

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Hrdličková

**Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu
vychovatele**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART-TIME) STUDIES

2013–2016

BACHELOR THESIS

Jana Hrdličková

Options integration of students with disabilities at the elementary school from the perspective of educators

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Jana Hrdličková

Poděkování

Ráda bych poděkovala mému zesnulému vedoucímu bakalářské práce panu PhDr. Zdeňku Košťálovi za hodnotné rady a připomínky při zrodu bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní PhDr. Lence Petelíkové vedoucí bakalářské práce za odborné vedení a řadu podnětných připomínek, které mi pro zpracování této práce poskytovala.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá historií výchovy mimo vyučování dětí, problematikou školních družin, prací vychovatelek ve školních družinách, integrací žáků s mentálním postižením, specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Praktická část je založena na zpracovaných primárních datech získaných z prostředí Fakultní základní školy prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK v Praze a dalších pražských škol. Dotazníkové šetření a řízený rozhovor se soustředil na téma integrace žáků s handicapem na ZŠ a ve školní družině.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, pedagogika, poruchy, psychologie, sociologie, specifické vzdělávací potřeby, škola, školní družina, učitel, volný čas, vychovatelka, žák.

Annotation

This bachelor thesis in its theoretical part deals with the history of school children's education outside the classroom; further, it focuses on the following issues: school care, work of governesses in after-school centers, the integration of pupils with mental retardation or developmental disorders of scholastic skills. The practical part is based on the primary data retrieved from a survey and controlled interviews on the topic of integration of pupils with disabilities into primary schools and after-school clubs. The survey was carried out at a school for children with special needs in Prague called Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK and other Prague Schools. Questionnaire and depth interview focused on the topic of integration of pupils with disabilities in primary schools and club.

Keywords

Inclusion, integration, pedagogy, disorders, psychology, sociology, school, school club, teacher, leisure, governess, pupil, SEN.

OBSAH

ÚVOD	8
1 Historie výchovy mimo vyučování dětí	10
2 Školní družiny	14
2.1 Práce vychovatelů ve školních družinách	15
3 Integrace žáků s mentálním postižením	18
3.1 Sociální aspekty	18
3.2 Psychologické aspekty	19
3.3 Pedagogické aspekty integrace žáků	20
3.4 Integrace a inkluze	21
3.5 Integrace nebo segregace	22
3.6 Integrované vzdělávání v zahraničí.....	23
4 Specifické vývojové poruchy školních dovedností	26
4.1 Pervazivní vývojové poruchy (F84).....	30
4.2 Poruchy aktivity a pozornosti (F90.0).....	32
4.3 Náprava specifických poruch učení na ZŠ.....	33
4.4 Prevence specifických poruch učení	34
5 Cíl empirického výzkumu	36
5.1 Pracovní hypotézy.....	36
5.2 Použité metody	37
5.2.1 Řízený rozhovor.....	37
5.3 Charakteristika souboru	41
5.3.1 Školní družina na FZŠ prof. Otokara Chlupa	44
5.3.2 Činnost družiny.....	45
5.4 Výsledky průzkumu a metodické zpracování – rodiče Prostředí FZŠ PROF. Otokara Chlupa.....	49
5.5 Výsledky průzkumu a metodické zpracování – pedagogičtí pracovníci	55
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	63
SEZNAM ZKRATEK	66
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáků s mentálním postižením a specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na ZŠ z pohledu vychovatele školní družiny. Školní družina je důležitým zařízením pro výchovu dětí po vyučování. Volný čas dětí a mládeže je předmětem zájmu pracovníků řady pedagogických a sociálních profesí, protože představuje na jedné straně příležitost pro osobnostní a sociální rozvoj dětí a mládeže, avšak v sobě skrývá i nemalá rizika. Jejím úkolem není jen zajišťovat péči v době, kdy se dětem nemohou věnovat rodiče, ale je důležitým výchovným partnerem rodiny a školy. Podmínky pro volný čas může vytvářet rodina, škola, sdružení dětí a mládeže a různé typy specializovaných zařízení včetně obce. Školní družina má plnit vzdělávací cíle, tedy rozvíjet specifické nadání dětí a pomáhat překonávat i jejich handicap. Má důležitou roli i v prevenci negativních sociálních jevů a v rozvoji osobních a sociálních kompetencí.

Autorka bakalářské práce ve své dosavadní praxi ve školní družině s žáky s postižením pracovala. Z poznatků z této praxe se dá usoudit, že správná a včasná diagnostika poruchy její komunikace s rodinou a včasný návrh společného řešení, je jedním z nejdůležitějších předpokladů zdravého vývoje a osobnosti žáka.

Teoretické rešerše textu pro bakalářskou práci vycházejí především z okruhu speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, psychopedie, vývojové a pedagogické psychologie a pedagogiky volného času. Toto téma má legislativní oporu především v právních normách.

Praktická část bakalářské práce obsahuje kvantitativní dotazníkové šetření a kvalitativní řízený rozhovor.

Rozvoj integrace žáků se koncem 20. století významně změnil z pohledu vzdělávání žáků v oblasti základního školství a společenského přístupu k žákům s postižením. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy k zabezpečení úkolu v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tento proces upravuje legislativně, tj. vymezuje pojmy, speciální vzdělávací potřeby žáků, individuální integraci žáka a skupinovou integraci.

Cíl bakalářské práce:

Bakalářská práce si klade za úkol zhodnotit integraci žáků s mentálním postižením a specifickými poruchami učení v prostředí běžné školní družiny.

Ke stanovenému cíli bakalářské práce se vztahují následující hypotézy:

Hypotéza 1:

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají integraci jako pozitivní skutečnost.

Hypotéza 2

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 HISTORIE VÝCHOVY MIMO VYUČOVÁNÍ DĚTÍ

„*Volný čas a systém jeho aktivit a institucí je dynamickou a málo ustálenou, mimořádně nadějnou a současně rizikovou oblastí života současného člověka.*“¹ V porovnání s některými sociálními institucemi má relativně krátkou historii. Rodina se rozvíjela po tisíce let, škola jako všem přístupná vzdělávací a výchovná instituce po několik posledních sto let a demokratický občanský život v posledních dvou stech letech. Přední francouzský sociolog volného času Joffre Dumazedier (1915-2002) pokládá „*volný čas za součást předchozích civilizací a nalézá ho již u aristokracie antického Řecka nebo v období renesance, jeho masová rozvoj však právem klade až do 19. a 20. století. Za základní rysy volného času pokládá: svobodnou volbu účasti na jeho aktivitách, bezprostřední „neužitečnost“ (neutilitárnost) a poskytování radosti i uspokojování osobních potřeb.*“²

V době rozvoje volného času jako hromadného jevu nabývá na významu společenský zřetel, tj. potřeba komplexně analyzovat volnočasové aktivity v rodině, škole a v médiích tak hodnotit celkový přínos volného času pro život a výchovu dětí a mládeže.

„*Volný čas (angl. lemeure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonával činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.*“³

Vývoj pojetí a terminologie oblasti volného času je v různých zeměpisných a jazykových oblastech různá. Souborné práce o volném čase dětí a mládeže publikoval Francouz Michel Damay, který vymezil „*biologickou, sociální, politickou a pedagogickou dimenzi volného času.*“⁴ Mimo historických a sociologických pohledů uvádí aktivity státních i nestátních subjektů ve Francii i dalších evropských zemích, které umožňují jejich srovnávání v dobových souvislostech.

¹ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. s. 11.

² HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. s. 12.

³ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. s. 13.

⁴ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. s. 14.

Polský sociolog volného času Alexandr Kamiński (1903-1978) vymezil „...*tři hlavní, navzájem související způsoby realizace volného času: odpočinku, zábavy a aktivit rozvíjících osobnost (vzdělávání – veřejné činnosti - amatérských aktivit)*“.⁵

Roger Sue, soudobý francouzský sociolog volného času, jako jeho funkce uvádí:

- psychosociologickou (uvolnění, zábavu, rozvoj);
- sociální (socializaci, symbolickou příslušnost k některé sociální skupině);
- terapeutickou;
- ekonomickou (pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti, výdaje účastníků vynakládané na aktivity volného času, pojetí volného času jako prožívání, anebo pouhé spotřeby vedoucí k odcizení).⁶

Potřeba a snaha pedagogiky ovlivňovat volný čas jako rychle se rozvíjející oblast života dětí a mládeže způsobila, že se v jednotlivých zemích začala uplatňovat koncepce a pojem výchova mimotřídní, aktivity realizované školou mimo povinnou školní výuku. V šedesátých letech 20. století byl zaveden pojem výchova mimo vyučování.

V českých zemích má oblast výchovy mimo vyučování dětí školního věku dlouhou tradici, neměla dlouhou dobu institucionální podobu. Charakter této výchovy byl ovlivněn a vymezen sociálním postavením rodičů. Děti v rodinách s vyšší ekonomickou úrovní byly i mimo vyučování svěřovány do péče soukromých učitelů, kteří dětem předávali vědomosti a dovednosti v oblasti zpěvu, tance, ručních prací, výuky cizích jazyků, společenského chování a sportu. Obsah výchovy mimo vyučování byl určován skutečností, zda se jednalo o chlapce nebo dívku.

V rodinách, kde se děti od útlého věku musely spolupodílet s rodiči na pracovních povinnostech, byl volný čas tráven dětmi společně se svými rodiči. Typickými rodinami byly rodiny zemědělců, které měly vícegenerační charakter a z části děti přebíraly péči o prarodiče nebo mladší sourozence. Obdobná situace byla v rodinách drobných řemeslníků.

Významnou roli při výchově dětí v době mimo vyučování sehrávali učitelé, kteří se v tradicích naší země opírali o dílo Jana Amose Komenského, který ve svých spisech

⁵ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. s. 14.

⁶ Tamtéž.

také rozvádí volnočasové aktivity, zejména v podobě her. „*Komenský s odvoláním na Aristotela soudí, že člověk se rodí s holou myslí, která je prázdná jako nepopsaná tabule. Takže i holou mysl takových dětí lze alespoň dodatečně trochu zlidštit.*“⁷

V období 18. století mnozí vlastenečtí učitelé se věnovali ve svém volném čase výchově dětí po skončení povinného vyučování. Tato skutečnost se již zakotvila v oficiálních dokumentech, školských zákonech, péči o mládež mimo školu však nijak neupravovali. Charakter a práci vlasteneckého učitele uvádí Božena Němcová v povídce *Pan učitel*.⁸

Koncem 18. a začátkem 19. století dochází k výrazným společenským změnám (zrušení nevolnictví), značná část obyvatelstva se začala stěhovat z vesnic do měst. Chudší lidé nacházeli uplatnění v nově zakládaných manufakturách a později továrnách.

Významné společenské změny dosáhlo zavedení povinné školské docházky v roce 1774. Dochází k výrazným výchovným a sociálním problémům v péči o děti po vyučování, protože rodiče byli velmi dlouho nuceni vykonávat práci. Péče o děti po vyučování vycházela z počátku z činnosti dobročinných spolků a charitativní činnosti. Byla zaměřena na zajištění oděvů, obuvi a jídla pro chudé děti a mnohdy poskytovala útočiště při nepříznivém počasí, příležitostně byly organizovány prázdninové pobyty. Nejstarší a nejznámější spolek se nazývá Americký klub českých dam, který byl založen Vojtou Náprstkem v roce 1864. Podíl na výchově dětí v době mimo vyučování patří také tělovýchovným organizacím: Sokol, Orel, Dělnické tělocvičné jednoty, skautská organizace Junák a organizace Skauti práce.

V polovině 20. století byla založena první dětská proletářská organizace s názvem Mladí průkopníci. V tomto období začali působit v českých zemích i některé mezinárodní organizace s křesťanským zaměřením, např. YMCA- Křesťanské sdružení mladých mužů a YWCA- Křesťanské sdružení mladých žen.⁹

Postupně se zřizovaly útulky pro chudé děti, první byl zřízen pražskou obcí v roce 1885 v Praze na Vyšehradě. Postupně se zakládaly podobné útulky obcemi např. Holešovice, Karlín, Liberec apod. V dětských útulcích kromě plnění školních povinností byla i činnost rekreačního charakteru, např. hry, cvičení, výlety a činnost výtvarného

⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, 2009, 2015. s. 25.

⁸ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 19.

⁹ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 20.

charakteru, hudebního, tělovýchovného a pracovního. Za velmi pokrokový je možno považovat požadavek na pedagogickou kvalifikaci vychovatelky, kterou z pravidla bývala zkušená učitelka ručních prací apod.

Od roku 1931 se místo názvu útulky začalo používat označení družiny. Změna názvu souvisela i se snahou klást důraz na výchovnou stránku dětí a mládeže oproti sociálně-charitativní činnosti. Zřizování družin bylo závislé na rozhodnutí představitelů obcí a měst a dobročinnosti jednotlivců. V roce 1945 dochází k výraznému nárůstu počtu družin mládeže v důsledku větší zaměstnanosti žen a zdůrazňování významu kolektivní výchovy.

Od roku 1948 se na základě školského zákona staly družiny mládeže součástí škol. K důležité změně došlo v roce 1960, kdy školský zákon ustanovil školní družiny pro výchovu mimo vyučování dětí mladšího školního věku, tj. prvního až pátého ročníku základní školy. Děti šestého až devátého ročníku základní školy v době mimo vyučování mohly navštěvovat školní kluby. V tomto zákoně bylo ustanoveno, že školní družiny i školní kluby jsou součástí škol.¹⁰

Školské zákony a další dokumenty MŠMT ČR vydané v 70. - 90. letech 20. století nepřinesly v této činnosti výraznější změny. Postavení školních družin a školních klubů se nezměnilo ani právními normami ve znění pozdějších předpisů. V současné době se činnost školních družin a školních klubů řídí vyhláškou MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

¹⁰ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 20-21.

2 ŠKOLNÍ DRUŽINY

Školní družina a školní kluby jsou výchovná zařízení, která jsou formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v období školního roku (i o prázdninách). Školní družiny mají v České republice dlouholetou tradici. Školní družiny jsou součástí školského – výchovně vzdělávacího systému a zabezpečují pro žáky náplň volného času a plní významnou úlohu na prvním stupni základních škol.

„Školní družiny jsou zařízením, kde se děti mladšího školního věku seznamují s možnou škálou zájmových aktivit s jejím obsahem a formami“¹¹

Školní družiny vznikají při základních školách, anebo mohou být zřízeny jako samostatné zařízení. Jsou zřizovány podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a řídí se vyhláškou MŠMT ČR č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání.

Družina je určena žákům prvního stupně základní školy, případně může být zařazen i žák druhého stupně základní školy. Školní družina se dělí na oddělení, může zřizovat kroužky, které za úplatu vedou vychovatelky, učitelé, rodiče nebo externí spolupracovníci.

Formy a metody činnosti ve školní družině jsou především určovány metodikou vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, které se realizuje formou pravidelné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti, formou kroužků a tematickými rekreačními činnostmi a nabídky spontánních činností žáků. Školský zákon č. 561/2004 Sb., stanovuje v §5, odst. 1 skutečnost, že školní vzdělávací program (ŠVP), kterým se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních, musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005) pro dané vzdělávání. „*Je to kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání.*“ Pipeková 15. Je to program stanovující prostor pro školu při realizaci základního vzdělávání a zpracování školního vzdělávacího programu (ŠVP). „*Je dokumentem se vzájemnými obsahovými*

¹¹ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 7.

*a strukturálními návaznostmi na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání.*¹²

Cíle výchovy se většinou orientují na základní výchovně vzdělávací hodnoty, které jsou stanovovány po analýze základních procesů ve společnosti a na základě perspektivního vývoje a sociálních rolí.

Plán školní družiny je součástí celoročního plánu školy, který schvaluje ředitel v souladu s legislativními normami. Školy mají z pravidla na základě rámcového vzdělávacího programu vlastní školní vzdělávací program, který obsahuje povinný základ, ale i volitelné předměty, nepovinné předměty, zájmovou činnost a jednotlivé akce. *„Součástí školního vzdělávacího programu musí být samozřejmě i program školní družiny. Zdůvodnění odvození plánu družiny do programu školy a začlenění jejích aktivit do plánu školy vycházejí ze čtyř základních parametrů managementu základní školy: komplexnost, týmová spolupráce (tj. i společný plán), účinné plánování a demokratické řízení.“*¹³

2.1 PRÁCE VYCHOVATELŮ VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH

Požadavky na vychovatele ve školních družinách jako pedagogické pracovníky upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V § 2 je stanovena charakteristika pedagogického pracovníka:

Odst. 1: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým*

¹² PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. s. 15.

¹³ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 53.

*pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*¹⁴

Odst. 2 upravuje přímý výkon pedagogické činnosti učitelů, pedagogů v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatelů, speciálních pedagogů, psychologů, pedagogů volného času, asistentů pedagoga, trenérů, metodiků prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucích pedagogických pracovníků.

Vychovatele musí při své práci dodržovat obecné pedagogické zásady, požadavky pedagogiky volného času, využívat individuální práci s žáky, především handicapovanými a usměrňovat jejich spontánní aktivity a tvořivost. Vychovatelka vytváří podmínky pro skupinovou spolupráci žáků a umožňuje i jejich rozvinutí individuálních schopností, vychovatelky rovněž hodnotí žáky ve školní družině.

Práce vychovatelů ve školní družině bývá také předmětem hospitací, které hodnotí především tyto činnosti:

- zvolené činnosti vychovatelem by měly být na úrovni většiny žáků, které jsou schopni zvládat samy, jako jsou např. hry (zajištěna bezpečnost dětí),
- kritérium hodnocení u většiny činností volného času by mělo být hodnocení nejen konkrétního výsledku, ale průběhu činnosti (výsledek je hodnocen k možnostem dítěte),
- vychovatel organizuje činnost celému oddělení, přesto věnuje individuální pozornost některým žákům přiměřeně jejich potřebám,
- vychovatel vytváří pro žáky atmosféru důvěry ve formě komunikace, tolerování jednotlivců, neprosazování jednotlivců na úkor druhých,
- organizační zvládnutí činností vychovatelkou je velmi náročné, protože činnost celého oddělení je na jejich organizačních schopnostech závislé, při spontánních aktivitách žáků jejich činnost podněcuje a usměrňuje,
- hodnocení činnosti dětí ve školní družině je významné, vychovatelka využívá pochvaly jako motivačního faktoru.¹⁵

¹⁴ Zákon č. 563 /2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

¹⁵ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 57-59.

Ve ŠD pracují odborníci na výchovu a vzdělávání, kteří jsou legislativou nazýváni jako pedagogičtí pracovníci. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících stanovuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Jsou to učitel a pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér nebo vedoucí pedagogický pracovník.

Činnosti v konkrétní družině se dělí na pravidelné, příležitostné a spontánní v souladu s teorií. Praktickým problémem je spolupráce s vnějšími organizacemi. Dříve konané besedy pro děti od odborníků jsou dnes všechny zpoplatněné a je velkým problémem rodiče přimět k zaplacení drobné částky navíc než je povinný poplatek za školní družinu.

Z činností ve školní družině jsou v praxi uplatňované všechny uvedené v teorii, kromě konání veřejně prospěšných prací. FZŠ ve školní družině nezařazuje přípravu na vyučování ve formě psaní domácích úkolů. Příprava na vyučování je nahrazována vhodnými didaktickými hrami.

Výchovně vzdělávací cíle vychovatelky stanovují v ŠVP. Vychovatelky kladou důraz na individuální podporu handicapovaných žáků ve školní družině a snaží děti vychovávat ke schopnosti spolupráce v kolektiv.

3 INTEGRACE ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Termín integrace podle slovníku cizích slov označuje „sjednocení, scelení spojení.“¹⁶. V pedagogické teorii a i praxi se často zjednodušeně pod pojmem „integrace“ označuje vzdělávání handicapovaných jedinců společně s jejich nehandicapovanými vrstevníky, to znamená do běžných škol a do běžných tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez handicapu.

Proces integrace žáků s mentálním postižením do různých typů škol je součástí širších sociálních procesů, které směřují k začleňování znevýhodněných lidí do společnosti. Ve školství se proces integrace začal rozvíjet v polovině devadesátých let 20. století jako významná inovace výchovné vzdělávacího procesu. Zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je především úkolem základního školství.

„Integrace je jev multidisciplionární. Týká se otázek filosofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotnických, ale i ekonomických, politických a legislativních.“¹⁷ Integrační proces má aspekty sociální, psychologické, pedagogické a inkluzní.

3.1 SOCIÁLNÍ ASPEKTY

Sociální aspekty jsou odrazem přístupu společnosti a to pedagogické i nepedagogické k integrovanému vzdělávání znevýhodněných žáků. Jsou různé, a jak vyplývá z dílčích výzkumů, v žádné sociální skupině nejsou postoje k integrovanému vzdělávání zcela jednotné. Rozdílné jsou i názory rodičů, část rodičů se obtížně smiřuje se skutečností, že jejich dítě v důsledku svého postižení nemůže chodit do stejné školy jako jeho nepostižení sourozenci nebo vrstevníci. Někteří rodiče považují za zařazení svého dítěte do speciální školy jako potvrzení jeho postižení apod. Rodičům však nevadí označení „praktická škola“, neboť její název nevyjadřuje skutečnost, že žáci potřebují pomoc a zvláštní péči. Významnou roli v procesu integrace sehrává handicapovaný jedinec.

¹⁶ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0. s. 135 .

¹⁷ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0. s. 136 .

Jeho možnost zasáhnout do rozhodování je vždy limitována řadou faktorů, což je ovlivněno mírou a hloubkou jeho postižení. Velmi lehce postižení žáci se mohou zpravidla poměrně snadno integrovat do běžné školy. Naopak žáci s velmi závažnými nebo vícečetnými formami postiženími nemohou být zařazováni do běžných škol.¹⁸

3.2 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY

Psychologické aspekty jsou určovány celou škálou osobnostních zvláštností jedince a jeho poškození je jen jedním z jeho specifík. I mentálně postižení žáci se mohou vzájemně lišit mírou svých rozumových schopností stejně, jako jejich nepostižení jedinci. *„Mohou se vyznačovat specifickými vlohami či nadáním, mohou mít i své poměrně vyhraněné zájmy, které by chtěli realizovat a rozvíjet. Postižení lidé se liší svou mírou a hloubkou sociality.“*¹⁹

Z pedagogické praxe je známo, že některé děti se dobře cítí v kolektivu nepostižených, dokáží s nimi dobře komunikovat, některé dovedou i využívat jejich zájmu a pomoci. Naopak některé jiné postižené děti tíže nesou svoji odlišnost od vrstevníků a necítí se mezi nimi dobře. Některé děti jsou silně emočně závislé na rodičích a sourozencích a v odloučení velmi citově strádají.

*„Jedním z argumentů nakloněných integraci žáků s postižením bývá i názor, že jejich přítomnost ve školních kolektivech má pozitivní vliv na rozvoj morálních vlastností jejich spolužáků, kteří se jim snaží pomáhat, být jim prospěšnější, vytvářet si k nim kladné vztahy, jež pak přetrvávají i v jejich dalším životě.“*²⁰

Tento argument však není všeobecným pravidlem, neboť i postižení žáci mohou být zdrojem konfliktů, mohou při vyučování vyrušovat, mohou mít řadu negativních vlastností (agresivita), tělesně postižený žák se může stát „tyránkem třídy“, kterého se spolužáci bojí. Usměrnovat vztahy žáků ve třídě s integrovanými žáky je složitý

¹⁸ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 136, 137.

¹⁹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 137.

²⁰ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 138.

pedagogický úkol, který vyžaduje pedagogickou zkušenost, pedagogický takt, spolupráci s rodiči a dalšími odborníky.

Sociální a psychologické problémy integrace žáků s postižením jsou do značné míry i o tom, jak jedinec své postižení prožívá, to se týká postižených dětí, ale také jejich rodičů. Někdo přijme své postižení nebo postižení svého dítěte jako skutečnost, se kterou se nedá nic dělat, jiný hledá možné cesty jeho kompenzace, jiní mají pocit křivdy a nespravedlnosti, jiní dokáží svůj život s vážným handicapem obohatit.

3.3 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY INTEGRACE ŽÁKŮ

Pedagogické aspekty integrace žáků jsou předmětem teorie a praxe již v předškolním zařízení, neboť děti, které jsou toho schopny, by měly navštěvovat předškolní zařízení. Kromě běžných mateřských škol jsou zřizována i předškolní zařízení, a to jako specializovaná pro děti s jedním druhem poškození, nebo taková, v nichž jsou vychovávány a vzdělávány společně děti, které mají různé druhy postižení. Integrace dětí s mentálním postižením mezi nepostižitelné vrstevníky je v předškolním věku velmi prospěšná a osvědčuje se.

Složitější situace je ve věku povinné školní docházky, kdy proces vzdělávání žáků s mentálním postižením probíhá odlišně od procesu vzdělávání ostatních žáků v závislosti na míře postižení. Žáci s mentální retardací zpravidla trpí poruchou adaptačních schopností, což jejich výuku značně ztěžuje. „*Vzdělávací obsahy často abstraktní povahy prezentované v běžné škole zpravidla nechápou, takže musí být vyučování podle upravených vzdělávacích programů.*“²¹

Výzkumný ústav pedagogický v Praze zpracoval RVP ZV pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP), ve kterém uvádí pojetí a cíle základního vzdělávání. Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděná z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje, tedy přechod z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný.

²¹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 140.

„Ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním poškozením je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem, odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků.“²² Program je koncipován s ohledem na žáky v různém pásmu lehkého mentálního poškození tak, aby žáci mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit,“ za podpory speciálně vzdělávacích metod a díky vyváženému působení na jejich rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní.“²³ Pro naplnění cílů základního vzdělávání žáků s LMP je nezbytné vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru a pracovní školní klima, aby žáci školu rádi navštěvovali a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělávání. „Vzhledem ke specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním poškozením je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.“²⁴

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale se různými způsoby prolínají, mají multifunkční charakter, mají nepředmětovou podobu a lze jich dosáhnout jako výsledek procesu vzdělávání. Za klíčové kompetence jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, dále kompetence sociální a personální, kompetence občanské a pracovní. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který se vytváří postupně v průběhu života, a proto úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou ukončením základního vzdělávání, není konečná, ale je základem pro vstup žáka do pracovního procesu a pro jeho celoživotní učení.²⁵

3.4 INTEGRACE A INKLUZE

„Pojem inkluze znamená splynutí. Inkluzivní vzdělávání na rozdíl od vzdělávání integrativního se nevztahuje na žáky se zdravotním postižením, ale zahrnuje všechny žáky školy.“²⁶

²² VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2005*. Praha: VÚP, 2005. s. 9.

²³ Tamtéž.

²⁴ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2005*. Praha: VÚP, 2005. s. 11.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 140.

Záměrem inkluzivního vzdělávání není jen umístění znevýhodněného žáka do běžné školy, ale jde spíše o přizpůsobení školy potřebám žáka, proto je kladen důraz na kvalitu vzdělávání k vzájemnému prospěchu. Za inkluzivní vzdělávání se považuje vzdělávání, které *“...rozvíjí kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál.”*²⁷

3.5 INTEGRACE NEBO SEGREGACE

K integraci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování se u nás rozvinula poměrně rozsáhlá odborná diskuse na stránkách speciálně-pedagogických a psychologických časopisů. Stěžejní myšlenka může být vyjádřena slovy prof. Matějčka, „ ..., že zásada integrace je jistě výborná, ale nemůže být zásadou nejvyšší a nutně musí být podřízena zásadě maximálního prospěchu dítěte. “²⁸

Tuto zásadu je třeba mít na mysli i při využívání možnosti zvýšeného normativu na vzdělávání žáka se speciálními edukativními potřebami v běžných třídách. Pro závažnější stupeň SPU a vzhledem k méně příznivé atmosféře v našich ZŠ (především její výrazná orientovanost na výkon), bude zřejmě ještě delší dobu účelná existence specializovaných tříd pro děti s touto poruchou.

Diskuse o integraci žáků s postižením obecně a žáků se specifickou poruchou učení a chování zvlášť musí vzít v úvahu i otázky komunikace mezi jedinci s postižením a jedinci bez postižení. Můžeme předpokládat určitá komunikativní znevýhodnění postižených žáků, které může přinášet komunikativní problémy ve třídním kolektivu, jako např.:

- postižení žáci mají určité komunikativní zvláštnosti, které by měly být respektovány (potřebují upravené komunikativní prostředí, užívají odlišných prostředků, potřebují více času atd.)

²⁷ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 141.

²⁸ KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s. 187

- komunikativní kompetence postižených žáků musí být průběžně cvičena a zdokonalována
- komunikativně znevýhodnění žáci nespňují komunikativní očekávání žáků nepostižených
- učitel, který má rovněž určité komunikativní dovednosti, návyky i očekávání, pracuje s oběma komunikativně odlišnými skupinami.²⁹

Vyučování žáků s SPU probíhá nejrůznějšími formami od zcela odděleného vyučování, přes výuku ve specializovaných třídách až k částečně integrovanému vyučování doplněnému speciálními terapiemi a úplně integrací do běžných tříd. Specializované třídy přinášejí lepší podmínky pro korekci poruchy, obtíže se ale objevují při návratu žáků do kmenové třídy. „V západních zemích se dnes v souvislosti s diagnostikou a terapií SPU uvažuje stále častěji o tzv. labellingu-označení, které má negativní sociální dopady na dítě.“³⁰

Podstatnou otázkou péče o děti se SPU je příprava odborníků pro tuto péči. Nedílnou součástí integrujících tendencí v péči o žáky se SPU je i příprava učitelů na negraduální i postgraduální úrovni. Zároveň je nezbytné zajistit včasnou diagnostiku, na které se nejčastěji podílí učitel a pracovníci pedagogicko-psychologických poraden.

3.6 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ

Proces integrace žáků s různými druhy zdravotního poškození do běžných škol probíhá i v evropském školství od druhé poloviny 20. století. Tento proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má proto mnoho podob a to od zcela segregovaného vzdělávání v internátních školách nebo školách spojených s ústavu sociální péče až po plné začlenění handicapovaných žáků do běžných škol.

Srovnávací studie zpracovány mezinárodními organizacemi o vzdělávání žáků se zdravotním postižením v Evropě vykazují poměrně velké rozdíly mezi školskými systémy v jednotlivých zemích, také integrační formy jsou ve sledovaných zemích různé. „Ve

²⁹ KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s. 188

³⁰ KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s. 189

*více zemích je však patrné, že koncepce třídy s homogenní výchovnou úrovní je těžko slučitelná se školní integrací postižených žáků a že při jejich integraci do běžných typů škol musí být akceptována různorodost jejich výkonové úrovně.*³¹

Základním předpokladem pro začlenění žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné třídy je realizace diferencovaného vyučování a je nutná dostatečná pomoc a podpora ve třídě i mimo ní dostatečná pomoc a podpora integrovanému žákovi, například nabídkou potřebné služby, jako je léčebný tělocvik, logopedie, ergoterapie a další. V případě potřeby je do školy kromě speciálního pedagoga přijat i asistent k provádění ošetrovatelských úkonů, rovněž doprava tělesně poškozených žáků do školy je zabezpečována speciálními auty taxiky či mikrobusey. V Anglii, Švýcarsku, Portugalsku nebo Španělsku je pro těžce postižené žáky a pro žáky s kombinací se smyslovým nebo tělesným postižením zachována alternativa speciálních škol nebo alespoň speciálních tříd.

Poznatky z jednotlivých zemí akcentují také významně úroveň vzdělávání učitelů formou postgraduálního vzdělávání, a to zejména pro učitele v běžných typech škol, které přijímají postižené žáky. V některých zemích, například v Nizozemsku mají všichni učitelé základních škol klasifikaci i pro výuku ve speciálních školách.

V některých evropských zemích se speciální školy z větší části transformují ve speciálně pedagogická centra či podpůrná centra s učiteli, kteří vyjíždějí za integrovanými žáky. Náplň práce speciálních pedagogů se postupně mění a stále více času pedagogů se proměňuje na poradenskou a individuální práci s žáky.³²

V Nizozemsku se klade důraz na postgraduální vzdělávání pedagogů základních škol, které přijímají postižené žáky. Zajímavý model vzdělávání žáků s mentálním postižením je realizován v Dánsku, kde integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představuje zapojení dítěte do takové formy vzdělávání, která nejvíce odpovídá individuálním potřebám žáka. Dánský model představuje optimální cesty k rozvoji osobnosti každého dítěte s postižením, protože je realizován na různých úrovních, korespondujících s různými úrovní postižení dětí:

³¹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 142.

³² ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 143.

- žáci s lehkým postižením se zařazují do školy v blízkosti bydliště a jeho vzdělávání zajišťují podpory v oblastech, ve kterých se projevují specifické vzdělávací potřeby,
- žákům se závažnějšími formami postižení a s více vadami, které potřebují pomoc ve všech předmětech je zajištěno vzdělávání ve speciálních školách nebo speciálních třídách speciální školy, které se označují jako „centrální třídy“. Tyto školy se vybírají co nejbližší místa bydliště žáků,
- pro žáky s těžkým a hlubokým postižením, je zajištěno vzdělávání v bezbariérových speciálních třídách, které jsou vybaveny potřebnými kompenzačními pomůckami. Vedle speciálních pedagogů se vzdělávání žáků podílejí další odborníci, například logopedi, fyzioterapeuti, a další speciální a pomocný personál.

Činit s uvedeného textu, jakékoli obecné závěry o zahraničních modelech integrace žáků s různými druhy zdravotního postižení ve školských zařízeních je předčasné, přesto se ukazuje, že je to jedna z cest humanizace života dětí.³³

³³ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. s. 142-144.

4 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Milichovský uvádí, že „...předmětem somatopedie je výchova a vzdělávání tělesně a zdravotně postižených osob, která směřuje k jejich socializaci nebo resocializaci, k celkové přípravě na život ve změněných, většinou ztížených životních podmínkách“.³⁴

Somatopedie jako vědní a studijní obor vznikl v roce 1946 jeho zavedením do vysokoškolského studia speciální pedagogiky na pedagogických fakultách (původní název oboru byl defektologie ortopedická až do roku 1956, kdy se začal používat název somatopedie). Somatopedie jako studijní obor připravuje sociální pedagogy na profesi učitele speciální školy nebo speciální třídy ve školách běžného typu, na profesi vychovatele ve speciálních zařízeních, nebo poradenství a vědeckého pracovníka.

Pojem poruchy školních dovedností je staršího data a označuje specifické vývojové poruchy učení. Pojem učení je v psychologii chápán velice široce a proto je trochu zavádějící „...poruchy se projevují na počátku školní docházky, kdy se děti učí psát a počítat. Jde o specifické školní dovednosti, proto současný název poruchy je vhodnější“.³⁵ Vzhledem k tomu, že se dítě v předškolním věku rychle a neustále vyvíjí, poruchy školních dovedností nelze pro to diagnostikovat před zahájením povinné školní docházky. Poruchy nejsou způsobeny nižší logicko-matematickou a verbální inteligencí /mentální retardací, neurologickými poruchami, poškozením nebo onemocnění mozku ale ani vážnějšími vadami zraku a sluchu, proto běžná lékařská vyšetření dispozice k poruchám školních dovedností většinou neodhadnou.³⁶

Klasická definice dyslexie byla přijata po intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968, v Dallasu, USA. (Matějček, 1974) „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“³⁷

³⁴ MICHLOVKÝ, Luboš. *Kapitoly ze somatopedie*, UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2010. s. 5.

³⁵ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 101.

³⁶ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 101-102.

³⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, 2009, 2015. s. 16.

K specifickým poruchám patří čtení, dyslexie (F81.0). Dyslexie je specifickou poruchou čtení (F81,0) „...je podmíněna hlavně drobnými odchytkami ve zrakovém vnímání u dětí s poruchou čtení, představuje spíše globální vnímání nad analytickým vnímáním. V důsledku toho dítě pomaleji a obtížněji rozlišuje jednotlivá písmena, čte pomalu, příliš se musí soustřeďovat na samostatné čtení a pak mu uniká obsah čteného textu“³⁸

Porucha čtení se u dítěte konkrétně projevuje:

- výkon ve čtení je pod intelektuálovou úrovní dítěte, nápadně ve čtení zaostává za dětmi stejného věku,
- čtení je pomalé,
- dítě obtížněji chápe smysl obtížného textu nebo si obtížněji vybavuje čtená fakta,
- dítě obtížněji udržuje oči na místě, kde čte zvláště u drobného hustého tisku,
- dítě zaměňuje tvarově podobná písmena (např. p-q, b-d , m-n , m-w, a-o, c-e),
- dítě nahrazuje písmena číslice slabiky i celá slova ve větách (např. místo analýza „analýza“, místo 12 „21“ podobně),
- dítě vynechává části slov i celá slova,
- dítě přečte část slova, zbylou část slova se snaží uhodnout podle začátku slova,
- děti s poruchou čtení mají horší krátkodobou paměť, nové informace snáze přijímají sluchem než čtením.³⁹

Dysgrafie je porucha psaní, která je poruchou motorické složky psaní „...je poruchou motorické složky psaní. Je podmíněna specifickou vývojovou poruchou motorické funkce, při které není dostatečně rozvinutá jemná motorika.“⁴⁰ Projevuje se také výraznými obtížemi v osvojování psaní, tj. při učení se tvarům jednotlivých písmen nebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu. Úzce souvisí s dysortografií a velmi často se objevují společně.

Dysgrafie se u dítěte konkrétně projevuje:

³⁸ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 102.

³⁹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 102-103.

⁴⁰ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 103.

- dítě píše pomalu, pokud píše rychleji pak je písmo nečitelné, na střední škole má žák problémy s poznámkami při vyučování,
- písmo žáka je celkově neúhledné málo čitelné,
- písmena bývají málo velká nebo malá různě nakloněná,
- tlak na podložku je slabší, nebo naopak silný,
- žák přes veškeré úsilí nevyhoví požadavkům učitele na písemnou úpravu,
- žák má problémy se zápisem čísel do sloupců, což se projevuje ve špatných výpočtech,
- žák mívá problémy s kreslením a v jiných senzo- motorických dovednostech,
- žák mívá problémy i s některými výkony v tělesné výchově.⁴¹

Dysortografie je porucha pravopisu „...je podmíněna hlavně odchylkami ve sluchovém vnímání, dítě dělá specifické pravopisné chyby při psaní. U dítěte převažuje spíše globální vnímání (vnímání celku) nad analytickým vnímáním (vnímáním detailu).“⁴²

Děti s dyslexií mívají i špatný hudební sluch, obtížněji se učí cizí jazyky, nerozumí slyšenému textu, přesto, že v písemné podobě ho bez problému přeloží. Vzhledem k tomu, že globální sluchové vnímání slova v cizím jazyce slyší žák, jako jeden zvuk jej pak obtížně analyzuje ve sluchové části. Obdobně je to i v mateřském jazyce a to především tehdy, pokud má sluchem rozlišit více hlásek jdoucích po sobě.

Žákovi dysortografické chyby nelze zaměňovat s gramatickými chybami, které dělá s neznalostí gramatiky.

⁴¹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 103-104.

⁴² NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 104.

Dysortografie se konkrétně projevuje:

- žák pomaleji přijímá a zpracovává sluchové podměty,
- žák má slabší krátkodobou sluchovou paměť, proto obtížněji reprodukuje sled hlásek a zvuku,
- žák si obtížněji pamatuje informace přijímané sluchem,
- žák vynechává písmena při psaní, zvláště ve skupině souhlásek, slabiky i celá slova,
- žák přehazuje písmena, slabiky i celá slova při psaní (např. aceton napíše „atocen“ místo vzduch napíše „zvduch“ podobně),
- žák zaměňuje zvukově podobné hlásky hlavně sykavky (s-z, š-č, d-t, r-l podobně),
- žák vynechává koncovky, nedopisuje slova,
- žák nerozlišuje tvrdé a měkké souhlásky, slabiky (d-t-n, d'-t'-ň, dy-ty-ny, di-ti-ni, místo kyselina napíše „kiselina“ a podobně),
- žák přidává písmena, slabiky,
- žák nerozlišuje délku samohlásek,
- žák vynechává háčky, čárky, znaménka, indexy a podobně.

Dyskalkulie je porucha počítání (F81.2) „...při poruše počítání mívá žák při čtení číselic obdobné problémy jako se čtením písmen. Podstatou dyskalkulie však je, že dítě obtížně chápe číselné pojmy a vztahy mezi čísly, obtížněji chápe matematické operace a to i ty jednoduché.“⁴³ Žák má obtíže s orientací v číselné řadě, zaměňuje pořadí číselic a řádů aj. Zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha počítání se od ostatních poruch liší tím, že je spojena s nižší inteligencí určitého druhu. Ostatní poruchy školních dovedností jsou spojeny v nižších kognitivních funkcích (vnímání) a vyskytují se jen u některých jedinců, kteří v hlavních druzích inteligence jsou nadprůměrně inteligentní.

⁴³ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 105.

4.1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY (F84)

„Pervazivní (tj. vše pronikající) vývojové poruchy se u dítěte projevují již od počátku vývoje (od narození, event. v prvních letech života). Pervazivní se nazývají proto, že zasahují téměř všechny psychické funkce, výrazně mění chování a projevy dítěte, tím i jeho interakci s okolím, zejména s jinými lidmi.“⁴⁴

Do této skupiny patří několik relativně vzácných psychických poruch v širší veřejnosti je nejznámější autismus.

Dětský autismus (F84.0) *„Autismus se u dítěte projevuje již záhy po narození nebo před 3 rokem života.“⁴⁵* Tato porucha se neprojevuje v plné míře již v kojeneckém věku, přesto jsou patrné různé abnormality, které narušují fázi normálního vývoje. V některých aspektech se podobá mentální retardací, protože u některých autistických dětí bývá vážněji narušeno myšlení. Některé autistické děti jsou skutečně současně mentálně retardované (častější výskyt u chlapců než u dívek). Mezi jednotlivými autistickými dětmi, bývají velké individuální rozdíly, rozdílné jsou i osudy autistických dětí. Problémy u 2/3 autistů přetrvávají i v dospělosti a jsou odkázáni na péči jiných lidí. Takovýto jedinci se označují jako nefunkční autista.

Autismus se projevuje v oblasti sociální integrace a neverbální komunikace:

- Neopětování neverbální komunikace, nereaguje například, když se dospělý člověk nakloní nad jeho postýlku nebo kočárek.
- V pozdějším věku se v neverbální komunikaci jiných lidí zpravidla neorientují ani ji neopětují.
- Nedodržují oční kontakt, autisté mají s dodržováním očního kontaktu problémy, což souvisí s jejich nezájmem o svět lidí.
- Odmítání tělesného kontaktu se projevuje odmítáním tělesného kontaktu s lidmi, kteří o ně pečují (odmítají hlazení, mazlení atd.).
- Neopětování emočních reakcí souvisí s předchozími projevy, autista sice objeví emoční reakce, ale jsou to spíše reakce odpovídající jeho mentálnímu vnitřnímu

⁴⁴ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 107.

⁴⁵ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 107.

stavu (například zlost jako projev nespokojenosti, smích jako reakce na něco co viděl a podobně).

- Nenavazování dalšího kontaktu s jinými lidmi se projevuje nezájmem o hru ve společnosti vrstevníku, sociální hry s jinými dětmi ho nebaví. Nezájem o druhé lidi může opět přetrvávat do dospělosti především u funkčních autistů.
- Uzavřenost ve svém vlastním psychickém světě je pro autistické děti typické (dlouhé hodiny vydrží být sami se sebou a nevyžadují přítomnost druhých lidí. Sklon k samotářství přetrvává až do dospělosti i u funkčních autistů.).⁴⁶

Autismus se projevuje v oblasti verbální komunikace:

- Opožděný vývoj řeči se projevuje, že autistické dítě vůbec nemluví a vývoj řeči je značně opožděný. První slovo až třeba v 6 letech nebo až i v době puberty. Pokud dítě začne mluvit, zcela chybí první fáze broukání a žvatlání, dítě rovnou vysloví první slovo, děti, které nemluví, se mohou dorozumívat pomocí gest, výrazů tváře a podobně.
- Neschopnost vést dialog, konverzaci. Autistické dítě při dialogu navazuje a rozvíjí na to, co říká druhý člověk, jde o výměnu myšlenek, které na sebe obsahové a logicky navazují, avšak toho není autista schopen.
- Stereotypní opakování slov a vět je pro autistu typické. Zpravidla mnohonásobně opakuje zdvořilostní slova a fráze. Může však jít i o věty, které sám vytvořil, ale častěji jde o věty, které slyšel od lidí ve svém okolí nebo v reklamě a televizi.⁴⁷

Autismus se projevuje v oblasti her a zájmů:

- Žák má omezené a neobvyklé zájmy, zájem o neživé předměty jsou typické pro autistické děti a to i ve věku, kdy je to z vývojového hlediska nepřiměřené. Z neživých předmětů, je přitahují lesklé točivé předměty. Nevyskytuje se u nich tzv. námětová, rolová hra, při které si psychicky zdravé děti představují role dospělých (hra na maminku, na školu, na prodavačku podobně).

⁴⁶ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 108-109.

⁴⁷ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 109-110.

- Žák má stereotypní pohyby a vzorce chování jsou dalším typickým projevem autismu, jde o opakované neúčelné pohyby (například kývání tělem, poklepávání, hraní si s prsty a podobně).
- Žák lpí na rituálech, rutinních postupech, odpor ke změně je u autistických dětí velmi výrazný projev. Nejsou schopny se přizpůsobovat změnám a proměnlivým životním situacím. Nemají rádi změny nejrůznějšího druhu, trvají na tom, aby se vždy postupovalo přesným způsobem a dodržovaly se stanovené zvyky.⁴⁸

4.2 PORUCHY AKTIVITY A POZORNOSTI (F90.0)

Porucha pozornosti a aktivity byla v minulosti označována jako lehká mozková disfunkce, což byl pojem širší než porucha pozornosti a aktivity. Někdy se na místo pojmu porucha pozornosti a aktivity užívá zkratkou anglického názvu poruchy ADHD (attention deficit/hyperaktivity disorder), tento název je přípustný. Za správný lze považovat i termín hyperkinetické poruchy, kterým je označována celá skupina psychických poruch kam porucha pozornosti a aktivity patří.

ADHD se vyznačuje nesoustředěností, hyperaktivitou a impulzivitou. Porucha aktivity a pozornosti se často vyskytuje s dalšími poruchami – motorické funkce, s poruchami školních dovedností, s poruchami chování a emočními poruchami.

Porucha aktivity a pozornosti se v určité míře projevuje již u dětí od raného věku, ale vzhledem k tomu, že na malé dítě nejsou kladeny příliš velké nároky a požadavky, mohou se jejich poruchy jevit jako běžné zlobení. Dětem s ADHD se často dává odklad k zahájení povinné školní docházky. Tento přístup není optimální, protože pouhý odklad školní docházky se problémem s ADHD neřeší. Mnohé potíže jedinců s ADHD přetrvávají i v dospělosti, i když se samozřejmě mění s vývojem osobnosti.

„Projevy poruchy aktivity a pozornosti se dají vystihnout třemi slovy – hyperaktivita, nepozornost, impulzivnost.“⁴⁹ Hyperaktivita je velmi nápadný znak, kterého si všimne i neinformovaný člověk. Dítě si neustále s něčím hraje, je neklidné, nedá se uklidnit.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogii*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 133.

Lze ji u dítěte pozorovat v jakékoliv situaci nebo prostředí, při jakékoliv činnosti. Neustále odbíhá, hraje si s tužkou, vykřikuje, postrkuje, všímá si věcí, které vůbec nesouvisí s právě prováděnou činností. Je pro ně těžké, často nemožné čekat např. ve frontě, na přechodu, v obchodě – má sklon předbíhat, postrkovat se, podupávat. Často ztrácí věci (hračky, tužky).

Hyperaktivita se v chování dítěte konkrétně projevuje:

- nadměrnou, neúčelnou pohybovou aktivitou, která není přizpůsobena dané sociální situaci a požadavkům dítěte,
- dítě není schopno sedět, klidně stát, vrtí se na židli, kýve trupem, s něčím si pohrává a otáčí se,
- nadměrným pobíháním, poskakováním, vstáváním ze židle v situacích, kdy je to nevhodné,
- nadměrným mluvením v situacích, kdy je to nevhodné, hlučností při hrách a podobně.⁵⁰

„Laická veřejnost se často milně domnívá, že hyperaktivní jedinci, mají příliš mnoho energie, kterou ventilují právě nadměrným pohybováním se. Vše nasvědčuje tomu, že pravý opak je pravdou. Jejich nervové buňky se snáze unaví, mozek je pravděpodobně nedostatečně aktivizován.“⁵¹

Mezi další poruchy, které mají souvislost s tématem psychopatologie, můžeme zařadit neuronické poruchy; poruchy spánku; tikové poruchy; poruchy nálady; poruchy chování a další.

4.3 NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA ZŠ

Náprava specifických poruch učení vychází ze systémového pojetí problematiky. Základním problémem zůstává, do jaké míry jsou specifické poruchy odstranitelné a do jaké míry je třeba se zaměřit na budování kompenzačních mechanismů nebo naučit postiženého se svým handicapem žít.

⁵⁰ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 133.

⁵¹ Tamtéž.

Na pomoc terapeutickým pracovníkům byla formulována celá řada zásad, jeden soubor zpracoval prof. Matějček:

- „1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu*
- 2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu*
- 3. Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru*
- 4. Nápravná péče má mít komplexní ráz*
- 5. Dobrý začátek*
- 6. Zájem dítěte udržet*
- 7. Účelný výběr nápravných metod*
- 8. Náprava dyslexie je chronickým diagnostico-terapeutickým pokusem*
- 9. Prognózu odhadovat realisticky*
- 10. Zajistit další životní dráhu dislektického dítěte.“⁵²*

4.4 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Obvykle se prevence dělí na primární a sekundární, případně terciální.

Primární prevence by měla mít široký záběr na činnosti podmiňující výkony ve čtení, psaní atd. Tento typ prevence může být účinný jestliže naspupuje včas nejlépe v předškolním období, kdy je možné u dítěte diagnostikovat a pozitivně ovlivňovat rozvoj poznávacích funkcí podmiňujících budoucí úspěšnost při výuce čtení, psaní a počítání.

Sekundární prevenci představují projekty, které jsou přímo zaměřeny na prevenci SPU. Někteří autoři uvádějí, že zkušenosti z práce s názorným materiálem, zvláště při zrakovém vnímání se jen málo přenášejí do aktivit při čtení, a proto doporučují rané seznamování se slovy a písmeny a vytvářejí předškolní systémy osvojování dovednosti čtení.

⁵² KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s. 180

Terciální preventivní postupy se charakterizují v širokých emocionálně–sociálních souvislostech poruch učení, na které by měly být terapeutické postupy především zaměřeny. Poruchu se nepodaří u každého člověka včas a beze zbytku odstranit, mnohdy je velkým přínosem zmírnit jejich dopady na osobnost a sociální zaměření jedince. Ve speciální pedagogice se dříve tato úroveň prevence nazývala prevencí defektivyty. V ideálním případě by terciálně preventivní postupy měly doplňovat i předchozí preventivní stupeň.⁵³

⁵³ KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení.*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s. 184-185

Praktická část

5 CÍL EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

Bakalářská práce si klade za úkol zhodnotit integraci žáků s mentálním postižením a specifickými poruchami učení v prostředí běžné školní družiny.

Cílem bakalářské práce bylo zpracování analýzy současné integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu učitelů vychovatelů ve školní družině. Zjištění zda je či není vhodné žáky se znevýhodněním zařazovat do školní družiny a tím jim nabízet řízenou činnost i jako odpolední mimoškolní aktivitu. Pro naplnění tohoto cíle bylo nutné zjistit dotazníkovým šetřením a řízeným rozhovorem, kteří žáci do školních družin dochází a jak se s nimi v rámci školních družin pracuje. Kvalitativní výzkum se uskuteční formou řízeného rozhovoru a kvantitativním výzkumem, z prostředí FZŠ Otokara Chlupa, které je vybráno ke zpracování praktické části této bakalářské práce v rámci předvýzkumu.

5.1 PRACOVNÍ HYPOTÉZY

Z výsledků šetření vyplynou odpovědi na stanovené hypotézy: Zda je či není ve třídách s integrovanými a neintegrovanými žáky zásadní rozdíl ve vnímání procesu integrace žáků se speciálními potřebami. Zda žáci vnímají potřebu pomoci handicapovaným spolužákům. A zda učitelé ve třídách s integrovanými a neintegrovanými žáky nevnímají či vnímají rozdíly v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při práci s odbornou literaturou, jednotlivými učiteli a výchovnými pracovníky ve ŠD můžeme zhodnotit pohled na problematiku integrace a konstatovat, že integrace je dlouhodobý proces, kde učitelé tak i žáci mají před sebou ještě dlouhou cestu plnou získávání zkušeností a poznatků v rámci pochopení a poznání druhých i sama sebe.

Hypotéza 1:

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají integraci jako pozitivní skutečnost.

Hypotéza 2

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2 POUŽITÉ METODY

Metody, které byly použity v této práci, lze rozdělit do dvou skupin:

- **metody použité k získávání dat** - především studium odborné literatury, pedagogických dokumentů a zákonných norem.
- **metody použité ke zpracování dat a vyvození závěru** – aplikace klasických metod poznávání: analýzy, syntézy, komparace, indukce a dedukce; dotazníkové šetření, řízený rozhovor.

V bakalářské práci je při tvorbě citací v kapitole Seznam literatury i v poznámkovém aparátu aplikována norma ČSN ISO 680, která vstoupila v platnost 1. 4. 2011.

5.2.1 ŘÍZENÝ ROZHOVOR

V rámci kvalitativního výzkumu byla zvolena forma řízeného rozhovoru s paní ředitelkou ZŠ a s vedoucí školní družiny.

Z položených otázek byly získány tyto odpovědi.

1. Máte ve školní družině integrované žáky?

Odpověď:

Ano máme, ale řešíme potřebu rozšíření našeho kolektivu o další odborně pedagogicky vzdělané vychovatelky.

2. Kolik je ve školní družině integrovaných žáků?

Odpověď:

V současné době máme 6 žáků, ale evidujeme přibližně 11 žádostí o přijetí do našeho zařízení, které bohužel nemáme možnost z personálních důvodů zohlednit.

3. Ve kterých věkových skupinách?

Odpověď:

Naše škola má rozsah od první třídy až do druhého stupně základní školy. Jsme si vědomi, že takovéto rozpětí sebou přináší jistá rizika, ale držíme se ideové myšlenky našeho zakladatele.

4. Žáci, kteří navštěvují ŠD, jsou (převážně) s jakým handicapem?

Odpověď:

U nás vzděláváme a poskytujeme podmínky pro rozvoj při volnočasových aktivitách žákům s diagnózou například ADHD, Autismus, Aspergerův syndrom. My jako škola přistupujeme ke každému našemu žáku individuálně právě z důvodu veliké škály diagnóz, se kterými se setkáváme.

5. Jsou požadována speciální školení nebo přípravy pro vychovatele, jež mají ve skupině integrované žáky?

Odpověď:

Samozřejmě, tato školení jsou povinností všech našich vychovatelů, ale i učitelů. Jak jsem již zmiňovala, naše poslání je poskytnout maximální služby vztahované k našim žákům. Mimo jiné tato povinnost vychází rovněž ze zákona a nařízení pro takovéto typy škol.

6. Je nějaký limit, kolik žáků s integrací může být v jednom oddělení?

Odpověď:

To je jednoduché tento limit vychází z odborné vzdělanosti našich vychovatelů, jak jsem již uvedla v předchozích odpovědích. Když budu popisovat aktuální stav tak jsou to v průměru 2 žáci.

7. Myslíte si, že by měl být limit integrovaných žáků na jednu skupinu ŠD? A kolik by to mělo být dětí?

Odpověď:

S limitem plně souhlasím, a pokud se mám vyjádřit, tak pro mne je limit ve skupině 4 žáci s handicapem. Musím však opakovat, že tento limit by měl být v souladu s odpovídajícím počtem pedagogicky vzdělaných zaměstnanců.

8. Jaké reakce máte na integraci od vychovatelek ve vaší ŠD? Kladné či záporné?

Odpověď:

S velkým potěšením mohu říci, že převládá kladné hodnocení. Touto otázkou jsme se zabývali i v rámci vedení školy a došli jsme k závěru, že naše škola opravdu vybírá zaměstnance, kteří svou práci vykonávají jako „poslání“ a ne jen jako zdroj zisku finanční odměny.

9. Souhlasíte s integrací dětí do ŠD, tj. na odpoledne s ohledem na častou velkou unavitelnost těchto žáků?

Odpověď:

Jak je zřetelné z našeho rozhovoru podporuji integraci těchto dětí do školní družiny, protože škola a družina potřebují vytvářet jeden celek a až poté se dostaví potřebné výsledky z pohledu vývoje a rozvoje žáka/dítěte.

Na základě rozhovoru s ředitelkou, který mimo jiné byl i velice příjemný, jsem si pouze utvrdila v tom, že FZŠ prof. Otokara Chlupa se plně drží ideu jejího zakladatele prof. Otokara Chlupa. Má snahu zlepšovat nejen prostředí, ale zejména zvyšovat odbornost svých zaměstnanců, což vede ke zvýšení kvality výchovně vzdělávacího procesu pro handicapované žáky, kteří tak mají mnohem větší možnost se začlenit jinak řečeno integrovat do svého okolí. Je to veliký přínos pro všechny zúčastněné strany.

5.2.2 DOTAZNÍK

Dalším pohledem na tuto problematiku je dotazníkové šetření, které se uskuteční elektronickou distribucí 120 dotazníků vychovatelům školních družin z prostředí Prahy. Metody, které byly použity v této práci, lze rozdělit do dvou skupin:

- **metody použité k získávání dat** - především studium odborné literatury, pedagogických dokumentů a zákonných norem.
- **metody použité ke zpracování dat a vyvození závěru** – aplikace klasických metod poznávání: analýzy, syntézy, komparace, indukce a dedukce; dotazníkové šetření, řízený rozhovor.

V bakalářské práci je při tvorbě citací v kapitole Seznam literatury i v poznámkovém aparátu aplikována norma ČSN ISO 680, která vstoupila v platnost 1. 4. 2011.

5.3 CHARAKTERISTIKA SOUBORU

Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK byla zvolena ke zpracování praktické části bakalářské práce z důvodu realizace předvýzkumu a řízeného rozhovoru. Cílem studijní praxe autorky bylo, zmapování jednotlivých činností ve školní družině a to formou následků při práci vychovatelek. Výsledky budou použity při zpracování bakalářské práce a další pedagogické činnosti.

Obrázek 1: Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK
Fingerova 2186, Praha 13, 158 00



Zdroj: Škola a její okolí⁵⁴

FZŠ prof. Otokara Chlupa vznikla 1. 9. 2009 spojením FZŠ Chlupova a FZŠ Fingerova. Nástupnickou organizací je FZŠ Chlupova a škola sídlí v budově bývalé FZŠ Fingerova. Otokar Chlupa symbolizuje tradice české pedagogiky, na které škola navazuje.

Fakultní základní škola je umístěna v klidné relaxační zelené zóně sídlištního komplexu, obklopená dětskými hřišti. Žáci mohou prostory využívat jak mezi dopoledním a odpoledním vyučováním tak i po výuce. Sportoviště jsou využívána učiteli a žáky v hodinách TV, poskytuje pedagogickému sboru možnost dalšího vzdělávání formou různých konzultací, přednášek a rekvalifikačních kursů. Škola je fakultní školou a střediskem vzdělávání budoucích i stávajících učitelů, což bylo jedno z hlavních témat pedagogického působení profesora Chlupa. Při budování učitelského

⁵⁴ FZŠ prof. Otokara Chlupa: Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK Fingerova 2186, Praha 13, 158 00. [Http://www.fzs-chlupa.cz](http://www.fzs-chlupa.cz) [online]. Praha: FZŠ prof. Otokara Chlupa, 2016 [cit. 2016-04-26]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/dokumenty-ke-stazeni/>

sboru byl kladen důraz na osobnost učitele, jeho všeobecný rozhled, odborné vzdělání a zodpovědnost v duchu Chlupových myšlenek.

Významná byla publikační činnost prof. Otokara Chlupa, např. v publikaci *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Věnoval se také experimentální pedagogice, na Filozofické fakultě UK zřídil třídu pro nadané žáky, kde prováděl různé pedagogické pokusy. Nejvýznamnější je jeho příprava středoškolských učitelů. K této problematice vydal dvě publikace a to: *Pedagogika a Úvod do studia a Středoškolská didaktika*. Společně se svými kolegy J. Uhrem a J. Kubálkem vytvořil třídílnou publikaci *Pedagogickou encyklopedii*. Po druhé světové válce se stal prvním děkanem nově vzniklé Pedagogické fakulty UK. Byl jmenován akademikem a stal se ředitelem nově založeného Pedagogického ústavu J. A. Komenského.

FZŠ prošla značnou proměnou již před mnoha lety, kdy byly školou vytvořeny nové pracovní osnovy pro předměty; Prvouka, Vlastivěda a Přírodověda. Lze konstatovat (rozhovory s pedagogy), že žáci tak zvládají učivo bez problémů a pedagogové získávají výukový prostor pro jiná témata.

FZŠ se zaměřuje na výuku vědomostí podle ŠVP zpracovaného v rámci RVP ZV, které akceptují rozvoj současné společnosti. Učivo slouží k rozvoji klíčových kompetencí, zvláště dovednosti učit se, pracovat s prameny a komunikovat. S volbou zásadních témat jsou řešeny i způsoby učení, je upřednostňováno konstruktivní pojetí výuky, aktivizační a kooperativní metody a formy práce s ohledem na handicapované žáky.

Na 2. stupni základní školy dostávají velký prostor volitelné předměty. Žáci mají příležitost profilovat se, rozvíjet své schopnosti a zájmy, přizpůsobit obsah svého vzdělávání zamýšlené další cestě. Velmi důležité jsou v školním programu tzv. průřezová témata, která se prolínají výukou ve všech předmětech. Jsou to tyto předměty: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Nedílnou součástí výuky je bezpočet různých projektů. Charakteristické jsou projekty prolínající se profilem celé školy, projekty na prvním a druhém stupni a projekty mezinárodní.

Výuka ve škole - šance pro každého, je nejen sloganem, ale i hlavním cílem FZŠ prof. Otokara Chlupa je vytvořit systém výuky, který bude:

- vyhovovat každému dítěti podle jeho individuálních potřeb bez ohledu na jeho nadání či sociální původ,
- podporovat pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání,
- rozvíjet rovnoměrně všechny stránky osobnosti.

Škola je přizpůsobena přirozeným dětským potřebám a je hodnocena následovně na internetovém portálu školy:

Z hlediska žáků

- Při zachování standardu vědomostí a dovedností se daří příprava žáků s výbornými studijními předpoklady a vyspělými dovednostmi a schopnostmi v sociálním jednání, pevná vnitřní motivace pro celoživotní vzdělávání, návyky hledání a objevování.
- Jsme přesvědčeni, že díky práci na RVP ZV vyhovuje naše škola nárokům, které vyplývají ze soudobých mezinárodních průzkumů funkční a čtenářské gramotnosti.
- Myslíme, že se daří i podpora zodpovědnosti a sebedůvěry.
- U žáků je podporována diskuse a hledání nových řešení problémů, argumentace a žáci nemají obavy z dotazování učitelů a vychovatelů.⁵⁵

Z pohledu učitelů

- Nutnost profesního vzdělávání učitelů.
- Týmová spolupráce všech učitelů.
- Promyšlení klíčových kompetencí a jejich uvedení (zabudování) do každodenního vyučování ve třídě vede k hlubšímu přemýšlení o struktuře jednotlivých částí učiva.
- Učitelé více přemýšlejí, co je základní učivo, bez kterého nelze pochopit další látku a co učivo podružné, které si v případě potřeby může žák kdykoliv vyhledat.

⁵⁵ Školní vzdělávací program. *FZŠ prof. Otokara Chlupa*. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/skolni-vzdelavaci-plan/>.

- Více si uvědomujeme, jak je důležité uvažovat o učivu nikoli z pohledu: CO učím, ale PROČ to učím a PROČ se tomu má učit žák. Učivo není cílem, ale pouze prostředkem k dosažení klíčových kompetencí.
- Využívání aktivizujících a efektivních vyučovacích metod a forem práce.
- Předávání zkušeností a poznatků z této práce – bohaté zkušenosti z tříletého ověřování předávají paní ředitelka a někteří učitelé na mnoha seminářích a dílnách pro školy, které jsou teprve na počátku cesty.⁵⁶

5.3.1 ŠKOLNÍ DRUŽINA NA FZŠ PROF. OTOKARA CHLUPA

Škola a školní družina vytváří příjemné, podnětné prostředí pro žáky i pro učitele. Mezi žáky, učiteli, asistenty, vychovateli a zaměstnanci školy panuje přátelská atmosféra s vzájemnou důvěrou a respektem.

Škola a školní družina je vstřícná integraci znevýhodněných žáků (6 žáků). Ve výuce a volném čase pracují také asistenti pedagoga a asistenti žáka. Školu a školní družinu navštěvují děti s poruchami učení i děti tělesně znevýhodněné. Pro tuto skupinu dětí vytváří klidné a přátelské prostředí za asistence dospělých osob. Přibližně 3-4 % jedinců z běžné populace dětí je v průběhu procesu vzdělávání znevýhodněno specifickými vývojovými poruchami učení. Tyto poruchy činí potíže při osvojování učiva běžnými metodami.

Ve školní družině je stanovená doba, kdy lze vyzvedat dítě v průběhu dne neomezena mimo úterý, kdy jsou pro děti organizovány vycházky a výlety mimo areál školy. (od 14 – 15:30 hod.) Děti mohou na rozdíl od vyučování v době trávení času v ŠD se vzájemně navštěvovat v jiných odděleních. Prolínání žáků v odděleních je vedeme k samostatnosti, kamarádství s mladšími i staršími dětmi.

Zájmové kroužky během odpoledne vedou učitelky ze školy, kroužky jsou zpoplatněné a mohou se jich zúčastnit všechny děti, které navštěvují ŠD.

Žák ve školní družině má právo:

⁵⁶ Školní vzdělávací program. *FZŠ prof. Otokara Chlupa*. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/skolni-vzdelavaci-plan/>.

- na odpočinek a volný čas,
- na dodržování pitného režimu a použití WC podle potřeby,
- na docházku do ranní družiny 6,30 – 7,30 hod,
- na užívání víceúčelového hřiště na školní zahradě,
- na vyjádření vlastního názoru ve všech věcech, které se ho týkají,
- na poskytnutí pomoci, jestliže se ocitne v nesnázích nebo při úrazu.⁵⁷

Žák ve školní družině má povinnost:

- platit měsíční poplatek 200,- Kč na neinvestiční náklady ŠD,
- dodržovat pravidla slušného chování,
- včas se odhlásit ze ŠD při nepřítomnosti,
- dodržovat čas odchodu ze ŠD – nejdéle v 17,30, (porušení tohoto bodu více jak 3krát může být důvodem k vyloučení ze ŠD).⁵⁸

5.3.2 ČINNOST DRUŽINY

Činnost školní družiny na FZŠ vychází z § 8 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání:

- Družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních.
- Družina vykonává činnost ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Po projednání se zřizovatelem může ředitel přerušit činnost družiny v době školních prázdnin.
- Družina může vykonávat činnost pro účastníky, nebo účastníky a jejich zákonné zástupce, i ve dnech pracovního volna.
- Družina organizuje zájmové vzdělávání především pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce.
- Činnost družiny se uskutečňuje především formami uvedenými v § 2 písm. a), b) a f).

⁵⁷ Práva a povinnosti žáků. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/skolni-druzina/informace-pro-rodice/>.

⁵⁸ Práva a povinnosti žáků. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/skolni-druzina/informace-pro-rodice/>.

- Družina umožňuje účastníkům odpočinkové činnosti a přípravu na vyučování.⁵⁹

Pravidelnou činností je týdenní skladba zaměstnání a aktivity v ní jsou organizované. Příležitostné činnosti jsou nad rámec týdenní skladby činností a zpravidla je připravují všechna oddělení ŠD. Jde o různé besídky, slavnosti, výlety, návštěvy kin apod. Spontánní aktivity se týkají ranní družiny, odpolední družiny, kdy jsou odpoledne slučována oddělení nebo klidové činnosti po obědě. Zahrnují každodenní činnosti, při kterých vychovatelky zajišťují bezpečnost dětí, a podněcují je k vlastní aktivitě.

Velký důraz se klade na metody praktických činností a ty, které povzbuzují aktivitu dětí. Ze slovních metod je důležitá metoda rozhovoru, která přináší zvlášť výchovný efekt, musí být volena s taktem při řešení individuálních problémů dětí. Uplatňují se i názorné metody při pozorování zájmové činnosti a výchovné metody ve všech pedagogicky vhodných přístupech. Základní činností, kterou ŠD poskytuje, je činnost odpočinková. Odpočinkové činnosti by měly být zařazené po obědě, ráno nebo kdykoliv podle potřeby ve formě klidu na lehátku, nebo námětových či klidných zájmových činností. Mohou mít charakter i procházky, volných rozhovorů, nebo individuálních zájmových aktivit jako je sběratelství, rukodělné práce, hudební činnosti. Zapojeny mohou být i relaxační techniky.

Rekreační činnosti jsou další nejčteněji uváděnou činností ŠD. Činnosti rekreačního charakteru slouží k odreagování, k regeneraci sil a k odstranění únavy z vyučování. Jsou pohybově náročnějšího rázu tělovýchovného, sportovního nebo turistického. Tyto činnosti by měly být prováděné venku jako spontánní nebo organizovaná činnost. Rekreační činnosti pravidelně zařazované jsou jedním z požadavků zdravého vývoje dítěte.

Zájmové činnosti uspokojují, rozvíjejí a kultivují zájmy a kulturní potřeby účastníků ŠD. Děti mají možnost rozšiřovat si vzdělávací obzor a tím dochází k sebevzdělávání, které vyplývá z vlastního popudu dítěte. Nejdůležitější funkcí je seberealizace dítěte prostřednictvím úspěchu zažívaného při zájmových aktivitách, a rozvíjení jeho osobnosti.

59 Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání § 8.

Kroužky organizované školou (na tyto kroužky použijte přihlášku na školní kroužky)

FZŠ nabízí více než 10 druhů kroužků, ze kterých je pro ilustraci uváděno:

- **Dovedné ruce**

1.-5. třída

Sudá středa 13:15 – 14:45 hod

Kroužek je určen pro děti z 1.-5. tříd a případně pro šikovné prvňáky do počtu max. 20 žáků. Vyrábíme leccos z různých materiálů: látek, vlny, lepenky, barevných papírů, dřívěk, bužirek, provázků, sádry apod. Žáci se naučí jednoduché stehy, lepit stříhat, vyměřovat i některé atraktivní techniky. Po každém kroužku si žáci hotový výrobek odnesou hned domů. Na 1. hodině se vybírá 50,- Kč na materiál (neplaťte prosím na konto školy).⁶⁰

- **Filmové studio**

3.-6. třída

Středa 13:15 – 14:00 hod

Psaní scénářů, práce s kamerou a stříhání filmu. Během roku si každý z účastníků kroužku může vyzkoušet roli scénáristy, režiséra, kameramana, moderátora, herce, stříhače a grafika. Pokusíme se vytvořit tým, který bude tvořivým způsobem zaznamenávat zajímavé akce školy a vytvářet pravidelné zprávy na web školy, nahrávat vlastní krátké vtipné i vážné filmy, rozhovory a dokumenty, pomáhat ostatním s natáčením výukových videí a prezentovat naši školu veřejnosti skrze tato videa. Naše práce bude vyžadovat čas nad rámec kroužku, a proto je doporučen především těm, kteří mají volnější odpoledne a zvládají bez problémů své ostatní povinnosti.⁶¹

⁶⁰ Kroužky. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. 20. 5. 2009 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/mimoskolni-cinnost/krouzky/>.

⁶¹ Kroužky. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. 20. 5. 2009 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/mimoskolni-cinnost/krouzky/>.

- **Základy ručních prací**

1.- 5. třída

Středa 13:15-14:00 hod,

Kroužek zejména pro děvčata. Seznámí se se základy háčkování (řetízek, krátké sloupky, dlouhé sloupky), pletení (hladce, obrací), vyšívání (přední steh, zadní steh, kroužkový steh, křížkový steh, vyšívání podle jednoduchého vzoru). Budeme háčkovat a plést oblečky pro panenky, vyšívat prostírání.⁶²

- **Dětský pěvecký sbor Kulíšci**

2.- 5. třída

Čtvrtek 14:15 – 15:30 hod,

Zde již zpěváci využívají znalosti buď z hudební výchovy, nebo z přípravného oddělení. Pracují s Orffovým instrumentářem a vytvářejí doprovody k písním. Děti se již doprovázejí i na vlastní hudební nástroje, na které hrají buď v hudebních školách, nebo v našich flétnových odděleních. Pracují s jednohlasými písněmi nebo jednoduchými dvojhlasý současně tvorby pro děti, úpravami lidových písní, a pokoušíme se i o „starou muziku“. Děti se již učí poslouchat složitější harmonii za pomoci dalších hudebních nástrojů.⁶³

Příprava na vyučování je specifikem školní družiny na rozdíl od jiných volnočasových zařízení. Tato činnost má u žáků vypěstovat každodenní návyk učit se a naučit se organizovat si přípravu na vyučování. Zařazujeme pod tuto činnost, kromě vypracování úkolů, i didaktické hry a prohlubování poznatků z vyučování praktickou aplikací těchto vědomostí většinou ve formě zájmových aktivit. Ve ŠD by se měly konat činnosti veřejně nebo obecně prospěšné. Veřejně nebo obecně prospěšné aktivity jsou dobrovolné práce ve prospěch druhých lidí, jednotlivců či sociálních skupin. Při správném pedagogickém vedení vedou k formování kladných charakterových vlastností dítěte a k podněcování žádoucích sociálních vztahů. Zaměřuje se například na

⁶² Kroužky. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. 20. 5. 2009 [cit. 2016-03-21]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/mimoskolni-cinnost/krouzky/>.

⁶³ Kroužky. FZŠ prof. Otokara Chlupa. [online]. 20. 5. 2009 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/mimoskolni-cinnost/krouzky/>.

zlepšování prostředí ŠD, školy a okolí, pěstování květin, udržování zelených prostor v okolí bydliště apod.

Prevence sociálně patologických jevů je také definována jako činnost ŠD, někdy je definovaná jako její funkce. Prevence sociálně patologických jevů hraje významnou roli i pro rodiče, kteří své děti do ŠD přihlašují většinou i z tohoto důvodu. Vychovatelé mohou navázat na preventivně výchovné programy uplatňované ve škole. Prevence je v současnosti formulována do okruhů: drogové závislosti, alkoholismus, kouření; delikvence; virtuální drogy; patologické hráčství; záškoláctví; šikana, vandalismus; xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus. Určitou prevencí před patologickými jevy je už samotné pobývání dětí v ŠD v jejich volném čase a tak znemožnění přístupu k vrstevnickým skupinám s neblahým vlivem.

5.4 VÝSLEDKY PRŮZKUMU A METODICKÉ ZPRACOVÁNÍ – RODIČE PROSTŘEDÍ FZŠ PROF. OTOKARA CHLUPA

Šetření pro praktickou část bakalářské práce probíhalo v časovém období od 23. 10. 2015 do 22. 1. 2016. Dotazníky byly předány pedagogickým pracovníkům. Celkem bylo distribuováno 120 dotazníků, jejich návratnost k vyhodnocení je 74.

Vyhodnocení respondentů je založeno na sloučení a komparaci informací, které jsou zobrazeny v grafech, které popisují téma: Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ s pohledu vychovatele. Respondenti odpovídali na otázky zaměřené na ŠD, podmínky, pedagogickou odbornost a žáky v rozmezí věku 5 – 11 let.

Rodiče - vykonávají všechny úlohy spojené s výchovou dítěte, které vedou k utváření nezávislé dospělé osobnosti.

Cílem dotazníků je zjištění dat a informací od respondentů, jejich názorů a postojů k problémům, které souvisejí s integrací žáků do ŽŠ a ŠD. Jejich cílem je odpovědět na stanovené hypotézy.

Hypotéza 1

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají integraci jako pozitivní skutečnost.

Dotazník pro rodiče dětí, které navštěvují ŠD

Otázka č. 1:

Myslíte, že by ostatní žáci mentálně postižené dítě přijali mezi sebe?

Na základě dotazníkového šetření a řízeného rozhovoru jsem zjistila, že integrace handicapovaného žáka do klasických ŠD je přijatelná a podporovaná 66 % rodičů, 24 % odpovídajících respondentů tuto integraci odmítá z důvodu, že si myslí, že nebude úspěšná, což je však překvapivé, je skutečnost, že 10 % respondentů nemá názor na toto téma, myslím si, že je to dosti vysoké procento neutrálních odpovědí a upozorňuje společnost na potřebu vyšší informovanosti.

Graf 1: Integrace handicapovaného žáka – rodiče



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 2:

Je vhodné, aby Vaše dítě chodilo do třídy s dítětem s mentálním postižením?

Odpovědi respondentů: 59% vyjádřilo souhlas s docházkou svého dítěte s dítětem s mentální retardací do ŠD. 37% odpovědí je nesouhlasných a 4% respondentů odpovědělo, že neví.

Graf 2: Integrace handicapovaného žáka - žáci



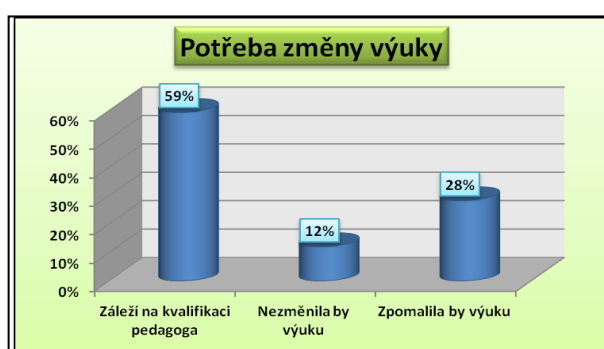
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 3:

Myslíte si, že by mohla přítomnost dítěte s mentálně postiženým žákem změnit klimatřídý?

Respondenti v 59 % odpovídají, že k zásadní změně výuky nemusí docházet při vedení vyučování zkušeným a specializovaným pedagogem. Respondenti v 28% odpovědí si myslí, že zpomalení výuky dojde a 12% respondentů se domnívá, že bude zachován dosavadní standard výuky.

Graf 3: Potřeba změny výuky



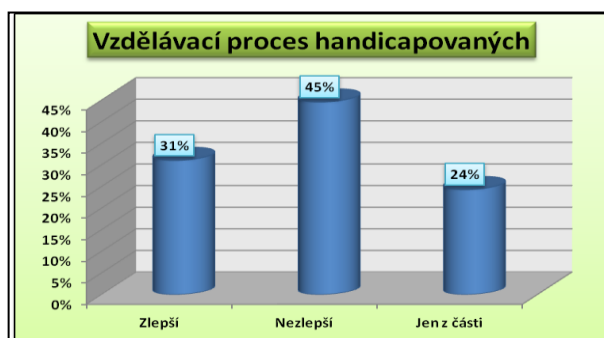
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 4:

Domníváte se, že inkluze zlepší vzdělávací proces handicapovaných žáků?

Respondenti v 45 % odpovídají, že ke zlepšení vzdělávacího procesu nedojde, respondenti v 31 % odpovědí si myslí že se vzdělávací proces zlepší a 24 % respondentů se domnívá, že ke zlepšení vzdělávacího procesu dojde jen částečně.

Graf 4: Vzdělávací proces handicapovaných



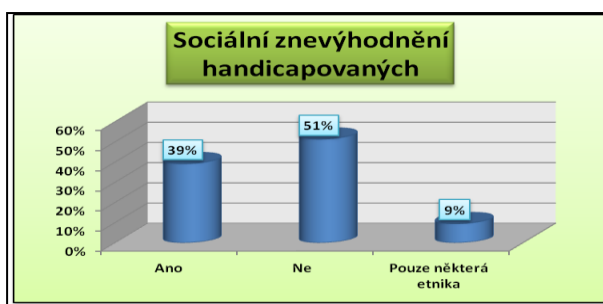
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 5:

Domníváte se, že jsou v současném systému vzdělávání handicapovaní sociálně znevýhodňováni?

Respondenti v 51 % odpovídají, že v současném systému vzdělávání handicapovaní sociálně znevýhodňováni nejsou, respondenti ve 39 % odpovědi souhlasí, že systém vzdělávání handicapovaných je znevýhodňující a 9 % respondentů se domnívá, že znevýhodnění jsou pouze některá etnika.

Graf 5: Sociální znevýhodnění handicapovaných



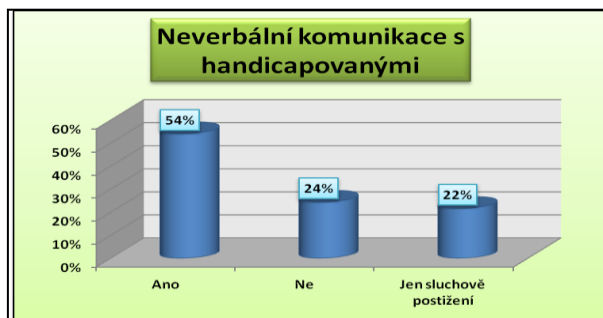
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 6:

Používáte při komunikaci s handicapovanými žáky vědomě neverbální komunikaci?

Respondenti v 54 % odpovídají, že při komunikaci s handicapovanými žáky vědomě používají neverbální prostředky, respondenti ve 24 % odpovědi nepoužívají při komunikaci s handicapovanými žáky neverbální komunikaci a 9 % respondentů komunikuje neverbálně pouze se sluchově postiženými.

Graf 6: Neverbální komunikace s handicapovanými



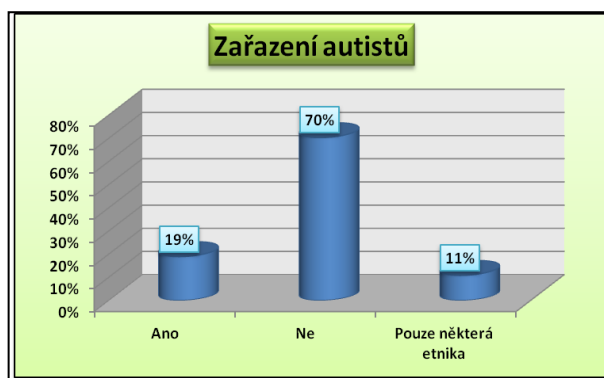
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 7:

Domníváte se, že klienti autistického spektra mají být zařazeni do inkluze?

Respondenti v 70 % odpovědí, nesouhlasí se zařazením klientů autistického spektra do inkluze, respondenti v 19 % odpovědí souhlasí se zařazením klientů autistického spektra do inkluze a 11 % respondentů se domnívá, že zařazeny do inkluze by měly být pouze některá etnika.

Graf 7: Zařazení autistů



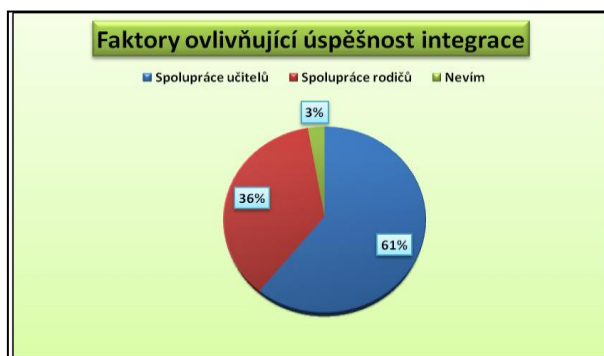
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č. 8:

Které faktory podle Vás ovlivňují úspěšnost integrace?

Respondenti v 61 % odpovědí, se domnívají, že faktory úspěšnosti integrace jsou závislé na spolupráci učitelů, respondenti ve 36 % odpovědí, se domnívají, že faktory úspěšnosti integrace jsou závislé na spolupráci s rodiči a 3 % respondentů na toto téma odpovídá že neví.

Graf 8: Faktory ovlivňující úspěšnost integrace



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Verifikace hypotézy:

Hypotéza 1: Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají v 60% integraci jako pozitivní skutečnost.

5.5 VÝSLEDKY PRŮZKUMU A METODICKÉ ZPRACOVÁNÍ – PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

Šetření pro praktickou část bakalářské práce probíhalo v časovém období od 23. 10. 2015 do 22. 1. 2016. Dotazníky byly předány pedagogickým pracovníkům. Celkem bylo distribuováno 120 dotazníků, jejich návratnost k vyhodnocení je 70.

Vyhodnocení respondentů je založeno na sloučení a komparaci informací, které jsou zobrazeny v grafech, které popisují téma: Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ s pohledu vychovatele. Respondenti odpovídali na otázky zaměřené na ŠD, podmínky, pedagogickou odbornost a žáky v rozmezí věku 5 – 11 let.

Pedagogický pracovník - je ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Cílem dotazníků je zjištění dat a informací od respondentů, jejich názorů a postojů k problémům, které souvisejí s integrací žáků do ŽŠ a ŠD. Jejich cílem je odpovědět na stanovené hypotézy.

Hypotéza 2 :

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazník pro pedagogické pracovníky

Otázka č.1:

Jakou věkovou skupinu žáků máte v oddělení?

Respondenti ve 44 % odpovědí, uvádí že ve svém oddělení mají věkovou skupinu 7 - 8 let, respondenti ve 32 % odpovědí, uvádí že ve svém oddělení mají věkovou skupinu 5 - 7 let a 26 % respondentů má ve svém oddělení věkovou skupinu 8 a více let.

Graf 1: Třída – věková skupina



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.2:

Máte vy osobně ve vašem oddělení integrované žáky?

Respondenti v 60 % odpovědí, uvádí že ve svém oddělení mají integrované žáky, respondenti ve 40 % odpovědí, uvádí že ve svém oddělení mají integrované žáky.

Graf 9: Integrovaní žáci v oddělení



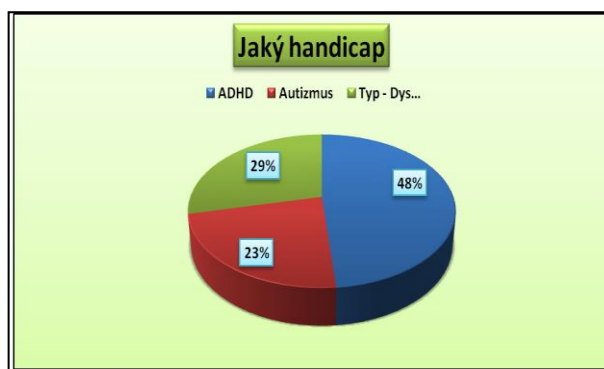
Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.3:

Jaký handicap mají žáci?

Respondenti ve 48 % odpovědí, že žáci mají handicap typu – ADHD,, respondenti ve 29 % odpovědí, uvádí, že žáci mají handicap typu – Dys... (Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Dyskalkulie a další) a 23 % respondentů uvádí , že žáci mají handicap typu - pervazivní vývojové poruchy – autismus.

Graf 10: Jaký handicap mají žáci



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.4:

Je pro Vás zátěží žák s handicapem ve vašem oddělení?

Respondenti v 63 % odpovědí uvádějí, že žáci s handicapem v jejich oddělení nejsou zátěží , respondenti ve 27 % odpovědí uvádí, že žáci s handicapem v jejich oddělení jsou zátěží a 10 % respondentů na toto téma odpovídá, že neví.

Graf 11: Handicapovaný žák jako zátěž



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.5:

Jsou vám k dispozici pomocné materiály pro práci s handicapovanými žáky pracovat?

Respondenti v 53 % odpovědi uvádějí, že nemají k dispozici pomocné materiály pro práci s handicapovanými žáky, respondenti ve 47 % odpovědi uvádějí, že mají k dispozici pomocné materiály pro práci s handicapovanými žáky.

Graf 12: Pomocné odborné materiály



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.6:

Jak působí integrovaní žáci na dětský kolektiv?

Respondenti v 57 % odpovědi uvádějí, že integrovaní žáci působí pozitivně na dětský kolektiv, respondenti ve 27 % odpovědi uvádějí, že neví do jaké míry integrovaní žáci působí na dětský kolektiv a 16 % respondentů uvádí, že integrovaní žáci nepůsobí pozitivně na dětský kolektiv.

Graf 13: Integrovaní žáci a dětský kolektiv



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.7:

Je stanoven limit na počet žáků s integrací v jednom oddělení?

Respondenti v 51 % odpovědi uvádějí, že nemají stanoven limit na počet žáků s integrací v jednom oddělení, respondenti ve 39 % odpovědi uvádějí, že mají stanoven limit na počet žáků s integrací v jednom oddělení a 10 % respondentů uvádí, že dotazovaný limit na počet žáků s integrací v jednom oddělení se připravuje.

Graf 14: Limit integrovaných žáků na jedno oddělení



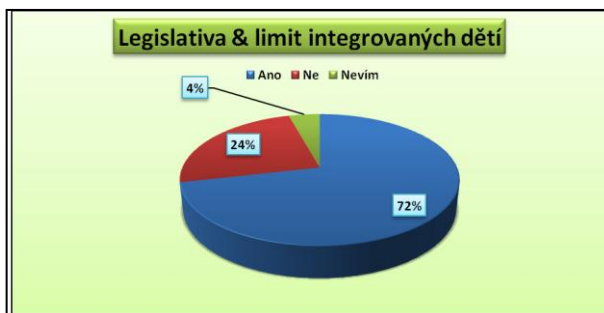
Zdroj: autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Otázka č.8:

Myslíte si, že by měl být stanoven legislativně limit integrovaných dětí na jedno oddělení ŠD?

Respondenti v 72 % odpovědi uvádějí, že by měl být stanoven legislativně limit pro integrované děti na jedno oddělení ŠD, respondenti ve 24 % odpovědi uvádějí, že by neměl být stanoven legislativně limit pro integrované děti na jedno oddělení ŠD a 4 % respondentů uvádí, že neví zda by měl být stanoven legislativně limit pro integrované děti na jedno oddělení ŠD.

Graf 15: Legislativa & limit integrovaných dětí



Zdroj: Autorka práce, 2016 (vlastní šetření)

Pro tuto bakalářskou práci byl stanoven následující cíl:

Zpracování analýzy současné integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu vychovatele ve školní družině.

Spolu s výše uvedeným cílem byla stanovena následující hypotéza:

Hypotéza 1:

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají integraci jako pozitivní skutečnost.

Hypotéza 2

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Verifikace hypotézy 1:

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají v průměru 60 % integraci jako pozitivní skutečnost.

Verifikace hypotézy 2:

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají v průměru 55 % zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V praktické části bakalářské práce byl cíl naplněn a obě hypotézy byly verifikovány.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu vychovatelky školní družiny. Volný čas dětí a mládeže je také předmětem činnosti školní družiny, která je důležitým zařízením pro výchovu dětí po vyučování. Podmínky pro volný čas žáků může vytvářet rodina, škola, sdružení dětí a mládeže a různé typy specializovaných zařízení včetně obce, které však nejsou předmětem zkoumání bakalářské práce. Téma je velice aktuální zejména v současné době, kdy se diskutuje o legislativních úpravách, které mají za cíl přehodnotit možnosti integraci handicapovaných žáků do ZŠ a ŠD.

Bakalářská práce se zaměřuje na školní družinu základní školy a uvádí její činnosti ve vztahu k problematice integrace žáků s handicapem do oddělení žáků základních škol. V teoretické části bakalářské práce jsou zařazeny kapitoly historie výchovy mimo vyučování dětí, historie školní družiny a práce vychovatelů ve školních družinách. Integrovanými žáky s mentálním postižením, specifickými vývojovými poruchami školních dovedností jsou věnovány teoretické řešerše.

Bakalářská práce čerpá z legislativní opory současných právních norem (zákonů a vyhlášek), které upravují problematiku předškolní, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, problematiku školských výchovných a ubytovacích zařízení a školských účelových zařízení, problematiku vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných a zákona o krajích a zákona o zájmovém vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce je zpracována z poznatků využití laskavé nabídky vedení Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK v rámci vykonání povinné studijní praxe (řízená praxe) a dalších pražských škol. Seznámení s pedagogickým sborem, s žáky, školní družinou a s prostředím školy bylo pro autorku bakalářské práce inspirací k poznání jednotlivých činností ve školní družině formou rozhovoru s pedagogickými pracovníky a inspirací pro zpracování dotazníkového šetření a řízeného rozhovoru s ředitelkou školy, s pracovníky školní družiny a rodiči. V rámci šetření byly stanoveny dvě hypotézy:

Hypotéza 1:

Rodiče integrovaných a neintegrovaných žáků vnímají integraci jako pozitivní skutečnost.

Hypotéza 2

Pedagogičtí pracovníci ve třídách a v odděleních školních družin s integrovanými i neintegrovanými žáky, nevnímají zásadní rozdíly ve vnímání procesu integrace a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumné šetření bylo ověřováno na základě dotazníkové metody a řízeného rozhovoru. Dosažené výsledky budou využity v pedagogické činnosti nejen v prostředí školní družiny, ale i ve školním i rodinném prostředí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychologie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. 221 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

HAMADOVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita. *Oftalmologie*, UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-751-5.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2001, 194 s. ISBN 80-7290-054-4.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagoická fakulta, Praha, 2001. s.229 ISBN 80-7290-060-9

MICHLOVKÝ, Luboš. *Kapitoly ze somatopedie*, UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2010. ISBN 978-80-7452-00103.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie pro speciální pedagogy*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002. 221 s. ISBN 80-7178-711-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přepracované vydání. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2005*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, 2009, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Kroužky. *FZŠ prof. Otokara Chlupa*. [online]. 20. 5. 2009 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/mimoskolni-cinnost/krouzky/>.

Práva a povinnosti žáků. *FZŠ prof. Otokara Chlupa*. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/skolni-druzina/informace-pro-rodice/>.

Školní vzdělávací program. *FZŠ prof. Otokara Chlupa*. [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/skolni-vzdelavaci-plan/>.

Seznam použitých legislativních zdrojů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – attention deficit/hyperaktivity disorder

MŠMT ČR- Ministerstvo školství mládeže a vzdělávání České republiky

RVP ZŠ – Rámcový vzdělávací program základních školy

SPU- Specifické poruchy učení

ŠD – Školní družina

ŠVP – Školní vzdělávací program

FZŠ – Fakultní základní škola

YMCA – Křesťanské sdružení mladých mužů

YWCA – Křesťanské sdružení mladých žen

ZŠ- Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK Fingerova 2186, Praha 13, 158 00	41
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Integrace handicapovaného žáka – rodiče	51
Graf 2: Integrace handicapovaného žáka - žáci	51
Graf 3: Potřeba změny výuky	52
Graf 4: Vzdělávací proces handicapovaných.....	52
Graf 5: Sociální znevýhodnění handicapovaných.....	53
Graf 6: Neverbální komunikace s handicapovanými.....	53
Graf 7: Zařazení autistů	54
Graf 8: Faktory ovlivňující úspěšnost integrace	54
Graf 1: Třída – věková skupina	56
Graf 2: Integrovaní žáci v oddělení	56
Graf 3: Jaký handicap	57
Graf 4: Handicapovaný žák jako zátěž	57
Graf 5: Pomocné odborné materiály	58
Graf 6: Integrovaní žáci a dětský kolektiv	58
Graf 7: Limit integrovaných žáků na jedno oddělení	59
Graf 8: Legislativa & limit integrovaných dětí.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník pro rodiče dětí, které navštěvují ŠD.....	I
Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky.....	IV

Příloha A - Dotazník pro rodiče dětí, které navštěvují ŠD

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma
Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu vychovatele.

Správnou variantu prosím označte.

Předem děkuji za Váš čas a spoluúčast.

1. Integrace handicapovaného žáka -rodiče

a. Ano

b. Ne

c. Nevím

2. Je vhodné, aby Vaše dítě chodilo do třídy s dítětem s mentálním postižením?

a. Ano

b. Ne

c. Nevím

3. Domníváte se, že by mohla přítomnost dítěte s mentálně retardovaným žákem změnit výuku?

a. Záleží na kvalifikaci pedagoga

b. Nezměnila by výuku

c. Zpomalila by výuku

4. Domníváte se, že inkluze zlepší vzdělávací proces handicapovaných žáků?

a. Zlepší

b. Nezlepší

c. Jen z části

5. Domníváte se, že jsou v současném systému vzdělávání handicapovaní sociálně znevýhodňováni?

a. Ano

b. Ne

c. Pouze některá etnika

6. Používáte při komunikaci s handicapovanými žáky vědomě neverbální komunikaci?

a. Ano

b. Ne

c. Jen sluchově postižení

7. Domníváte se, že klienti autistického spektra mají být zařazeni do inkluze?

a. Ano

b. Ne

c. Pouze některá etnika

8. Které faktory podle Vás ovlivňují úspěšnost integrace?

a. Spolupráce učitelů

b. Spolupráce rodičů

c. Nevím

Přehled zpracování dotazníku pro rodiče dětí, které navštěvují ŠD

Otázka	Možnost odpovědi na otázku	% vyjádření odpovědí	Počet odpovědí
1	Ano	66,2%	49
	Ne	24,3%	18
	Nevím	9,5%	7
2	Spíše ano	59,5%	44
	Spíše ne	36,5%	27
	Nevím	4,1%	3
3	Záleží na kvalifikaci pedagoga	59,5%	44
	Nezměnila by výuku	12,2%	9
	Zpomalila by výuku	28,4%	21
4	Zlepší	31,1%	23
	Nezlepší	44,6%	33
	Částečně	24,3%	18
5	Většinou ano	39,2%	29
	Nejsou	51,4%	38
	Pouze některá etnika	9,5%	7
6	Ano vždy	54,1%	40
	Nejsem si toho vědom	24,3%	18
	Pouze u sluchově postižených	21,6%	16
7	Ano	18,9%	14
	Ne	70,3%	52
	Záleží na míře postižení	10,8%	8
8	Spolupráce učitelů	60,8%	45
	Spolupráce rodičů	36,5%	27
	Nevím	2,7%	2

Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky.

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma
Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu vychovatele.

Správnou variantu prosím označte.

Předem děkuji za Váš čas a spoluúčast.

1. Jakou věkovou skupinu žáků máte v oddělení?

5-7 let

7-8 let

8 a více let

2. Máte vy osobně ve vašem oddělení integrované žáky?

Ano

Ne

3. Jaký handicap mají žáci?

ADHD

Autismus

Typ- dys...(př. dyslexie, dysgrafie a další)

4. Je pro Vás zátěží žák s handicapem ve vašem oddělení?

Ano

Ne

Nevím

5. Jsou vám k dispozici pomocné materiály pro práci s handicapovanými žáky pracovat?

Ano

Ne

6. Jak působí integrovaní žáci na dětský kolektiv?

Dobře

Špatně

Nevím

7. Je stanoven limit na počet žáků s integrací v jednom oddělení?

Ano

Ne

Připravuje se

8. Myslíte si, že by měl být stanoven legislativně limit integrovaných dětí na jedno oddělení ŠD?

Ano

Ne

Nevím

Přehled zpracování dotazníku pro pedagogické pracovníky

Otázka	Možnost odpovědi na otázku	% vyjádření odpovědí	Počet odpovědí
1	5-7 let	31%	22
	7-8 let	44%	31
	8 a více let	24%	17
2	Ano	40%	28
	Ne	60%	42
3	ADHD	49%	34
	Autizmus	23%	16
	Typ - Dys...	29%	20
4	Ano	27%	19
	Ne	63%	44
	Nevím	10%	7
5	Ano	47%	33
	Ne	53%	37
6	Dobře	57%	40
	Špatně	16%	11
	Nevím	27%	19
7	Ano	39%	27
	Ne	51%	36
	Připravuje se	10%	7
8	Ano	71%	50
	Ne	24%	17
	Nevím	4%	3

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Hrdličková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Možnosti integrace žáků s handicapem na ZŠ z pohledu vychovatele

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 53

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková