

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2013-2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Radka Stojaspalová

Sociální vztahy ve školní třídě – akceptování spolužáka s
postižením

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Eleonóra Strapcová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master combined studies

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Radka Stojaspalová

Social relationships in the classroom – accepting a classmate with
disabilities

Prague 2015

The diploma thesis work supervisor:

PhDr. Eleonóra Strapcová

Prohlášení:

Prohlašuji, že má předložená diplomová práce na téma: Sociální vztahy ve školní třídě - akceptování spolužáka s postižením, 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 použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze 15. září 2015

Bc. Radka Stojaspalová

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Eleónoře Strapcové za její metodickou pomoc a cenné rady při zpracovávání mé práce.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá sociálními vztahy ve školní třídě – akceptování spolužáka s postižením. Podrobně popisuje integraci a inkluzi, socializaci a sociální klima ve škole a školní třídě. Seznamuje s rolí a postojem pedagoga v inkluzivní třídě. V praktické části je vyhodnocováno průzkumné dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžné třídy běžné základní školy ve spádové oblasti.

Klíčové pojmy:

Adaptace, defekt, handicap, integrace, inkluze, inferiorita, osobnost učitele, postižení, poradenská pracoviště, pedagogicko - psychologická poradna, porucha autistického spektra, pedagog, podpůrné opatření, socializace, socializační proces, sociální učení, speciálně pedagogické centrum, školský zákon, školní klima, utilita.

Annotation:

The thesis deals with social relationships in the classroom - accepting a classmate with disabilities. It describes in detail the integration and inclusion, socialization and social climate in the school and classroom. It introduces the role and attitude of the teacher in the inclusive classroom. The practical part is evaluated exploratory survey, which focused on the integration of children with autism spectrum disorders into regular classes mainstream primary schools in the catchment area.

Key words:

Adaption, autism spectrum disorders, counseling centers, defect, disability, education law, educator, handicap, integration, inclusion, personality of the teacher, socialization, socialization process, social learning, school climate, special education center, support measures inferiority, the pedagogical and psychological counseling, support measures inferiority, utility.

OBSAH

Úvod.....	9
1. DEFEKT, HANDICAP	11
1.1. Handicap.....	12
1.2. Defekt	13
1.3. Defektivita	14
2. SOCIALIZACE.....	16
2.1. Socializační proces	17
2.2. Socializační vývoj jedince	19
2.3. Sociální učení.....	23
2.4. Stupně socializace.....	25
2.5. Sociální potřeby žáka.....	26
3. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	29
3.1. Definice klimatu sociální třídy	31
3.2. Typy klimatu.....	32
3.3. Zkoumání klimatu školní třídy	33
3.3.1. Přístupy ke zkoumání klimatu.....	34
3.3.2. Metody zjišťování třídního klimatu.....	34
4. SITUACE V RODINĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE	37
5. INTEGRACE	40
5.1. Legislativní rámec integrace.....	42
5.1.1. Školský zákon.....	43
5.1.2. Vyhláška 147/2011	43
5.2. Povinnosti školy a pedagogů při integraci.....	45
5.3. Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci	46
6. INKLUZE.....	49
6.1. Inkluzivní třída.....	50
6.2. Příprava na inkluzi	51
6.2.1. Sdělování informací směrem k dětem (spolužákům)	51
6.2.2. Sdělování informací směrem k rodičům a dalším lidem.....	52
7. OSOBNOST UČITELE	54

7.1. Role učitele při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.....	57
8. PRŮZKUMNÁ ČÁST	60
8.1. Průzkumný problém a cíl.....	60
8.2. Metody průzkumného šetření	61
8.3. Dotazníkové otázky	62
8.4. Charakteristika průběhu průzkumu.....	62
8.5. Charakteristika průzkumného vzorku.....	65
8.6. Analýza dat průzkumného šetření	67
8.7. Prezentace výsledků průzkumu	68
8.8. Průzkumné otázky	79
8.9. Závěrečné zhodnocení průzkumu	80
ZÁVĚR.....	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
Tištěné dokumenty	83
Časopisy	86
Legislativní předpisy	86
Internetové zdroje.....	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK.....	90
SEZNAM GRAFŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH	92
Příloha I. Dotazníkové šetření	93

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálních vztahů ve školní třídě – akceptování spolužáka s postižením. Inkluze postižených dětí do běžných tříd je velmi aktuálním a v dnešní době také medializovaným tématem.

Jako pedagog jsem působila na půdě základní školy, kdy jsem byla asistentkou dítěte s pervazivní vývojovou poruchou – Aspergerův syndrom. Při své práci jsem se mnohdy setkávala s nepochopením rodičů a spolužáků tohoto dítěte, proto jsem si vybrala téma diplomové práce: „Sociální vztahy ve třídě – akceptace spolužáka s postižením.“

Cílem diplomové práce je na základě teoretických poznatků a postřehů poukázat na nutnost vhodné inkluze a spolupráce všech, kteří se podílejí na inkluzi dítěte s jakýmkoliv postižením do běžného typu základních škol.

Teoretická část má sedm kapitol. V první kapitole jsou vymezeny základní termíny, které souvisí s postižením. Druhá kapitola se zabývá socializací, podrobně seznamuje se socializačním procesem, socializačním učení a také socializačním vývojem jedince, dotýká se také problému sociálních potřeb žáka. Třetí kapitola se zabývá sociálním klimatem školní třídy – definuje typy školních klimát, zabývá se jejich hodnocením. Ve čtvrté kapitole jsme se okrajově zaměřili na rodinu postiženého dítěte, která je také důležitým faktorem pro inkluzi dítěte. V páté a šesté kapitole se podrobně zabýváme integrací a inkluzí, jsou zde vymezeny legislativní normy související s problematikou, povinnosti školy a učitelů v ohledu k integraci dítěte a také popisují třídní inkluzivní prostředí. Poslední kapitola teoretické části seznamuje s osobností pedagoga v nejen v rovině obecné, ale i v rovině inkluzivní.

Praktická část bude postavena na průzkumném dotazníkovém šetření. Po stanovení průzkumných otázek, bude dotazník zpracován a uveřejněn na webových stránkách, které se zabývají dotazníkovým šetřením. Dotazník bude

šířen především mezi odbornou veřejnost, která rozumí problematice integrace a inkluze. Cílem průzkumného dotazníkového šetření bude zjištění názoru respondentů na integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžného typu základních škol.

Poznatky své práce bych ráda přenesla do praxe, nejen své, ale i svých kolegů, kteří působí na půdě běžné základní školy a mají snahu tvořit inkluzivní prostředí pro žáky s postižením.

1. DEFEKT, HANDICAP

„Zdravotní omezení, která jsme si zvykli označovat jako postižení, provázejí lidstvo od samého počátku jeho existence a přes veškeré úsilí budou existovat ve společnosti i nadále.“ (Zacharová, 2013)

V našich zemích používáme pro označení osob s defektem více termínů: člověk postižený, znevýhodněný, s postižením, handicapovaný, zdravotně postižený, se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, výjimečný, aj. Termín „zdravotně postižený“, který se v naší odborné literatuře poslední dobou začíná používat, však obvykle nezahrnuje jedince s mentální retardací. Důvodem je, že podle medicínského pojetí nelze mentální retardaci za zdravotní postižení považovat. (Vašek, 1995)

Všechny výše uvedené pojmy označují následující skupiny jedinců:

- Zrakově postižení (jedná se o osoby s různým stupněm a typem poškození zrakové percepce – nevidomí, osoby se zbytky zraku, osoby s refrakčními vadami).
- Pohybově postižení (jedná se o osoby nemocné, tělesně a zdravotně oslabené – vrozené tělesné vady končetin, rozštěp páteře, DMO, respirační, svalová a kosterní onemocnění, alergie, nemoci kardiovaskulární).
- Řečově postižení (jedná se o jedince s neurózou řeči, s vadami výslovnosti, s organickou poruchou řeči).
- Sluchově postižení (jedná se o osoby s nedoslýchavostí, se zbytky sluchu, neslyšící).
- Mentálně postižení (jedná se o jedince s mentální retardací různého původu i stupně – oligofrenie, demence, lehký až hluboký stupeň mentální retardace).
- Obtížně vychovatelní (jedná se o osoby s poruchami chování, které mají problémy v oblasti psychosociální. Speciální potřeby týkající se emočních a sociálních dovedností – lhaní, krádeže, drogové a jiné závislosti).

- Jedinci se specifickými poruchami učení a chování (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, specifické poruchy chování a pozornosti – ADD, ADHD).
- Jedinci s více násobným postižením (hluchoslepota, postižení mentální i tělesné, mentální se sluchovou vadou, mentální se zrakovou vadou, porucha chování s mentálním postižením, pohybové a řečové postižení, atd.) (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Ve světě i u nás v posledních letech se stále více dostávají do popředí diskuse o rozdílném chápání termínu postižení. V analýze OECD (1994) jsou vyjmenována čtyři paradigmaty, popsána jako model:

- Medicínský (vychází z biologicko-organických nebo biologických příčin, cílem je překonání a léčba postižení);
- sociálně patologický (Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí se pomocí speciální terapie adaptovat a normalizovat);
- prostřed (řeší otázku, jak se má škola změnit ve prospěch postižených žáků);
- antropologický (postižení by se měli naučit zacházet a žít se svým postižením, respektovat jejich identity a jedinečnosti včetně jejich postižení). (Zacharová, 2013)

1.1. Handicap

„„Handicap“ je slovo, které se podle slovníku Petit Robert objevuje v Anglii kolem roku 1827 (z. anglického „hand in cap“ – ruka v klobouku) a pochází z prostředí dostihového sportu. Mnohem později začal tento termín přeneseně i u lidí označovat „zátěž“ nějakého onemocnění, tělesné vady, postižení. Hovoří se tedy vlastně o znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám – většinou bez vlastního zavinění (daném genetickými, vrozenými či v průběhu života působícími faktory sociálními a sociálně psychologickými).“ (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2000)

„Od počátku lidské společnosti byli mezi jejími členy jedinci, kteří se odlišovali od ostatních vzhledem, smyslovými či tělesnými vadami, duševním stavem či chorobami. Jednotlivci i celá společnost se vždy nějakým způsobem musela vyrovnat se svými takto odlišnými členy, tento vztah se však v průběhu dějin proměňoval v závislosti na vývoji společnosti.“ (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2000)

1.2. Defekt

Pojem defekt pochází z latinského slova defektus – úbytek, vada, nedostatek, porucha. Podle Sováka (1983) lze chápat jako vadu, chybění, ztrátu, nedostatek v anatomické stavbě organismu a poruchy v jeho funkcích. Jedná se o poškození v oblasti integrity organismu, což může být důsledkem poruchy, narušení v oblasti psychické, sociální, sensorické nebo somatické. Defekt je zpravidla chápán jako neupravitelný, nezvratný. Z hlediska odchylky od normy se defekt vyznačuje zpravidla největším odklonem. (Renotierová, Ludíková, 2006)

V případě, že defekt vznikne v období prenatálním, perinatálním, postnatálním, jedná o vrozený defekt, defekt také můžeme získat v období života, pak hovoříme o defektu získaném. (Zacharová, 2013)

Podle Zacharové (2013) může defekt rozdělit podle místa postižení na defekty:

- **Orgánové** – postihují orgány nebo jejich části. Nejčastější příčinou je vývojová vada (anomálie, vývojové defekty CNS, končetin, rozštěpy patra, páteře, úplné chybění orgánu), následek nemoci (srdeční vada, obrna, chronická změna tkáně), poúrazový stav (deformace orgánů, amputace).
- **Funkční** – znamenají poruchu funkce orgánu, aniž by byla poškozena jeho tkáň. Příčinou funkčních defektů jsou nejvíce poruchy v sociálních vztazích osob (vliv prostředí, výchovy, mezilidských vztahů).

Například orgánové neurózy, psychoneurózy. Řadíme sem i poruchy chování.

U defektu je nutné hodnotit příčinu vzniku, věk osoby v době vzniku defektu a délku trvání defektu. (Zacharová, 2013)

Defekt se také podle intenzity, tedy hloubky:

- lehký defekt (není doposud narušen vztah ke společnosti, ani toto nebezpečí bezprostředně nehrozí);
- střední defekt (hrozí nebo se již vyvinula porucha společenských vztahů);
- těžký defekt (je provázen ztrátou nebo velmi vážným poškozením sociálních vztahů).

1.3. Defektivita

Miloš Sovák (1983) definuje defektivitu jako poruchou jednoty organismu, jako poruchu integrity člověka s defektem, tedy poruchou jednoty organismu a prostředí, která se projevuje narušením společenských vztahů mezi postiženým jedincem a jeho společenským prostředím. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Defektivita se projevuje poruchami vztahu člověka postiženého defektem i vůči sobě samému. Příčinou efektivity je neadekvátní nebo nevhodná reakce na defekt (postižení), která není přímo úměrná jeho typu nebo stupni. Ne každý defekt se tedy musí stát příčinou efektivity, ne každý jedinec s defektem musí nutně reagovat efektivitou. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Zacharová (2013) uvádí základní charakteristické znaky defektivity:

- multifaktorový a multidimenzionální charakter;
- nemusí být přímo úměrná stupni defektu;
- má specifické znaky z hlediska typu defektu;
- má dynamický charakter, až do možnosti překonatelnosti defektivity.

Defektivita se projevuje poruchami ve funkční i psychické výkonnosti, poruchami vztahu k užší nebo širší společnosti, ke vzdělávání, výchově, práci. Stanovení stupně defektivity je značně obtížné a vyžaduje dlouhodobé osobní

zkušenosti a odbornou kvalifikaci. Kritériem může být úroveň vzdělanosti, přípravy pro povolání, schopnost samostatné práce, nezávislost, schopnost akceptovat vadu, sociální uplatnitelnost. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Podle Zacharové (2013) k vnějším příznakům efektivity patří:

- změny v učení a chování;
- změny v pracovních aktivitách;
- změny ve společenských aktivitách;
- změny v zaměření osobnosti a motivaci;
- změny v potřebách a hodnotovém systému;
- narušení pocitu identity;
- změny ve schopnosti reálného sebehodnocení;
- změny adekvátnosti percepce reality;
- změny v sociální adaptaci a v motivaci.

Renotiérová a Ludíková (2006) uvádí: „*Defektivita není stavem trvalým, je reparabilní, upravitelné či odstranitelná, kromě jiného především speciální výchovou a vzděláváním, což jsou součástí ucelené rehabilitace.*“

2. SOCIALIZACE

Postavením člověka ve společnosti a sociálními otázkami se zabývali již starověcí myslitelé: Platón, Aristoteles, sv. Augustin, Tomáš Akvinský, ale později i Niccolò Machiavelli, Thomas Hobbes. (Učební text sociologie, 2011)

Sociologie vznikla v první polovině 19. století vydělením ze sociální filosofie. Termín sociologie pochází z latinského slova *societas* (společní, společnost) a řeckého *logos* (vědění, učení, rozum, názor). (Učební text sociologie, 2011)

Slovník cizích slov (2015) vykládá pojem socializace: *„je celoživotní proces osvojování jazyka, lidských forem, norem chování, hodnot a mezilidských vztahů, zvyků, tradic a představ o světě (ideologií), které jsou nezbytné pro začlenění a úspěšné fungování jedince ve společnosti – socializace je tedy prostředkem k zachování sociální a kulturní kontinuity.“*

Dle Vágnerové (2007) lze vysvětlit pojem socializace jako: *„celoživotní proces utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost, probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti.“*

Podle Nakonečného (1970) lze definici socializace chápat jako: *„proces vývoje individua z bytosti biologické ve složitou bytost sociální, která se aktivně zúčastňuje společenského a kulturního života“.*

Holý (2005) upozorňuje na vzájemnou interakci jedince a společnosti: *„Je třeba poznamenat, že socializace není pasivním dějem, kdy je člověk formován tlaky společnosti, ale jedná se o vzájemnou interakci lidských potřeb a působení společnosti, kultury a jazyka.“*

Internetová encyklopedie Wikipedia (2015) vykládá pojem socializace: *„Socializace (socialization) pochází z latinského *socialis* neboli družný, spojenecký, polidštěný. Je to sociologický, sociálně psychologický a pedagogický pojem, který označuje proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti a učí se sociálními rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření "sociálního já",*

sociální identity a sociokulturní osobnosti. Socializace probíhá po celý život, nejdůležitější je však v dětství a mládí.“

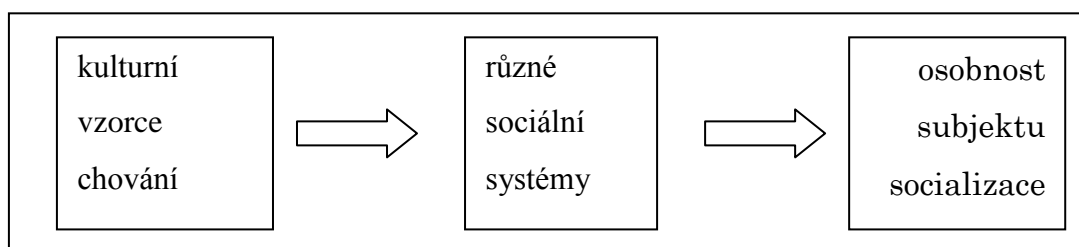
Čabálová (2011): „*Socializací chápeme rozvíjení dítěte jako společenské bytosti, její postupné a aktivní začleňování do společnosti.“*

Helus (2004) termínem socializace označuje: „*proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.“*

Životní potřeby člověka jsou nejčastěji členěny do tří skupin:

- potřeby biologické (potřeba příjmu, vyměšování, aktivity);
- potřeby psychologické (potřeba něco v životě dokázat, potřeba tvořivé činnosti, potřeba objevovat a porozumět, potřeba být jedinečný);
- potřeby sociální (potřeba někam patřit, potřeba sociálního srovnání, spolupráce, soutěžení až soupeření, potřeba kladného sociálního sebepojetí).(Renotiérová, Ludíková, 2006)

Obecně lze vysvětlit socializaci podle modelu socializace:



Obr. 1. Model socializace (Nakonečný, 1997)

2.1. Socializační proces

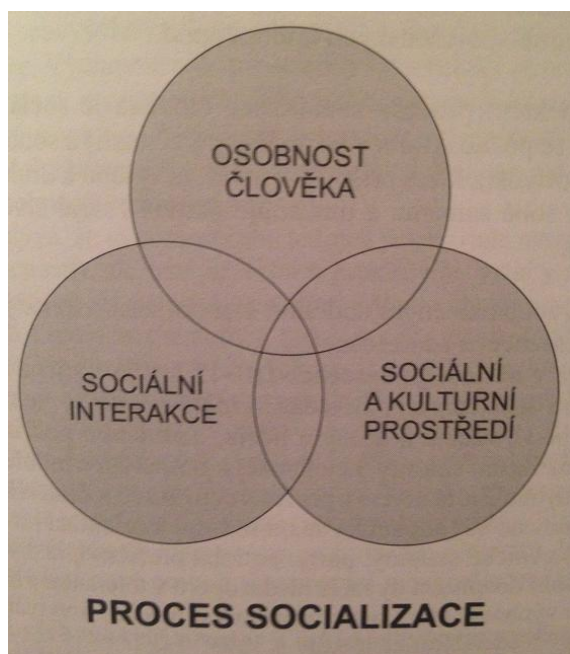
Havlík, Kořa (2007) uvádí: „*Socializace je procesem, který propojuje každého jedince se společností.. Jedinec se stává z biologického tvora člověkem – kulturní a sociální bytostí, která jedná v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směřuje své chování k společensky přijatelným hodnotám a plní individuálně modifikované očekávání, role.“*

Čabálová (2011) definuje socializační proces: „*Socializační proces je určitým přijetím a zvládnutím vzájemné interakce a komunikace člověka s druhými lidmi, společností, jejími hodnotami a kulturou. Socializace je celoživotním společenským procesem, který probíhá od dětství až po stáří.*“

Helus (2004) definuje socializační proces jako: „*sebe prosazení jedince se uskutečňuje v podmínkách společensko-kulturního systému v dynamice mezilidských vztahů a činností: osobnost se jednak podřizuje těmto podmínkám, jednak je ale také podřizuje svým vlastním záměrům*“

Každé období v životě jedince je něčím jedinečné, představuje etapu v životě, která proces socializace jedince ovlivnila pozitivně nebo negativně. Je nutné si uvědomit, že výchova je součástí sociálního kulturního prostředí, odráží se v sociálních interakcích s tímto prostředím a ovlivňuje osobnost člověka v jeho socializačním procesu. (Čabálová, 2011)

Nejen člověk zdravý, intaktní, ale i jakkoli postižený, znevýhodněný, může realizovat své vlohy a schopnosti v procesu socializace. (Renotierová, Ludíková, 2006)



Obr. 2. Schéma socializačního procesu (Čabálová, 2011)

Během procesu podle Čabálové (2011) dochází k rozvoji a osvojování si:

- sociálních forem chování (chování a jednání i interakci s druhými lidmi);
- sociálních rolí (způsobů chování, které jsou v určité sociální situaci žádoucí a nejsou v rozporu se společenskou normou, věkem, pohlavím, profesí, společenským postavením, např. jiné chování se očekává v roli žáka a jiné naopak v roli učitele);
- pravidel soužití, životního stylu a životních situací;
- jazyka, poznatků;
- nových kulturně-společenských hodnot.

Lidský jedinec přichází na svět jen jako potenciální člověk. Člověkem se stává v procesu socializace, jehož výsledkem je získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, tedy osvojení si vlastností, které mu umožňují život ve společnosti. (Sollárová, 2008)

2.2. Socializační vývoj jedince

Osobnost jedince je nutné vidět v průsečíku vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou souhru jeho vlastností, chování a biologických, psychologických a sociálních procesů. Biologické, psychologické a sociální procesy ovlivňuje jedince přírodní, sociální a kulturní prostředí, jedinec naopak zase působí naopak na ně. Svět, kterým jsme obklopeni interpretujeme a reagujeme na něj, začleňujeme jeho prvky do svého vědění, některé zvnitřňujeme, jiné vnějškově registrujeme a akceptujeme, další odmítáme. (Havlík, Koťa, 2007)

V následující tabulce jsou popsány životní etapy socializace podle Havlíka, Koti(2007).

Věk	Etapa	Sociální charakteristika etapy	Profesní dráha	Rodinný cyklus
0-2	rané dětství	odlišování sebe a okolí, neverbální komunikace, počátky výběrového chování a citových vazeb		
2-5	předškolní věk	počátky verbálního dorozumívání, identifikace sociálních vztahů, osvojování návyků, adaptace na kolektiv vrstevníků, odhalování vztahů autority	hra	internalizace rodinných rolí; zkušenost neúplné, případně binukleární rodiny
6-12	Školní věk	formování vrstevnických vztahů a pravidel skupinového chování, rostoucí úloha kognitivního učení a	Učení, fantazijní volba povolání	ideální volba partnera, počátek přípravy na manželství a rodičovství

		vzdělávání, tvorba zájmů a postojů, vznik vztahů zodpovědnosti		
12 - 15	puberta	formován í vztahů mezi pohlavími, počátek emancipace o rodiny, vyhrocení konfliktu zájmů, vznik problémů sociální identity	pokusná volba povolání, oddálení rozhodnutí	seznamování
16-20	dospívání	nabývání zákonných práv a povinností, selekce a koordinace zájmů, počátek nezávislosti, „krize adolescence“	reálná volba povolání	Sbližování, láska, intimní vztahy, sexuální poměr
21-25	raná dospělost	osvojování si rolí dospělého, počátek ekonomické a sociální samostatnosti, formování životních plánů	první zaměstnání (vojenská služba)	přizpůsobování partnerovi, plánování, založení rodiny
26-40	střední dospělost	sladřování	druhá volba	rodina s dítětem

		sociálních rolí a konflikty rolí, materiální konsolidace, společenská angažovanost, redukce životních plánů, stabilizace sítě sociálních kontaktů (přátelé, známí), orientace na prožitky	povolání, fluktuace, specializace, kariéra, další vzdělávání	předškolním, školním, dospívajícím
41-55	pozdní dospělost	tzv. „krize středního věku“, následující sociální konsolidace, nové formování životní perspektivy odvíjené od „zbytku života“	stabilizace, postup, profesní potíže	rodina s mladým dospělým, vznik role prarodiče
55-65	(před)důchodový věk	vrchol sociálního postavení a autority, změny zájmů, proměny fyzických funkcí, stabilizace životních stereotypů, zhodnocování dosavadního života	práce před důchodem, přechod do důchodu, práce v důchodu, profesní rizika	období „prázdného hnízda“, formování nové příbuzenské sítě (po sňatku dětí)

66-74	stáří	změny sociálních a psychických funkcí, oslabování životní aktivity, počátek nové nezávislosti	„profesní prázdnota“	rodina (domácnost) důchodců, vdovství
75-89	stařecký věk	oslabená pohyblivost, závislost a růst nesoběstačnosti		osamělost
90-	dlouhověkost			

Tab. 1. Etapy v životě jedince (Havlik, Kořa, 2007)

Důležitým aspektem socializačního vývoje člověka, je sociální adaptace, tedy přizpůsobení se požadavkům a normám společnosti a současná sociální kreativita, která přispívá k utváření vztahu k druhým lidem, ke společnosti, k sobě samému a umožňuje aktivní řešení životních situací. (Kraus, 2014)

2.3. Sociální učení

„Sociální učení je předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení žádoucích způsobů chování. Do této kategorie patří osvojování komunikačních dovedností, postojů, hodnot a norem chování, sociálních rolí a z toho vyplývajících požadovaných způsobů jednání.“ (Vágnerová, 2000)

Kotásková (1987) popisuje průběh socializačního učení: *„během sociálního učení se utváří celý komplex schopností nazývaných jako: přijetí role, percepce role, hraní role, empatie, percepce osob apod. Dítě je postupně s to poznat, porozumět, analyzovat ty kontexty chování druhých, které nemusí být v řeči a v*

chování přímo vyjádřeny – např. záměry, názory, emoce, navíc související s jejich rolemi.“(Kotásková, 1987)

Podle Palána (2015) v sociálním učení rozeznáváme několik základních forem:

- přímé posilování, tj. využívání odměny a trestu, především vyjádření souhlasu či nesouhlasu s určitým chováním;
- napodobování (nápodoba, imitace) - snaha chovat se, vnímat, cítit a jednat jako lidé zaujímající ve společnosti stejný nebo vyšší status, stejné nebo vyšší sociální role, lidé věkově starší, inteligentnější, disponující neformální autoritou;
- ztotožňování (identifikace) s určitým jedincem, převzetí většiny jeho základních individuálních charakteristik jako modelu. Zvolení tohoto modelu může být *vědomé* i *nevědomé*, ale vychází především z uznání společenské, morální a intelektuální hodnoty této osoby.

Nakonečný (2009) uvádí, že si dítě během socializačního učení musí osvojit a zvládnout následující úkoly:

- osvojení si základních kulturních návyků (hygienické návyky, samostatnost při oblékání, kultura stolování, zásady slušného chování);
- užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci;
- osvojení si mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace;
- osvojení si základních poznatků o přírodě, společnosti a základní časoprostorové orientace;
- osvojení si sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví dítěte;
- orientace se v základních společenských normách a hodnotách;
- postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.

Podle Heluse (1973) se dítě socializuje přihlížením ke všem činnostem a zábavám dospělých. Dítě se tedy učí napodobováním jednání dospělých, kteří jej obklopují a na nichž je závislé.

Podle Vágnerové (2000) má socializační učení nápodobou největší význam právě v dětství, kdy se dítě učí chápat a rozumět chování dospělých ve svém okolí. Dítě nejčastěji napodobuje chování svých rodičů.

Helus (2004) popisuje učení nápodobou:

- regresivní napodobování (dítě se chová pod svou věkovou úroveň, mnohdy starší sourozenec napodobuje mladšího, důvodem je pocit staršího sourozence, kdy má pocit, že již mu není soustředěna pozornost rodičů);
- závislé připodobňování (nápodoba někoho starší, kdo se stává pro dítě vzorem);
- odreagovávající napodobování (projevuje se neuspokojením potřeby dítěte, dítě napodobuje agresivní chování);
- kompenzační napodobování (napodobováním osob úspěšných, z důvodu pocitů své vlastní méněcennosti).

2.4. Stupně socializace

Jesenský (1993) vychází ve své klasifikaci a odstupňování socializace podle hodnocení WHO (Světové zdravotnické organizace) a člení ji na 9 stupňů:

PLNÁ INTEGRACE

1. Sociálně integrovaný jedinec

VYSOKÁ INTEGRACE

2. Inhibovaná účast
3. Omezená účast

STŘEDNĚ VYSOKÁ INTEGRACE

4. Zmenšená účast

NÍZKÁ INTEGRACE/NÍZKÁ SEGREGACE

5. Ochuzené vztahy
6. Redukované vztahy
7. Narušené vztahy

STŘEDNĚ VYSOKÁ SEGREGACE

8. odcizení

VYSOKÁ SEGREGACE

9. společenská izolace (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Podle Novosada (2000) lze rozlišit čtyři tradiční stupně socializace, případně resocializace, a to podle úspěšnosti daných jedinců:

- Integrace (začlenění) – vyjadřuje úspěšné a bezproblémové začlenění postižených jedinců do pracovního a společenského prostředí bez potřeby dalších opatření (úlev, výhod, individuální pomoci).
- Adaptace (přizpůsobení) – jedná se o poměrně úspěšné začlenění postiženého člověka do společnosti intaktních, která však musí být jeho potřebám přizpůsobena.
- Utilita (potřebný, užitečný)- jde o sociální upotřebitelnost znevýhodněného jedince, která představuje jeho zařazení do společensky užitečné práce za předpokladu celoživotní společenské ochrany a pomoci.
- Inferiorita (nižší)- vyjadřuje sociální nepoužitelnost – segregaci. Není možné začlenění postiženého jedince do běžného společenského prostředí a do pracovního procesu pro velmi těžké, většinou vícenásobné postižení. Sociální vztahy jsou nevytvořeny, respektive zcela ztraceny.

2.5. Sociální potřeby žáka

Sociální potřeby a úroveň jejich nasycenosti nemají přímou návaznost na zachování vitálních funkcí lidského organismu. Vše ostatní však výrazně ovlivňují. Patří k hlubokým a často nepoznaným zdrojům chování a jednání všech lidských jedinců, pro nás také žáků základní školy. (Svoboda, 2015)

Svoboda (2015) uvádějí tyto základní sociální potřeby:

- **Potřeba místa**

Jedná se o nejdůležitější potřebu, vzniká už v době před narozením dítěte, kdy plod má definováno své místo, a to na třech úrovních:

- fyzické - tělo matky (v náruči, v postýlce, v kočárku);
- duševní - uvědomuje si své mentální spojení s matkou (dialog s matkou, s ostatními pečujícími figurami);
- metaúroveň - matka patří do rodiny, je zastoupena stereotypy, zvyky, které užívá společnost, ve které se dítě nachází.

Dítě postupem přibývání věku si začíná věci přivlastňovat, a to svou matku, věci, až se narodí sourozenec, bude mu dělat ten starší samé naschvály, bude si vynucovat, aby se radši rodiče věnovali jemu, ne mladšímu sourozenci. (Svoboda, 2015)

- **Potřeba bezpečí**

Sycení potřeby bezpečí zahajuje průběh těhotenství, dále rodinné prostředí ve smyslu panujících poměrů, prožitky bezpečí - pokud je dítě v probíhající socializaci v prostředí mimo rodinu, včetně předškolních kolektivních zařízení, zde je zřejmé, jaké poměry v rodině z pohledu dítěte panují. Informace o chování a jednání v mateřské škole proto mohou být při vstupu do základní školy kvalitním zdrojem pro přípravu učitele, jak s žákem jednat, aby dokázal korigovat méně žádoucí reakce.

Projevy nesyčené potřeby u žáků základní školy:

- žáci se pravidly řídí naučeným vzorcem, návykem z rodiny, chování pak lze rozdělit:

- Žák vytváří svým chováním a jednáním nebezpečné prostředí (vzorec uplatňuje nevědomě, protože nerozumí klidnému prostředí „neví, co od něj má čekat“, vytváří prostředí, které zná, umí v něm se pohybovat, neklidné prostředí je pro něj uspokojivé, naopak klidné nezvládá)
- Žák je až "citově deprivovaný", snaží se "nebýt vidět" (kolektiv jej často toleruje, akcí třídy se nezúčastňuje dobrovolně, pokud participuje, případně je v určitém smyslu dominantní, pak jen s cílem vlastní

ochrany. Učitelé jsou bezradní, marně hledají způsob, jak žáka motivovat netuší, že jejich zvýšený zájem zvyšuje napětí v žákovi, pak jsou učitelé snadná kořist, protože žáka vyprovokovali k činu.)

- Žák má stále připomínky, žádá různá upřesnění učiva (žák se neustále vyptává, třeba na nějaké učivo, ale učitelka mu neodpovídá, tak prostě toho zneužívá a to tak, že v jeho verbálním vyjádření vidíme "snahu o hledání spravedlnosti", často však vyjádřenou formou, která je učiteli nepříjemná, pak se, ale učitelé se diví, že žák rezignoval na učivo. Kázeňské potíže - učitel by měl žákovi odpovídat na vše co se ho zeptá, jinak se s žákem nedomluví a bude vyvozovat důsledky, i když si to sám někdy způsobí.

- **Potřeba podnětu, péče a výživy**

Nedostatečně sycená potřeba podnětu, péče a výživy způsobuje zpravidla tyto školní problémy:

- podněty - krádeže, pak je třeba pracovat nejlépe průměrem odpovídajícím věku a intelektu žáka.
- Péče - šplhounství, kdy je dobré eticky generalizovat snahu žáka i na ostatní předměty, jasně definovat pravidla kontaktu mezi vyučujícím a žákem, aby potřeba péče přerostla v citové vydírání.
- výživy, hlavně informacemi - je zpravidla rentabilní zapojit do procesu žakovu představivost, protože obranný systém jeho organismu nedovoluje přestup informací z paměti krátkodobé do dlouhodobé.

- **Potřeba podpory**

V základní škole je možné nabízet oporu i fyzickým dotekem maximálně do páté třídy základní školy, pak je vhodnější přejít k podpoře verbální. Tou není orientace na známky, ale vyjádření úcty žákovi. Pokud je dobře chválen, je zvolena odpovídající forma, chápe pochvalu skutečně, jako osobní podporu, ne vyjádření vztahující se pouze k jeho výkonu.

3. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Termín sociální klima školy je jedno z těch slov, jimž každý "nějak" intuitivně rozumí. Tento pocit známosti však může být zrádný. Při bližším ohledání však zjistíme, že i když je hojně používáno ve vědecké i odborně-praktické literatuře, nepadá mezi odborníky (natož mezi laiky) shoda ohledně toho, co se termínem (sociální) klima školy vlastně myslí. Toto zjištění bychom mohli použít proti tomuto termínu a požadovat jeho vyškrtnutí z odborného slovníku, když ani po 60 letech jeho používání nedošli odborníci ke konsensu. Na druhou stranu je však klima velmi mocnou metaforou, která plodí užitečné myšlenky (a další metafory) a která pomáhá naší omezené mysli nějakým způsobem uchopit složitost organizačního života v tak složité organizaci, jakou škola je. (Havlík, Kořa, 2007)

Sociální klima školy můžeme pracovním vymezením jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku a procesualnost zahrnovaných jevů.

Klima je sociální, skupinový jev, který je vázán vzájemně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách. Klima školní třídy vytvářejí všichni žáci v dané školní třídě, skupiny žáků ve třídě i jednotliví žáci, kteří stojí mimo tyto skupiny, a také učitelé vyučující třídu. Klima třídy bylo ovlivněno efektivitou žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj osobnosti žáků i vývoj třídy jako celku. Pro zvýšenou výkonnost práce ve třídě je důležité příznivé klima s pozitivními sociálními vztahy a postoji mezi spolužáky a učitelem. (Havlík, Kořa, 2007)

Klima školní třídy tvoří různé faktory:

- faktory související s jednotlivcem (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost, apod.

- sociálně–psychologické faktory třídy, např. soudržnost třídy, soutěživost, konfliktnost třídy, diferencovanost třídy atd.
- pedagogicko–psychologické faktory, např. variabilita učebních činností, organizovanost třídy, jasnost „pravidel“ hry, učitelova snaha pomoci žákům (Filová, Maňák, 1996)

Na naladění třídy a její klima působí nejen učitel, ale i samotní žáci. Během pedagogické komunikace učitel a žáci společně vytvářejí klima třídy, které všichni prožívají. Klima determinuje výuku, její průběh i výsledky, ovlivňuje chování žáků, motivaci k výkonu i emoce.

Podle našeho názoru je, že každá třída je jiná, někde se vyučuje dobře, do některých tříd se učitelé těší méně. Každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Klima příznivé pro spolupráci, ale i klima povrchnosti při učení. Kvalita třídního klimatu ovlivňuje psychický stav učitelů, pracovní spokojenost a pohodu. „O klimatu tříd by mohli také vyprávět jednotliví žáci. Jsou třídy, do nichž se většina žáků těší, cítí se tam dobře. Je to pro ně „naše třída“ a jsou smutní, když školní docházka končí a oni se musí rozejít.

Zjistili jsme, že takové třídy se scházejí i po letech, kdy už bývalé spolužáky osud zavál na různá místa“ (Mareš, 1998). Jsou ale také třídy, které diktují svým členům, co mají a co nemají dělat. V těchto třídách jsou někteří žáci nešťastní už jen z pocitu, že musí opět mezi spolužáky (Čáp, 2001). Jde o třídy, v nichž někteří žáci třeba s odlišnými názory trpí agresivitou ostatních, aniž o tom učitelé či rodiče vědí. Nepříznivá klimata mají negativní dopad na žákovo prožívání a chování, ale i na jeho školní výsledky.

Jakmile žáci ztrácejí ve třídě pocit jistoty a bezpečí, vyvolá pobyt ve třídě u žáka stres a úzkostné stavy.

3.1. Definice klimatu sociální třídy

Zjistili jsme, že sociální klima třídy označuje dlouhodobé sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace), typické pro danou třídu a učitele. Vyjadřuje relativně stabilní a emocionální naladěnost, ve které se spojují nálady jednotlivců, jejich prožívání, chování a vztahy. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno i širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Na jedné škole existují někdy vedle sebe rozdílná klimata v rozdílných třídách. V některých třídách je např. klima pozitivní, které žáky a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností, v jiných třídách je klima negativní, které nepříznivě ovlivňuje dění třídy. (Čáp, 2001).

Myslíme si, že na klima třídy působí stupeň třídy, kam žáci docházejí. Ve vyšších třídách starší žáci potřebují méně vnější kontroly a jsou citlivější na autoritativní chování učitelů. Vyučování vnímají jako formálnější, orientovanější více na výkon než v nižších třídách. Klima bylo měněno vlivem spolupráce, tolerance a vzájemné pomoci, ale i soutěžení a rivality mezi žáky. Významná je dovednost učitele vybudovat ve třídě úctu a kontakt.

Jednou z nejnositelnějších metafor je klima školy jako osobnost člověka. Většina charakteristik termínu „osobnost“ má své protějšky v termínu „klima“, a to včetně různých problémů. Klima je charakter školy. Všechny školy mají tytéž základní cíle. Existují však v různých prostředích, „narodily“ se v různé době, prošly různými zkušenostmi, a tak se snaží těchto základních cílů dosahovat jinak. Liší se i v tom, které z těchto základních cílů akcentují. Stejně jako u osobnosti jsou mnohé z těchto rozdílů, charakteristik školy neuvědomované. Pro zaměstnance školy a žáky jsou „normální“; jsou na ně zvyklí a nevidí je, mnohdy nemají s čím porovnávat.

Stejně jako si během běžného života neuvědomujeme svou osobnost, i škola nevnímá své klima, pokud se nedostane do situace, která si to vyžádá.

Mezi takové situace patří především změny zásadnějšího rázu, krize a také „výzvy“ z vnějšího či vnitřního prostředí – zvědavý a komunikativní rodič, žák či rada školy. (Čáp, 2001).

3.2. Typy klimatu

Podle Mareše (1998) můžeme mikrosociální prostředí třídy sledovat z více hledisek:

- a) Podle typu školy - klima třídy na střední odborné škole, na gymnáziu, na středním odborném učilišti, případně na státní či nestátní škole, například církevní
- b) Podle stupně školy - klima v mateřské škole, na prvním nebo na druhém stupni základní školy, na střední nebo vysoké škole
- c) Podle zvláštnosti žáků - klima třídy, kde jsou převážně neproblémoví žáci, ale vyskytují se i "problémoví žáci" nebo postižení žáci
- d) Podle koncepce výuky - klima třídy v tradiční škole nebo ve škole alternativní nebo taky si myslím i na speciální či praktické základní škole
- e) Podle zvláštnosti učitelů - klima třídy, kde vyučuje učitel začáteční, zkušený učitel nebo učitel, který učí různými metodami a ještě učitel, který učí s pedagogickými rysy
- f) Podle zvláštnosti prostředí, ve kterém se výuka odehrává - klima v tradiční učebně, klima v laboratořích aj.
- g) Podle zvláštnosti vyučovacích předmětů - klima třídy při různých typech vyučovacích předmětů, například při naukových předmětech
- h) Podle zvláštnosti komunikace, zprostředkovávající sociální kontakt
- i) klima při přímé mezilidské komunikaci, klima ve společenství žáků, které zprostředkující moderní komunikační technikou, například klima ve "virtuálních" třídách nebo při učení s počítačem (Čabalová, 2011)

3.3 Zkoumání klimatu školní třídy

Podle našeho názoru bylo zjištěno, že potíže žáků se školním prospěchem a s chováním nelze dobře diagnostikovat, o to hůře se napravují, pokud nejsou k dispozici údaje o klimatu třídy, kterou daní žáci navštěvují. Jako příklad můžeme uvést třídy, kde fyzicky slabší nebo odlišní žáci trpí agresivitou spolužáků nebo vyučující, jejichž negativní působení na žáky vyvolává psychická mikrotraumata.

Takové věci se v dnešní době hodně vyskytují. Sice každá škola má jiné klima třídy, ale třeba tady ve Zlínském kraji jsou tři základní školy a každá má jiné klima. Podle příkladu je řešeno, že Základní škola 1, má asi nejlepší klima, protože učitelé jsou tady přátelštější i sám pan ředitel je hodně společenský člověk, takže dobře vychází s učiteli i se žáky. Druhý příklad je Základní škola 2, tady sice nevím jak to funguje, ale slyšela jsem, že učitelé nadbíhají žákům z více finančně zaopatřených rodin před žáky méně finančně zaopatřených rodin a ředitel je při učitelích. Třetí a poslední příklad je Základní škola 3, tady mají učitelé vřelý přístup k žákům, ale ředitel a zástupce nemají vřelý přístup k učitelům. Ale myslíme si, že to není jen ve Zlínském kraji, ale všude v republice, prostě jaké si to ředitel udělá takové to má. (Čapek, 1992)

3.3.1. Přístupy ke zkoumání klimatu

- a) sociometrický přístup (zahrnuje zkoumání sympatií žáků ve třídě, chování žáků i celé třídy, integrovanost třídy)
- b) organizačně–sociologický přístup (metodou standardizovaného pozorování se zjišťuje, jak učitel řídí plnění úkolů, jak působí na výkonnost žáků i třídy apod.)
- c) interakční přístup (sleduje charakter interakce mezi učitelem a žáky během vyučování)
- d) školně–etnografický přístup (přímé pozorování třídy)
- e) pedagogicko-psychologický přístup (sleduje spolupráci a kooperaci ve třídě)
- f) vývojově-psychologický přístup (sleduje třídu jako sociální prostředí pro rozvoj osobnosti žáka)

Zjistili jsme, že ty přístupy jsou velmi potřebné, protože aspoň zkontrolují klima třídy v každé škole. Myslím si, že tyhle přístupy kontroluje inspekce v každé třídě, jak chodí do škol. (Čabálová, 2011)

3.3.2. Metody zjišťování třídního klimatu

Standardizované pozorování

Myslíme si, že nezúčastněný pozorovatel je na svou činnost předem připraven, vycvičen a přichází s cílem pozorovat určité dané aspekty dění ve škole.

Pozorovatel má stanoveno, na jaký okruh situací se má zaměřit, čeho především si má ve škole všimnout, má k tomu k dispozici popis jevů, postupy pozorování, definovaná hodnotící kritéria. Pomocí pozorování je řešen tento postup zpravidla používání školní inspekce, jde především o to, omezit subjektivitu pozorování, dva nezávislí pozorovatelé by tedy měli dospět k přibližně stejným výsledkům. (Čapek, 1992)

Ještě existují

Nestandardizované pozorování - není validní metoda

Je to jedna z nejstarších metod, která se však používá dodnes. Návštěvník (inspektor) prochází školou, pozoruje její vybavení, organizaci jejího chodu, chování žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců školy. Na základě tohoto subjektivního pozorování si vytváří svou osobní představu o klimatu konkrétní školy. Výsledný dojem je ovlivněn událostmi které pozoroval, délkou jeho pobytu ve škole, zvláštnostmi jeho osobnosti atd., je obtížné na takovém dojmu stavět a cokoli z něj vyvozovat.

Rozhovor (volný, standardizovaný, polostandardizovaný)

Tazatel by měl být speciálně vycvičen. Část otázek, na které se ptá, je předem stanovena, aby se zajistilo pokrytí daných tématických okruhů, ale část si tazatel vytváří sám v reakci na průběh konkrétního rozhovoru. Nevýhodou je poměrná časová náročnost metody, malý počet osob, které lze metodou vyšetřit, také mohou vzniknout obtíže při zobecňování výsledků rozhovoru. (Čapek, 1992)

Dotazníky a posuzovací škály

Jedná se o písemné získávání informací. Otázky jsou dané, odpovídají na ně žáci, učitelé, vedení školy, také rodiče. Výhodou je, že se touto metodou dají informace získat velmi rychle od širokého okruhu osob, spolehlivost výsledku lze statisticky testovat. Nevýhodou může být náročnost přípravy dotazníku a jeho neosobnost. Odpovědi mohou být také zkresleny tím, že lidé mají tendenci odpovídat podle toho, co je žádoucí stav, ne jak je to ve skutečnosti. (Čapek, 1992)

Ještě existuje metoda MCI je určena pro žáky 3. - 6. tříd. Měří vždy klima v jednom předmětu (třídní učitel tedy neměří klima ve „své“ třídě, ale například pouze v předmětu fyzika). Udává hodnoty pěti položek třídního klimatu:

- a) spokojenost ve třídě - zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody
- b) třenice ve třídě - zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování
- c) soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
- d) obtížnost učení - zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé
- e) soudržnost třídy - zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, pospolitosti dané třídy

Navíc má tato metoda dvě formy - aktuální a preferovanou. Aktuální odráží současný stav, preferovaná ukazuje přání žáků v jednotlivých oblastech. Mezi otázkami jsou rozdíly ve formulaci, například:

v naší třídě baví žáky práce ve škole

v naší třídě by měla žáky víc bavit práce ve škole(Čapek, 1992)

4. SITUACE V RODINĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE

Reakce rodičů na postižení dítěte, několika fázemi. Některé onemocnění dítěte a vady lze diagnostikovat v prvních dnech života dítěte, např. diagnóza mentální retardace v prvních dnech a měsících života dítěte je snadná, pokud jde o poruchu s typickými tělesnými znaky jako je např. Downův syndrom. Méně závažné poruchy se projeví později a diagnostikují se během prvních let života dítěte. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Pro rodiče, zvláště matky dětí, je informace o postižení dítěte velice bolestná a traumatizující. Hrouť se jim všechny jejich naděje, sny a očekávání, které vkládali do ještě nenarozeného dítěte. Oprávněně se obávají jeho budoucnosti a začlenění do společnosti. Doba odkdy je dítě diagnostikováno jako postižené, nazýváme obdobím **krize rodičovské identity**. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Vyrovnat se s takovou zprávou a skutečností, je charakterizováno podle Vaška (1995) do 4 fází:

1. Fáze šoku a popření

- situace je tak tíživá, že pokaždé k popření.

2. Fáze postupného vyrovnání

- jsou tady faktory, je to emoční vyladění rodičů, hněv a zoufalství nebo deprese;
- v některých případech dochází u rodičů ke vzniku nejrůznějších psychických obran;
- taková reakce je útok - tendence s nepřijatelnou situací bojovat;
- jednou z reakcí je únik ze situace, kterou člověk nedokáže zvládnout nebo se s ní vyrovnat;
- může jít o odložení postiženého dítěte do jiné péče, odchod od rodiny;
- přijatelná substituce je aktivita v nějakém sdružení.

3. Fáze smlouvání

- období vyrovnání se s problémem postižení dítěte.

4. Fáze vyrovnání a přijetí skutečnosti

- ne všichni rodiče dosáhnou vyrovnání se se skutečností;
- mohou přetrvávat neadekvátní obranné postoje odmítavé, omezující rozvoj dítěte.

V rodinách s postiženými dětmi se často vyskytují i zdravé děti, které jsou přítomností handicapovaného sourozence více či méně ovlivněny a to jak v negativním, tak pozitivním směru. Lékaři i psychologové doporučují matkám, je - li to možné, aby měly brzy po narození postiženého další dítě, protože se většinou podaří, že druhé se narodí zdravé. Vůči postiženému pak může vzniknout u zdravého sourozence pocit křivdy, zlosti a žárlivosti. Rodičovskou pozornost si vydobývá pomocí již zmíněné zvýšené přizpůsobivosti, zodpovědnosti a to znamená, že se začne o postiženého sourozence starat, pomáhat matce například s koupáním, krmením, atd. Z tohoto plánu vyplývá, že existuje reálné a dosud podceňované riziko psychologického ohrožení zdravých sourozenců postižených dětí. To by nám mělo navozovat potřebu zaměřit poradenskou a terapeutickou činnost nejen na postižené děti, ale i na jejich sourozence a rodiče, případně na rodinu jako celek. Rodinné prostředí je základním činitelem v socializačním procesu dítěte. Samotné postižení má vliv na postoje a chování všech členů rodiny, zejména pak matky. (Hájková, Strnadová, 2010)

Tabulka č. 2 Model duševní krize rodičů

Fáze duševní krize	Projevy		Potřeby
0. Sdělení diagnózy			
1. Fáze šoku ↓	Citová dezorganizace, zmatenost, ochromení jednání, neschopnost tomu uvěřit, iracionalita.	Může trvat od dvou minut do několika dní.	Sympatie a emocionální posila.
2. Fáze reaktivní ↓	Projevy: bolest, žal, zklamání, úzkost, agresivita, odmítání, vina, selhání, obranné mechanismy.	Proces reintegrace v průběhu diskuse.	Naslouchání rodičům. Katarze tím, že se vypovídají. Sympatie, ale čestnost. Fakta o případu.
3. Fáze adaptační ↓	Realistické hodnocení; rodiče se ptají: „ Co by se dalo udělat?“, což je znamením ochoty začít jednat („ Jak bychom mohli pomoci ?“).		Spolehlivá a přesná informace o léčebném a výchovném přístupu a o budoucnosti.
4. Fáze reorientace	Rodiče začínají jednat, vyhledávají pomoc a informaci a plánují budoucnost.		Poskytování pravidelné pomoci a vedení.
Překonání krize.			

Zdroj: (Hájková, Strnadová, 2010)

5. INTEGRACE

Novosad (2000) hovoří o integraci v nejjobecnější rovině jako: *„začleňování či spojování částí v jeden celek.“*

Podle Čadové (2012) je přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb.

Velký slovník naučný (Kolektiv, 1999) definuje integraci jako *„plnohodnotné soužití zdravých a handicapovaných jedinců, jež umožňuje respektování individuálních potřeb každého z nich v různých oblastech života“.*

Podle Jesenského (2006) vysvětluje integraci jako: *„sjednocení postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišných jevů, situací, postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů, problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které napomáhají takovéto rozpory překonávat.“*

Integrované vzdělávání uvádí Průcha jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“*

Pro Sováka (1981) znamenala integrace nejvyšší možný stupeň socializace – procesu, kterým se speciálně pedagogickými prostředky umožňuje včasné a nejvhodnější zapojení člověka s postižením do společnosti. Podle míry dosažení zapojení do společenského života rozlišuje Sovák čtyři stupně socializace (Sovák In Pipeková, 1998):

- Integrace – naprosté zapojení a úplné splynutí znevýhodněného jedince ve společnosti

- Adaptace – přizpůsobení se znevýhodněného jedince společenskému prostředí za určitých podmínek, je nutné vycházet z individuálních vlastností
- Utilita – sociální upotřebitelnost znevýhodněného jedince, možnosti rozvoje jsou omezené, pracovní a společenské uplatnění pod dohledem jiných osob
- Inferiorita – sociální nepoužitelnost, segregace jedince, nevytvoření, popřípadě ztráta sociálních vztahů.

Novosad (2000) rozděluje integraci na dva směry.

Asimilační směr:

- integrace reprezentuje ztotožnění minority s identitou majority;
- integrace je zejména záležitostí znevýhodněných lidí, vyjadřuje vztah k hodnotovému postavení společnosti, akceptuje chování majority jako jediné přirozené;
- základní podmínkou integrace je přijetí psaných, fixovaných i nepsaných norem existence majoritní společnosti;
- pro uvedený směr jsou typická spíše rychlá, praktická, organizační a legislativní řešení.

Adaptační směr:

- integrace je společným problémem lidí postižených i intaktních a je založena na vztahu partnerství mezi všemi zúčastněnými;
- integrace je vyšší forma společenského bytí, která vychází ze vzájemného pochopení hodnot majority i minority;
- začlenění lidí s postižením do institucí, společenských struktur intaktní společnosti není jedinou formou integrace.

Aby mohlo k integraci dojít, musí být splněna řada podmínek, bez nichž by se integrace nemohla uskutečnit. V první řadě je důležitá jistota rodiny a žáka samotného, že integrace do běžné školy bude vhodnou variantou pro jeho vzdělávání. Podmínek, které musí škola splňovat, je velká řada. Žákovi musí být škola a třída dostupná nejlépe bez pomoci okolí. Škola musí mít dostatek

materiálního vybavení, aby bylo možno co nejúčinněji eliminovat handicap. Nezastupitelnou roli hraje také připravenost učitele na práci s handicapovaným žákem. Měl by mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky a dostatek informací o handicapu příslušného žáka. Jeho povinností je také připravit na změny třídní kolektiv a nastolit příznivé klima ve třídě. Integrace je velkým přínosem nejen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro celý třídní kolektiv. (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2015)

Dnes je více než jisté, že ani výhodnější koadaptační směr nemůže být konečnou fází integračního procesu. Vývoj v přístupu k začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy. (Slowík, 2015)

V posledních letech nastal posun v uznávání důstojnosti a osobnostních potřeb všech dětí se speciálními potřebami. To vedlo k snaze poskytovat vzdělávání jdoucí od „pouhé“ integrace k přijetí těchto těchto dětí za rovnoprávné členy školní komunity. Učitelé do jisté míry pochopili, že plné integrace dětí se speciálními potřebami lze dosáhnout, jedině pokud se napřed podaří jejich včlenění (inkluze) do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kdo tvoří školu. (Lang, 1998)

5.1. Legislativní rámec integrace

Z pohledu právních předpisů lze vysvětlit integraci jako právo nebýt diskriminován. (Müller a kol., 2001). Listina základní práv a svobod (1993), ve článku 3 definuje práva a svobody: *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“*

Úmluva o právech dítěte (1993) uvádí: *„Právo duševně či tělesně postižených dětí požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost a umožňujících aktivní účast dětí ve společnosti.“*

5.1.1. Školský zákon

Povinnou školní docházku a základní vzdělávání upravuje Školský zákon – 561/2004 Sb., který říká:

- § 36, odst. 2 - Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky
- § 36, odst. 3 - Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.
- § 36, odst. 5 - Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.
- § 36, odst. 7 - Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu...

Tyto body se vztahují na všechny žáky ze spádové oblasti – zákon nerozlišuje, zda má nebo nemá žák speciální vzdělávací potřeby – spádová škola má za povinnost přijmout všechny žáky ze spádové oblasti. Dříve byl ve vyhlášce 73/2005 v §3, odst. 4, který byl zrušen, říkal: „*Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.*“ Nyní tedy platí pouze ustanovení školského zákona – tedy dítě ze spádové oblasti musí přijmout spádová škola.

5.1.2. Vyhláška 147/2011

Vzdělávání postižených žáků upravuje vyhláška 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vzdělávání těchto žáků je uskutečňování na základě podpůrných a vyrovnávacích opatření.

- Vyrovnávací opatření.

- Jsou určena pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.
- Mezi zdravotní znevýhodnění patří epilepsie, astma, těžká cukrovka, skoliosy, ale i lehčí specifické poruchy učení. Do sociálního znevýhodnění zařazujeme žáka z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.
- Tyto opatření zavádí pro žáka škola sama, po pedagogické diagnostice, není nezbytně nutný posudek od ŠPZ (výjimkou je vytvoření IVP pro žáka), příp. doporučení na zavedení vyrovnávacích opatření může ŠPZ navrhnout např. po náslechu ve třídě apod., není nutné komplexní vyšetření žáka.
- Mezi prostředky vyrovnávacích opatření řadíme pedagogické nebo speciálně pedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků, individuální podpora v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb, IVP, služeb asistenta pedagoga.
- Podpůrná opatření.
 - Podpůrná opatření se týkají výhradně zdravotně postižených žáků.
 - Za podpůrná opatření jsou považovány speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče (znakový jazyk, Braillovo písmo, řečová výchova apod.), poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, úprava organizace vzdělávání.

Vyhláška také upravuje formy speciální vzdělávání:

- individuální integrace;
- skupinová integrace;
- ve škole samostatně zřízené pro tyto žáky;
- kombinací těchto forem.

Základní škola může kombinovat individuální a skupinové integrace – naukové předměty se žák učí formou skupinové integrace ve speciální třídě pro žáky s postižením dle upraveného ŠVP, ostatní předměty probíhají formou individuální integrace v odpovídajícím ročníku ZŠ.

Vyhláška také upravuje počet žáků ve speciální třídě, lze ji zřídit již od 6 žáků se zdravotním postižením, ve třídě se mohou vzdělávat žáci více ročníků, případně prvního i druhého stupně.

Všechny legislativní kroky by měly vést k přednostnímu vzdělávání všech žáků v hlavním proudu vzdělávání, tj. na běžných ZŠ.

5.2. Povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.). Ten v ustanovení § 16 stanoví následující práva žáků, za jejichž naplnění je škola odpovědná. (Čadová, 2012)

- *„(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími*

potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, § 16, odstavec 7)

Z citace zákona vyplývá, že škola se musí přizpůsobit žáku, umožnit mu studium tak, aby odpovídalo jeho potřebám a možnostem – např. škola zajistí bezbariérovost, zajistí asistenta pedagoga, speciální učebnice, kompenzační pomůcky, vytvoří IVP apod.

- *„(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívát mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.“* (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, § 16, odstavec 7)

5.3. Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování) a dále systém pedagogicko-psychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálně pedagogická centra (SPC). (Michalík in Čadová, 2012)

Mezi základní úkoly školských poradenských zařízení (SPC, PPP, SVP) řadí Směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení:

- zajištění speciálně pedagogické a psychologické péče integrovaným žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola;
- pedagogicko-psychologická poradna provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a zajišťuje psychologickou a speciálně pedagogickou péči zpravidla žákům se specifickými poruchami učení a chování;
- SPC provádí odborné vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům podle svého zaměření na konkrétní druh postižení;
- SVP provádí odborné vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům se specifickými a nespecifickými poruchami chování a žákům ohroženým negativními společenskými vlivy. (Michalík in Renotierová, Ludíková, 2006)

SPC, PPP, SVP vydávají odborné posudky, jejichž obsah je určen pro potřeby vzdělávání žáka a pro potřeby správního rozhodnutí je zejména:

- informace o druhu a stupni zdravotního postižení, a závěr, zda závažnost postižení, jeho charakter a rozsah opravňuje žáka k zařazení do speciální školy nebo speciální mateřské školy a čerpání zvýšených finančních prostředků;
- výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka včetně doporučených pedagogických postupů;
- návrh organizační formy vzdělávání formy žáka, tj. návrh na individuální integraci, návrh na zařazení do speciální nebo specializované třídy, návrh na zařazení do speciální školy;
- návrh na zařazení žáka speciální školy pro žáky s jiným druhem postižením, případně na návrh na diagnostický pobyt včetně zdůvodnění;
- stanovení doby platnosti posudku pro účely vzdělávání žáka a správního rozhodnutí. Doba platnosti vychází z prognózy vývoje zdravotního stavu žáka s ohledem na konkrétní

případ a typ postižení. Lze stanovit i na celou dobu školní docházky;

- návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění. (Michalík in Renotierová, Ludíková, 2006)

6. INKLUZE

Internetová encyklopedie Wikipedia.cz vykládá pojem inkluze: „*Inkluze (z lat. inclusio, zahrnutí) znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku. Opak je exkluze – vyloučení.*“

Slowík (2015) uvádí: „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“

Jednu z nejučinnějších pák, která rozhýbala celou změnu vedoucí k inkluzi, měli v rukou přímo ti, jichž se to nejvíce týkalo. Dospělí lidé se speciálními vzdělávacími potřebami se stali obhájci svých vlastních práv. Rodiče se začali zajímat o vzdělávání svých dětí a velké množství svépomocných skupin pomohlo k vytvoření povědomí veřejnosti o problému vzdělávání dětí se speciálními potřebami k širšímu porozumění pro inkluzi. V poslední době věnují nemalou pozornost problematice postižených média. (Lang, 1998)

Internetová encyklopedie Wikipedia.cz vykládá inkluzivní vzdělávání následovně: „*Inkluzivní vzdělávání nebo inkluze je praxe zařazování všech dětí do běžné školy (do tzv. hlavního vzdělávacího proudu), která je na to patřičně připravena. V inkluzivní škole se neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez nich. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně. Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, považuje inkluzivní přístup za přínos pro všechny žáky. Na školu, která je inkluzivní, jsou ovšem kladeny vyšší nároky spojené s širokou heterogenitou složení jejich žáků. Jedná se především o uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů či externích odborníků a péči o duševní zdraví všech žáků i učitelů. V České republice to předpokládá radikální změnu filozofie celého školství, což není za stávající situace otázka nejbližší budoucnosti, ale běh na dlouhou trať. Jde také o systémová opatření a změny v legislativě.*“

6.1. Inkluzivní třída

Inkluze znamená ve třídě vytvořit prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Staví všechny zainteresované před nutnost jít dál, než je zvykem, a ptát se, proč obec existují jevy jako vylučování některých lidí ze společnosti, předsudky a diskriminace. Inkluze dává za úkol vybudovat společenství pečující o všechny otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu. Mají na to právo a je to přece jen to, co bychom chtěli pro sebe a své děti – moci se učit v neohrožujícím a otevřeném prostředí bez diskriminace a předsudků. (Lang, 1998)

Lang (1998) uvádí principy inkluze a tvrdí, že všechny děti mají právo na:

- společné učení se s vrstevníky.
- Zapojení se do takového učení, které vyhovuje jejich dovednostem a potřebám.
- Učení se v heterogenních skupinách jako součást sociálního učení.

Je nutné dodat také body, které jsou nezbytné pro procesy učení a vyučování:

- učitelé mají být moderátory aktivního učení svých žáků, nikoliv jim nalévat vědomosti do hlavy;
- všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování;
- skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí;
- všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí;
- rodiče dětí se speciálními potřebami mají jedinečné znalosti o vzdělávání svých dětí a také hluboký zájem na jeho rozvíjení;
- vzdělávání dětí se speciálními potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné;

- je třeba nezapomínat, že ti, kdo usilují o vytvoření takového společenství, musí mít k dispozici různé formy podpory. (Lang, 1998)

6.2. Příprava na inkluzi

Na výchově každého dítěte se podílí celé školní společenství, přičemž někteří členové, někteří žáci, mají více potřeb než ostatní. Je nezbytné vyvinout proces, jakým se budou sdělovat informace všem zúčastněným o nových žácích. Je vhodné pořádat informační schůzky, jejichž cílem je:

- podpořit povědomí o inkluzi jako takové,
- podpořit a informovat třídního učitele,
- vytvořit pocit společné profesionální odpovědnosti,
- poskytnout vhodnou strukturu, která vyústí v souhrnný a vyčerpávající profil dítěte;
- povzbudit profesionální reflexi. (Lang, 1998)

6.2.1. Sdělování informací směrem k dětem (spolužákům)

Přípravu na příchod postiženého žáka do školy můžeme začít tím, že vyzveme žáky, aby kladli dotazy, které je v souvislosti s postiženými lidmi obecně neb s postižením jejich budoucího spolužáka zajímají. Například malé skupiny mohou společně vypracovat seznam otázek, které je zajímají. Lze je uspořádat na velký arch papíru a zajistit, aby postupně byly řádně zodpovězeny. Některé otázky lze zodpovědět na místě, jiné odpovědi je třeba teprve nalézt, buď to může udělat učitel, nebo skupinky žáků samy. Ptát se dětí na to, co by rady věděly, znamená zahrnout je do problému a ony budou cítit, že se podílejí na odpovědnosti za porozumění speciálním potřebám svého nového kamaráda. Učitel, tak vyzývá žáky, aby se podíleli na procesu inkluzivního vyučování a

učení, který ve svém výsledku všem může přinést pocit, že dokázali něco prospěšného a hezkého.

Někdy je nutné poučit děti o určitých chorobách nebo rozdílech. Například na jedné škole, bylo nutné vysvětlit, proč jedno dítě nosí na hlavě sondu k odstraňování nadbytečné tekutiny z lebeční dutiny. Vysvětlení zahrnovalo i bezpečnostní instrukce pro hru na hřišti. Učitelé s tím měli problémy vysvětlit, že by se toto dítě mohlo zranit. Koordinátor programu inkluze doporučil, že by děti mohly lépe přijmout nařízení o chování ke kamarádovi, budou - li rozumět jejich důvodu. Byly naplánovány hodiny, v nichž se dětem vysvětlovalo, jak funguje mozek. Skupina žáků si vytvořila model mozku, na němž byla vyznačena poloha sondy a ukázáno, kudy plastická rourka vede do žaludku. Žáci, kteří si vytvořili model, byli schopni jasně ostatním vysvětlit, proč si s kamarádem nemají hrát divoce, aby se trubička nezablokovala a spolužák kvůli tomu neměl zdravotní problémy. Slyšet toto varování od vrstevníků mělo podstatně jiný účinek než napomínání. Učitelé vše připravili i se speciálními pedagogy. Například činnosti zaměřené na vysvětlení příčin různých obtíží a poruch. Žáci měli možnost stavět na svých předchozích znalostech o funkci a pochopili, jak vznikají některé potíže s učením, které se objevují, když spojení mezi mozkem a tělem nefunguje, tak jak by mělo. Také učitelé se díky tomu dozvěděli některé nové poznatky o tom, proč se některé děti učí jinak nebo hůře než jiné. (Lang, 1998)

6.2.2. Sdělování informací směrem k rodičům a dalším lidem

Někdy jsme na podobné "osvětové" hodiny pozvali i rodiče. Ukázalo se, že jsou pak schopni předávat informace dalším lidem v obci. Třídní schůzky, informační večery a školní shromáždění poskytují vynikající příležitosti, jak šířit informace o tom, o co a jak se ve škole snažíme. V mnoha lidech to vzbudí snahu zapojit se. Učitelé mají určitou odpovědnost, aby vytvořili takové příležitosti, umožňující širšímu okruhu lidí kolem školy, podílet se na práci v týmu.

Rodiče "zdravých dětí" by se měli dozvědět víc o inkluzivních procesech, které ve škole probíhají. Pokud mají zájem se dozvědět o zvláštních syndromech a podmínkách víc, školy by měly být připraveni nabídnout informace. Když se budou rodiče "zdravých dětí" více zajímat o postižené žáky, tak se jejich rodiče budou cítit lépe, protože vědí, že v tom nejsou sami. Celý proces inkluze může být pro všechny velmi obohacující. Učitelé, rodiče i žáci vědí mnohem více o fungování lidského těla a mozku, naučí se být trpělivější a tolerantnější, mohou mít větší porozumění pro potřeby ostatních. (Lang, 1998)

7. OSOBNOST UČITELE

Holoušová (2008) vysvětluje termín učitel jako: „*učitel označuje člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti. Musí připravovat žáky i na to, aby uměly přijímat stále rychlejší změny ve společnosti a dokázali na ně reagovat. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.*“

Sám učitel, student pedagogiky i vychovatel je především člověk. Se šťastnějším nebo méně šťastným dětstvím, se starostmi i radostmi, s problémy osobních vztahů a rodiny, bydlení a ekonomických podmínek, zdraví a nemoci, s množstvím úkolů a časového stresu, změn a nároků. Tyto zátěže se kombinují se zátěží náročného učitelského povolání. Skutečnost, do jaké míry učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje jeho emoční stav a chování k lidem, emoční klima ve třídě i ve vlastní rodině, v osobních vztazích.(Čáp, 1993)

Holoušová (2008) uvádí, že učitele charakterizuje styl práce. Je to typická, relevantní stálost jeho projevů a reakcí ve výchovných situacích. Ve smyslu stylu učitelovi práce se hovoří o individuální pedagogické koncepci. Optimální výchovný styl je otevřený pozitivním změnám, pružně reaguje na množství různorodých výchovných situací. Uvádí také profesionální kvalifikace učitele, mezi které patří:

- diagnostické schopnosti umožňující stanovit diagnózu žáka a žakovské skupiny.
- Didaktické schopnosti učitele, např. žákům jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, vzbudit u žáků zájem o učivo, probouzet v žácích aktivní, tvořivé myšlení, provést analýzu učiva, dovednost vytýčit cíle výchovy, regulovat učení žáka.

- Schopnost neustále obzor svých vědomostí na základě neustálého dalšího studia.
- Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka (empatie), rozumět mu tak, jak by byl v jeho „kůži“, vidět svět jeho očima.
- Pedagogická expresivnost, tj. schopnost tlumočit žákům vlastní myšlenky, pocity, tužby a pedagogický postřeh i schopnost vnímat tyto expresivní projevy u druhých.
- Konstruktivní schopnost jako schopnost projevovat osobnost žáka, vybrat a uspořádat učivo s ohledem na věk a individuální zvláštnosti žáka.
- Výrazové schopnosti – schopnosti jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city nejen pomocí řeči, ale i prostřednictvím mimiky a pantomimiky.
- Organizační schopnosti – schopnost organizovat žákovský kolektiv, práci žáků i vlastní práci.
- Schopnost získat autoritu. Autorita učitele má dvojí povahu – pedagogická autorita učitele a společenská autorita učitele.
- Komunikativní schopnosti. Označuje se tak schopnost navazovat správné vztahy se žáky. Problematika mezilidských vztahů mezi učitelem a žákem obsahuje verbální i nonverbální schopnosti.

Podle Valenty, Müllera (2004) by měl být učitel – speciální pedagog: *„profesionálem vykazujícím se patričnou obecnou lidskou osobností „výbavou“ a profesní zdatností v užším slova smyslu. Do profesní zdatnosti patří odborné vědomosti (specifika osob s postižením, znalost vzdělávacích obsahů), odborné dovednosti (umění vedení výchovně vzdělávacího procesu, používání didaktických metod). Nesmí chybět morální postoje, vědomí zodpovědnosti, požadavky na chování a kvalitu lidí.“*

Učitel by svým žákům měl pomáhat při plnění jejich úkolů a zadávat úkoly tak, aby si každý žák mohl zažít pocit z vlastního úspěchu, tzn. nežádat nesplnitelné. Učení je totiž náročné i citově a selhání v něm je často dost bolestivé. Pro žáky je velice důležité, jak se učitel staví k jejich chybám a do jaké míry se zajímá o jejich pokroky. Učitel se musí bezpodmínečně vyhnout

srážejícím poznámkám na adresu žáka, který opakovaně selhal, jinak nepříznivě ovlivní jeho sebeúctu. Takový žák se jinak stáhne do ústraní a zanechá veškeré snahy, čímž se snaží bránit se před dalším zraňováním. Sebeúcta žáků má zásadní vliv na klima třídy. Největší vliv na jejich sebeúctu má způsob jednání učitelů s nimi. Jestliže učitel má převážně kladné, podporující, pochvalné a uvolněné poznámky, napomůže to značně budování sebeúcty žáků. (Průcha, 2009)

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Vzhledem k relativní ojedinelosti individuální integrace na školách ČR dosud převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace. Pozorujeme však i situace, v nichž se staví učitel či učitelka k integrovanému žákovi či žákyni chladně a bez zájmu respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby. (Čadová, 2012)

Role učitele dítěte s postižením v běžné škole je velmi náročná, zasluhující si výrazné ocenění. Učitel musí být velmi tvořivý, poněvadž zařazení dítěte s postižením do třídy vyžaduje:

- potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky;
- zavádění nových metod forem výuky, speciálně pedagogické vzdělávání.

Otázka potřebného vzdělání učitele, v jehož třídě může být integrováno dítě s postižením, bývá často diskutována. Hlavním problémem nastává na 2. stupni základních škol, kde jsou učitelé aprobováni pro tzv. předmětové kombinace, a na práci s dítětem s postižením jsou zpravidla méně připraveni (Michalík 1999).

Podle výzkumů mají vyučující značný vliv na to, jaký postoj zaujme třída vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Například Goodman (1990 in Hájková, Strnadová, 2010, str. 71) dospěl k závěru, že postoje žáků vůči spolužákům s mentálním postižením korelovaly s postoji učitelů k těmto žákům (pokud se vyučující staví k inkluzi kladně, je větší pravděpodobnost, že klima ve třídě bude přívětivější). Tyto závěry jsou důležité jak pro rodiče těchto dětí, tak také pro implementaci změn nastavených na úrovni vzdělávací politiky a managementu školy. Jednoznačně

platí, že inkluzivní pedagogika v praxi nebude fungovat, pokud o jejím smyslu nebudou přesvědčeni sami pedagogové.

Vedle postojů vyučujících ovlivňují praxi inkluze také další aspekty. Dle Hájkové a Strnadové závisí také na:

- charakteru a kvalitě předchozí teoreticko-praktické přípravy,
- zkušenostech z praxe,
- vlivu kolegů,
- reflexi vzdělávání a sebereflexi.

Posledně zmíněná dovednost - sebereflexe - souvisí s motivací vyučujících dále se profesně a osobnostně rozvíjet. Inkluze dále závisí na podpoře a kvalitě managementu i zapojení ostatních aktérů školy (včetně kuchařů/řek), na podpoře zřizovatele a ministerstva, v neposlední řadě ji pak ovlivňuje klima školy, veřejné mínění a vůbec kultura společnosti v nejširším slova smyslu.

7.1. Role učitele při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Třídní učitel ve vztahu k žákovi se SVP:

- Dohlíží na aplikaci podpůrných opatření.
- Je zodpovědný za vedení pedagogické dokumentace žáka delegované ředitelem školy.
- Spolupracuje s rodinou žáka, informuje o opodstatněných požadavcích rodiny žáka týkajících se úprav ve vzdělávání (zejména souvisejících se zdravotním stavem žáka).
- Informuje zákonné zástupce žáka o důležitých skutečnostech ve vzdělávání, přenáší informace od svých kolegů v pedagogickém sboru.
- Spolupracuje s poradenským pracovníkem ŠPP a ŠPZ, je jeho hlavním konzultantem v hodnocení vzdělávání

žáka se SVP, v případě potřeby zprostředkovává spolupráci s ostatními vyučujícími (pokud tyto činnosti nejsou v rámci organizace školy delegovány na výchovného poradce nebo jiného pracovníka ŠPP).

- Vyhodnocuje úroveň třídního klimatu, v případě potřeby realizuje činnosti směřující k jeho zlepšení, případně informuje vedení školy o potřebě zajištění odborné pomoci.
- V případě, že tak nečiní výchovný poradce, je koordinátorem tvorby a pravidelného vyhodnocování IVP.
- Sleduje a vyhodnocuje efektivitu přítomnosti AP ve třídě, v níž je vzděláván žák se SVP. (Podpůrná opatření, 2015)

Učitel:

- Respektuje možnosti a schopnosti žáka.
- Realizuje podpůrná opatření daná školou (v 1. stupni podpory) nebo školským poradenským zařízením (v 2.–5. stupni podpory).
- Podporuje žáka v dosažení jeho optimálního výkonu při respektování limitů vyplývajících ze žákova znevýhodnění.
- V případě, že je vzdělávání žáka upraveno individuálním vzdělávacím plánem:
 - Postupuje podle pokynů osoby zodpovědné za tvorbu IVP (zpravidla třídní učitel nebo výchovný poradce).
 - Zpracovává tu část IVP, která se týká jím vyučovaného předmětu.
 - Respektuje i pravidla a doporučení stanovená dalšími částmi IVP!
 - Vyhodnocuje efektivitu vzdělávání dle IVP, v případě potřeby upravuje obsah IVP.
 - V případě, že žák při vzdělávání využívá podpory AP, učitel:
 - Řídí a je zodpovědný za vzdělávací proces.
 - Deleguje jasně a srozumitelně výkon některých činností souvisejících s výukou žáka se SVP i ostatních žáků (v případě samostatné asistentovy práce se žákem se SVP).

- Je si vědom významu týmové práce s AP, nedeleguje na něj činnosti, které mu nepřísluší, sám vystupuje jako koordinátor vzdělávání žáka.
- Přijímá AP jako svého kolegu, vytváří podmínky pro týmovou spolupráci. (Podpůrná opatření, 2015)

8. PRŮZKUMNÁ ČÁST

Průzkumná část je věnována průzkumnému dotazníkovému šetření, které se zabývá otázkou integrace dětí s poruchou autistického spektra v běžné základní škole. Respondenti byli dotazováni na znalost problematiky integrace a vyjádření vlastního názoru na integraci dětí s poruchou autistického v běžné základní škole.

8.1. Průzkumný problém a cíl

Průzkum se zabývá problematikou integrace dětí s poruchou autistického spektra v běžné základní škole. Průzkum je zaměřen na aktuálnost problematiky, kdy se dává přednost integraci dětí s postižením ve spádové škole, před vzděláváním ve škole praktické nebo speciální.

Cílem průzkumu je zjištění, zda se veřejnost domnívá, že integrace dětí s poruchou autistického spektra na základní škole je vhodná a může být prospěšná pro intaktní děti.

Dílčí cíle průzkumu:

- zjištění zda respondenti dokážou vysvětlit, co znamená integrace a zjištění názoru na integraci postižených jedinců;
- zjištění, zda se respondenti setkali s jedincem, který trpí poruchou autistického spektra;
- zjištění názoru rodičů, na integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžné třídy základní školy;
- zjištění názoru rodičů na nutnost asistenta pedagoga, který by měl pomáhat dítěti s poruchou autistického spektra integrovaného v běžné třídě základní školy;
- zjištění názoru respondentů, zda se domnívají, že integrované dítě s poruchou autistického spektra v běžné základní škole, může být pro jejich dítě spíše přínosem,

nebo situaci hodnotí negativně a domnívají se, že to jejich dítěti může naopak uškodit.

Hlavní průzkumná otázka:

Respondenti jsou přesvědčeni o vhodnosti integrace postiženého dítěte do běžné třídy základní školy ve spádové oblasti.

Dílčí průzkumné otázky:

Průzkumná otázka A:

Děti s poruchou autistického spektra je vhodné integrovat v běžné třídě základní školy.

Průzkumná otázka B:

Respondenti se setkali s jedinci s poruchou autistického spektra.

Průzkumná otázka C:

Respondenti by hodnotili skutečnost, kdy ve třídě, kterou navštěvuje jejich dítě, by byl integrován žák s poruchou autistického spektra, jako nevýhodu pro jejich dítě.

Průzkumná otázka D:

Veřejnost je přesvědčená o nutnosti asistenta pedagoga pro integrované dítě v běžné základní škole s poruchou autistického spektra.

8.2. Metody průzkumného šetření

Pro získání výsledků šetření byly použity tyto metody:

- metoda kvalitativního sběru dat;
- dotazníkové šetření.

Metodou průzkumného dotazníkového šetření byla zvolena metoda kvalitativní. Dotazníkové otázky byly zpracovány a vyvěšeny na webových stránkách společnosti Survio – „Moje dotazníky“. Dotazníky byly šířeny s žádostí o vyplnění e-mailem za pomoci přímého odkazu na webovou stránku, kde byly umístěny. Dále byl dotazník šířen pomocí sociální sítě Facebook, kdy jsme měli zájem, aby dotazníky vyplnila veřejnost, která o problematice

integrace ví nejvíc, tedy učitelé. Proto byl odkaz šířen ve skupinách, ve kterých se sdružují především učitelé základních škol.

8.3. Dotazníkové otázky

1. Věk?
2. Pohlaví?
3. Nejvyšší dosažené vzdělání?
4. Co je integrace?(prosím rozepsat stručně)
5. Myslíte si, že je vhodné integrovat dítě s postižením do běžné třídy běžné základní školy?
6. Víte, co je porucha autistického spektra?
7. Setkal/a jste se někdy s člověkem, který trpěl poruchou autistického spektra?
8. Domníváte se, že je vhodné integrovat děti s poruchou autistického spektra do běžného typu škol?
9. V případě, že do třídy, kterou navštěvuje Vaše dítě, by bylo zařazeno dítě s poruchou autistického spektra, jak byste hodnotili tuto skutečnost v ohledu k Vašemu dítěti?
10. Myslíte si, že dítě s poruchou autistického spektra, které je integrováno v běžné škole, by mělo mít asistentku pedagoga?

8.4. Charakteristika průběhu průzkumu

Průzkumné dotazníkové šetření probíhalo od 3. září - 10. září 2015. Průzkumné dotazníkové šetření bylo vytvořeno a zveřejněno na webových stránkách „Moje dotazníky“, které vlastní společnost Survio.

Pro vyplnění dotazníku byli osloveni především učitelé, u kterých se předpokládá, že budou mít v problematice přehled. Žádost o vyplnění dotazníku byla nasdílena na sociální síti Facebook, ve skupinách, ve kterých sdružují učitelé mateřských a základních škol. Dala byl také rozetiílán přímý

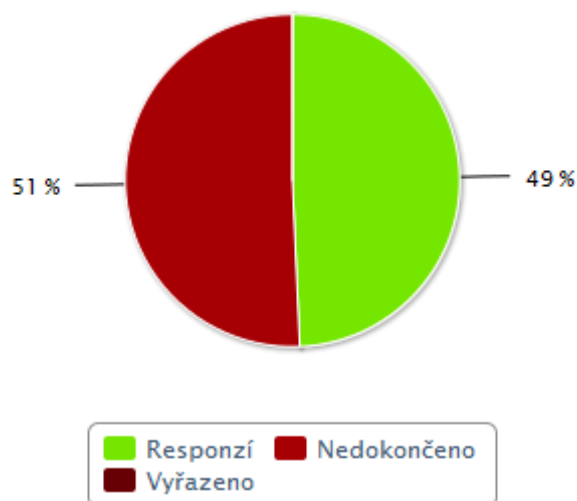
odkaz e-mailem do mateřských a základních škol s žádostí o vyplnění dotazníku.

Celkem navštívilo stránky s dotazníkem 256 respondentů, z čehož dotazník vyplnilo 106 respondentů. Pro naše průzkumné dotazníkové šetření bude využito 100 odpovědí, tedy 100 respondentů.

Dále ze statistik průzkumného dotazníkové šetření vyplynulo, že celkem 99% respondentů bylo k oslovení vyplnění dotazníku přímým odkazem a žádostí o vyplnění dotazníku. Pouze 1% procentu respondentů vyplnilo dotazník ze sociální sítě Facebook, ale jde o zavádějící informaci, protože na sociální síti Facebook, byl umístěn přímý odkaz na průzkumné dotazníkové šetření s žádostí o jeho vyplnění.

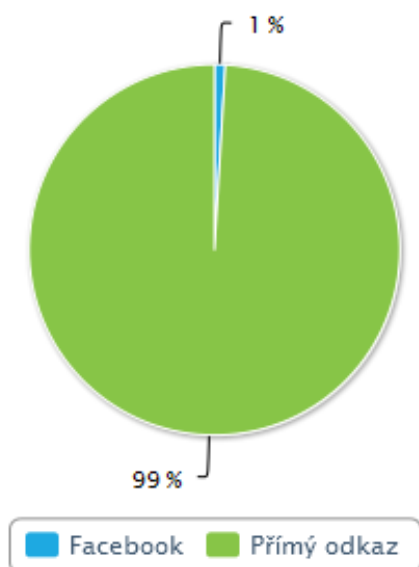
Ze statistik dotazníku můžeme zhodnotit i délku vyplnění dotazníku. Dotazník vyplňovalo 38% respondentů 1-2 minuty, 52% respondentů 2-5 minut a 10% respondentů zabralo vyplnění dotazníku 5-10minut.

Graf. 1. Celkem návštěv



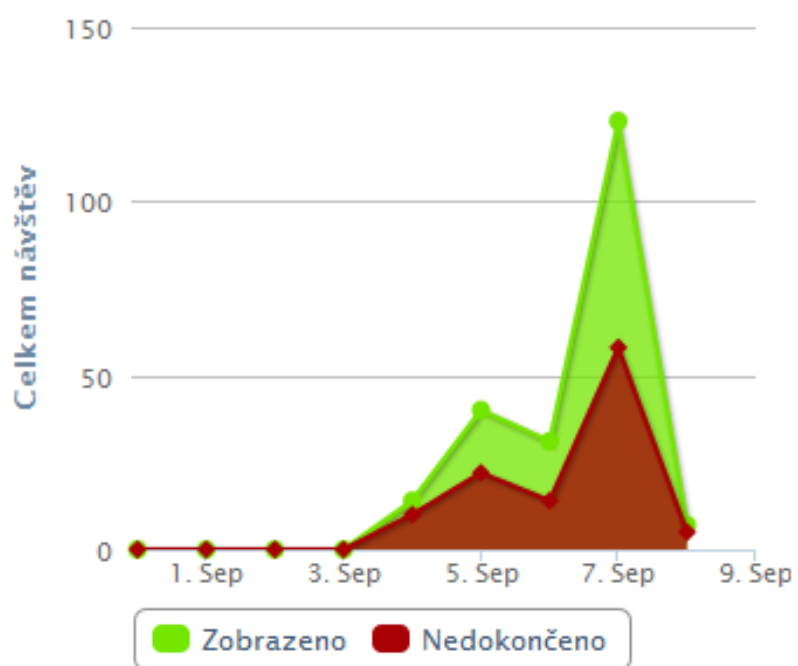
Zdroj: Survio –Moje dotazníky

Graf. 2. Zdroje návštěv



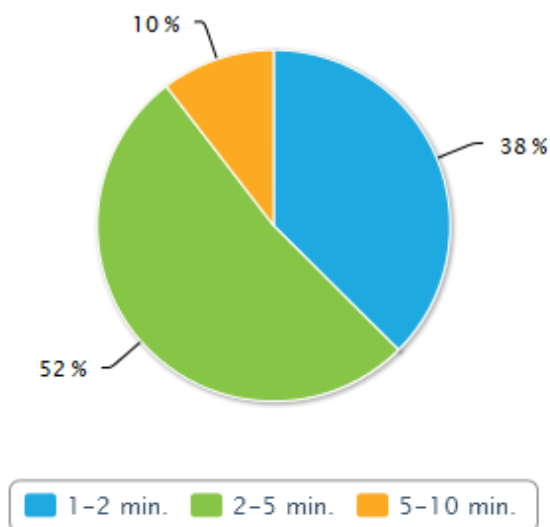
Zdroj: Survio –Moje dotazníky

Graf. 3. Historie návštěv



Zdroj: Survio –Moje dotazníky

Graf. 4. Čas vyplňování dotazníku



Zdroj: Survio –Moje dotazníky

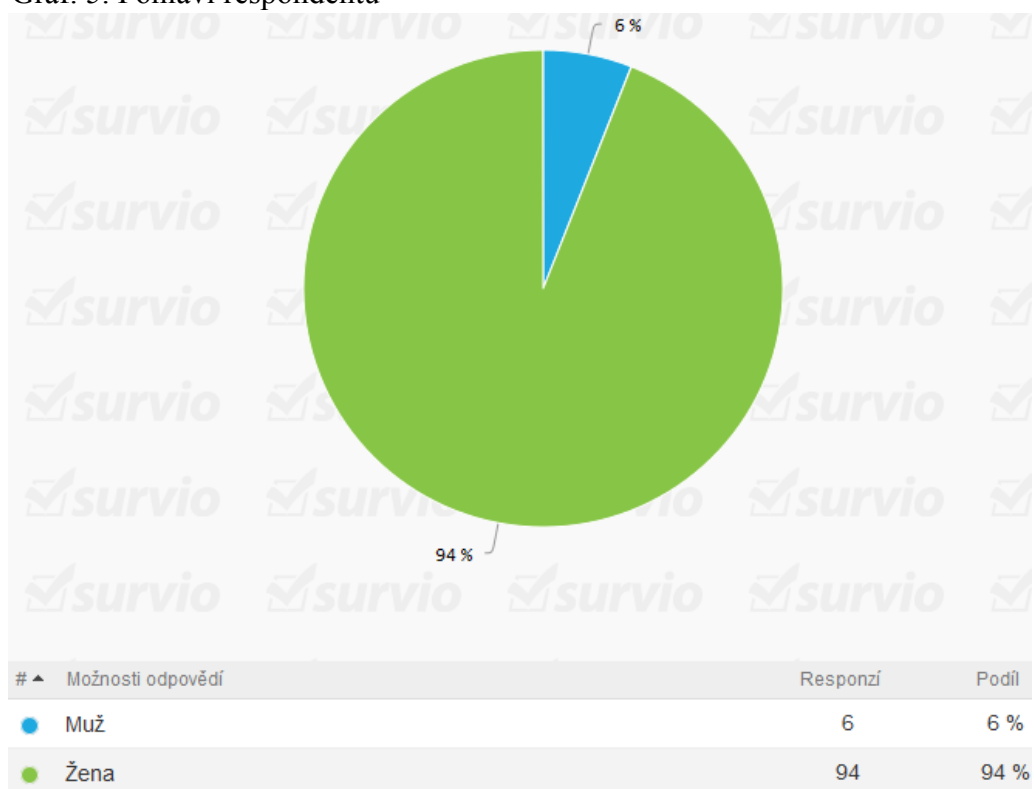
8.5. Charakteristika průzkumného vzorku

Průzkumné dotazníkové šetření vyplnilo celkem 94% žen, což je 94 respondentů a 6% respondentů byli muži, tedy celkem 6 mužů. Je možné se domnívat, že dotazník vyplnilo 94%, protože dotazník byl šířen na sociální síti, ve skupinách, kde se sdružují především ženy, učitelky.

Dále jsme se v dotazníku dotazovali respondentů na jejich věk. Nejvíce respondentů, kteří vyplnili dotazník, se zařadili do věkové skupiny 18-25 let, což bylo celkem 30% respondentů. 26% respondentů bylo ve věkové kategorii 26-35 let a také 36-45 let, 17% respondentů bylo ve věku mezi 45-60 let a 1%, tedy jeden respondent měl více než 60 let.

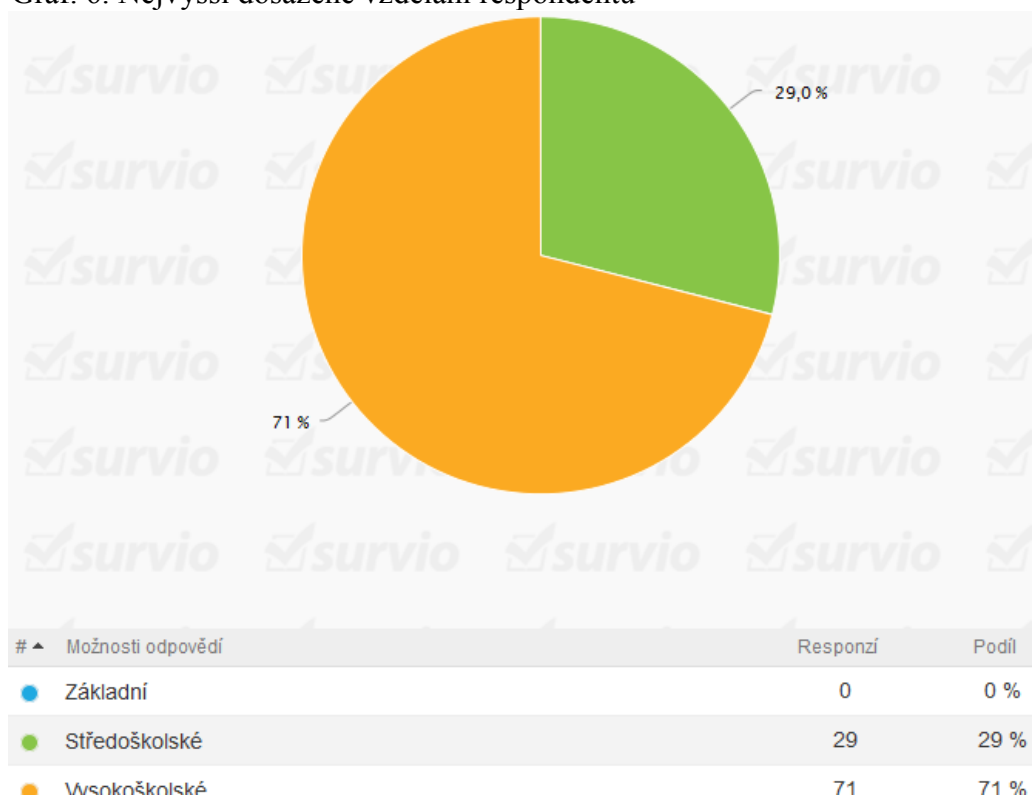
Pro vyhodnocení dotazníku, vzhledem ke znalosti problematice je důležité vzdělání, proto jsme se také v průzkumném dotazníkovém šetření dotazovali respondentů na jejich nejvyšší vzdělání. Respondenti měli možnost vybrat z nabídky základní, středoškolské, vysokoškolské. Nejvíce respondentů, 71%, kteří dotazník vyplnili, byli vysokoškolsky vzděláni, 29% respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání a se základním vzděláním dotazník nevyplnil nikdo.

Graf. 5. Pohlaví respondentů



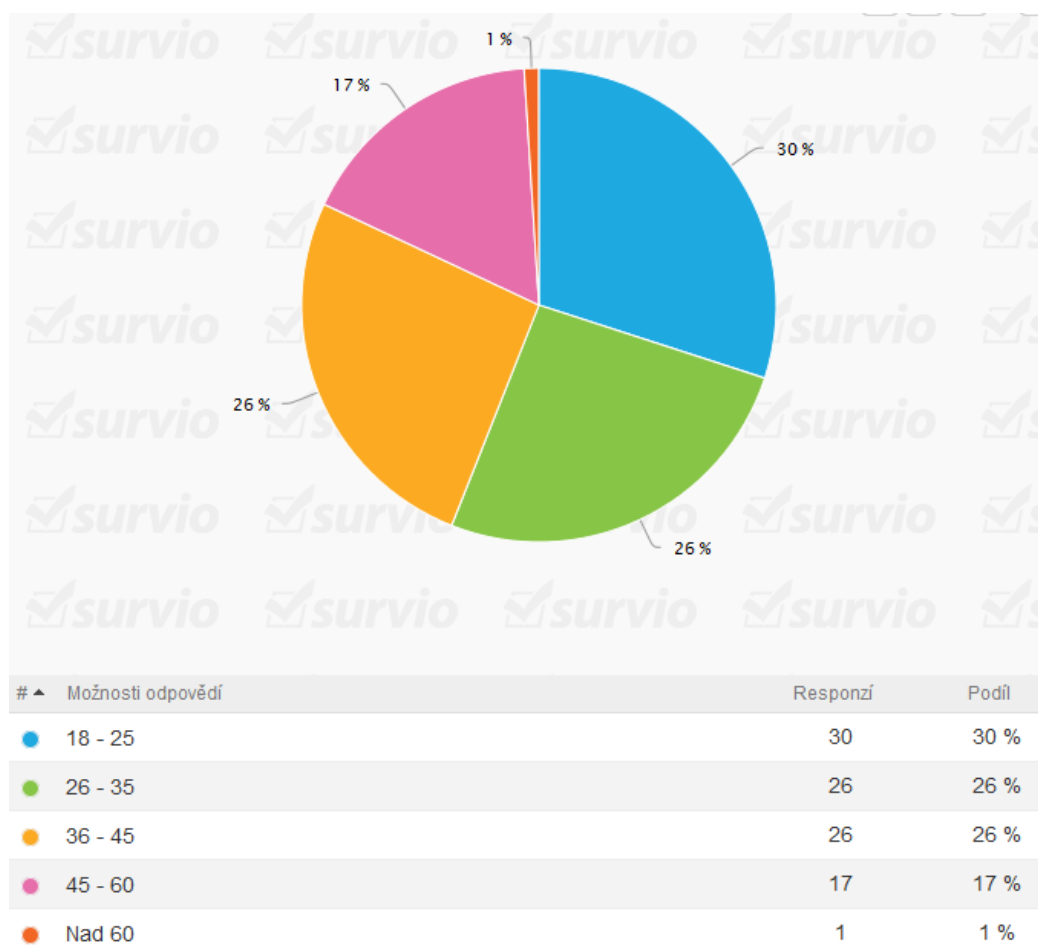
Zdroj: Survio –Moje dotazníky

Graf. 6. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Zdroj: Survio –Moje dotazníky

Graf. 7. Věk respondentů



Zdroj: Survio –Moje dotazníky

8.6. Analýza dat průzkumného šetření

Při zpracování dat průzkumu byly všechny odpovědi na otázky zpracovány do grafů, ve kterých jsou odpovědi vyjádřeny v procentech. Na dotazník odpovědělo celkem 100 respondentů. Ke každému grafu je připojena legenda.

8.7. Prezentace výsledků průzkumu

Průzkumná otázka: Co je integrace? (prosím rozepsat stručně)

Cílem první průzkumné otázky bylo zjištění, zda respondenti dokážou vysvětlit, co znamená slovo integrace. Lze konstatovat, že povědomí respondentů je z 99% správné. Vyskytla se pouze jedna špatná odpověď, a to, kdy respondent odpověděl, že integrace je úroveň výkonu mozku. Lze tedy konstatovat, že respondenti mají povědomí o integraci dětí, toto zjištění bylo důležité pro další zkoumání řešeného problému.

Odpovědi respondentů:

- je výchova a vzdělávání dětí se SVP v co nejméně restriktivním prostředí, je to v podstatě začlenění;
- zařazení/začlenění dítěte s handicapem /tělesným, zdravotním, sociálním/ do skupiny zdravých dětí;
- včlenění jedince s některým druhem handicapu do běžného života, do hlavního vzdělávacího proudu;
- zařazení člověka se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti intaktních;
- vzdělávání žáka se zdravotním postižením v běžné třídě spolu s intaktními žáky;
- začlenění dětí, které by chodily do speciální školy, do normální školy a výuky;
- postupné začlenění znevýhodněného jedince ať sociálně, zdravotně mezi intaktní;
- integrace znamená začlenění postiženého dítěte do kolektivu zdravých dětí
- integrace je začlenění člověka s postižením do intaktní společnosti;

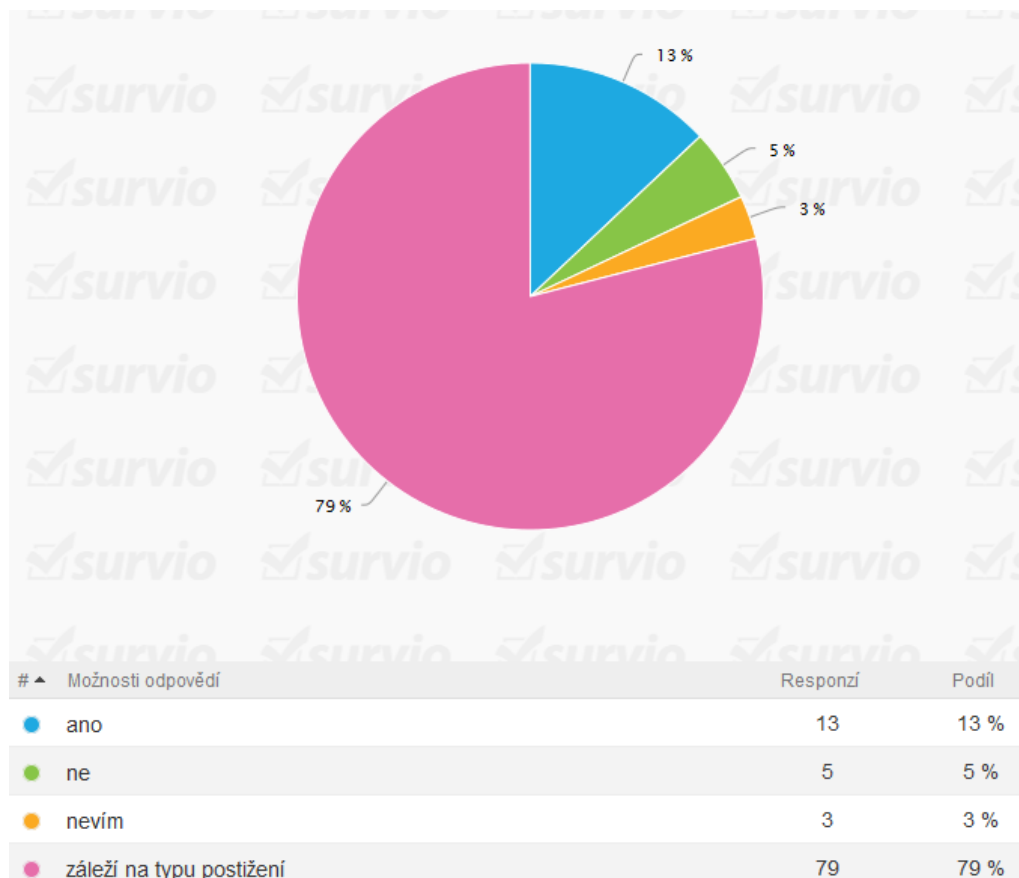
- začleňování dětí znevýhodněných nebo handicapovaných do běžných tříd;
- schopnost sociální aklimatizace, společenské včlenění mezi majoritu;
- vřazení dítěte s nějakým problémem do běžného kolektivu – postupné;
- začlenění osoby s postižením (omezením) do většinové společnosti;
- začlenění jedince s postižením do společnosti (kolektiv třídy);
- začlenění, zařazení do kolektivu, skupiny či společnosti;
- zařazení dítěte se specifickým postižením do běžné třídy;
- začlenění hendikepovaného jedince mezi jedince intaktní;
- zaražení do skupiny, to, co je jiné zkusit vyrovnat;
- začlenění lidí s nějakou odlišností do hlavního proudu;
- postižený integrován mezi zdravé děti na běžné škole;
- začleňování lidí s handicapem do společnosti např.;
- zařazení jedince s postižením do majoritní většiny;
- začlenění jedince do daného kolektivu a prostoru;
- Začlenění člověka s handicapem do společnosti;
- = začlenění (např. do společnosti, třídy apod.);
- včlenění např. Postiženého člověka mezi zdravé;
- začlenění do společenské skupiny (MŠ, ZŠ, aj.);
- začlenenie dieťaťa s hendikepom do kolektívu;
- Začlenění jedince do většinové společnosti;
- začlení jedinců s postižením do společnosti;
- schopnost začlenění jedinců do společnosti;
- začlenění handicapovaného mezi zdravé děti;
- zařazení jedince do majoritní společnosti;
- začlenění dítěte do kolektivu zdravých...;
- začlenění člověka do určité společnosti;
- začlenění handicapovaného mezi intaktní;
- včlenění jednotlivce do odlišné skupiny;
- začlení dítěte, jedince do společnosti;
- začlenění určitých osob do kolektivu;

- začlenění do kolektivu, skupiny lidí;
- začleňování osob mezi zdravé jedince;
- začlenění jedince do běžné skupiny;
- postupné začlenění do společnosti;
- začlenění jedince do společnosti;
- začlenění jedince do společnosti;
- začlenění do společnosti;
- začlenění do společnosti;
- spojení, sloučení něčeho;
- začlenění do kolektivu;
- začlenění do společnosti;
- začlenění do kolektivu;
- začlenění – zapojení;
- úroveň výkonu mozku;
- zařazení, začlenění;
- začlenění, zapojení;
- zapojení subjektu;
- začlenění dítěte;
- začleňování;
- začlenění;
- začlenění;
- začlenění;
- vřazenost;
- začlenění;
- včlenění.

Průzkumná otázka: Myslíte si, že je vhodné integrovat dítě s postižením do běžné třídy běžné základní školy?

Vzhledem k předchozí otázce lze konstatovat, že respondenti mají povědomí o tom, co znamená integrovat. O vhodnosti integrace postižených jedinců do běžného typu základních škol a běžných tříd je přesvědčeno 13% respondentů, 79% se vyjádřilo, že by záleželo na typu postižení, což je opodstatněné z hlediska jejich pohledu, 3% respondentů se vyjádřilo, že neví, zda je integrace vhodná. 5% respondentů se vyjádřilo, že není vhodné integrovat zdravotně postižené děti mezi intaktní na běžnou základní školu, lze se jen domnívat proč, se vyjádřili záporně. Obvykle tito lidé mají strach, že by postižené dítě brzdilo jejich zdravé dítě a nejspíš by jej také mohlo omezovat.

Graf. 8. Integrace dítěte s postižením do běžné třídy běžné základní školy.

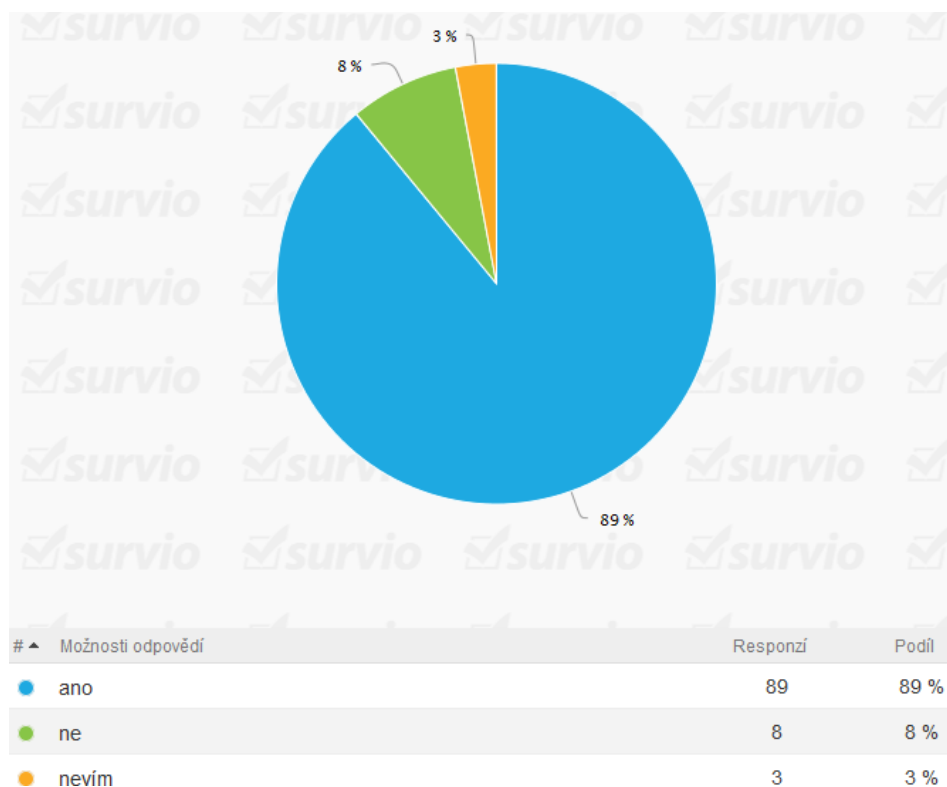


Zdroj: Survio – Moje dotazníky

Průzkumná otázka: Víte, co je porucha autistického spektra?

Cílem otázky bylo zjištění, zda respondenti znají diagnózu a problematiku poruchy autistického spektra. 89% respondentů odpovědělo kladně, tedy, že ví co je porucha autistická spektra a 11% respondentů, nemá povědomí o poruše autistického spektra.

Graf 9. Porucha autistického spektra.



Zdroj: Survio – Moje dotazníky

Průzkumná otázka: Setkal/a jste se někdy s člověkem, který trpěl poruchou autistického spektra?

V průzkumné otázce bylo od respondentů cílem zjistit, zda se setkali s člověkem, který trpěl poruchou autistického spektra. Přestože je spousta dostupné literatury, setkání a jednání s člověkem, který trpí touto poruchou, může být pro některé intaktní jedince velmi náročné, důvodem položení této

otázky bylo u respondentů vyvolání konkrétní představy člověka s poruchou autistického spektra. Respondenti měli také uvést, kde se s člověkem s poruchou autistického spektra setkali.

S poruchou autistického se setkalo 66% respondentů, záporně se vyjádřilo 27% respondentů a odpověď nevím uvedlo 7% respondentů.

Na otázky, kde se respondenti setkali s dítětem s PAS, odpověděli 3 respondenti, že mají dítě s PAS doma, 11 respondentů má děti s PAS integrované v běžné třídě mateřské školy, ve které učí. 3 respondenti uvedli, že jejich dítě má kamarády s poruchou PAS, 16 respondentů uvedlo, že učí dítě s PAS. 18 respondentů uvedlo, že se s dítětem s PAS se setkalo při své praxi.

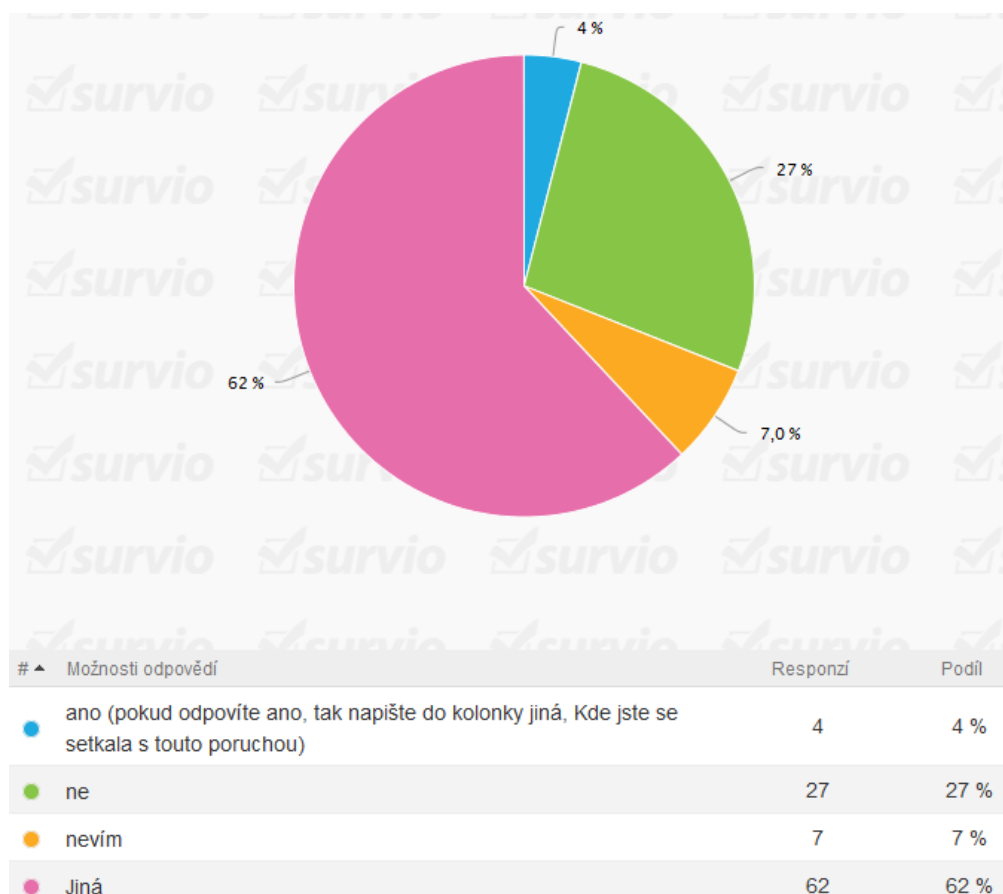
Odpovědi respondentů na otázku, kde se setkali s člověkem s poruchou autistického spektra:

- sama mám mírné autistické rysy; pak také jedna spolužačka ze ZŠ-ta měla však výrazné problémy;
- je to můj žák;
- V rámci zaměstnání jsem měla integrovaného žaka s pas v běžné třídě mš;
- Ano, při odborné pedagogické praxi ve speciální mateřské škole;
- V prvním zaměstnání - stacionář pro děti s kombinovanými vadami;”
- V zaměstnání - pracuji v základní škole praktické + speciální;
- tábor pro děti s PAS, osobní asistence, praxe v ZŠ speciální;
- V ms máme speciální třídu a tam i děti s touto problematikou;
- ano, jako začínající učitelka-asistentka v malotřídní škole;
- ve škole, kde jsem autistickému dítěti dělala asistentku;
- Ve zvláštní škole na praxi ve 3.ročníku na Střední škole;
- Během praxe na spec.šcole a na běžné základní škole;
- Odborná exkurze v rámci pedagogického vzdělávání;
- v rodině, ve škole, bratr mé kamarádky;
- Ve třídě jsme měli holčičku s autismem;
- zaradené v triede, v okolí bydliska;
- Na pracovišti - základní škole;
- v zaměstnání - zš speciální;

- V práci i v osobním životě;
- Byla jsem ped. Asistentkou;
- na praxi v mateřské škole;
- ve škole (ve své třídě);
- V zaměstnání, na praxi;
- na praxi v rámci školy;
- dítě kamarádky, v práci;
- Dcera blízké kamarádky;
- Učila jsem žáka s PAS;
- v sousedství, v práci;
- při pedagogické praxi;
- pracuji s nimi v ZŠS;
- pracuji s autistou;
- škola, u kamarádky;
- ve speciální škole;
- v mateřské školce;
- při praxi na Zšs;
- v mateřské škole;
- v kmenové škole;
- Na pedagog. Praxi;
- v mé práci, mš;
- Učila jsem ho;
- mateřská škola;
- učila jsem ho;
- na praxi v ZS;
- v zaměstnání;
- v mé 1. třídě;
- v zaměstnání;
- ve školství;
- třída syna;
- V družině;

- žák na ZŠ;
- dítě v MŠ;
- ve škole;
- V praxi;
- v práci;
- na ZŠ;
- dcera;
- v mš;
- V MŠ;
- v ZŠ.

Graf 10. Setkal/a jste se s člověkem, který trpěl PAS.

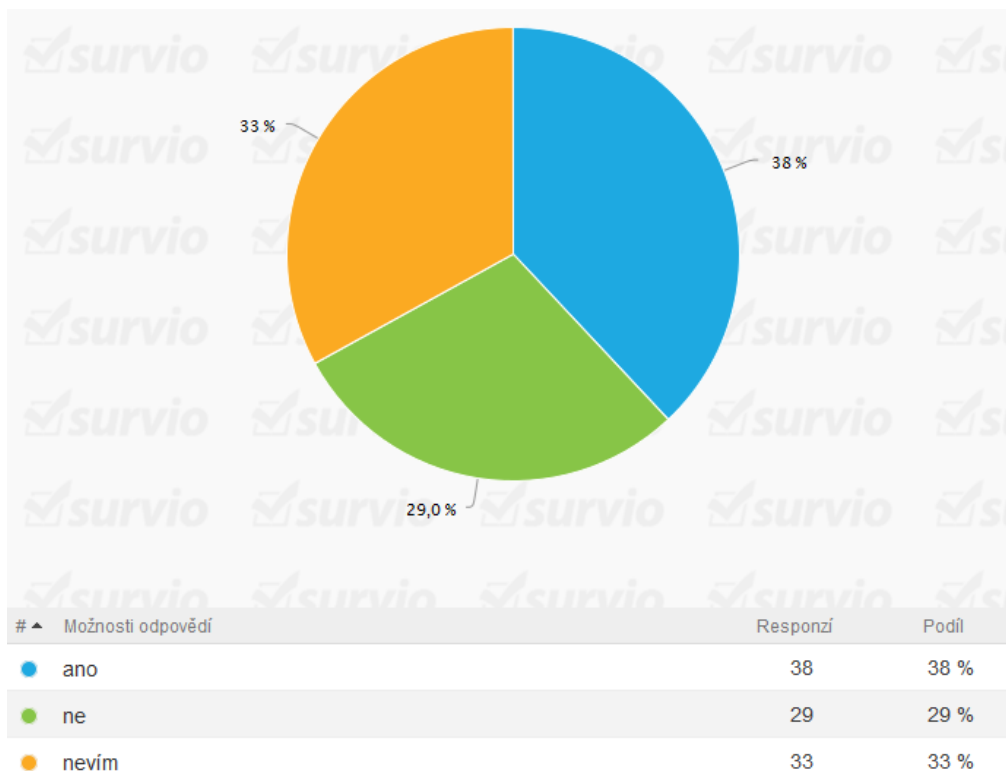


Zdroj: Survio – Moje dotazníky

Průzkumná otázka: Domníváte se, že je vhodné integrovat děti s poruchou autistického spektra do běžného typu škol?

Z následující průzkumné otázky vyplynulo, že 38% respondentů je přesvědčeno o vhodnosti integrace dětí s poruchou PAS do běžného typu základních škol, 29% se vyjádřilo, že je nevhodné tyto děti integrovat a 33% respondentů nemá jasný názor, zaznačili odpověď neví. Lze tedy konstatovat, že veřejnost nemá jasno, zda tyto děti integrovat nebo ne. Za velice relevantní je možné považovat odpověď ano, tedy kdy 1/3 respondentů odpověděla kladně, s ohledem na předchozí otázku, kdy respondenti byli především z řad odborné pedagogické veřejnosti a s lidmi trpícími poruchou PAS se setkali při své práci nebo praxi, dokážou si jasně představit, jak práce s dětmi trpícími PAS probíhá, je velmi dobré zjištění.

Graf 11. Je vhodné integrovat děti s PAS do běžné ZŠ

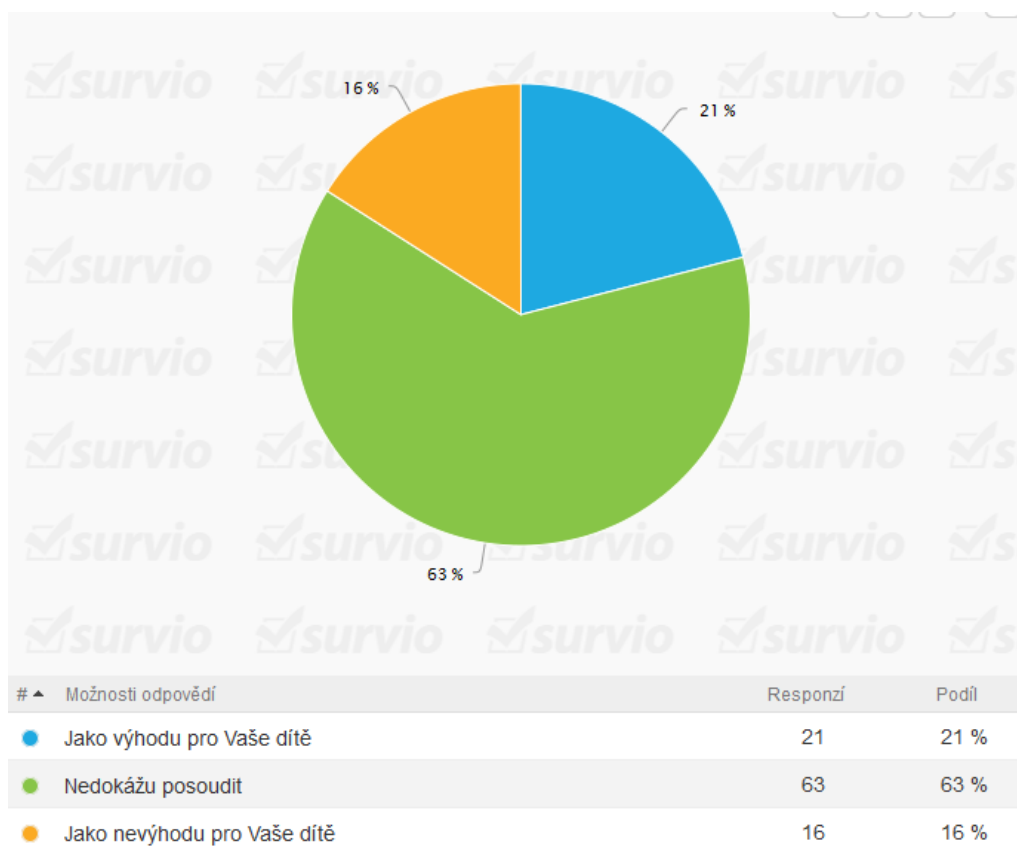


Zdroj: Survio – Moje dotazníky

Průzkumná otázka: V případě, že do třídy, kterou navštěvuje Vaše dítě, by bylo zařazeno dítě s poruchou autistického spektra, jak byste hodnotili tuto skutečnost v ohledu k Vašemu dítěti?

Z průzkumné otázky vyplynulo, že integraci dítěti s PAS v běžné třídě, kterou by navštěvovalo dítě respondentů, by považovalo za výhodu pro své dítě 21% respondentů, jako nevýhodu by tuto skutečnost považovalo 16% respondentů. 63% respondentů nedokázalo možnou situaci posoudit, nejspíš v ohledu na to, že si nedokážou představit integraci tohoto dítěte v běžné třídě a skutečnosti s tím spojené.

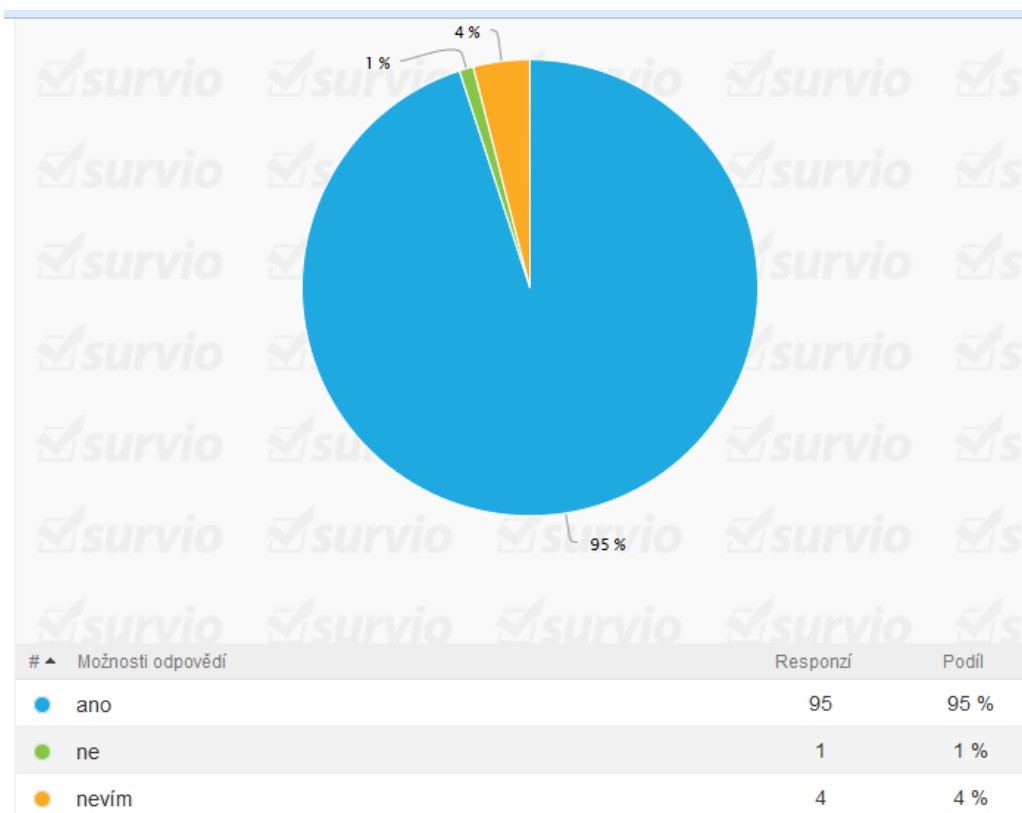
Graf č.12 V případě, že do třídy, kterou navštěvuje Vaše dítě, by bylo zařazeno dítě autistického spektra, jak byste hodnotili tuto skutečnost v ohledu k Vašemu dítěti?



Průzkumná otázka: **Myslíte si, že dítě s poruchou autistického spektra, které je integrováno v běžné škole, by mělo mít asistentku pedagoga?**

Z odpovědí na poslední průzkumnou otázku lze konstatovat, že respondenti považují za nutné, aby dítě s PAS, které je integrováno v běžné třídě mělo mít asistentku pedagoga a to v 95%, 1% je přesvědčeno, že není nutné, aby toto dítě mělo asistentku pedagoga a 4% uvedli, že neví.

Graf č. 13 Myslíte si, že dítě s poruchou autistického spektra, které je integrováno v běžné škole, by mělo mít asistentku pedagoga?



8.8. Průzkumné otázky

Hlavní průzkumná otázka:

Respondenti jsou přesvědčeni o vhodnosti integrace postiženého dítěte do běžné třídy základní školy ve spádové oblasti.

Tuto průzkumnou otázku lze potvrdit, ovšem respondenti uvedli, že by záleželo na typu postižení, kterým dítě trpí. Zcela pro integraci dítěte s jakýmkoliv postižením bylo pouze 16% respondentů.

Průzkumná otázka A:

Děti s poruchou autistického spektra je vhodné integrovat v běžné třídě základní školy.

Můžeme konstatovat, že 38% bylo pro integraci dětí trpících poruchou PAS v běžné třídě, lze průzkumnou otázku tedy potvrdit.

Průzkumná otázka B:

Respondenti se setkali s jedinci s poruchou autistického spektra.

Ano, i tuto otázku lze potvrdit, většina respondentů, 66% z nich, se s lidmi s poruchou PAS a lidmi jí trpícími setkalo.

Průzkumná otázka C:

Respondenti by hodnotili skutečnost, kdy ve třídě, kterou navštěvuje jejich dítě, by byl integrován žák s poruchou autistického spektra, nevýhodou pro jejich dítě.

Na základě odpovědí respondentů bylo vyhodnoceno, že i tuto lze potvrdit.

Průzkumná otázka D:

Veřejnost je přesvědčená o nutnosti asistenta pedagoga pro integrované dítě v běžné základní škole s poruchou autistického spektra.

Ano, i tuto průzkumnou můžeme potvrdit.

8.9. Závěrečné zhodnocení průzkumu

Průzkumné dotazníkové šetření ukázalo, že veřejnost je přesvědčena a především nakloněna integraci dětí s postižením do běžného typu škol.

Průzkumné dotazníkové šetření bylo zaměřeno a dotazováno se na pervazivní poruchu, všepronikající poruchu – poruchu autistického spektra.

Závěrem lze konstatovat, že všechny předem položené průzkumné otázky byly potvrzeny.

Názor veřejnosti na integraci je kladný, veřejnost je nakloněna integraci dětí s poruchou PAS. Lze konstatovat, že se jedná o velký posun, na otázky odpovídala především odborná veřejnost z řad pedagogů, kteří mají znalost problematiky a ví, jak velmi náročné je integrovat dítě s poruchou PAS do běžné třídy, běžné základní školy, a přesto se vyjádřili ve všech ohledech kladně.

ZÁVĚR

Zpracováním teoreticky i prakticky zaměřených kapitol diplomové práce s názvem „Sociální vztahy ve školní třídě – akceptace spolužáka s postižením“, bylo dosaženo a splněno všech cílů.

Problém integrace a inkluze je velmi aktuálním tématem, především v dnešní době, kdy se o problematiku také z velké míry zajímají média a stát činí legislativní kroky k dosažení co největších možných úspěchů při integraci a inkluzi postižených dětí do běžného typu základních škol.

Odborná pedagogická veřejnost je rozdělena na tábory, na jedné straně stojí bezproblémová integrace a snaha o začlenění dítěte s postižením, na druhé straně pak stojí ti, kteří se domnívají, že tyto děti nepatří do běžného typu škol. Problémem u pedagogů, ředitelů, kteří nemají zájem integrovat, jsem přesvědčena, že je leností udělat něco navíc.

Praktická část je zaměřena na integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžného typu základních škol. Je nutné konstatovat, že pervazivní vývojové poruchy mohou být lehčí i těžšího typu a mnohdy doprovázené ještě přidruženým postižením. V průzkumném dotazníkovém šetření jsme se zabývali poruchou autistického spektra v obecné rovině, na dotazník odpovídala především odborná veřejnost z řad pedagogů, kteří se také ve více než 60 % procentech s člověkem trpícím poruchou autistického spektra setkali. Lze tedy předpokládat, že odborná veřejnost si dokáže představit, jak se člověk trpící poruchou autistického spektra chová a jak je nutné se mu přizpůsobit. Všechny stanovené průzkumné otázky jsme mohli potvrdit, respondenti považovali integraci dětí s poruchou PAS do běžného typu základní školy za vhodnou, také z průzkumu vyplynulo, že by respondenti považovali integraci dítěte s PAS ve třídě, kterou navštěvuje jejich dítě za prospěšnou pro jejich dítě a většina respondentů se také vyjádřilo, že je nutné, aby toto dítě mělo k dispozici asistentku pedagoga.

Závěrem lze říci, že integrace a inkluze dětí s jakýmkoliv postižením je náročná pro pedagoga po všech stránkách, je náročná i pro ostatní intaktní děti, které se musí naučit respektovat a chápat odlišnost. Je ovšem nutné si uvědomit, že integrace a inkluze postiženého dítěte mezi intaktní obohatí naprosto všechny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné dokumenty

ČABÁLOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024729330.

ČADILOVÁ, Olga. *Psychologie a komunikace: Sociální učení a zrání*. 2009. Dostupné také z: https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=soci%C3%A1ln%C3%AD+zr%C3%A1n%C3%AD

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 107 s. ISBN 978-80-244-3308-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 8070665343.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Olomouc, 1992.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9878073673277.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha: SPN, 1973.

HOLÝ, Ivan. *Úvod do sociologie*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 65 s. ISBN 80-210-3855-1.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Velký slovník naučný*. Praha : Diderot, 1999. ISBN 80-902723-1-2.

KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Československá akademie věd, 1987.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 146 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.

MULLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Redaktor publikace Pavel Zátka. 2. rozš. vyd. Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 159 s. ISBN 80-717-8197-5.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-86931-65-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 49

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: člověk v tísní, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné také z: <http://katalogy.inkluze.upol.cz/dotaznik-pp/ebooks/flipviewerxpress.html>

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

SOLLÁROVÁ, Eva. *Socializace*. In VÝROST, Ivo, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika: Studijní opora Katedry pedagogiky*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně. Dostupné také z: https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=soci%C3%A1ln%C3%AD+pedagogika&start=10

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálno pedagogická diagnostika*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995, 167 s. ISBN 80-080-2056-3.

Sociální pedagogika: K naplnění předpokladů pro výkon činnosti v sociálních službách. České Budějovice: VYSOKÁ ŠKOLA EVROPSKÝCH A REGIONÁLNÍCH STUDIÍ o.p.s., 2010, 37 s. Dostupné také z: https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=soci%C3%A1ln%C3%AD+pedagogika&start=10

ZACHAROVÁ, Eva. *KAPITOLY ZE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY 1*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-274-6.

Časopisy

JESENSKÝ, J. Příspěvek k rozvoji teorie integrace zdravotně postižených. *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 3, s. 2 – 17. ISSN 0862-1632.

Legislativní předpisy

Listina základních práv a svobod. Ostrava : Sagit, 1996. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Úmluva o právech dítěte. Ostrava : Aries, 1993.

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

Internetové zdroje

Učební text SOCIOLOGIE. 2011. Dostupné také z: https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=etapy+v+%C5%BEivot%C4%9B+jedince

HAVLÍK, R.. *Životní etapy a socializace : 3.1 Socializace a formování vlastního „Já“* [online]. Portál, 2005-2009 [cit. 2009-12-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=1826>>.

Sociální učení. PALÁN, Zdeněk. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/socialni-uceni>

5.1.1 Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. *Osobnostní rozvoj pedagoga: zvyšování pedagogických kompetencí* [online]. Praha: Teach Team s.r.o., 2015 [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Model socializace.....	str.17
Obr. 2. Schéma socializačního procesu	str.18

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Etapy v životě jedince	20 - 23
Tabulka č. 1 Model duševní krize rodičů.....	39

SEZNAM GRAFŮ

Graf. 1. Celkem návštěv.....	63
Graf. 2. Zdroje návštěv.....	64
Graf. 3. Historie návštěv.....	64
Graf. 4. Čas vyplňování dotazníku.....	65
Graf. 5. Pohlaví respondentů.....	66
Graf. 6. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	66
Graf. 7. Věk respondentů.....	67
Graf. 8. Integrace dítěte s postižením do běžné třídy běžné základní školy...	71
Graf. 9. Porucha autistického spektra.....	72
Graf 10. Setkal/a jste se s člověkem, který trpěl PAS.....	75
Graf 11. Je vhodné integrovat děti s PAS do běžné ZŠ.....	76
Graf 12. V případě, že do třídy, kterou navštěvuje Vaše dítě, by bylo zařazeno dítě s poruchou autistického spektra, jak byste hodnotili tuto skutečnost v ohledu k Vašemu dítěti?	77
Graf 13. Myslíte si, že dítě s poruchou autistického spektra, které je integrováno v běžné škole, by mělo mít asistentku pedagoga?	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Dotazníkové šetření.....	93 - 94
-------------------------------------	---------

Příloha I. Dotazníkové šetření

11. Věk?

- 18 - 25
- 26 - 35
- 36 - 45
- 45 - 60
- Nad 60

12. Pohlaví?

- Muž
- Žena

13. Nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Středoškolské
- Vysokoškolské

14. Co je integrace?(prosím rozepsat stručně)

15. Myslíte si, že je vhodné integrovat dítě s postižením do běžné třídy
běžné základní školy?

- ano
- ne
- nevím
- záleží na typu postižení

16. Víte, co je porucha autistického spektra?

- ano
- ne
- nevím

17. Setkal/a jste se někdy s člověkem, který trpěl poruchou autistického spektra?

- ano (pokud odpovíte ano, napište, kde jste se setkala s touto poruchou)
- ne
- nevím

18. Domníváte se, že je vhodné integrovat děti s poruchou autistického spektra do běžného typu škol?

- ano
- ne
- nevím

19. V případě, že do třídy, kterou navštěvuje Vaše dítě, by bylo zařazeno dítě s poruchou autistického spektra, jak byste hodnotili tuto skutečnost v ohledu k Vašemu dítěti?

- Jako výhodu pro Vaše dítě
- Nedokáží posoudit
- Jako nevýhodu pro vaše dítě

20. Myslíte si, že dítě s poruchou autistického spektra, které je integrováno v běžné škole, by mělo mít asistentku pedagoga?

- ano
- ne
- nevím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Bc. Radka Stojaspalová
Obor:	Speciální pedagogika - vychovatelství
Forma studia:	Kombinovaná
Název práce:	Sociální vztahy ve školní třídě - akceptování spolužáka s postižením
Rok:	2013/2015
Počet stran textu bez příloh:¹	88
Celkový počet stran příloh:²	6
Počet titulů českých použitých zdrojů:	31
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	2
Počet internetových zdrojů:	6
Vedoucí práce:	PhDr. Eleónora Strapcová
