velmi inteligentní. Trpí ale úzkostí z nového prostředí, děti se straní a je velmi uzavřený.“

V následujících bodech uveďte, jakým způsobem ho budete začleňovat mezi ostatní zdravé děti a jak odblokuje jeho smutnou náladu a uzavřenost.



Obrázek č. 10 – Popište co sama vidíte na obrázku (první dojmy)



-
-

Obrázek č. 11 – uveďte 5 základních znaků LMD – otázka na zjištění znalostí ze speciální pedagogiky



Obrázek č. 12 – Jaké činnosti byste v rámci výuky v MŠ nabídla dítěti s Downovým syndromem; uveďte alespoň 10 činností



Obrázek č. 13 – Myslíte, že může jedinec s těžkou formou DMO, spojenou se středně těžkou mentální retardací být integrován do MŠ běžného typu?



Obrázek č. 14 – Jaké pocity ve Vás vyvolává tato fotka?

- a) „Je mi chlapce líto“
- b) „Pohled na jeho postižení by mě deprimoval“
- c) „Myslím, že bychom se spřátelili“
- d) „Při kontaktu s ním bych pociťovala lítost“
- e) „Při kontaktu s ním bych pociťovala odměřenost“
- f) „Při kontaktu s ním bych se cítila nesvá a nevěděla jak se k němu chovat“
- g) Prosím o Vaše další pocity.....

Obrázek č. 15 Zakroužkujte odpovědi související s následující fotografií:

- a) „Pohled na fotografii s postiženou dívkou mi nedělá příliš dobře“
- b) „Pohled na fotografii s postiženou dívkou mi nijak nevádí“
- c) „Dívčino postižení mě deprimuje“
- d) „Dívčino postižení neberu jako zvláštnost“
- e) „Dokážu se vcítit do jejích pocitů“
- f) „Nedovedu si představit, že bych unesla každodenní pohled na ni“
- g) Prosím o další Vaše pocity.....



Obrázek č. 15

Modelový příklad: „Gábinka kvůli svému handicapu při práci nemůže používat ruce; pouze ústa a dolní končetiny.“ Vyjmenujte 5 úkolů / činností, které ji v rámci výuky v MŠ nabídnete:



Obrázek č. 16 – jak budete postupovat v následujícím modelovém příkladě:

„Martin trpí středně těžkou formou autismu, často bývá vůči intaktním dětem nevrlý až agresivní, odmítá dotyky cizích osob, nedokáže vydržet u jedné činnosti déle než 10 minut.“ Jak dětem vysvětlíte jeho odlišné, často agresivní chování?



Obrázek č. 17

Jak zaujmete pozornost dítěte s poruchou autistického spektra?



Chtěla bych zde vysvětlit, proč jsem využila možnosti zapojení názorných fotografií. Mým záměrem je prostřednictvím tohoto dotazníku zjistit Váš pohled a názor na handicapované, ale nejen z pohledu profese paní učitelky, ale také Váš osobní pocit při pohledu na ně a práci s nimi. Alespoň částečně jsem se chtěla podívat do Vašeho já a také zjistit Vaši připravenost po odborné stránce.

Dotazování může být zavádějící a přiznejme si, někdy se děláme lepšími než jsme. Proto jsem zvolila formu využití modelových situací, které jsou doplněné fotografiemi.

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas a upřímnost