

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Podpora integračního procesu pomocí projektového vyučování
zaměřeného na seznámení žáků základní školy
se speciálními potřebami dětí se zdravotním postižením**

Bakalářská práce

Autorka: Petra Fráňová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Petra Fráňová

Studium: P14K0308

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Podpora integračního procesu pomocí projektového vyučování zaměřeného na seznámení žáků základní školy se speciálními potřebami dětí se zdravotním postižením**

Název bakalářské práce AJ: Support of integration process by project teaching focused on introduction of primary school students with special needs of children with health handicap

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se věnuje popisu řízené edukační činnosti zaměřené na seznámení žáků základní školy se specifickými potřebami dětí se zdravotním postižením navštěvujících základní školu speciální. V teoretické části bude popsán proces všeobecného základního vzdělávání v podmínkách základní školy a porovnán s podmínkami vzdělávání na základní škole speciální. Budou představeny výchovné a vzdělávací metody využívané v těchto základních školách se zaměřením na rozdíly ve vzdělávacím procesu a přístupech k žákům běžné školy a základní školy speciální. Cílem praktické části je popsat proces seznamování žáků základní školy se žáky základní školy speciální. Setkání těchto dětí proběhne prostřednictvím exkurze žáků základní školy do základní školy speciální. Intaktní žáci prostřednictvím projektu "Být jiný je normální" získají informace o dětech se zdravotním postižením a jejich specifických potřebách. Projekt se uskuteční v rámci předmětu Výchova pro život. Cílem práce je vyhodnotit přínos projektu a popsat názory účastníků.

BALADA, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 126, 92 s. ISBN 80-87000-02-1. BENDOVI, P., ZIKL P. Dítě s mentálním postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. BRYCHNÁČOVÁ, E., MÁLKOVÁ, M. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0. ZIKL, P. Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 112 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce PhDr. Miroslavy Javorské, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Miroslavě Javorské, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podnětné připomínky a metodickou pomoc, kterou mi ochotně a trpělivě poskytovala v průběhu přípravy této práce.

Poděkování patří též mým blízkým za podporu a pomoc, kterou mi poskytovali v průběhu celého studia.

Anotace

FRÁŇOVÁ, Petra. *Podpora integračního procesu pomocí projektového vyučování zaměřeného na seznámení žáků základní školy se speciálními potřebami dětí se zdravotním postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 100 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se věnuje popisu řízené edukační činnosti zaměřené na seznámení žáků základní školy se specifickými potřebami dětí se zdravotním postižením navštěvujících základní školu speciální. V teoretické části je popsán proces všeobecného základního vzdělávání v podmínkách základní školy a porovnán s podmínkami vzdělávání na základní škole speciální. Jsou zde představeny výchovné a vzdělávací metody využívané v těchto základních školách se zaměřením na rozdíly ve vzdělávacím procesu a přístupech k žákům běžné školy a základní školy speciální.

Cílem praktické části bylo popsat proces seznamování žáků základní školy se žáky základní školy speciální. Setkání těchto dětí proběhlo prostřednictvím exkurze žáků základní školy do základní školy speciální. Intaktní žáci prostřednictvím projektu „Být jiný je normální“ získali informace o dětech se zdravotním postižením a jejich specifických potřebách. Cílem práce bylo popsat názory účastníků projektu a vyhodnotit jeho přínos. Projekt byl uskutečněn v rámci předmětu Výchova pro život.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Annotation

FRÁŇOVÁ, Petra. *Support of integration process by project teaching focused on introduction of primary school students with special needs of children with health handicap*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 100 p. Bachelor thesis

This bachelor thesis is devoted to description of controlled education activity focused on introduction of primary school students with specific needs of children with health handicap, attending special primary school.

In theoretical part is described process of general primary education in conditions of primary school and compared to conditions of education in special primary school.

There are introduced educational methods used in these primary schools with focus on differences in educational process and approaches to students of standard and special primary school.

The goal of practical part is to describe process introduction of special primary school students to students of general primary school during excursion and follow-up activities.

By project „To be different is normal“ gained intact students information about handicapped children and their specific needs. The goal was to describe opinions of project participants and evaluate benefits of the project. Project was accomplished as a part of subject „Education for life“.

Key words: inclusion, inclusive education, integration, student with special education needs

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	10
1. Systém vzdělávání v České republice	10
1.1. Charakteristika vzdělávání v základní škole.....	11
1.1.1. Legislativní rámec vzdělávání žáků v základní škole	11
1.1.2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání	11
1.2. Charakteristika vzdělávání v základní škole speciální.....	14
1.2.1. Legislativní rámec vzdělávání žáků v základní škole speciální	15
1.2.2. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální	15
1.3. Základní pojmy	21
2. Žák s mentálním postižením	25
2.1. Mentální postižení.....	25
2.2. Specifické potřeby jedince s mentálním postižením.....	30
2.3. Integrace žáků s mentálním postižením.....	30
2.4. Autismus a poruchy autistického spektra	39
2.5. Integrace žáka s autismem	40
3. Žák s tělesným postižením	45
3.1. Tělesné postižení.....	45
3.2. Specifické potřeby žáků s tělesným postižením	48
3.3. Integrace žáků s tělesným postižením	49
4. Žák se smyslovým postižením	52
4.1. Zrakové postižení.....	52
4.2. Integrace žáků se zrakovým postižením	53
4.3. Sluchové postižení	55
4.4. Integrace žáků se sluchovým postižením.....	56
Praktická část.....	59
5. Cíle praktické části	59
6. Metody práce.....	60
7. Popis projektu.....	63
7.1. Účastníci projektu	64

7.2. Příprava projektu.....	65
7.3. Průběh projektu.....	66
Shrnutí	75
Závěr.....	93
Seznam použité literatury a zdrojů	95
Seznam příloh.....	100

Úvod

Stále častěji se v současné době můžeme setkat s diskuzemi na téma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Objevují se pojmy jako integrace, inkluze či inkluzivní vzdělávání. Trendem doby je postupné začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Problematikou inkluzivního vzdělávání se zabývá odborná veřejnost, zástupci i učitelé dotčených škol, v neposlední řadě i rodiče žáků, a to žáků na obou stranách integračního procesu.

Tato bakalářská práce si dává za cíl seznámit s tématem inkluzivního vzdělávání právě žáky základní školy, kteří se již ve své škole setkávají nebo v budoucnu budou setkávat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavním cílem práce je prostřednictvím projektu „Být jiný je normální“ přiblížit problematiku vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami žákům základní školy, konkrétně žákům sedmého ročníku základní školy. Náplní projektu je seznámit tyto žáky s pojmy vztahujícími se k problematice inkluzivního vzdělávání, představit jednotlivé druhy zdravotního postižení a objasnit problémy vzdělávání žáků s takovým postižením. Součástí projektu je setkání žáků běžné základní školy a speciální základní školy. V rámci vyhodnocení projektu jsou popsány názory účastníků projektu.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. V první kapitole je popsán proces vzdělávání v základních a speciálních základních školách. Také jsou zde vymezeny základní pojmy související s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Další tři kapitoly přibližují vybrané formy zdravotního postižení a specifické potřeby jedinců s konkrétním druhem postižení. Postupně se práce věnuje postižení mentálnímu, tělesnému a smyslovému. V příslušných kapitolách jsou nastíněny vzdělávací podmínky, které by měly být splněny pro úspěšnou integraci žáků se zdravotním postižením.

Praktická část bakalářské práce je věnována projektu „Být jiný je normální“. Postupně jsou zde popsány všechny části projektu, tedy příprava projektu, samotná realizace a vyhodnocení, jehož součástí je analýza získaných dat a interpretace výsledků. Pro získání potřebných informací je využito dotazníkového šetření, jehož respondenty byli právě žáci základní školy.

Teoretická část

1. Systém vzdělávání v České republice

Základním dokumentem, který upravuje poskytování vzdělávání v České republice, je Listina základních práv a svobod. V tomto dokumentu je zakotveno např. právo na vzdělání, ustanovení povinné školní docházky, právo na svobodnou volbu povolání atd.

Školský zákon, z. č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje veškerou výchovu a vzdělávání ve školách a školských zařízeních s výjimkou ústavní výchovy a vzdělávání poskytovaného vysokými školami.

Zákon mimo jiné formuluje zásady a cíle vzdělávání, posiluje inkluzivní rysy ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a rovnost přístupu ke vzdělání. Školní vzdělávání v České republice je rozděleno do uceleného, několikastupňového systému. Školy jsou členěny podle stupně vzdělání a podle charakteru poskytovaného vzdělávání, a to na školy mateřské, základní, střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště), konzervatoře, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a vysoké školy (vzdělávání ve vysokých školách upravuje zákon o vysokých školách).

Kurikulární dokumenty ČR

Vzdělávání ve školách České republiky upravují tzv. **Rámcové vzdělávací programy**, které jsou zpracovány v souladu s principy kurikulární politiky zakotvenými ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a zformulovanými v **Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. Bílé knize). Dokumenty, které upravují vzdělávání žáků od 3 do 19 let, jsou vypracovávány na dvou úrovních, a to na úrovni **státní a školní**. Právě Rámcové vzdělávací programy spolu s Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice představují státní úroveň těchto dokumentů.

Rámcové vzdělávací programy jsou tvořeny pro jednotlivé etapy vzdělávání, tzn. předškolní, základní a střední vzdělávání. Dále jsou rozděleny dle typu škol, pro který jsou zpracovány, např. gymnázia, střední odborné školy, konzervatoře, základní umělecké školy, jazykové školy atd.

Rámcový vzdělávací program obsahuje tzv. **klíčové kompetence**, které by si žáci během jednotlivých etap vzdělávání měli osvojit, dále vymezuje **vzdělávací obsah**, **očekávané výstupy**, **učivo** a **průřezová témata**. Rámcové vzdělávací programy jsou východisky pro tvorbu tzv. **školních vzdělávacích programů**, které zpracovává každá konkrétní škola. Školní vzdělávací programy představují školní úroveň kurikulárních dokumentů.

Pro potřeby této práce je třeba blíže se seznámit s problematikou vzdělávání na základní škole, hlavně pak na základní škole speciální. Následující část je proto věnována právě těmto druhům škol.

1.1. Charakteristika vzdělávání v základní škole

1.1.1. Legislativní rámec vzdělávání žáků v základní škole

Vzdělávání v základních školách upravuje zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon). Vzdělávání v základní škole se realizuje v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), dále se Školním vzdělávacím programem konkrétní školy (ŠVP).

Délka vzdělávání na základní škole je 9 let. Je rozdělena do dvou stupňů, prvního pětiletého a druhého čtyřletého stupně. Na základní škole se realizuje **povinná školní docházka**. Absolvováním základního vzdělávání dosáhne žák **základního vzdělání**.

1.1.2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RVP ZV obsahuje **klíčové kompetence**, které si žáci mají v průběhu základního vzdělávání osvojit. V rámci RVP ZV je také vymezen **vzdělávací obsah** jednotlivých **oborů**. V rámci Školního vzdělávacího programu je rozdělen do vyučovacích předmětů. Vzdělávací obsah je tvořen učivem a očekávanými výstupy. **Očekávané výstupy**

představují jistou způsobilost žáka využívat a pracovat s osvojeným učivem v běžném životě. Vzdělávací obsah je rozdělen na první a druhý stupeň, v rámci prvního stupně je dále rozdělen na první období (1. až 3. ročník) a druhé období (3. a 5. ročník). Je zde nastíněna i návaznost mezi vzdělávacím obsahem prvního a druhého stupně. **Učivo** je rozděleno do jednotlivých tematických okruhů.

Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program obsahuje i tzv. klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou vymezeny i v ostatních rámcových vzdělávacích programech, tedy nejenom v RVP ZV, ale i v programu předškolního či středního vzdělávání. Získání těchto kompetencí je jedním z nejdůležitějších cílů vzdělávání. Klíčovými kompetencemi je označen souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot podstatných pro osobní rozvoj každého jedince.

V rámci základního vzdělávání jsou vymezeny následující klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Vzdělávací oblasti základního vzdělávání

Každý Rámcový vzdělávací program obsahuje vymezení vzdělávacích oblastí. Každá z těchto vzdělávacích oblastí může být charakterizována svou důležitostí, významem a postavením v základním vzdělávání. Do těchto oblastí jsou rozděleny jednotlivé vzdělávací obory. Obsahově blízké obory mohou být zařazeny do jedné vzdělávací oblasti. RVP ZV vymezuje tyto vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět

- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Přírodopis, Chemie, Fyzika, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Průřezová témata

Součástí základního vzdělávání jsou i tzv. průřezová témata. Tato témata jsou obsažena ve všech vzdělávacích oblastech a tvoří nedílnou část základního vzdělávání. Průřezová témata odrážejí problémy a jevy skutečného života a současného světa. Jejich výběr, rozsah a způsob zpracování je v kompetenci školy a je stanoven ve Školním vzdělávacím programu. Základní škola je povinna zařadit v průběhu základního vzdělávání všechna průřezová témata, a to např. ve formě samostatných předmětů, seminářů, projektů. V oblasti základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje též možnost jisté úpravy vzdělávacího obsahu i rozsahu výuky, metod práce či zařazení podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2. Charakteristika vzdělávání v základní škole speciální

V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci, kteří by pro své zdravotní postižení nebyli schopni zvládat požadavky vzdělávání dle RVP ZV. Zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.

Na základních školách speciálních, v oboru vzdělávání praktická škola jsou vzdělávání žáci s lehkým mentálním postižením, kteří se nemohou úspěšně vzdělávat na běžné základní škole. Tito žáci jsou vzdělávání podle RVP ZV, zároveň je vypracován Individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou zohledněny konkrétní vzdělávací potřeby a možnosti každého žáka. K hodnocení žáků je používán tradiční klasifikační systém, lze ale hodnotit i slovní formou či kombinací těchto způsobů. Absolvováním školy praktické dosáhne žák stupně **základní vzdělání**.

Vzděláváním, které se realizuje dle RVP ZŠS se dosáhne stupně **základy vzdělání** (Z. č. 561/2004 Sb., §45, odst. 2). V základní škole speciální se mohou vzdělávat žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem (Z. č. 561/2004 Sb., § 48, odst. 1). Povinná školní docházka je i zde v délce trvání devíti let, je však možné i její desetileté trvání. Oproti běžné základní škole, kde je první stupeň tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem, je pak rozdělení stupňů speciální školy následující: první stupeň zahrnuje první až šestý ročník, druhý stupeň pak ročník sedmý až desátý (Z. č. 561/2004 Sb., §46, odst. 3). První stupeň je rozdělen na první období (1. až 3. ročník) a druhé období (4. až 6. ročník). Zákonem je upravena možnost dokončit školní docházku v roce, v němž žák dosáhne sedmnácti let. V případě žáka se zdravotním postižením je možné dokončit školní docházku v roce, v němž dosáhne dvaceti let, u žáka s těžkým mentálním postižením, žáka s kombinovaným postižením více vadami a žáka s autismem lze dobu školní docházky prodloužit až do dvacátého šestého roku věku žáka (Z. č. 561/2004 Sb., §55, odst. 2). Hodnocení výsledků vzdělávání žáka oboru základní školy speciální je slovní.

1.2.1. Legislativní rámec vzdělávání žáků v základní škole speciální

Vzdělávání žáků v základní škole speciální je zakotveno ve Školském zákonu (Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Důležitými předpisy jsou Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných a dále Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

V případě vzdělávání na základní škole speciální je stejně jako u jiných typů škol vycházeno ze státních kurikulárních dokumentů. Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS) je východiskem pro tvorbu Školních vzdělávacích programů jednotlivých škol.

Základní školy speciální ve své činnosti vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením využívaly základní školy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), na nějž navazoval právě rámcový program speciálních škol. Platnost této přílohy byla ukončena dnem 31. srpna 2016. Její obsah byl transformován do RVP ZV, podle nějž budou nadále žáci s lehkým mentálním postižením vzděláváni. Výjimku tvoří žáci druhého stupně, kteří mohou dokončit základní vzdělávání podle dosavadního školního vzdělávacího programu, který byl vytvořen v souladu s RVP ZV – LMP. (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT – 28603/2016)

1.2.2. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

RVP ZŠS je upraven tak, aby vyhovoval žákům s různým stupněm mentálního postižení. Respektuje možnosti, schopnosti, odlišnosti a stupeň postižení těchto jedinců. V RVP ZŠS je zohledněn opožděný psychomotorický vývoj jedince, jeho fyzické možnosti, pracovní a činnostní předpoklady. Stejně jako RVP ZV vymezuje

vzdělávací obsah, očekávané výstupy, klíčové kompetence, cíle vzdělávání, průřezová témata, podpůrná opatření. Vzdělávací proces je přizpůsoben možnostem žáků se zdravotním postižením.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální obsahuje vlastní část určenou vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a samostatnou část pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením.

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Hlavním cílem vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí žáka. Vzdělávací cíle jsou upraveny tak, aby byly splnitelné i při snížených rozumových schopnostech žáka.

V souladu s RVP ZŠS lze cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením vymežit takto:

- Vedení žáků k všestranné a účinné komunikaci
- Pomoc žákům poznat své schopnosti a možnosti. Jejich využití v osobním i pracovním životě
- Umožnění žáků osvojit si strategie učiva
- Motivace žáka k učení
- Rozvoj schopnosti spolupráce a respektování práce i úspěchů vlastních i cizích
- Podnícení žáka k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů
- Pochopení povinností a práv
- Ochrana vlastního zdraví
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, používat vhodné projevy chování, potlačovat nevhodné projevy chování
- vést žáky k ohleduplnosti k druhým a učit je žít společně s nimi

Klíčové kompetence žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vzdělávací obsah, formy a metody vzdělávání, činnosti žáka v rámci jeho vzdělávání by měly směřovat k osvojení si klíčových kompetencí, kterých žák dosáhne na konci procesu vzdělávání. Míra dosažené úrovně vychází ze žakových možností

a schopností. Základní vymezení klíčových kompetencí je shodné s kompetencemi vymezenými v RVP ZV. Jejich náplň se však značně liší složitostí a náročností zvládnutých kompetencí. Jedná se o

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Vzdělávací oblasti v oboru základní vzdělávání speciální

RVP ZŠS rozděluje vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí. Jsou to

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Základní vymezení vzdělávacích oblastí je stejně tak jako klíčové kompetence totožné s jejich vymezením v RVP ZV. Jejich předmětová náplň je však dosti rozdílná. Např. vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v rámci základního vzdělávání obsahuje český jazyk, cizí jazyk a další cizí jazyk. V oboru základního vzdělávání speciálního je tato oblast nazvána Jazyková komunikace a obsahuje čtení, psaní a řečovou výchovu.

V každém RVP je ke všem vzdělávacím oblastem vytvořena její **charakteristika, tematické okruhy, cílové zaměření, vzdělávací obsah, očekávané výstupy** v daném období, **učivo**.

Průřezová témata

V rozvoji osobnosti žáka v oblasti jeho postojů a hodnot jsou důležitou součástí tzv. průřezová témata. V nich se promítají aktuální problémy světa a života. Prostřednictvím těchto témat a jejich možnému zařazení do celého průběhu vzdělávání se utváří sebepoznání žáků, rozvíjí se jejich vzájemná spolupráce, utváří se jejich postoje k sobě samému i ostatním lidem. Základní vymezení průřezových témat v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a pro obor základní vzdělávání speciální je velmi podobné. Je tedy záležitostí konkrétní školy, jak dané téma uchopí a jakým způsobem jej žákům předloží.

Obsahová náplň těchto témat je přizpůsobena možnostem žáků základní školy speciální. Podobně jako u vzdělávacích oblastí je i k průřezovým tématům vypracována jejich **charakteristika, přínos, tematické okruhy**, nabídka činností.

Průřezová témata

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením je limitováno a určeno mírou daného postižení. Jedná se o těžké mentální postižení, které je ve velké míře spojeno s dalším postižením, příp. poruchou. V rámci humanizace celé společnosti je i jedincům s těžkým mentálním postižením zajištěno právo na vzdělávání. Je samozřejmé, že jejich vzdělávání je možné jen s rozsáhlými úpravami vzdělávacího programu. Cílem vzdělávání těchto jedinců je rozvoj osobnosti, dosažení maximální možné míry jejich soběstačnosti, a tím i kvality jejich života. K vzdělávání jedinců s těžkým mentálním postižením je třeba úprava vzdělávacích obsahů a metod práce, ale také např. úprava prostředí, materiální vybavení, zajištění speciálních pomůcek atd.

Cíle vzdělávání u žáků s těžkým mentálním postižením

Stanovení cílů vzdělávání u žáků s těžkým mentálním postižením, postižením více vadami a autismem je ovlivněno možnostmi těchto jedinců. Stanovené cíle jsou tak přizpůsobeny míře vývoje těchto žáků. Právě rozvoj psychických funkcí, komunikačních dovedností, pohybových dovedností je hlavním cíle vzdělávání těchto žáků.

V souladu s RVP ZŠS lze cíle vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením vymezit takto:

- Osvojení si základních hygienických návyků a činností souvisejících se sebeobsluhou
- Rozvoj komunikačních dovedností
- Rozvoj pohyblivosti žáka
- Dosažení co nejvyšší míry samostatnosti
- Rozvoj schopnosti spolupráce a vykonávání jednoduchých úkonů
- Vytváření si pozitivních vztahů ke spolužákům
- Začlenění se do kolektivu
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city
- Rozvoj pozornosti, vnímavosti, poznání

Klíčové kompetence žáků s těžkým mentálním postižením

Základní vymezení kompetencí je opět stejné jako v předešlých případech.

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

V tomto případě je naprosto nezbytné zohlednit možnosti žáků. Kompetence, kterých má dosáhnout tento žák na konci základního vzdělávání, budou značně odlišné od těch, kterých má dosáhnout žák se středně těžkým mentálním postižením.

Největší důraz bude kladen na rozvoj kompetencí komunikativních, pracovních, sociálních a pracovních. Můžeme porovnat např. kompetence komunikativní žáka se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. U žáka se středně těžkým mentálním postižením se směřuje k tomu, aby na konci vzdělávání (samozřejmě přiměřeně jeho schopnostem) komunikoval s druhými lidmi, rozuměl a reagoval na sdělení, vyjadřoval vhodným způsobem své prožitky, pocity a nálady, zvládl jednoduchou formu písemné komunikace, chápal jednoduché, běžně užívané texty, záznamy a obrazové materiály, uměl vyjádřit a obhájit své názory atd.

U žáka s těžkým mentálním postižením mezi komunikativní kompetence patří např. to, že žák pozná známé osoby, se kterými komunikuje verbálními či neverbálními formami komunikace, reaguje na své jméno, reaguje na jednoduché pokyny, vyjadřuje souhlas či nesouhlas, dokáže pozdravit, umí vyjádřit své potřeby, pocity a nálady.

Vzdělávací oblasti ve vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením

Vzdělávací oblasti pro žáky s těžkým mentálním postižením jsou rozděleny do pěti skupin. Jednotlivé oblasti jsou definovány s ohledem na potřeby a možnosti žáků s takovým postižením. Stejně tak jsou upraveny metody i podmínky vzdělávání.

Vzdělávací oblasti

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Základní vymezení vzdělávacích oblastí jev oboru vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením odlišné jak od oboru vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, tak od základního vzdělávání. Některé vzdělávací oblasti (Matematika, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost, Člověk a příroda) chybí úplně, jiné se liší názvem (Člověk a komunikace x Jazyková komunikace), většina z nich se liší vzdělávacími obory, kterými jsou dané oblasti tvořeny.

K jednotlivým vzdělávacím oblastem je vytvořena její **charakteristika, cílové zaměření, vzdělávací obsah, očekávané výstupy, učivo.**

1.3. Základní pojmy

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách je v současnosti zásadním tématem českého školství. Ke správnému pochopení této problematiky je třeba vysvětlit základní pojmy, které jsou užívány právě v souvislosti s problematikou začleňování dětí se zdravotním postižením do běžných škol.

Ne všechny tyto pojmy jsou nutně vázány pouze na problematiku školskou, ale mohou být užívány i v souvislosti s dalšími oblastmi života. Pro potřeby této práce budou však tyto termíny vysvětleny a spojeny právě v souvislosti s problematikou vzdělávání. Jedná se o termíny žák se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktní žák, integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, segregace, zdravotní postižení, organizační formy vzdělávání jedinců se zdravotním postižením.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona (Z. č. 561/2004 Sb., § 16) je dítětem, žákem, studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociální znevýhodněním. **Zdravotním postižením** se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování. **Zdravotním znevýhodněním** je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. **Sociálním znevýhodněním** je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo ložená ochranná výchova nebo postavení azyllanta či účastníka řízení o udělení azylu. Jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami je i žák nadaný či mimořádně nadaný.

Intaktní žák

Termín intaktní žák je jistým protějškem k termínu žák s postižením. Pojem *intaktní* tedy *nedotčený, neporušený* je užíván jako označení jedince „nepostiženého“, „zdravého“, „normálního“. Ani jeden z těchto výrazů nenaplnuje potřebu jistým korektním způsobem označit tyto osoby. Pojem *intaktní* je tedy jakési nejméně nevhodné označení takových jedinců.

Integrace

Obecně lze říci, že integrace je *začleňování, propojení, zapojení*, dle slovníku cizích slov integrací rozumíme *scelení, sjednocení, spojení*. Pojem integrace pochází z latinského *integer* – úplný, nenarušený. V širším smyslu je integrace začlenění osob se znevýhodněním či postižením do společnosti. V pojetí pedagogickém se jedná o začleňování žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním do běžných škol. Integraci lze chápat jako vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními jedinci. Zikl uvádí, že „*integrace žáka do školy je proces, nikoliv stav.*“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 43)

Proces integrace je nastartován zařazením dítěte do běžné třídy, nikoliv ukončen. V průběhu integrace je třeba řešit nastalé problémy, přizpůsobovat podmínky potřebám konkrétního dítěte.

Segregace

Pojem segregace pochází z latinského *segregatio* – oddělování, oddělení, vyčlenění, vyčleňování. Segregaci lze vnímat jako opak integrace, tedy jako proces vyloučení jedince s postižením z majoritní společnosti. Segregační tendence se projevují v tzv. segregacním vzdělávání, někdy též označovaném jako vzdělávání selektivní. Podstatou segregační výchovy či segregačního vzdělávání je vzdělávání jedinců s určitým zdravotním postižením mimo hlavní vzdělávací proud, konkrétně ve školách speciálních. I tento způsob vzdělávání má za konečný cíl integraci žáka do společnosti. (Bendová, Zikl, 2011, s. 43)

Inkluze

Pojem inkluze je v současnosti velmi frekventovaným výrazem. Mnohými jsou pojmy integrace a inkluze považovány za synonyma, neboť ve své podstatě se oba týkají začleňování jedince s postižením do společnosti. Inkluzi je možné chápat jako vrchol integrace, jisté „*včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění.*“ (Bendová, Zíkl, 2011, s. 43)

Podle Lechty se „*základní idea integrace postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita. Jednou ze základních charakteristik inkluze je heterogenost žáků ve třídě.*“ (Lechta, 2010, s. 27)

Integrace je proces, kdy se snažíme jedince dříve vyčleněného začlenit zpět do společnosti, žáka s postižením začlenit do běžné školy. Inkluze je určitý stav společnosti, kdy je určitá odlišnost jevem normálním. Tato normálnost by se měla projevit i v pojetí kurikula žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Hlavní zásadou při úpravě kurikula pro žáky s postižením, ohrožením či narušením je, že se mají co nejvíce přiblížit kurikulu intaktních žáků.*“ (Lechta, 2010, s. 125)

Úprava kurikula by měla dle Langa a Berberichové (in Lechta, 2010, s. 125) probíhat v souladu s těmito zásadami:

- Modifikace formy, pomocí které žáci dosáhnou vytyčeného cíle
- Modifikace způsobu, jak se žáci obeznamují s novým učivem
- Snížení množství prací zadaných žákovi
- Snížení očekávané úrovně výkonu žáka

Inkluzivní vzdělávání

Smyslem inkluzivního vzdělávání je postupné odbourávání segregace jedinců se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. Cílem procesu inkluze je vytvoření takových podmínek pro vzdělávání, které umožní žákům se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. V rámci inkluzivního vzdělávání jsou vzdělávání jedinci bez ohledu na jejich rozdílnost, tzn. sociální situaci, zdravotní stav, postižení, vyznání atd. V rámci inkluzivního vzdělávacího konceptu se „*žáci nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální*

potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“ (Lechta, 2010, s. 29)

Zdravotní postižení

Zdravotním postižením rozumíme mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.(Z. č. 561/2004 Sb., § 16)

Organizační formy vzdělávání jedinců se zdravotním postižením

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením může probíhat několika způsoby. Možnými organizačními formami vzdělávání jedinců se zdravotním postižením jsou

- Individuální integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu
- Skupinová integrace do speciálních tříd škol hlavního vzdělávacího proudu
- Vzdělávání ve školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením

V této práci se budu zabývat žáky se zdravotním postižením, konkrétně postižením mentálním, tělesným a smyslovým. Jednotlivé kapitoly se budou věnovat popisu postižení, specifikům žáků, jejich vzdělávacími potřebami a možnostmi jejich integrace.

2. Žák s mentálním postižením

2.1. Mentální postižení

Definice WHO říká, že mentální retardace je „stav zastaveného nebo neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Postižení se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“ (MKN – 10, Duševní poruchy a poruchy chování)

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“
(Valenta, Müller, 2003, s. 14)

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální.“
(Pipeková, 2010, s. 289)

Pojem mentální postižení je vnímán jako širší ve vztahu k mentální retardaci. Zatímco o mentální retardaci hovoříme při hodnotě inteligenčního kvocientu pod 70, pojem mentální postižení zahrnuje jedince s IQ pod 85. Mentální postižení je trvalé snížení rozumových schopností vzniklé v důsledku organického poškození mozku.

Klasifikace mentální retardace

Hloubka mentální retardace je vyjádřena pomocí inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností. Klasifikace mentální retardace (MKN – 10) dělí mentální postižení podle inteligenčního kvocientu. Jednotlivé stupně mentální retardace jsou:

Lehká mentální retardace	IQ 69 – 50
Středně těžká mentální retardace	IQ 49 - 35
Těžká mentální retardace	IQ 34 - 20
Hluboká mentální retardace	IQ 19 a níže

Jiná mentální retardace (Stanovení stupně MR je nesnadné pro přidružené senzorní, somatické postižení, těžké poruchy chování, pro autismus)

Nespecifikovaná mentální retardace (Mentální retardace je prokázána, není však dostatek informací pro zařazení osoby do některého ze stupňů)

Stupně mentálního postižení ve vztahu k edukaci

- **Žáci s lehkým mentálním postižením** jsou vzděláváni v běžné základní škole. Jsou vzděláváni podle RVP ZV, žáci druhého stupně mohou dokončit základní vzdělávání podle RVP TV – LMP.
- **Žáci se středně těžkým mentálním postižením** jsou vzděláváni v základní škole speciální, a to podle RVP ZŠS, díl I. Pokud by byli integrováni na běžné základní škole, měli by být i tam vzděláváni dle stejného vzdělávacího programu tedy RVP ZŠS
- **Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami** jsou vzděláváni v základní škole speciální podle RVP ZŠS, díl II.
- **Žáci s hlubokým mentálním postižením** jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na jejich možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či školy speciální.

Žáci s lehkou mentální retardací jsou vzděláváni podle RVP ZV, žáci druhého stupně mohou dokončit základní vzdělávání podle RVP ZV – LMP. (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT – 28603/2016). Pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou s ohledem na jejich sníženou rozumovou úroveň upraveny vzdělávací oblasti, rozsah učiva, v jistém rozsahu i očekávané výstupy. *„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Cílem vzdělávání je vybavit žáky s lehkým mentálním postižením souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. K důležitým klíčovými kompetencím pro tyto žáky patří kompetence pracovní, sociální a personální a kompetence komunikativní.“* (Pipeková, 2010, s. 34)

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou vzděláváni podle RVP ZŠS, který je samostatně zpracován pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a pro žáky s těžkým mentálním postižením.

Žáci s hlubokým mentálním postižením mohou být vzděláváni v rámci tzv. **individuálního vzdělávání**. Individuální vzdělávání je upraveno § 41 a 42, zákona č. 561/2004 Sb. Toto opatření se realizuje u žáků, kteří ze závažných důvodů nemohou plnit školní docházku ve školním prostředí (jedinci s hlubokým mentálním postižením, dále např. jedinci se souběhem více vad, jedinci trpící chronickým, psychickým onemocněním).

Psychologické zvláštnosti jedinců s mentálním postižením

Psychologické zvláštnosti se projevují u každého jedince v návaznosti na druhu postižení v jiném rozsahu a hloubce.

Vnímání je opožděné, zpomalené a omezené. Bezprostřední vnímání je výběrové a je podmíněno zkušeností jedince. U dětí s mentálním postižením se výrazně projevuje tzv. inaktivita vnímání (obtížné rozeznání již jednou vnímaného, problémy s vnímáním detailů). Jedinec není schopen podrobně vnímat určitý vjem. **Zrakové vnímání** je zpomalené, zúžené, rozsah zrakového vnímání je snížený, tempo vnímání je zpomalené, jedinec není schopen dostatečně vnímat vztahy a souvislosti. **Sluchové vnímání** může být ovlivněno poruchou sluchové ostrosti, poruchou vnímání rytmu a nedoslýchavostí. **Hmatové vnímání** bývá u těchto jedinců postiženo nejméně. Je však třeba více času na seznámení se s určenými předměty. Jedinci s mentální retardací mohou mít problémy v oblasti **vnímání prostoru a času**.

Myšlení u jedinců s mentálním postižením vykazuje jisté specifické znaky, jako je přílišná konkrétnost, neschopnost abstrakce a generalizace, stereotypnost, chyby v analýze a syntéze, omezená schopnost logického myšlení, nepřesnost. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se značnou nekritičností, těžkopádným tvořením pojmů a nepřesností úsudku.

Řeč bývá nedostatečně rozvinutá, mnohdy deformovaná. Projevují se nedostatky v artikulaci, dochází k omezení zvukové, gramatické a obsahové stránky řeči.

Paměť jedinců s mentálním postižením je „*narušená ve všech svých fázích: vštěpování do paměti, zapamatování, uchování v paměti i vybavení.*“ (Rubinštejnová in Lechta, 2010, s. 256)

Jedinci s mentálním postižením rychleji zapomínají, k osvojení nových informací potřebují více času a vícero opakování informací. Zhoršená je logická paměť založená na uvědomění si vzájemných souvislostí a použití již dříve osvojených znalostí, převládá spíše paměť mechanická, konkrétní a krátkodobá.

Pozornost souvisí s vnímáním a poznáním U jedinců s mentálním postižením bývá problém se zaměřením a udržením pozornosti. Jedinec s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost jen po krátkou dobu. Po činnosti vyžadující udržení pozornosti musí následovat dostatečný čas pro relaxaci.

Volní vlastnosti u jedinců s mentálním postižením je třeba stále rozvíjet, a to s ohledem na jejich specifickou. Volní projevy charakterizuje „*zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita. Specifickým rysem je v tomto ohledu dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle a neschopnost zahájit činnost, ztráta či snížení volních činností)*“ (Hartl, Hartlová in Valenta, Müller, 2003, s. 44)

Ve volních projevech vůle se objevuje ochablost a neinicativnost chování, ale také jistá nespoutanost, nezkrotnost či neschopnost překonat překážky.

Emoce jedince s mentálním postižením jsou charakterizovány nevyspělostí. Jedinec je vybaven „*menší schopností ovládat se. Citová otevřenost tak souvisí s malou řídicí funkcí rozumu.*“ (Valenta, Müller, 2010, s. 42)

Pro jedince s mentálním postižením je příznačná „*netlumená intenzita emocí, citová otevřenost, city jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou. Děti s mentálním postižením často podléhají afektům, objevují se u nich poruchy nálad.*“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 21)

Charakter a jeho vývoj je závislý na působení okolního prostředí a výchovy. Proces vytváření charakteru je ovlivňován zvláštnostmi nervové soustavy. Jisté zaostávání v kognitivní oblasti ovlivňuje utváření charakterových vlastností jedince. „*Při nízké úrovni rozvinutí vědomí a sebeuvědomování těchto dětí je výchova mravních principů, zásad a mravního přesvědčení velmi obtížná.*“ (Jakabčic a Požár in Lechta, 2010, s. 258)

Rodiče ovlivňují vůli, vytrvalost, smysl pro povinnost, sebeovládání. Důležitou roli hrají vrstevníci, sourozenci, širší rodina, spolužáci a jejich vztah ke konkrétnímu jedinci. Svou úlohu zde může sehrát i vhodné či naopak nevhodné trávení volného času.

Mentální retardace je charakterizována celkovým snížením intelektových schopností, tedy schopností učit se, myslet a přizpůsobovat se okolí. Porušená poznávací schopnost se nejvíce projevuje v procesu učení. Možnosti vzdělávání jedinců s mentální retardací se odvíjí od stupně mentálního postižení. Žáci s mentálním postižením si pomaleji osvojují nové poznatky. Pro jejich zapamatování potřebují více času a jejich častější opakování. Pomalejší psychomotorické tempo se promítá do pomalejšího porozumění učivu, do samotného řešení úkolů, do samostatné práce žáků či zhoršené adaptace na nové prostředí či nové učební podmínky. Žák mívá problémy ve vyjadřování, má chudší slovní zásobu, hůře si osvojuje nové pojmy a jejich pozdější užívání. Pro žaka je náročné řešení problémů, vzájemné porovnávání podnětů, uvědomění si souvislostí mezi tématy výuky. Obtíže se mohou objevit v koncentraci pozornosti na práci a při soustředění se na řešení úkolů, stejně jako ve vytrvalosti zabývat se daným problémem. Myšlení zůstává spíše na konkrétnější úrovni, přechod k abstrakci může být zdlouhavý, někdy k němu ani nedojde.

Specifika jedinců s mentálním postižením, ke kterým je třeba přihlížet při jejich edukaci a zohledňovat je při plánování i realizaci výchovně vzdělávacího procesu (Vágnerová in Bendová, Zíkl, 2011, s. 10)

- Poruchy kognitivních procesů
- Poruchy vizumotoriky a pohybové koordinace
- Zvýšená závislost na rodičích a druhých lidech
- Infantilnost osobnosti
- Zvýšená pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím
- Pasivita, celková zpomalenost v chování
- Impulzivnost, hyperaktivita
- Konformnost se skupinou
- Sugestibilita a rigidita chování (ovlivnitelnost, nepružnost)
- Nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji svého „já“
- Opožděný psychosexuální vývoj

- Nerovnováha v aspiraci a výkonu
- Zvýšená potřeba uspokojení a jistoty
- Citová vzrušivost a labilita nálad
- Poruchy v interpersonálních vztazích a komunikaci
- Snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům

2.2.Specifické potřeby jedince s mentálním postižením

Vzdělávání osob s mentálním postižením je ovlivněno mnoha aspekty. V první řadě je to hloubka mentálního postižení, která je rozhodující pro další schopnosti jedince. Při edukaci těchto jedinců je nutné vzít do úvahy nejenom jejich intelektové schopnosti, ale např. veškeré osobnostní zvláštnosti, volní projevy, emocionální specifika, zájmy.

Žáci s mentálním postižením si nové poznatky osvojují obtížněji a pomaleji. K jejich osvojení potřebují častější opakování i delší dobu, po kterou dochází k vytvoření paměťových stop. Podle Illyése existují čtyři kategorie příčin sníženého výkonu v učení u žáků s mentálním postižením. Kromě poruchy vytváření paměťových stop je to porucha zaměření paměti, porucha vztahu mezi první a druhou signální soustavou, kdy se učení zužuje bez vzájemné podpory jen na jednu z nich, a nedostatky v motivaci k učení. (Illyés in Lechta, 2010, s. 259)

Obsah a rozsah učiva musí být přiměřený mentálním možnostem žáka, jeho schopnostem a možnostem. U žáků s mentálním postižením se může objevovat např. nízká schopnost koncentrace, vyšší unavitelnost, pomalé pracovní tempo, problematická a zdlouhavá adaptace na nové prostředí, emoční labilita, úzkostnost, strach. Při edukaci těchto žáků je možné využít jak obecných edukačních metod, tak metod speciálních. Některé obecné metody je však třeba modifikovat dle potřeb a schopností žáků.

2.3.Integrace žáků s mentálním postižením

V případě integrace žáka s mentálním postižením je nutné zvážit mnoho faktorů, které integraci dítěte s mentálním postižením do běžné školy provází. Potřebné podmínky musí být splněny na straně rodiny, žáka i školy. Pokud má být integrace

i vzdělávání jedince efektivní a úspěšné, je zcela zásadní zainteresovanost rodiny. Na straně rodiny to znamená především spolupracovat se školou, podávat informace o změnách v chování či zdravotním stavu dítěte, podílet se na tvorbě IVP, zajistit dopravu dítěte do školy atd.

Škola musí splňovat mnoho podmínek, a to jak v materiálním vybavení školy, tak především v zajištění organizačním a personálním, v odbornosti, připravenosti i ochotě vyučujících. Na straně školy kromě výše uvedeného je i vypracování, dodržování a kontrola Individuálního vzdělávacího plánu, zajištění pomůcek potřebných pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případná úprava prostředí školy a třídy, zajištění asistenta pedagoga.

Na straně učitelů musí být ochota a zájem pracovat na zdárném průběhu integrace jednotlivých žáků. Zároveň je nutná podpora těchto učitelů ze strany vedení školy, podpora jejich vzdělávání v dané oblasti i dostatečná míra odborného vedení např. ze strany speciálních pedagogických center.

V procesu vzdělávání je možné užít velké množství metod i forem výuky. Ne všechny jsou však vhodné při práci s žáky s mentálním postižením, žáci s výraznějším oslabením kognitivního výkonu mohou některými metodami pracovat jen omezeně. V případech, kdy to není možné, je nutné zvolit jiný způsob práce, např. práce za pomoci asistenta pedagoga. Formy i metody práce je třeba přizpůsobit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci jednotlivých předmětů lze s úspěchem využívat rozličných metod učení a nácviku. Např. při osvojování si dovednosti čtení je možné kromě nejčastěji používané metody analyticko-syntetického čtení použít i metodu splývavého čtení, metodu globálního čtení či genetickou metodu čtení. Dále je možné využití terapeutických přístupů, např. arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie. Pro využití dalších postupů jako je např. zooterapie, bazální stimulace apod. nejsou zatím v našich základních školách vytvořeny podmínky.

Podpůrná opatření jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, dále kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění dalšího pedagogického pracovníka ve třídě (asistenta pedagoga), snížení počtu žáků ve třídách, jiná úprava organizace vzdělávání. Výčet

a užití jednotlivých podpůrných opatření upravuje Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření lze rozdělit do několika skupin. Jedná se o oblasti organizace výuky, modifikace výukových metod a forem, intervence, pomůcek, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravy na výuku, podpory sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úpravy prostředí.

Podpůrná opatření mají své určité podoby pro vzdělávání v rámci různých stupňů vzdělávání, to znamená, že se jejich aplikace odlišuje ve využití pro děti v mateřských školách, žáky základních škol a studentů škol středních. V této práci budou popsána vybraná podpůrná opatření se zaměřením na využití pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostoru škol základních.

Organizace výuky

Do této skupiny opatření patří *časová a místní úprava režimu výuky, vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka, jiné prostorové uspořádání výuky, úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě.*

Časová a místní úprava režimu výuky

K úpravě režimu výuky přistupuje pedagog v případě, že je žák nesoustředěný, rychle a snadno unavitelný, je nesamostatný a má potíže s pochopením daných instrukcí či učiva. Cílem činnosti pedagoga je připravit klidné a příjemné prostředí, které může přispět k pohodě žáka. K dotvoření vhodného prostředí lze použít např. koberec, sedací vaky, polštáře apod. V průběhu vyučovací hodiny je vhodné střídat pracovní místa. Pokud se žák ve třídě hůře soustředí, je možné v doprovodu asistenta pedagoga přejít do jiné místnosti. Práce v klidném, odděleném místě je vhodná při probírání a nácviu nové látky. V rámci časové úpravy lze pracovat s délkou vyučovací hodiny. Pokud to vyžaduje charakter práce, může pedagog běžnou, 45 minut trvající vyučovací hodinu zkrátit, rozdělit na kratší úseky, ale může i hodiny spojit do delších celků. U všech úprav je nutné zohlednit potřeby všech žáků ve třídě. Realizované úpravy by neměly narušovat výuku ostatních žáků ani práci pedagoga.

Vytvoření dalšího pracovního místa

Další pracovní místo je dobré vytvořit pro žáka s těžší poruchou pozornosti, pro žáka nesamostatného, který potřebuje pomoc další osoby či potřebuje prostor pro pomůcky. Jako takové se může vytvořit v prostoru kmenové třídy, ale i mimo ni. Takové místo může pomoci při rozvoji žákovy samostatné práce, poskytuje žákovi i jistý prostor pro zklidnění či odpočinek, zabraňuje jeho zvýšené unavitelnosti. Další pracovní místo je většinou zapotřebí při vzdělávání žáka s těžším zdravotním postižením nebo s kombinací více postižení.

Jiné prostorové uspořádání výuky

Prostorové uspořádání učebny by mělo být upraveno tak, aby co nejvíce vyhovovalo jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vhodné uspořádání výuky se dotýká úprav jak v kmenové třídě, tak v dalších, specializovaných prostorech. Jiné uspořádání se týká např. uspořádání školních lavic ve třídě (např. lavice v řadách, do půlkruhu, do jednotlivých zón dle činnosti – pracovní, relaxační, zóna pro individuální práci). U individuální integrace žáka se to může týkat úpravy pracovního místa.

Úprava zasedacího pořádku

Výběr žákova místa v zasedacím pořádku třídy je velmi důležitým bodem v začlenění žáka do výuky. Učitel by měl posadit žáka na takové místo, aby jej měl v dohledu a měl možnost jej častěji kontaktovat. Pokud žák sedí v lavici sám, je zde možnost rozložení různých pomůcek. Přínosným se může ukázat i posazení žáka ke spolužákovi s dobrými školními výsledky, který mu může být nápomocen při plnění jeho úkolů. Při špatném výběru místa nemusí být žák dostatečně zapojen do vzdělávacího procesu, může docházet k vzájemnému vyrušování s ostatními žáky.

Snížení počtu žáků ve třídě

Ve třídě, ve které se vzdělává žák se zdravotním postižením, může dojít ke snížení počtu žáků.

Modifikace výukových metod a forem práce

Do této skupiny opatření patří *způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci, individuální práce se žákem, strukturalizace výuky, strukturování komplexních úloh do menších celků, kooperativní učení, metody aktivního učení, výuka respektující styly učení, podpora motivace žáka, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti*

Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci

Stejně tak, jako při vzdělávání intaktních žáků, jsou při vzdělávání žáků s mentálním postižením používány určité výukové metody a formy práce. Kvůli specifikům žáků s mentálním postižením jako jsou snížené rozumové a percepční schopnosti, snížená schopnost koncentrace, pomalé pracovní tempo je třeba jisté uzpůsobení metod i forem práce. Toto uzpůsobení vždy vychází z individuálních potřeb konkrétních jedinců.

Forma výuky je organizace činnosti učitele i žáka v průběhu vyučování. Prostřednictvím jednotlivých forem dochází k vytvoření určitého vztahu mezi vyučujícím, žákem, prostředky a obsahem vzdělávání. Při vzdělávání žáků s mentálním postižením lze využívat například tyto formy výuky.

Individuální výuka je použitelná ve třídě, kde je přítomen další pedagogický pracovník, asistent pedagoga. Výhodou je trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Díky práci asistenta pedagoga s tímto žákem se může učitel věnovat ostatním žákům.

Frontální výuka je forma výuky, při které učitel řídí učební činnost všech žáků najednou. Vyznačuje se „*společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 133) Tuto formu lze dobře použít ve třídách, ve kterých jsou žáci stejného věku a jsou vzděláváni podle stejného vzdělávacího programu, probírají stejnou látku v tomtéž čase.

Projektová výuka je forma, při které žáci s pomocí učitele řeší zadaný úkol.

Skupinová výuka je forma výuky, při které dochází k vzájemné spolupráci a komunikaci žáků. Ti jsou rozděleni do menších skupin podle různých hledisek, např. podle obtížnosti činnosti, zájmu jednotlivých žáků či pracovního tempa.

Diferencovaná výuka je forma, při níž jsou žáci spojeni do skupin, podle různých hledisek, např. podle zájmů či podle úrovně intelektových schopností.

Individuální práce se žákem je způsob výuky, který je dobré využít v případě, že žák není schopen zvládat práci při určitých formách výuky, např. při frontální výuce. Při individuální práci se žákem je možné rozdělení vyučovací hodiny více podle vzdělávacích potřeb žáka. Žák může dostat více času na vypracování zadaných úkolů, osvojování a upevňování vědomostí, pracuje svým osobním tempem, za využití potřebných pomůcek, návodů a přehledů učiva. Individuální práce je prováděna s podporou asistenta pedagoga.

Strukturalizace výuky je systém, který žáku usnadňuje jeho orientaci ve vyučovacích hodinách, v režimu školy i v prostorech školy. Strukturalizace výuky spočívá v přesném uspořádání po sobě jdoucích aktivit a v konkretizování jednotlivých částí jak výuky, vyučovací hodiny, tak jednotlivých částí dne. V rámci strukturalizace výuky je třeba vytvořit vizualizovaný denní režim. Podle potřeb a schopností žáka může být různě složitý, od nejjednodušší varianty, kdy vizuálně znázorňujeme konkrétní vyučovací předměty či činnosti až po nejsložitější, což může představovat např. psaný rozvrh. Takto zpracovaný denní program můžeme připevnit na lavici či vytvoříme systém přenosný, který je více využitelný u starších žáků. Splněnou aktivitu si žák označuje jako splněnou, odstraňuje ji ze svého plánu. Tak získává přehled o tom, které činnosti jsou již splněny a které jej naopak ještě čekají. V denním plánu označujeme i věci méně obvyklé, např. změny, návštěvu divadla. Žák tak získá informaci o tom, co jej čeká. Pro některé žáky je podstatná i informace, jak dlouho budou vykonávat zadanou činnost. Pak je možné daný čas vizualizovat, např. pomocí přesýpacích či papírových hodin.

Při využívání strukturalizovaného učení je nutné najít pro žáka i vhodné pracovní místo v rámci třídy. Ve třídě jsou vyhrazeny pracovní a odpočinkové zóny. I uspořádání pracovního místa má své zákonitosti. Uplatňuje se zde systém zleva – doprava, kdy na levé straně jsou umístěny úkoly ke splnění, žák je vypracuje a odkládá na pravou stranu pracovního místa.

Více se strukturovanému učení budu věnovat v části věnované jedincům s poruchami autistického spektra.

Strukturování komplexních úloh do menších celků je možnost, jak pomoci žáku se sníženou schopností koncentrace nebo pokud zadaná práce obsahuje větší množství úkonů. Žák se může špatně orientovat v zadání, v textu, které se pro něj stávají nepřehlednými. Rozdělení zadání do dílčích kroků může vést k samostatnému vyřešení i relativně náročnějších úkolů. Pedagog vede žáka k osvojení si rozčlenění složitějších úloh na jednotlivé kroky.

Kooperativní učení je učení v malých skupinách žáků, ve kterých tito žáci učí vzájemně spolupracovat při řešení zadaných úkolů. Tuto formu práce můžeme využít v situaci, kdy je integrovaný žák vyčleňován z kolektivu třídy. Kooperativní učení pomáhá vytvářet fungující třídní kolektiv, zvyšuje možnost začlenění do něj integrovaného žáka, pozitivně ovlivňuje dynamiku třídy, zvyšuje angažovanost žáků ve výuce.

Metody aktivního učení pomáhají zvýšit aktivitu a iniciativu žáků, podpořit jejich tvořivost, rozvíjet samostatnost a odpovědnost. Při těchto metodách je edukačního cíle dosahováno na základě prací samotných žáků. Základními znaky těchto metod je pozitivní přístup k žákovi, jeho podpora a ocenění, individualizace, respektování pracovního tempa jednotlivých žáků, vlastní činnost žáků, možnost pracovat různými postupy, tolerance různých názorů, spolupráce žáků.

Výuka respektující styl učení jednotlivých žáků, tzn. způsoby, jakými žák přijímá a zpracovává informace. Styly učení lze rozdělit na styl vizuální, verbální, auditivní, logický, tělesně-kinetický a sociální. Podle stylu učení žáka může pedagog volit nejvhodnější didaktické metody a prostředky výuky, které by mohly vést k nejefektivnějšímu výsledku žákova učení.

Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti

Při školní práci je třeba v co nejvyšší míře udržet pozornost žáků. K tomu je možné využívat různé postupy, např. střídání činností během vyučovací hodiny, zařazení nejnáročnějších aktivit na začátek hodiny, případně na začátek celého vyučování. Dále je možná změna pracovního místa, vytvoření místa na odpočinek, využití různých pomůcek, zařazení relaxačních přestávek a pohybových činností.

Intervence

Do této skupiny podpory patří činnosti, které napomáhají rozvoji žáka v širokém spektru jeho možností a schopností tak, aby se proces jeho vzdělávání rozvíjel co nejeфекtivněji. Takovými činnostmi může být *spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí žáka, využití různých terapeutických a terapeuticko-formativních konceptů, rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, podpora rozvoje myšlenkových operací, trénink paměti a koncentrace pozornosti, posilování sluchové a zrakové percepce, rozvoj exekutivních funkcí, nácvik orientace v čase a prostoru, nácvik sebeobslužných dovedností, nácvik sociálních dovedností.*

Pomůcky

V procesu vzdělávání žáků s mentálním postižením lze s úspěchem používat různé didaktické **pomůcky. Jejich výběr je důležitou součástí učitelovy přípravy na vyučování. Didaktické pomůcky „představují přímý materiál, pomocí kterého je žákům zprostředkováno poznání skutečnosti a porozumění jevům“.** (Petraš in Valenta, 2015, s. 163)

S použitím vhodných pomůcek je možné zprostředkovat žákům přímé poznání skutečnosti (např. počítání s názorem), v krátké době jim poskytnout jistou představu o daném jevu či předmětu a ovlivnit proces zapamatování si tohoto jevu či předmětu.

Výběr pomůcek by měl odpovídat edukačnímu cíli, charakteru učiva, možnostem žáků, věku žáků, jejich zkušenostem a vědomostem atp. Při vzdělávání žáků s mentálním postižením je možné použít obdobné pomůcky jako na školách běžného typu, případně tyto pomůcky přizpůsobit potřebám konkrétního žáka. Je třeba dbát na

přiměřené množství používaných pomůcek, velké množství pomůcek může tříštit žákovu pozornost. Mezi často používané pomůcky patří např. číselná řada, číselná osa, přehled násobků, graficky zpracované přehledy učiva, sešity s pomocnými linkami, upravené učební texty, bzučáky, počítadla, trojrozměrné modely, čtecí okénko, názorné manipulační pomůcky.

Úprava rozsahu a obsahu učiva

V případě nutnosti je možné přistoupit k jisté úpravě rozsahu i obsahu učiva. Účinnost tohoto opatření může být omezena na kratší období (např. pokud to vyžaduje zhoršený zdravotní stav žáka), opatření lze však realizovat i dlouhodoběji (úprava pomocí IVP).

2.4. Autismus a poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD) patří mezi **pervazivní vývojové poruchy**. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) řadí mezi poruchy autistického spektra dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus. Tyto poruchy postihují všechny složky osobnosti jedince. Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, lze je tedy označit jako poruchy neuro-vývojové. Autismus může být spojen s opožděním mentálního vývoje, epilepsií, úzkostnými poruchami, depresemi. Společným znakem poruch je hlubší porucha vývoje v oblasti sociální interakce a komunikace. Poruchy autistického spektra se projevují kvalitativním poškozením komunikace, sociální interakce a omezeným, opakujícím se okruhem zájmů a aktivit, abnormalitami v chování jedince, jeho zájmech a hře. Autismus zahrnuje různou míru narušení v oblasti sociální interakce, verbální a neverbální komunikace a představitosti. Tyto tři oblasti jsou nazývány jako „*autistická triáda*“ a jsou klíčové pro diagnostikování poruch autistického spektra.

Sociální interakce

Jedním z prvních projevů narušené sociální interakce může být nízký zájem dítěte o zrakový kontakt a lidské tváře, dítě se neotáčí za hlasem, neopětuje úsměv, neprojevuje radost, neopětuje zájem druhých lidí. „*Jedním ze základních deficitů v oblasti sociální interakce bývá narušení sdílené pozornosti.*“ (Ryšánková, Kulísek in Žampachová, Čadilová, 2015)

Projevy sdílení u těchto dětí buď zcela chybí, nebo jsou používány méně často, nepravidelně či jen po krátkou dobu. Mohou se též vyskytovat v jednostranné podobě, kdy dítě upozorňuje na své zájmy, o podněty ze strany druhých nejeví dostatečný zájem. Dalšími projevy sociální interakce jsou sdílení radosti, kontakty s vrstevníky a dalšími lidmi, schopnost porozumět emočním projevům ostatních lidí a odpovědět na ně.

Komunikace

Thorová (2006) říká, že poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Právě opoždění v oblasti vývoje řeči je jedním z prvních příznaků toho, že ve vývoji dítěte není něco v pořádku. Rozsah narušení v této oblasti se u jednotlivých

jedinců znatelně liší. U některých dětí se řeč nevyvine vůbec, u jiných zůstane v rozsahu několika slov, někdy je vývoj řeči pouze zpomalen. U některých jedinců může k vývoji docházet opožděně, někdy naopak může být velmi rychlý. Často se můžeme setkat s repetitivními či ritualizovanými projevy řeči, situačně nepřiměřeným nadbytečným používáním zdvořilostních frází, zahlcováním otázkami, na které dítě zná odpověď, monology bez ohledu na zájem posluchače.

U jedinců s poruchou autistického spektra může být v jisté míře narušena i oblast neverbální komunikace. Některé prvky neverbální komunikace jako např. zrakový kontakt, mimika, postoje, gestikulace apod. mohou zcela chybět nebo mohou být využívány jen omezeně, izolovaně či naopak nadměrně.

Představitost

U dítěte s poruchou autistického spektra bývá v určité míře narušena schopnost představitosti (imaginace). U dítěte se nerozvíjí symbolické myšlení, schopnost imitace a hry. Vývoj zájmů, hry a kreativity vykazuje vysokou variabilitu mezi jednotlivými jedinci s poruchami autistického spektra. „*V prvních letech zaostává vývoj funkční a napodobivé hry. Děti se často věnují neúčelným aktivitám (přenášení, rozhazování, neustálý pohyb) nebo stereotypním či repetitivním aktivitám (roztáčení předmětů, házení, bouchání, přesypání, řazení do řady, psaní písmen či čísel, rozmontovávání).*“ (Ryšánková, Kulísek in Žampachová, Čadilová, 2015) V některých případech jsou aktivity dětí běžné, ale objevují se v neobvyklé intenzitě.

U jedinců s poruchou autistického spektra jsou charakteristické i další projevy, které se však nemusí objevovat vždy. Příkladem je lpění na neměnnosti prostředí, rutina v běžných úkonech, pohybové zvláštnosti a přecitlivělost na smyslové vjemy jako hluk, světlo, doteky či chutě.

2.5.Integrace žáka s autismem

Jedinci s autismem mohou být vzděláváni několika způsoby, a to individuální integrací do všech stupňů běžných tříd, skupinovou integrací zařazením do specializovaných tříd pro žáky s poruchou autistického spektra, individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením, individuálním vzděláváním.

Pokud chceme dosáhnout úspěchu v integračních či inkluzivních zapojení dítěte s autismem, je třeba k tomu vytvořit podmínky. K těm základním patří

- Úprava v uspořádání třídy i školy
- Odborná připravenost pedagogů
- Dobrá a smysluplná spolupráce s rodinou dítěte
- Připravenost spolužáků na příchod žáka
- Přijetí žáka kolektivem
- Zajištění potřebného materiálního vybavení
- Snížení počtu žáků ve třídě
- Spolupráce poradenského pracoviště

Pro vzdělávání jedince s autismem jsou vypracovány jednotlivé úrovně podpory, které jsou rozděleny do pěti stupňů **podpůrných opatření**. Mezi tato opatření patří např. individuální přístup k jedinci, přizpůsobení metod a forem práce, respektování specifických zvláštností žáka, zohlednění jeho speciálněpedagogických potřeb, spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení, respektování zvláštností žáka při hodnocení jeho výsledků vzdělávání, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, úprava vzdělávacích podmínek, režimová opatření, úprava prostředí, ve kterém je žák vzděláván, úprava pracovního místa, modifikace, příp. redukce obsahu učiva, snížení počtu žáků ve třídě, použití speciálně upravených učebnic, speciálních didaktických pomůcek, využití pomůcek alternativní a augmentativní komunikace, zřízení funkce asistenta pedagoga.

Podle Valenty by se výchovně vzdělávací proces u dětí s poruchami autistického spektra měl odvíjet od správné diagnózy a měl by být veden s vysokým důrazem na individuální přístup a dostatečný časový průběh a vhodné uspořádání prostoru. (Valenta, Müller, 2003, s. 272)

Jednou z možností jak efektivně pracovat se žáky s autismem je strukturování výuky. Děti s autismem mají problémy s plánováním, s orientací v čase i prostoru, s porozumění instrukcím, s vlastním prožíváním emocí i s pochopením emocí druhých. Z těchto důvodů potřebují řád, jasné a viditelné informace o čase a prostoru.

Strukturované učení pomáhá naplnit cíle vzdělávání za pomoci metodicky zpracovaného a specificky upraveného prostředí. Vytvoření strukturovaného prostředí, strukturalizace aktivit a činností vychází z metodiky strukturovaného učení a metodiky výchovy a vzdělávání lidí s autismem. Tento systém vychází z vývojového principu, což zajišťuje respektování zvláštností a individuální úroveň žáka s autismem. Metodika strukturovaného učení vychází především z tzv. TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children – Terapie vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace) a Loovasovy intervenční terapie. „*Metodika strukturovaného učení zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň.*“ (Čadilová, Žampachová, 2010, s. 19)

Oba přístupy využívají jako základ behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence, tedy intervence vycházející z teorií učení a chování. Cílem je tedy vnější změna podmínek učení a chování jednotlivce, ale také změna myšlení jednotlivce. Metodika využívá silné stránky jedince a v rozvoji podporuje ty oblasti vývoje, které stagnují nebo se rozvíjejí výrazně pomaleji.

Principy strukturovaného učení se řídí základním pravidlem, a tím je nastavení systému práce **zleva doprava a shora dolů**.

Základními principy TEACCH programu jsou **individualizace, strukturalizace a vizualizace**.

Individualizace je poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů, individuální přístup, ale zahrnuje také individuální volbu metod a postupů, individuálně volené úlohy a pomůcky, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace.

Strukturalizace je jisté členění, přehlednost konkrétního sdělení či situace. Strukturalizace se týká **prostředí** (třída, pracovní místo, místo pro odpočinek, volný čas, jídlo) a **času**. Viditelné uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností přispívá k lepší orientaci jedince v čase a prostoru a umožňuje mu pružněji reagovat na změny.

Strukturovaná činnost se odvíjí od odpovědí na otázky kdy, kde, co, jak, jako dlouho a proč? Najít je pomůže jedinci právě jednoznačné uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností.

Vizualizace slouží „ke zviditelnění strukturovaného prostředí, ke zviditelnění a pochopení denního režimu z časového i obsahového hlediska.“ (Valenta, Müller, 2003, s. 272)

„Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s PAS interpretaci struktury prostoru, času a jednotlivých činností. Vizuální podpora kompenzuje též deficity v oblasti paměti a pozornosti jedince. Vizualizace rovněž rozvíjí komunikační dovednosti. Vizuální podpora musí být však svou formou zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná směrem k jeho potřebám a možnostem.“ (Čadilová, Žampachová, 2010, s. 21)

Pro snadnější pochopení a zpřehlednění činností jsou používány dvě základní formy vizualizace, a těmi jsou **pracovní** a **procesuální schéma**.

Pracovní schéma odpovídá na otázku: Jak dlouho budu vykonávat činnosti? V logickém sledu vizuálně znázorňuje sled činností. Vizualizaci činností formou pracovního schématu je nutné co nejvíce přizpůsobit konkrétnímu dítěti. Individualizovaná vizuální podpora je předpokladem funkčnosti pracovních schémat.

Procesuální schéma odpovídá na otázku: Kde budu vykonávat aktivitu? Kdy budu vykonávat aktivitu? Jak ji budu dělat? Jak dlouho ji budu dělat? Procesuální schéma musí být jasné a srozumitelné. Procesuální schémata je vhodné použít u činností, u nichž je žádoucí aktivita a samostatnost žáka. Jedná se vlastně o rozkrokový vizualizovaný sled určité činnosti na dílčí kroky. Danou činnost je třeba rozfázovat co nejpodrobněji, a to včetně přípravy na samostatnou činnost. Procesuální schémata mohou mít formu předmětovou (reálné předměty nebo jejich modely, miniatury), obrazovou (fotografie, obrázky, piktogramy) nebo psanou (karty se slovními obrazy nebo textem).

Motivace je klíčovým okamžikem při práci s dětmi s autismem. Najítí správného způsobu ovlivňování chování je základem pro vytvoření funkčního motivačního

systemu. Jeho aktivní využívání může zamezit problémům v chování jedince a motivací ovlivnit sociálně i komunikačně přiměřené chování. Při práci s dětmi s autismem má zásadní význam **odměňování**. Nastavení funkčního odměňovacího systému je základem úspěšné práce s jedinci s autismem. Odměna může mít podobu *materiální* (jídlo, různé předměty), *činnostní* (vykonávání oblíbené činnosti) nebo *sociální* (verbální pochvala za odvedenou práci).

3. Žák s tělesným postižením

3.1. Tělesné postižení

Osoby s tělesným postižením představují velmi různorodou skupinu. Společným znakem je **omezení hybnosti a pohybu**. Toto postižení postihuje člověka v celé jeho **osobnosti**. Vnímání, kognice, emoce a motorika jsou vzájemně propojenými a neoddělitelnými částmi osobnosti. „*Za tělesná postižení jsou považovány vady či poškození ohybového a nosného systému, tj. kostí, kloubů šlach a svalů, cévního a nervového systému, jestliže se projevují porušenou hybností (mobilitou).*“ (Renotierová, 2006, s. 26)

Toto postižení je trvalého a viditelného charakteru, jeho vlivem dochází k trvalému snížení funkční výkonnosti či úplné ztrátě schopnosti v některých motorických oblastech. Tělesné postižení vede k omezení aktivit jedince, může ale vést i k částečné či úplné imobilitě. U dětí může pohybové postižení zapříčinit deficit v získávání vlastních zkušeností ze svého prostředí, které potřebuje ke svému optimálnímu rozvoji.

Tělesná postižení se mohou dělit dle různých kritérií, např. podle doby vzniku, jejich stupně či podle postižené části těla. Podle doby vzniku rozeznáváme poruchy vrozené včetně dědičných a poruchy získané. Podle postižené části těla rozeznáváme centrální a periferní obrny, deformace, malformace a amputace.

Mezi vrozená postižení se řadí např. poruchy tvaru a velikosti lebky, vrozené vady horních či dolních končetin, poruchy růstu, rozštěpové vady, centrální a periferní obrny.

Získaná tělesná postižení dělíme na stavy po úrazech mozku a míchy, poúrazová poškození periferních nervů, amputace, deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí či na tělesná postižení získaná po nemoci. (Čadová, 2015, s. 8)

Centrální a periferní obrny

Centrální obrny vychází z poškození centrální nervové soustavy. Centrální nervovou soustavu tvoří mozek a mícha. Periferní část nervové soustavy tvoří periferní obvodové nervstvo. „*Jednotlivé druhy se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti a dělí se na **parézy** (částečné ochrnutí) a **plégie** (úplné ochrnutí).*“ (Vítková in Pipeková, 2010, s. 183)

Závažným centrálním postižením je **dětská mozková obrna** (DMO). Dle aktualizace MKN-10 došlo ke změně názvu tohoto onemocnění na pojem **mozková obrna**. Označení dětská mozková obrna je ale stále velmi frekventované. Dětská mozková obrna je „*onemocnění vrozené, které se projevuje primárně poruchou hybnosti. Mimo ni se ale s DMO pojí i další vady, jako je mentální postižení, dále epilepsie vady zraku a sluchu a u mnoha případů se také objevuje typická vada řeči – dysartrie.*“ (Zikl, 2011, s. 9)

Další závažnou skupinu tvoří **mozkové záněty**, stavy po **mozkových nádorech**, následky **mozkových příhod**. **Traumatické obrny** vznikají při úrazech doprovázených poraněním hlavy, při němž může být zasažena lebka i mozek. Nejčastějším úrazem je otřes mozku (komoce), který většinou nezanechává trvalé následky. Dále může dojít ke stlačení mozku (kompresi). Závažnější traumata mozku, jako je zhmoždění mozku (kontuze), „*fraktury nebo krvácení do mozku mohou zanechat trvalé následky v oblasti hybnosti, ale i v myšlení, řeči, paměti, pozornosti, poruchách smyslového vnímání nebo v chování.*“ (Best, Heller, Bigge in Zikl, 2011, s. 11)

Úrazy páteře s následným poraněním míchy mohou být příčinou postižení - **obrny míchy**. Následkem poranění míchy kromě poruchy hybnosti mohou být také „*obtíže s dýcháním, problémy s vyměšováním moče a stolice nebo sexuální dysfunkce.*“ (Zikl, 2011, s. 12)

Při úrazech páteře je pro zachování hybnosti rozhodující to, zda došlo k částečnému či úplnému poškození míchy a také místo, na kterém byla mícha zasažena. Obecně platí, že čím je mícha zasažena blíže ke krční míše, tím je stav jedince vážnější.

Vrozeným postižením je **rozštěp páteře**.

Degenerativní onemocnění mozku se projevují až v průběhu života. Při těchto onemocněních nervová vlákna i nervové dráhy postihuje proces rozpadu a zániku nervových buněk. K těmto onemocněním patří např. roztroušená skleróza mozkomíšní.

Degenerativní onemocnění míchy, tzv. Friedrichova heredoataxie, je podmíněno degenerací míšních provazců. Onemocnění je provázeno deformitou nohy, nejistou chůzí, později spastickou obrnou dolních končetin.

Úraz horní či dolní končetiny, při kterém dojde k přerušení či zhmoždění nervu na končetině může mít za následek **obrnu periferních nervů**.

Deformace

Deformace jsou „vrozené nebo získané vady, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla.“ (Kubát in Pipeková, 2010, s. 187) K získaným deformacím řadíme **skoliózy** a **kyfózy**, které vznikají jako následek nesprávného držení těla. „Na děti s tímto onemocněním není pohlíženo jako na žáky se zdravotním postižením. Dítě vyžaduje zpravidla pouze zohlednění při vzdělávání, např. dvojí učebnice, omezení v tělesné výchově.“ (Zíkl, 2011, s. 14)

Progresivní svalová dystrofie (myopatie) je závažné degenerativní onemocnění kosterních svalů vzniklé na podkladě dědičné metabolické poruchy. Onemocnění se projevuje svalovou slabostí, postupnou ztrátou motorických schopností. Onemocnění vede k invalidizaci postiženého a k předčasnému úmrtí. Vhodnou terapií a cílenou rehabilitací lze významně zpomalit progres nemoci, prodloužit tak délku života jedince, zvýšit kvalitu jeho života. I při menší progresi jde o skupinu žáků, kteří jsou těžce postiženi a v mnohém odkázáni na pomoc okolí. Soběstačnost jedinců postupně ubývá, jejich další schopnosti však zůstávají nezměněny. (Čadová, 2015, s. 12)

Malformace

Malformace patří mezi vrozené vývojové vady, jejichž hlavním znakem je patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji končetin. Částečné chybění končetiny je označováno jako **amélie**, pokud končetina navazuje přímo na trup, mluvíme o **fokomélii**.

Amputace

Amputace je umělé odnětí části končetiny od trupu. Příčinou mohou být úrazy, cévní onemocnění nebo zhoubné nádory končetin.

Tělesná postižení mohou být i součástí tzv. kombinovaných postižení. Vymezení kombinovaných postižení není snadné. Kombinované postižení lze chápat jako souběžné postižení více vadami. Z hlediska tělesného postižení jde o „*spojení postižení somatického a postižení zrakového nebo sluchového, mentálního nebo komunikačního či etopedického charakteru.*“ (Ludíková, 2005, s. 81)

Pro vzdělávání jedinců s kombinovaným postižením je stěžejní druh a rozsah daných postižení. Problematika vzdělávání jedinců s kombinovaným postižením není náplní této práce. Bude zde zpracována problematika vzdělávání a možné integrace žáků se samostatným tělesným postižením.

3.2. Specifické potřeby žáků s tělesným postižením

Tělesné postižení bývá způsobeno poškozením nosného a pohybového ústrojí nebo poškozením ústrojí nervového. Tělesná postižení jsou viditelná a mohou s sebou nést určité nápadné znaky. Tím mohou být pro jedince s tímto postižením velmi citlivým, stigmatizujícím momentem v jejich životě. Tělesné postižení tak může podstatně ovlivňovat emocionální a sociální výkony daného jedince. Východiskem pro edukaci žáků s tělesným postižením je zhodnocení aktuálního stavu jedince, jeho možností a potřeb v rámci edukačního procesu i jeho předpokládaného vývoje. Již při plánování a přípravě na práci s tímto žákem je třeba spolupráce mnoha institucí a odborníků. Jedná se o lékaře, fyzioterapeuty, pracovníky poradenských zařízení, pedagogických pracovníků. Při vzdělávacím procesu žáků s tělesným postižením by měly být respektovány možnosti pohybových aktivit žáka. Tyto možnosti je nutné respektovat a omezit takové aktivity, které by mohly zhoršit zdravotní stav žáka.

K zásadním vzdělávacím potřebám žáků s tělesným postižením patří úpravy prostředí školy a tříd. Tyto úpravy zahrnují nejenom bezbariérovost prostředí, vytvoření dostatečného prostoru pro pohyb žáka, ale i zajištění vhodných teplotních a světelných podmínek, dostatečného větrání místností. Neméně důležité je i uspokojování potřeb jídla, pití, odpočinku a relaxace. Učitel by měl rozpoznat a výběrem vhodných metod a pomůcek podporovat žákův styl učení.

I žáci s tělesným postižením mají sociální potřeby, potřeby navazovat kontakty s vrstevníky. Je třeba vytvořit jim pro to vhodné podmínky, umožnit střídání sociálních situací tak, aby měli možnost získávat nové sociální zkušenosti.

3.3. Integrace žáků s tělesným postižením

Vzdělávání žáků s tělesným postižením je velmi specifickým odvětvím, jehož charakter se odvíjí od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců. Žáci s tělesným postižením patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výchovně-vzdělávací proces žáků s pohybovým postižením může probíhat několika způsoby. O způsobu vzdělávání je však třeba rozhodnout na základě individuálního posouzení každého jedince. Jedinec s tělesným postižením může být vzděláván formou individuální integrace ve škole běžného typu, dále může být integrován v rámci skupinové integrace do speciální třídy či skupiny běžné školy nebo může být vzděláván ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škole).

V případě individuální integrace žáka s tělesným postižením do školy hlavního vzdělávacího proudu, tedy do běžné základní školy je nutné splnění několika podmínek, a to jak na straně žáka a jeho rodiny, tak na straně školy, vedení školy a učitelů, včetně ostatních zaměstnanců školy, v neposlední řadě na straně ostatních žáků školy.

Žák s tělesným postižením „*by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek.*“ (Bartoňová, Vízková in Pipeková, 2010, s. 26)

Rodina žáka má nezastupitelnou roli v procesu integrace či inkluze žáka s tělesným postižením. Rodiče by měli být v pravidelném kontaktu se školou, měli by mít možnost obrátit se na školu při vzniku jakýchkoliv problémů spojených se vzděláváním jejich dítěte.

Učitelé by měli být dobře seznámeni se zdravotním stavem žáka. Měli by respektovat jeho zvláštnosti a specifické potřeby. Při přípravě a plánování edukační činnosti musí přihlídnout k druhu, stupni a míře jeho postižení. Je dobré, když se učitelé orientují v problematice speciální pedagogiky. Učitelé by měli mít možnost získat pomoc od školního psychologa, školního speciálního pedagoga, pracovníků speciálních pedagogických center, lékaře.

Škola by měla připravit takové podmínky, které budou odpovídat potřebám jedince s tělesným postižením.

K základním podmínkám úspěšné integrace žáka s tělesným postižením patří:

- **Odstranění architektonických bariér, bezbariérový vstup, úprava školního a třídního prostředí**, pokud to vyžaduje situace **úprava okolí školy**. Vstup do tříd by měl být bezbariérový, dveře třídy by měly být ovladatelné bez větších obtíží, prostor mezi lavicemi by měl být přizpůsoben potřebám žáka. Také rozmístění školního nábytku by se mělo odvíjet od možností a potřeb žáka s tělesným postižením. Samotný nábytek lze většinou využít v běžné podobě, důležité je právě jeho umístění, jeho výška či šířka. V některých případech je potřebná jeho úprava tak, aby jej žák mohl využívat bez větších obtíží, a to v polohách, které mu vyhovují. Větší úprava či vyhotovení na míru se může týkat pracovní židle a lavice či stolu. U úpravy židle jde např. o tvarování sedadla, možnost regulovat výšku židle, prodloužení zadního opěradla, úpravu pro stabilizování polohy hlavy atd. U školní lavice jde o možnost regulovat výšku pracovní plochy, nastavovat požadovaný sklon lavice. Mezi pomůcky umožňující práci žáka v různých polohách řadíme např. čtyřstěnný stojan, klekadlo, válce, lehadlo. Také je nutné zajistit bezpečnou a snadnou dosažitelnost pomůcek nutných pro výuku (např. sešity, učebnice), tomu přizpůsobit jejich umístění ve skříňkách či na policích.
- **Zajištění odpovídajícího technického vybavení pro pohyb žáka ve škole**. Žák se ve svém pohybu po škole musí cítit co nejvíce samostatný. Je žádoucí zamezit jeho zvýšené závislosti na ostatních žácích. Taková závislost by mohla v jedinci vyvolávat pocity méněcennosti.
- **Umožnění přístupu osobám se sníženou pohyblivostí, a to do všech potřebných prostorů školy** (třídy, tělocvična, sociální zařízení, jídelna). V prostorech sociálního zařízení musí být vytvořen dostatečný prostor pro pohyb s vozíkem. V případě potřeby zajistit instalaci zvedací plošiny či výtahu.
- **Zajištění vhodných didaktických pomůcek**, pomůcek pro psaní a kreslení, pomůcek pro rozvoj manuálních dovedností, pomůcek pro tělesnou výchovu a relaxaci
- **Technické pomůcky** (např. počítače), **kompensační a reedukační pomůcky, rehabilitační pomůcky** (např. pomůcky pro chůzi, přenosná rampa, berle, chodítka), **pomůcky usnadňující sebeobsluhu**

- **Spolupráce poradenských a zdravotnických zařízení**
- **Tvorba individuálního vzdělávacího programu**, zajištění jeho dodržování a jeho kontrola
- **Využití potřebných podpůrných opatření** (např. speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, zajištění asistenta pedagoga, snížený počet žáků ve třídě)
- **Respektování specifik žáka**
- **Úprava rozsahu a obsahu učiva.** Může se jednat například o uvolnění žáka z předmětu tělesná výchova. Smyslem tohoto opatření je zabránit přetěžování žáka. Náhradní způsob vzdělávání může být zaměřen na rehabilitační péči.
- **Zajištění pozice asistenta pedagoga**
- **Léčebná a režimová opatření** spočívají v zajištění podmínek pro dodržování léčebných opatření, např. podávání medikace, aplikace inzulínu apod. Může se jednat o úpravu vzdělávání v době krátkodobé či dlouhodobé nemoci.

4. Žák se smyslovým postižením

4.1. Zrakové postižení

Skupina zrakových postižení obsahuje zrakové vady různého typu. Zrakové vady působí podstatné omezení schopnosti vnímat zrakem nebo zkreslení zrakových vjemů. Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí, jako je zraková ostrost, barvocit, adaptace na tmou a oslnění, vlastnosti zorného pole. Základním kritériem pro určení zrakové vady je omezení zrakové ostrosti nebo stav zorného pole. Zrakové postižení je rozděleno do pěti kategorií: lehká a střední slabozrakost, těžká slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost a úplná nevidomost.

Kromě určení stupně postižení je pro potřeby vzdělávání jedinců se zrakovým postižením nutné zvážit i schopnosti a dovednosti žáka, úroveň motorických dovedností, grafomotoriky, schopnost využití kompenzačních smyslů, možnost využití intelektových a poznávacích funkcí, možnost využití kompenzačních pomůcek, úroveň sebeobsluhy atd. Posuzují se schopnosti a dovednosti žáka a jejich ovlivnění zrakovou vadou.

Pro potřeby vzdělávání jsou používány tyto pojmy:

Slabozraký žák je takový žák, který je schopen pracovat zrakem pomocí černotisku, tj. pomocí běžného, upraveného písma. Slabozrakost je „*orgánové postižení obou očí, které při optimální brýlové korekci činí jedinci problémy v běžném životě. Většina slabozrakých jsou jedinci se sníženou koncentrací, slabou pozorností, rychlejší unavitelností, pomalejším pracovním tempem a vyšší sugestibilitou.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43)

Žák se zbytky zraku je žák, který pro získání informací využívá převážně Braillovo písmo, za pomoci optických korekčních pomůcek umí číst zvětšený černotisk.

Nevidomý žák je označení pro žáka, který může mít zachovány určité funkce (vnímání světla), ale informace přijímá a zpracovává pomocí kompenzačních smyslů tedy především sluchem a hmatem. Žák využívá především Braillovo písmo.

Žák s poruchou binokulárního vidění

Binokulární vidění je získaná schopnost, která spočívá ve spolupráci pravého a levého oka. Jedná se o „senzomotorickou koordinovanou činnost obou očí, která zajišťuje vytvoření jednoduchého obrazu pozorovaného předmětu. Binokulární vidění se nejvíce rozvíjí a upevňuje v předškolním věku.“ (Janková, 2015, s. 9)

Vlivem poruchy může dojít k omezení či zastavení vývoje binokulárního vidění. Porucha binokulárního vidění může přinést podstatný, trvalý pokles zrakové ostrosti. Může vést ke vzniku strabismu, amblyopie (tupozrakosti), astigmatismu (nepravidelní zakřivení rohovky) nebo narušení centrální retinální fixace. Při poruše binokulárního vidění se na sítnicích obou očí nevytváří dva rovnocenné obrazy, které by vytvořily prostorový vjem. Při správně zvoleném cvičení a za použití korekčních pomůcek lze dosáhnout obnovení porušeného binokulárního vidění.

V důsledku zrakového postižení může docházet k poruchám prostorového vidění, k narušení procesu učení, poruchám pozornosti, poruchám stereopse, tedy trojrozměrného vnímání.

4.2. Integrace žáků se zrakovým postižením

V důsledku zrakového postižení mohou vznikat značné problémy při vzdělávání takového žáka. Např. při čtení může docházet k záměně písmen, slabik nebo slov, k výrazné chybovosti, nižší rychlosti čtení či zadržávání. Žák přeskakuje z jednoho řádku na druhý, je patrná zhoršená orientace ve čteném textu a tím daný nezájem o čtení.

Při psaní bývá postihnuta úhlednost a velikost písma. Dochází k psaní mimo řádky, psaní nad nebo pod linkou, chybovosti v psaném textu, v opisu, obtahování. Potíže mohou docházet až k celkovému nezájmu o psaní.

Při počítání dochází k záměně číslic, chybovostí při opisu z tabule, nedodržení psaní číslic pod sebe, k problémům s rýsováním.

Činnosti jako je čtení, psaní, počítání může ovlivnit porucha zrakové diferenciacce, při které žák nedokáže rozlišit rozdíly mezi písmeny, tvary, číslicemi, mívá problémy při překreslování, rýsování, hledání v textu atd. Obtíže se mohou projevit např. při čtení z mapy, prohlížení předmětů a práci s nimi, při drobné manuální činnosti, při využití

nástěnných přehledů. U žáků se zrakovým postižením je nutné počítat s vyšší unavitelností, s bolestí hlavy, slzením, pálením očí apod.

Integrace jedinců se zrakovým postižením může probíhat v základní škole formou individuální nebo skupinové integrace za využití podpůrných opatření či ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Žáci s lehčí zrakovou vadou mohou s pomocí optických pomůcek zvládnout nároky běžné základní školy. Vzdělávání žáků s těžkou zrakovou vadou a žáků nevidomých probíhá ve většině případů ve speciálních základních školách a základních školách pro zrakově postižené. Podstatnými faktory v procesu integrace žáka se zrakovým postižením je např. druh a stupeň postižení, osobnostní vyzrálost žáka, vybavení dané školy, akceptace postižení, dosažené dovednosti a schopnosti apod.

Vzdělávání žáka se zrakovým postižením vyžaduje uplatnění mnoha **podpůrných opatření** jako je uzpůsobení vzdělávacích metod a forem vzdělávání, tak i jistou úpravu množství a obsahu učiva, zařazení některých specifických předmětů jako např. prostorová orientace a samostatný pohyb. Pro naplnění specifických potřeb žáka je nutné zajistit mu **vhodné pracovní místo**, možnost **užití speciálních pomůcek** pro dosažení dostatečné míry koncentrace: vhodná struktura prostředí, rozmístění optických, hmatových a akustických pomůcek, ergonomická pracovní plocha, místní osvětlení s nastavitelnou intenzitou, **vybavení optickými, mechanickými a elektronickými** pomůckami (lupy, počítač) a dostupnost vizuálních, hmatových a akustických médií, správné osvětlení. Dalším krokem může být

- **Úprava prostoru školy a třídy**
- **Časová a místní úprava režimu výuky.** K časové úpravě režimu výuky může dojít z důvodu potřeby delšího časového limitu na práci. V rámci místí úpravy režimu výuky zajišťuje pedagog žákovi optimální místo pro jeho práci.
- **Různé formy prostorového uspořádání výuky** se využívají v závislosti na realizované činnosti s ohledem na druh a stupeň zrakového postižení žáka. Cílem tohoto postupu je nalezení nejoptimálnějšího pracovního místa pro žáka (dobré osvětlení, pohled na tabuli)
- **Úprava výukových metod a forem**

- **Úprava rozsahu a obsahu učiva**
- **Užití vhodných pomůcek** (učebnice, stojánek na učebnice, výrazné záložky, tužky se silnou stopou, fixy se širokou stopou), **použití speciálních didaktických pomůcek** (učebnice v Braillově písmu, černotiskové učebnice, Pichtův stroj, elektronické verze učebnic, kolíčkové písanky, kolíčkové kreslenky, bzučáky, reliéfní mapy), **reedukační a kompenzační pomůcky** (optické i neoptické pomůcky)
- **Úprava textu** (texty psané větším písmem, izolované řádkování, použití řádkové lupy, zvětšení mezer mezi řádky či znaky)
- **Nácvik sebeobsluhy**
- **Užití kompenzačních postupů a pomůcek**
- **Zajištění funkce asistenta pedagoga**
- **Úprava prostředí třídy i školy** (např. vodící lišty, vhodné rozmístění nábytku)
- **Snížení počtu žáků ve třídě**
- **Tvorba individuálního vzdělávacího programu**, zajištění jeho dodržování a jeho kontrola

4.3. Sluchové postižení

Sluchové vady můžeme dělit podle několika kritérií, jakými je doba vzniku, místo vzniku a stupeň závažnosti. Podle stupně poškození se sluchové vady dělí na (MKN – 10) lehká porucha, střední porucha, těžká porucha a velmi těžká porucha.

Podle **doby vzniku** dělíme sluchové vady na **vrozené** a **získané**. Získané vady sluchu dále dělíme na prelingvální a postlingvální, tj. vzniklé před ukončením vývoje řeči nebo vzniklé po ukončeném vývoji řeči. Vrozené vady sluchu vznikají před narozením jedince na základě genetickém nebo negenetickém, např. vlivem toxických látek, infekčními chorobami matky apod. Získané vady vznikají v období perinatální či postnatální.

Podle **místa vzniku** dělíme sluchové vady na **periferní** a **centrální**. Centrální vady postihují podkorový a korový systém sluchových drah a způsobují problémy v porozumění řeči, kdy jedinec není schopen dekodovat sdělení. Vady periferní dělíme na **převodní**, **percepční** a **smíšené**. Převodní vady sluchu nejsou nutně vady trvalé,

často se dají léčit. Při těchto vadách je poškozeno zevní nebo střední ucho. Vada vzniká bloádou nebo přerušním dráhy zvuku. Jedinec špatně vnímá hlubší tóny, mezi tyto vady patří záněty zvukovodu, bubínku, středního ucha.

Percepční vady sluchu znamenají vady vnitřního ucha nebo sluchového nervu. Bývá narušeno slyšení vysokých tónů, dochází ke zhoršení kvality i kvantity poslechu, následkem čehož mohou vznikat poruchy v porozumění řeči. Mezi percepční vady patří např. tinnitus, stařecká nedoslýchavost, virové či bakteriální infekce. Percepční vada je trvalá. Někdy ji lze částečně kompenzovat sluchadly či kochleárním implantátem.

Při poruchách smíšených bývá poškozeno jak vnější či střední ucho, tak také vnitřní ucho.

4.4. Integrace žáků se sluchovým postižením

Edukace žáků se sluchovým postižením může probíhat formou individuální nebo skupinové integrace na základních kolách. Dále je možné využít možnosti vzdělávání na základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Integrace žáka se sluchovým postižením může proběhnout pouze na základě splnění nezbytných podmínek, a to jak na straně žáka, jeho rodiny, třídního učitele i dalších zaměstnanců školy, spolužáků i dalších žáků školy, vedení školy. Žáci s lehkým sluchovým postižením mohou za pomoci výkonných elektronických sluchadel zvládnout požadavky RVP ZV v běžné škole. Sluchadla nebo kochleární implantáty poskytují dobrou základnu pro kvalitu akustického podnětu. (Horáková in Pipeková, 2010, s. 28)

„Žáky s těžkou sluchovou vadou a žáky prelingválně neslyšící je výhodnější vzdělávat v základních školách pro sluchově postižené.“ (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010, s. 28) Kochleární implantát nahrazuje funkci vnitřního ucha tak, že v hlemýždi stimuluje zakončení sluchového nervu, a to zavedením svazku elektrod přímo do hlemýždě.

Sluchadla jsou kompenzační pomůcky, jejichž úkolem je zesílení a modulace zvukového vjemu.

Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením je možné využít některého z komunikačních přístupů. Těmito systémy jsou orální metoda, bilingvální metoda či

totální komunikace. **Orální metoda** je založena na používání mluvené řeči, kdy učitel mluví a žák odezírá. Tato metoda je využitelná u lehce nedoslýchavých jedinců. **Bilingvální metoda** je využitelná jedinci neslyšícími. Výuka probíhá v českém znakovém jazyce za využití psané podoby jazyka. **Metoda totální komunikace** je komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které jedinci mohou přinést dostatek informací. Využívá podle potřeb všechny dostupné komunikační prostředky, jako je mluvená řeč, prstová abeceda, odezírání, znakový jazyk, dále posunky, řeč těla, mimika, pantomima, gesta atd. Je nutné respektovat právo jedince na volbu jazyka. Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením je dobrý individuální přístup učitele k jednotlivým žákům, jeho znalost problematiky sluchového postižení.

Podpůrná opatření využitelná při vzdělávání jedince se sluchovým postižením

- **Úprava prostoru školy a třídy**
- **Materiální a technické vybavení školy**
- **Časová a místní úprava režimu výuky.** Režim výuky je dobré upravit tak, aby byly co nejvíce zohledněny potřeby odezírání a kvalitního sluchového zpracování. Časová úprava režimu výuky pomáhá odstranit či minimalizovat únavu. V rámci místní úpravy režimu výuky zajišťuje pedagog žákovi optimální místo pro jeho práci, možnost kvalitního příjmu informací.
- **Různé formy prostorového uspořádání výuky** se využívají v závislosti na realizované činnosti s ohledem na druh a stupeň sluchového postižení žáka. Cílem tohoto postupu je nalezení nejoptimálnějšího pracovního místa pro žáka (dobré osvětlení, možnost odezírání)
- **Modifikace výukových metod a forem**
- **Úprava rozsahu a obsahu učiva**
- **Užití didaktických pomůcek, použití speciálních didaktických pomůcek** (zážitkový deník, indikátor hlasu nebo kvality zvuku, PC programy, pomůcky s hlasovým výstupem, pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace, obrázkové soubory), **reedukační a kompenzační pomůcky** (sluchadla, individuální sluchadla, skupinové naslouchací soupravy, indukční smyčky, kochleární implantáty)
- **Nácvik sebeobsluhy**

- **Užití kompenzačních postupů a pomůcek**
- **Zajištění funkce asistenta pedagoga**
- **Úprava prostředí třídy i školy** (např. vodící listy, vhodné rozmístění nábytku)
- **Snížení počtu žáků ve třídě**
- **Tvorba individuálního vzdělávacího programu**, zajištění jeho dodržování a jeho kontrola

Praktická část

5. Cíle praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat proces seznamování žáků základní školy se žáky základní školy speciální. Setkání těchto žáků proběhne v rámci projektu „Být jiný je normální“. Smyslem projektu je seznámit žáky základní školy se specifiky vzdělávání žáků se zdravotním postižením, přiblížit jednotlivé druhy zdravotního postižení a osvětlit základní pojmy vztahující se k dané problematice.

Dílčí cíl 1: Připravit projekt „Být jiný je normální“

Dílčí cíl 2: Realizace projektu s využitím výukových metod projektového vyučování a exkurze

Dílčí cíl 3: Vyhodnotit názory účastníků projektu na základě dotazníkového šetření a pozorování

Dílčí cíl 4: Vyhodnotit přínos projektu

6. Metody práce

Při zpracování praktické části práce byly k získání potřebných informací využity metody pozorování a dotazníkového šetření, při realizaci projektu bylo využito metody projektového vyučování a exkurze.

Pozorování

Smyslem pozorování je sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýza a vyhodnocení. Pozorování je rozšířenou metodou získávání dat o pedagogické realitě. Je důležitou formou získávání a shromažďování informací a materiálů, které napomáhají poznání reality. Průcha definuje pedagogické pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů atd.*“ (Průcha, 2009, s. 815)

Metodu pozorování lze klasifikovat dle rozličných hledisek. Např. z hlediska časové náročnosti rozeznáváme pozorování krátkodobé či dlouhodobé, podle osoby pozorovatele rozeznáváme pozorování jiných osob (extrospekci) či sebepozorování (introspekci), podle přímého či zprostředkovaného pozorování rozlišujeme pozorování přímé (bezprostřední) nebo nepřímé (zprostředkované). Můžeme též rozlišit pozorování standardizované či nestandardizované. Standardizované pozorování spočívá v cílevědomém, záměrném a systematickém sledování jevů, nestandardizované pozorování je spíše intuitivní a subjektivní sledování určitých jevů.

Dotazník

Dotazník patří k často používaným metodám získávání dat. Jedná se o předem připravený soubor otázek, na které dotazovaná osoba písemně odpovídá. Výhodou dotazníku je poměrně rychlé získání informací od velkého počtu jedinců. Osoba, která vyplňuje dotazník, je označována jako respondent. Jednotlivé body dotazníku bývají označovány jako otázky či obecněji jako položky. Položky dotazníku lze třídit dle různých hledisek. Kritériem může být „*cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje.*“ (Chrátka, 2007, s. 164)

Podle formy požadované odpovědi lze položky dotazníku členit na *otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované)*.

Otevřené (nestrukturované) položky nenabízejí respondentovi žádné možnosti odpovědi. Je dáno pouze téma, ke kterému se má respondent vyjádřit. Jistá volnost takto získaných odpovědí může při vyhodnocování dotazníku přinášet obtíže.

Uzavřené (strukturované) položky předkládají respondentům jistý počet předem připravených odpovědí. Výhodou takto strukturovaných položek je jejich jednodušší vyhodnocení. Nevýhodou může být nutnost odpovědět v rámci právě těch předpřipravených možností.

Další možností mohou být i polouzavřené položky, které v první části nabízejí výběr odpovědi, následně otevřenou otázkou vyžadují bližší vysvětlení respondentova postoje.

Podle obsahu můžeme položky dotazníku dělit na *položky zjišťující fakta*, *položky zjišťující znalosti a vědomosti* a *položky zjišťující mínění, postoje a motivy respondentů*.

Projektová výuka, projekt

Projektová výuka je založená na projektové metodě. **Projekt** lze chápat jako komplexní pracovní úkol, při jehož plnění dostávají žáci prostor k samostatné práci. Žáci by se měli nejenom aktivně zapojit do řešení zadaného úkolu, měli by za toto řešení převzít zodpovědnost a být schopni závěry své práce prezentovat.

Projekt lze vymezit jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 168)

Fáze projektu

- stanovení záměru, cíle projektu
- plánování, vytvoření plánu řešení, zadání základních otázek
- samotná realizace projektu
- vyhodnocení projektu

Exkurze

Exkurze je organizační formou výuky, která probíhá mimo školní prostředí, ale má přímý vztah k obsahu výuky. Tato forma umožňuje přímé pozorování jevů či procesů. Nezanedbatelným přínosem exkurze je i setkání se zaměstnanci navštívené

organizace. V průběhu exkurze mají žáci možnost srovnávat teoretické znalosti s praktickými poznatky či přímým pozorováním lépe porozumět dané problematice.

Příprava průběhu exkurze mimo jiné zahrnuje

- naplánování exkurze v souladu s tematickým plánem
- stanovení cíle, obsahu a rozsahu exkurze
- výběr objektu v souladu s obsahem učiva
- výběr vhodného druhu exkurze s ohledem na vytyčené cíle (např. exkurze úvodní či závěrečná, exkurze tematické či komplexní)
- stanovení přiměřené doby exkurze
- před samotnou exkurzí věnovat čas poučení žáků o chování a pravidlech bezpečnosti během exkurze
- zhodnocení exkurze

7. Popis projektu

V průběhu školního roku 2016/2017 byl realizován projekt „Být jiný je normální“ ve spolupráci se zapojenými organizacemi, konkrétně Základní školou TGM Poděbrady a Speciální základní školou Poděbrady.

Projektu se účastnili žáci tří sedmých tříd. Každá třída prošla projektem samostatně. Všechny části projektu se třída účastnila za přítomnosti třídní učitelky, příp. jiného či dalšího pedagogického pracovníka.

V rámci projektu byli žáci základní školy v několika krocích seznamováni s problematikou integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, navštívili speciální základní školu, kde se nejenom setkali se žáky této školy, ale měli možnost s nimi po nějakou dobu pracovat a pomáhat jim, byli seznámeni s potřebami těchto žáků i specifiky jejich vzdělávání. V další části projektu měli žáci základní školy možnost prožít určitý krátký čas ve stavu simulovaného zdravotního postižení. V závěrečné diskuzi dostali žáci možnost zhodnotit celý projekt a pokusit se vyjádřit své pocity z prožitých aktivit. K získání dat potřebných pro zhodnocení celého projektu bylo využito i krátkého dotazníku, jehož respondenty byli právě žáci sedmého ročníku.

Projekt se uskutečnil v rámci předmětu Výchova pro život. Tento předmět se zaměřuje na získání občanských, sociálních a personálních kompetencí či kompetencí k řešení problémů. Můžeme jej chápat jako předmět zaměřený na osobnostní a sociální výchovu žáků.

7.1. Účastníci projektu

Výzkumný vzorek tvoří žáci tříd sedmého ročníku Základní školy TGM v Poděbradech. Jedná se o 64 žáků, z nichž je 31 chlapců a 33 dívek. Věkový průměr žáků v době projektu je dvanáct let a dva měsíce. Více než polovina žáků, přesně 39 žáků žije přímo ve městě Poděbrady, 23 žáků žije v obcích okresu Nymburk, 2 žáci žijí mimo tento okres. Výzkumného šetření se zúčastnili pouze žáci, kteří prošli všemi částmi projektu.

Základní škola T. G. Masaryka Poděbrady

Adresa školy: Školní 556/II, 290 38, Poděbrady

Zřizovatel školy: Město Poděbrady

Základní škola T. G. Masaryka se nachází v blízkosti centra města Poděbrady. Škola byla otevřena v roce 1937. Ke konci roku 2016 zde bylo evidováno 805 žáků, z toho 77 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (specifické poruchy učení, zrakové omezení, autismus, mentální postižení, poruchy komunikace, sociální znevýhodnění). Ve škole pracuje 59 pedagogických pracovníků (46 učitelů, 6 asistentek pedagoga a 7 vychovatelek školní družiny). Vyučování probíhá podle školního vzdělávacího programu Spektrum. Součástí školy je školní družina, školní knihovna a školní jídelna s vývařovnou.

Speciální základní škola

Adresa školy: U bažantnice 154, 290 01, Poděbrady

Zřizovatel školy: Středočeský kraj, Zborovská 11, 150 21, Praha 5

Speciální základní škola je určena dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje základní vzdělání a základy vzdělávání formou různých vzdělávacích programů žákům ve věku od 5 do 18 let. Speciální základní škola byla otevřena v roce 1921. Ke konci roku 2016 zde bylo evidováno 100 žáků. Školu navštěvují žáci nejenom z Poděbrad a jejich nejbližšího okolí, ale i z Nymburska, Kolínska, Jičínka, Mělnicka a Kutnohorska. Ve škole pracuje 42 pedagogických pracovníků (18 učitelů,

24 asistentek pedagoga). Součástí školy je základní škola praktická, základní škola speciální, přípravný stupeň základní školy speciální, školní družina a školní jídelna s výdejnou. Škola se nachází v okrajové části města Poděbrady.

7.2.Příprava projektu

Příprava projektu byla rozdělena do několika částí.

První část sestávala z jednání se zástupci vybraných škol, zjištění jejich zájmu účastnit se takového projektu a získání představy o možnostech obou škol. S velkým předstihem před samotnou realizací projektu jsem se sešla s ředitelkami obou škol, konkrétně s Ing. Miriam Piskačovou za Základní školu TGM a PaedDr. Květou Husovou za Speciální základní školu, abych je seznámila se svou představou plánovaného projektu. Na obou stranách jsem se setkala s až nečekanou podporou svého plánu.

S vedením obou škol jsem se setkala ještě několikrát. Ve Speciální základní škole došlo v novém školním roce ke změně na pozici ředitelky školy, nadále jsem tedy o průběhu projektu jednala s Mgr. Pavlínou Mladou. S vedením škol bylo potřeba domluvit termíny, ve kterých proběhnou jednotlivé části projektu. Při realizaci tohoto projektu bylo nutné zajistit, aby všechny části projektu na sebe plynule navazovaly a proběhly v co možná nejkratším časovém období. V tomto bylo třeba přizpůsobit se možnostem a programu obou škol. Ne vždy bylo nalezení vhodných termínů jednoduché. Díky vstřícnosti a pochopení vedení obou škol se podařilo naplánovat vše tak, aby jednotlivé třídy absolvovaly všechny části projektu v rozmezí dvou týdnů.

Druhá část přípravy byla věnována prostudování potřebných materiálů týkajících se problematiky inkluze a integrace žáků se zdravotním postižením do běžných základních škol a dále odborné literatury zabývající se jednotlivými druhy zdravotního postižení, používanými pomůckami a potřebami jedinců s daným postižením. Tyto informace jsem použila jak při zpracování teoretické části této práce, tak později jako podklad pro přiblížení jednotlivých druhů zdravotního postižení žákům základní školy. Všechny odborné publikace jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Značnou část přípravy zabralo zajištění pomůcek pro část projektu, ve které si žáci „mají zažít různá postižení na vlastní kůži“. Některé pomůcky jsem zapůjčila (vozik, chodítka, berle), jiné jsem musela svépomocí vyrobit (simulační brýle, listy s textem v „reliéfním písmu, obrázky), některé bylo možné zakoupit (ucpávky do uší, dřevěné puzzle).

Závěrečnou část projektu, která měla zahrnovat dotazník, jeho vyhodnocení a zhodnocení průběhu celého projektu, jsem připravovala s použitím odborné literatury (Gavora, Chrástka). Zde jsem se seznámila s teoretickým základem výzkumu a výzkumných metod pozorování a dotazníku. V rámci přípravy jsem též využívala publikace o výukových metodách (Zormanová, Maňák).

7.3.Průběh projektu

Projekt byl rozdělen do několika částí, které na sebe plynule navazovaly. Každá ze tří tříd prošla všemi částmi projektu během dvou týdnů.

Seznámení žáků s problematikou – první část projektu

Žáci byli v rámci vyučovací hodiny předmětu Výchovy k životu seznámeni s chystaným projektem. Byla jim nastíněna problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením, krátce představena jednotlivá postižení (mentální, tělesná, smyslová). Žákům byly vysvětleny pojmy integrace a inkluze, segregace, speciální vzdělávací potřeby. Dále byl žákům představen plán projektu. Jelikož v jeho další části měli žáci navštívit speciální základní školu, byl jim promítnut krátký film o této škole. Prostřednictvím filmu získali žáci první představu o speciální škole, o prostředí školy a hlavně o žácích této školy.

Tato část projektu byla zařazena v co nejbližším termínu před návštěvou speciální základní školy. U dvou tříd proběhla tato část den před samotnou návštěvou speciální základní školy, v případě třetí třídy musela z organizačních možností základní školy proběhnout o jeden den dříve, tedy dva dny před návštěvou speciální základní školy.

Návštěva speciální základní školy – druhá část projektu

V této části projektu navštívili žáci základní školy školu speciální. Tato návštěva trvala zhruba čtyři hodiny. Žáci v doprovodu učitele přicházeli do speciální školy krátce po osmé hodině ranní. Přišla je uvítat ředitelka školy, od které dostali další informace o speciální škole a jejích žácích. Paní ředitelka žákům přiblížila denní režim této školy, který se v mnohém liší od toho, na jaký jsou zvyklí na své škole. Po tomto úvodu byli žáci po dvou až třech rozděleni do jednotlivých tříd. Žáci měli možnost navštívit třídy praktické školy, třídy speciální školy, rehabilitační třídy, třídu pro děti s poruchou autistického spektra, třídu pro žáky se zrakovým postižením či přípravnou třídu. Ve třídách byli přiděleni k jednotlivým žákům. Intaktní žáci pak pracovali s žáky speciální školy, pomáhali jim s jejich úkoly, byli účastni ranních kruhů, někdy pomáhali krmit děti, které to samy nezvládnou, zkrátka se zapojili do života té které třídy. Žáci obou škol společně strávili velkou přestávku v prostorách jídelny, tělocvičny, za příznivého počasí v prostoru školní zahrady. Společné činnosti ve třídách byly věnovány zhruba dvě hodiny. V poslední hodině návštěvy byly žákům ukázány další prostory školy jako je pracovna fyzioterapeuta, dílny, šatny, snoezelen. Dále byly předvedeny některé pomůcky, které jsou využívány při práci či manipulaci se žáky se zdravotním postižením. Žáci dostali možnost ptát se na věci, které je v průběhu tohoto dne zaujaly či překvapily. Jako milé překvapení bylo představení feny maďarského ohaře Ajši, která je ve škole využívána v rámci canisterapie. Při odchodu ze školy měli žáci možnost prohlédnout si nejbližší okolí školy, tzn. zahradu, zahradní domek s interaktivní podlahou, hřiště.

Jaké to je – třetí část projektu

V této části projektu jsme se vrátili na půdu základní školy. Žáci si v ní měli zkusit jaké to je „být jiný“, být jedincem se zdravotním postižením. Právě proto jsem pro tuto činnost zvolila prostředí školy, které všichni žáci dobře znali. Během plnění zadaných úkolů se žáci pohybovali převážně ve třídě, příp. na přilehlé chodbě, v tělocvičně, za příznivého počasí bylo využito školní hřiště. Pro tuto část projektu jsem po dohodě s vedením školy získala čtyři vyučovací hodiny, které byly rozděleny na větší, zhruba tři hodiny trvající část praktického cvičení a část v délce přibližně jedné

hodiny, ve které jsme se společně se žáky pokusili tento projekt zhodnotit. Součástí poslední části byl i dotazníkový výzkum. Během praktických činností jsem se snažila sledovat žáky, jejich reakce na zadaný úkol, snahu a nápaditost s jakou jednotlivé úkoly plnili.

V této části dostali žáci možnost prožít krátký čas jako jedinec s postižením. Připravila jsem úkoly, které simulovaly ty druhy postižení, kterým se věnovala teoretická část této práce, tzn. postižení mentální, tělesná a smyslová. Pokud to povaha úkolu dovoľovala, snažila jsem se o alespoň nepatrnou změnu v zadání tak, aby úkoly nebyly pro všechny třídy naprosto totožné. Změny jsem mohla udělat například v sestavení překážkové dráhy, ve výběru skládaček, obrázků či v zadání přísloví.

Postižení mentální

Připravit úkoly, které měly navodit pocit vlastního mentálního postižení, nebylo snadné. Žáci měli plnit úkoly, jejichž zadání pro ně nebylo zcela srozumitelné.

Úkol první

Žáci si nejprve vyzkoušeli, jaké to je, když se žák nemůže zcela soustředit na pokyny, které dostává např. od svého učitele. Připravila jsem krátká zadání velmi jednoduchých matematických úloh či pokynů, které měl žák vyplnit. Žáci pracovali v trojicích, v nichž jeden žák dostával pokyn či zadání úlohy, ostatní dva žáci mu úkoly zadávali. Žák, který měl úlohu vyřešit, seděl mezi svými dvěma spolužáky, ti mu každý z jedné strany četli zadání jednoho úkolu. Toto zadání četli opakovaně po dobu 30 vteřin. Poté měl žák zadaný úkol vyřešit.

Pomůcky: lístky s připraveným textem

Zadávané úlohy

- Tatínkovi je 32 let. Jeho dcera Monika je o 25 let mladší. Kolik let je Monice?
- Sourozenci Jan a Tomáš dohromady váží 42 kilogramů. Jan váží 22 kilogramů. Kolik kilogramů váží Tomáš?
- Děti našly 35 kaštanů. Z nich vyráběly zvířátka. Na každé zvířátko spotřebovaly 7 kaštanů. Kolik zvířátek děti vyrobily?

- Při zakoupení nové pračky v ceně 8 500 Kč zjistil pan Růžička, že pračka má na levé straně poškozený lak. Prodavač snížil cenu o 400 Kč. Kolik korun zaplatil za pračku pan Růžička?
- Cukrářka krájela dort na 8 kousků. Kolik kousků cukrářka nakrájela, pokud stejným způsobem rozkrájela 4 dorty?
- Pan Koukal má za úkol zapálit oheň. K dispozici má lín, svíčku, papír, dřevo, černé uhlí, krabičku zápalek, kousek vaty a pryskyřici. Co musí pan Koukal zapálit jako první?
- V zásuvce je 30 bílých ponožek s červeným proužkem a 30 černých ponožek s modrým proužkem. Ponožky ze zásuvky vyndáváš potmě. Kolik musíš vyndat ponožek, abys měl jistotu, že máš pár stejných ponožek?

Úkol druhý

V tomto úkolu žáci zažili situaci, kdy nerozumí zadání úkolu. Žáci se rozdělili do skupin po čtyřech či pěti žácích. Každá skupina dostala tištěné zadání pěti známých přísloví. Přísloví však byla zapsána „jazykem vědců“. Žáci se společně snažili daná přísloví „rozšifrovat“ a řešení zapsat. V případě potřeby dostali žáci po pěti minutách nápovědu, správné znění daných přísloví. Žáci měli za úkol přiřadit k sobě obě verze jednotlivých přísloví.

Pomůcky: zadání pěti „zašifrovaných“ přísloví, lístečky s jednotlivými příslovími, tužka

Zadaná přísloví

- Chemická sloučenina vodíku s kyslíkem, jež produkuje minimální množství bellů, působí erozí na vrstvy hornin uložených podél její trajektorie.
Tichá voda břehy mele.
- Více než jednou, ale méně než třikrát, urči velikost fyzikální veličiny a méně než dvakrát, ale více než nulkrát použij způsobu obrábění, jíž se části materiálu od sebe oddělují.
Dvakrát měř, jednou řež
- Subjekt A, jenž vyvíjí úsilí o vytvoření svislého či úklonného díla ústícího na povrch, v lokalitě determinované drahou subjektu B, sám opisuje dráhu v tomto díle končící.
Kdo jinému dráhu kopá, sám do ní padá.

- Ztráta prostorového vnímání není na závadu suverenitě nad osobami touto ztrátou ještě více postiženými.
Mezi slepými jednooký králem.
- Číslo, jímž můžeš vyjádřit svou lingvistickou potenci, se rovná číslu, jímž znásobuješ své vlastní ego.
Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem.
- Vodní obratlovci nepatrných rozměrů nejsou ničím jiným než vodními obratlovci téhož druhu.
Malé ryby, taky ryby.
- Časová distance mezi příchodem libovolného individua a termínem k této události vhodným implikuje sebeújmu.
Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.
- Při nadměrném pohybu v delším časovém rozpětí s nádobou s držadlem za účelem jejího naplnění bezbarvou tekutinou se velmi zvyšuje pravděpodobnost rozdělení této nádoby na dva individuální segmenty.
Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.
- S poklesem produktivity práce na nulu přestane existovat veškeré pečivo kruhového tvaru.
Bez práce nejsou koláče.
- Vrubozubý pták, obvykle domestikovaný za účelem chovu, vydá charakteristický zvukový projev pokaždé, je-li zasažen cílenou ranou.
Potrefená husa se vždycky ozve.

Postižení tělesné

V této části jsem se pokusila navodit stav omezené hybnosti či omezených pohybových schopností jedince. Žáci měli na cestě ke splnění úkolu ztížené podmínky dané právě omezenými pohybovými možnostmi. Žáci měli možnost vyzkoušet použití několika kompenzačních pomůcek jako berle, nepojízdné pevné chodítka, mechanický vozík.

Úkol první

V tomto úkolu dostali žáci poměrně jednoduché praktické úkoly, které vykonávají ve škole každý den, např. připravit si pomůcky, smazat tabuli, zalít květiny, umístit židle na lavice, rozbalit si svačinu či otevřít láhev vody, zapsat text v textovém editoru. Při plnění jednotlivých úkolů měli žáci jednu ruku přivázanou k tělu. Ruce byly přivázané v místě loktů, později v místě zápěstí, což provedení úkolů více ztížilo. Žákům byla střídavě zavázána pravá a levá ruka.

Pomůcky: šátky či provaz, předměty z vybavení třídy

Úkol druhý

Tento úkol měl žákům přiblížit situaci, kdy by do třídy docházel žák s omezením pohybu. Úkol plnila společně celá třída. Nejdříve si žáci vyzkoušeli příchod do třídy s použitím berlí či chodítka. Prostředí třídy zůstalo před tímto úkolem nezměněno, tak aby byl zachován reálný stav. Po praktické zkoušce pohybu s některou z pomůcek měli žáci za úkol navrhnout změny a úpravy prostředí, které by bylo nutné udělat v případě přítomnosti žáka s příslušným zdravotním omezením.

Pomůcky: berle, chodítko

Úkol třetí

Předchozí úkol se zabýval prostředím třídy a jeho případnými potřebnými úpravami. Tento úkol se zaměřil na prostředí školy a možné nástrahy pro pohyb žáka na vozíku. Žáci se rozdělili do skupin po třech až čtyřech žácích. Postupně všechny skupiny prošly úkolem dle stejného zadání. Jeden ze skupiny byl žákem používajícím mechanický vozík. Jeho spolužáci mu měli být nápomocni při pohybu po škole. Výchozím bodem byla třída, popřípadě tělocvična školy. Cestou se žáci zastavili v šatně, oblékli se, pomohli s oblékáním spolužákovi na vozíku. Cílem jejich cesty bylo prostranství za školou. Vybrané skupiny žáků mohly při cestě použít výtah, ostatní skupiny zdolávaly cestu bez této možnosti. Po splnění úkolu žáci popsali ostatním průběh cesty, hodnotili náročnost úkolu, hledali nejlepší způsob a nakonec navrhovali možnosti úpravy prostředí školy pro pohyb žáka používajícího mechanický vozík.

Pomůcky: mechanický vozík

Postižení smyslové

Úkoly navozující smyslové postižení byly zaměřeny na simulaci postižení sluchového a zrakového. Žáci si při plnění těchto úkolů měli uvědomit důležitost zdravě fungujícího zraku či sluchu.

Úkol první

Žáci pracovali ve dvojicích. Každá z nich si vylosovala jednoduchý text. Jeden z dvojice použil ucpávky do uší, druhý se snažil předat mu dané informace. Žáci si mohli sami zvolit metodu, kterou k předání informací použijí (odezírání, znakový jazyk, prstovou abecedu). Na splnění úkolu měli omezený čas – 5 minut. Poté si vyměnili své role, dostali nová zadání a opět se v pětiminutovém intervalu pokusili předat si vzájemně zadanou informaci.

Pomůcky: ucpávky do uší, lístky s připraveným textem

Použité texty

- Dnes máme k obědu rajskou omáčku s těstovinami.
- Včera k nám přijela babička z Moravy.
- V pátek půjdu na diskotéku.
- Můj bratr se jmenuje Karel.
- Dostal jsem nový počítač.
- Narozeniny mám sedmého května. Bude mi třináct let.
- Učebna fyziky je ve druhém patře.
- Máme kočku. Jmenuje se Rozárka.
- Přijdu k tobě v šest hodin.
- Hlavní město Rakouska je Vídeň.
- K Vánocům jsem dostal nové kolo.
- Naše kočka už chytila pět myší.

Úkol druhý

Zadání tohoto úkolu nebylo složité. Žáci měli poslepu složit jednoduchou dřevěnou skládačku či vkládačku (písmena abecedy, čísla, různé obrázky)

Pomůcky: šátky na zakrytí očí, skládačky

Úkol třetí

Ani tento úkol neměl těžké zadání. Při jeho plnění měli žáci opět zakryté oči šátkem. Jejich úkolem bylo za použití hmatu přečíst text napsaný v „bodovém písmu“. Obměnou tohoto úkolu bylo poznávání objektu nakresleného na obrázku plastickými barvami. Obrázků i nápisů bylo připraveno dostatečné množství, aby se pojmy stále neopakovaly. Žáci začínali se čtením kratších slov napsaných větší písmem, postupně se prodlužovala délka slov a zmenšovala velikost písmen i mezery mezi jednotlivými písmeny.

Pomůcky: šátky na zakrytí očí, vytvořené texty, obrázky

Úkol čtvrtý

Tento úkol byl realizován v tělocvičně, příp. na chodbě školy. Společně se žáky jsme zde připravili dráhu z laviček, švédské bedny, žíněnek. V případě provedení na chodbě školy jsme použili lavice, židle, lavičky. Žáci se rozdělili do dvojic. Jeden z dvojice představoval nevidomého jedince, byly mu tedy zavázány oči. Druhý z dvojice se stal průvodcem „nevidomého“ spolužáka. Průvodce měl za úkol bezpečně provést svého spolužáka připravenou cestou. Jediným prostředkem, který mohl využít, byl jeho vlastní hlas. Mohl tedy svého spolužáka navádět pouze slovně, bez jakéhokoliv dotyku. Žáci se postupně vystřídali v obou rolích, tedy nevidomého i průvodce. V obměně tohoto úkolu mohli žáci projít dráhu vícekrát, a to za použití „simulačních“ brýlí. V tomto případě procházeli dráhu sami nebo s pomocí spolužáka.

Pomůcky: tělocvičné nářadí, školní nábytek, šátky k zavázání očí, simulační brýle

Zhodnocení projektu – část čtvrtá

Po ukončení praktické části jsme se s žáky sešli k závěrečné části - zhodnocení celého projektu.

V samém začátku této části jsem žákům rozdala připravený dotazník. Chtěla jsem, aby odpovědi žáků byly autentické, bez jejich případného ovlivnění následným společným zhodnocením projektu. Dotazník obsahoval 16 otázek reflektujících celý projekt „Být jiný je normální“. Otázky souvisely s problematikou integrace, inkluze a možnostmi vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžné základní škole.

Společně jsme se pak vrátili k celému projektu. Žáci měli možnost popsat své zážitky z právě prožitého dne i z předchozích částí projektu jako byl teoretický základ k problematice integrace a inkluze, promítání filmu o speciální základní škole či samotná návštěva této školy.

Shrnutí

Dílčí cíl 1: **Přípravit projekt „Být jiný je normální“**

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo připravit a zrealizovat projekt „Být jiný je normální“, prostřednictvím kterého by žáci základní školy získali základní přehled o v současnosti velmi aktuálním tématu, jakým je inkluze či integrace, tedy začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Samotná příprava projektu sestávala z několika nezbytných kroků. Mezi ně patřilo jednání se zástupci zainteresovaných škol, předložení návrhu projektu v takové podobě, která by byla pro jejich žáky přijatelná i přínosná, společné naplánování termínů tak, aby vyhovovaly oběma školám. Dále prostudování odborné literatury a získání tak dostatečného množství informací o dané problematice, tedy o otázkách zdravotního postižení, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či možnostech integrace těchto žáků. V neposlední řadě to byla teoretická i praktická příprava úkolů, které žáci v rámci projektu plnili. Určitý díl příprav zabralo vytvoření dotazníku a s tím spojené získání potřebných informací opět z odborné literatury.

Příprava a organizace takového projektu je záležitostí dlouhodobější, a tak je nutné vyhradit si na ni dostatek času. Každá výše uvedená součást přípravy je pro takový projekt důležitá, ať se jedná o získávání teoretických informací či přípravu věcí praktických. Snažila jsem se připravit projekt na míru žákům ve věku dvanácti let. Tomu jsem přizpůsobila jak část úvodní, ve které jsem žákům předložila jakýsi teoretický vhled do problematiky zdravotního postižení a hlavně vzdělávacím možnostem žáků s takovým postižením, tak část praktickou, ve které jsem volila takové činnosti, které by žáky bavily, ale zároveň z nich dostali jasnou informaci o případných těžkostech žáků se zdravotním postižením, v tomto případě v oblasti jejich vzdělávání.

V celém programu, nejvíce samozřejmě v části praktické, bylo třeba dbát na bezpečnost všech žáků. Všechny činnosti tak byly voleny právě s ohledem na jejich schopnosti a dovednosti i materiální a personální možnosti škol.

Podoba i veškerá příprava projektu byla mou prací. Školám jsem předkládala svou představu o průběhu a náplni projektu, společně se zástupci škol jsme domlouvali

termíny akcí, možnost využití prostoru školy, časové rozložení aktivit, bezpečnostní rizika a zajištění pedagogického dozoru. Velkou výhodou pro mě byla znalost prostředí základní školy, díky níž jsem mohla naplánovat jednotlivé části programu tak, aby proběhly v souladu s organizací výuky školy.

Dílčí cíl 2: Realizace projektu s využitím výukových metod projektového vyučování a exkurze

Projektu „Být jiný je normální“ se účastnili žáci tří sedmých tříd základní školy. Jednotlivé třídy prošly projektem samostatně. Z celkového počtu 64 žáků absolvovalo všechny části projektu 61 žáků.

Projekt se skládal z několika částí, které na sebe v logickém sledu navazovaly. Úvodní část proběhla v rámci výuky žáků základní školy, konkrétně v rámci předmětu Výchova pro život. Tato část byla oproti dalším časově i materiálně nejméně náročná, vyžadovala však značnou přípravu v získání informací o jednotlivých druzích zdravotního postižení a možnostech vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Tyto informace jsem v přiměřeném rozsahu předala žákům sedmého ročníku. Zdálo se, že pro většinu z nich byla problematika zdravotního postižení nová a neznámá, někteří však přidali své poznatky či vlastní zkušenosti.

Dále jsem žáky seznámila s pojmy inkluze, integrace, segregace, speciální vzdělávací potřeby. Pro žáky byly tyto pojmy většinou naprosto neznámé. Nakonec však zjistili, že i v jejich škole jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, znali funkci asistenta pedagoga, věděli, že někteří žáci mají jisté úlevy, speciální pomůcky, kratší zadání úkolů, předepsané zadání písemných prací apod.

V průběhu této části byl žákům promítnut krátký film o Speciální základní škole v Poděbradech, kterou žáci následně také navštívili. Někteří žáci projeví z plánované návštěvy jisté obavy. Část z nich se bála setkání s dětmi s postižením, svých možných reakcí a přístupu k nim, ale objevily se i obavy z chování a projevů těchto dětí.

Následující část projektu se odehrávala v prostředí Speciální základní školy. Návštěvě této školy byly věnovány přibližně čtyři hodiny. V začátku programu žáky přivítala ředitelka školy, která je seznámila s chodem speciální školy, s rozdíly v průběhu vzdělávání v této škole oproti běžné základní škole, řekla jim, s jakým

druhem postižení se mohou v této škole potkat. Na případné otázky paní ředitelky týkajících se zdravotního postižení byli již někteří žáci schopni velmi dobře reagovat. Těžištěm návštěvy speciální školy bylo setkání žáků obou škol. Žáci základní školy byli rozděleni do dvojic či trojic, ve kterých byli přiřazeni do tříd speciální školy. Tam se jich ujaly přítomné paní učitelky. Žáci základní školy se na toto dopoledne stali jejich „pomocníky“ a zapojili se tak do běžného dne konkrétní třídy. Přes počáteční ostych, který se objevil snad u všech intaktních dětí, si nakonec každý našel toho svého svěřence, se kterým tento den strávil. Často k tomu pomohla bezprostřednost žáků speciální školy. Žáci společně prošli částí výuky, odpočinkovými činnostmi, přestávkou. Bylo zajímavé pozorovat, jak si žáci k sobě hledali cestu. Někteří žáci základní školy poznali mezi žáky školy speciální kamaráda, se kterým se vídají na hřišti, v nějakém zájmovém kroužku či bydlí v sousedství. Ukázalo se, že vlastně ani neví, jakou školu kamarád navštěvuje a jeho přítomnost zde pro ně byla překvapením. I toto zjištění napomohlo k alespoň částečnému odstranění ostychu. Bylo milé sledovat, jak intaktní žáci přicházejí k jistému poznání, že „oni jsou vlastně fajn“. Žáci „pomocníci“ pomáhali svým svěřencům se zvládnutím jejich úkolů. Podle konkrétní vyučovací hodiny šlo o pochopení zadání úlohy, pomoc při počítání s názorem, zvládnutí násobilky či vyjmenovaných slov, složení puzzle, navlékání korálek atd. I tady bylo možné zaznamenat údiv nad tím, že „oni se učí to, co my“. Občas bylo slyšet i zděšení: „Jé, on to spočítal rychleji než já!“

S největšími obavami vcházeli žáci vybrání do rehabilitační třídy. Práce v této třídě se nejvíce odlišuje od způsobu práce, na kterou jsou žáci základní školy zvyklí. I zde každý dostal na starost svého „kamaráda“, kterému pomáhal. Bylo zajímavé sledovat, jak se intaktní žáci srovnávali s rolí toho „velkého, schopného, rozumného“. Obzvláště v této třídě byl znát ostych z každého kontaktu, pohledu či dotyku. Pomohlo, když přítomná paní učitelka dětem vysvětlila, že se nemusí obávat, že se děti snaží pouze navázat kontakt a není třeba se bát, že by jim žáci mohli jakkoliv ublížit. Intaktní žáci byli dětem nápomocni nejenom s prací, ale i s přípravou k svačině, případně i s jejich krmením. Menší problém s tím měli žáci, kteří mají malého sourozence a jsou zvyklí s těmito činnostmi pomáhat. Zajímavé bylo pozorovat v této činnosti chlapce. Neměli problém děti nakrmit, případně jim otřít pusy a ruce, pochválit je.

Po druhé vyučovací hodině byla velká přestávka, kterou žáci speciální školy tráví dle svých možností buď ve třídě nebo v jídelně či tělocvičně. V jídelně děti svačí, v tělocvičně si mohou pohrát, proběhnout se, odpočinout si. Intaktní žáci strávili přestávku podobným způsobem. Buď zůstávali se svými svěřenci, nebo se dělili o právě nabyté zážitky se spolužáky. Když jsem se ptala na jejich dojem, který zatím z návštěvy zde mají, zazněly z větší části pozitivní odpovědi. Někteří byli překvapení, někteří přiznali, že jejich původní představy byly mylné. Žáci si vzájemně vyprávěli, co ve třídách dělali, s jakými dětmi pracovali, ukazovali se své svěřence. Jen pár žáků se tvářilo nezúčastněně a nedokázalo či nechtělo popsat své pocity.

Další vyučovací hodinu strávili žáci opět ve třídách. Poté jsme se všichni sešli s paní ředitelkou. Žáci měli možnost zhodnotit návštěvu či položit paní ředitelce nějaký dotaz. Hodně žáků se ptalo právě na toho žáka, se kterým strávili dopoledne. Zajímala je diagnóza, její projevy a dopady. I když paní ředitelka nemohla mluvit o diagnózách konkrétních dětí, což také žákům vysvětlila, snažila se jim poskytnout srozumitelný popis některých druhů postižení. Se zajímavými dotazy se na paní ředitelku obraceli i vyučující, kteří sem žáky základní školy doprovázeli. Z jejich reakcí byl znát zájem. Sami učitelé přiznávali, že jsou v této škole poprvé a že i jejich představy se v mnohém lišily od skutečnosti. Čas, který byl vymezen návštěvě speciální školy, byl využit beze zbytku. Většina žáků hodnotila návštěvu pozitivně. I já se domnívám, že setkání žáků obou škol bylo nejlepší cestou, jak tyto dva světy vzájemně představit.

Další část projektu byla organizačně nejsložitější. Vyžadovala přípravu praktických činností, které si měli žáci sami vyzkoušet. Připravila jsem devět úkolů, jejichž plnění mělo intaktním žákům přiblížit obtížnosti života se zdravotním postižením. Na tuto část byly po dohodě se školou vyhrazeny čtyři hodiny. Proto bylo nutné dobře a přehledně připravit pomůcky a na splnění jednotlivých úkolů vyhradit přesný časový interval. Musela jsem dohlédnout na to, aby žáci intenzivně pracovali a v jednotlivých činnostech se stihli vystřídat. Po ukončení praktických činností následovalo společné zhodnocení projektu. Pokud by to umožňovaly organizační možnosti školy, bylo by dobré dobu na tuto část projektu ještě o něco navýšit.

Úkoly byly seřazeny tak, abychom jejich plněním výrazně nenarušovali chod výuky v ostatních třídách. Nejdříve jsem zařadila úkoly simulující mentální postižení. Všechny

bylo možné splnit v lavicích tříd s minimální úpravou prostředí. Přesuny ze tříd či přípravu překážkové dráhy jsem směřovala na přestávky mezi hodinami.

Samotné plnění úkolu bylo zajímavou podívanou. Zadání některých úkolů žáci vnímali jako velmi jednoduché. Až při samotné realizaci připustili, že to není tak snadné, jak předpokládali. Jako jednoduchý vnímali například hned první úkol, který byl zaměřen na udržení pozornosti. Jeden žák dostával od dvou svých spolužáků jednoduchou matematickou úlohu. Zádrhel byl v tom, že zadání úlohy četli oba spolužáci současně. Po skončení limitu měl žák vyřešit aspoň jednu ze zadaných úloh. Většina žáků byla schopna částečně vnímat jedno ze zadání. Ale i když si žák vybral jednoho spolužáka, kterému bude naslouchat, nakonec i z jeho úlohy věděl jen část. Žáci se snažili tento úkol splnit, ale i tak byla v řešení alespoň jedné úlohy úspěšná zhruba polovina z nich.

Druhý úkol spočíval v tom, že žáci rozdělení do skupin měli rozpoznat přísloví napsané rádobou vědeckým jazykem. Oproti úkolu prvnímu, který považovali ze začátku za snadný, tento ihned po přečtení prvního přísloví označili za složitý či velmi těžký. Přesto začali úkol intenzivně řešit. Trochu zarážející bylo, jak málo znali česká přísloví. Někdy se žákům dařilo „přeložit“ si správně či alespoň přibližně dané věty, ale správnou podobu přísloví nemohli najít. Potom, co jsem jim dala na pomoc správné znění jednotlivých přísloví, už byli bez další nápovědy schopni přiřadit obě varianty k sobě.

Úkoly navozující stav omezené hybnosti byly pro žáky svým způsobem zábavné, ale také je nejvíce motivovaly k hledání potřebných řešení. To se projevilo jak při samotném plnění úkolu, tak i poté, kdy jsme společně o věci diskutovali. Takto zaměřené úkoly byly tři. Ve všech bylo zapotřebí vyrovnat se s prostředím třídy či školy, překonat překážky, které coby zdraví žáci jako překážky nevnímají. Překvapilo mě, s jakým zaujetím žáci hledali způsob úpravy třídy či dalších prostor školy. Mezi návrhy byly úpravy větší, například nájezdy na schodech, možnost používat výtah, úprava nejenom vnitřního, ale i venkovního prostředí školy, opravené příjezdové cesty či chodníky. Další návrhy se týkaly prostředí třídy, např. větší mezery mezi lavicemi, zajištění služby, která by v případě potřeby pomohla, pořádek ve třídě, zasunování židlí pod lavice, zavěšení školní tašky. Osobně mě potěšilo, že nakonec ve všech třídách zaznělo, že kdyby měli ve své třídě takového žáka, tak by se o něj prostě postarali.

Poslední sada úkolů měla navodit pocit smyslového postižení. Úkoly byly čtyři, jeden se týkal postižení sluchového, tři zrakového. V prvním úkolu pracovali žáci ve dvojicích. Jeden z dvojice použil ucpávky uší, druhý se mu snažil předat předem určený text. Žáci měli možnost zvolit si způsob, jakým zprávu předají. Nejčastěji využívali odezírání, pokud se to nevedlo, tak svou verzi znakového jazyka. Minimum dětí ovládalo prstovou abecedu, ale někteří se pokusili alespoň nějakým způsobem tvar písmen napodobit.

Hodně žáky bavily úkoly, které plnili v „zaslepení“. Tedy skládání dřevěných skládaček, čtení textu napsaného v reliéfním písmu či rozpoznání plastického obrázku. Posledním úkolem bylo projítí připravené dráhy. Tyto úkoly přiměly žáky více se soustředit. Při složitější variantě úkolu si chtěli vzájemně pomáhat alespoň malou nápovědou. Pro mnohé z nich byl pocit nevidomosti značně nepříjemný. Po splnění úkolu označili zrakové postižení za nejhorší. Zdolávání překážkové dráhy za slovní pomoci spolužáka většinu žáků bavilo. Měli zájem procházet dráhu znovu s použitím simulačních brýlí. „Navigátoři“ vesměs přistoupili ke své funkci zodpovědně a snažili se svého spolužáka bezpečně provést dráhou. I při plnění tohoto úkolu hodně žáků vnímalo nemožnost vidět jako velmi nepříjemnou.

Z podstaty samotného projektu bylo dobré rozdělit jej do více částí. Domnívám se, že vynechání či zkrácení jakékoliv z nich by projektu nikterak nepomohlo. První, spíše teoretická část byla oproti dalším částem kratší, ale dostatečná k předání všech potřebných informací. Někteří žáci byli zaujati tématikou projektu více, jiní přijali poskytnuté informace bez vnějších projevů zájmu či nezájmu. V naprosto minimálním množství se objevily projevy nezájmu o dané téma. Další dvě části projektu, tedy návštěva Speciální základní školy a praktická část byly dětmi hodnoceny spíše pozitivně. V obou částech byla většina žáků aktivní a bez problémů se zapojila do připravených aktivit. Kázeňské problémy či nevhodné chování vůči žákům speciální školy jsem nezaznamenala.

Dílčí cíl 3: Vyhodnotit názory účastníků projektu na základě dotazníkového šetření a pozorování

Po skončení praktické části následovalo společné zhodnocení celého projektu. Nejdříve žáci odpovídali na otázky připraveného dotazníku, poté jsme se společně zamysleli nad právě končícím projektem.

Žáci byli schopni poměrně výstižně vysvětlit pojmy integrace a inkluze, i když ne všichni zcela rozuměli rozdílu mezi těmito dvěma pojmy. Někteří kladli překvapivé otázky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímali je podmínky, za jakých jsou tito žáci vzděláváni, kdo rozhoduje o tom, jak budou vzděláváni, funkce asistenta pedagoga. S touto funkcí byli žáci více či méně obeznámeni. V jedné ze zúčastněných tříd pracuje již šestým rokem asistentka pedagoga, a tak mají žáci možnost se s ní i s její prací setkávat.

Žáci dostali možnost vyjádřit se ke všem částem projektu.

Úvodní část projektu žáci vnímali jako své první seznámení s tímto tématem. V porovnání s dalšími byli sami žáci v této části projektu nejméně aktivní. Většina si však uvědomovala potřebnost těchto informací pro následující fáze projektu. Obzvláště při návštěvě speciální základní školy mohli žáci tyto informace využít.

Návštěvu speciální základní školy žáci považovali za zajímavou. Mnohokrát zazněl názor, že měli před návštěvou speciální školy jisté obavy, očekávali smutné děti ve smutné škole. „Myslela jsem, že tam není žádná sranda, že prostě nemůže, když nejsou zdraví, ale oni byli v pohodě. I ty učitelky tam byly docela dobrý.“ Obavy některých žáků, jak vyplynulo z rozhovoru, byly způsobeny názorem jejich rodičů. „Tam nechod'. Tam jsou všichni nějaký divný“. „Ty děti tam jenom leží, jsou to chudáci.“ Někteří žáci naopak uváděli, že od rodičů dostali odpovídající informaci o této škole i o dětech v ní. Často však zaznělo, že rodiče nijak plánovanou návštěvu ve speciální škole nekomentovali nebo vlastně nevěděli, co by o tom svým dětem mohli říct. V mnoha případech se u žáků opakoval názor, že je při návštěvě speciální školy překvapila skutečnost, že je většina žáků speciální školy vzdělávána způsobem podobným tomu, jakým jsou vzděláváni oni sami.

Při hodnocení projektu se žáci nejvíce vraceli k právě prožité části. Spontánně diskutovali o tom, jaký úkol se jim zdál nejtěžší či naopak nejlehčí, čímž se sami dostali

k otázce závažnosti konkrétních druhů postižení. Zde jsme se vrátili k potřebě úpravy prostředí školy či třídy v případě docházky žáka se zdravotním postižením. Žáci sami dávali návrhy na možné úpravy a promýšleli jejich účelnost. Žáci se zamýšleli nad tím, jak by žáci s postižením zvládali nároky běžné školy, a to nejenom z hlediska pohybu po škole, ale i z hlediska obsahové náplně výuky. Také se pokusili definovat svůj postoj k začlenění takových dětí do jejich školy. Někteří vyjádřili své vlastní obavy z možné integrace žáka se zdravotním postižením do jejich třídy. Přestože se u plnění zadaných úkolů většinou dobře bavili a vnímali vše jako hru, nakonec se všichni shodli na tom, že si více uvědomují cenu vlastního zdraví.

Analýza dotazníkového šetření

Součástí poslední fáze projektu bylo jednoduché dotazníkové šetření. Jeho smyslem bylo nejenom získání informací o předchozích zkušenostech žáků s problematikou zdravotního postižení, ale také prověření znalostí získaných během projektu.

Dotazník obsahoval 16 převážně uzavřených otázek. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 61 žáků (30 chlapců, 31 dívek), kteří prošli všemi částmi projektu.

1) Setkal/a ses v době před tímto projektem s osobou se zdravotním postižením?

Pokud ano, s jakým?

- **tělesné**
- **mentální**
- **smyslové**

Na tuto otázku odpověděla 41 žáků, že se doposud neseťkali s osobou se zdravotním postižením. Takto odpovědělo 26 chlapců a 15 dívek. Ze zbývajících 20 žáků se 8 žáků setkalo s postižením tělesným, 3 s postižením mentálním, 5 s postižením smyslovým, 4 žáků se setkalo jak s postižením tělesným, tak i postižením mentálním.

2) Měl/a jsi před tímto projektem alespoň nějakou informaci o problematice vzdělávání osob se zdravotním postižením?

Pokud ano, odkud?

- **rodina**
- **škola**
- **média**

Na tuto otázku odpověděla převážná většina dotázaných žáků, tedy 48 žáků (28 chlapců a 20 dívek), že před projektem neměli žádné informace o vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Ze zbývajících 13 žáků získalo informace o této problematice většinou v rodině – 7 žáků, poté v médiích – 3 žáci, ve škole získali informace zbývajících 3 žáci.

3) Víš, zda jsou ve Vaší škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

Naprostá většina žáků (59 žáků) odpověděla, že ví o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají právě v jejich škole.

4) Co potřebuje žák, který má „speciální vzdělávací potřeby“?

- **zajištění delších přestávek na oběd**
- **přizpůsobení podmínek vzdělávání svým konkrétním potřebám**
- **hezkou paní učitelku**

K této otázce našli všichni žáci správnou odpověď. Ve slovním hodnocení projektu, které následovalo po vyplnění dotazníků, několikrát zazněl názor, že při vzdělávání žáků s postižením je osobnost učitele velmi důležitá.

5) Co v oblasti vzdělávání znamená výraz „integrace“?

- **vzdělávání zaměstnanců Pražské integrované dopravy**
- **začlenění žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním do běžných škol**
- **vzdělávání seniorů**

Na tuto otázku vybralo správnou odpověď 56 žáků. Zbylých 5 žáků neoznačilo žádnou odpověď.

6) Co znamená výraz „inkluzí“?

- **vzdělávání žáků ve speciální základní škole**
- **vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich rozdílnost**
- **opak integrace**

Na tuto otázku vybralo správnou odpověď 54 žáků, tedy že inkluze znamená vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich rozdílnost, 4 žáci uvedli, že inkluze znamená opak integrace, 3 žáci zvolili možnost vzdělávání žáků ve speciální škole.

7) Jaká část projektu byla pro Tebe nejzajímavější? Proč?

- **Teoretická příprava + promítání filmu o speciální základní škole**
- **Návštěva Speciální základní školy**
- **Praktická část**

Z celkového počtu 61 respondentů označilo 37 z nich jako nejzajímavější praktickou část projektu. Jako důvod svého výběru uvedli jistou zábavnost, možnost zkusit něco nového i získání určité představy o složitosti života jedinců s postižením. Další 22 žáků vybralo návštěvu Speciální základní školy. V odpovědích se opakovaně objevovalo, že návštěva této školy byla pro ně první příležitost setkat se s jejími

žáky a poznat problémy dětí s postižením. Také zde bylo několikrát zmíněné hezké prostředí školy. Zbývající 2 žáci vybrali část první, ve které dostali základní informace o problematice, které bude projekt věnován.

8) Bylo setkání se žáky speciální základní školy Tvé první „bližší“ setkání s jedincem se zdravotním postižením?

Setkání se žáky Speciální školy jako své první „bližší“ setkání s osobou se zdravotním postižením označilo 51 žáků. Zbývajících 10 žáků zvolilo odpověď ne.

9) Souhlasíš s tím, že by se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat v běžných základních školách?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Na tuto otázku kladně odpovědělo 30 žáků (11 - určitě ano, 19 – spíše ano), záporně odpovědělo 21 žáků (3 - určitě ne, 18 – spíše ne), 10 žáků odpovědělo nevím.

10) Mohlo by být docházení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do Vaší třídy přínosem pro vás ostatní?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš, v čem spatřuješ tento přínos.

Na tuto otázku kladně odpovědělo 34 žáků (12 - určitě ano, 22 – spíše ano), záporně odpovědělo 17 žáků (4 - určitě ne, 13 – spíše ne), 10 žáků odpovědělo nevím.

Jako možný přínos pro třídní kolektiv žáci uvedli: naučíme se chovat k takovým dětem, můžeme jim pomáhat, chránit je.

11) Mohlo by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy být pro tohoto žáka přínosné?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš proč.

Na tuto otázku kladně odpovědělo 31 žáků (16 - určitě ano, 15 – spíše ano), záporně odpovědělo 22 žáků (5 - určitě ne, 17 – spíše ne), 8 žáků odpovědělo nevím.

Jako očekávaný přínos pro integrovaného žáka uvedli někteří žáci: víc se toho s námi naučí, bude mít „lepší“ školu.

12) Mohlo by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy znamenat pro tohoto žáka nějaká negativa?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš proč.

Na tuto otázku kladně odpovědělo 24 žáků (11 - určitě ano, 13 – spíše ano), záporně odpověděli 23 žáci (7 - určitě ne, 16 – spíše ne), 14 žáků odpovědělo nevím.

Jako možná negativa docházky do třídy běžné školy žáci uvedli: někdo by se mu mohl smát, šikana, třeba mu to tady nepůjde, ztížený pohyb po škole

13) Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák s mentálním postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Na tuto otázku kladně odpovědělo 26 žáků (7 - určitě ano, 19 – spíše ano), záporně odpovědělo 27 žáků (5 - určitě ne, 22 – spíše ne), 8 žáků odpovědělo nevím.

14) Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák s tělesným postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Na tuto otázku kladně odpovědělo 36 žáků (12 - určitě ano, 24 – spíše ano), záporně odpovědělo 18 žáků (3 - určitě ne, 15 – spíše ne), 7 žáků odpovědělo nevím.

15) Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák se smyslovým (zrakovým či sluchovým) postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Na tuto otázku kladně odpovědělo 31 žáků (14 - určitě ano, 17 – spíše ano), záporně odpovědělo 27 žáků (1 - určitě ne, 26 – spíše ne), 3 žáci odpověděli nevím.

16) Domníváš se, že byl tento projekt pro Tebe osobně přínosný?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Kladně odpovědělo 48 žáků (21 - určitě ano, 27 – spíše ano), záporně odpovědělo 8 žáků (5 - určitě ne, 3 – spíše ne), 5 žáků odpovědělo nevím.

Závěr dotazníkového šetření

Inkluzivní vzdělávání je v současné době velmi diskutované téma. Bývá na něj nazíráno z pohledu zákonodárců, institucí a škol, učitelů a rodičů. Tato práce má za cíl objasnit problematiku inkluzivního vzdělávání žáků základní školy. Smyslem projektu bylo vysvětlit žákům pojmy spojené s tímto tématem, představit jim vybrané druhy zdravotního postižení a přiblížit okolnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazník předložený žákům základní školy po ukončení celého projektu má přinést určitou informaci o naplnění cílů projektu a jeho přínosu právě pro tyto žáky.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 61 žáků sedmého ročníku základní školy.

Přehled nejčastějších odpovědí

- 41 žáků se před tímto projektem neseťkali s osobou se zdravotním postižením (67%)
- 48 žáků nemělo před tímto projektem žádné informace o problematice vzdělávání osob se zdravotním postižením (79%)
- 61 žáků odpovědělo, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje přizpůsobit podmínky vzdělávání svým konkrétním potřebám (100%)
- 59 žáků vědělo, že jsou v jejich škole vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (97%)
- 56 žáků vědělo, že výraz „integrace“ znamená začlenění žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním do běžných škol (92%)
- 54 žáků vědělo, že výraz „inkluze“ znamená vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich rozdílnost (89%)
- 37 žáků jako nejzajímavější vybralo praktickou část projektu (61%)
- 51 žáků považuje setkání se žáky speciální základní školy za své první bližší setkání s osobou se zdravotním postižením (84%)
- 30 žáků se domnívá, že by se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat v běžných základních školách (49%)
- 34 žáků si myslí, že by docházení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do jejich třídy mohlo být přínosem pro ostatní žáky třídy (56%)
- 31 žáků si myslí, že by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy mohlo být přínosem pro tohoto žáka (51%)
- 24 žáků si myslí, že by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy mohlo znamenat pro tohoto žáka nějaké negativa (39%)
- 26 žáků si dovede představit, že by do jejich třídy chodil žák s mentálním postižením (43%)
- 36 žáků si dovede představit, že by do jejich třídy chodil žák s tělesným postižením (59%)
- 31 žáků si dovede představit, že by do jejich třídy chodil žák se smyslovým postižením (51%)
- 48 žáků se domnívá, že tento projekt byl pro ně osobně přínosný (79%)

Z výše uvedeného přehledu nejčastějších odpovědí vyplývá, že pro většinu žáků základní školy byl tento projekt první příležitostí setkat se s jedinci se zdravotním postižením a zároveň první možností získat základní informace o problematice vzdělávání žáků s postižením. Proto považuje většina žáků tento projekt za přínosný. Více než polovina žáků považuje za nejzajímavější část celého projektu jeho praktickou část, v níž si zkusili něco nového a přitom získali jistou představu o životě jedinců s postižením.

Po ukončení projektu žáci dobře chápou význam pojmů integrace, inkluze a speciální vzdělávací potřeby. Zhruba polovina žáků se domnívá, že by se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat v běžných základních školách. Docházka takového žáka do běžné školy by byla jistým přínosem jak pro něj, tak pro ostatní žáky třídy. Pozitiva, která by integrace konkrétního žáka mohla přinést jeho spolužákům, žáci shledávají v možnosti naučit se jednat s lidmi, jejichž potřeby jsou odlišné, naučit se nabídnout mu svou pomoc a pomoci mu, ve ztrátě ostychu, který pociťovali před návštěvou speciální školy. Přínos pro integrovaného žáka vidí v možnosti dosáhnout na „lepší“ vzdělání, v jeho zařazení do společnosti zdravých jedinců apod. Zhruba třetina dotázaných žáků se domnívá, že by pro integrovaného žáka mohla docházka do běžné základní školy přinést i negativa, např. v podobě šikany, výsměchu spolužáků, zhoršených možností pohybu po škole, nezvládnutí učiva. V průměru polovina dotázaných si umí představit, že by žák s nějakým druhem zdravotního postižení navštěvoval právě jejich třídu. Více než polovina žáků si umí představit ve své třídě žáka s tělesným postižením, polovina žáků se smyslovým postižením a méně než polovina žáků si umí ve své třídě představit žáka s mentálním postižením.

Shrnutí dotazníkového šetření

V rámci projektu „Být jiný je normální“ se většina zúčastněných žáků poprvé setkala s jedinci se zdravotním postižením. Žáci získali základní přehled o jednotlivých druzích zdravotního postižení a o možnostech vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Po ukončení projektu žáci rozumí pojmům integrace, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí cíl 4: **Vyhodnotit přínos projektu**

První představy o budoucí podobě projektu vznikaly současně s rozhodnutím o tématu této bakalářské práce. Jako asistentka pedagoga pracující na běžné základní škole jsem měla možnost zblízka pozorovat, jak se konkrétní škola vypořádává s nároky integračního procesu. Inkluzivní vzdělávání je velkým tématem pro vedení škol, učitele i rodiče. Dotýká se jak běžných základních škol, tak škol speciálních. Cílem projektu bylo přiblížit problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jejich potenciálním budoucím spolužákům, tedy žákům běžných základních škol.

Zásadním momentem v přípravě tohoto projektu bylo odpovědět na otázky proč a jak, tedy otázky smyslu projektu a způsobu jeho provedení. Smyslem projektu bylo vzájemné přiblížení dvou světů, které jsou navzdory vší otevřenosti, se kterou se o zdravotním postižení dnes mluví, stále velmi vzdálené. Během realizace projektu se ukázalo, jak malá je povědomost o problematice vzdělávání žáků se zdravotním postižením nejenom mezi žáky základní školy, ale i jejich rodiči a bohužel i učiteli.

Způsob, jakým byl projekt připraven a realizován, vycházel ze dvou základních východisek. Prvním byla cílová skupina projektu. Bylo nutné zvážit schopnosti a možnosti dvanáctiletých žáků a připravit jim odpovídající projekt tak, aby pro ně byl zajímavý, přijatelný a v maximální možné míře přínosný. Druhým východiskem byl přístup obou oslovených škol, jejich ochota i možnost podílet se na realizaci takového projektu. Bez podpory zaměstnanců obou škol by nebylo možné takový projekt zrealizovat.

Realizace projektu proběhla bez větších problémů a troufám si říci, že byly naplněny cíle všech částí projektu. Žáci sedmého ročníku získali potřebné informace o problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, obeznámili se s pojmy inkluzivní vzdělávání, pedagogická integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, setkali se s žáky speciální základní školy. Při návštěvě speciální základní školy propojili získané teoretické informace s praktickou činností. Přestože setkání se žáky speciální základní školy bylo pro většinu z nich prvním setkáním s jedincem se zdravotním postižením, dokázali překonat své obavy i jistý stud a stali se pro tento den velkými pomocníky pro děti z několika tříd speciální základní školy. Domnívám se, že

právě toto setkání bylo pro žáky sedmých tříd nejsilnějším momentem v celé realizaci projektu.

Následující část projektu, tedy část praktických činností přinesla žákům nové zkušenosti a prožitky. Právě vlastní zkušenost z praktických činností podnítila fantazii žáků při diskuzi o potřebných úpravách třídního či školního prostředí. Nejvíce navržených úprav řešilo potřeby žáků s tělesným a zrakovým postižením. Na základě zkušenosti z praktických úkolů byli žáci schopni poměrně výstižně vyhodnotit požadavky na úpravu prostředí a navrhnout mnohá zajímavá řešení. Kromě běžnějších úprav se objevovaly velmi zajímavé a originální nápady jako barevné rozlišení dveří, vodící lišty na stěny ve svítivých barvách, zavedení zvukových signálů pro označení určitého místa ve škole apod.

V závěrečné části projektu žáci prokázali, že si osvojili základní pojmy související se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dovedli vybrat pro ně nejzajímavější část projektu a svůj výběr odůvodnit, zamýšleli se nad závažností jednotlivých druhů zdravotního postižení.

Přínos tohoto projektu spatřuji právě v jeho komplexnosti, kdy se žákům dostalo jak teoretických informací, tak i praktických zkušeností. V začátku projektu měla jen velmi malá část žáků základní školy jakoukoliv povědomost o problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt bezpochyby vedl k větší informovanosti žáků. K té také velice přispěla návštěva speciální základní školy. Jak se ukázalo i v tomto případě, setkávání žáků základních škol běžných a speciálních by mohlo pomoci odbourávat předsudky, které kolem žáků speciálních škol přetrvávají.

Díky plnění praktických úkolů si žáci uvědomili nejenom, jak jiný je život jedince se zdravotním postižením, ale objevili i těžkosti, se kterými by se mohl v běžné škole potýkat.

Domnívám se, že realizace tohoto či podobného projektu může přispět k pochopení potřeb žáků se zdravotním postižením, kteří by se v rámci inkluzivního vzdělávání mohli vzdělávat ve škole běžného typu. Věřím, že by absolvování takového projektu mohlo přispět ke snadnějšímu přijetí žáka se speciálními vzdělávacími

potřebami kolektivem třídy základní školy. Mezi případné důvody realizace tohoto či podobného projektu patří mimo jiné

- zvýšení informovanosti žáků základní školy o problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- příprava žáků základních škol na možný příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- připravenost žáků poskytnout v případě potřeby pomoc žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, podpora pochopení jeho potřeb
- snížení či odstranění předsudků vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- seznámení žáků základní školy s možností podpory či podpůrných opatření realizovaných při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Doporučení k realizaci projektu

Pokud by se někdo rozhodl pro realizaci takového projektu, doporučuji věnovat jeho přípravě *dostatek času*. Kromě plánování realizace projektu v dostatečném časovém předstihu, je nutná *hlubší spolupráce s vybranými zařízeními*. Pokud by to možnosti škol dovolily, bylo by dobré získat více času především na praktickou část projektu a na část jeho zhodnocení. Určitě je třeba *nechat žákům prostor vyjádřit své pocity* a postoje k dané věci.

Důležitá je také *pečlivá příprava pomůcek a rozvržení jednotlivých kroků* tak, jak budou řazeny za sebou. Je třeba zachovat jistou logičnost zařazení jednotlivých úkolů. Za dobré považuji *zajištění více osob dozoru*, které mohou nejenom pomoci s případnou nekázní žáků, ale především mohou být dalšími pozorovateli toho, jak se žáci chovají v jednotlivých částech projektu. Při realizaci podobného projektu je nezbytné zajistit *bezpečnost* všech zúčastněných osob.

Závěr

Tato bakalářská práce je věnována přípravě a realizaci projektu „Být jiný je normální“. Cílem této práce bylo prostřednictvím tohoto projektu zvýšit povědomost žáků základní školy o problematice vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Otázka vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stále aktuálnější. V současnosti je tématu inkluzivního vzdělávání věnována velká pozornost jak odborné veřejnosti, zástupců zainteresovaných škol i rodičů dětí.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo přinést základní informace vztahujících se k otázce základního vzdělávání. Krátce jsem zde popsala systém vzdělávání v České republice, podrobněji jsem se věnovala charakteristice vzdělávání v základní škole a v základní škole speciální. Dále jsou zde vysvětleny pojmy inkluzivní vzdělávání a inkluze, integrace, segregace, intaktní žák, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní postižení.

V jednotlivých kapitolách byly postupně popsány různé druhy zdravotního postižení, konkrétně postižení mentálního, tělesného a smyslového. Byly zde uvedeny specifické potřeby jedinců s daným druhem postižení a základní podmínky úspěšné integrace těchto žáků. První část práce je zpracována tak, aby byla využitelná jako teoretický základ projektu.

Praktická část bakalářské práce byla věnována samotnému projektu. V této části byl formulován cíl práce, tedy připravit a zrealizovat projekt, jehož prostřednictvím by se žáci základních škol seznámili s tématem inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Získání dat potřebných pro vyhodnocení projektu bylo realizováno prostřednictvím metody pozorování a dotazníkového šetření.

Projekt byl realizován ve spolupráci se dvěma základními školami, konkrétně Speciální základní školou Poděbrady a Základní školou TGM tamtéž. I samotný průběh projektu byl rozdělen mezi obě školy. Výzkumným vzorkem byli žáci tříd sedmého ročníku základní školy. Výsledky dotazníkového šetření, informace poskytnuté během diskuze při ukončení projektu spolu s postřehy z vlastního pozorování daly dohromady cenné informace o přínosu projektu, a to jak pro samotné žáky základní školy, tak i pro možnost opakovaného použití projektu.

Při zpracování všech částí práce jsem se snažila, aby použitá forma byla srozumitelná všem případným čtenářům, kteří by se chtěli s tématem práce seznámit,

a především, aby obsah práce byl bez větších úprav použitelný při realizaci dalšího takového projektu.

Domnívám se, že proces začleňování jedinců se zdravotním postižením do běžných škol je stále spíše na začátku. Je zapotřebí o této problematice v dostatečné míře a vhodnou formou informovat všechny dotčené osoby. Prostřednictvím projektu „Být jiný je normální“ jsem se pokusila téma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přiblížit žákům základní školy. Mohu jen doufat, že informace a zkušenosti, které žáci během projektu získali, dovedou v pravou chvíli uplatnit.

Seznam použité literatury a zdrojů

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Sebeobslužné a praktické dovednosti: praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s poruchou autistického spektra.* Praha: APLA Praha a střední Čechy, 2010. ISBN 978-80-260-6494-7.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

JEŘÁBEK, J. a TUPÝ, J. a BRYCHNÁČOVÁ, E. at al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální RVP ZŠS*. Praha: VÚP, 2008.

JONÁŠKOVÁ, Vlasta, Oldřich MÜLLER, Marie RENOTIÉROVÁ a Milan VALENTA. *Speciální pedagogika 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1210-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MÜLLEROVÁ, Adéla. *Velká kniha hádanek*. Praha: Plot, 2010. ISBN 978-80-7428-037-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 28. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole: komplexní péče: léčebná rehabilitace ve škole : polohování : pomůcky pro děti s tělesným postižením*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Elektronické zdroje

Česká přísloví vědecky. *People.cz/fun* [online]. Copyright©mars692000-2017 [cit. 2017-04-25]. Dostupné z: <http://www.people.cz/fun/cs/articles-detail/aid-10291>

Katalog podpůrných opatření [online]. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, ©2015-2017 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://www.katalogpo.cz>

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění RVP ZV. *MŠMT ČR* [online]. 2016 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37053>

Poruchy duševní a poruchy chování. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. ©2014 [cit. 2016-012-02]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

RVP pro speciální vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2011-2017 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani>

RVP pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2011-2017 [cit. 2016-12-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Speciální základní škola Poděbrady [online]. Poděbrady [cit. 2017-04-25]. Dostupné z: <http://www.spec-skola.cz>

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání ČR [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2017-01-19]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy>

Seznam příloh

Příloha A – fotografie zúčastněných škol

Příloha B – fotografie žáků

Příloha C – pomůcky

Příloha D - dotazník

Příloha A



Speciální základní škola Poděbrady



Základní škola TGM Poděbrady

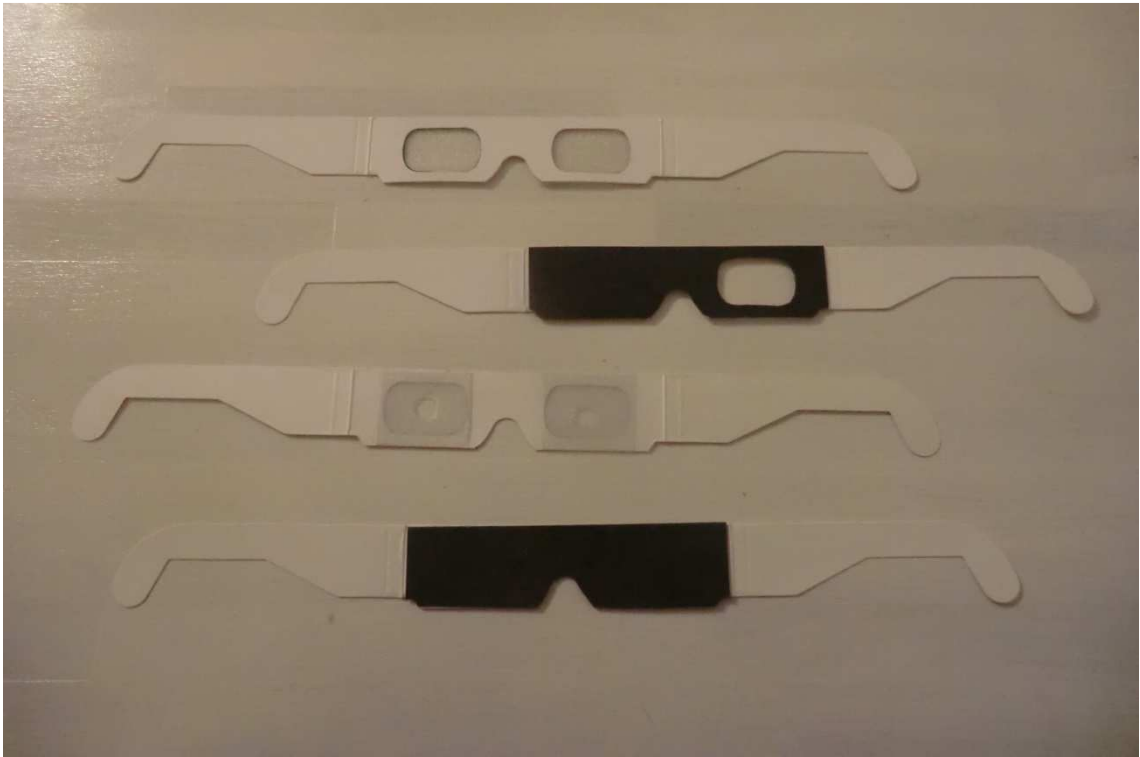
Příloha B





Příloha C





AHOJ

HOKAJ

PRAHA

PODĚBRADY



Příloha D

DOTAZNÍK

Setkal/a ses v době před tímto projektem s osobou se zdravotním postižením?

Pokud ano, s jakým?

- tělesné
- mentální
- smyslové

Měl/a jsi před tímto projektem alespoň nějakou informaci o problematice vzdělávání osob se zdravotním postižením?

Pokud ano, odkud?

- rodina
- škola
- média

Víš, zda jsou ve Vaší škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

Co potřebuje žák, který má „speciální vzdělávací potřeby“?

- zajištění delších přestávek na oběd
- přizpůsobení podmínek vzdělávání svým konkrétním potřebám
- hezkou paní učitelku

Co v oblasti vzdělávání znamená výraz „integrace“?

- vzdělávání zaměstnanců Pražské integrované dopravy
- začlenění žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním do běžných škol
- vzdělávání seniorů

Co znamená výraz „inkluzí“?

- vzdělávání žáků ve speciální základní škole
- vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu bez ohledu na jejich rozdílnost
- opak integrace

Jaká část projektu byla pro Tebe nejzajímavější? Proč?

- Teoretická příprava + promítání filmu o speciální základní škole
- Návštěva Speciální základní školy
- Praktická část

Bylo setkání se žákem speciální základní školy Tvé první „bližší“ setkání s jedincem se zdravotním postižením?

Souhlasíš s tím, že by se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat v běžných základních školách?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Mohlo by být docházení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do Vaší třídy přínosem pro vás ostatní?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš, v čem spatřuješ tento přínos.

Mohlo by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy být pro tohoto žáka přínosné?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš proč.

Mohlo by zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy znamenat pro tohoto žáka nějaká negativa?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Pokud si myslíš, že ano, napiš proč.

Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák s mentálním postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák s tělesným postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím

Dovedeš si představit, že by do Vaší třídy chodil žák se smyslovým (zrakovým či sluchovým) postižením?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne - nevím

Domníváš se, že byl tento projekt pro Tebe osobně přínosný?

Určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne – nevím