

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Kubalová

Individuální integrace z pohledu jejích účastníků

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem své vedoucí práce a použila pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne.....

.....

Eva Kubalová

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné připomínky při tvorbě diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat zákonným zástupcům dítěte, samotnému dítěti, paní ředitelce, pedagogickým pracovníkům základní školy a odborníkovi z pedagogicko-psychologické poradny, kteří mi umožnili si vybrat toto téma diplomové práce a poskytnout mi potřebné informace a zkušenosti.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 OSOBNOST DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	9
1.1 Školní zralost a nezralost.....	9
1.2 Charakteristika osobnosti dítěte mladšího školního věku	10
1.3 Žák na 1. stupni základní školy.....	10
2 Žák s mentálním postižením.....	13
2.1 Terminologické vymezení.....	13
2.2 Mentální postižení	13
2.3 Mentální retardace.....	13
2.4 Oslabení kognitivního výkonu.....	14
2.5 Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace	14
2.6 Specifika dětí s mentálním postižením	17
2.7 Žák s potřebou podpůrných opatření.....	19
3 INTEGRACE A JEJÍ UKOTVENÍ V LEGISLATIVĚ	21
3.1 Pojmy integrace, inkluze a segregace	21
3.2 Legislativní rámec společného vzdělávání	22
3.2.1 Rámcové vzdělávací programy	24
3.2.2 Školní vzdělávací program	24
3.2.3 Změny v legislativě ve společném vzdělávání	25
3.2.4 Podpůrná opatření	26
3.3 Individuální vzdělávací plán	28
3.4 Asistent pedagoga.....	30
3.5 Školská poradenská zařízení	31
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI.....	33
4.1 Rodina a rodiče.....	33
4.2 Škola	34
4.3 Poradenská pracoviště	34
4.4 Prostředky speciálně pedagogické podpory.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST	37
ÚVOD	38
5 Metodologie výzkumu	39
5.1 Výzkumný cíl	39
5.2 Metody sběru dat a analýza dat	40
5.3 Charakteristika zařízení	41

6	PŘÍPADOVÁ STUDIE	43
6.1	Anamnéza.....	43
6.2	Vývoj a průběh integrace	45
6.3	Integrace a její plusy a úskalí.....	46
6.4	Faktory ovlivňující integraci.....	47
6.5	Spolupráce mezi spolužáky a chlapcem	49
6.6	Role bratra jako spolužáka	50
6.7	Informovanost pedagogů o tématu integrace	51
6.8	Poznámky z pozorování.....	52
	DISKUZE	54
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	58
	ZÁVĚR	60
	POUŽITÁ LITERATURA	61
	SEZNAM ZKRATEK	66
	SEZNAM TABULEK	67
	SEZNAM PŘÍLOH	68
	ANOTACE	

ÚVOD

Nejenom v České republice, ale také v zahraničí se setkáváme s tematikou inkluze či integrace dětí při vzdělávání. Tematika se dotýká všech dětí předškolního věku, školního věku, ale také dospělých jedinců, u kterých se objevují různé speciálně vzdělávací potřeby, a to jakéhokoli stupně. Vzhledem k rozporuplnosti je toto téma velmi často diskutované. Objevují se zastánci inkluzivního vzdělávání, kteří podporují vzdělávání všech dětí na běžných základních školách, ale objevují se také takoví, kteří mají jisté pochyby.

V České republice je tato tematika velmi žhavým tématem posledních let. Díky tomu nastaly ve vzdělávání dětí, žáků a studentů jisté změny, které se projevily na celém systému vzdělávání v České republice. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je zastáncem inkluzivního vzdělávání a chtělo by naplnit hlavní myšlenku inkluze, kterou je efektivní zapojení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Aktuálně se však opouští od termínu inkluzivní vzdělávání a nahrazuje se termínem společné vzdělávání. V září roku 2016 byl zaveden nový systém podpůrných opatření, který přišel společně s novelizací školského zákona č. 561/2004 Sb., která byla provedena novelou č. 82/2016 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Tato diplomová práce se zabývá individuální integrací chlapce na 1. stupni základní školy z pohledu jejích účastníků. Chlapec má integraci na 1. stupni již za sebou a je v 6. třídě na stupni druhém. Zpětně nás tedy bude zajímat, zda byla integrace úspěšná a jak ji hodnotí pedagogičtí pracovníci, rodiče, odborníci z pedagogicko-psychologické poradny a samotný chlapec.

Teoretická část diplomové práce se zabývá žákem na 1. stupni základní školy. V první kapitole jsou popsána specifika dětí mladšího školního věku, a to jak po stránce fyzické, tak po stránce psychické. Zabývá se také školní zralostí a nezralostí. Druhá kapitola se opírá o publikace s tematikou žáka s mentálním postižením, a to konkrétně o jeho specifika a potřeby při vzdělávání. Dále definuje termíny jako mentální postižení, mentální retardace a oslabení kognitivního výkonu. Nechybí ani klasifikace mentální retardace od světové mezinárodní organizace, kterou je Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Třetí kapitola je zaměřena na termíny inkluze, integrace a segregace.

Dále se zabývá legislativním rámcem vzdělávání. V poslední kapitole nalezneme faktory, které ovlivňují integraci.

Hlavní myšlenkou praktické části bylo kvalitativní metodologií, konkrétně případovou studií, popsat úspěšnost individuální integraci chlapce z pohledu jejích účastníků. Dílčími cíli práce bylo zjistit, jaká pozitiva a negativa shledávají pedagogičtí pracovníci a odborníci z pedagogicko-psychologické poradny na integraci, jakou roli hráli při integraci spolužáci a bratr chlapce, jaká je informovanost pedagogických pracovníků na téma integrace, a v neposlední řadě jsou zde uvedena doporučení pro praxi. Všechny potřebné informace byly zjišťovány formou rozhovoru, pozorováním a praxí.

Záměrem diplomové práce je na konkrétním případě ukázat, s čím vším se můžeme během integrace setkat a co všechno je důležité proto, aby integrace dopadla úspěšně.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

1.1 Školní zralost a nezralost

Nástup dítěte do školy patří již po celé generace k nejdůležitějším událostem v životě člověka. V této souvislosti se objevují ve vývojové psychologii termíny jako školní zralost, připravenost, způsobilost, pohotovost. Již v 17. století byla J. A. Komenským stanoven 6. rok jako nejvhodnější období pro zahájení školní docházky, ale už v té době upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

„Vstup do školy klade zvýšené nároky na adaptabilitu dítěte. Souhrnným předpokladem je školní připravenost (způsobilost) jako souhrn všech podmínek (potřebných vědomostí a dovedností, motivace, funkčního organismu apod.) nezbytných pro zvládnutí školních nároků. Někdy se k této souvislosti uplatňuje ještě pojem školní zralost. Zralost je zajišťována především adekvátním rozvojem organismu a zvláště centrální nervové soustavy a jejích funkcí.“ (Paulík, 2005, s. 45).

Bednářová upozorňuje na to, jak důležitý je vývoj v oblasti mentální, fyzické, sociální a emocionální. Dítě musí dosáhnout takového stavu, kdy je schopno se bez větších obtíží, nejlépe s radostí, účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. (Bednářová, 2010)

Dle Paulíka (2005) a Šimíčkové – Čížkové a kol. (2008) řadíme mezi základní kritéria školní připravenosti nakreslení úplné lidské postavy, nakreslení různých tvarů, počítání do 10, recitaci krátké básničky, orientaci ve své rodině, v bydlišti a v prostorových vztazích apod. Školní zralost jako taková zahrnuje stránku somatickou, kognitivní, emocionální, sociální a motivační. S nástupem do školy se výrazně mění organizace života dítěte.

Existuje zkouška školní zralosti, kterou provádí pedagogicko-psychologická poradna a to u dětí, které mají odklad školní docházky anebo naopak rodiče chtějí poslat dítě do školy o rok dříve. Testů školní zralosti a připravenosti je v dnešní době mnoho. Jedná se o Orientační test školní zralosti od Jiráska, zkouška vědomostí předškolních dětí od Matějčka a Vágnerové, Obrázkově slovníková zkouška a další. Obecně se skládají ze složky fyzické zralosti a psychické zralosti. Řadíme mezi ně zrakovou a sluchovou percepci, zrakovou a sluchovou paměť, rozvoj rytmu, prostorové a časové vnímání, rozvoj motorika (jemné a hrubé). (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009)

1.2 Charakteristika osobnosti dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku vymezuje časový úsek od 6 až 7 let do 11 let. Jedná se o období, kdy se objevují první známky prepubescence. Školák je v tomto období zaměřen na svět takový, jaký je, chce ho pochopit, kdežto předškolák je orientován především na vlastní přání a fantazii. Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě, ale postupně se jeho přístup blíží ke kritickému realismu. Tzv. dítě samostatně přemýšlí nad problémy, které se snaží vyřešit co nejvhodnějším a nejlepším způsobem. Je to období snaživosti a iniciativy, což dokazuje především svým výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocit sounáležitosti. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

Dle Vágnerové (2000) získává v tomto období dítě novou roli, stává se školákem. Nástup dítěte do školy je tedy důležitým obdobím, které ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte. Škola je místem socializace, kde se dítě učí novým dovednostem a rozvíjí své schopnosti.

1.3 Žák na 1. stupni základní školy

Žák na 1. stupni prochází vývojem tělesným, emocionálním a sociálním. V mnoha dostupných zdrojích je samostatně zmíněn i vývoj poznávacích procesů, mezi které řadíme vnímání, představivost, paměť a pozornost.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že tělesný vývoj dítěte mladšího školního věku je velice individuální. Biologický věk nemusí odpovídat kalendářnímu a z tohoto důvodu působí ze začátku mnohdy disharmonicky. *„Růst těla je ještě po vstupu do školy obvykle zrychlený, zpomaluje se, stejně jako přírůstky hmotnosti kolem 8. roku. Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.“* (Šimíčková – Čížková kol., 2008, s. 94)

Významnou roli hraje také jemná a hrubá motorika, která se zlepšuje a dochází tak ke zpřesnění vizuomotorické koordinace. Dítě má radost z pohybu a začíná se zajímat o různé druhy sportu. Postupně se tělesný i motorický vývoj zpomaluje a k dalšímu zrychlení dochází v období puberty. (Paulík, 2005)

Důležitými charakteristikami školní zralosti jsou emocionální vyrovnanost a sociální obratnost. V období mladšího školáka dochází k ústupu lability a impulzivity, slábne egocentrismus a narůstá schopnost seberegulace. Dítě v tomto období dokáže vyjádřit své pocity, bere při tom ohled na očekávání a požadavky okolí. Je značně citově ovlivnitelné. Začínají se rozvíjet vyšší city, morální jednání se začíná stabilizovat, s výjimkou abstraktních hodnot. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

V oblasti sebepojetí je podstatné kladné hodnocení. Dítě bývá socializováno nejen zvnějšku, ale i se socializuje samo. Důležitý je pocit úspěšnosti a neúspěšnosti. Trvalejší neúspěch by mohl vést k ohrožení hodnoty vlastního „já“, což by mělo za následek propadnutí dítěte pocitům méněcennosti, bezmocnosti, úzkosti. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

Dítě se dostává do nového společenského postavení, začíná rozlišovat své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Začíná navazovat nové vztahy s vrstevníky, učí se kooperaci a soutěžení. Na začátku školního roku jsou vztahy mezi kamarády spíše nahodilé, později se začínají objevovat trvalejší vztahy přátelství. Chlapecké a dívčí skupinky jsou velmi vzdáleny. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

Nebezpečné v tomto období bývá vydělování problematických dětí. To vede k sociální stigmatizaci, která má za následek nepříznivou úspěšnost, je do značné míry negativně ovlivněn vztah ke škole i k učiteli. Důležitým faktorem je osobnost učitele. (Šimíčková – Čížková kol., 2008)

„Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce, plnění zadaných úkolů. Pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá hra. Ta je ve srovnání s předešlým obdobím diferencovanější. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se stále složitějšími pravidly.“ (Šimíčková – Čížková kol., 2008, s. 99)

Pro efektivitu lidského učení a úspěch ve školním vzdělávání i v běžném životě je důležitý rozvoj poznávacích schopností. Piagetovo pojetí poznávacích procesů je jedno z nejznámějších. V období mladšího školního věku mluvíme o konkrétních operacích, což představuje logické usuzování již méně závislé na viděné podobě věcí, ale stále silně vázané na konkrétní realitu. (Paulík, 2005)

Mezi poznávací procesy řadíme představivost. Jako jediná dosahuje v tomto období vrcholu a důležitý moment nastává v době, kdy dojde k záměrně vyvolané potřebné představě. Dále sem řadíme paměť, která je na počátku školní docházky neúmyslná a mechanická. Postupně se však uplatňuje a objevuje záměrné zapamatování a racionalita. Dále si dítě postupně osvojuje schopnost logických operací. Pozornost a vnímání se stává cílevědomým aktem. Kolem 10. až 11. roku je vnímání zhruba stejné jako u dospělého člověka. Dítě má však méně zkušeností s tříděním informací a vyvozováním souvislostí. Co se týče pozornosti, ta je na začátku krátkodobá a spontánně zaměřená. Postupně se stává vůlí ovladatelnou. (Vágnerová, 2015)

2 Žák s mentálním postižením

2.1 Terminologické vymezení

Speciálně pedagogická disciplína je systém, do kterého patří základy speciální pedagogiky společně s „pediemi“. Mezi tyto „pedie“ řadíme logopedii, etopedii, tyflopedit, surdopedii, somatopedii a psychopedii. Psychopedie je jedna z nejrozsáhlejší a k praktické části diplomové práce má nejbliže. (Kozáková, Krejčíková, Müller, 2013)

Předmětem zájmu všech speciálně pedagogických disciplín je enkulturace, což je sociální integrace v nejširším slova smyslu. Podstatným rysem sociální integrace je socializace, tedy začleňování člověka s postižením do společnosti. Na konci tohoto procesu by měla vzniknout jednota mentálně handicapovaných intaktních členů společnosti. Řadíme sem tedy klíčové pojmy, kterými jsou mentální postižení, mentální retardace a oslabení kognitivních funkcí. (Kozáková, Krejčíková, Müller, 2013)

2.2 Mentální postižení

Termín mentální postižení je obecnější než termín mentální retardace. Jednalo se o zastřešující pojem zahrnující mentální retardaci a hraniční pásmo, kam spadali všichni jedinci s IQ pod 85, čili jedinci jak v pásmu mentální retardace, tak v tzv. hraničním pásmu mentální retardace. Dnes se jedná o jedince s oslabeným kognitivním výkonem, jejichž IQ je 70 až 85. Jedinci s oslabeným kognitivním výkonem se dnes vzdělávají na běžných typech škol. Jedná se tedy o žáky integrované, kteří vyžadují podpůrná opatření. (Valenta, 2013)

2.3 Mentální retardace

Pro definování mentální retardace existuje řada definic, které pocházejí od různých autorů. Například jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií*“. (Valenta, Müller, 2003, s. 14) Naopak Světová zdravotnická organizace definuje mentální retardaci jako „*stav zastaveného nebo neúplného*

duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“ Můžeme tedy říci, že se jedná o symptomatologii a etiologii postižení, stupeň inteligence a jeho sociální faktory. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014)

2.4 Oslabení kognitivního výkonu

V minulosti bychom řadili žáka s oslabeným kognitivním výkonem do pásma hraniční mentální retardace. V současnosti hovoříme o žákovi, který má oslabený kognitivní výkon a je na nižší úrovni, než bychom očekávali od žáka v jeho věkové skupině. Žák s oslabeným kognitivním výkonem nespadá do mentálního postižení, ale i přesto je znevýhodněn, a to především po stránce vzdělávací. Těmto žákům se aplikují podpurná opatření edukativního charakteru. (Valenta a kol., 2015)

2.5 Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace

Světová zdravotnická organizace zpracovala 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MKN–10). Ta v současné době užívá klasifikaci mentální retardace a je součástí 5. kapitoly – Poruchy duševní a poruchy chování. Kapitulu nalezneme pod písmenem F. Mentální retardace je zde řazena pod kódovým označením F70–F79. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014)

Lehká mentální retardace

- IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69, což u dospělých osob odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let,
- stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k blahu společnosti.

Střední mentální retardace

- IQ dosahuje hodnot 35 až 49,
- což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let,
- výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.

Těžká mentální retardace

- IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34,
- což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let,
- stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

Hluboká mentální retardace

- IQ dosahuje nejvýše 20,
- což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky,
- stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.

Jiná mentální retardace

Neurčená mentální retardace

Tabulka 1. Stupně mentální retardace dle MKN-10

Kódová čísla	Slovní označení	IQ
F70	Lehká mentální retardace	50 – 69
F71	Střední mentální retardace	35 – 49
F72	Těžká mentální retardace	20 – 34
F73	Hluboká mentální retardace	nejvýše 20
F78	Jiná mentální retardace	-
F79	Neurčená mentální retardace	-

(Zdroj: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014)

Dle MKN-10 kromě stupně mentální retardace rozlišujeme v kódu i poruchu chování u jedinců.

Tabulka 2. Rozsah přidružených poruch chování podle MKN-10

Kódové označení		Rozsah poruch chování
F7x	0	Žádná či minimální porucha chování
F7x	1	Výrazná porucha chování
F7x	8	Jiné poruchy chování
F7x	9	Bez zmínky o poruchách chování

(Zdroj: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014)

2.6 Specifika dětí s mentálním postižením

V chování i vzdělávání dětí s mentálním postižením školního věku lze pozorovat specifické zvláštnosti, které jsou ovlivněny stupněm mentálního postižení. Žáci s lehkým mentálním postižením mají hlavní potíže při vzdělávání, a to zejména při teoretické práci ve škole. Při edukaci dochází ke komplikacím po stránce emocionální, jelikož děti tohoto typu jsou po této stránce nezralé a objevují se neadekvátní pocity vůči podnětům. (Müller, 2000)

Sovák (1986) uvádí, že děti se středním mentálním postižením mají výrazně opožděno hledisko porozumění obsahu řeči, oblast soběstačnosti a manuální zručnosti, což se nejvíce projevuje v rámci jejich výchovy a vzdělání. I přesto jsou některé děti schopny si osvojit základy čtení, psaní a počítání. Co se týče výuky, tak se uplatňuje metoda globálního čtení.

Obecně bychom mohli říct, že mezi specifické zvláštnosti dětí s mentálním postižením patří vnímání, myšlení, paměť, komunikace a řeč, pozornost, vůle, sebehodnocení a emoce.

Vnímání nám dovoluje poznávat přítomnost, diferencovat známé a neznámé podněty a situace a tím se orientovat v prostředí. Tato schopnost úzce souvisí s úrovní kognitivních funkcí (Kozáková, Pastieriková, Krejčíková, 2013). Rubištejnová (1986) uvádí tato specifika percepce osob s mentálním postižením:

- zpomalený a snížený rozsah zrakového vnímání (nerozlišuje polostíny, jedinec není schopen pochopit perspektivu),
- narušené rozlišování figur a pozadí,
- neschopnost vnímat prezentovaný materiál podrobně se všemi detaily,
- nedostatečné prostorové vnímání,
- nedokonalé vnímání času a prostoru,
- snížená citlivost hmatových vjemů,
- nedokonalá koordinace pohybů.

Dále uvádí, že je možné v elementárních ročnících překonat nedostatky percepce díky speciálně pedagogickým metodám.

Dále sem řadíme **myšlení**. Pro jedince s mentálním postižením je typická omezenost zvědavosti. Jsou často závislí na zprostředkovaných informacích od jiných lidí. (Vágnerová, 2005). Dítě je neschopné abstrakce, myšlení je stereotypní, rigidní a jednotvárné k jednomu způsobu myšlení. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Paměť je dalším ze specifíků, která řadíme k pilířům vývoje dítěte. Bez paměti není možné, aby se utvořila osobnost dítěte. Švarcová (2006) uvádí, že mezi typické rysy řadíme pomalé tempo osvojování nových poznatků, nestálost jejich uchování a následné vybavení, neschopnost se cíleně učit a absence volných vlastností, bez kterých nejsou schopny cíleně pracovat.

Pozornost dětí s mentálním postižením je nestálá. Jedinci bývají rychle unavení a nejsou schopni svou pozornost rozdělit na více činností. (Valenta, Müller, 2009)

Švarcová (2006) poukazuje na to, že **sebehodnocení** nebývá kritické, a vychází často z názoru dospělých. Za důležité považuje upozornit na to, že jedinci s mentálním postižením jsou často nesamostatní a nevykazují dostatek iniciativy. Neřídí se vlastním jednáním ani nepřekonávají překážky, což poukazuje na abulii. Ta se ale nemusí projevit vždy a ve všem.

Co se týče **komunikace**, tak je podle Vágnerové (2005) na nižší úrovni jak z hlediska porozumění, tak z hlediska projevu vlastních verbálních vyjádření. Narušená komunikační schopnost je jedna z nejcharakterističtějších pro jedince s mentálním postižením. Vývoj řeči je značně opožděn. Typická je malá slovní zásoba, opakování slov, nedokonalá gramatika a vyjadřování se v jednoduchých větách. (Müller, 2001)

V neposlední řadě je velice specifická stránka emocionální u osob s mentálním postižením. **Emoce** jsou podle Rubinštejna (1986) jednou z nejdůležitějších složek lidského chování. Emoce ovlivňují jak chování, tak intelektové a motorické stránky. Objevuje se u nich citová otevřenost. Bývají náladoví a afektovaní.

2.7 Žák s potřebou podpůrných opatření

Novela školského zákona, která platí od 1. září 2016, zavedla nový pojem podpůrná opatření. Ta jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela definuje nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám žáka. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Pedagogickému pracovníkovi pomohou podpůrná opatření přinést do vzdělávacího procesu více individualizace výuky dle potřeb žáků. (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Zákon se záměrně vyhýbá označování žáků s tzv. zdravotními diagnózami. Je však jasné, že podpůrná opatření budou využívat právě žáci v důsledku dopadu některé z následujících situací do vzdělávání:

- žáci, kteří mají zdravotní postižení: mentální, tělesné, zrakové, sluchové, narušené komunikační schopnosti, poruchu autistického spektra nebo kombinované postižení,
- žáci dlouhodobě nemocní, žáci s psychickým onemocněním, žáci s poruchami učení, poruchami chování,
- žáci z velmi nepodmětného sociálního prostředí, žijící ve vyloučených lokalitách, žáci v rodinách, které se potřebám dětí nechtějí nebo nemohou věnovat, žáci z rodin s dlouhodobě či závažně narušenými vztahy, žáci umístění v zařízeních sociální ochrany nebo školských zařízení, pro výkon ústavní či ochranné péče,
- žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci z rodin imigrantů a azylantů.

Většina z výše uvedených cílových skupin žáků měla speciální vzdělávací potřeby stanoveny i dosud. Předpokládá se však, že podpůrná opatření budou spravedlivěji zaměřena i na skupiny žáků, kteří podporu získávali obtížně či vůbec. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv (2015) uvádějí, že závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) má vliv na zařazení žáka do daného stupně podpůrných opatření. Celkem je zavedeno 5 stupňů podpůrných opatření.

V prvním stupni se žákům aplikují dostupné metody a formy práce, které při správné aplikaci mají preventivní účinky a jsou bez normované finanční náročnosti. Jsou hrazeny z provozních prostředků školy. Jedná se o zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu učitele k žákovi.

V druhém stupni podpůrných opatření se pro žáky zařazují speciálně pedagogické metody a formy práce, které učitel realizuje bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Za optimální se považuje zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup. Tato opatření se realizují na základě doporučení školských poradenských zařízení a jsou již financovány ze státního rozpočtu.

Žáci zařazení ve třetím stupni podpory vyžadují dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již zasahují do organizace práce s třídou, v níž je žák vzděláván. Opatření zahrnují úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy. Rovněž se realizují na základě doporučení školských poradenských zařízení a jsou spojena s navýšením finančních prostředků ze státního rozpočtu.

Žáci zařazení do čtvrtého stupně podpůrných opatření již vyžadují podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. Opatření jsou realizována na doporučení školských poradenských zařízení. V tomto stupni podpůrných opatření může být žák vzděláván formou individuální integrace s podporou individuálního vzdělávacího plánu, formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami podle upraveného školského vzdělávacího plánu.

V posledním pátém stupni podpůrných opatření se ve vzdělávání žáka vyžaduje nejvyšší míra přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání.

3 INTEGRACE A JEJÍ UKOTVENÍ V LEGISLATIVĚ

3.1 Pojmy integrace, inkluze a segregace

Integrace je pojem velice frekventovaný a je na něj nahlíženo z několika úhlů pohledu. Například z pohledu filozofie, sociologie, práva či pedagogiky.

Bendová a Zikl (2007) uvádí integraci v širším i užším slova smyslu. Tvrdí, že integrace v širším slova smyslu je obecně začlenění osob s nějakým znevýhodněním nebo postižením do společnosti, kdežto v užším slova smyslu tento termín vnímají například jako „školskou integraci“. Školskou integraci tak můžeme vnímat jako prostředek k dosažení širší integrace sociální. Bendová a Zikl pohlížejí na integraci jako takovou z pohledu sociologie.

Ve starším pojetí je integrace definovaná jako „*naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých, a to ve výchově a vzdělání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití.*“ (Sovák, 1986, s. 25)

Michalík (2000) pohlíží na integraci zase z pohledu práva a doslova uvádí, že „*z pohledu právního nelze tedy chápat integraci (i školskou) – jinak než jako právo nebýt diskriminován.*“ (Michalík, 2000, s. 16).

Opakem pojmu integrace je pojem **segregace**. Segregaci podle Bendové a Zikla (2007) chápeme jako proces, při kterém dochází k vylučování jedince ze společnosti.

Poslední z pojmů, který je často užíván, i když mnohdy zaměňován s pojmem integrace, je inkluze. **Inkluze** pochází z anglického slova „inclusion“ a znamená začlenění, zahrnutí nebo obsažení. Kořeny inkluzivního vzdělávání sahají daleko do minulosti, avšak realitu v současných školách v České republice ovlivňuje až poslední dvě desetiletí. Je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Inkluze je nekončící proces, při kterém se snažíme nacházet řešení, která by zajistila efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu a to na běžných školách. (Tannenbergerová, 2016)

„Pro pochopení pojmu je zpravidla nutné vycházet z kontextu, například hovoří-li autor o školské integraci a také o společenské inkluzi, je pro něj inkluze jev celospolečenský a integrace je proces začlenění dítěte se speciálními potřebami do běžné školy.“ (Bendová, Zikl, 2007, s. 44).

Slowík (2007), Vítková (2004) a Pipeková (2006) uvádějí ve svých publikacích rozdílné názory na inkluzi. Tvrdí, že slovo inkluze může být vrcholem integrace nebo jeho synonymem. Dále uvádí inkluzi v širším slova smyslu (včlenění jedince do společnosti) a integraci v užším slova smyslu (například školní).

Můžeme se také setkat s termínem společné vzdělávání. Tento termín se objevuje u žáků s postižením, kteří se vzdělávají v rámci běžné základní školy. Společné vzdělávání je jednou z nejdůležitějších myšlenek dnešního vzdělávání. Má společně s podpůrnými opatřeními pomoci žákům s postižením překonat jejich znevýhodnění. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

Obecně bychom mohli říci, že inkluze jako taková je prospěšná, ale to pouze v případě, že vyhovuje konkrétnímu žákovi. Například pokud je dítě na stejné úrovni jako jeho vrstevníci a má tělesné postižení, je velmi pravděpodobné, že integrace žáka dopadne úspěšně. Pokud však budou integrovány děti, které mají mentální postižení anebo mají značně oslabený kognitivní výkon, mohli bychom časem zjistit, že integrace žákovi vůbec neprosperovala a naopak celková úroveň vzdělání značně klesla.

3.2 Legislativní rámec společného vzdělávání

Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami prošel v posledních letech většími změnami. Právo na vzdělání každého dítěte je zakotveno v ústavním právu České republiky, konkrétně v Listině základních práv a svobod a to v článku 33. Dále v mezinárodním dokumentu, Úmluvě o právech dítěte, kde je uvedeno, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte a dále k nadání a k jeho rozumovým schopnostem, a to v co největší možné míře (Opatřilová, Vítková, 2001).

Legislativně je vzdělávání zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání je v České republice založeno na těchto zásadách, dle § 2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.:

- *rovném přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního*

- původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- *zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
 - *vzájemné úctě, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,*
 - *bezplatném základním a středním vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,*
 - *svobodném šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,*
 - *zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,*
 - *hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,*
 - *možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vede Národní program vzdělávání a řídí se Strategií vzdělávání do roku 2020, ve které rozpracovává cíle vzdělávání školského zákona a vymezuje hlavní vzdělávací oblasti, prostředky a obsahy vzdělávání, které jsou nezbytné k dosažení vymezených cílů školským zákonem. Na Národní program vzdělávání navazují Rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah a jsou vytvořeny pro každý vzdělávací obor. Na základě Rámcového vzdělávacího programu si každá škola vytváří školský vzdělávací program. (Zákon pro lidi, 2010-2017)

3.2.1 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) byly u nás zavedeny v roce 2004, a to díky zákonu č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

Rámcové vzdělávací programy jsou členěny na Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (RVP PV), pro základní vzdělávání (RVP ZV), pro gymnázia, pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV), pro speciální vzdělávání a pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV).

Rámcový vzdělávací program vymezuje především cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělání. Také jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání. Dále stanovuje zásady pro tvorbu školských vzdělávacích programů a rovněž podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě také

materiální, personální a organizační podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Rámcové vzdělávací programy musejí taktéž odpovídat nejnovějším poznatkům dle § 4 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.:

- vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a
- pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.

3.2.2 Školní vzdělávací program

Na základě RVP si každá škola sama vytvoří školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Obsah vzdělávání může být uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva. ŠVP stanoví obsah vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání. Dále stanoví podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví, popis ekonomických, personálních a materiálních podmínek. ŠVP vydává ředitel školy. Musí být zveřejněn na místě, které je přístupné ve škole nebo školském zařízení. Do školního vzdělávacího programu má možnost nahlížet každý a pořizovat z něj opisy a výpisy. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

3.2.3 Změny v legislativě ve společném vzdělávání

Září roku 2016 bylo přelomové, co se týče legislativy upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k zaměření diplomové práce se bude následující část zabývat změnami, které od toho období nastaly, jelikož praktická část diplomové práce analyzuje integraci chlapce z pohledu jejích účastníků, a to ještě před těmito změnami. Proto objasníme situaci, která panovala a která panuje v současnosti.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami neupravuje pouze zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a jeho novela provedená zákonem č. 82/2015 Sb., ale také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Nebylo tomu tak vždy. Do září 2016 platila vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla k 1. září 2016 nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb. Od září 2016 tedy došlo ke změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a byl zaveden nový systém podpůrných opatření.

Podle § 16 odst. 1 zákona č. 82/2015 Sb. je *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*.

3.2.4 Podpůrná opatření

Do září 2016 dle § 1 odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb. je „vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření“.

Zákon č. 82/2015 Sb. přiřazuje podpůrná opatření žákům, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují opatření, aby využívali svých práv na rovnoprávném základě (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření jsou tedy soubor organizačních, vzdělávacích a personálních opatření, která se poskytují žákům, kteří tato opatření potřebují. Předkládají využití asistenta pedagoga a možnosti intervence. Upravují obsah, metody, formy, organizaci a hodnocení vzdělávání. Zabezpečují také předmět, kterým je speciálně pedagogická péče, pomoc k použití speciálních učebních pomůcek, učebnic a kompenzačních pomůcek a poskytování individuálního vzdělávacího plánu.

Právní předpisy, které platily ve vztahu mezi školou a žákem se speciálně vzdělávacími potřebami se nezměnily. Změnily se pouze pravidla, jakým způsobem se podpůrná opatření poskytují. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Od září 2016 zákon stanovil 5 stupňů podpůrných opatření. Škola může poskytovat pouze 1. stupeň PO bez konzultace pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. První stupeň podpůrných opatření má tedy hlavně poukázat na to, že je potřeba k žákovi zaujmout „individuální přístup“. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Vzhledem k tématu diplomové práce bude následující část zaměřena na PO 2. až 5. stupně, která se mají uplatnit v případě, kdy nepostačilo poskytování dosavadních podpůrných opatření.

Důležité je zmínit, že 2. až 5. stupeň PO stanovuje vždy jen školské poradenské zařízení. Tímto se rozumí pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Na základě požadavku, který může vznést rodič, zletilý žák nebo pracovník sociálně-právní ochrany dětí, provede školské poradenské zařízení vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledkem tohoto vyšetření jsou dva dokumenty:

- zpráva z vyšetření,
- doporučení.

S příchodem vyhlášky č. 27/2016 nastala změna v tom, že školské poradenské pracoviště automaticky zasílá doporučení i škole, kde se žák vzdělává. Doporučení obsahuje stručný popis příčin speciálně vzdělávacích potřeb žáka a doporučení vhodných podpůrných opatření. Podmínkou poskytování PO 2. až 5. stupně je písemný informovaný souhlas zákonného zástupce nezletilého žáka nebo souhlas zletilého žáka. Škola může PO přestat poskytovat, a to v případě, že uplynula doba, na kterou byla PO doporučena anebo z doporučení vyplývá, že PO již nejsou potřebná. Každopádně by ukončení poskytování PO vždy mělo být projednáno s žákem nebo se zákonným zástupcem (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školské poradenské zařízení identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Podle závažnosti dopadů PO navrhuje PO 2. až 5. stupně, podílí se metodicky na realizaci těchto PO a důležitým bodem je vyhodnocování efektivity PO, která byla navržena.

PO 2. až 5. stupně náleží finanční zvýhodnění. To je závislé na finanční náročnosti vzdělávání konkrétního žáka. Někdy mohou být PO náročná na organizační podmínky, které vedou k naplnění PO. K naplnění PO můžeme řadit individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, zaměstnance školského poradenského zařízení a další nástroje, kterými můžeme pomoci docílit správnému naplňování PO.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. uvádíme možné problémy v každém stupni podpory:

- **ve 2. stupni podpory žáci selhávají z důvodu:**
 - *oslabení kognitivního výkonu (jedná se o žáky s „hraniční“ inteligencí),*
 - *onemocnění, které nemá závažný dopad do vzdělávání,*
 - *oslabení sluchových a zrakových funkcí,*
 - *oslabení dorozumívacích dovedností,*
 - *nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka;*

- **ve 3. stupni podpory žáci selhávají z důvodu:**
 - *zrakového nebo sluchového postižení,*
 - *tělesného postižení nebo onemocnění,*
 - *neznalosti vyučovacího jazyka,*
 - *syndromu CAN,*
 - *lehkého mentálního postižení;*

- **ve 4. stupni podpory žáci selhávají z důvodu:**
 - *středně těžkého či těžkého mentálního postižení,*
 - *těžkého zrakového či těžkého sluchového postižení,*
 - *poruchy autistického spektra,*
 - *neschopnosti komunikovat prostřednictvím mluveného nebo psaného slova,*
 - *závažného tělesného postižení nebo onemocnění;*

- **v 5. stupni podpory žáci selhávají z důvodu:**
 - *hluboké mentální retardace,*
 - *kombinace těžkého zdravotního postižení.*

3.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán se zpracovává zpravidla pro potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální integrace. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) zpracovává škola. Škola IVP zpracovává na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce proto, aby žák vyžadující speciální vzdělávací potřeby mohl naplnit očekávání stanovená školním vzdělávacím programem dané školy. Podkladem pro zpracování je tedy doporučení školského poradenského zařízení, žádost zákonného zástupce či zletilého žáka a rozhodnutí ředitele školy. Jedná se o dokument, který je závazný pro zajištění vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je součástí dokumentace žáka.

Žák je podle něj vzděláván a hodnocen. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy.

IVP obsahuje údaje o žákovi, o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou zde zejména informace o:

- *úpravách obsahu vzdělávání žáka,*
- *časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,*
- *úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,*
- *případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.*

Dále je uvedeno jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje na IVP žáka.

IVP zpracovává bez zbytečných odkladů třídní učitel, nejpozději do 1 měsíce od dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce zletilého žáka. IVP je takzvaným živým dokumentem. To znamená, že může být během průběhu celého školního roku podle potřeb žáka doplňován a upravován. IVP sice zpracovává třídní učitel, ale zodpovídá za něj ředitel školy. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. seznámí škola s IVP všechny vyučující žáka a současně zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Platnost IVP stvrzují svými podpisy vyučující, pracovník školského poradenského zařízení, ředitel školy, zletilý žák nebo zákonný zástupce zletilého žáka.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) upozorňují na to, že IVP není mrtvý text a že nepatří do zásuvky. Naopak je to živý dokument, podle kterého by se měli pedagogičtí pracovníci řídit a měli by tam najít vše podstatné pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.4 Asistent pedagoga

Dle školského zákona ve znění § 16 odst. 9 č. 82/2016 Sb., je asistent pedagoga podle podpůrným opatřením. Asistent pedagoga zajišťuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pomáhá při organizaci a realizaci vyučování, podporuje aktivní zapojení žáka do všech činností a jeho samostatnou práci. Pracuje také dle pokynů jiného pedagogického pracovníka podle potřeb s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny.

Dle § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. uvádíme hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise*

Asistenta pedagoga doporučuje školské poradenské zařízení a nově už krajský úřad neposkytuje souhlas se zřízením jeho pozice. Souhlas dává krajský úřad pokud je asistent pedagoga financován ze státního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Asistent pedagoga by měl být plnohodnotným členem pedagogického týmu. Společně s vyučujícím tvoří tým, podílí se na plánování a realizaci vyučovací jednotky a celého vzdělávacího procesu. Neměl by sloužit výhradně učiteli nebo jen žákům se speciálně vzdělávacími potřebami. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Důležité je, že by neměl vykonávat práci za žáka, měl by být jeho průvodcem a podporovat ho v samostatnosti. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Nejúspěšnějším asistentem je takový asistent, který práci s žákem se SVP zvládne natolik, že nebude pro vzdělávání žáka jeho pozice potřeba. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

3.5 Školská poradenská zařízení

Do školských poradenských zařízení řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Jedná se o zařízení, která jsou zřízena dle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů. V následujících letech bychom mohli očekávat zařazení také středisek výchovné péče (dále jen SVP), která jsou součástí zákona č. 109/2002 Sb., *o výkonu o ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, a status školského poradenského zařízení zatím nemají. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

Hlavní náplní práce **PPP** je přímá práce s dětmi, žáky škol a školských zařízení, a to ve věku od 3 let. Pomáhají také při volbě budoucího povolání, zajišťují prevenci v oblasti rizikového chování u dětí a mládeže a pomáhají pedagogickým pracovníkům při jejich rozvoji. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

Lechta (2010) uvádí, že činnost PPP je zaměřena na komplexní speciálně pedagogickou, sociální a psychologickou diagnostiku, jejímž cílem je zjistit příčiny poruch učení a chování, popřípadě dalších problémů osobnosti.

Pracovníky PPP jsou speciální pedagogové, sociální pracovníci a psychologové. Činnost uskutečňují především ambulantně a návštěvami ve školách a školských zařízeních. Při poskytování služeb je kladen důraz na ochranu práv jejich uživatelů a ochranu osobních údajů. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

SPC je dalším ze školských poradenských pracovišť. Speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník tvoří jeho odborný tým. Zabezpečují speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podporu klientům se zdravotním postižením.

Poskytují podporu především klientům ve věku od 3 do 19 let. Dále se zaměřují na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení a na podporu klientů s těžkým nebo kombinovaným zdravotním postižením V rámci komplexnosti SPC zabezpečuje zejména: depistáž, speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, poradenskou, konzultační, terapeutickou a metodickou činnost pro klienty, stimulační a vzdělávací činnosti, prevenci sociálně patologických jevů, informační činnost a další. (Národní ústav pro vzdělávání, 2011-2017)

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI

Úspěšná integrace zahrnuje řadu faktorů i podmínek jejich zabezpečení, které se od sebe liší podle původu země, míry naléhavosti, realizace v praxi a úspěšnosti prosazování.

Valenta a kolektiv (2003) uvádějí, že mezi nejzásadnější řadíme rodinu a rodiče, školu, učitele, poradenství a diagnostiku, prostředky sociálně-pedagogické podpory (asistent pedagoga, osobní asistent, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a v neposlední řadě architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace zdravotně postižených.

Tyto faktory je velmi obtížné klasifikovat podle jejich důležitosti a významu. Integrace dítěte je ovlivněna i jeho přáními, postoji a očekáváními. Měl by být dán prostor pro vyjádření samotného dítěte a k respektování jeho názoru. (Valenta a kolektiv, 2003)

Dítě by mělo být k integraci připravováno a motivováno. Dřívějším argumentem pro odmítnutí integrace byla agresivita dětí a posměšky vůči spolužákům, kteří se lišili od běžného průměru. Dnes se naopak děti učí vzdělávat společně, být k sobě ohleduplní, tolerantní a být přijímány s odlišnostmi a stupni postižení. (Valenta a kolektiv, 2003)

4.1 Rodina a rodiče

Rodiče jsou odpovědní za výchovu dítěte a mají rozhodující vliv na výchovu dětí. V případě diagnostikování postižení dítěte rodiče procházejí postupnými fázemi – reagují šokem, zavržením, bolestí, pochopením a přijetím. Pro školskou integraci je důležité, v jaké fázi se rodiče právě nacházejí. Jiná situace bude v případě dítěte, které se s postižením narodilo, a jiná u dítěte, jež onemocnělo rok před zahájením povinné školní docházky. Velmi důležitá je citlivá komunikace s těmito zákonnými zástupci dětí, kteří jsou více opatrní z důvodu obav o osud a zdraví svých dětí, jsou nedůvěřiví a citlivější vůči institucím a jejich představitelům (škola – vedení školy – učitel – zaměstnanci školy), výrazněji pocítují ekonomickou a sociální nejistotu, jsou více závislí na poradenských a posudkových institucích, jsou fyzicky i psychicky unavitelnější. (Sovák, 1986)

Sovák (1986) uvádí, že v případě, kdy rodina uvažuje o integračním vzdělávání, musí k tomuto rozhodnutí dospět, najít si školu schopnou a ochotnou přijmout dítě s postižením, musí počítat s větší angažovaností, zabezpečit řadu obslužných činností, zejména dopravu. Je nutná především vzájemná spolupráce rodiče – vedení školy – učitele při hledání nejlepších variant vzdělávání.

4.2 Škola

Měl by být respektován princip navštěvování školy v místě bydliště žáka, která by měla splňovat nejen náležitosti správní a architektonické, ale především by měla být vybavena speciálními, rehabilitačními a kompenzačními pomůckami. Důležitá je i celková atmosféra ve škole, prostředí, úroveň pedagogického sboru a ochota přijmout a vzdělávat dítě s postižením. Práce vyžaduje odbornou znalost a připravenost učitelů v kontaktu s postiženými dětmi. (Valenta, 2003)

4.3 Poradenská pracoviště

Školská poradenská zařízení provádějí speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí. Vedle vhodných diagnostických metod respektují i následující standardy:

- seznámení rodičů s cíli a zaměřením diagnostiky,
- realizace vyšetření se souhlasem rodičů a v termínu, který jim vyhovuje a respektuje přirozené biorytmy dítěte,
- poradenský pracovník by měl být odborníkem a pro rodiče partnerem,
- zpráva by měla být individuální a s výsledky jsou seznamováni nejen rodiče, ale i škola, ve které se dítě vzdělává – projednání návrhu doporučených PO se školou,

vedení školy je povinno zabezpečit poskytnutí PO do 4 měsíců ode dne vydání rozhodnutí,

- rodič má právo na revizi vydaného rozhodnutí (zákon č. 561/2004 Sb., školská zákon).

4.4 Prostředky speciálně pedagogické podpory

Mezi prostředky speciálně pedagogické podpory řadíme práci asistenta pedagoga, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků, pomáhá při výchovné a vzdělávací činnosti, pomáhá při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci, při adaptaci na školní prostředí. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Tlumočnick českého znakového jazyka provádí přesný překlad obsahu sdělení mezi účastníky komunikace formou, která je jasná a srozumitelná všem zúčastněným, je přítomen po celou dobu vzdělávání i při akcích pořádaných školou mimo školu. Přepisovatel pro neslyšící převádí mluvenou řeč do písemné podoby v reálném čase. Osobní asistent je nápomocen žákovi při naplňování osobních potřeb žáka v době mimo vyučování – přestávka. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Školy jsou dnes vybaveny řadou moderních pomůcek a v rámci PO, se zařazením žáka od 2. až po 5. stupeň podpůrných opatření s nárokem na finanční normativ, mají možnost nakoupit a pořídit řadu moderních pomůcek přímo na „míru“ pro konkrétního žáka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015)

Úpravou vzdělávacích podmínek rozumíme vypracování plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy. (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon)

V neposlední řadě bychom neměli opomenout stavební a technické úpravy prostor pro poskytování vzdělávání nebo školských služeb, které představují architektonické bariéry. Máme především na mysli zajištění bezbariérového přístupu nebo vyřešení tohoto problému zakoupením schodolezu nebo výtahové plošiny.

V oblasti sociálně psychologických bariér se po mnoha diskuzích a především odmítavých reakcích veřejností integrace zavádí do praxe. Nejdůležitější je, aby se děti s podpůrnými opatřeními cítily mezi svými vrstevníky bezpečně a staly se pro ně rovnocennými partnery. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

PRAKTICKÁ ČÁST

„Cílem inkluzivního vzdělávání je to, aby všechny děti byly schopné žít v prostředí, ve kterém žijeme my, aby žily spolu, učily se od sebe navzájem a byly součástí naší společnosti. Aby každé dítě pochopilo, že má určité schopnosti, dary, ale že má i své nedostatky. Aby se naučilo, že každý jednatel je zodpovědný za to, že v určité skupině, kde se nachází, panuje dobrá atmosféra, tedy klima, ve kterém se všichni cítí příjemně. K dobré atmosféře lze přispět různým způsobem....“

Tento úvodní odstavec jsem si přečetla v časopise *Integrace a inkluze ve školní praxi* z října roku 2013, velice mě zaujal a myslím si, že vystihuje jak tematicky, tak obsahově mou diplomovou práci.

ÚVOD

Tato diplomová práce pojednává o individuální integraci žáka, který utrpěl v 1. třídě základní školy vážný úraz hlavy a důsledkem tohoto zranění u něj došlo k narušení kognitivních funkcí.

Žákem je chlapec, který letos navštěvuje 6. třídu základní školy. Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na jeho vzdělávání na 1. stupni základní školy.

Žák má integraci na 1. stupni základní školy již za sebou. Minulý rok přestoupil na větší městskou školu, kde jeho integrace pokračuje na 2. stupni. Předmětem mého zájmu je především průběh a úspěšnost integrace na 1. stupni.

V budoucnu, až chlapec ukončí základní vzdělání, bych se ráda věnovala tomu, jak probíhala integrace na městské škole.

Z důvodu citlivosti celé situace, které jsem si vědoma, zachovám naprostou anonymitu všech osob, které se podílely na zpracování této práce, a zároveň anonymitu konkrétního místa, kde se výzkum prováděl.

S žákem jsem se poprvé setkala v edukačním procesu na své praxi v roce 2015. Následně jsem školu několikrát navštívila a zúčastnila se sportovních i kulturních akcí, při kterých jsme byli v kontaktu. V roce 2016 jsem začala shromažďovat data. V roce 2015 jsem tedy zahájila první část výzkumu, a to metodu přímého pozorování. Na podzim roku 2016 jsem studovala a analyzovala odborné dokumenty a diagnostické zprávy. Následně jsem vedla polo-strukturované rozhovory.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní metodologii, konkrétně případovou studii – popis případu úspěšné integrace z perspektivy všech jejích účastníků.

5 Metodologie výzkumu

5.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem práce je formou případové studie prozkoumat, zmapovat a analyzovat průběh celé integrace.

Dílkými cíli práce je zjistit:

- vývoj a průběh integrace chlapce,
- pozitiva a negativa integrace chlapce,
- faktory, které ovlivnily integraci chlapce,
- míru spolupráce integrovaného žáka s jeho spolužáky,
- roli bratra jakožto spolužáka při integraci,
- míru informovanosti pedagogů ohledně integrace,
- na co by si pedagogové měli dávat pozor při integraci.

Cílem bude zjistit, jaké plusy a minusy shledávají pedagogičtí pracovníci a odborníci při integraci obecně a konkrétně u případu chlapce.

Integraci jako takovou ovlivňuje mnoho faktorů. Zajímat mě bude, jaké faktory nejvíce ovlivnily tuto integraci.

Při integraci působí mnoho činitelů a ovlivňuje ji. Mezi tyto činitele bychom mohli řadit spolužáky a pedagogy. Proto bude cílem zjistit, v jaké míře se na integraci podíleli spolužáci, jak k ní přistupovali a jak na ni reagovali. S tímto souvisí také informovanost pedagoga, který řídí celou integraci a vytváří společně s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem prostředí vhodné pro integraci. Zajímat mě bude, jak jsou na toto pedagogové připraveni a hlavně jak jsou o tom informováni.

Chlapcův mladší bratr je zároveň chlapcovým spolužákem. V integraci hraje rovněž svou roli a cílem bude zjistit, jak moc působil na celý proces a jestli chlapci pomohla účast blízkého člověka při zapojení se do intaktní skupiny dětí.

V neposlední řadě budou uvedeny doporučení pro praxi jak pro pedagogické pracovníky, tak pro ředitele škol a rodiče dětí s potřebou podpůrných opatření.

5.2 Metody sběru dat a analýza dat

Jako metody sběru dat byly použity: polostrukturované rozhovory, zúčastněné pozorování a studium a analýzy pedagogických a psychologických zpráv a dokumentů.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s:

- matkou chlapce,
- s třídní učitelkou od 1. do 3. třídy,
- s třídní učitelkou od 4. do 5. třídy,
- s ředitelkou školy,
- asistentkou chlapce,
- se speciálním pedagogem na škole,
- s odborníkem s pedagogicko-psychologické poradny.

Pro rozhovory jsem měla stanovenou přesnou strukturu (viz příloha práce č. 1,2,3,4 a 5). Všechny rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon. Záznamy jsem doslovně přepsala a následně analyzovala.

Rozhovory s chlapcem jsem z důvodu jeho kognitivního oslabení doplnila kresbou (viz příloha práce č. 6 a 7).

Rozhovory s matkou jsem směřovala více do oblastí zjišťující informace ze života chlapce, fungování rodiny, vývoj chlapce před úrazem a po něm.

Rozhovory s pedagogickými pracovníky (viz výše) se týkaly především oblasti vzdělávání chlapce, sociálních vztahů ve třídě a informovanosti ohledně integrace.

Zúčastněné pozorování bylo doplňující metodou. Zaměřila jsem se na průběh edukačního procesu, ale také na chování chlapce o přestávkách a při kolektivních hrách a aktivitách.

Pro analýzu zaznamenaných dat z rozhovorů jsem použila metodu zvanou „tvorbu trsů“.

Na základě získaných dat jsem vypracovala případovou studii, která se skládá z anamnestických dat, konkrétně rodinné a školní anamnézy. Dále pak z popisu potíží žáka ve školním prostředí, popisu průběhu vzdělávání a vývoje chlapce při vzdělávání. Tyto informace jsem čerpala z pedagogických a psychologických dokumentů, které jsem doplnila o poznatky získané při pozorování. Následně pak z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kdy mě zajímal především průběh vzdělávání a pohled učitelů na integraci. Při rozhovoru s matkou jsem se soustředila především na získání informací z života chlapce a na vývoj chlapce. Při rozhovoru s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny jsem se zaměřovala na obecné informace týkající se integrace a na konkrétní případ chlapce jsem se zaměřovala společně se speciálním pedagogem školy. Nakonec jsem ze získaných informací vyhotovila doporučení pro praxi a v diskuzi shrnula a zhodnotila získané informace.

5.3 Charakteristika zařízení

Škola, ve které se chlapec vzdělává, je situovaná v Moravskoslezském kraji. Vzhledem k respektování osobních údajů a anonymitě nebudu blíže upřesňovat místo, kde se škola nachází. Pouze zařízení popíši.

Základní škola je neúplná s 1. až 5. ročníkem, vesnická. Její kapacita je 120 žáků. Součástí základní školy je také zájmové vzdělávání žáků ve školní družině a mateřská škola. Školu navštěvuje 65 žáků. Všechny ročníky jsou vzdělávány samostatně.

Výhodou základní školy je bezbariérový přístup, který umožňuje vzdělávání žáků s tělesným postižením. Základní školu navštěvují i žáci vyžadující potřebu podpůrných opatření prvního a druhého stupně.

Technický stav budovy je dobrý. Škola má světlé, moderní, čisté a estetické prostory. V budově se nachází 5 kmenových učeben, 1 odborná učebna výpočetní techniky, v níž mají přístup k internetu nejen žáci, ale i pedagogičtí pracovníci. Pět učeben je vybaveno interaktivními tabulemi, datovými projektory a vizualizéry. Škola je perfektně vybavena učebnicemi a učebními pomůckami. Žáci se na škole vzdělávají z učebnic nakladatelství DIDAKTIS, ALTER, NOVÁ ŠKOLA, SPN a Oxford University Press.

K pohybovým aktivitám žáci využívají tělocvičnu a travnaté hřiště kolem školy, kde v roce 2017 bude vybudováno hřiště s umělým povrchem. Škola má vlastní kuchyň s jídelnou.

Pitný režim je zajišťován pomocí fontánek na chodbách. Úskalím školy je malá a nevyhovující šatna žáků a kapacita školní kuchyně.

Předškolního vzdělávání v mateřské škole se účastní 83 dětí ve věku od 2 do 7 let. V současné době má mateřská škola 4 oddělení vyhovující nejrůznějším skupinovým a individuálním činnostem dětí.

V mateřské škole se děti vzdělávají podle školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s cílem umožnit kvalitní rozvoj osobnosti, podílet se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, osvojování pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Školní družina je základním článkem zařízení výchovy mimo vyučování. Hlavním posláním je plnění úkolů a naplňování cílů vyplývajících ze školního vzdělávacího programu pro školní družinu. Mimo činnost výchovně vzdělávací plní školní družina i funkci sociální.

Na škole působí Školská rada. Je to orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy.

Během získávání dat a pozorování jsem si všimla, že pracovníci školy si uvědomují, že právě rodina je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících úspěch dětí, a proto je rozvíjení spolupráce s rodiči je jedním z prvořadých úkolů školy.

V rámci funguje také Spolek rodičů a přátel školy. Účelem spolku je podpora kvalitního a moderního vzdělávání žáků v základní škole a komunikace mezi základní školou a rodiči žáků, finanční podpora žáků a aktivit školy, spolupráce s vedením školy, propagace základní školy na veřejnosti.

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

6.1 Anamnéza

Na základě rodinné a školní anamnézy jsem se snažila zjistit informace ze života chlapce. Obohatila mě o informace a skutečnosti, díky kterým jsem poznala, jak se změnil živ chlapce doma v rodině a ve škole po úrazu. Mohla jsem srovnat, jaké nastaly změny v edukačním procesu před integrací a v jejím průběhu, jak se změnil postoj spolužáků a pedagogů.

Anamnéza rodinná

Chlapec pochází z úplné rodiny, která žije v rodinném domě v menší obci. Předtím společně žili v bytě ve městě. Rodina je početná. Chlapec má 2 bratry a 2 sestry.

Matka je žena v domácnosti a otec je softwarový pracovník. Matka je velmi starostlivá, pracovitá, klidná a vyrovnaná osoba, která všechen svůj čas věnuje své rodině. Otec je pracovně vytížený, ale svůj volný čas se také snaží věnovat dětem a manželce.

Vztahy mezi sourozenci jsou dobré. Nevládne mezi nimi rivalita ani posměch. Navzájem si pomáhají a jsou si oporou. Velice dobře spolu komunikují a vzhledem k početnosti jsou si nejen sourozenci, ale také kamarády. S ostatními kamarády se ve volném čase moc nestýkají. Chlapec je ze sourozenců nejstarší. 3 roky něm se narodila jeho sestra, která mu značně pomáhá. Je stejné povahy jako matka, a proto je k bratrovi velmi trpělivá a snaží se ho podržet ve všech těžkých situacích, do kterých se dostane.

V době chlapcova úrazu nebyla situace optimální, jelikož se ten měsíc narodila sestra chlapce, a matka proto měla situaci velmi obtížnou. Nejenom, že se musela starat o čerstvě narozené dítě, ale také museli společně s manželem řešit situaci kolem chlapce.

Doma se chlapci intenzivně věnovali rodiče, kteří se s ním učili několik hodin denně a psali s ním úkoly. Zadaným úkolům ne vždy správně porozuměl, a proto bylo potřeba, aby se s ním někdo připravoval. Nejvýraznější deficit měl po stránce verbální. Projev chlapce se po půl roce, co navštěvoval školu, zlepšil. Na konci 3. třídy došlo ke stabilizaci.

Anamnéza školní

Chlapec navštěvoval mateřskou školu ve městě, tudíž při nástupu do 1. třídy neznal žádné z dětí, protože se mezitím přestěhovali na vesnici. Ostatní děti ze třídy se znaly z mateřské školy kterou společně navštěvovaly. Do kolektivu se však zařadil velmi rychle. Vývoj v 1. třídě, do doby úrazu, byl velmi pozitivní. Chlapec se jevil jako velmi inteligentní. Neměl problémy v žádném z předmětů a všechny dovednosti si velmi rychle osvojil. Oproti svým vrstevníkům byl bystrým a ctižádostivým žákem. Hodně ho zajímala a stále zajímá technika. Už v 1. třídě, kdy si osvojil čtení, vyhledával knihy s touto tematikou.

Po úrazu byl chlapec 4 týdny v bezvědomí a po další 4 měsíce probíhaly rehabilitace a rekonvalescence. Z těchto důvodů musel nastoupit po prázdninách opět do 1. třídy. Od samotného začátku mu byla přiřazena asistentka, která s ním pracovala celých 5 let a chlapec se vzdělával podle IVP. Chlapec byl zařazený do třídy, která patřila mezi ty méně početné. V kolektivu si zachoval pevné místo a byl stále jeho oblíbeným členem celého kolektivu. Děti ze třídy potřebovaly čas na to, aby si zvykly na změny, které nastaly s chlapcovým úrazem. Změny však tolerovaly. Třídní učitelka i asistentka k němu na žádost matky přistupovaly po celou dobu stejně jako k ostatním dětem na žádost matky. Zároveň tolerovaly a akceptovaly stav chlapce. Chlapec měl během studia na 1. stupni celkem 2 třídní učitelky. První paní učitelka si s žákem prošla nejtěžším obdobím a to nástupem do školního procesu po úrazu a aklimatizací na prostředí. Druhá paní učitelka vplula do již zajetých kolejí, třídu si převzala od 4. třídy, a snažila se chlapce i nadále zapojovat aktivně do vyučování.

Ze zpráv z pedagogicko-psychologické poradny jsem se dozvěděla velmi důležité informace ze začátku integrace. Na první pohled nebylo poznat, že by s chlapcem bylo něco v nepořádku, avšak opak byl pravdou. Objevovaly se hlavně ze začátku velmi časté výpadky paměti jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Následně pedagogicko-psychologická poradna diagnostikovala u chlapce poruchu pozornosti a zvýšenou unavitelnost. V hodinách byl nesoustředěný. Narušenou soustředěnost způsobovaly nutkavé pohybové stereotypy. Chlapec i přes svou nesoustředěnost dobře spolupracoval jak ve škole, tak s rodiči.

6.2 Vývoj a průběh integrace

Na otázku, jaký byl začátek integrace, jak celkově probíhala a co by vyzdvihly nebo naopak zkritizovaly, odpověděla asistentka pedagoga, že začátky, které prožívala s chlapcem, nebyly vůbec jednoduché. Trvalo přibližně půl roku, než začal alespoň trošku spolupracovat. Nechtěl se učit a nejevila zájem o chuti po začlenění se do kolektivu. Pak ale přišla změna, a chlapec si vybudoval důvěru jak k ní, tak k třídní učitelce a spolužákům. Začal komunikovat, zapojovat se do procesu vyučování a začleňování do kolektivu se jevílo nadějně. Ve druhém pololetí 1. třídy bylo už vše zcela v pořádku. Mezi další kritické období řadí 3. třídu, kdy se objevily známky autismu a panické záchvaty. Jelikož asistentka předtím působila ve třídě s autisty, tak měla již zkušenosti. Autismus se nakonec nepotvrdil a záchvaty odezněly. Každopádně poznala, že chlapec není úplně v pořádku. Chlapec se cítil velice rozladěn, když neměl ve věcech řád a když neměl ponětí o tom, jaká je zrovna vyučovací hodina, kolik hodin ještě zbývá, kdo bude ve třídě vyučovat a podobně. Asistentka mi tedy ukázala, jakým způsobem tento problém s chlapcem řešila. Lepila mu na lavici papírky, které mu znázorňovaly rozvrh. Pokud měl na papírku tečku, tak věděl, že přijde učit někdo jiný než jeho třídní učitelka. Problémy s pamětí přetrvávaly, a tak se společně snažili, aby probíhalo vše bez komplikací. Co se týče panických záchvatů a představ, ty řešila asistentka jak s psychologkou, tak rodiči. Nakonec po nějaké době, kdy se s nimi pracovalo, odezněly a již se neobjevovaly.

O kritickém období v době 1. třídy hovořila také třídní učitelka. *„Začátky jsme neměli jednoduché. Nechtěl moc spolupracovat a musely jsme společně s paní asistentkou najít vhodné metody a postupy práce, které mu nejvíce vyhovovaly. Můžu ale říct, že během 2. pololetí v 1. třídě vše již probíhalo zcela normálně. Zapojoval se do vyučování, komunikoval, zajímal se o nové poznatky a začal být velmi bystrý. Dokonce se objevily, i přes problémy s pamětí, paměťové stopy, které si pamatoval z dob 1. třídy před úrazem.“*

Třídní učitelka, která si třídu převzala ve 4. třídě, na otázku odpověděla, že nastoupila již do zajetých kolejí. Ze začátku se nesnažila nic měnit, spíše se snažila přizpůsobit stylu práce, který měl chlapec zavedený společně s asistentkou. Pomalu si upravovala vše k obrazu svému. Nemůže říci, že by během integrace došlo k nějakým výkyvům. Období 4. a 5. třídy hodnotí jako stabilní. Bylo to období, kdy chlapec spolupracoval, byl snaživý a nejevila známky problémového chování.

6.3 Integrace a její plusy a úskalí

Zajímalo mě, jak úspěšně hodnotí integraci chlapce účastníci integrace a jak obecně na integraci nahlíží.

Třídní učitelka, která zažila s chlapcem nejtěžší období na začátku jeho integrace, shrnula že: „...integrace se jevila jako velmi úspěšná a myslím si, že i úspěšně pokračovala. Žák měl na začátku problémy s pozorností a pamětí. Značná část úspěšnosti chlapce byla díky asistentce. Velmi pozitivně hodnotím její roli ve vzdělávacím procesu. Vytvořila si s chlapcem pěkný vztah založený na důvěře a podpoře, kterou chlapec po úrazu potřeboval.“

„V době, kdy jsem převzala třídu, ve které byl chlapec integrován, hrála pro mě významnou roli asistentka, která věděla, jak s chlapcem pracovat. Já měla alespoň dostatek času s chlapcem navázat kontakt a vybudovat si vztah. Co se týče úspěšnosti integrace, tak musím říct, že jsem převzala třídu, ve které nebyly žádné problémy. Pro mě tedy byla integrace jak na začátku, během, ale i na konci 5. třídy brána za velmi úspěšnou. Vyzdvihla bych roli matky, díky které byla integrace na tak vysoké úrovni.“ Takto zhodnotila integraci třídní učitelka chlapce, která převzala třídu od 4. do 5. třídy.

Chlapec po celou dobu navštěvoval pedagogicko-psychologickou poradnu, která zároveň komunikovala se školou: „S pedagogickými pracovníky a s paní ředitelkou jsem byla v kontaktu po celou dobu, co chlapec navštěvoval školu. Komunikace probíhala pravidelně. Na začátku byla častější, jelikož jsme mapovali celou situaci a snažili se vytvořit co nejlepší podmínky pro chlapce. Jak se školou, tak s matkou nebyly žádné problémy. Myslím si, že integrace díky velmi dobré spolupráci dopadla skvěle.“

Rovněž asistentka, která byla s chlapcem od samého začátku, zhodnotila integraci jako úspěšnou. „O neúspěšné integraci tady nemůžeme vůbec mluvit. Chlapec i přes svůj handicap pracoval dobře. Tak jako každé dítě s těmito problémy měl dobré a špatné chvíle. Avšak třídní učitelky, spolužáci a rodiče chlapce se po celou dobu snažili, aby chlapec nepociťoval svůj handicap a cítil se ve škole příjemně.“

Ředitelka základní školy byla s průběhem vzdělávání žáka spokojená. Vyzdvihovala dobře fungující spolupráci mezi matkou a pedagogicko-psychologickou poradnou. Během integrace nemusela řešit žádné závažné problémy. Je přesvědčená o tom, že by integrace měla probíhat přirozeně a dítě by nemělo být do ničeho tlačeno. „Pobyt mezi zdravými dětmi může vyvolat u dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami negativní emoční bilanci a nepříznivým

znamením je určitě i ta skutečnost, kdy integrační úsilí je u pedagogických pracovníků či vychovatelů spojováno s neúměrně velkým úsilím a tím pádem by mohlo dojít u nich k vytvoření syndromu vyhoření.“

Na otázku, jaká vidí pozitiva integrace, odpověděl speciální pedagog školy takto: „Integrace znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Její úspěch nebo neúspěch nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, pedagogických pracovníků a zřizovatelů škol. Může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a zkombinujeme do jednotného vzdělávacího systému. Dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učily společně. Respektuje individuální tempo a možnosti každého žáka.“

6.4 Faktory ovlivňující integraci

Na otázku, jaké faktory nejvíce ovlivnily integraci a na čem během integrace nejvíce záleží, odpověděli pedagogičtí pracovníci následovně.

„Obecně záleží na spoustě faktorů úspěšné integrace. Mezi 3 nejdůležitější bych řadila osobnost samotného dítěte, rodinu a podporu ze strany školy. Pokud je dítě připraveno na zařazení se do normálního procesu vzdělávání, jako to bylo u chlapce, tak je práce jak pro něj, tak pro rodinu a učitele mnohem lepší. Například u chlapce bylo znát, že je velmi zvědavý a že touží po tom, aby se učil jako ostatní děti. Byla znát iniciativa, kterou jsme mohli s matkou rozvíjet. Také byl velmi rád, že se může zapojit mezi ostatní spolužáky. Sice měl se začátku odstup, ale postupně si vybudoval důvěru. Důležitým faktorem byl jeho bratr, který byl zároveň spolužákem chlapce. Měl vedle sebe někoho, na koho se mohl obrátit, komu věřil a kdo mu pomohl.“ zhodnotila třídní učitelka chlapce, která jej učila od 4. do 5. třídy.

Společně s třídní učitelkou od 1. třídy se shodly na tom, že důležitou roli sehrála matka, bez níž by integrace nebyla tolik úspěšná. Zmínily že, každodenně pro chlapce chodila do školy a zajímala se, co bylo v ten den nového, na čem mají doma pracovat a co je třeba zlepšit. Stála si za tím, že by se měl chlapec vzdělávat stejně jako ostatní děti.

Také asistentka považovala matku za důležitý faktor a řekla o ní: „Na začátku jsem měla strach z toho, že vyžaduje, aby byly na chlapce kladeny stejné požadavky jako na ostatní

spolužáky. Postupně se ukázalo, že matka s chlapcem doma soustavně pracuje a že ho tímto velmi motivuje. Důležití při integraci byli také spolužáci, kteří nechali vždy chlapce dělat to, co zvládl a podporovali ho. Nebyly znát výsměch nebo nátlak, že je pomalejší než ostatní.“

Společně se tedy pedagogičtí pracovníci shodli na tom, že matka měla v tomto konkrétním případě velký význam.

Ředitelka školy vyzdvihla atmosféru třídy, kde byl chlapec integrován. Během své praxe nezažila, aby spolužáci přijali tak dobře mezi sebe někoho, kdo je jiný než oni. Velkou zásluhu přisuzovala třídní učitelce: *„Třídní učitelka vedla vždy žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali, komunikovali mezi sebou a akceptovali nedostatky ostatních.“* O důležitosti učitele mluvil i odborník ze pedagogicko-psychologické poradny, který řekl: *„...je totiž rozdíl, zda učitel zadá práci žákovi, který úkoly plní se svou asistentkou, do průběhu hodiny se vůbec nezapojí a dělá, jako by žák neexistoval, než učitel, který se snaží, aby byl žák zapojen s dopomocí asistentky. Integrace nemůže být úspěšná, pokud na to učitel není připraven.“*

Dalším důležitým faktorem je tedy připravenost učitele na proces vzdělávání žáků, mezi nimiž je někdo integrován.

Speciální pedagog školy je přesvědčen o tom, že faktory, které integraci ovlivňují, musejí fungovat na 100 %. *„Předpokladem úspěšné integrace je především informovaný zákonný zástupce žáka a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěch vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, pedagogických pracovníků, kteří integrovaného žáka vyučují, i těch ostatních, kteří ve třídě neučí, vytvářejí atmosféru a celkové klima školy. Záleží na všech pracovnících školy, ať pedagogických či provozních, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům. V neposlední řadě je důležitá spolupráce školy a rodiny.“*

6.5 Spolupráce mezi spolužáky a chlapcem

„Syn šel do 1. třídy dvakrát. Po úrazu nastoupil podruhé a tím pádem neznal děti, které s ním budou chodit do třídy. Neměl příležitost se s nimi potkat před úrazem. Měla jsem strach, jak si na nový kolektiv bude zvykat a jak ho mezi sebe přijmou. Neměla jsem z toho strach pouze já, ale také syn. Nikdy neměl moc kamarádů. Je společenský typ, ale nikdy nevyhledával nové kamarády, díky svým sourozencům si vždy vystačili sami. Ze začátku chodíval domů s tím, že se na něj divně dívají a že už do školy chodit nechce. Říkala jsem si, že to chce čas. Po 3 týdnech nastala změna. Celá třída absolvovala den v přírodě, kde byly aktivity, při kterých se měly děti více poznat. Syn přišel domů celý nadšený. Od té doby jsem nic podobného jako že by se na něj někdo divně díval nebo ho mezi sebe nebral, nezaznamenala. Pokud ano, tak to byly pouze chvíle, kdy byl problém úplně někde jinde,“ odpověděla matka chlapce na otázku, jestli měl chlapec někdy problém se svými spolužáky.

Třídní učitelka, která se snažila, aby byl vztah mezi dětmi, co nejlepší zmínila, že dlouho přemýšlela a bylo pro ni těžké vysvětlit rozdíl mezi chlapcem a ostatními dětmi, aby tím předešla posměchu a urážkám. *„Začátky byly ze strany chlapce poněkud náročnější. Nechtěl se moc zapojovat. Šlo vidět, že se necítí moc dobře mezi dětmi, že nemá důvěru ke mně ani k paní asistentce. Ze začátku nechtěl ani moc spolupracovat. Nechtěl se zapojovat do vyučování, ale po několika týdnech přišla změna. Děti se dost sblížily a chlapec zjistil, že ho spolužáci mezi sebe berou. Velkou roli v tom hrál bratr chlapce, díky kterému se mnohdy sám snažil zapojit do skupinových prací. Dětem jsem vždy říkala, že ne všechno jde všem, a proto si úkoly vždy rozdělovaly tak, aby byli zapojeni úplně všichni a dělali to, co je jim nejbližší. Ve 3. třídě nastalo období, kdy chlapec nechtěl moc spolupracovat a na chvíli se stáhnul. Celkově se zastavil vývoj řeči a chlapec se kolektivu stranil. Naštěstí toto období netrvalo dlouho.“*

„Když jsem si třídu přebírala, tak šlo vidět, že si děti mezi sebou rozumí a spolupracují,“ řekla během rozhovoru třídní učitelka, která si třídu přebírala ve 4. třídě.

Asistentka zhodnotila velmi kladně vztah spolužáků s chlapcem. *„Vztah spolužáků k chlapci hodnotím velmi kladně. S paní učitelkou jsme se snažily chlapce zapojovat do kolektivu i do všech aktivit. Vybuodoval si s dětmi za celou dobu velice kladný vztah. Děti ho mezi sebe braly a dovoluji si tvrdit, že byl mezi dětmi velice oblíbený.“*

„Velkou výhodou této třídy byl počet žáků. Třída byla složena z 11 dětí. Menší kolektiv tedy zabránil tomu, aby se ve třídě objevovaly kázeňské problémy. Štěstí také bylo, že mezi dětmi nebyl nikdo, kdo by byl výrazně problémový. Myslím si, že to, že se chlapec dostal zrovna do této třídy a měl spolužáky, kteří byli ukáznění, byla výhra. Nemyslím si, že v početnější třídě by byla atmosféra mezi dětmi takto dobrá,“ řekla ředitelka školy a také dodala, že díky menšímu počtu žáků ve třídě si rovněž učitelka mohla dovolit zadat činnosti, kdy děti mohly hodně pracovat samostatně a zároveň je měla pod kontrolou.

6.6 Role bratra jako spolužáka

„Byla jsem ráda, že jdou kluci společně do první třídy. Věděla jsem, že mu mladší bratr pomůže.“ Matka chlapce brala tuto skutečnost jako velké plus v celé situaci. *„Kluci společně chodili do školy. Mladší syn se v kolektivu rozkoukal mnohem rychleji a pomohl bratrovi, aby se zapojil mezi spolužáky. Jelikož nastoupil starší syn do první třídy podruhé, tak v mnohých oblastech mu stačilo probíranou látku pouze připomenout a velmi rychle si vzpomněl, což bylo k jeho paměťovému deficitu dost nečekané. Chlapci si tím pádem navzájem pomáhali.“*

O vzájemné spolupráci chlapců se také zmínila asistentka, která ze začátku komunikovala s bratrem, protože se jeho prostřednictvím mohla lépe domlouvat s matkou. *„Chlapec měl v bratrovi velkou oporu. Pomáhali si navzájem s domácími úkoly. Bratr byl pro chlapce tzv. průvodcem. Často docházelo k tomu, že si chlapec nebyl schopný zapamatovat, která je vyučovací hodina, která bude následovat, jaké měl domácí úkoly, co všechno musí splnit. S tímto vším jsem mu samozřejmě pomáhala já, ale i bratr. Byla zde vidět vzájemná spolupráce.“*

Odborník z pedagogicko-psychologické poradny tuto situaci hodnotil také jako velmi pozitivní. *„Integrované děti se mnohdy necítí v kolektivu dobře. Zvláště ty, které na integraci nejsou připravené. Což se ale o chlapci říci nedá. Je podle mě dobře, že byl integrován a vzděláván v běžné třídě. Avšak pokud má takové dítě poblíž někoho, koho zná, na koho se může obrátit, cítí se mnohem lépe.“*

K otázce jakou roli hrál během integrace bratr chlapce, se vyjádřily třídní učitelky vesměs pozitivně. Jedna z učitelek zmínila, že menší rozepře nastávaly během 4. třídy, kdy si bratr chlapce začal hledat nové kamarády. *„Trávil více času se svými spolužáky než*

s chlapcem. Setkávám se normálně s tím, že žáci často po 3. třídě mění vztahy ke spolužákům, hledají si nové přátele a začínají první rozepře mezi dětmi.“

Speciální pedagog školy jako jediný zmínil, že ne vždy může být výhodou, pokud jsou sourozenci společně ve třídě. V tomto případě se to nepotvrdilo, avšak řekl, že: „...v takovém to případě může dojít k tomu, že jeden ze sourozenců začne žárlit, pokud je větší pozornost směřována jen k jednomu z dětí. Mezi chlapci nebyla cítit rivalita a ani matka se během konzultací o ničem takovém nezminila. Myslím si, že s jejím přístupem k tomu ani dojít nemohlo. Chtěla, aby se chlapec vzdělával stejně jako ostatní děti, a proto na něj kladla stejné nároky. Mnohdy si myslím, že chlapec pracoval mnohem více než jeho bratr.“

6.7 Informovanost pedagogů o tématu integrace

Ředitelka základní školy na otázku, jak jsou pedagogové informováni o tématu integrace odpověděla takto: „Pedagogičtí pracovníci mají ze zákona povinnost na sobě neustále pracovat, vzdělávat se a obohacovat novými trendy v oblasti vzdělávání dětí a žáků. Naše škola je od února 2017 zapojena do výzvy Operačního programu Výzkum, vývoj vzdělávání, Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – šablony pro MŠ a ZŠ pro méně rozvinutý region v prioritní ose 3 OP, ve které jsme se mimo jiné zaměřili především i na oblast vzdělávání pedagogického sboru specializovaného na inkluzi – vzdělávací akce v rozsahu 8 hodin. Učitelé – speciální pedagogové jsou o krok vpředu před klasickými pedagogickými pracovníky a rozhodně jsou na inkluzi lépe připraveni a umí s dětmi a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami profesionálněji a odborně lépe pracovat.“

Pedagogové se shodli na tom, že během svého studia se s integrací nesešli. V době, kdy studovali, se tento trend neobjevoval. Souhlasili s tím, že potřeba, aby se o tuto problematiku zajímali. Třídní učitelka pronesla: „Práce s třídou a vyučovací proces je úplně jiný, když máte ve třídě integrovaného žáka. Měla jsem štěstí, že jsem měla k dispozici asistentku, bez které by bylo vše mnohem náročnější. Obě jsme se průběžně vzdělávaly a zjišťovaly informace.“

Učitelé mají v dnešní době mnoho možností, jak získat informace ohledně integrace. Je tedy pouze na nich, zda se budou dále vzdělávat či nikoli. Informovanost jako taková nedosahuje dobré úrovně, pokud se pedagogové dále nevzdělávají.

Odborník z pedagogicko-psychologické poradny vypověděl, že se často setkal s tím, že pedagogové, kteří mají ve třídě žáka s potřebou podpůrných opatření, se o problematiku zajímají a zjišťují si informace. „*Ostatní pracovníci nejsou tolik nuceni tento problém řešit. S tímto ale nesouhlasím. Přeci jenom integrace je v dnešní době zcela normální a pedagogové by se měli zajímat včas, popřípadě předcházet neznalosti, která neomlouvá.*“

6.8 Poznámky z pozorování

Cíle pozorování:

- zjistit, jak se chlapec chová během vyučování, o přestávkách, k pedagogickým pracovníkům a spolužákům,
- zjistit formu komunikace mezi chlapcem, spolužáky a učiteli,
- zjistit, jak chlapec pracoval během vyučování.

Chlapce jsem blíže poznala a pozorovala během své praxe na základní škole. Předtím jsem o jeho případě věděla a zajímala se o jeho stav pouze obecně. V průběhu praxe jsem měla příležitost pozorovat, jak se chová ve vyučování, o přestávkách, při sebeobsluze, k učitelce, k asistentce atd. Po uplynutí praxe jsem se do školy vracela.

Na první pohled na mě chlapec působil zcela normálně. Byl milý a usměvavý. Jediná věc, které jsem si povšimla, byl oční kontakt. Při pohledu z očí do očí rychle pohledem utekl pryč. Pro mě ale nic nevídaného. Spousta dětí se stydí a uhýbá pohledem. Na pozdrav mi odpověděl, ale bylo vidět, že neměl moc náladu se se mnou vybavovat. Při našich dalších setkáních byl příjemně naladěný.

Během hodin jsem si povšimla, že pracuje systematicky společně s asistentkou, která ho vždy navedla, a on dále pokračoval v práci samostatně. Bylo patrné, že potřebuje učivo či zadaný úkol více vysvětlit. Kvůli špatné krátkodobé paměti se stávalo, že po dokončení činnosti nevěděl, co následuje. Vztah k asistentce se jevil jako velmi pevný. K paní učitelce se choval slušně, odpovídal na její dotazy, často chtěl být vyvoláván k tabuli. Nikdy nebyl odmítnut. Ostatní spolužáci to tolerovali a chovali se vstřícně i v době, kdy nepochopili, co přesně jim chtěl chlapec sdělit. Paní učitelka byla velmi pohotová a chlapce vždy doplnila.

Co se týče vyučovacích předmětů, tak problémy se objevovaly především v matematice, českém jazyce a angličtině, kde měl chlapec zaveden individuální plán. Plán byl sestaven dle potřeb chlapce. Co se týče pracovních činností, hudební výchovy, tělesné výchovy a dalších,

byl chlapec bezproblémový. Vždy dělal to, co zvládnul. Tam, kde měl problém, mu pomohla asistentka. Bylo zřejmé, že se necítí být ostrčený z kolektivu. Velmi příjemné bylo pozorovat, když spolužáci s chlapcem sami komunikovali a domlouvali se při skupinové práci, kdo co udělá. Vždy mu vymysleli aktivitu, kterou zvládnul, a bylo na něm vidět, že z toho má velkou radost.

DISKUZE

Hlavním cílem práce bylo formou případové studie prozkoumat, zmapovat a analyzovat průběh celé integrace. Integrace v tomto případě je považována za úspěšnou z pohledu jejích účastníků. Neobjevil se nikdo, kdo by integraci zhodnotil negativně. Začátek nebyl pro žádnou zúčastněnou stranu lehký. Třídní učitelka, asistentka a odborník z pedagogicko-psychologické poradny se snažili zvolit ty nejlepší formy a metody práce, které chlapci vyhovovaly. Snažili se přijít také na to, jaký způsob práce chlapci vyhovuje. Všichni spolu pravidelně komunikovali. Matka s chlapcem velmi aktivně pracovala již od samotného začátku. Komunikovala jak s pedagogicko-psychologickou poradnou, tak s pedagogy. Začátek všichni společně velmi dobře podchytili a průběh probíhal bez větších problémů. Během prvního stupně se objevilo jen jedno kritické období, a to v průběhu třetí třídy, které nakonec odeznělo. Chlapec trpěl panickými záchvaty. Docházel pravidelně k psycholožce, se kterou problém řešil, a problém díky tomu časem ustoupil.

Dílními cíli práce bylo zjistit, jaká pozitiva a negativa integrace měla. Z odpovědí bychom mohli usuzovat, že integrace byla velmi úspěšná. Úspěšně se jevila jak všem pracovníkům školy, tak rodičům, kteří doufají, že chlapcova integrace bude na druhém stupni stejně úspěšná jako na stupni prvním.

Na její úspěšnost mělo vliv hned několik faktorů. Rodina, spolužáci a pedagogičtí pracovníci jsou nejdůležitějšími faktory, které mohou integraci ovlivnit. Při jejich dobrém fungování je pravděpodobné, že by mohla proběhnout úspěšně. Speciální pedagog uvedl, že předpokladem úspěšné integrace je informovanost zákonného zástupce žáka a ochota spádové školy žáka přijmout. Toto kritérium tato integrace splnila. Společně tedy vytvořili vhodné podmínky pro to, aby tato integrace mohla být úspěšnou.

Důležitou roli hrají také spolužáci a kolektiv třídy. Z uvedených odpovědí bychom mohli usuzovat, že menší počet žáků ve třídě, kde jsou umístěni žáci s podpůrnými opatřeními, je pravděpodobně vhodnější. Žáci mají možnost se navzájem lépe poznat a spolupracovat. Učitel je schopen mít pod kontrolou všechny děti a vést je směrem, který považuje za správný. Případ chlapce je důkazem toho, že zrovna v tomto případě je menší počet žáků vhodnější.

U chlapce hrála velkou roli také přítomnost bratra jakožto spolužáka. Tato skutečnost byla pozitivní. Mezi chlapci fungovala spolupráce a vzájemná podpora.

Informovanost pedagogů není na až tak vysoké úrovni. Učitelé mají v dnešní době mnoho možností, jak získat informace ohledně integrace. Je tedy pouze na nich zda, se budou dále vzdělávat či nikoli.

Z rozhovorů vyplývá, že informovanost v České republice není na vysoké úrovni, a proto jsem se snažila najít v cizích zdrojích, jak jsou na to v zahraničí. Ze studie v jihozápadní Anglii vyplývá, že formování pozitivních postojů k inkluzi je důležitým profesním rozvojem. Článek dále poukazuje na to, že učitelé mají pozitivní postoj k integraci a berou ji jako jednu z dalších možností vzdělávání se. (Avramidis, Bayliss, Burden, 2010)

Naopak další článek, který se zabývá studií, jaký postoj mají učitelé k inkluzivnímu vzdělávání, ukazuje na to, že učitelé berou integraci neutrálního hlediska. Nebyly zaznamenány žádné jasné pozitivní výsledky. Učitelé často poukazovali na to, že jejich znalosti na téma integrace nejsou natolik velké, aby ji mohli hodnotit pozitivně. (Pijl, Minnaert, 2010)

Během výzkumného šetření byl analyzován proces integrace chlapce od 1. do 5. třídy základní školy. Na základě kvalitativního výzkumu, během kterého jsem využila kazuistiku, rozhovor a pozorování, jsem dospěla k těmto závěrům:

Chlapec navštěvoval běžnou základní školu, kde byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Plnou podporu měl v asistentce pedagoga, třídní učitelce a spolužácích. Nástup do 1. třídy nebyl pro chlapce jednoduchý. Celé první pololetí si zvykal na nové prostředí, na nové spolužáky a trvalo mu déle, než se zapojil do běžného procesu vyučování. Do 3. třídy se neobjevovaly žádné velké problémy ve vzdělávání. Od 3. třídy, kdy se nároky zvýšily, se začaly objevovat menší potíže. Probírané učivo však zvládal. Ve škole se tolerovaly problémy s pamětí, pomalejší osvojování učiva i špatná orientace. Jak ve škole, tak doma docházelo k pravidelnému opakování učiva a využívání názorného učení.

Matka svému synovi věnuje velké množství času a pozornosti. Pravidelně se spolu doma učí vždy alespoň hodinu a půl denně. Velkou roli tedy hrají rodiče, hlavně matka, která hned od začátku až do dneška se školou a pedagogy velice úzce spolupracuje. Rodiče chlapce jsou rádi, že si pro jeho vzdělání vybrali menší školu, kde je mu poskytováno mnohem více pozornosti. Také věří, že integrace a zařazení na běžnou základní školu je ta správná cesta. Soustavnou, systematickou a aktivní péči se pozitivně podílejí na integraci.

Hlavně díky důkladnému přístupu matky, její trpělivosti a klidu, který chlapci poskytuje, je chlapec na velmi dobré úrovni. Na začátku byl jeho stav mnohem horší. Učil se motorice jak hrubé, tak jemné a také komunikaci. Jeho řeč byla velmi špatná. Trvalo půl roku, než se opět dostal na takovou úroveň, že byl schopný běžného fungování. V nemocnici strávil 2 měsíce a následně probíhala 4 měsíce domácí péče. Poté opakovaně nastoupil do 1. třídy, v níž předtím absolvoval 1. pololetí.

Při jeho integraci musíme vyzdvihnout jeho osobní a kognitivní předpoklady. Chlapec byl vždy zvědavý, zajímal se o techniku, rád četl a objevoval nové věci. Všechny tyto jeho vlastnosti mu zůstaly i po úrazu, což hraje při jeho integraci velkou roli. Nezvládá sice vše jako předtím, ale snaží se. Z kresby, kterou chlapec nakreslil a je přiložena jako příloha č.6 a 7, odvodit můžeme, že má ke škole kladný vztah. Obrázek je živý. Avšak objevily se menší nedostatky, kdy se mu pletou vzpomínky na školu vesnickou a městskou. Při rozhovoru mi nebyl schopen popsat svůj nástup do 1. třídy a změny, které prožíval, když do 1. třídy nastupoval podruhé. Mohu tedy jak z rozhovoru, tak z kresby potvrdit paměťový deficit.

Ředitelka společně s matkou od začátku trvaly na tom, aby probíhala soustavná spolupráce mezi třídní učitelkou, asistentkou, vedením školy, matkou, školním speciálním pedagogem a pedagogickou - psychologickou poradnou. Šlo jim především o to, aby se chlapec zapojil co nejvíce do kolektivu a cítil se mezi dětmi jako rovnocenný.

Pedagogický sbor, vedení školy, rodiče i pedagogicko-psychologická poradna hodnotí integraci velmi pozitivně. Nemá vliv pouze na chlapce, ale ukázalo se, že i pro spolužáky a celou školu je situace velmi přínosná. Naučili se toleranci, spolupráci a akceptují, že mezi námi mohou existovat a fungovat lidé, kteří vyžadují speciální přístup. Ze svého pohledu si dovoluji říct, že výzkumné šetření ukázalo integraci jako velmi zdařilou.

Během výzkumu jsem se také zabývala tím, zda někdo prováděl výzkum podobný. Chlapec, o kterém je celá má diplomová práce, patří mezi žáky s lehkým mentálním postižením. V roce 2014 napsala tehdejší Bc. Jitka Pucherová diplomovou práci na téma Individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole. Po prostudování práce jsem zjistila, že jsme směřovaly v našich pracích podobným směrem. Rozhodla jsem se tedy její a své výsledky zahrnout do konečného shrnutí.

Co se týče pohledu na integraci pedagogických pracovníků, tak bych mohla konstatovat, že výsledky mé i její poukazují na to, že mezi nejnáročnější chvíle patří začátky integrace. Také bych mohla uvést, že učitelé si nedovedou integraci představit bez asistenta pedagoga, který hraje během integrace významnou roli. Je tzv. spolupracovníkem jak učitele, tak žáka.

Klima třídy se podle diplomové práce Jitky Pucherové většinou nezměnilo a zůstalo stejné. Upozorňuje na to, že se objevily problémy pouze v jednom případě a to na začátku, kdy do třídy nastoupil žák s lehkým mentálním postižením. V mém případě tento fakt potvrdit nemohu. Je pravdou, že chlapec nastoupil do 1. třídy ve stejnou dobu jako ostatní děti. Všichni si začali budovat přátelské vazby stejně. Jak v práci Pucherové, tak v práci mé poukážeme na to, že je velmi důležité, aby se s dětmi o situaci mluvilo, aby jim bylo vše vysvětleno a problém společně řešili. Jen takto můžeme předejít neshodám, posměškům a urážkám.

Jak moje výsledky, tak výsledky Pucherové jsou pouze omezeným výzkumným vzorkem. Proto obě ukazujeme jen jednu z možností, jak může individuální integrace dopadnout a jak na ni mohou nahlížet její účastníci.

Na závěr diskuze bych ráda položila dvě otázky:
„Jak můžeme vědět, zda je integrace správná či nikoli?“
„A kdo tom rozhodne?“

Nikdo z nás nemůže předem vědět, co se bude odehrávat a jak to dopadne. Pouze se můžeme dle jiných případů domnívat a předpokládat výsledek. Jak víme, úspěšnost integrace závisí na mnoha faktorech, a proto je důležité, abychom zajistili vše potřebné a dělali vše pro to, aby okolnosti, které integraci ovlivňují, byly co nejlepší.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výzkumu vyplývá, že důležitá je připravenost pedagogů na integraci. Na vysokých školách by měli být studenti mnohem více informovaní na téma integrace. Měli by mít možnost se s integrací potkat na vlastní kůži už během studia a společně s vyučujícími na toto téma diskutovat. Do praxe by tak nastupovali s větším rozhledem a zkušenostmi.

Důležité pro pedagogickou praxi je zvolení vhodné formy práce a schopnost vytvořit příznivé klima třídy. Pedagogové se s otázkami na tuto problematiku mohou obracet přímo na pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra, se kterými mají možnost konzultovat jednotlivé případy a vytvářet tak žákům příznivé podmínky. Učitelé by měli využívat těchto služeb.

Jak zmínila ředitelka školy existuje také řada vzdělávacích kurzů, do kterých se učitelé mohou přihlásit a připravit se na tyto situace. Doba, ve které žijeme, se velmi rychle mění. Mění se také vše s ní spojeno. Pedagogika, přístup k dětem, formy práce, metody a další reagují na situaci ve společnosti a také se velmi rychle obměňují. Proto je potřeba, aby učitelé využívali možností, které se jim naskytanou, a i nadále se vzdělávali a zajímali se o nové věci.

Nejenom pedagogičtí pracovníci, ale také odborníci se shodli na tom, že pro integraci je důležité, aby byl vytvořen pozitivní vztah s rodiči a probíhala vzájemná spolupráce. V tomto případě bychom mohli říci, že komunikace mezi matkou a učitelkou byla výborná, ale ne vždy tomu takto je. Není lehké komunikovat s rodiči, pokud je ve třídě 30 dětí. Proto bych doporučila se s rodiči domluvit a 1x týdně si vyhradit 30 minut, během kterých budou rodičům plně k dispozici a budou s nimi moci řešit všechny problémy. Z rozhovoru vyplynulo, že je vhodné, aby rodiče dětí, které vyžadují speciální podpůrná opatření, komunikovali s učiteli osobně. Děti v tomto případě nejsou vhodnými prostředníky, kvůli svému handicapu.

Velmi pozitivně byla hodnocena i role asistentky pedagoga. Problémy s asistenty, jejich financování a podobně stále existují, a proto je vhodné a stojí za to, aby ředitelé usilovali o to, aby mohli těmto dětem asistenty poskytnout. Asistent pedagoga je v roli, kdy dítěti pomáhá při všech pedagogicko-výchovných, ale i učebních obtížích, snaží se ho nasměrovat správným směrem, provází problémového žáka na mimoškolních akcích, na které většinou nechodí, protože je již předem z těchto akcí vyloučen. Nikdy by asistenti neměli přebírat iniciativu za žáka. V případě chlapce se také osvědčilo, že si mezi sebou vytvořili

vztah, který trval celých 5 let, co byl chlapec na prvním stupni. Děti s jakýmkoli handicapem jsou většinou velmi opatrné a špatně si zvykají na změny. Odměna asistenta je velkou změnou, a proto je vhodnější, aby mělo dítě možnost mít jednoho asistenta co nejdéle.

Pedagogičtí pracovníci se musí předem na vyučovací hodiny připravit, aby byly zajímavé, kreativní. Tím pádem budou schopni reagovat na možné negativní projevy problémových žáků. Důležité části hodiny vkládat na úvod, ne na závěr. V průběhu vyučovací hodiny učitel vystupuje klidně, rozvážně, bez zbytečných emocí, bezdůvodně by neměl zvyšovat hlas, měl by dávat své příkazy jasně a srozumitelně. Pozitivní je pochvala, odměna i za sebemenší snahu. V případě konfliktu nenechat se vyprovokovat, slovní výpady řešit bez emocí, jednoduše, ideální je vzít si žáka bokem, do kabinetu beze svědků a řešit problém mezi čtyřma očima. Počítat s delší dobou na vypracování zadaného úkolu ve škole. Je nutné, aby učitel dobře promyslel zadání úlohy a v žádném případě nedávat domácí úkoly za trest.

Od začátku je potřeba znát jménem žáky, k tomu nám pomůže označení jejich oděvu jménem. Vztah mezi učitelem i žákem nabyde zcela jiných rozměrů. Vždy je zapotřebí být s problémovým žákem v očním kontaktu.

Velmi dobře se osvědčilo nastavení konkrétních pravidel třídy, na kterých se podílí samotní žáci. Měly by být vyvěšeny ve třídě a nejdůležitější je jejich dodržování, důslednost.

Žáci jsou připraveni na určitý režim dne. Je zapotřebí na jeho změnu včas žáky upozornit.

Důležitý je rovněž i zasedací pořádek. Neosvědčilo se posazovat dvě problémové děti/žáky dohromady.

V dnešní době jsou žáci rádi za smysluplné vyplnění přestávek relaxačními prvky, například hrají na chodbách stolní tenis, skáčou gumu, atd. Uvolňovací hry můžeme využít i v době neklidu ve vyučovacích hodinách. Neklidné žáky nechávat přinášet pomůcky, rozdávat a sesbírat sešity, úkolovat je činnostmi spojenými s pohybem po třídě. Úkolem, za který bude zodpovídat pouze on a tím získá pocit, že je pro kolektiv třídy velkým přínosem. Žák zažívá pocit důležitosti a potřebnosti.

Doporučuje se, aby žák se speciálně vzdělávacími potřebami byl pověřen úkolem, za který bude zodpovídat pouze on a tím získá pocit, že je pro kolektiv třídy velkým přínosem. Cítí se důležitým a potřebným.

ZÁVĚR

V diplomové práci zkoumám individuální integraci chlapce z pohledu jejích účastníků. Zvolila jsem kvalitativní metodologii, konkrétně případovou studii.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí.

První část je teoretická, kde se zabírám obecně osobností žáka na 1. stupni základní školy, současnou školskou legislativou zaměřenou na děti vyžadující podpůrná opatření a faktory, které ovlivňují integraci. V první kapitole, která je zaměřena na osobnosti žáka, se konkrétně zajímám o fyzický i psychický vývoj dítěte na prvním stupni, o žáky s potřebou podpůrných opatření a specifika dětí vyžadující podpůrná opatření. Legislativní rámec a specifika vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření jsou obsaženy v druhé kapitole společně s pojmy integrace, inkluze a segregace. V poslední kapitole se věnuji rodině, škole, poradenským pracovištím a prostředkům speciálně pedagogické podpory.

Ve druhé praktické části je popsána individuální integrace chlapce z pohledu jejích účastníků. Zjišťovala jsem, jaká pozitiva a negativa shledávají v integraci. Jakou roli hráli během integrace spolužáci a bratr chlapce. Dále jsem zjišťovala informovanost pedagogů na téma integrace a vyvozovala doporučení pro praxi.

POUŽITÁ LITERATURA

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

KOZÁKOVÁ, Z., PASTIERIKOVÁ, L., KREJČÍŘOVÁ, O. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

KOZÁKOVÁ, Z., KREJČÍŘOVÁ, O., MÜLLER, O. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3716-3.

LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojové psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. PRAHA: H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 8024402076.

OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu*. 1. vydání. Brno: MSD, spol. s.r.o. 2011. 258 s. ISBN 978-80-210-5693-0.

PAULÍK, K. *Základy vývojové psychologie*. OSTRAVA: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-039-4.

RUBINŠTEJN, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka: příručka pro vysoké školy*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1986.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Ostrava: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80244-2141-4.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8073670607.

TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

VALENTA, M. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

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

VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejz, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, M. a O. MULLER. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 366 s. ISBN 978-807-3201-371.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

MKN-10. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. WHO/ÚZIS ČR, 2014. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Společné vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. NÚV, 2011-2017. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2011-2017. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Školská poradenská zařízení. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2011-2017. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Školská poradenská zařízení. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2011-2017. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2011-2017. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>

A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. Taylor & Francis Group [online]. Informa UK Limited, 2010. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713663717>

Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *Taylor & Francis Group* [online]. Informa UK Limited, 2010. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089>

Pucherová, 2014. *Diplomová práce*. Masarykova univerzita, Brno [online]. Brno: Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, 2014. [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/351055/pedf_m/

LEGISLATIVA

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: Zákon pro lidi, 2010-2017, [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

ČESKO. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. In: Zákon pro lidi, 2010-2017, [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Zákon pro lidi, 2010-2017, [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Zákon pro lidi, 2010-2017, [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

SEZNAM ZKRATEK

IQ	Intelligenční kvocient
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
RVP	Rámcově vzdělávací program
SVP	Školský vzdělávací program
PO	Podpůrná opatření
IVP	Individuální vzdělávací plán
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Stupně mentální retardace dle MKN-10 16

Tabulka 2. Rozsah přidružených poruch chování podle MKN-10 16

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Rozhovor s třídními učitelkami

Příloha č. 2 - Rozhovor s asistentkou pedagoga

Příloha č. 3 - Rozhovor s ředitelkou školy

Příloha č. 4 - Rozhovor s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny

Příloha č. 5 - Rozhovor s matkou

Příloha č. 6 – Chlapcův obrázek č. 1 při rozhovoru

Příloha č. 7 - Chlapcův obrázek č. 1 při rozhovoru

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Rozhovor s pedagogickými pracovníky

Jméno a příjmení:

Vzdělání:

Délka praxe:

1. Setkala jste se s integrací poprvé nebo jste měla již předchozí zkušenost?

Při odpovědi na 1. otázku ANO:

Pokud jste se s integrací setkala, mohla byste popsat, jak probíhala, zda nastaly kritické situace?

Mohla byste říci, v čem se liší výuka v případě, kdy je ve třídě integrovaný žák a na co si učitel musí dávat pozor? Vycházejte i z předchozí zkušenosti.

Při odpovědi na 1. otázku NE:

Jak jste se s integrací bez předchozí zkušenosti poradila? V čem jste viděla největší úskalí, na co jste si musela dávat pozor?

2. Co si myslíte, že nejvíce ovlivnilo integraci chlapce?

3. Jaké faktory nejvíce ovlivnily integraci chlapce? Kdo hrál podle Vás nejdůležitější roli v celém jejím průběhu?
4. Jaký vztah měl chlapec k Vám a spolužákům?
5. Jaké bylo podle Vás klima třídy? Pracovala jste nějak na něm?
6. Myslíte si, že bratr chlapce měl vliv na jeho integraci? Vidíte to jako pozitivum nebo spíše negativum, že byli chlapci spolu ve třídě?
7. Co se týče edukačního procesu, jak probíhal?
8. Potřeboval chlapec speciální přístup? Jaký?
9. Jak jste k němu přistupovala v průběhu výchovně vzdělávacího procesu?
10. Jak jste chlapce hodnotila?
11. Jakou roli hrála v integraci asistentka pedagoga?
12. Jak hodnotíte práci asistentky pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu?
13. Jak hodnotíte spolupráci s pedagogické-psychologickou poradnou?
14. Myslíte si, že byla integrace úspěšná a měla nějaká úskalí?
15. Myslíte si, že jsou na téma integrace pedagogové dostatečně informováni?

Příloha č. 2

Rozhovor s asistentkou pedagoga

Jméno a příjmení:

Vzdělání:

Délka praxe:

1. Setkala jste se s integrací poprvé nebo jste měla již předchozí zkušenost?
2. Jak dlouho jste chlapci dělala asistentku?
3. Jaký vztah jste s chlapcem měla?
4. Popište průběh integrace.
5. Co podle Vás nejvíce ovlivnilo integraci chlapce a kdo měl na integraci největší vliv?
6. Jaký vztah byl podle Vás mezi chlapcem a spolužáky?
7. Jaké bylo podle Vás klima třídy?
8. Jakou roli sehrál podle Vás chlapcův bratr?
9. Jak probíhala spolupráce mezi Vámi a třídními učitelkami chlapce?
10. Byla jste na průběh integrace dostatečně připravená?

Příloha č. 3

Rozhovor s ředitelkou školy

Jméno a příjmení:

Vzdělání:

1. Máte zkušenosti s integrací na vaší škole?
2. Myslíte si, že je vaše škola dostatečně vybavena pro integraci žáků s jakýmkoli typem postižení?
3. Co se týká integrace chlapce, jak integraci hodnotíte z vaší pozice?
4. Měla podle Vás nějaké mínusy? Jaké?
5. Mohla byste vyzdvihnout pozitiva integrace obecně a zároveň v tomto konkrétním případě?
6. Jaká byla podle Vás atmosféra třídy/klima třídy?
7. Komunikovala jste s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo jste komunikaci nechala na třídní učitelce?
8. Myslíte si, že jsou učitelé dobře připraveni na integraci?
9. Zakládáte si na tom, aby byli učitelé na integraci připraveni? Děláte proto něco?

Příloha č. 4

Rozhovor s odborníkem s pedagogicko-psychologické poradny

Jméno a příjmení:

Vzdělání:

Dosavadní praxe:

1. S integrací se v dnešní době setkáváte určitě dnes a denně. Jaký je Váš pohled na integraci?
2. Jaké vidíte pozitiva integrace?
3. Jaké vidíte naopak negativa integrace?
4. Kdo všechno se musí na integraci, z vašeho úhlu pohledu, podílet, aby byla považována za úspěšnou?
5. Na co si podle Vás musejí dávat pedagogové při integraci pozor?
6. Jak probíhala komunikace se školou? Nastaly nějaké komplikace? Jak často jste byli v kontaktu?
7. Co si myslíte o informovanosti pedagogů ohledně integrace?
8. Co byste doporučil těm, kteří se s integrovaným žákem doposud nesečkali?

Příloha č. 5

Rozhovor s matkou

Jméno a příjmení:

Informace o rodině

1. Z jaké rodiny syn pochází? Úplné nebo neúplné?
2. Kde s rodinou bydlíte?
3. Bydleli jste předtím někde jinde?
4. Jaké je vaše a manželovo vzdělání?
5. Čím se s manželem živíte?
6. Mohla byste sebe a manžela popsat 5 slovy?
7. Má chlapec nějaké sourozence? Kolik? Kolik mají let?
8. Pokud ano, jaký mají sourozenci vztah?
9. Pomáhají si navzájem? Nevládne mezi nimi rivalita?

Informace o úrazu chlapce

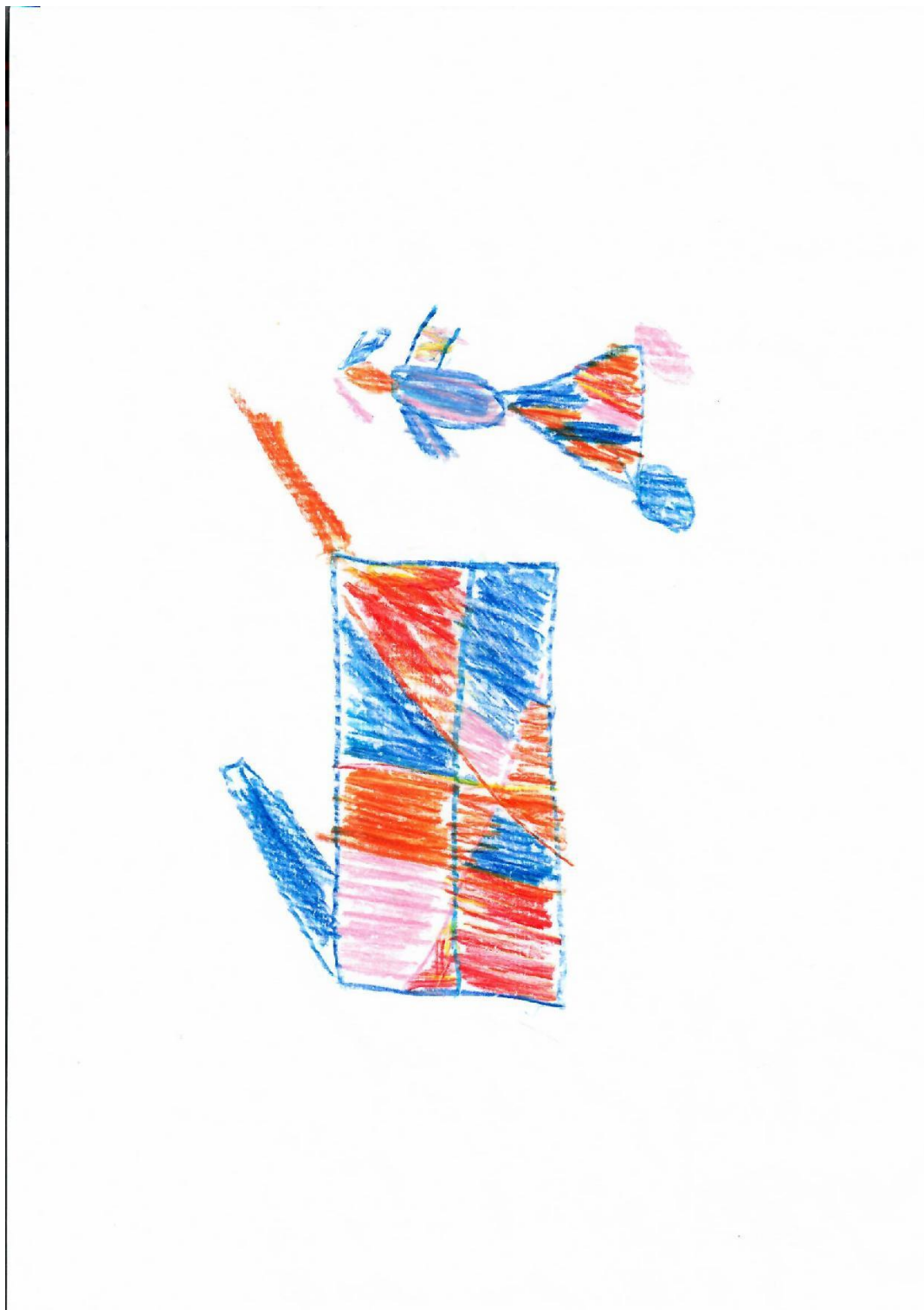
1. Kdy a jak se úraz chlapci stal?
2. Jaká byla prognóza lékařů? Podařilo se ji překonat nebo se naplnila?
3. Byl chlapec v kómatu? Popřípadě jak dlouho?
4. Jak dlouho trvala rekonvalescence?

Informace o integraci

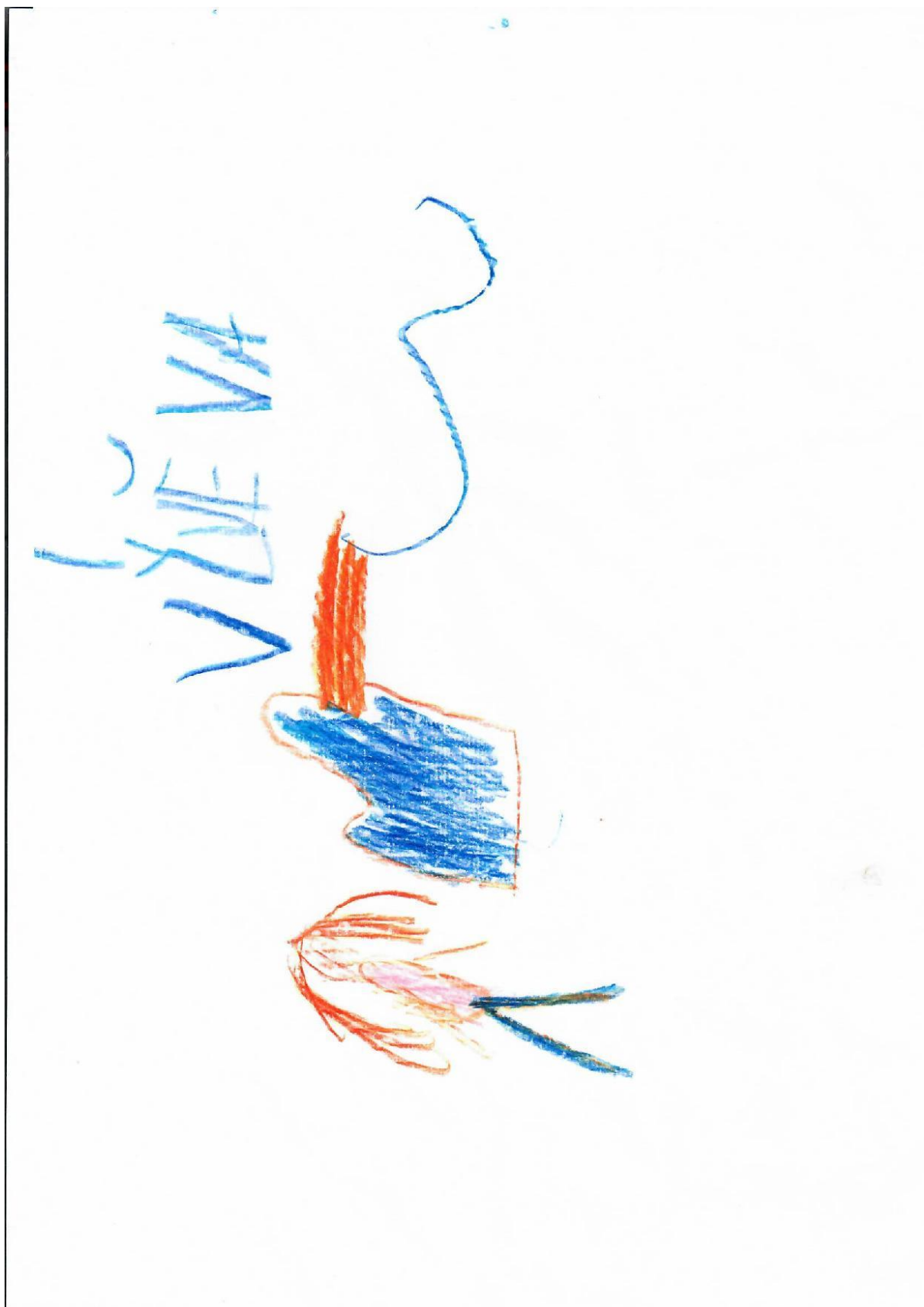
1. Jak moc byla pro Vás integrace náročná?
2. Mohla byste popsat průběh integrace a zastavit se u stěžejních bodů?
3. Byla jste ráda a myslíte si, že bylo prospěšné, že byli synové spolužáci?
4. Musela jste se chlapci hodně věnovat? Jak často a jak dlouho?
5. Jaké bylo podle Vás klima třídy?

6. Jak probíhala spolupráce se školou?
7. Je něco, co Vám při integraci vadilo?
8. Myslíte si, že byli pedagogové dobře připraveni na integraci?

Příloha č. 6



Příloha č. 7



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Kubalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Individuální integrace z pohledu jejích účastníků
Název v angličtině:	An Individual Integration from the Point of View of All its participants
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá individuální integrací chlapce z pohledu jejích účastníků. V teoretické části je vymezena charakteristika žáka na 1. stupni základní školy z pohledu fyzického, psychického a emočního vývoje. Dále je vymezen žák s mentálním postižením a jeho specifika. Jsou vymezeny termíny jako mentální postižení, mentální retardace a oslabení kognitivního výkonu. Není opomenuta ani kapitola, která se zabývá integrací, inkluzí, segregací a legislativním rámcem, se kterým je spojený individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, školská poradenská zařízení, rámcově vzdělávací program a školský vzdělávací program. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. V neposlední řadě jsou zmíněny faktory, které ovlivňují integraci. Formou kvalitativní metodologie použité na konkrétní případové studii je v části praktické zjištěna úspěšnost integrace, její klady a zápory, míra spolupráce mezi chlapcem, spolužáky a bratrem. Dále jsou zkoumány faktory, které integraci ovlivnily, a informovanost pedagogických pracovníků na téma integrace. Vše bylo zjištěno na základě rozhovorů a pozorování.</p>
Klíčová slova:	Žák na prvním stupni základní školy, žák s mentálním postižením, mentální retardace, mentální postižení, oslabení kognitivního výkonu, integrace, inkluze, segregace, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, školský vzdělávací program, rámcově vzdělávací program, školská poradenská zařízení, faktory ovlivňující integraci

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with the individual integration of a boy from the point of view of its participants. The theoretical part defines characteristics of a primary school pupil in terms of physical, psychological and emotional development. It also defines a pupil with mental disabilities and their specifics, as well as other terms as mental disabilities, mental retardation and impairment of cognitive performance. The thesis also comprises a chapter on integration, inclusion, segregation and the legislative framework, which is linked to an individual educational plan, a teacher assistant, school counselling facilities, a general education programme and a school education programme. These include education and psychological counselling centers and special pedagogical centers. Last but not least, factors influencing integration are mentioned. Applying the qualitative methodology on the case study, the practical part assesses the success of the integration, its pros and cons, the degree of cooperation between the boy, the classmates and his brother. Furthermore, the factors which influenced the integration and the school staff knowledge about the issue of integration are analysed. All findings are based on interviews and observations.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Primary school pupil, pupil with mental disability, mental retardation, mental disability, cognitive disadvantage, integration, inclusion, segregation, individual education plan, teacher assistant, school educational programme, framework educational programme, education counselling centres, factors influencing integration</p>
<p>Přílohy:</p>	<p>9 příloh vázaných k práci</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>68 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

