

Integrace dětí s postižením na venkovské škole

Bc. Tereza Janků

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Janků**
Osobní číslo: **H138196**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Integrace dětí s postižením na vesnické škole**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- rozbor pojmu integrace;
- české školství;
- práce učitele na vesnické škole.

Součástí práce bude kvantitativní výzkum cílený na zjištění kladů a záporů integrace dětí z pohledů učitelů, rodičů i žáků.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005.

MICHÁLIK, J. Školská integrace dětí s postižením. Olomouc: UP, 1999.

Muller, O. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: UP, 2001.

PRŮCHA, J., E., WALTEROVÁ, J., MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001.

VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.**
Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2015**

V Brně dne 4. listopadu 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně


.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá integrací dětí se zdravotním postižením na venkovské základní škole běžného typu. Teoretická část konkretizuje základní pojmy jakými jsou integrace, její výhody a nevýhody a za jakých podmínek může být integrace realizována. Dále objasňuje rozvoj integrace v českém školství, osobnost výchovného poradce a asistenta pedagoga. Závěr teoretické části se pak zaměřuje na legislativu této problematiky a konkrétní druhy zdravotního znevýhodnění. Praktická část objasňuje mé výsledné šetření doložené prostřednictvím nestandardizovaných dotazníků.

Klíčová slova: integrace, vzdělávání, žák se zdravotním postižením, školní prostředí, individuální přístup, individuální metody, autismus, ADHD, LMR.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the integration of disabled students at a mainstream rural primary school. The theoretical part of the thesis clarifies the basic concepts such as integration and its advantages and disadvantages and the conditions under which integration can be implemented. The thesis further examines the development of integration in the Czech educational system and the role of an education welfare officer and a teaching assistant. The last part of the theoretical section focuses on the legislative aspects of these issues and the types of disabilities. The practical part of the thesis presents the results of the research conducted using unstandardized questionnaires.

Keywords: integration, education, disabled students, school environment, individual approach and methods, autism, ADHD, IDD.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala především panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho užitečné rady a čas, které mi věnoval při řešení získávání informací dané problematiky.

Bc. Tereza Janků

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 INTEGRACE	12
1.1 POJEM INTEGRACE.....	12
1.1.1 Pedagogická integrace	13
1.2 FAKTORY INTEGRACE.....	16
1.3 PODMÍNKY INTEGRACE.....	16
1.3.1 Výhody integrace.....	16
1.3.2 Nevýhody integrace.....	17
1.4 FORMY INTEGRACE	17
1.5 KOHO LZE INTEGROVAT.....	18
2 PROBLEMATIKA INTEGRACE ŠKOLSTVÍ V ČR	21
2.1 ROZVOJ INTEGRACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.....	21
2.2 OSOBNOST UČITELE.....	21
2.3 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ.....	21
2.3.1 Aktivita výchovného poradce na škole v souvislosti s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.....	27
2.3.2 Etické zásady práce výchovného poradce.....	27
2.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	28
2.5 ASISTENT PEDAGOGA	28
3 INTEGRACE NA KONKRÉTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	32
3.1 INTEGRACE ŽÁKŮ VE VENKOVSKÉ A MĚSTSKÉ ŠKOLE.....	32
3.2 INTEGRAČNÍ PROCES Z POHLEDU ŠKOLY	32
3.3 POPIS KONKRÉTNÍ ŠKOLY.....	32
3.4 ZDRAVOTNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI.....	34
3.4.1 Lehká mentální retardace.....	34
3.4.2 Autismus	35
3.4.3 ADHD.....	36
3.4.4 Kombinované vady.....	36
3.5 INTEGRACE DĚTÍ NA ZŠ VE VÍTĚJEVSI.....	36
3.6 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	37
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
4 PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ	42
4.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	42
4.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
4.3 POPIS VÝZKUMNÝCH VZORKŮ	45
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	54

5.1	NESTANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY "MÍ SPOLUŽÁCI"	54
5.2	NESTANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK PRO UČITELE "PEDAGOG"	54
5.3	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ „MÍ SPOLUŽÁCI“ TŘETÍ A ČTVRTÝ ROČNÍK	55
5.4	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ „MÍ SPOLUŽÁCI“ OSMÝ A DEVÁTÝ ROČNÍK.....	59
5.5	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ „PEDAGOG“.....	64
5.6	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	69
5.7	CELKOVÉ SHRnutí.....	70
ZÁVĚR		72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		75
SEZNAM PŘÍLOH.....		79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		80

ÚVOD

Ve své diplomové práci bych chtěla najít odpověď na otázku a stanovit si jako cíl, jak integrace dětí na základní škole venkovského typu ovlivňuje všechny zúčastněné (integrované děti, intaktní děti a pedagogy). Jakým způsobem jsou děti se zdravotním postižením přijímány do kolektivu svých intaktních spolužáků a naopak. Jak průběh integrace hodnotí pedagogové.

V dnešní době můžeme pozorovat určité změny v českém školství a jedním z důležitých bodů je, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami se nevyčleňují z kolektivu intaktních žáků, ale pokud to jejich stupeň odlišnosti dovolí, jsou začleňovány do běžného vzdělávacího procesu v základních školách. Vzdělávací programy, kterými se řídí, musí být individualizované, aby vyhovovaly jejich specifickým požadavkům. Práce s těmito dětmi vyžaduje také různé speciální vyučovací metody a specifické učební pomůcky. Pokud je postup integrace realizován úspěšně, je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velkým přínosem nejen v oblasti vzdělávání, ale také jim může být nápomocen v jejich dalším budoucím životě.

Svou teoretickou část diplomové práce jsem rozdělila do tří základních skupin s několika podkategoriemi. Nejdříve objasňuji pojem integrace s jejími výhodami i nevýhodami. Přesněji vymezuji čtyři její základní formy - individuální, skupinovou, školu samostatně zřízenou pro žáky se zdravotním postižením i kombinaci výše uvedených forem. V neposlední řadě upřesňuji, koho lze integrovat.

Jako další bod jsem zvolila problematiku integrace v českém školství z historického hlediska po současnost. Zabývám se úlohou a aktivitami výchovného poradce na škole v souvislosti s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Popisuji etické zásady práce výchovného poradce. Charakterizuji také osobnost asistenta pedagoga a dále přínos individuálního vzdělávacího plánu v souvislosti s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkretizuji integraci venkovské školy. Blíže specifikuji žáky se zdravotním znevýhodněním na konkrétní venkovské škole. Jedná se o žáky s lehkou mentální retardací, autismem a ADHD. Mou teoretickou část pak uzavírá oddíl legislativy, který je zaměřen na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

"Já dělám svou věc a ty děláš svou věc. Nejsem na světě proto, abych žil podle tvých představ, a ty nejsi na světě proto, abys žil podle mých. Ty jsi ty a já jsem já. Jestliže se náhodou vzájemně najdeme, je to krásné. Nenajdeme-li se, nedá se nic dělat."

Frederic S. Persl

1 INTEGRACE

Význam: sjednocení, ucelení, proces spojování, začlenění, zapojení, splynutí, harmonický celek (Klimeš, 1994).

1.1 Pojem integrace

V našem běžném životě, ať už v rodinném, školním nebo pracovním, se můžeme potkávat s jedinci, kteří se odlišují od ostatních různým handicapem. Z této skutečnosti pak vyplývá, že je naprosto lidské přijmout tyto osoby jako rovnocenné a individuální bytosti, které s námi prochází naším životem. Především v období dětství můžeme svým přístupem k těmto osobám hodně pomoci nebo naopak pokazit. V minulých letech byli tito lidé spíše vyčleňováni, nehodili se totiž do tehdejší „zdravé společnosti“. Dnes je tomu naštěstí jinak a velmi důležitým aspektem je slovo integrace, jehož význam a původ můžeme odvodit z latinského zdroje. Znamená totiž znovuvytvoření celku. Tento pojem se v současné době vyskytuje hojně a to v různých vědeckých disciplínách. Můžeme se s ním tedy setkat v oblasti matematiky, psychologie i politiky, nezastupitelný a specifický význam má také v oblasti pedagogické.

Slovník cizích slov představuje význam slova integrace takto: 1. kniž. scelení, ucelení, sjednocení. 2. biol. sjednocující, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek. Takto chápaný pojem však v sobě také nese myšlenky, kdy někdo nebo nějaká část byla vydělena a je integrována zpátky. (Klimeš, 1994)

Sloveso integrovat můžeme rozdělit v latině na sloveso integrate, což znamená sjednocovat, popř. scelovat a integer, což je přídavné jméno, jehož význam pak chápeme jako nedotčený, celý. Integraci v pedagogice tedy můžeme vnímat jako úplné zapojení jedince, který je postižen vadou, ale dokáže ji za určitých podmínek částečně překonat. *„Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné“* (Pipeková, 1998, s. 29).

Jedním z významných odborníků v oblasti školství, který se vyjadřuje k problematice integrace je Ján Jesenský. Význam tohoto slova definuje takto: *„Integrace se týká všech dimenzí člověka a hlavních procesů existence člověka. Nejpropracovanější je v oblasti edu-*

kace. Těžiskovým problémem pedagogické integrace je společná výuka zdravotně postižených s intaktními (inkluzí) v podmínkách školy běžného typu“ (Jesenský, Janiš, 2004, s. 50).

Pedagogickou integraci dále vysvětluje jako: „*Dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovných vzdělávacích situací“ (Jesenský, 1998, s. 25).*

1.1.1 Pedagogická integrace

Pro tento pojem existuje mnoho vysvětlení a definic. Společně však poukazují na to, že se jedná o zapojení žáka se zdravotním postižením, nebo sociálním znevýhodněným mezi majoritní skupinu intaktních spolužáků. Touto problematikou se zabývá mnoho odborníků.

Po předložení odborné diagnostiky je žák vzděláván na základě svých speciálních vzdělávacích potřeb. Dále jsou v tomto procesu využívány speciální vzdělávací postupy, vhodně zvolené hodnocení a v neposlední řadě se využívají speciální učební pomůcky (Jesenský, 1998).

V integrovaném vzdělávání jde především o to, aby se žáci s postižením zapojili do školního kolektivu intaktních dětí. Navzájem se od sebe učili, pomáhali si a byli tolerantní k sobě navzájem, získávali tak nové zkušenosti, které pak budou moci ve svém životě předávat dále. Pokud se děti v takto sceleném kolektivu sžijí, budou se respektovat automaticky a přirozeně. Tuto myšlenku také potvrzují Jesenského pedagogické principy:

- princip respektování potřeb integrovat se,
- princip respektování emancipace v integraci,
- princip partnerství zdravotně postižený - intaktní v integraci,
- princip dvojsměrnosti procesu integrace,
- princip plurality možností integrace,
- princip odstupňování integračních výstupů,

-princip jednoty výchovy, vzdělávání a rehabilitačního působení v integraci (Jesenský, 1998).

1.2 Faktory integrace

Žák, u kterého je potvrzena diagnóza s postižením, je nejdůležitějším článkem integračního procesu a je nutné individuálně zvážit, zda je pro něj tento proces vhodný. Sleduje se jeho osobnost, charakterové vlastnosti, druh a stupeň postižení, v neposlední řadě se klade důraz na přání dítěte, jeho názory a představy. Tato skutečnost je preferována především u dětí staršího věku na druhém stupni základních škol (Michalík, 2002).

Rodina

Je naprosto nepostradatelnou sociální skupinou pro dítě, ve které se pohybuje od nejranějšího dětství. Rodiče mají zásadní vliv ve výchově svého potomka a tento fakt se prolíná i do výchovy dítěte s postižením. Skutečnost, že právě jejich dítě se nějakým způsobem odlišuje od ostatních, není jednoduchá a museli si sami zvyknout na tuto diagnózu a přijmout veškerá úskalí spojená s tímto problémem. Mohli prožít šok, bolest i zavržení a popření diagnózy. Následně mohli pocítit pochopení až přijetí. Těmito stadii obvykle prochází rodiče, jimž je oznámena skutečnost, že jejich dítě je postižené. Při školní integraci žáka je vhodné rozklíčit, v jaké fázi se zákonní zástupci nacházejí. Pokud se s tímto seznámili již při narození svého potomka nebo jim byla tato skutečnost oznámena před začátkem školní docházky, budou jejich reakce poněkud odlišné. Ale právě proto jsou to především oni, kdo znají reakce, požadavky a zdravotní stav svého dítěte nejlépe a mohou mu být tímto nejlepšími rádci na jeho životní cestě a pomocníky pedagoga v integračním procesu. Jestliže si rodiče vyberou integraci do běžné školy, měli by předpokládat, že se do tohoto procesu rozhodně zaangažují a to v nemalé míře. Jejich podpora dítěti, ať se zajištěním dopravy, případně i se zabezpečením obslužných úkonů, bude nenahraditelná. Spolupráce mezi rodiči a školou by pak měla být realizována v dostatečné míře závislé na individuálních potřebách integrovaného dítěte. Bez schopnosti spolupráce mezi nimi nemůže probíhat zařazení dítěte s postižením do běžného kolektivu dětí bez vážných chyb, ne-li vůbec. V opačném případě jsou nejzákladnější předpoklady pro očekávání kladných výsledků v integračním procesu připraveny v plné míře (Michalík, 2002).

Školní prostředí

Zásadním způsobem se odrazí na integračním procesu dítěte klima školy, do které bude přiřazeno. O jeho přijetí rozhoduje ředitel. Velmi důležitá bude profesní úroveň pedagogického sboru. Pokud se v něm vyskytne speciální pedagog a bude zapojen do výuky dítěte s postižením, naplní se jeden ze základních předpokladů pro vhodnou realizaci integrace. Profesní rady kolegům budou v tomto případě velmi cennou a žádanou pomocí. Celková výchovná atmosféra ve školním prostředí s využitím výchovných metod, osobnostmi pedagogů, možnostmi vzdělání, motivačním povzbuzením a vztahem dětí k sobě navzájem pak bude hrát klíčovou roli ve smysluplném zařazení dítěte s postižením mezi intaktní spolužáky. Velmi kladně se projeví nenásilný přístup učitele, který není do takového způsobu výuky nucen, ale sám se naopak vzdělává v kurzech přibližujících tuto tematiku, konzultuje své zkušenosti s ostatními praktiky z dané oblasti, především z řad poradenských školských zařízení. Důležité je také ocenění samotného pedagoga, který se na integračním procesu podílí, protože jeho práce je spojena s většími nároky jak v přípravě na vyučování, tak v oblasti jeho osobních předpokladů. Integrace je nelehký proces a aby proběhl správně a naplnil očekávání všech zúčastněných, musí být kladen důraz na splnění podmínek, které zajistí jeho správnou realizaci (Michalík, 2002).

Poradenská zařízení

Zajišťují komplexní péči a odbornou pomoc v oblasti pedagogické i psychologické, kterou cíleně zaměřují na určité žáky, jejich zákonné zástupce i pedagogické pracovníky. Jde o nenahraditelnou složku v integračním systému práce s dětmi se zdravotním postižením. Jejich činnost se mimo jiné zabývá řešením jejich problémů a to buď v osobním životě nebo během školního vzdělávacího procesu.

Ve školských poradenských pracovištích se podílí na spolupráci výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog spolu se školním speciálním pedagogem. Není ještě ani dnes pravidlem, že všichni jmenovaní pracují v tomto kolektivním složení na každé škole u nás. Převážně na kapacitně menších školách může být v zastoupení pouze výchovný poradce s metodikem prevence, v lepším případě k nim přibude speciálně kvalifikovaný pedagog. Školní psychologové se na takovýchto školách vyskytují výjimečně. K hlavním důvodům absence těchto specialistů patří nedostatek finančních prostředků. Záleží tedy na schopnostech a možnostech ředitelů menších škol, jak organizačně tento fakt zrealizují. Kapacitně větší a velká školní zařízení mohou mít i více psychologů, což je logické, poně-

vadž také počet zdravotně znevýhodněných žáků narůstá přímo úměrně. Specializovaná poradenská zařízení tvoří komplex pedagogicko-psychologických poraden, které se zabývají zjišťováním vývojových problémů poruch učení a výchovy u dětí s postižením. Následnými pravidelnými kontrolami zpřehledňují aktuální zdravotní stav žáka a doporučují pedagogům správný postup vzdělávání v souvislosti s integračním procesem. Speciálně pedagogická centra koordinují pravidelně a především dlouhodobě komplexní péči dítěte s postižením od raného věku a napomáhají jeho rodičům řešit nelehké situace spojené s individuálním postižením. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR mimo jiné shrnuje a zpracovává aktuální informace o službách speciálně pedagogicko-psychologického školství a v neposlední řadě patří do komplexu poskytování poradenských služeb organizace typu nestátních, soukromých i charitativních. Integrace je tedy nelehký proces a aby proběhl správně a naplnil očekávání všech zúčastněných, musí být kladen důraz na splnění takových podmínek, které zajistí jeho správnou realizaci (Michalík, 2002).

1.3 Podmínky integrace

Pokud má být integrované dítě spokojené a tento proces má mít smysl, musí být splněna spousta podmínek. Mezi nejdůležitější a prioritní však určitě bude patřit důvěra a jistota žáka samotného a jeho rodinných příslušníků, že právě integrace poskytne pro něj tu nejlepší variantu v procesu vzdělávání. Velmi důležitou úlohu pak bude zastávat škola se svým zázemím. Podmínek, které bude muset tato škola splňovat, bude více a přizpůsobení se individuálním potřebám integrovaného dítěte pak samozřejmostí. Žákovi by měla být dostupná tak, aby ji byl sám schopen navštěvovat a to bez pomoci blízkých. Musí disponovat vyhovujícím materiálním vybavením a pedagogy, jež budou dobře znát postupy v integraci dítěte. Jedině tak může co nejúčinněji snižovat daný problém dítěte. Osobnost učitele a jeho znalost problematiky integrovaného žáka hraje nesmírnou úlohu v úspěšném procesu integrace. Základní znalosti speciální pedagogiky by zde měly být na prvním místě a také snaha vyučujících individuálně se vzdělávat a informovat se o problémech integrovaného jedince. Pedagog by měl také příznivě ovlivnit celkové třídní klima, dokázat vysvětlit ostatním žákům důvody, které mohou vést k jiným formám výukových postupů s daným dítětem a předejít tak nežádoucím konfliktním situacím. Integrace je tedy velmi důležitá pro získávání nových zkušeností dítěte s postižením, ostatních dětí, rodičů a v neposlední řadě samozřejmě také všech pedagogů, kteří se podílí na výchovném a vzdělávacím procese.

su ve škole. Přesto však existují také názory, které se zabývají výhodami i nevýhodami integrace (Jesenský, 1997).

1.3.1 Výhody integrace

- Dítě je řádným žákem běžné školy, nejlépe v místě bydliště.
- Žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru dětí ve třídě (společné dospívání vrstevníků).
- Při integraci nedochází k segregaci (vyloučení) ze společnosti.
- Intaktní („nepostižení“) žáci mohou pozitivním způsobem posouvat dítě s postižením ve vzdělávání. Snaha dítěte s postižením vyrovnat se spolužákům může působit velice motivačně.
- Dítě se připravuje na dospělý život v běžném prostředí.
- Dostává se mu kvalitnějšího vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí.
- Kontakt se spolužákem se zdravotním postižením přináší intaktním dětem snazší přijetí rozdílů mezi lidmi i v jejich budoucím (dospělém) životě.
- Přítomnost jedince s postižením působí v intaktní skupině pozitivně na chování ostatních, učí je toleranci a respektu k odlišnostem.
- Dochází k většímu zapojení rodičů do vzdělávacího procesu.
- Náhled společnosti jako na žáka běžné školy přináší do budoucna pro dítě s postižením méně problémů v socializaci (Jesenský, 1997).

1.3.2 Nevýhody integrace

- Oproti takzvaným běžným školám je ve speciálních školách lepší vybavení – speciální zařízení a pomůcky slouží k ulehčení pobytu a k větší efektivnosti vyučování. Výchovný a vzdělávací proces zde zajišťují odborně připravení speciální pedagogové. Bývá zde běžně dostupná i odborně léčebná, rehabilitační a sociální péče a také poradenská služba.
- Ve třídě s větším počtem žáků je menší možnost individuálního přístupu. Ve speciálních školách je počet žáků ve třídě nižší a pedagog má dost prostoru pro individuální postupy ve své práci.

- Může dojít k odmítání integrovaného žáka intaktními spolužáky. Odmítavý a negativní postoj k žákovi s postižením mohou mít i rodiče ostatních dětí.
- Intaktní žáci často negativně hodnotí „výhody“ spolužáka s postižením, vytváří se mezi nimi odstup či nenávisť a závist.
- Pro žáka s postižením mohou v některých oblastech představovat intaktní spolužáci nedostupnou konkurenci.
- Na straně dítěte se zdravotním postižením může nastat stres z nezvládnutého učiva.
- Integrace v sobě zahrnuje i možnost, že se dítě s postižením nechá vmanipulovat do role nemohoucího, bezmocného (Jesenský, 1997).

1.4 Formy integrace

- individuální integrace
- skupinová integrace
- vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- kombinace výše uvedených forem

Individuální integrace

Žák se vzdělává v klasické škole, která není záměrně určena pro žáky se zdravotním postižením. Za těchto podmínek může být ve třídním kolektivu běžné školy integrováno maximálně pět dětí se zdravotním postižením. Individuální integrace může být uskutečněna na základě doporučení školského poradenského zařízení se souhlasem zákonných zástupců dítěte. Žákovi bývá vypracován individuální vzdělávací plán a to opět na doporučení školského poradenského zařízení. Pokud toto poradenské zařízení doporučí vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu IVP (individuálního vzdělávacího plánu), pak se zpracovává pro všechny předměty. Jestliže školské poradenské zařízení nedoporučí vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu, IVP se zpracovává jen pro předměty dle konkrétní individuality dítěte. Dále individuální integraci chápeme jako možnost zařazení žáka do speciální školy samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Individuální integrace bývá upřednostňována pokud je pro žáka se zdravotním postižením vhodná a reálná a pokud má škola pro tento proces vhodné podmínky (Opatřilová, In Pipeková, 2006).

Skupinová integrace

Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině je zajištěn proces vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciálně zřízené škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Při skupinové integraci mohou být děti v některých vyučovacích předmětech vzdělávány společně s ostatními dětmi. V rámci svých možností a schopností mohou být dále zapojeny s ostatními i do všech aktivit mimo vyučování. Opět je nutný souhlas zákonných zástupců, aby byla skupinová integrace realizována. Ideální pro základní školu je možnost sloučení individuální a skupinové integrace. V praxi to tedy znamená, že naukové předměty se žáci učí formou skupinové integrace ve speciálně zřízené třídě pro žáky s postižením dle upraveného školního vzdělávacího programu. Další předměty se pak vyučují formou individuální integrace v konkrétním ročníku základní školy. Speciální třída může být zřízena již od šesti žáků se zdravotním postižením a výuka může probíhat souběžně pro žáky odlišných ročníků.

Vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením

Jedná se tedy o školy speciální, i zde je nutné, aby souhlasili zákonní zástupci s touto možnou variantou vzdělávání u svého dítěte. V těchto institucích se vyučují žáci podle upravených vzdělávacích programů samostatně zřízených pro žáky s těžkými formami zdravotního postižení (těžká zraková a sluchová postižení, těžké formy mentálních postižení, souběžná postižení s více vadami, těžká tělesná postižení). Vzhledem k těmto okolnostem je kladen důraz, aby v těchto školách byla poskytována těmto jedincům co nejvyšší míra podpůrných služeb a opatření (Vitošková, 2013).

Kombinace výše uvedených forem

Jedná se o vhodné kombinace vyučovacího procesu v rámci individuálního přístupu k žákům s konkrétním zdravotním postižením. Zákonní zástupci nebo zletilý jedinec, jehož se výuka týká, se musí opět vyjádřit kladně k této možnosti vzdělávání. Bez tohoto souhlasu nemůže být realizována (Vitošková, 2013).

1.5 Koho lze integrovat

Zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - školský zákon (2004, s. 10267) uvádí, že „*dítětem, žákem a studentem*

se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“. „Jako osoba se zdravotním postižením se dle zmíněného zákona rozumí jedinec s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením. Dále osoby s vadami řeči, autismem, vývojovými poruchami učení a chování a kombinovanými vadami. Zdravotním znevýhodněním je myšleno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc a rovněž lehké zdravotní poruchy směřující k specifickým poruchám učení a chování vyžadující ohled při vzdělávání. Sociálně znevýhodněné děti mohou být z rodin, v nichž nedochází k uspokojování potřeb dítěte“ (zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb.). Může se jednat o dítě z rozvedené rodiny a nebo nepodnětného rodinného prostředí. Znevýhodněním v tomto smyslu je i alkoholismus či pobyt ve vězení jednoho z rodičů. Kategorii doplňují děti, které nemají české občanství. Sociální znevýhodněním zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb., (školský zákon), (2004) rozděluje do tří kategorií: rodinné prostředí, které je typické malým sociálně kulturním postavením, kde je dítě ohrožováno sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova či uložená ochranná výchova, role azylanta či účastníka správního řízení o udělení azylu na našem území.“

2 PROBLEMATIKA INTEGRACE ŠKOLSTVÍ V ČR

Jestliže má být české školství kvalitní, spravedlivé a bez náznaků diskriminace, pak je nutné, aby i žáci se zdravotním znevýhodněním byli komplexně a plnohodnotně začleněni do výukového procesu.

2.1 Rozvoj integrace v českém školství

Snaha o zapojení dětí s různými odlišnostmi od intaktních dětí má již dnes propracovaný systém a získává další a další zkušenosti. Nebylo tomu tak však vždy. V dávných dobách bývali jedinci s postižením často a krutě vyčleňováni ze společnosti, bylo s nimi zacházeno velmi netaktně, surově, až nelidsky. Mezi prvními, kteří začali s těmito osobami pracovat, bývali duchovní, pedagogové, lékaři. Díky svému povolání a profesím chápali, že nebylo nutné se těchto lidí bát nebo se jim posmívat. Jen bylo potřebné najít jiné metody, díky nimž se mohli s těmito lidmi více sblížit a pochopit se navzájem. Pomohli jim tedy nalézt vhodné zázemí, ať už v kláštorech, sirotčincích, útulcích nebo tehdejších nemocnicích. Tato činnost vyžadovala silné osobnosti ze stran pomáhajících, jelikož se jednalo spíše o jedince někdejší společnosti. Přesto byla jejich činnost velmi záslužná.

Důležitým a chápajícím myslitelem 17. století, který se neodkláněl od osob s postižením, byl nejznámější český pedagog Jan Ámos Komenský. V jeho názorech na smysluplné školství se objevila nejen potřeba všestranného vzdělávání pro všechny děti, a to bez jakéhokoliv rozdílu pohlaví, ale také nevyčlenění dětí s postižením. Dokonce se zabývá základy pedagogiky s dětmi s postižením a vymezoval specifické podmínky pro práci s nimi. Tyto nadčasové a správně pochopené myšlenky uplatňoval ve svých dílech zabývajících se pedagogickou činností (Valenta, 2003).

„Aniž se tu ohlédati třeba, že se někdo tupý, hloupý, k učení nezpůsobný zdá. Nýbrž jakož na těle někdo z mládí zdrav jest a zdárně roste, potom zneduživí a zákrskem bude, jiný na-proti tomu z mládí krsá a kyše, potom z toho vyjda v jonáka zroste: tak na mysli někdo příliš brzo vtipný jest, a potom tupne, jinému nejprv těžce přichází, potom vpravě se, proniká vsudy. Mezi tím však v zahradě rádi pospolu máme stromy, i ranní i pozdní i prostřední

ovoce nesoucí; všechno se časem svým vyplácí, že tu daremně nestojí. Pro v škole také ranějších i zpozdilejších hlav pospolu trpěti, nemáme?“¹

V těchto větách můžeme spatřit jakési první myšlenky integrace, kdy by děti bez rozdílů svých intelektuálních schopností měly být vzdělávány společně.

V další citaci Komenský přímo charakterizuje různé typy žáků a vysvětluje, jakými metodami se s nimi má pracovat. Nakonec se však příkládní k názoru, že všechny děti mají stejné právo na vzdělání bez rozdílu jejich odlišností. *„Vtipní, chtiví, a povolní jsou dokonale způsobilí; jimž netřeba než materie umění dodávati,; porostou, že se jako na strůmek zdrárně se vyzdvihující milo dívati bude.“²*

„Druzí jsou vtipní a váhaví, bez zpourey však. Těm ostruhy třeba a častého užitky prací schvalování.“³

„Třetí jsou vtipní a chtiví, však k své vůli, aby, co se jim vidí, to dělali.“⁴

„Čtvrtí bývají povolní a chtiví, však zpozdilí a tupí. A takoví mohou předce, by za jinými, stačovati, pomáhali se jen mdlobě jejich i neukládáním přes moc, i podkládáním ruky, i snášením, jestližeby předce klesali.“⁵

„Pátí jsou hloupí a k tomu nechtiví. Však nejsouli jen zpušní, mohou ještě napraveni býti, toliko že k tomu velikého umění, práce i trpělovosti potřebí.“⁶

„Šestí jsou hloupí a při tom zpušní.“⁷

¹ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 54.

² KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

³ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

⁴ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

⁵ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

⁶ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

⁷ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 71.

„Že pak mládež, jakýchkoli povah jest, předce pospolu jedním a týmž pořádkem cvičena býti můž, důvodové toho jsou tito tři: 1. že všichni lidé, jakých pak koli obyčejů jsou, jedno předce lidské přirození mají, a jednostrejně k tomu, aby lidmi byli, přípravy, zevnitř smysly, vnitř rozum, paměť, vůli atd. 2. Že všickni k jednomu cíli, svatosti, ctnosti, moudrosti, vedení býti mají. 3. Že ty rozdílné povahy nejsou jiného nic, než excessus a defectus naturalis harmoniae, totiž vystupování z přirozeného glejchu vzhůru neb dolů, na pravo neb na levo.“⁸

„Jací se děti rodí, to v moci žádného není; ale aby dobrým vedením na dobré vyšli, to v moci naší jest. Nebo umělý štěpař jakoukoli plaň vezme, hledí ji vésti, aby z ní špět byl.“⁹

Nutnost vzdělávat a vychovávat děti s postižením se začala rozvíjet v 18. století. V 19. století se pak v českých zemích objevily první ústavy, do kterých byli umístováni smyslově, duševně a tělesně postižení a bylo jim zde také umožněno vzdělávání. Nehovoříme sice o integrovaném vzdělávání, ale tato skutečnost se velmi příznivě projevila v tehdejší i pozdní době. Tento proces byl zachycen i v jiných zemích a bylo tedy nadmíru jasné, že zrealizovat výuku ve školách dětem s postižením bylo téma, o kterém se vedly diskuze. Základní otázkou bylo, jestli se dítě s postižením vůbec vzdělávat má. Jak vyučovat a jaké možnosti v tomto procesu využít a jakými metodami realizovat tuto problematiku, se jevilo jako druhotný problém. Priorita byla tedy jasná a opět se zaměřila na fakt, zda poskytnout vzdělání žákům s postižením (Michalík In Müller a kol., 2004).

Ve 20. století, přesněji v roce 1928, byly vydány Učební osnovy a výchovné směrnice škol pro „úchylné děti“ (takto byly tehdy nazývány děti se zdravotním postižením). Tyto osnovy byly platné až do roku 1949. Velmi důležitou se stala také skutečnost, že se s dětmi s postižením pracovalo již v jejich raném věku. Vznikaly první mateřské školy pro slepé a hluchoněmé, což mělo pro děti odlišné od intaktních dětí nesmírný význam a byly pozitivně ovlivněny již v začátku jejich vývoje.

⁸ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 72.

⁹ KOMENSKÝ, J. A., in NOVÁK J. V. Didaktika česká = Didactica Magna. Praha: Nakladatel I. L. Kober, 1937, s. 72.

Speciální pedagogika se začala samostatně rozvíjet na začátku druhé poloviny 20. století, přesněji v roce 1950. Jednalo se o relativně samostatnou disciplínu. Dále se rozvíjela oblast speciálního školství a ústavnictví. Tehdy byl propagován názor, že se děti s postižením seskupí do společných tříd a škol a budou vzdělávány podle speciálních postupů a metod. Naše země si vyčlenila ve školství dvě hlavní linie. První se zabývala vzděláváním předškolním, základním a středoškolským, které bylo určeno dětem zcela zdravým (smyslově, mentálně i fyzicky). Druhá linie upřednostňovala jiná zařízení, do kterých byly začleněny děti, které podmínky pro zdraví nesplňovaly. Převážně však nebylo umožněno vzdělávat děti s mentálním postižením těžšího stupně a děti, u nichž byla prokázána kombinovaná postižení. Tyto děti byly doslova odříznuty od možnosti vzdělávat se a izolovány do ústavu pro nevzdělatelné (Valenta, 2003).

Instituce pracující na principu segregace měly také své záporné stránky. Vytržením dětí z rodinného prostředí byly zpřetrhány přirozené citové vazby. Děti pak velmi těžce vnímaly realitu v kontaktu s intaktními lidmi a nedokázaly si poradit s problémy a neuměly získávat zkušenosti v otevřené společnosti.

Léta 1970 – 1989 se vyznačovala jen výjimečným začleněním dítěte s postižením do běžného vzdělávacího procesu. Tuto iniciativu většinou realizovali rodiče takto odlišného žáka. Zda bylo dítě do klasické školy přijato nebo mu tato možnost byla odepřena, záviselo na rozhodnutí ředitelství školy a jeho názoru na tuto skutečnost s jakou chápal situaci dítěte se zdravotním znevýhodněním. Tehdejší školský systém nebyl rozpracovaný do konkrétních vyhovujících podmínek. Velmi dobře byl tento proces nastaven pro děti s tělesným a zrakovým postižením, kdy byla integrace v mnoha případech úspěšná. Ale objevily se také problémy a záporné stránky integračního procesu u žáků s jinými druhy postižení. Počáteční nadšení odhalilo nevyhovující integraci a to i v naší zemi. Mnoho žáků přecházelo zpět do speciálního školství a na běžných školách takto původně plánovaná výuka nemohla být realizována. Integrační proces byl tedy v tomto období vyhovující jen částečně, dále se však pracovalo na jeho zdokonalení, jelikož pedagogové neznali výchovné postupy a metody a dítě s handicapem nezískalo tolik potřebné pedagogické vedení. Škola nezabezpečila odpovídající školní pomůcky a prostory. Žák tedy nebyl vlastně skutečně integrován, jak je tomu dnes (Valenta, 2003).

Převratné myšlenky integrace dětí s postižením do běžných škol byly realizovány v 90. letech 20. století. O názoru na vzdělání osob se speciálními potřebami se začínala dozvídat také veřejnost. Tedy nejen odborníci, ale také laická veřejnost byla seznamována se skutečností, která přibližovala a konkretizovala problematiku, jež byla charakteristická pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nepostradatelnou se stala vyhláška MŠMT č.291/1991 Sb. O základní škole, ve které se potvrzuje skutečnost, že dítě se zdravotním postižením může být umístěné v klasické škole.

2.2 OSOBNOST UČITELE

"Všeobecně se uznává, že kvalita učitelských kádrů a tedy i kvalita edukačních procesů ve školách, je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů" (Průcha, 1997, s. 199).

Dle Vališové a Kasíkové: "Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat" (Vališová, Kasíková, 2011, s. 16).

Velmi důležitá bývají v našem životě setkávání s ostatními lidmi. Během školní docházky, a to na všech stupních škol, je pak takovou osobností pedagog – tedy učitel. Díky jeho charakteru, vlastnostem a celkovému filozofickému pohledu na realitu světa může kladně, nebo naopak záporně ovlivňovat své žáky a studenty. Svými metodami, výchovou, přístupy k žákům a ostatním lidem, svými schopnostmi komunikovat, tolerovat, vést a odhalovat, se může stát, a často tomu v praxi je, vzorem pro děti a mládež.

Co se tedy ve společnosti od osob vykonávajících tuto profesi očekává? Prioritními budou vzdělávání a výchova. Vzděláváním předává nové vědomosti, zkušenosti, myšlenky. Pomáhá při osvojování poznatků a zvyků, pomáhá porozumět novým vědomostem a třídí je do ucelených systémů. Dále si s jeho pomocí žáci a studenti osvojují návyky a zvyky, převážně ty, které jsou pro učícího se neznámé a nové. Měli by mít tedy ve svém pedagogovi oporu a svěřovat se mu se svými problémy a požadavky s naprostou důvěrou. Výchovou by pak měl své žáky vést k nenásilnému řešení jakékoliv problematiky, vést je k toleranci a vyslechnutí si jiného názoru bez záporné reakce. Měl by neustále své žáky poznávat a

usměrňovat. Rozvíjet jejich schopnosti a zájmy by pak mělo být u pedagoga naprostou samozřejmostí. Z výše uvedeného tedy vyplývá mnoho požadavků a povinností pro učitele, který chce své poslání vykonávat správně a spolehlivě. Měl by si prohloubit znalosti z příslušného oboru, stále se vzdělávat a dozvídat se tak aktuální poznatky všeobecných znalostí. Psychologická znalost základních procesů a uplatnění tolerantních přístupů u jeho svěřenců mu pak pomůže bez větších problémů realizovat jeho požadavky. Dále by se měl vzdělávat v oblasti didaktické techniky, školních pomůcek a všestranných novinek souvisejících se školním prostředím. Samotná komunikace s žáky a studenty, jejich zákonnými zástupci, nadřízenými a kolegy by pak měla vykazovat určitou míru talentu a inteligence. Velmi zásadní ve vztahu učitel – žák je motivace. Správná a smysluplná motivace žáka nebo studenta učitelem k získávání nových poznatků je nejlepším předpokladem k úspěchu na cestě ke vzdělání. Pedagog se pak ztotožňuje s úspěchem nebo neúspěchem žáků a spojuje si jejich úspěchy popřípadě selhání se subjektivní zodpovědností. Tento jev je patrný především na prvním stupni základních škol. Mezi prioritní a základní předpoklady k vykonávání učitelského povolání je nutné vyjmenovat především: (Průcha, 1997)

- intelekt na takové výši, aby umožňoval absolvovat příslušnou aprobaci nebo vědní obor na vysokoškolské úrovni
- senzomotorické a estetické předpoklady
- kladné sebehodnocení
- dobrá odolnost k zátěžovým situacím
- schopnost řešit náročné životní situace

Učitel – psychoped musí být profesionálem vykazujícím se patřičnou obecnou lidskou osobnostní „výbavou“ a profesní zdatností v užším slova smyslu (Valenta, Muller, 2004).

Odborné vědomosti v souvislosti se specifiky s osobami postiženými, užívání individuálního přístupu a kvalitních metod při vyučovacím procesu a znalost vzdělávacích obsahů, jsou pak nezbytně nutné při integračním procesu s žáky se zdravotním znevýhodněním. Ujasnit si vzdělávání u těchto dětí, pochopit jejich svět a ukázat jim správnou cestu životem, je nejzákladnější a nejdůležitější úkol pedagoga (Průcha, 1997).

2.3 Výchovné poradenství

V dnešním světě bez výhrad uznáváme, že právo všech lidí na vzdělání je naprostou samozřejmostí. Tato skutečnost je také zahrnuta v úmluvách mezi národy a Listině základních práv a svobod. Jestliže má tedy toto rozhodnutí být zcela naplněno, je nutné orientovat pozornost také na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pochopit vzdělávací proces těchto dětí, porozumět jim samotným a snažit se co nejvíce minimalizovat problémy spjaté s jejich handicapem, je velmi žádoucí. Nezbytnou roli v tomto směru zaujímá na školách výchovný poradce (Vítková, 2004).

„Výchovní poradci pracují na všech základních, středních a speciálních školách a učilištích. Jedná se většinou o učitele, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáka“ (Vítková, 2004, str. 23).

2.3.1 Aktivita výchovného poradce na škole v souvislosti s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami

Shromažďuje a zprostředkovává diagnostiku žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Mimo jiné připravuje vhodné podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole. Dále je oprávněn poskytovat poradenskou službu těmto žákům jménem školy a zajišťuje spolupráci s poradenskými zařízeními. To je mu umožněno vyhláškou č. 72/2005 Sb. O poskytnutí poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

I když na škole nepůsobí sám v této oblasti a spolupracuje s dalšími odborně zaměřenými kolegy, přesto to bývá právě výchovný poradce, na něhož se zpravidla prvně obrátí při problémech s žádostí o radu žáci, zákonní zástupci i ostatní pedagogové. Je tedy nezbytné, aby se správně orientoval v legislativních otázkách vztahujících se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, znal dobře a přesně odborné termíny, které náleží do této problematiky. Dále by měl vědět, které organizace jsou kompetentní poskytnout pomoc v případě, že se jedná o osobu zdravotně postiženou nebo zdravotně znevýhodněnou a se kterými odborníky z řady psychologů, lékařů, psychiatrů, sociálních pracovníků se lze kontaktovat. Návrh zásad, které zajistí inkluzivní vzdělávání žáků a návrh podpůrných opatření, která by zlepšila edukační proces, by pak měl být pro něj samozřejmostí. Rozhodně je nepostradatelný i v samotném klimatu školy, bývá často vyhledáván a žádán o radu ostatními peda-

gogy. „Důvěryhodnost a sympatie jsou to hlavní, co může dobrý poradce dítěti poskytnout“ (Fontana, 1997, s. 318).

2.3.2 Etické zásady práce výchovného poradce

„Etický přístup výchovného poradce ke klientovi tvoří dnes podstatný stavební kámen působení pedagogicko-psychologického poradenství ve škole. Obdobné očekávání vysoké úrovně etických standardů se ostatně vztahuje i k ostatním vykonavatelům ostatních profesí. Etické zásady se týkají okolností poskytování poradenské služby a chování a jednání výchovného poradce a slouží primárně k ochraně klientů“ (Mertin, str.76).

Nejzákladnější zásady:

- neohrožuje psychickou integritu a dbá důstojnosti klienta
- neklade intimní otázky v případě dětského klienta bez souhlasu rodičů
- chrání informace o klientovi, přenos dat musí být odsouhlasen zákonným zástupcem
- Informace získané v poradenském procesu se nesmí dále zveřejňovat bez souhlasu klienta nebo zákonných zástupců
- klient má právo seznámit se se všemi dokumenty, které o něm poradce shromažďuje
- klient nemůže měnit výsledky nebo zprávy odborníka, ale může doplnit svoje názory, dokonce může vyslovit i nesouhlas a tuto skutečnost výchovný poradce respektuje (Mertin, 2009).

2.4 Individuální vzdělávací plán

„Individuální vzdělávací plán umožňuje potřebným jedincům významné procedurální i obsahové odchylky při vzdělávání. IVP je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané. IVP musí splňovat určité obsahové i formální náležitosti“ (Mertin, 2009, s. 202).

Význam IVP je založen na rovnocenném vzdělávání žáka přes jeho handicapující problémy. Zaměřuje se na výchovné metody a obsah učiva v rozsahu, ve kterém je žák schopen podávat své maximální výkony. Pravidelná kontrola a doplňování IVP by měla být samozřejmostí, stejně tak jako vypracovávání krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Vhodný je také multidisciplinární přístup, ať již s psychologem, speciálním pedagogem, fyzioterapeutem nebo jinými odborníky (Kerrová, 1997).

IVP by měl především obsahovat:

- informace o poskytování speciální péče a její zdůvodnění
- časové rozvržení učiva, pedagogické postupy
- seznam učebních a rehabilitačních pomůcek a také speciálních materiálů nezbytných pro výuku
- navýšení finančních prostředků, které přesahují státní rozpočet
- diagnózu speciálních vyšetření

Zákonní zástupci mohou požádat vedení školy o individuální vzdělávací plán pro své dítě. Ten je pak závazný pro žáka, zákonné zástupce a pedagogy.

Návrh na vypracování IVP podává školské poradenské zařízení, které vychází ze své diagnostiky (např. apeluje na toleranci pomalého pracovního tempa žáka, dále se přiklání k minimalizaci psychomotorického neklidu a žádá respektování individuality žáka). Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Na samotném vytvoření se podílí vyučující těch předmětů, kterých se IVP týká a je předkládán k posouzení poradenskému pracovišti (např. uplatnění osobních zkušeností pedagogů, jejich intuice, tolerance, pochopení). S vypracovaným individuálním plánem jsou seznámeni také zákonní zástupci, kteří svým podpisem souhlasí s jeho zavedením do výuky, která je vhodná pro jejich dítě (např. podílí se na vylepšení IVP z hlediska znalostí dítěte z jiného pohledu). V neposlední řadě je s tímto plánem seznámen samotný žák, jehož se dokument týká. Během školního roku může být dle aktuálního stavu upravován. Na těchto změnách se podílí jak rodina, tak zástupci školy nebo poradenského zařízení. IVP jsou velmi důležité pro ještě větší individualizaci a postoj k žákům s postižením.

2.5 Asistent pedagoga

V našem školství se objevila nová profese - asistent pedagoga - ten významně napomáhá ve vzdělávacím procesu žákům a také vyučujícím. Svoji aktivitu může ale také prokázat v činnosti mimo školu. Nezastupitelnou úlohu hraje při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žáka mimořádně nadaného (Průcha, 2009).

Teprve na základě doporučení školského poradenského zařízení může ředitelství školy uplatňovat žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Bez vyjádření pedagogicko psychologických poraden (PPP) nebo speciálně pedagogických centerm (SPC) nemůže být tato funkce asistenta pedagoga zřízena. Tím však práce poradenských zařízení nekončí. Dále se kontaktují s asistenty pedagoga, pořádají pro ně různá školení a možnost dalšího sebevzdělávání a realizují jejich společná setkání s dalšími odborníky na toto téma v této oblasti. Dále tato poradenská zařízení pravidelně sledují, jakým způsobem je realizována výuka dítěte s nárokem na asistenta pedagoga, jak si během své školní docházky vede, jaké je školní klima. Zajímá je skutečnost, zda jsou dítěti poskytovány vhodné pomůcky, jaká je možnost využívání didaktické techniky, v neposlední řadě pak sledují relaxační možnosti nabízené ze strany školy pro integrované dítě. Na základě svého šetření doporučují, jaké pracovní metody je vhodné poskytovat při práci s takto sledovaným dítětem. Několikrát může proběhnout během školního roku ze strany poradenských zařízení kontrolní setkání. Pak je převážně sledováno, jak se daří plnit individuální vzdělávací plán a zda je konkrétní žák s pomocí asistenta pedagoga začleněn správně jak do výukového procesu, tak do celého třídního kolektivu (<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/asistent-pedagoga-u-deti-se-zdravotnim-postizenim-a-sluzba-osobni-asistence.shtml>).

Náplň práce asistenta pedagoga

Žáci, kteří se během výuky nedokážou samostatně soustředit a vzdělávat se, mají v asistentovi pedagoga obrovskou oporu. Pomáhá jim, s ohledem na stupeň jejich postižení, zprostředkovávat komunikaci, plně se zapojit do vyučovacího procesu, třídit učební pomůcky a zajišťovat bezpečnost dítěte během specifických činností, které vyvolává výchovně vzdělávací proces. Jeho role je významná také při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, jelikož svým pozorováním a záznamy o žákovi sděluje důležité informace, konzultuje je s učiteli, výchovnými poradci a dalšími speciálními pracovníky (Vosmík, Bělohávková, 2010).

Náplň práce bývá předem zadána a její obsah schvaluje ředitel školy. Konkrétní dokument však není důležitý jen pro asistenta pedagoga, ale jsou s ním seznámeni, třídní učitel, i ostatní pedagogové podílející se na výuce žáka se zdravotním postižením. Počet pedagogických asistentů ve školní třídě není omezen a odvíjí se od počtu žáků se specifickými

výukovými potřebami. Náplň jeho práce stanovuje ředitel školy, metodické vedení pak poskytuje škola.

3 INTEGRACE NA KONKRÉTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Integrace se zabývá přístupy a procesy zapojením dětí se zdravotním postižením, které je ve společnosti nutno akceptovat. Děti se zdravotním handicapem totiž přibývá, a proto je zřetelné, že české školství se přizpůsobuje tomuto faktu. Není podstatné, zda se jedná o komplex městských škol nebo o menší školy venkovského typu. Tento integrační proces plně zasahuje plošně celé školství v ČR.

3.1 Integrace žáků ve venkovské a městské škole

Venkovské základní školy se odlišují od základních škol ve městě několika faktory. Samozřejmě že sídlo, které je podstatně menší, bude mít také menší školní budovu. Prvním rozdílem bude tedy velikost školy a kapacita žáků. Venkovskou školu tedy najdeme v místech s dobrou dopravní dostupností, převážně ve spádových obcích. Do tohoto spádového regionu dojíždějí děti z okolních vesnic. Neznamená to tedy, že každá vesnice má svou vlastní školu. Na rozdíl od měst, kde může být základních škol hned několik. Rozdíly jsou zde samozřejmě v nesrovnatelném počtu žáků a učitelů, kdy městské školy disponují podstatně větším počtem. Menší velikost venkovské školy má však méně anonymních vztahů, zná skoro detailně každého žáka i jeho rodinu, ze které pochází. Tato skutečnost pak dovoluje rychleji reagovat na případné patologické chování žáků a především na individuální přístup v integraci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. To umožňuje skupinovou práci žáků věkově odlišných díky malotřídnímu systému, který bývá na venkovských školách dosti obvyklý a tyto školy jsou na prvním stupni organizované právě jako malotřídní. Na obou typech škol však může docházet se stejnou intenzitou a kvalitou k integraci žáků s různými druhy znevýhodnění. V tomto případě není rozhodující ani velikost objektů, počtu žáků a pedagogů, ale snaha a úsilí, které vytváří právo na vzdělávání jak pro děti intaktní, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. O konkrétní malé venkovské škole, která již několik let integruje žáky v různých ročnících, se zmíním v další části své práce (<http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>).

3.2 Integrační proces z pohledu školy

V této instituci se podílí na integraci několik činitelů a orgánů. Individuálně mají svou vymezenou působnost v rámci integrovaného vzdělání. Mezi nejvýznamnější patří ředitelství školy, pedagogové, v neposlední řadě se zde zařazují speciálně pedagogická centra.

Ředitel školy

Zodpovídá za školu jako celek a také v rámci integračních procesů bývá jeho úloha prioritní především v počátcích. Jedná s rodiči dítěte, ze své pozice zabezpečuje podmínky pro úspěšné vzdělávání a to kvalitním pedagogickým sborem. Dále je zodpovědný za vypracování a plnění individuálního vzdělávacího plánu, spolupracuje s orgány státní správy v otázce finančního zabezpečení integrace. Je nejdůležitější osobou v rozhodování pro přijetí žáka do školy. Tato pravomoc je mu svěřena ze zákona. Je tedy kompetentní rozhodovat o přijetí či nepřijetí dítěte se zdravotním postižením. Pokud ředitel usoudí, že škola i při maximální snaze nemůže naplnit podmínky pro možné úspěšné vzdělávání dítěte s daným postižením, rozhodne o jeho nepřijetí ve správním řízení (Michalík, 2002).

Pedagog školy

Na prvním místě hraje největší roli osobnost a charakter vyučujícího. Dítě by měl považovat za rovnocenného jedince a svým přístupem mu pomáhat, překonávat specifické problémy způsobené jeho zdravotním postižením. Jeho práci si nelze představit bez spolupráce zákonných zástupců dítěte, se kterými se snaží co nejvíce konzultovat a navzájem si napomáhat, a tak minimalizovat možné problémy a nedostatky, které vznikají během vyučování. Obecně je známo, že rodiče dítěte se zdravotním postižením mívají větší zájem o spolupráci se školou, než rodiče zdravých dětí. Další spoluprací s ostatními kolegy a především pak s asistentem pedagoga, pokud je takový k dítěti přiřazen, maximalizuje své snažení ve vzdělávacím procesu. Vypracovává individuální vzdělávací plán a snaží se o jeho naplňování, průběžné vyhodnocování a případné následné úpravy. To vše na něj klade zvýšené nároky a musí prokázat silný charakter a míru tolerance, aby mohl svou pedagogickou profesi vykonávat na vysoké úrovni nejen se zdravými jedinci, ale právě i s žákem se zdravotním postižením. On sám by měl být kladně motivován k tomuto druhu práce, aby ji mohl vykonávat co nejdéle, co nejefektivněji a předávat své poznatky a zkušenosti s integrační výukou ostatním kolegům (Michalík, 2002).

Poradenská zařízení

V těchto organizacích pracuje řada specialistů, kteří usilují o maximální podporu integrovaným dětem v běžných školách. Spolupracují především se samotnými dětmi, jejich zákonnými zástupci a v neposlední řadě s pedagogy na školách. Vypracovávají speciální pedagogické posudky o stavu dítěte a doporučují pedagogům pracovní metody, postupy a

individuální formy práce. Jejich realizaci pak konzultují s dětmi, rodiči a v neposlední řadě i samotnými pedagogy (Michalík, 2002).

3.3 Popis konkrétní školy

Základní škola ve Vítějvsi se nachází v Pardubickém kraji v okrese Svitavy a jedná se o menší typ venkovské školy. Jde o plně organizovanou školu s devíti postupnými ročníky v sedmi třídách. Kapacitní možnosti jsou 122 žáků, v průměru školu navštěvuje okolo 100 žáků. Ti dojíždí z 11 okolních vesnic do spádové oblasti Vítějvsi. Dopravní obslužnost je v tomto směru dostačující. Výuka na prvním stupni probíhá málotřídním systémem, tedy vždy ve dvou spojených ročnících. Toto spojení bývá určeno počtem žáků v jednotlivých třídách. Druhý stupeň spojené třídy nemá a výuka probíhá samostatně v každém ročníku. Jak na prvním, tak i na druhém stupni jsou integrováni žáci se zdravotním znevýhodněním.

3.4 Zdravotně znevýhodnění žáci

Mají stejná práva na vzdělání jako ostatní děti bez jakéhokoliv handicapu. Nejsou tedy diskriminováni a vyčleňováni ze základního vzdělávacího procesu. Ten je zohledňován v rámci jejich individuálních potřeb a to s respektem a vzájemnou úctou. Je kladen důraz na všeobecné rozvíjení jejich osobnosti a to po všech stránkách - morálních, duchovních, mravních i sociálních.

Tuto skupinu žáků tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti jsou pak na základě svého znevýhodnění rozlišováni do tří základních kategorií (Vitošková, 2013).

- **Zdravotně postižení** - zde jsou zařazovány děti s postižením tělesným, zrakovým i sluchovým, dále děti s mentálním postižením a vadou řeči. U některých jedinců může dojít k souběžnému postižení více vadami najednou. Patří zde také autistické děti a v neposlední řadě osobnosti s vývojovými poruchami učení nebo chování.
- **Zdravotně znevýhodnění** - do této skupiny se začleňují děti se zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení nebo chování, dále děti zdravotně oslabené a nebo dlouhodobě nemocné.
- **Sociálně znevýhodnění** - tyto děti žijí v rodinném zázemí s nízkým socioekonomickým statusem, mohou mít nařízenou ochrannou či ústavní výchovu, mohou se ocitnout v situaci azylanta nebo uprchlíka (Vitošková, 2013).

Jelikož se v praktické části své diplomové práce budu zabývat vybranými žáky s konkrétním zdravotním postižením, uvedu tedy podrobnější charakteristiku tohoto postižení.

3.4.1 Lehká mentální retardace

"Termín mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje, je odvozen z latinského *mens*, 2. *mentis* - mysl, rozum a retardace z latinského *retardatio* - zdržet, zaostávat, opožďovat" (Vítková, 2004, s. 293).

Mentální postižení se dále rozděluje do stupňů podle závažnosti:

- lehká mentální retardace (IQ 50-69) - projevují se obtíže při školní výuce
- středně těžká mentální retardace (IQ 35-49) - vývojové opoždění v dětství, dosažení přiměřené komunikace, určitá hranice nezávislosti až soběstačnosti
- těžká mentální retardace (IQ 20-34) - trvalá potřeba podpory

Integrace zdravotně znevýhodněných dětí může proběhnout do běžných škol za určitých podmínek při diagnostikování lehké mentální retardace. Jedná se o vývojovou poruchu, která jedince postihuje po všech stránkách jeho osobnosti - fyzické, psychické i sociální. Trvale narušena schopnost poznávání, která se projevuje nejčastěji v učebním procesu, je nejnápadnější. "Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopností myslet, učit se přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince" (Mühlpachr, 2010, s. 48). Mentální retardace u jedince je trvalá, může být buď vrozená nebo získaná a to do dvou let života dítěte.

V raném věku dítěte dochází k lehkému opoždění psychomotorického vývoje, v pozdějším věku dítěte již dochází k nápadnějším rozdílům, např. nízká slovní zásoba, vada řeči, nedostatečná vynalézavost a zvědavost. Avšak největší rozdíly přicházejí při nástupu do školního prostředí a to především slabá paměť, lehce opožděná motorika, omezené pohybové dovednosti. Emocionálně je jedinec labilní, impulzivní, až s pocity úzkosti. Pozitivní výchovné působení a vhodné rodinné zázemí znamená pro jedince velký přínos. Děti s lehkou mentální retardací, pohybující se v rozmezí 50-69 IQ, jsou nejčastěji vzdělávány v praktické základní škole, avšak při splnění požadavků pro integraci mohou navštěvovat i běžnou základní školu (Mühlpachr, 2010).

3.4.2 Autismus

Jedná se o velmi závažnou vrozenou poruchu mentálního vývoje dětí. Chování takových jedinců se výrazně odlišuje od intaktních dětí a to především v neschopnosti vzájemné integrace, komunikace a projevování svých citů. Špatně snáší změny, mají naučené rutinní činnosti, které velmi obtížně mění, bývají často uzavřeni bez emocionálního zájmu o své okolí. Sami si vytváří svůj svět se svými pravidly. "Autismus je provázen problémovým chováním jako jsou výbuchy vzteku, agrese, sebe zraňování, které jsou snahou postiženého zajistit si bezpečí ve zmatku okolního světa. Je to obrana a únik nesnesitelné tísně, kterou jim může způsobit jakákoliv změna" (Mühlpachr, 2010, s. 64).

Za splnění daných podmínek má dítě s tímto postižením možnost navštěvovat běžnou základní školu, dle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. Poradenství poskytuje pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, které je v praxi častěji využíváno. S těmito dětmi je potřeba pracovat individuálně, zajistit jim strukturované prostředí a dbát na vizuální podporu. Jedná se o onemocnění, jehož příčina se zatím nepodařila odhalit. (<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>)

3.4.3 ADHD

Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Attention Dificit Hyperactivity Disorder, tedy ADHD, což je anglická zkratka této neurovývojové poruchy.

Ve školách trpí těmito příznaky asi šest až devět procent žáků, znamená to tedy, že přibližně u jedno dítěte z patnácti se projeví tyto odlišnosti. Olga Zelinková popisuje ADHD jako vývojovou poruchu, která je charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm hyperaktivity, pozornosti a impulzivity. Dále také uvádí, že „tyto potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurotických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností“ (Zelinková, 2003, s. 196).

Dítě s ADHD se projevuje především přílišnou impulzivitou (žáci odpovídají bez vyzvání, vykřikují, pracují, aniž by znali zadání). Mívají častý problém se zapamatováním denních rituálů a plánováním. Nejsou schopni udržet pozornost, bývají často rozladěni, jsou neposední a roztěkaní, brzy se unaví a ztrácejí chuť do jakékoliv činnosti. Často se projevují jako věkově mladší, než jejich vrstevníci, naopak ve stručnosti a krátkodobých aktivitách vynikají. Nutný je profesionální přístup ze strany učitele. Časté střídání činností, trpělivost, klid, dodržování předem daných pravidel, to je jen část postupů, které se vhodně uplatňují v práci s dítětem s ADHD.

3.4.4 Kombinované vady

Definici a charakteristiku vícenásobného postižení najdeme ve Věstníku MŠMT ČR (č. 8/1997, č. j. 25602/97-22): „*Za postiženého více vadami se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedení speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciálně pedagogické centrum (případně pedagogicko-psychologická poradna), zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení MŠMT ČR.*“

Pro potřeby resortu školství se žáci s více vadami člení do tří skupin:

- Skupina jedinců, u nichž je společným znakem mentální retardace. Ta je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a pro dosažitelnou míru výchovy. Proto je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní.
- Druhá skupina zahrnuje kombinaci vad tělesných, smyslových a vad řeči. Samostatnou skupinu tvoří žáci hluchoslepí.
- Do samostatné skupiny se zařazují žáci s diagnózou autismus a autistickými rysy.

3.5 Integrace dětí na ZŠ ve Vítějvsi

Škola má některá specifika a klade důraz na oblasti výchovy a vzdělávání, které ji odlišují od ostatních škol a tím dochází k její profilaci.

Škola je zaměřena na:

- vytváření podmínek pro integrované žáky
- ekologickou výchovu
- sportovní výchovu

- práci s výpočetní a komunikační technikou
- organizaci volného času dětí (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání "Škola má zelenou").

Pedagogický tým tvoří ředitelka, 8 učitelů, vychovatelka a asistent pedagoga. Sbor je smíšený, s převahou žen. Věkový průměr pedagogů je 45 let. Výuka na prvním stupni je zajištěna 100% aprobovaně, mezi pedagogy druhého stupně pracují také inženýři, kteří absolvovali doplňkové pedagogické studium. Ve sboru je zastoupen pedagog s kvalifikací pro dyslektickou péči.

Již několik let probíhá ve škole vzdělávání žáků podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělání upravený podle RVP ZV LMP. Žáky vzdělává zkušený pedagog podle celoročního plánu, ti pracují s učebnicemi určenými pro tento typ vzdělávání a jsou hodnoceni podle odpovídajících klasifikačních kritérií. Tím byl nastartován integrační proces žáků s individuálními vzdělávacími potřebami a žáků s různým zdravotním postižením. Kromě žáků se specifickými poruchami učení jsou do tříd integrováni žáci s mentálním postižením i s autismem. Tyto děti se mohou vzdělávat ve škole mimo jiné díky individuální výukové péči v hlavních předmětech (český jazyk a literatura, matematika) v samostatných prostorách pod vedením zkušeného pedagoga. Ostatní předměty absolvují integrováni do tříd s žáky bez speciálního vzdělávání (konzultace s ředitelkou školy).

Při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění) spolupracuje škola s pedagogicko psychologickými poradnami v Brně, Ústí nad Orlicí, ve Svitavách, Boskovicích. Dále se Speciálně pedagogickými centry v Blansku a Bystrém. Předběžnou diagnostiku žáků s obtížemi provádí třídní učitelé ve spolupráci s výchovným poradcem (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, "Škola má zelenou", Školní vzdělávací program pro základní vzdělání upravený podle RVP ZV LMP, "Škola má zelenou").

3.6 Legislativa vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy řídí resort školství v České republice. Mezi zřizovatele základních škol patří stát, obce nebo svazky obcí, církve nebo soukromý subjekt. Povinná školní docházka je devítiletá, v odůvodněných případech může být prodlou-

žena o jeden rok. Systém základního vzdělávání následně pokračuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání.

Prioritní dokument v České republice, upravující práva všech dětí, je **Úmluva o právech dítěte**, v níž se říká: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (**zákon ČSFR č. 22/1991 Sb.**). Nepřipouští diskriminační přístupy k jakémukoliv dítěti se zdravotním postižením. Orientuje se na rozvoj osobnosti dítěte v celé jeho šíři bez důrazu na jeho postižení.

Rok 2001 se vyznačil schválením dokumentu vládou České republiky s názvem Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha, který objasňuje cíle vzdělávací politiky a je uceleným konceptem pro vývoj vzdělávací soustavy. Na jeho vypracování se podílelo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a stal se základním vodítkem pro vypracování rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a další vzdělávání.

Vzdělávací systém v České republice legislativně upravuje **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ze dne 24. září 2004, novelizovaný zákonem č. 472/2011 Sb.** Na vzdělávání dětí, žáků a studentů s SPU se zaměřuje §16. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož metody, obsah a formy odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

Speciálním vzděláváním se zabývá novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. ze dne 25. 5. 2011. Vzdělávací proces se realizuje pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Jedná se o speciální metody, formy a postupy. Dále bývají používány kompenzační a učební pomůcky i speciální učebnice. Předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení spolu s využitím asistenta pedagoga se také začleňují do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon – **zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů rozpracovává vzdělávání na školách a školských zařízeních, upravuje pod-

mínky vzdělávání a výchovy, uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání a vymezuje působení správy a samosprávy ve školství. (www.msmt.cz)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ

Tato část bude zaměřena na výzkumné šetření, v němž bude upřesněn cíl šetření a popsán vzorek šetření. Poté bude následovat analýza zkoumaných výsledků. V ní budou zpracovány a zahrnuty otázky z nestandardizovaných dotazníků „Pedagog“ a „Mí spolužáci“. Vyhodnocení se bude týkat každé jednotlivé otázky zvlášť. Tím budou získány odpovědi na stanovené hypotézy, jež pak verifikují či falzifikují dané šetření.

4.1 Cíl praktické části

Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat, jak integrace žáků na základní škole venkovského typu ovlivňuje všechny zúčastněné (integrované děti, intaktní děti a pedagogy) a jakým způsobem jsou děti se zdravotním postižením přijímány do kolektivu svých intaktních spolužáků a naopak.

Dílčí cíle

- zaměřit se na děti s konkrétním postižením
- vypracovat kazuistiku těchto dětí
- analyzovat, jaké jsou vztahy dětí ve školním prostředí
- jak vnímají integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogové

Výzkumné hypotézy

V souvislosti s daným tématem mé práce a na základě výzkumných otázek v nestandardizovaných dotaznících bylo stanoveno 5 hypotéz.

- **H[1]:** Děti se zdravotním znevýhodněním, konkrétně s ADHD, autismem a LMR jsou přijaty ve výuce svými spolužáky do školního prostředí rovnocenně.
- **H[2]:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se cítí ve třídním kolektivu intaktních spolužáků dobře.
- **H[3]:** Pedagogové používají specifické metody a individuální přístupy při výuce s dětmi zdravotně znevýhodněnými.
- **H[4]:** Pedagog venkovské školy uplatňuje individuální přístup na prvním stupni žáků s málotřídním systémem.

- **H[5]:** Menší počet žáků ve třídě na druhém stupni základní školy je prospěšnější pro individuální pedagogickou činnost s žáky se zdravotním znevýhodněním.

4.2 Metody výzkumného šetření

Výzkumné šetření

Prioritou výzkumného šetření bylo hledat odpověď na otázky: Jak jsou přijímány děti se zdravotním znevýhodněním ve výuce v třídním kolektivu svými spolužáky? Zaměřeny jsou konkrétně na jednoho chlapce z prvního stupně, u něhož byla diagnostikována lehká mentální retardace a autismus. Dále pak na dva chlapce z druhého stupně patřící do kategorie starších žáků (osmý a devátý ročník). U prvního byla diagnostikována lehká mentální retardace, druhý trpí poruchou ADHD. Zjišťováno bylo, jak se naopak cítí integrovaní žáci se zdravotním znevýhodněním v kolektivu intaktních žáků.

U pedagogů bylo zjišťováno, zda mohou použít na venkovské škole s málotřídním systémem (smíšený kolektiv věkově odlišných žáků) intenzivněji individuální přístup ve své pedagogické praxi k dětem zdravotně znevýhodněným. Další hypotéza odpověděla na otázku, zda mají pedagogové, kteří vyučují na druhém stupni malý počet žáků ve třídě, možnost uplatňovat individuální přístup ve výuce. U pedagogů bylo dále šetřeno, jaké specifické metody používají při výuce se zdravotně znevýhodněnými žáky.

Metodologie výzkumu

"Výklad techniky kvantitativního výzkumu zahrnuje celou řadu položek" (Radvan, Vavřík, 2009, s 39). V tomto výzkumu bude uplatněna statistická procedura s dominantní technikou dotazníku.

Kladem metody dotazníků je oslovení většího počtu respondentů s poměrně dostačujícím množstvím informací v kratším časovém úseku. Zápornou stránkou dotazníku je pak individuální a subjektivní možnost odpovědi každého osloveného jedince. V pedagogice jsou dotazníky často užívanou metodou. Zjišťuje základní informace o respondentovi, jeho názory, postoje a představy k danému problému, jež je aktuální pro dotazujícího. Skládá se z libovolného počtu otázek, které jsou písemnou formou zadány ke zpracování. Zpracování může být provedeno neanonymní nebo naopak anonymním způsobem (Skalková, 1983).

Před vytvořením konkrétního dotazníku je nutné, aby si výzkumník ujasnil konkrétní cíle dotazníku, aby správně volil otázky a položky, poněvadž jedině tak bude dotazník reálně objektivní k dané problematice. Otázky musí být tvořeny jasně, srozumitelně, věcně, a tak aby je všichni respondenti chápali. Podle způsobu kladení otázek se rozlišují tři základní typy položek: otevřené (respondent si sám libovolně volí možnost odpovědi), uzavřené (nabídka odpovědí, respondent vybírá jednu z variant), polouzavřené (různé varianty odpovědi) (Pelikán, 1998).

Pro výzkumné šetření byl zvolen nestandardizovaný dotazník pro učitele „Pedagog“ (příloha č. 1) a dotazník pro žáky, opět nestandardizovaný, s názvem „Mí spolužáci“ (příloha č. 2). Tento postup zjišťoval, jak jsou přijímáni spolužáci děti s ADHD, autismem a LMR ve výuce. Jak postupují pedagogové při výuce s dětmi takto zdravotně znevýhodněnými a zároveň, zda mohou uplatnit více individuální přístup ve věkově smíšeném kolektivu žáků na prvním stupni základní školy s málotřídním systémem. Dále pak, je-li zároveň nízký počet žáků na druhém stupni výhodou pro individuální pedagogické metody a postupy při výuce s žáky se speciálním vzdělávacím programem.

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole ve Vítějvsi ve školním roce 2014/2015. Škola se nachází v menší střediskové obci v okrese Svitavy v Pardubickém kraji. Navštěvuje ji 99 žáků, kterým se věnuje deset pedagogických pracovníků a jeden asistent pedagoga. Pomocí nestandardizovaných dotazníků „Mí spolužáci“ a „Pedagog“ byla zahájena výzkumnou činnost.

Na třídních schůzkách v listopadu 2014 jsem si zajistila souhlas zákonných zástupců, abych mohla čerpat informace o zdravotním stavu jejich dítěte. Jednalo se o důvěrnou zdravotní dokumentaci a závěry psychologických vyšetření zdravotně znevýhodněných dětí. Pod vedením výchovné poradkyně školy jsem se seznámila s rodinnou anamnézou dětí a s procesem integrace ve výuce a to opět se souhlasem rodičů. Za jejich vstřícnost a pochopení jim touto cestou znova velmi děkuji, jelikož mi tímto umožnili realizovat mé šetření.

Výzkumné šetření pomocí nestandardizovaných dotazníků bylo provedeno ve vítějevském pedagogickém kolektivu. Dotazníky byly zadány v listopadu a prosinci roku 2014. Oslovení učitelé byli požádáni, aby odpovídali pravdivě podle svých znalostí a zkušeností a navzájem mezi sebou nespolupracovali. Dále byli požádáni, aby popisovali své vlastní

postupy, které realizují při své výuce s dětmi a dále aby konkretizovali jen to, na co si sami vzpomenu. Šetření probíhalo anonymní formou.

Žákům byly dotazníky předány vyučujícími, kteří o to byli s předstihem požádáni v prosinci 2014. Uvítala jsem ochotu a snahu ze strany pedagogů vyhovět mé žádosti. Před vyplněním dotazníků byly děti upozorněny, že se jedná o neanonymní šetření a jejich odpovědi nebudou nikde zveřejňovány ani zneužity.

Osloveny byly dvě výzkumné skupiny – pedagogové a žáci. V první skupině vyplnilo dotazník osm učitelek, jeden učitel, jedna vychovatelka školní družiny a jedna asistentka pedagoga. Průměrný věk činil 45 let a průměrná délka pedagogické praxe 20 let. Druhá skupina byla tvořena vybranými žáky základní školy. Oslovena byla část dětí, jejichž spolužáci jsou žáci se zdravotním znevýhodněním. Dotazníky vyplňovalo jedenáct žáků třetího a deset žáků čtvrtého ročníku. Jednalo se tedy o dvacet jedna mladších dětí z prvního stupně. Na druhém stupni bylo osloveno patnáct žáků osmého a dvanáct žáků devátého ročníku v celkovém počtu dvaceti sedmi dětí.

4.3 Popis výzkumných vzorků

Učitelé

Osloveno bylo devět učitelů, jedna vychovatelka školní družiny a jedna asistentka pedagoga. Všichni respondenti vyučují na venkovské základní škole, průměrný věk byl zaznamenán 45 let a průměrná délka pedagogické praxe pak 20 let.

Žáci

Jednalo se o vybrané žáky základní školy, a to děti v jejichž kolektivu se vyskytoval žák se zdravotním znevýhodněním. První skupina dotazovaných byli mladší žáci prvního stupně, přesněji jedenáct žáků třetího ročníku a deset žáků čtvrtého ročníku. Mezi těmito dětmi se vyskytuje chlapec s kombinovanou vadou autismem a LMR. Druhá skupina respondentů tvořila starší žáky, tedy z druhého stupně. Osloveno bylo patnáct žáků osmého ročníku a dvanáct žáků devátého ročníku. Mezi nimi se vyskytovali dva chlapci. Jeden s diagnostikou LMR a druhý s ADHD.

Žáci se zdravotním znevýhodněním

Jedná se o tři chlapce, z nichž jeden - Petr - je mladším žákem třetího ročníku s kombinovanou vadou autismem a LMR. Druzí dva jsou starší žáci. Martin, žák devátého ročníku, u

něhož je diagnostikována LMR a Matěj, žák osmého ročníku, s poruchou ADHD. Bude uvedena jich podrobnější kazuistika, což je nutné k dalšímu výzkumnému šetření.

Kazuistika č.1: Matěj - chlapec s ADHD (8.ročník základní školy)

Základní informace o žákovi:

Závěry vyšetření: ADHD - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Konkrétním pracovištěm odpovídajícím za odbornou péči a spolupráci je Dětská psychiatrická ambulance Svitavy.

Rodinná a osobní anamnéza:

Matěj vyrůstá v úplné rodině, má staršího bratra, který studuje třetím rokem gymnázium. Matka i otec jsou středoškolsky vzděláni a oba pracují. V rodině panuje přátelské klima.

Matka uvedla, že již během těhotenství se jevil Matěj jako neklidné dítě, intenzivně a pravidelně „kopal“ a na svět přišel jako dítě přidušené. Jako malinký si hodně hrál, ale také byl neklidný, živý, velmi plačtivý. Měl problémy s usínáním a to i když byl viditelně unavený. V té době ho rodina nevnímala odlišně od jiných věkově stejných dětí. Ve třech a půl letech byl Matěj vyšetřen specialistou, protože málo a špatně mluvil. Zdravotní diagnostika neodhalila opožděný vývoj řeči, ale podezření na ADHD v důsledku výrazné poruchy soustředění. Dále charakterizovala psychomotorický neklid a poruchy v navazování kontaktu. S nástupem do školky se ještě více odlišnosti v chování chlapce prohloubily. Matěj se projevoval jako nepřizpůsobivý, neposlušný až zbrklý dítě bez trpělivosti. Nebyl schopen zůstat v klidu, často překazil ostatním dětem hry, nedokázal například čekat, až bude na řadě.

Dle ředitelky mateřské školy nebyl chlapec dostatečně zralý pro školní práci a byl mu doporučen odklad. Rodiče souhlasili s tímto rozhodnutím a Matěj nastoupil do základní školy jako dítě sedmileté, individuálně integrované. Jednalo se o školu ve velkém městě. Na doporučení pedagogicko-psychologické poradny, aby byl Matěj umístěn v menším třídním kolektivu, se rodina odstěhovala na vesnici. Zde Matěj začal navštěvovat venkovskou základní školu s menším počtem žáků ve třídě. Na prvním stupni byl zaveden malotřídní systém, ale chlapec byl zařazen vždy do samostatného ročníku s počtem okolo dvanácti dětí. Tímto malým počtem byl v jeho vzdělávacím procesu naplněn požadavek rodičů a PPP, aby byl Matěj zařazen do menšího kolektivu dětí.

Na prvním stupni základní školy byl Matěj v osmi letech na žádost školy vyšetřen dětským psychiatrem a byla u něj potvrzena neurovývojová porucha ADHD. Práceschopnost chlapce se projevovala na nižší úrovni, často přerušoval svou činnost, neudržel delší dobu záměrnou pozornost. Pravidelně se u něj projevoval motorický neklid, býval podrážděný někdy až výbušný. Sešity měl počmárané, pokrčené, na lavici nepořádek. V důsledku nezralosti práceschopnosti bylo navrženo, že vhodnější bude, když chlapec bude pracovat v kratších časových intervalech. V kolektivu dětí závažnější problémy pedagožka neuvedla.

Krátce po přechodu na druhý stupeň však začaly u Matěje problémy s chováním ve třídě velmi výrazně a v závažnější míře než doposud. Nejprve k nim docházelo během přestávek a pauzy před odpoledním vyučováním. Matěj se choval k dětem povýšeně, vysmíval se jejich chybám, žákům s výborným prospěchem opakovaně nadával do „šprtů“ a k tomuto projevu nabádal i ostatní chlapce (se střídavou úspěšností). Neuměl přijmout jakoukoliv výtku vůči své osobě a hrubě až vulgárně se proti tomu ohrazoval. Neustále diskutoval s pedagogy, že se jen bránil a vracel stejné chování svým spolužákům. Tvrdil, že ho spolužáci provokují a ohrožují. Později, se vzrůstající menší úspěšností ve škole, se začaly tyto projevy přenášet i do dopoledních hodin do výuky, kdy rušil vyučování vykřikováním a upozorňováním na sebe. Během listopadu a prosince v 7. ročníku se začal chovat velmi agresivně ke dvěma dívkám ve třídě. Slovně je napadal, okřikoval nejen o přestávkách, ale často i ve vyučování, doslova nesnesl jejich argumenty, že celá třída trpí za jeho chování. Vše se vyhroutilo až do mírné hysterie, kdy se tyto děti doslova nesnášely a vzrůstala u nich jakási vzájemná nevraživost až alergie. Ostatní spolužáci zprvu přihlíželi, někteří se později přidali na stranu dívek, jiní k Matějovi. Skoro denně řešili učitelé dozvuky tohoto jednání a snažili se navodit přijatelné klima emočně rozbouřené třídy. Byla svolána mimořádná schůzka rodičů dětí sedmého ročníku a znovu prodiskutována problematika dětí ADHD s důrazem na vzájemnou spolupráci všech, koho se týká. Tato opatření naštěstí pomohla a dnes je ve třídním kolektivu zdravější klima s občasnými rozepřemi úměrnými věku dětí. Stejný názor a vysvětlení v prostředí domova a školy dětem pomohlo najít východisko z nepříjemné situace. To však neznamená, že se chlapec občas neprojeví jako dítě s ADHD a neupozorní tím na svou odlišnost. Ostatní děti tomu však již nepřikládají takový důraz a také učitelé si zvykli na reakce Matěje a jeho stavy zvládají mnohem lépe než na úplném začátku.

Od té doby rodiče pravidelně spolupracují, o odlišnostech ADHD jsou informováni a tuto skutečnost, že jejich syn patří do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, přijali s naprostou samozřejmostí. Zvýšené nároky, které klade výchova dítěte ADHD, zvládají obdivuhodně a z jejich postojů a chování je zřejmé, že své dítě bezpodmínečně milují a jsou mu oporou. Jejich přičiněním má výchova řád, pravidla a pokud dojde k jejich porušení, jsou z této skutečnosti vyvozeny spravedlivé důsledky.

Podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu

Matěj zůstává stále veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku hyperkinetické poruchy ADHD. Je tedy i nadále narušena jeho pozornost, schopnost soustředit se a stále se projevuje zvýšená aktivita a impulzivita. Je nutné říci, že se určitým způsobem tyto příznaky upravují, ale přetrvávají do takové míry, že je i nadále individuální přístup ze strany pedagogů ve vyučovacím procesu vhodný až nepostradatelný. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání "Škola má zelenou" je u Matěje dodržován bez jakýchkoliv změn, učivo osmého ročníku zvládá v plném rozsahu. Během výuky, vzhledem k jeho příznakům ADHD, se i nadále ze strany učitelů dodržuje: pravidelné střídání činností, časté pohybové aktivity, motivace pochvalou, relaxační pauzy. Pedagogové bývají v častém kontaktu se zákonnými zástupci, uplatňují klidný přístup a trpělivost, spravedlivě se snaží rozsoudit problémy. Při jakékoliv agresivní reakci Matěje jsou poučeni o tom, že vyřadí chlapce z kolektivu bez emocí a výtek. Důležitá je také zpětná vazba žáka, čímž se učitel přesvědčí, že chlapec rozumí učivu, umí samostatně plnit zadané úkoly.

Prognóza

Jelikož se jedná o staršího žáka na druhém stupni základní školy, stává se aktuálním kariéerní poradenství. Matějovi zbývá k ukončení povinné školní docházky ještě rok a půl. Tento časový úsek může kladně ovlivnit změny v jeho chování, na což jsou rodiče upozorněni specialisty.

Kasuistika č.2: Petr - žák s kombinovaným postižením (3.ročník základní školy).

Základní informace o žákovi:

Závěry vyšetření: schopnosti v pásmu lehké mentální retardace a dětský autismus se středně těžkou symptomatickou, podle adaptability středně funkční.

U chlapce se tedy jedná o souběžné postižení více vadami a je zařazen ke vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o desetiletého žáka, který navštěvuje třetí ročník základní školy. Integrace je individuální. Konkrétní pracoviště odpovídající za odbornou péči a spolupráci s rodinou i školou je Speciální pedagogické centrum Bystré.

Rodinná a osobní anamnéza:

Petr žije v úplné pětičlenné rodině. Má starší sestru, žákyni šestého ročníku, a mladšího bratra, ten navštěvuje školu první rok. Všechny tři děti se učí ve stejné základní škole. Vztah rodičů je specifikován jako nekonfliktní, rodinné prostředí bez problémů. Matka je vysokoškolsky vzdělaná, otec vyučen, oba dva pracovně vytížení. Sestra i bratr jsou zcela zdraví.

Podle rodičů byl Petr od narození do necelých dvou let šťastné a pohodové dítě. Někdy se, hlavně mamince, zdál více neposedný. Nerad se choval, nesmál se a nepřiměřeně se bál cizích lidí. Rodiče vše přisuzovali věku dítěte a nepřikládali tomu větší důraz. Odlišoval se však tím, že nežvatlal a nebyl schopen gestikulovat. Později bylo rodičům divné, že neuzívá slova, ačkoliv měl již rok a půl. Na druhou stranu velmi brzo lezl a chodit začal již po půl roce. Kolem druhého roku začaly u malého Petra časté záchvaty pláče a intenzivního vzteku. Jevil se jako samotář bez zájmu o hračky. Matka uvádí, že měl rád jen kolečka u jednoho autíčka. Ta ho zajímala, autíčko ne. Ostatní hračky ležely bez povšimnutí. Hodně výrazná byla až panická reakce na jakoukoliv změnu v naučeném denním řádu. Chlapec se bál všeho, co neznal, odmítal jakoukoliv činnost, která se odlišovala od jeho návyků a stereotypní činnosti chování. Ve čtyřech letech byl dětským psychiatrem u Petra potvrzen autismus a dále příznaky lehké mozkové retardace, které byly potvrzeny týměž odborníkem v šesti letech chlapcova života. Petr byl v pěti letech integrován do běžné mateřské školy, kde pracoval za pomoci asistenta pedagoga a v následujícím roce měl odklad školní docházky. Tu zahájil na základní venkovské škole v roce 2012 formou individuální integrace pod vedením asistenta pedagoga s dvaceti hodinovou přímou péčí týdně v prvním ročníku a s dvaceti dvou hodinovou přímou péčí týdně v následujících dvou letech, tedy po celou dobu výuky. Přítomnost asistenta pedagoga v této míře je nutná pro další úspěšné vzdělávání chlapce. Petr se ve škole projevuje jako samostatně mobilní. Zvládá dobře všechny pohybové vzorce, v sebeobslužných činnostech je samostatný. Mluví srozumitelně, ale málo funkčně, omezené je rovněž jeho porozumění verbálním pokynům. Dobře zvládá

učivo, již od druhého měsíce prvního ročníku školní docházky byl přeřazen na žádost rodičů do výuky podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání "Škola má zelenou". Při nástupu do školy byl totiž vyučován podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravený podle RVP ZV LMP "Škola má zelenou". Mezi dětmi vyniká ve znalostech v hodinách anglického jazyka svými výbornými vědomostmi. Problém s učením nastává ve chvíli, kdy je úkol zadán jinou formou, než na kterou je Petr zvyklý. Oproti dvěma předešlým letům je chlapec mnohem vyspělejší v sociálním kontaktu a lépe využívá ke komunikaci řeč, i když v ní stále přetrvává dyslalie. Nedokáže odpovídat na jednoduché otázky typu: Co máš rád? Co to je ryba? Co děláš když...? Na co lidé používají...? Největší radost má z počítače, spontánně dokáže vyhledat na internetu zpravodajské pořady, opakovaně si pouští jejich znělku a komentuje si je svým „brebentěním“.

I přes poměrně dobré pracovní návyky si stále potřebuje udělat svoje malé přestávky, odběhnout si od práce, podívat se na své věci, povykládat si úseky z televize. Pod vedením asistenta pedagoga jsou tyto činnosti pravidelně dodržovány a střídají se v pravidelné výuce daných předmětů. Chlapec dochází do třídního kolektivu dětí třetího a čtvrtého ročníku s málotřídním systémem. Nemá však rád, když v hudební výchově zpívají všechny děti dohromady. Pod vedením asistentky opouští učebnu a plní náhradní program. Ostatní výchovy – výtvarnou, tělesnou i pracovní zvládá bez větších problémů. Zásadně se nezúčastňuje společných žákovských akcí, ve kterých se počet dětí mnohonásobně zvýší a také nenavštěvuje školní družinu. V prvním ročníku do ní byl přihlášen. Začal být však velmi nervózní, zmatený a nedokázal se soustředit a zklidnit. Do školní družiny tedy přestal chodit od druhého pololetí a velmi se uklidnil, což je také jeho aktuální stav.

Podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu

U Petra je i nadále diagnostikován dětský autismus a lehká mozková retardace. Problémy se projevují převážně v zapojení se do kolektivu spolužáků. Hlavní příčinou jsou: špatné vyjadřování, nesrozumitelná komunikace a řečový stereotyp. Z tohoto důvodu s ním spolupracuje asistent pedagoga během celého vyučování. Školní docházku absolvuje denně, do školní družiny však nedochází. V letošním školním roce je vyučován podle učebních dokumentů Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání "Škola má zelenou" (rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Úpravy a omezení nejsou v jeho případě nutné, běžné učivo zvládá velmi dobře. Vyučující pracuje podle individuálního

vzdělávacího plánu. Asistent pedagoga se však nezaměřuje jen na formy vzdělávání, ale snaží se u Petra dále rozvíjet další schopnosti a dovednosti: procvičování komunikace, samostatnosti, vhodné využití odpočinkového času, pravidla osobní hygieny, rozvržení pracovních aktivit, zklidnění nepřiměřených reakcí, motivace k dalším činnostem.

Prognóza

V dalších ročnících bude chlapec pravděpodobně vyučován i nadále podle IVP (individuálního vzdělávacího plánu). S přibývajícím věkem dítěte je možné, že se pomoc asistenta pedagoga bude minimalizovat. Spolupráce se školským poradenským pracovištěm i dalšími odborníky však zůstane i nadále žádoucí.

Kasuistika č.3: Martin - žák s LMR (9.ročník základní školy)

Základní informace o žákovi:

Závěry vyšetření: lehký stupeň mentální retardace

Chlapec je zařazen ke vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o patnáctiletého žáka, který navštěvuje 9. ročník základní školy. Integrace je individuální. Konkrétní pracoviště odpovídající za odbornou péči a spolupráci s rodinou i školou je Speciálně pedagogické centrum Blansko.

Rodinná a osobní anamnéza:

Martin vyrůstá ve čtyřčlenné úplné rodině. Rodiče jsou vyučení, matka pracuje jako prodávka, otec je řidičem autobusu. Má dva starší bratry bez zdravotních potíží. Jeden již založil svou rodinu a v domácnosti s Martinem nežije, druhý studuje vysokou školu. V harmonickém manželství je chlapec vychováván příkladně a s láskou. Maminka uvádí, že těhotenství u Martina bylo vedené jako rizikové, porod proběhl o dva týdny dříve, spontánně, bez komplikací. Psychomotorický vývoj chlapce probíhal v normě, ve vývoji řeči se vyskytla problematická výslovnost, proto docházel na logopedii. V pátém roce asfyxie v důsledku vdechnutí zvratků, pravděpodobně byl chlapec chvíli v bezvědomí. V roce 2004 prodělal obrnu lícního nervu. Pro časté záněty horních cest dýchacích je v péči alergologie. Od roku 2005 je neustále veden v péči pedagogicko psychologické poradny pro komplexní psychosociální a kognitivní nezralost. Také logopedická péče stále pokračuje.

Již v mateřské škole byly patrné problémy s koordinací těla (hlavně při chůzi ze schodů), v dětském kolektivu pak přítomný výrazný psychomotorický neklid. Typická byla také spontánní řečová produkce a nepřehlédnutelné odklonění pozornosti. Ředitelství mateřské školy ohodnotilo Martina jako nedostatečně zralého pro zařazení do školní povinné docházky a doporučilo odklad. Ve školním roce 2007/2008 nastoupil Martin na venkovskou základní školu. V témže roce byl chlapci doporučen na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření přestup na vzdálenější městskou základní školu do programu Praktická škola. Rodiče však s tímto rozhodnutím nesouhlasili (internátní systém) a žák byl i nadále vyučován na běžné základní škole. Bylo mu umožněno učit se podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravený podle RVP ZV LMP "Škola má zelenou". V hlavních předmětech (český jazyk a literatura, matematika) byl vyučován společně s ostatními dětmi taktéž zařazenými podle výše uvedeného programu v samostatné třídě. Výuka probíhala pod vedením zkušeného pedagoga. Tento systém výuky Martinovi vyhovoval po celou školní docházku a tento stav je i nadále aktuální.

Podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu

V letošním školním roce ukončí Martin základní povinnou devítiletou školní docházku stále jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho speciální vzdělávací potřeby a jejich rozsah a závažnost ho i nadále opravňují vzdělávat se podle učebních dokumentů: Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravený podle RVP ZV LMP "Škola má zelenou" (rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Forma výuky probíhá kombinovaně. Hlavní předměty (český jazyk a literatura, matematika) jsou vyučovány individuálně zkušeným pedagogem v samostatné třídě. V ostatních předmětech je pak integrován do běžných tříd na základní škole. Je tedy neustále ve spojení se svými spolužáky a necítí se vyčleněn. Dle informací matky a výchovné poradkyně mu tato forma i obsah vzdělávání vyhovují. Martin pracuje sice pomalejším tempem, ale je velmi snaživý a vděčný za kladnou motivaci ze strany vyučujícího i spolužáků (pochvala, ocenění, uznání). Požadavky učebního plánu se mu daří plnit. Speciálně pedagogické centrum na základě svých vyšetření a konzultací se školou i nadále doporučilo pokračovat v této realizaci vzdělávání.

Prognóza

Vzhledem k tomu, že žák bude v roce 2015 končit školní povinnou docházku, provede SPC kontrolní vyšetření za účelem doporučení k dalšímu vzdělávání. Výchovná poradkyně na škole již od osmého ročníku s Martinem kariérní poradenství probírá, dále vše konzultuje s rodinnými příslušníky a všichni společně se zaměřují na jeho další osobní růst. Martin bude i nadále pokračovat v dalším vzdělávání ve zvoleném učebním oboru, který bude určený pro žáky s mentálním postižením.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části jsou uvedeny zpracované výsledky z dotazníkového šetření a pro přehlednost mají otázky s odpověďmi ANO, NĚKDY, NE uvedeny hodnoty v tabulkách. U otázek s konkrétními odpověďmi jsou výsledky zapsány slovně. V příloze jsou dále pro lepší orientaci znázorněny graficky, takzvaným výsečovým grafem a pro získaná data bylo využito procentuální znázornění u dotazníků "Mí spolužáci". U dotazníku "Pedagog" bylo grafické znázornění uvedeno v číselných hodnotách pro lepší přehlednost.

5.1 Nestandardizovaný dotazník pro žáky „Mí spolužáci“

"Dotazník ukáže jedince, kteří jsou na okraji skupiny (současně můžeme z jejich výpovědí, alespoň v náznaku vyčíst, zda jim to spíše vyhovuje, nebo spíše vadí), naznačí vnímavou kvalitu vztahů, poukáže na žáky, jejichž postavení ve skupině lze využít pro další práci se třídou, nebo které je naopak nutné podpořit a věnovat jim zvýšenou pozornost." (Mertin, Krejčová, 2013, s. 143).

Dotazník (příloha č.1) byl vytvořen pro dvě skupiny žáků. Jako první byla oslovena část dvaceti jedna dětí prvního stupně, z toho jedenáct dětí třetího ročníku a deset dětí ročníku čtvrtého. Zde byl také začleněn chlapec se zdravotním znevýhodněním - autismem a LMR. Otázky byly zaměřeny na klima třídy. Dotazník obsahoval devět otázek, jež měly odhalit, zda je dítě ve třídě spokojené, oblíbené, jestli má kamarády a může se na ně spolehnout. Žáci se svěřovali také s tím, zda se někoho bojí, jestli jim někdo ve třídě ubližuje, vysmívá se. U sedmi otázek mohly děti zakřížkovat předem připravené odpovědi typu ANO/NĚKDY/NE dle svého vlastního výběru. V osmé otázce jmenovitě vypsaly své kamarády a jejich kladné vlastnosti a v deváté pak jmenovaly spolužáka, který jim, v případě že takový je, ubližuje. Vyplněné dotazníky mi předala třídní učitelka těchto dětí v druhé polovině prosince 2014.

5.2 Nestandardizovaný dotazník pro učitele „Pedagog“

Zjišťoval jaké mají učitelé zkušenosti v práci s žáky se zdravotním znevýhodněním, zda je integrace na venkovské základní škole plně realizována a jakým způsobem. Dotazník měl dále rozpoznat, jaké užívají učitelé nejdůležitější pracovní metody a co se osvědčilo při práci s žáky se zdravotním znevýhodněním. Dále bylo zjišťováno, jaký vliv na individuální

přístup v práci pedagoga mají spojené ročníky věkově rozdílných žáků a menší počty žáků ve třídách. Dotazník se skládal ze třinácti položek.

První čtyři otázky byly zaměřeny na informace o složení pedagogického sboru (pohlaví, věk, délka praxe, aprobační).

Pátou až sedmou otázkou byl zjišťován vztah k integraci, metody, kterými ji pedagogové realizují a zda se podílejí na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů.

Osmá otázka konkretizovala názor učitelů na integraci ve třídě s malým počtem žáků. Zaměřila se, zda spatřují v tomto procesu výhodu.

V deváté otázce odpovídali pouze pedagogové prvního stupně, ve které se vyjadřovali, zda jsou v integrovaném procesu kladem spojené ročníky s věkově rozdílnými žáky.

Desátá otázka zjišťovala, zda mají spojené ročníky žáků s rozdílným věkem vliv na jejich samostatnost (opět odpovídali pedagogové prvního stupně).

Poslední tři otázky byly zaměřeny na metody práce u konkrétních žáků se zdravotním znevýhodněním: ADHD, LMR, autismus. Mezi pedagogy byl dotazník rozdán koncem školního roku 2014, přesněji v listopadu a v prosinci. Dále byli informováni, že se jedná o anonymní formu a byl jim vysvětlen záměr výzkumného šetření. Pedagogové byli po vyhodnocení dotazníků s výsledky seznámeni, navzájem o nich konzultovali, sdělovali si a konkretizovali svá stanoviska k této problematice navzájem.

5.3 Vyhodnocení dotazníků „Mí spolužáci“ třetí a čtvrtý ročník

Dotazník zpracovávalo dvacet jedna dětí z třetího a čtvrtého ročníku (příloha č. 1). Každé dítě zaznamenalo odpovědi na mé otázky samostatně, žáci neměli umožněno si vzájemně radit, pomáhat si a domlouvat se.

Na první otázku "Chodím do školy rád" vybralo odpověď ANO osm dětí, odpověď NĚKDY šest dětí a záporně odpověděl jeden žák. Autistický chlapec, dále jen Petr, chodí do školy rád někdy.

Druhá otázka "Mezi svými spolužáky se cítím dobře" byla vyplněna takto: třináct žáků odpovídalo ano, šest někdy, dva ne. Pozitivní bylo, že velká většina dětí se cítila mezi svými spolužáky příjemně. Petr byl však ten, u kterého to neplatilo a mezi spolužáky se rád

necítil.

Ve třetí otázce "Mám mnoho kamarádů" děti označily jedenáctkrát odpověď ANO, sedmkrát NĚKDY, tři děti si pak vybraly odpověď NE. Tímto negativním způsobem odpovídal i Petr.

Další otázka, tentokrát čtvrtá v pořadí, zněla: "Mám ve třídě z něčeho, někoho strach". Jedno dítě zaškrtnulo odpověď ANO, tři děti NĚKDY, sedmnáct dětí NE. Velmi kladné je, že naprostá většina dětí se cítí mezi sebou bezpečně i v přítomnosti dítěte s autismem. Petr pak patří mezi žáky, kteří si vybrali odpověď NĚKDY.

Pátá otázka: "Je ve třídě někdo, kdo zdržuje výuku" nastínila, že děti nevnímají mezi sebou nikoho, kdo by nějakým způsobem zpomaloval výuku ve třídě. Dvacet dětí vybíralo odpověď NE. Tuhle odpověď si vybral i Petr, jedno dítě mělo pocit, že je někdy někým při vyučování zdržováno.

Znění šesté otázky: "Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém". Na otázku ANO odpovědělo deset dětí, NĚKDY označilo sedm dětí, čtyři pak vybíraly odpověď NE. Petr zaškrtnul odpověď ANO, z čehož vyplývá, že se mu ze strany spolužáků pomoc dostává.

"Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují" tuto otázku děti hodnotily jednoznačně kladně. Devatenáct dětí odpovědělo ANO a dvě NĚKDY, zdrženlivější odpověď si vybral také Petr.

V osmé otázce "Vypiš jména svých kamarádů a co se Ti na nich líbí" vybraly tři děti za svého kamaráda také chlapce s autismem. Označily, že umí pracovat s počítačem nejlépe ze všech a dobře umí napodobovat filmové hrdiny.

V poslední otázce "Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je" byl Petr označen jedním spolužákem, z toho vyplývá, že se v kolektivu projevuje neutrálně, nijak svým chováním neprovokuje, ale ani není ostatními vyhledáván.

1) *Chodím do školy rád.*

Z odpovědi vyplývá, že převaha žáků se ve třídě cítí dobře nebo alespoň někdy. Negativně odpověděl jeden žák. Nešlo o autistického chlapce. Ten vybral možnost někdy. Petr chodí do školy rád jen někdy.

tabulka č. 1

ano	někdy	ne
8	6	1

2) *Mezi svými spolužáky se cítím dobře.*

Odpovědi naznačily, že více žáků bylo spokojeno právě v tomto kolektivu. Dva však měli opačný problém. Jedním z nich byl i Petr, mezi svými spolužáky se dobře necítí a nevyhledává jejich přítomnost.

tabulka č.2

ano	někdy	ne
13	6	2

3) *Mám mnoho kamarádů.*

Z těchto odpovědí je patrné, že jedenáct dětí má mezi svými spolužáky hodně kamarádů, sedm z nich dle momentálních okolností a jedna dívka a dva chlapci uvedli, že mezi svými spolužáky mnoho kamarádů nenašli. Tímto způsobem odpovídal i Petr, nemá ve třídě mnoho kamarádů.

tabulka č. 3

ano	někdy	ne
11	7	3

4) *Mám ve třídě z něčeho, někoho strach.*

Jedna dívka ve třídě pociťuje strach, tři děti mívají někdy obavy, mezi nimi Petr a pozitivní bylo, že většina žáků se ve svém třídním kolektivu cítí naprosto bezpečně. Petr označil odpověď NĚKDY, ve třídním kolektivu se buď někoho nebo něčeho občas obává.

tabulka č. 4

ano	někdy	ne
1	3	17

5) *Je ve třídě někdo, kdo zdržuje (zpomaluje) výuku.*

Žádné z dětí se necítí být zdržováno pomalejším spolužákem, výuka tedy probíhá plynulým tempem a není ze strany jednotlivců blokována. Petr nemá pocit, že by byla výuka zpomalována.

tabulka č. 5

ano	někdy	ne
x	1	20

6) *Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém.*

Převážná většina žáků odpověděla že ano, dokonce deset z nich jednoznačně kladně souhlasilo. Pozitivní bylo, že se mezi nimi vyskytoval i Petr. Čtyřem dětem se od svých vrstevníků pomoci nedostává, na nikoho se nemohou spolehnout. Autistický chlapec vnímá pomoc ze strany spolužáků velmi příznivě.

tabulka č. 6

ano	někdy	ne
10	7	4

7) *Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebuji.*

Zde jednoznačně vedou odpovědi v kladném smyslu. Jen dvě děti jsou ve své pomoci zdrženlivější, tuto volbu vybral také Petr. Chlapec nepatří mezi žáky, kteří jsou ochotni vždy pomoci druhému, ale taky nepatří mezi žáky, kteří pomoc nerealizují.

tabulka č. 7

ano	někdy	ne
19	2	x

8) *Vypiš jména svých kamarádů a co se ti na nich líbí.*

Do svého vyhodnocení jsem zařadila oblíbené děti, které byly vybrány alespoň dvakrát. Konkrétní jména a číselné hodnoty jsem uvedla v příloze č. 3 Grafické znázornění dotazníků "Mí spolužáci" žáků třetího a čtvrtého ročníku.

Tři děti z počtu dvaceti označily jako svého oblíbeného kamaráda také autistického chlapce Petra. Chlapec nepatří mezi oblíbené spolužáky.

9) *Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je.*

Petr byl označen za spolužáka, který ubližuje jednomu dítěti. Z toho vyplývá, že dětem neubližuje a nemají z něho strach. V třídním kolektivu byl takto označen ještě jeden žák, z dalšího pak měli obavy dva chlapci a nejvíce dětí, přesněji čtyři, označily jednoho intaktního chlapce, který byl vnímán jako násilník.

5.4 Vyhodnocení dotazníků „Mí spolužáci“ osmý a devátý ročník

Dotazník zpracovávalo dvacet sedm žáků z druhého stupně, konkrétně z osmého a devátého ročníku (příloha č. 2). Každý žák vyplňoval nestandardizovaný dotazník samostatně, po dobu asi dvaceti minut. Bylo zamezeno jakékoliv spolupráci mezi dětmi pro korektní výsledky šetření.

Na první otázku "Chodím do školy rád" vybralo odpověď ANO osmnáct dětí, NĚKDY sedm dětí, dvě děti odpověděly záporně, vybraly tedy NE. Oba dva integrovaní chlapci si vybrali odpověď NĚKDY.

Druhá otázka "Mezi svými spolužáky se cítím dobře" byla označena následovně, dvanácti žáky ANO, devíti NĚKDY a šest žáků odpovědělo NE. Martin odpověděl NĚKDY, Matěj vybral NE.

Po přečtení třetí otázky "Mám mnoho kamarádů" zapisovali žáci tyto odpovědi, deset ANO, osm NĚKDY, devět NE. Žák s LMR vybral odpověď ANO, žák s ADHD naprostý opak, tedy NE.

Čtvrtá otázka "Mám ve třídě z něčeho, někoho strach" zaznamenala tyto odpovědi, devětkrát ANO, desetkrát NĚKDY, osmkrát NE. Dvakrát tolik oslovených cítí obavy a strach. Žáci, kteří se cítí bezpečně, jsou v menšině, mezi nimi se objevil také Matěj. Martin si vybral odpověď NĚKDY.

"Je ve třídě někdo, kdo zdržuje výuku" byla pátá otázka adresována žákům. Naprostá většina z nich souhlasila s tím, že výuka může být narušena. Odpověď ANO vybralo čtrnáct z nich, třináct pak zaznamenalo NĚKDY.

"Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém" bylo znění šesté otázky. Odpověď ANO vybralo deset žáků, čtrnáct označilo NĚKDY a tři žáci zaškrtnuli NE. Martin i Matěj shodně vybrali odpověď NĚKDY.

V sedmé otázce "Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují" bylo pozitivní, že se nevyskytla záporná odpověď. Třináct dětí odpovědělo ANO, mezi nimi i Martin, čtrnáct se pak přiklápělo k odpovědi NĚKDY, s touhle možností se ztotožnil i Matěj.

Osmá otázka "Vypiš jména svých kamarádů a co se Ti na nich líbí" konkretizuje, že Martin (LMR) byl vybrán devíti žáky, což je třetina respondentů, za kamaráda. Označili ho za veselého, legračního, "trochu mimo", spravedlivého a vždy ochotného pomoci. Matěj (ADHD) byl vybrán dvěma chlapci, kteří si u něj cenili nebojácnosti až odvahy, doslova psali "vždy si jde za svým".

V poslední otázce, v pořadí deváté, "Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je" jednoznačně a ve velké většině dvanácti dětí bylo označeno jméno Matěje jako chlapce, kterého se někteří obávají. Jméno Martin se v tomhle případě nevyskytlo.

1) *Chodím do školy rád*

Z odpovědi vyplynulo, že převaha žáků se ve třídě cítí dobře nebo alespoň někdy. Negativně odpověděli dva žáci. Pozitivní bylo, že oba dva integrovaní žáci sice nevybrali kladnou, ale ani zápornou odpověď, preferovali však možnost někdy. Znamená to tedy, že Martin i Matěj nechodí vždy do školy rádi.

tabulka č. 1

ano	někdy	ne
18	7	2

2) *Mezi svými spolužáky se cítím dobře.*

Z odpovědí vyplývá, že většina žáků se cítí dobře právě v tomto kolektivu. Někdy tuto volbu označil i Martin, Matěj však odpověděl záporně a v kolektivu se dobře necítí. Martin bývá někdy ve školním prostředí spokojen, jindy ne. Naproti tomu se Matějovi ve školním prostředí nelíbí.

tabulka č.2

ano	někdy	ne
12	9	6

3) *Mám mnoho kamarádů.*

Tyto odpovědi odhalily, že deset žáků má s ostatními kladné vztahy a považuje je za své kamarády. Mezi osmi, kteří volili váhavější odpověď a své spolužáky někdy za kamarády považují, byl také Martin. Záporně odpověděla poměrně velká skupina žáků, mezi nimi figuroval i Matěj. Martin své spolužáky označuje občas i za kamarády. Matěj tuto možnost striktně odmítá a kamarády ve škole nemá.

tabulka č. 3

ano	někdy	ne
10	8	9

4) *Mám ve třídě z něčeho, někoho strach.*

Větší polovina kolektivu těchto žáků nepocituje obavy a strach. Přesto poměrně velká část dětí pocituje neklid a obavy. U Martina a Matěje to neplatí. Ani jeden z chlapců se ve třídách něčeho nebo někoho nebojí.

tabulka č. 4

ano	někdy	ne
9	10	8

5) *Je ve třídě někdo, kdo zdržuje výuku.*

Všichni žáci se cítili zdržováni ve výuce, ani jeden neoznačil zápornou odpověď. Čtrnáct žáků se přiklonilo k volbě ANO, třináct z celkového počtu pak zvolilo odpověď NĚKDY, mezi nimi také sledovaní žáci.

tabulka č. 5

ano	někdy	ne
14	13	x

6) *Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém.*

Většina spolužáků byla ochotna ostatním pomoci, mezi třemi žáky, kteří označili negativní odpověď, nebyli integrovaní chlapci. Deset dětí volilo ANO, čtrnáct pak dalo přednost volbě NĚKDY. Dva integrovaní žáci cítí pomoc ze strany ostatních spolužáků, když si nejsou jistí a potřebují radu.

tabulka č. 6

ano	někdy	ne
10	14	3

7) *Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují.*

Všichni oslovení se označili více či méně za vstřícné a byli ochotni pomoci. Třináct dětí volilo ANO, čtrnáct odpovědělo NĚKDY. Martin spolužákům pomáhá, Matěj někdy.

tabulka č. 7

ano	někdy	ne
13	14	0

8) *Vypiš jména svých kamarádů a co se ti na nich líbí.*

Martin byl za oblíbeného označen devíti spolužáky. Také Matěj byl označen za oblíbeného dvěma chlapci. Imponovala jim jeho nebojácnost, tvrdohlavost s jakou "dotáhne vše do konce". Martin patří mezi velmi oblíbené spolužáky. Matěje naopak ostatní žáci za oblíbeného spolužáka nepovažují.

9) *Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je.*

S velkou převahou byl označen za chlapce se sklony k ubližování Matěj. Martin vybrán nebyl, nikdo ho tedy neoznačil za spolužáka s násilnickým chováním.

5.5 Vyhodnocení dotazníku „Pedagog“

Pro výzkumné šetření byl připraven nestandardizovaný dotazník s názvem "Pedagog", (příloha č. 2). Osloveno bylo jedenáct pedagogů, hlavně proto, aby byly zjištěny odpovědi na výzkumné položky. Především bylo zkoumáno, které metody a individuální postupy používají vyučující při výuce s dětmi zdravotně znevýhodněnými. Konkrétně byla vyhodnocována práce s chlapcem z prvního stupně, u kterého bylo diagnostikováno kombinované postižení - autismus, LMR. Na druhém stupni byli vybráni dva chlapci, jednalo se o děti s postižením ADHD a LMR.

Zjišťována byla skutečnost, do jaké míry mohou pedagogové na této vesnické škole uplatnit více individuální přístup ve výuce žáků věkově rozdílných (málotřídní systém) a dále pak v menším počtu žáků ve třídách na druhém stupni.

V prvních čtyřech otázkách, "Vaše pohlaví. Vyberte vaši věkovou skupinu. Vypište svou aprobaci. Délku pedagogické praxe," byly zjišťovány základní informace o pedagogickém sboru. Z odpovědí bylo patrné, že ve školním kolektivu pedagogů převažují ženy a to z 91%. Z jedenácti dotazovaných byl jen jeden muž. Věkový průměr tohoto kolektivu činil 45 let. Výuka na prvním stupni je zajištěna 100% aprobovaně, mezi pedagogy druhého stupně pracují vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří absolvovali doplňkové pedagogické studium. Ve sboru je dále vychovatelka družiny a jedna asistentka pedagoga. Pedagogický sbor tvoří převážně zkušení učitelé, jejichž délka praxe se pohybuje okolo 20 let.

V páté otázce "Máte kladný vztah k integraci na vaší škole" bylo zkoumáno, jak posuzují pedagogové tuto skutečnost. Zde jim byla nabídnuta možnost připravených odpovědí ANO, NĚKDY, NE. 55% učitelů (šest z nich) vybralo odpověď ANO a s integrací na škole souhlasí. 36% dotazovaných pak vybralo odpověď NĚKDY a jen jeden pedagog, což je 9% integraci zamítl.

Šestá otázka zněla "Patříte mezi pedagogy, kteří se podílí na tvorbě IVP". Osm z dotazovaných odpovědělo kladně, dva se přiklonili k odpovědi NĚKDY a opět pouze jeden pedagog vybral odpověď NE.

"Kdo dále tvoří IVP" bylo zadání sedmé otázky. Zde nebyla možnost výběru, oslovení respondenti sami konkretizovali tyto možnosti. Na vytvoření IVP se podle nich dále podílí v největší míře zákonní zástupci, integrovaný žák, kolegové, výchovný poradce, ředitelka školy, speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Osmá otázka "Vidíte výhody v rámci integrace žáků v malém počtu dětí ve třídě" měla opět na výběr ze tří možností. Všichni pedagogové reagovali pozitivně. Sedm z nich se shodlo, že ANO. Čtyři pak doplnili odpověď NĚKDY. Naprosto minimalizovali negativní odpověď NE.

V deváté otázce odpověděli jen učitelé prvního stupně. "Uplatníte více individuální přístup ve spojených ročnících věkově rozdílných žáků". 100% odpověď všech dotazovaných zněla ANO. Odpovědělo pět pedagogů.

Také v desáté otázce: "Mají spojené ročníky žáků s rozdílným věkem vliv na jejich samostatnost", odpovídali pedagogové prvního stupně. Čtyři dotázaní vybrali odpověď ANO, jeden pedagog vybral NE.

V jedenácté otázce "Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem ADHD" bylo zapsáno početně nejvíce shodných odpovědí. Devět učitelů uvádělo nutnost spolupráce s rodiči, osm z nich pak shodně střídání činností a pohybové aktivity. Třikrát se společně po šesti objevilo: hovořit o problémech, posadit blíže k vyučujícímu, průběžně ověřovat činnost. Pět pedagogů zařadilo jako nutnost v práci s žákem s ADHD relaxační pauzy a redukci učiva. Dvě shodné odpovědi se pak zabývaly tím, že agresivní situaci žáka s tímto postižením je třeba řešit bez emocí.

"Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem LMR" bylo znění dvanácté otázky. Dvakrát se shodlo osm učitelů, že nejefektivnější ve výuce chlapce s LMR je individuální výuka v hlavních předmětech, českém jazyce a matematice. Stejný počet respondentů uvedlo jako osvědčenou metodu neustálou motivaci v kladném slova smyslu. Sedmkrát se shodli vyučující na odpovědích důslednost, kontrola a podpora praktických dovedností. Šest vyučujících uvedlo podporu sociálních dovedností, pětkrát se shodně objevila přátelská atmosféra. Poslední shodné odpovědi, přesněji ve třech případech, pak preferovaly zapojení do soutěží a uklidňování chlapce, když je zbrklý.

"Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem s autismem" byla třináctá otázka, na kterou odpovídalo pouze pět pedagogů prvního stupně. Čtyři shodné odpovědi se objevily třikrát. Nepostradatelná je podpora asistenta pedagoga, dále jsou velmi důležité přesné a jasné instrukce ze strany vyučujícího k žákovi, neosobnost a jeho tolerance. Třikrát se pedagogové shodli, že velmi důležité je při práci s chlapcem s autismem dodržovat jeho vymezený prostor a řešit problémy v době klidu. Ostatní uváděné metody byly shodné

vždy ve dvou případech. Vyučující preferují: chápat chlapcův svět, při afektu si zachovat chladnou hlavu, spolupracovat s rodiči, spolupracovat s ostatními pedagogy.

1) Vaše pohlaví.

V pedagogickém sboru učí deset žen a jeden muž.

2) Vyberte vaši věkovou skupinu.

Věkovou skupinu 20 - 30 let označil jeden dotazovaný, tři z nich se řadili do věkové skupiny 31 - 40 let, nejvíce byla označena skupina 41 - 50 let a to čtyřmi učiteli. Dva učitelé označili skupiny 51 - 60 let, přes 60 let si vybral jeden pedagog. Věkový průměr pedagogického sboru činí 45 let.

3) Vypište svou aprobaci.

Učitelé uvedli následující:

uč. 1. st., HV

uč. 1. st., VV

NŠ - Aj

Čj - Aj

M - F

Ing., ped. min.

Př - Ch

Tv - M

Čj - Nj

vychovatelství ŠD

asistent pedagoga

4) Vaše délka pedagogické praxe.

od 1 do 5 let - 2

od 6 do 10 let - 1

od 11 do 15 let - 1

od 16 do 20 let - 1

od 21 do 25 let - 0

od 25 do 30 let - 5

od 31 do 35 let - 1

Průměrná délka pedagogické praxe je 20 let.

5) *Máte kladný vztah k integraci na vaší škole.*

Šest dotázaných vybralo odpověď ANO, čtyři z nich odpověď NĚKDY a záporně, tedy otázku NE, označil jeden pedagog.

tabulka č. 5

ano	někdy	ne
6	4	1

6) *Patříte mezi pedagogy, kteří se podílí na tvorbě IVP.*

Pozitivní je, že osm pedagogů odpovědělo jednoznačně ANO, dva si vybrali možnost NĚKDY a jen jeden dotázaný vybral odpověď NE, ten tedy IVP nevytváří.

tabulka č. 6

ano	někdy	ne
8	2	1

7) *Kdo dále tvoří IVP.*

Odpovědi jsem seřazovala podle nejčastěji společně konkretizovaných výpovědí: zákonní zástupci - 11x, integrovaný žák - 11x, kolegové - 10x, výchovný poradce - 9x, ředitelka školy - 4x, SPC - 4x, PPP - 2x,

8) *Vidíte výhody v rámci integrace žáků v malém počtu dětí ve třídě.*

Ani jeden z dotazovaných neoznačil odpověď NE, v naprosté většině učitelé vybrali odpověď ANO a čtyři zbývající označili NĚKDY.

tabulka č. 8

ano	někdy	ne
7	4	x

9) *Uplatníte více individuální přístup ve spojených ročnících věkově rozdílných žáků (jen pro učitele prvního stupně).*

Všichni oslovení vybrali odpověď ANO.

tabulka č. 9

ano	někdy	ne
5	x	x

10) *Mají spojené ročníky žáků s rozdílným věkem vliv na jejich samostatnost (jen pro učitele prvního stupně).*

Téměř všichni oslovení pedagogové odpověděli kladně, vybrali odpověď ANO. Jen jeden oslovený označil NĚKDY.

tabulka č. 10

ano	někdy	ne
4	1	x

11) *Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem ADHD.*

Nejvíce společných odpovědí konkretizovalo devět pedagogů, kteří upřednostňovali spolupráci s rodiči, dále následovaly početně shodné odpovědi, kdy osm pedagogů označilo za nutné střídání činností a pohybové aktivity. Šestkrát se shodli a uvedli jako metody práce trpělivost, řešení problémů a posadit žáka blíže k vyučujícímu. V pěti případech se učitelé shodli, že je nutné průběžné ověřování činností a relaxační pauzy. Čtyři z nich uvedli redukci učiva. Dvě shodné odpovědi se objevily v bezemočním řešení agresivní situace ze strany vyučujícího.

12) *Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem s LMR.*

Odpovědi jsem seřazovala podle společně označených metod, které učitelé psali do svých dotazníků. Osm z nich se shodlo, že mezi osvědčené patří samostatná výuka v hlavních předmětech (český jazyk a literatura, matematika) a neustálá motivace při práci chlapce ve výuce. Další dva označili jako nepostradatelnou ve své práci s dítětem důslednost a kontro-

lu, dále pak podporu praktických dovedností. Podporu sociálních dovedností pak shodně vepsalo šest pedagogů, jako další možnost práce s tímto žákem. Pět z nich se přiklonilo k nepostradatelné přátelské atmosféře ve výuce. Poslední odpovědi, které se shodovaly ve třech případech, byly tyto: zapojení do soutěží, uklidňování zbrklosti.

13) *Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem s autismem (jen pro učitele prvního stupně).*

Na tuhle mou otázku odpovídalo jen pět žen, které pracují s žákem s autismem na prvním stupni. Čtyřikrát se shodly ve třech odpovědích: podpora asistenta pedagoga, neosobnost a tolerance ze strany vyučujících, přesné a jasné instrukce. Tři shodné odpovědi označily dvě pedagožky: vymezený prostor, řešení problémů v době klidu. Poslední shodné odpovědi se týkaly vždy dvou stejných názorů. Označily, že je důležité, chápat chlapcův svět, při afektu si zachovat chladnou hlavu, nevyhnutelná je častá spolupráce s rodiči a také spolupráce s ostatními pedagogy.

5.6 Vyhodnocení hypotéz

H[1]: Děti se zdravotním znevýhodněním, konkrétně s ADHD, autismem a LMR jsou přijaty ve výuce svými spolužáky do školního prostředí rovnocenně.

Na základě výsledků šetření byla hypotéza potvrzena.

H[1]: Verifikováno.

H[2]: Žáci se zdravotním znevýhodněním se cítí ve třídním kolektivu intaktních spolužáků dobře.

Na základě výsledků šetření byla hypotéza vyvrácena.

H[2]: Falzifikováno.

H[3]: Pedagogové používají specifické metody a individuální přístupy při výuce s dětmi zdravotně znevýhodněnými.

Na základě výsledků šetření byla hypotéza potvrzena.

H[3]: Verifikováno.

H[4]: Pedagog venkovské školy uplatňuje individuální přístup na prvním stupni žáků s málotřídním systémem.

Na základě výsledků šetření byla hypotéza potvrzena.

H[4]: Verifikováno.

H[5]: Menší počet žáků ve třídě na druhém stupni základní školy je prospěšnější pro individuální pedagogickou činnost s žáky se zdravotním znevýhodněním.

Na základě výsledků šetření byla hypotéza potvrzena.

H[5]: Verifikováno.

5.7 Celkové shrnutí

Na základě odpovědí respondentů bylo uvedeno, že hypotéza č. 1 byla verifikována. Bylo zjištěno, že žák se zdravotním postižením LMR je svými spolužáky přijat velmi dobře. Celá třetina oslovených respondentů ho označila za svého oblíbeného kamaráda. Kontrastně k tomu se však vyjádřily děti k chlapci s ADHD a chlapci s autismem a LMR. Tyto děti nepatří mezi vyhledávané kamarády ve školním kolektivu žáků. Chlapec s ADHD je nejméně oblíben.

Hypotéza č. 2 byla díky šetření falzifikována. Vyplyvá to z odpovědí všech tří zdravotně znevýhodněných žáků. Žák s kombinovaným postižením (autismus a LMR) se ve školním prostředí spíše dobře necítí. Podobně uvedl tento fakt i chlapec s ADHD. Jeho postoj ke školnímu prostředí byl ještě negativnější. Naopak žák s LMR hodnotil své působení na ZŠ jako příjemné.

Hypotéza č. 3 byla verifikována. Všichni učitelé základní školy, jak prvního tak i druhého stupně, uvádějí konkrétní metody a individuální přístup práce s dětmi se zdravotním znevýhodněním integrovaných do běžné výuky.

Hypotéza č. 4 byla taktéž potvrzena. Vyplynulo to z výpovědí respondentů oslovených na prvním stupni ZŠ s málotřídním systémem.

Hypotéza č. 5 byla potvrzena rovněž. Pedagogové v převážné většině uvedli, že menší počet žáků ve třídě na druhém stupni je prospěšnější pro individuální přístup při vyučovacím procesu se zdravotně postiženým žákem.

Děti se zdravotním znevýhodněním jsou přijaty do kolektivu svých spolužáků ve školním prostředí rovnocenně. Naopak integrovaní žáci se vždy ve školním prostředí dobře necítí. Ze tří sledovaných respondentů uvádí jen chlapec, u kterého byla diagnostikována lehká mentální retardace, uvádí školní prostředí jako příjemné. U chlapce s kombinovanou vadou (autismus a LMR) a dalšího sledovaného žáka (ADHD) se objevil názor, že jim mezi intaktními spolužáky vždy dobře není. Dále bylo potvrzeno, že pedagogové ve výuce s integrovanými žáky se zdravotním znevýhodněním používají specifické metody a individuální přístupy, ty se pak částečně odlišují dle konkrétního zdravotního znevýhodnění. Na prvním stupni uplatňuje pedagog více individuální přístup ve výuce s málotřídním systémem a shodně se vyjadřují pedagogové druhého stupně a podobným shodným způsobem se vyjadřují pedagogové druhého stupně učící v malém kolektivu žáků. Také oni potvrzují, že v tomhle případě mohou více uplatnit individuální přístup i metody výuky.

ZÁVĚR

Společné učení žáků intaktních s žáky se zdravotním postižením je dnes již běžnou samozřejmostí na všech základních školách u nás. Potvrdilo se, že žáci se specificky vzdělávacími potřebami integrováni do běžného kolektivu dětí potřebují různé metody učení. Základem je taková kladná motivace, aby si uvědomili sebe sami, své silné stránky a necítili se nerovnocenní. Pedagogové by měli vytvářet takové školní a učební klima, které by pak vyhovovalo všem. Na základě mého šetření bylo potvrzeno, že se však integrování žáci vždy dobře ve škole necítili, přestože se o to pedagogové snažili individuálním přístupem a konkrétními specifickými učebními metodami. Je však třeba vzít na vědomí, že v tomto kolektivu se nevyskytuje speciální pedagog, který je odborněji seznámen s problematikou výuky a integrace žáků se zdravotním znevýhodněním. Každého chlapce jsem posuzovala jako individuální osobnost s jeho charakteristickými rysy, vlastnostmi a požadavky. Nejlépe se v kolektivu dětí cítil žák devátého ročníku s lehkou mentální retardací. Naproti tomu nejméně vyhovovalo, v době mého šetření, začlenění do školního prostředí žákovi osmého ročníku, u něhož byla diagnostikována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Poslední sledovaný žák třetího ročníku prvního stupně základní školy byl chlapec s kombinovaným postižením (autismus a LMR). Z mého šetření vyplynulo, že také on se ve školním prostředí necítí vždy zcela dobře.

Dále bylo šetřením potvrzeno, že nepostradatelným článkem v tomto procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zákonní zástupci. Bez jejich spolupráce a snahy nemůže probíhat integrace na takové úrovni, aby byla žákům prospěšná. Výhodou integračního procesu v malém kolektivu venkovské školy jsou pak z mého šetření patrné tyto skutečnosti: individuální přístup práce výukového procesu ve spojených ročnicích věkově rozdílných žáků a dále pak uplatnění pedagogických schopností ve třídním kolektivu v malém počtu žáků ve třídách.

Informace, které jsem potřebovala k vytvoření mé práce, mi byly sděleny ředitelkou školy, třídními učiteli, školní výchovnou poradkyní, metodičkou prevence a asistentkou pedagoga. Velmi cenné a důležité pro mě byly informace poskytnuté zákonnými zástupci. Ti mi umožnili nahlédnout do zpráv psychologického, neurologického a psychiatrického vyšetření. Dále jsem nahlédla do školních dokumentů - Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání "Škola má zelenou", Školního vzdělávacího programu upraveného podle RVP ZV LMP "Škola má zelenou" a vypracovaných individuálních plánů.

V teoretické části byla shrnuta integraci žáků se zdravotním postižením. Zaměřila se na pojem integrace, problematiku integrace školství v ČR a na integrační proces na konkrétní základní škole.

Po vyhodnocení dotazníků byly osloveni pedagogové a dále pak seznámeni s výsledky výzkumného šetření. Společně o integračním procesu diskutovali, hodnotili jej a navzájem si předávali své ověřené zkušenosti. Domnívám se, že se tímto ještě více zefektivní proces vyučování dětí se specifickými zdravotními potřebami, na čemž jsme se všichni společně shodli. Pedagogové uvítali dotazníkovou formu, jelikož jim odkryla praktické zkušenosti ostatních kolegů a naznali, že se budou častěji, konkrétněji o své práci s dětmi se zdravotním postižením informovat a předávat ostatním své osvědčené poznatky.

Doporučila bych, aby byl do kolektivu pedagogických pracovníků této konkrétní školy zařazen speciální pedagog, který působí jako poskytovatel poradenských služeb, může provádět pedagogickou a logopedickou činnost, orientuje se v diagnostice a vyhodnocuje reedukační, kompenzační a nápravné postupy. Pracuje nejen s žáky a jejich zákonnými zástupci, ale spolupracuje s ostatními pedagogy, kterým by byl nápomocen v přípravě a průběžné úpravě podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole.

Cíl mého šetření byl splněn. Určené hypotézy byly vyhodnoceny a na základě šetření blíže objasněny. Je však nutné si uvědomit, že šetření proběhlo jen na jedné základní škole, a proto se závěry a cíl práce týkají pouze této konkrétní školy. Nelze je tedy plošně považovat za objektivní.

ANOTACE

Cílem diplomové práce bylo pomocí nestandardizovaných dotazníků zjistit, jakým způsobem a za jakých podmínek se realizuje proces integrace na venkovské škole běžného typu s malotřídním systémem. Teoretická část zahrnuje základní pojmy této problematiky a historický pohled na integraci v českém školství.

ANNOTATION

The aim of the diploma thesis was, using unstandardized questionnaires, to provide insights into how and under which conditions the process of integration is being managed at a mainstream rural primary school. The theoretical part clarifies the basic concepts and examines the process of integration in the Czech educational system from a historical point of view.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

1. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. ČÁP, D., P. KOUTNÁ, L. KREJČOVÁ, V. MERTIN, K. SLUŠNÁ, I. ŠTĚTOVSKÁ a J. FÉROVÁ. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5.
3. DE CLERCQ, H. De. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-063-4.
5. HOWLIN, P. (z anglického originálu přeložila Jelínková M.). *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
6. JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0.
7. JESENSKÝ, J. et al. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-030-0.
8. JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. 2. vyd. Praha: Comenia Consult, 1997. ISBN 80-8650-110-0.
9. JESENSKÝ, J., JANIŠ, K., et al. *Malý slovník pomáhajících profesí*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-126-0.
10. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-262-0645-3.
11. JŮZL, M. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010.
12. KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9.
13. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26059-4.
14. KOHOUTEK, R. *Historie pedagogicko-psychologického poradenství*. Brno: Akademické nakladatelství CEMR, 1999. ISBN 80-7204-115-0.
15. KOZEL, R. a kol. *Moderní marketingový výzkum*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-0966-X.

16. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, ISBN 25-095-88.
17. KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
18. LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-103-4.
19. MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
20. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kolektiv. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
21. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kolektiv. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
22. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
23. MÜHLPACHR, P. *Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa*. In: Vítková, M. (Ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003.
24. NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.
25. PATRICK, N. J. 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.
26. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
27. PINSKIJ, B., J. *Psychologie pracovní činnosti žáků zvláštní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
28. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
29. PIPEKOVÁ, J. *Integrace a školská legislativa v České republice*. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51 6.

30. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
31. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
32. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
33. PRŮCHA, J., JANÍK T., RABUŠICOVÁ, M. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.
34. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 7178 631 4.
35. SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: SPN, 1983.
36. SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Školská poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-1074-4.
38. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
39. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.
40. VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7315-071-9.
41. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
42. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Zákony a vyhlášky

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
2. Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

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

Elektronické dokumenty

1. Deník veřejné správy. *Zanikání škol na českém venkově*, [online]. 2010, [cit. 2015-01-12]. Dostupné z <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>
2. Portál o poruchách autistického spektra. *Dětský autismus*, [online]. 2007, [cit. 2015-01-30]. Dostupné z <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>
3. Šance dětem. *Dítě s handicapem je pro učitele velká výzva*, [online]. 2013, [cit. 2015-02-08]. Dostupné z <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/asistent-pedagoga-u-deti-se-zdravotnim-postizenim-a-sluzba-osobni-asistence.shtml>
4. VITOŠKOVÁ, V. *Zdravotně znevýhodněný žák ve škole*, 2013. Specializační studium výchovného poradenství, PedF UK Praha. [cit. 2014-12-04]. Dostupné z https://www.google.cz/search?q=VITO%C5%A0KOV%C3%81%2C+Veronika+Zdravotn%C4%9B+znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%BD+%C5%BE%C3%A1k+ve+%C5%A1kole&rlz=1C1ASUT_enCZ567CZ567&oq=VITO%C5%A0KOV%C3%81%2C+Veronika+Zdravotn%C4%9B+znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%BD+%C5%BE%C3%A1k+ve+%C5%A1kole&aqs=chrome..69i57.365j0j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8

Vzdělávací programy ZŠ Vítějeves

1. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání "Škola má zelenou".
2. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený podle RVP ZV LMP "Škola má zelenou".

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník "Mí spolužáci"

Příloha č. 2 Dotazník "Pedagog"

Příloha č. 3 Grafické znázornění dotazníků "Mí spolužáci" žáků třetího a čtvrtého ročníku

Příloha č. 4 Grafické znázornění dotazníků "Mí spolužáci" žáků osmého a devátého ročníku

Příloha č. 5 Grafické znázornění dotazníků "Pedagog"

Příloha č. 6 Fotografie Základní školy Vítějeves

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

LMR - Lehká mozková retardace

ADHD - „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“, porucha pozornosti s hyperaktivitou

HV - Hudební výchova

VV - Výtvarná výchova

NJ - AJ - Německý jazyk, anglický jazyk

ČJ - AJ - Český jazyk, anglický jazyk

M - F - Matematika, fyzika

ING., PED. MIN. - Inženýr s pedagogickým minimem

PŘ - CH - Přírodopis, chemie

TV - M - Tělesná výchova, matematika

ČJ - NJ - Český jazyk, německý jazyk

ŠD - Školní družina

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SPC - Speciálně pedagogická centra

RVP ZV LMP - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Příloha č. 1 Dotazník pro děti "Mí spolužáci"

Jméno:

Datum:

- | | | | |
|---|-----|-------|----|
| 1 .Chodím do školy rád. | ano | někdy | ne |
| 2. Mezi svými spolužáky se cítím dobře. | ano | někdy | ne |
| 3. Mám mnoho kamarádů. | ano | někdy | ne |
| 4. Mám ve třídě z něčeho, někoho strach. | ano | někdy | ne |
| 5. Je ve třídě někdo, kdo zdržuje (zpomaluje) výuku. | ano | někdy | ne |
| 6. Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém. | ano | někdy | ne |
| 7.Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují. | ano | někdy | ne |
| 8. Vypiš jména svých kamarádů a co se ti na nich líbí. | | | |
| 9. Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je. | | | |

Příloha č. 2 Dotazník pro učitele "Pedagog"

Dobrý den, mé jméno je Tereza Janků a jsem studentkou Fakulty pedagogických studií, oboru Sociální Pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Institutu mezioborových studií Brno. Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad výzkumné části mé diplomové práce. Mým cílem je zjistit, jak integrace dětí na základní škole venkovského typu ovlivňuje všechny zúčastněné, jakým způsobem jsou děti se zdravotním postižením přijímány do kolektivu svých intaktních spolužáků a naopak. Jak průběh integrace hodnotíte vy, jako pedagogové.

Dotazník je zcela anonymní. Prosím, abyste Vámi vybranou odpověď zakroužkovali nebo uvedli konkrétní vlastní odpověď. U každé otázky vyberte jednu možnost. Po vyplnění dotazníku jej vložte do přiložené obálky a zalepte. V případě zájmu mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese jankut@seznam.cz.

Předem děkuji za spolupráci a za čas, který strávíte vyplňováním dotazníku.

Datum:

- | | | |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1 . Vaše pohlaví. | žena | muž |
| 2. Vyberte vaši věkovou skupinu. | 20-30 | 31-40 |
| | 41-50 | 51-60 |
| | 60 a více | |
| 3. Vypište svou aprobaci. | | |
| 4. Vaše délka pedagogické praxe. | od 1 do 5 let | od 6 do 10 let |
| | od 11 do 15 let | od 16 do 20 let |
| | od 21 do 25 let | od 25 do 30 let |
| | od 31 do 35 let | |

5. Máte kladný vztah k integraci na vaší škole. ANO NĚKDY NE

6. Patříte mezi pedagogy, kteří se podílí na tvorbě IVP. ANO NĚKDY NE

7. Kdo dále tvoří IVP. Vypište dle vlastního uvážení.

8. Vidíte výhody v rámci integrace žáků v malém počtu dětí ve třídě.

ANO NĚKDY NE

9. Uplatníte více individuální přístup ve spojených ročnících věkově rozdílných žáků.
(jen pro učitele prvního stupně)

ANO NĚKDY NE

10. Mají spojené ročníky žáků s rozdílným věkem vliv na jejich samostatnost.
(jen pro učitele prvního stupně)

ANO NĚKDY NE

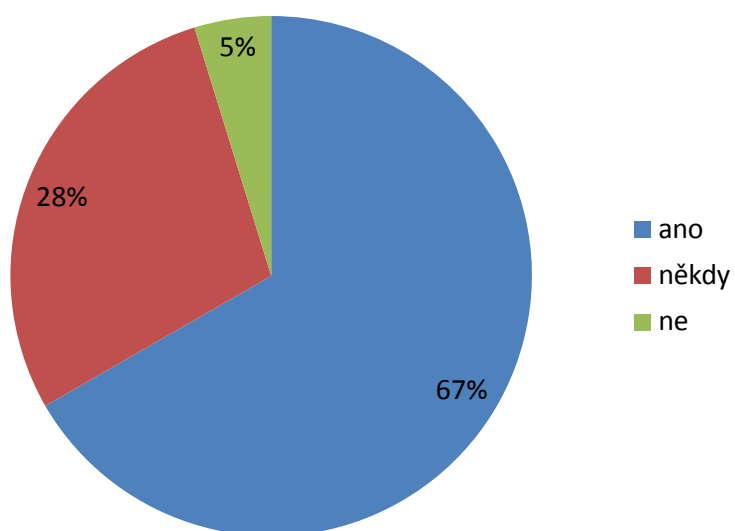
11. Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem ADHD.

12. Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem LMR.

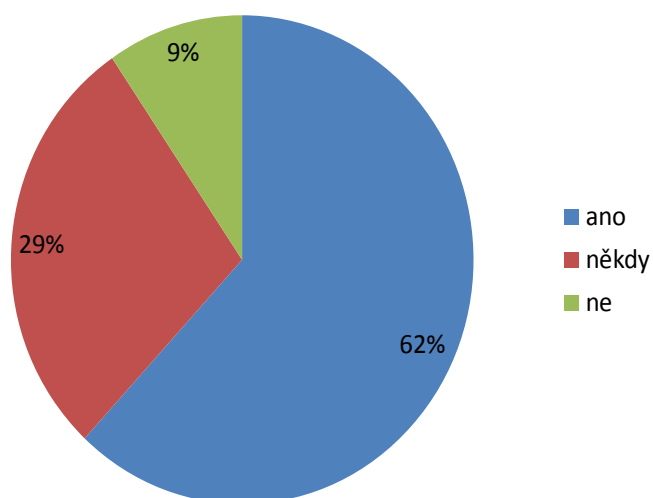
13. Jaké metody práce se vám osvědčily v integraci s žákem s autismem (jen pro učitele prvního stupně).

Příloha č. 3 Grafické znázornění dotazníků "Mí spolužáci" žáků třetího a čtvrtého ročníku

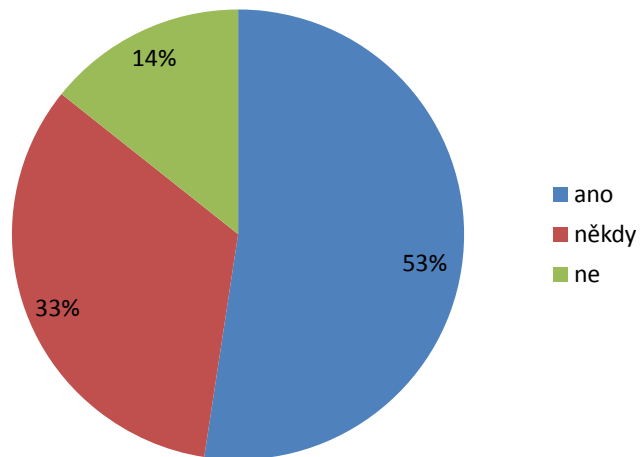
Chodím do školy rád.



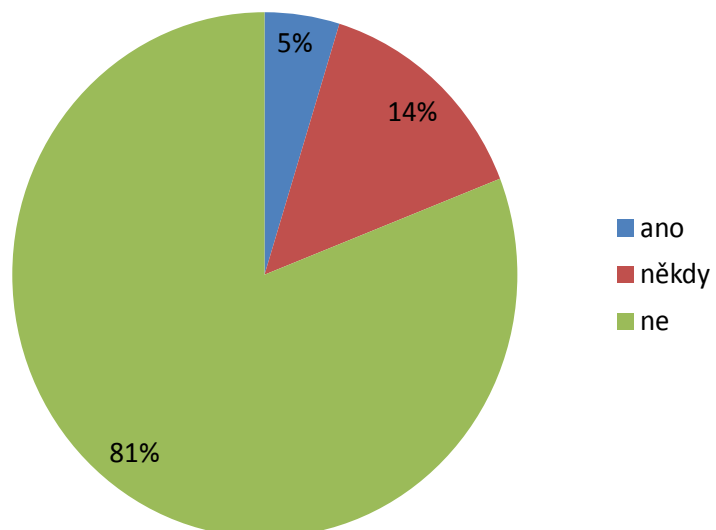
Mezi svými spolužáky se cítím dobře.



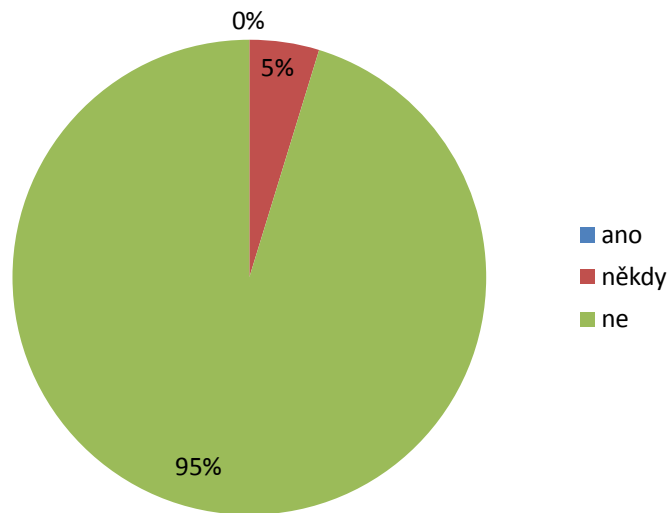
Mám mnoho kamarádů ve škole.



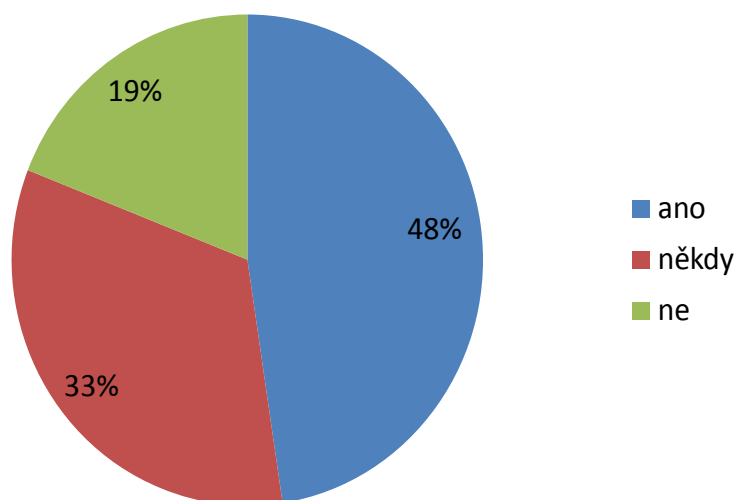
Mám ve třídě z někoho/něčeho strach.



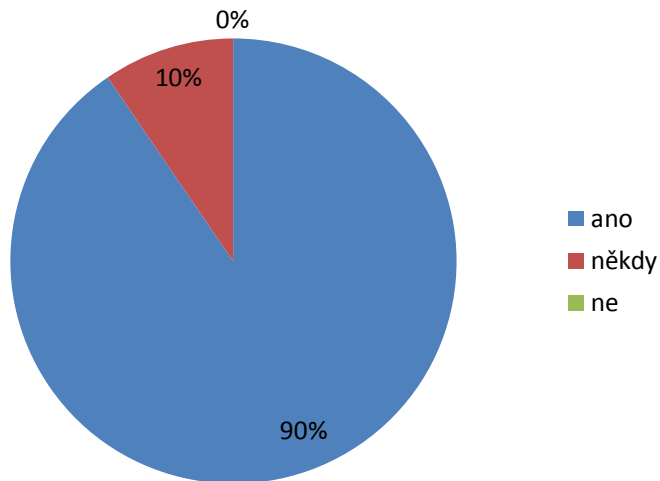
Je ve třídě někdo, kdo zdržuje výuku.



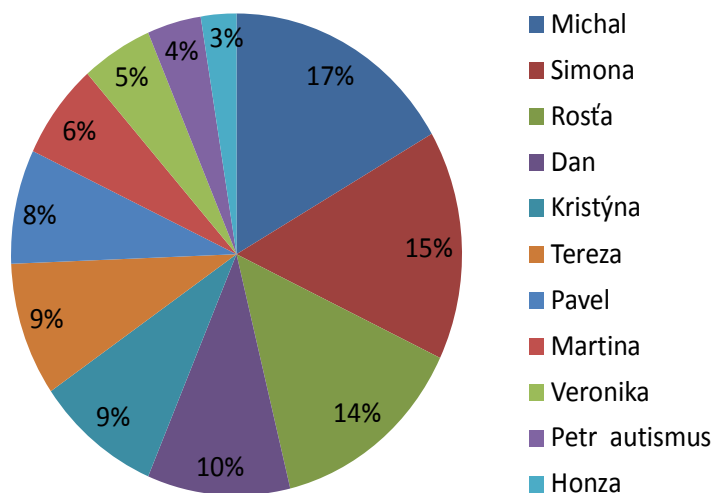
Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém.



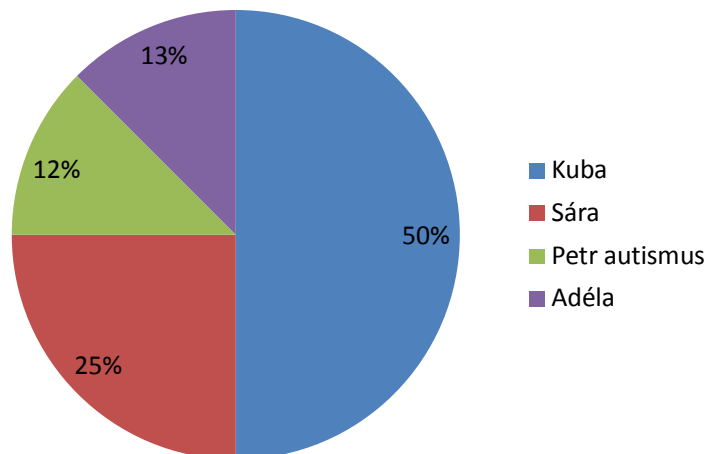
Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují.



Vypiš jména svých kamarádů a co se ti na nich líbí.

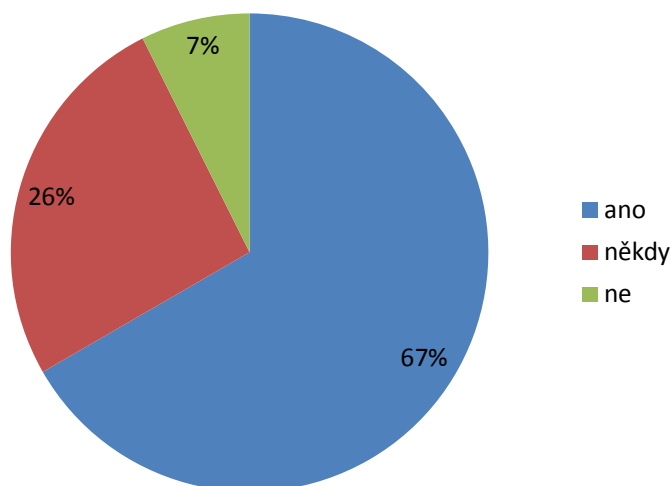


Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je.

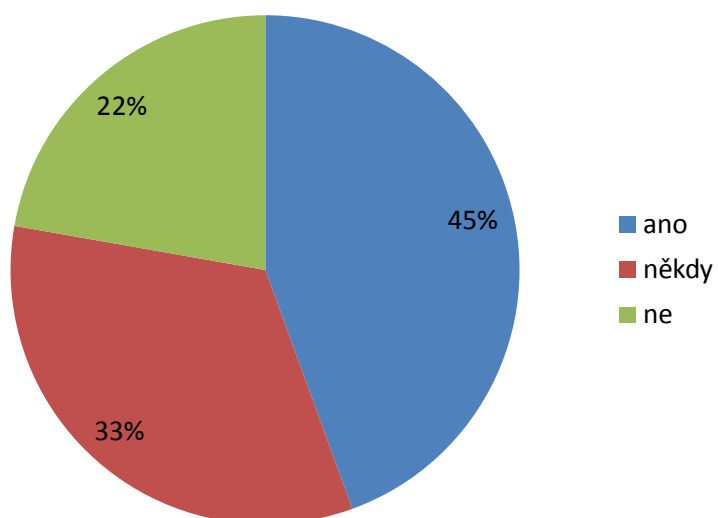


Příloha č. 4 Grafické znázornění dotazníků "Mí spolužáci" žáků osmého a devátého ročníku

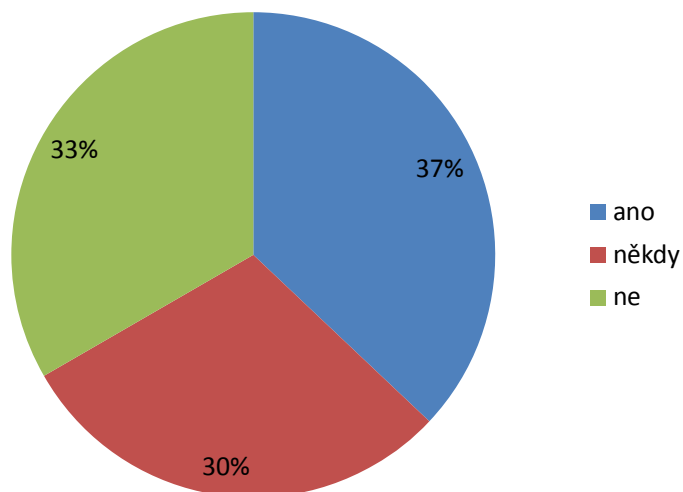
Chodím do školy rád.



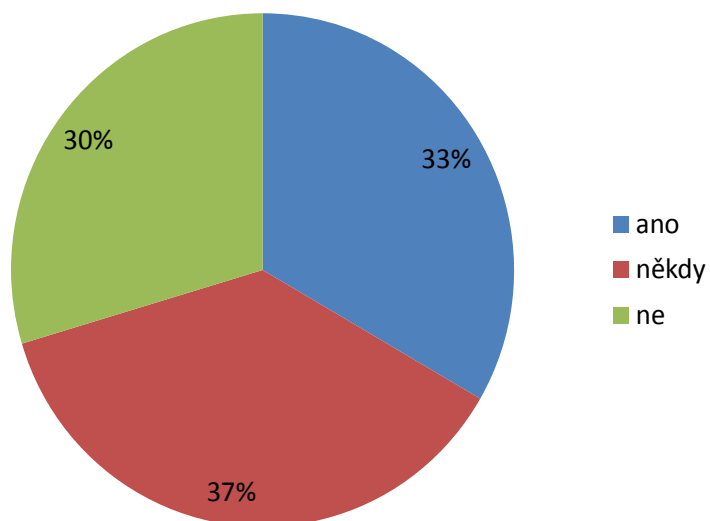
Mezi svými spolužáky se cítím dobře.



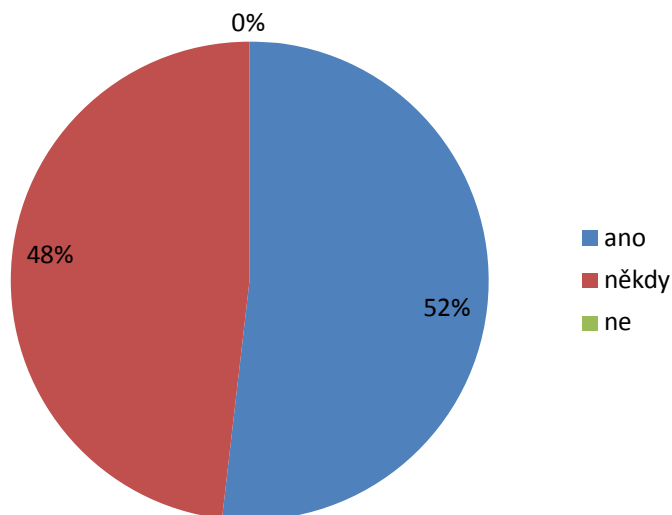
Mám mnoho kamarádů ve škole.



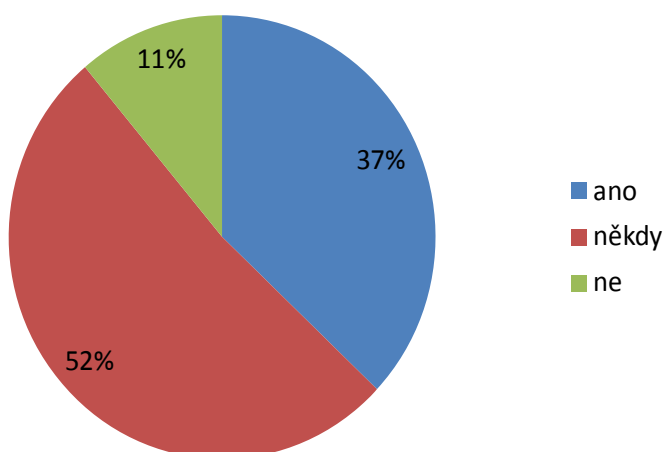
Mám ve třídě z někoho/něčeho strach.



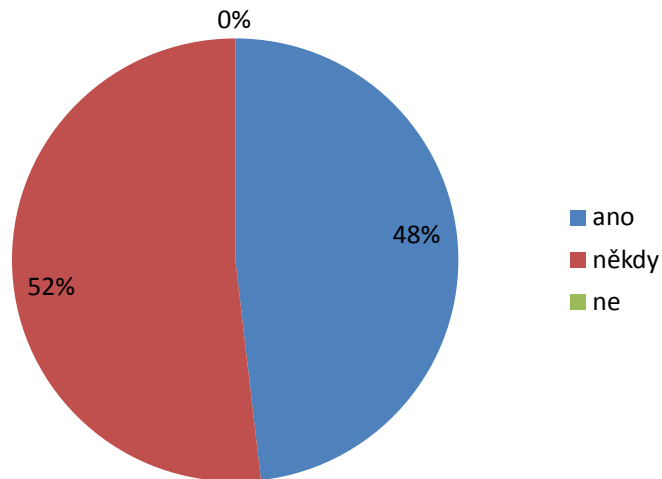
Je ve třídě někdo, kdo zdržuje výuku.



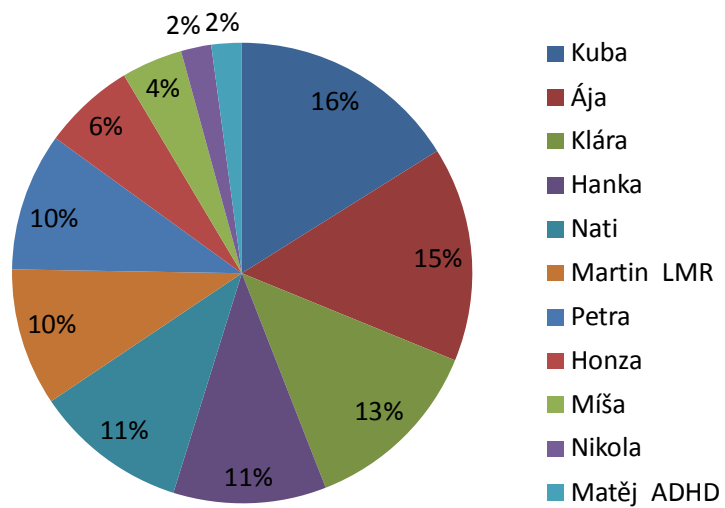
Pomůže mi někdo ze spolužáků ve třídě, když něco neumím, když mám problém.



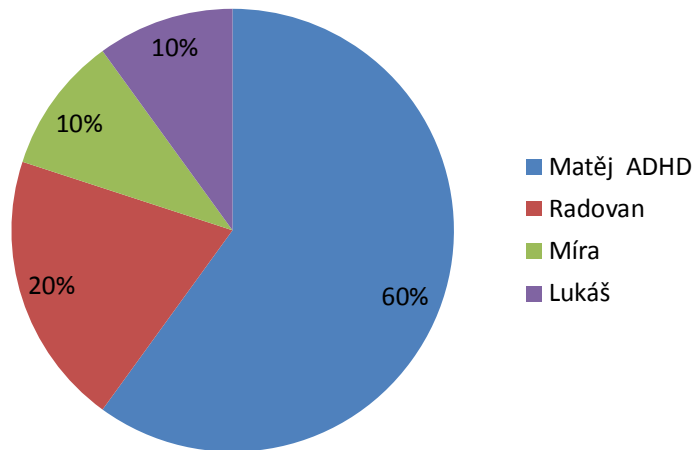
Pomáhám já sám spolužákům, když to potřebují.



Vypiš jména svých kamarádů a co se ti na nich líbí.

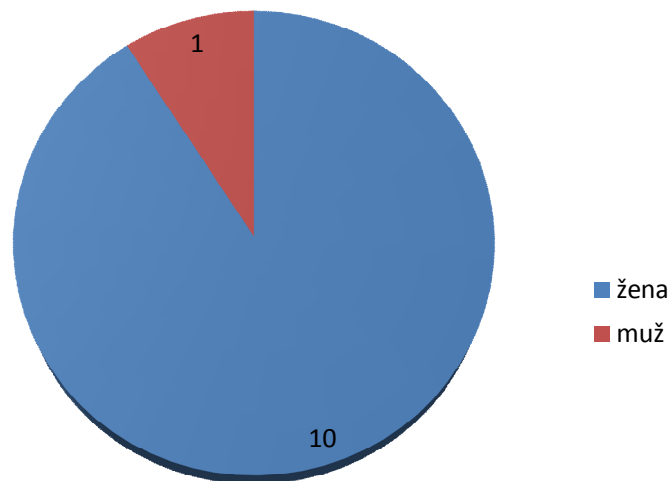


Napiš jmenovitě spolužáka, který ti ubližuje, v případě, že takový je.

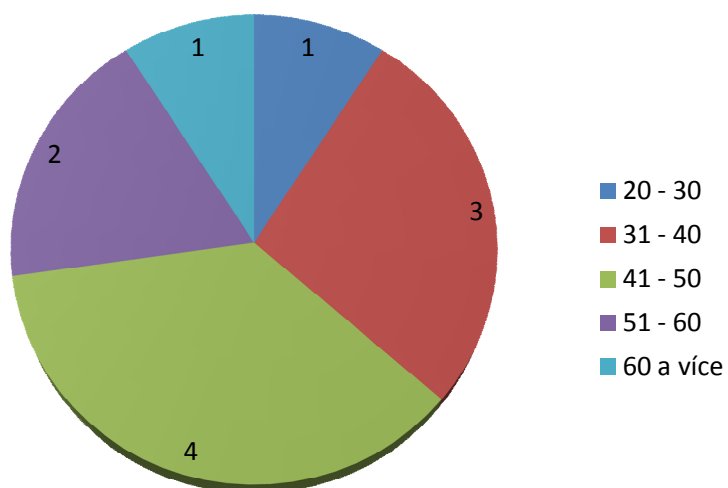


Příloha č. 5 Grafické znázornění dotazníků "Pedagog"

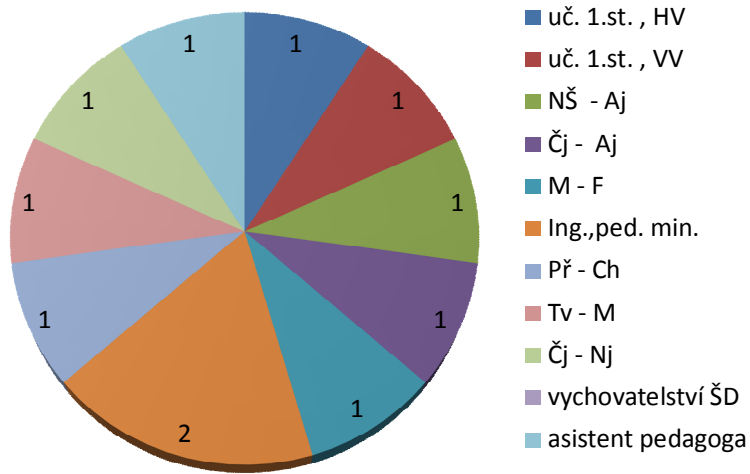
Vaše pohlaví



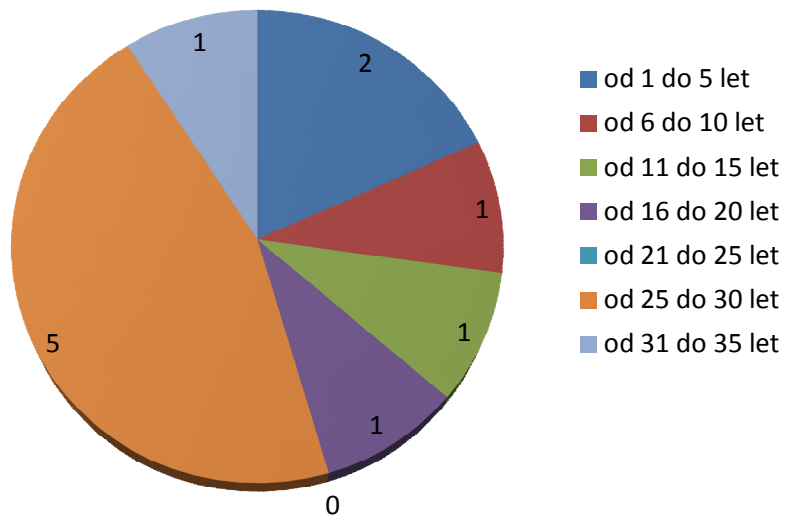
Vyberte vaši věkovou skupinu

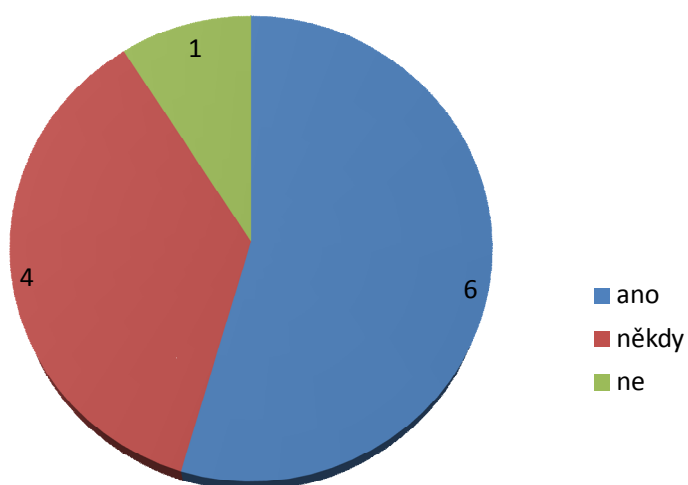
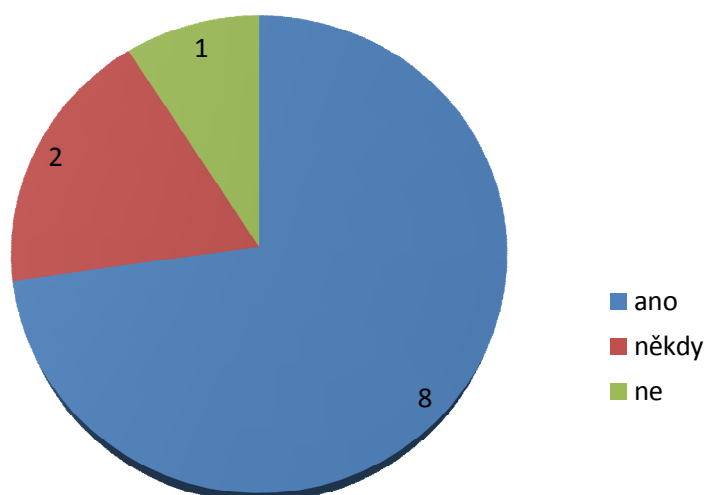


Vypište svou aprobaci

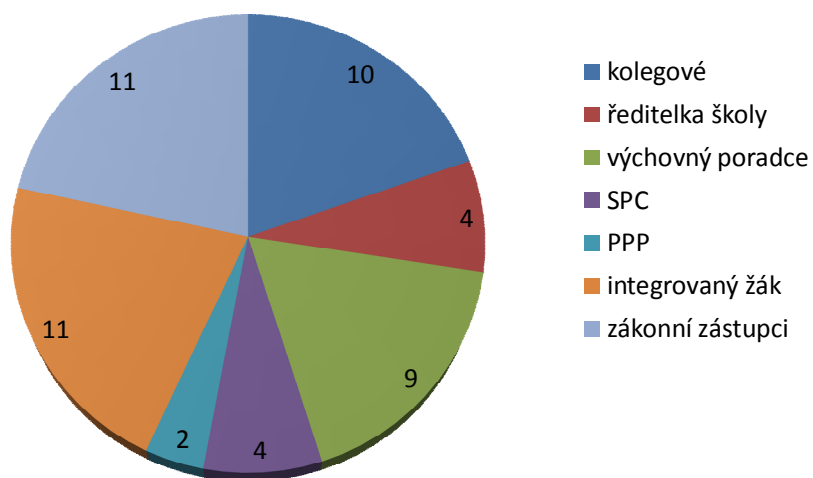


Délka pedagogické praxe

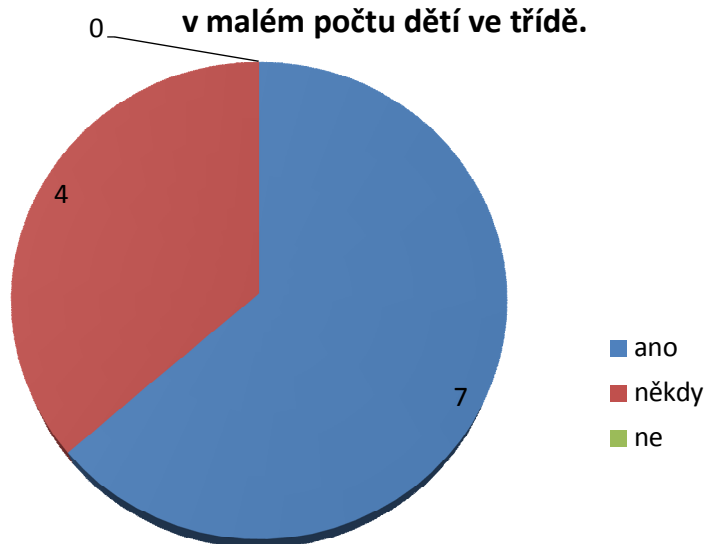


Máte kladný vztah k integraci na vaší škole**Patříte mezi pedagogy, kteří se podílí na tvorbě IVP**

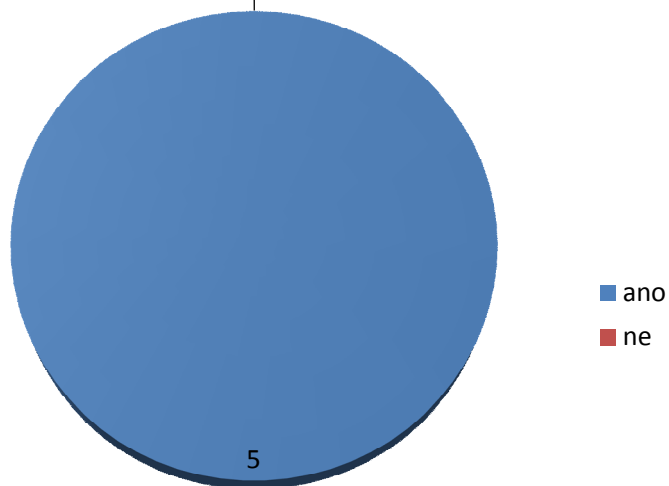
Kdo dále tvoří IVP



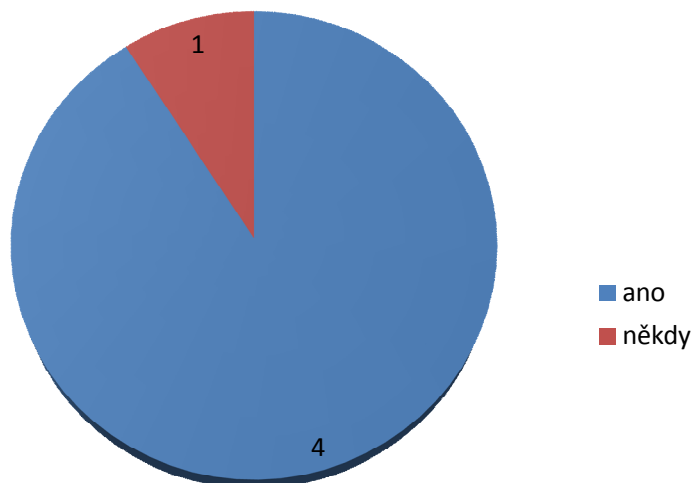
Vidíte výhody v rámci integrace žáků v malém počtu dětí ve třídě.



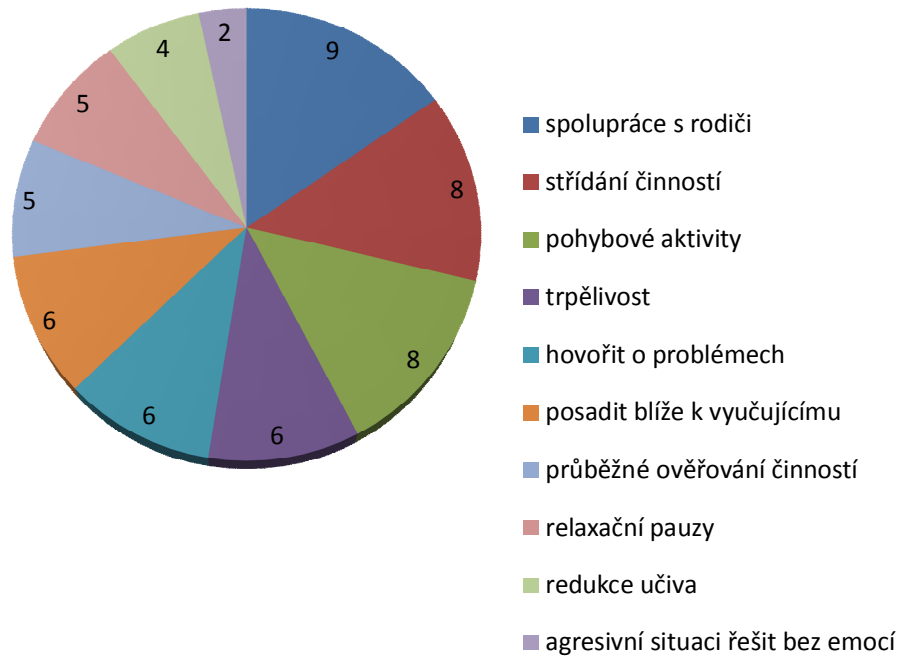
Uplatníte více individuální přístup ve spojených ročnících věkově rozdílných žáků (jen pro učitele prvního stupně)



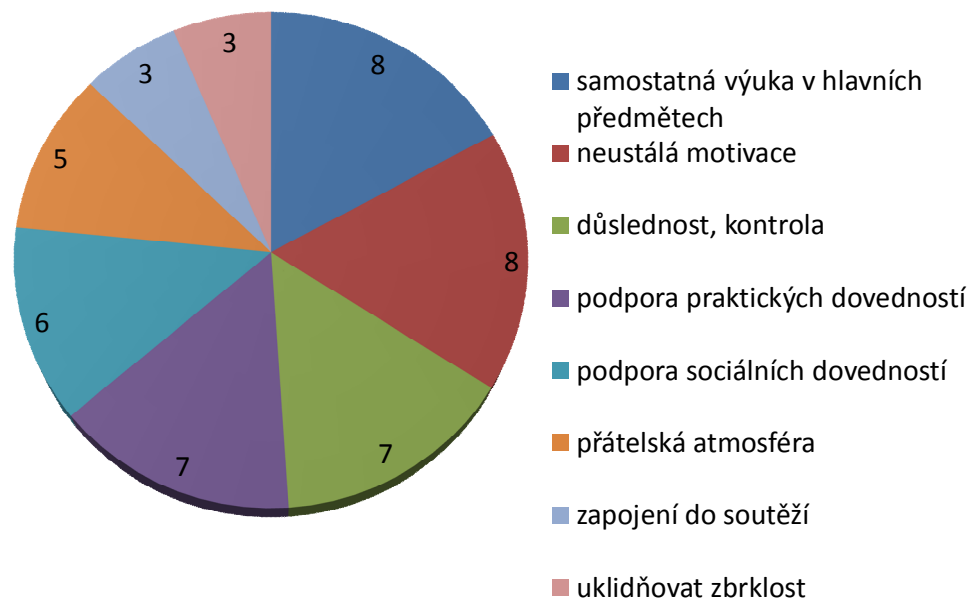
Mají spojené ročníky žáků s rozdílným věkem vliv na jejich samostatnost (jen pro učitele prvního stupně)



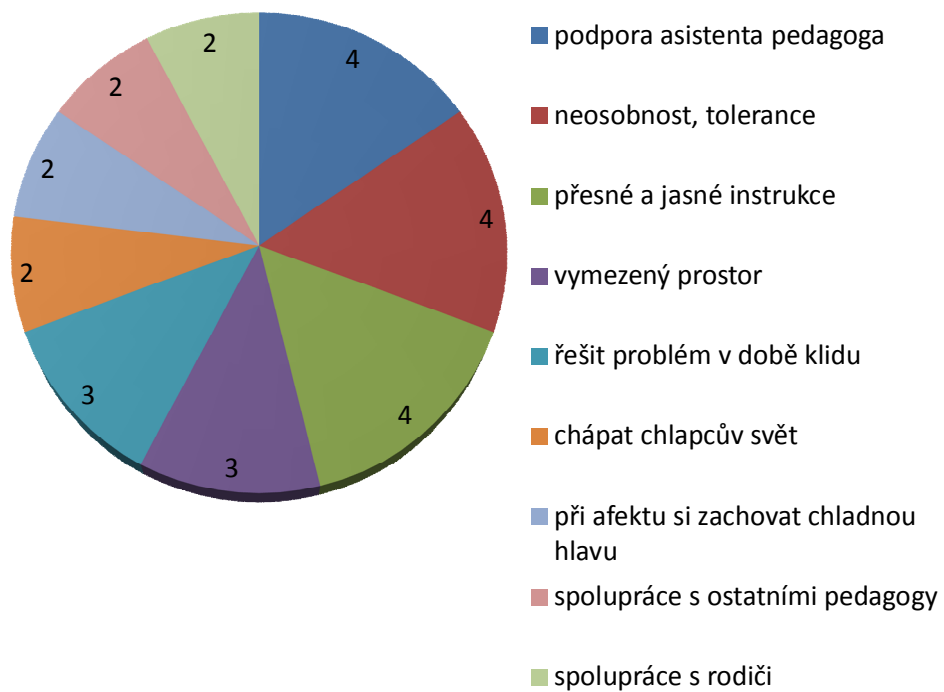
**Jaké metody práce se vám osvědčily
v integraci s žákem ADHD**



**Jaké metody práce se vám osvědčily
v integraci s žákem LMR**



**Jaké metody práce se vám osvědčily
v integraci s žákem s autismem (jen pro učitele prvního stupně)**



Příloha č. 6 Fotografie Základní školy Vítějeves

