Zdravotně sociální fakulta
Faculty of Health and Social Sciences

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Michaela Kočová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdná, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu“* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26. 4. 2018 **……**

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mé vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za její odborné vedení, které pro mě bylo klíčové při vypracovávání bakalářské práce, dále za její cenné rady, ochotu, bezproblémovou komunikaci a lidský přístup. Mé poděkování také patří pracovníkovi pedagogicko psychologické poradny za proškolení v sociometrii, ředitelům škol za umožnění výzkumného šetření, pedagogům a rodičům integrovaných žáků za poskytnutí dokumentace a rozhovorů. V neposlední řadě (ale tím rozhodně nemyslím na posledním místě) bych chtěla poděkovat rodičům a svým blízkým za podporu při mém studiu.

Individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem, které se týká integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Teoretická část obsahuje dvě stěžejní kapitoly. První kapitola se věnuje společnému vzdělávání všech žáků. Druhá kapitola charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle platné legislativy a popisuje zdravotní postižení zastoupené ve výzkumném souboru.

Praktická část vymezuje stanovené cíle a postup k jejich dosažení. Pro sběr dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, pozorování dle nastavených kategorií, analýza dokumentů a sociometrie. Výzkumné šetření obsahuje dvě případové studie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výzkumného šetření vyplývá, že průběh integrace ovlivňují různé faktory. Za nejzásadnější faktor můžeme považovat osobnost učitele, jehož úloha je v procesu integrace klíčová. Abychom integraci mohli považovat za úspěšnou, záleží na pedagogových znalostech a zkušenostech. Důležitou roli hraje i pozitivní přístup pedagoga k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova

žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze, podpůrná opatření

Individual integration of pupils with special educational needs in the mainstream model of education

Abstract

This bachelor's thesis focuses on a topical issue, which concerns the integration of pupils with special educational needs to the mainstream model of education.

The theoretical part consists of two main chapters. The first chapter deals with the model of all pupils being educated together. The second chapter characterizes pupils with special educational needs according to effective legislation and describes disabilities which appear in the exploratory inquiry.

The practical part defines set goals and the method of achieving them. The following methods were used to collect data: semi-structured interview, observation in accordance with set categories, analysis of documents and sociometry. The exploratory inquiry contains two case studies of pupils with special educational needs.

The exploratory inquiry shows that the process of integration is influenced by various factors. The role of the teacher, whose function is crucial in the process of integration, can be considered the most significant factor. It depends on educator's knowledge and experience for the integration to be deemed successful. Another important part is also the positive approach of an educator to the integration of pupils with special educational needs.

Keywords

pupil with special educational needs, integration, inclusion, supporting measures

Obsah

Úvod ... 8

1 Společné vzdělávání všech žáků ... 10

1.1 Vymezení integrace, inkluze ... 10

1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace ... 12

1.2.1 Rodina ... 12

1.2.2 Škola ... 13

1.2.3 Učitel ... 14

1.2.4 Poradenství a diagnostika ... 16

1.2.5 Prostředky speciálně pedagogické podpory ... 17

1.3 Formy integrace ... 22

1.4 Legislativní vymezení ... 22

1.5 Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ... 24

2 Zdravotní postižení zastoupené ve výzkumném souboru ... 26

2.1 ADHD syndrom ... 26

2.2 Vývojová dysfázie ... 27

2.3 Autismus - Aspergerův syndrom ... 28

2.4 Mentální retardace ... 30

2.5 Dětská mozková obrna ... 31

3 Cíl práce a formulované dílčí cíle ... 33

3.1 Operacionalizace pojmů použitých ve výzkumných otázkách ... 33

4 Metodika výzkumného šetření ... 33

4.1 Výběr výzkumného souboru ... 35

4.2 Popis výzkumného souboru ... 36

4.3 Etika výzkumu ... 36

5 Analýza výsledků výzkumu ... 37

5.1 Případová studie č. 1 ... 37

5.1.1 Rodinná anamnéza 37
5.1.2 Osobní anamnéza 37
5.1.3 Vzdělávací historie až po současnost 38
5.1.4 Spolužáci 42
5.1.5 Interpretace rozhovoru s Petrovou třídní učitelkou 46
5.1.6 Analýza případové studie 48
5.1.7 Závěrečné shrnutí případové studie č. 1 50
5.2 Případová studie č. 2 51
5.2.1 Rodinná anamnéza 51
5.2.2 Osobní anamnéza 51
5.2.3 Vzdělávací historie až po současnost 52
5.2.4 Spolužáci 53
5.2.5 Interpretace rozhovoru s Tomášovou paní učitelkou 57
5.2.6 Analýza případové studie 59
5.2.7 Závěrečné shrnutí případové studie č. 2 61
6 Diskuze 62
Závěr 65
Seznam použitých zdrojů 66
Seznam příloh 72
Seznam zkratek 77

Úvod

„Největší zázrak sněhových vloček je v jejich jedinečnosti. Každá je jiná. Neopakovatelná. Stejně jako lidé.“ *(Houška, 2012, s. 2)*

V současné době je v České republice velmi diskutovaným tématem integrované a inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, které se řídí heslem: „Společné vzdělávání všem žákům.“

V minulosti docházelo k segregaci dětí se zdravotním postižením. V poslední době můžeme zaznamenat změnu v přístupu k těmto žákům, snažíme se je více začlenit do intaktní společnosti.

Názory na integraci v odborné i laické veřejnosti rozdělujeme do dvou táborů. Jeden tábor tvoří zastánci a druhý tábor odpůrci.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě mého zájmu o integrované a inkluzivní vzdělávání. Integrované vzdělávání mě začalo zajímat od doby absolvování kurzu na asistenta pedagoga. Ve své závěrečné práci jsem psala o šikaně na školách v hlavním vzdělávacím proudu. Popisovala jsem zde příklad dívky, dnes již studentky vysoké školy, která se na základní škole stala obětí šikany kvůli svému postižení. Bohužel tento negativní jev se řadí mezi velké nevýhody integrace.

Bakalářská práce má teoreticko - empirický charakter. Obsah teoretické části vychází z monografií od několika autorů. V kapitole o společném vzdělávání všech žáků byla využita literatura od odborníků jako je například V. Lechta, M. Bartoňová, L. Anderlik a další. Dále jsme vycházeli převážně ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je novelizován zákonem č. 101/2017 Sb. a vyhlášky č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb.

V kapitole, která charakterizovala postižení integrovaných žáků, byly použity monografie od A. Strunecké, J. Jankovského, I. Kejklíčkové, H. Žáčkové atd. Ze zahraničních autorů jsme vycházeli z odborných článků a publikací od A. Watkinse, F. Suleymana, C. Meijera, C. Bradburyho, M. Thompsona atd. Pro metodologický rámec praktické části byla použita publikace od J. Hendla, R. Švaříčka, K. Šeďové a R. Brauna.

Cílem výzkumné části bakalářské práce je uceleně popsat a analyzovat průběh integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro naplnění cílů praktické části bakalářské práce byly využity techniky kvalitativního šetření. Konkrétně se jednalo o

analýzu dokumentů, polostrukturované rozhovory a pozorování dle nastavených kategorií. Empirická část bakalářské práce je zpracována do designu případové studie.

Bakalářská práce může sloužit jako zpětná vazba pro dané základní školy i rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož poukáže na silné a slabé stránky integračního procesu u zkoumaných žáků, zároveň může přispět k odstranění nedostatků.

.

1 Společné vzdělávání všech žáků

V poslední době je trendem vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu žáky nadané, žáky se specifickými poruchami učení, ale také i například žáky s poruchou autistického spektra. Samozřejmě vždy záleží na závažnosti postižení, ale odborníky je často doporučováno, aby takový žák navštěvoval školu a byl součástí kolektivu v hlavním vzdělávacím proudu. Legislativa takového žáka označuje jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Více v kapitole č. 2.

Integrace a inkluze, dva velmi hojně mediálně frekventované pojmy, které dodnes vyvolávají bouřlivé diskuze mezi jejími zastánci a odpůrci. V roce 2005 školský zákon poprvé vymezil, jak se má uskutečňovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nutno podotknout, že k integraci docházelo i před rokem 2005. V roce 1990 byl přijat nárys koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Tato koncepce měla zajistit vzdělávání dětí s postižením společně s intaktními dětmi v hlavním vzdělávacím proudu. O mediální pozornost společného vzdělávání se zasloužila bývalá ministryně školství Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D., která považuje společné vzdělávání všech žáků za prioritu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). 1. září 2016 pod její vládou vstoupila v platnost nová legislativa, která zavedla, že všechny školy mají nárok na finanční podporu a mohou získat i nárok na evropské dotace. Další změny, které novelizace přinesla, jsou zmíněny v podkapitole č. 1.4.

Proinkluzivní trend ve školství, jak uvádí Lechta et al. (2016), usiluje o to, aby školy hlavního vzdělávacího proudu vytvořily vhodné podmínky pro společné vzdělávání všech žáků.

Nyní si vymezíme pojmy integrace a inkluze, také se zaměříme na rozdílné chápání těchto pojmů dle odborníků.

1.1 Vymezení integrace, inkluze

Pojem integrace vychází z latinského integrare = sjednocovat. V doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku (Uzlová, 2010). Podle Bendové a Zikla (2011) lze integraci v širším slova smyslu chápat jako začlenění osob s postižením do společnosti. Jak doplňují autoři, v užším slova smyslu se integrace týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, tedy školské integrace. Michalík (2002) a Švarcová (2006) ve shodě uvádějí, že integrace je jev, při kterém dochází k soužití postižených a intaktních jedinců, kteří se na sebe vzájemně adaptují.

Integrace a inkluze se řadí ve speciální pedagogice mezi ústřední pojmy. Ve školách hlavního vzdělávacího proudu se dříve hovořilo o integraci, v současné době se v souvislostech se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří o inkluzi.

Pojem inkluze vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí (Bendová, Zikl, 2011). Slowik (2007) inkluzi definuje jako splynutí osob se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktní populace. Podstatou inkluze je vytvářet žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální podmínky, aby se mohli vyvíjet a vytvářet činnosti společně se svými intaktními spolužáky (Houška, 2012).

Průcha, Mareš a Walterová (2009) za inkluzivní vzdělávání považují vzdělávání, které přijímá všechny žáky bez ohledu na postižení do škol hlavního vzdělávacího proudu.

V zahraniční literatuře je inkluzivní vzdělávání chápáno tak, že všechny děti mají právo na vzdělání bez ohledu na druh zdravotního postižení, rasu, národnost a pohlaví (Suleymanov, 2015).

Adamus (2015) tvrdí, že někteří odborníci integraci a inkluzi ztotožňují. Tento názor nesdílí například Potměšil (2010), podle kterého inkluze přijímá žáky jako hodnotné členy skupiny, kde každý člen má své individuální požadavky na rozdíl od integrace, která podle autora rozděluje skupiny na intaktní žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Kocurové (2002) se integrace zaměřuje na potřeby jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco inkluze se zaměřuje na potřeby všech vzdělávaných. Watkins (2007) zmiňuje, že účelem integrace je zapojit vyčleněného žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu. Podle autora inkluze žákovi zprostředkovává být součástí skupiny od počátku až po celou dobu povinné školní docházky. Meijer (2003) tvrdí, že při inkluzi mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami stanovenou výuku, která jim lépe vychází vstříc než při integraci, kdy žáci sice jsou integrovaní, ale nejsou začleněni do vzdělávacího procesu jako jejich intaktní spolužáci. Anderlik (2014) vysvětluje, že zatímco v integraci doznívají ještě prvky segregace, v inkluzi k vylučování jedinců již nedochází. Smyslem inkluze dle autorky není přizpůsobování se, ale v inkluzi má být jedinec roven svým intaktním vrstevníkům. Koncept integrace se zaměřuje především na žáky s postižením na rozdíl od konceptu inkluze, který přijímá do škol nejen žáky s postižením, ale také i žáky nadané, žáky z etnických a kulturních minorit, žáky znevýhodněné nebo také žáky bez domova (Lechta et al., 2016). Lechta et al. (2010) zdůrazňuje, že ztotožňování integrace a inkluze vede k mnoha sporům a způsobuje komunikační problémy expertů i laiků.

1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Je velmi těžké popsat všechna hlediska, která rozhodují o „úspěšnosti“ integračního procesu. Mezi nejdůležitější faktory, které mohou, ať už pozitivně či negativně ovlivnit úspěšnost školní integrace, řadí Michalík (2002) především:

- rodinu,
- školu,
- učitele,
- poradenství a diagnostiku,
- prostředky speciálně pedagogické podpory.

Lze si všimnout, že do uvedeného dělení Michalík (2002) neřadí žáka s postižením. I když je jeho osobnost a charakter pro úspěšnou integraci bezpochyby důležitý, mezi faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace ho autor neřadí, a to z toho důvodu, že žák s postižením je nejdůležitějším aktérem integrace, nikoliv faktorem.

Nyní se zaměříme na nejdůležitější faktory, vedoucí k úspěšné integraci dle Michalíka.

1.2.1 Rodina

Vágnerová (2012) ve své publikaci zmiňuje, že rodina je pro dítě nejvýznamnější sociální skupinou, která ho již od nejranějšího vývoje ovlivňuje.

Smířit se s narozením postiženého dítěte je pro rodiče a ostatní členy rodiny velmi zátěžová situace (Vágnerová, 2012).

Rodiče očekávají, že se jim narodí zdravé dítě, které naplní jejich vztah, zároveň si představují, že jejich dítě bude úspěšné. Pokud se jim narodí dítě s postižením, rodiče se musí s touto skutečností vyrovnat (Jankovský, 2006).

Vágnerová (2012) popisuje následující fáze vyrovnání se rodičů s narozením postiženého dítěte:

- fáze šoku a popření - šok je obrannou reakcí na sdělenou skutečnost, že dítě není zdravé, rodiče zároveň popírají, že je jejich dítě postižené a nechtějí se seznámit s možností péče o své dítě,
- fáze bezmocnosti - v této fázi rodiče prožívají pocity viny, které mohou vyvrcholit až studem za vlastní dítě,
- fáze adaptace a vyrovnání se - u rodičů převládá pocit smutku, deprese, úzkost, ale zároveň se chtějí dozvědět více o postižení svého dítěte,

- fáze smlouvání - pro toto období je typické akceptování skutečnosti narození postiženého dítěte, zároveň rodiče doufají, že se zdravotní stránka jejich dítěte zlepší, smyslem je vyjádření naděje, která ovšem není realistická,
- fáze realistického postoje - rodiče se zpravidla vyrovnávají, že je jejich dítě postižené a přijímají ho takové, jaké je.

Z hlediska vztahu ke školní integraci je dle Michalíka (2002) podstatné rozpoznat, v jaké fázi se rodiče nacházejí. Podle autora bude situace zcela odlišná u rodičů, kde se dítě s postižením narodilo, jiná u rodičů, kterým dítě těžce onemocnělo před zahájením povinné školní docházky.

Ne vždy dochází ke smíření a vyrovnání se rodičů s postižením svého dítěte. S tím souvisí i nežádoucí výchovné postoje rodiny vůči dítěti s postižením. Výchovné postoje, které rodiče zaujmou vůči svému dítěti s postižením, jsou ovlivněné tím, v jaké fázi se rodiče nacházejí, zda již u nich došlo k akceptaci postiženého dítěte či nikoliv (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Mezi základní výchovné postoje, které mají dopad na edukační proces, můžeme dle Prevendárové (1998) řadit:

- hyperprotektivní výchovu – jedná se o nadměrně ochranitelskou výchovu, při které rodiče i přemýšlí za svoje dítě a tím mu neumožnují se plnohodnotně rozvíjet,
- perfekcionistickou výchovu – rodiče se snaží, aby se jejich dítě s postižením vyrovnalo intaktním dětem, bez ohledu na svoje možnosti,
- odmítavý výchovný postoj – rodičům je jejich dítě s postižením na obtíž, cítí k němu lhostejnost, chlad a vyhýbají se zodpovědnosti za jeho edukaci,
- ambivalentní výchovný postoj – vlivem ambivalentního neboli nejednotného výchovného postoje, dochází u dítěte k problémům v sociální adaptaci a k osobnostní nevyrovnanosti.

1.2.2 Škola

Nástup do školy, jak zmiňuje Vágnerová (2012) je u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami významným mezníkem.

Helus (2007) zdůrazňuje, že škola dítě uvádí do sociokulturního světa a umožňuje mu se v něm orientovat a rozvíjet.

Rodiče se mohou rozhodnout, jestli jejich dítě bude navštěvovat speciální školu, anebo ho integrují do hlavního vzdělávacího proudu. Obě varianty mají své výhody i nevýhody. Fischer et al. (2014) zdůrazňuje, že speciální školy jsou lépe vybaveny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelé mají větší zkušenosti, jak s takovými žáky pracovat, tudíž výuku přizpůsobují jejich možnostem. Vágnerová (2012) vnímá zařazení žáka do speciální školy jako výhodné v tom, že žák není stresován tím, že je odlišný od svých vrstevníků a nesetkává se s negativními reakcemi okolí.

Podle kvantitativního výzkumu Petry Nevařilové, která se zabývala postoji intaktních osob ke společnému vzdělávání žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v hlavním vzdělávacím proudu, se zjistilo, že 39% dotazovaných je názoru, že hlavní výhoda integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu spočívá v tom, že se intaktní žáci seznámí se životem žáků se SVP. Na druhém místě 34% respondentů uvedlo, že výhody integrativního a inkluzivního vzdělávání spatřují v motivaci a vzájemném působení jedinců. 13 % dotazovaných si myslí, že inkluze pomůže žákům se SVP v pozdějším snadnějším začlenění do společnosti. Zbytek respondentů odpovídalo, že nevidí žádné výhody integrace a inkluze. Nevýhody integrace a inkluze veřejnost nejvíce (30%) spatřuje v šikaně, ke které snadno může dojít. Druhá nejčastější odpověď (22%) se týkala nemožnosti individuálního přístupu. Respondenti zmiňovali i další nevýhody integrace jako jsou: stres pro učitele, nedostupnost pomůcek, zpomalení tempa třídy, neochota pedagogů vzdělávat žáky se SVP a absence jejich vzdělanosti (Nevařilová, 2017).

Z tohoto kvantitativního výzkumu pramení následující. Než se rodiče dětí se SVP rozhodnou, zda jejich dítě bude navštěvovat speciální školu nebo školu hlavního vzdělávacího proudu, je podstatné, aby se za pomoci odborníků zamysleli, jaké výhody či nevýhody případná integrace do hlavního vzdělávacího proudu přináší.

Vágnerová (2012) tvrdí, že škola žáky nejen rozvíjí, ale klade na ně určité požadavky, které pro některé z nich mohou být těžko zvladatelné. Autorka doplňuje, že hodnocení dává zpětnou vazbu, která u neúspěšných žáků může být až ohrožující. Proto považujeme za důležité, aby rodiče velmi pečlivě zvážili výběr školy pro své dítě.

1.2.3 Učitel

Ztotožňujeme se s názorem Michalíka (2002), který uvádí, že pedagog je jeden z nejdůležitějších faktorů podílející se na úspěšné integraci. Zdůrazňuje, že je nutné, aby byl pedagog odborně připravený na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

a také, aby k nim měl lidský přístup. Matuška a Jablonský (2010) konstatují, že hlavní podíl v začlenění žáka se SVP do kolektivu mají právě učitelé, kteří se stávají spoluodpovědní za přijetí žáka do skupiny spolužáků.

Faktor učitel vnímáme jako klíčový, jelikož žáci mladšího školního věku mají v tomto období tendenci si v učitelovi vytvořit vzor, což také zmiňují i Hájková a Strnadová (2010), které považují pozitivní postoje učitelů k integrovaným žákům jako zásadní. Podle autorek je důležité, aby měl učitel kladný přístup k integrovaným žákům, jelikož intaktní žáci se většinou chovají k integrovaným žákům stejně jako jejich učitel. Toto tvrzení se shoduje i s Langmeierem a Krejčířovou (2006), kteří říkají, že učitel má v období mladšího školního věku velkou autoritu a zásadní vliv na utváření vztahů a celkového klimatu ve třídě. Proto považujeme za důležité, aby se učitel snažil integrovaného žáka zapojovat do třídního kolektivu, například pomocí skupinových prací.

Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že za veliký problém lze považovat, když se učitel začne chovat k integrovanému žákovi jinak, než k ostatním žákům, a to ve smyslu tolerantnosti. Autorka tvrdí, že si učitel uvědomuje, že má integrovaný žák své specifické požadavky a má tendenci hodnotit integrovaného žáka mírněji než intaktní žáky. Následkem větší tolerantnosti k integrovanému žákovi bývá, že intaktní spolužáci vnímají mírné hodnocení integrovaného žáka za nespravedlivé (Vágnerová, 2012).

Problém nastává i v případě, kdy učitel nechce pracovat s integrovaným žákem. Během absolvování našich odborných praxí jsme se setkávali s konstatováním učitelů, že jsou z integrace a inkluze flustrováni a neví, jak se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Proto je podstatné, aby bylo učitelům umožněno získávat speciálně pedagogické kompetence, tím máme na mysli například absolvování programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na oblast speciální pedagogiky, který by učitelům velmi pomohl při práci se žáky se SVP.

Fialová a Havel (2010) tvrdí, že mnoho učitelů pociťuje z integrace a inkluze obavy z odborné připravenosti, jelikož se za svoji praxi s takovým žákem například nesetkali. Další obavy učitelé spatřují v času, o který je integrovaný žák připraví. Poslední obava dle zmiňovaných autorů spočívá z nedostatečné podpory ze strany vedení školy.

Hájková a Strnadová (2010) dodávají, že negativní postoje učitelů vůči integrovaným žákům se mohou měnit, pokud získá učitel pozitivní zkušenosti s prací se žáky se SVP.

Podle Michalíka (2002) je také důležité pravidlo „škola musí, učitel může“. Autor touto myšlenkou chtěl vyjádřit, že by učitel neměl být nucený do práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Také autor konstatuje, že si učitelská role zaslouží

ocenit, jelikož učitel je vlivem integrace a inkluze vystaven zvýšeným nárokům. Za důležité také považuje odpovídající ocenění učitelů ve formě finanční odměny.

1.2.4 Poradenství a diagnostika

Diagnostiku lze charakterizovat jako *„posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 51).

Valenta et al. (2014) uvádí, že diagnostikou se nazývají specifické postupy používané kvalifikovanými profesionály se zaměřením na dítě.

V každém edukačním procesu je velmi důležitá diagnostika. Učitelé na speciálních školách i školách hlavního vzdělávacího proudu se s ní setkávají denně, kdy diagnostikují nejen žáky, ale i výsledky své práce (Bendová, Zikl, 2011). Autoři zdůrazňují, že taková diagnostika se liší od diagnostiky v poradenství. Dále také uvádí, že se v poradenských centrech zjišťují příčiny a projevy dané poruchy a také se zde doporučují vhodné postupy edukace, které jsou důležité pro přizpůsobení se do inkluzivního prostředí.

Svoboda et al. (2009) rozděluje diagnostiku na část lékařskou a část psychologickou. Lékařská část se zabývá závažností, vznikem a druhem postižení. Psychologická část spočívá ve stanovení prognózy a zjištění příčin odchylek vývoje (Svoboda et al., 2009).

Bendová a Zikl (2011) zdůrazňují, že diagnostika by měla být vždy komplexní. Podle autorů by neměla být součástí pouze lékařská a psychologická diagnostika, ale také speciálně pedagogická diagnostika.

Speciálně pedagogická diagnostika má podle Bartoňové a Vítkové et al. (2016) za úkol:

- znázornit, co se doposud žák naučil,
- poskytnout informace o silných a slabých stránkách žáka,
- popsat, co se žák může naučit,
- vyhledat bariéry v okolí.

Slowik (2007) uvádí, že je žádoucí při diagnostice využívat různé metody. Mezi nejvíce využívané diagnostické metody patří dle autora anamnéza, pozorování, testy, rozhovory a analýza výsledků činnosti.

Z hlediska diagnostiky je dle Michalíka (2002) podstatné respektovat tyto zásady:

- rodič by měl být seznámen se zaměřením diagnostiky,
- vyšetření by mělo být provedeno v příjemném prostředí po dohodě s rodiči,
- výsledky vyšetření musí být předány rodičům dítěte,

- zpráva z vyšetření by měla být individuální, je tedy nevhodné využívat předtištěných formulářů.

Při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je stěžejní pomoc poradenských pracovišť. Poradenskému systému pro žáky se SVP se blíže budeme věnovat v podkapitole č. 1.5.

1.2.5 Prostředky speciálně pedagogické podpory

Přílohová část vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., konkretizuje podpůrná opatření (dále jen PO). V jednotlivých stupních PO jsou popsány prostředky speciálně pedagogické podpory. Nejdříve si popíšeme stupně podpůrných opatření a poté se konkrétněji zaměříme na prostředky speciálně pedagogické podpory.

Podpůrná opatření

Žáci se SVP mají dle školského zákona právo na PO, která představují další podporu práce pedagoga se žákem (Mertin, Krejčová, 2016). Jsou určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale lze je uplatnit i ve škole hlavního vzdělávacího proudu, tzn. v rámci integrace, nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (Michalík et al., 2015).

Dle Horáčkové (2015) mezi PO patří:

- poradenská pomoc od školy nebo školského poradenského zařízení,
- úprava obsahu, metod a forem vzdělávání,
- úprava hodnocení,
- zařazení výuky speciálně pedagogické péče,
- nárok na pořízení rehabilitačních pomůcek,
- prodloužení studia až o dva roky,
- využití kompenzačních pomůcek, materiálů, speciálních učebnic a náhradních komunikačních systémů,
- úprava podmínek při přijímání a ukončení vzdělávání.

Michalík et al. (2015) ještě mezi PO v rámci vzdělávání doplňuje individuální vzdělávací plán, využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka. Mimo jiné také doplňuje podpůrná opatření o snížení počtu žáků ve třídě a poskytování psychologických služeb.

PO dělíme dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., do pěti stupňů.

První stupeň PO je v kompetenci školy a spočívá v kompenzaci mírných obtíží při vzdělávání žáka, například problémy s udržením pozornosti žáka, pomalejší tempo žáka a problémy se zvládáním školní práce. V prvním stupni PO by měla být žákovi poskytnuta přímá podpora od učitele. Pokud je tato podpora nedostačující, vytvoří se plán pedagogické podpory. Na tvorbě plánu pedagogické podpory se podílí více učitelů, případně výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog anebo školní psycholog. V plánu pedagogické podpory se popíší obtíže žáka, cíle, metody výuky, organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, podpůrná opatření a nakonec se vyhodnotí účinnost plánu pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory je součástí přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.

Druhý stupeň PO doporučuje školské poradenské zařízení, kdy charakter vzdělávacích potřeb žáka je podmíněný aktuálním zdravotním stavem. Problémy žáka ve druhém stupni PO jsou mírné, lze je kompenzovat využitím speciálních učebnic a pomůcek. U žáků cizinců je zde podpořena výuka českého jazyka o tři vyučovací hodiny týdně s podmínkou určité znalosti českého jazyka.

Třetí stupeň PO již souvisí se znatelnými úpravami v organizaci, průběhu a metodách práce. V tomto stupni žákovi pomáhá asistent pedagoga.

Čtvrtý stupeň PO vyžaduje významné úpravy organizace, metod a průběhu vzdělávání. Žákovi ve čtvrtém stupni PO pomáhá osobní asistent, tlumočník českého jazyka, přepisovatel pro neslyšící, školní psycholog, asistent pedagoga a další pedagogičtí pracovníci.

Poslední stupeň PO, pátý, je určen pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotního postižení. Vzdělávání zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí, podporu asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a dalších pracovníků. Vzdělávací potřeby žáka vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení v organizaci, průběhu a obsahu vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

V každém zmiňovaném stupni PO jsou uplatňovány prostředky speciálně pedagogické podpory, které jsme již výše nastínili. Jedná se o úpravu metod výuky, úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, individuální vzdělávací plán, personální podporu, hodnocení, intervenci, organizaci výuky a pomůcky. Žáci se SVP, kteří jsou součástí

praktické části bakalářské práce, jsou zařazeni ve třetím stupni PO, proto budeme převážně vycházet z charakteristiky prostředků speciálně pedagogické podpory ve třetím stupni PO.

Úprava metod výuky

Cílem úprav je podpořit sociální začlenění integrovaných žáků, rozvíjet jejich řečové a poznávací funkce, nacvičit jejich sebeobslužné a sociální dovednosti. U žáků se využívají didaktické hry nebo tvořivé psaní v mateřském i cizím jazyce (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Úprava obsahu a výstupů vzdělávání

Úprava obsahu vzdělávání nastává u žáků, kteří kvůli svým speciálně vzdělávacím potřebám nemohou dané učivo zvládnout. V rámci posílení vzdělávání se u žáků zařazují předměty speciálně pedagogické péče a výuka probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Organizace výuky

Organizační opatření usnadňují vzdělávání integrovaných žáků. Ve škole je žádoucí upravit pracovní prostředí, využívat speciální učební a kompenzační pomůcky (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.). Učební pomůcky lze podle Michalíka et al. (2015) dělit do třech kategorií. Do první kategorie spadají dle autora didaktické pomůcky, které jsou přizpůsobené žákům se SVP, jedná se například o zvětšení písma textu. Druhá kategorie se týká speciálně didaktických pomůcek, kdy se jedná například o pomůcky, které pomáhají při pohybu nebo komunikaci. Do poslední kategorie se řadí kompenzační pomůcky (Michalík et al., 2015). Fischer et al. (2014) říká, že kompenzační pomůcky patří mezi podpůrná opatření, která velmi usnadňují práci učitele a žáka, jelikož pomáhají k nahrazení funkcí, které v důsledku nemoci či úrazu nefungují.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) obsahuje identifikační údaje o žákovi, seznam předmětů, které se budou řídit individuálním vzdělávacím plánem, podpůrná opatření - metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, organizace výuky, pomůcky, učební materiály, hodnocení žáka a popis vyučovaných předmětů, ve kterých jsou využita podpůrná opatření. Pracovník školského poradenského zařízení svým podpisem ztvrdí

závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Postup školy při tvorbě IVP je následující. Ředitel školy určí, kdo vypracuje IVP, a poté seznámí rodiče integrovaného žáka s IVP (Fischer et al., 2014). Bendová a Zikl (2011) informují, že IVP zpravidla vytváří třídní učitel integrovaného žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce. Bartoňová (2013) ve své publikaci píše, že IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a tvoří obligatorní dokument pro zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb integrovaného žáka. Bendová a Zikl (2011) spatřují jako žádoucí, aby se na tvorbě IVP podílel i sám žák, pokud je to možné. Autoři také zdůrazňují, že je nutné, aby škola spolupracovala s poradenským pracovníkem, který musí zhodnotit, jak škola postupy stanovené v IVP respektuje.

Personální podpora

U žáků ve třetím stupni PO je zpravidla nutná pomoc asistenta pedagoga. Pokud je pomoc asistenta pedagoga nedostačující, lze doplnit výuku o dalšího pedagogického pracovníka, například školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Asistent je pedagogický pracovník, kterého lze považovat za nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory (Michalík, 2002).

Teplá a Šmejkalová (2010) hlavní činnosti asistenta pedagoga shrnují následovně:

- asistent poskytuje individuální pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí,
- zajišťuje individuální pomoc žákům při výuce,
- pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomáhá při komunikaci pedagogů se žáky,
- pomáhá při spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

Podle Kochové a Vachulové (2010) musí učitel asistenta seznámit s cíli a metodami vyučování, ale je nutné si uvědomit, že vzdělání má zabezpečit učitel, nikoliv asistent, který má žákovi jen dopomáhat ve výuce. Velmi důležitý je vztah asistenta a žáka, rovněž i asistenta a pedagoga, kteří musí být navzájem sehraní, jinak může docházet k různým nedopatřením (Uzlová, 2010).

Pedagogickou asistenci upravují právní předpisy MŠMT. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

(školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. V zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který je novelizován zákonem č. 379/2015 Sb., jsou shrnuty v § 20 požadavky na vzdělání a pracovní náplň asistenta pedagoga.

Rádi bychom upozornili, že veřejnost často zaměňuje osobního asistenta a pedagogického asistenta. Tito dva pracovníci nejsou totožní, což vyplývá i z názvu. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem na rozdíl od asistenta pedagoga. Dle zákona je osobní asistence vymezena jako terénní služba, kterou upravuje zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., který je novelizován zákonem č. 189/2016 Sb. Jak zmiňuje Uzlová (2010), osobní asistent pomáhá dítěti se zdravotním postižením zvládat běžné činnosti každodenního života a ulehčuje situaci i rodině s postiženým dítětem, jelikož ho doprovází například do školy. Autorka doplňuje, že službu osobního asistenta lze hradit z příspěvku na péči o dítě, pokud ho rodina pobírá, jinak je služba osobního asistenta pro rodiny finančně náročná záležitost.

Hodnocení

Jak uvádí Michalík et al. (2015, s. 20) v Katalogu podpůrných opatření: *„Hodnocení a zejména klasifikace je jedním z hmatatelných výstupů školní úspěšnosti či neúspěšnosti.*"

Již v podkapitole 1.2.2 jsme zmiňovali, že dle Vágnerové (2012) je hodnocení zpětnou vazbou, která může být u neúspěšných žáků až ohrožující.

Hodnocení musí vycházet ze specifik žáků. U žáků se SVP je žádoucí využívat slovní hodnocení. Efektivní formou hodnocení je formativní hodnocení, jehož účelem je podat žákům zpětnou vazbu o jejich stavu vědomostí, podílí se i na zlepšení jejich školních výsledků. Také se využívá sumativní hodnocení, které respektuje omezení i pokroky žáků (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Intervence

Intervenci můžeme charakterizovat jako pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické zasáhnutí, které pozitivně ovlivní integrovaného žáka (Michalík et al., 2015). Ve třetím stupni PO intervence zahrnuje postupy spočívající v zabezpečení předmětů speciálně pedagogické péče (dále jen SPP), které slouží ke kompenzaci obtíží žáků. Předměty SPP ve třetím stupni PO vychází již z druhého stupně PO. Jedná se například o alternativní a augmentativní komunikaci, zdravotně tělesnou výchovu, český

znakový jazyk. Předměty SPP jsou ve třetím stupni PO doplněné například o zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, logopedickou péči, bazální stimulaci atd. Ve třetím stupni PO se uplatňuje i pedagogická intervence, která podporuje vzdělávání žáků, také slouží ke kompenzaci nevyhovující domácí přípravy na výuku (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb.).

Pomůcky

V přílohové části B vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve smyslu novelizace č. 270/2017 Sb., jsou u jednotlivých druhů postižení popsány kompenzační pomůcky, speciální učebnice a pomůcky, sotwarové vybavení a IT vybavení, které jsou vhodné využívat v daném stupni PO. Je zde uvedená i finanční náročnost daných pomůcek.

1.3 Formy integrace

Dle Fischera et al. (2014) lze formy integrace rozdělit následovně:

- individuální integrace - žák je vzděláván ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- skupinová integrace - žák je vzděláván ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

1.4 Legislativní vymezení

Významný impulz k inkluzivnímu vzdělávání přináší zveřejnění Deklarace ze Salamanky. Toto prohlášení, jež v roce 1994 podepsali i čeští zástupci vlády, vychází z přesvědčení, že děti se SVP se mají vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Lechta et al., 2016).

Z legislativního pohledu se inkluze váže na Úmluvu OSN o právech osob s postižením, jež byla přijata 13. prosince 2006 v New Yorku. Česká republika (dále jen ČR) podepsala Úmluvu 30. března 2007. Úmluva pro ČR vstoupila v platnost 28. října 2009. Pro problematiku inkluze je důležitý článek 24, ve kterém se v prvním bodě píše, že se smluvní státy zavazují na základě rovných příležitostí a bez diskriminace uznávat práva osob se zdravotním postižením na vzdělávání. V tomto bodě se také žádá o zajištění inkluzivního edukačního systému, s cílem podpořit rozvoj osobnosti osob se zdravotním postižením (Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, 2010).

V neposlední řadě je třeba zmínit i Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která aspiruje o to, aby žádný jedinec nebyl ve vzdělávání znevýhodněný. Také usiluje, aby výsledky vzdělávání neovlivňoval sociometrický status jedince, národnost a pohlaví. Mezi další priority Strategie vzdělávací politiky ČR patří podpořit učitele a zlepšit kvalitu vzdělávacího systému. Na strategii vzdělávací politiky navazuje akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018. Jedná se o dokument, který zahrnuje opatření na podporu rovných příležitostí ve vzdělávání. Například reflektuje zavedení podpůrných opatření a eviduje statistiky integrovaných žáků. Strategickou cestou tohoto dokumentu je myšlenka, že inkluzivní vzdělávání je výhodné pro všechny (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, © 2015).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Aktuálně je zákon novelizován zákonem č. 101/2017 Sb.

V roce 2015 byl školský zákon novelizován zákonem č. 82/2015 Sb. Tato novela zavedla důležité změny, které považujeme za důležité zmínit. Přinesla novou kategorizaci - žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhlásila rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky. Zavedla pojem podpůrná opatření, která jsou důležitá pro zajištění plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Do podpůrných opatření také nově zahrnula stavební a technické úpravy kolem budovy. Dále tato novelizace zavedla možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti (do 31. srpna 2015 bylo možné vzdělávat v přípravných třídách jen děti, které byly sociálně znevýhodněné). Největší změny se týkaly § 16.

Dalším velmi důležitým právním předpisem je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je novelizována vyhláškou č. 270/2017 Sb. Účelem změn, které jsou dle MŠMT závazné od 1. 9. 2017, je odstranit nedostatky, pramenící z vyhlášky č. 27/2016 Sb. Změny se týkají i příloh, kdy vlivem novelizace dochází k úpravě formulářů, které jsou účinné od 1. 12. 2017. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017, 2017)

Další vyhláška pojící se se vzděláváním žáků se SVP je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou novelizuje vyhláška č. 197/2016 Sb.

1.5 Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

V ČR jsou bezplatné poradenské služby poskytovány žákům, jejich rodičům, školám, školským zařízením a zahrnují činnosti diagnostické, terapeutické, konzultační a intervenční (Kucharská et al., 2013). Jsou specifikovány vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v novele č. 197/2016 Sb.

Za základní školská poradenská zařízení jsou považovány speciálně pedagogická centra, pedagogicko - psychologické poradny a školní poradenská pracoviště (Kucharská et al., 2013).

Speciálně pedagogická centra

Hlavní náplň práce speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) spočívá v poskytování poradenských služeb dětem, žákům, studentům, ale i jejich rodičům a učitelům v případech, kdy se jedná o děti, žáky a studenty s určitým druhem postižení, a to i kombinovaným postižením (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Speciálně pedagogická centra se zaměřují zejména na podporu integrovaných žáků v hlavním vzdělávacím proudu (Průcha, Mareš, Walterová, 2009). Pracovníci SPC pomáhají při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, poskytují didaktické vedení pedagogům a také půjčují pomůcky pro žáky se SVP (Bendová, Zikl, 2011).

Pedagogicko - psychologické poradny

Pedagogicko - psychologické poradny (dále jen PPP) pracují zejména se žáky bez zdravotního postižení. Jejich cílem je například zjistit příčinu poruch chování a učení u dítěte. Také posuzují, zda je dítě připraveno na školní docházku (Průcha, Mareš, Walterová, 2009). Dále autoři také zmiňují, že PPP poskytuje poradenskou službu žákům, u kterých je riziko školní neúspěšnosti nebo jiných problémů ve vývoji osobnosti.

Školní poradenská pracoviště

Součástí poradenského systému jsou i školní poradenská pracoviště, jež se zaměřují především na prevenci školní neúspěšnosti, prevenci sociálně - patologických jevů a kariérové poradenství (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Pracují zde výchovní poradci, školní metodici prevence, školní speciální pedagogové a školní psychologové (Kucharská et al., 2013).

Výchovní poradci se zabývají výchovnými problémy žáků, poskytují poradenskou činnost při volbě budoucího povolání žáka a v neposlední řadě připravují vhodné podmínky pro integraci žáků se SVP (Kucharská et al., 2013).

Školní psychologové napomáhají žákům, kteří mají výukové a výchovné potíže (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Zabezpečují odbornou pomoc v náročných životních situacích (např. úmrtí v rodině), dále zajišťují diagnostiku třídních skupin (Kucharská et al., 2013). Průcha, Mareš a Walterová (2009) uvádí, že školní psychologové dobře znají prostředí škol, kde působí, tudíž mohou včas upozornit na obtíže žáků.

Hlavní pracovní náplň školních metodiků prevence spočívá dle Kucharské et al. (2013) v eliminaci nežádoucích jevů (například šikany) ve školním prostředí.

Bendová a Zikl (2011) uvádí, že smyslem práce školních speciálních pedagogů je zajistit informace z vyšetření žáka se SVP. Také se zabývají koordinací poradenství ve škole (Kucharská et al., 2013).

Střediska výchovné péče

Rodiče také mohou kontaktovat střediska výchovné péče, která se snaží poskytnout odbornou pomoc v naléhavých případech, jako jsou krizové situace, rodičovské funkce apod. (Kucharská et al., 2013). Jejich cílem je zachytit první signály potíží v chování u dětí a mládeže (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Činnost středisek výchovné péče vymezuje zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který novelizuje zákon č. 333/2012 Sb.

2 Zdravotní postižení zastoupené ve výzkumném souboru

V této části kapitoly se bakalářská práce zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve je důležité popsat, kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění: *„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.“*

Nyní se v jednotlivých podkapitolách zaměříme na charakteristiku postižení vybraných integrovaných žáků se SVP, kterých se bude týkat praktická část bakalářské práce.

2.1 ADHD syndrom

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) lze označit jako vývojovou poruchu, která se stále více vyskytuje v populaci a vede k funkční poruše ve více oblastech života. Často vyžaduje léčbu sestávající se z medikamentů, psychoterapie a behaviorální terapie (Banaschewski, Becker et al., 2017).

Dříve se u dětí, které byly neklidné a velmi impulzivní, používal termín lehká dětská encefalopatie, malá mozková dysfunkce nebo hyperkinetický syndrom. Zhruba od devadesátých let se využívá termín ADHD (Žáčková, Jucovičová, 2017).

Podle Valenty et al. (2014) je ADHD syndrom charakterizován triádou, kterou představuje impulzivita, hyperaktivita a deficit pozornosti.

ADHD se zpravidla projeví již v období předškolního věku, dítě je neklidné, nerespektuje pravidla hry, nedokáže vydržet sedět v klidu, nedokončuje činnosti a často se zapojuje do fyzicky nebezpečných aktivit (Valenta et al., 2014). Také se často nechá rozptýlit ostatními dětmi, neustále mluví, dělá hluk a často zapomíná sdělení od osob (Bradbury, Thompson et al., 2010).

Na vzniku ADHD se podílí geny, vlivy prostředí nebo poškození centrální nervové soustavy v období prenatálním, perinatálním a postnatálním (Žáčková, Jucovičová, 2017).

Výzkumy publikované v knize Step by Step Help for Children with ADHD signalizují, že mozek dětí s ADHD je rozdílný od intaktních dětí. Zjistilo se, že děti s ADHD mají nedostatek dopaminu (Bradbury, Thompson et al., 2010).

Antal (2013) zmiňuje, že přidruženými problémy ADHD jsou například poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie), sociální problémy (lhaní, hádání se, nerespektování autorit, koprolálie) či psychické problémy (úzkostné stavy, deprese, bipolární porucha).

Pokud žák s ADHD navštěvuje školu hlavního vzdělávacího proudu, je u něj nutné připravit vhodný prostor tak, aby nebyl rušen a zároveň, aby nerušil svoje spolužáky (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Wolfdieter (2013) zdůrazňuje, že je u dětí s ADHD důležitá především vizualizace, protože děti s ADHD se velmi dobře učí prostřednictvím zraku. Autorka uvádí, že u žáků s ADHD musíme učivo názorně zobrazit, především využívat komiksové postavy, myšlenkové mapy, případně i notebooky, které dětem uleví při psaní a zároveň upoutají jejich pozornost.

Slowík (2007) pokládá za důležité, aby pedagog chápal, že žák s ADHD neudrží pozornost déle než intaktní žáci. Učitel by také měl žáka s ADHD vhodně motivovat a stimulovat (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Fischer et al. (2014) upozorňuje, že u hyperaktivních žáků je důležité střídat činnosti, kterými lze zmírnit projevy ADHD.

2.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je v logopedickém oboru označována termínem narušená komunikační schopnost (Valenta et al., 2014).

Slowík (2007) říká, že narušená komunikační schopnost se netýká pouze mluvené řeči, ale také souvisí s její grafickou formou a mimoverbálními prostředky.

Vývojovou dysfázií rozumíme poruchu řeči, jež se projevuje narušením verbálního projevu i přesto, že jsou u dítěte vytvořeny vhodné podmínky pro rozvoj řeči (Klenková, 2006).

Na vzniku vývojové dysfázie se podílí mnoho příčin (Kejklíčková, 2016). Vágnerová (2012) ve shodě s Bendovou (2011) uvádějí spojitost vývojové dysfázie u dětí, které se narodily předčasně. Vývojová dysfázie podle výše zmiňovaných autorek může nastat i v období, kdy byl dítěti poškozen mozek, například následkem špatného porodu. S názory Bendové (2011) a Vágnerové (2012) se ztotožňuje i Slowík (2007).

Bendová (2011) zmiňuje následující oblasti, které činí žákům s vývojovou dysfázií největší problémy:

- oblast syntaktického spojování slov do větných celků,

- oblast foneticko a fonologické realizace hlásek.

Při inkluzi je nutné brát ohled na váznoucí komunikaci, jelikož žákům s vývojovou dysfázií činí problém vyjadřování (Kejklíčková, 2016). Dále u nich vázne porucha krátkodobé paměti, aktivní zásoba, mají velmi špatnou artikulaci a zaměňují měkké a tvrdé souhlásky (Klenková, 2006). V mluvě se objevují agramatismy (Kejklíčková, 2016).

V souvislosti s vývojovou dysfázií může docházet ke vzniku poruch učení (Kejklíčková, 2016). Integrovaným dětem s vývojovou dysfázií se většinou vytváří IVP (Bendová, 2011).

Ve školním prostředí je vhodné u žáků s vývojovou dysfázií využívat alternativní a augmentativní komunikaci (Bendová, 2011). Alternativní a augmentativní komunikací rozumíme celou řadu dorozumívacích systémů, které nahrazují řeč (Slowík, 2007). U dětí s vývojovou dysfázií jsou velmi efektivní piktogramy, fotografie a obrázky (Bendová, 2011).

Bendová (2011) shrnuje důležitá pravidla, které by měl učitel uplatnit při plnění školní docházky u dětí s vývojovou dysfázií:

- v rámci vyučování žáka motivuje,
- formou her se snaží rozvíjet krátkodobou paměť,
- podporuje schopnost psaní na počítači,
- respektuje potíže při čtení,
- snaží se rozvíjet hmat, jemnou motoriku i smysl pro rytmus.

2.3 Autismus - Aspergerův syndrom

Autismus vychází z řeckého autos, což v překladu znamená sám (Strunecká, 2016). V roce 1943 doktor Leo Kanner použil označení autismus u dětí, jež se projevovaly neobvyklým chováním. Kanner označoval autismus za vrozený a podle něho měl souvislost s chladnými matkami a jejich špatnou péčí (Strunecká, 2016). V dnešní době víme, že autismus v žádném případě nesouvisí se špatnou péčí matek, i přesto příčiny autismu doposud nejsou známé. Vědci se domnívají, že autismus způsobuje genetika. Objevují se i takové názory, že se na vzniku autismu podílí očkování (Strunecká, 2016). Zpráva z lékařského ústavu z roku 2011 analyzovala přes 1000 studií o nežádoucích účincích vakcín. Po analýze odborníci dospěli k závěru, že neexistuje vazba mezi očkováním a autismem (Swanson, 2017).

Vágnerová (2012) autismus popisuje jako poruchu psychických funkcí, sociálního porozumění, mezilidských vztahů a komunikace. Dodává, že děti s autismem jsou více citlivé na běžné podněty než intaktní děti, mají rády stereotyp a neorientují se v okolním světě.

Rodiče první příznaky autismu mohou zpozorovat již v raném dětství, dětem se líbí například točení kolečkem (Vágnerová, 2012). Stereotyp je dle autorky patrný i v jejich kresbách, jelikož kreslí stále to samé.

Thorová (2016) rozděluje poruchy autistického spektra na:

- dětský autismus,
- Rettův syndrom,
- Aspergerův syndrom,
- dezintegrační poruchu.

Aspergerův syndrom jako první definoval Hans Asperger, který zdůraznil, že i autisté mohou mít vysokou inteligenci (Strunecká, 2016). U jedinců s Aspergerovým syndromem je patrná zhoršená komunikace, často u nich dochází ke komunikačním abnormalitám, včetně ploché intonace a pedantské řeči (Amaral, Dawson, Geschwind, 2011).

Pro tyto děti je typické, že si najdou zájem v nějaké činnosti, které se intenzivně věnují, například zvířatům nebo dopravním prostředkům (Atwood, 2006).

Thorová (2016) zdůrazňuje obtížnost rozeznávání Aspergerova syndromu a sociální neobratnosti. Podle autorky symptomy Aspergerova syndromu již přechází do normy.

Jedinci s Aspergerovým syndromem (dále jen AS) velmi dobře dokáží zpracovávat fakta nebo čísla (Welton. 2014). Naproti tomu se obtížněji zapojují do kolektivu, chybí jim empatie a těžko vyjadřují své pocity (Thorová, 2016).

Jedinci s AS se většinou velmi dobře začleňují do školy hlavního vzdělávacího proudu (Atwood, 2006).

Vosmik a Bělohlávková (2010) ve své knize zdůrazňují, že škola by měla integrovanému dítěti s AS zajistit tým odborníků, tzn. výchovného poradce, psychologa, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga. Autoři píší, že o vhodnosti integrace musí být přesvědčená nejen rodina, ale i učitelé. Také apelují, aby se rodiče připravili i na negativa, která integrace může dítěti s AS přinést.

Welton (2014) popisuje následující věci, které dělají žákům s AS problémy ve škole:

- volba (nedokáží se rozhodnout),
- hlasité zvuky (nedokáží se soustředit v rušivém prostředí),

- nečekané změny (děti s AS je potřebné dopředu informovat, pokud nastane například změna rozvrhu),
- přestávky (nemají strukturu, tudíž pak často neví, co mají dělat).

2.4 Mentální retardace

Pojem mentální retardace vychází z latinského „mens“ (mysl) a „retardare“ (zpomalit), v doslovném překladu se jedná o zpomalení mysli (Slowík, 2007).

Franiok (2008) označuje mentální retardaci jako vývojovou poruchu psychických funkcí, pro kterou je typické snížení intelektových schopností.

Mentální retardace zasahuje rozumové schopnosti, emoce, komunikační schopnosti, také ztěžuje možnosti pracovního uplatnění (Slowík, 2007).

Podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí se mentální retardace klasifikuje do šesti kategorií, které jsou znázorněny na níže uvedené tabulce.

Tabulka č. 1: Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace nemocí

Stupeň postižení	**IQ**
F70 lehká mentální retardace	50 - 69
F71 střední mentální retardace	35 - 49
F72 těžká mentální retardace	20 - 34
F73 hluboká mentální retardace	max 20
F78 jiná mentální retardace	nelze určit
F79 neurčená mentální retardace	nelze určit

(MKN – 10 revize, 2014)

Pro potřeby bakalářské práce se budeme zabývat pouze lehkou mentální retardací (dále jen LMR), která se pohybuje v rozmezí 50 - 69 inteligenčního kvocientu. Švarcová (2006) uvádí, že LMR se často pojí s jinými postiženími jako je například tělesné postižení, vývojové poruchy nebo poruchy autistického spektra. Autorka dodává, že jedinci v pásmu lehké mentální retardace jsou většinou zdatní v osobní péči (mytí, oblékání, stravování atd.).

Vzhledem k trendu inkluze se děti s LMR řadí do škol hlavního vzdělávacího proudu, kde se u nich mohou objevovat problémy se zvládáním školních povinností (Bartoňová, 2013). Plnění školní docházky může být pro děti s LMR komplikované především kvůli

jejich citové nezralosti a výrazné ovlivnitelnosti (Bendová, Zikl, 2011). Fischer et al. (2014) zmiňuje, že žáci s LMR nejsou schopni uvažovat abstraktně. Většinou se bez problémů zařadí do sociálního prostředí, i přestože je jejich řeč vývojově opožděná (Bendová, Zikl, 2011). Výslovnost u nich není bezchybná, používají spíše kratší věty, které mají nepřesnosti v syntaktice (Vágnerová, 2012). Často také mají problémy v psaní, čtení a počítání (Bendová, Zikl, 2011).

Pokud je dítě s LMR integrováno v hlavním vzdělávacím proudu, je důležité využívat speciální učební metody, zajistit individuální přístup učitele a případně snížit počet žáků ve třídě (Švarcová, 2006).

Vágnerová (2012) uvádí, že se jedinci s LMR mohou v dospělosti bez problémů začlenit do pracovního procesu, potřebují pouze dozor a podporu.

2.5 Dětská mozková obrna

Dětská mozková obrna (dále jen DMO) se řadí ve speciální pedagogice mezi tělesná postižení. Autorem termínu DMO je neurolog Ivan Lesný, který ho využíval od roku 1959 (Valenta et al., 2014).

DMO řadíme mezi neprogresivní postižení, které vzniká poškozením mozku (Vágnerová, 2012).

Jankovský (2006), s odvoláním na Kotagala (1996), uvádí, že příčiny vzniku DMO lze rozdělit do následujících skupin:

- prenatální - nitroděložní infekce, metabolické poruchy matky atd.,
- perinatální - nitrolební krvácení při porodu, hypoxie, metabolická encefalopatie a další,
- postnatální - poranění lebky, virová encefalitida, toxické encefalopatie, metabolické encefalopatie atd.

Rozdělení forem DMO se v odborných publikacích liší. Opatřilová (2003) dělí formy DMO na spastické, nespastické a lehkou mozkovou dysfunkci. S tímto dělením nesouhlasí například Vítková (2004), která do forem DMO stejně jako Kraus et al. (2005) či Vágnerová (2012) neřadí lehkou mozkovou dysfunkci.

Vítková (2004) rozděluje formy DMO následovně:

- spastické formy DMO – mezi spastickou formu DMO patří diparetická, hemiparetická a kvadruparetická forma,

- nespastické formy DMO – mezi nespastické formy patří dyskinetická a hypotonická forma DMO.

Diparetická forma je nejčastější forma DMO (Kraus et al., 2005). Jedinci, kteří mají diparetickou formu DMO, mají postiženy obě dolní končetiny (Fischer et al., 2014). Kraus et al. (2005) říká, že u osob s diparetickou formou je typické neúplné napřímení trupu, flexe loktů, flexe kyčlí, flexe kolenou a stoj na špičkách.

Při hemiparetické formě dochází k postižení jedné poloviny těla (Vágnerová, 2012). Jankovský (2006) uvádí, že je více zasažena horní končetina, která vzhledem k flekčnímu držení ruky připomíná složené ptačí křídlo. Jedinci poté mají problémy i s pinzetovým úchopem, který se u většiny ani nevyvine (Kraus et al., 2005).

Kvadruparetická forma zasahuje všechny čtyři končetiny (Jankovský, 2006). Vágnerová (2012) zmiňuje, že při této formě dochází i k poruše hybnosti svalů kolem úst a jazyka, což má poté za následek poruchu řeči.

Dyskinetická forma se projevuje abnormálními pohyby (Vágnerová, 2012). Kraus et al. (2005) do dyskinetické formy řadí dvě podskupiny, do nichž patří hyperkinetická a dystonická forma. Hyperkinetická forma se charakterizuje vydatnými mimovolními pohyby a při dystonické formě dochází ke změnám svalového tonu (Kraus et al., 2005).

Hypotonickou formu odborníci označují také jako ataktickou nebo cerebelární (Fischer et al., 2014). Vágnerová (2012) uvádí, že tato forma DMO se vyskytuje sporadicky. Při hypotonické formě se jedinci nemohou pohybovat, jejich svalový tonus je velmi snížený (Fischer et al., 2014).

K dětské mozkové obrně se dle Jankovského (2006) často přidružují poruchy řeči, mentální retardace, epilepsie, poruchy somatického růstu a ortopedické problémy.

Aby byla integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu u žáků s tělesným postižením úspěšná, je potřebné, aby škola byla bezbariérová a vybavená kompenzačními a rehabilitačními pomůckami, které jsou pro žáky s tělesným postižením nepostradatelné (Fischer et al., 2014).

3 Cíl práce a formulované dílčí cíle

Cílem bakalářské práce je na podkladě kvalitativního šetření popsat a analyzovat průběh integrace žáků se SVP. Na podkladě hlavního cíle byly stanoveny dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaký je náhled na integraci žáků se SVP z pohledu třídních učitelů.
- Zjistit, jak rodiče hodnotí integrační proces svého dítěte.
- Zjistit, jak na integrované žáky nahlíží jejich intaktní spolužáci.

Výzkumné otázky:

- Jaký je náhled na integraci žáků se SVP z pohledu třídních učitelů?
- Jak rodiče hodnotí integrační proces svého dítěte?
- Jak na integrované žáky nahlíží jejich intaktní spolužáci?

3.1 Operacionalizace pojmů použitých ve výzkumných otázkách

žák se SVP - žákem se SVP se pro potřeby výzkumného šetření rozumí žák s tělesným postižením a lehkou mentální retardací a žák se syndromem ADHD, vývojovou dysfázií a poruchou autistického spektra v souladu s vymezenými teoretickými východisky (viz kapitola č. 2)

integrace - pro potřeby kvalitativního šetření je pojem integrace chápán jako začlenění žáka do hlavního vzdělávacího proudu v souladu s vymezenými teoretickými východisky (viz podkapitola č. 1.1)

intaktní spolužáci - intaktními spolužáky rozumíme spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb

4 Metodika výzkumného šetření

Pro naplnění stanovených cílů práce byla zvolena kvalitativní strategie v designu případové studie. Případová studie patří mezi základní výzkumný design, pro který je charakteristické detailní studium jednoho či více případů (Švaříček, Šeďová, 2007). Dle Hendla (2005) by případová studie měla obsahovat data z rozhovorů, dokumentace a pozorování. K naplnění cílů bakalářské práce byla využita výše uvedená triangulace, která nám zajišťuje komplexní náhled na šetřenou problematiku.

Nyní si charakterizujeme kvalitativní výzkum a popíšeme si techniky sběru dat, které byly využity v praktické části.

Za kvalitativní výzkum považujeme výzkum, který nevyužívá statistických metod, umožňuje studovat procesy, navrhovat teorie a získávat podrobný popis při pozorování jedince či skupiny (Hendl, 2005). Sběr dat u kvalitativního výzkumu na rozdíl od kvantitativního výzkumu probíhá dlouhodoběji a v přímém terénu (Hendl, 2005).

Rozhovor

Švaříček a Šeďová (2007) uvádějí, že mezi nejvíce využívanou metodu sběru dat v kvalitativním šetření patří rozhovor. Využili jsme metody polostrukturovaného rozhovoru, který patří mezi typ hloubkového rozhovoru. Při polostrukturovaném rozhovoru si výzkumník předem připraví seznam otázek, od kterých se může v průběhu rozhovoru odklonit a reagovat na odpovědi dotazovaného (Švaříček, Šeďová, 2007).

Rozhovory probíhaly s rodiči a třídními učiteli integrovaných žáků se SVP a byly zaznamenávány písemně, místy i doslovně. Souhlas s nahráváním rozhovorů nebyl poskytnut. Z tohoto důvodu nebylo možné data analyzovat pomocí otevřeného kódování a interpretovat je pomocí techniky vyložení karet.

Pozorování

Pozorování probíhalo podle předem nastavených kategorií, které byly voleny tak, aby korelovaly s cíli bakalářské práce. Jednalo se o tyto kategorie:

- přístup paní učitelky k žákovi se SVP,
- přístup spolužáků k žákovi se SVP.

Ke každé kategorii byly nastaveny kategoriální škály. Pozorování bylo zaznamenáváno do záznamového archu (viz příloha č. 1).

Analýza dokumentů

Při analýze dokumentů byly na základě informovaného souhlasu (viz příloha č. 3) využity:

- lékařské zprávy (psychologická vyšetření, psychiatrická vyšetření, pediatrická vyšetření),
- zprávy ze školských poradenských zařízení - doporučení ke vzdělávání, zprávy z vyšetření,
- individuální vzdělávací plány žáků.

Sociometrie

Jako metoda ke zjištění vztahu ve třídě byla zvolena sociometrie. Sociometrie patří mezi nejstarší deskriptivní metody ke zjišťování vztahů ve třídě (Braun et al., 2014).

Pro potřeby bakalářské práce byl využit sociometrický dotazník B4, jehož autorem je Richard Braun. Dotazník B4 porovnává kladné a záporné zisky dítěte, zjišťuje spokojenost dětí ve třídě, postavení jedinců v kolektivu a také slouží učiteli jako autodiagnostický nástroj pro jeho management školní třídy. Má kvalitativní i kvantitativní výstup, což usnadňuje prezentaci výsledků. B4 dotazník je velice podobný dotazníku B3, ale má zjednodušený charakter, tudíž je jeho použití vhodné pro žáky prvního stupně základní školy (Braun et al., 2014). Dotazník (viz příloha č. 2) jsme pouze graficky upravili, aby byl pro žáky prvního stupně atraktivní. Při realizaci sociometrického dotazníku jsme postupovali se žáky po jednotlivých položkách. Při třetím úkolu, kde měli žáci napsat k jednotlivým vlastnostem jména spolužáků, jsme dané vlastnosti nejdříve vysvětlili, aby nedošlo k situaci, kdy žák napíše k dané vlastnosti jméno spolužáka, aniž by věděl, co jednotlivé vlastnosti znamenají.

4.1 Výběr výzkumného souboru

V souladu se zvolenou výzkumnou strategií byl zvolen záměrný výběr výzkumného vzorku.

Kritériem pro výběr respondentů byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují první stupeň základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Nejdříve jsme oslovili školy, které integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, následně jsme kontaktovali rodiče, zda by byli ochotni se zúčastnit výzkumného šetření. Zde jsme se setkali s odmítnutím. Po prvotním neúspěchu sehnat respondenty, kteří by se zúčastnili výzkumného šetření, jsme se rozhodli použít metodu sněhové koule. Tato metoda, kterou popisuje Miovský (2006) je založena na získávání nových kontaktů od již oslovených respondentů. Tito lidé nominují další osoby, jež by mohly splňovat zadaná kritéria a oslovené osoby zase odkazují na další respondenty. Takto se nám podařilo získat respondenty, jež se výzkumu zúčastnili.

4.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s vývojovou dysfázií, ADHD a Aspergerovým syndromem, navštěvující třetí třídu základní školy hlavního vzdělávacího proudu a žák s DMO a LMR, navštěvující pátou třídu základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Do výzkumného souboru byli zapojeni také rodiče, třídní učitelky a spolužáci integrovaných žáků.

4.3 Etika výzkumu

V rámci zachování soukromí v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jsme se zavázali, že výzkum bude anonymní a nebudou v něm zveřejňována žádná data, jež by mohla sloužit k identifikaci žáka. Z důvodu zachování anonymity nejsou v bakalářské práci uvedeny názvy základních škol a jména integrovaných žáků, včetně jejich intaktních spolužáků byla pozměněna. Informovaný souhlas oslovených zákonných zástupců je součástí přílohy č. 3. Vzhledem k tématu bakalářské práce, které zahrnuje i analýzu osobní dokumentace integrovaných žáků, jsme rodičům v průběhu získávání dat postupně zasílali výsledky výzkumného šetření, aby se k nim mohli vyjádřit.

5 Analýza výsledků výzkumu

5.1 Případová studie č. 1

První případová studie popisuje a analyzuje průběh integrace chlapce s Aspergerovým syndromem, vývojovou dysfázií a syndromem ADHD. Chlapcovi je 8 let a navštěvuje třetí třídu základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

5.1.1 Rodinná anamnéza

Chlapec, říkejme mu Petr, se narodil do úplné rodiny. Matka (39 let) je zdráva. Má vysokoškolské vzdělání. Dříve pracovala jako stavební inženýrka. V současné době je na mateřské dovolené. Otec (34 let) má problémy s hypertenzí, jinak je zdráv. Vystudoval vysokou školu a pracuje jako učitel matematiky a fyziky na střední škole. Bratr matky má od dětství diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchu, mentální retardaci a vadu sluchu. Petr má dva mladší sourozence, kteří jsou bez zdravotních potíží. Rodina je plně funkční, vlastní rodinný dům a ekonomicky je přiměřeně zabezpečená.

5.1.2 Osobní anamnéza

Jedná se o první rizikové těhotenství. Porod proběhl císařským řezem ve 38. týdnu kvůli malému množství plodové vody. Porodní hmotnost dítěte byla 2688 g.

Podle slov matky byl Petr od raného věku zvýšeně dráždivý, v podstatě stále plakal, což přisuzovala období vzdoru. Odmala měl spánkové potíže, usínal pouze u kojení a nespal ani hodinu vcelku. Raný motorický vývoj probíhal u Petra zrychleně (přeskočil fázi lezení). Samostatně chodil již od 10 měsíců. Od té doby je chlapec pohybově obratný a zároveň pohybově neklidný. V raném věku (cca do 2 let) se místo dudlíkem zklidňoval štípáním do krku. Řečový vývoj u chlapce probíhal opožděně. V 15 měsících chlapec disponoval jedním funkčním slovem („ham“), poté měl slovní zásobu asi dvaceti slov a do tří let u něj nastala stagnace vývoje. Ve 4 letech začal docházet na logopedii, kde dělal rychlé pokroky. Od té doby má zvýšený pud k mluvení, mluví prakticky neustále (mimo dětský kolektiv). Prožívá výrazné napětí až afekt, pokud mu není umožněno doříci, co chtěl.

V předškolním věku chlapec trpěl silným kašlem, často užíval antibiotika. Byla mu zjištěna alergie na roztoče, astma a atopický ekzém. Aktuálně je jeho astma již kompenzováno, ale velmi prudce se u Petra zhoršila alergie na roztoče. Byla také zjištěna

zvětšená nosní mandle a uskutečněna adenotomie. Po ní se snížila nemocnost, ale v důsledku hospitalizace byl dlouhodobě psychicky dekompenzovaný.

V prosinci 2013 proběhlo ve 4 letech první psychologické vyšetření, kam byl Petr odeslán pediatrem pro opožděný vývoj řeči. Z vyšetření se zjistilo následující. Jedná se o chlapce s nerovnoměrným kognitivním profilem, přičemž aktuální úroveň mentálních schopností je v pásmu vyššího průměru. Silnou stránkou hocha jsou úkoly na prostorovou a plošnou představivost, slabší naopak práce s obrázky a jejich třídění na základě situačního pochopení. Osobně v kontaktu působí nezrale, sociálně méně obratně, objevují se u něj prvky infantilního chování, při změně činností bývá úzkostný až panický. Disponuje nadměrným motorickým neklidem a zvýšenou motorickou aktivitou. Řečový vývoj má lehce opožděný s přetrvávající dyslalickou výslovností.

5.1.3 Vzdělávací historie až po současnost

Petr nastoupil do mateřské školy až v pěti letech. Ihned se u něj projevily problémy s adaptací, trpěl projevem úzkosti a odmítal si hrát. Zájem jevil pouze o encyklopedie a kostky, které stavěl do roviny přes celou třídu. Jakmile mu paní učitelka kostku vzala, reagoval hysterickým pláčem. V té době paní učitelky matku upozornily, že se jim zdá Petrovo chování podivné.

Pohádky ho dle slov matky moc nezajímaly, fascinovalo ho lidské tělo a vesmír. V MŠ se odmítal zapojovat do kolektivních her.

Děti v MŠ ho mezi sebe nepřijaly. Nejspíše pro jeho dominantní rysy v povaze, tendenci dělat si vše podle svých představ a určovat pravidla ostatním. Postupem času se Petrovo chování začalo zhoršovat a vyvrcholilo ve fyzické napadání ostatních dětí. Matka na žádost učitelek vzala chlapce na odborné vyšetření. Na základě pedopsychiatrického i psychologického vyšetření byla stanovena diagnóza syndrom ADHD a porucha autistického spektra (Aspergerův syndrom). Od listopadu 2015 je Petr v péči dětské psychiatrické nemocnice, kde mu nastavili medikaci (Rorendo a Ritalin).

Před zahájením povinné školní docházky došlo k výraznému zhoršení chlapcova chování, hlavně vůči své sestře. V afektu zuřivosti ji začal topit a škrtit. Psycholožce pak svoje jednání vysvětlil tak, že se sestře chtěl pomstít za to, že mu bere matku. Petr je na matku velice fixovaný, není schopný bez její opory fungovat. Pokud mu není umožněný specifický přístup a opora matky, dochází u něj k závažné psychické dekompenzaci (agresi vůči ostatním, depresím, psychosomatickým potížím, afektivním záchvatům,

sebepoškozováním se). Dle vyjádření lékařky je Petr velmi komplikovaná osobnost s výrazným depresivním laděním. Například říká, že je to tady pro něj tak těžké, že by raději zemřel, zlobí se na rodiče, proč ho nenechají se zabít, když by mu tak bylo lépe. Vzhledem k nedostatečnému efektu v průběhu léčby bylo nutné změnit trvalou medikaci.

Těsně před nástupem do školy byl chlapec kontrolně psychologicky vyšetřen v souvislosti s posouzením aktuální úrovně psychického vývoje a vývoje potíží. Z vyšetření vyplynulo, že se jedná o mimořádně intelektově nadaného chlapce s více handicapy - vývojovou dysfázií, poruchou pozornosti a chování, poruchou autistického spektra, vysoce emočně instabilního a úzkostného, s tendencí k psychosomatizaci a depresivnímu ladění. Psycholožka navíc nevyloučila, že v budoucnosti nedojde k rozvoji specifických poruch učení na podkladě vývojové dysfázie. Doporučila asistenta pedagoga, individuální přístup a dlouhodobé terapeutické vedení.

Petrovi nebyla odložena povinná školní docházka. Nastoupil do školy hlavního vzdělávacího proudu v 6 letech. Adaptace byla opět problematická. Chlapec je v péči SPC od června 2015. Matka vůbec nevěděla, že existuje SPC. Byla upozorněna, že pokud chce, aby její syn měl asistenta pedagoga a IVP, potřebuje vyšetření v SPC. Syna objednala a dodala tam zprávu od psycholožky, kam Petr pravidelně dochází. Pracovníci SPC dávali Petrovi úkoly a souhlasili se závěry psycholožky. Matka přiznala, že SPC určené pro klienty s tělesným postižením, s více vadami a s poruchami v oblasti autistického spektra využívá hlavně kvůli razítku na žádosti do školy. Za dobu, co je Petr vzděláván jako integrovaný, byli pracovníci SPC na třech šetřeních. Závěry ze šetření doteď matka nedostala, i když jí pracovnice SPC slibuje, že je pošle, doposud se nestalo. Matka nechce pracovnici uhánět, je ráda, že dokáží spolupracovat v přátelském prostředí a tvrdí: *„Nerada bych to kazila nějakým vynucováním si.“*

Chlapec aktuálně navštěvuje třetí třídu základní školy. I přes individuální přístup školy a podporu asistentem pedagoga se velmi obtížně přizpůsoboval nárokům výuky a školnímu režimu, odmítal pracovat a na malé podněty reagoval výraznými afekty včetně projevů autoagrese i heteroagrese. Na základě výsledků psychologického vyšetření lze konstatovat, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu ust. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a o nadaného žáka ve smyslu § 17 téhož zákona.

Do školy nechodí dle slov rodičů moc rád. Potřebuje u všech pokynů logické vysvětlení, nechápe příkazy sdělené pouze z pozice autority bez vysvětlení a nereaguje na

ně. Do školy potřebuje chodit s velkým předstihem před vyučováním (tzn. od otevření ranní družiny), aby se „stihl“ adaptovat na prostředí ještě před příchodem ostatních dětí.

Petr je ve škole výrazně senzitivní, labilní, přecitlivělý. Objevuje se u něj nízká flustrační tolerance, tendence k plačtivosti, negativismu (má tendenci i v pozitivních zážitcích vždy hledat a zveličovat negativa) a při dekompenzaci u něj dochází k afektivním reakcím (zejména v souvislosti s adaptačními potížemi, když něco není podle jeho představ a očekávání, při pocitu selhání a neúspěchu ve škole). Chlapec dokáže různé emoce a jejich projevy teoreticky popsat, ale neprojevuje je přirozeně, celkově s nimi nakládá nezvykle. Snaží se je sám vyvolat, aby si je natrénoval. Matka uvedla jako příklad, kdy Petr ležel na posteli a navozoval si smutné vzpomínky, aby si natrénoval pláč. Je sebekritický a má tendenci k perfekcionismu, proto špatně snáší jakýkoli neúspěch, selhání, když se mu něco nedaří, špatně snáší i minimální kritiku. Nesnese ani citlivě sdělenou radu.

Pomoc paní asistentky je nezbytná kvůli Petrovým poruchám pozornosti a chování. Projevy ADHD se u něj stupňují při sociálním, emočním a podnětovém přetížení (zejména v rámci dětského kolektivu), naopak s dospělými a při individuálním vedení se dokáže výborně soustředit i celé dopoledne. Jeho vyjadřovací schopnosti lze považovat za vysoce vyspělé po stránce obsahové a stylistické, často s mnoha až pseudodospělými výrazy a obraty, s používáním odborných termínů. Často jsme si také při pozorování všímali, že používá citace z různých knih a filmů, například z Malého prince. Na druhé straně je jeho řeč méně artikulačně obratná, objevují se v ní občasné agramatismy (zejména chybné tvary sloves - např. „já jsem řeknul“, „třesal jsem se zimou“), slova často komolí a má dysnomické obtíže (tj. potíže s pohotovým vybavováním přesných potřebných pojmů, které jinak chlapec zná, potom dochází k zaměňování podobně znějících pojmů s jiným významem a zaměňování některých pojmů z oblastí, které ho nezajímají – např. „ovoce“- „zelenina“, „řasy“- „obočí“).

Z pozorování jsme postřehli, že Petr říká věci, které jsou netaktní nebo sociálně nevhodné. Jedná se všemi lidmi obdobným způsobem bez ohledu na jejich sociální postavení. Někdy je těžké pochopit, co říká, protože skládá věty nelogicky nebo nesouvisle. Má potíže při vysvětlování, neuvědomuje si potřebu vysvětlit ostatním, o kom/čem mluví. Často převádí hovor na své oblíbené téma (vesmír, lidské tělo), nezajímá se příliš o to, o čem se chtějí bavit ostatní. Náhle mění téma rozhovoru nečekaným směrem a často ignoruje konverzační vstupy druhých.

Matka tvrdí, že Petr má raději kontakt s dospělými než se svými vrstevníky. Dle rodičů vztahy se spolužáky nenavázal. Je velmi fixovaný pouze na jednoho spolužáka. Pokud ten nejde do školy, odmítá tam chlapec jít, popřípadě je rozrušený a hůře spolupracuje. Má tendenci kamaráda za každou cenu bránit, kvůli tomu je schopný i fyzicky napadat spolužáky. Petr příliš nechápe principy kolektivních her. Má tendenci určovat pravidla (v tělesné výchově - kdo komu má přihrát míč), protože nesnese nepředvídatelnost spontánního chování.

Je vzděláván podle IVP za pomoci asistenta pedagoga. Pomoc asistentky hodnotí matka jako velmi důležitou, protože Petr potřebuje neustálý doprovod, blízkost a pozornost. Často „uniká do vlastního světa“ a nevnímá okolí. Díky paní asistentce se podle matky zlepšil v pozornosti i v chování. Spolupráci s ní považují rodiče za klíčovou, jelikož dohlíží i na stravování Petra, protože ho nenapadne, že by se měl najíst nebo napít (sám říká: „Nevím, co je to hlad a žízeň.“). Kvůli nedostatečnému pití má Petr silné bolesti hlavy. V rámci adaptace s ním paní asistentka dochází dva dny v týdnu do školní jídelny. Petr tam jíst odmítá, jelikož je velice vybíravý v jídle.

Petr školu absolvuje s výborným prospěchem. Paní učitelka mu do druhé třídy dávala samé jedničky. Na konci druhé třídy dostal dvojku z češtiny. Matka uznala, že jednička by byla vůči ostatním dětem nespravedlivá.

Matka navrhovala slovní hodnocení již od první třídy základní školy. Nakonec se s učitelkou domluvily, že zkusí, jak chlapec bude reagovat na klasické známkování. Chlapec má hrůzu z pětky, ale jinak známkování neřeší, takže podle matky není důvod měnit.

Co se týká podpůrných opatření, rodiče uvádí, že je má zahrnutá v IVP. Nyní je Petr zařazen ve třetím stupni podpůrných opatření. Matka uvedla, že dva roky předtím měl „posuzování po startu“, tudíž stupeň určen nebyl. Dle IVP je důležité u Petra oceňovat snahu, ujišťovat ho, že pracuje dobře, strukturalizovat mu čas, v hodnocení využívat pozitivní zpětnou vazbu, při vyučování zařazovat relaxační chvilky, snažit se o časté střídání činností a náročné aktivity zařadit na začátek vyučování.

Letos čeká Petra osvobození z plavání, jelikož kolektivně by ho nezvládl. Na začátku září začal chodit na individuální lekce s instruktorkou z organizace pomáhající rodinám dětí s autismem. Zde se projevilo, že plavání v kolektivu pro něj není vhodné.

Petrovi rodiče jsou až na výjimky spokojeni s tím, kde se jejich syn vzdělává. Otec si chválil především přístup ředitele školy, matka se vyjádřila, že není úplně spokojena s přístupem paní učitelky. Podle jejího názoru by mohla být chápavější k integrovaným

dětem a jejich potřebám. Nepochopení spatřuje v tom, že je učitelka staršího věku, tudíž je pro ni inkluze přítěží hlavně z hlediska administrativy. Zároveň dodala, že by si nepřála, aby její syn byl vzděláván ve speciální škole: „*Speciálka tu pro syna vhodná není. Tam, kde je to pro autisty a Aspergery, je to pro středně až nízce funkční, navíc často je ovlivněn intelekt. Syn má intelekt vysoko nad průměrem, takže v takové škole by ho to nebavilo a problémy by byly ještě větší. Není to má ambice mít z něj atomového fyzika. Ale rukama se neuživí, motoriku má otřesnou, takže jednou ho bude muset živit hlava.“* V závěru se oba rodiče shodli, že integrace je pro jejich syna potřebná.

5.1.4 Spolužáci

Petrovým spolužákům byl rozdán sociometrický dotazník B4, abychom zjistili, jak ho spolužáci vnímají ve třídě. Do zobrazených „smajlíků“ měli žáci nejprve napsat jména spolužáků, které ve třídě považují za kamarády. Petr uvedl jména tří spolužáků. Vzhledem k tomu, že ani jeden z těchto spolužáků si Petra nevybral, znamená to, že Petr nemá s žádným spolužákem či spolužačkou hlubokou dvojnou vazbu. Ve třídě je celkem pět kladných hlubokých dvojných vazeb. V tabulce č. 2 je zaznamenáno, kolik žáků získalo určitý počet kladných voleb. Šest spolužáků včetně Petra získalo jednu pozitivní kladnou volbu. Jedenáct spolužáků bylo zvoleno vícekrát než Petr. Pět žáků nebylo voleno ani jednou. Petr by se nacházel v kruhovém sociogramu na předposlední kružnici, což není povzbudivý výsledek.

Tabulka č. 2: Kladné volby

Počet kladných voleb	Počet vybraných žáků ve třídě
8	1
5	1
4	2
3	2
2	5
1	6
0	5

(Zdroj: vlastní)

V dalším úkolu měli žáci napsat tři spolužáky, které by si nevybrali za kamaráda. Dva spolužáci, které Petr napsal, ho napsali také, z toho vyplývá, že k sobě cítí vzájemné nesympatie. Ve školní třídě je celkem sedm záporných dvojných hlubokých vazeb. Tabulka č. 3 znázorňuje, kolikrát žáci byli zvoleni. Petr v záporných volbách dopadl nejhůře, získal jedenáct záporných voleb. V kruhovém sociogramu by skončil na poslední soustředěné kružnici, což je velmi špatný výsledek.

Tabulka č. 3: Záporné volby

Počet záporných voleb	**Počet vybraných žáků ve třídě**
0	9
1	5
2	2
5	3
6	1
8	1
11	1

(Zdroj: Vlastní)

Dále měli žáci doplnit jména spolužáků k pozitivním a negativním lidským vlastnostem. Petr nebyl spolužáky označen ani jednou v kladných vlastnostech, což je nepříznivý výsledek, většina spolužáků byla alespoň v jedné vlastnosti volena, pouze pět spolužáků včetně Petra nebyli voleni ani jednou. Tabulka č. 4 ukazuje počet voleb a počet vybraných žáků k jednotlivým pozitivním vlastnostem.

Tabulka č. 4: Pozitivní vlastnosti

Počet voleb	**Počet vybraných žáků ve třídě**		
	zábavný	**spolehlivý**	**se všemi kamarád**
0	10	15	15
1	6	5	4
2	5	2	2
3	0	0	1
4	1	0	0

(Zdroj: vlastní)

V negativních vlastnostech byl Petr dvakrát zvolený jako protivný, dvakrát jako nespolehlivý a dvanáctkrát jako osamocený. V kolonce protivný se Petr umístil na čtvrté nejhorší příčce, v kolonce nespolehlivý na druhé nejhorší příčce společně se dvěma spolužáky a v kolonce osamocený dopadl Petr nejhůře ze všech žáků. Počet voleb a počet vybraných žáků k negativním vlastnostem je zobrazen v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Negativní vlastnosti

Počet voleb	**Počet vybraných žáků ve třídě**		
	protivný	**nespolehlivý**	**osamocený**
0	15	14	15
1	3	4	5
2	1	3	1
3	1	1	0
4	1	0	0
10	1	0	0
12	0	0	1

(Zdroj: vlastní)

Index pozitivity třídy nám určí, jestli žáci ve třídě vnímají svoje spolužáky jako „hodnotné lidi“. Index pozitivity je v této třídě 88,8. Index sociálního klimatu třídy nám napoví, jak žáci naplňují své potřeby ve třídě. Index v této třídě je 74,07. Pokud jednotlivé indexy vychází nad 100, jedná se o pozitivní výsledek. Oba indexy v této třídě jsou podprůměrné.

Tabulka č. 6 nám ukazuje, jak se žáci ve třídě cítí. Spokojenost ve třídě pociťuje 72,7 % žáků. Že je třída spíše hádavá usuzuje 54,5 %. Do školy se většinou těší 59,1 % žáků. 13,6 % dotazovaných žáků se domnívá, že mezi sebou mají spolužáka, který jim ubližuje. 31,8 % žáků má pocit, že některému spolužákovi ze třídy je ubližováno.

Tabulka č. 6: Hodnocení školní třídy

	ano	ne
Ve třídě jsem spokojený/á	16	6
Naše třída je spíše hádavá	12	10
Do školy se většinou těším	13	9
Ve třídě máme spolužáka, který nám ubližuje	3	19
Některému spolužákovi z naší třídy je ubližováno	7	15

(Zdroj: vlastní)

V tabulce č. 7 můžeme vidět hierarchii školní třídy. Jména žáků ve třídě byla změněna. Petr se umístil až na poslední příčce, což znamená, že spadá do nejnižšího stupně hierarchie. Jeho rozdíl kladných a záporných zisků se rovná -36. Tento výsledek Petra řadí do záporné poloviny třídy. V kladné polovině třídy je 63,6 % žáků (14 žáků). V záporné polovině třídy je 36,3 % žáků (8 žáků).

Tabulka č. 7: Hierarchie školní třídy

Jména žáků ve třídě	**Rozdíl kladných a záporných zisků**
Aneta	26
Jana	15
Jakub a Adam	9
Emma	6
Lucie, Kateřina a Eliška	5
Šimon a Ella	4
Jan a David	2
Karolína a Martina	0
Ondřej	-1
Karel a Vladěna	-3
Matěj	-13
Josef	-14
Vojtěch	-15
Anna	-32
Petr – integrovaný žák	-36

(Zdroj: vlastní)

Poslední dotazníková položka zjišťuje, jak se žáci ve třídě cítí a jak svoji třídu hodnotí. Číslo 5 označuje ideální hodnotu. Hodnota u Petra je 3. Tabulka č. 8 znázorňuje hodnoty ostatních žáků. Z tabulky vyplývá, že pouze čtyři žáci jsou ve třídě maximálně spokojeni. Kvalita sociální skupiny není vysoká, ale zase není úplně nejhorší, jelikož výsledek celkového hodnocení třídy po provedení aritmetického průměru odpovídá hodnotě 3,2.

Tabulka č. 8: Celkové hodnocení

Hodnota	**Počet žáků ve třídě**
5	4
4	5
3	7
2	4
1	2
0	0

(Zdroj: vlastní)

5.1.5 Interpretace rozhovoru s Petrovou třídní učitelkou

Paní učitelka, jejíž délka pedagogické praxe je 33 let, uvedla, že s individuální integrací žáků se SVP zkušenosti má. Přiznala, že v rámci svého působení ve školství se již setkala se žákem s tělesným postižením a specifickými poruchami učení a chování. Když zjistila, že bude učit dítě, které má více druhů postižení včetně poruchy autistického spektra, velmi se zděsila, protože viděla dokument o dětech s poruchou autistického spektra a myslela si, že všechny děti s autismem jsou velmi agresivní. Při seznámení s Petrem a jeho rodiči se jí velmi ulevilo, že situace není tak vážná, jak viděla v dokumentu.

Učitelka uvedla, že Petr je na tom překvapivě inteligenčně velice dobře, a to především v matematice. V ostatních předmětech již Petr nevyčnívá. Nejvíce jí ovšem vadí, že se u Petra projevuje výrazná nechuť k práci, na kterou občas ani nepomáhá motivace.

Učitelka konstatovala, že u Petra jsou předměty hodnoceny klasifikací, nemá žádné slovní hodnocení a vzdělává se v plném rozsahu dle ŠVP. V rámci sumativního hodnocení učitelka nezahrnuje do hodnocení specifické chyby v psaném projevu.

Styl výuky paní učitelka Petrovi dle svých slov nepřizpůsobuje. Tvrdí, že jede podle osnov. Petr je podle ní schopný danou látku pochopit, jen je třeba ho neustále motivovat.

Podle paní učitelky je hlavní u Petra střídat činnosti a vše podpořit motivací. Jakmile ho ovšem upozorní na chybu, začne se chovat neadekvátně.

Paní učitelka se snaží využívat metody výuky, jenž jí doporučila pracovnice SPC. Na základě rozhovoru s ní si zakoupila knihu o autistech a snažila se na Petra uplatnit VOKS metodu, což u Petra mělo perfektní efekt. Při otázce, jestli může více popsat, jak VOKS u Petra uplatňuje, sdělila, že když Petra napomínala, aby byl při hodině potichu, tak Petr nereagoval. Vytvořila si kartičku s přeškrtnutými ústy, která měla znázorňovat, aby byl chlapec potichu. Dále si vytvořila kartičky, které mají znázornit, že Petr nemá svačit při hodině a aby nebil sebe ani nikoho jiného. Paní učitelka se také rozpovídala o obrázkovém rozvrhu, který s Petrem používala v první a druhé třídě, aby viděl na první pohled, co za hodinu bude následovat. Ve třetí třídě zatím nebylo nutné obrázkový rozvrh zavádět.

Učitelka konstatovala, že kolektiv spolužáků Petra příliš nepřijal. Když mluvila o Petrovi s intaktními žáky, přiznali jí, že jim přítomnost Petra vadí kvůli jeho chování. Zapojování Petra do kolektivu dle svých slov vzdala. Hlavní problém, proč kolektiv Petra příliš neakceptuje, spatřuje v tom, že Petr neumí přijímat názory druhých a vše musí být podle něho.

Při otázce, zda si myslí, že je pomoc asistenta pedagoga pro děti se SVP důležitá, paní učitelka reagovala odpovědí stoprocentně ano. Bez asistentky pedagoga by prý vůbec nemohla učit. Je za její pomoc ráda, jelikož jí přijde, že z ní Petr nemá respekt, zatímco paní asistentku poslouchá. Petra zároveň označuje jako rušivého elementa ve třídě, proto občas posílá paní asistentku s Petrem do svého kabinetu, aby tam s ním probírala danou látku. Dodala, že toho využívá jen v momentech, kdy chce, aby se žáci soustředili jen na ni, nikoliv na paní asistentku. Zároveň uvedla, že spatřuje jako důležité, aby byl asistent pedagoga trpělivý a aby uměl žáky se SVP motivovat, což se paní asistentce podle učitelky daří.

Celkový náhled na individuální integraci žáků se SVP má paní učitelka negativní. Přiznala, že patří spíše k odpůrcům inkluze a integrace. Její postoj k integrativnímu a inkluzivnímu vzdělávání vychází z negativní zkušenosti, kterou v rámci svého pedagogického působení zažila. Měla ve třídě integrovaného žáka s poruchou učení a chování, který ji dle její slov psychicky šikanoval. Podle jejího názoru je inkluze nedomyšlená. Na druhou stranu je podle ní Petr inteligentní, tudíž je žádoucí, že je integrovaný, ale velmi jí vadí projevy ADHD, které jsou prý někdy až neúnosné.

Paní učitelka zastává názor, že většina učitelů není připravena na práci se žáky speciálními vzdělávacími potřebami, od toho jsou podle ní speciální školy a kvalifikovaní odborníci, kteří vědí, jak s takovými žáky pracovat. Vyjádřila se, že ji ředitel školy postavil před hotovou věc, aniž by s ní diskutoval, jestli vůbec chce takového žáka učit.

Nevýhody integrace spatřuje hlavně v času, o který ji administrativa spojená s integrací připravuje. Dále podle ní integrace žáků se SVP významně narušuje výuku a znemožňuje intaktním žákům se plnohodnotně vzdělávat.

Výhodu integrativního vzdělávání vidí pouze v tom, že se intaktní žáci seznámí také s žáky s postižením a nebudou je v budoucnu vylučovat.

5.1.6 Analýza případové studie

Petr při svém vzdělávání potřebuje především oporu paní asistentky nejen po stránce vzdělávací, ale i po stránce lidské.

V hodině dodržuje pravidla a nemá výrazné problémy v učení, naopak v matematice je výrazně napřed oproti vrstevníkům. Čte plynule, ale velmi potichu. Když se mu číst již nechce, paní asistentka použije párové čtení a Petr se okamžitě zapojí. Píše úhledně, s menšími obtížemi zvládne opis, přepis i diktát. Při upozornění paní asistentky na chybu se začne vztekat. Vrcholem byla situace, kdy kvůli upozornění na chybu začal kopat do dveří. Někdy je důležité Petra přesvědčit o důležitosti dodržování gramatických pravidel, pokud tento fakt přijme, nemá problém si pravidlo osvojit a používat jej.

V současné době stále chybuje v psaní velkých písmen, velmi jej obtěžuje se soustředit podle něj na tyto zbytečnosti. Zapomíná psát čárky. Petr rád naslouchá příběhům při slozích, vypráví lehce, popisuje s obtížemi. Je pro něj těžké vytyčit důležité. Učivo zvládá bez problémů, přijde mu jednoduché. Když se zadaří motivace, rýsuje Petr precizně. Velmi těžce nese, když se mu nepovede vzpomenout na násobilkový spoj. Petra velmi zajímá prvouka. Tělesná a výtvarná výchova ho nudí. Při hudební výchově nezpívá rytmicky. Podle slov paní asistentky udělal pokrok ve všech předmětech.

Vlivem ADHD Petr neudrží dlouho pozornost, což mu znemožňuje dokončovat práci. Je důležité ho neustále povzbuzovat, motivovat, chválit a korigovat jeho negativní chování.

Z výzkumného šetření je zřejmé, že mu dělá problém začlenit se do kolektivu mezi své spolužáky. V rámci vyučování se intaktní žáci chovají k Petrovi ignorujícím

přístupem. Komunikují s ním pouze, když je to nutné, při společných pracích s ním spolupracují sporadicky. Posměšky či negativní reakce se z jejich strany neobjevují.

Během přestávek je Petr velmi hyperaktivní, když není dozor, stává se, že namočí houbu a hází ji po spolužácích. Zažili jsme i situaci, kdy Petr vzal spolužačce nůžky a střihl ji do trika. Spolužáci si ho víceméně nevšímají, až na Petrovo kamaráda, na kterého je velmi fixovaný. Výsledky pozorování i sociometrie dokládají, že Petr do kolektivu příliš nezapadl. V sociometrii získal pouze jednu kladnou volbu a jedenáct záporných voleb. Dvakrát byl označen jako protivný, dvakrát jako nespolehlivý a dvanáctkrát jako osamocený. V třídní hierarchii skončil na poslední příčce. Ačkoliv ho spolužáci mezi sebe příliš nepřijímají, podstatné je, že Petr v sociometrii hodnotí třídu hodnotou číslo tři, sice to není nejvyšší hodnota, ale i přesto tato hodnota potvrzuje, že Petr je ve třídě spíše spokojený než nespokojený.

Domníváme se, že ke zlepšení situace v kolektivu by mohla přispět paní učitelka, pokud by více Petra zapojovala do skupinových prací a nesegregovala by ho od ostatních žáků.

Aby Petr zvládal komunikaci i se svými vrstevníky, mohly by mu pomoci kurzy sociálních dovedností, které pořádá například organizace APLA. Nápomocný by také mohl být program KUPOZ, který nabízí nezisková organizace DYS – centrum.

5.1.7 Závěrečné shrnutí případové studie č. 1

Tabulka č. 9: Zhodnocení integračního procesu rodiči

Hodnocení integrovaného vzdělávání rodiči žáka se SVP	• vstřícný přístup školy • nespokojenost s přístupem paní učitelky • problém v kolektivu • integrace je potřebná

(Zdroj: vlastní)

Tabulka č. 10: Postavení v třídním kolektivu

Postavení integrovaného žáka v třídním kolektivu	• kolektiv ho spíše nepřijímá • intaktní žáci ho ignorují

(Zdroj: vlastní)

Tabulka č. 11: Postoj třídní učitelky

Náhled třídní učitelky na integrované vzdělávání	• negativní postoj • nemožnost vyučovat bez asistenta pedagoga • integrace připravuje o čas • výhoda seznámení se žáky s postižením • většina učitelů není připravena na integraci • vlivem integrace dochází k narušení výuky

(Zdroj: vlastní)

5.2 Případová studie č. 2

Druhá případová studie popisuje a analyzuje průběh integrace žáka s DMO a lehkou mentální retardací. Chlapcovi je 12 let a navštěvuje pátou třídu základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

5.2.1 Rodinná anamnéza

Tomáš se narodil do úplné rodiny, do poměrně harmonického prostředí. Matka (45 let) je zdráva. Vystudovala střední odbornou školu s maturitní zkouškou. Pracuje jako účetní. Otec (52 let) je zdráv. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání je výuční list bez maturity. Pracoval jako automechanik. V současné době je v evidenci úřadu práce. Po sdělení diagnózy byli rodiče v šoku, matka v té době začala brát antidepresiva, která bere dodnes. Manželství kvůli dlouhodobým sporům bylo rozvedeno. Otec s matkou komunikuje pouze sporadicky. Tomáš má jednoho staršího vlastního sourozence, sestru (12 let). Byla ji diagnostikována dyslexie. Jinak je zdráva. Otec Tomáše má z předchozího vztahu tři děti, které jsou zdravé. V rodině ani přibuzenstvu se nikdy závažné zdravotní postižení nevyskytovalo.

5.2.2 Osobní anamnéza

Jedná se o druhé rizikové těhotenství. Porod proběhl předčasně v 33 týdnu, spontánně záhlavím s porodní hmotností 1670 g. U Tomáše se rozvinul novorozenecký ikterus. Třetí den po porodu nastala intraparenchymová hemorhagie s následným rozvojem posthemorganického hydrocephalu. Tomáš prodělal novorozeneckou sepsi.

Vývoj Tomáše matka popisuje jako velice opožděný, chodit začal ve dvou letech, mluvit ve 3,5 letech, sedět po roce a fáze lezení u něj byla přeskočena. Neurologické vyšetření zjistilo DMO (pravostrannou spastickou hemiparézu). Od roku 2009 je chlapec v péči SPC. Aktuální intelektové schopnosti vykazují výraznou diskrepanci mezi složkami verbálními a performačními, celkově spadají do pásma těžkého podprůměru a lehké mentální retardace. Nedostačující je i vizuomotorická koordinace, což se následně negativně manifestuje ve všech základních školních dovednostech, nejvíce při psaní a v pracovním tempu. Naopak nejsilnější stránkou chlapce je krátkodobá, auditivní a mechanická paměť, jejíž kapacita je u Tomáše oslabována značnou unavitelností a odklony pozornosti. Celková výkonnost zejména v logických úlohách, ale i běžných problémových situacích je limitována globálním narušením exekutivních funkcí

(plánování, rozhodování, realizace strategií řešení problémů). Výkony lehce zlepšuje možnost názorné praktické opory. Klinická psycholožka Tomáše hodnotí jako sociálně vstřícného, velmi dobře sociálně adaptovaného, vnitřně ale výrazně nejistého chlapce, citlivého na neúspěch. Objevuje se u něj emoční labilita s nezralou autoregulací. Dominuje u něj výrazná osobnostní vulnerabilita na podkladě emoční nezralosti a nejistého sebepojetí.

5.2.3 Vzdělávací historie až po současnost

Do MŠ začal chodit ve 3,5 letech, nejprve do speciální třídy, kde měl po celou dobu osobní asistentku. Po prvním roce docházky do MŠ přešel s asistentkou do MŠ hlavního vzdělávacího proudu, kde se rázem začal rychleji vyvíjet, protože se snažil být jako ostatní děti. Matka si to vysvětluje tím, že ve speciální třídě nebyly děti mluvící a měly různý stupeň mentálního postižení. Dodala, že syn byl na tom mentálně nejlépe. Během docházky matka nezaznamenala žádný větší konflikt ze strany přijetí Tomáše dětmi do kolektivu. Přestup do běžné mateřské školy zhodnotila jako nejlepší volbu, jelikož tam se Tomáš rozmluvil a i v praktických věcech rychle „poskočil“ kupředu. Zajímavé je, že matka uvedla, že před jeho přeřazením byla speciální pedagožkou varována, že mu přestup spíše uškodí.

Tomášovi byla o rok odložena povinná školní docházka. Před nástupem do školy matka konzultovala, kam syna umístit. Odborníky jí byla doporučena škola hlavního vzdělávacího proudu. Matka na základě doporučení kontaktovala spádové školy. Ačkoliv Tomáš není upoutaný na invalidní vozík a škola nemusela řešit bezbariérovost, setkala se matka s velmi negativním přístupem. Nejmenovaná paní ředitelka spádové školy se podívala do dokumentace chlapce a vylíčila matce, že integrace nepůjde a že bude ráda, když si najdou jinou školu. Takovou reakci matka neočekávala, tudíž kontaktovala další školy, kde se opět setkala s odmítnutím. Nakonec oslovila poslední školu, kde ji paní ředitelka vstřícně přijala a ujistila ji, že umí pracovat s různými potřebami žáků, jelikož už měli zkušenost s dívkou na vozíku nebo dívkou s autismem.

Tomáš se vzdělává podle IVP, jež si klade za cíl plně začlenit žáka do výuky ve všech předmětech včetně výchov, posílit neverbální složku, snížit emoční labilitu a rozvíjet koncentraci s maximálním využitím intelektového potenciálu ve všech oblastech vzdělávání. IVP je využito v českém jazyce, matematice, vlastivědě, přírodovědě a tělesné výchově. Obsah vzdělávání je dán RVP ZV a individuálními schopnostmi žáka. Tomáš je řazen do třetího stupně podpůrných opatření. Při výuce používá pomocné

tabulky a přehledy, názorné manipulační pomůcky, IT techniku, kalkulátor a relaxační balón na tělesnou výchovu. Při výuce mu paní učitelka s paní asistentkou dopřávají krátkou procházku nebo častější změnu činností.

Matka konstatovala, že Tomáš je extrémně citlivý na hodnocení, pokud dostane horší známku má tendence k úzkostnému prožívání. Známky má pouze od jedničky do čtyřky. Místo pětky paní učitelka píše „nehodnoceno“. Tomáš navštěvuje čtyřikrát týdně reedukaci po třiceti minutách, kde probírají s paní učitelkou danou látku nebo se připravují na písemnou práci na další den. Do reedukace také zařadili komunikaci o běžných věcech.

Podle matky se Tomáš do kolektivu plnohodnotně začlenil. Domnívá se, že je to dáno tím, že je Tomáš velice přátelský a rád komunikuje se svými spolužáky. Paní učitelka se s matkou domluvila, že první školní den představí dětem a rodičům intaktních žáků Tomáše jako dítě s kombinovaným postižením, které bude mít k dispozici paní asistentku. Matka tvrdí, že nebyl problém ze strany rodičů ani dětí, které ho mezi sebe přijaly i s jeho problémy.

Matka hodnotí integrační proces jako zdařilý. Velmi si cení přístupu paní ředitelky. Říká, že od začátku povinné školní docházky se vzájemně setkávají a informují. *„Jdeme cestou dostat ze syna maximum, ale netraumatizovat ho velkými neúspěchy. Někdy se mu něco nepovede, ale ještě ten den to má vykompenzované nějakým úspěchem.“* Vzdělávání ve speciální škole by podle matky nemělo pro Tomáše žádný prospěch, nenaučil by se tam, co teď umí a ani by neměl motivaci. *„Pochopitelně to je ale zásluha paní učitelky a celé školy, protože pokud by nebyl zájem syna dobře integrovat, bylo by velice jednoduché ho vyřadit. Vím, že je to velký objem práce navíc pro paní učitelku, nakonec i pro mě jako rodiče, protože přípravou do školy trávím více času, ale pokud chci, aby syn někdy pracoval, nevidím jinou cestu.“* Je přesvědčena, že s integrací neudělala chybu, Tomáš chodí do školy rád, má zde kamarády a je spokojený.

5.2.4 Spolužáci

První dotazníková položka má za úkol zjistit, koho žáci ve třídě preferují. Od Tomáše dostali dva spolužáci dvě kladné volby. S jedním z těchto spolužáků má hlubokou dvojnou vazbu, jelikož si ho spolužák také zvolil. Kladných hlubokých vazeb je ve třídě celkem 9. V tabulce č. 12 je zaznamenáno, kolik žáků získalo určitý počet kladných voleb. Tomáš jako jediný získal pět kladných voleb. Pouze dva žáci byli voleni vícekrát než

Tomáš. Čtyři žáci nebyli voleni ani jednou. V kruhovém sociogramu by byl Tomáš umístěn na třetí soustředěné kružnici, což je velice pozitivní výsledek.

Tabulka č. 12: Kladné volby

Počet kladných voleb	Počet vybraných žáků ve třídě
8	1
7	1
5	1
4	2
3	3
2	3
1	2
0	4

(Zdroj: vlastní)

V dalším úkolu měli žáci napsat spolužáky, které by si nevybrali jako kamaráda. Tomáš v sociometrii určil tři spolužáky. Žádný z těchto spolužáků Tomáše záporně neoznačil. Od ostatních spolužáků získal dvě záporné volby. Ve třídě se vyskytují tři záporné dvojné hluboké vazby. Tabulka č. 13 znázorňuje, kolikrát žáci byli zvoleni. Čtyři žáci byli zvoleni vícekrát než Tomáš. V kruhovém sociogramu by se Tomáš umístil na třetí soustředěné kružnici.

Tabulka č. 13: Záporné volby

Počet záporných voleb	Počet vybraných žáků ve třídě
0	8
1	3
2	2
3	3
7	1

(Zdroj: vlastní)

Dále měli žáci doplnit jména spolužáků k vypsaným pozitivním a negativním vlastnostem. Tomáš byl spolužáky dvakrát označen jako zábavný i jako spolehlivý.

V kolonce se všemi kamarád dopadl Tomáš nejlépe, jelikož ho spolužáci označili celkem šestkrát, což je v kolonce se všemi kamarád nejlepší výsledek. Více v tabulce č. 14.

Tabulka č. 14: Pozitivní vlastnosti

Počet voleb	**Počet vybraných žáků ve třídě**		
	zábavný	**spolehlivý**	**Se všemi kamarád**
0	7	8	10
1	6	4	4
2	3	4	1
3	1	1	1
6	0	0	1

(Zdroj: vlastní)

Ani jeden spolužák neoznačil Tomáše v negativních vlastnostech jako protivného. Za nespolehlivého byl označen dvakrát a za osamoceného jednou. Více v tabulce č. 15.

Tabulka č. 15: Negativní vlastnosti

Počet voleb	**Počet vybraných žáků ve třídě**		
	protivný	**nespolehlivý**	**osamocený**
0	13	13	11
1	1	0	5
2	0	3	0
3	1	1	0
4	1	0	1
5	1	0	0

(Zdroj: vlastní)

Index pozitivity je v této třídě 167,2. Index sociálního klimatu je 145,16. Oba indexy jsou vysoce nadprůměrné. Z výsledku lze vyvodit, že žáci své potřeby ve třídě uplatňují a že ostatní žáky hodnotí velmi kladně.

Tabulka č. 16 nám ukazuje, jak se žáci ve třídě cítí. Spokojenost ve třídě pociťuje 94,1 % žáků. Že je třída spíše hádavá si myslí 11,7 % žáků. Do školy se většinou těší 70,5 % žáků. 5,8 % dotazovaných žáků se domnívá, že mezi sebou mají spolužáka, který jim ubližuje. 5,8 % žáků má pocit, že některému spolužákovi ve třídě je ubližováno.

Tabulka č. 16: Hodnocení školní třídy

	ano	ne
Ve třídě jsem spokojený/á	16	1
Naše třída je spíše hádavá	2	15
Do školy se většinou těším	12	5
Ve třídě máme spolužáka, který nám ubližuje	1	16
Některému spolužákovi z naší třídy je ubližováno	1	16

(Zdroj: vlastní)

V tabulce č. 17 spatřujeme hierarchii školní třídy. V tabulce jsme opět pozměnili jména žáků. Tomáš se umístil na třetí příčce, takže je na jednom z nejvyšších stupňů hierarchie. Jeho rozdíl kladných a záporných zisků se rovná čtrnácti. Tento výsledek Tomáše řadí do kladné poloviny třídy. Horší postavení než Tomáš má 13 žáků. Lepší postavení pouze dva žáci. V kladné polovině třídy se nachází 11 žáků, s převedením na procenta 64,7 % žáků. V záporné polovině třídy je 6 žáků, což je 35,2 % žáků.

Tabulka č. 17: Hierarchie školní třídy

Jména žáků ve třídě	**Rozdíl kladných a záporných zisků**
Natálie	23
Viktórie	18
Tomáš – integrovaný žák a Zorka	14
Pavla	13
Vendula	8
Martin	7
Monika	5
Ladislav	2
Nela	1
Marek	0
Sandra a Adéla	-1
Alex	-2
Daniel	-7
Tereza	-15
Tadeáš	-27

(Zdroj: vlastní)

Poslední dotazníková položka nám zjišťuje, jak se žáci ve třídě cítí a jak svoji třídu hodnotí. Jak už bylo uvedeno z předchozí sociometrie, za ideální hodnotu lze považovat hodnotu 5. Hodnota u Tomáše je 5, což znamená, že je ve třídě maximálně spokojený. Tabulka č. 18 znázorňuje hodnoty ostatních žáků. Z tabulky je patrné, že většina žáků je ve třídě spokojena. Kvalita sociální skupiny je velice vysoká, po provedení aritmetického průměru odpovídá hodnotě 4,4.

Tabulka č. 18: Celkové hodnocení

Hodnota	Počet žáků ve třídě
5	9
4	7
3	1
2	0
1	0
0	0

(Zdroj: vlastní)

5.2.5 Interpretace rozhovoru s Tomášovou paní učitelkou

V úvodu rozhovoru jsme se paní učitelky tázali, jaká je její délka pedagogické praxe a jestli má s individuální integrací žáků již nějaké zkušenosti. Paní učitelka odpověděla, že její délka pedagogické praxe je teprve 4 roky, čili zkušenosti nemá velké. Žáka s poruchou učení již učila, ale žáka s tělesným postižením v kombinaci s mentální retardací nikoliv. Paní učitelka má vystudovanou speciální pedagogiku v oboru učitelství. Když jí bylo sděleno, že bude učit žáka s výše uvedeným kombinovaným postižením, přijala to jako výzvu.

Adaptace na školní prostředí podle ní u Tomáše probíhala velmi dobře. Po dohodě s matkou představila Tomáše rodičům intaktních žáků a ubezpečila je, že jeho integrace nepovede ke zhoršení výsledků jejich dětí. Rodiče intaktních žáků dle paní učitelky reagovali velmi pozitivně na to, že jejich děti budou chodit do třídy se žákem se SVP. Dodnes tvrdí, že na třídních schůzkách je Tomáš častým tématem a nikdy si žádný z rodičů nestěžoval.

S matkou se domluvily, že Tomáš bude hodnocen číselnou klasifikací se zohledněním. Paní učitelka přiznala, že dává Tomášovi často jedničky, ačkoliv jeho

výkony ve škole této známce neodpovídají. Uvedla, že účel takového známkování je motivační.

Paní učitelka klade důraz na propojení výuky s reálnými životními aktivitami, událostmi či příběhy. Zmínila, že se snaží strukturovat úkoly dle aktuálních možností žáka. Respektuje individuální potřeby a tempo. Úkoly Tomášovi zadává po dílčích celcích. Dodala, že Tomáše vede k tomu, aby vyhledával chyby a uvědomil si význam probíraného učiva pro život. Při výuce bere ohledy na individuální vzdělávací plán a snaží se jemu přizpůsobovat styl výuky.

Spolupráci s paní asistentkou hodnotí velice kladně. Za důležité považuje neignorovat žáka v hodině, i když má svoji paní asistentku. Snaží se ho vyvolávat a zapojovat do kolektivu. Podle jejího názoru se její snaha stmelit kolektiv vydařila. Tomáše podle paní učitelky děti do kolektivu přijaly. Nikdy si nevšimla negativních reakcí ze strany intaktních žáků.

Celkový náhled na integrované a inkluzivní vzdělávání má velice pozitivní, pouze nechápe silný mediální povyk. Integrace a inkluze má dle jejích slov smysl. Přiznala, že její starší kolegyně takové nadšení z integrovaného vzdělávání již nesdílí. Domnívá se, že je to tím, že nemají vzdělání ve speciální pedagogice, tudíž neví, jak k žákům se SVP přistupovat. Za další důvod považuje časovou náročnost, která pedagogy může stavět do roviny protiinkluzivního smýšlení.

Spolupráce se SPC a rodiči dle jejích slov probíhá ukázkově. Od pracovnice SPC dostává rady a pravidelně se schází s matkou Tomáše. Na schůzkách probírají Tomášovy problémy a zlepšení dané situace.

Integrované vzdělávání dle paní učitelky má smysl a je důležité pro budoucí profesní uplatnění žáků. Na druhou stranu přiznala, že ne vždy je integrované a inkluzivní vzdělávání správná cesta. Dodala, že každé dítě je individuální a některé dítě může zažívat v kolektivu intaktních žáků stresové situace. Konstatovala, že je nutné, aby vhodnost integrace vždy posoudili odborníci a ne pouze rodiče, kteří jsou mnohdy ambiciózní a nechtějí si připustit, že by pro jejich dítě bylo lepší vzdělávání ve speciální škole. I přes vyjmenované negativum, převažují dle paní učitelky klady integrovaného vzdělávání, a to především kvalitnější vzdělávání a s ním související lepší budoucí uplatnění žáka na trhu práce.

5.2.6 Analýza případové studie

Výdrž u činností je u Tomáše velmi krátká, opakovaně u něj dochází k rychlejšímu nástupu únavy, jeho pozornost je krátkodobá a snadno odklonitelná. Má podprůměrnou představivost a prostorovou orientaci. V úkolových situacích je u něj zjevná silná nejistota odvíjející se od primárně oslabeného sebepojetí (tázavé odpovědi, sebeujišťující komentáře). U náročnějších úkolů u Tomáše opakovaně docházelo ke zvýraznění pasivity, regresi v chování, tendencím k rezignaci. Ve škole chlapec velmi dobře přijímá vnější podporu, při flexibilním trpělivém ujišťujícím přístupu s cílenou dopomocí v konkrétních problémových situacích velmi dobře dokáže spolupracovat.

Tomáš má ve škole průměrné známky. V českém jazyce poměrně dobře zvládá vyjmenovaná slova a slovní druhy. Diktáty píše buď ob řádek, nebo mu paní učitelka připraví doplňovací cvičení. Využívá sešitu s pomocnými linkami. Hůře chápe psaný text, kde se jeví jako problémové především pochopení textu a orientace na stránce. Zde je nutná pomoc paní asistentky. V matematice nezvládá slovní úlohy, což opět souvisí s tím, že nedokáže pochopit delší text.

Tomáš je z důvodu pravostranné hemiparézy vynucený levák, pravou ruku používá jako přidržovací, nic do ní neuchopí, nemá v ní cit ani sílu, a to mu komplikuje rýsování. Při něm mu musí pomáhat paní asistentka, protože jednou rukou rýsovat nejde. Anglický jazyk mu zatím celkem jde, i když si matka myslí, že nárůstem slovíček a gramatiky začne opět problém. U vlastivědy a přírodovědy záleží na látce, zda je schopný si dané příklady představit. Tělocvik i přes svoje postižení zvládá s paní asistentkou bez problémů, výtvarnou a hudební výchovu také.

Během výuky jsme zpozorovali i jistou vypočítavost ze strany Tomáše. Když spolužáci pracovali na úkolech, Tomáš spolužačce vykládal: *„Já nic dělat nemusím, za mě to udělá asistentka.“*

Organizace výuky je Tomášovi přizpůsobena, paní učitelka se mu snaží prodloužit limit při práci, zkracovat diktát či zadání, zařazovat pauzy na uvolnění. V prostorové úpravě došlo k přesazení Tomáše do první lavice, kde se mu dostává zpětné vazby od paní učitelky.

Přístup paní učitelky je ukázkový. Velmi se snaží rozvíjet sociální adaptabilitu. Paní učitelka sympatizuje s programem Začít spolu. Její hodiny často začínaly sezením v kruhu na koberci, kde s dětmi probírala organizační strukturu dne a případné konflikty ve třídě. Domníváme se, že právě díky profesionálnímu přístupu paní učitelky, která intaktní žáky vede k tomu, aby Tomášovi pomáhali, je chlapec v kolektivu oblíbený. Jeho oblíbenost

v kolektivu je zřejmá nejen podle pozorování, ale i sociometrie. Získal pět kladných a dvě záporné volby, dvakrát byl označen jako zábavný i jako spolehlivý. V kolonce se všemi kamarád získal šest voleb. Jako nespolehlivého ho vnímají dva spolužáci. Že je ve třídě osamocený se domnívá pouze jeden spolužák. V hierarchii školní třídy se umístil na třetí příčce v kladné polovině třídy. To je výborný výsledek. Dle sociometrie je zřejmé, že chlapec je ve třídě velice spokojený, jelikož jeho celkové hodnocení třídy odpovídá číslu pět, což je nejvyšší hodnota.

Dle sdělení školy se celodenní pedagogická asistentce v rámci vyučování u chlapce již od prvního ročníku školní docházky velmi osvědčila.

Vzhledem k těžkým obtížím tenacity, celkové snadné unavitelnosti a osobnostní vulnerability chlapce, poskytuje asistentka neustálou podporu včetně podpory emoční. Pomáhá chlapci udržet zaměření na školní práci, u složitějších úkolů navádí na strategie řešení nebo dopomáhá v konkrétních dílčích úkolech, kde je Tomáš limitovaný v důsledku onemocnění.

Myslíme si, že je ve škole dobře zaveden režim komplexní péče, paní učitelka s paní asistentkou pečlivě dávkují zátěž, aby nedocházelo k chlapcovo přetížení, k nárůstu anxiety a poklesu výkonnosti. Péče školy i rodiny lze hodnotit jako velice vzornou.

5.2.7 Závěrečné shrnutí případové studie č. 2

Tabulka č. 19: Zhodnocení integračního procesu rodiči

Hodnocení integrovaného vzdělávání rodiči žáka se SVP	• zdařilá integrace • vynikající přístup paní učitelky • dobrá spolupráce • socializace bez problémů

(Zdroj: vlastní)

Tabulka č. 20: Postavení v třídním kolektivu

Postavení integrovaného žáka v třídním kolektivu	• velmi dobré • intaktní žáci mu pomáhají • intaktní žáci s ním spolupracují • vstřícný přístup ze strany spolužáků

(Zdroj: vlastní)

Tabulka č. 21: Postoj třídní učitelky

Náhled třídní učitelky na integrované vzdělávání	• pozitivní • má smysl • časová náročnost • inkluze nepřijímána staršími kolegyněmi • správná cesta • kvalitnější vzdělávání • lepší budoucí uplatnění na trhu práce

(Zdroj: vlastní)

6 Diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat a analyzovat průběh integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky.

Jaký je náhled na integraci žáků se SVP z pohledu třídních učitelů?

Podle Fialové a Havla (2010) mají učitelé největší strach z odborné připravenosti, z nedostatečné podpory ze strany vedení školy a z času, o který je integrovaný žák připraví. Toto tvrzení se s naším výzkumem shoduje pouze částečně. Petrova třídní učitelka měla obavu, aby zvládla učit žáka s autismem, jelikož se nikdy za svoji praxi s dítětem s poruchou autistického spektra nesetkala. Po zhlédnutí dokumentu o dětech s autismem byla zaskočena. Velmi se obávala, že integrovaný žák bude fyzicky napadat své spolužáky. Tomášova paní učitelka se integrace žáka s tělesným postižením v kombinaci s lehkou mentální retardací nezalekla. Vzhledem k tomu, že má vystudovanou speciální pedagogiku, měla načerpané zkušenosti se žáky se SVP. Časovou náročnost uváděly obě dotazované učitelky. Obavy z minimální podpory školy a školského poradenského zařízení se z výzkumného šetření nepotvrdily.

Názory námi dotazovaných učitelek na jejich postoj k integraci se rozcházejí. Tomášova paní učitelka nevidí v integraci žáků se SVP žádný problém. Myslí si, že integrace je správná cesta, která zajistí žákovi lepší budoucí uplatnění na trhu práce. Petrova paní učitelka už takové nadšení z integrace nesdílí. Vlivem inkluzivního trendu dochází podle ní k narušení výuky a domnívá se, že většina učitelů není na integraci žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu připravena. Za výhodu považuje, že se intaktní žáci seznámí i se žáky s postižením a nebudou je v budoucnu ze svého života vylučovat.

Hájková a Strnadová (2010) zdůrazňují, že je důležité, aby pedagog zaujmul pozitivní postoj k integrovanému žákovi. Můžeme dle našeho výzkumu potvrdit, že vztah učitele a integrovaného žáka hraje bezpochyby důležitou roli z hlediska úspěšnosti integrace. Je nezbytné, aby integrovaný žák a učitel mezi sebou navázali vztah, který je založen na vzájemné spolupráci a motivaci.

Jak rodiče hodnotí integrační proces svého dítěte?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče integrovaných žáků hodnotí integrační proces svého dítěte převážně pozitivně. V rozhovoru se ovšem objevily i diametrálně odlišné názory rodičů. V první rodině podle otce probíhá integrační proces naprosto v pořádku, podle matky již nikoliv. Problém spatřuje v nedostatečné podpoře třídní učitelky a v nepřijetí syna intaktními žáky. V druhé rodině jsme vycházeli pouze z názorů matky. Tomášova matka je s integrací svého dítěte velice spokojená. Kladně hodnotí, jak spolupráci se školou, tak i speciálně pedagogickým centrem. Vyzdvihla především práci paní učitelky, díky níž socializace v kolektivu probíhá v pořádku.

V závěru rozhovoru s oběma rodinami vyplynulo, že kdyby měli opět volit, jaký typ vzdělávání vyberou pro své dítě, volili by opět integraci.

Jak na integrované žáky nahlíží jejich intaktní spolužáci?

Je nutné podotknout, že bezproblémové přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není samozřejmostí. Podle Brauna et al. (2014) se v každé třídě objeví jedinci, kteří mohou mít ve školní třídě zvýšenou vulnerabilitu. Do této skupiny patří dle autora i integrovaní žáci. Často se setkáváme s tím, že třídní kolektiv takového žáka nepřijme. Závidí mu jeho „výhody“ a pozornost učitele. Přestože se z výzkumného šetření intaktní žáci nevyjadřovali k integrovaným žákům hanlivě, při pozorování jsme postřehli, že některým intaktním žákům vadí „úlevy“, které žák se SVP má. Například žák s autismem měl s pomocí paní asistentky brzy hotový zadaný úkol. Ve třídě se objevil komentář spolužáka: *„To je néfér, když mu to udělala asistentka.“*

Michalík (2002) zdůrazňuje učitele jako jednoho z nejdůležitějších aktérů integrace. S tímto tvrzením souhlasíme, jelikož jsme přesvědčeni, že postavení žáka v rámci třídního kolektivu ovlivní do velké míry právě jeho učitel, jenž by měl citlivým způsobem řešit případné konflikty v kolektivu, které mohou být častější ve třídách, kde je integrován žák se SVP.

Jak tvrdí Matuška a Jablonský (2010), učitelé se stávají zodpovědní za přijetí žáka do skupiny spolužáků a mají hlavní podíl v začlenění žáka se SVP do kolektivu. Domníváme se, že i protiinkluzivní smýšlení pedagoga může postavení žáka v rámci třídního kolektivu negativně ovlivnit. Zatímco Tomášova paní učitelka se snažila zapojovat integrovaného žáka do třídního kolektivu a vést intaktní žáky, aby integrovanému žákovi pomáhali, v druhém případě se o to paní učitelka ani nesnažila. Naopak při našem pozorování integrovaného žáka spíše ignorovala.

Podstatným hlediskem, které ovlivňuje přijetí či nepřijetí žáků se SVP kolektivem třídy je také typ postižení a jeho závažnost. Z výzkumného šetření jsme zjistili, že intaktní žáci spíše akceptují žáka s lehkou mentální retardací a tělesným postižením než žáka s ADHD, vývojovou dysfázií a Aspergerovým syndromem.

Na základě výzkumného šetření jsme navrhli doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Domníváme se, že by bylo žádoucí, aby si pedagogové, kteří nemají zkušenosti s prací se žáky se SVP, doplnili vzdělání například v rámci celoživotního vzdělávání ve speciální pedagogice. Studium by je nejen profesně obohatilo, ale určitě i pomohlo pochopit, jak přistupovat k žákům se SVP. Mohlo by také do jisté míry změnit náhled pedagogů na integrované a inkluzivní vzdělávání.

Braun et al. (2014) říká, že žáci s postižením jsou vystaveni riziku šikany více než žáci intaktní. V případě, že je ve třídě žák se SVP, je důležité snažit se více stmelovat kolektiv. Proto navrhujeme zařazovat do výuky hry, které rozvíjí spolupráci a podporují vzájemné vztahy mezi žáky.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá aktuálním, mediálně frekventovaným tématem integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu.

Informace uvedené v teoretické části bakalářské práce nás seznámily se společným vzděláváním všech žáků, vymezením integrace a inkluze, s faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace, legislativním vymezením, poradenským systémem pro žáky se SVP a se zdravotním postižením zastoupeném ve výzkumném vzorku.

V praktické části jsou prezentovány výsledky získané na základě kvalitativního šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaký je průběh integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Na základě těchto informací došlo pomocí rozhovorů, analýzy dokumentace, pozorování a sociometrie k naplnění dílčích výzkumných cílů.

Kromě rodiny musí být na integraci připravena zejména škola. Než k integraci dojde, je nutné přihlížet k individuálním zvláštnostem každého jedince a je potřebné velmi pečlivě zvážit, zda by pro něj integrace byla přínosná či ne. Ne vždy může být integrace prospěšná, proto je nezbytné za pomoci odborníků pečlivě zvážit všechna pro a proti.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl popsat a analyzovat průběh integrace žáků se SVP.

V případě integrace žáka s Aspergerovým syndromem, vývojovou dysfázií a ADHD syndromem se objevily největší problémy v socializaci. Přestože je žák nadprůměrně inteligentní, jeho hyperaktivita ho velmi ovlivňuje. ADHD syndrom se negativně promítá do vztahů mezi spolužáky, kteří ho do kolektivu příliš nepřijímají.

Průběh integrace žáka s lehkou mentální retardací a tělesným postižením se ukázal jako zdařilý. Velkou roli zde určitě hrají aktéři integrace, kteří se snaží ulehčit Tomášovi jeho plnění školní docházky.

Bylo by zajímavé udělat výzkum s totožnými žáky s odstupem několika let, kdy by zjištěné závěry mohly být komparovány s letošními výsledky výzkumného šetření. Výzkum by se také mohl rozšířit i o postoje asistentů pedagoga.

Doufáme, že výsledky výzkumného šetření budou inspirující pro základní školy, kde bylo prováděno výzkumné šetření. Bakalářská práce upozorňuje nejen na silné, ale i na slabé stránky integrace zkoumaných žáků, tudíž může vést ke zlepšení v integračním procesu.

Seznam použitých zdrojů

Odborné publikace

1. ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy.* Opava: Slezská univerzita. 75 s. ISBN 978-80-7510-190-7.
2. ANDERLIK, L., 2014. *Cesta k inkluzi*. Praha: Triton. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. ANTAL, M., 2013. *To dítě je nepozorné*. Praha: Mladá fronta. 296 s. ISBN 978-80-204-2898-1.
4. BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. 224 s. ISBN: 978- 80- 210- 6560-4.
5. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2014. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita. 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
6. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
7. BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80- 247-3853-6.
8. BENDOVÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
9. BRAUN, R. et al., 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
10. FISCHER, S. et al., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Stanislav Juhaňák -Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
11. HAVEL, J., FIALOVÁ, H., 2010. *Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů.* In: HAVEL, J., FIALOVÁ, H. et al., *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. s. 39- 51. ISBN 978-80-7315-202-4.
12. HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

13. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál. 408. s. ISBN 80-7367-040-2.
14. HORÁČKOVÁ, I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem.* Olomouc: Univerzita Palackého. 69 s. ISBN 978-80-244-4656-1.
15. HOUŠKA, T., 2012. *Inkluzivní škola*. 2. vydání. Praha: Abraka- Dabra s.r.o., 166 s. ISBN 978-80-903-9841-2.
16. JANKOVSKÝ, J., 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením.* 2. vydání. Praha: Triton, 169 s. ISBN 80-7254-730-5.
17. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
18. KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řečí u dětí*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
19. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
20. KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.* Dobrá Voda U Pelhřimova: Aleš Čeněk. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
21. KOCHOVÁ, K., VACHULOVÁ, M., 2010. *Integrace- hezká i těžká práce*. Praha: Integrace o.s., 85 s. ISBN 978-80-254-7451-8.
22. KRAUS, J. et al., 2005. *Dětská mozková obrna.* Praha: Grada. 348 s. ISBN 80-247-1012-8.
23. KUCHARSKÁ, A. et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
24. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-347-1284-0.
25. LECHTA, V. et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě se specifickými potřebami ve škole.* Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
26. LECHTA, V. et al., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
27. MATUŠKA, O., JABLONSKÝ, T., 2010. *Východiska inkluzivní didaktiky*. In: LECHTA, V. et al., 2016. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě se specifickými potřebami ve škole*. Praha: Portál. s. 120-143. ISBN 978-80-7367-679-7.
28. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 400 s. ISBN 978-80-7552-014-2.

29. MICHALÍK, J. et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého. 221 s. ISBN 978-80-244-4654- 7.
30. MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny, aneb: Integrace je když.* Vsetín: ZŠ Integra. 56 s. ISBN 80-238-9885-X.
31. NEVAŘILOVÁ, P., 2017. *Postoje intaktních osob k inkluzi jedinců se zdravotním postižením*. Brno. Diplomová práce. PdF MU.
32. OPATŘILOVÁ, D., 2003. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita. 52 s. ISBN 80-210-3242-1.
33. POTMĚŠIL, M., 2010. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.* In: HAVEL, J., FIALOVÁ, H. et al., *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. s. 25-37. ISBN 978-80-7315-202-4.
34. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník.* 6. vydání. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
35. SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. 2007. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
36. STRUNECKÁ, A., 2016. *Přemůžeme autismus?* Petrovice: ALMI. 312 s. ISBN 978-8087494-23-3.
37. SVOBODA, M. et al., 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
38. ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace*. 3. vydání. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
39. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
40. TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* 2. vydání. Praha: Institut pedagogicko- psychologického poradenství ČR. 48. s. ISBN 978-80-86856-66-7.
41. THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. vydání. Praha: Portál. 504 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
42. UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

43. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vydání. Praha: Portál. 872 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
44. VALENTA, M. et al., 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
45. VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.* 2. vydání. Brno: Paido.463 s. ISBN 80-7315-071-9.
46. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole.* Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
47. WELTON, J., 2014. *Povím vám o Aspergerově syndromu.* Brno: Edika. 46 s. ISBN 978-80-266-0564-5.
48. WOLFDIETER, J., 2013. *ADHD: 100 tipů pro rodiče a učitele.* Brno: Edika. 191 s. ISBN 978-80-266-0158-6.
49. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: Zápory i klady ADHD v dospělosti.* Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-271-9643-2.

Legislativa a dokumenty

1. *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018,* © 2015. [online]. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [cit. 2017-09-10]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
2. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. ÚZIS. [cit 2017-09-21]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html
3. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, 2010. [online]. [cit. 2017-09-12]. *In: Sbírka mezinárodních smluv České republiky,* částka 4, s. 66-82. ISSN 1801-0393.
4. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017*, 2017. [online]. MŠMT. [cit. 2017-10-04]. Dostupné z http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1
5. Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2017. [online]. [cit. 2017-09-14]. *In: Sbírka zákonů České republiky*, částka 93, s. 2866-2944. ISSN 1211-1244.

6. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. [online]. [cit. 2017-07-19]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20, s. 482-512. ISSN 1211-1244.
7. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění. [online]. [cit. 2017-09-10]. *In: Sbírka zákonů České republiky*, částka 103, s. 4831. ISSN 1211-1244.
8. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. [online]. [cit. 2017-08-17]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10339. ISSN 1211-1244.

Zahraniční zdroje

1. AMARAL, D., DAWSON, G., GESCHWIND, D., 2011. *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press. 1416 s. ISBN 978-0-19-5371826.
2. ATWOOD, T., 2006. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers. 397 s. ISBN 978-1-84642-559-2.
3. BANASCHEWSKI, T., BECKER, K. et al., 2017. *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Current Overview*. [online]. 114(9), 149-159 [cit 2017-10-08]. DOI: 10.3238/arztebl.2017.0149. Dostupné z https://www.aerzteblatt.de/int/archive/article/186560
4. BRADBURY, C., THOMPSON, M. et al., 2010. *Step by Step Help for Children with ADHD: A Self – Help Manual for Parents*. London: Jessica Kingsley Publishers. 159 s. ISBN 978- 1- 84905-070-8.
5. MEIJER, C., 2003. *Special Education across Europe in 2003: Trends in Provision in 18 European Countries*. European Agency for Development in Special Needs Education. 64 s. ISBN 87-91350-82-4.
6. PREVENDÁROVÁ, J., 1998. *Rodina s postihnutým dieťaťom*. Nové Zámky: Psychoprof. 132 s. ISBN 80-967148-9-9.
7. SULEYMANOV, F., 2015. Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered, *Electronic Journal for Inclusive Education* [online]. *3* (4) [cit. 2017-08-18]. Dostupné z: http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss4/8/
8. SWANSON, W., 2017. Vaccination Hesitancy: 4 Myths Explained [online]. *Seattle Children's Hospital*. [cit. 2017-10-10]. Dostupné z http://seattlemamadoc.seattlechildrens.org/vaccination-hesitancy-debunking-myths/

9. WATKINS, A., 2007. *Assesment in Inclusive Setting across Europe: Key Issues for Policy and Practice.* European Agency for Development in Special Needs Education. 72. s. ISBN 9788790591809.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Záznam pozorování

Příloha č. 2 Braunův upravený sociometrický dotazník

Příloha č. 3 Informovaný souhlas

Přílohy

Příloha č. 1 - Záznam pozorování

Tabulka č. 22: Záznamový arch - Petr

Přístup učitele vůči žákovi se SVP	pozitivní	převážně pozitivní	ignorující	negativní
Míra pozornosti učitele vůči žákovi se SVP v průběhu vyučování	je shodná s majoritními žáky	je nadměrná	je přiměřená	je neshodná s majoritními žáky
Zapojuje učitel integrovaného žáka do skupinových prací?	zapojuje	spíše zapojuje	spíše nezapojuje	nezapojuje
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi z hlediska spolupráce	intaktní žáci s integrovaným žákem spolupracují bez problému	intaktní žáci s integrovaným žákem spolupracují pouze po výzvě učitelem	spolužáci s integrovaným žákem spolupracují sporadicky	spolužáci s integrovaným žákem nespolupracují
Komunikace spolužáků s integrovaným žákem	intenzivní	málo intenzivní	přiměřená	žádná
Negativní chování žáků vůči integrovanému žákovi	intaktní žáci se chovají vůči žákovi se SVP negativně	negativní projevy se objevují ze strany intaktních žáků minimálně	žádné negativní projevy se ze strany intaktních žáků neobjevují	

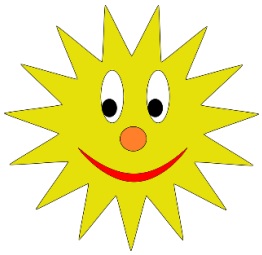
(Zdroj: vlastní)

Tabulka č. 23: Záznamový arch - Tomáš

Přístup učitele vůči žákovi se SVP	pozitivní	převážně pozitivní	ignorující	negativní
Míra pozornosti učitele vůči žákovi se SVP v průběhu vyučování	je shodná s majoritními žáky	je nadměrná	je přiměřená	je neshodná s majoritními žáky
Zapojuje učitel integrovaného žáka do skupinových prací?	zapojuje	spíše zapojuje	spíše nezapojuje	nezapojuje
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi z hlediska spolupráce	intaktní žáci s integrovaným žákem spolupracují bez problému	intaktní žáci s integrovaným žákem spolupracují pouze po výzvě učitelem	spolužáci s integrovaným žákem spolupracují sporadicky	spolužáci s integrovaným žákem nespolupracují
Komunikace spolužáků s integrovaným žákem	intenzivní	málo intenzivní	přiměřená	žádná
Negativní chování žáků vůči integrovanému žákovi	intaktní žáci se chovají vůči žákovi se SVP negativně	negativní projevy se objevují ze strany intaktních žáků minimálně	žádné negativní projevy se ze strany intaktních žáků neobjevují	

(Zdroj: vlastní)

Příloha č. 2 – Braunův upravený sociometrický dotazník



Sem napiš svoje jméno a příjmení

…….....

1. Koho ze spolužáků nebo spolužaček máš nejraději? Napiš jejich jména podle oblíbenosti do níže zobrazených smajlíků.

2. Napiš maximálně tři jména spolužáků, které by sis nevybral/a za kamaráda/ku:
   1)…….
   2)…….
   3)…….

3. K uvedeným vlastnostem napiš jméno spolužáka, který je:
   zábavný……
   spolehlivý…….
   se všemi kamarád…….
   nespolehlivý…….
   protivný……
   osamocený……

4. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojený/á	ano – ne
Naše třída je spíše hádavá	ano – ne
Do školy se většinou těším	ano – ne
Ve třídě máme spolužáka, který nám ubližuje	ano – ne
Některému spolužákovi z naší třídy je ubližováno	ano – ne

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jmenuji se Michaela Kočová a jsem studentkou třetího ročníku kombinované formy studia v oboru speciální pedagogika – vychovatelství na ZSF JU. V letošním školním roce píši bakalářskou práci na téma *Individuální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.*

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat průběh integrace žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Text práce bude využitelný jako studijní materiál pro studenty pedagogických a dalších humanitních studijních oborů. Práce by mohla sloužit jako zpětná vazba pro dané školy, jelikož poskytne informace o integraci konkrétních žáků, poukáže na její silné, ale i slabé stránky, a tím může pomoci přispět k jejich odstranění.

Žádám Vás o souhlas s poskytnutím rozhovoru, týkající se průběhu integrace Vašeho dítěte. Dále Vás žádám o nahlédnutí do osobní dokumentace Vašeho dítěte, která bude využita pro sepsání informací do případových studií.

V rámci zachování soukromí v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, se zavazuji, že výzkum bude anonymní a nebudou v něm zveřejňována žádná data, jež by mohla sloužit k identifikaci Vašeho dítěte.

Děkuji

Souhlasím s tím, aby se syn/dcera……, zapojil/a do výzkumného šetření určeného výhradně pro účely bakalářské práce.

Datum, místo……Podpis zákonného zástupce……

(Zdroj: vlastní)

Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
AS	Aspergerův syndrom
ČR	Česká republika
DMO	Dětská mozková obrna
IQ	Inteligenční kvocient
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMR	Lehká mentální retardace
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPP	Speciálně pedagogická péče
SVP	Speciální vzdělávací potřeby